

# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Les bandes dessinées de Pénélope Bagieu en cours de FLE :  
matériaux pour une pédagogie sensible au genre

verfasst von | submitted by  
Bettina Kögl BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree  
programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 199 502 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach  
Biologie und Umweltbildung Unterrichtsfach  
Französisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Journ.Univ. Dr. habil. Elissa Pustka  
M.A.



## Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord ma tutrice, Mme Elissa Pustka, qui m'a non seulement encouragée de manière constante au cours de mes études de Master, mais qui m'a également soutenue tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Sa disponibilité constante et son soutien rapide m'ont énormément aidée à réaliser ce projet de recherche.

Je tiens aussi à remercier les enseignant.e.s de FLE du *BG/BRG Keimgasse Mödling*, qui ont immédiatement accepté de participer – sans vous, ce projet n'aurait jamais pu être mené à bien aussi rapidement et sans heurts. Votre spontanéité et votre aide à l'organisation ont été précieuses. De plus, j'aimerais remercier les élèves des quatre classes de FLE de s'être intéressé.e.s à ma recherche, d'avoir assisté aux cours et d'avoir participé aux enquêtes.

Un grand merci également à mon amie et collègue Mme Kerstin Reiner, qui m'a soutenue pendant le processus d'écriture et qui a relu ce mémoire avec un regard critique.

Enfin, je souhaite remercier ma famille et mes ami.e.s : Markus, Sabine, Martina et Andi – merci de m'avoir toujours motivée et encouragée !

## Résumé

La bande dessinée est une source précieuse pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Ses particularités médiatiques autour de la combinaison entre texte et image et son importance dans la culture cible conduisent à une multitude de potentiels didactiques. Permettre aux apprenant.e.s d'entrer en contact avec la bande dessinée française est donc déjà enrichissant en soi. Mais les histoires racontées dans les bandes dessinées apportent aussi beaucoup de sujets différents qui peuvent être abordés en classe de FLE. Ici, les œuvres de Pénélope Bagieu entrent en jeu, où des thèmes comme le féminisme, l'identité, les représentations sociales et la féminité jouent un rôle important. Dans le cadre de ce mémoire de Master, un concept d'enseignement a été développé et testé, dans lequel des élèves de la première à la quatrième année de FLE se sont penché.e.s sur ces bandes dessinées. Pour ce faire, le média *bande dessinée* a été combiné avec la pédagogie sensible au genre, qui est un principe didactique interdisciplinaire dans le programme scolaire autrichien depuis 2018. Les quatre unités d'enseignement, réalisées dans l'école supérieure d'enseignement général *BG/BRG Keimgasse Mödling*, ont été observées à l'aide de protocoles. Ensuite, les enseignant.e.s impliqué.e.s ont été interviewé.e.s afin de mieux comprendre leur perspective et leurs expériences. Les connaissances préalables des apprenant.e.s sur la bande dessinée, leurs attitudes vis-à-vis de l'enseignement et les résultats d'apprentissage ont été évalués à travers un pré- et un post-test. Les résultats de ces trois perspectives différentes montrent qu'un cours de FLE sensible au genre à l'aide des bandes dessinées de Pénélope Bagieu encourage les élèves à faire des réflexions approfondies, tout en s'amusant pendant l'enseignement. Les conditions de base pour un enseignement sensible au genre réussi sont une bonne structuration de la leçon, avec un accent particulier sur les exercices faites après la lecture, ainsi que suffisamment de temps pour la réalisation du cours.

**Mots-clés :** bande dessinée française, Pénélope Bagieu, enseignement du FLE, pédagogie sensible au genre



## Abstract

Comics are an important resource for teaching French as a foreign language (*français langue étrangère*, FLE). The special characteristics of the medium surrounding the combination of text and image, as well as the significance in the target culture lead to a multitude of didactic potentials. Enabling learners to get into contact with French comics is therefore already enriching in itself. Furthermore, the stories told in comics contain many different topics that can be addressed in French lessons. This is where the work of Pénélope Bagieu comes into play, in which feminism, identity, social representations and femininity play a major role. Within the scope of this Master's thesis, a teaching concept was developed and tested in which students from the first to the fourth year of learning French deal with these comics. For this purpose, the medium *comic* was combined with gender-sensitive pedagogy, which has been an interdisciplinary didactic principle in the Austrian school curriculum since 2018. The four lessons, carried out at the general secondary school *BG/BRG Keimgasse Mödling*, were observed using protocols. Afterwards, the teachers involved were interviewed to better understand their perspective and experiences. The learners' prior knowledge of comics, their attitudes towards the lesson as well as learning outcomes were assessed through a survey before and after class. The results of these three different perspectives show that teaching French in a gender-sensitive way with the help of Pénélope Bagieu's comics encourages students to reflect more deeply on socially relevant topics and is fun at the same time. The basic conditions for successful gender-sensitive teaching are a well-structured teaching unit, with a particular focus on tasks done after reading, as well as sufficient time for the implementation of the entire unit.

**Keywords:** French comics, Pénélope Bagieu, French teaching, gender-sensitive pedagogy

# Kurzzusammenfassung

Comics stellen eine wichtige Ressource für den Unterricht von Französisch als Fremdsprache (*français langue étrangère*, FLE) dar. Die besonderen medialen Eigenschaften rund um die Text-Bild-Kombination und die Bedeutung in der Zielsprachenkultur führen zu einer Vielzahl an didaktischen Potentialen. Lernenden den Kontakt mit französischen Comics zu ermöglichen ist also allein als Selbstzweck schon bereichernd. Zusätzlich bringen die in den Comics erzählten Geschichten aber auch viele unterschiedliche Themen mit, die im Französischunterricht behandelt werden können. Hierbei kommen die Werke von Pénélope Bagieu ins Spiel, in welchen Feminismus, Identität, soziale Repräsentationen und Femininität eine große Rolle spielen. Im Zuge dieser Masterarbeit wurde ein Unterrichtskonzept entwickelt und erprobt, in welchem sich Schüler\*innen vom ersten bis zum vierten Lernjahr mit diesen Comics befassen. Dabei wird das Medium *Comic* mit der reflexiven Geschlechterpädagogik kombiniert, welche seit 2018 ein fächerübergreifendes didaktisches Grundprinzip im österreichischen Lehrplan ist. Die vier an der allgemeinbildenden höheren Schule *BG/BRG Keimgasse Mödling* durchgeführten Unterrichtseinheiten wurden durch Hospitationsprotokolle begleitend beobachtet. Anschließend wurden die beteiligten Lehrkräfte interviewt, um ihre Perspektive und Erfahrungen näher kennenzulernen. Die Vorkenntnisse der Lernenden zu Comics, sowie ihre Einstellungen und die Lernergebnisse der Unterrichtsstunden wurden durch eine Vorher-Nachher-Befragung erhoben. Die Ergebnisse dieser drei verschiedenen Perspektiven zeigen, dass ein geschlechtssensibler Französischunterricht mithilfe der Comics von Pénélope Bagieu die Schüler\*innen zu vertiefenden Reflexionen ermutigt und ihnen gleichzeitig Spaß macht. Grundbedingungen für einen solchen geschlechtssensiblen Unterricht sind eine gute Strukturierung der Einheit, mit besonderem Fokus auf Aufgaben nach der Lektüre, sowie ausreichend Zeit für die Umsetzung.

**Schlüsselworte:** französische Comics, Pénélope Bagieu, Französischunterricht, reflexive Geschlechterpädagogik

# Sommaire

|                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Remerciements.....                                                                                                   | II        |
| Résumé.....                                                                                                          | III       |
| Abstract.....                                                                                                        | IV        |
| Kurzzusammenfassung .....                                                                                            | V         |
| <b>1. Introduction .....</b>                                                                                         | <b>1</b>  |
| <b>2. Cadre institutionnel .....</b>                                                                                 | <b>2</b>  |
| 2.1 Apprendre le FLE en Autriche .....                                                                               | 3         |
| 2.1.1 Le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECRL) .....                                    | 3         |
| 2.1.2 Le FLE dans les programmes scolaires autrichiens.....                                                          | 4         |
| 2.2 La pédagogie sensible au genre .....                                                                             | 6         |
| 2.2.1 L'égalité des genres comme domaine dans l'éducation au développement durable (EDD) .....                       | 6         |
| 2.2.2 La pédagogie sensible au genre dans les programmes scolaires autrichiens .....                                 | 7         |
| <b>3. État de l'art.....</b>                                                                                         | <b>8</b>  |
| 3.1 La bande dessinée en classe de FLE : potentiels et application.....                                              | 8         |
| 3.1.1 Le potentiel didactique de la bande dessinée.....                                                              | 8         |
| 3.1.2 Matériaux pour les enseignant.e.s : la bande dessinée dans les revues et manuels didactiques.....              | 11        |
| 3.1.3 L'intégration de la bande dessinée dans les manuels scolaires autrichiens                                      | 12        |
| 3.1.4 Les attitudes vis-à-vis de l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE : élèves et enseignant.e.s..... | 13        |
| 3.2 La bande dessinée d'un point de vue féministe .....                                                              | 15        |
| 3.2.1 La bande dessinée 'au féminin' .....                                                                           | 15        |
| 3.2.2 Les bandes dessinées de Pénélope Bagieu : 'BD girly' ou BD féministe ? .....                                   | 17        |
| <b>4. Méthodologie .....</b>                                                                                         | <b>18</b> |
| 4.1 Le corpus : choix des bandes dessinées .....                                                                     | 19        |
| 4.2 La didactisation des bandes dessinées sélectionnées .....                                                        | 20        |
| 4.2.1 <i>Ma vie est tout à fait fascinante</i> [2012] (2020) : 1 <sup>ère</sup> année de FLE.....                    | 21        |
| 4.2.2 <i>Joséphine</i> [2010] (2013) : 2 <sup>e</sup> année de FLE .....                                             | 22        |
| 4.2.3 <i>Les Strates</i> (2021) : 3 <sup>e</sup> année de FLE .....                                                  | 23        |
| 4.2.4 <i>Culottées</i> [2016–2017] (2020) : 4 <sup>e</sup> année de FLE .....                                        | 25        |
| 4.3 L'étude de la perspective des élèves : pré-test et post-test.....                                                | 26        |
| 4.3.1 Le pré-test : structure, réalisation et évaluation.....                                                        | 26        |
| 4.3.2 Le post-test : structure, réalisation et évaluation .....                                                      | 28        |

|                                                                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.3.3 La description de l'échantillon.....                                                                              | 31        |
| 4.4 L'étude de la perspective des enseignant.e.s : interviews qualitatives .....                                        | 32        |
| 4.4.1 L'approche phénoménologique .....                                                                                 | 32        |
| 4.4.2 La structure des interviews .....                                                                                 | 33        |
| 4.4.3 La réalisation des interviews.....                                                                                | 35        |
| 4.4.4 L'évaluation des interviews sous forme d'analyse qualitative.....                                                 | 35        |
| 4.5 L'étude de la perspective externe : observation de l'enseignement .....                                             | 36        |
| 4.5.1 Le protocole d'observation .....                                                                                  | 36        |
| 4.5.2 L'enquête de terrain pendant les cours.....                                                                       | 37        |
| 4.5.3 L'évaluation du protocole d'observation .....                                                                     | 38        |
| <b>5. Résultats .....</b>                                                                                               | <b>38</b> |
| 5.1 L'enseignement du point de vue de l'observatrice : description de la réalisation des cours .....                    | 39        |
| 5.1.1 <i>Ma vie est tout à fait fascinante</i> (2020) : cours de 1 <sup>ère</sup> année de FLE.....                     | 39        |
| 5.1.2 <i>Joséphine</i> (2013) : cours de 2 <sup>e</sup> année de FLE .....                                              | 40        |
| 5.1.3 <i>Les Strates</i> (2021) : cours de 3 <sup>e</sup> année de FLE .....                                            | 41        |
| 5.1.4 <i>Culottées</i> (2020) : cours de 4 <sup>e</sup> année de FLE.....                                               | 43        |
| 5.2 L'enseignement du point de vue des élèves : résultats des enquêtes.....                                             | 44        |
| 5.2.1 Le pré-test : attitudes et attentes avant le cours .....                                                          | 44        |
| 5.2.2 Le feedback à la fin du cours .....                                                                               | 54        |
| 5.2.3 Le post-test : résumé trois à cinq semaines après le cours.....                                                   | 56        |
| 5.3 L'enseignement du point de vue des enseignant.e.s : analyse qualitative des interviews .....                        | 66        |
| 5.3.1 La réalisation du cours .....                                                                                     | 67        |
| 5.3.2 L'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE .....                                                         | 69        |
| 5.3.3 La bande dessinée et la pédagogie sensible au genre.....                                                          | 70        |
| <b>6. Discussion et révision du matériel didactique .....</b>                                                           | <b>71</b> |
| 6.1 L'élaboration didactique pour <i>Ma vie est tout à fait fascinante</i> (2020) : 1 <sup>ère</sup> année de FLE ..... | 72        |
| 6.1.1 Discussion .....                                                                                                  | 72        |
| 6.1.2 Matériel didactique révisé.....                                                                                   | 73        |
| 6.2 L'élaboration didactique pour <i>Joséphine</i> (2013) : 2 <sup>e</sup> année de FLE.....                            | 75        |
| 6.2.1 Discussion .....                                                                                                  | 75        |
| 6.2.2 Matériel didactique révisé.....                                                                                   | 76        |
| 6.3 L'élaboration didactique pour <i>Les Strates</i> (2021) : 3 <sup>e</sup> année de FLE.....                          | 78        |
| 6.3.1 Discussion .....                                                                                                  | 78        |
| 6.3.2 Matériel didactique révisé.....                                                                                   | 79        |

|                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 6.4 L'élaboration didactique pour <i>Culottées</i> (2020) : 4 <sup>e</sup> année de FLE..... | 82        |
| 6.4.1 Discussion.....                                                                        | 82        |
| 6.4.2 Matériel didactique révisé .....                                                       | 83        |
| <b>7. Conclusion.....</b>                                                                    | <b>84</b> |
| Bibliographie .....                                                                          | 85        |
| Annexe .....                                                                                 | 90        |
| Matériel didactique révisé complet .....                                                     | 90        |
| Matériel didactique original .....                                                           | 108       |
| Protocole d'observation .....                                                                | 117       |
| Pré-test complet.....                                                                        | 140       |
| Feuille de feedback instantané .....                                                         | 142       |
| Post-test complet .....                                                                      | 143       |
| Formulaire de consentement pour les élèves .....                                             | 145       |
| Formulaire de consentement pour les enseignant.e.s .....                                     | 146       |



## 1. Introduction

Apprendre une langue avec un média qui permet en même temps un apprentissage (inter)culturel : c'est possible avec la bande dessinée (cf. Pustka 2022a : 43). Ses particularités médiatiques et son rôle important dans la culture française et belge font du 'neuvième art' (cf. Mouchart 2016 : 7) une source très précieuse pour l'enseignement du français. Aussi dans les cours de français langue étrangère (FLE), il en résulte de nombreux potentiels didactiques et la possibilité d'entraîner de diverses compétences, grâce à l'association de textes et images (cf. Pustka 2022a : 43). De plus, les histoires racontées dans les bandes dessinées proposent une multitude de thèmes avec une valeur pédagogique qui se prêtent bien à une utilisation en classe. Par exemple, une approche féministe de l'enseignement du FLE permet d'appliquer une pédagogie sensible à la dimension du genre. Celle-ci fait partie intégrante du programme scolaire autrichien depuis 2018 et doit être appliquée de manière interdisciplinaire dans toutes les matières (cf. BMBWF 2018). Si l'on considère pour cela les œuvres de Pénélope Bagieu, l'autrice et illustratrice écrit sur des sujets récurrents comme la féminité, l'identité et les représentations sociales. De plus, en lisant chronologiquement ses bandes dessinées, on remarque d'une part un changement à l'intérieur du genre, d'une « BD féminine » ou « BD girly » (Olivier 2016 : 50) vers des œuvres plus explicitement féministes. D'autre part, elles peuvent toutes être didactisées sous un angle féministe – de sorte que des thèmes socialement pertinents puissent être abordés et discutés dans le cadre d'un enseignement sensible au genre (cf. aussi Lange 2022).

C'est précisément cette approche qui caractérise ce projet de recherche. L'objectif est donc de découvrir comment on peut utiliser les bandes dessinées de Pénélope Bagieu en cours de FLE, non seulement pour développer les compétences linguistiques, textuelles et médiatiques, mais aussi pour introduire l'approche interdisciplinaire de la sensibilité au genre. Il en résulte la question de recherche suivante :

**Question de recherche :** *Dans quelle mesure l'utilisation des bandes dessinées de Pénélope Bagieu en cours de FLE peut-elle contribuer à l'objectif interdisciplinaire de la pédagogie sensible au genre ?*

Pour répondre à cette question, quatre leçons ont été planifiées, pendant lesquelles des élèves de la première à la quatrième année de FLE travaillent avec les bandes dessinées *Ma vie est tout à fait fascinante* [2012] (2020), *Joséphine* [2010] (2013), *Les Strates* (2021) et *Culottées* [2016–2017] (2020). Elles ont été didactisées de manière qu'elles traitent de différents thèmes, mais qu'elles ont toutes en commun les aspects du

féminisme et de la sensibilité au genre. Ces concepts d'enseignement ont ensuite été testés empiriquement par l'approche de la triangulation des méthodes (méthodes mixtes ; cf. Kuckartz 2014 : 46 sq), c'est-à-dire que trois méthodes différentes sont appliquées pour étudier le phénomène décrit précédemment et afin de répondre à la question de recherche.

Il s'agit :

- (1) d'une étude de la perspective des élèves avant et après le cours, à travers des questionnaires (pré- et post-test),
- (2) d'une étude de la perspective des enseignant.e.s après avoir réalisé le cours, à l'aide d'interviews,
- (3) d'une étude de la perspective externe sur les cours, avec une observation de l'enseignement.

L'objectif final de ce projet est de retravailler le matériel pédagogique sur cette base et de le mettre ainsi à la disposition des enseignant.e.s pour qu'ils puissent l'utiliser dans leurs propres cours de FLE. Pour y parvenir, ce mémoire est structuré comme suit : la première section décrit le cadre institutionnel de l'enseignement du FLE en Autriche (cf. section 2.1) et de la pédagogie sensible au genre (cf. section 2.2). La deuxième section dresse l'état de l'art sur la bande dessinée en classe de FLE (cf. section 3.1) et sur le point de vue féministe sur ce média (cf. section 3.2). Ensuite, la troisième section traite de l'approche de ce mémoire, alors le corpus des bandes dessinées (cf. section 4.1), leur première didactisation (cf. section 4.2) et les trois méthodes de recherche décrites ci-dessus (cf. sections 4.3–4.5). La section suivante consiste en une présentation des résultats qui découlent de cette démarche méthodologique (cf. sections 5.1–5.3). Ceux-ci sont ensuite discutés et les matériaux sont ainsi retravaillés (cf. sections 6.1–6.4), pour arriver aux conclusions finales et aux réponses à la question de recherche dans la section 7.

## 2. Cadre institutionnel

Le projet de recherche mené pour ce mémoire s'est déroulé dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans une école secondaire autrichienne. La présente section se consacre alors à ce contexte éducatif. Pour mieux le comprendre, regardons dans un premier temps les conditions imposées par l'Union européenne par le biais du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL ; cf. Conseil de l'Europe 2001) pour l'enseignement des langues étrangères (cf. section 2.1.1). Dans un deuxième temps, la réalisation de ces directives dans le programme scolaire autrichien est présentée (cf. section 2.1.2). Étant donné que la pédagogie sensible à la dimension du genre joue aussi un rôle crucial pour ce projet, la



dernière section de cette partie (*cf.* section 2.2) décrit sa position dans le système éducatif autrichien (éducation au développement durable, *cf.* section 2.2.1 ; programme scolaire autrichien, *cf.* section 2.2.2).

## 2.1 Apprendre le FLE en Autriche

### 2.1.1 Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL)

Commençons donc par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), la directive européenne pour l'enseignement des langues étrangères orienté sur les compétences. C'est un document publié par le Conseil de l'Europe (2001), dans l'intérêt d'encourager la mobilité langagière dans les pays européens, ainsi que le multilinguisme. Celui-ci devient ainsi un objectif de la formation langagière qui doit permettre de faciliter la communication entre les différents pays, tout conformément à la devise européenne « Unie dans la diversité » (Hermand/Niessen 2023 : 7). Avec son approche de transparence et d'homogénéisation des objectifs d'apprentissage, le CECRL constitue la source principale non seulement des programmes scolaires, mais aussi des certificats de qualification et des matériaux didactiques :

Le *Cadre européen commun de référence* **offre une base commune** pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* **définit les niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (Conseil de l'Europe 2001 : 9)

En Autriche, cette approche a déjà été appliquée. Les programmes scolaires sont basés sur le CECRL, ainsi que les *Bildungsstandards*, 'standards de formation', l'examen standardisé du baccalauréat (*kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung*, 'Matura') et les certificats internationaux comme le DELF/DALF (Diplôme d'études en langue française/Diplôme approfondi de langue française ; *cf.* Horak et al. 2010 : 7). Et ce sont les différents niveaux de compétence (« niveaux communs de référence » ; Conseil de l'Europe 2001 : 23) qui guident l'apprentissage du FLE et le rendent comparable partout en Europe. Les compétences langagières sont ainsi classifiées en six niveaux : deux pour « l'utilisateur élémentaire » (A1, A2), deux pour « l'utilisateur indépendant » (B1, B2) et deux pour « l'utilisateur expérimenté » (Conseil de l'Europe 2001 : 25). Une représentation précise des niveaux se trouve dans la figure 1.

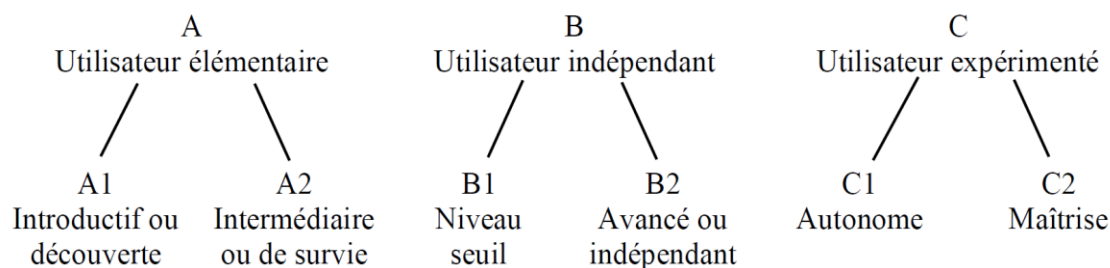


Figure 1 : Les niveaux communs de référence (Conseil de l'Europe 2001 : 25).

La maîtrise de la langue française est donc montrée de manière graduelle (de gauche à droite dans la fig. 1). Pour chaque niveau, il existe dans le CECRL de divers tableaux de compétence qui décrivent quelles capacités correspondent à quelle phase d'apprentissage. Par exemple, les cinq compétences fondamentales « écouter », « lire » (comprendre), « prendre part à une conversation », « s'exprimer oralement en continu » (compétences *parler*) et « écrire » (Conseil de l'Europe 2001 : 26) sont organisées dans un tel tableau sous forme de descripteurs. La formulation avec « je peux » (p. ex. « Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples [...] », *lire* niveau A1 ; Conseil de l'Europe 2001 : 26) sert d'une part à mettre en évidence ce qui a déjà été appris (plutôt que souligner les lacunes), et de l'autre part comme possibilité d'auto-évaluation (*cf.* Horak et al. 2010 : 103).

Néanmoins, il faut noter que cette catégorisation constitue en même temps une limitation dans l'imagination des processus d'apprentissage. Les conditions réelles sont plus complexes que les tableaux établis par le CECRL. C'est la raison pour laquelle celui-ci doit être considéré comme une base pour l'organisation de l'enseignement, mais pas comme la seule idée directrice (limitations du CECRL, *cf.* Conseil de l'Europe 2001 : 9).

### 2.1.2 Le FLE dans les programmes scolaires autrichiens

L'un des domaines d'application du CECRL est donc le programme scolaire pour les langues étrangères vivantes. En Autriche, les curriculums sont conçus dans le ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Recherche (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMBWF*) et diffèrent selon le type d'école (*cf.* BMBWF 2024a). Dans l'enseignement secondaire, le français en tant que première ou deuxième langue étrangère vivante est inscrite dans les curriculums du 'collège' (*Mittelschule* ; *cf.* BMBWF 2024b), de 'l'école supérieure d'enseignement général' (*Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)* ; collège + lycée ; *cf.* BMBWF 2024c) et des 'écoles supérieures professionnelles' (*Berufsbildende höhere Schulen (BHS)* ; 'lycée professionnel' ; *cf.* BMBWF 2024d). Tous ces programmes suivent les niveaux de référence du CECRL dans

les cinq compétences fondamentales (cf. section 2.1.1). Les différences résident d'un côté dans le niveau de compétence désiré pour chaque niveau scolaire, et de l'autre côté dans la vitesse de l'acquisition des compétences (cf. BMBWF 2024b ; BMBWF 2024c ; BMBWF 2024d).

Si nous regardons l'enseignement du FLE dans le premier cycle (*Mittelschule* et *AHS*, 'collège' ; deux années d'apprentissage), nous pouvons constater que le niveau de compétence visé pour la première année est A1 (*Mittelschule*) ou A1/A2 (*AHS*) dans tous les domaines. À partir de la deuxième année au plus tard, le niveau A2 doit être atteint (*AHS*), tandis que *prendre part à une conversation* peut rester au niveau A1 (*Mittelschule* uniquement). Ainsi, les apprenant.e.s passent déjà du « niveau introductif » au « niveau intermédiaire » (Conseil de l'Europe 2001 : 25 ; cf. BMBWF 2024b ; BMBWF 2024c).

Dans le second cycle (*AHS*, 'lycée' ; *BHS* ; 'lycée professionnel'), l'apprentissage du FLE est soit poursuivi (forme d'apprentissage sur six ans, *AHS* uniquement), soit commencé à partir du moment d'entrée (forme d'apprentissage sur quatre ans, *AHS* et *BHS*). Le tableau 1 indique quelle année d'apprentissage correspond à quel niveau de compétence. Dans tous les cas, l'objectif est d'atteindre le niveau « utilisateur indépendant » (B ; Conseil de l'Europe 2001 : 25), concernant la lecture dans la forme d'apprentissage sur six ans le niveau B2, et le niveau B1 partout ailleurs (cf. BMBWF 2024c ; Horak et al. 2010 : 20 sq).

| Français comme deuxième langue étrangère vivante | Compétences réceptives |      | Compétences productives         |                                 |        |
|--------------------------------------------------|------------------------|------|---------------------------------|---------------------------------|--------|
|                                                  | Écouter                | Lire | Prendre part à une conversation | S'exprimer oralement en continu | Écrire |
| Forme d'apprentissage sur 6 ans :                |                        |      |                                 |                                 |        |
| 1 <sup>ère</sup> année                           | A1                     | A1   | A1                              | A1                              | A1     |
| 2 <sup>e</sup> année                             | A2                     | A2   | A1                              | A2                              | A2     |
| 3 <sup>e</sup> année                             | A2                     | B1   | A2                              | A2                              | A2     |
| 4 <sup>e</sup> année                             | A2/B1                  | B1   | A2/B1                           | A2/B1                           | B1     |
| 5 <sup>e</sup> année                             | A2/B1                  | B1   | A2/B1                           | A2/B1                           | B1     |
| 6 <sup>e</sup> année                             | B1/B2                  | B2   | B1                              | B1/B2                           | B1/B2  |
| Forme d'apprentissage sur 4 ans :                |                        |      |                                 |                                 |        |
| 1 <sup>ère</sup> année                           | A1                     | A2   | A1                              | A1                              | A2     |
| 2 <sup>e</sup> année                             | A2                     | A2   | A1                              | A2                              | A2     |
| 3 <sup>e</sup> année                             | A2+                    | A2+  | A2+                             | A2+                             | A2+    |
| 4 <sup>e</sup> année                             | B1                     | B1   | B1                              | B1                              | B1     |

Tableau 1 : Niveaux de compétence par année d'apprentissage (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 23 sq ; BMBWF 2024b ; BMBWF 2024c ; BMBWF 2024e ; Horak et al. 2010 : 20 sq).

Ce que les différents niveaux signifient concrètement pour l'enseignement du FLE est montré par les formulations des descriptions dans les programmes scolaires. On peut constater que concernant la première année de FLE, il s'agit de structures linguistiques courtes et familières dans tous les domaines de compétence (A1). Les apprenant.e.s passent par la compréhension d'informations connues et quotidiennes et de courtes conversations simples (A2), pour s'exprimer plus librement et spontanément sur des thèmes connus aux niveaux B1 et B2. En ce qui concerne les compétences réceptives, ce niveau signifie déjà une bonne compréhension de textes et récits structurés (*cf.* BMBWF 2024 c).

## **2.2 La pédagogie sensible au genre**

Passons maintenant des conditions formelles de l'apprentissage du FLE en Europe et en Autriche à un principe didactique général et interdisciplinaire : la pédagogie sensible à la dimension du genre. Comme le projet de recherche présenté dans ce mémoire a l'ambition de travailler efficacement au sein de ce domaine, nous nous penchons à présent sur le cadre institutionnel de ce concept (*cf.* section 2.2.1) et sur son intégration dans le programme scolaire autrichien (*cf.* section 2.2.2).

### **2.2.1 L'égalité des genres comme domaine dans l'éducation au développement durable (EDD)**

L'éducation au développement durable (EDD) est une stratégie créée par l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), pour faire face « aux défis urgents et dramatiques auxquels la planète est confrontée » (UNESCO 2021a). Il s'agit d'une approche pédagogique qui vise à établir une société durable et équitable. L'EDD veut ainsi permettre aux citoyen.ne.s de prendre des décisions responsables de manière autonome, afin de contribuer activement à la résolution des problèmes mondiaux (*cf.* UNESCO 2021a). Bien qu'il s'agisse d'une stratégie éducative pour la protection du climat, elle se compose de plusieurs sous-domaines qui contribuent tous ensemble à l'approche de durabilité. Parmi les 16 autres « Sustainable Development Goals », 'objectifs de développement durable', l'égalité des genres (« gender equality » ; UNESCO 2021b) est une condition de base importante. Celle-ci est mise en évidence par la description suivante dans *Education 2030 Agenda* (UNESCO 2020) :

ESD [Education for Sustainable Development] empowers learners with knowledge, skills, values and attitudes to take informed decisions and make responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society empowering people of all genders, for present and future generations, while respecting cultural diversity. (UNESCO 2020 : 8)

En somme, l'égalité des genres joue un rôle essentiel dans l'EDD, puisqu'il s'agit d'une approche holistique de développement durable qui vise à intégrer tous les individus (cf. UNESCO 2020 : 8). Pour cette raison, l'EDD sert également de base pour les programmes scolaires dans les pays membres de l'UNESCO. La manière de réalisation en Autriche est abordée dans la section suivante (cf. section 2.2.2).

### **2.2.2 La pédagogie sensible au genre dans les programmes scolaires autrichiens**

Dans la stratégie autrichienne d'EDD, l'égalité entre les hommes et les femmes (« Gleichstellung von Mann und Frau » ; BMBWF 2024f) est considérée comme une base et une initiative importante par le BMBWF (2024f). Il convient toutefois de noter que cette reconnaissance de l'égalité comporte encore une injustice, à savoir la simplification à deux sexes et l'exclusion de la diversité des genres. Néanmoins, en 2018, sur la base des conditions pour l'EDD, les revendications d'égalité ont fait leur entrée dans les programmes scolaires autrichiens. Cette année-là, le décret sur la pédagogie réflexive en matière de genre et d'égalité (*Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* ; BMBWF 2018) introduit un nouveau principe didactique qui redéfinit les objectifs de formation de manière interdisciplinaire (compétences interdisciplinaires, « fächerübergreifende Kompetenzen » ; BMBWF 2024c).

Les buts sont très divers, mais principalement, il s'agit de déconstruire les préjugés, de surmonter les déterminations stéréotypées des genres, les images binaires et l'homophobie, et de minimiser la ségrégation dans l'éducation, le monde du travail et la société. Pour ce faire, il faut encourager les connaissances sur les genres, développer une attitude ouverte et émancipée et agir ainsi responsablement dans notre société. Le ministère d'Éducation propose pour l'organisation didactique de l'enseignement d'utiliser des matériaux qui sensibilisent à ces aspects et aux stéréotypes, d'introduire une culture de discussion ouverte et de montrer des attitudes claires contre la violence et le sexisme (cf. BMBWF 2018 : 4 *sqq*). En outre, le thème interdisciplinaire de l'éducation sexuelle est étroitement lié à ce sujet. Le curriculum prévoit un accès positif à sa propre identité, ce qui présuppose, entre autres, une réflexion sur le genre et l'émancipation (cf. BMBWF 2024c). La manière dont tout cela pourrait être concrètement appliqué dans

l'enseignement du FLE est clarifiée dans la section 3.2 de l'état de l'art, ainsi que dans le projet de recherche mené dans le cadre de ce mémoire (*cf.* sections 4, 5, 6).

### **3. État de l'art**

Après avoir précisé le cadre institutionnel de ce projet de recherche, il est temps maintenant de nous tourner vers l'état de l'art sur la bande dessinée dans l'enseignement du FLE. Dans la première partie, nous nous consacrons aux connaissances sur l'application didactique : son potentiel général (*cf.* section 3.1.1), les matériaux créés pour les enseignant.e.s dans les publications didactiques (*cf.* section 3.1.2) et dans les manuels scolaires (*cf.* section 3.1.3), ainsi que les attitudes des élèves et des enseignant.e.s à cet égard (*cf.* section 3.1.4). La deuxième partie porte sur la bande dessinée d'un point de vue féministe, en précisant d'abord ce que l'on entend par la bande dessinée 'au féminin' (*cf.* section 3.2.1), pour y situer après les œuvres de Pénélope Bagieu (*cf.* section 3.2.2).

#### **3.1 La bande dessinée en classe de FLE : potentiels et application**

##### **3.1.1 Le potentiel didactique de la bande dessinée**

**Les caractéristiques médiatiques des bandes dessinées et leur pertinence pour l'enseignement du FLE :**

Pour mieux comprendre l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE, voyons d'abord ce qui caractérise ce média. Grünwald (2000 : 3) décrit le mot anglais *comic* comme 'histoire en images', une expression très ouverte à prendre plutôt comme terme générique. *Bande dessinée* et angl. *comic-strip* impliquent tous les deux une succession chronologique d'images et de textes, disposée le long d'une *bande*, ce qui reflète l'idée de ce genre à l'époque de l'émergence du terme anglais aux États-Unis, au début du 20<sup>e</sup> siècle (*cf.* Grünwald 2000 : 3). C'est pour cette raison que McCloud [1993] (2007 : 17) définit la bande dessinée comme « art séquentiel ». L'auteur souligne toutefois que cette notion laisse une grande marge de manœuvre, comme témoigne la grande diversité des bandes dessinées (*cf.* McCloud 2007 : 30 *sq.*). Il existe donc beaucoup de sous-genres différents, comme les séries d'albums classiques, les mangas (d'origine japonaise), les bandes dessinées en ligne (angl. *webcomics* ; *cf.* Pustka 2022a : 19 *sq.*) et des histoires plus longues et éventuellement plus complexes sous forme de romans graphiques (*cf.* Koch 2017 : 13).

La bande dessinée est en tout cas considérée comme le 'neuvième art' en France (*cf.* Mouchart 2016 : 7), qui lie indissociablement la littérature et les images. Groensteen

(2014 : 35) décrit ce lien comme une combinaison de deux *codes*, deux ‘façons de s’exprimer’ : le langage des mots et le langage d’images. Ces deux mécanismes narratifs influencent donc la dynamique de l’histoire. La lecture (*décryptage*) du texte fait appel à d’autres manières de perception que la *reconnaissance* d’images. L’histoire d’une bande dessinée ne peut de ce fait jamais être comprise comme le texte écrit lui seul, il s’agit toujours de la combinaison des deux (*cf.* Groensteen 2014 : 36). Il en résulte, selon McCloud (2007 : 146 *sqq*), la possibilité de « montrer » et « dire » (McCloud 2007 : 146), deux mécanismes qui s’influencent mutuellement : c’est l’expérience unique de la lecture des bandes dessinées.

C’est précisément dans ce fait que réside l’un des potentiels d’utilisation dans l’enseignement. Ses débuts remontent aux États-Unis des années 1920, mais ce n’est que depuis les années 1970 que les bandes dessinées sont de plus en plus reconnues comme média important pour l’enseignement des langues (L1 et langues étrangères ; *cf.* Tilley/Weiner 2016 : 360). Elles se prêtent particulièrement bien à l’enseignement du FLE, non seulement parce qu’elles portent cette spécificité médiatique mentionnée avant, mais aussi car elles sont très importantes dans la culture cible. Ainsi, selon l’institut d’études de marché Growth from Knowledge (GfK), 1,4 million de bandes dessinées ont été achetées chaque semaine en France en 2023, un exemplaire vendu sur deux étant un manga (*cf.* GfK 2024). Par conséquent, on peut trouver une multitude de possibilités d’utilisation en classe de FLE, outre la simple découverte et la pertinence de ce média, que nous allons maintenant examiner plus en détail.

### **La bande dessinée dans l’enseignement du FLE d’un point de vue didactique :**

Il existe actuellement encore trop peu de résultats empiriques (*cf.* Pustka 2022a : 42 ; Giroud 2021 : §12) pour caractériser une didactique concrète de la bande dessinée. Les études disponibles pour l’espace germanophone proviennent de Koch (2017) et Morys (2018). Koch (2017) a étudié les attitudes des apprenant.e.s vis-à-vis du média dans l’enseignement des langues étrangères (*cf.* section 3.1.4), tandis que Morys (2018) se rapproche d’une didactique de la bande dessinée en classe de FLE fondée empiriquement en analysant les publications didactiques disponibles (*cf.* section 3.1.2), la perspective des enseignant.e.s, ainsi que celle-ci des élèves. De plus, de nombreux articles pratiques et des manuels complets concernant l’utilisation de la bande dessinée en classe de FLE ont été publiés pour les enseignant.e.s (*cf.* section 3.1.2). Nous n’avons donc pas affaire à un état de recherche approfondie, mais plutôt à un état de réflexion (« Reflexionsstand », Morys 2018 : 41) de didacticien.ne.s et enseignant.e.s.

Dans un recueil de Pustka (2022b), des perspectives linguistiques et didactiques sur la bande dessinée sont rassemblées de manière exemplaire. L'autrice énumère dans son introduction quatre domaines d'utilisation typiques : l'apprentissage classique de la langue cible (grammaire, vocabulaire, etc.), l'apprentissage linguistique (oralité, variation), l'apprentissage de la littérature et des médias, et l'apprentissage (inter)culturel sur la civilisation (*cf.* Pustka 2022a : 43). De plus, Pustka (2022a : 43 *sq*) décrit quelques types de tâches appropriées, qui sont divisées dans le style classique en activités avant, pendant et après la lecture (pour ce schéma *cf.* Hinz 1995 : 249 *sqq*). Ainsi, il est possible d'activer les connaissances préalables ou de formuler des hypothèses avant la lecture, par exemple à travers une description de la couverture, d'une vignette ou des bulles à remplir. Pendant la lecture, les apprenant.e.s peuvent répondre à des questions fermées (p. ex. choix-multiple) ou ouvertes, travailler avec un texte à trous ou relier des images ou des parties de textes à des phrases. Finalement, après la lecture, des exercices de réflexion peuvent être proposés, comme des jeux de rôle, la rédaction de textes qui approfondissent l'histoire ou des dessins (*cf.* Pustka 2022a : 44).

Un autre aspect important pour l'utilisation en classe de FLE est expliqué par Blanchard/Raux (2019) : les autrices demandent de ne plus faire de distinction entre bande dessinée comme « objet » ou « support » (Blanchard/Raux 2019 : 7) d'enseignement. De même, selon Koch (2022), les bandes dessinées ne devraient pas être instrumentalisées « à des fins didactiques », « comme prétexte pour enseigner autre chose, en particulier la grammaire ou le lexique » (Koch 2022 : 387). Le média, le contenu et les aspects linguistiques ne devraient donc jamais être traités séparément, mais vont toujours ensemble, comme l'avancent Blanchard/Raux (2019) :

[...] un travail *avec* la bande dessinée se doit de comporter aussi un travail *sur* la bande dessinée, pour éviter à la fois une instrumentalisation réductrice du médium et de potentiels malentendus socio-cognitifs autour de supports qui ne seraient pas appréhendés dans toute leur richesse et leur complexité. (Blanchard/Raux 2019 : 7)

En outre, les thèmes à aborder dépendent toujours de la bande dessinée sélectionnée. Nous pouvons le constater avec l'exemple de *Les Schtroumpfs* (Peyo, depuis 1958). Koch (2022 : 371 *sqq*) illustre le potentiel du mot passe-partout *schtroumpf*, qui fonctionne comme une marque de réservation et qui peut donc aider à approfondir la réflexion sur la langue. Ainsi, cette bande dessinée peut être intégrée dans l'enseignement « afin de développer la compétence interculturelle, textuelle et médiatique » (Koch 2022 : 385), « afin de développer la compréhension écrite, la conscience de la langue et la compétence d'apprentissage » (Koch 2022 : 388), et « afin de développer l'expression écrite et orale ainsi que la médiation » (Koch 2022 : 394). Un autre potentiel est le traitement de la



langue des jeunes. Par exemple, dans les bandes dessinées destinées à un public cible plutôt jeune comme les séries *Les Cahiers d'Esther* (Riad Sattouf, depuis 2015) ou *Lou !* (Julien Neel, depuis 2004), on peut trouver non seulement des aspects du langage oral, mais aussi de celui des jeunes (p. ex. verlan, néologismes, emprunts ; cf. Grutschus 2022 : 282). De plus, une autre ressource prometteuse pour l'enseignement du FLE est le lien entre la bande dessinée et le féminisme (cf. aussi section 3.2). Lange (2022) affirme que dans le cours de FLE, il est important de recourir davantage à la réflexion sur le genre et aux aspects d'égalité dans le choix des contenus des matériaux didactiques. La bande dessinée peut être très utile à cet égard, étant donné qu'il est possible d'entraîner non seulement les compétences textuelles et médiatiques, mais aussi d'aborder des contenus féministes ou des rôles stéréotypés des genres. Dans ce cadre, l'autrice présente une bande dessinée de non-fiction féministe (*La ligue des super-féministes*, Mirion Malle, 2019) avec laquelle des thèmes comme l'écriture inclusive et l'intersectionnalité peuvent entrer dans l'enseignement du FLE (cf. Lange 2022 : 467 sqq ; Crenshaw 1991 : 1244).

### **3.1.2 Matériaux pour les enseignant.e.s : la bande dessinée dans les revues et manuels didactiques**

Après cette section générale sur le potentiel didactique des bandes dessinées, nous nous pencherons ensuite sur le matériel pratique, destiné aux enseignant.e.s, déjà existant. Commençons par le rôle de la bande dessinée dans les revues et manuels didactiques. Comme déjà mentionné dans la section 3.1.1, il existe beaucoup de matériel qui s'adresse aux enseignant.e.s et qui vise à faciliter l'utilisation de la bande dessinée en cours de FLE. Dans le cadre de son étude, Morys (2018 : 81) a analysé 67 articles dans des revues didactiques dans l'espace germanophone, publiés depuis 1990. Il s'avère que dans tous, l'emploi des bandes dessinées est fortement encouragé (contrairement aux textes précédents jusqu'aux années 1970). Différentes raisons sont invoquées, dont surtout le traitement de matériaux authentiques, l'importance culturelle ainsi que les caractéristiques linguistiques, visuelles et esthétiques des bandes dessinées françaises (cf. Morys 2018 : 141).

