

## Le français jeune dans le roman graphique Un vecteur multimodal authentique pour une hybridation langagière

### Youthful french in the graphic novel: An authentic multimodal vector for language hybridization

Date de réception : 11/08/2020; Date d'acceptation : 31/08/2020

#### Résumé

Nous proposons dans la présente étude d'examiner la valeur multimodale du roman graphique mis au service de la didactique des langues étrangères. Pour offrir des pistes susceptibles de rendre l'enseignement/apprentissage du français jeune plus accessible, il est question de mettre en exergue les signes d'hybridation langagière dans ce type de supports multimodaux authentiques, tant sur le plan de l'iconographie visuelle, textuelle que culturelle. Les déductions dévoilent le potentiel conséquent d'exploitation multidimensionnelle qui vise à combler le fossé entre l'environnement de la classe et la vie réelle des apprenants.

**Mots clés:** Roman graphique ; vecteur authentique ; multimodal ; langage hybride ; discours social.

#### Lilia BOUMENDJEL

Département de Français,  
Faculté des lettres et des  
langues, Université des  
Frères Mentouri  
Constantine 1,  
Constantine, Algérie.

#### Abstract

In this study, we propose to examine the multimodal value of the graphic novel used in the teaching of foreign languages. To offer avenues likely to make the teaching / learning of young French more accessible, it is a question of highlighting the signs of language hybridization in this type of authentic multimodal supports, both in terms of visual, textual iconography or cultural. The deductions reveal the consequent potential of multidimensional exploitation which aims to bridge the gap between the classroom environment and the real life of the learners.

**Keywords:** Graphic novel ; Authentic vector ; Multimodality ; Hybrid language ; Social speech .

#### ملخص

في هذه الدراسة، نقترح فحص القيمة متعددة الوسائط للرواية المصورة في خدمة تدريس اللغة الأجنبية. لتقديم طرق من المحتمل أن تجعل تعليم / تعلم اللغة الفرنسية الشابة أكثر سهولة، فإن الأمر يتعلق بإبراز علامات التهجين اللغوي في هذه الدعائم متعددة الوسائط الأصيلة، سواء من حيث الأيقونات المرئية والنصية و الثقافية. تكشف الاستنتاجات عن إمكانية الاستغلال متعدد الأبعاد الذي يهدف إلى سد الفجوة بين بيئة الفصل والحياة الحقيقية للمتعلمين

**الكلمات المفتاحية:** رواية مصورة؛ ناقل أصيل؛ متعدد الوسائط؛ لغة هجينة؛ الخطاب الاجتماعي.

\* Corresponding author, e-mail: [liliaboumendjel@gmail.com](mailto:liliaboumendjel@gmail.com)

## Introduction :

Avec l'impact croissant du visuel et l'interaction entre plusieurs systèmes sémiotiques concernant la communication du 21<sup>ème</sup> siècle, la capacité de comprendre et d'analyser comment le sens est représenté et communiqué au sein d'une langue en mouvement est devenue une question de grande importance. L'implication de l'enseignement des langues étrangères est incontournable pour embrasser de nouvelles dimensions de la littératie en lecture et fournir aux apprenants des langues des opportunités de s'engager dans diverses formes d'interactions multimodales dans la classe de français. Compte tenu de cela, le présent article vise à lever le voile sur la puissante dynamique langagière d'un texte multimodal : le roman graphique.

Il est intéressant de noter que si le roman graphique est en vogue pour les universitaires et pédagogues américains au cours de la dernière décennie, il est à peine discuté comme médium narratif sérieux dans le discours de la didactique des langues étrangères dans un contexte européen (J. Bland, 2013), et encore moins dans un contexte algérien.

