
Research Article

Authenticité et albums muets : Activités de fictionnalisation en classe de FLE

Kirsten Husung*
Linnaeus University

Marianna Missiou
University of the Aegean

Received April, 2024; accepted August, 2024;
published online December, 2024

Abstract: This article explores the advantages of wordless picture books in the teaching of French as a foreign language, apprehended in their dimension as authentic documents and sources of authentic tasks. To put theoretical approaches into practice in a didactic approach, a model is created based on the three semiotic levels of meaning, taken up by Chandler (2021), the denotative, connotative, and mythological/ideological level. These are aligned with fictionalizing activities according to Lacelle and Langlade (2007). Thus, specific activities progress from factual observation to the creation of a personal fictional narrative, via deduction as well as emotional and subjective reactions. An experiment was set up with a group of young adults at advanced beginner level with the wordless picture book *The Whale, the boy, and the sea in between* by Persa Zacharias (2019). The result shows that working with a wordless picture book according to our approach is a process of authentication in the sense of van Lier (1996). During this process, the learner singularizes the fictional content through a subjective reading, in collaboration with the peers in an interpretative debate, and re-scenarizes the plot elements in an own fictional narrative.

Keywords: French as a foreign language, didactics of wordless books, fictionalizing activities, authenticity

Résumé : Cet article explore les avantages des albums muets en classe de FLE (Français langue étrangère) appréhendés dans leur dimension de texte authentique et source de tâches authentiques. Pour mettre en pratique des approches théoriques dans une démarche didactique, est créé un modèle se fondant sur les trois niveaux sémiotiques de signification, repris par Chandler (2021), les niveaux dénotatif, connotatif et mythologique/idéologique. Ceux-ci sont alignés sur les activités fictionnalisantes mentionnées par Lacelle et Langlade (2007). Ainsi, des activités spécifiques progressent de l'observation factuelle à la création d'un récit fictionnel personnel, en passant par la déduction et la réaction émotionnelle et subjective. Une expérimentation a été réalisée avec l'album muet *The Whale, the boy, and the sea in between* de Persa Zacharias (2019) avec un groupe de jeunes adultes du niveau débutant intermédiaire. Le résultat montre que le travail avec un album muet, selon notre démarche, est un processus « d'authentification » dans le sens de van Lier (1996). Au cours de ce processus, l'apprenant singularise le contenu fictionnel à travers sa lecture subjective, en collaboration avec ses camarades, alimentant ainsi le débat interprétatif, ainsi que rescénarise les éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire dans un récit fictionnel.

Mots-clés : français langue étrangère, didactique des albums muets, activités de fictionnalisation, authenticité

*Corresponding author: Kirsten Husung, E-mail: kirsten.husung@lnu.se

Copyright: © 2024 Author. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

1 Introduction

Dans un cours de langue, en tant que professeur, on éprouve parfois une sorte de joie ou de satisfaction particulière d'avoir participé à un processus d'apprentissage ; ce sont des moments où les apprenants ont ressenti que l'activité en classe présentait un caractère réel et tangible, ainsi que significatif pour eux, démontrant ainsi son authenticité (Marx-Åberg, 2022, p. 161). Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), qui se reflète largement dans les plans d'étude en vigueur dans plusieurs pays européens, en l'occurrence en Suède et en Grèce, l'authenticité est une notion clé apparaissant dans des expressions telles que « les textes authentiques » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 19), des « tâches authentiques » (p. 30), « l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue » (p. 110) ou l'« interaction communicative authentique » (p. 111), pour n'en citer que quelques exemples. En effet, comme le constate Jean-Claude Beacco, l'utilisation de supports authentiques est généralement considérée comme garant d'une bonne pratique d'enseignement (Beacco, 2007, p. 29).

Dans cette perspective, les bandes dessinées (Missiou, 2014, pp. 136-141 ; Rouvière, 2012, pp. 287-349 ; Hamez, 2006) et les albums (Choquet & Thieffry, 2013 ; Ellis & Brewster, 2013) sont exploités en tant que documents authentiques dans divers contextes didactiques pour l'apprentissage des langues étrangères. Une grande partie de cette littérature dessinée est dépourvue de mots. Pour nommer ces deux catégories au sein de ce domaine, nous utilisons les concepts de « bande dessinée muette », proposé par Groensteen (2015), et d'« album muet », par Fastier (2008/2009). Contrairement aux livres avec mots, les livres muets reposent entièrement sur les images pour la compréhension, invitant les apprenants à construire eux-mêmes le sens de chaque image et des relations qui se tissent entre celles-ci. Ces images narratives sont agencées de manière séquentielle, accomplissant tous les critères de textualité. En effet, les livres muets constituent des « narrations » au sens où l'entend Culler (2016, p. 43) lorsqu'il se réfère à la catégorie plus vaste des récits et des énoncés « racontables », dont l'aspect essentiel pour le lecteur réside dans le fait que ces œuvres entretiennent une relation fictive avec le monde (Culler, 2016, p. 48). Nous les considérons comme « texte » dans le sens que Lyotard (1971, p. 11) leur attribue, allant au-delà de la simple définition d'un ensemble de mots et de phrases ; un texte est plutôt un objet culturel dont la signification est construite de manière plurielle et ouverte à l'interprétation.

Les livres muets peuvent être qualifiés de textes authentiques, par opposition aux supports didactiques fabriqués pour l'enseignement des langues étrangères. À cet égard, soulignons l'observation de Cuq et Gruca (2018, p. 405) sur l'impact positif des documents authentiques en classe de langues :

En prise sur la réalité contemporaine et sur des modes de vie et de pensée, les documents authentiques sont une grande source de motivation, mais ont également une valeur de récompense, car l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage : comprendre la langue de l'autre.

Pour les livres muets, ajoutons à cet aboutissement la capacité de se faire comprendre dans la langue de l'autre au travers de la discussion en groupe sur les images et leur sens.

Cependant, les documents authentiques exigent une méthodologie elle-même authentique, « faute de quoi ces documents redeviennent des prétextes interchangeables à des activités d'enseignement qui ne prennent pas en compte leurs caractéristiques spécifiques » (Beacco, 2007, p. 31), telles que leur genre de discours. En d'autres termes, il ne suffit pas d'utiliser un

support authentique pour un enseignement visant à augmenter l'authenticité en classe, mais il faut aussi travailler de façon authentique avec ce support. Dans cette optique, les textes muets peuvent être exploités en classe en engageant les apprenants dans une séance d'où différentes interprétations individuelles peuvent émerger ; ceci puisque l'image visuelle est imprégnée des expériences apportées par chaque lecteur, comme l'explique Fiona Maine (2015, p. 23). Lorsque les lecteurs s'impliquent de manière créative dans le processus de génération de sens, un espace dialogique de possibilités s'étend. Maine souligne qu'en classe, potentiellement, cette multiplicité de significations envisageables pourrait susciter davantage de discussions autour d'une image que d'un texte écrit.