Parmi les revues didactiques dans l'espace germanophone, on peut citer notamment *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* (FUF) et *französisch heute*, où des numéros entiers se consacrent à la bande dessinée dans l'enseignement du FLE. FUF en publie au total cinq : « Bandes dessinées » (22/1996), « BD + Spracharbeit » ('BD + travail linguistique' ; 74–75/2005), « BD, La vie en bulles » (97/2009), « Le roman graphique » (131/2014) et « Text-und Medienkompetenz fördern mit BD » ('encourager

la compétence textuelle et médiatique avec la BD' ; 151/2018). De plus, le numéro le plus actuel concernant la bande dessinée en classe de FLE dans la revue *französisch heute*, « Unterrichtsideen zu *bandes dessinées* » ('idées d'enseignement sur les bandes dessinées' ; 53(4)/2022) propose de différentes approches pour toutes les années d'apprentissage à l'aide de plusieurs exemples.

Outre ces revues avec des articles didactiques qui se réfèrent plutôt à des extraits de bandes dessinées, il y a aussi ceux qui incitent à lire des ouvrages intégraux, comme les manuels didactiques qui ont été réalisés par la maison d'édition Cornelsen, dans le cadre du concours *Francomics*. Des préparations de cours prêtes à l'emploi avec des fiches de travail à photocopier sont proposées dans un seul manuel, spécifié par niveau d'apprentissage. Par exemple, *Imbattable* (Pascal Jouselin, 2017) a été didactisé au niveau A2, donc adapté à partir de la deuxième année de FLE, ou *Un maillot pour l'Algérie* (Javi Rey, 2016) au niveau B1, à partir de la quatrième année de FLE (cf. Cornelsen s.d.).

Concernant le concours, celui-ci est organisé depuis 2009 par Cornelsen, l'Institut Français d'Allemagne, l'Institut franco-allemand d'Erlangen et (depuis 2023) l'Institut Français d'Autriche (cf. *Francomics* s.d. : Partner und Sponsoren). Il offre aux apprenant.e.s de FLE participant.e.s la possibilité de lire trois ouvrages intégraux qui sont mis à disposition numériquement via *Culturthèque* (<https://www.culturetheque.com/fr> ; cf. *Francomics* s.d. : *Culturthèque*). Iels choisissent en groupes leur bande dessinée préférée et la présentent dans une bande-annonce produite par eux.elles-mêmes. L'œuvre gagnante est traduite en allemand et les élèves gagnant.e.s peuvent participer, selon leur pays (Allemagne ou Autriche), à différents événements liés à la bande dessinée (cf. *Francomics* s.d. : *Allgemeines*).

Dans l'ensemble, on constate donc que les offres didactiques en Autriche et en Allemagne sont très variées et vastes. En tant qu'enseignant.e, il est donc possible de s'en inspirer pour faciliter l'intégration de la bande dessinée dans le cours de FLE.

### **3.1.3 L'intégration de la bande dessinée dans les manuels scolaires autrichiens**

Continuons maintenant par l'intégration des bandes dessinées dans les manuels scolaires. Il est important à ce sujet de préciser que la bande dessinée est considérée par le CECRL comme faisant partie de l'enseignement du FLE : sous le domaine « Utilisation esthétique ou poétique de la langue » (Conseil de l'Europe 2001 : 47), il est spécifié que celle-ci comprend aussi « [...] la lecture [...] de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi

lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc. » (Conseil de l'Europe 2001 : 47). De plus, la bande dessinée figure aussi sur la liste de « genres et [...] types de textes écrits » (Conseil de l'Europe 2001 : 76). En conséquence, les manuels scolaires qui s'orientent au CECRL devraient également aborder ou inclure des bandes dessinées.

Cependant, l'intégration dans les manuels scolaires est encore très « restreinte », comme l'a trouvé Hamez (2021 : 230). L'autrice a analysé neuf manuels et un cahier d'exercice de FLE (manuels internationaux) et classifie l'usage dans tous les domaines comme relatif « au lexique et à [...] la lecture et la réception de la bande dessinée ; la production et l'interaction orales, la création de bandes dessinées. » (Hamez 2021 : 227) Néanmoins, seules quelques vignettes et une planche ont été trouvées dans tous les manuels analysés, par conséquent, l'importance attribuée à la bande dessinée ne semble pas si élevée (cf. Hamez 2021 : 224 sq).

Pour les manuels scolaires autrichiens, Taglieber (2017) a effectué une analyse dans laquelle l'autrice a examiné la fréquence d'intégration des bandes dessinées, ainsi que leurs objectifs didactiques. Dans son corpus de 29 livres, trois ne contiennent aucune bande dessinée, 17 une à trois et neuf plus de trois (cf. Taglieber 2017 : 98). La présence dépend fortement du manuel : dans *À plus !*, *Cours intensif* et *Découvertes*, les bandes dessinées apparaissent plus fréquemment que dans *Bien fait !* et *Perspectives* (cf. Taglieber 2017 : 99). En ce qui concerne la didactisation, l'autrice a constaté que 66 % de toutes les tâches poursuivent des objectifs linguistiques, 27,7 % des objectifs littéraires et esthétiques et seulement 6,4 % des objectifs (inter)culturels. Dans 100 % des cas, au moins une tâche linguistique accompagne la bande dessinée montrée.

Bien que les bandes dessinées soient mentionnées dans le CECRL et qu'elles offrent de nombreux potentiels didactiques (cf. sections 3.1.1, 3.1.2), elles ne sont pas aussi souvent intégrées dans les manuels scolaires que l'on pourrait le penser. Les enseignant.e.s doivent donc surtout recourir aux ressources externes mentionnées dans la section 3.1.2 s'ils veulent utiliser la bande dessinée plus souvent en classe de FLE.

### **3.1.4 Les attitudes vis-à-vis de l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE : élèves et enseignant.e.s**

Après avoir examiné les potentiels didactiques et les offres existantes concernant la bande dessinée en cours de FLE, nous nous penchons maintenant sur les attitudes des élèves et des enseignant.e.s à cet égard. Dans cette section, les résultats des études de Koch (2017) et Morys (2018) seront résumés. Ces autrices ont recueilli les perspectives de manière

empirique à l'aide de questionnaires et ont ainsi réalisé les deux seules études pour l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE en Allemagne. Aucun résultat de ce type n'est encore disponible pour l'Autriche.

### **Les attitudes des élèves :**

Koch (2017) a interrogé 932 apprenant.e.s entre 11 et 18 ans dans trois écoles de l'enseignement secondaire en Rhénanie-du-Nord-Westphalie sur la bande dessinée dans leur quotidien, à l'école et spécifiquement dans l'enseignement des langues étrangères. Parmi eux.elles, 275 apprennent le français à l'école. 41,4 % de tou.te.s les participant.e.s ne lisent jamais de bandes dessinées pour le plaisir, 19,5 % en lisent une par an, 20,2 % une par mois. Seulement 11,8 % déclarent lire une bande dessinée par semaine et 6,4 % en lisent quotidiennement. Dans ce domaine, Koch (2017 : 59) a constaté des différences entre les filles et les garçons, à savoir que 50,1 % des filles ne lisent jamais de bandes dessinées, contre 32,6 % des garçons. En cours de FLE, la bande dessinée n'a jamais été intégrée dans l'enseignement chez 30,5 % des apprenant.e.s, chez 98,8 % c'est également le cas pour les mangas. Les héros et héroïnes les plus connu.e.s par les élèves apprenant le français sont Astérix et Obélix (99 %), la Schtroumpfette (98,1 %), Lucky Luke (89,9 %) et Tintin (88,8 %), tandis que moins de participant.e.s connaissent Titeuf (18,7 %) et Gaston Lagaffe (5,9 %).

Dans le cadre de l'étude de Morys (2018), l'autrice a interrogé 144 élèves allemand.e.s qui ont participé au concours *Francomics* (cf. section 3.1.2), pour recueillir leurs expériences avec les bandes dessinées. 70 d'entre eux.elles (49 %) déclarent ne jamais les lire hors du cours, 26,5 % ont lu entre trois et cinq pendant les dernières années, 18,8 % cinq à dix par an et seulement 5 % lisent une ou plus par semaine. Dans ces résultats, par contre, aucune différence significative entre les filles et les garçons n'est apparue. Concernant les points de vue sur le projet de bande dessinée qui accompagne l'étude, les adjectifs 'drôle' et 'amusant' ont été cités 38 et 16 fois. De plus, iels ont souligné les aspects artistiques des images d'une manière positive, ainsi que le fait qu'il s'agissait d'une histoire compréhensible et proche de la réalité. Des facteurs comme la motivation élevée, la proximité du langage quotidien et la connaissance générale de la bande dessinée française ont également été mentionnés (cf. Morys 2018 : 223 *sqq*).

### **Les attitudes des enseignant.e.s :**

Dans la même étude, Morys (2018) a interrogé 37 enseignant.e.s allemand.e.s qui ont participé au concours *Francomics* avec leurs classes de FLE. À l'aide d'un questionnaire, leurs perspectives, attitudes et la volonté d'utiliser la bande dessinée dans l'enseignement

ont été recueillies. 24 d'entre eux.elles l'ont déjà intégrée avant dans leurs cours. Pourtant, c'était souvent à l'aide d'extraits et presque jamais avec des œuvres intégrales (seulement 3 sur 37). La bande dessinée la plus populaire est *Astérix*, citée 15 fois au total, mais aussi beaucoup d'autres œuvres et auteur.trice.s ont été mentionné.e.s – l'éventail de genres connus est donc très grand. En ce qui concerne leurs expériences avec la bande dessinée en tant que matériel didactique, les enseignant.e.s les caractérisent de manière très différente. Des aspects comme la motivation, l'esthétique et le plaisir de lire ont été cités 18 fois chacun. En outre, iels soulignent que la variété des genres traités en classe est une ressource importante pour l'apprentissage, de même que l'onomatopée et le langage oral (mentionné 2 fois). Deux autres enseignant.e.s parlent aussi des possibilités d'entraîner la compétence orale et deux autres de l'importance de traiter la civilisation à travers les bandes dessinées (cf. Morys 2018 : 173 *sqq*).

Hors de cette enquête, il n'y a malheureusement pas d'autres résultats concernant l'attitude des enseignant.e.s de l'espace germanophone à ce sujet. Ce mémoire tente donc entre autres de combler cette lacune (cf. section 5.3.2). Après cette section didactique, consacrons-nous à un autre sujet, à savoir les bandes dessinées d'un point de vue féministe.

## **3.2 La bande dessinée d'un point de vue féministe**

Dans le cadre de ce projet de recherche, un concept d'enseignement est élaboré qui associe la bande dessinée à la sensibilité au genre. Voyons donc maintenant une perspective féministe sur ce sujet. Nous commençons par clarifier le concept de « la bande dessinée au féminin » (Milquet/Reyns-Chikuma 2016 : 1 ; cf. section 3.2.1), pour pouvoir ensuite y situer les bandes dessinées de Pénélope Bagieu (cf. section 3.2.2).

### **3.2.1 La bande dessinée 'au féminin'**

Le terme générique de « la bande dessinée au féminin » est introduit par Milquet/Reyns-Chikuma (2016 : 1) dans le cadre d'un numéro de la revue *Alternative Francophone* avec ce même titre (« La bande dessinée au féminin », 1(9)/2016). Ainsi, plusieurs aspects sont inclus : des autrices de la bande dessinée, des personnages principaux féminins et des contenus 'féminins' et féministes. Avant tout, iels plaident dans leur introduction pour plus de discours scientifique sur la « création féminine » (Milquet/Reyns-Chikuma 2016 : 2) dans le domaine de la bande dessinée. En même temps, le choix du terme *au féminin* signifie pour eux.elles de s'éloigner de la bande dessinée 'féminine', qui n'existe pas plus que la bande dessinée 'masculine'. Il s'agit non plus de se concentrer uniquement sur la

bande dessinée féministe, car celle-ci ne représente qu'une partie limitée des bandes dessinées réalisées par des femmes (*cf.* Milquet/Reyns-Chikuma 2016 : 3). De plus, 147 autrices ont signé ensemble une pétition qui rejette le label *bande dessinée féminine* : ce terme inciterait trop à voir les œuvres des femmes sur une « position d'infériorité » (Feyel 2016 : 141) et à leur dénier le fait qu'elles créent leurs propres bandes dessinées originales.

Pourtant, il existe le terme « BD girly » ou « *chick* BD » (Bozard 2016 : 36), qui est considéré de manière critique dans la littérature de recherche francophone. C'est un 'genre' de bandes dessinées qui aborde la vie quotidienne des filles et femmes (*cf.* Olivier 2016 : 51), un 'genre' qui n'est cependant pas précisément délimitée. Olivier (2016) le décrit comme suit :

Si la BD girly est un genre, elle l'est moins par l'existence de règles à suivre pour s'y conformer que par le regroupement empirique d'albums renvoyant à un contexte social, virtuel, littéraire et éditorial particulier, mais différent, du moins stylistiquement parlant. (Olivier 2016 : 62)

L'héroïne (ou anti-héroïne) du quotidien est toujours une femme qui commence sa vie professionnelle, qui cherche l'homme idéal, qui a une passion pour les vêtements et les chaussures de marque et qui est influencée par les standards de beauté déterminés par les médias (*cf.* Olivier 2016 : 51). Souvent, elle a une trentaine d'ans, est « maladroite et bavarde » et vit avec un chat (Bozard 2016 : 43). Selon Olivier (2016 : 51), c'est « l'illustration de la banalité du quotidien » qui favorise l'identification. L'histoire est racontée avec une focalisation interne où le *je* est fréquemment mis en scène (*cf.* Bozard 2016 : 43). C'est typiquement la forme d'un journal ou d'un carnet 'intime' et 'privé' (*cf.* Brogniez 2010 : 7), mais qui soulève en même temps un paradoxe décrit par Kerebel (2006 : 109) : on y note des émotions, des confessions, des impressions et des secrets, mais l'idée d'un public et « d'un destinataire imaginaire » est malgré tout omniprésent. Cette forme de littérature s'adresse plutôt à un groupe cible plus jeune et, en raison de l'humour et de la brièveté, fait en sorte que les lecteur.trice.s (de tous genres) puissent facilement se projeter dans certaines situations (*cf.* Bozard 2016 : 46).

Ce caractère et cette structure narrative sont dus à l'origine du 'BD girly' dans les « blogs BD » (Rouquette 2009 : 119). Il s'agit d'un genre numérique qui existe depuis les années 2000, auquel un festival entier est consacré (*Festival des blogs BD* ; festival-blogs-bd.com) et qui est honoré avec le prix « Révélation blog de l'année » au festival d'Angoulême depuis 2008 (Rouquette 2009 : 119). Grâce à cette origine et à la forte implication dans la 'presse féminine', les 'BD girly' sont rapidement devenues populaires : elles sont donc nées dans les blogs et diffusées par la presse. C'est la raison

pour laquelle Olivier (2016 : 50) parle aussi d'une « intermédialité » de la 'BD girly', étant donné qu'elle est associée « aux blogs, à la presse féminine et à la *chick lit* [...] (Olivier 2016 : 52 ; angl. *chick*, 'fille', 'nana' ; abréviation *lit* pour 'littérature').

Cette description des 'BD girly' nous amène à une image très partagée du 'genre' : d'un côté, elles font partie de la culture populaire, mais de l'autre, des stéréotypes sont représentés sans réflexion et utilisés à des fins de profit par les maisons d'édition. Il en résulte une image très matérialiste et superficielle de la femme qui est suggérée aux lecteur.trice.s qui sont le plus souvent des femmes (cf. Bozard 2016 : 39 *sqq*). C'est peut-être pour cette raison que quelques autrices commencent leur carrière avec les 'BD girly', avec lesquelles elles assurent un premier succès. Puis, une fois établies sur le marché de la bande dessinée, elles poursuivent avec des projets plus profonds et personnels (cf. Olivier 2016 : 51).

Si nous nous approchons maintenant au terme *bande dessinée féministe*, il est important de préciser comment l'attribut *féministe* doit être compris dans ce contexte. Lange (2022) en entend toutes les bandes dessinées qui contribuent à l'égalité des genres avec leur sujet ou leur message. Elles combattent ainsi le sexisme et l'oppression. En outre, le concept de l'*intersectionnalité* d'après Crenshaw (1991 : 1244) est souvent utilisé dans ces bandes dessinées, suggérant des recoupements entre le genre, la sexualité, l'âge, l'ethnicité et le statut socio-économique qui peuvent conduire à des formes d'oppression particulièrement problématiques. Selon Feyel (2016 : 141), une plus grande visibilité des femmes dans le secteur de la bande dessinée peut déjà être considérée comme un point de départ féministe, c'est la raison pour laquelle la catégorisation entre *girly* et *féministe* est plutôt floue.

### **3.2.2 Les bandes dessinées de Pénélope Bagieu : 'BD girly' ou BD féministe ?**

Si nous partons de cette classification évoquée dans la section précédente (3.2.1), les bandes dessinées de Pénélope Bagieu y peuvent également être situées. À titre d'exemple, regardons *Ma vie est tout à fait fascinante* [2012] (2020), *Joséphine* [2010] (2013), *Culottées* [2016–2017] (2020) et *Les Strates* (2021). Ces deux premières œuvres peuvent être classées dans la catégorie 'BD girly' d'après Bozard (2016) et Olivier (2016). *Ma vie est tout à fait fascinante* est issue d'un blog et raconte, tout comme *Joséphine* (aussi diffusé par la 'presse féminine'), des anecdotes de la vie quotidienne. Des situations dans lesquelles on peut se projeter sont représentées, de même que les thèmes clichés mentionnés précédemment comme la mode et la recherche de l'homme parfait (cf. Bozard

2016 : 43 ; Olivier 2016 : 55). Il est intéressant de noter qu'entre *Joséphine* et *Culottées*, il s'est produit exactement le changement de contenu et même de genre décrit dans la section 3.2.1. L'autrice a commencé à se consacrer à des thèmes plus explicitement féministes, plus activistes et plus personnels. *Culottées* rassemble de courtes biographies de femmes qui, dans leur vie, ont dépassé les limites du patriarcat, des normes sociales, et qui ont vécu une vie exceptionnelle. Entre le 25 janvier et le 3 mars 2024, cette bande dessinée a même été adaptée en pièce de théâtre à la Comédie Française (cf. Comédie Française 2024). Dans *Les Strates*, l'autrice écrit, de manière autobiographique, dans un carnet de notes, de ses expériences d'enfance, d'adolescence et aussi d'âge adulte. À la différence de *Ma vie est tout à fait fascinante*, il s'agit d'histoires plus longues avec des thèmes plus sérieux et plus profonds. Ces dernières œuvres peuvent donc plus clairement être classées dans la catégorie des bandes dessinées féministes, car les femmes ne sont pas seulement représentées (par une autrice/illustratrice et des personnages féminins), mais il y a aussi des postures féministes (« qui critique les normes patriarcales », par opposition à la posture 'féminine', « affirmatrice d'identité » ; Feyel 2016 : 146).

## 4. Méthodologie

Après avoir fait le point sur l'état de l'art des bandes dessinées en classe de FLE, ainsi que sur le lien entre la bande dessinée et le féminisme, nous examinerons dans cette étape la méthodologie du projet réalisé dans le cadre de ce mémoire. Pour répondre à la question de recherche présentée dans l'introduction, j'ai conçu quatre cours, de manière à permettre aux enseignant.e.s de les réaliser eux.elles-mêmes. Pendant ceux-ci, des élèves de la première à la quatrième année de FLE travaillent avec les bandes dessinées de Pénélope Bagieu, avec une approche sensible au genre. Le choix des œuvres est expliqué dans la section 4.1, puis la première didactisation est présentée dans la section 4.2 (révision dans la section 6 après l'analyse des résultats). La recherche qui accompagne ces unités se fait selon le principe des méthodes mixtes, avec des approches quantitatives et qualitatives (cf. Kuckartz 2014 : 30). Trois méthodes différentes sont donc combinées pour étudier le même phénomène, les bandes dessinées de Pénélope Bagieu en cours de FLE : un pré-test et un post-test pour l'étude de la perspective des élèves (données quantitatives et qualitatives ; cf. section 4.3), quatre interviews qualitatives avec les enseignant.e.s concerné.e.s après chaque cours (cf. section 4.4) et une observation de chaque cours (données quantitatives et qualitatives ; cf. section 4.5 ; triangulation des méthodes, cf. Kuckartz 2014 : 46 sq).



## 4.1 Le corpus : choix des bandes dessinées

Le corpus à partir duquel j'ai didactisé les quatre séquences de cours se constitue des quatre bandes dessinées de Pénélope Bagieu qui ont déjà été analysées sous un angle féministe dans la section 3.2.2. Regardons maintenant de plus près les extraits choisis pour chaque année d'apprentissage du FLE, chacun d'entre eux étant une histoire complète.

Pour la première année de FLE, j'ai choisi une double-page dans *Ma vie est tout à fait fascinante* avec l'histoire « mes 5 pires défauts du moins grave au plus dramatique » (Bagieu [2012] 2020 : 6–7 ; cf. annexe). Celle-ci correspond à l'image du *blog BD* (cf. Rouquette 2009 : 119 *sqq*), la narratrice parle avec une focalisation interne (cf. section 3.2.1) de cinq caractéristiques qu'elle observe chez elle et qu'elle classe de manière humoristique en fonction de leur caractère 'problématique'. Comme les origines de cette bande dessinée se trouvent effectivement dans le blog de l'autrice ([penelope-jolicoeur.com](http://penelope-jolicoeur.com)), celui-ci est également intégré dans le cours. Elle y raconte des anecdotes de sa vie, rassemble des récits de voyage et consigne des réflexions sur la vie et le monde. Les entrées sont plutôt courtes, contiennent peu de texte et beaucoup d'images (cf. Bagieu 2007) – c'est la raison pour laquelle elles conviennent particulièrement bien au niveau débutant.

En ce qui concerne la deuxième année de FLE, j'ai sélectionné deux planches de *Joséphine* tome 1, chacune contenant une histoire. La première s'intitule « Joséphine n'a pas l'esprit de compétition » (Bagieu [2010] 2013 : 1 ; cf. annexe) et raconte comment le personnage principal féminin se compare à d'autres femmes sur la plage. À la page suivante, « Joséphine revient de vacances le cœur léger » (Bagieu 2013 : 2) et ne trouve dans son appartement que des plantes desséchées, des factures et un réfrigérateur vide. Les deux histoires sont, à part les titres, racontées du point de vue du personnage principal, Joséphine.

Pour la troisième année de FLE, *Les Strates* offre une très belle histoire qui se recoupe avec l'approche interdisciplinaire de l'éducation sexuelle (cf. BMBWF 2024c). Dans « Dernier été avant l'an 2000 » (Bagieu 2021 : 23–28 ; cf. annexe), le premier amour et les responsabilités sexuelles sont abordés, tout à travers la propre expérience de la narratrice avec une gynécologue serviable et éclairante.

Finalement, j'ai choisi *Culottées* pour la quatrième et dernière année de FLE. Plus précisément, il s'agit de l'histoire d'une gynécologue de l'Antiquité, « Agnodice » (Bagieu [2016–2017] 2020 : 95–101 ; cf. annexe), qui, à une époque marquée par les médecins masculins, se fait passer pour un homme afin d'aider les femmes en souffrance

lors de l'accouchement. Comme chez *Joséphine* et contrairement aux deux autres œuvres, il n'y a pas de focalisation interne, la narratrice présente la vie d'Agnodice d'un point de vue externe.

## 4.2 La didactisation des bandes dessinées sélectionnées

Maintenant que les extraits des bandes dessinées sélectionnés ont été présentés, il convient d'expliquer comment ils ont été didactisés avant leur utilisation en classe. L'école dans laquelle s'est déroulé l'ensemble du travail de terrain est une école supérieure d'enseignement général (*AHS*) à Mödling, en Basse-Autriche (*BG/BRG Keimgasse Mödling*). Le français y est proposé sous forme d'apprentissage sur quatre ans, les élèves peuvent choisir l'enseignement du FLE lors de leur passage en second cycle. Ces conditions sont la base de la didactisation et les quatre planifications de cours sont abordées dans les sections 4.2.1 à 4.2.4. Chacune d'entre elles a été conçue en fonction des niveaux correspondants à l'année d'apprentissage selon le CECRL (A1, A2, A2+ (A2–B1), B1 ; cf. tableau 2).

| « Utilisateur élémentaire »<br><b>niveau A1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | « Utilisateur élémentaire »<br><b>niveau A2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | « Utilisateur indépendant »<br><b>niveau B1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| « Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. » | « Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. » | « Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. » |

Tableau 2 : Échelle globale du CECRL des niveaux communs de compétence, A1 à B1 (Conseil de l'Europe 2001 : 25).

Chaque cours est d'abord contextualisé, puis les planifications sous forme de tableaux sont présentées. J'ai conçu une grille qui se compose des catégories *temps prévu*, *procédure*, *forme sociale*, *compétences* et *matériaux*, pour décrire la leçon sous plusieurs angles. La répartition en phases (avant, pendant et après la lecture) selon Hinz (1995 : 249 *sqq*) ainsi que l'orientation sur les compétences selon le CECRL (Conseil de l'Europe 2001 : 82 *sqq*) ont servi d'inspiration à cet effet. En outre, j'ai intégré une feuille de feedback pour la fin de chaque cours, sur laquelle les élèves peuvent noter les aspects positifs et négatifs de la séquence et lui attribuer une note scolaire. Les planifications de cours, ainsi que tout le matériel pédagogique et la feuille de feedback (*cf.* annexe), ont été envoyés aux enseignant.e.s à l'avance, le 8 janvier 2024, pour leur permettre de se préparer.

#### 4.2.1 *Ma vie est tout à fait fascinante* [2012] (2020) : 1<sup>ère</sup> année de FLE

Le cours de la première année de FLE (durée : 50 minutes, niveau : A1) sert de l'un des premiers contacts des élèves avec la bande dessinée française. Il ne s'intègre pas dans le contexte habituel de l'enseignement, mais a lieu en tant que cours séparé du programme régulier (comme les autres cours ; *cf.* sections 4.2.2–4.2.4). Par conséquent, il doit avoir un concept autonome. L'objectif est de travailler avec une bande dessinée et d'entraîner ainsi en priorité les compétences de lecture. Il s'agit d'un texte authentique qui peut toutefois être compris par des débutant.e.s, à l'aide de la fiche de travail et des tâches didactisées. Le but est donc que les élèves constatent qu'ils comprennent beaucoup plus qu'ils ne pensaient lorsqu'ils travaillent sur le texte avec des questions guidées. Parallèlement, l'expression orale et l'expression écrite sont également entraînées. En outre, conformément à la pédagogie sensible à la dimension du genre, les élèves sont encouragé.e.s à réfléchir aux stéréotypes liés au genre et à leur propre identité. Une description détaillée des méthodes et des phases d'enseignement se trouve dans le tableau 3 ci-dessous.

| Temps prévu | Procédure                                                                                                                                                                                                                         | Forme sociale | Compétences             | Matériaux                                        |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------|--------------------------------------------------|
| 5–10 min.   | <p><b>Avant la lecture :</b></p> <p>Premier contact avec la BD : les élèves regardent la couverture et réfléchissent à ce que pourrait être le sujet de la BD.</p> <p>Iels peuvent prendre des notes sur la fiche de travail.</p> | Plénium       | Compétence orale/écrite | Fiche de travail, partie <i>avant la lecture</i> |

| Temps prévu | Procédure                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Forme sociale                                                          | Compétences                 | Matériaux                                                                  |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 15–20 min.  | <b>Pendant la lecture :</b><br>Il y a deux tâches de compréhension écrite.<br>1) Compréhension globale : les élèves ne lisent que le titre et regardent les images, en répondant aux questions.<br>2) Compréhension détaillée : exercice d'association. Les élèves associent des phrases simples aux descriptions plus complexes sur la base des images de la bande dessinée. | 1) Travail individuel<br>2) Travail en binôme<br>Comparaison en plénum | Compétence de lecture/orale | Fiche de travail, partie <i>pendant la lecture</i><br>Double page de la BD |
| 15 min.     | <b>Après la lecture :</b><br>Réflexion sur les stéréotypes, les qualités et défauts, son bureau idéal                                                                                                                                                                                                                                                                         | Travail individuel, puis en plénum                                     | Compétence écrite           | Fiche de travail, partie <i>après la lecture</i>                           |
| 5–10 min.   | <b>Réactions :</b> commentaires positifs et négatifs des élèves sur une feuille de feedback                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Travail individuel                                                     | Donner du feedback          | Feuille de feedback                                                        |

Tableau 3 : Planification du cours avec *Ma vie est tout à fait fascinante* : première année de FLE.

#### 4.2.2 Joséphine [2010] (2013) : 2<sup>e</sup> année de FLE

En ce qui concerne le cours pour la deuxième année de FLE (durée : 50 minutes, niveau : A2), il est probable que ce n'est pas leur premier contact avec la bande dessinée. Mais si c'est le cas, cette leçon constitue une bonne introduction à ce média. Pendant les séquences *avant*, *pendant* et *après la lecture*, les apprenant.e.s se familiarisent avec l'héroïne de la bande dessinée, apprennent le vocabulaire spécifique du média et se penchent ensuite sur l'histoire. L'objectif est donc de travailler avec une bande dessinée authentique et d'entraîner la compétence de lecture. En même temps, les élèves s'entraînent dans d'autres domaines tels que la production orale, ainsi que la capacité de travailler en groupe, en binôme et seul.e.s. Parallèlement, conformément à la pédagogie sensible à la dimension du genre, les élèves sont encouragé.e.s à réfléchir à l'image corporelle et à la manière dont on se compare de temps en temps aux autres. Iels discutent également des responsabilités qui leur incombent lorsqu'ils deviennent indépendant.e.s du foyer parental. Dans le tableau 4, cette démarche méthodologique est décrite de manière plus détaillée.

| Temps prévu | Procédure                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Forme sociale                                                         | Compétences             | Matériaux                                                                                        |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 min.     | <p><b>Avant la lecture :</b><br/>Les élèves regardent les trois couvertures de la série de BD <i>Joséphine</i> et répondent aux questions.</p> <p>Pour intégrer le vocabulaire spécifique du média, les élèves écrivent les traductions allemandes des termes dans un tableau.</p>                                                                            | Travail individuel et plénium                                         | Compétence écrite/orale | Fiche de travail, partie <i>avant la lecture</i>                                                 |
| 15 min.     | <p><b>Pendant la lecture :</b><br/>Iels commencent avec la page 1 de <i>Joséphine</i>, en mettant les bandes dans le bon ordre et en répondant aux questions. Il s'agit donc d'abord d'une compréhension globale, puis d'une compréhension détaillée.</p> <p>Pendant la lecture de la deuxième page, iels complètent des phrases sur la fiche de travail.</p> | <p>1) Travail en binôme ou en groupe</p> <p>2) Travail individuel</p> | Compétence de lecture   | <p>Fiche de travail, partie <i>pendant la lecture</i></p> <p>Pages de la BD (p.1 est coupée)</p> |
| 15–20 min.  | <p><b>Après la lecture :</b><br/>Les élèves réfléchissent sur les standards de beauté et sur la question de savoir comment éviter de se comparer aux autres.</p> <p>Après, il y a une réflexion sur les responsabilités dans son logement.</p>                                                                                                                | Travail en binôme                                                     | Compétence orale/écrit  | Fiche de travail, partie <i>après la lecture</i>                                                 |
| 5–10 min.   | <b>Réactions :</b> commentaires positifs et négatifs des élèves sur une feuille de feedback                                                                                                                                                                                                                                                                   | Travail individuel                                                    | Donner du feedback      | Feuille de feedback                                                                              |

Tableau 4 : Planification du cours avec *Joséphine* : deuxième année de FLE.

#### 4.2.3 *Les Strates* (2021) : 3<sup>e</sup> année de FLE

Pour la troisième année de FLE, j'ai préparé un cours (durée : 50 min., niveau : A2+) qui se tourne non seulement autour de l'apprentissage sur et avec la bande dessinée, mais aussi et surtout autour du traitement du thème de la sexualité. La responsabilité de tous les genres est soulignée, ce qui permet d'appliquer deux principes interdisciplinaires dans l'enseignement : la pédagogie sensible au genre et l'éducation sexuelle. Les objectifs sont d'entraîner la compétence de lecture et l'expression orale. Tout cela est pratiqué sous

différentes formes sociales, pendant lesquelles les apprenant.e.s se penchent sur la bande dessinée et l’histoire. Le texte est authentique et contient beaucoup de mots et d’expressions que les élèves ne connaissent probablement pas (encore) – un autre objectif est alors qu’iels apprennent qu’il n’est pas nécessaire de tout comprendre pour travailler avec le texte. Iels sont soutenu.e.s par l’enseignant.e et les tâches sur la fiche de travail. Les phases exactes de l’enseignement sont présentées dans le tableau 5.

| Temps prévu | Procédure                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Forme sociale                                               | Compétences           | Matériaux                                                           |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 10 min.     | <b>Avant la lecture :</b><br>Méthode <i>Réfléchir-Échanger-Présenter</i> : les élèves formulent des hypothèses sur le contenu de la BD.<br>Parallèlement, l’enseignant.e montre la BD et explique qu’elle a la forme d’un carnet de notes. Après la comparaison en plénum, l’enseignant.e raconte de quoi il s’agit vraiment dans la BD.                    | Travail individuel,<br><br>Travail en binôme,<br><br>Plénum | Compétence orale      | Fiche de travail, partie <i>avant la lecture</i>                    |
| 20 min.     | <b>Pendant la lecture :</b><br>Pour la compréhension globale, une première tâche sert à donner un aperçu de l’histoire. Celle-ci sera comparée tout de suite en plénum. Après, les élèves travaillent seul.e.s sur la BD et répondent aux questions de choix multiple. Une boîte de mots est incluse sur la fiche de travail pour aider à la compréhension. | Travail individuel, puis en plénum                          | Compétence de lecture | Fiche de travail, partie <i>pendant la lecture</i><br><br>BD p. 1–3 |
| 10 min.     | <b>Après la lecture :</b><br>Afin d’approfondir le thème de la sexualité et de la contraception, les élèves discutent ensuite en groupes des avantages et des inconvénients des informations trouvées sur Internet et auprès d’expert.e.s. Un tableau est prévu à cet effet sur la fiche de travail.                                                        | Travail de groupe                                           | Compétence orale      | Fiche de travail, partie <i>après la lecture</i>                    |
| 10 min.     | <b>Réactions :</b> commentaires positifs et négatifs des élèves sur une feuille de feedback                                                                                                                                                                                                                                                                 | Travail individuel                                          | Donner du feedback    | Feuille de feedback                                                 |

Tableau 5 : Planification du cours avec *Les Strates* : troisième année de FLE.

#### 4.2.4 *Culottées* [2016–2017] (2020) : 4<sup>e</sup> année de FLE

Finalement, j’ai préparé un cours pour la quatrième année de FLE (durée : 50 minutes, niveau : B1). L’objectif est d’une part de s’entraîner à la lecture et donc de comprendre l’histoire « Agnodice », mais d’autre part aussi de réfléchir sur les stéréotypes des métiers masculins ou féminins, tout en travaillant avec le média *bande dessinée*. En outre, le sujet de grammaire *donner des conseils* est abordé dans le cadre d’une réflexion/discussion après la lecture. Tout cela est réalisé à travers de différentes formes sociales, pendant lesquelles les apprenant.e.s se penchent sur l’histoire. La description détaillée se trouve dans le tableau 6.

| Temps prévu | Procédure                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Forme sociale                                    | Compétences                                                             | Matériaux                                                           |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 5 min.      | <b>Avant la lecture :</b><br>Pour que les élèves puissent se préparer à la BD, il y a une courte séquence pendant laquelle iels font un brainstorming sur le nom et le contenu possible de la BD. Les élèves prennent des notes qui sont ensuite discutées en plénum.                                     | Travail individuel,<br>Plénum                    | Compétence orale (et écrit)                                             | Fiche de travail, partie <i>avant la lecture</i>                    |
| 20 min.     | <b>Pendant la lecture :</b><br>1) Compréhension globale : les apprenant.e.s travaillent d’abord en binôme sur deux questions qui abordent deux éléments clés de l’histoire.<br>2) Compréhension détaillée : iels lisent l’histoire seul.e.s et répondent aux questions en format vrai-faux-justification. | Travail en binôme, travail individuel,<br>Plénum | Compétence de lecture                                                   | Fiche de travail, partie <i>pendant la lecture</i><br><br>BD p. 1–3 |
| 15–20 min.  | <b>Après la lecture :</b><br>Le thème abordé dans l’histoire (interdiction aux femmes d’être médecin) fait maintenant l’objet d’une réflexion en groupe. Les élèves travaillent sur le sujet des métiers stéréotypiquement masculins ou féminins.                                                         | Travail de groupe                                | Compétence orale, avec un accent sur la grammaire (donner des conseils) | Fiche de travail, partie <i>après la lecture</i>                    |
| 5 min.      | <b>Réactions :</b> commentaires positifs et négatifs des élèves sur une feuille de feedback                                                                                                                                                                                                               | Travail individuel                               | Donner du feedback                                                      | Feuille de feedback                                                 |

Tableau 6 : Planification du cours avec *Culottées* : quatrième année de FLE.

### 4.3 L'étude de la perspective des élèves : pré-test et post-test

Comme déjà décrit dans la section 4, ces cours ont été accompagnés d'une recherche selon les méthodes mixtes (cf. Kuckartz 2014 : 13 *sqq*). La première méthode, les questionnaires (pré-test et post-test) qui servent à interroger les élèves, est expliquée dans les deux sections suivantes (cf. section 4.3.1, 4.3.2). Des formulaires de consentement ont été distribués à l'avance, à partir du 8 janvier 2024, dans lesquels les élèves et leurs parents/responsables légal.e.s acceptent l'utilisation des données dans le cadre de ce mémoire, tout en respectant totalement l'anonymat (cf. formulaire en annexe). Pour que cela soit possible, les élèves participant.e.s ont tiré au sort, avant la première enquête, un nom d'animal qu'ils ont inscrit sur les deux questionnaires, pour que les données soient comparables dans l'analyse. De plus, iels l'ont noté sur une liste de classe que seul.e l'enseignant.e connaît, afin que ce dernier/cette dernière puisse leur rappeler le nom d'animal en cas de besoin.

#### 4.3.1 Le pré-test : structure, réalisation et évaluation

##### Structure :

Puisque les élèves apprennent le français comme langue étrangère et que la langue de l'enseignement régulière est l'allemand, j'ai rédigé le questionnaire dans cette langue, afin qu'il soit le plus clair que possible (les questions sont traduites dans ce mémoire, l'original se trouve en annexe). Après un espace réservé au nom d'animal suivent deux phrases expliquant le projet de recherche et l'objectif du questionnaire (cours avec une bande dessinée, expériences et attentes). Trois conseils sont ensuite donnés pour aider au remplissage : premièrement, que le nom d'animal doit être mémorisé pour le post-test, deuxièmement, qu'ils doivent remplir le questionnaire de manière autonome et qu'ils restent toujours anonymes et troisièmement, que l'expression *bande dessinée* désigne ici tous les médias avec une combinaison de textes et images (y compris les mangas et romans graphiques).

Ensuite, la partie relative au sujet commence, qui a pour but de déterminer quelles sont les attitudes des élèves en ce qui concerne la bande dessinée et son application en cours de FLE. Dans cette intention, des questions sont posées sur leurs expériences préalables avec les bandes dessinées et leurs attentes à l'enseignement avec ce média. Les quatre premières questions ont un format fermé et se réfèrent à la lecture quotidienne pendant l'enfance et à la bande dessinée dans l'enseignement. La question cinq est ouverte, de sorte qu'il est possible d'indiquer dans quel cours de langue étrangère des bandes dessinées ont déjà été utilisées. Suivent deux questions fermées sur la fréquence



de l'utilisation en classe et l'opinion à ce sujet (questions 6 et 7). Pour cela, j'ai choisi une échelle de réponse à quatre niveaux avec deux options d'évitement (cf. fig. 2).

| <b>7 Penses-tu que c'est une bonne idée d'utiliser les bandes dessinées dans les cours de langue ?</b> |                 |                 |          |                                          |                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|----------|------------------------------------------|----------------------|
| oui<br>O                                                                                               | plutôt oui<br>O | plutôt non<br>O | non<br>O | Les BD ne sont jamais<br>utilisées.<br>O | Je ne sais pas.<br>O |

Figure 2 : Extrait du pré-test : l'échelle de réponse à quatre niveaux, traduite de l'allemand.

Ce format a été choisi parce qu'il permet de déclarer soit l'accord, soit le désaccord, mais aussi de laisser une option aux participant.e.s s'ils ne peuvent pas se décider, afin que les réponses ne soient pas poussées dans une direction ou l'autre (cf. Franzen [2014] 2019 : 848). Ensuite, deux questions fermées sont encore posées sur la lecture actuelle (questions 8 et 9), ainsi que deux questions ouvertes pour énumérer les bandes dessinées lues et leurs langues (questions 10 et 11).

La deuxième partie se consacre aux attentes et commence avec huit questions fermées (cf. fig. 3), accompagnées d'une échelle d'accord (*je suis d'accord, je suis plutôt d'accord, je ne suis plutôt pas d'accord, je ne suis pas d'accord* ou *je ne sais pas* ; cf. Franzen [2014] 2019 : 848).

|                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>12</b> Je vais découvrir la bande dessinée française en général.                                                                     |
| <b>13</b> Je vais m'entraîner à lire des textes authentiques en français.                                                               |
| <b>14</b> Je vais m'entraîner à parler français.                                                                                        |
| <b>15</b> Je vais m'entraîner à écrire en français.                                                                                     |
| <b>16</b> Je vais m'entraîner à la grammaire française.                                                                                 |
| <b>17</b> Je vais apprendre du nouveau vocabulaire.                                                                                     |
| <b>18</b> En classe, les bandes dessinées permettent d'aborder de nouveaux thèmes.                                                      |
| <b>19</b> Il est également possible de discuter de sujets socialement pertinents en cours de français par le biais de bandes dessinées. |

Figure 3 : Extrait du pré-test : partie sur les attentes à l'enseignement, traduite de l'allemand.

Après une dernière question ouverte (question 20), dans laquelle d'autres attentes peuvent être notées, trois questions sociodémographiques sont posées (questions 21–23). Elles se trouvent à la fin pour permettre aux participant.e.s de commencer directement avec les questions orientées sur le contenu (cf. Föhl/Friedrich 2022 : 92) et se composent de genre (masculin, féminin, divers), suivie du niveau scolaire (9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> année scolaire) et l'âge (cf. Hoffmeyer-Zlotnik/Warner [2014] 2019 : 877).

### **Réalisation :**

Les pré-tests ont eu lieu les 25 janvier 2024 (1<sup>ère</sup> année de FLE, 14 participant.e.s), 31 janvier (3<sup>e</sup> année de FLE, 23 participant.e.s et 4<sup>e</sup> année de FLE, 14 participant.e.s) et 1<sup>er</sup> février 2024 (2<sup>e</sup> année de FLE, 20 participant.e.s). Ces dates s'expliquent par le fait que cette enquête devait dans l'idéal avoir lieu environ une semaine avant les cours. Les enseignant.e.s ont toutefois décidé que les cours s'inscriraient mieux dans leurs programmes juste après les vacances semestrielles (entre le 3 et le 11 février 2024 ; les cours ont eu lieu les 12 et 13 février). Il y a donc 18 jours entre le pré-test et la leçon pour la première année de FLE et 12 jours pour les trois autres classes.

Les jours mentionnés, j'ai pu venir dans un cours régulier, où j'ai expliqué le projet et le questionnaire. Ensuite, les élèves ont tiré leurs noms d'animaux et je leur ai distribué les questionnaires au format papier. J'ai ainsi pu vérifier si tous les questionnaires ont vraiment été remplis et contrôler si chaque élève a indiqué un nom d'animal. De plus, j'étais disponible pour répondre aux éventuelles questions. Dans chaque classe, l'enquête a été complétée après 10 à 15 minutes.

