



**Didactisation d'une partie d'une bande dessinée écologique
pour l'enseignement du FLE (niveau B1)**

Didactisation of the environmentally based comic (bande dessinée) *Algues Vertes, L'histoire interdite* ("Green Tides, The forbidden story") for French as a Foreign Language (FLE) classes at the B1 level

Élaboré par :
Pegah KHALILI

Encadreur :
Dr Alexandra STEWART

Janvier 2025

Dissertation submitted in fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (French)

Declaration

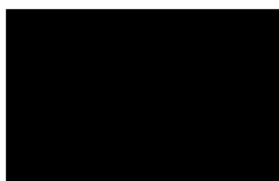
Submitted in fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts, in the Graduate Programme in French,
University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, South Africa.

I, Pegah Khalili, declare that

1. The research reported in this thesis, except where otherwise indicated, is my original research.
2. This thesis has not been submitted for any degree or examination at any other university.
3. This thesis does not contain other persons' data, pictures, graphs or other information, unless specifically acknowledged as being sourced from other persons.
4. This thesis does not contain other persons' writing, unless specifically acknowledged as being sourced from other researchers. Where other written sources have been quoted, then:
 - a. Their words have been re-written but the general information attributed to them has been referenced.
 - b. Where their exact words have been used, then their writing has been placed inside quotation marks, and referenced.
5. This thesis does not contain text, graphics or tables copied and pasted from the Internet, unless specifically acknowledged, and the source being detailed in the thesis and in the References sections.

Pegah Khalili
(Student Name)

28 January 2025
(Date)



(Signature)

Dr Alexandra Joy Stewart
(Name of Supervisor)

3 February 2025
(Date)



(Signature)

Remerciements

Je remercie Dr Alexandra Stewart pour son encadrement de ce projet de recherche. Je reconnais les suggestions des membres du panel dans la présentation de la proposition de recherche. Je remercie également le personnel administratif pour leur aide dans les questions administratives liées à la recherche.

Résumé

Actuellement, les problèmes environnementaux constituent une question importante entre des acteurs sociaux à l'échelle mondiale. Cela souligne l'importance de l'éducation environnementale (EE) pour promouvoir la conservation écologique. L'EE peut être intégrée dans l'apprentissage des langues étrangères pour développer les compétences linguistiques et de pensée critique des apprenants dans le contexte des sujets environnementaux pertinents à la société. En employant un langage de niveau natif et les contextes réels, les documents authentiques constituent également une source de langage riche et pratique pour l'enseignement des langues et traitent à la fois des aspects linguistiques et culturels de la langue cible.

Cette recherche a visé donc à (i) didactiser une partie d'un document authentique – la bande dessinée (BD) française *Algues Vertes, L'histoire interdite* (2019) d'Inès Léraud et Pierre Van Hove, traitant du problème environnemental des algues vertes et de sa gestion en Bretagne, France – pour des apprenants hypothétiques du français langue étrangère (FLE) du niveau B1 et (ii) évaluer le matériel d'enseignement développé (un livret d'accompagnement de lecture) d'une manière autoréflexive. Les compétences ciblées étaient la compréhension écrite et la production écrite.

En me basant sur des études antérieures traitant des matériaux d'apprentissage basés sur l'EE et les BDs, des compétences et des activités linguistiques et de pensée critique pertinentes à cette recherche ont d'abord été identifiées. Elles ont ensuite été intégrées dans le livret développé, utilisant une longueur suffisante de la BD (les pages 1 à 25) pour inclure des questions représentatives de toutes les activités identifiées. Les théories du constructivisme et de l'apprentissage inductif et trois approches didactiques – l'approche actionnelle, l'instruction basée sur le contenu et l'apprentissage basé sur les tâches – ont guidé le développement du livret. Les activités du livret prennent en compte les compétences du document *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* pour la compréhension écrite et la production écrite du niveau B1, correspondant aux objectifs de la recherche.

Les recherches futures peuvent mettre en œuvre le matériel d'enseignement développé auprès de vrais apprenants du FLE et peuvent intégrer des activités de production orale pour étendre les activités du livret.

Mots-clés : bande dessinée (BD), français langue étrangère (FLE), éducation environnementale (EE), compréhension écrite, production écrite

Liste des abréviations

AA	l'approche actionnelle
BD	bande dessinée
CBI	l'instruction basée sur le contenu
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer
CLT	l'enseignement communicatif des langues
EE	éducation environnementale
FLE	français langue étrangère
H2S	l'hydrogène sulfuré
TBL	l'apprentissage basé sur les tâches

Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Illustration de la forme grammaticale « regardez-moi ça » (Al-Khatib, 2006, p. 84)	21
Figure 2 : Présentation des images (et de l’histoire) d’une BD en séquence (Al-Khatib, 2006, p. 87)	25
Tableau 1 : <i>Bloom’s Revised Taxonomy</i> et des stratégies d’EE correspondantes pour développer du matériel d’apprentissage pour les textes écologiques (Erdem Mete, 2018, pp. 37–39)	40
Tableau 2 : Structure d’une fiche pédagogique (niveau B1) développée pour la BD <i>Tintin en Irak</i> (Aydoğu, 2015, pp. 8–10).....	43
Tableau 3 : Quelques critères pour choisir un document authentique et l’application à la BD dans la présente recherche	49
Tableau 4 : Compétences et activités correspondantes pour enseigner les langues à partir des textes écologiques (Erdem Mete, 2018, pp. 37–39) et des BDs (Aydoğu, 2015, pp. 8–10 ; Míguez Álvarez, 2022) avec des codes désignés dans cette recherche	54
Tableau 5 : Des compétences de compréhension et de production / interaction écrite du document CECRL (niveau B1) pertinentes à cette étude	55
Tableau 6 : Résumé des compétences du CECRL (niveau B1) pertinentes à cette étude et leurs codes désignés.....	57
Tableau 7 : Fréquence des codes (code_activité et code_CECRL) représentés dans le livret d’accompagnement de lecture	86
Tableau 8 : Questions spécifiques du livret correspondant à chaque défi prévu.....	86

Table des matières

Declaration	i
Remerciements	ii

Résumé.....	iii
Liste des abréviations.....	v
Liste des figures et tableaux.....	vi
Table des matières	vii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Contexte Théorique de la Recherche	5
1.1 L'écologie dans l'enseignement des langues étrangères.....	6
1.2 Développement du matériel d'apprentissage des langues.....	7
1.2.1 Les matériaux authentiques.....	7
1.2.2 Le langage idiomatique et le vocabulaire.....	9
1.3 Apprentissage multimodal	13
1.3.1 Aperçu	13
1.3.2 La combinaison de médias visuels et de texte	15
1.4 La bande dessinée	16
1.4.1 Définition de la bande dessinée	16
1.4.2 Les éléments de la bande dessinée.....	18
1.5 La bande dessinée dans l'enseignement des langues étrangères	19
1.5.1 L'association texte-image.....	20
1.5.2 La sémiotique	21
1.5.3 La narration	24
1.5.4 La pensée critique	25
1.6 Motivation de l'étude.....	27
1.7 Objectifs de la recherche.....	28
1.8 Questions de la recherche.....	28
Chapitre 2 : Cadre Théorique et Revue de la Littérature	29
2.1 Théories d'apprentissage	29

2.1.1	Le constructivisme.....	29
2.1.2	L'apprentissage inductif	31
2.2	Approches pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères	33
2.2.1	Aperçu	33
2.2.2	L'instruction basée sur le contenu (CBI)	35
2.2.3	L'approche actionnelle (AA)	35
2.2.4	L'apprentissage basé sur les tâches (TBL)	37
2.3	Revue de la littérature.....	38
2.3.1	L'éducation environnementale	38
2.3.2	Les bandes dessinées	41
2.4	Résumé partiel	45
Chapitre 3 : Méthodologie		46
3.1	Aperçu de la BD <i>Algues Vertes, L'histoire interdite</i>	46
3.2	La BD sélectionnée comme document authentique	47
3.3	Les étapes de développement du matériel d'enseignement.....	49
3.3.1	Identifier des compétences et des activités pour enseigner les langues.....	50
3.3.2	Identifier les compétences du CECRL (niveau B1).....	51
3.3.3	Développer le livret d'accompagnement de lecture.....	51
3.3.4	Évaluer le livret d'accompagnement de lecture	52
Chapitre 4 : Analyse et Discussion.....		58
4.1	Résumé des pages 1 à 25 de la BD	58
4.2	Les activités et les discussions du livret d'accompagnement de lecture.....	59
4.3	Analyse réflexive	85
4.4	Limites	89
4.5	Recherches futures.....	90
Chapitre 5 : Conclusion		91

5.1	Questions de la recherche.....	91
5.2	Réflexion personnelle.....	95
	Bibliographie.....	96
Annexe 1	Livret d'accompagnement de lecture et les réponses : Les pages 1 à 25 de la bande dessinée <i>Algues Vertes, L'histoire interdite</i>	106

Introduction

Actuellement, le changement climatique, la dégradation de l'environnement et d'autres problèmes environnementaux constituent un point de discussion entre de différents acteurs sociaux. L'éducation environnementale est donc importante pour alerter et pour informer les gens sur ces problèmes, leur gestion et des solutions possibles. Ce type d'éducation peut encourager les gens à évaluer leurs actions quant à l'environnement et peut promouvoir la conservation écologique.

Les sciences humaines jouent un rôle important dans l'éducation environnementale, car elles mobilisent les gens par le biais de récits et de formes artistiques. De plus, elles peuvent favoriser l'empathie des gens (par exemple, les apprenants) envers les questions environnementales (par exemple, par la littérature, la poésie, etc.), encourager la participation aux efforts de conservation et modifier l'attitude des gens envers l'environnement. La littérature environnementale comprend des récits qui examinent les problèmes environnementaux et les relations entre l'homme et l'environnement, ce qui peut inciter chacun à réfléchir aux effets de ses actions sur l'environnement (Verma, 2023, p. 776-777). Par exemple, des auteurs comme Maryse Condé et Jacques Roubaud ont écrit des ouvrages francophones sur des thèmes environnementaux, examinant les problèmes environnementaux et la relation entre eux et le colonialisme et la mondialisation. Les bandes dessinées peuvent également servir de source de littérature environnementale : *Algues Vertes, L'histoire interdite* (Léraud et Van Hove, 2019), présentant une problématique environnementale et sa gestion en Bretagne, France ; et *World Without End* (Jancovici et Blain, 2024), traitant de l'énergie fossile et de ses effets négatifs sur le changement climatique.

Quand elle est intégrée dans l'apprentissage des langues étrangères (comme dans des textes ou des matériaux environnementaux), l'éducation environnementale peut développer à la fois les compétences linguistiques et celles de pensée critique des apprenants dans le contexte des sujets environnementaux qui sont significatifs pour la société. Les documents authentiques sont également importants pour l'enseignement des langues parce qu'ils emploient la langue cible telle qu'elle est utilisée par les locuteurs natifs dans des contextes réels. Ainsi, ces documents sont une source de langage pratique, ce qui peut motiver les

apprenants et rendre le processus de l'apprentissage de la nouvelle langue plus efficace. Ils traitent aussi des aspects culturels de la langue cible, permettant une immersion à la fois linguistique et culturelle et offrant une source de langage plus riche et plus utile. De plus, ces documents peuvent favoriser la pensée critique des apprenants en offrant des sujets qui encouragent les apprenants à exprimer leurs opinions et leurs pensées.

Cette recherche vise donc à (i) didactiser une partie d'un document authentique traitant d'un sujet environnemental pour des apprenants hypothétiques du français langue étrangère du niveau B1 et (ii) évaluer le matériel d'enseignement développé d'une manière autoréflexive. Le document authentique choisi est la bande dessinée (BD) française qui s'appelle *Algues Vertes, L'histoire interdite* (Léraud et Van Hove, 2019) d'Inès Léraud. Cette BD présente une problématique environnementale relativement récente (le problème des algues vertes et sa gestion en Bretagne, France, ce qui constitue l'aspect culturel du document) et utilise un langage relativement simple et neutre au niveau de compétence B1, ce qui la rend adaptée comme outil d'apprentissage des langues quant aux objectifs de cette recherche. Les BDs sont bien adaptées à l'enseignement des langues étrangères, développant les compétences linguistiques, la pensée critique et la conscience interculturelle des apprenants :

- Comme un matériel multimodal, une BD combine le texte et les images pour transmettre du sens. Cette association texte-image crée un contexte significatif pour l'apprentissage des langues (contextualisant la situation de communication) et contribue à la découverte des formes grammaticales et à l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Comme un document authentique, une BD offre un langage au niveau natif, comme des expressions idiomatiques ; dans ce cas, les images peuvent clarifier le sens d'un idiome et le contexte dans lequel on l'utilise. Les BDs peuvent donc améliorer les compétences linguistiques des apprenants.
- Les BDs abordent souvent des sujets qui touchent à la société contemporaine, ce qui peut promouvoir la conscience culturelle. Dans le contexte de cette recherche, l'aspect culturel inclut les thèmes environnementaux de la BD choisie. Permettre aux apprenants de discuter de ces thèmes et d'exprimer leurs opinions peut développer leur pensée critique (une autre compétence importante dans

l'apprentissage des langues étrangères) pour qu'ils puissent utiliser la langue dans des contextes significatifs liés au monde réel.

- Le développement des compétences interculturelles est également important. Les signes et les symboles et leurs significations associées (formant partie de la sémiotique) ajoutent du sens aux images et au texte des BDs et peuvent renforcer le sens des expressions verbales, améliorant la compréhension des apprenants. Alors que de différentes cultures pourraient attribuer des sens différents aux mêmes signes dans certains cas (conduisant aux malentendus interculturels), expliquer ces signes dans le processus d'enseignement peut enrichir l'apprentissage interculturel des apprenants.

La dissertation est structurée comme suit :

Le chapitre 1 (Contexte Théorique de la Recherche) présentera l'importance de l'EE en général et son intégration dans l'enseignement des langues étrangères ; l'importance des matériaux authentiques ; l'apprentissage multimodal ; un aperçu des BDs, y compris leurs définitions, leurs éléments et leurs aspects utiles dans l'enseignement des langues étrangères ; et la motivation, les objectifs et les questions de la recherche.

Le chapitre 2 (Cadre Théorique et Revue de la Littérature) présentera d'abord le cadre théorique de l'étude, y compris les théories d'apprentissage pertinentes à cette recherche et un aperçu des approches pédagogiques adaptées à la didactisation de la BD sélectionnée. Ceci est suivi d'une revue de la littérature sur l'EE et les BDs en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères et les théories et les approches pédagogiques mentionnées ci-dessus.

Le chapitre 3 (Méthodologie) donnera un aperçu des événements et des problèmes présentés dans la BD sélectionnée ; discutera de cette BD comme un exemple d'un document authentique ; et décrira la méthodologie qui a été appliquée dans cette recherche, en utilisant le cadre théorique.

Le chapitre 4 (Analyse et Discussion) présentera le matériel d'enseignement développé et l'évaluera en utilisant une analyse réflexive. Il présentera aussi des limites de la recherche et donnera des suggestions pour des recherches futures.

Le chapitre 5 (Conclusion) répondra aux questions de la recherche et évaluera si les objectifs de la recherche sont atteints. Il donnera aussi une réflexion personnelle de la recherche.

Chapitre 1 : Contexte Théorique de la Recherche

Actuellement, les problèmes environnementaux mondiaux (par exemple le changement climatique, la pollution, la dégradation de l'environnement, etc.) sont importants à aborder et constituent un sujet majeur de discussion et de débat. À cet égard, l'éducation environnementale (EE) a apparu comme un domaine visant à donner aux apprenants les compétences nécessaires pour identifier et résoudre les problèmes écologiques et pour promouvoir la conservation écologique (Erdem Mete, 2018, p. 33). L'EE encourage également les gens à évaluer ou à critiquer leurs actions et leurs pensées à l'égard de la nature et de l'environnement, ce qui développe leurs capacités de pensée critique (*Ibid.*, p. 35). Différentes études ont été menées sur le lien entre l'EE et les compétences de pensée critique. Par exemple, Ernst et Monroe (2004) ont signalé un effet positif des programmes d'EE sur les capacités de pensée critique des lycéens aux États-Unis. Hofreiter, Monroe et Stein (2007) ont noté une amélioration significative des compétences de pensée critique des étudiants et de leur engagement dans l'esprit critique après leur participation à un cours universitaire de premier cycle sur les questions forestières. Arslan (2012) a étudié l'influence de l'EE sur la pensée critique des élèves de huitième année en Turquie ; en particulier, l'auteur a étudié la relation entre la pensée critique des élèves en matière d'EE et les variables de sexe, de statut socio-économique et de type d'école. Concernant la variable de type d'école, l'une des conclusions de l'étude était que dans les écoles qui fournissent des installations et des ressources permettant aux élèves de participer aux activités de sensibilisation à l'environnement, les élèves montrent une amélioration de leur capacité de pensée critique. Dans le contexte sud-africain, l'EE a également été intégrée dans le système scolaire et dans le document *South African Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS)*, et les organisations de la société civile pro-EE ont mis en œuvre des initiatives basées sur des projets et des programmes environnementaux pratiques dans les écoles (Damoah et Adu, 2022).

Dans cette recherche, un livret d'accompagnement de lecture basé sur une bande dessinée française traitant d'un sujet environnemental a été développé pour des apprenants hypothétiques du français langue étrangère. Dans ce premier chapitre, je présenterai donc un aperçu des sujets pertinents à cette recherche. Le chapitre aborde d'abord brièvement l'intégration de l'EE dans l'enseignement des langues étrangères, suivi de l'importance de

l'utilisation des matériaux authentiques et de l'enseignement des expressions idiomatiques et du vocabulaire dans la langue cible. Il présente ensuite un aperçu de l'apprentissage multimodal, dont les bandes dessinées sont un exemple. La bande dessinée et ses différents éléments sont ensuite définis, suivis des aspects de la bande dessinée bénéfiques dans l'enseignement des langues étrangères : l'association texte-image, la sémiotique, la narration et leur capacité à développer la pensée critique. Le chapitre se termine par la motivation et les objectifs et les questions de la recherche.

1.1 L'écologie dans l'enseignement des langues étrangères

Selon Altindiş (2017, p. 15), les textes environnementaux ont « le potentiel de nous raconter des histoires dans et sur la nature, tissées avec des fils individuels qui créent une présence multivocale composée de relations humaines/non-humaines »¹. Ces textes se prêtent ainsi à l'enseignement des langues (Erdem Mete, 2018, p. 35) en proposant des sujets d'étude significatifs. Concernant l'apprentissage des langues étrangères, le matériel d'étude lié à l'environnement dans la langue cible peut également être utilisé dans les salles de classe pour promouvoir l'acquisition et les compétences linguistiques des apprenants (par exemple les compétences communicatives et l'acquisition du vocabulaire ou de la grammaire), développer leur pensée critique et leurs compétences en lecture, et augmenter leur conscience environnementale (*Ibid.*). De cette manière, les apprenants peuvent développer leurs compétences linguistiques dans le contexte de sujets significatifs et pertinents pour la société.

Plusieurs études ont étudié l'intégration de l'EE dans les cours d'anglais comme langue étrangère pour développer la conscience environnementale des apprenants et promouvoir un apprentissage linguistique significatif (Çetinkaya, Öztürk et Ismail, 2015 ; Erdem Mete, 2018). Par exemple, Erdem Mete (2018) a développé des questions de lecture pour guider les apprenants dans la lecture d'un texte authentique lié à l'écologie. Les questions impliquent à la fois des capacités de réflexion d'ordre inférieur (par exemple la compréhension de la langue) et des capacités de réflexion d'ordre supérieur (par exemple l'évaluation). L'étude a

¹ « *the potential to tell us stories in and about nature woven with individual threads that create a multivocal presence consisting of human/nonhuman relations* »

conclu que les textes littéraires sur des sujets écologiques peuvent accroître la conscience environnementale des apprenants en langues en favorisant un engagement à la fois cognitif et émotionnel avec le matériel. En outre, des études ont souligné l'importance de créer des contextes significatifs pour enseigner les langues et la grammaire. Par exemple, Arıkan (2009) a contextualisé la grammaire anglaise à travers les activités d'éducation à la paix environnementale et a utilisé ces activités avec des lycéens de dixième année et des enseignants en formation initiale. Les évaluations des participants ont indiqué que l'apprentissage de la grammaire anglaise en relation avec l'éducation à la paix environnementale est une stratégie efficace pour l'enseignement des langues étrangères. Dans le cadre du français langue étrangère (FLE) et de l'enseignement du français, quelques leçons intégrant les questions environnementales ont été développées (GreenHeart Education, 2024). Par exemple, dans une leçon qui demande aux apprenants d'écouter et d'analyser une chanson française sur le changement climatique, les questions abordent à la fois leur compréhension (par exemple mettre en évidence tous les mots familiers) et leurs compétences d'analyse et d'expression (par exemple rédiger un texte sur les activités qu'ils feraient en tant qu'individus ou en tant qu'une école pour lutter contre le changement climatique). Des initiatives intégrant les questions de climat et de durabilité dans les programmes de langue française ont également été lancées – par exemple, l'Université *Duke, Trinity College of Arts and Sciences*, a lancé l'initiative « *Teaching (for) Sustainability in French* », qui intègre des sujets ou des thèmes liés à l'environnement et à la durabilité dans les programmes d'études français (Alcantar, 2023).

1.2 Développement du matériel d'apprentissage des langues

1.2.1 Les matériaux authentiques

Dans le contexte de l'enseignement de langues étrangères, les documents authentiques peuvent être définis comme suit (Aydođu, 2015, p. 3) :

Les documents authentiques sont des documents bruts, élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication [...] [et] produits dans des situations réelles de communication. Ils n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère [...].

De la même manière, selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), les documents authentiques sont « produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112). Ce sont les documents qu'on « rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue » (*Ibid.*, p. 112). Selon d'autres études, un texte authentique est également défini comme un matériel non pédagogique concernant la vie quotidienne des locuteurs natifs de la langue cible (Little et Singleton, 1988, p. 4) et comme un matériel qui n'a pas été spécifiquement préparé à des fins d'enseignement des langues (Peacock, 1997). Selon ces définitions, on peut voir que l'utilisation de matériaux *authentiques* garantit que les apprenants sont exposés à la langue cible telle qu'elle est utilisée par les locuteurs natifs dans des contextes du monde réel. Selon Aydoğu (2015, pp. 2–3), « [l]es documents authentiques créent en classe un contexte favorable à une communication réelle et entraînent les apprenants à réemployer [la langue] de façon personnelle et nouvelle ». Les apprenants peuvent également découvrir qu'ils peuvent comprendre un document réel qui n'a pas été créé explicitement pour leur apprentissage. Cela peut être un facteur gratifiant ou motivant pour les apprenants (Cuq et Gruca, 2003) parce qu'ils sont capables de comprendre les documents dans la langue cible tels que ceux-ci apparaissent dans le monde réel, ce qui améliore leur apprentissage d'un langage pratique et utile.

Des exemples de documents authentiques comprennent les magazines, les quotidiens, les émissions de radio (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112), les manuels, les recettes, les publicités, les brochures de voyage et les billets (Crossley *et al.*, 2007, p. 17). Les textes littéraires, tels que les romans et les poèmes (*Ibid.*), les films et les bandes dessinées sont également des exemples de matériaux authentiques.

Les documents authentiques sont une source de langage plus précis (tant en termes de langage que d'aspects culturels) que les textes traduits, offrant ainsi une immersion linguistique (Weeks, 2023) et culturelle. Notamment, l'aspect culturel d'un document authentique est une manière de participer à la culture cible (la culture francophone dans cette recherche). De cette façon, les documents authentiques peuvent offrir une expérience d'apprentissage d'une langue plus riche et plus utile. En plus de leurs avantages linguistiques, ils favorisent la pensée critique en suscitant des débats et en permettant aux apprenants d'exprimer leurs opinions, qu'elles soient positives, négatives ou les deux (Tagliante, 1994).

Des tâches liées à ces documents peuvent être élaborées pour améliorer le processus d'apprentissage de la langue. Par exemple, l'enseignant peut poser des questions sur le contenu du texte (lié à l'aspect culturel du document), peut demander aux apprenants de noter certains éléments de la langue (par exemple une certaine forme verbale) et d'expliquer leur utilisation, ou bien peut demander aux apprenants de déduire le sens d'expressions idiomatiques à partir du contexte. Dans le contexte des matériaux environnementaux, les questions écologiques peuvent être utilisées pour développer des tâches pour les apprenants (Erdem Mete, 2018, p. 35). Cependant, selon Calafato et Gudim (2022, p. 271) et les recherches citées dans leur étude, les apprenants peuvent hésiter à communiquer dans la langue cible pendant les cours de langue en raison de leurs préoccupations concernant leur niveau de compétence, d'une faible motivation ou de normes culturelles différentes. Les supports d'étude qui ne représentent pas les contextes et les interactions du monde réel peuvent contribuer à ces hésitations, car ils n'aident pas les apprenants en ce qui concerne les facteurs mentionnés ci-dessus. Le matériel authentique, en revanche, peut améliorer les compétences de communication, la motivation et la conscience sémiotique (liée à une meilleure compréhension des normes culturelles de la langue cible) des apprenants (*Ibid.*). Cela met en évidence les avantages de l'utilisation de matériaux authentiques dans l'enseignement des langues. Dans le contexte de l'EE et de l'apprentissage des langues étrangères, l'utilisation de textes écologiques *authentiques* est également importante. Dans ce cas, l'aspect culturel de ces documents comprend les questions écologiques, ce qui est applicable à cette recherche.

1.2.2 Le langage idiomatique et le vocabulaire

Un idiome est un groupe de mots qui, ensemble, ont une signification différente de celle des mots individuels (Schmitt, 2000). Les expressions idiomatiques représentent la « manière préférée »² (Wray, 1999, p. 213) de parler des locuteurs natifs. Ainsi, ce sont des expressions préfabriquées pour parler et représentent un « langage formulé »³ (*Ibid.*). Même si une idée peut être exprimée de plusieurs manières grammaticalement correctes, les

² « preferred way »

³ « formulaic language »

expressions idiomatiques sont plus susceptibles d'être utilisées par des locuteurs natifs (Schmitt, 2000) car elles constituent des « cadres prêts à l'emploi sur lesquels accrocher l'expression de nos idées [...] [pour réduire] le travail de générer un énoncé »⁴ (Becker, 1975 cité dans Wray, 1999, p. 213) à partir de zéro. Le langage formulé permet donc aux locuteurs d'utiliser des raccourcis dans la communication et réduit le temps de traitement requis dans la production et la compréhension orales (Wray, 1999). Cependant, des études ont noté que le manque de maîtrise des expressions idiomatiques peut conduire à des « pannes de communication »⁵ (Cooper, 1999 cité dans Başal, Aytan et Demir, 2016, p. 95).

L'apprentissage des expressions idiomatiques de la langue cible est lié à l'acquisition d'une maîtrise native de la langue. L'apprentissage des expressions idiomatiques peut cependant s'avérer difficile pour les apprenants en raison de « leur structure plutôt rigide, [et] leur sens assez imprévisible »⁶ (Liu, 2003, p. 671 cité dans Başal, Aytan et Demir, 2016, p. 95), bien que les expressions idiomatiques soient également très utiles (voire essentielles à un certain niveau de maîtrise) dans l'apprentissage des langues en raison de leur « utilisation assez étendue »⁷ (*Ibid.*). Par exemple, une expression idiomatique française tirée de la bande dessinée *Algues Vertes, L'histoire interdite* (le sujet de cette recherche) est « T'as pas l'air dans ton assiette » (Léraud et Van Hove, 2019, p. 32), ce qui signifie « *You don't look good/well* » ou « *You don't look like yourself* » en anglais. Cependant, la traduction littérale est « *You don't look like in your plate* ». Comprendre le sens de l'idiome peut donc être difficile en considérant uniquement ses mots composants et la traduction littérale. Il est donc important d'explorer des techniques pour faciliter l'enseignement des expressions idiomatiques dans l'apprentissage des langues étrangères. Ceci est important dans le contexte de cette recherche car cette recherche vise à didactiser une partie d'une bande dessinée française pour les apprenants hypothétiques du FLE, et la bande dessinée comprend plusieurs exemples d'expressions idiomatiques que les apprenants devront comprendre pour suivre l'histoire. De plus, étant donné que les expressions idiomatiques sont couramment utilisées

⁴ « *ready-made frameworks on which to hang the expression of our ideas [...] [to reduce] the labor of generating an utterance* »

⁵ « *communication breakdowns* »

⁶ « *their rather rigid structure, [and] quite unpredictable meaning* »

⁷ « *fairly extensive use* »

par les locuteurs natifs d'une langue, l'apprentissage de telles expressions peut en général aider les apprenants du FLE à acquérir une maîtrise du français au niveau natif.

Outre l'importance d'acquérir des compétences linguistiques dans une langue étrangère, le développement des compétences interculturelles est également important, comme l'indique le document du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 40) :

Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

Selon Göçmen, Göçmen et Ünsal (2012, p. 240), les idiomes « portent les traces d'un certain héritage culturel et des expériences d'une société »⁸ et « constituent l'aspect distinctif et unique de chaque langue »⁹ (*Ibid.*) ; en outre, les expressions idiomatiques « font partie d'une communication efficace dans la vie quotidienne »¹⁰ (*Ibid.*, p. 241). Dans leur étude, les auteurs ont enseigné aux lycéens des expressions idiomatiques en trois langues – le français et l'anglais (les langues cibles) et le turc (la langue maternelle) – liées à trois sentiments universels (l'amour, la peur et la tristesse), où les élèves ont dessiné des images du sens littéral et figuré des expressions idiomatiques. Les résultats de l'étude ont indiqué que l'apprentissage des différences culturelles à travers les expressions idiomatiques augmentait le désir et la motivation des élèves à communiquer dans les langues cibles, encourageant l'apprentissage fondé sur l'exploration ou l'apprentissage inquisitif (*Ibid.*). Cette étude est donc un bon exemple de l'aspect culturel et de la valeur interculturelle des langues.

La connaissance des contextes culturels des langues à travers l'apprentissage d'expressions idiomatiques peut faciliter la communication ou la maîtrise de la langue cible et aider les apprenants à utiliser correctement les expressions idiomatiques (*Ibid.*). Ces expressions peuvent indiquer des *différences culturelles*. Par exemple, l'expression turque « *Tüyleri diken diken olmak* » indique la peur, où une peur soudaine est comparable à une piqûre d'épine – « *diken* » est lié à la flore d'Anatolie (une région de Turquie) et signifie

⁸ « *carry the traces of a certain cultural heritage and experiences of a society* »

⁹ « *constitute the distinctive, unique aspect of each language* »

¹⁰ « *are parts of effective communication in daily life* »

« épine » en français. L'expression équivalente en français est « avoir la chair de poule » (le mot « poule » est utilisé parce que le poulet est largement consommé en France) et celle en anglais est « *to have goose pimples* » (le mot « *goose* » est utilisé parce que les plumes d'oie sont utilisées dans les lits et les couettes en Angleterre) (*Ibid.*, p. 241). De plus, les expressions idiomatiques peuvent indiquer des *similitudes culturelles*. Comme un exemple, l'expression turque « *kalp kırma* », signifiant « briser le cœur de quelqu'un », est couramment utilisée pour indiquer qu'on rend quelqu'un triste. Cela équivaut aux expressions « briser le cœur de quelqu'un » en français et « *break someone's heart* » en anglais. Dans cet exemple, le même sentiment (la tristesse) est décrit en utilisant le même objet (le cœur) et le même verbe (briser) dans les trois langues, représentant des similitudes interculturelles dans les idiomes (*Ibid.*, p. 242). Cela illustre l'aspect interculturel des différentes langues et plus particulièrement les différences et les similitudes entre les idiomes des différentes cultures. L'apprentissage des aspects culturels des langues à travers les expressions idiomatiques peut donc promouvoir la conscience culturelle et permettre aux apprenants de comparer de différentes cultures. Alors que les règles de grammaire enseignent aux apprenants comment combiner des mots et former des phrases, les expressions idiomatiques peuvent les aider à apprendre la culture de la langue cible et augmenter leur capacité à communiquer dans cette langue (*Ibid.*).