Selon Nathalie Lacelle et Gérard Langlade (2007), quand en classe de FLE la tâche consiste en l'interprétation d'un texte littéraire, l'application des activités de fictionnalisation peut se révéler utile, notamment si le but est de promouvoir l'authenticité. Dans le cas des livres muets, l'apprenant, considéré ici comme sujet lecteur-scripteur¹, est confronté à des textes qui encouragent sa participation active dans la construction du sens, favorisant ainsi le développement d'interprétations subjectives à l'oral et à l'écrit.

Dans cette optique, cet article explore les avantages des albums muets en classe de FLE appréhendés dans leur dimension de texte authentique et de support de production fictionnelle, en vue de démontrer comment le travail avec un album muet peut renforcer le sentiment d'authenticité chez l'apprenant. Pour ce faire, nous examinerons la notion d'authenticité et sa signification en classe de langue étrangère, les processus de compréhension et d'interprétation dans l'album muet, la valeur des livres muets comme textes authentiques dans l'enseignement, et proposerons une démarche didactique concrète. Une expérimentation a été réalisée fin avril 2023 dans une classe de FLE au niveau débutant (A1-A2). Les apprenants suédois ont créé oralement et par écrit un récit fictionnel, basé sur une narration purement visuelle, l'album muet de Persa Zacharia (2018) *The whale, the boy, and the sea in between*, mettant ainsi en pratique les concepts théoriques sur l'authenticité.

2 L'authenticité en classe de langue

Dans la littérature didactique du FLE, l'authenticité est principalement abordée dans le sens du document authentique, par opposition au texte fabriqué pour l'enseignement (voir p. ex. Beacco, 2007, p. 29). À l'ère numérique, nous préférons parler de support authentique, car il peut englober non seulement des documents écrits tels qu'un article de presse, mais aussi des documents multimodaux tels qu'un programme télévisé ou une page internet, combinant texte, image et son. Mais que signifie *authenticité* ? Commençons avec une définition, celle du Larousse : « 1. Caractère de ce qui est authentique ». Comme synonymes sont indiqués : véracité et véridicité. La deuxième définition est aussi pertinente pour notre sujet : « 2. Sincérité des sentiments, vérité d'un témoignage ». Il s'ensuit qu'en milieu scolaire, l'authenticité implique que ce qui se déroule en classe n'est ni simulation ni irréalité, mais plutôt réalité et vérité. Selon Michael P. Breen (1985), l'enseignant est concerné par quatre types différents d'authenticité :

¹ Pour la théorisation du sujet lecteur-scripteur et sa mise en pratique dans la didactique de la littérature, voir le recueil d'articles dans Jean-François Massol (dir.) (2017).

- 1 Authenticity of the texts which we may use as input data for our learners.
- 2 Authenticity of the learners' own interpretations of such texts.
- 3 Authenticity of tasks conducive to language learning.
- 4 Authenticity of the actual social situation of the language classroom » (Breen, 1985, p. 61).

En parallèle, quatre questions se posent à l'enseignant : « a. What is an authentic text ? b. For whom is it authentic? c. For what authentic purpose? d. In which particular social situation? » (Breen, 1985, p. 61). Effectivement, l'authenticité en classe de langue dépasse la simple utilisation d'un exemple authentique de la langue cible, comme un poème ou une interview publiée sur un site. Elle concerne également la manière dont les apprenants travaillent avec ce support, à savoir les activités visant l'apprentissage de la langue. Dans ce sens, chaque support est potentiellement authentique, si son objectif est d'aider l'apprenant à développer des interprétations authentiques. Ainsi, Breen considère une communication authentique dans la langue cible comme un processus d'interaction entre la nature particulière d'un texte et son interprétation ; en conséquence, une tâche authentique en classe est a) une tâche de communication authentique et b) une tâche d'apprentissage de la langue authentique (Breen, 1985, pp. 61-64).

Pour illustrer ces deux critères, Breen donne l'exemple du travail en groupe où les apprenants s'acheminent vers l'interprétation d'un texte en échangeant leurs points de vue et en discutant collectivement leur compréhension et leurs impressions sur ce texte (Breen, 1985, p. 66). Ainsi, il est nécessaire que les apprenants non seulement communiquent leurs idées et leurs interprétations dans la langue cible, mais qu'ils discutent également de la langue elle-même, y compris de ses formes et structures grammaticales, ceci impliquant l'utilisation des stratégies d'apprentissage métacognitives. Quant à la situation sociale particulière en classe de langue, Breen souligne sa fonction communicative : « [...] the most socially appropriate and authentic role of the classroom situation is to provide the opportunity for public and interpersonal sharing of the content of language learning, the sharing of problems within such content, and the revealing of the most effective means and strategies to overcome such problems » (Breen, 1985, p. 67). Bref, dans cette optique, l'authenticité de la salle de classe est l'interaction ayant comme but d'apprendre la langue.

Leo van Lier (1996, p. 126) développe les idées de Breen en analysant la manière dont l'interaction pourrait être mise en œuvre. À cet égard, il démontre que l'authenticité en salle de classe est principalement un processus. Il affirme que l'authenticité ne se réduit pas à un simple produit dans le contexte d'apprentissage d'une langue, tel qu'un document authentique ou un registre linguistique, mais qu'il s'agit plutôt d'un processus d'engagement et de validation de la part des participants dans la situation d'apprentissage d'une langue. En se basant sur Widdowson (1990), van Lier souligne qu'il s'agit d'un processus de contextualisation de la situation énonciative. À titre d'exemple, il cite un dialogue où les participants négocient, au sein de leur conversation, la compréhension et l'interprétation des messages quand la qualité du son est mauvaise : « Such a repairing or remedying process might be called an authentication process. It establishes relevance, and it endorses, rejects, or revises prior utterances » (van Lier, 1996, p. 127). Selon lui, l'authenticité forme une triade avec deux autres notions essentielles dans l'apprentissage d'une langue, à savoir l'autonomie et l'« awareness » (van Lier, 1996, p. 145) que nous pouvons traduire par « perception consciente » ou « conscientisation ».

