

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Les bandes dessinées en classe de FLE : une enquête auprès des enseignant.e.s
en Autriche

verfasst von | submitted by

Carina Altreiter 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 199 507 509 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Französisch

Betreut von | Supervisor:

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

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Mme Pustka qui m'a non seulement aidé à choisir et à délimiter le sujet de ce travail de master, mais qui a également suscité mon intérêt pour la bande dessinée en classe dans le cadre d'un séminaire. C'est grâce à sa disponibilité et à ses précieux conseils que j'ai pu réaliser ce projet.

Je remercie également toutes/tous les participant.e.s qui ont pris part à mon étude. Sans elles/eux, ce projet n'aurait pas été possible. Merci d'avoir contribué à élargir l'état de la recherche sur le sujet de ce travail.

Je tiens à remercier ma famille et mes ami.e.s. Vous avez toujours été derrière moi et m'avez motivée. Avec ce travail, je souhaite vous rendre particulièrement fières/fiers.

Finalement, je remercie expressément ma grand-mère qui nous a quittés fin 2023. C'est toi qui m'as confortée dans mon choix de carrière, car tu as toujours souhaité avoir une enseignante dans ta famille.

Résumé

La bande dessinée (BD) s'avère être un véritable bien culturel en France, qualifiée même de 'neuvième art'. Dans le sens d'un apprentissage interculturel, ce médium ne permet pas seulement de découvrir des spécificités culturelles. La combinaison typique de texte et d'images et la langue parlée représentée témoignent également d'un potentiel didactique dans l'enseignement. En particulier dans l'enseignement des langues étrangères, les bandes dessinées peuvent, grâce à ces caractéristiques, représenter un soutien pour le processus de lecture et de compréhension pour les apprenant.e.s. Néanmoins, les enseignant.e.s restent souvent sceptiques face à ce média, ce qui est dû en partie à des préjugés historiquement marqués. L'objectif de ce travail de master est donc de déterminer dans quelle mesure les bandes dessinées sont utilisées dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans les écoles autrichiennes du niveau secondaire (collèges-lycées généraux et professionnels) et comment l'étude de ce média est mise en œuvre sur le plan didactique. Afin de satisfaire à l'intérêt de la recherche, des entretiens qualitatifs ont d'abord été menés avec huit enseignant.e.s de FLE et deux expert.e.s de la bande dessinée, suivis d'une enquête quantitative par questionnaire en ligne auprès de 44 enseignant.e.s de FLE sur cette même question. Les données recueillies montrent qu'une minorité de participant.e.s utilisent régulièrement la bande dessinée en classe pour développer les compétences linguistiques, (inter)culturelles, littéraires et d'autres compétences des élèves. De même, les résultats révèlent que le médium est principalement exploité sous forme d'extraits et en effectuant divers exercices dans des formes sociales centrées sur les apprenant.e.s. Pour une utilisation accrue de la bande dessinée francophone, il faudra pourtant une présence renforcée dans les manuels scolaires et au sein de la formation professionnelle, une mise à disposition des bandes dessinées dans les écoles et sous forme de matériel didactique, sous condition d'une attitude positive et d'un intérêt de la part des enseignant.e.s.

Mots clés : bandes dessinées francophones, enseignement du FLE en Autriche, réalisation didactique, apprentissage interculturel

Abstract

Comics are proving to be a true cultural asset in France, even being referred to as the ‘ninth art’. In terms of intercultural learning, the medium not only provides an opportunity to learn about cultural circumstances. The typical combination of text and image and the spoken language represented also demonstrate its didactic potential in the classroom. In foreign language education in particular, these characteristics can support the reading and comprehension process for learners. Nevertheless, teachers frequently remain skeptical when it comes to working with this medium, which is partly due to historical prejudices. The aim of this master’s thesis is therefore to investigate the extent to which comics are used in French as a foreign language classes (*français langue étrangère*, FLE) at Austrian secondary schools (general and vocational secondary schools) and how the use of the medium is implemented didactically. In order to pursue this research interest, qualitative interviews were first conducted among eight French teachers and two comics experts followed by a quantitative survey among 44 French teachers using an online questionnaire. The data collected shows that comics are used regularly by a minority of participants to promote students’ linguistic, (inter)cultural and literary competences, amongst others. The results also reveal that teachers employ the medium primarily in the form of extracts and by completing various tasks in learner-centered social forms. However, in order to promote the use of Francophone comics in French classes, an increased presence in textbooks and within professional training, and the provision of comics in schools and in the form of didactic materials are required, provided that teachers adopt a positive attitude towards and interest in comics.

Key words: Francophone comics, French teaching in Austria, didactic implementation, intercultural learning

Kurzzusammenfassung

Comics erweisen sich in Frankreich als ein wahres Kulturgut, das sogar als ‘neunte Kunst’ bezeichnet wird. Im Sinne eines interkulturellen Lernens ermöglicht das Medium dabei nicht nur das Kennenlernen von kulturellen Gegebenheiten. Auch die typische Kombination von Text und Bild und der repräsentierten gesprochenen Sprache zeugt von didaktischem Potenzial im Unterricht. Gerade im Fremdsprachenunterricht können Comics durch diese Charakteristika eine Unterstützung für den Lese- und Verstehensprozess für die Lernenden darstellen. Nichtsdestotrotz stehen Lehrkräfte dem Medium nach wie vor oft mit Skepsis gegenüber, was wohl teilweise historisch geprägten Vorurteilen geschuldet ist. Ziel dieser vorliegenden Masterarbeit ist es daher, herauszufinden, in welchem Maße Comics im Französischunterricht (*français langue étrangère*, FLE) an Schulen der Sekundarstufe (Allgemeinbildende und Berufsbildende Höhere Schulen) in Österreich verwendet werden und wie die Beschäftigung mit dem Medium didaktisch umgesetzt wird. Um dem Forschungsinteresse nachgehen zu können, wurden zunächst qualitative Interviews mit acht Französischlehrenden und zwei Comicexpert*innen geführt und anschließend eine quantitative Umfrage mittels Online-Fragebogen unter 44 Französischlehrkräften zu ebendieser Fragestellung durchgeführt. Die erhobenen Daten zeigen, dass Comics von einer Minderheit der Teilnehmer*innen regelmäßig im Unterricht verwendet werden, um sprachliche, (inter-)kulturelle, literarische und weitere Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Ebenso führen die Ergebnisse vor Augen, dass das Medium vorrangig ausschnittsweise und unter Durchführung diverser Aufgabenstellungen in lerner*innen-zentrierten Sozialformen angewendet wird. Für einen verstärkten Einsatz von frankofonen Comics bedarf es jedoch einer erhöhten Präsenz in Schulbüchern und im Rahmen der professionellen Ausbildung, einer Bereitstellung von Comics an Schulen und von didaktisierten Materialien sowie einer positiven Grundhaltung und Interesse seitens der Lehrkraft.

Schlüsselwörter: frankofone Comics, Französischunterricht in Österreich, didaktische Umsetzung, interkulturelles Lernen

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. La bande dessinée	2
2.1 Définition.....	3
2.2 Caractéristiques des bandes dessinées.....	4
2.2.1 Multimodalité	5
2.2.2 Lecture active	5
2.2.3 Aspects linguistiques	5
2.3 Aperçu historique de la bande dessinée.....	6
2.4 Réception.....	9
2.4.1 Profil du lectorat.....	10
2.4.2 La BD dans les pays francophones.....	11
2.4.3 La BD dans les pays germanophones.....	13
3. La BD dans l'enseignement du FLE.....	14
3.1 Programmes scolaires autrichiens et le CECR	14
3.2 Attitudes des élèves et des enseignant.e.s.....	16
3.3 La bande dessinée dans les manuels scolaires.....	18
3.4 Matériaux et propositions supplémentaires	20
3.5 Formation des compétences et objectifs pédagogiques	21
3.6 Réalisation didactique	24
3.6.1 Étude d'œuvres intégrales ou d'extraits	24
3.6.2 Formes sociales	26
3.6.3 Thématiques possibles.....	27
3.6.4 Exercices	28
4. Méthode	30
4.1 Hypothèses	31
4.2 Méthodologie.....	31
4.2.1 Choix des méthodes.....	32
4.2.2 Les interviews.....	32
4.2.2.1 Les participant.e.s : enseignant.e.s et expert.e.s	32
4.2.2.2 Structure et questions	35
4.2.2.3 Réalisation	35
4.2.2.4 Analyse qualitative de contenu.....	36
4.2.3 Le questionnaire	36
4.2.3.1 Les participant.e.s : enseignant.e.s	36
4.2.3.2 Structure et questions	38
4.2.3.3 Réalisation	39

4.2.3.4	Analyse quantitative	40
4.3	Avantages et inconvénients des méthodes choisies.....	41
5.	Résultats.....	44
5.1	Expériences et intérêt personnel.....	44
5.2	Aspects (didactiques) contextuels de l'utilisation des BD	47
5.3	Réalisation didactique	55
5.4	Réactions des élèves.....	60
5.5	Participation à des activités exceptionnelles	60
5.6	Perspectives et souhaits	61
6.	Discussion.....	63
6.1	Usage des bandes dessinées dans l'enseignement du FLE.....	63
6.2	Objectifs et compétences ciblées.....	70
6.3	Réalisation didactique	71
6.3.1	Usage d'extraits	71
6.3.2	Formes sociales	73
6.3.3	Exercices	74
6.3.4	Thématiques traitées.....	75
6.4	Besoins et souhaits	76
7.	Conclusion	79
	Références	83
	Annexe.....	89
	Guide d'entretien pour les enseignant.e.s.....	89
	Guide d'entretien pour le directeur de l'APFA	90
	Guide d'entretien pour la directrice d'une revue didactique	91
	Système de catégories	92
	Questionnaire.....	95
	Tableaux (questionnaire) : données brutes	105

Index des tableaux

Tableau 1 : Enseignant.e.s interviewé.e.s.....	34
Tableau 2 : Expert.e.s interviewé.e.s.....	34
Tableau 3 : Fréquence de la lecture actuelle des BD (N=44).....	44
Tableau 4 : Proportion des non-lectrices/-lecteurs des BD (N=44)	44
Tableau 5 : Expériences avec la BD dans la formation (N=44)	47
Tableau 6 : Usage des BD en cours de FLE (N=44)	48
Tableau 7 : Proportion des non-utilisatrices/-utilisateurs des BD (N=44)	48
Tableau 8 : Obstacles à l'usage des BD (N=44)	49
Tableau 9 : Objectifs linguistiques (N=29)	50
Tableau 10 : Objectifs divers (N=29).....	51
Tableau 11 : Compétences ciblées (N=29).....	52
Tableau 12 : Formes d'usage des BD (N=29).....	55
Tableau 13 : Formes sociales (ordre décroissant de préférence) (N=29)	57
Tableau 14 : Commentaires sur des projets de BD (N=2).....	58
Tableau 15 : Exercices réalisés (N=29).....	59
Tableau 16 : Besoins pour l'usage renforcé des BD (N=44).....	62
Tableau 17 : Genres de BD lus (N=26).....	105
Tableau 18 : BD lues dans le temps libre (N=26)	106
Tableau 19 : Sites numériques connus (N=26)	106
Tableau 20 : Raisons contre la lecture des BD (N=44)	107
Tableau 21 : Habitudes de lecture de BD dans l'enfance et dans l'adolescence (N=44)	107
Tableau 22 : BD lues dans l'enfance et dans l'adolescence (N=41)	108
Tableau 23 : Usage de BD en cours de FLE pendant la scolarité des participant.e.s (N=44)	108
Tableau 24 : BD utilisées en cours de FLE pendant la scolarité des participant.e.s (N=13).....	108
Tableau 25 : Thématisation des BD pendant la formation pédagogique (N=24).....	108
Tableau 26 : Assistance à des événements sur la BD en privé (N=44).....	109
Tableau 27 : Attitudes envers les caractéristiques typiques des BD (N=44).....	109
Tableau 28 : Usage des BD d'après les niveaux de classe (N=29)	109
Tableau 29 : Usage des BD en relation avec les niveaux de classe (N=29).....	110
Tableau 30 : BD utilisées en classes et sujets (N=24).....	111
Tableau 31 : Critères de choix des BD (N=29).....	111
Tableau 32 : Fréquence d'utilisation des médias (ordre décroissant de préférence) (N=29)	112
Tableau 33 : Raisons pour l'usage des extraits (N=29).....	112
Tableau 34 : Raisons pour l'usage des œuvres intégrales (N=29)	112
Tableau 35 : Usage des BD dans les manuels (N=29)	113
Tableau 36 : Accès aux BD (N=29)	113
Tableau 37 : Réalisation des projets sur les BD (N=29)	113
Tableau 38 : Réactions des élèves au travail de BD (N=29).....	114
Tableau 39 : Participation à des événements sur les BD avec les élèves (N=44)	114
Tableau 40 : Usage futur des BD en cours (N=44)	114

1. Introduction

Dans le monde francophone, et notamment en France, les bandes dessinées (BD) jouissent d'une popularité énorme de sorte qu'elles sont comprises en tant que 'neuvième art' (cf. Mouchart 2016 : 7). Aujourd'hui, le grand succès du médium se traduit particulièrement par divers festivals dont un des plus connus est certainement le *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême*, mais également par une présence exceptionnelle dans les librairies. Malgré son statut incomparable actuel, la bande dessinée se voyait autrefois confrontée à des préjugés voulant que le médium fût « stigmatisé pour la pauvreté du texte, la teneur grotesque et caricaturale des illustrations » (Rouvière 2012d : 7). Ce n'était que dans les années 1970 que s'amorce un changement progressif de réception vers le positif dans le discours public en France. Cette légitimation culturelle et réévaluation de l'art rendaient possible même son entrée dans les établissements scolaires. Ce phénomène était notamment accompagné par la parution de plusieurs livres et d'autres textes visant à convaincre le public du potentiel de la bande dessinée pour l'enseignement, notamment en France ainsi que dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Par conséquent, l'intérêt scientifique pour la didactique de la BD augmentait progressivement. Néanmoins, le nombre d'études empiriques se focalisant sur l'usage du médium dans l'enseignement reste faible. En plus de quelques investigations en France (cf. Depaire 2019 ; Bannier 2014), celles de Koch (2017) et Morys (2018) représentent les seules études qui sont dédiées à la lecture des bandes dessinées par les élèves de l'enseignement secondaire en Allemagne.

Pour ce qui est d'Autriche et particulièrement l'enseignement du français langue étrangère (FLE), aucune étude empirique sur l'usage des bandes dessinées dans ce domaine défini n'est disponible. Certes, les programmes scolaires pour les collèges-lycées généraux (AHS) et professionnels (BHS), qui se distinguent d'ailleurs de ceux en Allemagne, prévoient l'apprentissage (inter)culturel et la transmission de la culture cible dont les bandes dessinées font certainement partie. Étant donné cette lacune de recherche en termes d'emploi du médium ainsi que sa réalisation didactique de la perspective des enseignant.e.s, c'est précisément là où ce mémoire intervient. S'inscrivant dans les domaines didactiques, littéraires et (inter)culturels, ce travail a pour but d'examiner le rôle de la BD en cours de FLE en Autriche. Au moyen des interviews et d'un questionnaire en ligne consécutif auprès des enseignant.e.s correspondant.e.s, des données révélatrices permettent de fournir des réponses aux questions de recherche suivantes :

- (1) À quelle fréquence et dans quels buts les bandes dessinées sont-elles actuellement utilisées dans l'enseignement du FLE en Autriche ?
- (2) Comment l'utilisation des bandes dessinées est-elle réalisée sur le plan didactique (usage d'extraits ou d'œuvres intégrales, formes sociales, exercices réalisés) ?
- (3) Quelle forme de soutien les enseignant.e.s souhaitent-elles/ils ?

Tout en gardant l'objectif d'examiner l'emploi des bandes dessinées en cours de FLE en Autriche, ce mémoire commencera par un aperçu théorique du médium sous investigation. En effet, il sera tout d'abord question de définir la bande dessinée (*cf.* section 2.1), ses caractéristiques (*cf.* section 2.2), sans oublier son développement historique (*cf.* section 2.3) et sa réception (*cf.* section 2.4). Ce cadre sera important pour les chapitres suivants car il donne des informations contextuelles pour mieux comprendre la valeur de la bande dessinée. Dans le chapitre 3, nous nous intéresserons particulièrement au rôle et au potentiel de la BD dans l'enseignement du FLE. Plus précisément, la section 3.1 présentera le cadre politique d'éducation en Autriche avant que les sections suivantes ne soient consacrées aux attitudes des élèves et des enseignant.e.s (*cf.* section 3.2), à la représentation des bandes dessinées dans les matériaux didactiques (*cf.* sections 3.3 et 3.4) et aux compétences entraînées (*cf.* section 3.5). Puisque notre intérêt est d'ailleurs axé sur la réalisation didactique du travail avec la BD, le chapitre 3.6 l'abordera en termes de différents aspects. Par la suite, le chapitre 4 présentera la méthode choisie pour effectuer notre étude. Les résultats obtenus seront ensuite analysés et décrits dans la section 5 avant qu'ils soient discutés au regard de la place de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE en Autriche (*cf.* section 6). Finalement, nos résultats principaux seront résumés dans la section 7, fournissant des tentatives de réponses à nos questions de recherche.

2. La bande dessinée

Dans ce qui suit, nous nous intéressons au médium de la bande dessinée. Plus précisément, l'objectif de ce chapitre est de donner, premièrement, un aperçu de ce que l'on entend par la bande dessinée, ses propriétés ainsi que son développement historique. Ensuite, nous nous concentrons sur la réception et le statut du médium dans les pays francophones et germanophones, représentant les domaines de notre intérêt de recherche. Cela nous permettra de mieux comprendre l'importance de la bande dessinée dans les discours publics qui, dans une certaine mesure, influence l'intérêt des enseignant.e.s (du FLE) pour elle et, de son tour, son utilisation dans l'enseignement.

2.1 Définition

Tout d'abord, il est nécessaire de définir le terme *bande dessinée*, respectivement *BD*¹ dans sa forme abrégée. Sans avoir l'intention d'entrer trop dans les détails, il convient de mentionner ici également l'appellation *bédé* qui ajoute pourtant une notion d'infantilisation (cf. Groensteen 2006 : 21). Vu la variété immense de styles de dessins, de sous-genres et d'autres caractéristiques variables, les théoricien.ne.s hésitent à donner une définition universelle de la BD ; il n'existe donc aucune définition du médium qui s'applique à toutes les œuvres (cf. parmi d'autres, Pierre ²1976 : 11 ; Groensteen ²2011 : 14 ; Mouchart 2016 : 7 ; Lesage 2022 : 4 ; Pustka 2022 : 14). Ainsi, si l'on demandait à des lectrices/lecteurs de différentes générations et de différentes régions du monde leur conception de la bande dessinée, on obtiendrait des résultats tout aussi divergents. Citons par exemple McCloud ([1993] 2007 : 17) qui, à partir de la définition d'Eisner (1985) de la BD comme un 'art séquentiel', caractérise le médium comme un art contenant des « images picturales et autres, volontairement juxtaposées en séquences, destinées à transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur ». Tandis que McCloud ([1993] 2007) se focalise dans sa définition explicitement aux objectifs de la BD, Pierre (²1976 : 11) met en avant la combinaison (non obligatoire) de texte et d'image : « [la] B.D. [*sic* !] consiste en un procédé narratif qui utilise une succession de vignettes imagées, incluant (ou non) un texte, dont tout ou partie s'échappe des personnages par l'entremise d'une 'bulle' ». Il continue en attirant l'attention sur la distinction nécessaire des bandes dessinées et des « histoires en images », la dernière se distinguant par l'arrangement du texte sous l'image (cf. Pierre ²1976 : 11). Les deux définitions de McCloud ([1993] 2007) et Pierre (²1976) partagent alors l'idée d'une succession de vignettes. Naturellement, il s'agit ici d'une sélection de tentatives de définir le médium sous investigation. Pour le besoin de ce travail, nous entendons une bande dessinée selon la définition de McCloud ([1993] 2007), tout en tenant compte de la difficulté d'en trouver une de validité générale.

Si nous considérons alors la grande variété et la démarche impossible de trouver une définition universelle de la bande dessinée, il semble plus approprié d'interpréter les ouvrages comme des exemplaires plus ou moins prototypiques du médium, notamment au sein d'un pays ou même d'une époque historique (cf. Pustka 2022 : 14). Afin d'illustrer cela, citons la série d'albums à l'origine française *Astérix* (1959–) de René Goscinny et Albert Uderzo et *Tintin* (1929–1976) du bédéiste belge Hergé qui figurent certainement parmi les BD les plus prototypiques, notamment à la fois dans l'espace francophone et germanophone (cf. Pustka

¹ Notons que dans ce travail, les termes *bande dessinée* et *BD* seront utilisés de manière interchangeable.