Le roman graphique a le mérite de solliciter les lecteurs à lire, regarder et réfléchir sur les contenus présentés, mais sa valeur pédagogique a été fortement contestée au fil du temps. Néanmoins, des travaux récents font la promotion du roman graphique comme matériel pédagogique, en particulier dans l'enseignement des langues, car il attire les individus de tous les âges et reflète une langue et une culture authentiques. Les caractéristiques du roman graphique, de par leur nature, se prêtent bien à l'apprentissage et à l'acquisition des langues et à la familiarisation avec la ou les culture(s). Le fait que ce genre littéraire repose sur la mise en scène d'images et une variable textuelle<sup>(1)</sup> aussi diversifiée que les thèmes abordés, le rend accessible à tous les groupes de compétences linguistiques hétérogènes. D'une part, R.S. West (2012) souligne dans une étude, que le mélange contemporain de caractères, de langues et de cultures dans les romans graphiques, bandes dessinées et dessins animés, pour l'enseignement de l'anglais, permet aux apprenants de se rapprocher de la culture américaine.

D'autre part, nous rejoignons l'affirmation que « *le langage n'est pas un élément transparent, il est étroitement lié aux processus cognitifs et son usage est toujours contextualisé* » (M. Gaussel, 2017 :14). D'où la nécessité d'une prise de conscience du fait qu'il n'existe pas de modèle linguistique/langagier unique et fixe, pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Dès lors, les premières interrogations surgissent : Quel(s) langage(s) à adopter ? Quel(s) discours parmi tant de modèles à employer ? Et quel(s) registre(s) de langue approprié(s) dans un monde en évolution (ouvert aux langues et aux cultures) pour apprendre à communiquer en français ?

D'un thème à un autre, le roman graphique renferme un grand potentiel visuel et textuel qui sensibilise les apprenants de français langue étrangère à la façon dont les modes sémiotiques : linguistique, visuel, audio, gestuel et spatial, agissent séparément et simultanément pour transmettre une signification multimodale. Ce type de support multimodal, le roman graphique, utilise « *plus d'un mode ou ressource sémiotique pour présenter des potentiels de signification, où le mode est défini comme une ressource socio-culturellement façonnée pour la création de sens* » (F. Serafini, 2015 : 412).

W. Eisner (2008) défend le fait que la capacité de traiter une combinaison d'informations visuelles et verbales « *est entrée dans la panoplie de compétences nécessaires à la communication. La bande dessinée est au centre de ce phénomène* ». En effet, plusieurs universitaires (D. Eisner et B. Vierbrock, 2013 ; V. Heberle, 2010 ; T.D. Royce, 2007 ; A.S. Skulstad, 2009) plaident pour une extension du concept de compétence communicative afin d'intégrer une vision multimodale du langage.

Notre problématique s'articule autour de la question suivante : Le roman graphique est-il un mécanisme langagier hybride qui peut être placé au service de l'enseignement du français jeune<sup>(2)</sup> ?

## Le français jeune dans le roman graphique Un vecteur multimodal authentique pour une hybridation langagière

---

Compte tenu de la «culture de l'image» qui prévaut dans la société actuelle, nous supposons qu'une mise en valeur du roman graphique en tant que texte multimodal, permet une certaine flexibilité pour répondre aux exigences d'une société à l'évolution rapide des technologies et des savoirs et ce, en participant efficacement à la construction des discours communautaires en langues étrangères, tel le *français jeune*, ce *langage urbain*<sup>(3)</sup>. Il existe pour chaque roman graphique, une terminologie spécifique, un registre de langue particulier, une transcendance des frontières culturelles.

Nous estimons que le langage du roman graphique se prête bien à l'enseignement/apprentissage du *français jeune*. En effet, l'exploration d'un roman graphique se fait suite au triptyque (échange du langage, construction du sens et génération émotionnelle de réponses entre l'argumentateur, l'argument et le public à travers le discours (J. Richardson 2006, S. Weaver 2011)). La causalité entre ces trois éléments fait appel à des considérations historiques, sociales et culturelles.

Nous allons tenter dans cette étude, d'identifier la manifestation d'un langage hybride contenu dans les romans graphiques pour justifier leur potentiel didactique. Pour ce faire, nous avons sélectionné plusieurs romans graphiques dont la différence réside dans le registre de langue, le discours employé, les thèmes (historiques, sociaux, ...), l'espace-temps, la culture, etc.