Dans ce processus « d'authentification », selon van Lier, l'interaction sociale joue un rôle central en salle de classe : « Social interaction [...] means being 'busy with' the language in one's dealings with the world, with other people and human artifacts, and with everything, real or imagined, that links self and word » (van Lier, 1996, p. 147). Il ne s'agit donc pas tout

simplement d'un dialogue tel que celui illustré dans l'exemple suivant d'un dialogue traditionnel entre professeur et apprenant : l'enseignant pose une question à laquelle l'apprenant tente de répondre. S'il répond par un seul mot, l'enseignant lui demande de répondre en une phrase complète. Après la nouvelle réponse, l'enseignant évalue la réponse en la confirmant ou en la corrigeant. En effet, un tel dialogue, selon le modèle initiation, réponse et feedback, ne correspond pas à une interaction authentique au sein de la situation sociale, telle qu'elle est perçue par les participants. Pour que cela soit le cas, van Lier se réfère à la notion philosophique de contingence (« contingency » p. 147 ff, chapitre 7), signifiant que la conversation doit impliquer une interaction qui peut prendre une tournure non planifiée, pouvant conduire à des résultats inattendus (von Lier, 1996, p. 169). Par conséquent, les questions de départ de l'interaction sociale doivent être des questions ouvertes invitant les participants à s'exprimer librement dans le cadre de la tâche.

3 De la polysémie de l'image au travail interprétatif

Concernant la polysémie de l'image et la nature de l'interprétation visuelle dans le contexte des livres muets, quelques points clés émergent. Martine Joly soutient que la polysémie n'est pas exclusivement liée à l'image par opposition au mot, mais plutôt que l'image elle-même représente un certain degré de polysémie (Joly, 2000, p. 82). Tant le discours verbal que l'image nécessitent une contextualisation pour être interprétés correctement. En effet, la polysémie s'exprime en outre au niveau du spectateur ; selon Christian Metz, « ce n'est pas l'image qui est polysémique, mais le spectateur » (Joly, 2000, p. 83). En guise de confirmation, et dans la même direction, Yan Fastier écrit : « [...] l'album muet s'élabore en un véritable récit, lisible en toutes ses composantes et sans autres ambiguïtés que celles que l'auteur aura jugé bon d'y mettre ! » (Fastier, 2008/2009, p. 15). Selon Natalie Beau (2018), les livres muets n'imposent pas d'interprétations univoques, parce que l'analyse de l'image se divise en deux phases distinctes : la dénotation, qui décrit objectivement l'image, et la connotation, qui interprète et donne du sens, un sens qui varie encore pour chacun en fonction de sa personnalité, de son histoire et de sa culture. Ainsi, dans les récits graphiques, les images ne se bornent pas à signifier, elles suggèrent également, et ces suggestions sont au cœur même de la lecture.

Dans l'album muet, les lecteurs s'engagent constamment dans une quête d'indices. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer les composants essentiels de l'image tels que les lignes, les formes et les couleurs, la kinésiologie des personnages, comprenant leurs expressions faciales, la posture du corps et les gestes (Missiou, 2019). À partir de ces renseignements, le lecteur se lance constamment dans une quête d'indices, réalisant des inférences pour décoder le sens, découvrant des significations et exprimant sa propre interprétation. Cela implique qu'il évolue de l'observation à l'interprétation. Dans cette recherche active de sens, il est nécessaire de souligner l'importance du lien entre la compréhension et l'interprétation, car « toutes deux fonctionnent en symbiose, l'une nourrissant l'autre de façon inchoative » (Falardeau, 2003, p. 86). En raison de cette interdépendance, la compréhension ne précède pas nécessairement l'interprétation, car cet ordre peut être inversé, puisqu'il arrive souvent que nous interprétions afin de pouvoir comprendre (Tauveron, 1999, p. 17).

En classe, le dessin, tout comme l'écriture, permet dans son propre registre sémiotique, de véhiculer une interprétation en utilisant un support tangible (Tauveron, 2002, p. 166). De même, les livres muets, constitués principalement d'images, peuvent jouer un rôle significatif pour stimuler le « débat interprétatif » (Tauveron, 1999). En effet, différentes interprétations individuelles peuvent émerger et se confronter en vue de construire une lecture commune, tout

en respectant les « droits du texte » qui définissent les limites de l'interprétation (Eco, 1992, p. 18, 41–42). Selon Falardeau (2003), une séance de débat interprétatif fondée sur un texte littéraire devrait être accompagnée d'une question visant à susciter la réflexion des apprenants sur le texte. Ainsi, le sens émerge de la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. Toutes les propositions sont soumises aux réactions du groupe et à la relecture du texte, une étape indispensable pour toute validation (Falardeau, 2003, p. 688).

En outre, Arizpe (2014) met en avant l'acquisition indispensable de cinq compétences clés par les lecteurs de livres muets, incluant la capacité de donner une voix à la narration visuelle en participant activement à la séquence de l'histoire, la capacité à interpréter les pensées, les sentiments et les émotions des personnages sans support textuel, à tolérer l'ambiguïté et à accepter que toutes les questions ne trouvent éventuellement pas de réponse claire. De plus, les lecteurs doivent reconnaître la diversité des chemins de lecture possibles à travers la narration visuelle. Enfin, ils doivent être capables d'élaborer des hypothèses sur le déroulement de la séquence narrative. Ces compétences suggèrent à nouveau que les textes sans mots peuvent constituer une ressource puissante pour le travail interprétatif en salle de classe.

4 L'apport des albums muets dans l'enseignement

Dans un cadre éducatif, les livres muets remettent en question la conception traditionnelle de la littérature en élargissant la notion d'alphabétisation au-delà de la simple capacité à lire des lettres et des mots. C'est pourquoi de nombreuses études se sont penchées sur l'utilisation didactique des livres muets, notamment dans le contexte de l'enseignement aux plus jeunes, mettant l'accent sur le développement du langage parlé et écrit (Arizpe, 2014 ; Serafini, 2014 ; Lysaker, 2018). De plus, en raison de leur brièveté caractéristique, ces ouvrages se prêtent à une lecture intégrale plutôt qu'à celle d'extraits.