2022 : 19). La bande dessinée prototypique correspond au format classique « 48CC », en d'autres termes, en 48 pages qui est cartonnée et qui contient des vignettes colorées (cf. Grove 2010 : 163). À l'autre bout de l'échelle et donc beaucoup moins prototypique, on peut citer *My Favorite Thing is Monsters* (2017) d'Emil Ferris. Récompensé par le prix Fauve d'Or lors du *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême* en 2019, le roman graphique se distingue des autres exemplaires par certaines particularités. Tout en observant que les romans graphiques se caractérisent par une mise en page plus libre comparée aux albums classiques (cf. Pustka 2022 : 21), ledit roman graphique détient non seulement une absence majoritaire de vignettes, souvent accompagnées par beaucoup de texte qui figure à l'extérieur des vignettes, mais aussi une résistance à la notion d'une succession de telles vignettes, comme proposée par McCloud ([1993] 2007) et Pierre (²1976).

En plus des styles de dessin différents, le concept de la bande dessinée varie selon les cultures autour du monde et le contexte temporel (cf. Packard 2016 : 56). Si *Astérix* apparaît aux adultes (francophones) d'aujourd'hui comme une bande dessinée prototypique, ce sont les mangas qui constituent actuellement une forme de bande dessinée typique parmi la jeunesse (en France) (cf. Pustka 2022 : 14). Aux États-Unis, des *comic books* jouissent d'une popularité énorme. En effet, dans les pays anglo-saxons, où s'utilise le terme *comic* (littéralement 'comique') pour désigner les bandes dessinées, le médium a vécu son 'âge d'or' dans les années 1930 à 1950. C'étaient en particulier les héros tels que Superman qui conquéraient les cœurs de la jeunesse (cf. Knigge 2016 : 12). La popularité continue des super-héros *Marvel* s'exprime d'ailleurs par de nouvelles parutions, soit en forme de *comic books*, soit à travers des films tels que *Madame Web* paru récemment en février 2024. Soit dit en passant que les enfants et les jeunes adolescent.e.s représentent le public cible des *comics* (cf. Grünwald et al. 2006 : 217), ce qui renforce l'idée désapprobatrice que ce médium peut être attribué à la littérature pour enfants (cf. Koch 2017 : 277 ; Gardner 2012 : ix). Cet aspect sera discuté dans le chapitre 2.3.

2.2 Caractéristiques des bandes dessinées

Comme le chapitre 2.1 l'a montré, il n'existe pas de définition universelle de la BD qui englobe tous les ouvrages. En conséquence, il semble logique que la même difficulté existe pour les caractéristiques. Or, nous présentons dans ce qui suit quelques particularités typiques du médium qui, en fonction des œuvres, s'y appliquent à des degrés variables. Notons qu'il s'agit ici d'une sélection des caractéristiques qui ont été étudiées d'ailleurs empiriquement dans le cadre du présent mémoire.

2.2.1 Multimodalité

La bande dessinée peut être définie comme un ‘art hybride’ (cf. Ditschke 2009 : 268) ainsi que comme un ‘intermédium multimodal’ (cf. Packard 2016 : 58sq.) étant donné le fait qu’elle adresse plusieurs sens pendant le processus de la lecture. En effet, la combinaison de texte et d’images, deux *codes* (cf. Groensteen 2014b : 35), représente une caractéristique typique de la BD qui n’est pas pourtant exigée (cf. Pustka 2022 : 33). Notons dans ce contexte la ‘bande dessinée muette’ (angl. *pantomime strip/silent comic*) qui ne s’appuie qu’aux images et se passe donc du texte (cf. Abel/Klein 2016 : 99). Ainsi, les relations icono-textuelles peuvent prendre différentes formes : le texte et les images peuvent constituer une source d’information complémentaire à l’autre élément, allant jusqu’à se contredire (cf. McCloud [1994] 2001 : 116sq.).

2.2.2 Lecture active

Les espaces vides entre les vignettes constituent une autre marque distinctive du médium. En effet, la BD elle-même ne donne qu’une partie des informations nécessaires à la compréhension du récit ; ce qui se passe au niveau du caniveau est à compléter et à interpréter par la lectrice/le lecteur elle-/lui-même (cf. Abel/Klein 2016 : 84 ; Pierre ²1976 : 139). Au niveau sémiotique et narratologique, tout élément dans les vignettes est porteur de sens. Les mimiques et le langage corporel des personnages dans l’image ou même la mise en forme des caractères (dans les bulles et les onomatopées) peuvent révéler les émotions ou l’atmosphère (cf. Abel/Klein 2016 : 100). Dans ce sens, « la bande dessinée est porteuse d’un discours qu’il faut contextualiser : contextualisation de sa production et contextualisation de sa réception » (Vangindertael 2019 : 19). La lecture d’une bande dessinée n’est donc pas un processus passif, mais bien un processus actif par lequel la lectrice/le lecteur produit, en quelque sorte, la compréhension de la narration (cf. Frahm 2016 : 49).

2.2.3 Aspects linguistiques

En plus du récitatif, les informations textuelles proviennent majoritairement des dialogues montrés dans les bulles. Se réalisant donc à travers le discours direct (cf. Nicolosi 2022 : 88), cette oralité mise en scène (cf. Goffmann [1959] 1973) reflète la langue parlée à travers laquelle les bédéistes visent à « créer une illusion de l’immédiat communicatif » (cf. Schlintner 2022 : 133 ; cf. Koch/Oesterreicher 2011 pour plus d’informations sur le concept de ‘l’immédiat communicatif’). L’aspect de l’oralité a, entre autres, été étudié par Grutschus et Kern (2021) qui se sont focalisées sur les albums d’*Astérix* et de *Tintin*.

À part l'oralité, un nombre croissant d'études portant sur différents aspects de la langue parlée (française) dans les œuvres de bande dessinée a pu être observé au cours des dernières années, ce qui témoigne de l'intérêt scientifique accru autour du médium. Sans avoir l'intention d'entrer trop dans les détails, il convient de noter ici quelques phénomènes linguistiques étudiés. Parmi d'autres, l'omission de la particule *ne* lors de la négation, un trait caractéristique du français parlé, représentait l'objet des plusieurs investigations récentes, dont celles de Schlintner (2022) sur *Les Vieux Fourneaux*, de Leis (2022) sur *Les cahiers d'Esther* et *L'Arabe du futur* ainsi que de Nicolosi (2022) sur le *Les Bidochon*. Pour ce qui est de l'élision du *schwa* dans la BD, Merger (2015) s'y est consacrée dans son analyse de la série *Titeuf*. De plus, il ne semble pas surprenant que différentes variétés, comme le français québécois (cf. Heyder 2022) et des sociolectes, tels que la langue des jeunes (cf. Grutschus 2022) qui est souvent liée au registre informel du français familier (cf. Grutschus 2022 : 275), figurent également dans les bandes dessinées. Finalement, les interjections et les onomatopées, qui représentent deux autres traits caractéristiques de la bande dessinée, contribuent à l'oralité authentique, tout en saisissant les sons qui accompagnent les images. Citons ici les recherches de Merger (2012) à propos de *Titeuf*, ainsi que de Bobinska (2022) et de Constantinou (2022) qui abordent le phénomène de manière générale. Le chapitre suivant présentera un bref aperçu de l'histoire du neuvième art.

2.3 Aperçu historique de la bande dessinée

Quelle que soit l'importance de la BD en France, son origine ne se situe pas uniquement dans l'espace francophone. Au contraire, ce sont également les États-Unis et le Japon qui ont largement contribué à la diffusion et au développement du médium depuis ses premiers pas jusqu'à sa forme actuelle. Comme pour la difficulté de trouver une définition universelle de la bande dessinée, les débuts de la bande dessinée remontent à différentes œuvres potentielles.

Si une caractéristique essentielle de la bande dessinée est sa narration séquentielle, ses origines remontent loin dans l'histoire. À ce titre, même les hiéroglyphes ou la fameuse tapisserie de Bayeux apparaissent comme tels (cf. Mouchart 2016 : 20 ; McCloud [1993] 2007 : 20). La bande dessinée moderne trouve cependant ses origines au 19^e siècle. Pour ce qui est du contexte germanophone, *Max und Moritz* de Wilhelm Busch y figure en tant que partie intégrale du neuvième art (cf. Mouchart 2016 : 22) vu « son association novatrice et rythmée du texte et de l'image sous forme séquentielle » (Blancher 2012 : 288). Or, il ne faut pas ignorer les origines de la BD aux États-Unis. Le *comic strip The Yellow Kid* (1895) de Richard Outcault, publié dans le quotidien *New York Journal*, tient une place centrale. Si, au début, il s'agissait encore d'une succession de dessins d'un garçonnet en chemise de nuit jaune, arrangés en une

seule planche sur laquelle on pouvait lire des textes, on ne pouvait pas encore parler, du point de vue actuel, d'une bande dessinée. Outcault perfectionne *The Yellow Kid* en insérant l'intrigue dans une suite séquentielle de vignettes et en ajoutant des bulles, ce qui est considéré comme la naissance de la bande dessinée moderne (cf. Knigge 2016 : 5). Pourtant, Mouchart (2016 : 17) insiste sur la notion qu'il vaut mieux attribuer *The Yellow Kid* au « dessin d'humour [qu'à] la bande dessinée proprement dite ».

De surcroît, les origines de la BD remontent encore à quelques décennies, à savoir au Suisse Rodolphe Töpffer qui est même considéré comme le 'père' de la BD (cf. Lesage 2022 : 4). Avec sa 'littérature en estampes' comme *Les Amours de Monsieur Vieux Bois*, parue en 1827 et consistant en une séquence chronologique de cases avec le texte dessous, on lui attribue même le rôle de premier théoricien de la bande dessinée (cf. Groensteen 2014a : 10 ; Mouchart 2016 : 19). Mais comme pour l'œuvre clé d'Outcault, il subsiste un certain doute quant à savoir si Töpffer ne poursuivait pas uniquement des objectifs satiriques (cf. Lesage 2022 : 4). En même temps, les deux précurseurs cités de la bande dessinée moderne, Outcault et Töpffer, représentent deux des cultures centrales de la bande dessinée : l'américaine et la francophone. Terminons ces réflexions sur les origines de la BD avec une citation de Mouchart (2016 : 20) qui rappelle clairement que « Töpffer n'est l'inventeur de la bande dessinée que dans le sens où l'on 'invente' un trésor : il a révélé au grand jour une forme narrative qui existait déjà, sous d'autres aspects, bien avant lui ». Cette notion de 'l'invention' de la bande dessinée met en avant le fait que, premièrement, les origines du médium ne peuvent pas être attribuées définitivement et que, deuxièmement, l'intérêt pour la bande dessinée, sous quelque forme que ce soit, existe en fait depuis le début de l'humanité.

Quelques décennies plus tard, dans les années 1930 à 1950, un succès énorme des *comic books* s'amorçait, avant tout aux États-Unis. Comme mentionné brièvement auparavant, les super-héros tels que Superman ou Batman jouissaient d'un grand public tout en s'établissant d'ailleurs comme médium intégral de la subculture des jeunes (cf. Knigge 2016 : 12). Toujours est-il que les *comic books* ne se réfèrent pas forcément uniquement aux héros, mais plutôt à la bande dessinée américaine qui se démarque de la BD francophone ou japonaise (cf. Baurin 2017).

Retour en Europe, et plus précisément en Belgique, les albums *Tintin*, dont la première édition est parue en 1930, et *Spirou*, faisant sa première apparition en 1938, étaient un succès incontestable. Après la deuxième guerre mondiale, le manga s'amorçait comme concurrent sérieux, enregistrant une popularité au Japon (cf. Knigge 2016 : 17). Elle continuera dès lors au-delà des frontières asiatiques de sorte que l'on peut parler d'une « vague de pénétration

massive du manga dans le paysage éditorial français » (Lesage 2018 : 20) grâce au succès de *Dragon Ball* dans les années 1990. Outre les mangas, les années 1940 à 1950 voyaient s'épanouir les bandes dessinées belges, telles que *Lucky Luke* (1946), *Gaston* (1957) et *Les Schtroumpfs* (1958), auxquelles une certaine notion du 'comique' était inhérente. Comme le souligne Knigge (2016 : 15), c'est précisément l'apparition de tels albums qui provoquait la notion de la BD comme expression de la culture des jeunes. La Belgique était considérée néanmoins le pays européen de la bande dessinée par excellence, au moins jusqu'à la publication de la série d'albums française *Astérix* dans les années 1960, dépassant les ouvrages belges (cf. Lesage 2013).

Peu après, dans les années 1960 à 1970, s'ajoute un nouveau genre de bande dessinée² : le roman graphique. C'est l'œuvre *A contract with God* de Will Eisner, paru en 1978, qui est considérée généralement comme un des premiers romans graphiques, ou *graphic novels* en anglais. Ayant ces origines aux États-Unis, ce genre se caractérise par une plus grande liberté non seulement en termes de style de dessin, mais également en termes de format et de mise en page (cf. Pustka 2022 : 21). Les récits sont dits être « d'une plus grande complexité narrative et psychologique » (Mouchart 2016 : 50), ajoutant ainsi une notion plus sérieuse. Eisner visait à démarquer son œuvre des bandes dessinées prédominantes aux États-Unis, à savoir les super-héros, en lui insufflant un récit littéraire exigeant (cf. Knigge 2016 : 30). Cette notion des sujets plus sérieux se fait ressentir également dans le roman graphique *Maus* (1986) d'Art Spiegelman qui traite de la Shoah et précisément des expériences des parents de l'auteur dans le camp de concentration à Auschwitz. Dès lors, le genre « domine, sur la scène mondiale, l'approche artistique de la bande dessinée » (Mouchart 2016 : 52sq.).

Le nouveau millénaire annonce une nouvelle vague de succès pour la bande dessinée. Ce n'est qu'à cette période que s'amorçait progressivement une culture de BD dans le domaine germanophone permettant aux scénaristes de publier leurs ouvrages (cf. Kesper-Biermann 2022 : 45). Pour ce qui est particulièrement des pays francophones et notamment la France, Mouchart (2016 : 10) parle d'« un nouvel âge d'or », qui dépasse même les frontières pour devenir un phénomène global. Même dans les pays qui n'ont pas de tradition BD affirmée, comme l'Allemagne ou l'Égypte, le médium se répand de plus en plus (cf. Knigge 2016 : 36).

Aujourd'hui, la bande dessinée est considérée comme le 'neuvième art' (cf. Mouchart 2016 : 7 ; Groensteen² 2011 : 1) et jouit d'un intérêt croissant. Pour le contexte d'Autriche, le

² La question de savoir si les romans graphiques constituent véritablement un nouveau genre de BD ou si cette appellation est plutôt une stratégie de marketing visant à donner au médium l'attention nécessaire pour toucher un public plus large fait aujourd'hui l'objet d'un vif débat (cf. Knigge 2016 : 36 ; Eder 2016 : 159).

succès des bandes dessinées reste plutôt réservé à la recherche scientifique de BD qu'il ne se traduit en chiffres de ventes (*cf.* Kesper-Biermann 2022 : 47). Néanmoins, certains mythes, comme la notion que la BD s'adressait aux enfants, semblent persister au plan international (*cf.* Frahm 2016 : 50). Puisque la réception de la bande dessinée conditionne dans une certaine mesure son usage dans l'enseignement, la partie suivante y est consacrée, offrant un point de départ pour mieux comprendre de potentiels motivations et motifs en faveur ou contre l'intégration du médium en tant qu'outil éducatif.

2.4 Réception

L'aperçu historique de la bande dessinée nous a illustré que, aujourd'hui encore, le médium est confronté à des préjugés et à des jugements négatifs (*cf.* Frahm 2016 : 50). Dans les années 1920, les bandes dessinées étaient surtout populaires auprès des jeunes en Europe et étaient donc considérées comme faisant partie d'une culture de la jeunesse (inférieure) (*cf.* Knigge 2016 : 15), ce qui a posé la première base du stéréotype suivant la notion de la littérature pour les enfants et la jeunesse (*cf.* Pustka 2022 : 29 ; Koch 2017 : 227). Le point culminant de la dévalorisation de la BD a été atteint en France avec la loi de 1949 qui veillait à ce que les publications pour la jeunesse ne présentent pas d'actes criminels tels que le banditisme ou le vol (*cf.* Mouchart 2016 : 38 ; Lesage 2022 : 6). Aux États-Unis, le médium a fait l'objet de débats dans les années 1950 sur le danger que l'on lui attribuait pour la jeunesse. On lui reprochait de diffuser des contenus inappropriés pour les jeunes, faisant l'apologie de la violence et des contenus politiquement 'anti-américains' (*cf.* Etter/Stein 2016 : 117). La thématisation de l'horreur et de la bizarrerie a été associée à une augmentation de la délinquance juvénile, si bien que des bandes dessinées ont été brûlées publiquement (*cf.* Knigge 2016 : 19). Comme de telles bandes dessinées américaines ont été importées en Allemagne et en Autriche, on a considéré ici aussi que les bandes dessinées étaient de la littérature honteuse, d'autant plus que ce média n'était pas culturellement ancré dans l'espace germanophone (*cf.* Kesper-Biermann 2022 : 50). On allait jusqu'à dire que les bandes dessinées rendaient les lectrices/lecteurs analphabètes et de potentiel.le.s criminel.le.s. (*cf.* Grünwald 2014 ; Lesage 2022: 6), ce que l'on attribuait, au niveau stylistique, à « la pauvreté du texte, la teneur grotesque et caricaturale des illustrations » (Rouvière 2012d : 7).

Les années 1970 ont marqué un changement de perception, soit dans le domaine francophone, soit germanophone (*cf.* Kesper-Biermann 2022 : 50). L'arrivée et la popularité des romans graphiques en France (*cf.* Pustka 2022 : 22) est certainement responsable d'une perception progressivement positive. Du fait que le genre se voit attribuer une prétention

littéraire et peut sortir de l'idée d'une sous-culture avec des thèmes sérieux s'adressant principalement aux adultes (*cf.* Eder 2016 : 157*sqq.*), la BD connaît un net essor et une « légitimation culturelle » (Groensteen 2012). En Allemagne, cela est certainement dû également à l'exposition de BD organisée à Berlin dans les années 1970, ainsi qu'au salon bisannuel de la BD à Erlangen depuis 1984 (*cf.* Grünewald 2014).

De nos jours, le médium s'inscrit dans le domaine littéraire (*cf.* Ditschke 2009 : 268*sqq.*). Même si certains préjugés sur la bande dessinée persistent, comme le mythe de la bande dessinée représentant de la littérature pour les enfants (*cf.* Frahm 2016 : 50), différents festivals (*cf.* chapitres 2.4.2 et 2.4.3), une augmentation des publications sur la BD et une recherche accrue sur la bande dessinée à partir des années 2000 (*cf.* Etter/Stein 2016 : 112) témoignent d'une pertinence de plus en plus évidente dans le discours public, à la fois francophone et germanophone. De plus, cette réévaluation de la BD rendait possible même leur entrée progressive dans les institutions scolaires (*cf.* Morys 2018 : 29). Dès lors, la bande dessinée est considérée un moyen didactique qui se prête pour l'enseignement des langues (*cf.* Tilley/Weiner 2016 : 360).

2.4.1 Profil du lectorat

Lorsque l'on parle de la perception de la BD, il faut également prendre en compte le groupe de personnes qui la consomme effectivement. D'après le sondage réalisé par le Centre National du Livre (CNL) (*cf.* Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe 2020), la situation en France est telle : parmi les 2 000 personnes entre 7 et 75 ans questionnées, la BD attire un public majoritairement masculin. Tant chez les jeunes (84 %) que chez les adultes (53 %), ce sont en priorité les garçons et les hommes qui en lisent. Chez les femmes, ce sont en comparaison 70 % des filles et 33 % des femmes qui consomment les bandes dessinées (*cf.* Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe 2020), ce qui a pu être confirmé d'ailleurs par l'étude PISA 2003 pour le contexte de l'Autriche (*cf.* Böck/Bergmüller 2004). L'étude de Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe (2020) témoigne en outre que la lecture des romans graphiques constitue toutefois une exception : ils sont plus appréciés par le public féminin que par le public masculin. Globalement, la BD est lue par un public essentiellement jeune. Tandis que cela s'applique à 77 % des enfants, tel est le cas pour seulement 43 % des adultes.