La lecture a été identifiée comme une activité importante pour accroître le vocabulaire, « car elle permet aux apprenants d'être exposés à la langue cible et de recevoir un apport linguistique précieux pour développer leurs compétences linguistiques »¹¹ (Erten et Karakaş, 2007, p. 113). De plus, selon Krashen (2004) et Weir (1991), en termes d'apprentissage du vocabulaire, la lecture est plus efficace pour découvrir et retenir le lexique que l'utilisation de listes de mots, de dictionnaires et d'exercices sur des feuilles de vocabulaire. L'étape suivante de cette recherche consiste à réfléchir aux documents à lire. Il peut être difficile d'inciter les apprenants à s'intéresser à de longs textes ou à des livres, comme des romans (Başal, Aytan et Demir, 2016), qui peuvent utiliser un langage plus complexe que le langage courant et qui peuvent prendre beaucoup de temps à lire. À cet

¹¹ « *as it enables students to gain exposure to the target language and receive valuable linguistic input to build up language proficiency* »

égard, les bandes dessinées peuvent représenter une forme de lecture plus attrayante et font l'objet du présent projet de recherche.

1.3 Apprentissage multimodal

1.3.1 Aperçu

Selon Sankey, Birch et Gardiner (2010, p. 853), on peut définir l'apprentissage multimodal comme « des environnements d'apprentissage [qui] permettent de présenter des éléments pédagogiques selon plus d'un mode sensoriel (visuel, auditif, écrit) »¹². Selon Mayer (2009, p. 3), l'apprentissage multimédia implique « la présentation de matériel en utilisant à la fois des mots et des images, dans le but de promouvoir l'apprentissage »¹³. Ainsi, des différents modes de communication sont combinés pour promouvoir l'apprentissage. De plus, les apprenants ont des styles d'apprentissage différents : par exemple, certains apprennent visuellement, d'autres apprennent mieux à partir d'indices auditifs et d'autres peuvent trouver plus utile l'interaction avec des objets réels. En employant des différents modes, l'apprentissage multimodal encourage diverses manières de communiquer, tenant compte des apprenants avec des différents styles d'apprentissage, et favorise un environnement engageant et créatif pour une expérience d'apprentissage riche (Bouchev, Castek et Thygeson, 2021, p. 37). Les environnements d'apprentissage multimodaux peuvent également être considérés comme reflétant des processus d'apprentissage naturels de la vie quotidienne dans le monde réel, où la communication se fait sous de multiples formes, telles que les e-mails, les tweets, les vidéos, l'envoi de textes / SMS, etc. (Farías et Abraham, 2017, p. 59), employant plusieurs modes sensoriels. La capacité des matériaux multimodaux à promouvoir la compréhension et à soutenir de différents styles d'apprentissage est également mise en évidence par Farías et Abraham (2017, p. 66) :

[...] les textes multimodaux soutiennent plus efficacement la lecture d'une langue seconde en fournissant des informations adaptées à différents styles d'apprentissage et en s'assurant qu'elles sont familières, authentiques et contextualisées dans la vie des apprenants. De plus, ces textes facilitent les

¹² « *learning environments [that] allow instructional elements to be presented in more than one sensory mode (visual, aural, written)* »

¹³ « *the presentation of material using both words and pictures, with the intention of promoting learning* »

interactions significatives des apprenants non seulement intratextuellement, en explorant la sémiose texte/image, mais aussi intertextuellement, en permettant aux lecteurs de s'alphabétiser dans les différents genres construits de manière multimodale.¹⁴

Utiliser uniquement du texte dans le matériel pédagogique peut rendre difficile l'absorption ou la compréhension correcte de nouvelles informations. Par exemple, les expressions idiomatiques ne peuvent souvent pas être interprétées littéralement et leur signification peut donc être plus difficile à saisir que le texte littéral. Dans ce cas, l'utilisation d'images et de vidéos avec le texte peut fournir des informations sur le contexte environnant de l'expression, aidant ainsi à en élucider le sens. À titre d'exemple, une expression idiomatique française de la bande dessinée *Algues Vertes, L'histoire interdite* (présentée précédemment dans la section 1.2.2) est « T'as pas l'air dans ton assiette » (Léraud et Van Hove, 2019, p. 32), dont le sens n'est pas clair si on la traduit littéralement. Cependant, l'image correspondante du personnage auquel cette expression est adressée montre l'expression du visage affligée du personnage et des gouttelettes de sueur sur son front. L'image et les informations sémiotiques montrent donc que le personnage ne se sent pas bien ou se sent malade, ce qui permet de clarifier le sens de l'idiome et le type de contexte dans lequel on pourrait utiliser cet idiome. Il s'agit d'un exemple d'apprentissage multimodal, où l'image et le texte d'une bande dessinée contribuent à transmettre le sens d'une expression idiomatique. Dans ce cas, on peut ainsi voir qu'une image simple peut s'avérer d'une grande aide ; par ailleurs, en général, les images peuvent augmenter l'engagement des apprenants avec le contenu, les motivant à essayer de comprendre le matériel en contextualisant l'information du texte. À cet égard, les matériaux d'apprentissage avec deux modalités, spécifiquement les modalités du texte et de l'image, apportent certains avantages. Selon Murakami et Bryce (2009), la présentation simultanée d'informations avec ces deux modalités peut améliorer le processus d'apprentissage par rapport à l'utilisation individuelle de moyens verbaux ou visuels. De plus, combiner des mots et des images « exploite toute la capacité des humains à traiter l'information. Lorsque nous présentons du matériel uniquement sur le

¹⁴ « [...] multimodal texts more effectively support second language reading by providing input that caters to different learning styles and that they are familiar, authentic, and contextualized to the learners' lives. Moreover, these texts facilitate learners' meaningful interaction not only intratextually, by exploring the text/image semiosis, but also intertextually, by allowing readers to become literate in the different genres that are constructed multimodally. »

mode verbal, nous ignorons la contribution potentielle de notre capacité à traiter le matériel également sur le mode visuel »¹⁵ (Mayer, 2009, p. 6).

1.3.2 La combinaison de médias visuels et de texte

L'inclusion de médias visuels – tels que les images, les graphiques, les affiches, les photos, etc. – dans le matériel pédagogique des langues présente de nombreux avantages. Lorsqu'ils sont combinés avec du texte, les médias visuels soutiennent le processus de compréhension du matériel, même lorsque le texte peut être compris sans l'aide d'images (Molitor, Ballstaedt et Mandl, 1989). D'autres auteurs ont également noté que les médias visuels facilitent le processus d'apprentissage des langues et que la présentation simultanée de textes et d'images crée un contexte significatif pour l'apprentissage et améliore la compréhension du matériel (Çakır, 2015 ; Öz et Efecioglu, 2015). En outre, il est également important de noter comment les images sont utilisées par rapport au matériel textuel. Les images doivent améliorer la qualité du matériel pédagogique et ne pas servir uniquement de décoration (Woodward, 1993 ; Hill, 2013). Le *Dual Coding Theory* de Paivio (1986) affirme que les gens utilisent deux sous-systèmes différents pour traiter l'information – les formes verbales et l'imagerie mentale – et que l'utilisation de ces sous-systèmes pour présenter l'information a des avantages pour l'apprentissage (Başal, Aytan et Demir, 2016, p. 96). Ainsi, lorsque du matériel textuel est présenté avec des images correspondantes, l'information est absorbée par l'apprenant à travers les deux sous-systèmes.

La *Dual Coding Theory* est une théorie cognitive qui peut être appliquée à des activités telles que la lecture et l'écriture (Sadoski et Paivio, 2001, 2013). Dans cette théorie, les gens créent des représentations mentales d'expériences externes dans deux systèmes (ou codes) distincts : (1) le code verbal, qui traite le langage ; et (2) le code non-verbal (l'imagerie), qui concerne les objets et les événements non linguistiques. Les représentations mentales sont créées à partir d'expériences sensorielles. Par exemple, on peut créer des représentations visuelles et auditives d'unités linguistiques (telles que des lettres ou des mots) dans le code verbal ainsi que de telles représentations de formes non linguistiques (telles que l'apparence

¹⁵ « *takes advantage of the full capacity of humans for processing information. When we present material only in the verbal mode, we are ignoring the potential contribution of our capacity to process material in the visual mode as well* »

et le son d'objets ou de scènes) dans le code non-verbal. Des images peuvent également être créées dans le code non-verbal pour les réponses et sentiments émotionnels (Sadoski et Paivio, 2013, pp. 886–887). Ces représentations mentales forment des éléments de base cognitifs (« *building blocks* » of cognition » en anglais ; *Ibid.*, p. 888) et peuvent être activées indirectement (par exemple, quand on nomme spontanément des objets) ou directement par des informations sensorielles (par exemple, en voyant des mots / phrases imprimés ou en observant des objets familiers). De plus, l'activation d'une représentation mentale peut en activer d'autres dans les deux codes. Autrement dit, il existe un réseau de connexions entre les représentations mentales verbales et non-verbales activées et cela contribue au sens et à la compréhension ; plus le nombre de représentations mentales activées et d'interconnexions est grand, plus le sens est généré (*Ibid.*, p. 895, 888-889). Appliqué au processus d'apprentissage des langues, le *Dual Coding Theory* soutient ainsi l'utilisation de l'apprentissage multimodal pour générer du sens.

De plus, selon d'autres auteurs, l'apprentissage multimodal renforce la rétention du matériel, et l'utilisation de mots et d'images ensemble est plus utile que celle de mots seuls (Mayer, 2009 ; Murakami et Bryce, 2009). Selon Krashen (1989), l'information visuelle utilisée avec les textes correspondants peut aider à élucider la signification de nouveaux mots et de formes grammaticales. Ainsi, l'utilisation de plus d'une modalité dans le matériel d'apprentissage peut être bénéfique. Compte tenu de leur format combinant texte et images, les bandes dessinées représentent des matériaux multimodaux.

1.4 La bande dessinée

1.4.1 Définition de la bande dessinée

Selon la définition dans le dictionnaire *Le Robert*, une « bande dessinée » est une « suite horizontale de dessins qui racontent une histoire, et où les paroles et les pensées des personnages sont inscrites dans des bulles » (« Bande »). Il existe généralement deux termes – le « roman graphique » et la « bande dessinée » – pour désigner des documents combinant du texte et des images dans un format d'histoire. Selon Baron-Carvais (2007, p. 4), le terme « bande dessinée » se réfère à une « succession de dessins organisés en séquences, qui suggère le déroulement d'une histoire » et selon McCloud (1993, p. 9), elle comprend des « Images picturales et autres, volontairement juxtaposées en séquences, destinées à

transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur. »¹⁶ Les bandes dessinées comprennent donc une séquence d'images qui transmettent des informations ou une histoire. Les romans graphiques impliquent également ces éléments et la relation texte-image – selon Eisner (1985, p. 5), le roman graphique implique l'agencement d'images et de mots pour « raconter une histoire ou dramatiser une idée »¹⁷. Cependant, les romans graphiques se distinguent parfois des bandes dessinées traditionnelles en fonction de leur longueur et de leur contenu. Les romans graphiques sont généralement plus longs que les bandes dessinées – comme l'a dit Art Spiegelman, un artiste renommé de la bande dessinée, « Un roman graphique, c'est une bande dessinée qui nécessite un marque-page. » De plus, les romans graphiques sont considérés comme des œuvres plus littéraires traitant de thèmes plus sérieux – selon Ghosn (2009, p. 10) :

Roman signifie la proximité avec la littérature et donc, partant de là, une ambition tout autre que celle d'être un illustré pour la jeunesse. Graphique dit un peu autre chose que bande dessinée, emmenant vers une perception plus globale, mêlant art et dessin, constructions et recherches visuelles.

Faire une distinction précise entre ces termes n'est pas pertinent dans la recherche actuelle puisque le projet implique le développement de matériel d'enseignement basé sur *la forme* d'une bande dessinée ou d'un roman graphique, et tous les deux ont le même format. En raison de sa longueur et de son sujet, concernant des questions et des thèmes environnementaux sérieux, le matériel analysé dans cette recherche (*Algues Vertes, L'histoire interdite*) peut être mieux décrit comme un roman graphique, mais j'utiliserai le terme « bande dessinée » pour y faire référence dans ce projet de recherche. Ce terme sera également utilisé dans la revue de la littérature de cette dissertation.

Il existe plusieurs définitions de la bande dessinée (BD). Selon Caron (2011, p. 13) :

La bande dessinée (dite brièvement la BD) est un art à part entière. Un art spécifique, avec ses lois, son langage, ses univers particuliers. On l'appelle le neuvième art. Neuvième, c'est-à-dire le plus jeune, le plus récent. Art de l'image et du verbe, la bande dessinée n'est ni un art visuel ni de la littérature.

De plus, Gentilhomme (1994, p. 8) déclare que la BD est :

¹⁶ « *Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer.* »

¹⁷ « *narrate a story or dramatize an idea* »

un moyen agréable d'aborder le livre [...] et tout ce qui relève du récit, de la métaphore, d'un jeu de langage. [...] C'est un support original qui mêle texte et image dont les codes de signification et les règles de fonctionnement sont intéressants à faire connaître à nos élèves. [...] [C'est] un moyen de lire agréable et attrayant.

En outre, selon Moles (1987, p. 150), la BD peut être définie comme un :

système de communication reposant sur le jeu dialectique entre une série de dessins reproduisant les états successifs d'une action et des textes sommaires, qui commentent cette action ou reproduisent les paroles des personnages.

À partir de ces définitions et descriptions, on peut voir que la BD comprend un lien entre le texte et l'image, l'élément de la narration et les images qui racontent une histoire. En plus de raconter une histoire à travers les images, le texte de la BD implique de diverses formes, telles que des dialogues, des onomatopées, des commentaires et d'autres effets sonores, comme le révèle Martin (1982, p. 127) :

La bande dessinée, art populaire par excellence, est une histoire en images séquentielles relayées ou ancrées par un texte sous forme de dialogues, d'onomatopées, de commentaires, de bruitages.

L'association texte-image est liée à la multimodalité de la BD, qui peut faciliter l'apprentissage des langues. Les BDs représentent également du matériel de lecture attrayant. Selon Fremion (1983, p. 65), « la BD est une manière attrayante d'aborder le livre, elle peut donner envie de lire ». Cela implique que les BDs peuvent servir de source de motivation pour encourager les apprenants à lire et à apprendre de nouvelles langues.

1.4.2 Les éléments de la bande dessinée

Les BDs contiennent de différents éléments. Lors de l'élaboration de matériel d'enseignement basé sur les BDs, il est utile de présenter cette terminologie aux apprenants afin d'attirer leur attention sur les parties pertinentes des BDs. La terminologie essentielle des BDs a été utilisée dans le livret d'accompagnement de lecture qui a été développé dans cette recherche ; de plus, cette terminologie est destinée à être présentée aux apprenants avant qu'ils ne commencent à faire les exercices pour les familiariser avec la terminologie. Il est donc important de définir les éléments essentiels des BDs, inclus ici comme suit (El Ouesdadi et Rochdi, 2023, pp. 148–149 ; Canoprof, s.d., pp. 1–2) :

- La case / la vignette : une image de la BD séparée des autres par un cadre
- La bande : un groupe horizontal de cases
- La planche : une page complète de la BD
- La bulle : une forme dans la case contenant les paroles ou les pensées d'un personnage
- L'appendice : l'élément (par exemple une flèche ou de petits ronds) reliant les paroles ou les pensées dans les bulles au locuteur
- Le cartouche : un encadré avec du texte narratif ou descriptif (des commentaires) lié à l'image
- Les dialogues : les paroles des personnages (placées dans les bulles)
- Le récitatif : du texte expliquant un aspect qui n'est pas révélé par l'image (par exemple « Le lendemain matin... »)
- Les onomatopées : les mots ou les icônes imitant des sons (par exemple « bam », « bing », « paf », etc.)
- Les idéogrammes : les éléments (par exemple les icônes, les symboles et les petits dessins) qui expriment un sentiment ou une pensée
- La typographie / le lettrage : l'apparence du texte (par exemple la forme, l'épaisseur et la taille des lettres)

1.5 La bande dessinée dans l'enseignement des langues étrangères

Dans la seconde moitié du vingtième siècle, la BD a gagné en popularité dans plusieurs pays (Halazdra, 2021). Depuis cette époque, le potentiel didactique de la BD a été reconnu, conduisant à son utilisation dans les systèmes éducatifs de nombreux pays, y compris le Japon, les États-Unis et la France. Aux États-Unis, le terme « bande dessinée éducative » (*educational comic* en anglais) est apparu dans les années 1950 et, en 1977, la France a organisé le premier colloque sur « l'éducation et la bande dessinée » (Reznikova, 2018). Aujourd'hui, de plus en plus de recherches sont menées sur l'utilisation de la BD dans les cours d'apprentissage des langues étrangères, comme les cours du FLE et de l'anglais langue étrangère, entre autres langues. Je vais discuter des principales recherches qui ont été menées à ce sujet ci-dessous, en particulier en ce qui concerne les aspects de l'association texte-image, la sémiotique, la narration, et la pensée critique dans les BDs.

1.5.1 L'association texte-image

Les BDs représentent un matériel multimodal et peuvent constituer de bons supports d'apprentissage car elles combinent le texte et les images (deux modalités) de manière significative, où « les mots et les images fonctionnent de manière congruente pour transmettre un sens »¹⁸ (Johannessen, 2011, p. 3) ; cela peut être particulièrement utile pour les apprenants visuels. De même, on peut souvent constater que « la parole [...] et l'image sont dans un rapport complémentaire » dans les BDs (Barthes, 1964, p. 45). De plus, Gauthier (2002 cité dans Kisi, 2020, p. 103) a noté que « [b]ien avant de savoir déchiffrer les mots, les enfants apprennent à déchiffrer l'image », soulignant l'importance des indices visuels dans l'apprentissage d'une langue. L'association texte-image aide aussi les apprenants à acquérir une compréhension globale d'une BD, rend la lecture active et agréable et facilite la lecture autonome (Aydoğu, 2015, p. 5), tout en faveur d'un apprentissage efficace des apprenants. De plus, pour les apprenants qui ont de la difficulté en lecture, lire des BDs peut faciliter la lecture autonome (Huerta, 2005).

Les BDs sont également une source de langage authentique utilisé par les locuteurs natifs et sont donc très bénéfiques pour les apprenants de langues étrangères. Concernant l'enseignement des expressions idiomatiques, l'utilisation de supports picturaux peut rendre le matériel d'apprentissage plus attrayant pour les apprenants et les aider à comprendre et à retenir le sens des expressions idiomatiques (Boers *et al.*, 2009, pp. 377–378). La connaissance et la compréhension des expressions idiomatiques de la langue cible sont importantes pour développer les compétences communicatives. En plus de susciter l'engagement des lecteurs réticents, les BDs abordent des problèmes sociaux et des sujets culturels (Downey, 2009), ce qui fournit un contexte pertinent et aide les apprenants à apprendre le bon usage de la langue (Başal, Aytan et Demir, 2016, p. 97), surtout pour aborder des sujets qui touchent à la société contemporaine. Les bulles (contenant les paroles et les pensées des personnages) et les cartouches (contenant des récitatifs et des commentaires) d'une BD sont également une source importante de vocabulaire et d'expressions de la langue cible.

¹⁸ « *the words and pictures work congruently to convey meaning* »

Les images jouent également un rôle dans la découverte des notions grammaticales. Selon Al-Khatib (2006, p. 83), l'image *contextualise* la situation de communication, montrant le contexte et la situation de communication dans lesquels on utilise une forme grammaticale particulière. Comme une illustration de ce concept, on peut considérer l'utilisation de l'expression impérative courante « regardez-moi ça », illustrée dans la figure 1. Le geste de l'interlocuteur montre qu'il demande aux gens de regarder l'accident et non pas lui. L'expression ne signifie donc pas « regardez-moi » ou simplement « regardez ça », mais plutôt quelque chose comme « regardez ça *pour* moi » – en anglais, elle peut être traduite comme « *Look at this for me* » ou « *Take a look at this!* » (« Regardez-moi ça ! »). Dans la dernière phrase « qu'en pensez-vous ? », le pronom « en » réfère à l'accident, ce qui est illustré par l'image et non par le texte. Ici, les apprenants peuvent remplacer le pronom par son référent (Al-Khatib, 2006, p. 85), c'est-à-dire « de cet accident ».



Figure 1 : Illustration de la forme grammaticale « regardez-moi ça » (Al-Khatib, 2006, p. 84)

1.5.2 La sémiotique

Outre leur texte et leurs images, les BDs contiennent d'autres éléments, comme les signes graphiques (ou les idéogrammes), pour transmettre du sens. Ces signes graphiques comprennent, par exemple, des symboles indiquant les émotions des personnages et des lignes cinétiques pour montrer le mouvement des objets ou des personnes. Des lignes droites derrière une personne peuvent indiquer qu'elle court, et celles derrière une voiture montrent sa vitesse (McCloud, 1993, p. 113). L'onomatopée est également utilisée pour indiquer *du son* dans les BDs.

On peut aussi considérer la typographie des BDs comme faisant partie de la sémiotique. Par exemple, du texte écrit en grosses majuscules indique qu'un personnage crie fort. On peut aussi extraire du sens de la forme des lettres « (script, cursive, majuscule, minuscule...), [et] leur stylisation ou déformation (lettres explosives, frissonnantes, tremblantes, fluides...) » (Al-Khatib, 2006, p. 82).

Ces signes et leurs significations associées relèvent du domaine d'étude appelé la sémiotique. En termes simples, la sémiotique fait référence à « la combinaison de signes et de symboles pour communiquer l'information »¹⁹ (Erton, 2006, p. 74). Une définition plus formelle est donnée par le linguiste suisse Ferdinand de Saussure (1857–1913), l'un des pères fondateurs de la sémiotique, bien qu'il utilise le terme *sémiologie* plutôt que *sémiotique* (Saussure, 1971, p. 35) :

La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes.

On peut donc concevoir *une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons *sémiologie* (du grec *sēmeîon*, « signe »).

Ainsi, Saussure conceptualise la langue comme un système de signes utilisés pour exprimer des idées ou du sens au sein de la société. Comme le révèlent les citations suivantes de Saussure, un signe se divise en deux composantes : l'image acoustique (signifiant) et le concept (signifié). L'image acoustique est la forme matérielle du signe ou la représentation mentale d'un son créée par la perception sensorielle (par exemple le mot « arbre ») et le concept est le sens associé à l'image acoustique (par exemple un arbre réel) :

les faits de conscience, que nous appellerons concepts (Saussure, 1971, p. 28)

[L'image acoustique] n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens ; elle est sensorielle, et s'il nous arrive de l'appeler « matérielle », c'est seulement dans ce sens (*Ibid.*, p. 110)

Nous appelons *signe* la combinaison du concept et de l'image acoustique [...] Nous proposons de conserver le mot *signe* pour désigner le total, et de

¹⁹ « *semiotics is the combination of signs and symbols to communicate the information* »

remplacer *concept* et *image acoustique* respectivement par *signifié* et *signifiant* ; ces derniers termes ont l'avantage de marquer l'opposition qui les sépare soit entre eux, soit du total dont ils font partie. (*Ibid.*, p. 112)

De plus, l'association ou le lien entre le signifié et le signifiant n'est pas intrinsèque – il est arbitraire – et repose sur des conventions sociales (*Ibid.*, p. 113 ; Reda, 2016, p. 91). C'est-à-dire, les signes reçoivent une signification basée sur ce que les gens veulent qu'ils signifient. Comme l'a révélé Saussure (1971, p. 113) :

Le lien unissant [sic] le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : *le signe linguistique est arbitraire.*

Ceci est illustré par un exemple utile :

Ainsi l'idée de « sœur » n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons *s—ö—r* qui lui sert de signifiant ; il pourrait être aussi bien représenté par n'importe quelle autre : à preuve les différences entre les langues et l'existence même de langues différentes (*Ibid.*)

Ce lien arbitraire entre les signifiants et leurs sens ou signifiés et les différences entre les langues, comme les a notés plus haut Saussure, peuvent être liés au problème de la mauvaise communication interculturelle, où les mêmes signes peuvent avoir des significations différentes dans des langues différentes. Comme l'ont noté des chercheurs (Hodge et Kress, 1988, p. 26 ; Erton, 2006, p. 75), dans l'apprentissage des langues, des malentendus interculturels peuvent survenir lorsque les apprenants de différents groupes culturels interprètent différemment le matériel étudié. Ainsi, l'étude des signes sémiotiques dans le processus d'apprentissage d'une langue peut aider les apprenants à mieux comprendre la langue cible et à éviter les malentendus interculturels.

Lorsqu'ils sont utilisés dans les BDs, les signes et symboles ajoutent un autre niveau de signification aux images et au texte. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, ces signes peuvent renforcer la compréhension des apprenants en illustrant plus clairement un certain aspect. Par exemple, de gros points d'interrogation peuvent être placés à côté d'un personnage pour indiquer la confusion. Cela peut renforcer le sens des expressions verbales liées à la confusion qui sont utilisées dans les bulles du personnage, améliorant ainsi la compréhension et l'assimilation des expressions par les apprenants. Pourtant, il s'agit également d'une question de l'interculturel – de différents sens pourraient

être attribués aux mêmes signes au sein de différentes cultures. Par exemple, le geste du pouce levé (*thumbs-up* en anglais) en Amérique du Nord signifie que quelqu'un a fait du bon travail, mais au Moyen-Orient, en Australie et en Grèce, il est impoli et signifie essentiellement « Va te faire voir ! » (*Up yours!* en anglais) (Cotton, 2013a, 2013b). Dans de tels cas, les signes peuvent être une source de confusion pour les apprenants de cultures différentes ; cependant, si ces signes sont expliqués lors de l'enseignement du matériel linguistique, ils peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage interculturel des apprenants.

1.5.3 La narration

Dans la BD, le texte et les images sont présentés comme un scénario ou un récit ; cela renforce le lien texte-image, aide le lecteur à suivre le récit et peut faciliter la compréhension des apprenants. Ainsi, l'enseignement du vocabulaire à l'aide de BDs peut faciliter l'apprentissage des langues (Başal, Aytan et Demir, 2016). Le même argument peut être étendu aux expressions idiomatiques, qui peuvent être comprises et apprises plus facilement via une combinaison de texte, d'images et d'un scénario.

Notamment, « le récit est la manière naturelle dont les humains organisent l'information »²⁰ (Daniel, 2012 cité dans Fojkar, Skela et Kovač, 2013, p. 21). La narration fait appel à l'imagination des lecteurs et leur permet de créer un contexte mental pour la langue qu'ils apprennent (Peters, 2021, p. iii). De plus, elle peut être plus efficace que les moyens traditionnels de l'enseignement des langues ; les histoires permettent de relier plus facilement le langage utilisé aux significations associées. Dans une histoire, le contexte, les personnages qu'on rencontre et les événements et les conflits peuvent être une source de motivation pour les apprenants et accroître leur attention et leur intérêt (Peters, 2021, p. 46). Selon Clark et Rossiter (2008, p. 1), une histoire conduit à un engagement plus profond avec le matériel d'apprentissage, pas seulement au niveau cognitif, et « fait de l'apprenant non pas le récepteur mais l'acteur »²¹ (Clark et Rossiter, 2008, p. 1). Dans les BDs, l'histoire est racontée à l'aide des éléments textuels, tels que les récitatifs dans les cases.

²⁰ « *narrative is the natural way in which humans organise information* »

²¹ « *makes the learner not the receiver but the actor* »

Les images des BDs sont présentées en séquence et se suivent, ce qui est lié à l'aspect de la narration dans les BDs. Cela peut être très utile dans l'enseignement des notions grammaticales comme les temps verbaux, y compris le présent, le passé, le futur et le conditionnel (Al-Khatib, 2006, p. 86). Pour illustrer ce point, on peut considérer la séquence d'images de la BD *Tintin* dans la figure 2 (*Ibid.*, pp. 86–87) : le personnage principal tient un verre (figure 2a), le verre est en train de se casser (figure 2b), et les personnages regardent le verre cassé (figure 2c). En comparant la figure 2c (le verre est cassé) et la figure 2a (le verre est intact), on peut voir l'utilisation de l'imparfait dans les mots « J'avais le verre en main » (figure 2c) pour « présenter une action en cours dans le passé » (*Ibid.*, p. 86).

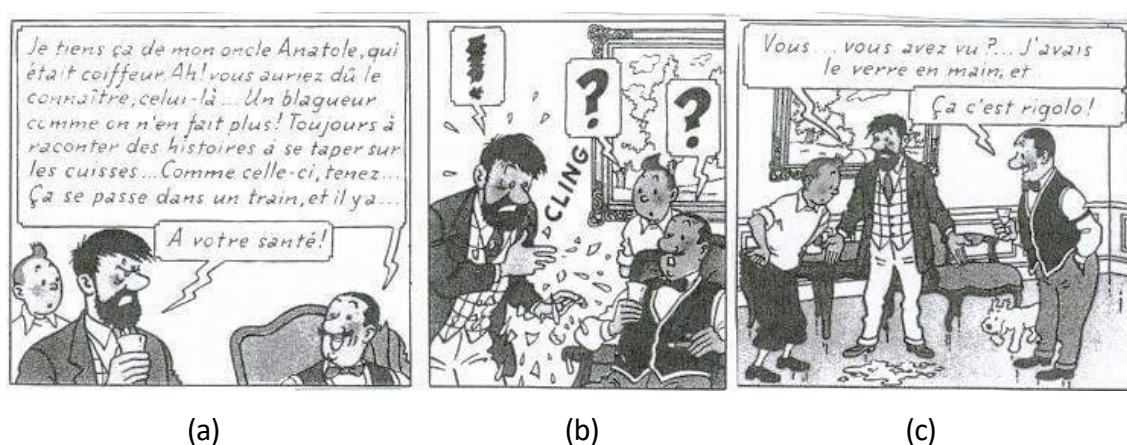


Figure 2 : Présentation des images (et de l'histoire) d'une BD en séquence (Al-Khatib, 2006, p. 87)

1.5.4 La pensée critique

Dans l'apprentissage des langues étrangères, il est important de développer non seulement les compétences linguistiques des apprenants, mais également leur pensée critique afin qu'ils puissent utiliser la langue dans des contextes significatifs. Selon Aydoğru (2015, p. 1), « [l]es bandes dessinées reflètent les réalités sociales [...] [et] montrent les points de vue des sociétés, permettant ainsi la critique »²² et dans le contexte des cours de langue, elles « ouvrent la voie à une véritable communication en favorisant la créativité des apprenants »²³ (*Ibid.*). Ainsi, en représentant des problèmes sociaux, les BDs peuvent

²² « *Comic books reflect social realities [...] [and] display societies' viewpoints and so enable criticism* »

²³ « *give way to real communication by fostering students' creativity* »

favoriser la pensée critique des apprenants et leur permettre de s'engager dans des conversations significatives liées au monde réel. De plus, les BDs représentent « une plateforme de discussion qui permet de réfléchir, de remettre en question [...] [et] de trouver des points de vue alternatifs aux problèmes »²⁴ (Tuncel et Ayva, 2010, p. 1448).