### **Évaluation :**

J'ai ensuite numérisé les questionnaires papier à l'aide du programme *Excel*. Pour cela, j'ai attribué des variables aux réponses des formats fermées, les réponses ouvertes ont été recopiées en écriture originale (cf. Döring [1984] 2023a : 578). Ensuite, j'ai pu analyser les données des listes *Excel* : j'ai donc créé cinq tableaux pour chaque question fermée qui montrent d'une part les réponses de l'ensemble de l'échantillon, mais aussi les réponses séparées par les quatre classes, de sorte que les points communs et les différences peuvent être détectés. Concernant les questions ouvertes, j'ai établi dans un premier temps une liste de toutes les réponses par classe. Dans un deuxième temps, je les ai résumées en créant des catégories, auxquelles j'ai pu attribuer chaque réponse. Cela permet d'avoir une meilleure vue d'ensemble sur toutes les données (cf. section 5.2.1).

## **4.3.2 Le post-test : structure, réalisation et évaluation**

### **Structure :**

En ce qui concerne le post-test, celui-ci est également conçu en allemand pour garantir qu'il soit le plus clair que possible pour les élèves participant.e.s (questions traduites en français dans cette section). Tout comme le pré-test, il commence avec un espace réservé au nom d'animal, pour que les deux questionnaires puissent être attribués à la même personne (anonyme). Ensuite, deux phrases contextualisent le post-test, en rappelant aux élèves le cours sur la bande dessinée qui a eu lieu quelques semaines auparavant et en

expliquant son but. Une autre phrase indique qu'ils doivent à nouveau remplir le questionnaire de manière anonyme, autonome et complète. Il s'agit maintenant d'une enquête qui permet de déterminer les progrès d'apprentissage des élèves et leur opinion générale sur le projet, après sa réalisation. Pour cette raison, le questionnaire est divisé dans précisément ces parties : A) souvenirs du cours, et B) réactions générales au projet (*cf.* post-test original et complet en annexe).

Il commence alors par poser les questions fermées concernant les attentes à l'enseignement avec la bande dessinée, afin de recueillir leurs expériences réelles. Elles sont à nouveau accordées par une échelle de réponse à quatre niveaux (*je suis d'accord, je suis plutôt d'accord, je ne suis plutôt pas d'accord, je ne suis pas d'accord*) avec une option d'évitement (*je ne sais pas* ; *cf.* Franzen 2019 : 848 ; répétition de la mesure *cf.* Döring [1984] 2023b : 202). La formulation originale a été conservée et simplement mise au passé (*cf.* fig. 4).

- 1 J'ai découvert la bande dessinée française en général.
- 2 Je me suis entraîné.e à lire des textes authentiques en français.
- 3 Je me suis entraîné.e à parler français.
- 4 Je me suis entraîné.e à écrire en français.
- 5 Je me suis entraîné.e à la grammaire française.
- 6 J'ai appris du nouveau vocabulaire.
- 7 En classe, les bandes dessinées ont permis d'aborder de nouveaux thèmes.
- 8 Des sujets socialement pertinents ont également été discutés en cours de français.

Figure 4 : Extrait du post-test : questions fermées sur les expériences des élèves, traduites de l'allemand.

Ensuite, seules des questions ouvertes sont posées, de sorte que l'on puisse vraiment tester les aspects dont les élèves se souviennent eux-mêmes, sans donner d'indications. Ils doivent d'abord décrire le contenu de la bande dessinée traitée (question 9) et indiquer de quel exercice ils se souviennent particulièrement (question 10). Pour conclure cette première partie, deux questions concernant les réflexions personnelles pendant et après le cours sont encore posées : premièrement, celle de savoir s'ils ont pu s'identifier aux personnages (avec une justification ; question 11), deuxièmement, celle de savoir ce qu'ils ont pu retirer personnellement de ce cours (question 12).

Dans la deuxième partie, trois questions sur l'ensemble du projet sont posées. Les participant.e.s commencent par leur opinion sur l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE (question 13), pour décrire ensuite ce qu'ils pensent de ce média dans le

contexte d'une réflexion sur des sujets socialement pertinents (question 14). Finalement, iels peuvent noter dans un champ de texte ouvert ce qu'iels souhaitent encore dire sur le projet (question 15). Si un.e élève n'a pas participé au pré-test, il y a encore un champ obligatoire ci-dessous concernant son genre et son âge.

### **Réalisation :**

Seul.e.s les élèves qui étaient présent.e.s lors du cours sur la bande dessinée ont rempli le post-test. Par conséquent, il n'était pas nécessaire, mais bien sûr souhaitable, qu'iels aient également participé au pré-test. Les questionnaires ont été distribués à quatre jours différents : le 7 mars 2024 dans la classe de la première année de FLE (11 participant.e.s), le 11 mars 2024 dans la classe de la quatrième année de FLE (8 participant.e.s) et dans la classe de la troisième année de FLE (22 participant.e.s au total). Alors que j'ai attendu peu d'élèves présent.e.s dans la quatrième année de FLE en raison de l'approche de *Matura* (le baccalauréat autrichien), un nombre disproportionné d'élèves a manqué dans la classe de la troisième année de FLE. Seul.e.s 17 sur 25 élèves ont pu participer au post-test ce jour-là – en conséquence, l'enseignant.e m'a proposé de le redistribuer aux personnes manquantes. Cinq autres questionnaires ont été remplis le 13 mars et deux autres le 20 mars 2024. En raison de la grande différence de temps de neuf jours et de la faible comparabilité des résultats qui en résulte, seuls les cinq questionnaires du 13 mars (2 jours de différence) sont pris en compte dans l'analyse des résultats. Les questionnaires pour la deuxième année de FLE ont été distribués par l'enseignant.e le 19 mars 2024 sans ma présence (19 participant.e.s). En raison des conditions temporelles limitantes dans l'école, il n'a malheureusement pas été possible de trouver une autre date.

Il en résulte différents intervalles de temps entre le cours et le post-test pour chaque classe. Pour la première année de FLE, ce sont 24 jours, pour la deuxième année 35 jours, pour la troisième année 28 ou 30 jours et également 28 jours pour la quatrième année. D'un côté, les données seraient plus comparables entre elles si elles avaient toutes été collectées après le même intervalle. De l'autre côté, cela n'a pas été possible à cause des problèmes mentionnés et des conditions quotidiennes de l'école. Il faut donc en tenir compte lors de l'analyse et de la discussion des données. Toutefois, les conditions dans les classes étaient les mêmes que pour le pré-test, les élèves ont également terminé le questionnaire après environ 10 à 15 minutes.

### **Évaluation :**

L'évaluation des données s'est également déroulée de la même manière que celle du pré-test. J'ai numérisé les questionnaires dans une feuille de calcul *Excel*, puis je les ai rassemblés sous forme de tableaux. Ensuite, j'ai présenté les questions fermées avec l'échelle d'accord (*cf.* cette section) sous forme de diagramme à barres, afin qu'elles puissent être comparées avec les attentes recueillies précédemment. Les questions ouvertes ont aussi été réparties en différentes catégories en fonction des réponses données. Ces résultats sont présentés dans la section 5.2.3.

### **4.3.3 La description de l'échantillon**

Examinons maintenant l'échantillon d'élèves qui ont participé aux enquêtes. Dans le cas de cette étude, nous avons affaire à un échantillon de commodité (« convenience sample » ; Döring [1984] 2023c : 307), c'est-à-dire que l'on se réfère au groupe de personnes auquel on a accès au moment du début de la recherche. C'est le cas du groupe d'élèves interrogé.e.s dans le cadre de ce projet : les enseignant.e.s de l'école que j'ai contacté.e.s ont choisi les classes avec lesquelles iels souhaitent participer. J'ai donc commencé l'étude avec cette présélection d'apprenant.e.s. Parmi eux.elles, tou.te.s les élèves de la deuxième, troisième et quatrième année de FLE ont signé un formulaire de consentement pour participer au projet. Cependant, en classe de la première année, seul.e.s 15 élèves sur 22 ont apporté leur formulaire à temps, les 7 autres ont donc été exclu.e.s lors de la collecte des données.

Cet échantillon se compose alors de 72 personnes au total, qui étaient présentes pendant la période d'enquête. Il convient de préciser que le nombre d'élèves participant.e.s n'est pas le même que le nombre d'élèves participant.e.s aux cours (où seulement les observations ont eu lieu sans enregistrer des données personnelles ; *cf.* section 5.1). Cela est dû au fait que ceux.celles qui n'ont pas signé de formulaire de consentement étaient tout de même tenu.e.s d'assister aux cours. Ces 72 élèves présent.e.s se répartissent en 14 de première année, 20 de deuxième année, 24 de troisième année et 14 de quatrième année de FLE.

En outre, les échantillons des pré- et post-tests sont différents, car tou.te.s les apprenant.e.s n'ont pas participé aux deux. Leur composition exacte est présentée dans le tableau 7.

| Catégories descriptives   |          | Nombre d'élèves par année de FLE |                      |                      |                      |
|---------------------------|----------|----------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|                           |          | 1 <sup>ère</sup> année           | 2 <sup>e</sup> année | 3 <sup>e</sup> année | 4 <sup>e</sup> année |
| <b>Pré-test :</b>         |          |                                  |                      |                      |                      |
| <b>Élèves présent.e.s</b> |          | <b>14</b>                        | <b>20</b>            | <b>23</b>            | <b>14</b>            |
| Genre                     | masculin | 3                                | 12                   | 7                    | 8                    |
|                           | féminin  | 11                               | 8                    | 16                   | 6                    |
| Âge                       | 13       | 4                                | /                    | /                    | /                    |
|                           | 14       | 10                               | 6                    | /                    | /                    |
|                           | 15       | /                                | 8                    | 3                    | /                    |
|                           | 16       | /                                | 6                    | 11                   | /                    |
|                           | 17       | /                                | /                    | 9                    | 6                    |
|                           | 18       | /                                | /                    | /                    | 7                    |
|                           | 19       | /                                | /                    | /                    | 1                    |
| <b>Post-test :</b>        |          |                                  |                      |                      |                      |
| <b>Élèves présent.e.s</b> |          | <b>11</b>                        | <b>19</b>            | <b>22</b>            | <b>8</b>             |
| Genre                     | masculin | 2                                | 11                   | 7                    | 4                    |
|                           | féminin  | 9                                | 8                    | 15                   | 4                    |
| Âge                       | 13       | 4                                | /                    | /                    | /                    |
|                           | 14       | 7                                | 5                    | /                    | /                    |
|                           | 15       | /                                | 8                    | 3                    | /                    |
|                           | 16       | /                                | 6                    | 12                   | /                    |
|                           | 17       | /                                | /                    | 7                    | 3                    |
|                           | 18       | /                                | /                    | /                    | 4                    |
|                           | 19       | /                                | /                    | /                    | 1                    |

Tableau 7 : Les échantillons du pré-test et du post-test.

## 4.4 L'étude de la perspective des enseignant.e.s : interviews qualitatives

Après avoir examiné de plus près l'enquête sur la perspective des élèves et l'échantillon correspondant, nous nous penchons maintenant sur la perspective des enseignant.e.s. Afin de mieux connaître leur point de vue sur les bandes dessinées en classe de FLE et l'approche pédagogique de ce projet, j'ai mené une interview avec chacun.e d'entre eux.elles après leur cours. Pour ce faire, j'ai choisi la méthode d'interview phénoménologique, qui est expliquée plus en détail dans la section 4.4.1. De plus, le guide d'entretien élaboré sur cette base est présenté (*cf.* section 4.4.2), ainsi que la réalisation (*cf.* section 4.4.3) et la méthode d'évaluation des interviews (analyse qualitative ; *cf.* section 4.4.4).

### 4.4.1 L'approche phénoménologique

Les interviews qualitatives avaient donc pour objectif de recueillir les expériences et attitudes de chaque enseignant.e. D'après Döring [1984] (2023d : 360 *sq.*), cette méthode se caractérise par le fait de poser des questions ouvertes auxquelles les participant.e.s

peuvent répondre dans leur propre mesure et avec leurs propres mots. Ainsi, la conversation n'est pas seulement dirigée par la personne qui mène l'interview, mais aussi par la personne interviewée – les questions posées sont donc adaptées au sujet dont le participant.e vient de parler. Une approche pour le réaliser est l'interview phénoménologique d'après Bevan (2014). Il s'agit de se rapprocher d'un phénomène (dans notre cas les bandes dessinées de Pénélope Bagieu en cours de FLE et les matériaux pour une pédagogie sensible au genre), par le biais d'un entretien qui valorise la perception et l'expérience d'une personne impliquée et les considère comme base de réflexion. Pour ce faire, il est important de faire abstraction, dans la mesure du possible, de la propre expérience préalable et de la perception de l'intervieweur.euse, de ne rien tenir pour acquis et de laisser la personne interviewée suffisamment de possibilités pour exprimer son propre point de vue (*cf.* Bevan 2014 : 136 *sq.*). Dans l'intention de ressortir plus précisément les perspectives, Bevan (2014) présente une structure pour une telle interview. L'auteur défend la thèse selon laquelle l'intervieweur.euse doit d'abord tenir compte du contexte et de la biographie de la personne interviewée pour mieux comprendre le point de vue et les expériences. C'est pourquoi l'interview commence par des questions de contextualisation (« Contextualization » ; Bevan 2014 : 139). Ensuite, des questions descriptives sont posées afin de connaître le phénomène de leur point de vue (« Apprehending the Phenomenon » ; Bevan 2014 : 140). Le but est d'obtenir des descriptions des expériences des participant.e.s. Une écoute attentive est alors nécessaire : au cours de l'entretien, des thèmes peuvent être soulevés qui nécessitent une clarification plus profonde. Dans ces cas, il convient de poser des questions de variation, afin d'examiner le phénomène de manière approfondie sous plusieurs angles (« Clarifying the Phenomenon » ; Bevan 2014 : 141). La structure des interviews établie sur cette base sera décrite plus en détail dans la section suivante (*cf.* section 4.4.2).

#### **4.4.2 La structure des interviews**

Au cours de la préparation du guide d'entretien, j'ai adapté cette approche aux conditions de ce projet. J'ai donc modifié le schéma décrit précédemment, pour que l'interview s'adapte mieux à la situation à l'école. D'une part, j'ai renoncé aux questions de contextualisation, puisque j'ai déjà fait la connaissance des enseignant.e.s dans le cadre de plusieurs rencontres (entretiens avant le projet, réalisation des questionnaires, observations d'enseignement). De telles questions auraient donc eu tendance à ne pas être naturelles dans le processus d'interview et à retarder l'entrée dans le sujet. D'autre part, j'avais également en tête que les entretiens ne devaient pas être trop longs, en raison de

l'intensité du travail quotidien des enseignant.e.s. Pour cette raison, je n'ai intégré dans mon plan que des questions permettant de connaître leurs impressions et expériences (*apprehending the phenomenon*), avec l'option qu'elles puissent être utilisées (si posées aux bons endroits) aussi pour clarifier le phénomène. De plus, j'ai réfléchi à trois autres questions de variation générales qui peuvent être posées le cas échéant : qu'entendez-vous exactement par cela ? Avez-vous un exemple ? Qu'est-ce qui serait différent si... ? La structure exacte était la suivante (objectif des questions entre parenthèses) :

- 1) Comment vous sentez-vous après ce cours, et comment trouvez-vous que tout s'est passé en général ? (*discuter les premières impressions du cours*)
- 2) Comment avez-vous vécu cette réalisation de la planification du cours et du matériel didactique ?

Variation/question supplémentaire : comment avez-vous ressenti les différentes étapes de travail ? (*feedback sur la planification du cours et le matériel didactique*)

- 3) Comment avez-vous perçu la classe pendant ce cours ?

Variation/question supplémentaire : comment avez-vous perçu les processus d'apprentissage des élèves ?

Variation/question supplémentaire : qu'est-ce que vous pensez qu'ils ont appris durant ce cours ? (*réception en classe et progrès d'apprentissage*)

- 4) Si vous deviez refaire cette leçon : comment la modifieriez-vous pour la prochaine fois ? (*feedback et propositions d'amélioration*)

- 5) Que pensez-vous de l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE, après ce cours ?

Variation/question supplémentaire : avez-vous déjà utilisé des bandes dessinées auparavant ?

Variation/question supplémentaire : souhaitez-vous continuer à utiliser des bandes dessinées à l'avenir ? (*attitude vis-à-vis de l'utilisation de la bande dessinée*)

- 6) Comment avez-vous perçu le lien entre un enseignement basé sur la bande dessinée et la pédagogie sensible au genre ?

Variation/question supplémentaire : selon vous, cela a-t-il bien fonctionné ? Ou plutôt mal ? Pour quelles raisons ? (*impression par rapport à l'objectif général de la pédagogie sensible au genre*)

- 7) Y a-t-il encore quelque chose que vous aimeriez raconter pour que je puisse comprendre votre perspective sur la leçon ? (*conclusion, éléments importants/non-dits ...*)



### **4.4.3 La réalisation des interviews**

J'ai préparé le guide d'interview en allemand et en français. Lors de la réalisation de toutes les interviews, il était plus naturel de parler allemand, tout comme hors de ce contexte. Comme il s'agissait d'un entretien spontané permettant aux enseignant.e.s d'exprimer leurs premières impressions et réactions après le cours, iels ne connaissaient pas les questions avant la réalisation. Trois conditions ont été convenues à l'avance : les interviews devaient durer entre 10 et 15 minutes, elles seraient enregistrées et le sujet serait leur propre perspective. De plus, tou.te.s ont signé un formulaire de consentement (cf. annexe), pour que les contenus discutés pouvaient être utilisés pour ce mémoire, tout en restant totalement anonymes.

La première interview a eu lieu directement après le cours de la quatrième année de FLE, le lundi 12 février 2024 à 9 h 00. Comme l'école ne dispose pas d'une salle dédiée aux interviews ou aux enregistrements sonores, nous avons cherché une place libre dans la salle de séjour des enseignant.e.s. Pendant notre conversation (durée : 9 min 41 s), d'autres enseignant.e.s y sont entré.e.s, mais cela n'a pas interrompu la conversation. La deuxième interview a eu lieu le même jour, après le cours de la troisième année de FLE, à 11 h 45 (durée : 10 min 42 s), également dans la salle de séjour. Les deux autres entretiens ont eu lieu le lendemain, le 13 février 2024. En ce qui concerne la troisième interview avec l'enseignant.e de la première année de FLE, elle n'a malheureusement pas pu avoir lieu le même jour que le cours correspondant, par manque de temps. Nous avons donc convenu du jour suivant, mais avons dû réaliser l'entretien dans la salle d'art (à 10 h 10, durée : 8 min 32 s), car l'enseignant.e devait spontanément y surveiller une classe. L'environnement était alors plus agité et nous avons même été interrompu.e.s une fois par un.e élève. La dernière interview, avec l'enseignant.e de la deuxième année de FLE, a de nouveau eu lieu le même jour que le cours (durée : 8 min 35). Nous avons commencé à 12 h 45, dans une salle de séjour des élèves, car iel y avait aussi une fonction de surveillance. L'environnement était également agité, mais nous avons tout de même pu mener notre entretien sans être dérangé.e.s.

### **4.4.4 L'évaluation des interviews sous forme d'analyse qualitative**

Toutes les interviews ont été analysées qualitativement à l'aide de la méthode d'analyse thématique (« thematic analysis » ; Braun/Clarke 2006 : 77) d'après Braun/Clarke (2006). Elle a pour but d'identifier, à partir de plusieurs entretiens, des thèmes récurrents qui décrivent, dans notre cas, de différentes manières les expériences et les perceptions des enseignant.e.s sur la bande dessinée en cours de FLE. Dans un premier temps, j'ai

rédigé des protocoles d'entretiens qui ont servi de base à l'évaluation (*cf.* Braun/Clarke 2006 : 87). Ensuite, j'ai analysé ces protocoles en six étapes : premièrement, avec la phase « *familiarizing yourself with your data* » ('se familiariser avec les données' : Braun/Clarke 2006 : 87 *sq*), ce qui implique de les lire plusieurs fois et de prendre des notes sur les premières idées. Deuxièmement, j'ai créé des codes initiaux (« *generating initial codes* » ; Braun/Clarke 2006 : 88 *sq*), grâce auxquels les aspects intéressants peuvent être systématiquement marqués dans tous les protocoles. Troisièmement, les codes sont regroupés en thèmes potentiels (« *searching for themes* » ; Braun/Clarke 2006 : 89 *sq*). Quatrièmement, les thèmes sont examinés et affinés, ce qui permet d'établir une 'carte thématique' de l'analyse (« *reviewing themes* » ; Braun/Clarke 2006 : 91 *sq*). La cinquième étape consiste à nommer et à définir les thèmes de manière définitive (« *defining and naming themes* » ; Braun/Clarke 2006 : 92 *sq*), afin de pouvoir présenter l'analyse dans un texte courant lors de la sixième étape et de classer les aspects les plus importants à partir de la carte thématique finale (« *producing the report* » ; Braun/Clarke 2006 : 93 ; *cf.* section 5.3).

## **4.5 L'étude de la perspective externe : observation de l'enseignement**

Après avoir décrit la manière dont les perspectives des personnes impliquées dans l'enseignement ont été étudiées, il s'agit maintenant dans une dernière étape de la perspective de l'observatrice sur l'enseignement. Pour cela, j'ai créé un protocole à l'aide duquel j'ai observé l'enseignement et qui sert de base à la description et à l'analyse des cours. La structure de ce protocole, le processus d'observation ainsi que l'évaluation des données sont décrits dans les trois sections suivantes (*cf.* section 4.5.1–4.5.3).

### **4.5.1 Le protocole d'observation**

En ce qui concerne les différentes méthodes d'observation de l'enseignement, il existe actuellement trois tendances différentes : l'observation ethnographique (*cf.* Breidenstein 2012 : 27 *sq*), l'observation pédagogique (*cf.* de Boer 2012 : 65 *sq*) et l'observation codée (*cf.* Pauli 2012 : 45 *sq*). L'observation ethnographique est une méthode qui permet d'établir une distance et une 'étrangeté', afin de noter tout ce qui se passe sans aucune interprétation ni normativité (*cf.* Breidenstein 2012 : 29 *sq*). Ainsi, sans partir d'un protocole défini, tout est consigné dans un texte qui peut ensuite être relu autant de fois que nécessaire pour mettre en lumière les processus divers (*cf.* Breidenstein 2012 : 30 *sq*). Dans le cas de l'observation codée, un tel protocole existe pour quantifier des processus

prédéfinis (standardisation). On distingue entre le codage par événement (note à chaque occurrence) et le codage par temps (p. ex. une note toutes les 30 secondes). Cependant, pour ce faire, un certain degré d'interprétation est nécessaire pendant l'observation pour reconnaître ces événements comme étant conformes à ceux définis (contrairement à l'observation ethnographique ; cf. Pauli 2012 : 48 *sq.*). Une observation pédagogique fonctionne avec une question de départ et a pour objectif de voir et de consigner les processus d'apprentissage. Des descriptions différenciées (« differenzierte Beschreibungen » ; de Boer 2012 : 72) du comportement des apprenant.e.s permettent de mettre en évidence des dimensions psychologiques, telles que la concentration ou la motivation.

Pour l'observation de l'enseignement, j'ai choisi une observation codée avec un codage par événement. Ainsi, il est possible de consigner systématiquement les quatre cours, selon le même principe. Cela me permet d'analyser la réalisation du matériel pédagogique et de découvrir des possibilités potentielles d'amélioration. Tant l'observation ethnographique que l'observation pédagogique exigent une description différenciée et détaillée de différentes situations. D'une part, c'est pour ces raisons qu'il n'est pas recommandé d'observer un cours entier de ces manières (cf. de Boer 2012 : 70), et d'autre part, les observations seraient moins comparables entre elles.

C'est la raison pour laquelle j'ai défini une grille que j'ai appliquée à chaque cours (le protocole complet et rempli se trouve en annexe). Le protocole est toujours divisé en sections *avant*, *pendant* et *après la lecture*. Dans chaque partie, les catégories à observer sont le comportement des apprenant.e.s et le comportement de l'enseignant.e. Ensuite, j'ai spécifié l'activité attendue en fonction du matériel pédagogique, comme « Iels [les élèves] travaillent individuellement sur la tâche » ou « Iel [l'enseignant.e] aide les apprenantes ». Elles abordent donc toujours les formes sociales, des questions posées, la comparaison en plénum et le soutien d'enseignant.e. À droite de ces catégories, une colonne permet de compter ces comportements (« Nombre d'occurrences »). Pour permettre des explications ou des notes supplémentaires, il y a encore une colonne pour « Exemples/description plus détaillée ». Après chaque section, c'est-à-dire après chaque sous-partie du cours, il y a une zone pour toutes les notes supplémentaires.

#### **4.5.2 L'enquête de terrain pendant les cours**

J'ai observé les quatre cours d'une position tout au fond de la salle de classe, de sorte que je me trouve derrière les têtes des apprenant.e.s et que je n'influence donc pas trop le déroulement de l'enseignement. Sur les protocoles imprimés, j'ai noté les heures de début

et de fin de chaque phase et j'ai rempli les catégories. Dans ce contexte, le défi consistait à compter l'apparition des comportements tout en les décrivant plus précisément. D'un côté, cela est nécessaire afin de pouvoir décrire la réalisation des planifications du cours en classe. De l'autre côté, il en résulte inévitablement que tous les processus ne peuvent pas être consignés, car en notant un événement, l'autre est automatiquement négligé. Par conséquent, j'ai procédé de manière non linéaire en remplissant le protocole : j'ai compté les événements à l'aide des barres verticales, j'ai ajouté des explications et je les ai complétées aux moments libres, respectivement directement après le cours. Cela me permettait de travailler simultanément sur plusieurs parties du protocole. Pendant l'enquête de terrain, aucun.e élève a interagi avec moi, cependant, les enseignant.e.s m'ont parfois adressée pour parler des sujets d'organisation.

### **4.5.3 L'évaluation du protocole d'observation**

Pendant l'observation, j'ai veillé à consigner avec le minimum d'interprétation nécessaire. Les protocoles ainsi obtenus ont pu être analysés avec le but de présenter la réalisation des planifications de cours de manière linéaire, analogue au déroulement de la leçon. La quantification et les descriptions détaillées devraient permettre de comprendre quels aspects de la planification ont été réalisés comme prévu, où ils se distinguent du plan, lesquels ont fonctionné en classe ou non, tout du point de vue d'une observatrice externe (mais néanmoins impliquée, car j'ai créé les planifications et il en résulte une certaine attente). Ces descriptions peuvent donner un premier aperçu des processus dans les cours, pour cette raison, la section sur les résultats commence directement par elles (*cf.* section 5.1).

## **5. Résultats**

Penchons-nous maintenant sur les résultats de l'étude. Trois méthodes différentes ont été utilisées pour tester l'utilisation des bandes dessinées de Pénélope Bagieu en cours de FLE, avec un matériel qui tient compte de la pédagogie sensible au genre. Des données quantitatives et qualitatives ont donc été collectées à l'aide d'une triangulation des méthodes (*cf.* Kuckartz 2014 : 46 *sq.*), dont l'analyse est présentée dans les sections suivantes. Comme déjà mentionné, pour gagner une première impression du déroulement des cours, nous commençons avec les résultats de l'observation de l'enseignement dans les quatre années de FLE (description des processus avec notes interprétatives/contextualisations à certains endroits ; *cf.* section 5.1). Ceux-ci peuvent

aider à comprendre et à contextualiser l'analyse de la perspective des élèves (cf. section 5.2) et celle des enseignant.e.s (cf. section 5.3).

## **5.1 L'enseignement du point de vue de l'observatrice : description de la réalisation des cours**

### **5.1.1 *Ma vie est tout à fait fascinante* (2020) : cours de 1<sup>ère</sup> année de FLE**

Le cours dans la classe de la première année de FLE qui se tournait autour de la lecture de *Ma vie est tout à fait fascinante* (2020) a eu lieu le lundi 12 février 2024, de 10 h 55 à 11 h 45 (quatrième heure d'enseignement), avec 20 élèves au total. Après quelques questions d'organisation, l'enseignant.e a commencé à 10 h 59 d'expliquer la leçon de ce jour-là et a distribué le matériel pédagogique (fiche de travail et extrait de la bande dessinée, tout photocopié en couleur). Le premier exercice (partie *avant la lecture*), qui consiste à analyser la couverture de la bande dessinée, s'est déroulé directement en plénum. Les questions posées ont été discutées dans le cadre d'un entretien entre l'enseignant.e et les apprenant.e.s. Pendant ce temps, 10 élèves ont pris des notes sur leur fiche de travail. Au total, 15 élèves ont partagé leurs résultats en plénum. L'enseignant.e a répondu à toutes les prises de parole, en donnant parfois des conseils pour la formulation des phrases. Par exemple, iel a proposé de décrire le bureau avec « sur mon bureau, il y a ... » (protocole d'observation : 1), ce qui a d'une part aidé les élèves, mais d'autre part, la boîte à mots n'était plus nécessaire et iels ont tou.te.s utilisé cette même structure. En outre, l'enseignant.e a noté les mots inconnus au tableau. Au total, cette séquence a duré 12 minutes.

Ensuite, iel a expliqué le premier exercice de la partie *pendant la lecture*, qui a pour objectif d'aider les apprenant.e.s à la compréhension globale de l'extrait. De plus, iel a souligné deux fois que celui-ci devait vraiment être effectué seul.e. En outre, l'exercice 2, à réaliser en binôme, a été expliqué (compréhension détaillée). La langue utilisée était toujours l'allemand. L'enseignant.e a aussi demandé aux élèves s'ils voulaient regarder les phrases ensemble. Ainsi, toutes les vignettes ont été directement discutées, même en les traduisant en allemand. Lorsqu'ils ont commencé avec l'exercice 1, j'ai remarqué que 14 personnes avaient commencé seules, 6 directement en binôme, mais après deux minutes, tou.te.s les apprenant.e.s ont travaillé à deux. De plus, certain.e.s élèves ont mélangé les deux tâches, ce qui n'a pas permis de réellement distinguer la compréhension globale de la compréhension détaillée. Je l'ai constaté à travers les 5 questions posées à l'enseignant.e, dont une concernant une phrase qui n'est pertinente que dans l'exercice 2.

Les deux tâches ont été comparés simultanément en plénum, avec 2 interventions pour le premier exercice et 6 pour le deuxième (ce qui correspond également au nombre de questions pour chaque exercice sur la fiche de travail). Après 13 minutes, cette étape était terminée et la classe est passée à la séquence *après la lecture*.

La première partie vise à une réflexion sur les stéréotypes évoqués dans la bande dessinée. Tou.te.s les 20 élèves ont effectué cet exercice à deux, comme prévu, sur la fiche de travail. 3 ont demandé de l'aide, dont une question pour savoir s'ils pouvaient le faire en allemand (réponse, traduite de l'allemand en français : « Vous pouvez le faire en allemand, mais écrivez-le ensuite en français » ; cf. protocole d'observation : 4). Après que 4 apprenant.e.s ont partagé leurs réponses avec les autres en plénum, l'enseignant.e a expliqué le dernier exercice. Les élèves avaient le choix entre un dessin du bureau de leurs rêves avec une description des objets, et la rédaction de deux phrases complètes sur leurs qualités et leurs défauts. Seules quatre personnes ont travaillé seul.e.s comme prévu, 16 ont travaillé en binôme. À la fin, chaque apprenant.e a lu une phrase, soit sur le bureau, soit sur la personnalité, en plénum. À 11 h 37, l'enseignant.e a expliqué l'exercice *pour les élèves rapides* (cf. matériel en annexe), en précisant qu'ils pouvaient regarder le blog de l'autrice, mais sans dire qu'un espace pour la description était réservé sur la fiche de travail. J'ai observé 2 élèves qui étaient en train de regarder le blog sur leurs portables. Cependant, par manque de temps, cette tâche n'a pas été comparée. À 11 h 42, après les 17 minutes qu'a duré la séquence *après la lecture*, les feuilles de feedback ont été distribuées aux élèves.

### **5.1.2 Joséphine (2013) : cours de 2<sup>e</sup> année de FLE**

Dans la classe de la deuxième année de FLE, le cours autour de la bande dessinée *Joséphine* (2013) s'est déroulé mardi, le 13 février 2024, de 10 h 55 à 11 h 45, également pendant la quatrième heure d'enseignement, avec 19 élèves. La leçon a commencé à 10 h 58, quand l'enseignant.e a distribué la première page de la fiche de travail (tout le matériel a été photocopié en couleur). Un.e élève a lu le titre et l'explication de la tâche 1 qui traite des trois couvertures de la série *Joséphine* (tome 1–3). Après, l'enseignant.e a demandé en allemand ce qu'il fallait faire, pour que les apprenant.e.s puissent l'expliquer dans leurs propres mots. Ensuite, bien que cette tâche ait été prévue comme travail individuel, seulement 3 élèves l'ont commencée de telle manière, et après cinq minutes, 12 ont travaillé en binôme, 6 à trois et uniquement une personne seule. Pendant ce temps, deux questions de vocabulaire ont été posées. Puis, ils ont partagé leurs hypothèses et leurs portraits de Joséphine en plénum, et sur 8 interventions, 3 personnes

ont utilisé la boîte à mots pour la description du personnage. La deuxième tâche se consacre au vocabulaire de la bande dessinée. La consigne a également été lue par un.e élève, puis expliquée en allemand par l'enseignant.e. Seul.e.s 4 élèves ont travaillé seul.e.s comme prévu, les autres en binôme. À 11 h 09, les réponses ont été comparées en plénum et après un total de 12 minutes, la partie *avant la lecture* s'est terminée et la classe est passée aux exercices à effectuer pendant la lecture.

À 11 h 10, 4 élèves ont distribué les bandes coupées du premier extrait de la bande dessinée, ce qui a créé un peu de chaos, car chaque table n'a pas reçu toutes les bandes. Une fois le problème résolu, presque tou.te.s les apprenant.e.s ont travaillé en groupe comme prévu (sauf une personne ; 6 travaux en binôme, 2 groupes de trois). Pendant ce temps, 5 questions ont été posées, toutes axées sur la compréhension de la bande dessinée. Ensuite, les trois questions en format vrai-faux-justification ont été comparées, l'enseignant.e a écrit toutes les réponses au tableau. En ce qui concerne la lecture du deuxième extrait, deux élèves ont lu la tâche à haute voix et l'ont expliquée après en allemand. Au début, 8 personnes ont commencé à lire individuellement, mais peu de temps après, seules 2 personnes ont travaillé seules, 14 en binôme et 3 en groupe. Des questions de vocabulaire ont à nouveau été posées (6 fois). Lors de la comparaison qui a suivi, l'enseignant.e a également noté les bonnes réponses au tableau.

Après ces 21 minutes, il ne restait que peu de temps pour les exercices de la partie *après la lecture*. La première consigne (remonter un.e ami.e qui se compare aux autres) est lue par un.e élève et puis expliquée en allemand. 6 élèves ont écrit leurs phrases en binôme, 6 en groupe de trois et une personne seule. Entre-temps, l'enseignant.e est venu.e me parler pour demander s'il pourrait arrêter après cet exercice pour qu'il reste assez de temps pour le feedback. Nous nous sommes mis.e.s d'accord sur cette procédure et après la comparaison, il n'y avait donc plus de temps pour la deuxième tâche, ni pour l'exercice supplémentaire. À 11 h 38, les feuilles de feedback ont été distribuées.

### **5.1.3 *Les Strates* (2021) : cours de 3<sup>e</sup> année de FLE**

Le cours concernant la lecture de *Les Strates* (2021) dans la classe de la troisième année de FLE a eu lieu le lundi 12 février 2024, de 10 h à 10 h 50 (troisième heure d'enseignement), avec 25 élèves. L'enseignant.e a commencé le cours à 10 h 04, avec la distribution du matériel et son explication (d'abord en français, puis en allemand ; matériel en noir et blanc, comme dans la bande dessinée). Le premier exercice de la séquence *avant la lecture* a pour but de discuter de la couverture et de formuler des hypothèses à ce sujet. Il était prévu de le faire à l'aide de la méthode *réfléchir-échanger-*

*présenter*, avec laquelle les élèves commencent seul.e.s et prennent des notes, s'échangent ensuite avec un.e partenaire et présentent finalement leurs résultats en plénum. Cependant, seulement 8 ont commencé seul.e.s, le reste a travaillé directement en binôme. Après que tout le monde avait eu l'occasion de s'échanger, la classe est restée silencieuse. L'enseignant.e a donc essayé de les encourager à parler, mais a souligné que c'était un exercice difficile. Comme personne ne parlait, iel a répondu lui.elle-même à la première question (« Qu'est-ce qui signifie *Les Strates* ? »), en précisant encore une fois que c'était difficile. Après en avoir parlé, 4 élèves ont partagé leurs hypothèses qu'ils ont formulées dans le cadre des deux questions suivantes (concernant les personnages sur la couverture et le contenu de la bande dessinée). 7 minutes plus tard, la lecture et les exercices correspondants ont commencé.

L'enseignant.e a expliqué la première tâche de la compréhension écrite, en précisant qu'il ne s'agissait maintenant que des quatre premières vignettes (explication en français, puis en allemand). C'est un exercice qui était prévu comme travail individuel (compréhension globale), mais pendant la réalisation en classe, l'enseignant.e a proposé de le faire en plénum (moins d'une minute après la fin de l'explication). Les élèves n'ont donc pas vraiment eu l'occasion de regarder les vignettes seul.e.s. Une personne a directement répondu à la première question, ce qui a empêché les autres à réfléchir d'abord individuellement. En ce qui concerne le deuxième exercice (compréhension détaillée, travail individuel), 13 personnes l'ont commencé seul.e.s, le reste en binôme. Peu de temps après le début de la lecture, l'enseignant.e a demandé aux élèves si c'était difficile à comprendre. Lorsqu'un.e élève a répondu que oui, iel a affirmé que ce n'était pas nécessaire de tout comprendre, et que les boîtes à mots pouvaient aider. Néanmoins, deux minutes après, iel a interrompu l'exercice et a proposé à nouveau de le faire en plénum. À ce moment-là, la classe était très bruyante. Les questions de cet exercice ont été comparées, bien que la lecture ait été interrompue prématurément. L'entretien entre l'enseignant.e et les élèves se faisait presque entièrement en allemand. Au total, cette séquence a duré 12 minutes.

Ensuite, l'enseignant.e a expliqué l'exercice de la séquence *après la lecture*, au cours de laquelle les élèves ont réfléchi sur les avantages et inconvénients de deux sources d'information (Internet vs médecin). Les apprenant.e.s ont travaillé dans 8 groupes au total (4 groupes de quatre, 2 groupes de trois, 2 binômes), dans lesquels je n'ai entendu que de l'allemand. Pendant cette séquence, 4 questions ont été posées, notamment sur ce que les élèves pourraient faire après avoir terminé. L'enseignant.e a expliqué l'exercice supplémentaire, mais comme la comparaison a commencé tout de suite, les élèves se sont



surtout concentré.e.s sur cet entretien en plénum et il n'était plus possible de voir les différents processus de travail. Après les 14 minutes qu'a duré cette séquence, l'enseignant.e a demandé aux apprenant.e.s de donner leur avis sur la bande dessinée oralement avant de distribuer les feuilles de feedback. Une personne a expliqué que « c'était bien, mais difficile » (phrase traduite de l'allemand en français ; protocole d'observation : 18), et que beaucoup de vocabulaire était inconnu.

#### **5.1.4 *Culottées* (2020) : cours de 4<sup>e</sup> année de FLE**

Dans la classe de la quatrième année de FLE, le cours autour de la bande dessinée *Culottées* (2020) s'est déroulé également le 12 février 2024, dans la première heure d'enseignement (8 h à 8 h 50) avec 13 élèves. L'enseignant.e a présenté le sujet en expliquant que celui-ci correspondait aussi au thème d'enseignement actuel, et à 8 h 02 iel a distribué le matériel (photocopié en couleur). Après avoir parlé de la première tâche de la partie *avant la lecture* (hypotheses sur le contenu de la bande dessinée, à partir de la couverture), la classe est restée plutôt silencieuse. Les apprenant.e.s n'ont pas travaillé seul.e.s sur l'exercice, mais se sont échangé.e.s 3 fois avec leurs voisin.e.s, les autres ont participé à une discussion en plénum ou l'ont écoutée.

Après 8 minutes, l'enseignant.e a commencé avec l'explication de la séquence suivante (exercices de la partie *pendant la lecture*). En ce qui concerne la tâche autour de la compréhension globale, 6 personnes ont travaillé à deux comme prévu et 9 seules. Le silence de la classe s'est poursuivi, aucune question n'a été posée. Bien que le deuxième exercice (compréhension détaillée) n'ait pas encore été expliqué, les élèves ont fait les deux l'un après l'autre, sans les comparer entre-temps. Vers la fin, deux questions ont été posées, toutes les deux concernant des mots inconnus. Ensuite, 8 élèves ont partagé leurs réponses du premier exercice en plénum, l'enseignant.e a parfois demandé des précisions ou a aidé à la formulation des phrases. Au sujet du deuxième exercice, 13 apprenant.e.s ont participé à la comparaison des questions de compréhension détaillée. L'enseignant.e a corrigé quelques erreurs langagières, par exemple l'accord des adjectifs, puisqu' « il s'agit des femmes » (protocole d'observation : 21). Cette séquence a duré 27 minutes au total.

Avant de commencer avec l'exercice *après la lecture*, l'enseignant.e a précisé qu'il était toujours important de continuer à travailler sur un texte après l'avoir lu. De plus, iel a posé une question qui n'était pas prévue dans la planification du cours : « Pourquoi, dans ce cas, c'est utile que les femmes exercent un tel métier ? » (protocole d'observation : 23). À cet effet, la classe a parlé de différentes raisons pour lesquelles une

femme pourrait éventuellement se sentir plus à l'aise dans la présence d'une médecin féminine. Le dernier exercice, qui porte sur la réflexion des métiers stéréotypiquement masculins ou féminins, a eu lieu directement après. Les élèves ont travaillé dans 2 groupes à quatre et 1 groupe à cinq. Par manque de temps, l'exercice a été terminé en plénum, et pour donner des conseils, les apprenant.e.s n'ont pas utilisé les structures de la boîte de mots, mais plutôt « vous pouvez/pourriez », « on peut » (protocole d'observation : 22). À 8 h 43, l'enseignant.e a distribué les feuilles de feedback.

## **5.2 L'enseignement du point de vue des élèves : résultats des enquêtes**

Après cette section, nous avons pu gagner une idée de la manière dont la réalisation des cours s'est déroulée du point de vue de l'observatrice. Il est temps maintenant de nous tourner vers l'analyse des résultats de l'enquête auprès les élèves, pour que nous puissions voir une autre perspective sur le projet. Celle-ci est présentée en trois étapes : nous commençons par le pré-test, afin de gagner une impression sur les attitudes des élèves vis-à-vis de la bande dessinée et leurs attentes à l'enseignement avec ce média (*cf.* section 5.2.1). Ensuite, nous verrons les commentaires et le feedback des élèves qu'ils ont donnés à la fin du cours (*cf.* section 5.2.2). Enfin, nous analyserons les résultats du post-test en les comparant à ceux du pré-test, afin de mieux les comprendre (*cf.* section 5.2.3).

### **5.2.1 Le pré-test : attitudes et attentes avant le cours**

#### **Expériences préalables avec la bande dessinée :**

Examinons donc les expériences préalables avec la bande dessinée des élèves participant.e.s à l'enquête. Elles peuvent nous donner une idée plus précise de leurs attitudes vis-à-vis de ce média avant les cours et nous aider ainsi à mieux cerner les effets de ces derniers. Une très grande partie de notre échantillon est familiarisée avec les bandes dessinées depuis l'enfance (*cf.* fig. 5) : ainsi, 83,1 % de tou.te.s les élèves (soit 59 sur 71) déclarent les avoir déjà lues avant leur 12<sup>e</sup> anniversaire. 2 personnes sur 14 (14,3 %) n'ont jamais eu de contact avec ce média en première année de FLE, 5 sur 20 (25 %) en deuxième année, 4 sur 23 (17,4 %) en troisième année et une seule personne (7,1 %) en quatrième année. Cependant, la fréquence de lecture des bandes dessinées varie fortement dans les quatre classes. Ainsi, sur l'ensemble des 71 élèves, seul.e.s 6 (8,5 %) les ont lues tous les jours, 13 (18,3 %) toutes les semaines, 16 (22,5 %) tous les mois, 18 (25,4 %) une fois par an et 6 autres moins d'une fois par an. On constate donc que la majorité des élèves (47 ; 66,2 %) se situent dans les trois catégories moyennes.