Ces résultats confirment les données d'Evans/Gaudet (2012), également concernant la France. Les données recueillies auprès de plus de 4 500 personnes âgées de 11 à plus de 60 ans montrent que le médium est nettement plus consommé par un public masculin que par un public féminin. Si chez les garçons à l'âge de 11 à 14 ans, la proportion est encore de plus de 90 %,

elle est d'un peu plus de 80 % chez les filles du même âge. Alors que la lecture varie entre 25 % à 35 % chez les hommes âgés de 25 à 59 ans, elle ne représente que 10 % à 30 % chez les femmes (*cf.* Evans/Gaudet 2012 : 4). Compte tenu de ces résultats, on constate que la lecture des bandes dessinées diminue presque constamment avec l'âge, tant pour les hommes que pour les femmes. Koch (2017 : 59), Aquatias (2017 : 38) et le report national suivant les résultats de l'étude PISA 2003 (BMUKK 2008 : 53) corroborent ce phénomène.

Pour ce qui est du contexte d'Allemagne, trois études ont été menées sur les habitudes de lecture de la BD, notamment par Koch (2017), Morys (2018) et Blancher (2012). Comparé aux sondages de Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe (2020) et Evans/Gaudet (2012), celles-ci se limitent cependant aux élèves et aux étudiant.e.s. L'étude de Koch (2017) a été menée auprès de 932 élèves entre 11 et 18 ans dans trois collèges-lycées. Elle révèle que 41,1 % des participant.e.s ne lisent jamais des bandes dessinées dans leur temps libre. Ici aussi, on constate que le nombre de non-lectrices (50,1 %) est plus haut que celui de non-lecteurs (32,6 %). En outre, plus les élèves sont âgé.e.s, moins elles/ils lisent (*cf.* Koch 2017 : 59). La lecture des bandes dessinées semble encore plus rare chez les participant.e.s à l'étude de Morys (2018) : parmi 144 élèves entre 13 et 16 ans presque la moitié (49 %) indiquent ne jamais en lire dans la vie quotidienne (*cf.* Morys 2018 : 223). Blancher (2012) a questionné 200 étudiant.e.s allemand.e.s et francophones à l'université de Tübingen. Les résultats démontrent que le pourcentage des personnes allemandes qui n'ont jamais lu une bande dessinée ne monte qu'à environ 10 % (*cf.* Blancher 2012 : 305). Même si ces résultats ne concernent que les jeunes générations, on peut discerner une tendance en Allemagne : un nombre significatif d'élèves et d'étudiant.e.s n'ont jamais lu de BD.

2.4.2 La BD dans les pays francophones

Puisque la culture française ou francophone représente la culture cible de l'enseignement de FLE, dont il est question dans ce travail, nous nous consacrons tout d'abord au statut de la BD en France. Après tous, un des objectifs déclarés dans le curriculum pour les lycées-collèges généraux autrichiens c'est d'établir une compréhension inter- et transculturelle à travers des « Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Kultur und Kunst der betreffenden Sprachräume » (BMBWF AHS-Lehrplan 2024).

Nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises : la bande dessinée jouit d'un succès énorme en France et dans les pays francophones dans la mesure où elle est considérée comme le 'neuvième art' (*cf.* Mouchart 2016 : 7 ; Groensteen 2011 : 1) ainsi qu'un 'art populaire' (*cf.* Pustka 2022 : 15). Il semble presque impossible de se rendre dans une librairie sans passer à

côté de l'énorme choix de publications différentes. En effet, les chiffres de vente des dernières décennies et surtout des dernières années illustrent cet engouement pour le médium. Entre 2000 et 2011, on a pu constater un triplement des ventes de bandes dessinées en France (cf. Evans/Gaudet 2012 : 1). L'année 2020 a même été désignée par le ministère de la Culture comme « année de la bande dessinée » (Ministère de la Culture 2019) et plusieurs manifestations et expositions ont été organisées sous le signe du neuvième art.

L'année 2023 a connu une baisse de vente des bandes dessinées de 11 % par rapport à l'année 2022, mais ce résultat est à relativiser au regard du succès de la BD dans les années 2020 (cf. GfK 2024). Dans ce contexte, il semble pertinent de mettre en avant le succès persistant incontestable de la série d'albums *Astérix* qui se fait ressentir dans les chiffres de vente : la réédition *L'iris blanc* (2023) s'est clairement placée en tête des ventes avec près de 1,6 million d'exemplaires en France en seulement deux mois après sa sortie (cf. France Info 2023). En 2023, 1,4 million de bandes dessinées ont été vendues, dont une sur deux était un manga (cf. GfK 2023).

Le grand succès du médium en France ne se traduit pas seulement directement dans les chiffres de vente, mais se manifeste aussi par divers événements comme des festivals et des expositions dans des musées entièrement dédiés à la BD francophone. Lors du *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême*, qui se déroule chaque année pendant 4 jours, différents prix sont distribués, dont le Fauve d'or pour le meilleur album en français de l'année précédente. De surcroît, citons des expositions permanentes sur le médium telles que la *Cité internationale de la bande dessinée et de l'image* à Angoulême (<https://www.citebd.org/>) et la *Maison de la BD* à Blois (<https://www.maisondelabd.com/>), ce dernier offrant d'ailleurs des ateliers et des rencontres et organisant le festival gratuit *bd BOUM*. Pour le contexte de la Belgique et notamment Bruxelles, renvoyons au *Musée de la BD* (<https://www.cbdb.be>) ainsi que dans le *Musée Hergé* (<https://www.museeherge.com>).

En outre, il convient de mentionner la *Revue Dessinée*, un magazine sous forme de BD avec plus de 200 pages de reportages et documentaires qui « délivre une information critique, rigoureuse et engagée » (<https://www.larevuedessinee.fr/>). Étant publiée tous les trois mois, le numéro actuel se tourne autour le climat, des affaires politiques, et d'autres sujets sociétaux.

Jetons finalement un bref coup d'œil à la situation au Québec. Ici, le *Festival BD de Montréal* (FBDM) (<https://www.fbdm-mcaf.ca/>) se tient déjà pour la 13^e année en 2024. Avec un large éventail d'ateliers, de tables rondes, de conversations dessinées et d'autres expositions autour d'un thème global, cette manifestation attire environ 80000 bédéphiles (cf. <https://www.fbdm-mcaf.ca/festival-bd/infos-pratiques/>). De plus, le corpus Ébullition

représente au Québec le premier corpus dédié à la BD québécoise, à savoir « pour retrouver des mots et des expressions dans la composante textuelle des albums » (Giaufret/Remysen/Rioux 2023 : 70). Cet aperçu visait à éclaircir le statut incontestable de la bande dessinée en tant que médium d'une valeur culturelle dans le monde francophone. Regardons maintenant le domaine germanophone.

2.4.3 La BD dans les pays germanophones

Il ne fait aucun doute que l'espace germanophone a un lectorat et une pertinence culturelle nettement inférieurs à ceux du monde francophone (cf. Knigge 2016 : 36 ; Koch 2017 : 11sq. ; Pustka 2022 : 33). On constate néanmoins un net essor progressif du médium et donc une omniprésence dans le discours public en Allemagne (cf. Knigge 2016 : 36 ; Etter/Stein 2016 : 112). Cette tendance peut notamment être constatée à travers les manifestations organisées en Allemagne, comme le *Comicfestival* (<https://comicfestival-muenchen.de/>) à Munich et le *Comic-Salon* (<https://www.comic-salon.de/de>) à Erlangen. La série d'albums d'*Astérix* ayant connu un tel succès en France, notons qu'elle est également lue et appréciée par un large public en Allemagne depuis les années 1970 (cf. Blancher 2012 : 290 ; Grünwald 2014).

Pour se concentrer sur le contexte autrichien, la scène de la bande dessinée s'est établie surtout à Vienne, Linz et Graz (cf. Reiterer 2018 : 80). Dans la capitale d'Autriche, différents salons de la bande dessinée sont organisés, notamment le *Vienna Comic Con* (<https://viecc.com/>), le *Vienna Comix* (<https://viennacomix.at/>) et, se tenant pour la première fois cette année 2024, *Comic am Markt* (cf. Ipirotis 2024). L'*Austria Comic Con* (<https://austriacomicon.com/>) a lieu à Wels en Haute-Autriche. Les visiteuses/visiteurs de ces derniers festivals y assistant généralement déguisé.e.s, il s'agit pourtant plutôt d'un festival cosplay qui englobe d'ailleurs le gaming et les jeux vidéo. De plus, avec le *Festival de la bande dessinée francophone* à Vienne (<https://www.institutfrancais.at/Festival%20der%20frankophonen%20Comics>) qui se tient annuellement, l'Institut français d'Autriche vise à faire connaître la BD francophone à un public autrichien, offrant la possibilité d'assister à des conférences avec des scénaristes et des bédéistes francophones renommé.e.s. Étant organisé pour la première fois en 2013, le festival contribue certainement à promouvoir la scène du neuvième art en Autriche.

De plus, l'association OeGeC (*Österreichische Gesellschaft für Comics*, <https://www.oegec.com/>) s'engage pour la visualisation, la promotion et l'interconnexion des études, la médiation et la production de la BD en Autriche. Avec le soutien du magistrat de la

ville de Vienne, deux prix sont décernés : le Wiener Comicpreis et le Mitgliederpreis. Des efforts sont donc faits pour contribuer à une présence accrue dans le discours public en Autriche.

En guise de conclusion, cette première partie a fourni un aperçu du médium de la bande dessinée, ses caractéristiques ainsi que sa réception de point de vue diachronique et synchronique. Plus précisément, nous avons vu que la diversité des bandes dessinées ne permet pas d'en donner une définition ou des caractéristiques universelles, de manière qu'il vaut mieux définir les ouvrages selon la théorie des prototypes. Parmi les particularités typiques de la BD, nous pouvons citer la combinaison multimodale d'images et de texte, les onomatopées, la lecture active, l'oralité ainsi que l'usage fréquent de divers sociolectes et registres informels. Après une longue histoire de mauvaise réputation dans le discours public francophone et germanophone et de préjugés qui l'accompagnaient, l'opinion générale a progressivement changé pour le mieux. Depuis quelques décennies, le média jouit d'une grande popularité et a même fait son entrée dans le système scolaire. Compte tenu de cela, nous consacrons les chapitres suivants à la valeur et au potentiel de la BD pour l'enseignement du FLE, en établissant des comparaisons avec l'enseignement de L1 quand cela nous semble pertinent.

3. La BD dans l'enseignement du FLE

Entrons maintenant dans le domaine de notre intérêt de recherche, à savoir l'usage des bandes dessinées dans l'enseignement du FLE. Nous allons nous consacrer tout d'abord sur les réglementations officielles (*cf.* section 3.1) avant de passer aux attitudes des élèves et des enseignant.e.s envers le médium (*cf.* section 3.2). Ensuite, un aperçu des matériaux existants (*cf.* sections 3.3 et 3.4) et des compétences et buts pédagogiques ciblés (*cf.* section 3.5) sera donné avant de terminer sur des réflexions didactiques (*cf.* section 3.6), y compris l'emploi des BD en œuvres intégrales ou des extraits, les formes sociales et les exercices possibles.

3.1 Programmes scolaires autrichiens et le CECR

Il est certes clair que l'organisation de l'enseignement s'oriente vers des directives et des règlements politiques qui sont forcément extrascolaires. Jetons-y un coup d'œil pour mieux cerner l'usage de la BD dans l'enseignement du FLE en Autriche. Un regard sur les programmes scolaires autrichiens, qui s'appliquent d'ailleurs à tout le pays, met en évidence une présence de la BD plus ou moins explicite auprès d'autres médias. Alors que le programme pour les collèges-lycées généraux (AHS) accorde une certaine attention à ce médium, il n'est pas explicitement mentionné dans ceux des collèges-lycées professionnels (BHS), où la notion du *médium* laisse aux enseignant.e.s une liberté de choix quant à l'utilisation effective. Pour ce qui

est de l'école de commerce (*Handelsakademie*), l'usage de différents documents apparaît propice d'une perspective interculturelle, cherchant à favoriser « [den] Erwerb interkultureller Kompetenz [und die] Beschäftigung mit gesellschaftsrelevanten Themen anhand von Beispielen aus Literatur, Kunst und Medien » (BMBWF Lehrplan Handelsakademie 2014).

Par contre, dans le programme scolaire des collèges-lycées généraux, la bande dessinée ne figure pas seulement parmi l'allemand et l'histoire, mais aussi parmi les langues vivantes. Notons qu'en Autriche, la première langue vivante est typiquement l'anglais et que le français représente souvent parmi les deuxième langues vivantes possibles à choix. Il semble frappant que l'histoire représente la seule matière dans laquelle l'usage de la BD est encouragé aussi bien dans le collège (*Unterstufe*) qu'au lycée (*Oberstufe*). L'enseignement des langues vivantes, en contraste, prévoit le travail avec la BD sous l'angle interculturel, tout comme pour les collèges-lycées professionnels. En effet, dans le programme pour les collèges-lycées généraux, il est précisé que « [k]ultur- und landeskundliche Informationen werden dabei mit kommunikativen zielsprachlichen Situationen verbunden, handlungsorientiert vermittelt und bewusstseinsbildend genutzt (ua. durch den Einsatz von [...] Comics) » (BMBWF AHS-Lehrplan 2024).

Si nous considérons ici la revendication de Rouvière (2013), selon laquelle « [il] semble en effet essentiel que les [bandes dessinées] soient aussi étudiées pour elles-mêmes, afin d'en apprécier la valeur esthétique et la portée littéraire », le domaine d'application en matière allemand apparaît particulièrement frappant. En effet, « [die] Beschäftigung mit multimedialen und multimodalen Texten (ua. Comics, *Graphic Novels*, Film) sowie deren Gemachtheit und Wirkung » (BMBWF AHS-Lehrplan 2024) est ciblée. Les bandes dessinées sont donc effectivement évoquées dans les programmes scolaires pour les collèges-lycées généraux autrichiens, même si cela ne se traduit que dans une moindre mesure.

Outre les programmes scolaires, les professeur.e.s en Europe et donc aussi en Autriche sont tenu.e.s d'observer le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECR) ainsi que le volume complémentaire, qui servent plutôt de recommandation pour l'enseignement des langues que de directives obligatoires. Si l'on y cherche une mention explicite de la BD, on ne la rencontre que rarement. En ce qui concerne le CECR, le médium est cité à deux occasions, notamment dans le contexte des rubriques « Utilisation esthétique et poétique de la langue – l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination [...] des bandes dessinées » (CECR 2001 : 47) et « Les genres et les types de textes écrits » (CECR 2001 : 77). Dans le volume complémentaire (2021 : 68), il est fait mention de la BD dans la catégorie réceptive « Lire comme activité de loisir ». En effet, on lit au niveau de

compétence élémentaire A2, « Peut comprendre suffisamment pour lire [...] des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien » et au niveau indépendant B1, « Peut suivre l'intrigue [...] de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédigé dans un langage très quotidien [...] » (CECR – volume complémentaire 2021 : 62). Curieusement, l'utilisation se limite aux niveaux A2 et B1; l'usage de la BD n'apparaît donc recommandé explicitement ni pour les apprenant.e.s débutant.e.s ni pour les apprenant.e.s expérimenté.e.s. Néanmoins, malgré la présence de la BD dans les documents inscrits dans la loi, l'usage réel en cours dépend entre autres des opinions des enseignant.e.s et des élèves. Regardons-les dans la section suivante.

3.2 Attitudes des élèves et des enseignant.e.s

Comme nous l'avons déjà mentionné, le domaine de recherche autour de la bande dessinée dans l'enseignement (du FLE) est encore assez jeune, surtout dans l'espace germanophone. Le nombre d'études sur ce sujet reste donc faible. Les seules études dont nous disposons concernant le sujet traité sont celles de Koch (2017) et Morys (2018). Pour le contexte de la France, Depaire (2019) s'est penché sur la question de la place de la BD dans l'enseignement du français L1. Pourtant, il n'existe pas d'études de ce type pour l'Autriche, de sorte que nous souhaitons élargir les connaissances actuelles avec ce travail. Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur les études de Koch (2017), Morys (2018) et, brièvement, de Depaire (2019).

Premièrement, l'école en tant qu'institution joue un rôle décisif quant au statut d'un art. En effet,

l'entrée d'une pratique artistique au sein des structures étatiques d'éducation est un des plus puissants moyens de légitimation de celle-ci. On aurait alors tort de penser que la manière dont les programmes se saisissent du média bande dessinée n'interfère pas sur sa perception globale. (Aquatias 2017 : 30)

Même si, au niveau général, « la légitimité scolaire de la bande dessinée reste faible comparé à d'autres supports » (Blanchard/Raux 2019 : 1), l'étude réalisée par Koch (2017) n'affirme pas entièrement cette notion. L'auteure met en évidence que, selon les 932 élèves âgé.e.s de 11 à 18 ans de trois collèges-lycées de Rhénanie-du-Nord-Westphalie interrogé.e.s (dont 275 apprenant.e.s de FLE), l'usage de la BD et les mangas (ici différenciés !) occupe respectivement la 4^e et la 15^e place parmi 17 textes et médias investigués. Seules les photos, les nouvelles et les chansons se placent devant la BD (*cf.* Koch 2017 : 133). Si une telle comparaison des différents médias dans l'enseignement du FLE témoigne d'une place relativement importante de la BD, un regard plus attentif sur les données des 275 apprenant.e.s de FLE révèle que les bandes dessinées ne sont jamais utilisées en cours à 30,5 %, une fois par année à 26,2 %, mensuellement

à 32 % et à un rythme hebdomadaire à 10,5 %. De plus, il est intéressant de noter que le médium est utilisé surtout auprès des apprenant.e.s intermédiaires par rapport aux débutant.e.s et aux apprenant.e.s avancé.e.s. En effet, c'est chez les élèves de 15 à 16 ans que la BD est la plus souvent utilisée. Les mangas, en revanche, ne sont jamais utilisés dans l'enseignement du FLE à près de 94 %, une fois par année scolaire à 2,2 %, à également 2,2 % tous les mois et à 0,7 % toutes les semaines (cf. Koch 2017 : 106sq.). Parmi les figures des bandes dessinées francophones les plus connues se trouvent Astérix et Obélix (99 %), la Schtroumpfette (98,1 %) et Lucky Luke (89,9 %). Par contre, ce sont seulement 18,7 % des apprenant.e.s qui connaissent Titeuf et 5,9 % qui connaissent Gaston Lagaffe (cf. Koch 2017 : 208).

Enfin, l'étude de Koch (2017) s'est penchée sur les facteurs autour de l'usage des bandes dessinées en cours que les élèves trouvent motivants ou démotivants. Il s'avère ainsi que c'est surtout la divergence à l'enseignement régulier qui contribue à la motivation des apprenant.e.s, tout comme le soutien des images pour la compréhension du texte. L'aspect comique, la multitude d'images et la tendance à une faible quantité de texte dans les bandes dessinées parlent également en faveur de leur utilisation dans l'enseignement (aussi dans Morys 2018 : 175sq.). À l'inverse, les élèves s'opposent à l'utilisation de la BD à l'école car elles/ils craignent que cela ne leur fasse perdre le plaisir de lire des bandes dessinées dans leur temps libre. Il semble également persister des préjugés : certains jeunes associent la BD à un média enfantin. Enfin, elles/ils citent les défis linguistiques et la lecture en images comme des raisons contre l'utilisation de ce média en classe (cf. Koch 2017 : 226sqq.).

Une deuxième étude sur la place de la BD dans l'enseignement du FLE en Allemagne est celle de Morys (2018). La chercheuse a interrogé aussi bien des enseignant.e.s que des apprenant.e.s. Avant de passer aux résultats de cette étude, il convient de souligner qu'elle a été réalisée dans le cadre du concours *Francomics* (cf. section 3.4), représentant par conséquent un contexte particulier puisque l'on peut supposer qu'au moins les enseignant.e.s participant.e.s manifestent un certain intérêt pour la BD en classe. Du point de vue des élèves, on constate que sur 144 apprenant.e.s âgé.e.s de 13 à 16 ans, 70 n'ont jamais lu de BD en dehors de l'école et 40 en ont lu trois à cinq au cours des dernières années, sans que l'on puisse noter de différences significatives entre les filles et les garçons. Comme pour Koch (2017), c'est la série d'albums *Astérix* qui est le plus souvent citée. En ce qui concerne le concours *Francomics*, il ressort des indications données que les jeunes ont particulièrement apprécié le travail sur les bandes dessinées dans la mesure où elles étaient considérées amusantes et faciles à comprendre, et que les images étaient attrayantes et colorées (cf. Morys 2018 : 224sq.). En général, les expériences liées au projet ont été décrites comme positives par les élèves, notamment grâce à l'alternance

du cours par rapport à l'enseignement régulier, tant en termes de contenu que de méthode (*cf.* Morys 2018 : 228). Ainsi, le travail avec des bandes dessinées a non seulement eu un effet positif sur la motivation pour les cours de FLE, mais a également permis de développer des compétences linguistiques, (inter)culturelles et littéraires. Il va sans dire que du matériel supplémentaire et des stratégies pour comprendre le vocabulaire et le texte sont nécessaires pour le processus de lecture (*cf.* Morys 2018 : 261*sq.*).