La définition du terme pensée critique donnée par le psychologue et pédagogue américain John Dewey (1910) est utilisée dans cette étude :

[La pensée critique est] l'examen actif, persistant et attentif de toute croyance ou forme supposée de connaissance à la lumière des fondements qui la soutiennent et des conclusions auxquelles elle conduit (Dewey, 1910, p. 6 ; Dewey, 1933, p. 9).²⁵

Cette définition est adaptée au contexte scolaire (la tranche d'âge sélectionnée dans cette recherche pour développer le matériel d'enseignement) où les élèves peuvent s'engager activement dans la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite*, prendre en compte les opinions et les déclarations des acteurs sociaux de l'histoire et les évaluer pour tirer des conclusions. Cela permettra les apprenants d'examiner la BD de manière critique, d'exprimer leurs points de vue et leurs réflexions, et de développer leur conscience civique des problèmes environnementaux.

Quelques exemples des BDs qui traitent des sujets d'actualité sont les suivants : *Algues Vertes, L'histoire interdite* (Léraud et Van Hove, 2019) d'Inès Léraud, présentant une problématique environnementale et sa gestion en Bretagne, France ; *World Without End* (Jancovici et Blain, 2024) de Jean-Marc Jancovici et Christophe Blain, traitant de l'énergie fossile et de ses effets négatifs sur le changement climatique ; *Persepolis* (Satrapi, 2004) et *Femme, vie, liberté* (Satrapi, 2023) de Marjane Satrapi, reflétant les situations politiques et sociales en Iran ; *Jerusalem : chronicles from the Holy City* (Delisle et Dascher, 2012) de Guy Delisle, explorant l'impact du conflit dans la Jérusalem contemporaine sur la vie des gens ; et *Aya de Yopougon : Tome 1* (Abouet et Oubrerie, 2005) de Marguerite Abouet, montrant les aspects culturels de la vie quotidienne en Côte d'Ivoire.

²⁴ « a discussion platform which provides thinking, questioning [...] [and] finding alternative point of views to the problems »

²⁵ « [Critical thinking is the] active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends »

1.6 Motivation de l'étude

La présente étude vise à contribuer au développement et à l'évaluation autoréflexive de matériaux pédagogiques écologiques pour l'enseignement du FLE basés sur la BD écologique française *Algues Vertes, L'histoire interdite* (Léraud et Van Hove, 2019). Cette BD a été sélectionnée comme texte authentique pour développer le matériel d'enseignement. Écrite sous forme d'enquête (basée sur des sources authentiques), la BD aborde la question de l'accumulation d'algues vertes sur les plages de Bretagne, en France, et les morts animales et humaines qu'elle a entraînées. J'ai choisi cette BD parce qu'elle traite d'un problème environnemental relativement récent et utilise un langage relativement simple et neutre, ce qui la rend adaptée comme outil d'apprentissage des langues.

Le langage utilisé dans la BD se situe également au niveau de compétence B1 – utilisateur indépendant, niveau seuil (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25) – ce qui implique des formes grammaticales telles que le subjonctif. Les supports développés dans ce projet ont donc été fixés au niveau B1 et, dans le contexte de cette recherche, à la tranche d'âge des élèves des écoles (le niveau scolaire). Le matériel d'enseignement vise à promouvoir la conscience civique des élèves en matière d'éducation environnementale et à leur permettre d'exprimer leurs opinions / pensées (la pensée critique) sur les questions environnementales et les actions et les opinions des acteurs sociaux dans la BD.

Je ne travaille actuellement comme enseignant pour aucune institution. Les matériaux ont donc été conçus pour un scénario d'enseignement tout à fait hypothétique et n'ont pas été testés sur de vrais apprenants ; de plus, ils ont été évalués de manière purement introspective dans ce projet. Le matériel d'enseignement développé dans cette recherche comprend des activités visant à développer la compréhension écrite et la production écrite des apprenants en mettant l'accent sur l'acquisition du langage idiomatique et du vocabulaire. Les questions du matériel d'enseignement portent également sur des aspects du registre de langue (familier, standard, formel).

La BD permet également aux apprenants d'aborder le contenu par le biais de la narration, favorisant l'identification aux différents personnages, l'observation de l'évolution des personnages et la discussion de différents points de vue (par exemple, les points de vue des personnages de la BD et les opinions des apprenants sur ces points de vue). Cela permet aux apprenants de se connecter à l'histoire et aux personnages par l'empathie, favorisant

ainsi un engagement plus global avec le contenu. Cela peut favoriser la conscience civique des problèmes environnementaux et le développement de l'esprit critique.

1.7 Objectifs de la recherche

Cette étude vise à didactiser une partie de la BD française écologique *Algues Vertes, L'histoire interdite* (Léraud et Van Hove, 2019) pour l'enseignement du FLE. Les objectifs comprennent les suivants :

1. Identifier les compétences linguistiques et de pensée critique visées et ensuite identifier des parties de la BD à didactiser pour enseigner ces compétences
2. Développer du matériel d'enseignement pour la BD destiné aux apprenants du niveau B1 en utilisant les théories du constructivisme et de l'apprentissage inductif et les approches didactiques basées sur les tâches, le contenu et l'action
3. Évaluer le matériel d'enseignement d'une manière autoréflexive en considérant s'il reflète les compétences visées et correspond aux compétences (B1) du CECRL sélectionnées pour la compréhension / production écrite

1.8 Questions de la recherche

Les questions de la recherche sont les suivantes :

1. Quelles compétences linguistiques et de pensée critique peuvent être sélectionnées pour la didactisation de la BD et quelles parties de la BD peuvent être didactisées pour l'enseignement de ces compétences ?
2. Comment les compétences linguistiques et de pensée critique visées peuvent-elles être intégrées dans le matériel d'enseignement du niveau B1 en utilisant les théories du constructivisme et de l'apprentissage inductif et les approches didactiques basées sur les tâches, le contenu et l'action ?
3. Est-ce que le matériel d'enseignement prend en compte les compétences visées (dans la question 1) et les compétences (du niveau B1) du CECRL sélectionnées pour la compréhension / production écrite ?

Chapitre 2 : Cadre Théorique et Revue de la Littérature

Dans ce chapitre, les théories d'apprentissage pertinentes à cette recherche sont présentées. Ceci est suivi d'une revue des méthodes pédagogiques pour l'apprentissage des langues étrangères afin d'identifier les approches pédagogiques appropriées pour la didactisation de la BD sélectionnée. Finalement, le chapitre présente une revue de la littérature sur l'EE et les BDs concernant leur application dans l'apprentissage des langues étrangères et leur relation avec les théories d'apprentissage et les approches pédagogiques identifiées.

2.1 Théories d'apprentissage

2.1.1 Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie d'apprentissage qui trouve son origine dans les travaux psychologiques et philosophiques de différents chercheurs, tels que Jean Piaget (1954) et Lev Vygotsky (1962). Cette théorie postule que les apprenants construisent activement leurs connaissances basées sur leurs connaissances antérieures (des expériences individuelles ou sociales) et en modifiant ou en ajoutant à celles-ci. Elle souligne que l'apprentissage est actif (et n'implique pas la transmission passive d'informations aux apprenants) et que les enseignants doivent agir comme guides dans le processus d'apprentissage (Hoover, 1996 ; Narayan *et al.*, 2013). La citation suivante de Piaget (1972, p. 27) exprime efficacement que les apprenants doivent construire leurs propres connaissances, où l'enseignant ne joue que le rôle de guide :

Les enfants devraient être capables de faire leurs propres expériences et leurs propres recherches. Les enseignants, bien sûr, peuvent les guider en leur fournissant du matériel approprié, mais l'essentiel est que pour qu'un enfant comprenne quelque chose, il doit le construire lui-même, il doit le réinventer. Chaque fois que nous apprenons quelque chose à un enfant, nous l'empêchons de l'inventer lui-même. En revanche, ce que nous lui permettons de découvrir par lui-même lui restera visiblement pour le reste de sa vie.²⁶

²⁶ « *Children should be able to do their own experimenting and their own research. Teachers, of course, can guide them by providing appropriate materials, but the essential thing is that in order for a child to understand something, he must construct it himself, he must re-invent it. Every time we teach a*

Les approches pédagogiques traditionnelles utilisent largement les manuels scolaires et l'enseignant présente des informations aux apprenants (c'est-à-dire les apprenants sont des destinataires de connaissances). En revanche, l'approche constructiviste met l'accent sur l'utilisation de matériaux créatifs qui encouragent la réflexion indépendante et le travail de groupe parmi les apprenants, où l'enseignant assume un rôle interactif et celui de facilitateur (Brooks et Brooks, 1999 ; Powell et Kalina, 2009). Selon les mots de Vygotsky, « L'enseignant doit adopter le rôle de facilitateur et non de fournisseur de contenu »²⁷ (Negi, 2020, p. 349).

Le constructivisme sous-tend également l'enseignement des langues étrangères. Depuis les années 2000, les théoriciens ont commencé à proposer que des environnements d'apprentissage contextualisés et significatifs, impliquant des situations réelles et l'engagement de l'apprenant, conduisent à un apprentissage efficace des langues étrangères (Kumaravidelu, 2003 ; Yang, 2011). Cela est également lié à l'approche constructiviste car les apprenants construisent du sens à partir de l'exposition aux informations dans des situations réelles (Aljohani, 2017).

Il existe deux types de constructivisme : le constructivisme cognitif et le constructivisme social. Dans le constructivisme cognitif, développé par Jean Piaget, les apprenants construisent des connaissances individuellement. D'autre part, dans le constructivisme social, développé par Lev Vygotsky, les apprenants construisent leurs connaissances par le biais d'interactions sociales avec l'enseignant et les autres apprenants et par la pensée critique en tant qu'individus (Powell et Kalina, 2009). Selon Vygotsky (1978, p. 57), dans l'internalisation de l'information :

[u]n processus interpersonnel se transforme en un processus intrapersonnel. Chaque fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois : d'abord au niveau social, puis au niveau individuel ; d'abord entre les personnes (interpsychologique), puis à l'intérieur de l'enfant (intrapychologique). Cela s'applique également à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans de véritables relations entre individus humains.²⁸

child something, we keep him from inventing it himself. On the other hand that which we allow him to discover by himself will remain with him visibly for the rest of his life. »

²⁷ « The teacher must adopt the role of facilitator, not content provider »

²⁸ « An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first,

Selon cette citation, le constructivisme social souligne donc que les connaissances se construisent premièrement à travers les interactions sociales (le niveau social) et sont ensuite intégrées dans les structures cognitives de l'apprenant (le niveau individuel).

Bien que les deux approches de constructivisme soient différentes, elles impliquent toutes deux la construction de connaissances à partir de l'expérience, la méthode des questions-réponses (poser des questions aux apprenants plutôt que leur donner des informations) et la situation où l'enseignant guide les apprenants et joue un rôle de facilitateur (Powell et Kalina, 2009). Le constructivisme social s'est appliqué à la présente recherche car il est lié à l'approche actionnelle (section 2.2.3) qui a été utilisée dans le développement du matériel d'enseignement.

2.1.2 L'apprentissage inductif

L'apprentissage déductif et inductif sont deux approches qui peuvent être appliquées aux situations d'enseignement. Dans l'approche déductive, une règle générale est d'abord présentée à l'apprenant de manière explicite, suivie d'exemples spécifiques appliquant la règle et d'exercices pratiques. Dans l'approche inductive, cet ordre est inversé : l'apprenant reçoit d'abord quelques exemples, à partir desquels il remarque des modèles et en déduit la règle générale. L'apprentissage déductif est donc « guidé par des règles », tandis que l'apprentissage inductif représente une approche de « découverte de règles » (Thornbury, 1999, p. 29 ; Oxford University Press ELT, 2015). L'enseignement inductif est donc centré sur l'apprenant, qui est actif dans l'apprentissage plutôt qu'un destinataire passif d'informations. Cela peut encourager les apprenants à remarquer et à découvrir des informations par eux-mêmes, ce qui peut améliorer leur autonomie et leur motivation dans l'apprentissage (Oxford University Press ELT, 2015). Ces approches peuvent également être appliquées à l'enseignement de la grammaire dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.

Les approches déductive et inductive présentent toutes deux des avantages dans de différentes situations, et parfois une approche combinée s'avère bénéfique. Les avantages de l'approche inductive dans l'enseignement des langues ont été étudiés par de différents

between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals. »

chercheurs. Haight, Herron et Cole (2008) ont comparé les approches déductive et inductive pour enseigner la grammaire aux étudiants du français élémentaire au niveau collégial. Huit structures grammaticales ont été enseignées à un groupe d'étudiants (avec quatre structures de chaque approche). Pour les deux approches, un pré-test et un post-test ont été utilisés pour mesurer les améliorations à long terme des connaissances grammaticales des étudiants. De plus, les gains à court terme après l'enseignement de chaque structure grammaticale ont été évalués à l'aide de quiz post-traitement immédiats (soit huit au total). Les résultats immédiats des quiz (gains à court terme) ont montré des différences significatives entre les deux approches, avec des scores plus élevés pour l'approche inductive. De plus, les différences entre les scores pré-test et post-test indiquent que l'approche inductive était plus favorable dans l'apprentissage des structures grammaticales à long terme. Ainsi, globalement, l'étude soutient l'utilisation de l'approche inductive dans l'enseignement de la grammaire aux apprenants débutants en FLE.

Dans le contexte de l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère, Tammenga-Helmantel *et al.* (2016) ont comparé les approches inductive et déductive dans l'enseignement de la structure grammaticale du subjonctif dans le discours rapporté aux lycéens néerlandais. Les auteurs de cette étude ont utilisé un pré-test et un post-test pour comparer les scores aux tests de grammaire et d'écriture de trois groupes : un recevant l'instruction déductive, un recevant l'instruction inductive et un groupe témoin. Le test de grammaire a révélé des différences statistiquement significatives entre les groupes inductif et déductif, avec de meilleurs résultats pour le premier. L'étude soutient ainsi l'utilisation de l'approche inductive plutôt que déductive pour enseigner la grammaire.

L'approche inductive se prête bien à l'enseignement des langues à partir de la BD puisque de différentes règles de grammaire peuvent être déduites, par exemple, de l'association texte-image et de l'aspect narratif de la BD. L'exemple donné dans la section 1.5.1 du chapitre 1 de cette recherche (déduire le sens d'une expression impérative à partir de l'image et du contexte d'une BD) et celui de la section 1.5.3 (utiliser une séquence d'images dans une BD pour déduire l'un des usages de l'imparfait) représentent quelques façons dont la grammaire peut être enseignée de manière inductive à partir d'une BD. Pour cette BD en particulier, avoir de différentes formes de documents ou de dialogues inclus dans le texte donne une variété de formes grammaticales, comme dans les paroles des procédures

judiciaires, le discours direct / les entretiens de la presse avec des gens, les dialogues entre des médecins, des textes formels (par exemple des lettres écrites aux associations gouvernementales) et des articles de journaux. Ainsi, dans la présente recherche, il est clair que l'approche inductive était la mieux adaptée pour développer du matériel d'enseignement basé sur la BD sélectionnée.

2.2 Approches pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères

2.2.1 Aperçu

Les approches pédagogiques ont connu plusieurs évolutions dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères. Dans la méthode grammaire-traduction (*grammar-translation* en anglais), les règles de grammaire sont généralement présentées aux apprenants au début de la leçon, suivies d'exercices de traduction entre la langue cible et la langue maternelle des apprenants. Cette méthode est donc associée à l'approche déductive (orientée par des règles) ; de plus, elle se concentre sur la langue écrite. Par contre, la méthode directe (*direct method* en anglais), qui est apparue dans la seconde partie du XIX^e siècle, se concentre sur le développement des compétences orales. Dans cette méthode, la grammaire n'est pas enseignée explicitement et s'apprend par immersion dans la langue cible (de la même manière que les enfants apprennent leur langue maternelle). La méthode audio-orale (*audiolingualism* en anglais) est similaire à la méthode directe et introduit un autre élément : la langue s'apprend par la formation d'habitudes et via les exercices de répétition. Dans les années 1950, le célèbre linguiste théoricien Noam Chomsky affirmait que l'apprentissage des langues ne reposait pas sur des habitudes mais sur des capacités innées, ce qui a conduit à de nouvelles approches pédagogiques. Par exemple, dans l'approche naturelle de Stephen Krashen, les règles de grammaire explicites ne sont pas données aux apprenants ; au lieu de cela, ils reçoivent de grandes quantités d'input compréhensible qui sont ensuite transformées en production linguistique par l'apprenant grâce à des processus innés (Krashen, 1981, 1982 ; Rudis, 2021). Semblable à la méthode directe, l'immersion linguistique est valorisée. Plus tard, dans les années 1970, l'enseignement communicatif des langues (CLT ; *communicative language teaching* en anglais) a été développé, en mettant l'accent sur la compétence communicative plutôt que sur la connaissance des règles de grammaire. Quelques chercheurs importants contribuant au CLT sont Dell Hymes et Campbell

et Wales. Campbell et Wales (1970, p. 247) ont dit que « la capacité linguistique de loin la plus importante » est d'être capable de « produire ou comprendre des énoncés qui ne sont pas tellement *grammaticaux* mais, plus important encore, *appropriés au contexte dans lequel ils sont faits* »²⁹. Par ailleurs, selon Hymes, « il existe des règles d'usage sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles »³⁰ (Hymes, 1972, p. 278) et ce n'est « pas le langage, mais la communication—qui doit fournir le cadre de référence dans lequel le lieu du langage dans la culture et la société doit être décrit »³¹ (Hymes, 1964, p. 3). Ainsi, on peut noter que le CLT se concentre sur la compétence communicative, qui comprend la connaissance des règles grammaticales mais, plus important encore, la connaissance contextuelle ou sociolinguistique pour qu'on sache quand utiliser les éléments du langage (Canale et Swain, 1980, p. 4). Ensuite, N. S. Prabhu, professeur d'anglais en Inde, a tenté de reproduire des environnements d'apprentissage naturels en donnant aux apprenants des tâches à accomplir, sans l'enseignement formel de grammaire. L'accent est mis sur l'accomplissement des tâches plutôt que sur l'application de règles de grammaire, ce qui a conduit au développement de l'apprentissage basé sur les tâches (*task-based learning* en anglais) dans les années 1980 (Thornbury, 1999, pp. 21–22, 29). On peut ainsi constater, au fil du temps, un mouvement général de l'enseignement explicite des règles de grammaire vers des environnements immersifs, des compétences communicatives et l'utilisation de tâches.

L'instruction basée sur le contenu a également émergé dans les années 1980 (Villalobos, 2014), et l'approche actionnelle a été introduite par le Conseil de l'Europe en 2001 dans le document du CECRL (Acar et Puren, 2024). L'apprentissage basé sur les tâches, l'instruction basée sur le contenu et l'approche actionnelle sont applicables à cette étude et sont discutés plus en détail dans les sections suivantes. Ces approches ont été utilisées pour créer du matériel d'enseignement du FLE basé sur la BD sélectionnée.

²⁹ « *by far the most important linguistic ability* », « *produce or understand utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made* »

³⁰ « *there are rules of use without which the rules of grammar would be useless* »

³¹ « *not language, but communication—which must provide the frame of reference within which the place of language in culture and society is to be described* »

2.2.2 L'instruction basée sur le contenu (CBI)

Une approche d'enseigner les langues étrangères est l'instruction basée sur le contenu (CBI ; *content-based instruction* en anglais). Selon Richards et Rodgers (2001), le CBI est défini comme une approche d'acquisition d'une langue seconde où les activités d'enseignement sont organisées autour du contenu ou de la matière communiqué aux apprenants par la langue cible plutôt qu'autour d'un programme linguistique. Le CBI aborde donc à la fois l'apprentissage de la langue et celui des contenus, permettant aux apprenants de développer leurs connaissances linguistiques (par exemple des compétences communicatives et l'acquisition de structures linguistiques) et celle en matière de contenu, ainsi que des capacités de pensée critique (Hauschild, Poltavtchenko et Stoller, 2012, p. 2). Cela présente plusieurs avantages : les apprenants peuvent développer leurs capacités de pensée critique et leur expertise sur des sujets intéressants et pertinents qui touchent à toute société contemporaine en même temps que leurs capacités conversationnelles (*Ibid.*).

Le CBI se rapporte à cette étude dans la mesure où la BD et ses thèmes environnementaux représentent le « contenu » de l'étude ; de plus, dans le cadre de l'enseignement du FLE, le contenu implique un langage authentique (écrite dans la langue cible) – une source de vocabulaire, de grammaire, d'expressions et d'idiomes authentiques.

2.2.3 L'approche actionnelle (AA)

L'approche actionnelle (AA ; *action-oriented approach* en anglais) est basée sur la théorie du constructivisme ; spécifiquement, elle intègre le constructivisme social. Comme présenté précédemment dans la section 2.1.1, le constructivisme social souligne que l'apprentissage naît des interactions sociales entre les êtres humains. De plus, dans l'AA, l'apprenant est considéré comme un acteur social ou quelqu'un qui agit intentionnellement pour accomplir une tâche (Bandura, 2001) dans les contextes sociaux impliquant la collaboration entre les apprenants et des situations réelles et authentiques (Hunter *et al.*, 2019). Cela montre le lien entre le constructivisme social et L'AA. L'AA met donc l'accent sur l'action ou la « capacité à agir de l'apprenant »³² (Conseil de l'Europe, 2024, p. 1) et la

³² « *agency* » en anglais

réalisation d'activités communicatives et interactives (France Podcasts, 2018 ; Hunter *et al.*, 2019). Le document du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) définit l'AA comme suit :

[L'approche actionnelle] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Selon cette définition, les apprenants de langues sont des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches liées à une action spécifique ou particulière. Par exemple, les activités linguistiques pourraient impliquer la parole (une action dans un contexte social), et la « tâche » implique que les apprenants effectuent l'action pour atteindre un résultat spécifique. L'approche prend ainsi en compte toutes les capacités (par exemple cognitives et affectives) que possède l'apprenant (*Ibid.* ; Bien enseigner, 2022).

Cette approche est favorisée par les enseignants du FLE, car elle implique le développement de plusieurs compétences langagières – la production orale, l'interaction et les capacités d'écoute ; et des compétences en production écrite et celles en lecture (Bien enseigner, 2022). Les avantages incluent l'engagement actif de l'apprenant dans la résolution d'un problème réel et la stimulation mentale (par exemple via la recherche, l'évaluation et l'interprétation d'informations) et l'amélioration de ses connaissances et de sa rétention linguistique. Elle prend également en compte les perspectives et les valeurs socioculturelles de l'apprenant, lui donnant un sentiment positif quant à l'apprentissage. Enfin, outre la compétence linguistique, elle développe la pensée critique et créative des apprenants et améliore leur autonomie dans l'apprentissage. L'approche vise à combiner les interactions sociales et le travail cognitif et réflexif en classe pour promouvoir des résultats éducatifs et considère l'apprenant comme quelqu'un qui s'engage activement dans la construction de connaissances plutôt que comme quelqu'un qui mémorise des informations (*Ibid.*).

L'AA a été utilisée dans cette étude pour créer des tâches (par exemple, rédiger des lettres / paragraphes courts) pour renforcer activement les règles de grammaire ou les formes d'expression (par exemple, donner des opinions, décrire des faits et utiliser le conditionnel et le subjonctif) avec lesquelles les apprenants doivent être familiers au niveau B1. Dans cette étude, certaines formes grammaticales sont également révisées à l'aide d'exemples appropriés tirés de la BD. Ces tâches contribuent donc à améliorer les compétences linguistiques des apprenants ainsi que leur engagement actif, à travers les activités de pensée critique où les apprenants doivent utiliser des formes d'expression du niveau B1 et en faisant appel aux valeurs socioculturelles des apprenants (liées aux thèmes environnementaux de la BD).

2.2.4 L'apprentissage basé sur les tâches (TBL)

L'apprentissage basé sur les tâches (TBL ; *task-based learning* en anglais) est une méthode pédagogique qui a été développée par Prabhu (1987). Cette approche fait partie de l'apprentissage des langues étrangères et est intégrée à l'AA, impliquant l'accomplissement de tâches où l'apprenant se concentre sur une activité / une tâche plutôt que sur la langue elle-même, qui est apprise implicitement (Caws, 2021). Le TBL est axé sur les objectifs, où on aborde les problèmes du monde réel avec une utilisation authentique de la langue (Prabhu, 1990 ; Shehadeh, 2003) ; en outre, l'approche met l'accent sur l'interaction et la collaboration, où les apprenants construisent des connaissances entre eux via des interactions entre les pairs (Szabó et Csépes, 2023).

Différents chercheurs ont étudié le TBL dans le contexte de l'apprentissage des langues, notant, par exemple, un effet positif sur les résultats d'apprentissage des apprenants en français des affaires (Ainsworth, 2014). Une autre étude donne des recommandations de conception pour un système instrumenté utilisant le TBL : *French Kitchen*, un environnement basé sur le TBL pour aider les apprenants anglais du français pendant qu'ils cuisinent (Hooper *et al.*, 2012). D'autres études mentionnent les avantages du TBL, tels que l'engagement des apprenants dans la langue cible via l'écoute et la lecture, permettant aux apprenants de produire ou d'utiliser la langue plus tard (Willis, 1996). Willis et Willis (2007) ont également indiqué les avantages du TBL dans les cours d'anglais, qui favorise l'expression libre, la

communication dans un contexte naturel et l'exposition à plusieurs aspects linguistiques, comme les collocations et les formes linguistiques.

Le TBL est efficace car les apprenants sont exposés à un langage authentique et l'utilisent pour accomplir une tâche tout en réfléchissant à la manière dont il est utilisé et aux formes linguistiques (Sholeh, Salija et Nur, 2020). Les BDs se prêtent bien à l'apprentissage par le TBL, car les apprenants se plongent dans l'histoire et peuvent oublier qu'ils apprennent une langue étrangère : « la bande dessinée fait oublier à l'apprenant qu'il est en train d'apprendre [sic] une langue quand il s'émerveille dans l'histoire et s'attache à ses [sic] personnages » (Al-Khatib, 2006, p. 91).

Le TBL a été choisi pour la recherche actuelle car le matériel d'enseignement est basé sur une BD, où les apprenants peuvent s'immerger dans l'histoire et assimiler la langue sans penser explicitement à l'apprentissage de la langue (l'aspect principal du TBL). De plus, le livret d'accompagnement de lecture développé comprend des tâches ou des activités permettant aux apprenants de pratiquer certaines formes d'expression (par exemple, donner des opinions et décrire des faits) – ces tâches permettent aux apprenants de réfléchir à de différentes formes et expressions grammaticales (les aspects linguistiques) tout en accomplissant une tâche significative (un autre élément du TBL).

2.3 Revue de la littérature

2.3.1 L'éducation environnementale

Dans le contexte de l'intégration de l'EE avec l'enseignement de l'anglais, Erdem Mete (2018) a développé un ensemble de questions de lecture pour un texte authentique lié à l'environnement – la fable *Our Iceberg is Melting: Changing and Succeeding Under Any Conditions* (2005), écrite par John Kotter et Holger Rathgeber – afin d'améliorer les capacités de pensée critique des apprenants, d'accroître leur conscience environnementale et d'améliorer leurs compétences linguistiques. Les questions ont été élaborées à l'aide de *Bloom's Revised Taxonomy* (une hiérarchie des capacités de réflexion) combinée à un cadre de stratégies d'EE (Monroe, Andrews et Biedenweg, 2007) ; ceci est résumé dans le tableau 1, avec les compétences à développer associées de l'apprenant (Erdem Mete, 2018, pp. 37–39). Les niveaux de *Bloom's Revised Taxonomy* progressent des compétences de réflexion d'ordre inférieur à celles d'ordre supérieur. L'étude d'Erdem Mete (2018) est également un

exemple du CBI, où les questions de lecture ont été développées en fonction du contenu de la fable ; la promotion des capacités de pensée critique peut également encourager un apprentissage plus actif, selon l'auteur, ce qui est lié à l'AA. Selon l'auteur, les textes littéraires sur des sujets écologiques peuvent accroître la conscience environnementale des apprenants de langues en abordant à la fois les aspects cognitifs (activités intellectuelles) et affectifs (les sentiments et les attitudes) de l'apprentissage. Le tableau 1 présente une structure utile pour développer du matériel d'apprentissage basé sur des documents écologiques et a été développé par moi-même pour résumer les informations données dans l'étude d'Erdem Mete (2018). Dans la présente recherche, le tableau 1 a été combiné avec des activités pertinentes pour les BDs (identifiées dans la section suivante – section 2.3.2 – selon de différentes études de recherche qui ont développé du matériel d'apprentissage basé sur les BDs) pour créer un ensemble de compétences et d'activités à inclure dans le matériel d'enseignement visé.