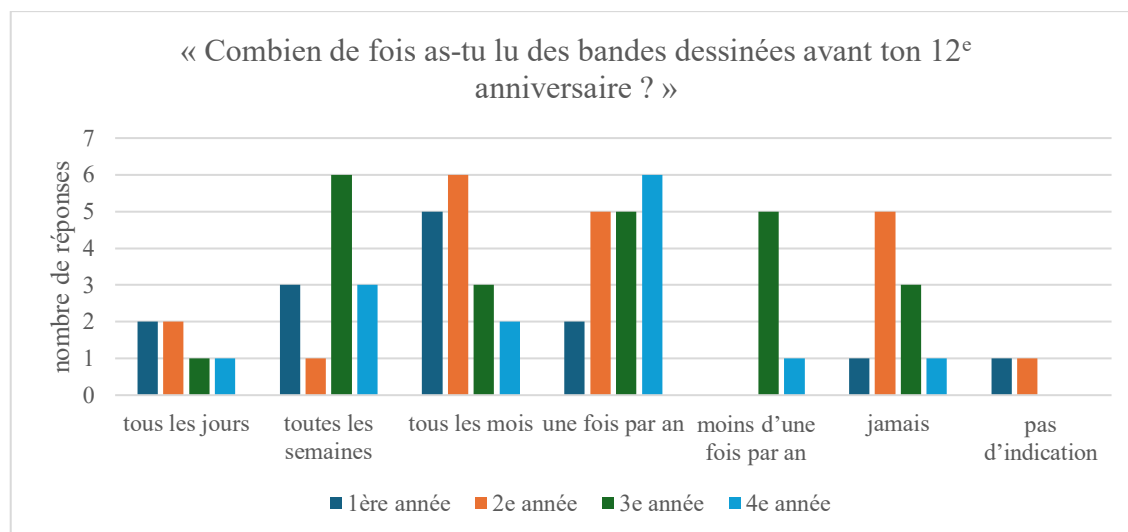


Figure 5 : Lecture de la bande dessinée avant le 12<sup>e</sup> anniversaire, répartie par classes.

Si l'on compare ces résultats avec la lecture actuelle de la bande dessinée, on constate que celle-ci a fortement diminué dans toutes les classes par rapport à l'enfance : seules 23 personnes sur 71 (32,4 %) déclarent encore lire des bandes dessinées (cf. figure 6).

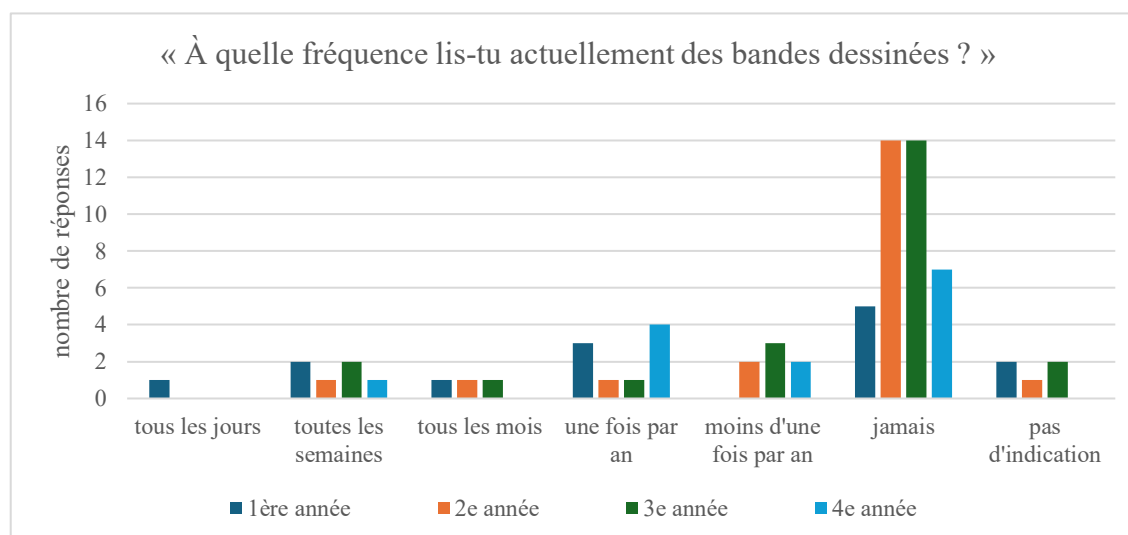


Figure 6 : Lecture actuelle de la bande dessinée, répartie par classes.

En ce qui concerne l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement en général, plus de la moitié (42 élèves, 59,1 %) indiquent que cela s'est déjà produit au moins une fois. Cependant, seules 5 personnes sur 14 le déclarent en première année (35,7 %), puis 11 sur 20 (55 %) en deuxième année, 19 sur 23 (82,6 %) en troisième année et 7 sur 14 (50 %) en quatrième année. Il est intéressant d'observer que les bandes dessinées ont déjà été fréquemment utilisées dans l'enseignement des langues étrangères (42 citations d'un cours de langue). Le latin arrive en première position (25 mentions), suivi de l'anglais (15 mentions) et du français, avec seulement 2 mentions. La répartition exacte des bandes dessinées utilisées dans un tel cours est présentée par classe dans le tableau 8.

| Enseignement des langues étrangères | Utilisations de la BD par année de FLE |                      |                      |                      |
|-------------------------------------|----------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|                                     | 1 <sup>re</sup> année                  | 2 <sup>e</sup> année | 3 <sup>e</sup> année | 4 <sup>e</sup> année |
| Latin                               | 3                                      | 6                    | 16                   | /                    |
| Anglais                             | 6                                      | 4                    | 3                    | 2                    |
| Français                            | 1                                      | /                    | /                    | 1                    |

Tableau 8 : Utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement des langues étrangères par classes.

Étonnamment, à la question de savoir à quelle fréquence les bandes dessinées ont déjà été utilisées en particulier dans les cours de français, 7 élèves au total ont fait un choix, bien que seulement 2 élèves aient déclaré que le média y a joué un rôle avant. En première année de FLE, une personne a répondu que c'était le cas chaque semaine, une autre personne a dit que la bande dessinée est utilisée une fois par année scolaire. En deuxième année, 2 personnes ont répondu avec *une fois par semestre* et 1 autre *une fois par année scolaire*. En quatrième année, un.e participant.e a choisi l'option *mensuellement* et un dernier également *une fois par semestre*. Il en ressort donc clairement que les élèves ont peu ou pas d'expérience avec le média en cours de FLE.

En outre, la plupart des élèves (45 ; 63,4 %) ont indiqué leur opinion sur ce qu'ils pensent de la bande dessinée dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères (cf. figure 7).

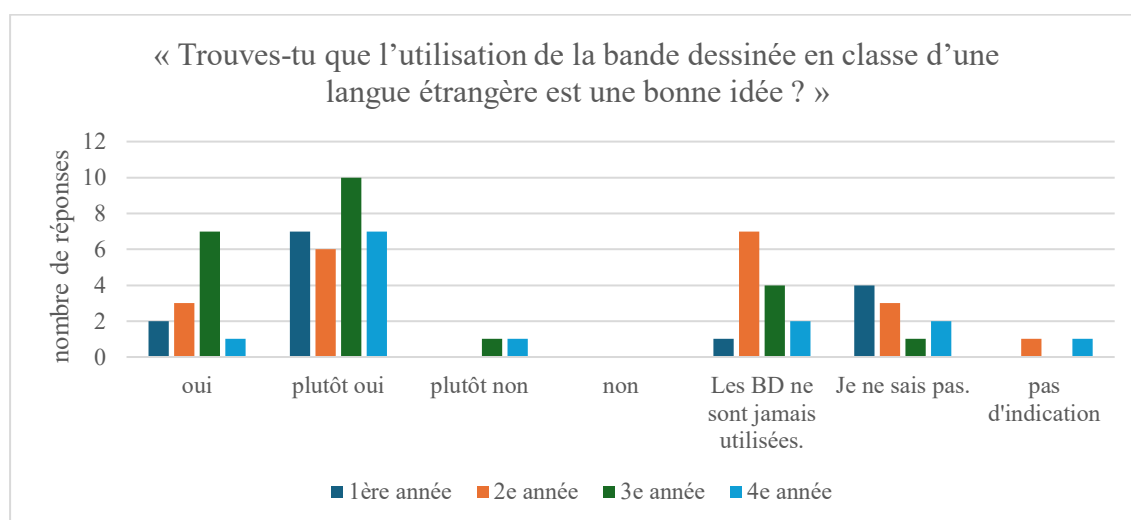


Figure 7 : Opinions des élèves sur l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE.

Il apparaît clairement que les participant.e.s, dans la mesure où ils expriment une opinion, ont une attitude positive vis-à-vis du média en tant que sujet d'enseignement (avec 13 mentions de *oui*, 30 de *plutôt oui* et seulement 2 de *plutôt non*).

Par ailleurs, les élèves avaient la possibilité d'indiquer quelles sont les bandes dessinées qu'ils avaient déjà lues. Leurs réponses sont résumées dans le tableau 9,

permettant de voir lesquelles ont été le plus souvent citées, à la fois globalement et par classe.

| Bandes dessinées mentionnées                                                               | Nombre total de citations | Nombre de citations par année de FLE |                      |                      |                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|                                                                                            |                           | 1 <sup>ère</sup> année               | 2 <sup>e</sup> année | 3 <sup>e</sup> année | 4 <sup>e</sup> année |
| Bandes dessinées <i>Disney</i> ( <i>Lustiges Taschenbuch</i> )                             | 35                        | 8                                    | 7                    | 14                   | 6                    |
| <i>Astérix</i>                                                                             | 25                        | 6                                    | 3                    | 7                    | 9                    |
| Mangas (diverses mentions)                                                                 | 9                         | /                                    | 9                    | /                    | /                    |
| <i>Métamorphoses</i> (Ovid)                                                                | 5                         | /                                    | 5                    | /                    | /                    |
| Bandes dessinées <i>Marvel</i> (en général)                                                | 4                         | /                                    | 1                    | 2                    | 1                    |
| <i>Lucky Luke</i>                                                                          | 4                         | 1                                    | /                    | /                    | 3                    |
| Bandes dessinées <i>DC</i> (en général)                                                    | 3                         | /                                    | /                    | 2                    | 1                    |
| <i>Journal d'un dégonflé</i>                                                               | 3                         | /                                    | 1                    | 1                    | 1                    |
| Bandes dessinées dans le contexte scolaire (en général, p. ex. dans les manuels scolaires) | 2                         | 1                                    | /                    | 1                    | /                    |
| Bandes dessinées <i>DC</i> (diverses mentions)                                             | 2                         | /                                    | /                    | 2                    | /                    |
| <i>Batman</i>                                                                              | 2                         | 1                                    | /                    | 1                    | /                    |
| <i>Les Schtroumpfs</i>                                                                     | 2                         | 2                                    | /                    | /                    | /                    |
| Mangas (en général)                                                                        | 2                         | /                                    | 1                    | 1                    | /                    |
| <i>Baby Blues</i>                                                                          | 1                         | 1                                    | /                    | /                    | /                    |
| Bandes dessinées françaises (en général)                                                   | 1                         | 1                                    | /                    | /                    | /                    |
| <i>Calvin et Hobbes</i>                                                                    | 1                         | /                                    | /                    | 1                    | /                    |
| <i>F.C. De Kampioen</i>                                                                    | 1                         | /                                    | /                    | 1                    | /                    |
| <i>Garfield</i>                                                                            | 1                         | /                                    | 1                    | /                    | /                    |
| <i>La guerre des clans</i> (roman graphique)                                               | 1                         | 1                                    | /                    | /                    | /                    |
| <i>Les aventures de Tintin</i>                                                             | 1                         | /                                    | /                    | /                    | 1                    |
| <i>Medizini</i> (magazine BD de la pharmacie autrichienne)                                 | 1                         | /                                    | /                    | /                    | 1                    |
| <i>Nick Knatterton</i>                                                                     | 1                         | /                                    | /                    | 1                    | /                    |
| <i>Spiderman</i>                                                                           | 1                         | /                                    | /                    | 1                    | /                    |
| <i>Star Wars</i>                                                                           | 1                         | /                                    | /                    | 1                    | /                    |
| <i>Tom Gates</i>                                                                           | 1                         | /                                    | 1                    | /                    | /                    |
| Autres (inconnues, non spécifiques)                                                        | 7                         | 3                                    | 1                    | 1                    | 2                    |
| Nombre totale des BD mentionnées :                                                         | 117                       | 25                                   | 30                   | 37                   | 25                   |

Tableau 9 : Liste des bandes dessinées lues par les participant.e.s, au total et par classe.

Il ressort de cette liste que près de la moitié des élèves ont déjà lu des bandes dessinées *Disney* (*Lustiges Taschenbuch* ; 49,3 %) et plus d'un tiers (35,2 %) *Astérix*. Les mangas sont également souvent mentionnés (9 fois ; 12,7 %), ainsi que *Métamorphoses* d'Ovid (5 fois ; 7 %), ce qui peut s'expliquer par l'enseignement du latin avec des bandes dessinées. *Lucky Luke*, les bandes dessinées *Marvel* (4 mentions chacun), celles de DC et *Journal d'un dégonflé* (3 mentions chacun) sont également cités plusieurs fois. À propos des langues dans lesquelles les apprenant.e.s lisent leurs bandes dessinées (cf. fig. 8), on peut dire que l'allemand arrive en tête avec 58 mentions, suivi de l'anglais (32 mentions), du latin (11 mentions), du français (3 mentions), du chinois et du néerlandais (2 mentions chacun). De plus, le grec et l'italien ont été cités une fois chacun. Au total, des langues ont été mentionnées 109 fois par les 71 participants.

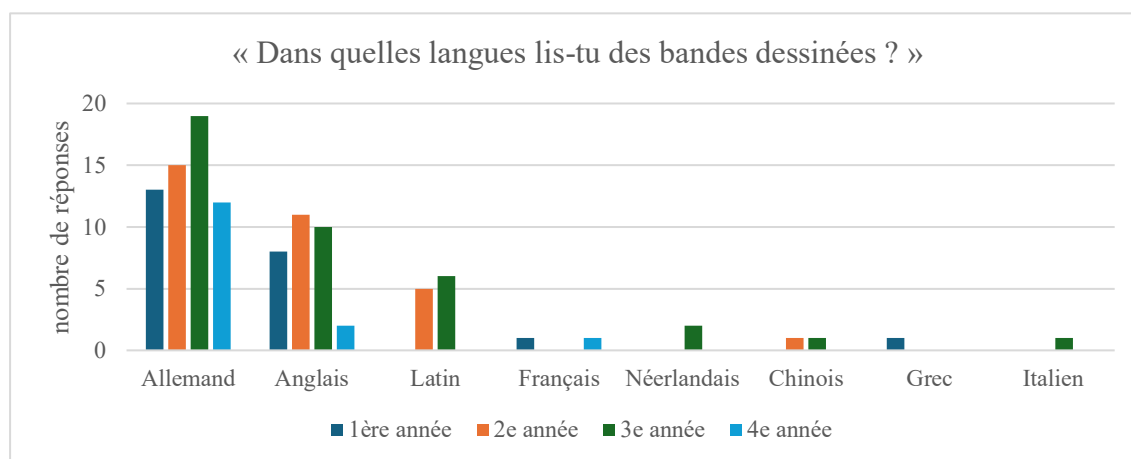


Figure 8 : Langues des bandes dessinées lues par les élèves, réparties par classe.

Pour résumer ces résultats, on peut dire que nous avons affaire à un échantillon dont la plupart des élèves ont lu des bandes dessinées pendant leur enfance (83,1 %), mais dont la fréquence de lecture a fortement diminué (32,4 % les lisent encore activement). Les participant.e.s connaissent particulièrement bien les bandes dessinées *Disney* (*Lustiges Taschenbuch* ; cité 35 fois) et *Astérix* (cité 25 fois). Beaucoup d'entre eux.elles décrivent que ce média a déjà été utilisé en cours de langues étrangères (42 élèves, 59,1 %) et l'opinion à ce sujet est majoritairement positive (indiquée par 43 élèves ; 60,5 %).

### Attentes d'un enseignement du FLE avec la bande dessinée :

Voyons maintenant quelles sont les attentes précises des apprenant.e.s vis-à-vis du projet. Nous examinons alors les résultats de l'échelle d'accord avec laquelle les élèves ont évalué des attentes préformulées. Les tendances, réparties par classe, sont présentées dans

les figures 9 à 16. Elles sont classées par degré d'accord moyen<sup>1</sup>, en commençant par l'attente qui recueille le plus d'approbation et en continuant par ordre décroissant.

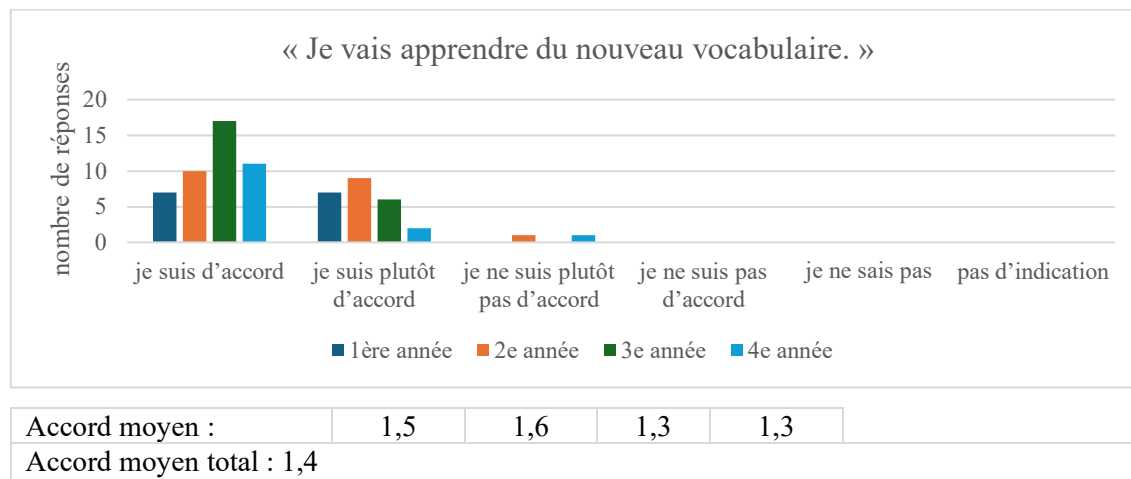


Figure 9 : Accord à « Je vais apprendre du nouveau vocabulaire. » par classe.

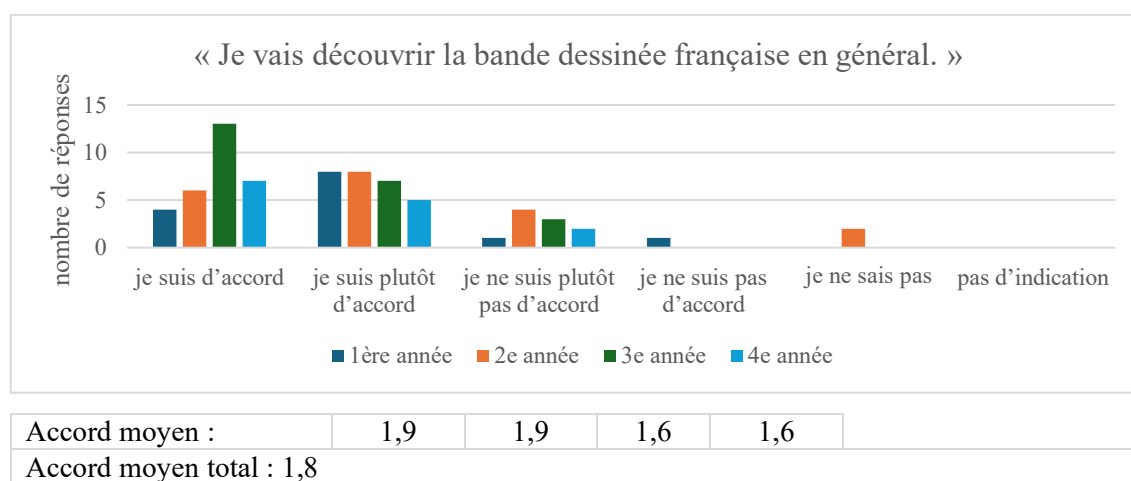


Figure 10 : Accord à « Je vais découvrir la bande dessinée française en général. » par classe.

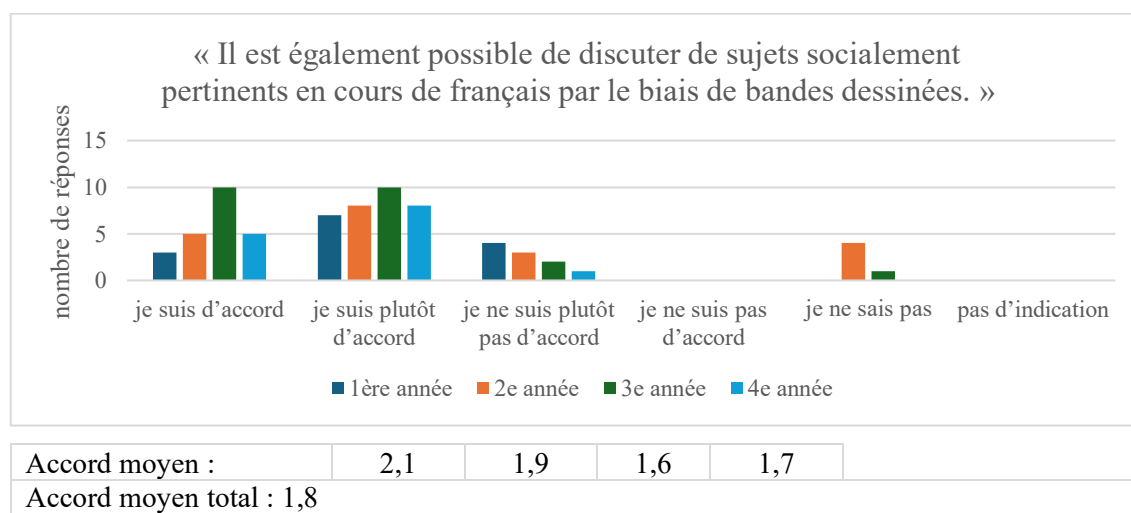


Figure 11 : Accord à « Il est également possible de discuter de sujets socialement pertinents en cours de français par le biais de bandes dessinées. » par classe.

<sup>1</sup> La valeur moyenne correspond à un nombre de 1 (approbation la plus élevée) à 4 (approbation la plus faible), comme pour les 4 items de l'échelle.

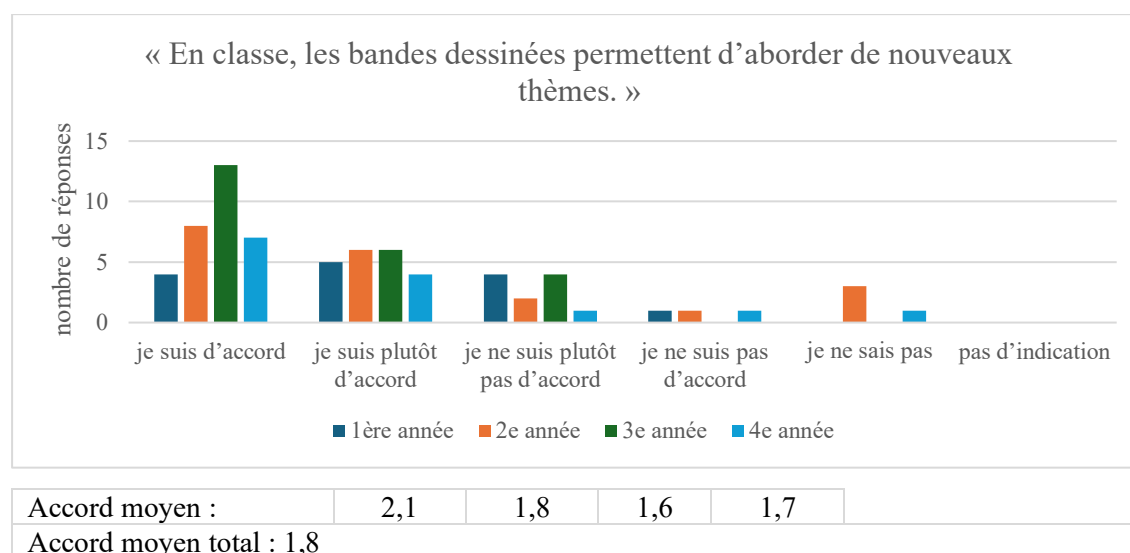


Figure 12 : Accord à « En classe, les bandes dessinées permettent d'aborder de nouveaux thèmes. » par classe.

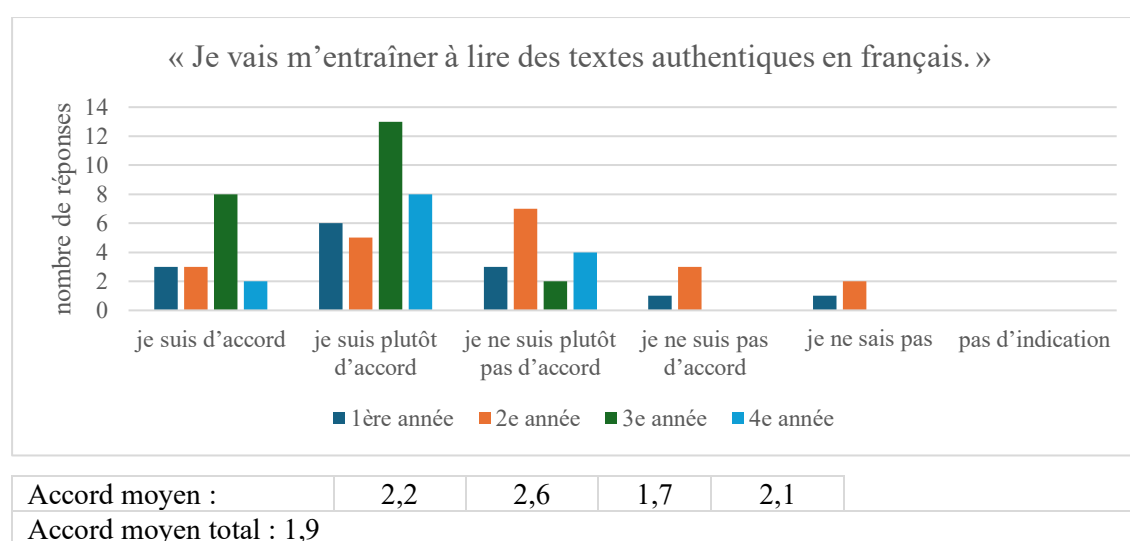


Figure 13 : Accord à « Je vais m'entraîner à lire des textes authentiques en français. » par classe.

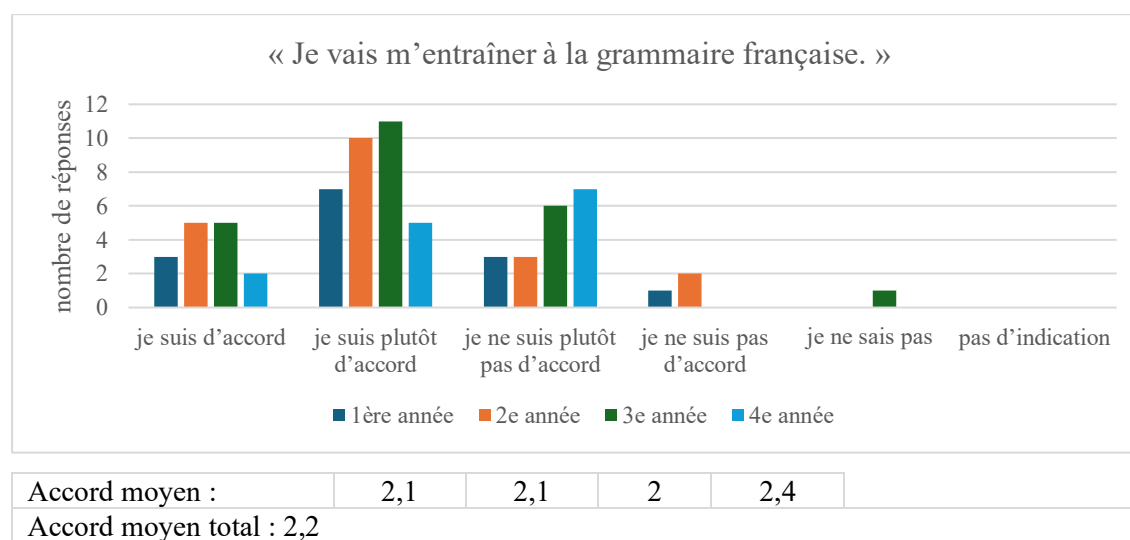


Figure 14 : Accord à « Je vais m'entraîner à la grammaire française. » par classe.



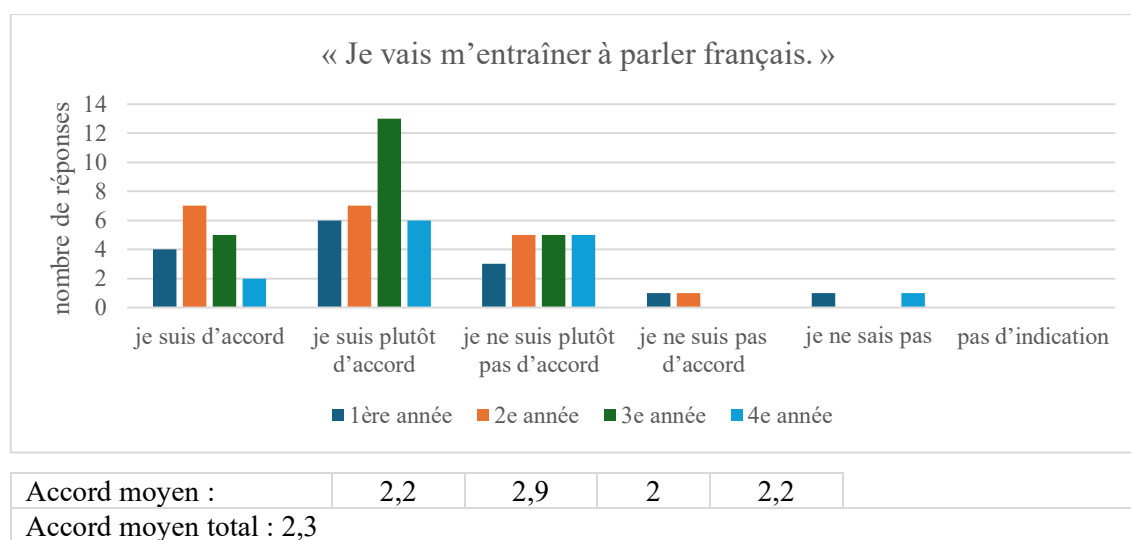


Figure 15 : Accord à « Je vais m'entraîner à parler français. » par classe.

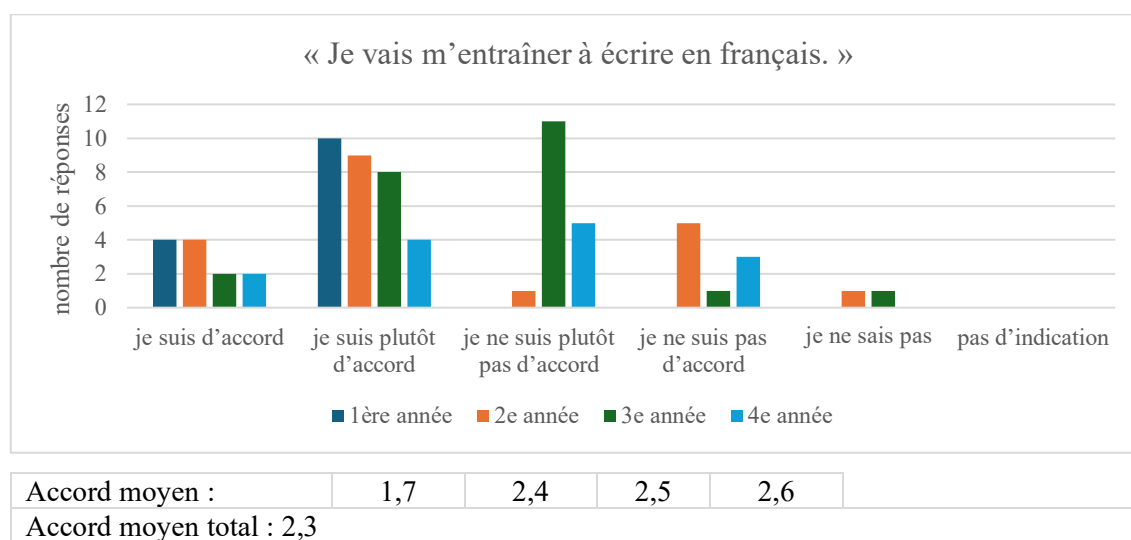


Figure 16 : Accord à « Je vais m'entraîner à écrire en français. » par classe.

Il ressort clairement de ces tendances que les attitudes générales vis-à-vis de l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE sont positives. Les élèves choisissent rarement le degré *je ne suis pas d'accord* chez les énoncés sur les potentiels de ce média. Les attentes les plus ambivalentes concernent l'entraînement de la compétence écrite (*cf.* fig. 16), où seules 12 personnes sur 71 (16,9 %) sont tout à fait d'accord, 31 plutôt d'accord (43,7 %), 17 plutôt pas d'accord (23,9 %) et 9 pas du tout d'accord (12,7 %). Cependant, les attentes sont plus positives au sujet de l'entraînement de l'expression orale (*cf.* fig. 15 ; 50 personnes/70,4 % positionnées au côté positif de l'échelle), ainsi que celui de la lecture de textes authentiques (*cf.* fig. 13 ; 48 personnes/67,6 %) et de la grammaire (*cf.* fig. 14 ; également 48 ; 67,6 %). Finalement, les élèves sont les plus positifs en ce qui concerne l'apprentissage de nouveaux mots (*cf.* fig. 9 ; 69 personnes ; 97,2 %), la découverte du média en général (*cf.* fig. 10 ;

58 personnes ; 81,7 %), le traitement de nouveaux thèmes (*cf.* fig. 12 ; 53 personnes ; 74,6 %) ainsi que de thèmes socialement pertinents (*cf.* fig. 11 ; 56 personnes ; 78,9 %).

Dans la dernière étape de cette analyse du pré-test, regardons les attentes que les élèves ont mentionnées eux-mêmes dans le cadre de la dernière question ouverte (« Ce que j’attends par ailleurs des bandes dessinées françaises en cours »). Comme le nombre total de réponses est très élevé et qu’il n’est pas possible de les présenter toutes, celles-ci sont regroupées en domaines thématiques et sous-thèmes, accompagnées du nombre de mentions et illustrées par exemples (*cf.* tab. 10).

| « Ce que j’attends par ailleurs des bandes dessinées françaises en cours : » |                                          |                    |                                                                                                                        |                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Domaine thématique                                                           | Sous-thèmes                              | Nombre de mentions | Exemples de réponses (en écriture originale)                                                                           | Exemples traduits                                                                                  |
| <b>Plaisir et divertissement</b>                                             | Plaisir et divertissement                | 19                 | « Ich lasse mich überraschen, aber es soll Spaß machen! »<br>(1 <sup>ère</sup> année)                                  | ‘Je me laisse surprendre, mais il faut que ce soit amusant !’                                      |
| <b>Entraînement de compétences</b>                                           | Enrichissement du vocabulaire            | 4                  | « Ein besseres Sprachgefühl für französisch (bessere Aussprache, größeres Vokabular) »<br>(2 <sup>e</sup> année)       | ‘Une meilleure maîtrise de la langue française (meilleure prononciation, vocabulaire plus étendu)’ |
|                                                                              | Entraînement de compétences en général   | 3                  | « Das diese meine Kenntnisse der französischen Sprache erweitern. »<br>(3 <sup>e</sup> année)                          | ‘Que celles-ci élargissent mes connaissances de la langue française.’                              |
|                                                                              | Contacte avec la langue du quotidien     | 3                  | « Typische Phrasen (Umgangssprachlich) »<br>(4 <sup>e</sup> année)                                                     | ‘Phrases typiques (langage familier)’                                                              |
|                                                                              | Entraînement de la prononciation         | 3                  | « [...] ein Comic lesen um die Aussprache (laut lesen) und das Verständnis zu verbessern »<br>(1 <sup>ère</sup> année) | ‘lire une BD pour améliorer la prononciation (lire à haute voix) et la compréhension’              |
|                                                                              | Entraînement de la compétence de lecture | 3                  | « Lesen und Verstehen lernen »<br>(2 <sup>e</sup> année)                                                               | ‘Apprendre à lire et à comprendre’                                                                 |

| « Ce que j’attends par ailleurs des bandes dessinées françaises en cours : » |                                                    |                    |                                                                                                                      |                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Domaine thématique                                                           | Sous-thèmes                                        | Nombre de mentions | Exemples de réponses (en écriture originale)                                                                         | Exemples traduits                                                                                            |
|                                                                              | Compréhension approfondie à l’aide des images      | 2                  | « Mehr Spaß und durch Bilder merke ich mir mehr. » (1 <sup>ère</sup> année)                                          | ‘Plus de plaisir et les images me permettent de mieux me souvenir’                                           |
|                                                                              | Entraînement de la grammaire                       | 1                  | « Dass sie sich z.B.: einmal auf Grammatik spezialisieren, aber nicht zu kompliziert sind » (1 <sup>ère</sup> année) | ‘Qu’elles se spécialisent par exemple : une fois en grammaire, mais qu’elles ne soient pas trop compliquées’ |
| Aspects thématiques                                                          | Variation dans l’enseignement                      | 4                  | « interessante Themenbereiche und Abwechslung im Unterricht » (3 <sup>e</sup> année)                                 | ‘sujets intéressants et variation dans l’enseignement’                                                       |
|                                                                              | Traitement de nouveaux sujets/sujets passionnants  | 3                  | « Spannende Themen, lustige Inhalte » (3 <sup>e</sup> année)                                                         | ‘Des sujets passionnants, des contenus amusants’                                                             |
|                                                                              | Lecture de BD spécifiques                          | 1                  | « Asterix als Lektüre lesen » (1 <sup>ère</sup> année)                                                               | ‘Lire <i>Astérix</i> ’                                                                                       |
|                                                                              | Lecture d’une BD en rapport avec le sujet du cours | 1                  | « nach jedem behandelten Thema – 1 passender Comic » (1 <sup>ère</sup> année)                                        | ‘après chaque thème traité – une BD correspondante’                                                          |
| Aspects artistiques                                                          | Belles images                                      | 1                  | « interessante Themen (auch eventuell über Frankreich), schöne Illustrationen » (3 <sup>e</sup> année)               | ‘thèmes intéressants (éventuellement aussi sur la France), belles illustrations’                             |

Tableau 10 : Réponses des élèves à « Ce que j’attends par ailleurs des bandes dessinées françaises en cours », classées par domaine thématique.

Ce tableau montre donc clairement que plus d’un tiers (19 ; 39,6 %) des 48 attentes formulées impliquent le plaisir et le divertissement. Le même nombre d’attentes se rapporte à l’entraînement de diverses compétences. 9 élèves (18,6 % des réponses) se réfèrent aux aspects thématiques des potentiels de la bande dessinée dans l’enseignement et une personne aux aspects artistiques de ce média.

## 5.2.2 Le feedback à la fin du cours

Maintenant que nous avons examiné les attitudes et les attentes des élèves avant le projet, nous allons passer aux réactions après l'enseignement. Dans cette section, nous commençons par le feedback qu'ils ont donné directement après le cours ; le résumé des apprenant.e.s quelques semaines plus tard étant analysé dans la section suivante (cf. section 5.2.3).

Après le cours dans la classe de la première année de FLE, les élèves ont rempli au total 20 feuilles de feedback (cf. tab. 11). Sur une échelle à cinq niveaux, analogue à celle du système autrichien de notes scolaires (1 étant la meilleure note, 5 la plus mauvaise), ils ont attribué une note moyenne de 2,1 au cours réalisé (cinq fois 1, dix fois 2, trois fois 3, deux fois 4).

| Feedback de la 1 <sup>ère</sup> année de FLE |                    |                                                           |                    |
|----------------------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------|
| Note scolaire moyenne : 2,1                  |                    |                                                           |                    |
| Aspects positifs                             | Nombre de mentions | Aspects négatifs                                          | Nombre de mentions |
| Cours drôle                                  | 6                  | Difficultés de compréhension (linguistiques)              | 9                  |
| Cours bien planifié                          | 5                  | Difficultés de compréhension (concernant la mise en page) | 3                  |
| Cours intéressant                            | 5                  | Pas drôle/pas passionnant                                 | 3                  |
| Travail créatif et autonome                  | 4                  | Pas de 'vrai' BD                                          | 2                  |
| Média <i>bande dessinée</i>                  | 2                  | Trop de texte                                             | 1                  |
| Personnage dans la BD                        | 2                  |                                                           |                    |
| Images aidant à la compréhension             | 1                  |                                                           |                    |

Tableau 11 : Feedback des élèves de la première année de FLE à la fin du cours.

Il apparaît que le plaisir, une bonne planification et l'utilisation de la bande dessinée en classe ont été très bien accueillis, mais en même temps, les élèves ont critiqué le fait que la bande dessinée ou bien les tâches étaient difficiles à comprendre.

En ce qui concerne le feedback de la deuxième année, ce sont des sujets similaires qui sont évoqués dans leurs réactions. Mais de plus, le travail de groupe est un aspect positif mis en avant 5 fois (cf. tab. 12). Au total, ils ont rempli 19 feuilles de feedback et ont donné une note scolaire moyenne de 2,3 au cours (deux fois 1, neuf fois 2, huit fois 3).

| Feedback de la 2 <sup>e</sup> année de FLE       |                    |                                                           |                    |
|--------------------------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------|
| Note scolaire moyenne : 2,3                      |                    |                                                           |                    |
| Aspects positifs                                 | Nombre de mentions | Aspects négatifs                                          | Nombre de mentions |
| Cours drôle                                      | 7                  | Difficultés de compréhension (linguistiques)              | 10                 |
| Cours bien planifié                              | 6                  | Pas drôle/pas passionnant                                 | 4                  |
| Travail de groupe                                | 5                  | Difficultés de compréhension (concernant la mise en page) | 3                  |
| Cours intéressant                                | 4                  | Gaspillage de papier                                      | 3                  |
| Changement par rapport à l'enseignement régulier | 2                  |                                                           |                    |
| Nouveau vocabulaire                              | 2                  |                                                           |                    |
| Travail créatif et autonome                      | 1                  |                                                           |                    |

Tableau 12 : Feedback des élèves de la deuxième année de FLE à la fin du cours.

Si nous considérons maintenant le feedback des élèves de la troisième année (*cf.* tab. 13), nous remarquons que les thèmes abordés précédemment se répètent également dans cette classe. Cependant, plus de trois quarts (19 sur 25 ; 76 %) critiquent que certains aspects de la leçon étaient difficiles à comprendre. En outre, du côté positif, cette classe souligne 4 fois que les exercices étaient très variés et que c'était un bon changement par rapport aux autres cours (6 fois). Dans l'ensemble, cette classe a attribué une note moyenne de 2,0 à la leçon (huit fois 1, onze fois 2, trois fois 3, trois fois 4).

| Feedback de la 3 <sup>e</sup> année de FLE       |                    |                                                        |                    |
|--------------------------------------------------|--------------------|--------------------------------------------------------|--------------------|
| Note scolaire moyenne : 2,0                      |                    |                                                        |                    |
| Aspects positifs                                 | Nombre de mentions | Aspects négatifs                                       | Nombre de mentions |
| Média <i>bande dessinée</i>                      | 9                  | Difficultés de compréhension (linguistiques)           | 19                 |
| Cours drôle                                      | 7                  | Pas drôle/pas passionnant                              | 3                  |
| Changement par rapport à l'enseignement régulier | 6                  | Sujet inapproprié (en général)                         | 2                  |
| Cours intéressant                                | 6                  | Contenu pas assez discuté                              | 1                  |
| Nouveau vocabulaire                              | 5                  | Sujet inapproprié (plutôt pour les élèves plus jeunes) | 1                  |
| Exercices variés                                 | 4                  |                                                        |                    |
| Travail de groupe                                | 2                  |                                                        |                    |
| Application concrète du français                 | 1                  |                                                        |                    |
| Cours bien planifié                              | 1                  |                                                        |                    |
| Sujet important                                  | 1                  |                                                        |                    |

Tableau 13 : Feedback des élèves de la troisième année de FLE à la fin du cours.