Dans cette même étude, Morys (2018) a investigué la perspective des professeur.e.s à l'aide d'un questionnaire et des interviews. Sur les 37 répondant.e.s au questionnaire, 24 ont déclaré avoir déjà travaillé avec des bandes dessinées en cours de FLE avant le concours *Francomics*, mais principalement avec des extraits. En accord avec les indications des élèves, les impressions positives ont pu être confirmées par les enseignant.e.s. Ainsi, dans le cadre du concours, l'accent a été mis sur les processus de lecture assistée par l'image ainsi que sur l'apprentissage littéraire-esthétique, linguistique et (inter)culturel (*cf.* Morys 2018 : 188*sqq.*). En ce qui concerne notamment l'aspect linguistique, les onomatopées, le français familier et les gros mots ont été énoncés à plusieurs reprises comme éléments traités en classe (*cf.* Morys 2018 : 205*sqq.*).

Ces deux études illustrent donc le recours à la bande dessinée dans l'enseignement du FLE en Allemagne et les propriétés positives et motivantes que le médium apporte. Cependant, les résultats donnent l'impression que la BD n'est utilisée que par un pourcentage assez faible. Avant de conclure ce chapitre, il convient d'évoquer brièvement le contexte de la France et donc de l'enseignement du français L1. Depaire (2019) a constaté dans son étude menée auprès de 150 enseignant.e.s (de l'école primaire à l'éducation secondaire enseignant des matières diverses) que, bien que près de 99 % attribuent un potentiel pédagogique à la BD, seule la moitié des professeur.e.s intègrent effectivement le médium dans leur enseignement. Nous pouvons donc conclure que « [si] l'on en juge par son degré d'intégration et son usage scolaire, le fossé est grand, qui sépare la reconnaissance proclamée de la bande dessinée de sa véritable légitimation artistique et littéraire » (Rouvière 2012c : 21), notamment pour le contexte du FLE et de français L1.

3.3 La bande dessinée dans les manuels scolaires

Avant de passer à la réalisation didactique du travail avec la bande dessinée, nous nous intéressons aux matériaux didactisés déjà existants. Il convient de noter ici qu'il faut différencier entre les documents authentiques, qui ne sont pas principalement destinés à des fins

pédagogiques, et les documents fabriqués qui le sont (cf. Vogrig 2021 ; Bannier 2014 : 18). Toutefois, dans les études décrites ci-dessous, pas de distinction n'est faite.

Pour commencer, les manuels scolaires représentent sans doute l'une des ressources les plus souvent utilisées en cours. Pour cette raison, la reproduction des bandes dessinées qui y figure est dans une certaine mesure déterminante pour leur traitement en classe. L'état de recherche sur la présentation des (extraits des) bandes dessinées dans les manuels scolaires en Autriche demeure très rare. L'analyse de Taglieber (2017), qui a examiné cinq séries de manuels (soit 29 manuels et cahiers d'activité) en termes de fréquence de reproduction du médium et d'objectifs pédagogiques, peut en être citée comme l'une des rares à grande échelle. Le corpus était composé des séries de manuels suivantes, représentant les ouvrages les plus répandues dans les collèges-lycées généraux en Autriche : *À plus !*, *Bien fait*, *Cours intensif*, *Découvertes* et *Perspectives*. Ceux-ci sont tous adressés à des élèves aux niveaux A1-B1 (ce dernier étant le niveau ciblé après quatre années d'apprentissage). Soit dit en passant, les manuels destinés à l'enseignement de FLE dans les collèges-lycées professionnels ne présentent que très peu la BD (cf. Corti/Neuhofer 2022 : 108).

Comme le révèle l'analyse de Taglieber (2017), les manuels ne semblent contenir que très rarement des extraits ou des exercices sur le médium en question : alors que trois manuels ou cahiers d'activités ne reproduisent aucune BD, l'utilisation moyenne des autres manuels se limite à un peu plus de trois fois chacun (cf. Taglieber 2017 : 94). L'auteure constate que sur un total de 96 utilisations, 58 présentent au moins deux cases, 17 ne présentent qu'une seule case et 21 renvoient à la BD en tant qu'art dans un commentaire sans présentation d'image. Comme explication possible d'une telle faible reproduction, l'auteure mentionne les droits de l'auteur qu'il faudrait d'abord obtenir à cette fin et qui rendent difficile une représentation accrue de la BD dans les manuels scolaires (cf. Taglieber 2017 : 100).

De plus, ce qui est particulièrement intéressant pour nous, c'est que les extraits visent principalement des compétences linguistiques (y compris la grammaire, la syntaxe, les onomatopées et d'autres éléments linguistiques), notamment à 66 %. Dans 27,7 % des cas les BD sont appliquées à des fins littéraires-esthétiques alors que des aspects (inter)culturels sont ciblés à seulement 6,4 % (cf. Taglieber 2017 : 97). Une utilisation aussi rare à des fins de formation aux compétences (inter)culturelles et littéraires-esthétiques est principalement imputée au niveau de compétence limité des apprenant.e.s débutant.e.s. À ce niveau, il est encore difficile d'articuler des pensées complexes ou de réaliser des tâches de réflexion (cf. Taglieber 2017 : 100sq. ; Bannier 2014 : 53).

Les résultats de Taglieber (2017) semblent confirmer des études similaires. En effet, Bannier (2014), Giroud (2021), qui aborde le problème sous un angle historique, et Hamez (2021) ont également pu constater que les bandes dessinées occupent une place marginale dans les manuels scolaires destinés aux apprenant.e.s de FLE internationales/internationaux. De plus, la reproduction de BD, tels sont les résultats de Bannier (2014), Hamez (2021) et Giroud (2021), se fait avant tout pour entraîner des compétences non-liées au médium lui-même. Souvent, il s'agit notamment d'entraîner la compétence linguistique (cf. Bannier 2014 : 51 ; Hamez 2021 : 230 ; Giroud 2021 : 1). Ce résultat peut par conséquent affirmer ceux de Taglieber (2017).

Il est également intéressant de noter qu'il en est de même pour les manuels utilisés en cours de français L1. L'analyse réalisée par Tabuce (2012) de 41 manuels de 1996 à 2010 révèle que la bande dessinée reste « désormais marginalisée dans les manuels » (Tabuce 2012 : 43) et Rouvière (2012d : 21) ajoute à cela qu'elle est « uniquement envisagée comme un marchepied vers d'autres apprentissages ».

Compte tenu d'une faible représentation des bandes dessinées dans les manuels scolaires destinés à des apprenant.e.s de FLE, les enseignant.e.s ne peuvent pas se contenter de ce type de matériel pédagogique pour offrir aux élèves une expérience adéquate du média. Dans le chapitre suivant, il est donc question des autres matériaux supplémentaires.

3.4 Matériaux et propositions supplémentaires

Outre les manuels, une multitude de revues et de maisons d'édition proposent du matériel pratique pour l'enseignement. Destinées précisément à des enseignant.e.s de FLE du lycée et du collège, on peut citer notamment les revues *Der Fremdsprachliche Unterricht* (FUF) et *französisch heute*. La disponibilité des numéros, dont quelques-uns sont même consacrés entièrement au médium sous investigation, illustre clairement sa pertinence accrue dans le système scolaire germanophone. En effet, divers articles pratiques publiés dans les revues citées (parmi d'autres, « *Seidou, en quête d'asile – mit einem roman graphique die Herausforderungen von Flucht nachvollziehen* », Altreiter 2022 ; « *Die Frage der Identität im roman graphique Prendre refuge* », Schnüriger 2022 ; « *Mit romans graphiques themenspezifisch arbeiten. Chancen für einen inhaltsreichen und kompetenzfördernden Französischunterricht* », Lange 2014) traitent des sujets différents. Destinés à un usage dans la classe de FLE, quelle que soit l'année d'apprentissage des élèves, des exercices accompagnant les bandes dessinées concernées sont proposés.

Si dans les articles pratiques, ce sont surtout des extraits qui sont didactisés, il existe aussi quelques tentatives pour motiver les élèves germanophones à lire des bandes dessinées en

français en œuvre complète. Le concours *Francomics*, créé en 2009 par l'Institut Français d'Allemagne, l'Institut Franco-Allemand d'Erlangen et la maison d'édition Cornelsen, vise à faire découvrir aux élèves la bande dessinée francophone et, au-delà, à les inciter à lire des œuvres en langue étrangère. Ce projet s'inscrit donc directement au domaine de notre intérêt, notamment l'usage des bandes dessinées francophones dans l'enseignement du FLE au collège et au lycée. Pour le contexte d'Autriche, il semble particulièrement intéressant que ce concours n'est organisé en Autriche qu'à partir de l'année scolaire 2021/22 (cf. Institut français 2024).

Dans le cadre du concours *Francomics*, les participant.e.s, à savoir les apprenant.e.s de FLE en Allemagne et en Autriche, lisent trois bandes dessinées en œuvre intégrale et en langue française et présentent ensuite, en groupe, dans une courte vidéo d'environ 2 minutes, leur bande dessinée préférée. En Autriche, plus la créativité est grande, plus les chances de gagner un atelier sur la BD francophone à l'Institut français d'Autriche (qui est offert d'ailleurs de manière permanente aux groupes d'élèves) sont grandes. Les bandes dessinées à lire sont mises à disposition sur la plateforme en ligne *Culturethèque* et l'œuvre la plus souvent choisie par les participant.e.s est ensuite traduite en français (cf. Institut français 2024). Sur le site officiel du concours, les enseignant.e.s peuvent en outre accéder gratuitement à du matériel supplémentaire sous forme de fiches pédagogiques pour accompagner et soutenir les élèves dans la lecture des bandes dessinées. De même, la maison d'édition Cornelsen propose des manuels didactiques pour les bandes dessinées à lire dans le cadre du concours. Sous l'impulsion d'un concours, les apprenant.e.s de FLE sont donc incité.e.s à lire des BD francophones complètes.

Finalement, il convient de mentionner que la maison d'édition Klett propose parmi d'autres des adaptations littéraires annotées sous forme de BD, telle que *L'Étranger* (2013) et *L'Hôte* (2009) de Jacques Ferrandez d'après les versions originales d'Albert Camus (1942). En outre, le cahier d'activité *Horizons Atelier La BD* (2011) offre non seulement des fiches à photocopier pour toute la classe, mais aussi un guide pour travailler avec le médium en classe. Nous pouvons donc en conclure qu'il existe une multitude de matériaux différents dans lesquels les enseignant.e.s de FLE peuvent puiser ou du moins s'inspirer pour offrir à leurs élèves une approche plus approfondie de la BD.

3.5 Formation des compétences et objectifs pédagogiques

Nous avons vu dans les chapitres précédents que « [l']histoire des liens entre bande dessinée et éducation s'est exprimée successivement dans les termes d'une hostilité farouche, d'une intégration résignée, puis d'une récupération intéressée et d'une légitimation affichée » (Rouvière 2013). Aujourd'hui, le médium est largement considéré comme une ressource

précieuse et enrichissante pour l'enseignement et notamment pour celui du FLE (cf. parmi d'autres, Pustka 2022 ; Rouvière 2017 ; Rosier 2012). En effet, l'utilisation pédagogique de la bande dessinée peut soutenir l'entraînement de diverses compétences. Dans cette section, nous nous penchons sur la multitude d'objectifs pédagogiques.

Différent.e.s auteur.e.s mentionnent à plusieurs reprises au moins trois domaines de compétence généraux qui peuvent être développés à partir de l'étude des bandes dessinées, à savoir la compétence linguistique, (inter)culturelle et littéraire (cf. entre autres, Grünewald et al. 2006 ; Morys 2018 ; Rouvière 2013). Considérons dans un premier temps la compétence linguistique. Ce domaine touche à la fois le « code parlé » (cf. Grünewald et al. 2006 : 218), c'est-à-dire la représentation de la langue parlée (comprenant les différents registres et les onomatopées), le vocabulaire et le grammaire (cf. Morys 2018 : 291), la prononciation, l'orthographe ainsi que des différences entre l'oral et l'écrit (cf. Pustka 2022 : 43). Par exemple, les albums *Les Schtroumpfs* et notamment le mot passe-partout *schtroumpf* permettent une analyse en termes de type de mot, de conjugaison, et « [des] combinaisons possibles du morphème *schtroumpf* avec d'autres morphèmes » (Koch 2022 : 388), ce qui sensibilise les apprenant.e.s à la structure de la langue cible. Ainsi, la conscience de la langue auprès des élèves peut être promue (cf. Koch 2022 : 388). Les bandes dessinées peuvent donc être utilisées dans le but d'aborder la grammaire, le vocabulaire, les caractéristiques de la langue parlée et d'autres aspects linguistiques.

De plus, le travail avec la bande dessinée cible le développement de la compétence (inter)culturelle. Cela se manifeste à deux égards : d'une part, la BD francophone, dans notre cas, fonctionne en soi comme un instrument culturel puisqu'elle occupe une place indiscutable dans le pays cible en tant que 'neuvième art' (cf. Mouchart 2016 : 7). Ainsi, on peut intégrer le médium en tant que sujet culturel dans l'enseignement (cf. Pustka 2022 : 43) surtout quand il s'agit des documents authentiques (cf. Morys 2018 : 287). D'autre part, des aspects tels que la civilisation quotidienne (cf. Grünewald et al. 2006 : 218), les stéréotypes nationaux ou divers sujets (inter)culturels comme le féminisme (cf. Pustka 2022 : 43) figurent dans ce domaine. Par conséquent, la BD peut servir de matériel de soutien pour illustrer différents thèmes (cf. Corti/Neuhofer 2022 : 102). Des sociolectes comme la langue des jeunes, des registres tels que le français familier ou même les gros mots peuvent également entrer dans cette catégorie (cf. Morys 2018 : 289). En outre, Cox (2018 : 18sq.) met en avant dans ce contexte que la bande dessinée joue un rôle décisif lorsqu'il s'agit des « cultures or events which might be difficult to access for young learners, due to language barriers, distance or censorship ». La BD et surtout

les images peuvent donc être utilisées pour rendre les données culturelles plus accessibles. Par conséquent, la BD peut être employée afin de thématiser différents aspects (inter)culturels.

En outre, quelques sous-compétences sont décrites dans la littérature qui peuvent être regroupées sous la catégorie ‘compétence littéraire’. En effet, le travail *avec* et notamment *sur* la bande dessinée permet de développer des compétences relatives au médium lui-même. Les compétences écrites-visuelles (équivalente au travail multimodal, cf. Missiou 2012 : 81sq. ; Lange 2014 : 4), visuelles-esthétiques et l’apprentissage littéraire (cf. Morys 2018 : 268-286) font partie de ce domaine. Grünewald et al. (2006) ne donnent pas d’indications plus précises sur la compétence littéraire.

Concernant la compétence écrite-visuelle, il est clair que la bande dessinée se caractérise majoritairement par une combinaison de texte et d’image. Ainsi, les apprenant.e.s profitent d’un entraînement simultané car les images et le texte interagissent de sorte que les premières servent d’aide visuelle dans le processus de compréhension de ce dernier (cf. Morys 2018 : 269). En ce sens, la bande dessinée peut également contribuer au développement de la compétence d’apprentissage, car elle permet aux élèves de comprendre qu’elles/ils n’ont pas besoin de comprendre chaque mot pour suivre le récit. Cela est particulièrement évident dans le cas de la série d’albums *Les Schtroumpfs* et du mot passe-partout *schtroumpf*. Pour cette bande dessinée en particulier, les élèves doivent observer le contexte linguistique et visuel immédiat et recourir à leurs connaissances linguistiques et générales préalables (cf. Koch 2022 : 388). Soit dit en passant, il faut bien reconnaître qu’il existe des divergences quant au potentiel d’aide des images à la compréhension du texte. Tandis que certaines études indiquent que les élèves s’appuient peu sur les éléments visuels (cf. Blanchard/Raux 2019), d’autres expert.e.s s’accordent sur l’utilité des images pour comprendre le texte correspondant (cf. Grünewald et al. 2006 : 218 ; Morys 2018 : 269 ; Pustka 2022 : 45) en lui insufflant le rôle d’un « soutien à la lecture » (Blanquer 2012 : 19).

Outre cette sous-compétence littéraire, la BD permet d’entraîner la compétence visuelle-esthétique. Il s’agit par exemple de l’analyse et de l’interprétation des images, mais aussi de la perception par laquelle la valeur esthétique du médium est reconnue (cf. Morys 2018 : 274). La bande dessinée peut également apporter une contribution précieuse à l’apprentissage littéraire ou, en d’autres termes, à la compétence narrative (cf. Lange 2014 : 4). Ce domaine vise les connaissances de différents genres littéraires. L’emploi des textes originaux et des adaptations sous forme de BD permet une lecture comparative (cf. Morys 2018 : 281).

De plus, la compétence textuelle et médiatique (cf. Braun/Schwemer 2018 ; Koch 2022 : 387) s’enchaîne également dans une certaine mesure avec la compétence littéraire. Celle-ci se

réfère à l'aptitude des apprenant.e.s d'analyser les techniques narratives de différents médiums ainsi qu'aux connaissances relatives aux caractéristiques spécifiques de divers genres et types de texte (*cf.* Braun/Schwemer 2018 : 3), en d'autres mots, à la manière que « le texte fonctionne » (Koch 2022 : 387). La réflexion critique sur les médias y est également liée. Il est vrai que cette compétence devient de plus en plus pertinente au fur et à mesure que les médias entrent progressivement dans la vie (scolaire) quotidienne (*cf.* Missiou 2012 : 79 ; Braun/Schwemer 2018 : 3). Ainsi, la BD représente un outil pratique tout en réunissant certaines caractéristiques multimodales des médiums modernes : « Elle reflète la coexistence de modes sémiotiques différents, comme les modes linguistique, visuel, auditif, gestuel et tactile » (Missiou 2012 : 81). Il s'ensuit que la bande dessinée peut être utilisée dans le but d'analyser le médium lui-même tout en poursuivant ses effets sur la lectrice/le lecteur.

En général, selon les tâches et les objectifs pédagogiques concrets choisis, le travail avec la BD cible naturellement les compétences de compréhension écrite et orale ainsi que la production écrite et orale (sous forme de monologue et de dialogue), tout en ciblant un enseignement communicatif (*cf.* CEFR 2001 ; Florio-Hansen 2019 : 117).

Pour résumer cette section dans ses principaux points, nous pouvons constater que la bande dessinée présente un potentiel prometteur. Son utilisation dans l'enseignement du FLE offre la possibilité d'encourager et de développer différentes compétences auprès des apprenant.e.s.

3.6 Réalisation didactique

3.6.1 Étude d'œuvres intégrales ou d'extraits

Jusqu'à présent, aucune différenciation n'a été faite entre les œuvres intégrales et des extraits pour parler des bandes dessinées. Tandis que l'emploi des extraits ne nécessite pas trop de préparation de la part de l'enseignant.e et ne semble pas aggraver le manque de temps en classe si souvent déploré (*cf.* Morys 2018 : 218 ; Lange 2014 : 4), l'étude d'une bande dessinée en œuvre intégrale permet un accès beaucoup plus profond (*cf.* Lange 2014 : 4). À cet égard, Rouvière (2012a : 372) constate que

lorsqu'il s'agit d'étudier une œuvre intégrale, [...] la conception d'une séquence pédagogique, avec les objectifs d'apprentissage qui lui sont propres, fonctionne à la manière d'un petit scénario : elle obéit elle aussi à une recherche de dramaturgie, dans la façon de déconstruire le livre et de reconstruire son approche, dans l'optique d'un enseignement qui mette à tout moment les élèves en éveil, en haleine, en situation active de questionnement critique.

Malgré tout, pour l'illustration et le traitement de divers sujets, dans les articles pratiques (parmi d'autres, Rogner 2014 ; Harms 2014 ; Schwemer 2014 ; Letz/Lintanf 2014) on se limite au

recours à des extraits. Pour ce qui est des manuels scolaires, il semble logique que « l'étude d'un album complet comme œuvre intégrale peut [y] difficilement trouver sa place » (Tabuce 2012 : 38), au fur et à mesure qu'il faudrait d'ailleurs considérer les droits de l'auteur (cf. Taglieber 2017 : 100).