Alors se pose la question de l'âge du lecteur modèle auquel s'adressent les livres muets, et, par conséquent, celle de leur réception. Force est de constater que l'on ne peut pas déterminer avec précision un âge minimum auquel ils s'adressent, ce qui explique pourquoi, dans leur grande majorité, ils n'en portent aucune indication. Classifier les livres muets par tranches d'âge est une opération non seulement risquée, mais aussi peu pertinente. Il est possible d'affirmer que les textes purement visuels font partie de la littérature *crossover* (croisée), qui se réfère à la fiction traversant les frontières d'un public d'enfants aux adultes ou d'adultes aux enfants (Beckett, 2009, p. 4). Chaque lecteur, de tout âge, peut apporter ses propres connaissances et expériences pour interpréter les images et construire le récit. En fait, Sandra Beckett (2013, p. 107) soutient qu'un livre muet est un lieu où adultes et enfants se rencontrent sur un pied d'égalité.

En revanche, lors du choix d'un document authentique pour son utilisation dans l'enseignement des langues, il convient de prendre en compte plusieurs critères, tels que l'âge, le pays d'origine des apprenants, les besoins des apprenants et la complexité du document (Cuq et Gruca, 2005, p. 405). En relation avec ces critères, les livres muets, se présentant comme des œuvres *cross-over*, s'adaptent à chaque niveau et à chaque type de lectorat. Les images transcendent aisément les barrières culturelles et linguistiques, tandis que l'absence de mots élimine tout obstacle lexical. Ainsi, en accord avec l'approche communicative, ces ouvrages privilégient les actes de parole authentiques des lecteurs.

En effet, l'album muet possède toutes les caractéristiques des ouvrages que Tauveron désigne comme « dispositif fertile de présentation et de questionnement des textes » (2002, p. 94). Il incite à la lecture, permet d'identifier et de résoudre les problèmes de compréhension,

favorise l'interaction entre le texte et le lecteur, ainsi que l'interaction entre les apprenants autour du texte. Ces qualités contribuent à faire de l'album muet un outil efficace pour favoriser le développement des compétences en communication orale et écrite dans un cadre scolaire, car les images peuvent être verbalisées et partagées en classe. Cependant, il est crucial de ne pas se limiter à une simple description de « ce que je vois », mais de passer à l'interprétation, ce qui requiert l'investissement personnel du lecteur en appelant à sa sensibilité. L'intérêt est d'engager une conversation autour du texte, plutôt que de la considérer simplement comme un objet à étudier. C'est sur ce point essentiel de l'interprétation que se croisent l'authenticité et le livre muet.

5 Démarche didactique

Notre projet de travailler avec des livres muets en classe de FLE traite l'authenticité dans les quatre dimensions de Breen (1985, p. 61) : l'authenticité du support en travaillant avec le livre muet, l'authenticité de l'interprétation de la part de l'apprenant en le considérant comme sujet-lecteur-scripteur, l'authenticité de la tâche en partant des questions ouvertes sur le texte et l'authenticité de la situation sociale basée sur le travail en binôme ou en groupe. En envisageant l'apprenant comme sujet lecteur-scripteur, notre approche didactique s'inscrit nécessairement dans une dynamique appréhendant la lecture comme une expérience vivante qui intègre une dimension sensible, éthique et esthétique de l'ouvrage (Rouxel & Langlade, 2004). Il s'agit donc d'une lecture subjective de l'ouvrage, qui « concerne le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur ou le spectateur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (Lacelle & Langlade, 2007, p. 55). Il va de soi que l'apprenant débutant en FLE débutant dans cette démarche aura besoin d'outils langagiers pour être en mesure d'exprimer ses impressions et ses idées sur l'ouvrage. À un niveau de débutant A1/A2, l'interaction sociale en classe aura certainement des limites, mais nous essayerons de montrer à travers notre projet que l'authenticité pourra néanmoins être développée.

Pour notre démarche didactique, nous construisons un modèle qui se fonde sur les trois niveaux sémiotiques de signification, repris par Chandler (2021) : les niveaux dénотatif, connotatif et mythologique/idéologique. Il est important de noter que les différences entre les trois niveaux de signification ne sont pas nettement définies. Cependant, à des fins descriptives et analytiques, Chandler les a présentées selon les lignes directrices suivantes :

The first (denotative) order (or level) of signification is seen as primarily representational and relatively self-contained. The second (connotative) order of signification reflects 'expressive' values which are attached to a sign. In the third (mythological or ideological) order of signification the sign reflects major culturally variable concepts underpinning a particular worldview - such as masculinity, femininity, freedom, individualism, objectivism, Englishness and so on. (Chandler, 2021)²

Dans notre modèle, chaque niveau sémiotique est accompagné par des activités de fictionnalisation spécifiques alignées sur l'approche didactique de Lacelle et Langlade (2007) qui soutiennent que

2 Sur cette version en ligne, ces trois ordres sont présentés tels quels. Dans la version en papier de 2007 il est nécessaire de fournir une gamme de pages plus étendue : pp. 137-145.

le contenu fictionnel d'une œuvre est « toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en 'complément' de l'œuvre (*concrétisation imageante ou auditive*), réagit à ses caractéristiques formelles (*impact esthétique*), établit des liens de causalité entre les événements d'intrigue à partir de son propre imaginaire (*activité fantasmatique*), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (*réaction axiologique*). (Lacelle & Langlade, 2007, p. 55)

Ces activités progressent de l'observation factuelle à la création d'un récit fictionnel personnel, en passant par la déduction et la réaction émotionnelle et subjective. Les questions formulées dans la fiche de travail des apprenants (voir Annexe 2) sont en cohérence avec ces niveaux et les activités fictionnalisantes. Ainsi, le schéma suivant émerge comme base pour le travail en classe :

1. Dénotation : Au niveau dénotatif, l'objectif est de décrire les faits visibles. Il s'agit d'observer attentivement les images et de repérer des indices visuels permettant une compréhension factuelle.
 - Activité fictionnalisante associée : réagir aux caractéristiques formelles des images (*impact esthétique*).
2. Connotation : Au niveau connotatif, l'accent est mis sur la recherche de ce qui ne saute pas immédiatement aux yeux dans l'image. Les apprenants combinent des indices, font des déductions et élaborent des premières inférences.
 - Activité fictionnalisante associée : produire des images et des sons en « complément » de l'ouvrage (*concrétisation imageante ou auditive*).
 - Activité fictionnalisante associée : établir des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (*cohérence mimétique*).
3. Interprétation : Dans la dernière phase, appelée niveau interprétatif, les apprenants sont encouragés à réagir en donnant une signification à l'histoire et à créer leur propre récit fictionnel.
 - Activité fictionnalisante associée : porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages (*réaction axiologique*).
 - Activité fictionnalisante associée : (re)scénariser des éléments d'intrigue à partir de leur propre imaginaire (*activité fantasmatique*).