Après l'observation de ces supports, il en ressort plusieurs constats :

Il est d'abord question d'**un langage dialogique**, différent d'un roman à un autre à **la contextualisation phraséologique et scénique**. Nous prenons l'exemple des extraits suivants :



**Extrait 1 :** *Cannibale*, p.13.



**Extrait 2 :** *Octobre Noir*, p.5.

**Extrait 3 :** *Le singe de Hartlepool*, p.26.

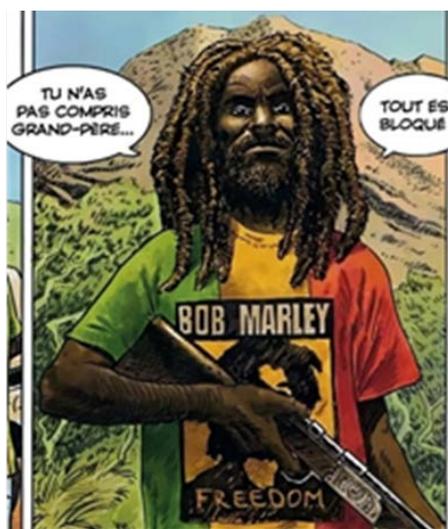


Extrait 4 : *Ma toute petite déprime et moi*, p.41.

	Extrait 1	Extrait 2	Extrait 3	Extrait 4
Discours oral			X	X
Discours écrit	X	X		
Langage dialogique			X	X

Comme le mentionne le tableau ci-dessus, dans les quatre extraits choisis, on reconnaît le code oral du code écrit ainsi que la spécificité du langage dialogique dans le roman graphique. Pour chacun des quatre extraits, le langage employé est particulier. Dans le premier, il s'agit d'une pensée interne du personnage, dans le deuxième, une chanson qui reprend un poème de Kateb Yacine. Et dans les deux derniers extraits, des échanges entre personnages où l'on peut même relever la présence de termes en anglais. Cette diversification linguistique pour une même langue permet à l'apprenant de découvrir différentes possibilités de construction des discours oraux ou écrits.

Ensuite, nous pouvons noter que pour chaque roman graphique, il y a **un langage visuo-verbal**<sup>(4)</sup> **distinct**. Au-delà du verbal explicite ou implicite qui dépend de l'intention du discours, nous observons comme conséquence implicite, la prééminence des images et autres éléments de conception non verbaux pour la construction du sens, constituant ainsi des ressources dans la représentation et la communication.



Extrait 5 : *Cannibale*, p.4.

L'extrait ci-dessous démontre à partir du tee-shirt porté, les couleurs du drapeau de la Jamaïque, la référence à une icône de la musique et de la liberté « Bob Marley », mais aussi le port des dreadlock<sup>(5)</sup> du personnage et qui renvoient au mouvement Rastafari.

**Le français jeune dans le roman graphique Un vecteur multimodal authentique pour une hybridation langagière**

LES PREMIERS JOURS, DES HOMMES SONT VENUS NOUS DRESSER COMME SI NOUS ÉTIIONS DES ANIMAUX SAUVAGES.



**Extrait 6 :** *Cannibale*, p.12.



**Extrait 7 :** *Octobre Noir*, p.35.



**Extrait 8 :** *Ma toute petite déprime et moi*, p.28.



**Extrait 9 :** *Le singe de Hartlepool*, p.4.

Dans les extraits 6, 7, 8 et 9, le **langage visu-verbal est distinct** pour chacun. La représentation des textes dans différents romans graphiques, façonne la manière dont nous lisons et réutilisons ce que nous lisons selon le ou les contexte(s), la ou les situations d'apprentissage. C'est la diversité de ces textes et des différents registres de langues qui offrent la pluralité des possibilités d'exploitation.