Néanmoins, Lange (2014 : 4), parmi d'autres, approuve l'usage des œuvres intégrales dans l'enseignement, et particulièrement dans le lycée, vu la complexité des bandes dessinées qui n'est sans doute pas encore à la portée des débutant.e.s sur le plan linguistique. Cependant, cela ne veut pas forcément dire que l'emploi des œuvres complètes doit se limiter aux apprenant.e.s avancé.e.s. Il est vrai que cette problématique ne fait pas l'unanimité parmi les didacticien.ne.s (cf. Morys 2018 : 141). Malgré tout, la réalité scolaire est telle : À partir d'une enquête par questionnaire auprès de 37 enseignant.e.s en Allemagne, Morys (2018 : 173*sqq.*) a constaté que la majorité d'entre elles/eux ne s'appuyait que sur des extraits dans leurs cours de FLE et que seul.e.s trois d'entre elles/eux avaient travaillé avec des textes entiers avec les classes au cours des dernières années. Cela semble également se refléter dans la réalité scolaire en France. Comme le formule Rouvière (2012d : 10), « dans les classes, force est de constater qu'on n'étudie pas d'album de BD comme œuvre intégrale. Très rares sont les élèves qui sortent du collège en ayant abordé une œuvre de bande dessinée complète ».

Les raisons d'un tel usage rare d'œuvres intégrales sont à la fois organisationnelles et économiques (cf. Morys 2018 : 218). En effet, l'étude de Morys (2018) révèle que les participant.e.s évitent l'utilisation supplémentaire des bandes dessinées en œuvres intégrales pour des raisons de temps (cf. aussi Lange 2014 : 4) et de priorité du manuel. En outre, les coûts (si l'on se procure les bandes dessinées analogiques) et les obstacles linguistiques s'y opposaient. Dans le but de faciliter l'accès aux exemplaires sans dépenses supplémentaires pour les élèves, des ouvrages peuvent être empruntés dans le CDI dans les institutions scolaires (cf. Koch dans Pustka et al. 2022 : 408). De plus, le concours *Francomics* représente une opportunité idéale pour lire des bandes dessinées complètes sur *Culturethèque*. La disponibilité du matériel supplémentaire aide d'ailleurs les enseignant.e.s à organiser le cours.

Pour conclure cette section, si la bande dessinée est utilisée dans l'enseignement du FLE, cela se fait prioritairement par des extraits. Par contre, l'emploi des œuvres intégrales de BD demeure plutôt marginal, ce qui est dû à des facteurs organisationnels et financiers. Dans ce qui suit, nous nous consacrons à un autre aspect relatif à la réalisation didactique, à savoir les formes d'instruction.

3.6.2 Formes sociales

On distingue traditionnellement quatre formes sociales dans l'enseignement qui demandent une interaction toute aussi différente. Ce sont le travail individuel, le travail en binôme, le travail en groupe et le travail en classe (ou enseignement frontal). Alors que les trois premières formes mentionnées sont axées sur les élèves, la dernière est centrée sur l'enseignant.e (cf. Haß ⁶2016 : 335sq.). En ce qui concerne les formes d'instruction utiles pour le travail avec des bandes dessinées dans l'enseignement du FLE, il n'existe que peu d'articles et surtout aucune étude qui traite empiriquement de cet aspect didactique en rapport avec le médium. C'est pourquoi nous nous appuyons principalement sur du matériel didactique dans cet aperçu.

Premièrement, on se voit confronté à la difficulté de dire si une des formes sociales est la meilleure. Cette question se heurte sans doute à ses limites puisque l'emploi des formes sociales dépend de tant de facteurs, dont l'âge des élèves et les buts didactiques concrets déterminant respectivement une intervention de l'enseignant.e renforcée ou détendue (cf. Morys 2018 : 180). C'est pourquoi les articles pratiques proposent plutôt une succession des différentes formes sociales. Plus précisément, la méthode *Réfléchir - Échanger - Présenter* (REP, angl. *Think - Pair - Share*) est la plus souvent citée pour la phase *pendant la lecture* (cf. Lange 2014 ; Letz/Lintanf 2014 ; Harms 2014 ; Schwemer 2014). En d'autres termes, cette approche prévoit que les élèves travaillent d'abord en phase individuelle. En fait, comme le souligne Koch (dans Pustka et al. 2022 : 404) la bande dessinée est conceptualisée avant tout pour une lecture individuelle. Ceci permet aux apprenant.e.s de lire à leur propre rythme et de relire certains passages si nécessaire (cf. Haß ⁶2016 : 337) ainsi que de se construire activement une compréhension de la lecture (cf. Frahm 2016 : 49). Ensuite, elles/ils échangent leurs pensées avec un.e autre élève. La dernière étape consiste à présenter les résultats à l'ensemble de la classe et à en discuter (cf. Koch dans Pustka et al. 2022 : 404). Tout à fait dans l'esprit de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères (cf. Florio-Hansen 2019 : 117), les travaux en binôme et en groupes donnent aux apprenant.e.s non seulement la possibilité d'approfondir ce qu'elles/ils ont lu avec d'autres personnes et d'en discuter, mais aussi de parler, c'est-à-dire de produire de la langue (cf. Haß ⁶2016 : 338).

Dans le but d'illustrer une telle séquence REP, nous citons l'exemple de Harms (2014). Dans son article pratique qui a été publié dans *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, l'auteure s'appuie sur le roman graphique *Le bleu est une couleur chaude* (Maroh 2010), qui soulève entre autres le sujet de l'amitié. L'auteure propose pour la phase *avant la lecture* de donner aux élèves, après quelques réflexions préliminaires, la possibilité de réfléchir pour elles/eux-mêmes à ce que signifie pour elles/eux l'amitié avant de discuter de leurs idées à deux

et finalement en séance plénière (cf. Harms 2014 : 20). Après cette étape d'introduction à la thématique, la séquence d'enseignement se poursuit avec la lecture effective d'un extrait.

Enfin, nous tenons à mentionner un exemple tiré de la pratique qui suggère également les travaux individuels et en groupes comme formes sociales idéales pour l'étude de la BD. Dans le cadre de l'étude de Morys (2018), les enseignant.e.s interrogé.e.s ont le plus souvent opté pour une approche centrée sur les élèves. En effet, après la lecture individuelle, les enseignant.e.s ont jugé différentes formes de travail en groupes, telles que l'apprentissage en stations, propices à l'approfondissement de la BD (cf. Morys 2018 : 181). Permettant une autonomie renforcée pour les apprenant.e.s, les professeur.e.s n'intervenaient que très peu, assumant donc un rôle de guide (cf. Morys 2018 : 182).

Afin de conclure cette partie, nous pouvons constater avec prudence que, d'après les matériaux didactisés disponibles, les formes sociales centrées sur l'apprenant.e, c'est-à-dire le travail individuel, en binôme et en groupes, se prêtent mieux au travail sur la BD dans l'enseignement du FLE. En effet, dans plusieurs articles pratiques, nous avons vu que c'est surtout la méthode didactique REP qui s'avère comme la séquence la plus efficace. Naturellement, la décision de la forme sociale à choisir incombe aux enseignant.e.s selon la situation contextuelle du cours. Soit dit en passant, le travail en groupe apparaît également dans les articles relatifs à l'enseignement de français L1 comme une forme sociale appréciée (cf. Rouvière 2012b ; Marie 2012 ; Blancher 2012). Après avoir abordé la réalisation didactique des bandes dessinées en termes de formes d'usage et des formes d'instruction, nous nous focaliserons finalement sur les exercices et sujets concrets.

3.6.3 Thématiques possibles

Comme le formule Missiou (2012 : 82), « [il] n'y a pas de limite à la diversité des thématiques abordées ». Dans la section 3.4, nous avons déjà fait référence à différents articles pratiques publiés dans les revues didactiques (cf. Altreiter 2022 ; Schnüriger 2022) qui fournissent des exercices prêts à être photocopiés. De plus, Lange (2014 : 6) présente des thèmes possibles ainsi que des romans graphiques concrets qui peuvent être utilisés en classe et qui sont même pertinents pour les programmes scolaires (d'Allemagne). Parmi d'autres, des sujets relatifs à l'école, l'amour et l'amitié, l'immigration, la francophonie et différentes régions françaises sont énumérés. En outre, les bandes dessinées telles que *La ligue des super-féministes* (Malle 2019) peut servir à traiter du féminisme ou *Maus* (Spiegelman 1980-1991) pour une thématisation des événements historiques.

3.6.4 Exercices

Selon les objectifs didactiques concrets définis par l'enseignant.e, diverses tâches peuvent être mises en pratique. Évidemment, il existe une multitude d'activités différentes avant, pendant et après la lecture, que nous ne présentons ici qu'à titre indicatif pour donner une idée de la manière dont la BD pourrait être utilisée en cours. De plus, il va sans dire que l'utilisation effective d'une BD dépend de certains facteurs contextuels, tels que l'âge et le niveau de langue des apprenant.e.s, les objectifs concrets, mais aussi des facteurs spécifiques aux ouvrages.

Premièrement, on peut commencer par des activités *avant la lecture*. Pustka (2022 : 44) et Morys (2018 : 323sq.) proposent un aperçu d'une sélection d'exercices appropriés qui peuvent être réalisés de manière plus ou moins spécifique à la BD. Ainsi, les apprenant.e.s pourraient formuler des hypothèses sur le contenu et analyser la couverture de l'œuvre traitée. En outre, on peut regarder les images de plus près et décrire une case, par exemple, ou remettre plusieurs cases mélangées dans le bon ordre. Une autre activité populaire avant la lecture consiste à remplir les bulles vides (avec ou sans texte donné) (cf. Pustka 2022 : 43 ; Koch dans Pustka et al. 2022 : 403 ; Morys 2018 : 139 ; Rosier 2012 : 50). Pour que la BD puisse être suffisamment discutée, il faudrait aussi enseigner le vocabulaire spécifique au média comme *bulle*, *vignette*, *planche* et d'autres (cf. Morys 2018 : 324). Nous renvoyons ici à Lange (2014 : 8) qui, dans le cadre d'un article pratique, résume les mots les plus importants pour une analyse des images dans les bandes dessinées.

Une fois que les élèves ont été sensibilisé.e.s au travail consécutif et initié.e.s au thème respectif, le processus de lecture commence. Cette étape *pendant la lecture* peut être accompagnée par différents exercices. Bien sûr, la lecture de la BD peut se faire en classe ou à la maison. Cette étape peut en tout cas être accompagné de questions de compréhension (cf. Rosier 2012 : 50). D'autres activités pendant la lecture ciblent parmi d'autres les relations entre le texte et l'image en reliant par exemple les images et le mot ou la phrase correspondant.e (cf. Pustka 2022 : 44). Koch (2022 : 391) propose également d'analyser explicitement les relations icono-textuelles afin de vérifier dans quelle mesure les deux éléments se complètent ou contredisent. Pustka (2022 : 44) inclut d'ailleurs des exercices demandant aux élèves de compléter un texte à trous ou de continuer des débuts de phrases. De surcroît, dans son article pratique, Lange (2014 : 7) propose, entre autres, de présenter une planche en noir et blanc qui doit être colorée par les élèves ainsi que de dessiner une planche représentant ce qui pourrait se passer dans le caniveau.

Ayant terminé la lecture de la BD, des activités *après la lecture* ciblant l'approfondissement sont recommandées. À cette étape, les apprenant.e.s pourraient écrire une

critique ou même faire une description d'un personnage. De plus, une activité qui aide la compréhension et satisfait la créativité c'est d'écrire un résumé du récit respectivement de continuer l'histoire (si on n'a travaillé qu'avec des extraits). Cela peut se faire sous forme de texte ou de dessin (*cf.* Pustka 2022 : 44 ; Morys 2018 : 138*sq.*). Dans ce contexte, pourtant, il est indispensable que « les élèves aient la capacité spécifique de visualiser ce qu'ils racontent et mettent en scène, pour planifier la taille des cases, concevoir le découpage et la mise en page » (Missiou 2012 : 96). Une telle production de planches « permet aussi de construire efficacement la compréhension du récit » (Rouvière 2017 : 52). En outre, pour le cas spécifique du mot passe-partout *schtroumpf* issue de la série d'albums *Les Schtroumpfs*, Koch (2022 : 388*sqq.*) propose différentes manières de déchiffrer ce mot en classe en analysant les informations contextuelles données à travers l'environnement direct textuel et l'image. Finalement, on peut également effectuer des jeux de rôles qui combinent la production de langue avec la communication non-verbale (*cf.* Rouvière 2013).

Une activité qui se voit souvent confrontée à une critique particulière est celle de la lecture à voix haute. Cela vaut pour l'enseignement des langues étrangères en général et pour la lecture d'une bande dessinée en particulier, car cela ne prendrait en compte qu'un seul niveau du médium, notamment celui du texte. Le niveau de l'image, par contre, serait donc totalement ignoré (*cf.* Koch dans Pustka et al 2022 : 404). En effet, il s'agit d'un exercice non-spécifique à la bande dessinée qui dénature son essentiel (*cf.* Rouvière 2012b : 104 ; Morys 2018 : 58). Comme Koch (dans Pustka et al. 2022 : 404) le met en avant, un tel exercice n'a de sens que si la lecture de compréhension n'est pas au premier plan mais vise des objectifs de prononciation ou d'intonation et que le texte n'est donc pas inconnu. Toutefois, les expert.e.s ne rejettent pas l'exercice en soi. Au contraire, « [la] lecture à voix haute n'est pas seulement un moyen de valider la compréhension du récit, elle est surtout un moyen efficace pour que les élèves construisent cette compréhension à partir d'une situation-problème » (Rouvière 2012b : 115). Il s'agit par conséquent, selon l'auteur, de décomposer la bande dessinée en ses composantes textuelles, picturales et plastiques par des méthodes appropriées, ce qui permet aux élèves d'en observer les effets (*cf.* Rouvière 2012b : 104). À cet égard, la lecture à voix haute peut s'avérer une technique pertinente pour étudier la bande dessinée elle-même.

Alors que cette tâche et celles mentionnées précédemment sont souvent utilisées dans l'enseignement des langues, plusieurs auteur.e.s comme Tabuce (2012), Bannier (2014), Rouvière (2012c) et Rosier (2012) critiquent que le médium est souvent utilisé pour autre chose que lui-même. Dans les mots de Rouvière (2012c : 21), « [n]ombreuses sont les activités sans grande pertinence, lorsque la BD est uniquement envisagée comme un marchepied vers d'autres

apprentissages, confirmant ainsi sa situation d'infériorité dans la hiérarchie culturelle ». En effet, l'analyse de Taglieber (2017) a montré que les exercices offerts dans les manuels ciblent surtout la compétence linguistique et négligent souvent la formation des compétences (inter)culturelles et littéraires. Dans ce sens, les exercices cités ci-dessus ne justifient guère l'essence du médium. À ce titre, Rosier (2012 : 46) s'interroge sur la pertinence des exercices 'typiques' tels que nous venons de les présenter et met l'accent sur ce que « l'École privilégie l'instance du récit au détriment de la spécificité formelle du médium. Le résultat : la BD est considérée comme un objet de paralecture ». Koch (2022 : 388) ajoute que « les textes originaux méritent d'être traités d'une manière ample et approfondie en classe ». Dans ce contexte, il faut pourtant distinguer entre l'enseignement de langue L1 et étrangère, tout en prenant en compte les objectifs pédagogiques concrets et les situations contextuelles divergentes.

Pour conclure cette partie didactique, les chapitres précédents visaient à illustrer que, malgré un intérêt accru à la bande dessinée en milieu scolaire, le médium est peu ancré dans les programmes scolaires et, en ces termes, rarement représenté dans les manuels scolaires en Autriche. Même s'il existe beaucoup de matériaux supplémentaires, le potentiel de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE n'est que modérément exploité, selon les études disponibles. Lorsque la BD est néanmoins intégrée dans l'enseignement, c'est principalement en utilisant des extraits. Pour la réalisation d'une multitude de tâches différentes, des formes sociales centrées sur les apprenant.e.s s'avèrent efficaces, permettant un accès individuel à la bande dessinée et un échange avec d'autres élèves. Cet aperçu théorique avait pour but d'exposer les connaissances actuelles sur le sujet de cette thèse sous l'angle du médium lui-même ainsi que son potentiel pour l'enseignement du FLE. Compte tenu de cela, nous entrons finalement dans le domaine empirique où nous présenterons notre étude.

4. Méthode

Dans les chapitres précédents, nous avons illustré les informations contextuelles pertinentes pour mieux comprendre le rôle et le statut de la bande dessinée dans la culture cible, notamment française, et dans le domaine de notre intérêt, à savoir germanophone et plus précisément autrichien. Il est temps maintenant de présenter notre propre étude tout en portant premièrement sur les hypothèses guidant notre projet (*cf.* section 4.1). Après, la méthodologie appliquée sera expliquée (*cf.* section 4.2). En effet, afin de pouvoir répondre aux questions de recherche, nous avons effectué une étude séquentielle consistant en des interviews qualitatives et un questionnaire en ligne quantitatif auprès des enseignant.e.s de FLE en Autriche sur l'usage de

la bande dessinée dans l'enseignement respectif. Pour conclure cette partie, nous réfléchirons sur les avantages et les inconvénients d'une perspective critique.

4.1 Hypothèses

Nous venons de présenter le rôle mitigé de la BD en milieu scolaire germanophone. Malgré un nombre croissant de matériaux didactiques et des tentatives d'encourager davantage l'usage du médium en cours de FLE, la réalité scolaire donne une situation à réfléchir. En effet, notamment les études de Koch (2017) et Morys (2018) montrent que, certes, les bandes dessinées sont effectivement utilisées dans l'enseignement par un certain nombre d'enseignant.e.s, mais qu'elles/ils hésitent souvent à accorder suffisamment de place à ce médium. Puisque l'état de recherche scientifique à ce sujet demeure peu abondant, surtout pour le contexte d'Autriche, ce mémoire souhaite apporter de nouvelles connaissances. En regard de cela, la présente étude a été guidée par les hypothèses suivantes :

(H1) Les enseignant.e.s en Autriche utilisent des bandes dessinées dans l'enseignement du FLE plus rarement que d'autres médiums (comme des films ou des textes littéraires).

(H2) Les raisons de cet usage peu fréquent sont le manque de temps ainsi que la pertinence dans la culture autrichienne.

(H3) Les enseignant.e.s de FLE intègrent des bandes dessinées dans leurs cours avant tout pour la formation des compétences linguistiques (comme le vocabulaire et la grammaire) et (inter)culturelles.

(H4) L'usage des bandes dessinées en cours de FLE se fonde principalement sur des extraits. En conséquence, les œuvres intégrales ne sont guère consultées.

(H5) L'emploi des bandes dessinées se fait en priorité par le travail individuel et en groupes, permettant aux élèves une lecture flexible et la coopération avec d'autres élèves.

(H6) Si l'on travaille avec des bandes dessinées, l'utilisation se limite principalement aux albums 'classiques' comme *Astérix*, *Tintin* et *Les Schtroumpfs*.

4.2 Méthodologie

Étant donné que l'intérêt principal de ce travail est l'utilisation des bandes dessinées dans l'enseignement du FLE en Autriche, le sujet s'inscrit dans plusieurs domaines, avant tout didactique, mais également littéraire et culturel. Dans ce qui suit, le choix des méthodes sera justifié et un aperçu des informateur.e.s ainsi que des méthodes utilisées pour réaliser mon projet sera présenté. L'étude, suivant une mise en œuvre séquentielle consistant en des

interviews qualitatives et un questionnaire quantitatif consécutif, a été effectuée à partir d’octobre jusqu’à fin décembre 2023.

4.2.1 Choix des méthodes

L’utilisation des bandes dessinées dans l’enseignement du FLE en Autriche représentant un domaine encore peu exploré de la perspective scientifique, des interviews individuels et de groupe semi-structurées avec des personnes cibles ont été menées. Cette première méthode de collecte des données visait à fournir des informations préliminaires sur la situation actuelle et sur le point de vue des enseignant.e.s elles-/eux-mêmes. En outre, les données obtenues à travers ces pré-enquêtes seront incluses dans l’évaluation des données quantitatives du questionnaire.