L'album muet choisi pour notre expérimentation, *The whale, the boy, and the sea in between* de Persa Zacharias (2018), une dessinatrice grecque, est ouvert à l'interprétation en raison de l'absence de texte, à l'exception du titre. Les illustrations sont basées sur les plans d'une baleine plongeant dans la mer. Un enfant dans une barque s'approche, dépasse et s'éloigne, le dessinateur utilisant la technique de zoom in-out. Le récit simple de la rencontre entre une baleine et un garçon dans l'océan, suivi de leur éloignement, offre une toile de fond visuelle qui invite à la réflexion. Le choix délibéré de l'auteure d'éviter un texte explicite permet aux apprenants de faire des inférences et de laisser libre cours à leur imagination, en attribuant leurs propres significations et narrations à l'histoire. Ainsi, cet album devient un support propice à une diversité d'interprétations, incitant les lecteurs à explorer les multiples facettes de l'histoire à travers leurs propres perspectives, et s'ouvrant à cet espace dialogique dont Maine (2015) parle.

Le groupe d'étudiants participant à l'expérimentation se compose de cinq jeunes adultes d'environ vingt ans. Il s'agit d'un cours intensif pour débutants, donné par une université suédoise en collaboration avec une école de FLE en France. Lors de l'expérimentation, les étudiants ont déjà vécu pendant trois mois en France et ont atteint des niveaux langagiers divers allant d'un bon niveau A1 jusqu'au niveau B1, certains ayant des connaissances de français préalables du lycée. Le travail avec l'album était proposé comme activité supplémentaire par nous. La leçon s'est déroulée sans préparation préalable des apprenants, leur donnant ainsi la possibilité de mettre en pratique leurs acquis linguistiques. Les détails du planning de la leçon et les questions sur le texte selon les trois niveaux sémiotiques et les activités fictionnalisantes se trouvent dans la fiche pédagogique (Annexe 1) et la fiche de travail (Annexe 2). Nous avons *grosso modo* gardé l'ordre des questions, mais il faut rappeler que les différences entre les trois ordres ne sont pas nettement définies, et également que la compréhension et l'interprétation ne sont souvent pas clairement distinguées. Ainsi, dans le cas de l'album muet de Zacharias, avec des lacunes dans le texte visuel entravant le sens, il est souvent nécessaire d'interpréter en premier lieu pour pouvoir ensuite comprendre.

Dans les transcriptions des enregistrements en classe, les petites fautes de grammaire ont été corrigées, mais pas la syntaxe, car le focus de l'étude dans cette partie était la production orale. Dans la partie écrite, nous avons gardé les fautes dans les citations pour montrer le niveau de langue. Tout au long des discussions et lors du travail écrit, les apprenants se sont corrigés aussi bien dans la partie orale qu'écrite.

5.1 Résultat et discussion

Dans la première phase de la séance, le niveau dénotatif (Chandler 2021), les étudiants se sont penchés sur l'observation du texte visuel. Ils ont d'abord regardé les images et lu les questions de la fiche de travail inspirée des activités de fictionnalisation selon Lacelle et Langlade quant à l'impact esthétique du texte sur les apprenants (2007, p. 55). Il n'y avait pas de questions sur le vocabulaire. Puis les participants ont discuté ensemble de ce qu'ils ont vu dans les images à l'aide des questions de la fiche de travail et quelles étaient leurs impressions : ils étaient d'accord que les couleurs étaient un peu sombres et que l'ambiance était paisible, mais un peu triste. Un étudiant a aimé que les images soient claires, une autre a dit que les dessins étaient « simples, car il n'y a pas beaucoup de décor, juste des fleurs » et que les images n'étaient « pas très magnifiques ». Un autre a déclaré ne pas comprendre l'histoire. À cela, nous, professeures, avons répondu que nous allions la regarder en détail plus tard en précisant qu'il n'y a pas d'histoire vraie ou fausse, et que nous allions ensemble chercher à créer une intrigue à partir des indices des images de l'album. Dans cette partie du travail qui était uniquement en français, nous avons souvent confirmé ce qui a été dit et avons suggéré parfois d'autres mots ou idées pour encourager la continuation des échanges langagiers sur l'observation des images.

Dans la deuxième partie du travail, correspondant au niveau connotatif, l'exploitation fictionnelle est devenue plus prédominante, car il s'agissait de repérer et de relier différents éléments visuels en faisant des déductions et en élaborant des premières inférences pour en extraire du sens. Les étudiants ont d'abord commencé à travailler sur la concrétisation imageante et auditive, puis sur la cohérence mimétique selon Lacelle et Langlade (2007, p. 55) en utilisant les questions de la fiche de travail. Dans cette étape, nous avons également d'abord vérifié la compréhension des questions. Un étudiant ne comprenait pas le mot « décor » dans la question : Comment et pourquoi les personnages se retrouvent-ils dans ce décor spécifique ? Une camarade le lui a expliqué. Le reste des questions était clair. En ce qui concerne la

concrétisation auditive, c'est-à-dire la question portant sur ce que l'on entend, voici ce qu'ils ont partagé : « la mer », « les vagues », « le bruit de la baleine », « le vent...mais je crois qu'il est silencieux parce qu'il n'y a pas beaucoup de personnes ». Pour le reste des questions la discussion était très animée, car les réponses divergeaient. Par exemple, une personne a pensé que la baleine et le garçon se rencontraient chaque jour, peut-être en tant qu'amis, car ils semblaient s'embrasser dans une image. Un autre étudiant a suggéré que c'était un hasard, tandis qu'un troisième a avancé l'idée que la baleine lui donnait un signe : « Peut-être le garçon veut voir la baleine », « il est curieux ». Puis une étudiante a posé une question grammaticale : « Ce n'est pas curieuse ? » à laquelle nous avons répondu : « le garçon est curieux, la baleine est curieuse ». En effet, même si ce travail ne mettait pas l'accent sur la grammaire, elle sous-tendait toute la tâche. Aux questions concernant l'activité fantasmagique et axiologique, ils ont surtout débattu si les deux protagonistes se connaissent ou non : « je pense, non, je ne pense pas, c'est la première fois, car la baleine semble avoir peur », « sur la page 7, l'œil, elle a peur », « elle se cache peut-être », « elle est surprise ». Lorsqu'ensuite le garçon et la baleine se séparent, les étudiants ont débattu du sentiment de la baleine, à savoir si elle avait une larme à l'œil ou pas, cela n'étant pas très clair sur les copies de l'album distribuées. Nous avons donc dû préciser que cette larme existe dans l'original. Ils ont conclu que la baleine était profondément attristée. Ensuite, ils ont discuté du fait que le garçon ne retourne pas dans la même direction que celle d'où il est venu. Regardons quelques exemples : « je ne sais pas pourquoi mais peut-être il est perdu dans la mer », « il n'a pas de rameaux »³, « la baleine plonge à la fin », « ils ne sont peut-être pas trop loin de la côte car on voit des plantes dans la mer », « je ne suis pas sûr si le garçon pense au début que c'est une baleine, car au début on pense que c'est une pierre », « peut-être le garçon pense que c'est un îlot ». Parmi ces idées, nous avons rarement dû aider avec un mot.