Par ailleurs, le roman graphique grâce à son aspect authentique, permet de réduire cet écart creusé entre le discours fictif de l'enseignement et le discours de la vie réelle (extrascolaire). On retrouve bel et bien les indices d'un *langage urbain* et d'un *français jeune*, comme le montrent les extraits suivants :



**Extrait 10 :** *Ma toute petite déprime et moi*, p.8.

et si on allait se boire un p'tit kawa ?



Extrait 11 : *Ma toute petite déprime et moi*, p.39.



Extrait 12 : *Le signe de Hartlepool*, p.13.

Certains chercheurs soulignent l'utilité du texte dialogique des romans graphiques pour apprendre une langue étrangère, car il leur permet de se familiariser avec le discours conversationnel de la langue cible à travers des idiomes, des expressions familières et de l'argot utilisés dans un contexte authentique (S. Cary, 2004 ; J. Ranker, 2008 ; D. Recine, 2013).

En plus de son aspect authentique sous toutes ses formes, le roman graphique est un vecteur culturel qui représente « *la voix personnelle d'une culture* » (A.B. Fenner, 2001 : 16). Les conventions de sens varient selon les contextes et les expériences de vie, à travers la diversité sociale, linguistique et culturelle. Ainsi, il s'agit d'un multilinguisme social qui constitue une rencontre culturelle. Cette dernière offre des possibilités de sensibilisation culturelle et de compréhension interculturelle (A.B. Fenner, 2011 & H.E. Hoff, 2013).

En voici l'exemple de quelques extraits :



Extrait 13 : *Cannibale*, p.15.



Extrait 14 : *Helldorado, Santa Maladria*, p.31.



**Extrait 15** : *Octobre Noir*, p.57.



**Extrait 16** : *Hamelin*, p.7.



**Extrait 17** : *Persepolis*, p.16.

Une langue qui paraît identique mais différente (Th. Bulot, 2007) et un éventail de cultures défilent de l'**extrait 13** qui expose la traite des Africains déportés pour être exposés dans le zoo humain du bois de Vincennes à Paris, France à travers le roman graphique *Cannibale* ; à l'**extrait 17** qui renseigne sur la condition féminine en Iran en racontant une histoire autobiographique d'une fille de 8 ans en 1978 qui rêve de sauver le monde à travers *Persepolis* ; en passant par l'**extrait 14** qui relate le périple de deux adolescents indigènes (autochtones) en survivant aux conquistadors espagnols qui tentent de confiner une maladie mortelle sur leur île à travers *Helldorado, Santa Maladria* ; et l'**extrait 15** qui dénonce l'absurdité de la colonisation avec toutes ses répercussions en zoomant sur les événements survenus à la Seine en Octobre 1961 dans le roman graphique *Octobre Noir* ; et enfin l'**extrait 16** qui est l'adaptation d'un conte allemand et qui raconte l'histoire du flutiste dératiseur qui voulait sauver la ville de *Hamelin* et finit par emporter les enfants de cette dernière suite à l'ingratitude de ses habitants.

Exploiter un roman graphique à l'instar d'un texte monomodal traditionnel peut être perçu comme un passage de «lire le monde tel qu'il est dit» à «lire le monde comme il est vu» (G. Kress, 2003 : 117).

Le roman graphique comme support hybride, communique des significations : littérale, esthétique et métacognitive ; ce qui rend l'enseignement/apprentissage multimodal plus accessible. Ainsi, le cadre pédagogique va se fonder sur une vision socioculturelle de la langue et de l'apprentissage (L.S. Vygotsky, 1978) en considérant l'ancrage de la construction des connaissances dans des contextes sociaux et culturels. L'apprentissage devient alors une expérience sociale qui se construit lorsque des personnes de divers degrés d'expérience et de connaissances s'engagent activement dans des interactions collaboratives visant des efforts communs (L.S. Vygotsky, 1978).