Examinons en dernier lieu les réactions de la classe de la quatrième année de FLE (*cf.* tab. 14). On remarque ici qu'ils soulignent surtout de manière positive le média

*bande dessinée* (7 fois, dont 4 indications concernant la combinaison entre texte et image qui facilite la compréhension). De plus, les aspects positifs sont très variés et se répètent moins, contrairement aux autres classes. Cela concerne également les aspects négatifs : les élèves n'ont relevé que 4 problèmes au total – soit le manque de temps, la quantité de texte et 2 critiques méthodologiques. Au total, iels ont remis 13 feuilles de feedback et ont attribué une note scolaire moyenne de 1,8 à la leçon.

| Feedback de la 4 <sup>e</sup> année de FLE       |                    |                       |                    |
|--------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|
| Note scolaire moyenne : 1,8                      |                    |                       |                    |
| Aspects positifs                                 | Nombre de mentions | Aspects négatifs      | Nombre de mentions |
| Média <i>bande dessinée</i>                      | 7                  | Trop peu de temps     | 1                  |
| Changement par rapport à l'enseignement régulier | 2                  | Trop de texte         | 1                  |
| Cours drôle                                      | 2                  | Trop de quiz          | 1                  |
| Sujet important                                  | 2                  | Discussions en groupe | 1                  |
| Cours intéressant                                | 1                  |                       |                    |
| Exercices variés                                 | 1                  |                       |                    |
| Travail de groupe                                | 1                  |                       |                    |
| Entraînement de l'expression orale               | 1                  |                       |                    |
| Nouveau vocabulaire                              | 1                  |                       |                    |

Tableau 14 : Feedback des élèves de la quatrième année de FLE à la fin du cours.

### 5.2.3 Le post-test : résumé trois à cinq semaines après le cours

Après avoir analysé les réactions immédiates des élèves à l'enseignement, regardons maintenant les résultats du post-test, où iels ont été interrogé.e.s à nouveau sur le cours trois à cinq semaines plus tard. Comme le questionnaire est divisé en deux parties – un résumé du cours et un résumé de l'ensemble du projet – nous suivons exactement cette structure dans l'analyse.

#### Résumé du cours :

Commençons donc par les données quantitatives concernant leurs souvenirs à l'enseignement. Les mêmes questions que celles autour de leurs attentes ont été posées à ce sujet, afin de voir quels aspects de l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE se sont réellement vérifiés du point de vue des élèves. Pour cette raison, les diagrammes suivants (*cf.* fig. 17–24) peuvent nous donner une idée sur la manière dont les apprenant.e.s ont vécu la leçon. Comme dans la section 5.2.1, l'ordre est basé sur le degré d'accord moyen, du plus élevé au plus faible. En outre, la valeur moyenne de l'accord avant le cours est présentée pour une comparaison directe avec les attentes moyennes.

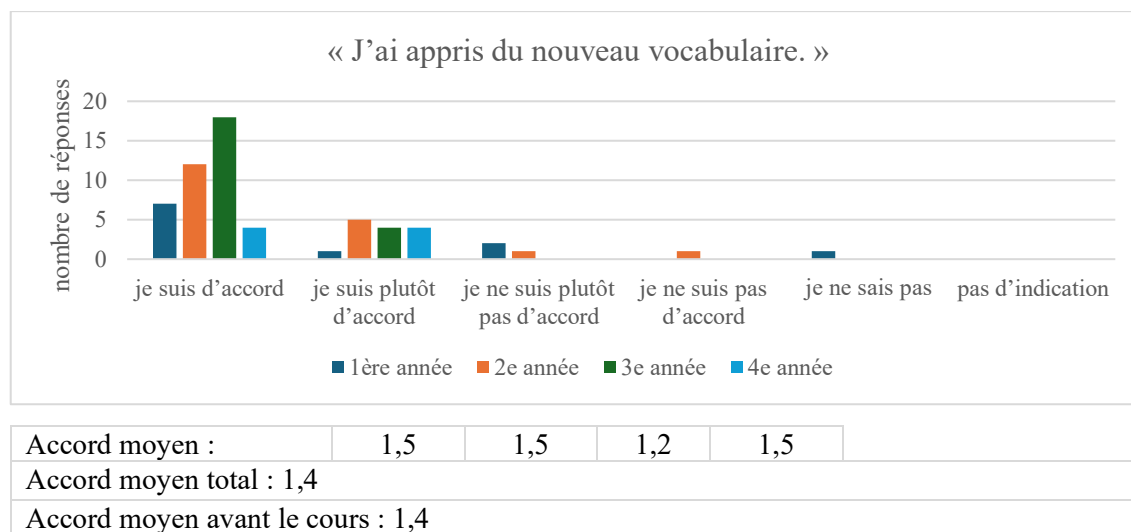


Figure 17 : Accord à « J'ai appris du nouveau vocabulaire. » par classe.

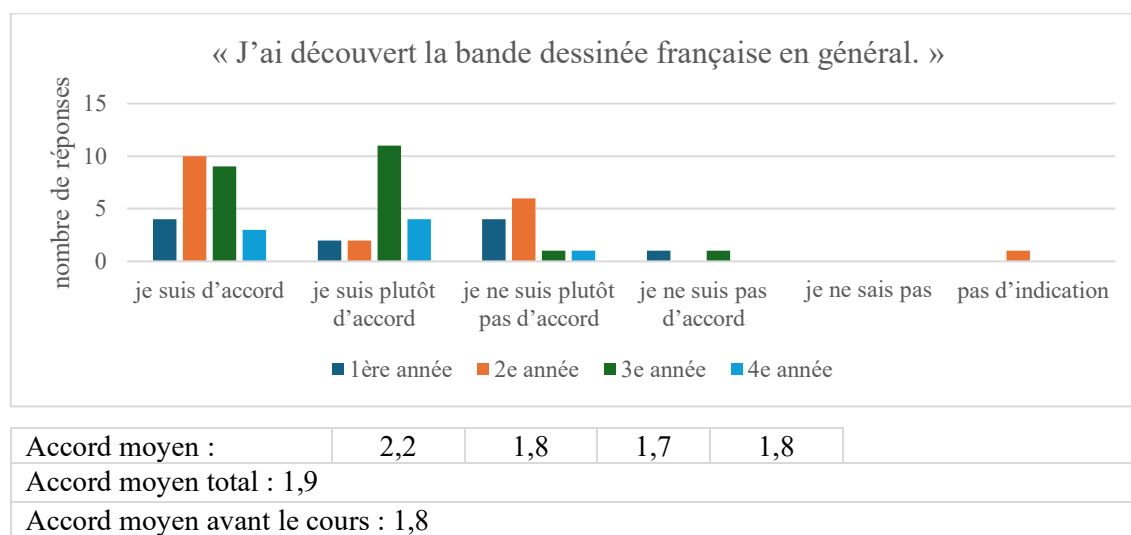


Figure 18 : Accord à « J'ai découvert la bande dessinée française en général. » par classe.

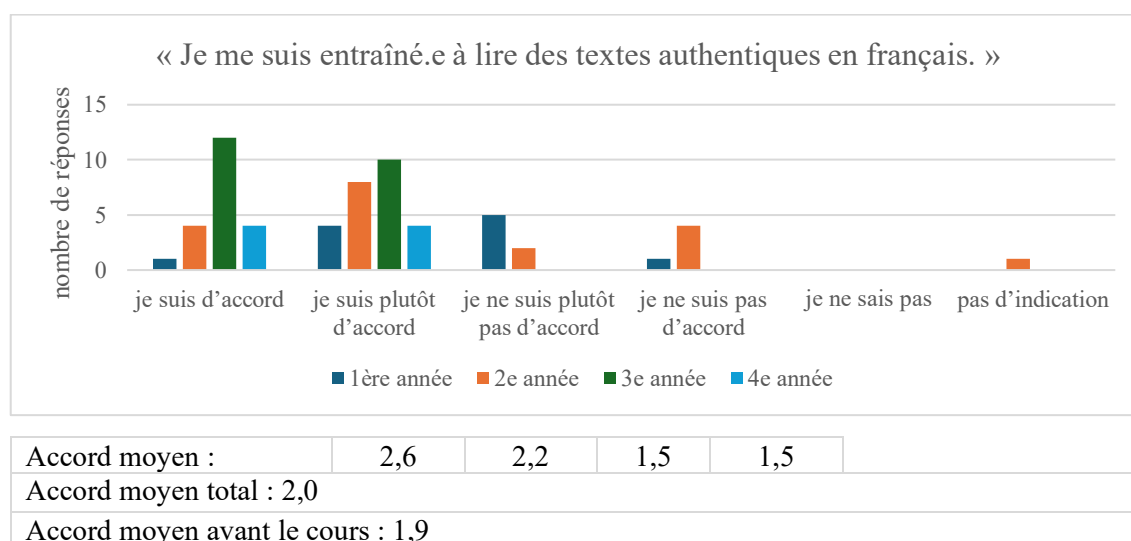
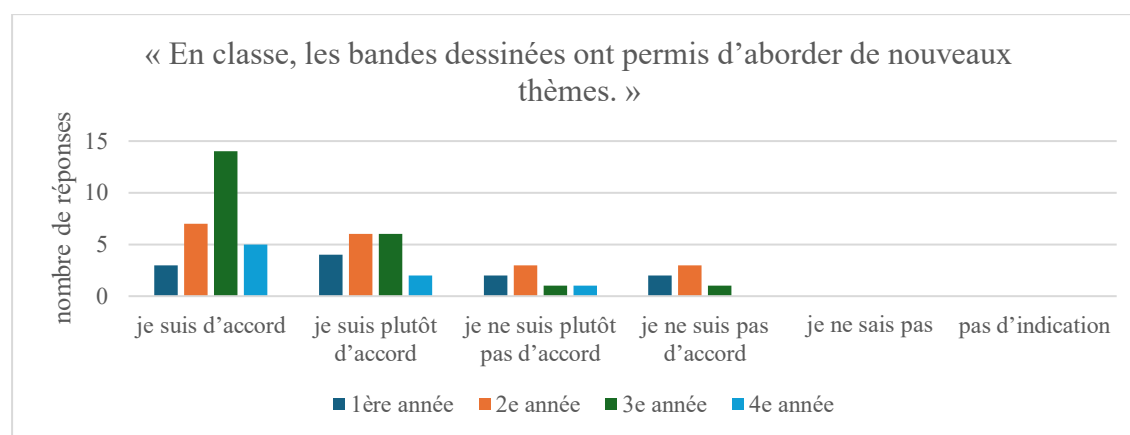
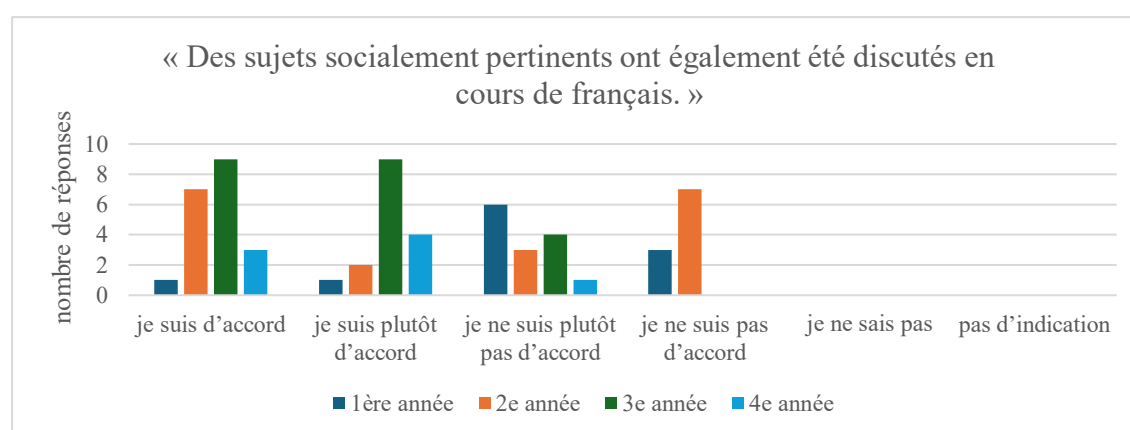


Figure 19 : Accord à « Je me suis entraîné.e à lire des textes authentiques en français. » par classe.



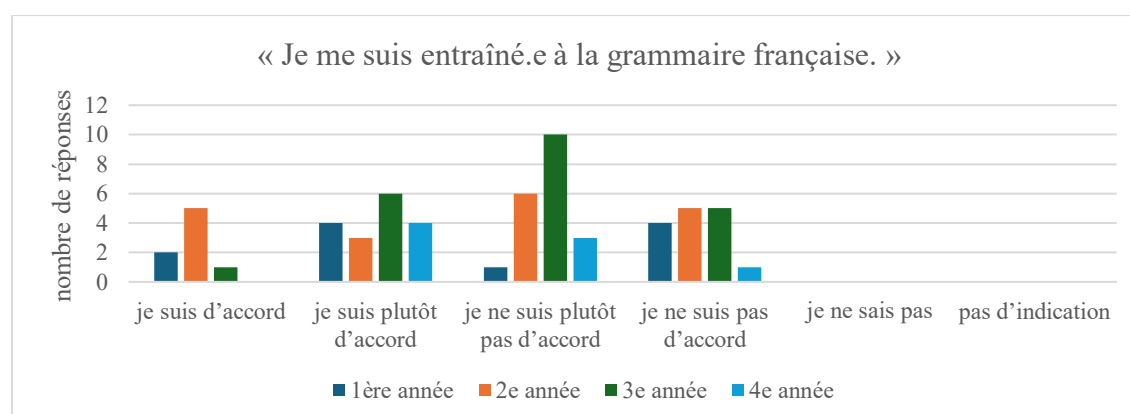
|                                   |     |     |     |     |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Accord moyen :                    | 2,3 | 3,3 | 1,5 | 1,5 |
| Accord moyen total : 2,2          |     |     |     |     |
| Accord moyen avant le cours : 1,8 |     |     |     |     |

Figure 20 : Accord à « En classe, les bandes dessinées ont permis d'aborder de nouveaux thèmes. » par classe.



|                                   |   |     |     |     |
|-----------------------------------|---|-----|-----|-----|
| Accord moyen :                    | 3 | 2,5 | 1,8 | 1,6 |
| Accord moyen total : 2,2          |   |     |     |     |
| Accord moyen avant le cours : 1,8 |   |     |     |     |

Figure 21 : Accord à « Des sujets socialement pertinents ont également été discutés en cours de français. » par classe.



|                                   |     |     |     |     |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Accord moyen :                    | 2,6 | 2,6 | 2,9 | 2,6 |
| Accord moyen total : 2,7          |     |     |     |     |
| Accord moyen avant le cours : 2,2 |     |     |     |     |

Figure 22 : Accord à « Je me suis entraîné.e à la grammaire française. » par classe.



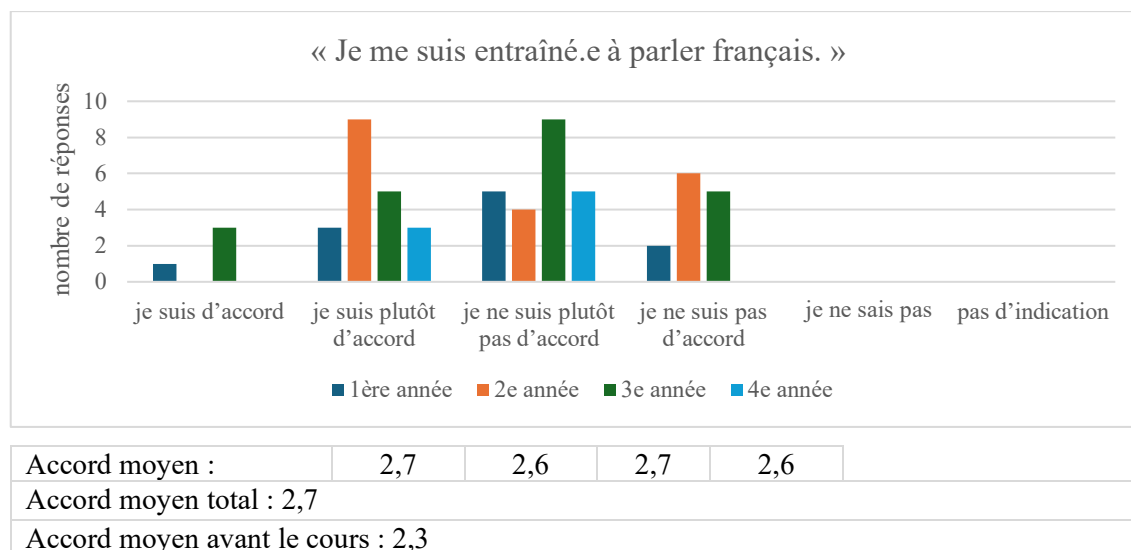


Figure 23 : Accord à « Je me suis entraîné.e à parler français. » par classe.

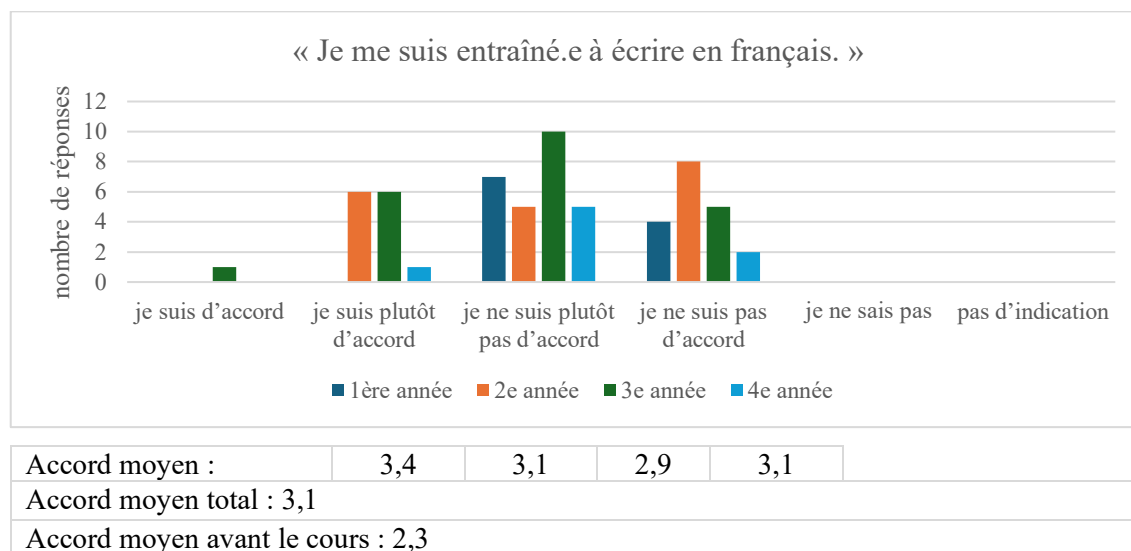


Figure 24 : Accord à « Je me suis entraîné.e à écrire en français. » par classe.

Ces graphiques nous permettent de constater que, selon les élèves, les potentiels prédits de l'utilisation de la bande dessinée en classe se sont moins réalisés qu'ils ne le pensaient. La découverte de nouveaux mots de vocabulaire a été l'aspect le plus important, selon l'évaluation positive de 55 participant.e.s sur 60 (91,7 %) sur l'échelle d'accord. Le taux d'accord moyen est de 1,4 – tout comme celui d'avant le cours (*cf.* fig. 17). Cependant, pour toutes les autres expériences avec la bande dessinée, le taux d'accord moyen de l'utilisation effective du média est moins élevé que celui des attentes avant l'enseignement. Cela s'explique par la didactisation et les méthodes choisies, qui définissent à l'avance les domaines d'apprentissage et les compétences à entraîner (on ne peut jamais travailler sur tous en même temps). Néanmoins, le classement des expériences du cours en fonction de l'accord moyen peut nous informer sur les domaines de compétences qui, selon les apprenant.e.s, étaient plus ou moins importants.

Les domaines thématiques de la découverte du média en classe de FLE (*cf.* fig. 18) et de la lecture de textes authentiques (*cf.* fig. 19) se situent encore dans la zone positive de l'échelle. Environ trois quarts des élèves ont remarqué ces deux aspects dans l'enseignement (45 personnes ; 75 % et 47 personnes ; 78,3 %). Le traitement de nouveaux thèmes en classe est également un potentiel que 47 participant.e.s (78,3 %) ont constaté (*cf.* fig. 20). 60 % de tou.te.s les élèves (36) indiquent en outre que des thèmes socialement pertinents ont été discutés (*cf.* fig. 21). Viennent ensuite les domaines que les apprenant.e.s ont moins remarqués en classe. En ce qui concerne la grammaire, 32 élèves (53,3 %) décrivent qu'elle a fait l'objet du cours (*cf.* fig. 22). Finalement, moins de la moitié indique que l'expression orale (*cf.* fig. 23) et l'expression écrite (*cf.* fig. 24) ont pu être entraînées pendant le cours (24 personnes ; 40 % et 14 personnes ; 23,2 %).

Examinons ensuite les réponses ouvertes des élèves concernant leurs souvenirs de la leçon. À la question de savoir de quoi avait parlé la bande dessinée, les 11 apprenant.e.s de la première année ont répondu 5 fois 'des traits de caractère' et 2 autres fois des 'traits de caractère stéréotypiquement féminins'. 5 autres élèves ont mentionné 'les femmes/filles' comme sujet principal, 2 personnes 'des sentiments' et une personne 'des expériences'. Le fait que les femmes/filles étaient au centre de l'histoire a également été indiqué par 12 élèves sur 19 en deuxième année de FLE. En outre, les sujets qu'ils ont retenus de la bande dessinée sont 'la comparaison avec les autres/les idéaux de beauté' (10 fois), 'la confiance en soi' (5 fois), 'le retour de vacances' (4 fois), 'la natation/la piscine/la plage' (4 fois) et 'les problèmes' (3 fois). En troisième année de FLE, les 22 apprenant.e.s se sont surtout souvenu.e.s des aspects de 'la gynécologue' (14 fois), 'la contraception' (11 fois), 'les maladies sexuellement transmissibles' (7 fois), 'les femmes/filles' (6 fois), 'le couple' (5 fois), 'le cancer' (5 fois) et 'la sexualité' (4 fois). Finalement, en ce qui concerne les 8 élèves de la quatrième année, ils ont mentionné 'Athènes, l'Antiquité' (6 fois), 'l'interdiction aux femmes d'exercer la médecine' (6 fois), 'les femmes en gynécologie/médecine' (3 fois) et 'se déguiser en homme' (3 fois).

Ensuite, les apprenant.e.s ont eu la possibilité d'indiquer l'exercice dont ils se souviennent le mieux. Cependant, la formulation dans le questionnaire « An diese Aufgabe erinnere ich mich besonders, weil... » ('Je me souviens particulièrement de cette tâche parce que...') s'est avérée ambiguë, car on pouvait aussi bien y comprendre le cours entier qu'un seul exercice. Par conséquent, les deux types de réponses se trouvent dans les résultats. Néanmoins, dans le tableau 15, seules les réponses concernant des tâches individuelles sont présentées, puisque les commentaires sur l'ensemble du cours sont recueillis à un autre endroit du questionnaire.

| <b>Année de FLE</b>          | <b>Souvenir des tâches</b>                           | <b>Nombre de mentions</b> |
|------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------|
| <b>1<sup>ère</sup> année</b> | Description de caractéristiques                      | 1                         |
| <b>2<sup>e</sup> année</b>   | Mettre les bandes en ordre                           | 7                         |
|                              | Discussion de la BD en plénum                        | 2                         |
| <b>3<sup>e</sup> année</b>   | Répondre aux questions relatives au contenu          | 4                         |
|                              | Formuler des hypothèses sur le titre                 | 2                         |
|                              | Lecture de la BD                                     | 2                         |
|                              | Prendre des notes sur le vocabulaire                 | 2                         |
|                              | Avantages et inconvénients des sources d'information | 1                         |
| <b>4<sup>e</sup> année</b>   | Questions sur la compréhension globale               | 2                         |
|                              | Questions sur la compréhension détaillée             | 2                         |
|                              | Lecture de la BD                                     | 2                         |

Tableau 15 : Souvenir des tâches du cours, par année de FLE.

Nous pouvons voir dans le tableau 15 qu'en général, il y avait peu de souvenirs des tâches spécifiques, si l'on considère la faible quantité de réponses par classe. Cependant, pour la deuxième année de FLE, on peut dire que l'exercice avec lequel les élèves ont mis les bandes dans l'ordre correct était encore présent dans leurs têtes (avec 7 mentions sur 19 participant.e.s ; 36,8 %). En troisième et quatrième année, iels se sont surtout souvenu.e.s d'avoir répondu à des questions relatives à l'histoire, de même que du processus de lecture.

Après avoir mis l'accent sur le contenu du cours, voyons maintenant quelles sont les réflexions des apprenant.e.s sur la leçon et sur leur processus d'apprentissage. Pour cela, nous pouvons analyser, premièrement, si et dans quelle mesure les élèves ont pu s'identifier aux personnages des bandes dessinées, et deuxièmement, ce qu'iels ont appris personnellement de ce cours (*cf.* tab. 16–23).

| <b>Réflexions de la 1<sup>ère</sup> année de FLE : identification au(x) personnage(s)</b> |                           |                                             |                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------|---------------------------|
| <b>Identification</b>                                                                     | <b>Nombre de mentions</b> | <b>Justifications</b>                       | <b>Nombre de mentions</b> |
| <b>Oui</b>                                                                                | 5                         | Traits de caractère partagés                | 6                         |
| <b>Non</b>                                                                                | 4                         | Traits de caractère différents              | 2                         |
|                                                                                           |                           | Trop de stéréotypes                         | 2                         |
|                                                                                           |                           | Représentations éloignées de la réalité     | 1                         |
|                                                                                           |                           | Trop peu de connaissances sur le personnage | 1                         |
|                                                                                           |                           |                                             |                           |
| <b>Ambivalente</b>                                                                        | 2                         |                                             |                           |

Tableau 16 : Réflexions de la première année de FLE sur l'identification au(x) personnage(s).

| Réflexions de la 1 <sup>ère</sup> année de FLE : résumé personnel | Nombre de mentions |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Plus grand intérêt pour les bandes dessinées françaises           | 2                  |
| Progrès dans le domaine de vocabulaire                            | 2                  |
| Progrès dans le domaine de grammaire                              | 1                  |
| Progrès dans la langue française en général                       | 1                  |

Tableau 17 : Réflexions de la première année de FLE sur le résumé personnel du cours.

Nous pouvons constater à travers les tableaux 16 et 17 que les élèves de la première année de FLE ont tou.te.s réfléchi sur les personnages dans la bande dessinée : 5 sur 11 peuvent s'identifier à eux (45,5 %), 4 pas du tout (36,4 %) et 2 partiellement (18,2 %). De plus, iels ont justifié leur choix en grande partie par les traits de caractère (8 fois), mais la présence de stéréotypes ou la forme de représentation ont également joué un rôle. En ce qui concerne leur résumé sur l'ensemble du cours, seule un peu plus de la moitié d'entre eux.elles (6 personnes ; 54,5 %) ont pu tirer une conclusion pour leur progrès d'apprentissage – dont les aspects d'un intérêt pour le média (2 fois), des progrès dans les domaines de vocabulaire (2 fois) et de grammaire (1 fois) et des progrès généraux d'apprentissage (1 fois).

| Réflexions de la 2 <sup>e</sup> année de FLE : identification au(x) personnage(s) |                    |                                               |                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------|--------------------|
| Identification                                                                    | Nombre de mentions | Justifications                                | Nombre de mentions |
| Oui                                                                               | 9                  | Se comparer aussi aux autres                  | 4                  |
|                                                                                   |                    | Responsabilités dans la vie quotidienne       | 2                  |
|                                                                                   |                    | Représentation de différentes images du corps | 1                  |
| Non                                                                               | 10                 | « je ne suis pas une femme »                  | 5                  |
|                                                                                   |                    | Ne jamais se comparer aux autres              | 2                  |
|                                                                                   |                    | Différence de caractère                       | 2                  |

Tableau 18 : Réflexions de la deuxième année de FLE sur l'identification au(x) personnage(s).

| Réflexions de la 2 <sup>e</sup> année de FLE : résumé personnel | Nombre de mentions |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------|
| Réflexions thématiques (du sujet du cours en général)           | 6                  |
| Progrès dans la langue française en général                     | 5                  |
| Progrès dans le domaine de vocabulaire                          | 4                  |
| Connaissance du média <i>bande dessinée</i>                     | 4                  |

Tableau 19 : Réflexions de la deuxième année de FLE sur le résumé personnel du cours.

Les tableaux 18 et 19 nous indiquent que de nouveau, environ la moitié peut s'identifier aux personnages (47,3 %), l'autre moitié pas (52,6 %). Iels se réfèrent en grande partie à des aspects qui ont fait l'objet d'exercices de réflexion pendant le cours, à savoir la comparaison aux idéaux de beauté ou à d'autres personnes (9 fois). La raison la plus souvent invoquée (par les élèves de genre masculin) pour ne pas s'identifier est

« je ne suis pas une femme ». En outre, les conclusions sur la leçon sont très similaires à celles de la première année de FLE, la poursuite des réflexions sur les thèmes du cours étant un aspect nouveau et en même temps le plus important.

| Réflexions de la 3 <sup>e</sup> année de FLE : identification au(x) personnage(s) |                    |                                                |                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------|--------------------|
| Identification                                                                    | Nombre de mentions | Justifications                                 | Nombre de mentions |
| Oui                                                                               | 2                  | Situation dans l'histoire est compréhensible   | 2                  |
| Non                                                                               | 19                 | Situation dans l'histoire est incompréhensible | 9                  |
|                                                                                   |                    | Meilleure éducation sexuelle                   | 4                  |
|                                                                                   |                    | Les personnages sont fictifs                   | 2                  |
|                                                                                   |                    | « je ne suis pas une femme »                   | 1                  |

Tableau 20 : Réflexions de la troisième année de FLE sur l'identification au(x) personnage(s).

| Réflexions de la 3 <sup>e</sup> année de FLE : résumé personnel | Nombre de mentions |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------|
| Progrès dans le domaine de vocabulaire                          | 9                  |
| Contact avec la langue du quotidien                             | 3                  |
| Réflexions thématiques (du sujet du cours en général)           | 2                  |
| Connaissance du média <i>bande dessinée</i>                     | 1                  |
| Plus grand intérêt pour les bandes dessinées françaises         | 1                  |
| Progrès dans l'expression orale                                 | 1                  |
| Progrès dans la langue française en général                     | 1                  |

Tableau 21 : Réflexions de la troisième année de FLE sur le résumé personnel du cours.

Il est intéressant de noter qu'en troisième année (*cf.* tab. 20, 21), 19 élèves sur 22 (86,4 %) ne s'identifient pas aux personnages (une personne n'a pas répondu). Les justifications évoquées sont avant tout une bonne éducation sexuelle (4 fois), ce qui fait que la situation dans laquelle le couple se trouve dans l'histoire leur est incompréhensible (mentionné 9 fois). C'est peut-être aussi la raison pour laquelle la plupart des résumés du cours ne portent pas sur des réflexions personnelles (2 fois seulement), mais sur un élargissement du vocabulaire (9 fois) et sur le contact avec la langue du quotidien.

| Réflexions de la 4 <sup>e</sup> année de FLE : identification au(x) personnage(s) |                    |                                                    |                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------|--------------------|
| Identification                                                                    | Nombre de mentions | Justifications                                     | Nombre de mentions |
| Oui                                                                               | 6                  | Manque d'égalité entre hommes et femmes au travail | 3                  |
|                                                                                   |                    | « je suis aussi une femme »                        | 3                  |
| Non                                                                               | 2                  | Autre époque                                       | 2                  |
|                                                                                   |                    | « je ne suis pas une femme »                       | 1                  |

Tableau 22 : Réflexions de la quatrième année de FLE sur l'identification au(x) personnage(s).

| Réflexions de la 4 <sup>e</sup> année de FLE : résumé personnel | Nombre de mentions |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------|
| Plus grand intérêt pour les bandes dessinées françaises         | 3                  |
| Progrès dans le domaine de vocabulaire                          | 2                  |
| Connaissance du média <i>bande dessinée</i>                     | 1                  |
| Progrès dans la langue française en général                     | 1                  |

Tableau 23 : Réflexions de la quatrième année de FLE sur le résumé personnel du cours.

En quatrième année (*cf.* tab. 22, 23), trois quarts des élèves peuvent s'identifier aux personnages de la bande dessinée, en raison du genre féminin (3 fois) et des parallèles que les élèves voient avec le monde du travail actuel. En outre, iels tirent des résumés personnels similaires à ceux des autres classes, les aspects du média (3 fois) et l'enrichissement du vocabulaire (2 fois) étant les plus souvent cités.

### Résumé de l'ensemble du projet

Pour conclure cette section, regardons maintenant les réponses des élèves qui résument l'ensemble du projet. À cet effet, le tableau 24 présente les derniers domaines du questionnaire, à savoir une réflexion sur la bande dessinée en classe de FLE et sur la possibilité de discuter des sujets socialement pertinents avec ce média. Les aspects mentionnés au moins cinq fois par les apprenant.e.s sont résumés, accompagnés du nombre de mentions et illustrés par des exemples (la classe correspondante entre parenthèses).

| Résumé<br>du projet                | Nombre<br>de<br>mentions | Nombre par année<br>de FLE |                |                |                | Exemples de<br>réponses<br>(en écriture<br>originale)                                                                                                                                                          | Exemples<br>traduits                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------|--------------------------|----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    |                          | 1 <sup>er</sup>            | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> |                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                    |
| La bande dessinée en classe de FLE |                          |                            |                |                |                |                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                    |
| Bonne<br>idée/<br>amusant          | 35                       | 6                          | 9              | 15             | 5              | « Ich fand es<br>spaßig, aber<br>auch im<br>positiven<br>challenging, die<br>französischen<br>Comics zu<br>verstehen, bis es<br>Klick im Gehirn<br>macht und man<br>lachen kann. »<br>(1 <sup>ère</sup> année) | ‘J’ai trouvé<br>amusant, mais<br>aussi<br>challengeant<br>dans le sens<br>positif, de<br>comprendre les<br>BD françaises<br>jusqu’à ce qu’il<br>y ait un déclic<br>dans le cerveau<br>et que l’on<br>puisse rire.’ |

| Résumé du projet                                        | Nombre de mentions | Nombre par année de FLE |                |                |                | Exemples de réponses (en écriture originale)                                                                                                                                                        | Exemples traduits                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                         |                    | 1 <sup>er</sup>         | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                      |
| Apporte de la variété dans l'enseignement               | 20                 | 1                       | 9              | 7              | 3              | « Eine lustige abwechslungsung die helfen kann besser/schneller Französisch zu lernen » (2 <sup>e</sup> année)                                                                                      | ‘Une variété dans l’enseignement amusante qui peut aider à mieux apprendre le français/à l’apprendre plus rapidement’                                                |
| Mauvaise idée, non utile                                | 7                  | 3                       | 3              | 1              | /              | « Eigentlich eine gute Idee, aber noch nicht wirklich sinnvoll in einer Klasse, die erst seit einem halben Jahr Französisch lernt. Da ich sehr wenig nur verstanden habe » (1 <sup>ère</sup> année) | ‘C’est une bonne idée, mais pas encore vraiment utile dans une classe qui n’apprend le français que depuis six mois. Puisque je n’ai compris que très peu de choses’ |
| Difficile à comprendre                                  | 5                  | 2                       | /              | 3              | /              | « find ich sehr gut, anfangs jedoch sehr schwierig zu verstehen da man sich noch nicht mit dem Thema auskennt. » (3 <sup>e</sup> année)                                                             | ‘Je trouve que c’est très bien, mais au début c’est très difficile à comprendre parce qu’on ne connaît pas encore le sujet.’                                         |
| <b>Réflexions sur les sujets socialement pertinents</b> |                    |                         |                |                |                |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                      |
| Les bandes dessinées s’y prêtent bien                   | 38                 | 2                       | 14             | 15             | 7              | « gute Methode, um diese möglichst einfach zu erarbeiten » (4 <sup>e</sup> année)                                                                                                                   | ‘bonne méthode pour les réaliser le plus simplement que possible’                                                                                                    |

| Résumé du projet                        | Nombre de mentions | Nombre par année de FLE |                |                |                | Exemples de réponses (en écriture originale)                                                              | Exemples traduits                                                 |
|-----------------------------------------|--------------------|-------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|                                         |                    | 1 <sup>er</sup>         | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> |                                                                                                           |                                                                   |
| Les bandes dessinées ne s'y prêtent pas | 8                  | 3                       | 3              | 2              | /              | « Nicht gut weil zu viel meinung der [enseignant.e, genre anonymisé] einfließt » (1 <sup>ère</sup> année) | 'Pas bien, car trop d'opinions de l'enseignant.e sont transmises' |

Tableau 24 : Résumés de tou.te.s les élèves sur le projet entier.

Si nous résumons ces réponses, nous pouvons dire que la majorité des élèves considèrent l'utilisation de la bande dessinée en cours de FLE comme une bonne idée (35 personnes ; 58,3 %), qu'ils trouvent que ce média apporte de la variété dans l'enseignement (20 personnes ; 33,3 %) et que celui-ci est un bon moyen pour la réflexion sur des sujets socialement pertinents (38 personnes ; 63,3 %).

Nous avons donc maintenant analysé les divers résultats des élèves sur leurs attitudes avant et après le cours. Dans la prochaine section, nous nous pencherons sur la perspective des enseignant.e.s (*cf.* section 5.3).

### 5.3 L'enseignement du point de vue des enseignant.e.s : analyse qualitative des interviews

Examinons comme dernière étape de la partie des résultats les expériences des enseignant.e.s avec les cours, qui ont été recueillies à travers quatre interviews phénoménologiques. Les prochaines sections traitent donc de l'analyse thématique qualitative, selon le principe de Braun/Clarke (2006). Trois thèmes principaux en ressortent : la réalisation de la leçon (*cf.* section 5.3.1), l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE en général (*cf.* section 5.3.2) et le lien avec la pédagogie sensible au genre (*cf.* section 5.3.3). En raison de cette organisation de l'analyse, les interviews sont mélangées dans la suite du texte. Toutefois, afin de pouvoir identifier la source de chaque aspect évoqué, celles-ci sont marquées par les chiffres 1 à 4, chacun correspondant à l'enseignant.e de l'année de FLE concernée (1 pour l'enseignant.e de la première année de FLE, etc.).



### 5.3.1 La réalisation du cours

Commençons donc avec les expériences des enseignant.e.s avec la réalisation du cours. Au cours de l'analyse, quatre sous-thèmes sont apparus au total dans les entretiens qui correspondent à ce sujet : au niveau personnel, ce sont la préparation à l'enseignement et les sentiments lors de la réalisation ; au niveau de la classe, les aspects des élèves et leurs activités ont été mentionnés ; et finalement, au niveau du contenu, ce sont leurs réactions sur le matériel et leurs suggestions d'amélioration.

Trois enseignant.e.s décrivent leurs sentiments pendant le cours comme positifs, ou parlent directement au début de l'entretien d'un déroulement positif de la leçon (1, 2, 3). La quatrième personne commence l'interview par une description des aspects négatifs durant la réalisation, notamment le fait que le début de la leçon s'est déroulé, à ses yeux, plutôt lentement et en conséquence, il ne restait plus beaucoup de temps pour les exercices de la partie *après la lecture*. En outre, l'enseignant.e 1 a souligné que ce cours s'inscrivait bien dans son enseignement actuel, où iels ont déjà parlé de la description des objets ou des personnes. L'enseignant.e 2 précise ses sentiments pendant la réalisation, en expliquant que tout s'est bien passé, mais qu'il était difficile de se préparer à un cours qu'iel n'a pas planifié lui.elle-même. En même temps, cela a permis d'essayer quelque chose de nouveau dans son enseignement (1, 2, 3). L'enseignant.e 3 parle même d'un aspect positif de 'l'obligation' de réaliser ce cours, car cela pourrait aider à la planification ou réalisation des futurs cours :

Ich find's super, dass man- dass ich jetzt sozusagen unter Anführungszeichen gezwungen war, das zu machen- also, natürlich, ich hab's mir ausgesucht und ich möcht- ich wollt's auch natürlich [lacht], alles gut, aber ich fand's jetzt so super, dass- dass ich's machen musste, weil oft ist es ja so, dass man irgendwas- ja ich möchte das für ein Projekt machen, aber ich mach's oder ich schick's dir und du gibst mir Feedback, aber jetzt musste ich's durchführen. Und wenn man's einmal durchführt, ist es viel besser im Gedächtnis, als wie wenn man die Materialien bekommt nur. (3)

'Je trouve super que j'ai été forcé.e de le faire, entre guillemets. Alors, je l'ai choisi et je voulais le faire bien sûr [rit], Mais souvent, on veut faire un projet, on l'envoie à quelqu'un.e et on ne reçoit que du feedback, sans le réaliser. Mais si on le réalise vraiment, on s'en souvient beaucoup mieux que si on reçoit simplement les matériaux.' (3, traduction simplifiée)

Iel parle également des réflexions qu'iel a eu lors de la préparation au cours, craignant que les élèves ne fassent que rire, car le sujet était 'embarrassant' (« [...] bei so einem unter Anführungszeichen peinlichen Thema », 3). Mais de son point de vue, iels ont bien fait les exercices, sans trop 'ricaner' (« [...] also Frage eins, Frage zwei und so das haben sie dann wirklich erledigt und nicht nur ständig halt jetzt gekichert oder so. », 3).

En ce qui concerne la perception des enseignant.e.s de la dimension *élèves*, deux d'entre eux.elles citent le fait qu'il y avait un changement par rapport aux autres cours et qu'il serait une bonne approche de découvrir de nouveaux médias (2) ou d'utiliser la langue dans d'autres contextes (1). Iels ont également eu l'occasion d'apprendre de nouveaux mots (2, 3), bien que l'enseignant.e 3 souligne que le sujet n'était pas nouveau pour les élèves. D'un autre côté, quelques points négatifs ont été exprimés sur les groupes d'apprenant.e.s. Premièrement, qu'au début, les élèves ont hésité de répondre aux questions et qu'il fallait d'abord s'y habituer (2, 4). L'enseignant.e 4 suppose que la première heure de cours après les vacances n'était probablement pas le bon moment pour cette leçon, car le début s'est déroulé si lentement – probablement parce que c'était un nouveau sujet et que les apprenant.e.s n'avaient pas de point de départ. Deuxièmement, l'enseignant.e 3 parle à plusieurs moments d'un manque de discipline dans la classe. Iel explique que les élèves n'étaient pas du tout motivé.e.s de lire la bande dessinée et qu'iels ne pouvaient pas se concentrer pendant plusieurs minutes sur une seule tâche d'exercice individuel.