Quant au dernier niveau, le niveau interprétatif, la tâche consistait à émettre des jugements sur l'action et la motivation des personnages, c'est-à-dire la réaction axiologique, et d'imaginer une histoire où il s'agissait de scénariser des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire, conformément à l'activité fantasmagique selon Lacelle et Langlade (2007, p. 55). Concernant les réactions axiologiques, les étudiants étaient d'accord sur le fait qu'il était dangereux pour le garçon d'être seul dans un petit bateau en mer loin de la côte et sans rames. Quant à l'activité fantasmagique consistant à imaginer une histoire, les apprenants ont décidé de travailler en groupe et d'effectuer cette tâche par écrit. Dans l'un des deux groupes il y avait deux personnes, tandis que dans l'autre, il y en avait trois. L'avantage du travail en groupe est qu'il offre de l'aide aux apprenants moins avancés tout en permettant aux plus avancés d'apprendre en aidant. Dans cette partie de la tâche, nous avons apporté notre assistance, si nécessaire, en fournissant quelques mots. Les discussions au sein des groupes pouvaient se dérouler en partie en suédois, mais l'histoire finale devait être écrite en français. L'imagination des histoires était un processus créatif et collaboratif où l'intrigue a été élaborée au fur et à mesure de l'écriture. Les étudiants étaient très engagés et ont éprouvé beaucoup de plaisir dans ce travail ; l'ambiance était très détendue et joyeuse dans la salle, avec beaucoup de rire.

Les récits fictionnels ensuite écrits sont très différents. L'un des deux groupes a rédigé une histoire intitulée « La baleine timide ». Dans ce récit, les étudiants ont imaginé l'histoire du point de vue de la baleine en se concentrant sur ses émotions. Ils écrivent que la baleine est depuis longtemps seule dans la mer et quand elle voit à l'horizon le petit bateau avec le garçon, elle a peur car « ça fait longtemps depuis qu'elle a rencontré quelqu'un. Quand le bateau se

3 Rappelons que nous gardons dans les citations des textes des étudiants les fautes de langue.

rapprochait elle ferme ses yeux et essaye de se cacher. Elle sent quelques mains gentilles toucher son corps et puis ils disparaissent (*sic*) ». Quand le garçon s'en va, elle « sent une vague d'émotion lui bouleverser parce que le moment d'être ensemble est terminé (*sic*) ». À la fin de leur histoire la baleine « plonge. Et encore l'horizon est vide...(*sic*) ». Ils ajoutent : « La fin ».

L'autre groupe a conçu une histoire intitulée « La grande chasse – un faux ami » dans laquelle le garçon a de mauvaises intentions. Au début ils écrivent que « la baleine a une 'maison' ou un habitat près des fleurs dans la mer. Le garçon est perdu sur la mer et il ne trouve pas sa maison, mais il pense qu'il voit une île, alors il commence se rapprocher (*sic*) ». Puis, le groupe a imaginé plus d'actions que l'autre groupe qui s'est surtout concentré sur les émotions des protagonistes. Dans leur récit, lors de la rencontre entre les deux personnages « la baleine croit qu'ils sont amis mais le garçon cache un secret. En effet, le garçon a beaucoup de faim (*sic*), il veut manger la baleine et il vient d'une famille qui chasse des baleines ». Quand ils veulent se parler, ils se rendent compte qu'il ne se comprennent pas car ils n'ont pas de langue commune. Puis, le garçon part et « va apporter sa famille et leurs armes (*sic*) ». À la fin, la baleine se rend compte que le garçon a menti. L'histoire se termine avec la phrase suivante : « Elle ne veut pas mourir aujourd'hui ». Ce groupe a ainsi choisi comme thème un sujet relatif à la protection animale, un sujet qui les intéresse vraisemblablement à ce moment.

5.2 L'évaluation du projet

L'évaluation du travail en classe a été effectuée grâce à un questionnaire rempli par les participants directement après la leçon (voir annexe 2). À la première question de savoir s'ils ont aimé le travail, ils ont tous répondu que oui. Les raisons avancées sont les suivantes : « ça fait du bien de travailler l'imagination et de faire quelque chose différent pour pratiquer le français », « c'était super de parler avec tout le monde parce que l'histoire était un peu triste », « on a imaginé beaucoup et je l'aime. Il n'y a pas des vrais ou des faux », « C'était intéressant découvrir un langage sans mots. Aussi, je pense que les images sont belles. Une histoire sensible (*sic*) ». À la deuxième question de savoir si le travail a été facile ou difficile, quatre personnes ont répondu que le travail était un peu difficile surtout à l'écrit, car il leur manquait des mots pour « créer des bonnes phrases » (*sic*) et « décrire les images ». Une autre personne a donné la réponse suivante : « je ne peux pas expliquer mes avis très bien en français (*sic*) ». Une seule étudiante a trouvé la tâche ni facile ni difficile car « on pouvait s'exprimer comme on veut et du coup c'est très adaptable pour chaque personne et son niveau de français (*sic*) ». Cette étudiante est aussi la seule qui ait donné un commentaire : « Je suis contente d'avoir participé à cet exercice ! ».