Bien que l'iconographie visuelle constitue un élément très puissant dans le roman graphique pour produire du sens, elle opère simultanément avec le texte linguistique contenu dans les bulles à paroles. En fait, les signes linguistiques dans les romans graphiques ont des qualités synesthésiques et métaphoriques qui simulent visuellement les sons et les nuances des émotions. Cela signifie essentiellement que ce que nous voyons est ce que nous entendons et percevons. Ajouté à cela, il faut souligner que si le texte écrit invite ses lecteurs à représenter des unités lexicales à travers des

visualisations internes (G. Kress, 2003), le roman graphique quant à lui, en plus de l'apport du texte écrit, invite l'imaginaire de ses lecteurs à donner vie à l'histoire représentée par le biais d'autres processus (S. McCloud, 1993).

Ainsi, l'hybridation langagière du roman graphique, se manifeste à travers :

- **L'aspect visuel** qui accroche l'apprenant ou tout lecteur en faisant appel à plusieurs éléments, comme la négociation du sens des couleurs ou l'absence des couleurs, de la lumière et des tons, des formes, des styles vestimentaires, des époques, des espaces, des univers, etc. Les connotations faites impactent effectivement l'interprétation de l'histoire, puisque les images ne représentent pas la réalité mais une version de la réalité.
- **L'aspect audio** : le style d'écriture (la graphie) qui accentue la contextualisation de l'histoire ; la taille des lettres (petites ou grandes / voix basse ou élevée) : lesquelles nous informent par exemple s'il s'agit d'un chuchotement, d'un ordre, d'un appel, etc. ; les onomatopées qui reproduisent certains sons, mettre une voix sur chaque personnage, etc. Cela n'est possible que dans la mesure où l'apprenant met en avant toutes ses facultés imaginatives et perceptives pour donner vie à ce qui est « écrit/vu » pour être « écouté ».
- **L'aspect gestuel** : Dans le cadre des littératies multiples (le roman graphique), la représentation gestuelle prend un sens métaphorique plus large pour désigner « *l'acte physique de ...* » (B. Cope & M. Kalantzis, 2009 : 178). Ce qui inclut le langage silencieux des expressions faciales, des postures des personnages, du langage corporel, etc. Le lecteur/apprenant se base sur des expériences personnelles et culturelles pour le décodage des signaux gestuels subtils et souvent inconscients. Cette opération permet de dégager les significations cachées, contrairement aux mots qui sont incapables de transmettre le sens du non-verbal avec précision.
- **L'aspect linguistique** : La conception linguistique du roman graphique englobe une variété d'éléments tels que le vocabulaire, la métaphore, la modalité, les structures d'information (comment l'information est présentée dans les phrases), la cohésion et les relations entre les phrases ainsi que les propriétés organisationnelles globales des textes. Les textes linguistiques sont présents dans les bulles à parole. Ils expriment le discours dialogique des personnages ou vocalisent leur monologue intérieur. Vraisemblablement, le roman graphique ouvre l'accès à la langue étrangère à travers les scénarios variés qui reflètent des situations de communication typiques tant sur le plan lexical que grammatical, sémantique ou orthographique.
- **L'aspect culturel et social** : Le roman graphique est une *encyclopédie culturelle*<sup>(6)</sup>. Il permet de voyager dans le temps et les espaces, de raconter des histoires fictives ou réelles, d'informer sur les cultures du monde entier, d'aborder sérieusement des thèmes politiques, sociaux, historiques, etc., avec humour, drame, etc. L'apprenant se projette dans l'histoire racontée et s'identifie aux personnages qui sont confrontés à l'amour, la haine, la guerre, la justice sociale ou la signification de la vie, etc. avec toute la composante culturelle et sociale qui l'accompagne.<sup>(7)</sup>
- **L'aspect multimodal** : Cette composante relie tous les aspects cités plus haut.

À partir de tout ce qui a été développé plus haut, la notion d'hybridation langagière dans le roman graphique, se réfère à la manière créative dont les différents aspects des significations multimodales entrent en interaction. Il s'agit d'une interaction significative de mots, de panneaux d'images et de typographie. Les apprenants réagissent au roman graphique en interprétant, transférant et synthétisant : le cadrage, la perspective et les gestes qui montrent les sentiments, les pensées et les relations entre les personnages ; les sons ; les couleurs et la lumière qui traduisent un sentiment immédiat des humeurs ou autres ; la combinaison du texte linguistique et de l'iconographie visuelle et une contextualisation pour donner du sens au temps et au mouvement, etc. ; mais également, en prenant conscience de la présence de l'intertextualité dans les romans graphiques et la référence à d'autres textes.