Tableau 1 : Bloom’s Revised Taxonomy et des stratégies d’EE correspondantes pour développer du matériel d’apprentissage pour les textes écologiques (Erdem Mete, 2018, pp. 37–39)

Niveau	<i>Bloom’s Revised Taxonomy</i>	Stratégie d’EE correspondante	Compétences de l’apprenant
ordre inférieur	1 se souvenir (<i>remembering</i>)	transmettre des informations (<i>convey information</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • rappeler les informations factuelles / les détails spécifiques / les idées • rappeler l’ordre des informations
	2 comprendre (<i>understanding</i>)	construire du sens (<i>build understanding</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • reformuler les informations contenues dans le texte • expliquer le contenu dans ses propres mots • utiliser ses connaissances sur des sujets environnementaux similaires pour comparer les informations dans le texte avec la vie réelle • identifier l’idée principale du texte et donner des exemples
	3 appliquer (<i>applying</i>)	améliorer les compétences (<i>improve skills</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • appliquer les informations dans le texte à un nouveau contexte, comme sa propre vie / expériences
4 analyser (<i>analyzing</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • décomposer les informations dans le texte en parties pour une meilleure compréhension 		
ordre supérieur	5 évaluer (<i>evaluating</i>)	permettre des actions durables (<i>enable sustainable actions</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • critiquer le contenu du texte en exprimant ses opinions
	6 créer (<i>creating</i>)		<ul style="list-style-type: none"> • combiner les informations pour développer des solutions alternatives et résoudre les problèmes de manière critique • utiliser des éléments du texte pour former quelque chose de nouveau

2.3.2 Les bandes dessinées

Başal, Aytan et Demir (2016) ont étudié la BD comme outil d'enseignement des expressions idiomatiques. Dans le contexte de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère pour les étudiants de première année dans une université turque, ces chercheurs ont étudié les avantages d'utiliser les BDs plutôt que les activités traditionnelles pour enseigner des expressions idiomatiques (Başal, Aytan et Demir, 2016). Ces auteurs ont sélectionné 40 expressions idiomatiques (les 40 idiomes figuratifs les plus fréquents et les plus utiles du *Michigan Academic English Spoken Corpus*) pour enseigner aux étudiants. Le groupe témoin a reçu des activités traditionnelles (par exemple des feuilles de travail avec les significations des expressions idiomatiques, des exemples de phrases et des exercices pour « remplir les blancs ») pour apprendre ces idiomes. Les auteurs ont également utilisé les expressions idiomatiques dans un scénario, qui a été converti en BD à l'aide d'un logiciel informatique. Cette BD et quelques exemples de phrases ont été remis au groupe expérimental. L'étude visait à améliorer les connaissances idiomatiques des étudiants, ce qui correspond à l'amélioration des compétences de compréhension écrite. Un test de réussite, comprenant 50 questions pour « remplir les blancs » liées aux expressions idiomatiques, a été utilisé comme pré-test et post-test pour tester les connaissances des deux groupes avant et après le traitement, respectivement. Des différences significatives n'ont pas été trouvées lors du pré-test, mais elles sont apparues lors du post-test, avec des scores plus élevés pour le groupe expérimental, indiquant l'efficacité de l'utilisation de la BD par rapport aux activités traditionnelles. Les auteurs ont attribué l'amélioration des scores du post-test du groupe expérimental à deux facteurs principaux. La première est l'utilisation simultanée de deux modalités (verbale et visuelle) ; cela peut mieux faciliter l'apprentissage que l'utilisation d'un seul mode (en profitant de différentes manières de traitement de l'information) et soutenir la mémoire visuelle (où on se souvient mieux des mots s'ils sont associés aux images). L'utilisation de deux modalités peut également permettre aux apprenants d'établir des liens efficaces entre les visuels et les idiomes. La seconde consiste à utiliser du texte et des visuels en combinaison dans un scénario ; cela augmente la compréhension du texte par les apprenants, où l'utilisation d'informations visuelles peut améliorer la mémoire à long terme des informations.

Dans le contexte du FLE, El Oueddadi et Rochdi (2023) ont utilisé des parties de la BD *Boule et Bill* comme support didactique pour développer les compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants au cycle secondaire. Dans les activités de lecture, de communication et d'écrit, l'enseignant a utilisé la méthode interrogative, demandant aux apprenants des questions sur la BD comme « Qui a trouvé le porte-monnaie ? » et « Quelle est la réaction du père de Boule ? » (*Ibid.*, p. 150). Ici, les apprenants sont actifs parce qu'ils participent « à la construction du savoir, [...] [et] à la compréhension de la BD en répondant aux questions de l'enseignante » (*Ibid.*, p. 150). Ceci est lié à la théorie du constructivisme – où les apprenants construisent leurs connaissances – et à l'AA – où ils participent aux activités interactives (par exemple avec leur enseignant) et sont les « acteurs de leur apprentissage » (*Ibid.*, p. 150). Accorder aux apprenants du temps pour réfléchir et pour trouver les réponses eux-mêmes les rend également plus actifs. Les questions de l'enseignant ont également augmenté la motivation et l'engagement des apprenants. D'autres activités concernaient l'aspect chronologique de la BD, où les apprenants devaient « remettre en ordre la BD [...] [et] repérer les indicateurs chronologiques » (*Ibid.*, p. 151) en considérant les images et les bulles. Ces activités sont liées au TBL et à l'aspect de la narration (et de suivre l'histoire dans la BD).

Les BDs aident les apprenants à développer leurs capacités de lecture et de réflexion (Miller, 2005) ; des études ont été menées sur ces deux capacités. Par exemple, Putri et Purwani (2022) ont utilisé des BDs numériques dans l'apprentissage du FLE et ont étudié leur effet sur la compréhension écrite des lycéens. Ces auteurs ont employé une approche expérimentale, avec un pré-test, le traitement et un post-test. Dans l'étape de traitement, des BDs numériques basées sur le *webtoons* ont été utilisées comme support pour améliorer les compétences de lecture en français. Le pré-test et le post-test ont testé la compréhension écrite des lycéens avant et après le traitement, respectivement. Les différences entre les scores dans les deux tests (avec des scores plus élevés dans le post-test) ont indiqué une amélioration significative dans les compétences de lecture et impliquent que les BDs numériques basées sur le *webtoons* sont efficaces pour améliorer ces compétences. À travers leur étude, ces auteurs ont ainsi démontré l'efficacité de l'enseignement du FLE aux lycéens à partir des BDs numériques.

Un autre exemple est l'étude d'Aydoğu (2015, pp. 7–10), qui a utilisé quelques pages de la BD *Tintin en Irak* (d'Hergé) pour créer une fiche pédagogique de niveau B1, où les activités sont organisées en trois étapes, telles que présentées dans le tableau 2 :

Tableau 2 : Structure d'une fiche pédagogique (niveau B1) développée pour la BD *Tintin en Irak* (Aydoğu, 2015, pp. 8–10)

Étape	Section	Description
1	avant lecture	Activer les connaissances antérieures des apprenants sur le personnage principal et le contenu de la BD
2	pendant lecture	Évaluer la compréhension des apprenants et leur permettre de discuter et de réfléchir sur le document. Cette étape implique de différentes approches : <ul style="list-style-type: none"> a. les questions de compréhension générale (par exemple « Où est Tintin et pourquoi ? ») b. les activités où les apprenants doivent deviner ce qui va se passer après une vignette et où ils doivent compléter les paroles d'une vignette en regardant les vignettes suivantes ou précédentes c. donner des opinions (par exemple « vous êtes pour ou contre cette critique ? »)
3	après lecture	Permettre aux apprenants de faire des productions individuelles au sujet des thèmes ou des événements suivants / personnages de la BD

La première étape est liée au constructivisme, préparant les apprenants à s'appuyer sur leurs connaissances antérieures. Dans le cas de l'étude d'Aydoğu (2015, pp. 8–9), il s'agit d'activités réactivant les connaissances antérieures sur le héros principal de la BD (par exemple, en posant aux apprenants les questions « Est-ce que vous connaissez « Tintin » ? » et « Avez-vous déjà lu les aventures de « Tintin » ? ») et sur le contenu (par exemple, avec les questions « Qui est-ce Saddam Hussein ? » et « Qu'est-ce qui s'est passé en Irak sous le régime de Saddam Hussein ? »). Cela contribue à une meilleure compréhension de la BD à étudier ; cette étape permet également de familiariser les apprenants avec le contenu et les personnages de la BD s'ils ne les connaissent pas. Les activités de la deuxième étape sont liées à l'AA où les apprenants sont actifs et engagés dans leur apprentissage, ce qui est très apparent dans l'étape 2(b). Dans une activité, ils doivent compléter les paroles de la vignette 8 en regardant *les réactions des personnages* de la vignette 9 ; cela met en évidence l'association texte-image des BDs et comment les images peuvent aider la compréhension du texte. Deviner les paroles avant de les voir augmente la créativité des apprenants (Aydoğu,

2015, p. 10) et peut renforcer l'assimilation des expressions de la langue cible quand ils voient le texte original. Dans la troisième étape, les apprenants peuvent raconter leurs idées et exprimer leur créativité (*Ibid.*, p. 8), ce qui est lié à l'AA. Cette étude reflète aussi le CBI, car la BD traite de la réalité sociale d'un pays particulier, un sujet qui est inclus dans les questions de la fiche pédagogique. En somme, la fiche pédagogique développe à la fois les capacités de lecture et de réflexion des apprenants. Le tableau 2 présente une structure utile pour des fiches pédagogiques ou des livrets d'accompagnement de lecture et a été utilisé dans la présente recherche.

Dans une autre étude, Míguez Álvarez (2022) a conçu une séquence d'activités en utilisant une BD pour développer la pensée critique des étudiants universitaires du FLE. Les étudiants ont rapporté des améliorations dans (i) leur motivation, (ii) leurs compétences linguistiques, (iii) leur capacité à traiter de nouvelles informations et (iv) leur capacité à donner des opinions. Semblables aux questions de lecture développées par Erdem Mete (2018) dans le contexte de l'EE et de l'enseignement de l'anglais, les activités de l'étude de Míguez Álvarez (2022) passent du simple au complexe :

1. Identifier des informations (par exemple les éléments visuels, verbaux et sémiotiques)
2. Comparer les informations entre les vignettes ou les bandes (par exemple les personnages, les thèmes et les événements)
3. Organiser / reconstruire l'information (par exemple mettre les bandes en ordre ou créer le dialogue pour la BD)
4. Créer des activités à partir de la BD pour les autres étudiants
5. Appliquer les connaissances acquises (par exemple concevoir une nouvelle BD en utilisant les thèmes, le vocabulaire et les structures grammaticales de la BD étudiée ; et discuter de la BD en classe pour exprimer les opinions)
6. Réfléchir à l'efficacité de la BD dans l'apprentissage des langues étrangères

Cette séquence d'activités fournit également un cadre utile à suivre et a été utilisée pour développer le matériel d'enseignement dans la présente étude.

2.4 Résumé partiel

Dans cette recherche, toutes les approches ci-dessus ont été utilisées comme cadre théorique pour développer des tâches, à la fois collaboratives et indépendantes, que des apprenants hypothétiques doivent réaliser (TBL et AA) basées sur le contenu de la BD (CBI). Les activités et les structures des fiches pédagogiques des études mentionnées dans la section 2.3 (revue de la littérature) ont été utilisées pour développer le matériel d'enseignement de cette recherche. Les concepts présentés dans la section 1.5 du chapitre 1 concernant l'utilisation des images et du texte des BDs pour enseigner les expressions idiomatiques et les formes grammaticales ont également été employés.

L'évaluation des matériaux d'apprentissage des langues encourage également à être un praticien réflexif (Schön, 1983), et le développement d'une pratique réflexive est important dans l'enseignement et la conception de matériaux d'apprentissage (Perrenoud, 2002). Dans cette étude, une analyse / une évaluation réflexive a été effectuée sur les matériaux développés ; ceci est « inévitablement subjectif et se concentre sur les utilisateurs de matériaux »³³ (Tomlinson, 2012, p. 148). Bien que subjective, une analyse réflexive garantit que le matériel a été développé à la meilleure qualité possible du côté de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant peut consulter des études antérieures pertinentes sur le développement de matériaux d'apprentissage (pertinents à son cas particulier, par exemple, développer du matériel basé sur les BDs et les textes environnementaux) et développer un ensemble de compétences et de types d'activités à inclure dans le matériel visé. De cette manière, l'enseignant peut intégrer les idées testées par d'autres chercheurs dans son propre matériel. Le matériel développé peut ensuite être analysé pour vérifier si toutes les compétences et activités ont été incluses et si la distribution répond aux besoins de son groupe particulier d'apprenants (par exemple, si la classe rencontre des difficultés avec les concepts grammaticaux, plus de questions sur ce sujet peuvent être incorporées dans le matériel d'apprentissage). Dans l'étape de réflexion, le document du CECRL a été consulté pour vérifier si le matériel développé répond aux besoins des apprenants pour avoir les compétences en compréhension et production écrites associées au niveau B1.

³³ « *inevitably subjective and focuses on the users of materials* »

Chapitre 3 : Méthodologie

Ce chapitre donne d'abord un aperçu des événements et des problèmes présentés dans *Algues Vertes, L'histoire interdite* et puis décrit et développe la méthodologie qui a été appliquée dans cette recherche, en utilisant le cadre théorique élaboré dans le chapitre 2.

3.1 Aperçu de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite*

Algues Vertes, L'histoire interdite est une BD écologique française écrite en 2019 par Inès Léraud et dessinée par Pierre Van Hove (Léraud et Van Hove, 2019). Il s'agit de la pollution de l'environnement résultant de l'accumulation d'algues vertes sur les plages de Bretagne, en France, et des morts animales et humaines qu'elle provoque, un problème qui existe depuis des dizaines d'années. Lorsque les algues vertes s'accumulent sur les plages, elles sèchent, se mélangent au sable et se décomposent pour libérer un gaz toxique et nauséabond : l'hydrogène sulfuré (H₂S). Les animaux et les humains marchant sur la plage peuvent libérer ce gaz qui, en quantité importante, paralyse les systèmes nerveux et respiratoire et peut entraîner la mort. La BD traite de l'agriculture intensive en Bretagne, qui conduit à l'eutrophisation – un processus par lequel les nutriments s'accumulent dans les plans d'eau. Cela provoque la prolifération d'algues vertes dans les régions littorales (Ollier, 2020).

La BD présente les différents acteurs impliqués dans la gestion de ce problème environnemental. Il y a des gens – comme des associations environnementales, des médecins, des lanceurs d'alerte et certains maires – qui tentent de prouver que le H₂S est responsable de la mort des personnes ou des animaux exposés aux algues vertes (en utilisant, par exemple, les analyses de prélèvements sanguins et les autopsies). Il y a aussi d'autres personnes – comme les dirigeants de coopératives agricoles, les agriculteurs endettés et certains maires qui tentent d'éviter les impacts sur le tourisme – qui s'opposent aux efforts visant à dénoncer les algues vertes comme étant la cause des morts et qui essaient d'empêcher la mise en œuvre de politiques pour la protection des plages bretonnes (Ollier, 2020). Par exemple, il existe une culture du silence, des corps enterrés avant de faire des autopsies et la mauvaise manipulation des prélèvements sanguins. La BD est écrite sous la forme d'une enquête, avec de différents acteurs enquêtant sur le problème des algues vertes.

En outre, elle s'appuie sur plusieurs sources authentiques, telles que des articles de journaux, des lettres officielles, des rapports gouvernementaux et des rapports scientifiques, qui sont inclus dans l'annexe de la BD.

La BD présente plusieurs avantages dans le cadre de cette étude. Puisqu'elle est basée sur des sources authentiques historiquement précises, elle fournit des informations utiles du monde réel (lié avec l'approche du CBI), qui peuvent être utilisées pour concevoir des questions de pensée critique ou pour promouvoir des discussions entre les apprenants de français. Dans la BD, des procédures officielles (par exemple des réunions du conseil, des procédures judiciaires, des interrogatoires de dirigeants politiques, etc.) sont également incluses, exposant les apprenants au langage authentique utilisé par les locuteurs natifs dans les contextes officiels. Ceci est également lié à l'une des exigences du document CECRL pour le niveau B1, soit la capacité de comprendre les « [t]extes factuels simples et directs » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 170). La BD peut aussi servir de base aux apprenants pour parler d'autres problèmes environnementaux dans lesquels différents acteurs peuvent avoir des attitudes différentes à l'égard d'un problème particulier (par exemple les industries des combustibles fossiles dans le contexte du réchauffement climatique) (Ollier, 2020). Cela peut accroître la conscience écologique des apprenants et promouvoir leurs capacités de pensée critique. De plus, la BD est bien illustrée et visuellement attrayante, ce qui peut attirer l'attention des apprenants et les motiver à lire le matériel. Elle utilise également un langage factuel, relativement simple et facile à suivre. Ceci, avec l'aide des images, peut aider les apprenants à apprendre la langue cible et des expressions natives.

3.2 La BD sélectionnée comme document authentique

Christian Puren souligne trois facteurs importants pour les documents authentiques dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères : (1) le document doit mobiliser les connaissances langagières et culturelles antérieures des apprenants, (2) le document doit permettre aux apprenants d'identifier des nouvelles connaissances langagières et culturelles pour mieux comprendre le document et (3) le document doit promouvoir l'extraction de ces nouvelles connaissances (Puren, 2013). Ce ne sont donc pas seulement les informations factuelles qui sont importantes mais aussi les informations et les connotations culturelles ainsi que les « réactions subjectives » des apprenants (*Ibid.*, p. 19).

La BD sélectionnée dans cette recherche est un bon exemple de document authentique car elle intègre les trois facteurs ci-dessus. La BD comprend des éléments grammaticaux que les apprenants doivent connaître au niveau B1 et traite des questions environnementales et de leur gestion, qui sont un sujet de discussion courant à l'époque actuelle – de cette manière, la BD stimule les connaissances antérieures des apprenants (facteur 1). La BD comprend également des éléments de vocabulaire et des expressions idiomatiques peut-être peu familiers aux apprenants, ainsi que des éléments culturels (ici, les questions environnementales et leur gestion) qui peuvent constituer de nouvelles connaissances (par exemple, les différents acteurs sociaux et organisations impliqués dans la gestion du problème des algues vertes, leurs réponses et réactions au problème, etc.) – cela correspond au facteur 2. Enfin, la BD se prête bien à l'extraction de nouvelles informations car c'est une source multimodale, où les images (le lien texte-image) et les informations sémiotiques peuvent être particulièrement utiles pour faciliter la compréhension des apprenants de nouveaux éléments linguistiques et culturels (facteur 3).

Quelques critères à prendre en compte pour choisir un document authentique ont été proposés dans l'étude d'Aslim-Yetis (2010, pp. 3–4) et les recherches citées dedans. Ceux-ci et leur application à la BD dans la présente recherche sont inclus dans le tableau 3, montrant que la BD correspond à un document authentique approprié.

Tableau 3 : Quelques critères pour choisir un document authentique et l'application à la BD dans la présente recherche

Critères pour choisir un document authentique*	Application à la présente recherche
corresponde au niveau des apprenants	La langue utilisée dans la BD correspond au niveau B1 choisi pour le matériel d'enseignement.
traite des problèmes de la vie quotidienne ou d'actualité	La BD traite des problématiques environnementales relativement récentes et de leur gestion.
puisse faire travailler la culture de la langue cible [...] choisir le document approprié : son contenu, ses images, le message véhiculé, etc.	L'aspect culturel implique la gestion environnementale des algues vertes, qui est transmis par le contenu (texte et image) de la BD.
soit adapté [...] aux centres d'intérêts des apprenants	Les questions environnementales sont un sujet de discussion courant parmi les gens et peuvent faire appel aux intérêts des apprenants. La BD est adaptée au développement des aptitudes visées de l'apprenant : améliorer la connaissance des formes grammaticales et des expressions idiomatiques (contenues dans la BD), développer la conscience environnementale et les capacités de pensée critique (la BD aborde un problème environnemental, sa gestion et les réactions des différents acteurs impliqués) et développer la capacité d'exprimer ses opinions / ses sentiments (via des exercices de production écrite qu'on peut créer basés sur la BD).
soit en rapport avec les aptitudes qu'on cherche à développer	La BD est adaptée au développement des aptitudes visées de l'apprenant : améliorer la connaissance des formes grammaticales et des expressions idiomatiques (contenues dans la BD), développer la conscience environnementale et les capacités de pensée critique (la BD aborde un problème environnemental, sa gestion et les réactions des différents acteurs impliqués) et développer la capacité d'exprimer ses opinions / ses sentiments (via des exercices de production écrite qu'on peut créer basés sur la BD).
soit [...] moins long pour un niveau intermédiaire [...]. Plus il sera long, plus il comportera des éléments lexicaux plus complexes voire inconnus	La partie sélectionnée de la BD pour la didactisation (les pages 1 à 25) représente une longueur adaptée au niveau intermédiaire de B1 et contient de nouveaux éléments lexicaux et grammaticaux adaptés à ce niveau.

* pris directement d'Aslim-Yetis (2010, pp. 3–4)

3.3 Les étapes de développement du matériel d'enseignement

Les approches du CBI, de l'AA et du TBL sont adaptées à cette recherche dans la mesure où la BD et ses thèmes environnementaux représentent le « contenu » et des « tâches » spécifiques liées à la BD favorisent l'apprentissage. Cette étude est de nature qualitative. La BD sélectionnée (*Algues Vertes, L'histoire interdite*) est divisée en parties traitant de différents événements de l'histoire – les pages 1 à 25 de la BD ont été didactisées dans cette recherche pour développer un livret d'accompagnement de lecture complet. Ce livret traite d'abord d'exercices basés sur la langue (les compétences linguistiques) et puis d'exercices de pensée critique plus complexes (les compétences de réflexion et de critique). Cet ordre d'activités a été choisi pour développer les aspects les plus simples (d'ordre

inférieur) du langage avant de passer à des expressions plus complexes (d'ordre supérieur). Dans le matériel d'enseignement, je me suis concentré sur la compréhension écrite et la production écrite. Le processus ou la méthode de développement du matériel d'enseignement est décrit comme suit.

3.3.1 Identifier des compétences et des activités pour enseigner les langues

Des compétences et des activités pour enseigner les langues à partir des textes écologiques (Erdem Mete, 2018, pp. 37–39) et les BDs (Aydoğu, 2015, pp. 8–10 ; Míguez Álvarez, 2022) – telles que décrites dans le cadre théorique dans le chapitre 2 – ont été combinées et résumées dans le tableau 4 et des codes (code_activité) ont été désignés pour chaque type d'activité. Les différents types d'activités du tableau 4 ont ensuite été utilisés pour concevoir les activités du livret d'accompagnement de lecture de cette recherche. Les codes_activité ont permis de relier les activités du livret à celles du tableau 4 et ont facilité les discussions du livret ; en outre, les codes ont été utilisés pour construire un tableau de fréquence dans la phase de réflexion afin d'évaluer la répartition des différents types d'activités. Le tableau 4 est divisé en deux sections – des activités d'ordre inférieur et celles d'ordre supérieur – basées sur l'étude d'Erdem Mete (2018) et le tableau 1 (section 2.3.1, chapitre 2). Bien que « appliquer » les informations (les tableaux 1 et 4) soit une compétence d'ordre inférieur, elle est combinée avec deux compétences d'ordre supérieur dans la stratégie « améliorer les compétences » du tableau 1 ; elle est donc incluse dans les activités d'ordre supérieur dans le tableau 4 par souci de simplicité. Les activités du tableau 4 ne sont classées dans aucun ordre car elles ont été intégrées au livret d'accompagnement de lecture au fur et à mesure de la progression chronologique de la BD. Par exemple, si des vignettes de la BD présentent une description chronologique des événements, une activité appropriée pourrait consister à « rappeler l'ordre des informations » (code_activité C, tableau 4).

Étant donné que la présente recherche n'intègre pas d'entretiens ni de commentaires d'apprenants réels sur le matériel d'apprentissage développé, l'utilisation des approches testées par des chercheurs précédents dans la présente recherche est donc avantageuse. Ainsi, j'ai choisi l'approche de combiner les activités et les idées de recherches antérieures sur l'EE et l'enseignement des langues basé sur les BDs comme base pour structurer le livret d'accompagnement de lecture et pour diversifier les activités.

3.3.2 Identifier les compétences du CECRL (niveau B1)

Des compétences de compréhension écrite et de production écrite du document CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) pertinentes à la matière (BD) de cette étude ont été sélectionnées à partir de différentes grilles dans le document, comme le montre le tableau 5. Ces compétences ont ensuite été résumées sous forme de puces (tableau 6). Les compétences correspondent au niveau B1 – dans les cas où les compétences des niveaux B1.1 et B1.2 sont indiquées dans les grilles, les compétences du niveau B1.1 sont sélectionnées par souci de simplicité. Des codes (code_CECRL) ont aussi été désignés pour chaque élément dans le tableau 6. Ces compétences du CECRL ont servi à évaluer si les activités conçues pour le livret d'accompagnement de lecture répondent aux exigences du niveau B1 en termes de compréhension écrite et de production écrite. Les codes_CECRL ont été utilisés pour classer chaque activité selon sa/ses compétence/s du CECRL correspondante/s et ont facilité les discussions.

3.3.3 Développer le livret d'accompagnement de lecture

Le livret d'accompagnement de lecture a été développé selon la conception pédagogique de Saborío-Taylor et Ramírez (2023, p. ep2313 (4)). Cette conception est simple mais suffisait aux besoins de cette recherche qui est d'élaborer un livret d'accompagnement plutôt qu'une fiche pédagogique détaillée. Cela implique les étapes suivantes :

1. Indiquer le contenu de la section
2. Fixer les objectifs d'apprentissage selon les connaissances, les compétences ou les attitudes à atteindre
3. Planifier les compétences à intégrer
4. Déterminer les stratégies permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage
5. Concevoir les activités

Le livret d'accompagnement de lecture dans cette recherche a ensuite été développé selon la conception pédagogique mentionnée ci-dessus :

1. Les pages 1 à 25 de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite* constituent le contenu à didactiser.

2. Les objectifs du livret d'accompagnement de lecture ont été fixés selon les compétences à atteindre (voir l'étape suivante). Les connaissances linguistiques à acquérir concernent les expressions, les structures grammaticales et le vocabulaire de la section concernée ; et la connaissance du contenu implique celle de la problématique environnementale et de sa gestion présentées dans la BD. Les attitudes à acquérir, de la part des apprenants, impliqueraient d'élargir leur conscience environnementale.
3. Les compétences dans le tableau 4 ont été utilisées dans le livret d'accompagnement de lecture.
4. Les stratégies impliquaient l'utilisation de la BD sélectionnée comme un matériel d'apprentissage multimodal et un livret d'accompagnement de lecture basé sur la BD comme les exercices à réaliser par les apprenants.
5. Des activités correspondant aux compétences sélectionnées, telles que présentées dans le tableau 4, ont été intégrées au livret d'accompagnement de lecture. Les exercices du livret ont également été classés selon les codes désignés pour les activités (tableau 4) pour garantir que des exercices représentatifs de toutes les catégories d'activités ont été inclus. Comme dans l'étude de Míguez Álvarez (2022) et celle d'Erdem Mete (2018), les activités du livret d'accompagnement de lecture dans cette recherche passent du simple au complexe.

3.3.4 Évaluer le livret d'accompagnement de lecture

Les analyses réflexives sont importantes pour une pré-évaluation des matériaux conçus. Cette étude implique une recherche-action, où les matériaux développés ont été examinés de manière critique (Shirish, 2013) pour les améliorer jusqu'à une version finale. Le livret d'accompagnement de lecture a été développé pour un scénario pédagogique entièrement hypothétique, et la recherche-action impliquait uniquement une autoréflexion sur le matériel. Quelques problèmes ou défis prévus dans les capacités et les connaissances des apprenants lors de leur étude de la BD comprennent les suivants : la connaissance des éléments et règles grammaticales que les apprenants doivent connaître au niveau B1 ; la capacité de déchiffrer la signification des expressions idiomatiques et du nouveau vocabulaire à partir du contexte/des images/des informations sémiotiques de la BD ; la capacité

d'exprimer ses pensées, ses opinions et ses sentiments sur les questions environnementales ; et la capacité des apprenants à reformuler les informations ou à décrire les événements de la BD avec leurs propres mots. Ces problèmes anticipés ont été utilisés pour guider le développement des activités du livret d'accompagnement de lecture. L'analyse autoréflexive du matériel d'enseignement développé a été menée selon les critères suivants :

1. Les exercices reflètent-ils suffisamment les différents types d'activités et les compétences (d'ordre inférieur et celles d'ordre supérieur) identifiés dans le tableau 4 ?
2. Les exercices correspondent-ils aux compétences pertinentes pour la compréhension écrite et la production écrite du CECRL (niveau B1), telles que résumées dans le tableau 6 ?
3. Les activités du livret abordent-elles les problèmes anticipés que les apprenants pourraient rencontrer lors de leur étude de la BD (comme indiqué dans la discussion ci-dessus) ?

Dans cette recherche, un tableau de fréquence a été utilisé pour évaluer si les critères 1 et 2 ont été remplis. Ce tableau était utile pour évaluer la répartition des activités dans le livret. Le critère 3 a été également évalué à l'aide d'un tableau listant les questions spécifiques du livret qui correspondent à chaque défi prévu.

Tableau 4 : Compétences et activités correspondantes pour enseigner les langues à partir des textes écologiques (Erdem Mete, 2018, pp. 37–39) et des BDs (Aydođu, 2015, pp. 8–10 ; Míguez Álvarez, 2022) avec des codes désignés dans cette recherche

Section	Compétences	Activités	Code_activité
avant lecture	activer les connaissances antérieures	<ul style="list-style-type: none"> répondre aux questions sur les thèmes du document par rapport aux connaissances antérieures 	A
Ordre Inférieur			
pendant lecture	transmettre des informations	<ul style="list-style-type: none"> rappeler les informations factuelles / les détails 	B
		<ul style="list-style-type: none"> rappeler l'ordre des informations 	C
		<ul style="list-style-type: none"> identifier des informations (les éléments visuels, verbaux et sémiotiques) 	D
	construire du sens	<ul style="list-style-type: none"> répondre aux questions de compréhension générale 	E
		<ul style="list-style-type: none"> reformuler les informations 	F
		<ul style="list-style-type: none"> expliquer le contenu dans ses propres mots 	G
		<ul style="list-style-type: none"> utiliser ses connaissances pour comparer le texte avec la vie réelle 	H
		<ul style="list-style-type: none"> identifier l'idée principale et donner des exemples 	I
		<ul style="list-style-type: none"> comparer les personnages, les thèmes et les événements entre les vignettes/bandes 	J
		Ordre Supérieur	
après lecture	appliquer l'information, permettre de discuter et de réfléchir	<ul style="list-style-type: none"> appliquer le texte à un nouveau contexte, comme sa propre vie / expériences 	K
		<ul style="list-style-type: none"> décomposer les informations en parties pour une meilleure compréhension 	L
		<ul style="list-style-type: none"> organiser / reconstruire les informations 	M
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ deviner ce qui va se passer après une vignette 	
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ créer les paroles à partir des vignettes suivantes ou précédentes 	
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ mettre les bandes en ordre 	O
		<ul style="list-style-type: none"> critiquer le texte et donner des opinions 	P
		après lecture	permettre des actions durables, faire des productions individuelles
<ul style="list-style-type: none"> utiliser le texte pour former quelque chose de nouveau 	R		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ créer des activités à partir de la BD pour les autres apprenants 			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ concevoir une nouvelle BD / produire un texte en utilisant les thèmes, le vocabulaire et les structures grammaticales de la BD étudiée 	S		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ discuter de cette BD / ce texte en classe pour exprimer les opinions 	T		

Tableau 5 : Des compétences de compréhension et de production / interaction écrite du document CECRL (niveau B1) pertinentes à cette étude

Grille	Compétences pour niveau B1 (B1.1 dans les cas de descriptions pour B1.1 et B1.2)	CECRL
Compréhension écrite		
Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation	Je peux comprendre la description d’événements, l’expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	p. 26
COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L’ÉCRIT	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.	p. 57
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Peut identifier des mots inconnus à l’aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Peut, à l’occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.	p. 60
Document C3 – Échelles de démonstration détaillées utilisées pour le Compte rendu et Conseil de DIALANG	<p>Les types de textes que je comprends Textes factuels simples et directs sur des sujets relatif à mes centres d’intérêt. [...] Lettres personnelles exprimant des sentiments et des souhaits.</p> <p>Ce que je comprends Langue factuelle simple et directe. Raisonnement d’ordre général clairement rédigé (mais pas forcément tous les détails). Instructions simples et directes. [...] Repérage d’informations spécifiques dans un texte long ou plusieurs courts.</p> <p>Conditions et limites Capacité à identifier les conclusions principales et à suivre un raisonnement réduit aux textes simples et directs.</p>	p. 170
Production et interaction écrite		

Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m’intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	p. 26
PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d’éléments discrets en une séquence linéaire.	p. 51
ÉCRITURE CRÉATIVE	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d’intérêt. Peut faire le compte rendu d’expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d’un événement, un voyage récent, réel ou imaginé.	p. 52
INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations d’intérêt immédiat et faire comprendre les points qu’il/elle considère importants.	p. 68
CORRESPONDANCE	Peut écrire des lettres personnelles décrivant en détail expériences, sentiments et événements.	p. 69
TRAITER UN TEXTE	Peut paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte.	p. 77
Document C3 – Échelles de démonstration détaillées utilisées pour le Compte rendu et Conseil de DIALANG	Les types de textes que je peux écrire Un texte suivi compréhensible dont les éléments sont connectés Ce que je peux écrire [...] Capacité à transmettre des idées simples et directes sans rien omettre. Capacité à donner des nouvelles, exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que le cinéma, la musique, etc. Capacité à décrire dans le détail des expériences, des sentiments et des faits	p. 171

Tableau 6 : Résumé des compétences du CECRL (niveau B1) pertinentes à cette étude et leurs codes désignés

Catégorie	Compétences du CECRL (niveau B1)	Code_CECRL
Compréhension écrite	• lire et comprendre des textes factuels simples et directs	i
	• comprendre la description d'événements et l'expression de sentiments et de souhaits	ii
	• identifier du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase pour des sujets familiers	iii
	• repérer ou chercher des informations spécifiques dans un texte	iv
	• identifier les conclusions principales et suivre un raisonnement dans les textes simples et directs	v
	• comprendre les instructions simples et directes	vi
Production et interaction écrite	• écrire des textes en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire dont les éléments sont connectés	vii
	• écrire des textes détaillés, simples, directs et cohérents	viii
	• transmettre des informations d'intérêt et faire comprendre les points qu'on considère importants	ix
	• décrire en détail des expériences, des sentiments, des réactions, des faits et des événements	x
	• paraphraser de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte	xi
	• exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels	xii

Chapitre 4 : Analyse et Discussion

Dans ce chapitre, il y aura une analyse et une discussion autour du livret d'accompagnement de lecture pour la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite* qui a été développé selon les théories d'apprentissage (le constructivisme et l'apprentissage inductif) et les approches didactiques (le CBI, l'AA et le TBL) décrites dans le chapitre 2. La structure, les objectifs et les activités du livret ont été conçus selon les instructions générales dans le tableau 4 et l'analyse réflexive a été réalisée à l'aide des tableaux 4 et 6 (chapitre 3). Chaque activité est classée selon les codes des tableaux 4 et 6 (pour faciliter l'analyse), suivie d'une brève discussion.