Les résultats collectés par le biais des interviews fournissaient un point de départ idéal pour le développement du questionnaire. Il est vrai qu’ « il nous manque des études quantitatives sur les pratiques enseignantes pour mieux comprendre [les] usages [de la BD] » (Aquatias 2017 : 36). À cette fin, la deuxième étape de la collecte des données s’est effectuée à travers un questionnaire en ligne anonyme et volontaire, suivant une mise en œuvre séquentielle (*cf.* Kuckartz 2014 : 65). En effet, afin d’être capable de répondre aux questions de recherche, nous avons créé une enquête sur le logiciel *SoSci Survey*. Étant donné que le but de ce projet est d’obtenir une image globale de l’usage des bandes dessinées en cours de FLE en Autriche, les données ainsi collectées sont considérées comme la source de données primaire. Celles-ci permettent une plus grande portée générale et représentative du contexte défini. Dans la section 4.3, nous retournons aux méthodes choisies d’une perspective plus critique.

4.2.2 Les interviews

Dans une première étape de recueillir des données empiriques, nous avons mené des interviews avec huit enseignant.e.s ainsi qu’avec deux expert.e.s de la BD en didactique pour fournir une perspective spécialisée. En fin de compte, ces entretiens ont abouti à un corpus total de quatre heures et 34 minutes, permettant ainsi un aperçu approfondi du sujet traité dans ce travail. Dans cette partie, nous concentrons avant tout sur la structure et le contenu du guide d’entretien utilisé auprès les enseignant.e.s puisque ce sont elles/eux qui sont de notre intérêt primaire. Ensuite, la réalisation et l’analyse qualitative de contenu seront expliquées de manière plus détaillée.

4.2.2.1 Les participant.e.s : enseignant.e.s et expert.e.s

Ce sous-chapitre présente tout d’abord les critères exigés pour garantir une participation valide. Le groupe cible auquel s’adresse le sondage consiste en premier lieu en des professeurs de FLE qui enseignent soit à un collège-lycée général (AHS) soit professionnel (BHS) (*Sekundarstufe*

I et II) en Autriche. Les participant.e.s ont donc été soumis.es aux critères suivants : le premier critère nécessaire concerne l'emploi actuel dans une école secondaire autrichienne. À cet égard, ni le type d'école ni la durée de l'enseignement du FLE ne jouent un rôle. Dans les établissements scolaires ciblés, le public cible comprend des apprenant.e.s âgé.e.s de dix à dix-neuf ans. C'est pourquoi les professeur.e.s de l'éducation des adultes ne sont pas visé.e.s dans cette étude étant le contexte divergent.

Un autre facteur déterminant réside dans la pratique régulière actuelle d'enseignement. Par conséquent, les enseignant.e.s à la retraite se voyaient exclus.es de la participation à l'étude. Les étudiant.e.s en master d'enseignement du FLE faisaient toutefois exception à cette règle, à condition qu'elles/ils aient effectué déjà leur stage de master dans cette matière. Cette mesure visait à accroître le nombre de participant.e.s potentiel.le.s. Bien que la profondeur de leur expérience ne puisse pas être comparée à celle des professeur.e.s chevronné.e.s, ces futur.e.s enseignant.e.s disposent de connaissances relatives à la planification, la mise en œuvre et la réflexion sur les cours. À part cela, ni un âge particulier ni des connaissances préalables ou une passion expresse pour les bandes dessinées n'étaient demandé.e, sous peine de perturber les résultats et de représenter une réalité déformée. Les critères décrits s'appliquent aussi bien à la collecte de données qualitatives que quantitatives. Concentrons d'abord sur les participant.e.s que nous avons interviewé.e.s.

Dans le cadre de la première méthode de collecte des données, huit enseignant.e.s de FLE ont été interrogé.e.s sur l'utilisation des bandes dessinées en cours de FLE. À l'exception d'un participant masculin (PI1), les participant.e.s étaient toutes des femmes, toutes/tous enseignant.e.s dans un lycée-collège général (AHS), à des âges différents (de moins de 35 ans à plus de 50 ans) et avec des expériences d'enseignement de durée variable (d'un à 33 ans). Il est important de noter que deux des participantes (PI2 et PI8) ont chacune un parent français, permettant un contact plus proche avec la culture française par le biais de leur origine. Pour des raisons de protection des données, les participant.e.s sont désigné.e.s par le code PIx, de sorte qu'aucune déduction ne peut être tirée sur les individu.e.s. Le tableau 1 présente les informations les plus importantes sur les enseignant.e.s interviewé.e.s.

Code	Sexe	Age	Type d'école	Expérience professionnelle	Durée de l'apprentissage du FLE à l'école	Durée de l'entretien
PI1	M	< 35	AHS	< 5 années	4 années	00:29:22
PI2	F	< 35	AHS	5-30 années	6 années	00:40:14
PI3	F	< 35		< 5 années		00:41:27

PI4	F	35-50	AHS	5-30 années	4 années	
PI5	F	35-50		> 30 années		
PI6	F	> 50	AHS	< 5 années	6 années	00:25:49
PI7	F	35-50	AHS	5-30 années	4 années	00:21:53
PI8	F	> 50	AHS	> 30 années	8 années	00:28:57

Tableau 1 : Enseignant.e.s interviewé.e.s

Le recrutement des participant.e.s s'est effectué à la fois par nos contacts privés et par des enseignant.e.s rencontré.e.s lors du congrès de l'Association des professeurs de français en Autriche (APFA) à Innsbruck en octobre 2023. À l'exception d'une participante (PI8), les tentatives de contacter des enseignant.e.s ayant participé au concours *Francomics* via la direction de l'Institut français sont restées infructueuses. Comme les participant.e.s ont été contacté.e.s soit de manière ciblée, soit de manière aléatoire par e-mail, elles/ils ont été sélectionné.e.s selon l'utilisation respectivement la non-utilisation de bandes dessinées. Ceci a été clarifié lors de l'échange de courriels. Finalement, cinq enseignantes qui ont déclaré utiliser la BD en classe et trois enseignant.e.s qui ne les emploient pas ont été interrogé.e.s. Cette décision méthodologique a été prise afin de pouvoir mieux saisir les deux côtés et les circonstances respectives.

En plus des enseignant.e.s du FLE, deux expert.e.s dans le domaine de la didactique qui sont de surcroît des bédéphiles passionnant.e.s ont été interrogé.e.s séparément sur l'utilisation et le rôle de ce médium dans l'enseignement du FLE (en Autriche). Le premier expert se distingue par son rôle en tant que directeur de l'APFA d'origine française et qu'ancien enseignant du FLE à l'Institut français pour des adultes. La deuxième experte travaille bénévolement comme directrice d'une revue didactique pour l'enseignement du FLE en Allemagne. En plus de cela, elle est enseignante du FLE dans ce même pays. Les entretiens avec les expert.e.s devaient fournir un point de vue spécialisé en didactique sur le sujet de ce travail. Ainsi, un aperçu approfondi du potentiel de la BD en tant que support didactique devait être apporté. Le tableau 2 expose les informations essentielles quant aux (entretiens avec les) expert.e.s, désormais dénommé.e.s PEx.

Code	Sexe	Profession	Durée de l'entretien
PE1	M	Directeur de l'APFA et ancien enseignant du FLE à l'Institut français (niveau adulte)	00:44:31
PE2	F	Enseignante du FLE en Allemagne et directrice d'une revue didactique du FLE	00:41:48

Tableau 2 : Expert.e.s interviewé.e.s

4.2.2.2 Structure et questions

Les enseignant.e.s ont été interrogé.e.s sur différents aspects d'utilisation de la bande dessinée à l'aide d'un guide d'entretien semi-structuré. Le guide consistait en des questions ouvertes préparées tout en permettant d'en ajouter au cours de l'entretien pour explorer les réponses. Il couvrait premièrement les expériences personnelles ainsi que les habitudes de lecture des BD actuelles et pendant l'enfance et l'adolescence. Ensuite, nous avons demandé le rôle du médium lors de la formation scolaire et universitaire. Après, nous avons continué avec des aspects (didactiques) contextuels de l'utilisation de la BD en classe, tels que la fréquence d'usage, les œuvres concrètes employées, les objectifs poursuivis, les raisons pour et contre l'emploi et les critères d'après lesquels une œuvre est choisie. Ensuite, nous avons inclus des questions portant sur la réalisation didactique, à savoir les formes sociales, l'usage d'extraits et d'œuvres intégrales, l'accès aux BD, ainsi que les thématiques et exercices concrets. Finalement, nous avons recueillis des informations sur les réactions des élèves à l'usage du médium, sur la participation à des activités extraordinaires liées à la BD et sur des perspectives d'avenir et des besoins concernant le rôle du médium en classe de FLE.

Par contre, le contexte des deux expert.e.s étant différent de celui des enseignant.e.s, un guide d'entretien adapté a été élaboré. Nous nous sommes intéressés tout d'abord aux habitudes de lecture des BD actuelles et dans le passé avant d'éclaircir le rôle du médium lors des congrès de l'APFA et des éditions sur la BD, respectivement. Ensuite, les expert.e.s ont été interrogé.e.s sur le potentiel du médium pour l'enseignement, tout en établissant des comparaisons entre celui en France et en Allemagne, respectivement, et en Autriche. Enfin, nous leur avons demandé d'évaluer ce dont les enseignant.e.s de FLE ont besoin pour mieux intégrer la BD en cours. Comme les questions posées aux expert.e.s ne portaient pas exclusivement sur l'utilisation effective des bandes dessinées en cours de FLE, mais qu'elles offrent plutôt une perspective contextuelle, les données évaluées n'ont pas été intégrées au système de catégories qui sera présenté ci-dessous. Ces informations sont toutefois utilisées pour expliquer les données recueillies à travers le questionnaire, étant donc d'une pertinence non-négligeable.

4.2.2.3 Réalisation

À l'exception des entretiens avec PI1 et PE2, qui ont été menés en ligne par *Zoom* pour des raisons pratiques, les autres interviews ont été réalisées sur place. Toutes les interviews avec les enseignant.e.s ont été effectuées en allemand, en d'autres termes, dans leur langue maternelle, en octobre et début novembre 2023. De plus, tandis que l'interview avec le directeur de l'APFA a été menée en français, celle avec la directrice a été réalisée en allemand,

considérant les premières langues respectives des deux participant.e.s. Ces entretiens ont également été effectués en octobre 2023. L'ensemble des entretiens a été enregistré en audio. Il va sans dire que les participant.e.s en ont été informé.e.s et avaient signé une déclaration de consentement au préalable. La durée des interviews variait d'environ 22 à 45 minutes.

4.2.2.4 Analyse qualitative de contenu

Les entretiens ont été traduits en français et transcrits manuellement, c'est-à-dire sans l'aide de MAXQDA ou d'autres outils similaires. Les interjections, les répétitions involontaires de mots et les bruits intermédiaires n'ont pas été enregistrés dans les transcriptions, puisque l'intérêt ne portait pas sur de tels phénomènes linguistiques. Les données transcrites ont ensuite été évaluées selon l'analyse qualitative de contenu de Kuckartz et Rädiker (2022). Plus précisément, des catégories déductives ont été formées après une relecture attentive des transcriptions ; déductives, puisque les catégories se basent sur le guide d'entretien et qu'elles ont donc été créées en grande partie indépendamment des données recueillies (*cf.* Kuckartz/Rädiker 2022 : 72). Ensuite, les transcriptions ont été codées, c'est-à-dire regroupées (par couleur) dans des catégories, et analysées systématiquement. La présentation des résultats se fait parallèlement aux données quantitatives, ce qui est typique de la mise en œuvre séquentielle (*cf.* Kuckartz 2014 : 114).

Le système de catégories élaboré pour l'analyse des données qualitatives se compose de 22 sous-catégories, qui sont à leur tour regroupées en 6 catégories supérieures. Ces catégories principales, qui structurent d'ailleurs le questionnaire consécutif, sont les suivantes : Expériences et intérêt personnel (C1), Aspects (didactiques) contextuels de l'utilisation des BD (C2), Réalisation didactique (C3), Réactions des élèves (C4), Participation à des offres exceptionnelles (C5) ainsi que Perspectives et souhaits (C6). Le système de catégories est à trouver dans l'annexe.

4.2.3 Le questionnaire

Après avoir recueilli les données qualitatives à travers les interviews, nous avons créé un sondage numérique sur *SoSci Survey*. Dans cette section, des informations sur les profils de nos participant.e.s, la structure et contenu du questionnaire, la réalisation ainsi que l'analyse quantitative seront données.

4.2.3.1 Les participant.e.s : enseignant.e.s

Cette section vise à présenter plus précisément les personnes interrogées par notre enquête. Rappelons que le questionnaire constitue la source d'information principale. Nous nous

réserve donc de focaliser notre attention sur les participant.e.s au sondage, désigné.e.s dès lors PQx.

Conformément aux critères de sélection décrits auparavant (*cf.* section 4.2.2.1), le questionnaire a été complété entièrement par 44 enseignant.e.s de FLE (N=44). Quant au sexe, on peut discerner une répartition clairement inégale : avec 90 % de participantes, la proportion de femmes dépasse celle des hommes, qui ne représentent que 5 % de la quantité totale, de manière significative. Les 5 % restants comprennent des personnes diverses. En ce qui concerne l'âge des participant.e.s, on constate un rapport relativement équilibré. Alors que la majorité, soit 41 %, a entre 35 et 50 ans, 34 % sont âgé.e.s de moins de 35 ans et 25 % de plus de 50 ans. Ce faisant, une telle répartition englobe différentes générations de professeur.e.s.

En outre, comme l'entrée dans la vie professionnelle est possible à des âges différents, il a été jugé utile de demander aux participant.e.s, en plus de leur âge, des informations sur la durée de leur expérience effective dans l'enseignement du FLE. Certes, un âge avancé n'implique pas nécessairement une longue expérience de l'enseignement. Pour bien cerner un tel cas, considérons l'exemple de la participante PQ1 qui exerce la profession d'enseignante depuis moins de cinq ans bien qu'elle ait déjà plus de 50 ans. Quant à l'ensemble des participant.e.s, on peut constater que la nette majorité, soit 39 %, dispose d'une expérience de cinq à 30 ans. Ce taux est suivi par 29 % de participant.e.s qui pratiquent le métier depuis moins de cinq ans, 18 % des participant.e.s de plus de 30 ans d'expérience et 14 % d'étudiant.e.s qui ont déjà terminé leur stage en master. Ainsi, cette répartition permet de fournir une image relativement équilibrée des enseignant.e.s expérimenté.e.s et des novices.

Par ailleurs, le type d'établissement scolaire ainsi que la durée de la formation en FLE constituent des informations pertinentes. En effet, ces déterminants contribuent au degré du développement du niveau de compétence des élèves et, par conséquent, l'approfondissement du contenu du cours. En analysant le type d'école où travaillent nos 44 participant.e.s, il devient évident que 80 % enseignent dans un collège-lycée général (AHS), suivis par 11 % d'enseignant.e.s d'un collège-lycée professionnel (BHS), ainsi que 2 % qui travaillent dans un collège *Neue Mittelschule* (NMS). 7 % n'ont pas fourni d'information à ce sujet. Enfin, il semble pertinent de jeter un coup d'œil sur la durée des cours de FLE. 32 % des écoles des participant.e.s proposent une formation en FLE pendant quatre ans. Dans 43 % des cas, la matière est enseignée pendant six ans et à choisir soit pendant quatre soit six ans dans 16 % des cas, selon la filière. En outre, 5 % des élèves suivent le cours de FLE pendant cinq ans, 2 % pendant deux ans et 2 % pendant soit six soit huit ans. Ayant fourni un aperçu des participant.e.s aux questionnaire, nous nous consacrons maintenant à la structure de notre sondage.

4.2.3.2 Structure et questions

Rappelons que les catégories principales établies dans le cadre de l'analyse qualitative de contenu structuraient le sondage quantitatif. Comme mentionné précédemment, c'était le guide d'entretien et les données recueillies à travers les interviews qui servaient de base pour l'élaboration du questionnaire. Notons également que certaines questions (*cf.* questions 5, 8, c, 11) s'inspirent de celles de Morys (2018), qui s'était focalisée dans son étude sur les possibilités d'utilisation de la BD en cours de FLE en Allemagne. Quant à notre étude, le questionnaire suivait la structure des bloc thématiques suivants :

- 1) Expériences et intérêt personnel (C1)
- 2) Aspects (didactiques) contextuels de l'utilisation des BD (C2)
- 3) Réalisation didactique (C3)
- 4) Réactions des élèves (C4)
- 5) Participation à des activités exceptionnelles (C5)
- 6) Perspectives et souhaits (C6)

Considérons la structure du sondage de plus près. Avant de passer aux questions principales sur l'utilisation de la BD dans l'enseignement du FLE, les participant.e.s ont été prié.e.s de fournir des informations sur leur intérêt personnel et professionnel pour la BD (C1). Ces questions couvraient les habitudes de lecture actuelles de la BD, leurs expériences avec ce médium dans leur enfance, à l'école et à l'université, ainsi que leur engagement dans la formation continue et le perfectionnement. Ces renseignements personnels ont pour but de donner un aperçu des connaissances et des intérêts des participant.e.s qui sont de leur tour décisifs pour l'usage effectif de la BD en cours. Les questions ont ensuite porté sur la BD dans l'enseignement du FLE. Premièrement, il était question du potentiel et des raisons pour et contre l'emploi des bandes dessinées en cours de FLE ainsi que de la fréquence de l'utilisation effective du médium. Ce bloc thématique (C2), qui visait aux aspects didactiques contextuelles, s'est ensuite penché plus particulièrement sur les objectifs et les compétences des élèves, le lien entre l'utilisation du médium et l'âge des apprenant.e.s, les œuvres déjà utilisées, les critères de choix d'ouvrage, ainsi que la pertinence de la bande dessinée par rapport à d'autres médias utilisés en classe. Les questions du bloc suivant (C3) s'intéressaient à la réalisation didactique, à savoir à la forme d'usage des bandes dessinées, au rôle des manuels scolaires, à la manière d'accéder aux textes ainsi qu'aux formes sociales, aux exercices et aux thématiques concrètes. Le bloc thématique C4 était consacré aux impressions des enseignant.e.s sur les réactions des élèves. Après que le bloc thématique C5 a été consacré à la participation à des activités extraordinaires telles que des ateliers ou le concours *Francomics*, il s'agissait de donner une perspective d'avenir relative

à l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE (C6). Afin de la promouvoir, les souhaits et les formes de soutien nécessaires selon les professeur.e.s ont été obtenus.

Finalement, les participant.e.s ont été prié.e.s de fournir des renseignements sociodémographiques pertinents, à savoir le sexe et l'âge, et d'autres informations pertinentes qui portaient sur le contexte de l'enseignement, notamment le type d'école dans lequel elles/ils enseignent, la durée du cours de FLE, leur propre expérience d'enseignement ainsi que le manuel scolaire utilisé.

En fonction des catégories exposées auparavant, le questionnaire se composait de 22 questions aux formats de réponse différents, notamment sous forme de questions à choix multiple, à choix simple, de questions ouvertes et d'autres formats.

Il semble important de noter de plus que certaines questions servaient de filtres pour éviter de devoir répondre à des questions redondantes (cf. Diekmann ¹³2020 : 484). Tel était le cas, par exemple, lors de la question 6 (« Utilisez-vous des bandes dessinées dans votre cours de FLE (dans le manuel scolaire et/ou d'autres ?) »). Au cas où les participant.e.s ont choisi l'option « non, pas encore (ni des extraits ni d'œuvres intégrales) », elles/ils ont été redirigé.e.s, après la question 7, vers la question 20 (« Parmi les activités extraordinaires suivantes, à laquelle avez-vous déjà participé avec au moins une de vos classes ? »). Les questions supplémentaires (8-19) sur la mise en œuvre et les réactions des élèves auraient donc été inutiles et n'auraient pas permis d'obtenir des données fiables. Reste à noter qu'il fallait répondre à toutes les questions, sauf lorsqu'il s'agissait de préciser une réponse donnée. De plus, comme le groupe cible est de langue maternelle allemande et que le français représente pour lui une langue étrangère acquise, les questions ont été posées en allemand. Cette démarche visait à éviter un abandon du questionnaire en raison d'éventuelles incertitudes linguistiques. Par la suite, nous présentons la réalisation du questionnaire.

4.2.3.3 Réalisation

Avant la publication du sondage sur *SoSci Survey*, une pré-enquête a été menée auprès de trois contacts privés sous forme d'un protocole *think-aloud*. Effectivement, la verbalisation de ses propres pensées au moment de répondre aux questions (angl. *concurrent think-aloud*, cf. Häder ⁴2019 : 419) avait pour but de clarifier de potentiels malentendus et d'attirer l'attention sur des points manquants ou redondants. Les trois participantes (toutes étudiantes de français) ont été informées au préalable du déroulement de la pré-enquête. Les protocoles verbaux ont été enregistrés par elles-mêmes et transmis à nous, leur permettant de choisir librement le moment de l'enregistrement. Ainsi, elles n'ont pas été influencées ou distraites par la présence d'une

enquêteuse. Vu que cette étape a uniquement servi à améliorer la compréhension et la faisabilité du questionnaire et à déterminer la durée moyenne de l'enquête (cf. Diekmann ¹³2020 : 485), une transcription n'était pas nécessaire.