Trois enseignant.e.s indiquent que le matériel pédagogique et la planification du cours étaient globalement bons (3, 4) ou bien réfléchis (2). Néanmoins, tou.te.s les quatre enseignant.e.s ont fait des propositions très concrètes sur les possibilités d'amélioration. L'enseignant.e 1 insiste par exemple sur le fait que les tâches doivent toujours être clairement expliquées, de sorte que les élèves sachent comment réaliser un exercice. De plus, iel parle d'un problème concernant l'exercice de la partie *après la lecture*, où les apprenant.e.s avaient le choix entre un dessin de son bureau idéal et la description de ses qualités et ses défauts. Iel a remarqué un déséquilibre dans ces tâches, car le dessin prenait beaucoup plus de temps que l'autre exercice. Une solution qu'iel propose, c'est de demander à tou.te.s les apprenant.e.s de dessiner le bureau et de le décrire ensuite dans un texte – la production écrite est ainsi davantage incluse.

Les enseignant.e.s 2 et 3 proposent de faire encore plus de travail de vocabulaire avant le cours, car les élèves avaient des difficultés de compréhension. Une autre problématique décrite par l'enseignant.e 2 est le chaos qui s'est produit lors de la distribution des extraits de bande dessinée découpés (première histoire de *Joséphine*). Iel suggère de garder toutes les bandes sur une même feuille, mais de les aligner dans le désordre. De cette manière, les élèves peuvent tout de même les mettre dans le bon ordre, mais la gestion du matériel est facilitée.

Finalement, le facteur *temps* est également cité comme un point important, car il en faut assez pour approfondir le sujet (2, 4). L'enseignant.e 4 décrit par exemple qu'il

faudrait prendre plus de temps pour la bonne formulation grammaticale pendant l'expression orale. Dans l'enseignement régulier, iel y fait très attention, mais comme ce n'était pas prévu dans cette planification, iel y a accordé moins d'importance. En outre, iel suggère de travailler encore plus sur les stéréotypes des métiers, comme il ne restait pas assez de temps à la fin du cours pour en discuter. Cela pourrait d'après lui.elle même servir d'introduction au cours.

### 5.3.2 L'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE

Passons maintenant à un autre thème abordé dans les interviews : l'utilisation générale de la bande dessinée en classe de FLE. Les enseignant.e.s ont décrit leurs expériences et leur éventuelle motivation à continuer à les intégrer dans leurs cours à l'avenir. Seul.e l'enseignant.e 4 parle d'avoir déjà utilisé des bandes dessinées en cours de FLE, dont aussi bien des ouvrages intégraux (différents albums d'*Astérix*) que d'extraits de bandes dessinées. De plus, iel explique également qu'iel utilise les extraits pour encourager les élèves à lire le texte complet à la maison. Les trois autres enseignant.e.s décrivent ces cours comme leurs premières expériences avec la bande dessinée dans l'enseignement, bien que l'enseignant.e 1 raconte qu'iel a déjà utilisé des histoires en images avant. Comme iel n'enseigne le français que depuis deux ans, iel n'a pas encore pu intégrer une bande dessinée, car selon lui.elle, il faut être plus avancé.e dans le curriculum pour le faire :

Ich hab's davor noch nicht bewusst eingesetzt [la bande dessinée], weil ich hab' ja eigentlich- [interruption par un.e élève] ahm, weil ich ja erst eigentlich meine- meine zweite Französischklasse unterrichte und hab- bin noch nicht so weit eigentlich im Stoff gekommen, aber das ist schon mein Plan. (1)

'Je ne l'ai pas encore utilisé consciemment avant [la bande dessinée], parce que [interruption par un.e élève], parce que je n'enseigne que ma deuxième classe de français et je ne suis pas encore très avancé.e dans le programme, mais c'est mon plan.' (1, traduction simplifiée)

En ce qui concerne l'utilisation future des bandes dessinées, cet.te enseignant.e peut très bien l'imaginer, surtout avec des extraits. Iel avance que l'on peut tirer beaucoup d'aspects linguistiques de ce média, et que ce serait aussi bien de lire des œuvres intégrales, mais qu'il ne reste pas beaucoup de temps pour le faire en classe, surtout en raison du programme scolaire très chargé.

Les trois autres participant.e.s ont également une attitude positive envers l'utilisation future dans leur enseignement. L'enseignant.e 2 souligne qu'iel choisirait une bande dessinée avec plus de texte que *Joséphine*, pour travailler davantage le vocabulaire. Il serait d'après lui.elle important de sélectionner de courts ouvrages (extraits ou œuvres

intégrales courtes), sinon iel craint que les élèves ne s'ennuient. Contrairement aux autres, l'enseignant.e 3 ne se positionne pas positivement par rapport au média *bande dessinée* en général, mais uniquement par rapport au matériel didactisé prêt à l'emploi. Dans l'interview, iel parle de ne pas vouloir utiliser de littérature en général dans l'enseignement, en raison des préférences personnelles. La planification lui a cependant plu et iel utiliserait à nouveau les bandes dessinées en cours de FLE s'il y avait plus de planifications de ce type – mais pas trop souvent, car elles doivent toutes être adaptées à la classe et cela implique aussi de travail.

### 5.3.3 La bande dessinée et la pédagogie sensible au genre

Observons enfin les réflexions des enseignant.e.s sur le lien entre la bande dessinée et la pédagogie sensible au genre. Ce thème a été abordé dans toutes les interviews, mais les enseignant.e.s avaient des choses très différentes à dire à ce sujet, ce qui pourrait être dû aux différents contenus des bandes dessinées et du matériel pédagogique. Nous examinons donc séparément toutes les réponses.

L'enseignant.e 1 précise qu'à l'aide de la didactisation de *Ma vie est tout à fait fascinante*, les élèves ont eu l'occasion de réfléchir sur les traits de caractère stéréotypiquement féminins et sur leur personnalité. Selon lui.elle, la prise de conscience de leurs propres stéréotypes s'est bien manifestée, mais mieux pour certaines caractéristiques que pour d'autres. Les superficialités (les couleurs, les vêtements) ont été particulièrement discutées en classe – les qualités et défauts, c'est-à-dire les valeurs intérieures, n'incitaient pas du tout la discussion. En effet, iel interprète que les élèves n'ont pas l'habitude de distinguer entre les qualités masculines et féminines :

[...] da zu sagen, als Frau muss man ordentlich sein oder als Frau soll man wenig essen oder als Frau soll man schön sprechen, ich glaub', dass das für die Schüler- dass sie das jetzt nicht mehr so einzu- dass das nicht mehr so geprägt ist, in ihrem Alter. Also das- so könnte ich das vielleicht sagen. Weil auch- auch die Burschen haben jetzt genauso dann gesagt na ich bin auch vielleicht sturköpfig. Ja, oder ich bin vielleicht auch schlampig. Oder der eine hat dann gesagt naja aber auf meinem Schreibtisch schaut's auch aus, also das ist nicht typisch weiblich [lacht]. (1)

'Je pense que pour les élèves, ce n'est plus aussi marqué qu'avant, à leur âge, de dire qu'en tant que femme, il faut être ordonnée ou en tant que femme, il faut manger peu ou en tant que femme, il faut bien parler. Je pourrais peut-être le dire comme ça. Parce que les garçons aussi ont dit 'moi aussi, je suis peut-être têtu'. Oui, ou 'je suis peut-être aussi négligent'. Ou l'un d'entre eux a dit 'mais mon bureau est aussi comme ça', donc ce n'est pas typiquement féminin [rit].' (1, traduction simplifiée)

Lors de la deuxième interview, l'enseignant.e 2 raconte que le texte de *Joséphine* a surtout permis de réfléchir à l'image que les femmes ont les unes des autres. En outre, les élèves ont aussi pu discuter du fait que les gens se comparent aux autres, car cela ne concerne

pas seulement les filles et les femmes. Iel pense que les garçons aussi ont pu profiter de cette réflexion.

L'enseignant.e 3 ne décrit cependant aucun lien entre la didactisation et la pédagogie sensible au genre. Selon lui.elle, cet aspect n'a pas été abordé dans le matériel pédagogique, car il ne s'agissait que de la sexualité et de la contraception. De plus, iel explique qu'il n'aurait pas été possible d'intégrer des aspects de réflexion sur le genre dans ce cadre, à cause du temps limité. Lorsque je lui ai demandé s'il fallait mettre davantage l'accent sur ce point la prochaine fois, iel a répondu par non, car iel n'aurait pas modifié la planification du cours. La discussion sur les différentes sources d'information (partie *après la lecture*, Internet vs médecin) était très bien et suffisante d'après lui.elle, une réflexion plus approfondie serait 'trop difficile dans la langue étrangère' (« [...] aber das find' ich wahrscheinlich auch zu schwer in der Fremdsprache [...] », 3).

L'enseignant.e 4 voit en revanche un lien clair, ne serait-ce qu'en raison du contenu de l'histoire « Agnodice ». Toutefois, iel approfondirait beaucoup plus la réflexion sur les stéréotypes des métiers. D'une part, il faudrait parler plus de leur contexte et des stratégies de solution. D'autre part, il serait encore productif pour les élèves de discuter des motifs qui sont décisifs pour le choix d'une profession – cela se rattacherait aussi à la réalité de la vie des apprenant.e.s.

Comme on peut le constater à partir de cette analyse, les contenus discutés sont très différents selon l'enseignant.e et les thèmes d'enseignement. Pour cette raison, l'interprétation des interviews (et des données venant de l'observation et des élèves) est divisée dans les différentes années de FLE dans les sections de la discussion (*cf.* sections 6.1–6.4).

## 6. Discussion et révision du matériel didactique

Les résultats de la section 5 nous ont permis d'avoir une vue d'ensemble de la réalisation des cours didactisés pour la première à la quatrième année de FLE, selon trois perspectives différentes. Il est donc temps maintenant de les réunir, dans le but de répondre à la question de recherche posée au début : *Dans quelle mesure l'utilisation des bandes dessinées de Pénélope Bagieu en cours de FLE peut-elle contribuer à l'objectif interdisciplinaire de la pédagogie sensible au genre ?* Pour ce faire, nous commençons par une discussion des points les plus importants des résultats. Ainsi, chaque leçon peut après être discutée séparément pour arriver à une révision du matériel didactique et donc à l'objectif principal de ce projet de recherche.

Les constats des chapitres précédents nous conduisent à la conclusion intermédiaire que l'ambition des didactisations – à savoir la combinaison de la bande dessinée en classe de FLE avec la pédagogie sensible au genre – est une approche justifiée sur la base des recherches existantes qui peut être réalisée. Si l'on tient compte des niveaux de référence visés par le CECRL (*cf.* section 2.1), la pédagogie sensible au genre peut également être appliquée dans l'enseignement du FLE (*cf.* section 2.2). Dans ces circonstances, si l'on veut associer cette approche à l'utilisation de la bande dessinée en classe, il convient toutefois de tenir compte de certains points importants qui peuvent être déduits des résultats obtenus. Le facteur décisif est le temps, suivi de la transmission des valeurs par l'enseignant.e. En effet, aucun cours planifié n'a pu être réalisé sans stress en 50 minutes. Par conséquent, les aspects les plus importants, à savoir ceux relatifs au média et aux sujets de réflexion, ont été perdus en partie. Pour cette raison, nous nous penchons dans les sections suivantes sur les possibilités d'améliorer les leçons (révision des tâches pour une transmission et réflexion approfondie des valeurs), sans nous limiter à une seule heure de cours. Ainsi, chaque enseignant.e peut décider lui-même dans quelle mesure il souhaite utiliser le matériel mis à disposition dans sa classe. En conséquence, aucune grille de planification ne sera présentée – celle-ci était certes utile pour la première réalisation, mais elle aurait plutôt un effet restrictif aux cours à venir.

Finalement, il convient de préciser que toutes les connaissances acquises proviennent d'un contexte dans lequel tant les enseignant.e.s que les élèves ont été constamment observé.e.s. L'attention a été attirée, par les enquêtes, les observations et les interviews, sur le fait qu'il s'agissait d'un projet de recherche pour un mémoire de Master. Il en résulte des données qui ne peuvent être valables que pour ce projet. En effet, si les enseignant.e.s appliquaient eux-mêmes des planifications prêtes à l'utilisation (sans être observé.e.s) dans leurs propres classes, ils pourraient d'une part les modifier librement en fonction des besoins des apprenant.e.s, et d'autre part, le sentiment d'un 'contexte hors de l'enseignement régulier' ne serait pas non plus autant mis en avant chez les élèves.

## **6.1 L'élaboration didactique pour *Ma vie est tout à fait fascinante* (2020) : 1<sup>ère</sup> année de FLE**

### **6.1.1 Discussion**

Commençons par la discussion autour de la première année de FLE et du cours avec *Ma vie est tout à fait fascinante* (2020). Les élèves n'avaient pas beaucoup d'expérience avec l'utilisation générale de la bande dessinée dans l'enseignement (*cf.* tab. 8), mais 12 sur 14 connaissent ce média de leur enfance (*cf.* fig. 5). Par conséquent, les attentes à l'égard de

ce cours étaient très variées (*cf.* fig. 9–16) – le plaisir et un cours drôle étaient le plus importants (*cf.* tab. 10). Immédiatement après la leçon, iels ont effectivement écrit de nombreux commentaires positifs, notamment qu’iels se sont bien amusé.e.s (*cf.* tab. 11). Cependant, 12 élèves sur 20 ont décrit des difficultés de compréhension, ce qui nous amène directement au premier point de discussion. Le vocabulaire semble être très important pour les apprenant.e.s de cette classe (*cf.* aussi fig. 17). Pour pouvoir y faire face, il pourrait d’une part aider d’inclure plus d’explications de mots sur la fiche de travail et d’inciter les élèves à noter davantage de mots dans leurs cahiers de vocabulaire. D’autre part, il est important de travailler plus précisément et plus lentement. Parfois, plusieurs tâches étaient faites en même temps et les formes sociales prévues n’étaient pas respectées, l’allemand était la langue d’enseignement dominante (*cf.* section 5.1.1). L’enseignant.e, lui.elle aussi, parle du fait de ne pas avoir expliqué les exercices de manière suffisamment précise. Il semble donc particulièrement important de structurer le cours, par exemple dans les étapes *avant*, *pendant* et *après la lecture* (*cf.* Hinz 1995 ; Pustka 2022a : 44) – non seulement pendant la planification, mais surtout aussi pendant la réalisation du cours.

Le deuxième aspect de la leçon à améliorer est une réflexion plus approfondie sur les stéréotypes, notamment pour mieux répondre à l’approche de la pédagogie sensible au genre. Ce point a malheureusement été un peu négligé pendant le cours (*cf.* fig. 21, tab. 17). Une solution possible serait de consacrer plus de temps à ces exercices et d’autoriser des discussions en allemand si nécessaire, dont les points les plus importants peuvent après être formulés en français. Ainsi, on peut arriver à la conclusion qu’un trait de caractère n’est pas ‘féminin’ ou ‘masculin’ – chacun.e a ses propres qualités et ses défauts (contre une image superficielle et matérialiste de la femme ; *cf.* Bozard 2016 : 39 *sqq.*).

En résumé, on peut dire que les bandes dessinées en cours de la première année de FLE ont été bien accueillies par les élèves (mots-clés *drôle*, *amusant* ; *cf.* aussi Morys 2018 : 225) et l’enseignant.e, et que l’utilisation d’extraits de bandes dessinées s’intègre facilement dans le cours (*cf.* aussi Morys 2018 : 174). Il est néanmoins important de consacrer beaucoup de temps à la discussion et à la déconstruction des stéréotypes (déconstruction des préjugés ; *cf.* BMBWF 2018 : 4 *sqq.*).

### 6.1.2 Matériel didactique révisé

Regardons maintenant les extraits de la fiche de travail qui ont été modifiés à la suite des points discutés précédemment (le matériel complet se trouve en annexe). Premièrement, j’ai reformulé quelques tâches, de sorte qu’elles indiquent davantage la forme sociale

dans laquelle les élèves doivent travailler (meilleure vue d'ensemble pour élèves et enseignant.e). Lorsque les exercices de la partie *avant la lecture* peuvent être réalisés librement en plénum, des travaux individuels alternent après avec des travaux en binôme, pour que le texte et les réflexions soient thématiques dans différentes formes sociales. Pendant le cours, cela n'a pas été communiqué aussi clairement, c'est pourquoi j'ai complété ces indications en gras, aussi bien en français qu'en allemand (cf. fig. 25).

**Pendant la lecture :**

**a. Travail individuel (Einzelarbeit) :**

Lis le titre et regarde les cinq images. Réponds aux questions.

- Sur les deux pages, je vois \_\_\_\_\_ (combien ?) caractéristiques du personnage.
- Pour la narratrice (die Erzählerin), les caractéristiques sont...

1) bonnes. = des qualités (f.pl.)

☐ vrai ☐ faux

2) mauvaises. = des défauts (m.pl., = Fehler)

☐ vrai ☐ faux

**b. Travaillez à deux (Partnerarbeit).**

Lisez les deux pages de la bande dessinée. Après, associez les phrases aux images. Attention : une phrase n'est pas nécessaire !

***Ihr müsst nicht jedes Wort aus der bande dessinée verstehen!***

- Je dis beaucoup de gros mots.
- Je parle beaucoup.
- J'aime manger.
- Je n'aime pas les animaux.
- Mon appartement est le chaos.
- Je ne change pas d'avis.

**Vocabulaire :**

têtu/têtue – sturköpfig

le gros mot – das Schimpfwort

changer d'avis (m.) – seine Meinung ändern

**Après la lecture :**

- a. Travaillez à deux.** Regardez la couverture et les deux pages de la bande dessinée. Cherchez au moins deux phrases/images qui sont des stéréotypes sur la femme.

1)

2)

Figure 25 : Extrait 1 du matériel didactique révisé, première année de FLE.



Deuxièmement, j'ai modifié la dernière tâche sur la base du feedback de l'enseignant.e pendant l'interview, de rendre les deux éléments de l'exercice *au choix* plus équivalents. C'est la raison pour laquelle la deuxième option ne consiste plus simplement à décrire ses caractéristiques en deux phrases, mais à dessiner aussi un portrait de soi-même. Ainsi, pour les deux exercices, on dessine d'abord, puis on écrit quelques phrases – seuls les sujets diffèrent (bureau idéal vs caractéristiques ; cf. fig. 26).

**b. Travail individuel, au choix :**

- Regarde la couverture. Maintenant, dessine ton bureau idéal. Décris les objets !  
« *Sur mon bureau, il y a...* »

ou :

- Dessine toi-même. Après, écris au moins trois phrases sur tes défauts et qualités !  
« *Je suis aussi.... / Ma qualité, c'est...* »

Figure 26 : Extrait 2 du matériel didactique révisé, première année de FLE.

## 6.2 L'élaboration didactique pour *Joséphine* (2013) : 2<sup>e</sup> année de FLE

### 6.2.1 Discussion

Poursuivons cette section de la discussion avec le cours et le matériel pour la deuxième année de FLE. Puisque les résultats sont très similaires à ceux de la première année, nous pouvons adopter les conclusions tirées dans la section 6.1.1 pour cette classe aussi. Dans le détail, on peut dire que les bandes dessinées jouent actuellement un rôle moins important dans la vie des élèves que pendant leur enfance (cf. fig. 5 et 6). De même, seule la moitié de la classe (10 sur 19) a déjà eu des expériences avec ce média dans l'enseignement et les attentes sont aussi diverses que dans la première année de FLE – bien que, par rapport aux autres classes, les élèves soient plus nombreux.ses à ne pas donner d'avis à ce sujet (option *je ne sais pas* ; cf. fig. 9–16).

En ce qui concerne le cadre temporel de la réalisation du cours, une grande partie s'est déroulée comme prévu, mais il ne restait que peu de temps à partir des exercices de la partie *après la lecture*. Aussi, l'enseignant.e a avancé dans l'interview qu'il fallait plus de temps pour réaliser la leçon avec toutes ses réflexions. Par conséquent, il n'y avait en fait pas assez de temps pour discuter des sujets *se comparer aux autres* et *prendre des responsabilités*. Néanmoins, ces aspects sont restés dans les têtes des élèves même après 35 jours (cf. post-test, section 5.2.3). On peut donc en conclure que le thème est présent (pour 10 sur 19 personnes), mais qu'il aurait fallu le travailler davantage pour arriver aux réflexions profondes souhaitées par la pédagogie sensible à la dimension du genre (cf.

BMBWF 2024c ; BMBWF 2018 : 4 *sqq*). En effet, il est intéressant de constater que certains thèmes de réflexion sont bloqués par les apprenant.e.s (« je ne suis pas une femme », « je ne me compare jamais aux autres » ; *cf.* tab. 18). Le but n'était toutefois pas de savoir si l'on peut s'identifier à des personnages, mais d'être prêt à aborder des thèmes socialement pertinents et féministes (la bande dessinée au féminin ; *cf.* Milquet/Reyns-Chikuma 2016 ; visibilité des femmes ; *cf.* Feyel 2016 : 141).

Dans le post-test, les élèves ont indiqué toutefois que le média *bande dessinée* se prête bien à de telles réflexions (14 sur 19 ; *cf.* tab. 24). Mais aussi, iels décrivent avoir eu des difficultés linguistiques, l'enseignant.e et les élèves souhaitent donc travailler davantage le vocabulaire (*cf.* section 5.3.1 ; *cf.* tab. 12). Un autre résultat du post-test est que la découverte du média a bien fonctionné en classe (*cf.* tab. 19, tab. 24), probablement aussi parce qu'il a été traité explicitement par l'exercice du vocabulaire (travail sur la bande dessinée ; *cf.* Blanchard/Raux 2019 : 7).

## 6.2.2 Matériel didactique révisé

Par la suite, examinons de plus près les changements apportés à la fiche de travail. Je n'ai que très peu modifié le matériel didactique dans l'ensemble, car, comme nous l'avons déjà élaboré, c'est surtout le facteur *temps* qui a constitué le principal obstacle. Mais puisque les élèves ont indiqué sur les post-tests qu'iels n'avaient pas compris beaucoup de mots dans la bande dessinée, j'ai inséré une boîte à mots dans la section *pendant la lecture*, en dessous des tâches (*cf.* fig. 27). Je ne voulais pas expliquer trop de mots, mais les plus importants d'entre eux devraient être clarifiés.

En outre, un dernier point à revoir est que les bandes de la première page ne devraient pas être découpées pour l'exercice où les élèves les mettent dans le bon ordre. La démarche originale a entraîné le chaos et beaucoup de temps a été perdu lors de la distribution. Au lieu de cela, une idée de l'enseignant.e est appliquée, à savoir que les extraits sont imprimés sur une feuille dans le mauvais ordre (*cf.* fig. 27). Ainsi, tou.te.s les élèves peuvent recevoir un exemplaire et iels n'en ont pas seulement un par table.

### Pendant la lecture de la page 1 :

- a. En groupes de deux à quatre, regardez et lisez les bandes de la page 1. Essayez de les mettre dans le bon ordre (numéroter) ! *La boîte à mots ci-dessous peut vous aider à comprendre.*

b. Coche vrai ou faux et justifie pourquoi :

|                                               | vrai | faux | justification |
|-----------------------------------------------|------|------|---------------|
| Dans la mer, Joséphine se compare aux autres. |      |      |               |
| À la fin, Joséphine veut rester à la plage.   |      |      |               |
| Joséphine n'a pas l'esprit de compétition.    |      |      |               |

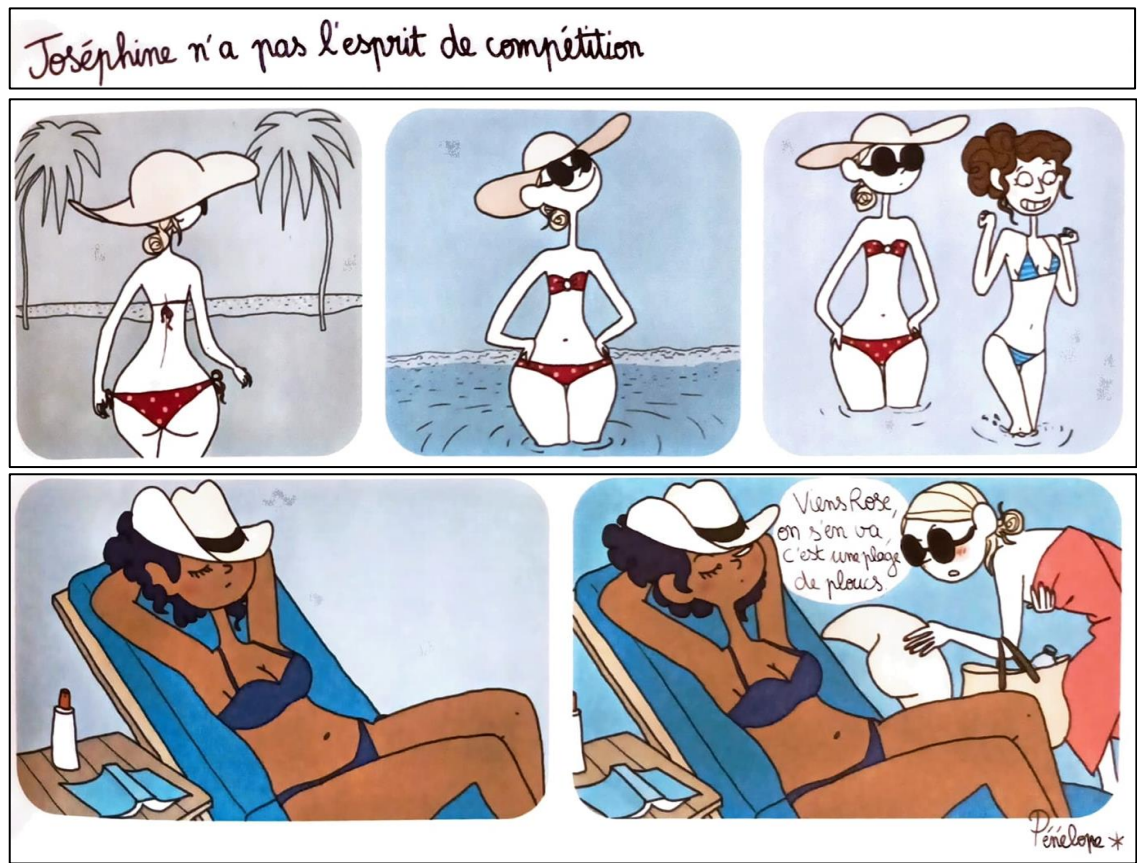
**Pendant la lecture de la page 2 :** Regarde et lis la page 2 individuellement. Après, complète les phrases.

*La boîte à mots ci-dessous peut t'aider à comprendre.*

- Joséphine est heureuse de... \_\_\_\_\_
- Malheureusement, elle trouve aussi... \_\_\_\_\_
- (4 réponses possibles)
- À la fin, elle veut... \_\_\_\_\_

se baigner – baden gehen  
s'en aller – weggehen, aufbrechen  
le foyer – das Heim, der Haushalt  
la facture – die Rechnung

*Joséphine, page 1 :*



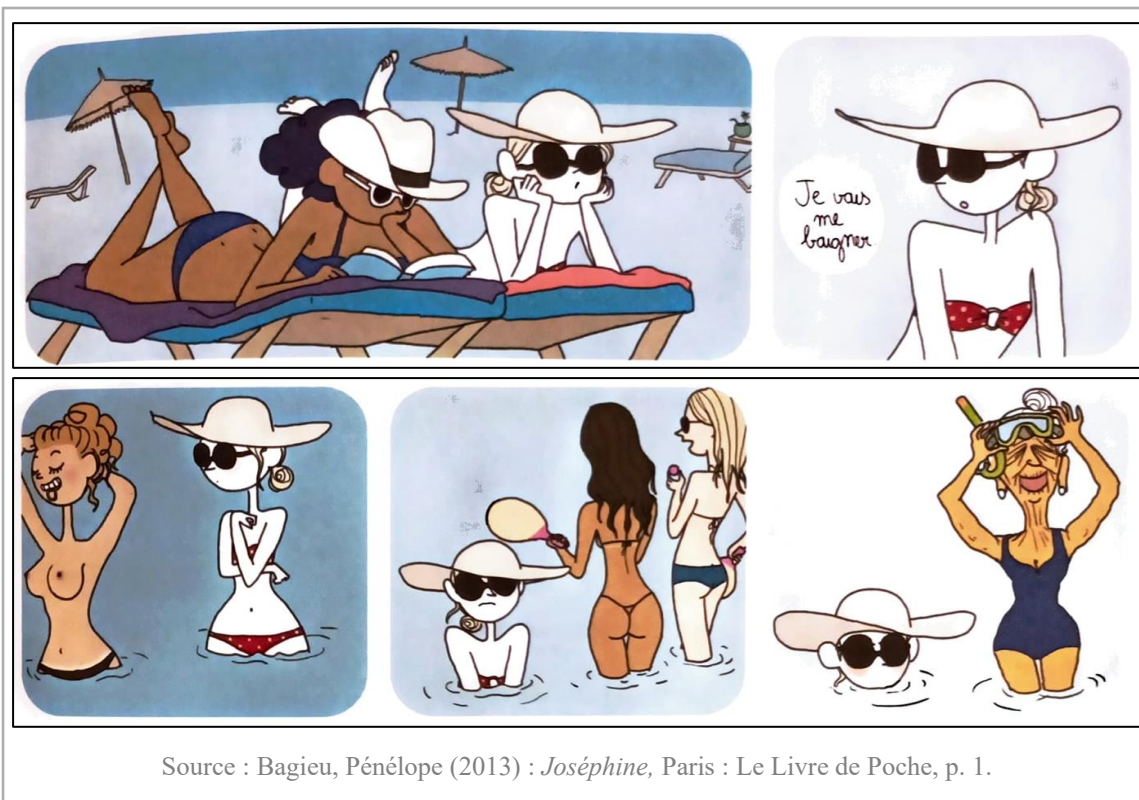


Figure 27 : Extrait du matériel didactique révisé, deuxième année de FLE.

## 6.3 L'élaboration didactique pour *Les Strates* (2021) : 3<sup>e</sup> année de FLE

### 6.3.1 Discussion

Ensuite, nous nous penchons sur la discussion du cours en troisième année de FLE. À cet égard, nous pouvons constater à la fois des points communs et des différences plus importantes par rapport aux résultats des deux années d'apprentissage précédentes. Tout d'abord, on peut dire que les élèves ont à peu près les mêmes expériences préalables avec la bande dessinée pendant leur enfance : beaucoup d'entre eux.elles les ont lues (20 sur 23 ; cf. fig. 5), mais actuellement, seul.e.s 7 personnes les lisent encore (cf. fig. 6). Cependant, cette classe connaît déjà ce média dans le contexte de l'enseignement, en raison de son utilisation dans l'enseignement du latin (cf. tab. 8). Bien que les attentes à l'enseignement du FLE avec la bande dessinée soient diverses comme c'est le cas pour les autres années d'apprentissage, on constate chez cette classe une plus grande attente vis-à-vis du traitement des thèmes socialement importants par la lecture des bandes dessinées (20 personnes sur 23 ; cf. fig. 11). Selon 18 élèves sur 22, cela a effectivement fait partie du cours – ce qui met davantage en évidence ce potentiel du média que dans les autres classes. D'autres aspects de la bande dessinée que ces apprenant.e.s ont

soulignés positivement sont le plaisir et la variété dans l'enseignement (*cf.* tab. 24 ; *cf.* aussi Morys 2018 : 225).

Contrairement aux autres classes, il n'y avait pas de manque de temps vers la fin du cours. Néanmoins, les exercices n'ont pas pu être réalisés comme prévu, mais pour d'autres raisons. Malheureusement, les élèves n'avaient pas beaucoup de temps de réfléchir seul.e.s sur les tâches (travail directement en plénum), aux endroits où cela aurait été important pour la compréhension et la réflexion. Même la lecture a été interrompue et la classe a travaillé en plénum sur les exercices – mais de ce fait, les apprenant.e.s n'ont pas tou.te.s eu la possibilité d'essayer de comprendre la bande dessinée eux.elles-même et de répondre aux questions. Lors de l'interview, l'enseignant.e a raconté qu'iel aurait souhaité que les élèves aient été plus discipliné.e.s pendant la lecture. Comme les élèves rapides pouvaient donner une réponse immédiate à chaque question, le rythme auquel la classe a travaillé collectivement sur les tâches était très rapide. Ainsi, pour presque chaque exercice, il restait beaucoup de potentiel inexploité pour des réflexions approfondies. Cela pourrait être expliqué par le fait que l'enseignant.e ne faisait peut-être pas confiance aux élèves d'être capable de comprendre le texte et le sujet. Iel soulignait que c'était une tâche difficile et les élèves se plaignaient dès lors de problèmes de compréhension. Dans le feedback après le cours, cet aspect a également été indiqué 19 sur 25 fois (*cf.* tab. 13). Dans l'ensemble, les élèves ont donc certes un peu réfléchi sur le sujet, sinon les résultats discutés précédemment ne s'expliqueraient pas, mais les discussions et réflexions en classe peuvent définitivement encore être développées. Cela montre également une fois de plus l'importance de structurer l'enseignement et de consacrer assez de temps à chaque exercice (*cf.* Hinz 1995 ; Pustka 2022a : 44).

En ce qui concerne le lien avec la pédagogie sensible au genre, il est intéressant de noter que l'enseignant.e ne l'a pas perçu, iel a précisé qu'il s'agissait plutôt de l'éducation sexuelle. Ces deux principes interdisciplinaires du curriculum sont pourtant proches l'un de l'autre (*cf.* BMBWF 2024c), surtout dans le domaine de l'autodétermination sexuelle et du genre. Pour que cela ne soit pas oublié dans les cours à venir, une tâche supplémentaire relative à ce thème est intégrée sur la fiche de travail, dans la partie *après la lecture* (*cf.* section 6.3.2).

### **6.3.2 Matériel didactique révisé**

En ce qui concerne la fiche de travail pour la troisième année de FLE, c'est ici que j'ai fait le plus de changements (*cf.* fig. 28). Seul le dernier exercice (« pour les élèves rapides » ; *cf.* matériel en annexe) abordant le vocabulaire individuel n'a pas été changé.

Pourtant, il faut noter que pas de résultats à ce sujet ont pu être gagnés au cours de la recherche. Tout d'abord, les formulations concernant les formes sociales ont été mises en évidence (en gras), comme en première année (cf. section 6.1.2), puisque cette forme de structuration de l'enseignement n'a pas été respectée lors de la réalisation.

**Avant la lecture :**

Regardez l'image à droit. C'est la première page dans la bande dessinée (= BD) *Les Strates* de Pénélope Bagieu.

**Réfléchir (2 min.) – Échanger (3 min.)  
– Présenter (5 min.)**

Formulez des hypothèses et expliquez :

- Qu'est-ce que signifie *Les Strates* ?
- Qui sont les trois filles/femmes ?
- Qu'est-ce que vous pensez : de quoi parle cette BD ? Et pourquoi est-ce que ce livre a la forme d'un carnet de notes ?



Source : Bagieu, Pénélope (2021) :  
*Les Strates*, Paris : Gallimard, p. 1.

**Pendant la lecture :**

- Regarde et lis les 4 premières vignettes (= les cases de la BD) **individuellement**. Complète les phrases.
  - Après avoir couché avec son petit ami, la fille a mal et pense qu'elle a \_\_\_\_\_
  - C'est la raison pour laquelle elle veut \_\_\_\_\_
- Lis les trois pages de *Les Strates* **individuellement**. Il s'agit d'une partie de l'histoire « Dernier été avant l'an 2000 ». Tu n'as pas besoin de comprendre chaque mot ! Les questions peuvent te guider. Coche la bonne réponse.
  - C'est la \_\_\_\_\_ fois qu'elle voit un/e gynécologue.
    - première
    - deuxième
    - troisième

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2) La gynécologue constate que la fille ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. et son petit ami n'utilisent pas de contraception.</li> <li>b. a un cancer du vagin.</li> <li>c. a une autre maladie grave.</li> </ul> <p>3) Elle...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. est très en colère et crie que ce n'est pas du tout responsable.</li> <li>b. reste calme et explique que la contraception est très importante.</li> <li>c. ne sait pas quoi dire.</li> </ul> <p>4) Les deux jeunes...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. n'ont pas encore beaucoup appris sur la sexualité.</li> <li>b. savent beaucoup sur la sexualité et la reproduction humaine.</li> <li>c. ne comprennent pas le problème.</li> </ul> <p>5) Sur le chemin du retour...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pénélope n'est pas contente.</li> <li>b. la gynécologue ne dit rien.</li> <li>c. la gynécologue leur parle avec bienveillance.</li> </ul> | <p>brûler – brennen</p> <p>les pages jaunes – Telefonbuch</p> <p>la contraception – die Verhütung</p> <p>en stop – per Anhalter</p> <p>le/la gamin/e ; la/la gosse – das Kind (ugs.)</p> <p>être à la ramasse - hinterherhinken</p> <p>la MST – die Geschlechtskrankheit (maladie sexuellement transmissible)</p> <p>la pilule – die Pille</p> <p>des tas de qc. – ein Haufen an</p> <p>chemin du retour – Rückweg</p> <p>bienveillant/e - wohlwollend</p> <p>prendre soin de qc. – auf etw. Acht geben</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figure 28 : Extrait 1 du matériel didactique révisé, troisième année de FLE.

Un autre changement concerne la dernière question à choix multiple (numéro 5). Le contenu de la question a été modifié afin qu'une nouvelle question qui suit (exercice a. après la lecture) ne révèle pas déjà la réponse. À l'origine, la question portait sur ce que la gynécologue raconte sur le chemin du retour (*cf.* matériel original en annexe). Cependant, j'ai ajouté une nouvelle tâche de réflexion dans la section *après la lecture*, dans laquelle ce point précis doit être discuté par les apprenant.e.s (*cf.* fig. 29). En effet, une approche de réflexion sur le genre y est maintenant plus clairement mise en évidence, en parlant des responsabilités de chaque individu.

#### Après la lecture :

- a. La gynécologue explique que l'amour est merveilleux, mais qu'il faut prendre soin de soi-même. Discute **avec ton/ta voisin/e** de ce que cela signifie ! Qui en est responsable ?

Figure 29 : Extrait 2 du matériel didactique révisé, troisième année de FLE.

## 6.4 L'élaboration didactique pour *Culottées* (2020) : 4<sup>e</sup> année de FLE

### 6.4.1 Discussion

Dans une dernière étape, discutons des résultats de la quatrième année de FLE. Il s'agit d'un cours qui, par rapport aux autres, s'est déroulé presque exactement comme prévu. Seul le facteur du temps était responsable du problème que les activités après la lecture n'ont pas pu être traitées de manière aussi approfondie que souhaité. Le fait que beaucoup de temps a été perdu au début de la leçon, car les élèves n'ont travaillé que très lentement sur les premières tâches, pourrait probablement y avoir contribué.

Concernant les attitudes des élèves vis-à-vis de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE, le cours a pu contribuer à ce que les élèves aient une attitude très positive à ce sujet. Ils ont déjà fait des expériences avec ce médium pendant leur enfance (13 sur 14) et actuellement, encore la moitié lit des bandes dessinées (*cf.* fig. 5 et 6). Néanmoins, c'était la première fois qu'ils ont travaillé avec une en classe pour 11 d'entre eux.elles. Comme dans les autres classes, les attentes sont diverses (*cf.* fig. 9–16), mais ils ont jugé comme particulièrement important l'apprentissage de nouveaux mots et la possibilité de discuter des sujets socialement pertinents (attendu 13 fois, réalisé selon 8 et 7 personnes sur 8 ; *cf.* fig. 9, 11 et 17, 21). Directement après le cours, les élèves ont écrit beaucoup plus de feedback positif que négatif (*cf.* tab. 14), le facteur *temps* n'a été critiqué qu'une seule fois. De plus, ils ont indiqué d'avoir bien appris à connaître le média, et que le cours était amusant et une variation par rapport à l'enseignement régulier (*cf.* tab. 23, 24 ; résultat comparable aux autres années ; *cf.* aussi Morys 2018 : 225).

Finalement, en ce qui concerne le lien avec la pédagogie sensible à la dimension du genre, on peut constater qu'aussi bien les élèves que l'enseignant.e l'ont perçu. Malgré le fait que plus de temps aurait pu conduire à des réflexions encore plus approfondies, on remarque dans les résultats du post-test que les élèves ont tout de même réfléchi à l'égalité des genres dans le domaine professionnel, à travers la lecture de cette bande dessinée (*cf.* BMBWF 2018 : 4 *sqq.*). De plus, 6 apprenant.e.s sur 8 ont pu s'identifier au personnage principal (*cf.* tab. 22) et 7 ont trouvé que l'enseignement avec la bande dessinée était une bonne méthode pour aborder ce sujet (*cf.* tab. 24). Cela nous conduit à la conclusion qu'à travers le média et cette histoire en particulier, une approche féministe peut être appliquée en cours de FLE (visibilité des femmes ; *cf.* Feyel 2016 : 141 ; *cf.* aussi Lange 2022).



### 6.4.2 Matériel didactique révisé

Regardons en dernier lieu le matériel pédagogique révisé pour la quatrième année de FLE. À cet égard, seuls les premiers exercices, dans la partie *avant la lecture*, ont été reformulés pour faciliter l'entrée en matière. En effet, comme nous l'avons discuté dans la section précédente, beaucoup de temps a été perdu au début et aucune véritable discussion n'a pu s'établir entre l'enseignant.e et les élèves. Aussi pendant l'interview, l'enseignant.e a indiqué que les élèves n'avaient pas de point de départ pour leurs réflexions avant la lecture. Pour cette raison, la méthode *réfléchir-échanger-présenter* est aussi appliquée à cette fiche de travail (comme le premier exercice avant la lecture en troisième année). Ainsi, la manière dont les élèves doivent commencer est plus explicitement clarifiée. De plus, selon une suggestion de l'enseignant.e, j'ai précisé que les apprenant.e.s ont le droit de consulter un dictionnaire (numérique), pour rechercher l'adjectif *culotté.e*. Iels ne connaissaient pas ce mot et ne pouvaient donc pas l'expliquer en français, mais cette indication permet de leur communiquer plus clairement comment iels peuvent faire l'exercice.

#### Avant la lecture :

Cette bande dessinée s'appelle *Culottées. Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent*.

#### Réfléchir (2 min.) – Échanger (3 min.) – Présenter (5 min.)

- Qu'est-ce que signifie l'adjectif *culotté.e* ? Expliquez en français. Vous pouvez utiliser un dictionnaire (numérique).
- De quoi pourrait parler la bande dessinée ? Formulez des hypothèses.



Source : Bagieu, Pénélope (2020) :  
*Culottées. Intégrale*, Paris : Gallimard, p. 97

Figure 30 : Extrait du matériel didactique révisé, quatrième année de FLE.

## 7. Conclusion

Cette recherche nous a permis de découvrir dans quelle manière les bandes dessinées de Pénélope Bagieu peuvent être utilisées en classe de FLE, afin d'introduire une pédagogie sensible à la dimension du genre. Pour ce faire, nous avons examiné trois perspectives sur l'enseignement réalisé pendant le travail de terrain à l'école : celle de l'observation des cours, celle des enseignant.e.s et celle des apprenant.e.s. En ce qui concerne les résultats des quatre protocoles d'observation, nous pouvons conclure que 50 minutes ne sont pas assez de temps pour se consacrer de manière approfondie aux tâches dans la structure prévue (séquences *avant*, *pendant* et *après la lecture*). Dans ces circonstances, on ne peut pas bien expliquer les exercices et puis, après la lecture, discuter et réfléchir sur les sujets évoqués. Ces résultats coïncident également avec ceux du point de vue des enseignant.e.s, puisqu'ils ont décrit le même problème lors des interviews : le fait qu'ils étaient confronté.e.s à un manque de temps et que les apprenant.e.s ne pouvaient donc pas réfléchir suffisamment aux sujets les plus importants. Néanmoins, ils sont en général favorables à l'utilisation de la bande dessinée en cours de FLE – notamment l'utilisation d'extraits s'est avérée comme intéressante dans leur pratique pédagogique. Finalement, on peut résumer les résultats sur le point de vue des élèves en avançant qu'ils se sont amusé.e.s pendant les cours, qu'ils ont pu découvrir le média *bande dessinée française* et que celui-ci se prête bien à la réflexion des sujets socialement pertinents. La principale critique, mais en même temps, selon eux.elles, l'un des potentiels de la bande dessinée le plus important, est la confrontation avec beaucoup de mots inconnus qui a lieu à travers la lecture de textes authentiques.