Les pages 1 à 25 de la BD ont été sélectionnées pour développer le livret d'accompagnement de lecture. L'étape d'« avant lecture » a d'abord été réalisée. Dans l'étape de « pendant lecture », les activités au début concernent les capacités de réflexion d'ordre inférieur, c'est-à-dire, les deux premières compétences (« transmettre des informations » et « construire du sens », tableau 4). Avec la progression des activités, il y a un mouvement général vers des questions d'ordre supérieur (concernant la troisième compétence, « appliquer l'information, permettre de discuter et de réfléchir », tableau 4). Enfin, la phase d'« après lecture » a été réalisée, liée aux capacités d'ordre supérieur. Le livret d'accompagnement de lecture complet, accompagné des réponses à chaque question, est présenté en annexe 1.

4.1 Résumé des pages 1 à 25 de la BD

La page 1 présente le titre de la BD. L'introduction (les pages 3 à 6) de la BD introduit le lecteur à la problématique environnementale des algues vertes du littoral breton et à ses effets toxiques. Les algues vertes s'accumulent sur les plages et se décomposent rapidement, formant des poches d'un gaz toxique et nauséabond : H₂S. Lorsque les animaux et les humains marchent dessus, le gaz est libéré, paralysant les systèmes nerveux et respiratoire et pouvant tuer les victimes à des niveaux de concentration suffisamment élevés.

Les pages 7 à 25 de la première section de la BD présentent Pierre Philippe – lanceur d'alerte et médecin – qui enquête sur les cas de décès causés par les algues vertes sur les plages bretonnes. À travers ses enquêtes, le lecteur est introduit à la problématique

environnementale et à ses effets, aux différents incidents survenus au fil des années, aux efforts des différents acteurs (comme la direction départementale des affaires sanitaires et sociales et la préfecture des Côtes-d'Armor) pour cacher le problème au public et à d'autres associations et personnes (par exemple l'association Halte aux marées vertes et la maire d'Hillion) qui travaillent à informer le public.

4.2 Les activités et les discussions du livret d'accompagnement de lecture

Cette section présente les activités développées pour le livret d'accompagnement de lecture, leurs codes associés (code_activité et code_CECRL) et une analyse ou une discussion de chaque activité. La terminologie ou les éléments des BDs (tels que présentés dans la section 1.4.2 du chapitre 1) sont utilisés dans le livret d'accompagnement de lecture ; cette terminologie peut être présentée aux apprenants avant qu'ils ne commencent à faire les exercices pour les familiariser avec la terminologie.

Livret d'accompagnement de lecture

Sections : Les pages 1 à 25 de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite*

Niveau : B1

Objectifs :

- élargir la connaissance des formes grammaticales et des expressions idiomatiques
- développer la conscience environnementale et les capacités de pensée critique
- identifier et appliquer les informations contenues dans la BD
- exprimer ses opinions

* Les codes correspondent à code_activité / code_CECRL

Q1 = question 1, Q2 = question 2, etc.

Activités	Code*
avant lecture	
1. L'enseignant montre aux apprenants le titre (la page 1) de la BD et pose à la classe les questions suivantes :	
a. Qu'est-ce que sont les algues vertes ?	
b. À partir des mots « L'histoire interdite », à votre avis, de quoi parle la BD ?	
L'enseignant montre aux apprenants la vignette de la page 6 et leur pose la question suivante :	A,D / iv
c. À partir de la vignette, quels types d'effets pensez-vous que les algues vertes ont sur les animaux et les humains ? Qu'est-ce qui dans les images ou les paroles vous dit cela ?	
<hr/>	
Aydoğru (2015, p. 8) suggère que dans l'étape d'avant lecture, les apprenants peuvent voir des parties de la BD, comme « le titre, le sujet ou une seule vignette » mais pas la BD entière. Ici, les Q1a et Q1b concernent le titre. La Q1a stimule les connaissances antérieures des apprenants sur les algues vertes (ou les familiarise avec celles-ci). La Q1b attire l'attention sur les mots « L'histoire interdite », qui suggèrent quelque chose qui est gardé caché ou secret. Ceci est lié à la BD, où certains acteurs tentent de cacher la vérité sur les effets des algues vertes. Les Q1a et Q1b correspondent donc au code_activité A et à la	

théorie constructiviste, réactivant les connaissances antérieures des apprenants sur le contenu de la BD. La Q1c concerne une seule vignette montrant les effets néfastes des algues vertes sur les humains et les animaux. À la Q1c, les apprenants doivent identifier les images de l'animal mort et d'un humain sur une civière (élément visuel) ainsi que les mots « Il est tombé d'un coup ! » (élément verbal), montrant les effets néfastes des algues vertes (Léraud et Van Hove, 2019, p. 6). La Q1c peut ainsi être classée comme code_activité D ; elle est un exemple d'apprentissage multimodal et le lien texte-image des BDs. La Q1c demande également aux apprenants de chercher des informations spécifiques dans le matériel, correspondant au code_CECRL iv.

pendant lecture

2. Lisez l'introduction de la BD et mettez en ordre les événements suivants :

- décomposition des algues vertes
- envahissement de plages par des algues vertes C,E /
- paralysie des systèmes nerveux et respiratoire i,ii,vi
- accumulation des algues vertes sur les plages
- formation d'un gaz toxique

Cette activité concerne les codes_activité C et E, où les apprenants doivent rappeler l'ordre des informations et acquérir une compréhension générale. La description des événements ci-dessus dans la BD est très factuelle et simple, correspondant au code_CECRL i, et l'activité teste la compréhension de la description d'événements (code_CECRL ii). De plus, l'instruction au début de l'activité elle-même correspond au code_CECRL vi, testant la capacité des apprenants à comprendre des instructions simples. Le code_CECRL vi s'applique ainsi à plusieurs activités où des instructions directes sont données aux apprenants. Dans l'activité, des noms (par exemple « envahissement » et « accumulation ») sont utilisés à la place des verbes dans la BD (par exemple « envahissent » et « s'accumulent ») (Léraud et Van Hove, 2019, p. 3) pour aider les apprenants à identifier les racines des mots et à apprendre le nouveau vocabulaire. Cette

activité est liée à l'aspect de la narration dans la BD, où le contexte d'une histoire permet de relier le langage utilisé aux significations associées.

3. Regardez le cartouche de la première vignette à la page 3.

- a.** Où se déroule l'histoire ? B,E /
- b.** À quelle fréquence l'événement décrit a-t-il lieu ? iv,vi

Cette activité teste la capacité des apprenants à rappeler les informations factuelles ou les détails du matériel et à répondre aux questions de compréhension générale (codes_activité B et E). En conséquence, le code_CECRL iv est applicable ici – repérer ou chercher des informations spécifiques dans un texte. L'activité emploie la méthode interrogative, dans laquelle les apprenants répondent aux questions de l'enseignant et sont actifs dans leur apprentissage parce qu'ils participent « à la construction du savoir » (El Ouesdadi et Rochdi, 2023, p. 150), ce qui est lié à l'AA. L'instruction de l'activité elle-même familiarise également les apprenants avec la terminologie des BDs, c'est-à-dire, « le cartouche ».

4. Selon les vignettes à la page 4, expliquez pourquoi les algues vertes forment « un piège parfait ».

E,G / v

Cette activité est liée au lien texte-image dans les BDs. Le texte du cartouche de la vignette 1 de la page 4, « elles sèchent, deviennent blanches et se confondent avec le sable » (Léraud et Van Hove, 2019, p. 4), est une source de nouveau vocabulaire (par exemple, « sécher », « se confondre » et « le sable »). Les images montrent que l'homme ne remarque pas sur quoi il marche, ce qui contribue à illustrer le sens de « se confondent », où les algues vertes et le sable se mélangent pour devenir imperceptibles et forment un piège idéal. Cela souligne que « la parole [...] et l'image sont dans un rapport complémentaire » dans les BDs (Barthes, 1964, p. 45). Dans l'activité, les apprenants répondent aux questions de compréhension générale et expliquent le contenu dans leurs propres mots (codes_activité E et G). L'activité favorise également le fait de suivre un raisonnement dans les textes (code_CECRL v) ; dans ce cas, avec l'aide des images et du texte, on peut comprendre pourquoi les algues vertes forment « un piège parfait ».

5.

a. En vous basant sur les images à la page 5, les effets des algues vertes décomposées sont-ils positifs ou négatifs ?

B,D /

b. D'après le texte à la page 5, quels sont les effets spécifiques du gaz libéré ?

i,iv

Dans quelle mesure est-il mortel ?

c. Quel est le nom du gaz toxique libéré par les algues vertes ? Ça sent quoi ?

Dans ces questions, les apprenants doivent rappeler les informations factuelles ou les détails (Q5c) et identifier des informations visuelles et verbales (Q5a et Q5b), correspondant aux codes_activité B et D. L'activité consiste également à chercher des informations spécifiques et lire et comprendre des textes factuels simples et directs (codes_CECRL iv et i). La Q5a est au niveau général, demandant si les effets sont positifs ou négatifs, et la Q5b est liée aux effets spécifiques mentionnés dans les cartouches, comme « paralyse le système nerveux et respiratoire » (Léraud et Van Hove, 2019, p. 5). Cette activité implique l'association texte-image, qui aide les apprenants dans leur compréhension et rend la lecture active (Aydoğu, 2015, p. 5), liée à l'AA. Par exemple, dans la première vignette à la page 5, le gaz « se concentre sous forme de poches » et l'image montre les poches de gaz libérées du sol. La Q5c demande des informations spécifiques, augmentant le vocabulaire des apprenants et leur permettant de développer leurs connaissances existantes (ce qui est lié à la théorie du constructivisme).

6. Regardez la quatrième vignette à la page 5.

Dans la vie de tous les jours, on peut sentir le H₂S sans tomber malade ni mourir ;

H,K /

par exemple, c'est le gaz libéré lorsque les œufs pourrissent. Pourquoi ce gaz a-t-

v,vi

il des effets si terribles dans cette histoire ?

Cette activité demande aux apprenants d'utiliser leurs connaissances pour comparer le texte avec la vie réelle (code_activité H). Ici, les apprenants peuvent constater qu'« en quantité importante », le gaz entraîne des effets néfastes, mais dans les situations de la vie quotidienne, la concentration du gaz n'est pas suffisamment élevée pour entraîner des

effets mortels. Dans l'activité, les apprenants doivent suivre un raisonnement dans les textes simples et directs (code_CECRL v) ; le raisonnement est que le gaz provoque des effets importants seulement à des concentrations élevées, comme le cas dans la BD. Un contexte significatif est également présent ici, où les apprenants peuvent relier le contenu de l'histoire à leurs propres expériences de sentir le H₂S. Ceci est lié au code_activité K (appliquer le texte à un nouveau contexte, comme sa propre vie ou ses propres expériences).

7.

- a.** À la page 9, qui est la principale personne qui enquête sur l'incident sur la plage ? B,E /
i,iv
- b.** Qui sont les victimes de cet incident ?

Dans cette activité, les apprenants rappellent les informations factuelles et répondent aux questions de compréhension générale (codes_activité B et E) ; ils cherchent aussi des informations spécifiques en lisant et en comprenant des textes factuels simples (codes_CECRL iv et i). En demandant aux apprenants d'identifier des informations spécifiques, les questions rendent leur lecture plus active (l'AA) et améliorent leur compréhension.

-
- 8.** Dans la cinquième vignette à la page 9, quel est le mot complet pour l'abréviation « le diag » ? Utilisez d'autres informations dans la bulle pour vous aider. E / iii

Ici, les apprenants répondent aux questions de compréhension générale (code_activité E) et identifient du contexte le sens de mots inconnus (code_CECRL iii). Ils peuvent utiliser le fait qu'un « médecin » (vignette 5, page 9) effectue des diagnostics, donc « diag » est une abréviation de « diagnostic ». Le contexte significatif de la BD peut aider les apprenants à apprendre de nouveaux mots ou abréviations et à relier différents éléments (c'est-à-dire les mots « médecin » et « diag »). L'activité implique à la fois le CBI, impliquant la terminologie médicale ; et l'AA, où les apprenants essaient activement de comprendre le

contenu en utilisant leurs ressources cognitives et en réalisant une tâche « à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) – ici, la tâche est d'utiliser les informations dans la bulle pour déchiffrer la signification de « diag ».

9. Dans la troisième vignette à la page 10, à partir de l'expression du visage du vétérinaire, choisissez le synonyme le plus approprié pour « vaseux » :

- heureux
- triste
- étourdi
- en colère

D,F / iii

Cette question concerne la sémiotique, les signes ou les symboles dans l'image et leurs significations. Les yeux du vétérinaire sont grands ouverts et son expression du visage indique qu'il ne se sent pas bien – ces signes peuvent aider à comprendre le mot « vaseux » que le vétérinaire utilise pour se décrire. Ici, la meilleure option est « étourdi ». La sémiotique et le lien texte-image peuvent améliorer la compréhension et l'assimilation du nouveau vocabulaire par les apprenants. Dans cette activité, il faut identifier des informations visuelles, verbales et sémiotiques et reformuler les informations (codes_activité D et F) ; et identifier du contexte le sens de mots inconnus (code_CECRL iii).

10. Regardez les réactions du vétérinaire aux paroles du médecin dans les vignettes 5 et 7 à la page 10.

D,F /

Que signifie « J'hallucine » dans la vignette 7 ? Reformulez avec vos propres mots.

ii,iii,vi

Dans cette question, il faut identifier des informations visuelles, verbales et sémiotiques (par exemple identifier la réaction du vétérinaire) et reformuler les informations (codes_activité D et F) pour identifier du contexte le sens de mots inconnus (code_CECRL iii) et comprendre l'expression de sentiments (code_CECRL ii). Dans la cinquième vignette, le médecin déclare que le cheval du vétérinaire est mort et qu'il était intoxiqué comme le vétérinaire – ici, le vétérinaire répond « Quoi ? », montrant sa surprise. Dans la septième

vignette, le médecin donne à nouveau au vétérinaire des informations similaires, disant qu'il était intoxiqué par des émanations des algues vertes, à quoi le vétérinaire répond « J'hallucine ». La cinquième vignette montre la réaction surprise du vétérinaire aux paroles du médecin. Les apprenants peuvent ainsi utiliser cette information (sa réaction de surprise) pour déduire la signification de « J'hallucine », dit par le vétérinaire en réponse à une information similaire du médecin. Les apprenants peuvent reformuler l'expression comme « Je ne peux pas croire ça », par exemple. La sémiotique est également liée à cette activité, où les signes constituent les expressions du visage du vétérinaire, transmettant sa réaction de surprise et d'incrédulité ; cette réaction est alors liée aux expressions verbales « Quoi ? » et « J'hallucine ».

11. Dans la dernière vignette à la page 10, pourquoi l'imparfait est-il utilisé dans « Je venais juste d'arriver » plutôt que le présent ?

G / iv

L'expression « venir juste de faire » est utilisée pour décrire une action (action 1) qui s'est produite juste avant une autre (action 2). Si l'action 2 est au présent, « venir » est conjugué au présent pour l'action 1. Cependant, dans la première bulle, le médecin dit : « il y a vingt ans », indiquant qu'il décrit une situation dans le passé (c'est-à-dire que l'action 2 – être tout jeune médecin – est dans le passé). Dans ce cas, « venir » est conjugué à l'imparfait pour indiquer une action se déroulant juste avant une autre dans le passé. Ici, les apprenants peuvent chercher des informations spécifiques (code_CECRL iv) pour les aider à comprendre la forme grammaticale de la Q11 – cette information implique tous les indices du texte (par exemple des phrases temporelles comme « il y a vingt ans ») qui indiquent pourquoi l'imparfait est utilisé pour « venir ». L'activité est également liée à expliquer le contenu dans ses propres mots (code_activité G), où le contenu est le contenu grammatical ou linguistique dans la BD.

Dans la section 1.5.3 (chapitre 1), la figure 2 montre comment les images et la narration dans les BDs peuvent être utilisées dans l'enseignement des notions grammaticales comme un des usages du temps verbal de l'imparfait (Al-Khatib, 2006, pp. 86–87). Dans la Q11 du présent livret d'accompagnement de lecture, le texte qui précède l'expression (première bulle, dernière vignette de la page 10) plutôt que l'image elle-même

est utilisé pour aider les apprenants à comprendre l'utilisation de l'imparfait pour indiquer le lien avec une autre action dans le passé. On peut également considérer l'utilisation de deux bulles comme imitant le processus de narration d'une histoire ou la progression d'une histoire – cet élément narratif et l'utilisation de l'expression temporelle « il y a vingt ans » peuvent faciliter la compréhension de l'utilisation de l'imparfait dans l'expression à la Q11.

12. La page 12 présente un autre incident provoqué par des algues vertes. En utilisant les images de la page 5 comme guide, en quelques phrases, décrivez ce qui aurait pu se passer lors de cet incident à partir des paroles des médecins dans les deuxième et troisième vignettes. Écrivez votre réponse.

F,J /
vii,xi

Cette activité demande aux apprenants de reformuler les informations et de comparer les événements entre les bandes (codes_activité F et J) ; ils doivent aussi écrire un texte en liant une série d'éléments (descriptions et événements) discrets en une séquence linéaire dont les éléments sont connectés (code_CECRL vii) et paraphraser de courts passages écrits (code_CECRL xi). Se référer à un événement antérieur concernant les algues vertes (la page 5 de la BD) peut aider dans la compréhension du texte de la page 12. Par exemple, les images de la page 5 montrent un homme et un cheval pris au piège et s'enfonçant dans des algues vertes sur une plage jusqu'à ce que seuls la tête de l'homme et le haut du cheval dépassent. Cela peut aider les apprenants à comprendre le texte de la troisième vignette à la page 12 : « totalement englué dans un amas d'algues vertes » et « il n'y avait que les bras qui dépassaient ». Comparer les informations entre les bandes des parties différentes de la BD peut également aider les apprenants à voir les similitudes ou les liens entre les différents événements de l'histoire, facilitant ainsi une compréhension globale de la BD (code_activité J). La reformulation ou la paraphrase d'informations (code_activité F) aide également à l'assimilation du vocabulaire.

13. En référence à la dernière vignette à la page 12, quand utilise-t-on l'exclamation « Pouah » ?

D / iii

Cette activité concerne l'identification des informations visuelles, verbales et sémiotiques (code_activité D) et l'identification du contexte le sens de mots inconnus (code_CECRL iii). Les informations sémiotiques incluent les vapeurs vertes de gaz, les personnes qui se bouchent le nez et celles qui détournent la tête, qui sont toutes associées à une odeur désagréable. Ces informations peuvent également être comprises de manière interculturelle, car il s'agit de réactions courantes utilisées par les gens en général lorsqu'ils sentent quelque chose de mauvais. Les apprenants peuvent alors en déduire que « Pouah » est une exclamation utilisée pour désigner les mauvaises odeurs ; les indices visuels et sémiotiques peuvent donc aider les apprenants à apprendre les exclamations françaises utilisées par les locuteurs natifs. Cette activité présente ainsi un exemple d'apprentissage inductive d'un nouveau lexique. L'activité met également en valeur le lien texte-image. Essayer de comprendre le mot « Pouah » sans image ni contexte serait plus difficile, voire impossible. Les BDs sont également citées comme une source de langage authentique utilisé par les locuteurs natifs et l'utilisation de supports picturaux peut faciliter la compréhension et la rétention du sens des expressions (Boers *et al.*, 2009, pp. 377–378).

14. À la page 13, dans les vignettes 4, 5 et 6, résumez ce que dit le médecin des résultats de l'autopsie concernant l'incident de 1989 dans vos propres mots. E,G / i

Dans cette activité, les apprenants répondent aux questions de compréhension générale et expliquent le contenu dans leurs propres mots (codes_activité E et G) en lisant des textes factuels simples (code_CECRL i). Selon le médecin, il a tenté à plusieurs reprises d'obtenir les résultats de l'autopsie, mais ses efforts ont été en vain. L'activité teste la compréhension globale à partir d'une description d'événements et est liée à l'élément de la narration de la BD. L'utilisation de plusieurs bulles pour le locuteur (le médecin) dans chaque vignette et la progression des vignettes permettent de montrer ses multiples tentatives et efforts pour obtenir les résultats.

15. À la page 13 :

a. Dans la deuxième bulle de la quatrième vignette, qu'est-ce que remplace le pronom « les » ? Expliquez le « s » à la fin d'« eu » dans « [...] ai jamais eus ». D / iv

b. Dans la cinquième vignette, remplacez le pronom « en » dans la deuxième bulle par son référent.

L'activité précédente permet aux apprenants d'acquérir une compréhension générale des efforts déployés par le médecin pour obtenir les résultats de l'autopsie. La question actuelle aborde ensuite des détails de grammaire spécifiques dans les quatrième et cinquième vignettes. À la Q15a, le pronom « les » remplace l'objet direct « les résultats de l'autopsie » et le « s » à la fin d'« eus » indique l'accord du participe passé avec le pronom objet direct « les ». À la Q15b, le pronom « en » remplace « des résultats de l'autopsie », ce qui peut être compris à partir d'informations antérieures (par exemple dans la première bulle de la cinquième vignette ou dans la vignette précédente). Grâce à cette activité, les apprenants peuvent réviser les règles de grammaire précédemment apprises et peuvent mieux comprendre comment utiliser le pronom « en » en trouvant activement son référent, améliorant ainsi leurs connaissances (la théorie constructiviste). Cela contribue en outre à leur assimilation des concepts grammaticaux qui auraient dû être atteints au niveau B1. L'activité correspond au code_activité D (identifier des informations verbales) et au code_CECRL iv (chercher des informations spécifiques).

16. Dans la vignette 6 à la page 13, réécrivez les expressions « c'était une fin de non-recevoir » et « J'ai fini par laisser tomber » dans vos propres mots. Utilisez les informations contenues dans les bulles pour vous aider à comprendre le sens. F,G / iii

Cette activité fait suite aux deux activités précédentes (concernant les vignettes 4, 5 et 6 de la page 13) pour enseigner des expressions idiomatiques françaises utiles. Le sens des deux expressions de la question peut ne pas être évident en considérant uniquement les mots individuels hors contexte. Ici, le contexte dans lequel les expressions apparaissent peut faciliter leur compréhension plutôt qu'une traduction littérale. L'activité montre l'importance de la contextualisation dans l'apprentissage des langues, en particulier dans l'apprentissage du langage idiomatique (qui est plus complexe que le langage simple et direct).

Dans la première bulle de la vignette 6, le médecin exprime d’abord ses efforts (« fait des demandes ») et puis dit : « mais chaque fois », indiquant que ce qui va suivre est un résultat négatif ou défavorable malgré ses efforts. Vient ensuite l’expression « c’était une fin de non-recevoir » (Léraud et Van Hove, 2019, p. 13). Ainsi, les apprenants peuvent deviner que cette expression indique un résultat négatif après avoir fait de nombreuses demandes. Les mots individuels peuvent être utilisés dans ce cas pour donner des indices sur le sens final (par exemple, « une fin » suggère un résultat final et « non-recevoir » implique de ne pas recevoir quelque chose). Avec l’aide du contexte, les apprenants peuvent alors deviner le sens de l’expression, qui peut être reformulée comme, par exemple, « je n’ai rien reçu ». Un processus similaire peut être utilisé pour l’expression suivante. Dans la deuxième bulle, le médecin dit d’abord : « On m’a envoyé de service en service... ». Cela indique que sa demande était continuellement transmise à un autre service sans être réglée, et les points de suspension suggèrent que cela n’aboutissait à rien de positif. Vient ensuite l’expression « J’ai fini par laisser tomber » ; ici, les apprenants peuvent deviner la signification et peuvent réécrire l’expression comme « J’ai arrêté d’essayer » ou « Je n’ai fait plus d’efforts ». Dans cette activité, les apprenants expliquent le contenu dans leurs propres mots en reformulant les expressions (codes_activité G et F) et en identifiant du contexte le sens des phrases (code_CECRL iii).

17. Regardez les vignettes 3, 4 et 5 à la page 15. Quelles actions Pierre Philippe a-t-il entreprises ? Quels ont été les résultats ?

D,G /
i,iv,x

Dans cette activité, les apprenants doivent identifier des informations (visuelles et verbales) et expliquer le contenu dans leurs propres mots (codes_activité D et G). De plus, ils pratiquent la lecture et la compréhension de textes factuels simples, cherchent des informations spécifiques et décrivent des faits et des événements (codes_CECRL i, iv et x). Ici, les apprenants peuvent constater que Pierre Philippe a envoyé plusieurs courriers à la DDASS sans réponse. Il s’agit de la compréhension générale de textes relativement simples. Les images montrant Pierre Philippe tapant à l’ordinateur (vignettes 3 et 4) peuvent aider les apprenants à comprendre le texte, soulignant le lien texte-image.

18.

a. Dans la cinquième vignette à la page 15, quel était le but de la lettre envoyée par Pierre Philippe ? À quel département écrit-il ?

b. Écrivez la suite de la lettre envoyée par Pierre Philippe à la DDASS. Utilisez un ton convaincant pour exprimer votre mécontentement et les risques associés au manque d'action de la part des autorités.

P /
iv,ix,x

Cette activité est liée à la précédente. La cinquième vignette à la page 15 montre le début d'une lettre écrite par Pierre Philippe à la DDASS. La Q18a demande aux apprenants de repérer des informations spécifiques (code_CECRL iv), attirant leur attention sur le but et le destinataire de la lettre. Cela crée le contexte de la Q18b, où les apprenants doivent rédiger le reste de la lettre en exprimant les événements qui ont motivé l'écriture de la lettre et leurs sentiments. Cette activité développe ainsi les capacités de réflexion supérieures des apprenants (exprimer les opinions et les sentiments sur les événements et adopter un ton pour convaincre les autorités) et teste leurs compétences en communication écrite. L'activité correspond aux codes suivants : critiquer le texte et donner des opinions (code_activité P) ; transmettre des informations d'intérêt et faire comprendre les points qu'on considère importants (code_CECRL ix) ; et décrire des sentiments, des faits et des événements (code_CECRL x).

19. L'enseignant montre aux apprenants uniquement la première vignette de la page 16 et pose la question suivante :

a. Selon vous, quelle a été la réponse de la DDASS ? Écrivez, très brièvement, la réponse.

K,M,P

L'enseignant demande ensuite aux apprenants de vérifier leurs réponses en regardant la deuxième vignette et pose les questions suivantes :

/viii,x,
xii

b. D'après la réponse de la DDASS dans la deuxième vignette, pensez-vous qu'elle va prendre des mesures complémentaires ? Qu'est-ce que cela montre sur son attitude face au problème environnemental ?

c. Dans la troisième vignette, Pierre Philippe est-il satisfait de cette réponse ?

Comment savez-vous cela ? Quelle serait votre réponse ou réaction dans cette situation ?

Cette activité porte sur la réponse de la DDASS reçue par Pierre Philippe suite à ses plusieurs courriers. À la Q19a, les apprenants ne voient que la première vignette et doivent deviner la réponse de la DDASS. Cela fait appel aux capacités de pensée critique des apprenants dans un contexte réel – écrire des lettres aux associations ou aux organisations et recevoir leurs réponses concernant les problèmes sociaux ou les questions d'intérêt public sont un phénomène courant que les gens peuvent rencontrer. La Q19a est liée au code_activité M – deviner ce qui va se passer après une vignette. Après avoir comparé leur réponse à celle donnée par la DDASS, la Q19b engage à nouveau l'esprit critique des apprenants en leur demandant d'exprimer leurs réflexions et leurs opinions sur les attitudes et les actions futures de la DDASS. Développer la pensée critique est important afin que les apprenants puissent utiliser la langue dans des contextes significatifs. De plus, la Q19b attire l'attention des apprenants sur les réalités sociales présentées dans la BD, permet aux apprenants de les critiquer et fait appel à la créativité des apprenants (Aydoğru, 2015, p. 1). Ainsi, dans cette question, on critique le texte et donne des opinions (code_activité P). À la Q19c, les apprenants doivent décrire la réaction de Pierre Philippe – ici, son expression du visage et ses paroles montrent toutes deux son mécontentement (le lien texte-image). La question demande également aux apprenants quelle serait leur réaction, ce qui leur permet de personnaliser le texte ou de le relier à leurs propres expériences. Ceci est lié au code_activité K – appliquer le texte à sa propre vie ou à ses propres expériences. Dans l'activité, les apprenants doivent rédiger des textes simples et directs ; décrire des sentiments et des réactions ; et exprimer leurs pensées sur des sujets abstraits ou culturels – ici, sur des sujets environnementaux (codes_CECRL viii, x et xii).

20. La quatrième vignette de la page 16 fait référence à un autre incident survenu en 2008. À quoi font référence les paroles de la première bulle « C'en est resté là » ? Que signifie cette expression ? Expliquez avec vos propres mots.