Bien que quatre des cinq étudiants aient trouvé le travail « un peu difficile », ils l'ont tous aimé et ont été motivés et engagés tout au long du processus. Il convient de mentionner qu'ils étaient tous des volontaires qui ont saisi l'opportunité de participer à cette leçon supplémentaire. Leur motivation était sans aucun doute différente dès le début par rapport à une leçon obligatoire. Dans notre expérimentation nous n'avons pas révisé les faits de langue nécessaires pour être mieux en mesure de faire cette tâche, car notre objectif était de permettre à l'étudiant, même avec des connaissances basiques et sans préparation, d'avoir une expérience positive en pouvant appliquer la langue de façon autonome. Effectivement, il s'est avéré que, dans ce groupe, les étudiants maîtrisaient à l'oral les formes lexicales et morphosyntaxiques de base telles que les adjectifs simples et de couleurs, les verbes courants, les relations familiales et les expressions simples utilisées dans la construction de phrases simples. Au cours de cette expérimentation, nous avons dû seulement parfois aider avec quelques mots.

Étant donné la difficulté de la langue, nous suggérons d'intégrer le travail avec un album muet dans l'enseignement courant où le vocabulaire nécessaire et les tournures pour décrire des images sont appris. Néanmoins, si le niveau de langue est bas, le travail écrit présentera des défis, surtout si les étudiants veulent écrire une histoire élaborée.

6 Conclusion

Notre projet a montré que le travail avec un album muet basé sur les trois niveaux interprétatifs selon Chandler (2007) associés à des activités fictionnalisantes (Lacelle et Langlade, 2007) est un processus d'« authentification » dans le sens de van Lier (1996, p. 127). Cela se manifeste dans l'interprétation de l'histoire et la création d'un récit fictionnel propre à l'apprenant, en interaction avec les autres participants du groupe, étant donné que son expérience d'apprentissage est personnalisée. L'album muet fonctionne ainsi à la fois comme support et source de tâches authentiques, ce qui a contribué à une augmentation de la motivation et du plaisir de l'apprenant à utiliser la langue cible. Les apprenants ont eu une expérience positive en appliquant des connaissances langagières acquises précédemment, même sans préparation préalable au projet. Et pourtant, pour les apprenants d'un faible niveau langagier, le pré-travail sur le repérage des faits de langue est essentiel, leur conférant les compétences linguistiques nécessaires pour s'exprimer plus aisément. L'interaction sociale sous forme de travail en groupe ou en binôme se révèle indispensable. D'une part, elle encourage l'échange d'idées, favorisant ainsi la production orale lors des discussions, et de l'autre, elle stimule la production écrite lors de la création de leur récit fictionnel. De plus, elle permet aux apprenants de s'entraider mutuellement, ce qui résulte dans l'augmentation du niveau langagier. La compréhension et l'appropriation de l'album muet se révèlent ainsi être un processus interactionnel et dynamique. Au cours de ce processus, l'apprenant singularise le contenu fictionnel à travers sa propre lecture subjective, en collaboration avec ses camarades, alimentant ainsi le débat interprétatif.

Bibliographie

- Arizpe, E. (2014). Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on meaning-making. Dans B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation and Narration* (pp. 91–106). Routledge.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, Langues & didactique.
- Beau, N. (2018). La lecture de l'image est-elle universelle ? *Takamtikou. La revue des livres pour enfants-International*. <https://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2018-histoires-sans-paroles/la-lecture-de-l-image-est-elle-universelle>
- Beckett, S. (2013). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. Routledge.
- Beckett, S. (2009). *Crossover fiction: Global and historical perspectives*. Routledge.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, vol. 6(1), 60–69. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>
- Chandler, D. (2007). *Semiotics: The basics*. Routledge.
- Chandler, D. (2021). *Semiotics for beginners*. <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/sem06.html>
- Choquet, C., & Thieffry, A. (2013). *Découvrir l'anglais avec des albums de jeunesse*. Canopé-CRDP de l'Académie de Lille.

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2018). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Fontaine : Presses Universitaires de Grenoble, Didactique.
- Culler, J. (2016). *Théorie littéraire*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, Libre cours.
- Early, M. (1991). Using wordless picture books to promote second language learning. *ELT Journal*, 45(3), 245–251. <https://doi.org/10.1093/elt/45.3.245>
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Ellis, G. et Brewster, J. (2013). *Tell it again – Apprendre par le storytelling*. Pearson, Longman.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673–694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Fastier, Y. (2008 -2009). Au Salon. Dans J. M. Antenen, O. Belhomme & S. Van der Linden (dirs.). *Hors Cadre(s). Observatoire de l'album et des littératures graphiques. L'album sans texte*, no 3, (pp. 14–15). Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Groensteen, T. (2015). Une Histoire de la BD muette I. *Neuvieme Art* 2.0. <https://www.citebd.org/neuvieme-art/une-histoire-de-la-bande-dessinee-muette-1>
- Joly, M. (2000). *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*. Nathan/HER.
- Journal Officiel de la République Hellénique (JORH) [Εφημερίδα της κυβερνήσεων της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ)] (2016). *Programme d'Etudes Commun pour les langues étrangères au collège et à l'école primaire*. [Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο], vol. 2, no. 2871, 30321–30387. www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΦΕΚ_Β_2871_ΕΠΣ_ΞΕΝΩΝ_ΓΛΩΣΣΩΝ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_2016.pdf
- Lacelle, N. & Langlade G. (2007). Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Bruxelles : UCL.
- Hamez, M.-P. (dir.) (2006). La bande dessinée. *Les Langues Modernes*, 4/2006. Association des professeurs de langues vivantes.
- Lier, L. van (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Longman.
- Lytard, J.-F. (1971). *Discours, figure*. Paris : Klincksieck.
- Lysaker, J. T. (2018). *Before Words: Wordless Picture Books and the Development of Reading in Young Children*. Teachers College Press.
- Maine, F. (2015). *Dialogic readers: Children talking and thinking together about visual texts*. Routledge.
- Massol, J.-F. (dir.). (2017). *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*. Grenoble : UGA Éditions.
- Marx-Åberg, A. (2022). Autenticitet och lärande erfarenheter, A. Nordin & M. Uljens (dirs.) *Didaktikens språk, om skolundervisningens mål, innehåll och form*. Malmö : Gleerups.
- Missiou, M. (2019). Nonverbal communication in wordless comics. Dans V. Kourtis-Kazoullis, Th. Aravossitas, E. Skourtou, P.P. Trifonas (dir.), *Interdisciplinary research approaches to multilingual education* (pp. 57-64). Routledge.
- Missiou, M. (2014). L'adaptation littéraire en bande dessinée : enjeux didactiques dans l'enseignement du FLE à travers l'exemple de l'Hôte de Camus. Dans Cl. Martinot, A. Pegaz