En guise de conclusion et pour répondre à la question de recherche, on peut dire que l'utilisation des bandes dessinées de Pénélope Bagieu en cours de FLE peut contribuer à l'objectif interdisciplinaire de la pédagogie sensible au genre, à condition que le cours soit bien structuré à l'avance, en appliquant des méthodes variées (exercices *avant*, *pendant* et *après la lecture*) et si l'on consacre suffisamment de temps au cours entier et surtout à la réflexion après la lecture. Les stéréotypes, en particulier, doivent être discutés en détail. Les matériaux pédagogiques révisés (*cf.* section 6) devraient correspondre à ces conditions s'ils sont utilisés de manière réfléchie par les enseignant.e.s. Cela n'a toutefois pas pu être testé dans le cadre de ce projet et constitue un point de départ pour de futures recherches. En fin de compte, il serait également souhaitable d'acquérir davantage de connaissances sur la pédagogie sensible au genre dans l'enseignement du FLE, éventuellement en relation avec d'autres textes authentiques, ou encore avec d'autres approches médiatiques, car la recherche dans ce domaine n'en est qu'à ses débuts.

## Bibliographie

### Corpus

Bagieu, Pénélope (2007) : *Ma vie est tout à fait fascinante*.  
<https://www.penelope-jolicoeur.com/> [consulté le 12 mars 2024].

Bagieu, Pénélope [2010] (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche.

Bagieu, Pénélope [2012] (2020) : *Ma vie est tout à fait fascinante*, Paris : Delcourt.

Bagieu, Pénélope [2016–2017] (2020) : *Culottées. Intégrale*, Paris : Gallimard.

Bagieu, Pénélope (2021) : *Les Strates*, Paris : Gallimard.

### Références

Bevan, Mark T. (2014) : « A Method of Phenomenological Interviewing », dans : *Qualitative Health Research* 24(1), 136–144.

Blanchard, Marianne / Raux, Hélène (2019) : « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », dans : *Tréma* 51, 1–9.

Bozard, Laurent (2016) : « Défense et illustration de la *chick BD* », dans : *Alternative francophone* 1(9), 36–49.

Braun, Virginia / Clarke, Victoria (2006) : « Using Thematic Analysis in Psychology », dans : *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.

Breidenstein, Georg (2012) : « Ethnographisches Beobachten », dans : de Boer, Heike / Reh, Sabine (éds.) : *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, Wiesbaden : Springer, 27–44.

Brognez, Laurence (2010) : « Féminin singulier : les desseins du moi. Julie Doucet, Dominique Goblet », dans : *Textyles – Revue des lettres belges de langue française* 36–37, 117–138.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): *Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*.  
<https://rundscreiben.bmbwf.gv.at/rundscreiben/?id=793> [consulté le 12 mars 2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024a) : *Lehrpläne*.  
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> [consulté le 12 mars 2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024b) : *Lehrplan der Mittelschule*.  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&FassungVom=2023-08-31> [consulté le 12 mars 2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024c) : *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen.*

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [consulté le 12 mars 2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024d) : *Lehrpläne der berufsbildenden höheren Schulen.*

<https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene> [consulté le 12 mars 2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024e) : *Handelsakademien und Handelsschulen in Österreich. Lehrpläne.*

<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads> [consulté le 12 mars 2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024f) : *Bildung für Nachhaltige Entwicklung.*

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html> [consulté le 12 mars 2024].

Comédie Française (2024) : *Culottées.*

<https://www.comedie-francaise.fr/fr/evenements/culottes23-24> [consulté le 16 mars 2024].

Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation (2001) : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Didier.

Cornelsen (s.d.) : *Francomics.*

<https://www.cornelsen.de/reihen/francomics-120002600000> [consulté le 15 mars 2024].

Crenshaw, Kimberle (1991) : « Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color », dans : *Stanford law review* 43(6), 1241–1299.

de Boer, Heike (2012) : « Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln », dans : de Boer, Heike / Reh, Sabine (éds.) : *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, Wiesbaden : Springer, 65–82.

Döring, Nicola [1984] (<sup>6</sup>2023a) : « Datenaufbereitung », dans : Döring, Nicola (éd.) : *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin : Springer, 571–586.

Döring, Nicola [1984] (<sup>6</sup>2023b) : « Untersuchungsdesign », dans : Döring, Nicola (éd.) : *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin : Springer, 183–221.

Döring, Nicola [1984] (<sup>6</sup>2023c) : « Stichprobenbeziehung », dans : Döring, Nicola (éd.) : *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin : Springer, 293–320.

- Döring, Nicola [1984] (<sup>6</sup>2023d) : « Datenerhebung », dans : Döring, Nicola (éd.) : *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin : Springer, 321–570.
- Feyel, Juliette (2016) : « Catel Muller et Ulli Lust entre BD féminine et BD féministe », dans : *Alternative francophone* 1(9), 141–154.
- Föhl, Ulrich / Friedrich, Christine (2022) : *Quick Guide Onlinefragebögen: Wie Sie Ihre Zielgruppe professionell im Web befragen*, Wiesbaden : Springer.
- Francomics (s.d.) : *Francomics*.  
<https://francomics.de/> [consulté le 15 mars 2024].
- Franzen, Axel [2014] (2019) : « Antwortskalen in standardisierten Befragungen », dans : Baur, Nina / Blasius, Jörg (éds.) : *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden : Springer, 843–854.
- Giroud, Anick (2021) : « La bande dessinée dans les manuels de FLE (1919–2020) », dans : *Transpositio* 4.  
<https://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-dans-les-manuels-de-fle-1919-2020> [consulté le 14 mars 2024].
- Groensteen, Thierry (2014) : « Zwischen Literatur und Kunst: Erzählen im Comic », dans : *APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)* 64(33–34), 35–42.
- Growth from Knowledge (GfK) (2024) : *75 millions de BD-Mangas vendus en 2023*.  
<https://www.gfk.com/fr/press/75-millions-bd-mangas-vendus-en-france-2023>  
[consulté le 14 mars 2024].
- Grünwald, Dietrich (2000) : *Comics*, Tübingen : Niemeyer.
- Grutschus, Anke (2022) : « ‘Ça nous fait trop goler.’. La mise en scène de la langue des jeunes dans la bande dessinée et son utilisation en tant que ressource didactique », dans : Pustka, Elissa (éd.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 265–294.
- Hamez, Marie-Pascale (2021) : « Et si l’on planchait sur le neuvième art en classe de français langue étrangère ? Pour une didactique de la bande dessinée dans les manuels de français du XXI<sup>e</sup> siècle », dans : *Synergies Espagne* 14, 219–232.
- Hermant, Marie-Hélène / Niessen, Annie (2023) : « Multilinguisme et Union européenne », dans : *De Europa* 6(1), 7–11.
- Hinz, Klaus (1995) : « Die Phasen des pre-reading, reading und post-reading im fremdsprachlichen Literaturunterricht – Schüleraktivierende und kreative Methoden », dans : Börner, Wolfgang (éd.) : *Der Text im Fremdsprachenunterricht*, Bochum : AKS-Verlag, 249–260.

- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. / Warner, Uwe [2014] (2019) : « Nationale soziodemographische Standards und international harmonisierte soziodemographische Hintergrundvariablen », dans : Baur, Nina / Blasius, Jörg (éds.) : *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden : Springer, 875–892.
- Horak, Angela *et al.* (2010) : *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*, Graz : ÖSZ.
- Kerebel, Anne (2006) : « ‘Claviers intimes’ : les journaux en ligne comme nouvel espace d’intimité? », dans : *RiLUnE* 5, 107–120.
- Koch, Corinna (2017) : *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag. Eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*, Stuttgart : Ibidem.
- Koch, Corinna (2022) : « ‘On va se schtroumpfer !’. Les potentiels didactiques du mot passe-partout *schtroumpf* des bandes dessinées *Les Schtroumpfs* de Peyo en classe de FLE », dans : Pustka, Elissa (éd.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 371–400.
- Kuckartz, Udo (2014) : *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden : Springer.
- Lange, Ulrike C. (2022) : « Von (Super-)Heldinnen und Sachthemen: Feministische *BD de non-fiction* im Französischunterricht », dans : Pustka, Elissa (éd.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 467–494.
- McCloud, Scott [1993] (2007) : *L’art invisible*, Paris : Delcourt.
- Milquet, Sophie / Reyns-Chikume, Chris (2016) : « Préface au numéro spécial sur la BD au féminin. La bande dessinée au féminin : 12,4 % : écouter l’autre voix de la BD », dans : *Alternative francophone* 1(9), 1–4.
- Morys, Nancy (2018) : *Bandes dessinées im Fremdsprachenunterricht Französisch. Annäherungen an eine empirisch fundierte Teilbereichsdidaktik*, Berlin : Peter Lang.
- Mouchart, Benoît (2016) : *La Bande dessinée*, Paris : Le Cavalier Bleu.
- Olivier, Séverine (2016) : « Les filles sortent (de) leurs bulles : Pénélope Bagieu, Margaux Motin, Eva Rollin, Diglee... Un nouveau genre de BD féminine. », dans : *Alternative francophone* 1(9), 50–73.
- Pauli, Christine (2012) : « Kodierende Beobachtung », dans : de Boer, Heike / Reh, Sabine (éds.) : *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, Wiesbaden : Springer.
- Pustka, Elissa (2022a) : « La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE », dans : Pustka, Elissa (éd.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 13–56.

- Pustka, Elissa (éd.) (2022b) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr.
- Rouquette, Sébastien (2009) : « Les blogs BD, entre blog et bande dessinée », dans : *Hermès, La Revue* 54(2), 119–124.
- Taglieber, Johanna (2017) : « Astérix, Titeuf & Co – Die Rolle der *bande dessinée* in Französischlehrwerken in Österreich: eine quantitative Analyse », dans : *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 11, 85–105.
- Tilley, Carol L. / Weiner, Robert G. (2016) : « Teaching and Learning with Comics », dans : Bramlett, Frank / Cook, Roy T. / Meskin, Aaron (éds.) : *Routledge Companion to Comics*, New York : Routledge, 368–366.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020) : *Education for Sustainable Development. A Roadmap. Education 2023*, Paris : UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021a) : *Éducation au développement durable*.  
<https://www.unesco.org/fr/sustainable-development/education> [consulté le 12 mars 2024].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021b) : *UNESCO and Sustainable Development Goals*.  
<https://www.unesco.org/fr/sustainable-development/education> [consulté le 12 mars 2024].



# Annexe

## Matériel didactique révisé complet

### La bande dessinée *ma vie est tout à fait fascinante* – fiche de travail

#### Avant la lecture :

Regarde l'image à droit. C'est la couverture de la bande dessinée :

- Explique le titre. (tout à fait = völlig, äußerst)

- Décris l'image en deux phrases.

Le personnage :

Les objets :

- L'image semble...
  - ☐ masculin    ☐ féminin    ☐ neutre

parce que...

Pénélope Bagieu

ma vie est tout à fait  
fascinante



Source : Bagieu, Pénélope (2020) : *Ma vie est tout à fait fascinante*, Paris : Delcourt, couverture.

le personnage – die Figur

Je vois une femme et elle a... / Sur la table, je vois... / Sur le bureau, il y a... / beaucoup de choses ont la couleur...

#### Pendant la lecture :

##### a. Travail individuel (Einzelarbeit) :

Lis le titre et regarde les cinq images. Réponds aux questions.

- Sur les deux pages, je vois \_\_\_\_\_ (combien ?) caractéristiques du personnage.

- Pour la narratrice (die Erzählerin), les caractéristiques sont...

1) bonnes. = des qualités (f.pl.)

☐ vrai    ☐ faux

2) mauvaises. = des défauts (m.pl., = Fehler)

☐ vrai    ☐ faux



**b. Travaillez à deux (Partnerarbeit).**

Lisez les deux pages de la bande dessinée. Après, associez les phrases aux images.  
Attention : une phrase n'est pas nécessaire !

*Ihr müsst nicht jedes Wort aus der bande dessinée verstehen!*

- Je dis beaucoup de gros mots.
- Je parle beaucoup.
- J'aime manger.
- Je n'aime pas les animaux.
- Mon appartement est le chaos.
- Je ne change pas d'avis.

**Vocabulaire :**

têtu/têtue – sturköpfig  
le gros mot – das Schimpfwort  
changer d'avis (m.) – seine Meinung ändern

**Après la lecture :**

**a. Travaillez à deux.** Regardez la couverture et les deux pages de la bande dessinée.  
Cherchez au moins deux phrases/images qui sont des stéréotypes sur la femme.

1)

2)

...

**b. Travail individuel, au choix :**

- Regarde la couverture. Maintenant, dessine ton bureau idéal. Décris les objets !  
« *Sur mon bureau, il y a...* »

ou :

- Dessine toi-même. Après, écris au moins trois phrases sur tes défauts et qualités !  
« *Je suis aussi.... / Ma qualité, c'est...* »

**Pour les élèves rapides :**

Scanne le code QR. C'est le blog de l'autrice (f., = die Autorin).

[penelope-jolicoeur.com](http://penelope-jolicoeur.com)

- Décris le blog. « *Sur le blog, je peux voir....* »



---

---



je suis un peu  
gourmande

Non mais je rêve  
tu t'rends compte ??  
Et là, tu sais  
ce qu'elle me répond  
cette conne ....



je suis légèrement  
bavarde



Mais enfin Madame  
puisque je vous dis  
que ce n'est pas la peine  
d'aller me chercher une  
autre taille,  
c'est absurde,  
je vous répète que je  
fais du 36!

je suis un tantinet  
têtue



'tain  
merde  
fait chien

je suis quelque peu  
grosière



Le chaos?...

et je suis surtout un peu  
bordélique

## La bande dessinée *Joséphine* – fiche de travail

**Avant la lecture :**

- a. Regarde les trois couvertures de la série *Joséphine* :
- Comment s'appelle l'autrice de ces bandes dessinées ?
  - Qui est Joséphine ? Fais un portrait en deux à trois phrases.



Sources : Bagieu, Pénélope (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche, couverture. / Bagieu, Pénélope (2018) : *Joséphine 2. Même pas mal*, Paris : Le Livre de Poche, couverture. / Bagieu, Pénélope (2016) : *Joséphine 3. Change de camp*, Paris : Le Livre de Poche, couverture.

Ce personnage est... ; La femme porte... ; J'aime/Je n'aime pas ce personnage, parce que...

Le personnage principal – die Hauptfigur ; la cape – das Cape

- b. Pour parler de la bande dessinée, nous avons besoin du vocabulaire.

Écris la bonne traduction allemande dans ce tableau :

| élément de la BD     |  |  |  |  |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| mot français         | la planche                                                                          | la bande / le comic strip                                                           | la vignette / la case                                                                | la bulle                                                                              |
| traduction allemande |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |                                                                                       |

Source : Bagieu, Pénélope (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche, p. 2.

### Pendant la lecture de la page 1 :

- a. En groupes de deux à quatre, regardez et lisez les bandes de la page 1. Essayez de les mettre dans le bon ordre ! *La boîte à mots ci-dessous peut vous aider à comprendre.*
- b. Coche vrai ou faux et justifie pourquoi :

|                                               | vrai | faux | justification |
|-----------------------------------------------|------|------|---------------|
| Dans la mer, Joséphine se compare aux autres. |      |      |               |
| À la fin, Joséphine veut rester à la plage.   |      |      |               |
| Joséphine n'a pas l'esprit de compétition.    |      |      |               |

### Pendant la lecture de la page 2 : Regarde et lis la page 2 individuellement. Après, complète les phrases.

*La boîte à mots ci-dessous peut t'aider à comprendre.*

- Joséphine est heureuse de... \_\_\_\_\_
- Malheureusement, elle trouve aussi... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (4 réponses possibles)
- À la fin, elle veut... \_\_\_\_\_

|                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| se baigner – baden gehen<br>s'en aller – weggehen, aufbrechen<br>le foyer – das Heim, der Haushalt<br>la facture – die Rechnung |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

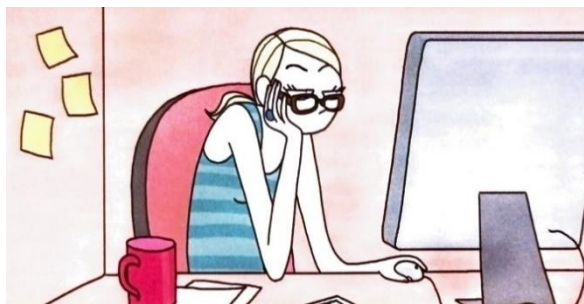
### Après la lecture :

- a. Sur la page 1, Joséphine se compare aux autres femmes sur la plage. Son amie Rose ne le voit pas et ne peut pas aider. Travaillez à deux : Vous vous imaginez que votre ami/amie est triste, parce qu'il/elle se compare aux autres. Qu'est-ce que vous dites à votre ami ou amie ? Écrivez au moins deux phrases dans vos cahiers (p. ex. « *Tu es un/e très bon/ne ami/e et...* »).
- b. Au retour des vacances, Joséphine n'est pas heureuse de la situation dans son appartement. Avec ton partenaire : Vous vous imaginez que vous habitez en colocation. Quels sont les facteurs importants quand vous partez en vacances ou quand vous revenez ? Nommez au moins 3. (p. ex. « *Quand je pars en vacances, je...* »)



### Pour les élèves rapides :

Après les vacances, Joséphine reprend son travail dans un bureau. Imagine comment se déroule sa journée de travail ! Parlez à deux ou écris quelques phrases sur cette journée.



Source : Bagieu, Pénélope (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche, p. 3.

*Joséphine*, page 1 :



Source : Bagieu, Pénélope (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche, p. 1.

# Joséphine revient de vacances le cœur léger



Source : Bagieu, Pénélope (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche, p. 2.



## La bande dessinée *Les Strates* – fiche de travail

### Avant la lecture :

Regardez l'image à droit. C'est la première page dans la bande dessinée (= BD) *Les Strates* de Pénélope Bagieu.

**Réfléchir (2 min.) – Échanger (3 min.)**  
**– Présenter (5 min.)**

Formulez des hypothèses et expliquez :

- Qu'est-ce que signifie *Les Strates* ?
- Qui sont les trois filles/femmes ?
- Qu'est-ce que vous pensez : de quoi parle cette BD ? Et pourquoi est-ce que ce livre a la forme d'un carnet de notes ?



Source : Bagieu, Pénélope (2021) :  
*Les Strates*, Paris : Gallimard, p. 1.

### Pendant la lecture :

- Regarde et lis les 4 premières vignettes (= les cases de la BD) **individuellement**.  
Complète les phrases.
  - Après avoir couché avec son petit ami, la fille a mal et pense qu'elle a \_\_\_\_\_
  - C'est la raison pour laquelle elle veut \_\_\_\_\_
- Lis les trois pages de *Les Strates* **individuellement**. Il s'agit d'une partie de l'histoire « Dernier été avant l'an 2000 ». Tu n'as pas besoin de comprendre chaque mot ! Les questions peuvent te guider. Coche la bonne réponse.
  - C'est la \_\_\_\_\_ fois qu'elle voit un/e gynécologue.
    - première
    - deuxième
    - troisième
  - La gynécologue constate que la fille ...
    - et son petit ami n'utilisent pas de contraception.
    - a un cancer du vagin.
    - a une autre maladie grave.



- 3) Elle...
- est très en colère et crie que ce n'est pas du tout responsable.
  - reste calme et explique que la contraception est très importante.
  - ne sait pas quoi dire.
- 4) Les deux jeunes...
- n'ont pas encore beaucoup appris sur la sexualité.
  - savent beaucoup sur la sexualité et la reproduction humaine.
  - ne comprennent pas le problème.
- 5) Sur le chemin du retour...
- Pénélope n'est pas contente.
  - la gynécologue ne dit rien.
  - la gynécologue leur parle avec bienveillance.

brûler – brennen  
 les pages jaunes – Telefonbuch  
 la contraception – die Verhütung  
 en stop – per Anhalter  
 le/la gamin/e ; la/la gosse – das Kind (ugs.)  
 être à la ramasse - hinterherhinken  
 la MST – die Geschlechtskrankheit (maladie sexuellement transmissible)  
 la pilule – die Pille  
 des tas de qc. – ein Haufen an  
 chemin du retour – Rückweg  
 bienveillant/e - wohlwollend  
 prendre soin de qc. – auf etw. Acht geben

#### Après la lecture :

- La gynécologue explique que l'amour est merveilleux, mais qu'il faut prendre soin de soi-même. Discute **avec ton/ta voisin/e** de ce que cela signifie ! Qui en est responsable ?
- Il existe de nombreuses façons d'obtenir des informations sur la sexualité et la contraception. **En groupes de trois à quatre personnes**, réfléchissez aux avantages et aux inconvénients de ces deux sources d'information :

| Internet | un/e médecin |
|----------|--------------|
|          |              |

#### Pour les élèves rapides :

Écris dans cette case 5 mots de *Les Strates* que tu trouves important ou que tu aimes bien !

| en français | en allemand |
|-------------|-------------|
|             |             |







20 ANS PLUS TARD,  
AVEC LE RECU, JE PENSE  
QU'ELLE A DÙ SE DIRE QUE CETTE  
GAMINE ÉTAIT COMPLÈTEMENT  
À LA RAMASSE.

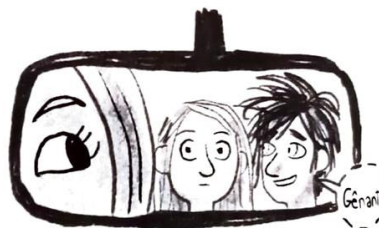




DES BONNS,  
DES MOINS BONNS.  
DES FRANCHEMENT NULS.



SUR LE CHEMIN DU RETOUR,  
ELLE M'A EXPLIQUÉ QUE  
C'ÉTAIT MERVEILLEUX D'ÊTRE  
AMOUREUSE, ET DE FAIRE  
L'AMOUR, QUE J'AVAIS RAISON  
D'EN PROFITER. ET QU'IL FALLAIT  
JUSTE QUE JE LE FASSE COMME  
UNE ADULTE ET QUE JE PRENNE  
SOIN DE MOI.



## La bande dessinée *Culottées* – fiche de travail

### Avant la lecture :

Cette bande dessinée s'appelle *Culottées*. Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent.

**Réfléchir (2 min.) – Échanger (3 min.) –  
Présenter (5 min.)**

- Qu'est-ce que signifie l'adjectif *culotté/e* ? Expliquez en français. Vous pouvez utiliser un dictionnaire (numérique).
- De quoi pourrait parler la bande dessinée ? Formulez des hypothèses.



Source : Bagieu, Pénélope (2020) : *Culottées. Intégrale*, Paris : Gallimard, p. 97.

### Pendant la lecture :

- a. **Avec un/e partenaire** : avant de lire l'histoire entière, regardez la première vignette (= les cases de la BD) de la page 2 et de la page 3. Complétez les phrases en utilisant un maximum de 4 mots :
- Agnodice ne pouvait pas étudier la médecine en Grèce, car cela \_\_\_\_\_
  - Malgré ce problème, elle a réussi à \_\_\_\_\_
- b. Maintenant, lis les trois pages de l'histoire d'Agnodice **individuellement**. Coche si les informations dans le tableau sont vraies ou fausses et justifie pourquoi.

| information                                                                                       | vrai | faux | justification |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|---------------|
| Agnodice veut devenir gynécologue parce qu'elle voit beaucoup de femmes qui souffrent en couches. |      |      |               |
| Les femmes étaient autorisées à devenir médecins à Athènes à cette époque.                        |      |      |               |
| Elle part en Égypte pour étudier la médecine.                                                     |      |      |               |



|                                                                                                                      |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Au retour, les femmes à Athènes peuvent maintenant être médecins.                                                    |  |  |  |
| Elle se déguise et fait semblant d'être un homme pour travailler.                                                    |  |  |  |
| Elle peut aider beaucoup de femmes et se fait connaître à Athènes.                                                   |  |  |  |
| Cela énerve ses collègues qui l'accusent d'être une femme.                                                           |  |  |  |
| Lorsque le tribunal apprend la vérité, elle est condamnée à payer beaucoup d'argent.                                 |  |  |  |
| Grâce aux protestations des patientes, Agnodice est acquittée et les femmes ont de nouveau le droit d'être médecins. |  |  |  |

**en couches** – pendant le processus d'avoir un bébé  
**soupçonner** – accuser quelqu'un de quelque chose sans preuve  
**prétexter** – faire semblant de faire quelque chose  
**la réticence** – la réserve (Vorbehalt)  
**le confrère** – le collègue  
**le tribunal** – la justice (das Gericht)  
être **acculé/e** à faire qc. – être pressé/e à le faire  
**acquitter** un/e accusé/e – déclarer non coupable

**Après la lecture :**

**Formez des groupes de quatre à cinq personnes.** Aujourd'hui encore, certaines professions sont considérées comme plutôt masculines ou plutôt féminines.

- Nommez 3 à 4 métiers stéréotypés masculins ou féminins. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Il faut lutter contre ces stéréotypes le plus tôt que possible. Donnez des conseils à la directrice/au directeur de votre école sur ce que l'école peut faire pour les combattre !

**Structures :**

...que + Subjonctif ; ...de + Infinitif  
il faut que vous / je vous conseille de /  
il est important de/que vous / il vaut mieux que vous

**Idées :**

montrer la diversité des genres dans les métiers / inviter des experts/es / offrir des possibilités de soutien comme...

---



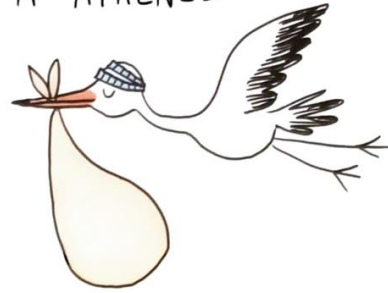
---



---



AGNODICE NAIT AU IV<sup>e</sup> SIÈCLE AV. J.-C.,  
À ATHÈNES.



... GÉNÉRALEMENT PARCE QU'ELLES  
ONT PRÉFÉRÉ SE DÉBROUILLER  
ENTRE ELLES...



... PLUTÔT QUE  
FAIRE VENIR UN  
MÉDECIN (HOMME)  
POUR LES SOIGNER.



EN EFFET, LES ATHÉNIENS ONT RÉCEMMENT  
INTERDIT L'EXERCICE DE LA MÉDECINE AUX  
FEMMES, LES SOUPÇONNANT DE PRATIQUER  
DES AVORTEMENTS.



( DÉTRUISANT AINSI LE LIEN DE  
CONFIANCE QUI EXISTAIT JUSQU'ALORS  
ENTRE LES FEMMES MÉDECINS ET LEURS  
PATIENTES. )





LA JEUNE AGNODICE EST RÉVOLTÉE PAR CETTE SITUATION ABSURDE.



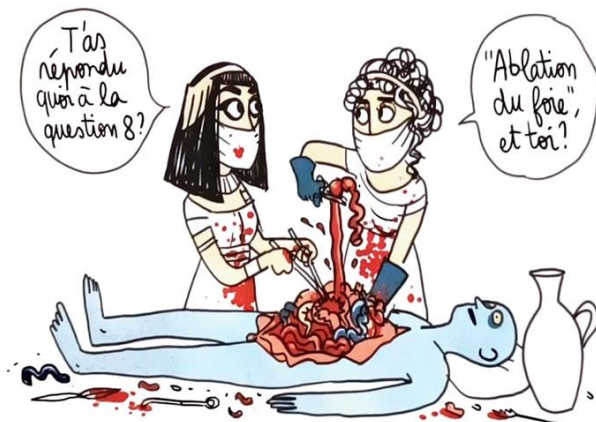
PRÉTEXTANT UNE VISITE À UNE AMIE MALADE, ELLE EMBARQUE POUR UN LONG VOYAGE.



EN RÉALITÉ, ELLE PART EN ÉGYPTE...



... OÙ LES FILLES SONT AUTORISÉES À ÉTUDIER LA MÉDECINE.



SA SOLIDE (ET SECRÈTE) FORMATION EN POCHE, ELLE REVIENT EN GRÈCE, BIEN DÉCIDÉE À VENIR EN AIDE AUX FEMMES D'ATHÈNES.



ELLE SE RÉSOUT ALORS À SE DÉGUISER EN HOMME POUR POUVOIR EXERCER.



ELLE RENCONTRE D'ABORD LES MÊMES RÉTICENCES QUE SES CONFRÈRES.



MAIS UN JOUR, ELLE SAUVE LA VIE D'UNE DE SES PATIENTES...





LE BOUCHE-À-OREILLE FAIT SON ŒUVRE,  
ET AGNODICE DEVIENT TRÈS VITE  
"LE" GYNÉCOLOGUE D'ATHÈNES.



LES AUTRES MÉDECINS  
COMMENCENT À S'AGACER  
DE CE MYSTÉRIUX MONOPOLE...



... ET FINISSENT PAR  
ACCUSER AGNODICE  
D'ABUSER DE SES PATIENTES  
MARIÉES.



ELLE EST JUGÉE PAR UN  
TRIBUNAL DE MARIS ET DE MÉDECINS.



ACCULÉE, AGNODICE LEUR  
RÉVÈLE LA PREUVE INDISCUTABLE  
DE SON INNOCENCE.



ENCORE PLUS ULCÉRÉS  
(ET SURTOUT HUMILIÉS  
D'AVOIR ÉTÉ DUPÉS), ILS  
LA CONDAMNENT À MORT  
POUR EXERCICE ILLÉGAL  
DE LA MÉDECINE.



C'EST ALORS QUE DÉBARQUE UNE FOULE  
DE PATIENTES EN COLÈRE. ELLES INCENDIENT  
LEURS MARIS, ET FONT REMARQUER AUX  
MÉDECINS QU'ILS N'AVAIENT QU'À PAS ÊTRE  
AUSSI NULS.



HONTEUX, ILS FINISSENT  
PAR ACQUITTER  
L'ACCUSÉE...



... ET RÉAUTORISENT  
LES FEMMES MÉDECINS  
À ATHÈNES.



Pénélope

## Matériel didactique original

Puisque les extraits des bandes dessinées utilisées ont déjà été inclus dans la section précédente concernant le matériel didactique révisé, ils sont omis dans cette partie et seules les fiches de travail originales sont montrées.

### La bande dessinée *ma vie est tout à fait fascinante* – fiche de travail

#### Avant la lecture :

Regarde l'image à droit. C'est la couverture de la bande dessinée :

- Explique le titre. (tout à fait = völlig, äußerst)

- 
- Décris l'image en deux phrases.

Le personnage :

Les objets :

- L'image semble...  
☐ masculin    ☐ féminin    ☐ neutre

parce que...

Pénélope Bagieu

ma vie est tout à fait  
fascinante



Source : Bagieu, Pénélope (2020) : *Ma vie est tout à fait fascinante*, Paris : Delcourt, couverture.

le personnage – die Figur / Je vois une femme  
et elle a... / Sur la table, je vois... / beaucoup  
de choses ont la couleur...

#### Pendant la lecture :

a. Lis le titre et regarde les cinq images. Réponds aux questions.

- Sur les deux pages, je vois \_\_\_\_\_ (combien ?) caractéristiques du personnage.
- Pour la narratrice (die Erzählerin), les caractéristiques sont...

- 1) bonnes. = des qualités (f.pl.)
- 2) mauvaises. = des défauts (m.pl., = Fehler)

- |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |

- b. Travaillez à deux. Lisez les deux pages de la bande dessinée. Après, associez les phrases aux images. Attention : une phrase n'est pas nécessaire !

***Ihr müsst nicht jedes Wort aus der bande dessinée verstehen!***

- Je dis beaucoup de gros mots.
- Je parle beaucoup.
- J'aime manger.
- Je n'aime pas les animaux.
- Mon appartement est le chaos.
- Je ne change pas d'avis.

**Vocabulaire :**

têtu/têtue – sturköpfig  
le gros mot – das Schimpfwort  
changer d'avis (m.) – seine Meinung ändern

**Après la lecture :**

- a. Travaillez à deux. Regardez la couverture et les deux pages de la bande dessinée. Cherchez au moins deux phrases/images qui sont des stéréotypes sur la femme.

1)

2)

...

**b. Au choix :**

- Regarde la couverture. Maintenant, dessine ton bureau idéal. Décris les objets !  
« *Sur mon bureau, il y a...* »

ou :

- Écris au moins deux phrases sur tes défauts et qualités !  
« *Je suis aussi.... / Ma qualité, c'est...* »

**Pour les élèves rapides :**

Scanne le code QR. C'est le blog de l'autrice (f., = die Autorin).

[penelope-jolicoeur.com](http://penelope-jolicoeur.com)

- Décris le blog. « *Sur le blog, je peux voir....* »



---

---

## La bande dessinée *Joséphine* – fiche de travail

### Avant la lecture :

a. Regarde les trois couvertures de la série *Joséphine* :

- Comment s'appelle l'autrice de ces bandes dessinées ?
- Qui est Joséphine ? Fais un portrait en deux à trois phrases.



Sources : Bagieu, Pénélope (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche, couverture. / Bagieu, Pénélope (2018) : *Joséphine 2. Même pas mal*, Paris : Le Livre de Poche, couverture. / Bagieu, Pénélope (2016) : *Joséphine 3. Change de camp*, Paris : Le Livre de Poche, couverture.

Ce personnage est... ; La femme porte... ; J'aime/Je n'aime pas ce personnage, parce que...

Le personnage principal – die Hauptfigur ; la cape – das Cape

b. Pour parler de la bande dessinée, nous avons besoin du vocabulaire.

Écris la bonne traduction allemande dans ce tableau :

| élément de la BD     |  |  |  |  |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| mot français         | la planche                                                                          | la bande / le comic strip                                                           | la vignette / la case                                                                | la bulle                                                                              |
| traduction allemande |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |                                                                                       |

Source : Bagieu, Pénélope (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche, p. 2.



### Pendant la lecture de la page 1 :

- a. En groupes de deux à quatre, regardez et lisez les bandes de la page 1.

Essayez de les mettre dans le bon ordre !

- b. Coche vrai ou faux et justifie pourquoi :

|                                               | vrai | faux | justification |
|-----------------------------------------------|------|------|---------------|
| Dans la mer, Joséphine se compare aux autres. |      |      |               |
| À la fin, Joséphine veut rester à la plage.   |      |      |               |
| Joséphine n'a pas l'esprit de compétition.    |      |      |               |

### Pendant la lecture de la page 2 : Regarde et lis la page 2 individuellement. Après, complète les phrases.

- Joséphine est heureuse de... \_\_\_\_\_
- Malheureusement, elle trouve aussi... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (4 réponses possibles)
- À la fin, elle veut... \_\_\_\_\_

### Après la lecture :

- a. Sur la page 1, Joséphine se compare aux autres femmes sur la plage. Son amie Rose ne le voit pas et ne peut pas aider. Travaillez à deux : Vous vous imaginez que votre ami/amie est triste, parce qu'il/elle se compare aux autres. Qu'est-ce que vous dites à votre ami ou amie ? Formulez au moins deux phrases (p.ex. « *Tu es un/e très bon/ne ami/e et...* »).
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- b. Au retour des vacances, Joséphine n'est pas heureuse de la situation dans son appartement. Avec ton partenaire : Vous vous imaginez que vous habitez en colocation. Quels sont les facteurs importants quand vous partez en vacances ou quand vous revenez ? Nommez au moins 3. (p.ex. « *Quand je pars en vacances, je...* »)
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### Pour les élèves rapides :

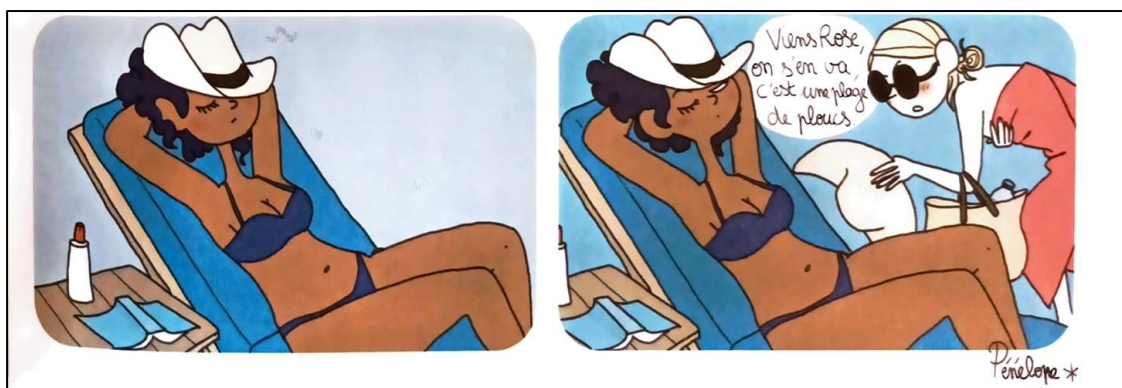
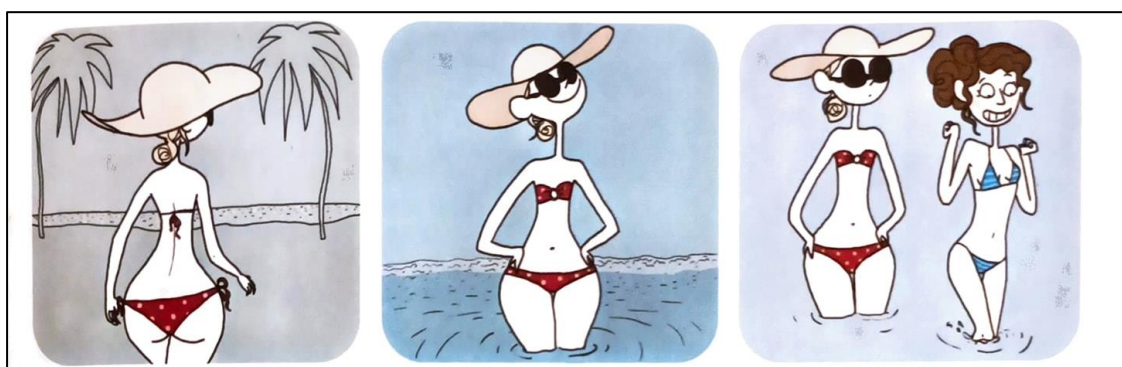
Après les vacances, Joséphine reprend son travail dans un bureau. Imagine comment se déroule sa journée de travail ! Parlez à deux ou écris quelques phrases sur cette journée.



Source : Bagieu, Pénélope (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche, p. 3.

Joséphine p.1, à couper :

Josephine n'a pas l'esprit de compétition



Source : Bagieu, Pénélope (2013) : *Joséphine*, Paris : Le Livre de Poche, p. 1.

## La bande dessinée *Les Strates* – fiche de travail

### Avant la lecture :

Regardez l'image à droit. C'est la première page dans la bande dessinée (= BD) *Les Strates* de Pénélope Bagieu.

*Réfléchir (2min.) – Échanger (3min.) – Présenter (5min.)*

Formulez des hypothèses et expliquez :

- Qu'est-ce que signifie *Les Strates* ?
- Qui sont les trois filles/femmes ?
- Qu'est-ce que vous pensez : de quoi parle cette BD ? Et pourquoi est-ce que ce livre a la forme d'un carnet de notes ?

Pénélope Bagieu

les  
Strates



Source : Bagieu, Pénélope (2021) : *Les Strates*, Paris : Gallimard, p. 1.

### Pendant la lecture :

- Regarde et lis les 4 premières vignettes (= les cases de la BD). Complète les phrases.
  - Après avoir couché avec son petit ami, la fille a mal et pense qu'elle a \_\_\_\_\_
  - C'est la raison pour laquelle elle veut \_\_\_\_\_
- Lis les trois pages de *Les Strates*. Il s'agit d'une partie de l'histoire « Dernier été avant l'an 2000 ». Tu n'as pas besoin de comprendre chaque mot ! Les questions peuvent te guider. Coche la bonne réponse.
  - C'est la \_\_\_\_\_ fois qu'elle voit un/e gynécologue.
    - première
    - deuxième
    - troisième
  - La gynécologue constate que la fille ...
    - et son petit ami n'utilisent pas de contraception.
    - a un cancer du vagin.
    - a une autre maladie grave.

brûler – brennen

les pages jaunes – Telefonbuch

la contraception – die Verhütung

3) Elle...

- a. est très en colère et crie que ce n'est pas du tout responsable.
- b. reste calme et explique que la contraception est très importante.
- c. ne sait pas quoi dire.

4) Les deux jeunes...

- a. n'ont pas encore beaucoup appris sur la sexualité.
- b. savent beaucoup sur la sexualité et la reproduction humaine.
- c. ne comprennent pas le problème.

5) Sur le chemin du retour... (2 réponses correctes)

- a. Pénélope n'est pas contente.
- b. la gynécologue les encourage et dit que l'amour, c'est merveilleux.
- c. la gynécologue dit que c'est important de prendre soin de soi.

|                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------|
| en stop – per Anhalter                                                 |
| le/la gamin/e ; la/la gosse – das Kind (ugs.)                          |
| être à la ramasse - hinterherhinken                                    |
| la MST – die Geschlechtskrankheit (maladie sexuellement transmissible) |
| la pilule – die Pille                                                  |
| des tas de qc. – ein Haufen an                                         |

### Après la lecture :

Il existe de nombreuses façons d'obtenir des informations sur la sexualité et la contraception. En groupes de trois à quatre personnes, réfléchissez aux avantages et aux inconvénients de ces deux sources d'information :

| Internet | un/e médecin |
|----------|--------------|
|          |              |

### Pour les élèves rapides :

Écris dans cette case 5 mots de *Les Strates* que tu trouves important ou que tu aimes bien !

| en français | en allemand |
|-------------|-------------|
|             |             |



## La bande dessinée *Culottées* – fiche de travail

### Avant la lecture :

Cette bande dessinée s'appelle *Culottées*. Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent.

- Qu'est-ce que signifie l'adjectif *culotté/e* ?

Expliquez en français.

- De quoi pourrait parler la bande dessinée ?

Formulez des hypothèses.



Source : Bagieu, Pénélope (2020) : *Culottées. Intégrale*, Paris : Gallimard, p. 97.

### Pendant la lecture :

- a. Avec un/e partenaire : avant de lire l'histoire entière, regardez la première vignette (= les cases de la BD) de la page 2 et de la page 3. Complétez les phrases en utilisant un maximum de 4 mots :

- Agnodice ne pouvait pas étudier la médecine en Grèce, car cela \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Malgré ce problème, elle a réussi à \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- b. Maintenant, lis les trois pages de l'histoire d'Agnodice **individuellement**. Coche si les informations dans le tableau sont vraies ou fausses et justifie pourquoi.

| information                                                                                       | vrai | faux | justification |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|---------------|
| Agnodice veut devenir gynécologue parce qu'elle voit beaucoup de femmes qui souffrent en couches. |      |      |               |
| Les femmes étaient autorisées à devenir médecins à Athènes à cette époque.                        |      |      |               |
| Elle part en Égypte pour étudier la médecine.                                                     |      |      |               |

|                                                                                                                      |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Au retour, les femmes à Athènes peuvent maintenant être médecins.                                                    |  |  |  |
| Elle se déguise et fait semblant d'être un homme pour travailler.                                                    |  |  |  |
| Elle peut aider beaucoup de femmes et se fait connaître à Athènes.                                                   |  |  |  |
| Cela énerve ses collègues qui l'accusent d'être une femme.                                                           |  |  |  |
| Lorsque le tribunal apprend la vérité, elle est condamnée à payer beaucoup d'argent.                                 |  |  |  |
| Grâce aux protestations des patientes, Agnodice est acquittée et les femmes ont de nouveau le droit d'être médecins. |  |  |  |

**en couches** – pendant le processus d'avoir un bébé  
**soupçonner** – accuser quelqu'un de quelque chose sans preuve  
**prétexter** – faire semblant de faire quelque chose  
**la réticence** – la réserve (Vorbehalt)  
**le confrère** – le collègue  
**le tribunal** – la justice (das Gericht)  
être **acculé/e** à faire qc. – être pressé/e à le faire  
**acquitter** un/e accusé/e – déclarer non coupable

### Après la lecture :

Formez des groupes de quatre à cinq personnes. Aujourd'hui encore, certaines professions sont considérées comme plutôt masculines ou plutôt féminines.