F,J,L /
iii

Dans cette activité, il faut reformuler les informations, comparer les événements entre les bandes et décomposer les informations en parties pour une meilleure compréhension (codes_activité F, J et L) ; il faut aussi déduire le sens d'une phrase (code_CECRL iii). En comparant les informations dans les vignettes 3 et 4 et l'évolution de l'événement (marquée par les mots « Et puis » dans le deuxième cartouche de la quatrième vignette), les apprenants comprennent plus facilement l'expression « C'en est resté là » (Léraud et Van Hove, 2019, p. 16) comme marquant la fin de l'incident dans la troisième vignette. Ceci est lié à l'élément de la narration, où la transition dans l'histoire (comme l'indiquent les différentes images et incidents présentés dans les vignettes 3 et 4) peut aider à la compréhension de l'expression. Reformuler l'expression dans ses propres mots – comme « La situation s'est arrêtée là » ou « il n'y avait plus de progrès » – peut aider les apprenants à mieux comprendre ou à retenir son sens. De plus, l'activité contribue à élargir les connaissances des apprenants sur les locutions françaises courantes.

21. Regardez les pages 17 et 18 et les paroles « Coy... » à la page 18.

a. Décrivez l'apparence des lettres. Qu'est-ce qu'elle indique ?

b. Qu'indiquent les points de suspension « ... » ? Quel est le lien avec la réaction de la femme ?

D /
iv,vi

c. Comment l'image de la page 18 montre-t-elle l'intensité de la situation ?

Les Q21a et Q21b sont liées à la sémiotique et au lien texte-image. La sémiotique implique le lettrage – l'apparence ou la forme du texte – dont on peut extraire du sens. Ici, le texte est écrit en grosses lettres grasses, indiquant que la femme crie le nom de son chien. Les ellipses ont aussi une signification, montrant que la femme n'a pas fini de prononcer le nom du chien. Ceci est lié à sa réaction, qu'on peut qualifier comme « étonnée » ou « choquée » (le lien texte-image). En analysant des sources d'information autres que le texte lui-même, les apprenants peuvent prendre conscience d'autres éléments portant du sens, facilitant leur compréhension globale du matériel. De tels signes renforcent la compréhension des apprenants en illustrant plus clairement un certain aspect. À la Q21c, les apprenants peuvent noter l'élément de perspective : l'image du chien est dramatique et très grande (venant vers le lecteur) par rapport à celle du propriétaire, qui est très petit et en arrière-

plan. Cela permet de montrer l'intensité de la situation ; c'est-à-dire que l'image aide à décrire les effets extrêmes et terribles des algues vertes (l'un des thèmes principaux de la BD) et peut contribuer à accroître la conscience environnementale des apprenants. Dans cette activité, les apprenants doivent identifier des informations visuelles, verbales et sémiotiques (code_activité D) et chercher des informations spécifiques (code_CECRL iv).

22. L'enseignant découpe la page 19 en trois bandes – bande 1 (vignettes 1 à 2), bande 2 (vignettes 3 à 5) et bande 3 (vignettes 6 à 7) – et donne aux apprenants l'instruction suivante :

O / i,vi

Mettez les bandes de la page 19 en ordre.

Dans cette activité, les apprenants organisent les informations et mettent les bandes en ordre (code_activité O) et doivent lire et comprendre des textes factuels simples et directs (code_CECRL i). Cette activité est liée à l'aspect de la narration, où les images et le texte suivent une séquence. Dans ce cas, l'élément narratif contribue à développer la compréhension écrite générale des apprenants car ils ont besoin de comprendre les événements généraux du texte pour placer les bandes dans l'ordre : bande 1, le début de l'examen des chiens ; bande 2, les détails spécifiques de l'examen ; et bande 3, la plainte d'Aurore Blairon suite à l'examen. L'activité varie également la méthode d'apprentissage en incluant l'apprentissage tactile, qui est un exemple d'apprentissage multimodal.

23. À partir des vignettes 1 à 5 de la page 19, mentionnez trois faits liés à la mort des chiens.

D,I / iv

Dans cette activité, les apprenants identifient des informations verbales et donnent des exemples de l'idée principale (codes_activité D et I) ; ils cherchent également des informations spécifiques (code_CECRL iv). Les apprenants peuvent noter, par exemple, l'odeur agressive des chiens, des muqueuses brûlées, la vase et les algues sur les pattes et la mort par asphyxie. Cette activité peut concentrer l'attention des apprenants sur des éléments de vocabulaire spécifiques, plutôt que sur l'ensemble du texte, pour améliorer leur assimilation du nouveau vocabulaire. L'acquisition du vocabulaire est un aspect

important de l'apprentissage des langues, et comme indiqué dans la section 1.2.2 (chapitre 1), la lecture (dans ce cas, la lecture de la BD sélectionnée) est plus efficace que les moyens d'enseignement traditionnels, comme des listes de mots et les dictionnaires (Weir, 1991 ; Krashen, 2004).

24.

- a.** Dans la sixième vignette de la page 19, dans le cartouche, qu'indique « mais... » sur les informations qui suivent ? F,G /
- b.** Utilisez ceci pour vous aider à comprendre l'expression « il n'y a pas lieu de porter plainte ». Reformulez cette expression dans vos propres mots. iii,xi

La Q24a attire l'attention des apprenants sur des indicateurs textuels qui peuvent aider à comprendre les expressions idiomatiques. Ici, le mot « mais... » et les points de suspension indiquent que ce qui suit est quelque chose de contraire ou d'opposé à l'information précédente. Dans ce cas, les mots précédents sont « Aurore Blairon a voulu déposer plainte » et l'expression qui suit est « il n'y a pas lieu de porter plainte ». L'expression indique ainsi que l'action de « déposer plainte » n'est pas possible. Les apprenants peuvent donc reformuler l'expression comme « il n'est pas possible de porter plainte », contribuant ainsi à renforcer le sens de la locution et à améliorer leur compréhension linguistique. L'activité implique les codes suivants : reformuler les informations et expliquer le contenu dans ses propres mots (codes_activité F et G) ; et déduire le sens d'une phrase pour des sujets familiers et paraphraser de courts passages écrits (codes_CECRL iii et xi).

- 25.** L'enseignant montre aux apprenants les première et deuxième vignettes de la page 20 mais supprime les paroles du représentant de la préfecture dans la deuxième vignette, où les apprenants doivent deviner ses paroles : L,N / vi,viii,
- a.** Selon sa réaction, remplissez les paroles du représentant de la préfecture dans la deuxième vignette. xii
-

La version originale de la deuxième vignette est ensuite présentée afin que les apprenants puissent vérifier leurs réponses, suivie d'une question sur la grammaire :

b. Dans la deuxième vignette, identifiez le temps verbal dans « serait due ». Quels mots dans la deuxième bulle soutiennent l'utilisation de ce temps verbal ?

Cette activité est liée à des compétences d'ordre supérieur. La Q25a traite du lien texte-image, où la réaction et le geste du locuteur sont liés à ses paroles. Sa réponse est également liée à la réponse de la vétérinaire dans la première vignette. Ainsi, cette activité consiste à créer les paroles à partir de la vignette précédente (code_activité N). Créer les paroles avant de voir le texte lui-même stimule la pensée créative et supérieure des apprenants. La Q25a est liée à l'expression des pensées (code_CECRL xii) – ici, les pensées du représentant de la préfecture – et à l'écriture des textes directs et cohérents (code_CECRL viii). À la Q25b, le conditionnel présent (« serait due ») est lié à l'idée de possibilité ou d'énoncés hypothétiques, où la vétérinaire suggère que la mort des chiens pourrait être provoquée par des algues vertes, ce qui est renforcé par les mots « un avis » dans les paroles du représentant de la préfecture. Dans la deuxième bulle, les mots « Cette hypothèse » soutiennent cette utilisation du conditionnel. En constatant l'utilisation du conditionnel présent pour indiquer des hypothèses ou l'idée de possibilité, à l'aide d'autres mots comme « un avis » et « Cette hypothèse », les apprenants apprennent de manière inductive. Ceci est lié à l'approche inductive, l'approche de la « découverte de règles » (Thornbury, 1999, p. 29), où l'apprenant déduit les règles générales de grammaire à partir des exemples spécifiques. La Q25b consiste donc à décomposer les informations en parties pour une meilleure compréhension (code_activité L).

26. À la page 20, que pensez-vous des réactions de la préfecture des Côtes-d'Armor (vignette 2) et de la DDASS (vignette 6) ? Êtes-vous pour ou contre leurs réactions ?

P / xii

Cette activité relève de la réflexion supérieure, permettant aux apprenants d'analyser et d'évaluer les réponses de la préfecture et de la DDASS et de donner leurs avis. Ceci est lié

à l'AA, qui développe la pensée critique et créative des apprenants et prend en compte leurs perspectives et leurs valeurs socioculturelles (Bien enseigner, 2022). L'activité peut également élargir leur connaissance du contenu de la BD en augmentant leurs connaissances sur les différents acteurs impliqués dans la gestion des questions environnementales et leurs réactions face à ces questions. Dans l'ensemble, la conscience et les connaissances environnementales des apprenants peuvent être améliorées. Les apprenants mettent également en pratique leurs compétences linguistiques en utilisant différentes expressions pour exprimer leurs opinions. L'activité correspond aux codes suivants : critiquer le texte et donner des opinions (code_activité P) et exprimer ses pensées sur des sujets abstraits ou culturels (code_CECRL xii).

27. Référez-vous aux vignettes 6 et 7 à la page 20.

a. Dans la vignette 7, pourquoi Pierre Philippe est-il surpris ? À quel événement antérieur dans la BD sa réaction est-elle liée ?

b. D'après le contexte, quelle expression correspond le mieux à « c'est dingue » ?

- c'est génial
- c'est incroyable
- c'est triste
- c'est intéressant

F,J /
iii,vi

À la Q27a, les apprenants comparent les événements entre les bandes (code_activité J). Pierre Philippe s'étonne car la DDASS dit qu'elle n'en sait rien, alors qu'en 1999, il lui a écrit de nombreuses lettres concernant une intoxication aux algues vertes (l'événement antérieur). Demander aux apprenants de relier les réactions des personnages aux événements précédents de l'histoire peut favoriser leur compréhension globale et leur plaisir du matériel. De telles activités peuvent également promouvoir une lecture plus active, car les apprenants doivent se concentrer sur ce qu'ils lisent et se souvenir des informations précédentes afin de les relier à de nouvelles informations dans l'histoire. À la Q27b, les apprenants reformulent les informations (code_activité F) et identifient du contexte le sens de mots inconnus (code_CECRL iii). La Q27b aide les apprenants à

apprendre de nouvelles expressions en français parlé à partir du contexte. Le contexte de la vignette 7 indique que Pierre Philippe est surpris ou choqué ; les apprenants devraient donc facilement pouvoir relier le sens de « c'est dingue » à « c'est incroyable » dans la liste d'options de la Q27b.

28. Dans la quatrième vignette à la page 21, quelle est la forme du verbe « aient fait » ? Pourquoi cette forme est-elle utilisée ici ?

L / iv

Cette question vise à renforcer les apprentissages antérieurs des apprenants sur le subjonctif et à approfondir leurs connaissances (lié à la théorie du constructivisme) à l'aide d'un exemple contextualisé. Les apprenants peuvent constater que le groupe de mots « il est impossible que » est toujours suivi du subjonctif. Cette activité peut également être considérée comme un exemple d'apprentissage inductif, où les apprenants produisent la règle à partir d'un exemple spécifique. L'emploi d'un contexte approprié (issu de la BD) et l'utilisation d'un exemple spécifique peuvent renforcer leur rétention de la règle, plutôt que de leur présenter une liste d'expressions hors contexte qui nécessite le subjonctif. Les apprenants décomposent les informations pour une meilleure compréhension (code_activité L) en regardant les différentes parties du texte pour identifier l'expression « il est impossible que » qui nécessite le subjonctif. L'activité implique également le repérage des informations spécifiques (code_CECRL iv).

29.

a. Dans la première vignette à la page 22, identifiez les utilisations du conditionnel passé.

L / iv

b. Les événements mentionnés par Aurore Blairon ont-ils eu lieu ?

c. Quelle émotion ou quel sentiment le conditionnel passé indique-t-il ici ?

Cette activité présente une autre application de l'apprentissage inductif, où les apprenants identifient des instances du conditionnel passé et ses utilisations à partir d'exemples spécifiques. Ici, les mots soulignés sont au conditionnel passé : « J'aurais pu venir avec mon neveu de 5 ans, ça aurait pu aussi arriver à un enfant ! » (Léraud et Van Hove, 2019, p. 22).

La Q29b attire l'attention sur le fait que ces événements n'ont pas eu lieu, et le conditionnel passé est utilisé pour indiquer les craintes de la locutrice (Q29c). La forme grammaticale est contextualisée car elle se rapporte à la mort des chiens de la locutrice, décrite précédemment dans la BD. Ainsi, la locutrice exprime ses craintes que les décès qui sont arrivés à ses chiens puissent arriver à un enfant ou à son neveu. En se souvenant du contexte précédent du locuteur, les apprenants peuvent plus facilement comprendre l'utilisation du conditionnel passé et retenir cette compréhension. L'activité porte sur les codes suivants : décomposer les informations pour une meilleure compréhension (code_activité L) et chercher des informations spécifiques (code_CECRL iv).

30. Lisez les vignettes 6, 7 et 8 à la page 22 (note : *Thalassa* est une série documentaire française diffusée sur la chaîne de télévision *France 3*) :

- a.** Après le reportage de *Thalassa*, les réactions des élus sont-elles positives ou négatives ? D,E /
ii,vi
- b.** De quel impact s'inquiètent-ils ?
-

Cette activité favorise la compréhension générale en lecture des apprenants (code_activité E). Les réactions des élus sont négatives et ils s'inquiètent de l'impact sur le tourisme. Les apprenants peuvent déduire des informations sur leurs réactions et leurs opinions à partir d'indices visuels (par exemple leurs expressions du visage et leurs gestes) et d'indices verbaux ou écrits (dans les cartouches et les bulles), correspondant au code_activité D. Ces indices verbaux ou écrits comprennent, par exemple, « c'est un peu léger », « je suis choqué » et « on l'envoie à la mer ! » (Léraud et Van Hove, 2019, p. 22), qui révèlent également les sentiments des locuteurs. Ceci est lié à la compréhension de l'expression de sentiments (code_CECRL ii). Le lien avec le tourisme peut également être déduit des paroles des locuteurs et des informations contenues dans les cartouches. Cette activité est liée à l'un des thèmes environnementaux de la BD, à savoir la réticence des élus publics à dénoncer le problème environnemental des algues vertes pour éviter des impacts négatifs sur le tourisme. Ainsi, l'activité peut approfondir les connaissances des apprenants sur les thèmes environnementaux (le contenu) de la BD, associé au CBI. L'activité favorise

également un engagement plus actif avec le texte (l'AA) en demandant aux apprenants de regarder l'information de plus près.

31. Lisez la cartouche à la page 23 et les deux premières vignettes à la page 24.

Les décès d'animaux à cause des algues vertes sont-ils nombreux ? Relevez des groupes de mots de la cartouche de la page 23 et de la deuxième vignette de la page 24 pour justifier votre réponse. I / iv,vi

Cette activité vise à développer la capacité des apprenants à extraire des informations spécifiques du texte (code_CECRL iv) et à identifier l'idée principale et à donner des exemples (code_activité I). Les décès d'animaux à cause des algues vertes sont nombreux, comme le révèlent les expressions « de nombreux courriers de riverains dont les chiens aussi étaient morts sur les plages de la commune » (Léraud et Van Hove, 2019, p. 23) et « pas mal de cadavres de chiens et d'oiseaux, dans les algues » (*Ibid.*, p. 24). Ces informations soulignent que les morts des chiens décrites précédemment ne constituent pas des incidents isolés et que plusieurs cas similaires ont été signalés. Cela peut être lié aux thèmes environnementaux de la BD, c'est-à-dire, à la réticence, par exemple, des préfectures à révéler au public les cas liés aux questions environnementales. Cette activité contribue donc à la connaissance des apprenants sur le contenu de la BD, lié au CBI, et augmente leur conscience environnementale.

32. Lisez le reste de la page 24.

Écrivez une courte lettre à Yvette Doré, la maire d'Hillion, pour exprimer votre point de vue sur ses efforts pour résoudre le problème environnemental. Est-ce que vous êtes pour ou contre ses efforts ? K,P,Q / vi,ix,xii

Dans cette activité, les apprenants peuvent évaluer ou critiquer les actions de la maire et lui donner leurs opinions. L'activité correspond ainsi aux codes suivants : critiquer le texte et donner des opinions (code_activité P) et appliquer le texte à sa propre vie ou à ses propres expériences (code_activité K). Il permet également aux apprenants d'exprimer

leurs pensées sur des sujets abstraits ou culturels (c'est-à-dire des sujets environnementaux ; code_CECRL xii) et de transmettre des informations et de faire comprendre les points importants (code_CECRL ix). Cette activité favorise la libre expression écrite des apprenants et développe leur pensée créative (une compétence d'ordre supérieur). Elle favorise également leur esprit critique pour développer des solutions et résoudre les problèmes (code_activité Q). Écrire des lettres à des fonctionnaires concernant des questions d'intérêt public est également une activité réelle. Ainsi, cette activité relie la BD à un contexte pratique et significatif du monde réel ; en outre, cela peut accroître la conscience environnementale des apprenants et les rendre plus conscients des différents acteurs impliqués dans la gestion des problèmes environnementaux.

33. Dans la deuxième vignette à la page 25, la première personne dit : « Regarde-moi ça ! ».

- a. La deuxième personne regarde-t-elle la première ou le détecteur ?
- b. Pourquoi pensez-vous que le mot « moi » est inclus dans l'expression ?
- c. D'après vos réponses aux questions 1 et 2, laquelle des expressions suivantes décrit le mieux le sens de l'expression :

L / iii

- regarde-moi
- regarde ça
- regarde ça pour moi
- regarde-moi et regarde ça

Ici, les Q33a et Q33b guident les apprenants vers le sens de l'expression « Regarde-moi ça ! ». Dans la deuxième vignette, la deuxième personne regarde le détecteur et non l'autre locuteur (Q33a). Ainsi, les apprenants peuvent constater que l'expression ne signifie pas « regarde-moi ». Cela met en évidence l'association texte-image, où le sens du texte (l'expression) est clarifié par l'image (les gestes des deux personnes qui regardent toutes deux le détecteur). La Q33b met en évidence l'utilisation probable de « moi » pour mettre l'accent. À partir de cette information, l'apprenant pourra mieux déduire le sens de

l'expression et choisir l'équivalent le plus approprié (« regarde ça pour moi ») parmi les options de la Q33c. Un exemple similaire (utilisant la même expression) est donné dans la figure 1 de la section 1.5.1 (chapitre 1), où l'association texte-image aide le lecteur à déduire le sens de l'expression à partir de l'image d'une BD (Al-Khatib, 2006, p. 84). Cette activité peut également être considérée comme un exemple de l'apprentissage inductif ; les apprenants parviennent à comprendre le sens de l'expression en examinant un cas ou un exemple spécifique où l'expression est utilisée (c'est-à-dire l'enseignant ne leur donne pas explicitement le sens). Dans cette activité, les apprenants décomposent les informations pour une meilleure compréhension (code_activité L) et identifient du contexte le sens des expressions inconnues (code_CECRL iii).

34. Considérez les phrases suivantes à la page 25 :

(vignette 1) [...] en 2006, la DDASS avait fait mesurer la quantité d'H2S [...]

(vignette 4) La seule étude existante a été faite en 2006 par l'association Air Breizh pour le compte de la DDASS [...]

F,J,L /

iii,vi

a. Qui a mesuré la quantité d'H2S en 2006 – la DDASS ou Air Breizh ?

b. À partir de votre réponse à la question (a), reformulez la phrase de la vignette 1 pour clarifier le sens d'« avait fait mesurer ».

Cette activité teste la compréhension de la forme grammaticale « faire faire quelque chose » à l'aide de phrases tirées de deux vignettes (sur la même page de la BD) faisant référence au même événement. La phrase de la vignette 4 indique clairement qu'Air Breizh a pris des mesures pour le compte de la DDASS (Q34a). Cela peut aider les apprenants à découvrir la signification et l'utilisation d'« avait fait mesurer » par opposition à « avait mesuré » (Q34b). À la Q34b, la phrase de la première vignette peut être reformulée comme « en 2006, la DDASS avait demandé à Air Breizh de mesurer la quantité d'H2S ». Dans cette activité, les apprenants décomposent les informations en parties et les reformulent pour une meilleure compréhension en comparant les descriptions du même événement entre les bandes (codes_activité F, J et L). Déduire le sens de la forme grammaticale du contexte correspond au code_CECRL iii. Cette activité encourage une lecture plus active en incitant

les apprenants à chercher des indices dans des différentes parties de la BD pour découvrir le sens des formes grammaticales, correspondant à la fois à l'AA et à l'apprentissage inductif.

35. Concevez un questionnaire pour demander l'avis de vos camarades de classe sur les réactions de différentes personnes et autorités (à la page 20) à la mort des deux chiens et demandez à vos camarades quelle serait leur réaction. P,R / vi,xii

Dans cette activité, chaque apprenant crée des activités à partir de la BD pour les autres apprenants (code_activité R), permettant aux autres d'exprimer leurs pensées sur des sujets abstraits ou culturels et de donner leurs opinions (code_activité P et code_CECRL xii). Cela prend en compte les perspectives et les valeurs socioculturelles des apprenants, liées à l'AA. Selon Tuncel et Ayva (2010, p. 1448), les BDs représentent « une plateforme de discussion qui permet de réfléchir, de remettre en question [...] [et] de trouver des points de vue alternatifs aux problèmes » et le questionnaire dans cette activité peut permettre toutes ces actions.

après lecture

36. Pensez à un problème environnemental dans votre pays. Créez une courte BD (4 à 6 vignettes) montrant un scénario particulier pour sensibiliser les gens. Vous pouvez utiliser du vocabulaire ou des expressions de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite*. K,Q,S / vi,vii

Cette activité fait principalement appel à des compétences d'ordre supérieur, où les apprenants appliquent le texte à leur contexte (leurs propres vies) pour développer des solutions et résoudre les problèmes (codes_activité K et Q) et concevoir une nouvelle BD en utilisant les thèmes, le vocabulaire et les structures grammaticales de la BD étudiée (code_activité S). Les apprenants écrivent aussi des textes (ici, les textes de la BD) en liant une série d'éléments en une séquence linéaire (code_CECRL vii). Cette activité augmente la conscience environnementale des apprenants et contribue à leurs capacités de pensée

critique et créative lorsqu'ils réfléchissent à la manière de créer une BD pour représenter un problème environnemental. Cela favorise l'engagement actif de l'apprenant dans la résolution d'un problème réel (Bien enseigner, 2022), un des avantages de l'AA. En plus d'améliorer leur conscience environnementale, cette activité peut améliorer leurs compétences linguistiques puisqu'ils utilisent le vocabulaire et les expressions de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite* dans leur propre BD.

37. Discutez de votre BD avec la classe ; donnez vos avis et demandez également l'avis de vos camarades de classe sur le problème environnemental présenté dans votre BD et comment on peut le résoudre. Q,T / vi,xii

Discuter de leur BD avec le reste de la classe encourage la pensée critique et réflexive ; les apprenants peuvent évaluer si leur BD contribue à développer des solutions et à résoudre les problèmes et peuvent exprimer leurs opinions (codes_activité Q et T). Ceci est lié à l'AA, fournissant la stimulation mentale (via l'évaluation et l'interprétation d'informations), prenant en compte leurs perspectives et leurs valeurs socioculturelles et favorisant les interactions sociales pour faciliter l'apprentissage. Comme indiqué précédemment, l'AA implique la « capacité à agir de l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2024, p. 1) et la réalisation d'activités communicatives et interactives (*Ibid.* ; France Podcasts, 2018 ; Hunter *et al.*, 2019). L'apprenant peut ainsi personnaliser son étude de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite*, ce qui pourra le motiver dans son apprentissage. Ici, le code_CECRL xii (exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels) est applicable. Les discussions en classe peuvent également favoriser la confiance en soi dans la communication dans la langue cible.

38. Recherchez les solutions développées pour résoudre le problème de l'accumulation d'algues vertes sur les plages via une recherche sur Internet. Écrivez un paragraphe sur vos résultats et mentionnez également vos propres solutions. Présentez vos découvertes au reste de la classe. Q / vi,viii, ix,x

Cette activité favorise des compétences d'ordre supérieur et la réflexion, où les apprenants effectuent des recherches actives sur le problème environnemental des algues vertes. Elle les encourage à la fois à rechercher et à développer des solutions et à résoudre les problèmes (code_activité Q). De plus, des recherches plus approfondies sur le sujet permettront aux apprenants d'élargir leurs connaissances environnementales et d'acquérir une plus grande exposition à la langue (par exemple du vocabulaire et des expressions supplémentaires). L'activité est liée à l'AA, encourageant l'engagement actif de l'apprenant dans l'acquisition de connaissances, favorisant la stimulation mentale (via la recherche et l'interprétation d'informations) et améliorant son autonomie. Cette activité correspond à la rédaction de textes détaillés et cohérents, à la transmission des informations d'intérêt, à faire comprendre les points qu'on considère importants et à la description des faits et des événements (codes_CECRL viii, ix et x).

4.3 Analyse réflexive

Pour évaluer le livret d'accompagnement de lecture développé, un tableau de fréquence (tableau 7) a été construit pour déterminer la fréquence de chaque code_activité et code_CECRL dans le livret. Un tableau listant les questions spécifiques du livret qui correspondent à chaque défi prévu (comme indiqué dans la section 3.3.4 du chapitre 3) a également été construit (tableau 8).

Tableau 7 : Fréquence des codes (code_activité et code_CECRL) représentés dans le livret d'accompagnement de lecture

Activités du livret d'accompagnement de lecture																				
Code_activité	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Fréquence	1	3	1	10	7	8	6	1	2	4	4	6	1	1	1	5	4	1	1	1
Compétences du CECRL																				
Code_CECRL	i	ii	iii	iv	v	vi	vii	viii	ix	x	xi	xii								
Fréquence	6	3	10	13	2	16	2	3	3	4	2	6								

Tableau 8 : Questions spécifiques du livret correspondant à chaque défi prévu

Défi prévu	Questions correspondantes du livret
Connaître des règles grammaticales au niveau B1	11, 15, 25, 28, 29, 34
Déchiffrer la signification des expressions idiomatiques et du nouveau vocabulaire à partir du contexte / des images / des informations sémiotiques de la BD	8, 9, 10, 13, 16, 20, 21, 24, 27, 33
Exprimer ses pensées, ses opinions et ses sentiments sur les questions environnementales	18, 19, 25, 26, 32, 35, 37, 38
Reformuler les informations ou décrire les événements de la BD avec ses propres mots	2, 4, 5, 6, 12, 14, 17, 30

L'analyse réflexive est résumée comme suit :

1. Selon le tableau 7, toutes les activités identifiées pour les BDs et les textes écologiques (tableau 4) sont représentées dans le livret d'accompagnement de lecture ; les compétences d'ordre supérieur (activités L à T) et celles d'ordre inférieur (activités A à K) sont incluses dans les exercices. De plus, les exercices dans le livret d'accompagnement de lecture correspondent aux compétences pertinentes pour la compréhension écrite et la production/interaction écrite du CECRL (niveau B1), telles que présentées dans le tableau 6. Ainsi, les trois critères présentés dans la section 3.2.4 (chapitre 3) sont remplis et toutes les activités nécessaires pour le niveau B1 sont incluses. La répartition des activités est inégale. Cependant, obtenir une répartition

particulière des activités n'était pas le but de cette étude ; l'étude a visé plutôt à représenter des exemples de tous les types d'activités dans le tableau 4. Par ailleurs, même si les activités liées à la production écrite (codes_activité P–T et codes_CECRL vii–xii, tableau 7) sont relativement moins nombreuses, elles sont plus complexes et prennent plus de temps à faire, compensant leur moindre nombre. La grille « DELF B1 : DESCRIPTEURS DE PERFORMANCE DE LA PRODUCTION ÉCRITE » met également l'accent, entre autres, sur les points suivants : posséder une connaissance des formes grammaticales simples, une gamme large de vocabulaire sur des sujets familiers et la capacité de s'exprimer d'une manière adaptée au destinataire et à la situation (France Education International, sans date). Ici, les sujets familiers comprennent les questions environnementales. Tous ces points ont été inclus dans le livret (comme le montre le tableau 8), où le destinataire et la situation dans les activités écrites du livret sont représentés par l'écriture des lettres aux agents et organisations publics sur le problème environnemental des algues vertes. La répartition inégale des activités peut aussi être modifiée en fonction des besoins du groupe particulier d'apprenants à qui on enseigne. Par exemple, plus d'activités d'ordre supérieur (comme celles qui favorisent la pensée critique et créative) peuvent être développées pour les apprenants avancés, tandis que plus d'activités d'ordre inférieur (comme les activités liées aux points grammaticaux, à l'acquisition de vocabulaire et à une compréhension générale de la BD) peuvent être conçues pour les apprenants qui ont besoin de plus d'aide. Le tableau 8 montre également que les défis prévus des apprenants hypothétiques ont été abordés par plusieurs des questions du livret.

2. Les activités du livret d'accompagnement de lecture utilisent le contexte de la BD pour enseigner de nouveau vocabulaire et expressions et pour réviser les règles de grammaire. La contextualisation de l'apprentissage des langues peut être très utile pour les apprenants car en plus d'apprendre de nouvelles expressions ou de nouveau vocabulaire, ils apprennent dans quelles situations les utiliser. Cela peut alors accroître leur confiance dans l'utilisation de ces éléments linguistiques dans leur expression orale et écrite (Razali et Amin, 2019 ; Sumarsono et Amin, 2019). De la même façon, la révision des règles de grammaire à travers les contextes significatifs peut aider les apprenants à mieux comprendre leur application, comme les situations dans

lesquelles elles sont utilisées ou leur but. Quelques exemples dans le livret d'accompagnement de lecture de cette recherche incluent les suivants : exprimer une relation temporelle dans le passé ou le présent (dans l'expression « venir juste de faire », « venir » est conjugué au présent ou à l'imparfait pour un événement du présent ou du passé, respectivement), transmettre un sentiment (l'une des utilisations du conditionnel passé est d'exprimer la peur de ce qui aurait pu arriver), exprimer l'idée de possibilité ou d'hypothèses (le conditionnel présent) et utiliser une forme grammaticale après certaines phrases (par exemple l'utilisation du subjonctif après les expressions d'impossibilité). Le contexte des règles de grammaire peut ainsi augmenter la rétention à long terme des règles et améliorer la confiance des apprenants dans l'utilisation de ces règles.