Après avoir retravaillé et finalisé le questionnaire sur la base de la pré-enquête, le lien a été transmis à nos contacts privés et partagé sur les réseaux sociaux. En effet, différents groupes d'étudiant.e.s en formation pédagogique (en FLE) sur *Facebook* et *WhatsApp* représentaient le public cible. Parallèlement, nous avons sollicité la directrice de l'Institut français et le directeur de l'APFA en les priant de transmettre notre enquête aux professeur.e.s et aux membres de ladite association respectivement afin d'obtenir la plus grande portée possible. Grâce à cela, le lien du sondage a été diffusé dans le cadre des deux bulletins électroniques de décembre 2023 de l'APFA. Finalement, des enseignant.e.s de FLE de différentes écoles et de différents types d'écoles ont été contactés de manière aléatoire par e-mail à condition que leurs adresses fussent disponibles sur le site web. La période de participation au questionnaire s'étendait de mi-novembre 2023 à fin décembre 2023, soit un mois et demi.

4.2.3.4 Analyse quantitative

L'évaluation des données recueillies s'est effectuée au moyen du programme *Excel* après la fin du délai de participation. Premièrement, les réponses ont été comptées manuellement avant que des diagrammes avec les chiffres respectifs aient été créés, suivant une présentation en pourcentage. Ceci s'explique par le fait qu'un nombre relativement représentatif d'informatrices/informateurs a participé. Ainsi, le corps enseignant du FLE dans les collèges-lycées généraux (AHS) et professionnels (BHS) en Autriche semble être représenté de manière satisfaisante. Notons que les chiffres sont arrondis vers le haut, respectivement, vers le bas afin de ne pas rompre le fil de la lecture. De plus, il faut noter que l'analyse de certaines questions ne se fonde pas aux réponses des 44 participant.e.s, mais seulement sur 29 ou moins, à cause des questions filtres omettant des questions complémentaires. Nous n'avons inclus que les questionnaires complètement remplis dans notre analyse des résultats.

Puisque seuls 5 % des participant.e.s sont des hommes et 90 % des femmes, une comparaison des résultats par sexe n'est pas justifiable. En effet, cela créerait une image déformée en raison d'une représentativité non significative. Cependant, étant donné que nous avons pu observer des différences dans l'attitude envers les bandes dessinées entre les générations plus âgées et plus jeunes, certains résultats sont présentés par génération. Avant de passer à l'analyse de nos résultats, nous exposons dans ce qui suit des réflexions méthodologiques afin de détecter des étapes à améliorer dans des futures recherches.

4.3 Avantages et inconvénients des méthodes choisies

Il est certes clair que les questions de recherche déterminent largement le choix de la méthode de recherche (cf. Diekmann ¹³2020 : 19). Pour les besoins de ce mémoire, une combinaison séquentielle de méthodes quantitatives et qualitatives (*Mixed methods*, cf. Kuckartz 2014) a été sélectionnée. Cela permettait non seulement de mieux comprendre le sujet grâce à une juxtaposition des perspectives différentes, notamment des enseignant.e.s et des expert.e.s, mais également d'expliquer les données quantitatives obtenues à travers les données qualitatives (cf. Kuckartz 2014 : 54).

Avant de passer à la discussion de la méthode choisie, nous exposons ici les trois critères de qualité que toute recherche empirique doit respecter afin d'obtenir des résultats scientifiques pertinents : l'objectivité, la fiabilité et la validité (cf. Diekmann ¹³2020 : 249sq.). À l'exemple du questionnaire élaboré pour ce présent projet, le principe de l'objectivité est satisfait au maximum par les questions fermées permettant une évaluation objective. Si le questionnaire était évalué par différent.e.s chercheuses/chercheurs, elles/ils obtiendront des résultats concordants. De plus, l'absence de l'investigatrice lors du remplissage de l'enquête intensifie l'objectivité. Ceci est essentiel pour assurer qu'aucune des réponses ne soit influencée par l'intervention de la chercheuse. En termes des interviews semi-structurées, le principe de la confirmabilité, suivant l'idée de l'objectivité, s'applique. Effectivement, les données et l'évaluation des données sont basées sur le point de vue des participant.e.s et non sur le nôtre (cf. Miles/Hubermann ²1994 : 277sq.), renforçant ledit principe.

Pour ce qui est de la fiabilité du questionnaire et des interviews, celle-ci est observée car une répétition de l'enquête avec les mêmes participant.e.s fournirait des résultats à peu près identiques. Quelqu'un.e qui indique avoir lu des bandes dessinées dans son enfance va donner la même réponse après une certaine période. En parlant de cette méthode *test-retest* (cf. Diekmann ¹³2020 : 250), il faut naturellement prendre en considération d'éventuels changements aux habitudes de lecture de la BD ou son utilisation en cours de FLE.

Ensuite, la validité du contenu (angl. *content validity*, cf. Diekmann ¹³2020 : 258) du questionnaire, c'est-à-dire la représentativité des items avec lesquels un concept est mesuré, est également respectée dans la plus grande mesure possible. Considérons par exemple la question 8.a (« Dans quel(s) but(s) linguistique(s) utilisez-vous des bandes dessinées en cours ? ») qui demande aux participant.e.s de cocher les objectifs de l'usage de la BD relatifs à la langue qui leur conviennent. Les éléments à sélectionner, faisant référence, parmi d'autres, au vocabulaire ou à la grammaire, correspondent à l'aspect linguistique et renforcent ainsi la validité de l'enquête. Quant aux interviews, le critère de la validité s'exprime par la transmissibilité et la

crédibilité des réponses des participant.e.s (*cf.* Miles/Hubermann ²1994 : 277*sqq.*). En conséquence, les méthodes utilisées qualifient considérablement en tant qu'outils objectifs, fiables et valides.

Comme décrit ci-dessus, premièrement, des entretiens semi-structurés avec des enseignant.e.s ont été menés afin d'obtenir des repères sur l'utilisation de la BD dans l'enseignement du FLE en Autriche. Contrairement aux interviews structurées, des questions spontanées de la part de l'intervieweuse/l'intervieweur sont possibles, en fonction du déroulement de l'entretien. Comme le souligne Diekmann (¹³2020 : 438), le choix d'utiliser seules les questions standardisées n'est pertinent que si le sujet investigué a déjà été bien étudié. Comme ce n'est pas le cas ici, les entretiens semi-structurés ont été considérés comme la méthode appropriée. Celle-ci permet de recueillir des informations aussi approfondies que possible sur le point de vue des participant.e.s. Toutefois, il faut considérer que la présence d'un.e chercheuse/chercheur exerce naturellement une influence sur la situation de l'interview et sur les participant.e.s en raison des réactions inconscientes de la part de la chercheuse/du chercheur (*cf.* Diekmann ¹³2020 : 440).

Puisque les questions de recherche s'intéressent à la fréquence et aux objectifs de l'usage de la BD, à la réalisation didactique ainsi qu'aux souhaits exprimés par les enseignant.e.s pour le contexte d'Autriche, une méthode quantitative s'avérerait idéale. En effet, l'un des points forts de l'enquête par questionnaire est sans doute sa grande portée, ce qui rend possible d'obtenir un nombre significatif de participant.e.s aussi large et diversifié que possible, d'autant plus si elle est diffusée sur internet. De plus, les enquêtes numériques permettent aux participant.e.s, des enseignant.e.s de toute l'Autriche dans ce cas, de l'accéder facilement. Il est vrai que le seul outil nécessaire pour la participation était un ordinateur ou un portable. Si le questionnaire avait été distribué sous forme imprimée, cela aurait entraîné des frais de matériel supplémentaires, mais aussi une remise compliquée, résultant probablement en une baisse du taux de participation.

Par contre, un point faible des enquêtes en ligne réside dans l'autosélection des participant.e.s, posant un risque potentiel pour la représentativité du groupe cible (*cf.* Diekmann ¹³2020 : 521). Dans le cadre de ce projet, le questionnaire a été rempli par une nette majorité de participantes féminines, notamment à 90 %. Malgré des tentatives ciblées pour encourager les enseignants masculins à participer au questionnaire en les contactant directement par e-mail, seuls 5 % des participants étaient finalement des hommes. Notons que les 5 % restants pèsent pour des personnes de genres divers. Les données dont nous disposons ne sont alors pas suffisamment pertinentes au regard de la représentativité des enseignants masculins en Autriche

et ne permettent donc pas de juxtaposition d'éventuelles différences entre les femmes et les hommes.

S'ajoute à cela le fait qu'en Autriche, le nombre de femmes enseignantes est environ deux fois plus élevé que celui des hommes dans les collèges-lycées généraux (*cf.* Statistik Austria 2023 : 79). Même s'il aurait été intéressant de connaître les chiffres exacts concernant la proportion de professeur.e.s de français féminines et masculins en Autriche, ceux-ci ne sont pas disponibles. En considération de cela, une répétition de l'étude utilisant un questionnaire papier aurait probablement généré des proportions similaires des sexes. Il ne faut pas non plus ignorer que nous étions à l'extérieur des établissements scolaires, ce qui entrave l'accès au groupe cible puisqu'une déclaration de consentement des directions aurait été exigée.

Ayant discuté du choix de méthode de manière critique, réfléchissons sur les questions du questionnaire. En effet, une telle méthode quantitative permet une participation facile et rapide, ce qui peut réduire le risque d'abandon du sondage. Ceci est grâce aux questions largement fermées, notamment à choix simple ou multiple, ce qui constitue un avantage pour la chercheuse/le chercheur dans le sens d'une évaluation rapide et aussi objective que possible des données obtenues. En même temps, des questions ouvertes et des champs facultatifs pour d'éventuels commentaires ou clarifications ont été ajoutés afin de recueillir des informations plus approfondies. Quant aux questions contenant une échelle Likert, demandant aux participant.e.s d'indiquer à quel point elles/ils approuvent ou refusent les énonciations données, un nombre pair d'options a été appliqué. Ainsi, les informatrices/informateurs étaient tenu.e.s de se positionner d'un côté ou l'autre, engendrant plus de clarté sur leur opinion.

Toutefois, il faut admettre que le questionnaire développé dans le cadre de ce mémoire contient un bon nombre de questions, ce que deux personnes ont critiqué lors des protocoles *think-aloud*. Tout en considérant que la longueur d'un questionnaire en ligne est un facteur non-négligeable pour le taux d'abandon (*cf.* Diekmann ¹³2020 : 529) – notons que le lien a été consulté 481 fois, mais complété seulement 44 fois – le nombre exhaustif de questions était toutefois nécessaire pour évaluer l'état de l'art qui est encore largement inexploré. Des études futures sur le sujet traité pourront ensuite se concentrer sur des aspects sélectionnés et réduire ainsi le nombre de questions. Ayant présenté notre méthode de recherche ainsi que des réflexions sur des décisions méthodologiques, nous nous tournons maintenant vers l'analyse des résultats obtenus à travers le questionnaire en se référant également aux interviews.

5. Résultats

La partie de l'analyse des résultats se fait par étapes, notamment selon les catégories principales élaborées dans le cadre de l'analyse qualitative de contenu (*cf.* Kuckartz/Rädiker 2022). Tout d'abord, les intérêts personnels pour la BD et les habitudes de lecture des participant.e.s seront investigués (*cf.* section 5.1), avant que l'accent ne soit mis sur les aspects (didactiques) contextuels sur l'utilisation des bandes dessinées en cours de FLE (*cf.* section 5.2). Ensuite, le chapitre se consacrera à la réalisation didactique (*cf.* section 5.3) et aux réactions des élèves (*cf.* section 5.4). La partie de l'analyse se terminera par l'évaluation des résultats concernant la participation à des activités exceptionnelles (*cf.* section 5.5) ainsi que par une perspective d'avenir relative à l'intégration de la BD dans l'enseignement (*cf.* section 5.6).

L'analyse se base généralement sur les 44 questionnaires complètement remplis. Or, dans le cas des questions de filtre, le nombre de participant.e.s se voit forcément réduit, notamment à 29, si ne pas indiqué autrement. Nous nous rappelons que les questions 8 à 19 étaient uniquement destinées à celles/ceux qui ont déjà utilisé la BD dans l'enseignement du FLE. De plus, les enquêtes non complétées jusqu'à la fin ne figurent pas dans l'analyse car elles ne permettraient pas de profils complets, faute de quoi les résultats auraient été dénaturés. S'ajoute à cela que le manque d'informations ne fournit pas non plus de réponses fiables à toutes les questions de recherche. Notons que les résultats seront présentés en langue française suivant la langue de ce mémoire, tout en insistant sur la publication du questionnaire en allemand.

5.1 Expériences et intérêt personnel

Afin de mieux comprendre le rôle de la BD dans la vie privée des participant.e.s, la première catégorie (C1), visait à examiner leurs pré-connaissances relatives au médium. Concernant les habitudes de lecture, le tableau 3 montre que 41 % des personnes interrogées ne lisent jamais de BD alors que 59 % le font. Si ce résultat global jette une lumière positive sur le rôle de la

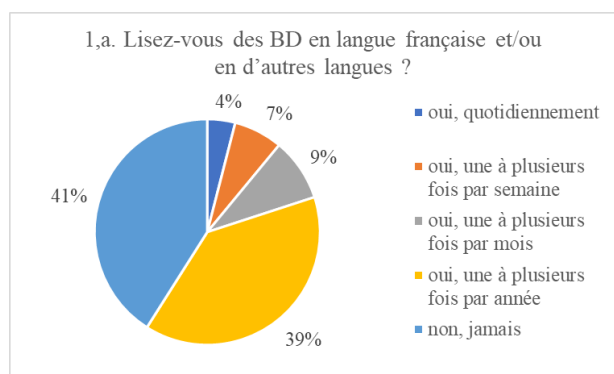


Tableau 3 : Fréquence de la lecture actuelle des BD (N=44)

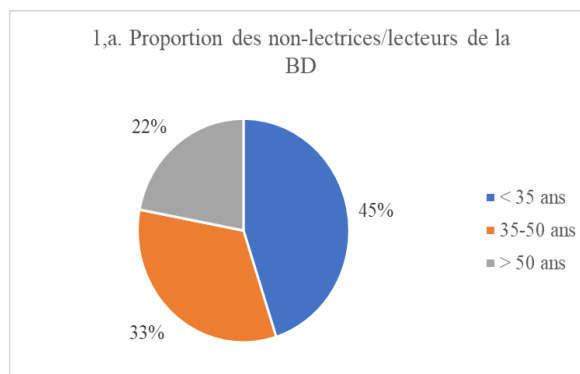


Tableau 4 : Proportion des non-lectrices/-lecteurs des BD (N=44)

BD dans la vie privée des participant.e.s, une analyse plus approfondie révèle que 39 % d'entre elles/eux ne la consomment qu'une à plusieurs fois par an, 9 % une à plusieurs fois par mois, 7 % toutes les semaines et 4 % rapportent même en lire tous les jours.

La proportion de personnes qui ne consomment pas de BD pendant leurs loisirs étant la plus élevée, il convient d'analyser cet aspect plus en détail en tenant compte de l'âge, afin de déterminer si la répartition permet de dégager une tendance. Le tableau 4 met en évidence que le groupe de participant.e.s le plus jeune, à savoir celui de moins de 35 ans, représente à peine la moitié des non-lectrices/lecteurs, notamment 45 %. Il faut bien sûr considérer le fait que le nombre de participant.e.s par intervalle d'âge varie. Parmi les 15 participant.e.s de moins de 35 ans (soit 34 % de l'ensemble des participant.e.s), ce sont donc 53 % qui ne lisent pas de BD. Soit dit en passant que tous les participants masculins (5 % du nombre total) ont recours à la BD une à plusieurs fois par an dans leur temps libre. Sur la base de ces résultats, on peut déduire que la BD ne présente un intérêt personnel significatif que pour environ 20 % des personnes interrogées. En effet, ce taux de pourcentage inclut la lecture quotidienne, hebdomadaire et mensuelle. Les 80 % restants, soit la vaste majorité, ne lisent que très peu par an, voire jamais, de BD. Les raisons possibles de cette tendance sont analysées ci-après.

Nous profitons de l'occasion pour reprendre les genres et les titres préférés par les personnes interrogées (*cf.* tableaux 17 et 18). Au premier coup d'œil, il apparaît clairement que les séries d'albums, selon les réponses des 26 participant.e.s lisant la BD (*cf.* tableau 17), constituent le type de BD le plus lu. En effet, 73 % des enseignant.e.s en lisent alors que 46 % consomment les romans graphiques. Seuls les mangas subissent une baisse de taux : ils ne sont lus que par 12 %. Ensuite, les lectrices/lecteurs ont été prié.e.s d'indiquer au moins un titre des bandes dessinées lue. La série d'*Astérix* a été nommée par 50 %, suivie par *Tintin* et *Persepolis* à 19 % chacun. Contre les attentes de l'expert PE1 selon lequel « la BD en Autriche [...] est américaine, c'est du *comics* », aucun *comic* de super-héros américain et aucun manga n'ont été cités. La liste complète est à trouver dans l'annexe (*cf.* tableau 18).

Comme nous l'avons observé auparavant, 80 % des participant.e.s indiquent ne jamais ou ne guère lire les bandes dessinées dans le temps libre. Les raisons potentielles en sont diverses. L'analyse des réponses sur la question 1, e (*cf.* tableau 20) témoigne que 57 % préfèrent d'autres médias que la BD. 18 % attribuent la démotivation à lire les BD au médium lui-même. En plus des goûts personnels, le facteur du temps figure parmi les motifs qui expliquent le rôle peu important des BD dans la vie privée des participant.e.s. En effet, ceci pèse pour 27 % des personnes. Par contre, la notion que la BD joue un rôle mineur dans la culture autrichienne ainsi que le coût élevé de certains exemplaires (surtout des romans graphiques, *cf.* Pustka 2022 : 21)

ne semblent guère influencer la motivation des participant.e.s à lire des bandes dessinées, ce qui s'applique à 9 % et 7 %, respectivement, des personnes questionnées. 9 % de personnes ne lisent pas de bandes dessinées en raison de leur thématique. Il convient de souligner également que le préjugé selon lequel la BD s'adresse principalement aux enfants n'est pas trop répandu parmi les enseignant.e.s. Seul.e.s 7 % des participant.e.s affirment ne pas ou ne guère lire les bandes dessinées à cause de ce stigmat. En outre, 5 % n'aiment pas lire en général. Finalement, l'item « Les images ne m'attirent pas » représente le seul motif qui n'a pas été coché. Une personne révèle dans un commentaire que « des romans français sont plus faciles à trouver en Autriche que les BD [françaises] » (PQ43), accentuant le facteur d'accès au médium qui l'empêche de le consommer.

Afin de mieux contextualiser les habitudes de lecture actuelles des participant.e.s, il convenait également de retracer leur enfance et leur adolescence. D'après nos résultats, le contact avec la BD diminuait au fur et à mesure que les participant.e.s vieillissaient. Si 34 % des enseignant.e.s consommaient encore souvent des BD dans leur enfance, ce chiffre semble avoir enregistré un recul à 18 % pendant l'adolescence. En outre, le taux des personnes qui n'ont consommé la BD que rarement reste stable de l'enfance jusqu'à l'adolescence, notamment à 32 %. Seul.e.s 7 % ont grandi sans BD (*cf.* tableau 21). Ensuite, concernant la propre scolarité des personnes questionnées, les chiffres révèlent une situation claire : la nette majorité, soient 66 %, n'a jamais travaillé avec des bandes dessinées dans le cadre de l'enseignement du FLE et 20 % des participant.e.s que rarement (*cf.* tableau 23). En outre, seulement 7 % indiquent avoir utilisé la BD parfois et 2 % souvent. Parmi les personnes qui ont répondu par l'affirmative à cette question (soit 29 %), divers numéros d'*Astérix* ont été cités par 35 %, *Tintin* par 14 % et *Le Petit Nicolas* et des œuvres de Claire Brétecher (aucun titre indiqué) par 8 % respectivement. Néanmoins, il faut considérer que pour de nombreuses/nombreux participant.e.s, la formation a été achevée il y a longtemps de sorte qu'elles/ils ne peuvent pas s'en souvenir, ce que constatent 31 % (*cf.* tableau 24).