Les savoirs communicatifs tant sur le plan visuel et linguistique que discursif, pragmatique et culturel établissent une hybridation langagière du vecteur multimodal (*le roman graphique*), et suggèrent de larges possibilités d'exploitation pédagogique à

## **Le français jeune dans le roman graphique Un vecteur multimodal authentique pour une hybridation langagière**

---

des fins didactiques pour apprendre une langue étrangère et en particulier un *français jeune*.

Le *français jeune* est un discours social que l'on retrouve dans le roman graphique. Il ne peut avoir une structure finie et ossifiée. En effet,

- la langue commune est plutôt plurielle marquée par une culture urbaine ;
- la diversité des thèmes et des discours/langues/langages, est un excellent moyen de transmission des cultures ;
- la grande majorité des romans graphiques offre exactement ce que l'enseignant peut facilement utiliser : Des centaines de bulles contenant la parole directe en contexte, laquelle est sans aucun doute le principal moyen verbal de toute communication en français jeune, des centaines d'images qui valent mille mots, etc., et c'est exactement en concordance avec la réalité des apprenants, pour lire, comprendre et produire à l'écrit comme à l'oral.

Les apprenants du 21<sup>ème</sup> siècle sont actifs. Ils conçoivent leurs propres listes musicales, regardent en streaming leurs séries favorites, lisent des livres audio sur You tube, ou des fichiers PDF sur leurs Smartphones, etc. Cette interaction quotidienne avec les différents modes de communication numérique et visuelle, suppose que les apprenants possèdent des compétences multimodales. Plus précisément, l'interactivité est un concept qui fait référence à l'interaction entre l'humain et la machine dans le domaine de l'informatique. Par interactivité linguistique, il s'agit dans ce cas, des caractéristiques du langage du roman graphique typiquement *jeune* et qui peuvent être facilement acquises ou apprises par les jeunes apprenants. Elles leur permettront de communiquer plus efficacement et naturellement dans un environnement francophone.

Malgré les résultats de recherches internationales suggérant le rôle que des matériels d'apprentissage authentiques pourraient jouer dans diverses activités éducatives, et en particulier dans le domaine des langues étrangères, des retards conséquents sont observés dans l'adaptation de ces ressources aux besoins, aux profils et aux attentes des apprenants pour l'avenir. Les classes de langues étrangères peuvent offrir des opportunités uniques de connaître les diverses valeurs et produits culturels, et nous nous devons d'admettre que les matériaux authentiques sont parmi les outils pédagogiques les plus précieux à cet égard, car ils reflètent de meilleures préoccupations de la vie réelle, et sont plus riches en nuances, en significations, etc.

Pour conclure, les romans graphiques renferment un potentiel élevé d'exploitation multidimensionnelle dans les situations d'enseignement/apprentissage, et cherchent ainsi à combler le fossé entre l'environnement de la classe et la vie réelle des apprenants, leurs expériences et leurs préférences. Ils peuvent tous contribuer à accroître la motivation, l'engagement, l'autonomie et la satisfaction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ces supports multimodaux constituent un vecteur visuel et linguistique authentique et un outil didactique et pédagogique puissant qui met à disposition des enseignants et des apprenants une hybridation de discours *visu-verbaux* dans lesquels se manifeste une diversification langagière et culturelle illimitée. Par le biais de ces supports langagiers hybrides, les apprenants peuvent accéder un métalangage partagé et à de nouveaux savoirs non envisagés.