3. Les activités du livret d'accompagnement de lecture sont également liées aux aspects suivants, comme discutés dans les discussions qui suivent chaque activité : les théories d'apprentissage du constructivisme et de l'apprentissage inductif ; les approches pédagogiques de l'AA, du CBI et du TBL (le TBL n'est pas discuté explicitement car il concerne toutes les activités du livret) ; les éléments de la narration, la sémiotique et le lien texte-image dans la BD ; et le développement de la pensée critique, de la conscience environnementale et des compétences linguistiques des apprenants.
4. Les objectifs du livret d'accompagnement de lecture ont également tous été atteints : le livret comprend des activités pour élargir la connaissance des formes grammaticales et des expressions idiomatiques ; pour développer la conscience environnementale et les capacités de pensée critique et de donner des opinions ; et pour que les apprenants puissent identifier et appliquer les informations contenues dans la BD (en notant, par exemple, des événements ou des détails spécifiques dans la BD et en appliquant cela à leurs propres vies).
5. En somme, les exercices du livret développé reflètent suffisamment les différents types d'activités et les compétences d'ordre inférieur et supérieur (tableau 4) et les compétences du CECRL (niveau B1) pour la compréhension écrite et la production écrite (tableau 6). Les activités du livret sont également liées aux théories d'apprentissage et aux approches pédagogiques identifiées dans le chapitre 2 ; et aux

éléments des BDs, comme la narration, la sémiotique et le lien texte-image (chapitre 1). Les objectifs du livret ont été atteints et il y a des questions spécifiques du livret qui correspondent à chaque défi prévu (tableau 8). C'est-à-dire, le livret comprend des activités pour développer la connaissance des formes grammaticales, des expressions idiomatiques et du nouveau vocabulaire à partir de la BD ; des activités pour exprimer ses pensées et ses sentiments sur les questions environnementales (par exemple, à travers les activités de production écrite, développant la conscience environnementale et la capacité de pensée critique) ; et des activités pour reformuler des informations dans ses propres mots. Le livret peut donc être considéré comme réussi dans la mesure où tous les points d'autoréflexion mentionnés ci-dessus (1 à 4) ont été atteints.

4.4 Limites

J'ai anticipé des limites de cette recherche et du matériel d'enseignement développé, décrites comme suit :

1. Le livret d'accompagnement de lecture élaboré dans cette recherche n'a pas été testé auprès d'apprenants réels et, par conséquent, n'inclut pas leurs commentaires sur le matériel développé. Cependant, j'ai anticipé les défis d'apprentissage possibles des apprenants et j'ai inclus des activités dans le livret pour relever ces défis – par exemple, des activités de production écrite (comme écrire des lettres aux autorités pour exprimer ses opinions/sentiments) et des activités pour réviser les règles de grammaire. Néanmoins, des retours des apprenants peuvent être utiles pour améliorer le matériel d'enseignement et les recherches futures pourraient tester le matériel avec les apprenants.
2. J'ai essayé d'inclure de différentes activités abordant de différents aspects de l'apprentissage du français au niveau B1 dans le livret d'accompagnement de lecture. Cependant, lors de la mise en œuvre future du matériel en classe, des problèmes imprévus peuvent survenir. Par exemple, certains apprenants peuvent avoir des difficultés avec les compétences d'ordre inférieur ; dans ce cas, il faudra peut-être

concevoir davantage d'activités d'ordre inférieur pour ces apprenants avant qu'ils puissent progresser aux questions d'ordre supérieur.

3. Bien que tous les codes_activité et codes_CECRL des tableaux 4 et 6 soient représentés dans le livret d'accompagnement de lecture, la répartition des activités pourrait devoir être modifiée et adaptée aux besoins des apprenants. La didactisation d'autres parties de la BD peut être bénéfique dans ce cas.

4.5 Recherches futures

Pour répondre aux limites mentionnées ci-dessus, les recherches futures pourront mettre en œuvre le matériel d'enseignement développé auprès de vrais apprenants. Les réflexions et les expériences des apprenants concernant le matériel peuvent être obtenues (par exemple, au moyen de questionnaires et d'entretiens) afin d'améliorer le matériel. Le matériel doit également être adapté aux besoins spécifiques du groupe particulier d'apprenants à qui on enseigne. Par exemple, si de nombreux apprenants ont besoin de réviser les règles de grammaire au niveau B1, plus de questions liées à la grammaire peuvent être développées dans le livret. Si les apprenants ont de différents niveaux de compétence, plus de questions de réflexion critique ou de production écrite peuvent être données aux apprenants plus avancés. La présente recherche a abordé les compétences de compréhension écrite et de production écrite – les recherches futures peuvent inclure des activités de production orale pour améliorer également les compétences orales des apprenants. Le livret d'accompagnement de lecture peut également être étendu à d'autres parties de la BD si l'enseignant constate que les apprenants apprécient et aiment étudier la BD.

Chapitre 5 : Conclusion

Ce chapitre répond aux questions de recherche et présente une réflexion personnelle sur la recherche.

5.1 Questions de la recherche

Cette étude a visé à didactiser les pages 1 à 25 de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite* pour développer un livret d'accompagnement de lecture pour l'enseignement du FLE. Les questions de recherche sont les suivantes :

1. *Quelles compétences linguistiques et de pensée critique peuvent être sélectionnées pour la didactisation de la BD et quelles parties de la BD peuvent être didactisées pour l'enseignement de ces compétences ?*

Des études antérieures sur les matériaux d'apprentissage basés sur l'EE et les BDs pour l'enseignement des langues ont d'abord été sélectionnées, et les compétences et les activités qui pourraient être liées à la BD de la présente recherche ont été identifiées (telles que résumées dans le tableau 4). Les différentes compétences et activités linguistiques et de pensée critique ont été intégrées dans le matériel d'enseignement de la présente recherche (un livret d'accompagnement de lecture) basé sur la BD, identifiées par des codes attribués à chaque activité individuelle dans le livret.

Les compétences linguistiques comprennent les suivantes :

- transmettre des informations (par exemple, rappeler/identifier les informations)
- construire du sens (par exemple, reformuler les informations dans ses propres mots et comparer les informations dans les différentes parties de la BD ou celles de la BD avec la vie réelle)
- élargir la connaissance des formes grammaticales et des expressions idiomatiques

Les compétences de pensée critique incluent les suivantes :

- permettre de discuter et de réfléchir (par exemple, deviner la suite des événements ou imaginer les paroles des personnages dans la BD, et critiquer le texte et exprimer ses opinions)

- permettre des actions durables et faire des productions individuelles (comme produire des textes en utilisant la BD pour développer la conscience environnementale)

Une longueur suffisante de la BD (les pages 1 à 25) a été didactisée pour garantir que des questions représentatives de toutes les activités et compétences identifiées dans le tableau 4 soient incluses dans le livret d'accompagnement de lecture. J'ai choisi de commencer au début de la BD afin d'introduire les apprenants au sujet et aux thèmes environnementaux de la BD afin de faciliter leur compréhension du matériel et la réalisation des activités du livret.

2. *Comment les compétences linguistiques et de pensée critique visées peuvent-elles être intégrées dans le matériel d'enseignement du niveau B1 en utilisant les théories du constructivisme et de l'apprentissage inductif et les approches didactiques basées sur les tâches, le contenu et l'action ?*

Le livret inclut des questions liées à la théorie du constructivisme (par exemple, les questions 1, 5, 15 et 28), stimulant les connaissances antérieures des apprenants sur le contenu de la BD et leur permettant de développer ou d'augmenter leurs connaissances existantes sur le vocabulaire et les règles de grammaire (comme promouvoir l'assimilation des concepts grammaticaux qui auraient dû être atteints au niveau B1). La théorie du constructivisme est donc intégrée dans des questions du livret, aidant les apprenants à améliorer leurs compétences linguistiques.

Le livret comprend aussi des activités liées à l'apprentissage inductif (par exemple, les questions 4, 13, 20, 25, 29, 33 et 34). Dans ces questions, les apprenants emploient l'apprentissage inductive pour déduire le sens des mots et des expressions inconnus (l'apprentissage inductive d'un nouveau lexique) et pour comprendre l'utilisation de formes grammaticales en utilisant des exemples spécifiques et le lien texte-image dans la BD, en cherchant des indices dans de différentes parties de la BD, en comparant les informations entre des vignettes différentes et en expliquant le contenu dans leurs propres mots. Cela met en évidence la découverte de nouvelles informations en considérant des exemples spécifiques dans la BD plutôt que de les recevoir explicitement de l'enseignant. De cette manière, les apprenants peuvent améliorer leurs compétences linguistiques (l'apprentissage du vocabulaire, des règles de grammaire et de nouvelles expressions) et leur compréhension

du matériel (en comparant les informations dans la BD et en expliquant le contenu dans leurs propres mots).

L'AA est employée dans plusieurs questions du livret (comme les questions 5–8, 12, 17–19, 22, 25–27, 30, 32 et 34–38). Plusieurs des activités emploient la méthode interrogative, où les apprenants répondent aux questions de l'enseignant et sont actifs dans leur apprentissage (en participant à la construction du savoir). Les activités demandent aux apprenants de repérer des détails spécifiques dans la BD, de relier le contenu de la BD à ses propres expériences, de reformuler les informations dans la BD, de comparer les événements entre les bandes et de mettre les bandes en ordre. Tout cela favorise un engagement plus actif avec le texte en demandant aux apprenants de regarder l'information de plus près et rend la lecture active. Cela peut améliorer leur connaissance linguistique (par exemple, les apprenants cherchent des indices dans la BD pour découvrir le sens des formes grammaticales et expriment leurs pensées et leurs sentiments en écrivant des lettres aux fonctionnaires). En outre, les activités dans le livret liées à l'AA peuvent développer les capacités de pensée critique et créative des apprenants. Ici, les apprenants peuvent analyser et évaluer les événements et les réactions des personnages dans la BD (en exprimant leurs opinions et leurs sentiments), faire des exercices de production écrite dans un contexte pratique et significatif du monde réel (par exemple, écrire des lettres à des fonctionnaires ou des organisations concernant des questions d'intérêt public ou les problèmes sociaux) et utiliser le lien texte-image pour deviner les paroles des personnages ou les événements qui vont se passer après une vignette. Les activités du livret encouragent l'engagement actif et l'autonomie de l'apprenant dans l'acquisition de connaissances environnementales et linguistiques – par exemple, l'apprenant doit exprimer ses pensées sur des sujets environnementaux (augmentant leur conscience environnementale) et doit faire des recherches individuelles sur le problème environnemental de la BD. Les activités fournissent aussi la stimulation mentale (via l'évaluation et l'interprétation d'informations), prenant en compte les perspectives et les valeurs socioculturelles des apprenants et favorisant les interactions sociales (comme des discussions entre les apprenants) pour faciliter l'apprentissage.

Le CBI est utilisé dans plusieurs questions du livret. Les apprenants doivent repérer des informations factuelles de la BD pour améliorer leur compréhension du matériel et leur assimilation du nouveau vocabulaire (par exemple, les questions 2, 3, 5, 7, 17 et 23). Ils

doivent aussi utiliser des informations visuelles, sémiotiques et textuelles et le lien texte-image pour déduire du contexte le sens d'expressions idiomatiques et de mots inconnus (par exemple, les questions 1, 4, 8–10, 13, 16, 20, 24, 27 et 33) et pour comprendre l'utilisation des formes grammaticales dans des situations contextualisées (les questions 11, 15, 25, 28, 29 et 34). Tout cela développe les compétences linguistiques des apprenants. Dans d'autres questions, les apprenants doivent expliquer / reformuler le contenu dans leurs propres mots et relier le contenu de l'histoire à leurs propres expériences (comme les questions 4, 6, 12, 14, 16 et 17), développant leur pensée critique. D'autres questions liées au CBI testent les capacités des apprenants à déduire des informations sur les réactions des personnages à partir d'indices visuels et verbaux, à extraire des informations spécifiques du texte, à faire des exercices de production écrite liés au contexte / contenu de la BD pour évaluer ou critiquer les actions des acteurs (comme écrire des lettres à des fonctionnaires) et à deviner ce qui va se passer après une vignette. Tout cela peut approfondir les connaissances des apprenants sur les thèmes / le contenu de la BD et peut développer leur capacité de pensée critique et créative.

Le TBL est lié à toutes les activités du livret parce que les apprenants doivent essayer activement de comprendre le contenu de la BD et réaliser des tâches spécifiques (du livret) en utilisant leurs ressources cognitives.

3. Est-ce que le matériel d'enseignement prend en compte les compétences visées (dans la question 1) et les compétences (du niveau B1) du CECRL sélectionnées pour la compréhension / production écrite ?

Les activités du livret ont été liées aux compétences du CECRL pour la compréhension écrite et la production écrite du niveau B1 (décrites dans le tableau 6) en attribuant des codes à chaque activité individuelle. Le matériel d'enseignement est donc adapté au niveau B1, qui était l'objectif de la recherche. Le matériel d'enseignement tient également compte des compétences visées, comme l'indique le tableau de fréquence (tableau 7) présentant la fréquence des codes des activités incluses dans le livret.

5.2 Réflexion personnelle

Grâce à ce projet de recherche, je comprends mieux le processus de conception d'activités d'enseignement du FLE (niveau B1) à partir de supports authentiques et potentiellement attirants pour les apprenants (c'est-à-dire les BDs). J'ai rencontré quelques difficultés dans l'élaboration du livret d'accompagnement de lecture. Par exemple, le livret n'a pas été testé sur de vrais apprenants et il était donc difficile d'identifier les types d'activités sur lesquelles je dois me concentrer en fonction des besoins d'un groupe particulier d'apprenants. Ainsi, les facteurs que j'ai dû prendre en compte pour créer le livret comprenaient les suivants : créer du matériel couvrant des exemples de tous les types d'activités pédagogiques identifiées dans la revue de la littérature, sans me concentrer sur la répartition exacte des activités ; et mettre en œuvre une progression générale des activités d'ordre inférieur aux activités d'ordre supérieur. Dans le futur, il faudra adapter la répartition des activités aux besoins de vrais apprenants. Le livret pédagogique présente également certaines limites. Par exemple, le livret n'a pas été testé sur de vrais apprenants et il n'a pas été possible de savoir comment le répartir entre différentes leçons dans l'application pratique du matériel. J'ai donc développé le livret comme un ensemble d'activités que les apprenants peuvent utiliser, à leur rythme, tout en lisant la BD. De plus, je n'ai pas pu apporter d'améliorations au livret selon les retours des apprenants réels. À cet égard, j'ai consulté des études de recherche antérieures sur la conception d'activités basées sur des matériaux écologiques et des BDs pour développer et pour améliorer le livret de mon côté. Les futures améliorations du livret bénéficieraient des retours de vrais apprenants.

Bibliographie

Abouet, M. et Oubriere, C. (2005) *Aya de Yopougon (Tome 1)*. Paris: Gallimard Jeunesse.

Acar, A. et Puren, C. (2024) *The Social Action-Oriented Approach in Language Teaching: From Social Goals to Practices*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Ainsworth, J. (2014) 'The "Why" and "How" of Task-Based Language Learning for Advanced Business French', *Global Business Languages*, 19, Article 9. Disponible à: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1251&context=gbl> (Consulté le 18 juin 2024).

Alcantar, A. (2023) 'Sustainability Through Language: Reimagining the French Curriculum Through an Environmental Lens', le 30 mars. Disponible à: <https://romancestudies.duke.edu/news/sustainability-through-language-reimagining-french-curriculum-through-environmental-lens> (Consulté le 9 mai 2024).

Aljohani, M. (2017) 'Principles of 'constructivism' in foreign language teaching', *Journal of Literature and Art Studies*, 7(1), pp. 97–107.

Al-Khatib, M. (2006) 'Les bandes dessinées comme support sociolinguistiques dans l'enseignement du FLE', dans « *L'interculturel et l'enseignement du FLE* » *Colloque International*, l'Université Al al-Bayt. Disponible à: https://www.academia.edu/9190464/Les_bandes_dessin%C3%A9es_comme_support_sociolinguistiques_dans_lenseignement_du_FLE (Consulté le 2 octobre 2024).

Altındaş, H. (2017) "'The world will go on living": Resistance to Eurocentric Epistemology in Linda Hogan's Power', *Interactions: Ege Journal of British and American Studies*, 26(1–2), pp. 15–29. Disponible à: https://www.researchgate.net/profile/Huseyin-Altindis/publication/338854475_The_world_will_go_on_living_Resistance_to_Eurocentric_Epistemology_in_Linda_Hogan's_Power/links/5e32c598458515072d6ee5b8/The-world-will-go-on-living-Resistance-to-Eurocentric-Epistemology-in-Linda-Hogans-Power.pdf (Consulté le 29 août 2024).

Arkan, A. (2009) 'Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons', *Journal of Peace Education*, 6(1), pp. 87–99. Disponible à: <https://doi.org/10.1080/17400200802655064>.

Arslan, S. (2012) 'The Influence of Environment Education on Critical Thinking and Environmental Attitude', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, pp. 902–909. Disponible à: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.579>.

Aslim-Yetis, V. (2010) 'Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE', *Synergies Canada*, (2), pp. 1–13. Disponible à: <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1173>.

Aydoğru, C. (2015) 'LA BANDE DESSINEE: UN EXEMPLE D'EXPLOITATION EN CLASSE DE FLE', *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), pp. 1–14. Disponible à: <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645451>.

« Bande » (sans date) *Dictionnaire.lerobert.com*. Le Robert – Dico en ligne. Disponible à: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/bande> (Consulté le 4 juillet 2023).

Bandura, A. (2001) 'Social cognitive theory: An agentic perspective', *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1–26. Disponible à: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.

Baron-Carvais, A. (2007) *La Bande Dessinée (Que sais-je ?)*. 5ème édition refondue. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).

Barthes, R. (1964) 'Rhétorique de l'image', *Communications*, 4, pp. 40–51. Disponible à: https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027 (Consulté le 26 août 2023).

Başal, A., Aytan, T. et Demir, İ. (2016) 'Teaching Vocabulary with Graphic Novels', *English Language Teaching*, 9(9), pp. 95–109. Disponible à: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p95>.

Bien enseigner (2022) 'La pédagogie actionnelle : définition, principes et exemples', le 13 septembre. Disponible à: <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-actionnelle/> (Consulté le 18 juin 2024).

Boers, F. et al. (2009) 'Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?', *Language Teaching Research*, 13(4), pp. 367–382. Disponible à: <https://doi.org/10.1177/1362168809341505>.

Bouchey, B., Castek, J. et Thygeson, J. (2021) 'Multimodal Learning', dans J. Ryoo et K. Winkelmann (eds) *Innovative Learning Environments in STEM Higher Education: Opportunities, Challenges, and Looking Forward*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 35–54.

Brooks, J.G. et Brooks, M.G. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Çakır, I. (2015) 'Instructional materials commonly employed by foreign language teachers at elementary schools', *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), pp. 69–82.

Calafato, R. et Gudim, F. (2022) 'Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian', *Journal of Graphic Novels and Comics*, 13(2), pp. 270–286. Disponible à: <https://doi.org/10.1080/21504857.2021.1951788>.

Campbell, R. et Wales, R. (1970) 'The study of language acquisition', dans J. Lyons (ed.) *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

Canale, M. et Swain, M. (1980) 'Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing', *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1–47.

Canoprof (sans date) 'Lexique et vocabulaire de la Bande Dessinée'. Canoprof Cloud. Disponible à: <https://dtna.canoprof.fr/eleve/Arts%20et%20Culture/PREAC%20BANDE-DESSINEE/res/Lexique2.pdf> (Consulté le 4 octobre 2024).

Caron, J.-F. (2011) 'L'ABC de la BD du QC', *Lettres québécoises*, 142, pp. 13–16. Disponible à: <https://id.erudit.org/iderudit/64652ac> (Consulté le 3 octobre 2024).

Caws, C. (2021) 'Regard sur l'approche actionnelle en apprentissage-enseignement

du français: Tâches, communications, (inter)actions', le 1 avril. Disponible à: <https://klettwl.com/regard-sur-lapproche-actionnelle-en-apprentissage-enseignement-du-francais-taches-communications-interactions/> (Consulté le 8 mai 2024).

Çetinkaya, G., Öztürk, E.J. et Ismail, E.S. (2015) 'Introducing environmental education in teaching foreign language to young learners', *International Journal of Educational Research and Reviews*, 3(6), pp. 373–378. Disponible à: <https://www.internationalscholarsjournals.com/articles/introducing-environmental-education-in-teaching-foreign-language-to-young-learners.pdf>.

Clark, M.C. et Rossiter, M. (2008) 'Narrative Learning in the Adult Classroom', dans *Adult Education Research Conference*, St. Louis, MO, ÉU. Disponible à: <https://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/13/> (Consulté le 3 octobre 2024).

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2024) 'L'approche actionnelle'. Conseil de l'Europe. Disponible à: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach> (Consulté le 7 mai 2024).

Cotton, G. (2013a) 'Gestures to Avoid in Cross-Cultural Business: In Other Words, "Keep Your Fingers to Yourself!"', *HuffPost*, le 13 août. Disponible à: https://www.huffpost.com/entry/cross-cultural-gestures_b_3437653 (Consulté le 13 novembre 2024).

Cotton, G. (2013b) *Say Anything to Anyone, Anywhere: 5 Keys To Successful Cross-Cultural Communication*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Crossley, S.A. et al. (2007) 'A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts', *The Modern Language Journal*, 91(i), pp. 15–30. Disponible à: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00507.x>.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

Damoah, B. et Adu, E.O. (2022) 'Environmental Education in South African Schools: The Role of Civil Society Organizations', *Research in Social Sciences and Technology*, 7(3), pp. 1–17. Disponible à: <https://doi.org/10.46303/ressat.2022.14>.

Delisle, G. et Dascher, H. (2012) *Jerusalem : chronicles from the Holy City*. Montréal: Drawn & Quarterly.

Dewey, J. (1910) *How We Think*. Boston: D.C. Heath.

Dewey, J. (1933) *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, MA: D.C. Heath.

Downey, E.M. (2009) 'Graphic novels in curriculum and instruction collections', *Reference & User Services Quarterly*, 49(2), pp. 181–188. Disponible à: <https://doi.org/10.5860/rusq.49n2.181>.

Eisner, W. (1985) *Comics and sequential art*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.

El Ouesdadi, N. et Rochdi, S. (2023) 'La bande dessinée comme support didactique

dans l'enseignement apprentissage du français au Maroc', *Massalek Atarbiya Wa Atakwine*, 6(S1), pp. 146–157. Disponible à : <https://revues.imist.ma/index.php/MASSALEK/article/view/37899/19558> (Consulté le 1 octobre 2024).

Erdem Mete, D. (2018) 'Incorporating Environmental Education in English Language Teaching through Bloom's Revised Taxonomy', *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2018(40), pp. 33–44. Disponible à : <https://doi.org/10.21497/sefad.514847>.

Ernst, J.A. et Monroe, M. (2004) 'The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking', *Environmental Education Research*, 10(4), pp. 507–522. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/1350462042000291038>.

Erten, İ.H. et Karakaş, M. (2007) 'Understanding the divergent influences of reading activities on the comprehension of short stories', *The Reading Matrix*, 7(3), pp. 113–133. Disponible à : https://www.researchgate.net/publication/233823509_Understanding_the_divergent_influences_of_reading_activities_on_the_comprehension_of_short_stories (Consulté le 18 septembre 2024).

Erton, İ. (2006) 'Semiotic Nature of Language Teaching Methods in Foreign Language Learning and Teaching', *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), pp. 73–86. Disponible à : https://www.researchgate.net/publication/265000189_Semiotic_Nature_of_Language_Teaching_Methods_in_Foreign_Language_Learning_and_Teaching (Consulté le 2 octobre 2024).

Farías, M. et Abraham, P. (2017) 'Reading with Eyes Wide Open: Reflections on the Impact of Multimodal Texts on Second Language Reading', *Ikala*, 22(1), pp. 57–70. Disponible à : <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a04>.

Fojkar, M.D., Skela, J. et Kovač, P. (2013) 'A Study of the Use of Narratives in Teaching English as a Foreign Language to Young Learners', *English Language Teaching*, 6(6), pp. 21–28. Disponible à : <https://doi.org/10.5539/elt.v6n6p21>.

France Education International (sans date) 'DELFB1: DESCRIPTEURS DE PERFORMANCE DE LA PRODUCTION ÉCRITE'. www.france-education-international.fr. Disponible à : <https://www.france-education-international.fr/document/descript-perf-pe-b1> (Consulté le 28 décembre 2024).

France Podcasts (2018) 'L'approche actionnelle : mobilisez les compétences', le 10 octobre. Disponible à : <https://www.francepodcasts.com/2018/10/10/approche-actionnelle-classe-fle/> (Consulté le 8 mai 2024).

Fremion, Y. (1983) *ABC de la BD*. Paris: Casterman.

Gentilhomme, P. (1994) *Lire et écrire : La B.D. à l'école*. CDDP d'Indre-et-Loire.

Ghosn, J. (2009) *Romans Graphiques : 101 propositions de lectures des années soixante à deux mille*. Marseille: Le mot et le reste.

Göçmen, E., Göçmen, N. et Ünsal, A. (2012) 'The Role of Idiomatic Expressions in Teaching Languages and Cultures as Part of a Multilingual Approach', *Procedia - Social and*

Behavioral Sciences, 55, pp. 239–247. Disponible à :
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.500>.

GreenHeart Education (2024) 'Environmental Education in French: Le changement climatique - en classe de français'. GreenHeart Education. Disponible à :
<https://www.greenhearted.org/environmental-education-in-french.html> (Consulté le 9 mai 2024).

Haight, C., Herron, C. et Cole, S. (2008) 'The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language College Classroom', *Foreign Language Annals*, 40(2), pp. 288–310. Disponible à :
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03202.x>.

Halazdra, S.I. (2021) 'À PROPOS DU POTENTIEL DIDACTIQUE DE LA BANDE DESSINÉE AU COURS DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE', *ГРААЛЪ НАУКИ [Grail of Science]*, 4, pp. 400–403. Disponible à : <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.05.2021.074>.

Hauschild, S., Poltavtchenko, E. et Stoller, F.L. (2012) 'Going Green: Merging Environmental Education and Language Instruction', *English Teaching Forum*. Disponible à :
https://www.academia.edu/29721447/Going_Green_Merging_Environmental_Education_and_Language_Instruction (Consulté le 1 mai 2024).

Hill, D.A. (2013) 'The visual elements in EFL coursebooks', dans B. Tomlinson (ed.) *Developing materials for language teaching*. 2ème édition. London: Bloomsbury, pp. 157–166.

Hodge, R. et Kress, G. (1988) *Social Semiotics*. Cornwall: Polity Press.

Hofreiter, T.D., Monroe, M.C. et Stein, T.V. (2007) 'Teaching and Evaluating Critical Thinking in an Environmental Context', *Applied Environmental Education & Communication*, 6(2), pp. 149–157. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/15330150701598197>.

Hooper, C., J. et al. (2012) 'The french kitchen: task-based learning in an instrumented kitchen', dans *Proceedings of the 2012 ACM Conference on Ubiquitous Computing (UbiComp '12)*. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery, pp. 193–202. Disponible à : <https://doi.org/10.1145/2370216.2370246>.

Hoover, W.A. (1996) 'The practice implications of constructivism', *SEDL Letter*, 9(3), pp. 1–2.

Huerta, N. (2005) *Comment utiliser la bande dessinée comme outil pédagogique à l'école ?* Académie de Montpellier, site de Carcassonne: I.U.F.M.

Hunter, D. et al. (2019) *Manuel de l'approche actionnelle*. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langues secondes.

Hymes, D. (1964) 'Introduction: Toward ethnographies of communication', dans J.J. Gumperz et D. Hymes (eds) *The ethnography of communication*. Wiley, pp. 1–34.

Hymes, D. (1972) 'On communicative competence', dans J.B. Pride et J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

Jancovici, J.-M. et Blain, C. (2024) *World Without End*. London: Penguin Books Ltd.

Johannessen, L. (2011) 'Incorporating graphic novels into social studies based

instruction an effective means of determining quality graphic novels', *HIM 1990-2015*, Paper 1141. Disponible à : <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2140&context=honorstheses1990-2015> (Consulté le 23 septembre 2024).

Kisi, A. (2020) 'L'exploitation de la Bande Dessinée en classe de FLE en Albanie', *XLinguae*, 13(1), pp. 95–107. Disponible à : <https://doi.org/10.18355/XL.2020.13.01.08>.

Krashen, S. (1989) 'Language teaching technology: A low-tech view', dans J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 393–407.

Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Elsevier Science & Technology (Language teaching methodology series).

Krashen, S.D. (2004) *The power of reading: Insights from the research*. Westport, Conn: Libraries Unlimited.

Kumaravidelu, B. (2003) *Beyond methods: Macrostrategies for language learning*. London: Yale University.

Léraud, I. et Van Hove, P. (2019) *Algues vertes, l'histoire interdite*. Paris: Delcourt.

Little, D.G. et Singleton, D.M. (1988) *Authentic Materials and the Role of Fixed Support in Language Teaching: Towards a Manual for Language Learners*. CLCS Occasional Paper No. 20. Dublin, Ireland: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College Dublin, pp. 1–30. Disponible à : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316033.pdf> (Consulté le 29 août 2024).

Martin, M. (1982) *Sémiologie de l'image et pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.

Mayer, R.E. (2009) *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCloud, S. (1993) *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York, NY: HarperCollins Publishers, Inc. Disponible à : <http://repo.darmajaya.ac.id/5065/1/Understanding%20comics%20the%20invisible%20art%20by%20Scott%20McCloud%20%28z-lib.org%29.pdf> (Consulté le 14 novembre 2024).

Míguez Álvarez, C.M. (2022) 'Critical reading and use of comics in teaching French as a foreign language', dans *EDULEARN22 Conference*, Palma, Mallorca, Spain, pp. 0964–0973. Disponible à : <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/4152> (Consulté le 2 octobre 2024).

Miller, S. (2005) *Developing and promoting graphic novel collections*. Neal Schuman Pub.

Moles, A.A. (1987) 'La communication', dans J. Danset-Leger (ed.) *L'enfant et les images de littérature enfantine*. Bruxelles: Pierre Mardaga, p. 150.

Molitor, S., Ballstaedt, S.-P. et Mandl, H. (1989) '1 Problems in Knowledge Acquisition from Text and Pictures', dans H. Mandl et J.R. Levin (eds) *Knowledge Acquisition from Text*

and Pictures. New York: North-Holland / Elsevier (Advances in Psychology), pp. 3–35. Disponible à : [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62145-7](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62145-7).

Monroe, M.C., Andrews, E. et Biedenweg, K. (2007) 'A Framework for Environmental Education Strategies', *Applied Environmental Education and Communication*, 6, pp. 205–216. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/15330150801944416>.

Murakami, S. et Bryce, M. (2009) 'Manga as an Educational Medium', *The International Journal of the Humanities*, 7(10), pp. 47–55. Disponible à : <https://doi.org/10.18848/1447-9508/cgp/v07i10/42761>.

Narayan, R. et al. (2013) 'Constructivism—Constructivist learning theory', dans B.J. Irby et al. (eds) *The handbook of educational theories*. Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing, pp. 169–183.

Negi, S. (2020) 'Constructivist approach of Vygotsky for innovative trends in learning and teaching', *International Journal of Advanced Academic Studies*, 2(1), pp. 349–353.

Ollier, M. (2020) 'The Chair read for you Algues vertes – l'histoire interdite by Inès Léraud', le 22 septembre. Disponible à : [https://www.chaireeconomieduclimat.org/en/viewpoints-en/book-club-en/the-chair-read-for-you-algues-vertes-lhistoire-interdite-by-ines-leraud/#:~:text=Algues%20vertes%20%E2%80%93%20l'histoire%20interdite%20\(1\)%20is%20a,beaches%20at%20the%20Breton%20coast.](https://www.chaireeconomieduclimat.org/en/viewpoints-en/book-club-en/the-chair-read-for-you-algues-vertes-lhistoire-interdite-by-ines-leraud/#:~:text=Algues%20vertes%20%E2%80%93%20l'histoire%20interdite%20(1)%20is%20a,beaches%20at%20the%20Breton%20coast.) (Consulté le 26 octobre 2024).