- Nommez 3 à 4 métiers stéréotypés masculins ou féminins. \_\_\_\_\_
- Il faut lutter contre ces stéréotypes le plus tôt que possible. Donnez des conseils au directeur de votre école sur ce que l'école peut faire pour les combattre !

---



---



---



---

### Structures :

...que + Subjonctif ; ...de + Infinitif

il faut que vous / je vous conseille de / il est important de/que vous / il vaut mieux que vous

### Idées :

montrer la diversité des genres dans les métiers / inviter des experts/es / offrir des possibilités de soutien comme...

# Protocole d'observation

## Protocole d'observation

### A) Première année de FLE (5. Klasse AHS, 9<sup>ème</sup> année scolaire)

Date : 12 février 2024

Nombre d'élèves présent.e.s : 19 ; 20 à partir de 11h05

#### 1. Avant la lecture

Début : 11h00 ; Fin : 11h12

Sujet : description de la couverture de la BD

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                 | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche.            |                                         | /                    | Direkt Start im Plenum, alles gemeinsam vgl.: Was heißt der Titel<br>10 SuS schreiben auf Arbeitsblatt                                    |
| ...travaillent en groupe sur la tâche.                   |                                         | /                    |                                                                                                                                           |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                 |                                         | 1                    | „Dürfen wir auf die Zettel draufschreiben?“                                                                                               |
|                                                          | ...aide les apprenant.e.s.              | 1                    | „Die Zettel gehören euch“                                                                                                                 |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénium. |                                         | 15                   | Teilen direkt Impressionen im Plenum                                                                                                      |
|                                                          | ...réagit aux réponses.                 | 15                   | L regt Gespräch an: « Sur le bureau il y a... »<br>Dann: « Qu'est-ce que vous pouvez dire sur la femme ? »<br>Dann: « L'image semble... » |
| ...utilisent la boîte à mots pour leur réponse.          |                                         | /                    | → Übung etwas abgeändert : « Sur mon bureau, il y a... » → SuS formulieren solche Sätze                                                   |

Commentaires/notes :

Beginn 10:58 mit Organisatorischem, dann 10:59 Start Erklärung der Stunde heute & Austeilen der AB  
Anweisung: Bild anschauen & fragen, was man nicht versteht → Beginn dann direkt im Plenum  
L schreibt la vie = Leben an die Tafel, sowie il y a = es gibt  
Um 11:05 kommt neuer Schüler in die Klasse  
Es wird laut in der Klasse bei Diskussion darüber, warum das Bild weiblich wirkt. Gesprochen wird auf dt.  
Tafel: je vois = ich sehe; sur le bureau, il y a des crayons ; un baladeur ; parce que

## 2. Pendant la lecture

Début : 11h12 ; Fin : 11h25

Sujet première étape : compréhension globale de l'extrait de BD

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                                 | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche a.                          |                                         | 14                   | Nur 2 min. alleine gearbeitet, dann in Partnerarbeit → Schon mit Übung 2 begonnen?                |
| ...travaillent en groupe sur la tâche a.                                 |                                         | 3                    | Dreimal Partnerarbeit beobachtet                                                                  |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                 |                                         | 5                    | Fragen, ob 1 Satz übrig bleibt → gehört eigentlich zur nächsten Aufgabe<br>Arbeitsaufträge klären |
|                                                                          | ...aide les apprenant.e.s.              | 5                    | L geht durch die Reihen und hilft bei Fragen                                                      |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum après la tâche a. |                                         | 2                    | Teilen Antworten zu Übung 1, direkt im Anschluss zur Übung 2                                      |
|                                                                          | ...réagit aux réponses.                 | 2                    | Bestätigung durch Nicken/ « oui »                                                                 |

Commentaires/notes :

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>L erklärt Aufgabe 1: sollen SuS alleine machen (zweifach betont); Besprechen der Arbeitsaufträge, Übersetzen auf Deutsch, Schauen, ob SuS alles verstehen</p> <p>Auch bei Aufgabe 2 gleiches Vorgehen, Arbeitsaufträge wieder auf Deutsch erklärt</p> <p>L fragt: „Sollen wir uns die Sätze gemeinsam anschauen oder wollt ihr das alleine herausfinden?“ 1 Schülerin antwortet: „Gemeinsam“</p> <p>→ Alle <i>vignettes</i> und Sätze werden besprochen und auch, was es auf Deutsch heißt, noch vor dem Beginn der Aufgabe 1</p> <p>→ Aufgaben 1 &amp; 2 nicht klar abgegrenzt, machen die SuS eigentlich beide gleichzeitig</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Sujet deuxième étape : compréhension détaillée de l'extrait de BD

|                                                                          |                            |                                 |                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent en binôme sur la tâche b.                                 |                            | 10                              | 10 Partnerarbeiten, aber Übung 1 & 2 vermischt, nicht klar zu sagen, wann sie mit Übung 2 beginnen & ob Übung 1 evtl. alleine gemacht wurde |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                 |                            | s. oben, nicht klar abzugrenzen |                                                                                                                                             |
|                                                                          | ...aide les apprenant.e.s. | s. oben, nicht klar abzugrenzen |                                                                                                                                             |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum après la tâche b. |                            | 6                               | Vgl. vermischt mit Übung 1                                                                                                                  |
|                                                                          | ...réagit aux réponses.    | 6                               | L wiederholt Antworten                                                                                                                      |

Commentaires/notes :

s. oben, Übungen nicht klar zu trennen  
L schreibt manger = essen an die Tafel

### 3. Après la lecture

Début : 11h25 ; Fin : 11h42

Sujet première étape : réflexions sur les stéréotypes

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                                  | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                          |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent en binôme sur la tâche a.                                  |                                         | 10                   |                                                                              |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                  |                                         | 3                    | „Dürfen wir es auf Deutsch machen?“<br>Vokabelfragen                         |
|                                                                           | ...aide les apprenant.e.s.              | 3                    | „Ihr könnt es auf Deutsch machen, aber schreibt es dann auf Französisch auf“ |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénium après la tâche a. |                                         | 4                    |                                                                              |
|                                                                           | ...réagit aux réponses.                 | 4                    | Hilft bei Formulierung eines ganzen Satzes<br>Reagiert mit oui/super         |

Commentaires/notes :

Tafel: le vernis à ongles ; se vernir les ongles = Nägel lackieren

Sujet deuxième étape : réflexions sur sa personnalité

|                                                                          |  |    |                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------|--|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche b.                          |  | 4  | Viel Gemurmel, SuS tauschen sich eher mit Nachbarn aus, als alleine zu arbeiten (8 Partnerarbeiten), 4 arbeiten alleine              |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                 |  | 1  |                                                                                                                                      |
| ...aide les apprenant.e.s.                                               |  | 1  | L geht durch die Reihen & hilft                                                                                                      |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum après la tâche b. |  | 20 | Jeweils 1 Satz wird vorgelesen, entweder zum Schreibtisch oder Persönlichkeit                                                        |
| ...réagit aux réponses.                                                  |  | 20 | Nickt zu den Sätzen, jede*r liest einen vor<br>Klärt Vokabeln, ermutigt SuS, die nur gezeichnet haben, trotzdem einen Satz zu bilden |

Commentaires/notes :

11:37: L erklärt die *exercice au choix* auf Deutsch, wer schon fertig ist, soll den QR-Code scannen und die Homepage anschauen

Tafel: Ma qualité, c'est *que* je suis ; toujours ; j'ai faim

Sujet exercice supplémentaire : le blog de Pénélope Bagieu

|                                                                          |                         |   |                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche supplémentaire.             |                         | / | ...gleich im Anschluss zur letzten Übung – schlecht erkennbar, wer daran arbeitet |
| ...travaillent ensemble (en binôme, groupe) sur la tâche supplémentaire. |                         | 1 | 1 Partnerarbeit, beide S am Handy & beim Blog                                     |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum.                  |                         | / | Wurde nicht mehr verglichen                                                       |
|                                                                          | ...réagit aux réponses. | / |                                                                                   |

Commentaires/notes :

Nachdem jede\*r einen Satz vorgelesen/neu gebildet hat: Abschluss, Zusatzübung wurde nicht verglichen  
11:42: Start mit Feedbacks



# Protocole d'observation

## B) Deuxième année de FLE (6. Klasse AHS, 10<sup>ème</sup> année scolaire)

Date : 13 février 2024

Nombre d'élèves présent.e.s : 19

### 1. Avant la lecture

Début : 10h58 ; Fin : 11h10

Sujet première étape : description de la couverture de la BD

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                                                                   |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche a.         |                                         | 3                    | Vor Übung a: Plenumgespräch, Arbeitsaufträge klären<br>3 SuS starten alleine, der Rest in insg. 8 Partnerarbeiten     |
| ...travaillent en groupe sur la tâche a.                |                                         | 8                    | 11:03 8 Gruppenarbeiten, davon 6-mal Partnerarbeit, 2 Dreiergruppen, 1 Einzelarbeit                                   |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                |                                         | 2                    | Vokabelfragen                                                                                                         |
|                                                         | ...aide les apprenant.e.s.              | 2                    | L geht durch, hört Gruppenarbeiten zu                                                                                 |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum. |                                         | 8                    | Autorin, Persönlichkeitsbeschreibung von Joséphine → Joséphine „est une super femme, also wie Superheld nur weiblich“ |
|                                                         | ...réagit aux réponses.                 | 8                    | Bestätigung Aussprache Autorin; Klärung/Hilfe<br>« une super femme, ok » [lacht]                                      |
| ...utilisent la boîte à mots pour leur réponse.         |                                         | 3                    | Cape, la femme porte (2-mal)                                                                                          |

Commentaires/notes :

Beginn/Einführung um 10:58 → austeilen der 1. Seite → SuS sehen sich Arbeitsaufträge an

L: lässt Anleitung vorlesen → 1 S liest Überschrift & Anweisung vor → L fragt auf Deutsch, was zu tun ist → Plenumsgespräch → Dann Arbeitsauftrag durch L gegeben: alleine überlegen & Notizen machen

L: schreibt „incertaine“ an die Tafel

Sujet deuxième étape : vocabulaire de la BD

|                                                         |                            |   |  |                                              |
|---------------------------------------------------------|----------------------------|---|--|----------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche a.         |                            | 4 |  | Nur 4 starten alleine, Rest in Partnerarbeit |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                |                            | / |  | * 1 S fragt S aus Reihe davor um Hilfe       |
|                                                         | ...aide les apprenant.e.s. | / |  |                                              |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum. |                            | 3 |  |                                              |
|                                                         | ...réagit aux réponses.    | 3 |  | Bestätigt Vokabel auf Deutsch                |

Commentaires/notes :

Arbeitsaufträge vorgelesen durch S, dann durch L auf Deutsch erklärt

Vergleich startet um 11:09

## 2. Pendant la lecture

Début : 11h10 ; Fin : 11h31

Sujet première étape : compréhension écrite, page 1 de la BD

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent en groupe sur la tâche.                  |                                         | 8                    | 8 Groupen, davon 6 Partnerarbeiten, 2 Dreiergruppen, + 1 Einzelarbeit                                                                                                       |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                |                                         | 5                    | Vokabelfragen [2 Gruppen fragen sich gegenseitig über die Sitzreihen hinweg nach Hilfe bzw. Verständnisklärung]                                                             |
|                                                         | ...aide les apprenant.e.s.              | 5                    | L geht durch die Reihen & hilft, v.a. Vokabelfragen: 1 Gruppe sagt, sie versteht nichts → L hilft beim Ordnen (durch Erklärung der Vokabeln)                                |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum. |                                         | 3                    | Vrai/faux/justification : Frage zu esprit de compétition wird als « vrai » bezeichnet                                                                                       |
|                                                         | ...réagit aux réponses.                 | 3                    | Korrektur bei « regarde aux autres » → regarde les autres<br>L als Antwort zu esprit de compétition : « Oui, vrai, elle veut partir après avoir regardé les autres femmes » |

### Commentaires/notes :

11:10: L ruft 4 S zum Austeilen (zerschnittener Comic), pro Team 1 Comicseite, Problem: nicht jeder Tisch hat alle comic strips bekommen (S hat vergessen, allen alles zu geben) → L sagt: Jeder Tisch soll 5 Ausschnitte haben, dann ordnen

11:14: „Wer das fertig hat, kann schon mal Übung B machen“

Vergleichen um 11:18, L an Tafel: Elle regarde les autres femmes. ; Elle veut partir. / s'en aller. ; Elle veut partir après avoir regardé les autres femmes.

Sujet deuxième étape : compréhension écrite, page 2 de la BD

|                                                         |                            |   |                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------|----------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche.           |                            | 8 | 8 einzeln, 1 Dreierteam, 4 Partnerarbeiten; um 11:25 dann 7 Partnerarbeiten, 1 Dreierteam und 2 Einzelarbeiten |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                |                            | 6 | Vokabelfragen: u.a. facture, foyer, repartir direct                                                            |
|                                                         | ...aide les apprenant.e.s. | 6 |                                                                                                                |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum. |                            | 5 |                                                                                                                |
|                                                         | ...réagit aux réponses.    | 5 | L schreibt Antworten an die Tafel                                                                              |

Commentaires/notes :

Beginn S. 2: L lässt Arbeitsaufträge von 1 S vorlesen + die Satzanfänge der Übung → dann auf Deutsch übersetzen

Tafel: la joie = Freude ; le foyer = Haushalt ; aucun = kein ; la facture = Rechnung

11 :27: ...retrouver son foyer ; des factures, un frigo vide, un arbre mort/une plante morte ; ...repartir

### 3. Après la lecture

Début : 11h31 ; Fin : 11h38 → arrêt après le premier exercice par manque de temps

Sujet première étape : réflexion sur les idéaux de beauté

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                                 | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------|
| ...travaillent en binôme sur la tâche a.                                 |                                         | 6                    | 6 Partnerarbeiten, 2 Dreiergruppen, 1 Einzelarbeit |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                 |                                         | 1                    |                                                    |
|                                                                          | ...aide les apprenant.e.s.              | 1                    | Vokabelfrage                                       |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum après la tâche a. |                                         | 3                    | SuS lesen ihre Sätze vor                           |
|                                                                          | ...réagit aux réponses.                 | 3                    | L schreibt Antworten auf Tafel auf                 |

Commentaires/notes :

Beginn wieder mit S liest Arbeitsaufträge vor, dann lässt L auf Deutsch übersetzen

11:34 L kommt zu mir, sagt es lautet um 45, sollen wir dann schon mit den Feedbacks weitermachen? → Ok

Um 11:37 Vergleich, Tafel: Tu es très beau/belle. Tu es plus sportif/-ive que les autres. Tu es très gentil/-le. 11:38 Feedback durch L angekündigt: SuS sollen „zum Material“ und „dem Aufbau der Stunde“ Feedback geben

Sujet deuxième étape : réflexions sur les responsabilités dans son logement et l'indépendance

|                                                                          |                            |   |                                                |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---|------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche b.                          |                            | / | Zeitmangel → Stopp nach vorigem Arbeitsauftrag |
| ...travaillent en binôme sur la tâche b.                                 |                            |   |                                                |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                 |                            |   |                                                |
|                                                                          | ...aide les apprenant.e.s. |   |                                                |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum après la tâche b. |                            |   |                                                |
|                                                                          | ...réagit aux réponses.    |   |                                                |

Commentaires/notes :

/

Sujet exercice supplémentaire : reprendre le travail après les vacances

|                                                              |                         |  |  |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------|--|--|
| ...travaillent individuellement sur la tâche supplémentaire. |                         |  |  |
| ...travaillent en binôme sur la tâche supplémentaire.        |                         |  |  |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum.      |                         |  |  |
|                                                              | ...réagit aux réponses. |  |  |

Commentaires/notes :

/

# Protocole d’observation C) Troisième année de FLE (7. Klasse AHS, 11<sup>ème</sup> année scolaire)

Date : 12 février 2024

Nombre d’élèves présent.e.s : 26, dont un.e qui ne participe pas à l’enseignement de français (élève d’échange)

## 1. Avant la lecture

Début : 10h04 ; Fin : 10h11

Sujet première étape : description de la couverture de la BD

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                | Comportement de l’enseignant.e : Iel... | Nombre d’occurrences | Exemples/description plus détaillée                           |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------|
| ...réfléchissent d’abord individuellement.              |                                         | 8                    | 8 starten alleine, Rest beginnt direkt mit Austausch zu zweit |
| ...s’échangent en binôme.                               |                                         | 26                   | Eigentlich haben 18 schon direkt damit begonnen               |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum. |                                         | 4                    | Hypothesen werden ausgetauscht                                |
|                                                         | ...réagit aux réponses.                 | 4                    | Bestätigung bzw. Vertiefung                                   |
| ....demandent de l’aide à l’enseignant.e.               |                                         | 1                    | „Was heißt denken, also ich denke?“                           |
|                                                         | ...aide les apprenant.e.s.              | 1                    | « Je pense que... »                                           |



Commentaires/notes :

Einführung/Organisatorisches bis 10:03, dann um 10:04 Start mit dem Austeilen, Arbeitsblatt erklären: erst auf Französisch, dann Deutsch  
 Stille nach Partnerarbeit → dann ermutigt L die SuS, etwas zu sagen. Betont aber: „Es ist schwierig.“, „Worum könnte es gehen?“  
 L Erklärt, was *Les Strates* heißt und betont dabei, dass sie das jetzt einfach sagt, weil es schwierig ist  
 2 SuS in der hintersten Reihe reden viel über Themen, die nicht zum Unterricht passen

## 2. Pendant la lecture

Début : 10h11 ; Fin : 10h23

Sujet première étape : compréhension globale de l'extrait de la BD

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                                 | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche a.                          |                                         | /                    | Eigentlich durch L direkt mit dem Vergleichen im Plenum gestartet (30 Sekunden nach Ende der Erklärung durch L) |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                 |                                         | /                    | Direkt Plenum/Vergleichen                                                                                       |
|                                                                          | ...aide les apprenant.e.s.              | /                    |                                                                                                                 |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum après la tâche a. |                                         | 2                    | Direkt 1 min. nach Start hat eine S die 1. Frage beantwortet                                                    |
|                                                                          | ...réagit aux réponses.                 | 2                    | L geht direkt auf die Antworten ein, ohne den anderen SuS noch Zeit zum Überlegen zu geben                      |

Commentaires/notes :

Start mit Austeilen um 10:11, + Erklärung, dass nur die ersten 4 *vignettes* angeschaut werden sollen; zuerst auf Französisch, dann Deutsch.

Sujet deuxième étape : compréhension détaillée de l'extrait de BD

|                                                                          |  |    |                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------|--|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche b.                          |  | 13 | Der Rest beginnt direkt wieder mit einer Partnerarbeit                                                                                                 |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                 |  | /  | Eine S merkt aber allgemein an: „Es ist schwer zu verstehen“                                                                                           |
| ...aide les apprenant.e.s.                                               |  | /  | → L bricht Lesen und Arbeiten um 10:18 ab → gemeinsamer Vergleich im Plenum startet                                                                    |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum après la tâche b. |  | 5  | Eine S gibt Antwort komplett auf Deutsch, inkl. Nummerierung der Frage, obwohl die am AB vorgegebene Antwort auf Französisch ist; ein zweiter S ebenso |
| ...réagit aux réponses.                                                  |  | 5  | « oui » + Erklärung; nähere Beschreibung/Erläuterung auf Deutsch<br>Erklärung der Fragen beim Vergleich auch auf Deutsch                               |

Commentaires/notes :

L fragt um 10:16, ob es schwierig zu verstehen ist, eine S antwortet: „sehr“; L betont aber an dieser Stelle nicht, dass man nicht alles verstehen muss, sagt stattdessen: Es gibt Vokabelboxen, ihr könnt mich fragen, vielleicht können die Fragen (am AB) ja helfen

Stimmung: Gemurmel in der Klasse → viele SuS arbeiten direkt zu zweit, ohne zuerst alleine zu lesen

L sagt um 10:18: „Es ist ein bissl zu laut für nur Lesen“ „Gibt es Fragen?“, und, dass sie jetzt gemeinsam durch den Comic durchgehen werden (alles auf Deutsch)

10:23: L fragt „Gibt es Fragen zum Verständnis? Anscheinend hat das ganz gut funktioniert“

### 3. Après la lecture

Début : 10h23 ; Fin : 10h37

Sujet : réflexion dans le domaine de l'éducation sexuelle

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent en groupe sur la tâche.                  |                                         | 8                    | 8 Groupes: 4 Vierergruppen, 2 Dreiergruppen, 2 Zweiergruppen<br>➔ In 2 Gruppen wird nur Deutsch gesprochen                                                                                                                                                                                       |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                |                                         | 4                    | Es wird gefragt, wo man hinschreiben soll<br>...und, was sie machen sollen, wenn sie fertig sind                                                                                                                                                                                                 |
|                                                         | ...aide les apprenant.e.s.              | 4                    | Geht auch durch die Reihen, und hilft<br>Erklärt Übung <i>pour les élèves rapides</i>                                                                                                                                                                                                            |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum. |                                         | 8                    | Vor- und Nachteile werden im Plenum geteilt, Start mit Internet, dann Person                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                         | ...réagit aux réponses.                 | 8                    | Reagiert auf Deutsch, teilweise auf Französisch<br>L sagt zu einer Antwort: „facile – das hab ich auch! Schnell, leicht“<br>Manchmal auch « oui » « très bien » als Antwort gegeben, ohne dabei Fehler zu korrigieren<br>Kosten/ <i>disponibilité</i> als Antworten noch auf Deutsch hinzugefügt |

Commentaires/notes :

Start mit Erklärung um 10:23, dürfen Handys & Laptops benutzen, „Bitte auf Französisch“

10:27: L: „Noch 10 min., dann können wir besprechen“; Zeit auch zum anderweitigen Beschäftigen genutzt: ein S spielt etwas am Handy, wird nicht ermahnt; L kommt dazwischen zu mir, um mich etwas wegen der Einverständniserklärungen zu fragen + Termin für Postfragebogen ausmachen

10:31: *Pour les élèves rapides* wird erklärt, auch betont, dass noch Zeit zum Reflektieren bleibt

10:33: L fragt „Seid ihr schon fertig?“ → Vergleich im Plenum

10:37: L fordert mündliches Feedback zum Comic ein. S: „Ich fands gut aber sehr schwer“ Sie hätten viele Vokabeln nicht gekannt aber haben ihr Bestes gegeben

Sujet exercice supplémentaire : exercice de vocabulaire

|                                                              |                         |     |                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche supplémentaire. |                         | 0 ? | SuS haben sich v.a. auf den Vergleich im Plenum konzentriert<br>➔ Dadurch kein Überblick mehr, wer woran gearbeitet hat |
| ...travaillent en groupe sur la tâche supplémentaire.        |                         | 0 ? |                                                                                                                         |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum.      |                         | /   |                                                                                                                         |
|                                                              | ...réagit aux réponses. | /   | Kein Vergleich dieser Übung                                                                                             |

Commentaires/notes :

*Exercice supplémentaire* nur kurz erwähnt, keine Reaktionen darauf, kein Vergleich davon → Wer hat es gemacht? Wer nicht?

10:39 Austeilen der Feedbackzettel – geben ihn dann vorne am Pult ab → 25 Feedbacks eingesammelt, eine S nimmt nicht am Französischunterricht teil

## Protocole d'observation

### D) Quatrième année de FLE (8. Klasse AHS, 12<sup>ème</sup> année scolaire)

Date : 12 février 2024

Nombre d'élèves présent.e.s : 12 ; 13 à partir de 8h04

#### 1. Avant la lecture

Début : 8h02 ; Fin : 8h10

Sujet première étape : description de la couverture de la BD

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                                                                          |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche.           |                                         | /                    | Plenumsgespräch statt Einzelarbeit, aber viel allgemeine Stille                                                              |
| ...travaillent en groupe sur la tâche.                  |                                         | 3                    | Reflexionen in Partnerarbeit                                                                                                 |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                |                                         | /                    | Stille, kein Nachfragen → L versucht selbst, Plenumsgespräch aufzubauen                                                      |
|                                                         | ...aide les apprenant.e.s.              | /                    | Plenumsgespräch, eher Reaktionen auf Antworten als Hilfestellungen                                                           |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum. |                                         | 3                    | Sagen, was Culottées heißt<br>Aufgabe 2 : <i>quelles femmes, quelles attentes</i>                                            |
|                                                         | ...réagit aux réponses.                 | 3                    | Teilweise Umformulierung der Antworten, Vertiefung: Welche Erwartungen gibt es an Frauen, wie sie sich ,zu verhalten haben‘? |

Commentaires/notes :

L kündigt an: BD passt zu aktuellem Unterrichtsthema; 8:02: austeilen der Arbeitsblätter

Intro um 8:04

Auf Tafel notiert: audacieux/se

L bleibt während Plenumsgespräch vorne

## 2. Pendant la lecture

Début : 8h10 ; Fin : 8h37

Sujet première étape : compréhension globale de l'extrait de la BD

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                                 | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent en binôme sur la tâche a.                                 |                                         | 3                    | 9 Personen lesen erst einzeln, 4 SuS starten direkt mit Partnerarbeiten, dann kommen noch 2 dazu                                                                                   |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                 |                                         | /                    | Stille im Klassenraum                                                                                                                                                              |
|                                                                          | ...aide les apprenant.e.s.              | /                    | Bzw. Bei Antworten mehrmals unaufgefordert Hilfe geleistet (Plenumsvergleich)                                                                                                      |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum après la tâche a. |                                         | 8                    | Schwierigkeiten mit Grammatik/Satzstellung: <i>cela</i> + ...                                                                                                                      |
|                                                                          | ...réagit aux réponses.                 | 8                    | L fragt nach: « Qui n'avait pas le droit ? »<br>Korrektur, wenn Formulierung nicht passt<br>L fragt nach, welche Art von Arzt nun gemeint sei → S antworten mit <i>gynécologue</i> |

Commentaires/notes :

### Erklärung Aufgabe 1

...Arbeit an Aufgabe 1 dauert schon lange (8:15) → mehrere SuS lesen gleich weiter (eigentlich kommt Übung zu Detailverstehen erst nachher)

Tafel: qqn. est autorisé à faire qc. ; les femmes n'ont pas le droit de... ; cela était interdit aux femmes

L führt wieder Plenumsgespräch, bleibt vorne

### Sujet deuxième étape : compréhension détaillée de l'extrait de BD

|                                                                          |  |    |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------|--|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent individuellement sur la tâche b.                          |  | 13 | Alle SuS<br>8:25: schon viele Stifte zu sehen (4 schreiben)<br>2 SuS tauschen sich kurz aus, 8:28 nochmal 2, 8:30 nochmal 2                                                                                                                                                 |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                                 |  | 2  | 8:22: seit über 10 min. Stille, keine Fragen/Kommentare<br>Zweimal Vokabelnachfragen                                                                                                                                                                                        |
| ...aide les apprenant.e.s.                                               |  | 3  | 8:20 geht durch Sitzreihen, schaut auf Arbeitsblätter<br>L sagt, dass es 2 Seiten beim Comic gibt<br>L beantwortet Vokabelfrage: „genervt, angepisst“                                                                                                                       |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum après la tâche b. |  | 13 | Teilen ihre Antworten + reagieren auf Nachfragen von L<br>Plenumsgespräch zum Thema: Was heißt <i>bouche à oreille</i>                                                                                                                                                      |
| ...réagit aux réponses.                                                  |  | 13 | Korrektur der Aussprache von <i>Agnodice</i> , + allgemeine Erklärung der Frage Nachfragen/Klären; Korrektur (« Qui peut justifier autrement »)<br>Was bedeutet <i>bouche à oreille</i> ?<br>L betont, dass Adjektive abgestimmt werden müssen (« Il s'agit des femmes ! ») |



Commentaires/notes :

8:22 L schreibt la culotte/le cul auf Tafel → erklärt um 8:37

L gibt Hinweis um 8:25: noch 5 Minuten Zeit; 8:29: L fragt nach, wo die SuS sind → ab da Murmeln in der Klasse

8:30: L fragt nach, ob die SuS fertig sind. « Non ? Ok »

L reagiert auf alle Antworten, vertieft/klärt immer (Vokabeln manchmal auf Deutsch bzw. Neuformulierung auf Französisch)

L fragt nach: « Difficile ? » « Ça allait »

### 3. Après la lecture

Début : 8h37 ; Fin : 8h48

Sujet : réflexion : les stéréotypes sur les professions en rapport avec le genre

| Comportement des apprenant.e.s : Iels...                         | Comportement de l'enseignant.e : Iel... | Nombre d'occurrences | Exemples/description plus détaillée                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ...travaillent en groupe sur la tâche.                           |                                         | 3                    | 3 Gruppen: 2 Vierergruppen + 1 Fünfergruppe                                                                                            |
| ...demandent de l'aide à l'enseignant.e.                         |                                         | 2                    | Vokabelnachfragen: Was heißt Bauarbeiter, was heißt Friseur                                                                            |
|                                                                  | ...aide les apprenant.e.s.              | 2                    | Gespräch über <i>métiers</i> am Bau<br>8:42: L geht durch Gruppen und hört Gesprächen zu                                               |
| ...partagent leurs résultats avec les autres en plénum.          |                                         | 7                    | Métiers stéréotypiquement masculins : pilote, mathématique, technologie<br>Après féminins<br>Lutter contre les stéréotypes → en plénum |
| ...utilisent la boîte à outils (structures grammaticales, idées) |                                         | /                    | Stattdessen: « vous pouvez/pourriez », « on peut »<br>→ Zeitmangel: Plenumsgespräch, Hilfebox nicht genutzt                            |
|                                                                  | ...réagit aux réponses.                 | 7                    | Neuformulierungen/Korrekturen, Vertiefung, Klärung<br>« on fait vite » (Zeitmangel)                                                    |



Commentaires/notes :

*Allgemeine Notizen zur Stunde:*

Ausdruck der Comics in Farbe, Arbeitsblätter aber schwarz/weiß

1 Person verspätet um 4 min. → 13, davor 12, bekam Arbeitsblatt nachgereicht

Allgemeiner Eindruck: sehr still im Raum, kaum Gespräche untereinander (Stand 8:28), wenn dann nur kurze Absprachen zur Aufgabe

Allgemein fast nur auf frz. geredet, Deutsch nur wenn Vokabeln übersetzt werden (meistens aber auf frz. umschrieben)

---

*Notizen zu Après la lecture:*

Erklärung: Nach Text lesen → was machen wir damit? Weiterarbeiten (auf frz. gesagt)

L Nachfrage, die nicht in der Stundenplanung vorgesehen war: Pourquoi, dans ce cas, c'est utile que les femmes exercent ce métier ?

S: Les femmes se sentent plus à l'aise ; L: situation intime, problèmes médicaux ; L: Vertrauen haben ; S: avoir confiance ; L: une phrase ? S: Les femmes ont plus de confiance à une femme

Erklärung der Aufgabe après la lecture Start 8 :40

Wegen Feedback: um 8:43 « dernière minute »

# Pré-test complet

Tiername: \_\_\_\_\_

## Präfragebogen

In der Woche nach den Ferien wird es eine Unterrichtsstunde geben, in der ihr euch mit einem französischen Comic beschäftigt.

Ziel dieses Fragebogens ist es, deine Vorerfahrungen und deine Erwartungen an einen Französischunterricht mit Comics zu erheben.

Vielen Dank für deine Teilnahme & Mithilfe am Projekt!

|          |                                                                                                                                                      |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hinweise | <b>Merke dir unbedingt deinen Tiernamen!! (abfotografieren/notieren!!)</b><br><b>Du brauchst ihn in ca. 5–6 Wochen nochmal für einen Fragebogen.</b> |
|          | Bitte fülle den Bogen selbstständig, vollständig und wahrheitsgemäß aus. Es herrscht vollkommene Anonymität.                                         |
|          | Du wirst hier öfter das Wort <i>Comic</i> lesen. Damit sind alle Text-Bild-Kombinationen gemeint, wie z.B. <u>auch Graphic Novels oder Mangas</u> .  |

### A) Deine Vorerfahrungen mit Comics:

1 Hast du vor deinem 12. Geburtstag Comics gelesen?

|                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| ja<br><input type="radio"/> | nein<br><input type="radio"/> |
|-----------------------------|-------------------------------|

2 Wenn ja, wie oft?

|                                  |                                      |                                    |                                         |                                                         |                              |
|----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------|
| täglich<br><input type="radio"/> | wöchentlich<br><input type="radio"/> | monatlich<br><input type="radio"/> | einmal im Jahr<br><input type="radio"/> | seltener als<br>einmal im Jahr<br><input type="radio"/> | nie<br><input type="radio"/> |
|----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------|

3 Wurden während deiner Schulzeit schon einmal Comics im Unterricht eingesetzt?

|                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| ja<br><input type="radio"/> | nein<br><input type="radio"/> |
|-----------------------------|-------------------------------|

4 Wurden während deiner Schulzeit schon einmal Comics im Fremdsprachenunterricht eingesetzt?

|                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| ja<br><input type="radio"/> | nein<br><input type="radio"/> |
|-----------------------------|-------------------------------|

5 Wenn ja, in welchem Fremdsprachenunterricht?

|  |
|--|
|  |
|--|

6 Wenn Comics im Französischunterricht schon eingesetzt wurden: Wie oft?

|                                      |                                    |                                              |                                               |                              |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------|
| wöchentlich<br><input type="radio"/> | monatlich<br><input type="radio"/> | einmal pro Semester<br><input type="radio"/> | einmal pro Schuljahr<br><input type="radio"/> | nie<br><input type="radio"/> |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------|

7 Findest du es gut, wenn Comics im Fremdsprachenunterricht vorkommen?

|                             |                                  |                                    |                               |                                                 |                                             |
|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| ja<br><input type="radio"/> | eher ja<br><input type="radio"/> | eher nein<br><input type="radio"/> | nein<br><input type="radio"/> | Comics kommen nie vor.<br><input type="radio"/> | Ich weiß es nicht.<br><input type="radio"/> |
|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|

8 Liest du aktuell Comics?

|                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| ja<br><input type="radio"/> | nein<br><input type="radio"/> |
|-----------------------------|-------------------------------|

9 Wenn ja, wie oft?

|                                  |                                      |                                    |                                         |                                                      |                              |
|----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------|
| täglich<br><input type="radio"/> | wöchentlich<br><input type="radio"/> | monatlich<br><input type="radio"/> | einmal im Jahr<br><input type="radio"/> | seltener als einmal im Jahr<br><input type="radio"/> | nie<br><input type="radio"/> |
|----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------|

**10** Welche Comics hast du schon gelesen/liest du gerade?

|  |
|--|
|  |
|--|

**11** In welchen Sprachen liest du Comics?

|  |
|--|
|  |
|--|

**B) Deine Erwartungen an einen Französischunterricht mit Comics:**

|                                                                                                                     | stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme überhaupt nicht zu | weiß ich nicht |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------|----------------------|---------------------------|----------------|
| <b>12</b> Ich werde französische Comics allgemein kennenlernen.                                                     |                         |                |                      |                           |                |
| <b>13</b> Ich werde das Lesen authentischer französischer Texte üben.                                               |                         |                |                      |                           |                |
| <b>14</b> Ich werde das Französischsprechen üben.                                                                   |                         |                |                      |                           |                |
| <b>15</b> Ich werde das Französischschreiben üben.                                                                  |                         |                |                      |                           |                |
| <b>16</b> Ich werde französische Grammatik üben.                                                                    |                         |                |                      |                           |                |
| <b>17</b> Ich werde neues Vokabular kennenlernen.                                                                   |                         |                |                      |                           |                |
| <b>18</b> Im Unterricht werden durch Comics neue Themen behandelt.                                                  |                         |                |                      |                           |                |
| <b>19</b> Es können durch Comics auch gesellschaftlich relevante Themen im Französischunterricht diskutiert werden. |                         |                |                      |                           |                |

**20** Das erwarte ich mir sonst noch von französischen Comics im Unterricht:

|  |
|--|
|  |
|--|

**C) Angaben zur Person:**

|                       |                                   |                                   |                                 |                             |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| <b>21 Geschlecht:</b> | Männlich<br><input type="radio"/> | Weiblich<br><input type="radio"/> | Divers<br><input type="radio"/> |                             |
| <b>22 Klasse:</b>     | 5.<br><input type="radio"/>       | 6.<br><input type="radio"/>       | 7.<br><input type="radio"/>     | 8.<br><input type="radio"/> |
| <b>23 Alter:</b>      |                                   |                                   |                                 |                             |

## Feuille de feedback instantané

**Feedback:** Was hat dir in der heutigen Stunde gefallen? Was nicht? Welche Schulnote würdest du der Stunde geben?

|              |   |  |   |  |   |  |  |   |  |   |  |   |  |  |
|--------------|---|--|---|--|---|--|--|---|--|---|--|---|--|--|
|              | + |  |   |  |   |  |  | - |  |   |  |   |  |  |
| <b>Note:</b> |   |  | 1 |  | 2 |  |  | 3 |  | 4 |  | 5 |  |  |

# Post-test complet

Tiername: \_\_\_\_\_

## Postfragebogen

Ihr habt euch in einer Unterrichtsstunde vor einigen Wochen mit einem französischen Comic beschäftigt.

Ziel dieses Fragebogens ist es herauszufinden, was dir davon im Gedächtnis geblieben ist, und allgemeine Rückmeldungen zum Projekt einzuholen.

|                |                                                                                                                 |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hinweis</b> | Bitte fülle den Bogen selbstständig, vollständig und wahrheitsgemäß aus.<br>Es herrscht vollkommene Anonymität. |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### A) So habe ich die Unterrichtsstunde in Erinnerung:

|                                                                                | stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme überhaupt nicht zu | weiß ich nicht |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------|----------------------|---------------------------|----------------|
| 1 Ich konnte französische Comics allgemein kennenlernen.                       |                         |                |                      |                           |                |
| 2 Ich konnte das Lesen authentischer französischer Texte üben.                 |                         |                |                      |                           |                |
| 3 Ich konnte das Französischsprechen üben.                                     |                         |                |                      |                           |                |
| 4 Ich konnte das Französischschreiben üben.                                    |                         |                |                      |                           |                |
| 5 Ich konnte französische Grammatik üben.                                      |                         |                |                      |                           |                |
| 6 Ich lernte neues Vokabular kennen.                                           |                         |                |                      |                           |                |
| 7 Im Unterricht wurden durch Comics neue Themen behandelt.                     |                         |                |                      |                           |                |
| 8 Auch gesellschaftlich Relevantes wurde im Französisch-unterricht diskutiert. |                         |                |                      |                           |                |

### 9 Darum ging es in dem Comic:

|  |
|--|
|  |
|--|

### 10 An diese Aufgabe erinnere ich mich besonders, weil...:

|  |
|--|
|  |
|--|

- 11** Konntest du dich mit den Figuren im Comic identifizieren? Warum, bzw. warum nicht?

- 12** Das konnte ich von der Unterrichtsstunde für mich persönlich mitnehmen:

**B) Allgemeine Rückmeldungen zum Projekt:**

- 13** Das möchte ich zum Behandeln französischer Comics im Unterricht sagen:

- 14** Das möchte ich zum Reflektieren über persönlich oder gesellschaftlich relevante Themen mithilfe der Geschichten in französischen Comics sagen:

- 15** Das möchte ich sonst noch zu diesem Projekt allgemein sagen:

**Geschlecht:** Männlich ☐ Weiblich ☐ Divers ☐ **Alter:** \_\_\_\_\_

Vielen Dank für deine Teilnahme & Mithilfe am Projekt!

# Formulaire de consentement pour les élèves

Wien, am 8. Jänner 2024

Liebe Schüler\*innen, liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

Mein Name ist Bettina Kögl, ich bin Lehramtsstudentin und schreibe meine Masterarbeit im Unterrichtsfach Französisch an der Universität Wien. Diese wird von Univ.-Prof. Dipl.-Journ.Univ. Dr. habil. Elissa Pustka, M.A. betreut. Ich führe dabei eine Studie durch, in der ich den Einsatz von Comics im Französischunterricht untersuchen möchte. Da ich selbst Schülerin an der Keimgasse war freut es mich besonders, dass ich das Projekt in dieser Schule durchführen darf.

Kurz zu meiner Studie: Die Arbeit trägt den Titel „Les bandes dessinées de Pénélope Bagieu en cours de FLE : matériaux pour une pédagogie sensible au genre“ – auf Deutsch: „Die Comics von Pénélope Bagieu im Französischunterricht: Materialien für eine reflexive Geschlechterpädagogik“. Dazu habe ich eine Unterrichtsstunde geplant, in welcher der Kontakt mit französischen Comics, das Trainieren der Text- und Medienkompetenz sowie die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen im Vordergrund stehen. Diese wird von der klasseneigenen Lehrkraft im Zeitraum vom 12.–16.2.2024 durchgeführt, ich werde dabei anwesend sein und hospitieren.

Zusätzlich dazu möchte ich jeweils eine Befragung (schriftlicher Fragebogen) vor und nach der Stunde durchführen. Dabei interessiere ich mich v.a. für die Vorerfahrungen der Schüler\*innen mit Comics und dafür, welches Wissen auch nachher hängen bleibt. Der Prä-Fragebogen wird in der Woche vor den Semesterferien ausgeteilt, zwischen dem 29.1. und dem 2.2.2024; der Post-Fragebogen dann 3–4 Wochen nach der besagten Unterrichtseinheit.

Bei dieser schriftlichen Datenerhebung und auch während meiner Unterrichtsbeobachtung werden alle Teilnehmer\*innen anonymisiert, es wird zu jedem Zeitpunkt der Datenschutz berücksichtigt und auch in meiner Arbeit werden alle Daten völlig anonym behandelt. Das bedeutet, es werden dabei keine persönlichen Daten erhoben, die auf die Identität der Schüler\*innen schließen lassen würden (Familiennamen, Name, Geburtsdatum, etc.).

Ich würde mich sehr freuen, wenn Ihr Kind am Projekt teilnehmen kann! Bitte geben Sie dafür die unterschriebene Einverständniserklärung so bald es geht Ihrem Kind wieder mit. Für Fragen stehe ich gerne per E-Mail unter [bettina.koegl@univie.ac.at](mailto:bettina.koegl@univie.ac.at) zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

Bettina Kögl, BEd.

---

## Einverständniserklärung zur Teilnahme am Masterarbeitsprojekt

Name der teilnehmenden Person: .....

Klasse: .....

Unterschrift Eltern/Erziehungsberechtigte\*r: .....

Unterschrift Schüler\*in: .....

# **Formulaire de consentement pour les enseignant.e.s**

## **Einverständniserklärung (Interviews)**

### **zur Teilnahme am Masterarbeitsprojekt**

Liebe Lehrer\*innen,

wie Sie bereits wissen, möchte ich Sie nach den Unterrichtseinheiten zu den Comics von Pénélope Bagieu, die Sie in Ihren Klassen durchführen, gerne interviewen. Ich interessiere mich dabei für Ihre Perspektive, wie Sie die Stunde wahrgenommen haben und alles, was Sie mir gerne darüber erzählen möchten.

Damit ich die Inhalte, die wir besprechen, auch in meiner Masterarbeit verwenden kann, würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen. Die Aufnahme bleibt aber bei mir und meiner Betreuerin Univ.-Prof. Elissa Pustka (Institut für Romanistik, Universität Wien) und wird zu keinem Zeitpunkt veröffentlicht. In der Arbeit werden Sie ebenfalls anonymisiert, Namen oder andere persönliche Informationen werden nicht abgedruckt.

Wenn Sie damit einverstanden sind, kreuzen Sie bitte die untenstehende Einverständniserklärung an und unterschreiben Sie diese.

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Mithilfe am Projekt!**

- 
- ☐ Ich bin damit einverstanden, dass das Interview im Rahmen der Masterarbeit aufgezeichnet, analysiert und daraus zitiert werden darf. Dabei bleibt die Anonymität gewährleistet.

Datum und Unterschrift: \_\_\_\_\_