### **Références**

- [1]. BLAND, J. (2013). Children's Literature and Learner Empowerment. Children and Teenagers in English Language Education. [Kindle e-book]. Retrieved from <http://amazon.com>
- [2]. BOUMENDJEL, L. (2018). Le roman graphique : support pour développer l'oral chez les étudiants de Licence de français. Didactique. Université Frères Mentouri, Constantine 1.
- [3]. BULOT, Th. (2007). « Culture urbaine et diversité sociolinguistique : une identité en mouvement entre le local et le global ». Zongo Bernard. L'écho de ma langue (enjeux sociaux et culturels de la diversité des langues, TamTam59 / Confluence, pp. 31-37. Halshs-00608595 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00608595/document>
- [4]. CARY, S. (2004). Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

- [5]. COPE, B & KALANTZIS, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4,3, 164-195. <http://dx.doi.org/pva.uib.no/10.1080/15544800903076044>
- [6]. EISNER, W. (2008). *Graphic Storytelling and Visual Narrative*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- [7]. ELSNER, D., VIEBROCK, B. (2013). Developing Multiliteracies in the 21st Century: Motives for New Approaches of Teaching and Learning Foreign Languages. In D. Elsner, S. Helff, B. Viebrock (Eds.), *Film, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach* (pp. 17-32). Berlin: LIT Verlag.
- [8]. FENNER, A.B. (2001). Dialogic Interaction with Literary Texts in the Lower Secondary Classroom. In *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learners*. (Ed.). European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- [9]. GAUSSEL, M. (2017). « Je Parle, Tu dis, Nous écoutons : Apprendre avec l'oral ». Dossier de veille de l'IFÉ, n°117, avril 2017. Lyon : ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>
- [10]. HEBERLE, V. (2010). Multimodal Literacy for Teenage EFL Students. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, 27, 101-116. Retrieved from [http://www.letras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100viviane.pdf](http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100viviane.pdf)
- [11]. HOFF, H. E. (2013). 'Self' and 'Other' in meaningful interaction: using fiction to develop intercultural competence in the English classroom. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(2), 27- 50. Retrieved from <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2013/2013-02-3.pdf>
- [12]. KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- [13]. MCCLOUD, S. (1993). *Understanding Comics*. New York: HarperCollins Publishers.
- [14]. RANKER, J. (2008). Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction from an English as a Second Language Classroom. *The Reading Teacher*, 61(4), 296-305. doi: 10.1598/RT.61.4.2
- [15]. RECINE, D. (2013). *Comics Aren't Just for Fun Anymore: The Practical Use of Comics by TESOL Professionals*. (Master's Thesis, University of Wisconsin-River Falls, USA). Retrieved from <https://core.ac.uk/display/10597902>
- [16]. RICHARDSON, J. (2006). *Analysing newspapers. An approach from critical discourse analysis*. Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.
- [17]. ROYCE, T. D. (2007). Multimodal Communicative Competence in Second Language Contexts. In W. Bowcher & T.D. Royce (Eds.), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- [18]. SERAFINI, F. (2015). Multimodal Literacy : From Theories to Practices. *Language Arts*, 92(6), 412-422. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1692493625?accountid=8579>
- [19]. SKULSTAD, A.S. (2009). The Need for Rethinking Communicative Competence. In R. Krumsvik (Ed.), *Learning in the Network Society and the Digitized School* (pp. 255-267). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- [20]. VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [21]. WEAVER, S. (2011). *The rhetoric of racist humour. US, UK and global race joking*. Farnham : Ashgate Publishing.

### Note :

- [1]. Différents registres de langue des deux codes (écrit et oral).
- [2]. Par la dénomination « français jeune » emprunté à Bulot, il est question ici d'un français utilisé dans les différentes situations de communication, dans un monde actuel en permanente évolution (Que ce soit en classe de langue, en dehors d'une institution scolaire ou sur les réseaux sociaux, etc.)
- [3]. Bulot, Th. (2007).
- [4]. Lilia BOUMENDJEL (2018).
- [5]. Coiffure de plusieurs peuples, associée en particulier au mouvement « Rastafari ».
- [6]. Expression que nous avons choisie pour désigner l'immensité des connaissances et des cultures renfermées dans le roman graphique.
- [7]. Boumendjel, L. (2018).