Oxford University Press ELT (2015) 'Inductive and deductive grammar teaching: what is it, and does it work?', le 24 avril. Disponible à : <https://teachingenglishwithoxford.oup.com/2015/04/24/inductive-and-deductive-grammar-teaching/> (Consulté le 7 octobre 2024).

Öz, H. et Efecioglu, E. (2015) 'Graphic novels: An alternative approach to teach English as a foreign language', *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), pp. 75–90.

Peacock, M. (1997) 'The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners', *ELT Journal*, 51(2), pp. 144–156. Disponible à : <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>.

Perrenoud, P. (2002) 'Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant', le 11 avril. Disponible à : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/developper-la-pratique-reflexive-dans-le-metier-d-enseignant/> (Consulté le 10 juin 2024).

Peters, M. (2021) *Approaches to Narrative Instruction for Second Language Learners*. MA TESOL Collection. 758. Disponible à : https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/758 (Consulté le 3 octobre 2024).

Piaget, J. (1954) *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1972) 'Some Aspects of Operations', dans M.W. Piers (ed.) *Play and Development: A Symposium with Contributions by Jean Piaget, Peter H. Wolff and Others*. New York, NY: W. W. Norton & Company, pp. 15–27.

Powell, K.C. et Kalina, C.J. (2009) 'Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom', *Education*, 130(2), pp. 241–250. Disponible à : <https://docdrop.org/static/drop-pdf/Powell-and-Kalina-U6g4p.pdf> (Consulté le 6 octobre 2024).

2024).

Prabhu, N.S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Prabhu, N.S. (1990) 'There Is No Best Method – Why?', *TESOL Quarterly*, 24(2), pp. 161–176.

Puren, C. (2013) 'L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes "logiques" différentes. Version longue de l'article publié sous le titre "Les documents, supports pour enseigner"', *Les Cahiers Pédagogiques*, 508, pp. 19–20. Disponible à : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014c/> (Consulté le 23 décembre 2024).

Putri, R.C. et Purwani, N. (2022) 'L'efficacité De La Bande Dessinée Numérique Basée Sur Le Webtoon pour l'apprentissage de la compétence de la compréhension écrite chez les lycéens de SMA XI', *Didacticofrancia: Journal Didactique du FLE*, 11(1), pp. 59–63. Disponible à : <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/dicdac/article/view/58814/22111> (Consulté le 2 octobre 2024).

Razali, W.N. et Amin, N.M. (2019) 'Increasing language learner's confidence in speaking English through a role play activity, "Celebrity Chef"', *International Journal of Modern Languages and Applied Linguistics*, 3(3), pp. 53–59.

Reda, G. (2016) 'Ferdinand de Saussure in the Era of Cognitive Linguistics', *Language and Semiotic Studies*, 2(2), pp. 89–100. Disponible à : <https://doi.org/10.1515/lass-2016-020203>.

« Regardez-moi ça ! » (2024). Aimigo. Disponible à : <https://www.gymglish.com/en/frantastique/french-translation/regardez-moi-ca> (Consulté le 6 octobre 2024).

Reznikova, A.I. (2018) *Methods of using French comics as a means of improving the foreign language communicative competence of high school students*. PhD. Disponible à : <https://www.dissercat.com/content/metodika-ispolzovaniya-frantsuzskikh-komiksov-kak-sredstva-sovershenstvovaniya-inoyazychnoi> (Consulté le 6 octobre 2024).

Richards, J.C. et Rodgers, T.S. (eds) (2001) 'Content-Based Instruction', dans *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2ème édition. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 204–222.

Rudis, C. (2021) 'Un chercheur, un concept #3 - La théorie de l'input : le rôle fondamental de la compréhension dans l'acquisition d'une langue étrangère', *Rectorat de l'académie de Toulouse*. Disponible à : <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/interlangues/la-theorie-de-linput-le-role-fondamental-de-la-comprehension-dans-lacquisition-dune-langue> (Consulté le 20 novembre 2024).

Saborío-Taylor, S. et Ramírez, F.R. (2023) 'Methodological guide for the creation of educational materials based on patterns of needs and design', *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 5(2), p. ep2313. Disponible à : <https://www.ijpdll.com/download/methodological-guide-for-the-creation-of-educational-materials-based-on-patterns-of-needs-and-design-13686.pdf>.

Sadoski, M. et Paivio, A. (2001) *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sadoski, M. et Paivio, A. (2013) 'A Dual Coding Theoretical Model of Reading', dans D.E. Alvermann, N.J. Unrau, et R.B. Ruddell (eds) *Theoretical Models and Processes of Reading*. 6ème édition. Newark, DE: International Reading Association, pp. 886–922.

Sankey, M., Birch, D. et Gardiner, M. (2010) 'Engaging students through multimodal learning environments: the journey continues', dans *Proceedings of ASCILITE—Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2010*, pp. 852–863.

Satrapi, M. (2004) *Persepolis*. New York, NY: Pantheon Books.

Satrapi, M. (2023) *Femme, vie, liberté*. Paris: L'Iconoclaste.

Saussure, F. de (1971) *Cours de linguistique générale (1916)*. Paris: Payot. Disponible à: https://isplub.com/wp-content/uploads/2022/09/cours_de_linguistique_generale_texte_entier-1.pdf (Consulté le 15 novembre 2024).

Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Shehadeh, A. (2003) 'Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge', *System*, 31(2), pp. 155–171.

Shirish, T.S. (2013) *Research methodology in education*. USA: Lulu Publication. Disponible à: <https://oldbookreview.lbp.world/PublishedBooks/49.pdf>.

Sholeh, M.B., Salija, K. et Nur, S. (2020) 'Task-Based Learning (TBL) in EFL classroom: from theory to practice', *International Journal of Humanities and Innovation*, 3(4), pp. 138–143. Disponible à: <https://eprints.unm.ac.id/29596/2/Task-Based%20Learning%20%28TBL%29%20in%20EFL%20classroom.pdf.pdf> (Consulté le 18 juin 2024).

Sumarsono, D. et Amin, S. (2019) 'Contextual Teaching Learning (CTL) Approach towards Students' Self Confidence in Learning English; does it have any Effect?', *Cordova Journal Language and Culture Studies*, 9(2), pp. 207–218. Disponible à: <https://doi.org/10.20414/cordova.v9i2.1576>.

Szabó, F. et Csépes, I. (2023) 'Constructivism in language pedagogy', *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), pp. 405–417. Disponible à: <https://doi.org/10.1556/063.2022.00136>.

Tagliante, C. (1994) *La classe de langue*. Paris: CLE International.

Tammenga-Helmantel, M. et al. (2016) 'Comparing inductive and deductive grammatical instruction in teaching German as a foreign language in Dutch classrooms', *System*, 63, pp. 101–114. Disponible à: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.09.002>.

Thornbury, S. (1999) *How to teach grammar*. Essex: Pearson Education Limited.

Tomlinson, B. (2012) 'Materials development for language learning and teaching', *Language Teaching*, 45(02), pp. 143–179. Disponible à:

<https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>.

Tuncel, G. et Ayva, Ö. (2010) 'The utilization of comics in the teaching of the "human rights" concept', *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), pp. 1447–1451. Disponible à: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.216>.

Verma, S. (2023) 'The Role of the Humanities in Environmental Conservation: A Comprehensive Review', *International Journal for Research Trends and Innovation*, 8(3), pp. 775–777.

Villalobos, O.B. (2014) 'Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching', *Innovaciones educativas*, 15(20), pp. 71–83. Disponible à: <https://doi.org/10.22458/ie.v15i20.515>.

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weeks, C. (2023) 'How to Choose and Use Authentic Language Texts', le 21 février. Disponible à: <https://www.participatelearning.com/blog/how-to-choose-and-use-authentic-language-texts/> (Consulté le 10 juin 2024).

Weir, B. (1991) 'Making wordsmiths', *Reading Horizons*, 32, pp. 7–20.

Wijayanti, D.N. (2013) 'Constructivism Theory of Language Teaching and Learning', le 5 janvier. Disponible à: <https://mydreamarea.wordpress.com/2013/01/05/constructivism-theory-of-language-teaching-and-learning/#:~:text=Constructivism%20is%20a%20language%20theory,gives%20contribution%20in%20education%20field.> (Consulté le 5 octobre 2024).

Willis, D. et Willis, J. (2007) *Doing Task Based Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Woodward, A. (1993) 'Do illustrations serve an instructional purpose in U.S. textbooks?', dans B.K. Britton, A. Woodward, et M. Binkley (eds) *Learning from textbooks: Theory and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 115–134.

Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers', *Language Teaching*, 32(4), pp. 213–231. Disponible à: <https://doi.org/10.1017/S0261444800014154>.

Yang, Y.F. (2011) 'Engaging students in an online situated language learning environment', *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), pp. 181–198.

Annexe 1

Livret d'accompagnement de lecture et les réponses : Les pages 1 à 25 de la bande dessinée *Algues Vertes, L'histoire interdite*

Livret d'accompagnement de lecture

Sections : Les pages 1 à 25 de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite*

Niveau : B1

Objectifs :

- élargir la connaissance des formes grammaticales et des expressions idiomatiques
- développer la conscience environnementale et les capacités de pensée critique
- identifier et appliquer les informations contenues dans la BD
- exprimer ses opinions

* Les codes correspondent à code_activité / code_CECRL

Q1 = question 1, Q2 = question 2, etc.

Activités

avant lecture

1. L'enseignant montre aux apprenants le titre (la page 1) de la BD et pose à la classe les questions suivantes :

- a. Qu'est-ce que sont les algues vertes ?
- b. À partir des mots « L'histoire interdite », à votre avis, de quoi parle la BD ?

L'enseignant montre aux apprenants la vignette de la page 6 et leur pose la question suivante :

- c. À partir de la vignette, quels types d'effets pensez-vous que les algues vertes ont sur les animaux et les humains ? Qu'est-ce qui dans les images ou les paroles vous dit cela ?

Réponse

1.a. Les algues vertes sont des plantes visqueuses qui poussent principalement dans les milieux aquatiques. Ils se forment lorsqu'un excès de nutriments s'accumule dans l'eau, ce qui favorise leur croissance rapide.

1.b. Les mots « l'histoire interdite » suggèrent quelque chose qui est gardé caché ou secret. Il se peut donc que la BD parle d'un événement que certaines personnes souhaitent garder caché.

1.c. La vignette montre les effets néfastes des algues vertes sur les humains et les animaux. Les images de l'animal mort et d'un humain sur une civière ainsi que les mots « Il est tombé d'un coup ! » montrent ces effets.

pendant lecture

2. Lisez l'introduction de la BD et mettez en ordre les événements suivants :

- décomposition des algues vertes
- envahissement de plages par des algues vertes
- paralysie des systèmes nerveux et respiratoire
- accumulation des algues vertes sur les plages
- formation d'un gaz toxique

Réponse

2.

- envahissement de plages par des algues vertes
- accumulation des algues vertes sur les plages
- décomposition des algues vertes
- formation d'un gaz toxique
- paralysie des systèmes nerveux et respiratoire

3. Regardez le cartouche de la première vignette à la page 3.

- a. Où se déroule l'histoire ?
b. À quelle fréquence l'événement décrit a-t-il lieu ?

Réponse

3.a. Les plages du littoral breton (Bretagne, France)

3.b. Chaque année de mai à septembre

4. Selon les vignettes à la page 4, expliquez pourquoi les algues vertes forment « un piège parfait ».

Réponse

4. Les algues vertes sèchent et se confondent avec le sable – les algues vertes et le sable se mélangent pour devenir imperceptibles et forment un piège idéal.

5.

- a. En vous basant sur les images à la page 5, les effets des algues vertes décomposées sont-ils positifs ou négatifs ?
b. D'après le texte à la page 5, quels sont les effets spécifiques du gaz libéré ? Dans quelle mesure est-il mortel ?
c. Quel est le nom du gaz toxique libéré par les algues vertes ? Ça sent quoi ?

Réponse

5.a. Ils sont négatifs.

5.b. Le gaz paralyse le système nerveux et respiratoire et tue les personnes très rapidement (aussi rapidement que du cyanure).

5.c. L'hydrogène sulfuré (H₂S). Ça sent les œufs pourris.

6. Regardez la quatrième vignette à la page 5.

Dans la vie de tous les jours, on peut sentir le H₂S sans tomber malade ni mourir ; par exemple, c'est le gaz libéré lorsque les œufs pourrissent. Pourquoi ce gaz a-t-il des effets si terribles dans cette histoire ?

Réponse

6. En quantité importante, le gaz entraîne des effets néfastes, mais dans les situations de la vie quotidienne, la concentration du gaz n'est pas suffisamment élevée pour entraîner des effets mortels. C'est-à-dire, le gaz provoque des effets importants seulement à des concentrations élevées, comme le cas dans la BD.

7.

a. À la page 9, qui est la principale personne qui enquête sur l'incident sur la plage ?

b. Qui sont les victimes de cet incident ?

Réponse

7.a. Pierre Philippe

7.b. Un vétérinaire et son cheval

8. Dans la cinquième vignette à la page 9, quel est le mot complet pour l'abréviation « le diag » ? Utilisez d'autres informations dans la bulle pour vous aider.

Réponse

8. « diag » est une abréviation de « diagnostic » (indice : un médecin effectue des diagnostics).

9. Dans la troisième vignette à la page 10, à partir de l'expression du visage du vétérinaire, choisissez le synonyme le plus approprié pour « vaseux » :

- heureux
- triste
- étourdi
- en colère

Réponse

9. étourdi

10. Regardez les réactions du vétérinaire aux paroles du médecin dans les vignettes 5 et 7 à la page 10.

Que signifie « J'hallucine » dans la vignette 7 ? Reformulez avec vos propres mots.

Réponse

10. « J'hallucine » veut dire « Je ne peux pas croire ça ».

11. Dans la dernière vignette à la page 10, pourquoi l'imparfait est-il utilisé dans « Je venais juste d'arriver » plutôt que le présent ?

Réponse

11. L'expression « venir juste de faire » est utilisée pour décrire une action qui s'est produite juste avant une autre. « venir » est conjugué à l'imparfait pour indiquer une action se déroulant juste avant une autre *dans le passé*.

12. La page 12 présente un autre incident provoqué par des algues vertes. En utilisant les images de la page 5 comme guide, en quelques phrases, décrivez ce qui aurait pu se passer lors de cet incident à partir des paroles des médecins dans les deuxième et troisième vignettes. Écrivez votre réponse.

Réponse

12. Un joggeur s'est enfoncé et a été pris au piège dans des algues vertes sur une plage jusqu'à ce que seuls ses bras dépassent.

13. En référence à la dernière vignette à la page 12, quand utilise-t-on l'exclamation « Pouah » ?

Réponse

13. « Pouah » est une exclamation utilisée quand on sent quelque chose de mauvais (une odeur désagréable).

14. À la page 13, dans les vignettes 4, 5 et 6, résumez ce que dit le médecin des résultats de l'autopsie concernant l'incident de 1989 dans vos propres mots.

Réponse

14. Selon le médecin, il a tenté à plusieurs reprises d'obtenir les résultats de l'autopsie, mais ses efforts ont été en vain – il ne les a pas obtenus. Il ne sait pas si l'autopsie a été faite et il a finalement laissé tomber.

15. À la page 13 :

- a. Dans la deuxième bulle de la quatrième vignette, qu'est-ce que remplace le pronom « les » ? Expliquez le « s » à la fin d'« eu » dans « [...] ai jamais eus ».
- b. Dans la cinquième vignette, remplacez le pronom « en » dans la deuxième bulle par son référent.

Réponse

15.a. Le pronom « les » remplace l'objet direct « les résultats de l'autopsie » et le « s » à la fin d'« eus » indique l'accord du participe passé avec le pronom objet direct « les ».

15.b. Le pronom « en » remplace « des résultats de l'autopsie ».

16. Dans la vignette 6 à la page 13, réécrivez les expressions « c'était une fin de non-recevoir » et « J'ai fini par laisser tomber » dans vos propres mots. Utilisez les informations contenues dans les bulles pour vous aider à comprendre le sens.

Réponse

16. « c'était une fin de non-recevoir » veut dire « je n'ai rien reçu ». « J'ai fini par laisser tomber » veut dire « J'ai arrêté d'essayer » ou « Je n'ai fait plus d'efforts ».

17. Regardez les vignettes 3, 4 et 5 à la page 15. Quelles actions Pierre Philippe a-t-il entreprises ? Quels ont été les résultats ?

Réponse

17. Pierre Philippe a envoyé plusieurs courriers à la DDASS sans réponse.

18.

a. Dans la cinquième vignette à la page 15, quel était le but de la lettre envoyée par Pierre Philippe ? À quel département écrit-il ?

b. Écrivez la suite de la lettre envoyée par Pierre Philippe à la DDASS. Utilisez un ton convaincant pour exprimer votre mécontentement et les risques associés au manque d'action de la part des autorités.

Réponse

18.a. Il écrit à la DDASS et il veut l'informer d'un problème lié à la santé publique.

18.b. [... la suite de la lettre :]

Plusieurs incidents ont eu lieu concernant les effets néfastes des algues vertes sur les plages bretonnes. En 1989, un joggeur s'est enfoncé et a été pris au piège dans des algues vertes sur la baie de Saint-Michel-en-Grève et il est mort. De plus, en 1999, au même endroit, Maurice Briffaut, un ramasseur d'algues vertes, est devenu inconscient au volant de son tracteur, même s'il était en bonne santé.

Après avoir examiné ces cas à l'hôpital, je crois qu'ils indiquent la possibilité que les algues vertes soient à l'origine de ces effets. Ces incidents sont très pénibles et inquiétants et il est très important que la DDASS prenne des mesures supplémentaires pour alerter le public et pour mettre en place des mesures de protection. Je pense qu'il s'agit d'une question urgente et, à mon avis, il est essentiel de faire des autopsies pour enquêter plus en détail sur ces incidents.

Merci pour votre considération et votre temps. Dans l'attente de votre réponse.

Cordialement

Pierre Philippe, médecin urgentiste

19. L'enseignant montre aux apprenants uniquement la première vignette de la page 16 et pose la question suivante :

a. Selon vous, quelle a été la réponse de la DDASS ? Écrivez, très brièvement, la réponse.

L'enseignant demande ensuite aux apprenants de vérifier leurs réponses en regardant la deuxième vignette et pose les questions suivantes :

b. D'après la réponse de la DDASS dans la deuxième vignette, pensez-vous qu'elle va prendre des mesures complémentaires ? Qu'est-ce que cela montre sur son attitude face au problème environnemental ?

c. Dans la troisième vignette, Pierre Philippe est-il satisfait de cette réponse ? Comment savez-vous cela ? Quelle serait votre réponse ou réaction dans cette situation ?

Réponse

19.a. La DDASS ne considère pas que les algues vertes posent un problème environnemental sérieux. Cependant, des investigations plus approfondies seront menées.

19.b. Non. La DDASS semble indifférente au problème.

19.c. Non : son expression du visage et ses paroles (« C'est une blague ! ») montrent toutes deux son mécontentement et sa surprise. Je serais également surprise et mécontente de la réponse de la DDASS – à mon avis, la DDASS devrait être plus préoccupée par le problème.

20. La quatrième vignette de la page 16 fait référence à un autre incident survenu en 2008. À quoi font référence les paroles de la première bulle « C'en est resté là » ? Que signifie cette expression ? Expliquez avec vos propres mots.

Réponse

20. « C'en est resté là » marque la fin de l'incident dans la troisième vignette – ça veut dire « la situation s'est arrêtée là » ou « il n'y avait plus de progrès ».

21. Regardez les pages 17 et 18 et les paroles « Coy... » à la page 18.

a. Décrivez l'apparence des lettres. Qu'est-ce qu'elle indique ?

b. Qu'indiquent les points de suspension « ... » ? Quel est le lien avec la réaction de la femme ?

c. Comment l'image de la page 18 montre-t-elle l'intensité de la situation ?

Réponse

21.a. Les lettres sont écrites en grosses lettres grasses, indiquant que la femme crie le nom de son chien.

21.b. Les points de suspension montrent que la femme n'a pas fini de prononcer le nom du chien. Ceci est lié à sa réaction d'être étonnée ou choquée.

21.c. Il s'agit de l'élément de perspective : l'image du chien est dramatique et très grande (venant vers le lecteur) par rapport à celle du propriétaire, qui est très petit et en arrière-plan. Cela permet de montrer l'intensité de la situation ; c'est-à-dire que l'image aide à décrire les effets extrêmes et terribles des algues vertes.

22. L'enseignant découpe la page 19 en trois bandes – bande 1 (vignettes 1 à 2), bande 2 (vignettes 3 à 5) et bande 3 (vignettes 6 à 7) – et donne aux apprenants l'instruction suivante :

Mettez les bandes de la page 19 en ordre.

Réponse

22. (les bandes mises en ordre)

23. À partir des vignettes 1 à 5 de la page 19, mentionnez trois faits liés à la mort des chiens.

Réponse

23. (trois des options suivantes)

- L'odeur agressive des chiens
- Les muqueuses des yeux et des bouches des chiens sont brûlées
- La vase et les algues sur les pattes des chiens
- La cause de la mort est l'asphyxie

24.

a. Dans la sixième vignette de la page 19, dans le cartouche, qu'indique « mais... » sur les informations qui suivent ?

b. Utilisez ceci pour vous aider à comprendre l'expression « il n'y a pas lieu de porter plainte ». Reformulez cette expression dans vos propres mots.

Réponse

24.a. Le mot « mais... » et les points de suspension indiquent que ce qui suit est quelque chose de contraire ou d'opposé à l'information précédente. Dans ce cas, les mots précédents sont « Aurore Blairon a voulu déposer plainte » et l'expression qui suit est « il n'y a pas lieu de porter plainte ».

24.b. « il n'y a pas lieu de porter plainte » indique que l'action de « déposer plainte » n'est pas possible – on peut reformuler cela comme « il n'est pas possible de porter plainte ».

25. L'enseignant montre aux apprenants les première et deuxième vignettes de la page 20 mais supprime les paroles du représentant de la préfecture dans la deuxième vignette, où les apprenants doivent deviner ses paroles :

a. Selon sa réaction, remplissez les paroles du représentant de la préfecture dans la deuxième vignette.

La version originale de la deuxième vignette est ensuite présentée afin que les apprenants puissent vérifier leurs réponses, suivie d'une question sur la grammaire :

b. Dans la deuxième vignette, identifiez le temps verbal dans « serait due ». Quels mots dans la deuxième bulle soutiennent l'utilisation de ce temps verbal ?

Réponse

25.a. Par exemple, le représentant peut dire : Je suis complètement en désaccord avec l'avis de la vétérinaire ! J'aimerais voir des preuves de sa déclaration !

25.b. Le temps verbal est le conditionnel présent. Ici, l'utilisation du conditionnel est liée à l'idée de possibilité ou d'énoncés hypothétiques (c'est-à-dire, la vétérinaire suggère que la mort des chiens pourrait être provoquée par des algues vertes). Les mots « Cette hypothèse » soutiennent cette utilisation du conditionnel.

26. À la page 20, que pensez-vous des réactions de la préfecture des Côtes-d'Armor (vignette 2) et de la DDASS (vignette 6) ? Êtes-vous pour ou contre leurs réactions ?

Réponse

26. Je pense que la réaction du représentant de la préfecture est très défensive : peut-être qu'il essaie de cacher quelque chose ou qu'il ne veut assumer aucune responsabilité pour l'incident. Je suis contre sa réaction.

Je crois que la DDASS minimise la situation et affirme que les effets des algues vertes ne sont pas graves (en utilisant des mots comme « les seuls risques [...] sont des irritations [...] »). Je ne suis pas d'accord avec sa réaction.

27. Référez-vous aux vignettes 6 et 7 à la page 20.

a. Dans la vignette 7, pourquoi Pierre Philippe est-il surpris ? À quel événement antérieur dans la BD sa réaction est-elle liée ?

b. D'après le contexte, quelle expression correspond le mieux à « c'est dingue » ?

- c'est génial
- c'est incroyable
- c'est triste
- c'est intéressant

Réponse

27.a. Pierre Philippe s'étonne car la DDASS dit qu'elle ne sait rien du problème des algues vertes, alors qu'en 1999, il lui a écrit de nombreuses lettres concernant une intoxication aux algues vertes (l'événement antérieur).

27.b. c'est incroyable

28. Dans la quatrième vignette à la page 21, quelle est la forme du verbe « aient fait » ? Pourquoi cette forme est-elle utilisée ici ?

Réponse

28. La forme du verbe est le subjonctif passé. L'expression « il est impossible que » est toujours suivie par le subjonctif.

29.

a. Dans la première vignette à la page 22, identifiez les utilisations du conditionnel passé.

b. Les événements mentionnés par Aurore Blairon ont-ils eu lieu ?

c. Quelle émotion ou quel sentiment le conditionnel passé indique-t-il ici ?

Réponse

29.a. « J'aurais pu » et « ça aurait pu »

29.b. Non, ces événements n'ont pas eu lieu.

29.c. Le conditionnel passé est utilisé ici pour indiquer les craintes de la locutrice (que les décès qui sont arrivés à ses chiens puissent arriver à un enfant ou à son neveu).

30. Lisez les vignettes 6, 7 et 8 à la page 22 (note : *Thalassa* est une série documentaire française diffusée sur la chaîne de télévision *France 3*) :

a. Après le reportage de *Thalassa*, les réactions des élus sont-elles positives ou négatives ?

b. De quel impact s'inquiètent-ils ?

Réponse

30.a. Les réactions des élus sont négatives.

30.b. Ils s'inquiètent de l'impact sur le tourisme.

31. Lisez la cartouche à la page 23 et les deux premières vignettes à la page 24.

Les décès d'animaux à cause des algues vertes sont-ils nombreux ? Relevez des groupes de mots de la cartouche de la page 23 et de la deuxième vignette de la page 24 pour justifier votre réponse.

Réponse

31. Oui, ils sont nombreux, comme le révèlent les expressions « de nombreux courriers de riverains dont les chiens aussi étaient morts sur les plages de la commune » (à la page 23) et « pas mal de cadavres de chiens et d'oiseaux, dans les algues » (à la page 24).

32. Lisez le reste de la page 24.

Écrivez une courte lettre à Yvette Doré, la maire d'Hillion, pour exprimer votre point de vue sur ses efforts pour résoudre le problème environnemental. Est-ce que vous êtes pour ou contre ses efforts ?

Réponse

32.

Yvette Doré
Maire d'Hillion
Madame,

Par le présent courrier, je voudrais exprimer mon appréciation pour vos efforts pour résoudre le problème environnemental des algues vertes.

Je pense que vous avez eu raison de révéler l'affaire à la presse, même lorsque la préfecture vous a déconseillé de le faire. À mon avis, il est important de sensibiliser les gens aux problèmes environnementaux qui affectent la santé publique.

Je suis également pour vos actions de poser des panneaux à l'entrée des plages exprimant les risques des algues vertes. Il s'agit, je crois, d'un moyen très pratique de contribuer à protéger les gens des effets néfastes des algues vertes.

Encore une fois, je voudrais exprimer ma sincère gratitude pour vos efforts.

Cordialement,
Pegah Khalili

33. Dans la deuxième vignette à la page 25, la première personne dit : « Regarde-moi ça ! ».

a. La deuxième personne regarde-t-elle la première ou le détecteur ?

b. Pourquoi pensez-vous que le mot « moi » est inclus dans l'expression ?

c. D'après vos réponses aux questions 1 et 2, laquelle des expressions suivantes décrit le mieux le sens de l'expression :

- regarde-moi
- regarde ça
- regarde ça pour moi
- regarde-moi et regarde ça

Réponse

33.a. La deuxième personne regarde le détecteur et non l'autre locuteur.

33.b. Le mot « moi » est probablement utilisé pour mettre l'accent.

33.c. regarde ça pour moi

34. Considérez les phrases suivantes à la page 25 :

(vignette 1) [...] en 2006, la DDASS avait fait mesurer la quantité d'H2S [...]

(vignette 4) La seule étude existante a été faite en 2006 par l'association Air Breizh pour le compte de la DDASS [...]

a. Qui a mesuré la quantité d'H2S en 2006 – la DDASS ou Air Breizh ?

b. À partir de votre réponse à la question (a), reformulez la phrase de la vignette 1 pour clarifier le sens d'« avait fait mesurer ».

Réponse

34.a. Air Breizh (il a pris des mesures pour le compte de la DDASS)

34.b. « avait fait mesurer » ne veut pas dire « avait mesuré » – la phrase de la première vignette peut être reformulée comme « en 2006, la DDASS avait demandé à Air Breizh de mesurer la quantité d'H2S ».

35. Concevez un questionnaire pour demander l'avis de vos camarades de classe sur les réactions de différentes personnes et autorités (à la page 20) à la mort des deux chiens et demandez à vos camarades quelle serait leur réaction.

Réponse

35.

Questionnaire

Regardez la page 20 de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite*

1(a) Le représentant de la préfecture, est-il pour ou contre la réaction de la vétérinaire ?

1(b) « Vrai » ou « Faux » : le représentant pense que les algues vertes ont certainement causé la mort des deux chiens.

2(a) Sélectionnez la bonne option. La DDASS affirme que les risques des algues vertes sont :

- très graves
- minimales
- inexistantes

2(b) Sélectionnez la bonne option. Selon la DDASS, quelles parties du corps les algues vertes touchent-elles ?

- la bouche et le nez
- le nez et les yeux
- les oreilles et le nez
- les yeux et le cerveau

3(a) Quel mot décrit le mieux la réaction ou le sentiment de Pierre Philippe ?

- triste
- heureux
- effrayé
- étonné
- satisfait

3(b) Qu'est-ce qui a motivé sa réaction ?

(4) Quelle serait votre réaction à la mort des deux chiens ?

Réponses au questionnaire

1(a) Il est contre la réaction de la vétérinaire.

1(b) Faux

2(a) minimales

2(b) le nez et les yeux

3(a) étonné

3(b) Il a envoyé plusieurs courriers à la DDASS mais celle-ci dit ne rien savoir.

(4) (plusieurs réponses sont possibles)

après lecture

36. Pensez à un problème environnemental dans votre pays. Créez une courte BD (4 à 6 vignettes) montrant un scénario particulier pour sensibiliser les gens. Vous pouvez utiliser du vocabulaire ou des expressions de la BD *Algues Vertes, L'histoire interdite*.

Réponse

36. (cela dépend de la créativité et des idées des apprenants)

37. Discutez de votre BD avec la classe ; donnez vos avis et demandez également l'avis de vos camarades de classe sur le problème environnemental présenté dans votre BD et comment on peut le résoudre.

Réponse

37. (cela dépend de la réponse à la question 36 – les apprenants discutent de la manière dont ils peuvent résoudre les problèmes environnementaux de leurs BDs créés)

38. Recherchez les solutions développées pour résoudre le problème de l'accumulation d'algues vertes sur les plages via une recherche sur Internet. Écrivez un paragraphe sur vos résultats et mentionnez également vos propres solutions. Présentez vos découvertes au reste de la classe.

Réponse

38. (cela dépend de la recherche des apprenants – ils peuvent utiliser le lexique de la BD pour les aider dans leur recherche)