- Paquet (dirs.), *Innovations didactiques en français langue étrangère* (pp. 136-141). Cellule de recherche en linguistique.
- Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Paris : Actes Sud, L'An 2.
- Nières-Chevrel, I. (2002). L'évolution des rapports entre le texte et l'image dans la littérature pour enfants, *L'enfance à travers le patrimoine écrit*. Actes du colloque d'Annecy, 55–69. Annecy : Bibliothèque d'Annecy. <https://essentiels.bnf.fr/fr/extrait/dc609377-fb93-4e51-b3a1-7c4dca57ec8b-isabelle-nieres-chevrel-rapport-texte-et-image-dans-livres-enfants>
- Nikolajeva, M. (1999). Children's, adults, human...?, Sandra Beckett, *Transcending boundaries. Writing for a dual audience of children and adults*. Routledge.
- Paul, L. (1999). Postmodernism is over. Something else is here : What ?, Sandra Beckett, (dir.). *Transcending boundaries. Writing for a dual audience of children and adults*. New York: Routledge.
- Rouvière, N. (dir.). (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble : ELLUG, Didaskein.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (dirs.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24–26, <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/trtr.1294>
- Skolverket (2022). *Kursplan för moderna språk*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères n° 19*, Lyon, INRP, 9–38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique. De la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.
- Zacharia, P. (2018). *The whale, the boy, and the sea in between*. Athens : Kaleidoscope Publications.

Annexe 1 - Fiche pédagogique

Repérage des faits de langue

Pour la réalisation de la séance didactique, il y a quelques prérequis, notamment la maîtrise des formes lexicales et morphosyntaxiques enseignées dès les premiers mois du niveau débutant, afin d'assurer un niveau minimal de compétences pour le déroulement de la discussion :

- les questions de base avec des pronoms interrogatifs (qui, quoi, quand, comment, pourquoi, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qu'il y a)
- des réponses simples (il y a, je vois, sur l'image il y a, c'est X, ce sont Y)
- des adjectifs simples (grand-petit, gros-mince, jeune-vieux, joli-moche)
- les relations familiales et sociales (mère-père, frère, ami-amie, copain-copine)
- les verbes (être, avoir, parler, regarder, aimer, adorer, détester) et la conjugaison au présent
- les adjectifs de couleurs

- les expressions des sentiments de base simples dans la construction des phrases simples, c'est-à-dire sans subjonctif (aimer bien, avoir peur, c'est joli, c'est moche)

Plan de leçon

Pendant la séance, le vocabulaire ou les structures grammaticales peuvent être rapidement révisés, mais uniquement si nécessaire afin de ne pas décourager l'apprenant. En effet, s'il peut utiliser un mot ou une expression sans assistance, cela générera une expérience positive et motivante. L'interaction est encouragée tout au long du cours, aussi bien lors des discussions orales que pendant les activités écrites, que ce soit en travaillant en groupe ou en binôme. Le plan de la leçon suit les phases suivantes :

Observation du texte

Niveau dénotatif

Demander aux apprenants de regarder les images attentivement et de répondre aux questions pour vérifier un premier niveau de compréhension de l'histoire et son impact sur eux :

Que voyez-vous ? Qu'est-ce qu'il y a ? Quelles couleurs voyez-vous ? Combien de personnages est-ce que vous voyez ? Où est-ce qu'ils se trouvent ? Que font-ils ?

Impact esthétique : Comment trouvez-vous les dessins / les couleurs / le décor ? Qu'est-ce que vous aimez / n'aimez pas sur les images ?

Exploitation fictionnelle

Niveau connotatif

Concrétisation imageante ou auditive : Qu'est-ce qu'on entend selon vous ?

Cohérence mimétique : Comment et pourquoi les personnages se retrouvent-ils dans ce décor spécifique ? Quelle est leur relation ? Se connaissent-ils ou est-ce leur première rencontre ?

Niveau interprétatif

Réaction axiologique : Trouvez-vous le comportement des personnages bien ? Est-ce que le garçon devrait se rapprocher de la baleine ? Le garçon devrait-il aller seul en mer avec son petit bateau ? Comment trouvez-vous leur rencontre ? Et leur séparation ? La fin est bien ?

Activité fantasmatique : D'où viennent les personnages ? Après leur séparation, où vont-ils ? Est-ce que les personnages vont se revoir ? Est-ce que la baleine ou le garçon vont rencontrer d'autres personnages pendant leur voyage en mer ? Que feriez-vous si vous étiez à la place de la baleine ou du garçon ? Imaginez une autre fin ! Imaginez d'autres personnages ! A quoi cette histoire vous fait-elle penser ?

Évaluation du projet

Questionnaire distribué à la fin de la leçon

Annexe 2 - Fiche de travail

Travail en groupe ou en binôme

Que voyez-vous ?

Qu'est-ce qu'il y a ?

Quelles couleurs voyez-vous ?

Combien de personnages est-ce que vous voyez ?

Où est-ce qu'ils se trouvent ?

Que font-ils ?

Comment trouvez-vous les dessins / les couleurs / le décor ?

Qu'est-ce que vous aimez / n'aimez pas sur les images ?

Qu'est-ce que vous comprenez ?

En regardant les images, quels sons pourriez-vous entendre ?

Comment et pourquoi les personnages se retrouvent-ils dans ce décor spécifique ?

Quelle est leur relation ?

Se connaissent-ils ou est-ce leur première rencontre ?

Que-ce que vous supposez ? Que pouvez-vous dire de plus que ce que dit le texte ?

D'où viennent les personnages ?

Après leur séparation, où vont-ils ?

Est-ce que les personnages vont se revoir ?

Est-ce que la baleine ou le garçon vont rencontrer d'autres personnages pendant leur voyage en mer ?

Que feriez-vous si vous étiez à la place de la baleine ou du garçon ?

A quoi cette histoire vous fait-elle penser ?

Trouvez-vous le comportement des personnages bien ?

Est-ce que le garçon devrait se rapprocher de la baleine ?

Le garçon devrait-il aller seul en mer avec son petit bateau ?

Comment trouvez-vous leur rencontre ? Et leur séparation ?

La fin est bien ?

Imaginez une autre fin ! Imaginez d'autres personnages !

Écrivez votre propre histoire !

Vous pouvez l'écrire seul.e ou avec un.e camarade !

Questionnaire

Répondez brièvement aux questions suivantes !

Avez-vous aimé le travail avec ce texte ? Pourquoi ?

Le travail a été facile ou difficile ? Pourquoi ?

D'autres commentaires :