De même, les participant.e.s ont été peu exposé.e.s au média dans le cadre de la formation professionnelle à l'université. En effet, près de la moitié, soit 52 %, n'a jamais fréquenté de cours portant spécifiquement sur la BD pendant cette période. Parmi celles/ceux qui y ont effectivement assisté, 23 % ont abordé la BD sous l'angle didactique, 14 % dans le domaine de la littérature, 9 % dans le domaine de la linguistique, et 5 % respectivement dans les domaines de la civilisation et des médias. Or, il faut prêter attention à la mesure dans laquelle les bandes dessinées ont constitué le sujet d'intérêt principal des cours. Une personne explique qu'« il ne s'agissait pas particulièrement d'un séminaire sur le sujet, mais on a parlé de BD

dans plusieurs séminaires » (PQ38) et une autre précise qu'« il a toujours été question de BD mais je n'ai pas eu de cours spécifiquement axé sur le sujet » (PQ43).

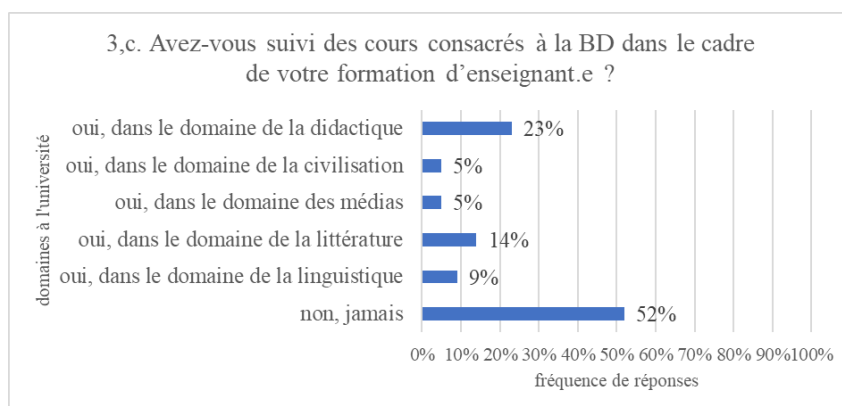


Tableau 5 : Expériences avec la BD dans la formation (N=44)

C'est également la minorité des participant.e.s qui a assisté en privé à des événements ou d'autres cours supplémentaires destinés spécifiquement à la BD. Seul.e.s 14 % ont pris part respectivement à des ateliers organisés par l'APFA et aux cours de formation continue ou de perfectionnement axés sur la BD. Comparé aux 5 % qui ont assisté respectivement à un festival de BD à Vienne ou à Angoulême, ce résultat démontre qu'après tout, l'intérêt aux événements destinés à des fins pédagogiques prédomine. En vue de ces données, il faut finalement souligner que l'enquête a été transmise directement aux enseignant.e.s inscrit.e.s au bulletin électronique de l'APFA grâce à quoi une participation élevée de celles/ceux adressé.e.s peut être supposée.

Tout bien réfléchi, nous pouvons discerner un intérêt notable, quoique secondaire, de la bande dessinée pour ce qui est des enseignant.e.s autrichien.ne.s interrogé.e.s. Même si elles/ils jouissaient de la lecture du médium dans leur enfance et adolescence, nous avons pu enregistrer un recul de contact avec la BD, ce qui, semble-t-il, s'est manifesté au cours de leur scolarité et de la formation professionnelle. Ces circonstances influençant sans doute l'usage du médium en cours de FLE, nous exposons les informations didactiques contextuelles les plus pertinentes dans ce qui suit.

5.2 Aspects (didactiques) contextuels de l'utilisation des BD

Dans ce chapitre, nous nous intéressons particulièrement au contexte de l'enseignement. Plus précisément, il est question ici des raisons, de la fréquence et des buts pédagogiques de l'usage de la BD ainsi que les compétences entraînées, des classes dans lesquelles le médium est préférentiellement utilisé, des critères pour le choix d'une BD ainsi que son importance par rapport à d'autres médias.

Premièrement, nous examinons les raisons favorisant le (non-)usage des bandes dessinées en cours relatives aux caractéristiques typiques. Comme l'indique le tableau 27, la

combinaison de texte et d'image est plébiscité clairement, avec une approbation de 100 % des participant.e.s. De plus, les enseignant.e.s estiment le discours direct (97 %), les phrases tendanciuellement courtes (97 %), l'accès détendu à la langue cible (95 %) et l'utilisation diversifiée des médias (93 %) comme des aspects renforçant l'implication de la BD en cours. Par contre, les onomatopées (84 %) et surtout le langage familier (65 %) sont un peu moins favorisés par les enseignant.e.s.

Quand bien même certaines caractéristiques typiques de la BD nommées plaident en faveur d'usage du médium dans l'enseignement, les résultats à la question 6 indiquent une utilisation faible. En effet, nous pouvons constater à partir des données obtenues que seulement 25 % des participant.e.s utilisent les BD régulièrement, dont 7 % une à plusieurs fois par semaine et 18 % une à plusieurs fois par mois. Pourtant, la vaste majorité, soit 75 %, ne les intègrent guère ou jamais. Alors que l'option « oui, rarement » représente la réponse la plus souvent sélectionnée avec 41%, environ une personne sur trois indique ne jamais utiliser de BD en cours. Si nous observons la répartition de celles/ceux qui ont coché « non, jamais » par âge, une tendance vers la génération la plus jeune se dessine. Effectivement, le groupe de personnes de moins de 35 ans pèse pour 60 % des non-utilisatrices/-utilisateurs. Calculé par le nombre total de personnes de moins de 35 ans, ce sont également 60 % d'entre elles qui renoncent à utiliser des bandes dessinées.

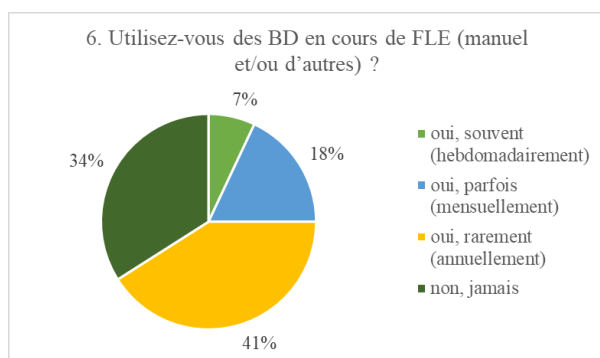


Tableau 6 : Usage des BD en cours de FLE (N=44)

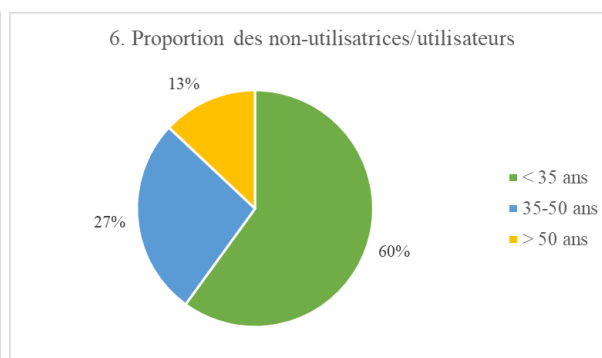


Tableau 7 : Proportion des non-utilisatrices/-utilisateurs des BD (N=44)

Afin de mieux comprendre cette situation, les participant.e.s ont été interrogé.e.s sur les raisons respectives. Il en ressort une image claire : 68 % mettent en cause le manque de temps qui ne permet pas aux enseignant.e.s d'intégrer des BD dans leurs cours. Si l'option « frais supplémentaires » ne s'applique qu'à certaines situations (par exemple, lorsque les BD sont lues sous forme d'œuvres intégrales analogiques), elle a été choisie par 36 % des participant.e.s. À ce sujet, la participante PI2 explique : « Il n'est pas très faisable d'un point de vue logistique, puisque je n'ai pas 15 exemplaires de la même BD et acheter des BD est hors de question, pas pour nos élèves, elles sont trop chères ».

De plus, 34 % jugent problématique le niveau linguistique dans les BD souvent trop élevé et 27 % se déclarent découragé.e.s d'utiliser davantage le médium en raison de sa non-pertinence lors du baccalauréat standardisé (*Standardisierte Reife- und Diplomprüfung*). Le manque d'intérêt personnel des enseignant.e.s n'a été choisi comme raison déterminante que par 18 % et la faible importance dans la culture autrichienne ne semble pas non plus démotiver trop les enseignant.e.s de recourir à la BD en classe. Cet item a été choisi par 14 %. En outre, 9 % des participant.e.s confirment un manque d'intérêt des élèves. Une personne explique dans un commentaire que « parfois, il faut avoir des connaissances de fond sur la BD que l'on traite ».

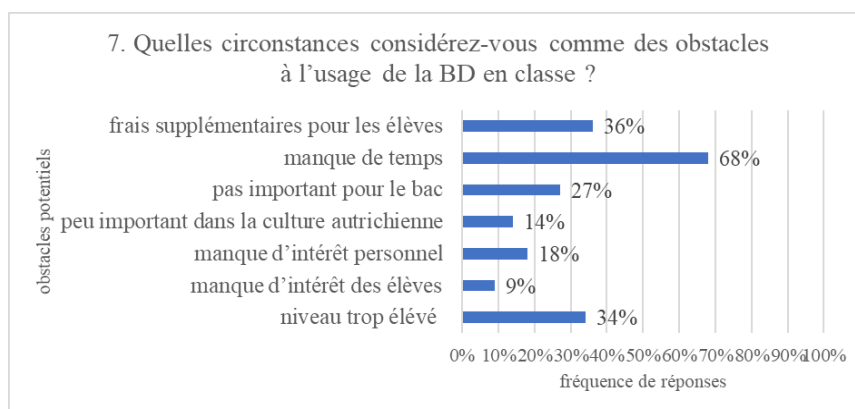


Tableau 8 : Obstacles à l'usage des BD (N=44)

Ces résultats montrent que les enseignant.e.s se sentent limité.e.s par des obstacles contextuels en ce qui concerne l'utilisation de la BD en classe, et particulièrement le baccalauréat, comme l'affirme une personne interviewée :

Je pense qu'il existe plusieurs raisons pour lesquelles les professeurs n'utilisent pas autant la BD et l'une des plus importantes est que l'on est trop occupé à faire passer la matière et à préparer les élèves au bac central standardisé et à ces types de textes et aussi à ce niveau de langue qui font de la bande dessinée un luxe et ça, c'est vraiment triste. (PI6)

Jusqu'à présent, l'analyse s'est basée sur les 44 questionnaires complétés. Comme nous entrons progressivement dans le domaine didactique, ce chapitre présente jusqu'à nouvel ordre les réponses de désormais 29 participant.e.s. Rappelons que 34 % des enseignant.e.s questionné.e.s renoncent à l'implémentation du dit médium (*cf.* tableau 6) de sorte que les questions 8 à 19 leurs n'ont pas été présentées.

Même si les résultats suggèrent que les bandes dessinées ne jouent pas un rôle primaire en cours, il est d'un intérêt particulier d'examiner les objectifs de leur usage. Suivant le regroupement des objectifs et des compétences de Grünwald et al. (2006 : 218) en les domaines linguistiques, (inter)culturels et littéraires, nous pouvons constater que toutes en sont reflétés parmi les réponses des participant.e.s. Plus précisément, les bandes dessinées sont employées en cours de FLE vu leur potentiel linguistique dans le sens d'un enrichissement du vocabulaire des élèves (voté par 69 %) et la comparaison des registres différents (choisie par

59 %), sans pour autant oublier son rôle lors des exercices oraux (également sélectionné à 59 %). À ce sujet, la personne interviewée PI3 objecte qu'« il faut que les élèves connaissent le vocabulaire déjà avant [de travailler avec une BD] de sorte qu'elles/ils peuvent l'appliquer, par exemple, pour décrire une image, parce que c'est important pour le bac ». Les résultats suggèrent également que les BD sont consultées comme matériel de source pour des exercices écrits (créatifs), ce qui est le cas pour 41 % des participant.e.s. D'autres objectifs linguistiques représentant chacun 38 % des voix sont le travail sur un point de grammaire, la thématisation de la langue de jeunes et la comparaison de la langue parlée et écrite, ce dernier aspect se prêtant naturellement à une discussion en classe étant donné le discours direct typiquement présent dans les bandes dessinées. Par contre, seul.e.s 7 % des enseignant.e.s utilisent le médium afin d'entraîner la prononciation.

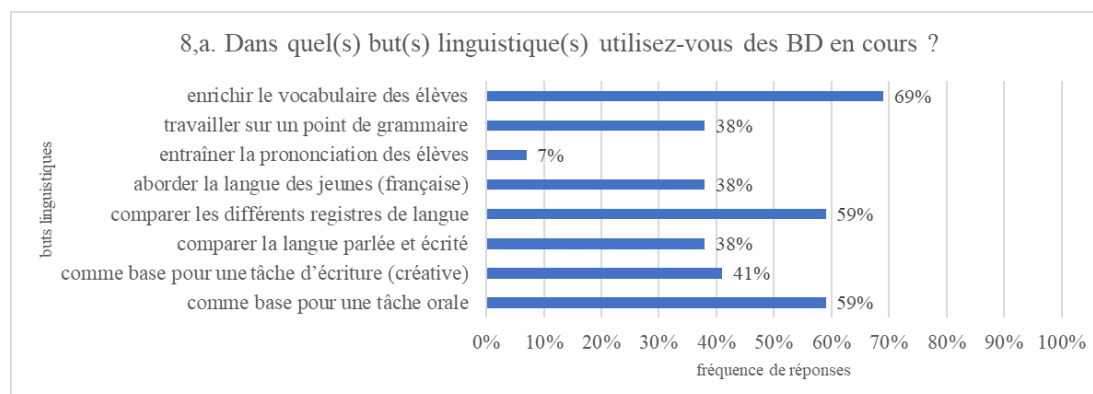


Tableau 9 : Objectifs linguistiques (N=29)

Concernant les buts littéraires, dont les options à sélectionner, il faut le reconnaître, étaient moins nombreuses, la BD est appréciée pour faire découvrir aux jeunes le médium lui-même ainsi que ses caractéristiques typiques. Cet objectif a été élu par 62 %. Par contre, la BD est utilisée moins souvent en tant qu'outil pour enseigner des stratégies pour lire et comprendre un texte. Ceci s'applique à seulement 31 % des participant.e.s.

De même, les buts (inter)culturels cochés le plus souvent sont d'une part de transmettre la valeur culturelle francophone de la BD, notamment par 66 %, et d'autre part de faire découvrir la culture française de manière intra-textuelle par le biais de ce médium, ce qui a été sélectionné à 59 %.

D'autres objectifs qui ne figurent pas parmi les trois catégories de Grünewald et al. (2006) ont été intégrés également dans le questionnaire. Il paraît que la BD est d'une importance indiscutable pour l'introduction et l'approfondissement d'un sujet traité, ce qui est affirmé par 69 %. De plus, 24 % des enseignant.e.s s'appuient sur le médium en vue de résoudre des préjugés potentiels sur la BD que pourront avoir les élèves. À propos cette question, la participante PQ28 ajoute que « Nos élèves lisent souvent des mangas. Elles/ils ne pensent pas

du tout que les BD soient de la littérature pour enfants ». Le tableau 10 montre également que les bandes dessinées ne servent de matériel pour des jeux de rôle que pour presque un quart, voire en tant que récompense (à la fin de l'année scolaire), ce qui est vrai pour seulement 10 % des participant.e.s.

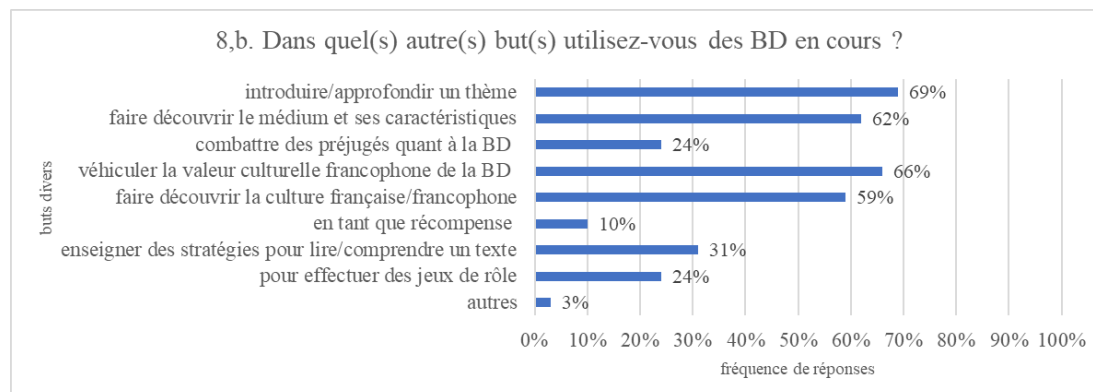


Tableau 10 : Objectifs divers (N=29)

La question des compétences entraînées à travers la BD est directement liée à la question précédente sur les objectifs ciblés. Comme le révèle le tableau 11, la compréhension écrite est affirmée par 100 % des participant.e.s, dont plus de 60 % clairement et moins de 40 % l'approuvent plutôt. En cohérence avec les résultats décrits ci-dessus (cf. tableaux 9 et 10), la compétence (inter)culturelle est plébiscitée par la vaste majorité, dont 76 % clairement et 18 % qui l'approuvent plutôt. Les compétences linguistiques et littéraires ont été sélectionnées par plus de 60 % et plus de 70 % respectivement, dont environ 40 % clairement chacune. De plus, les enseignant.e.s utilisent des bandes dessinées dans le but de promouvoir la conscience de la langue des élèves. En effet, cela est confirmé par environ neuf personnes sur dix avec 52 % qui ont coché l'option « plutôt oui ». La compétence écrite-visuelle, à laquelle est inhérente une dimension multimodale, ainsi que la compétence esthétique, faisant référence aux images, figurent également parmi les items les plus approuvés. En effet, ces compétences sont ciblées par respectivement 86 %. Nous pouvons observer de plus que les enseignant.e.s partagent des opinions divergentes concernant la promotion des compétences orales, notamment la production orale monologique et dialogique. Cette dernière est plébiscitée par 65 % en total, dont 31 % clairement.

Par contre, les enseignant.e.s ont moins tendance à utiliser la BD pour les exercices oraux monologiques. Ce ne sont que 14 % qui affirment clairement cet objectif et 38 % plutôt. Tout aussi rarement, les participant.e.s ne reconnaissent l'utilité de la BD ni pour l'entraînement de la compréhension orale (refusée par 73 %), ni de la production écrite (réfutée par 55 %). Il paraît donc que les professeur.e.s ciblent à la fois des compétences spécifiques au médium, telles que la compétence écrite-visuelle et la compétence esthétique, et des domaines

pédagogiques non-spécifique à la BD, tels que la compréhension écrite et la compétence (inter)culturelle.

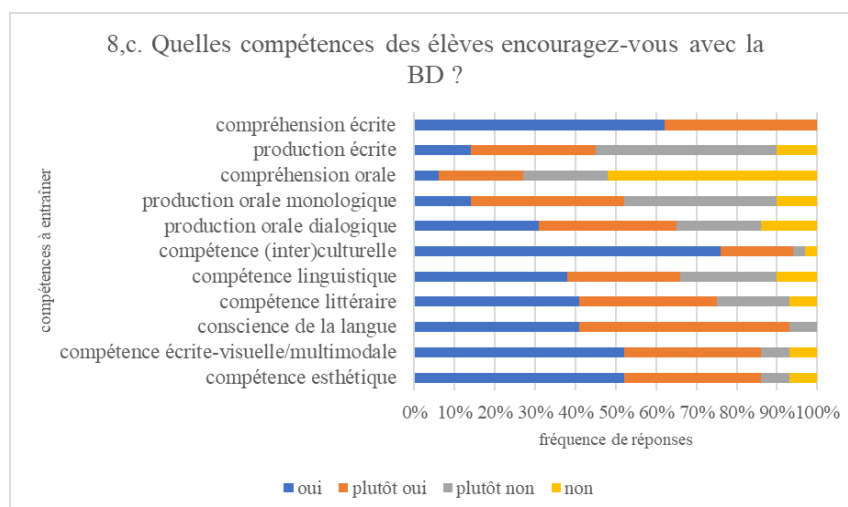


Tableau 11 : Compétences ciblées (N=29)

Avant de présenter les résultats portant sur les classes dans lesquelles les BD sont utilisées, il convient d'évoquer encore une fois le contexte des participant.e.s : la plupart, soit 80 %, enseignent dans un collège-lycée général (AHS) où l'enseignement du FLE est proposé le plus souvent pendant 4 ou 6 années, c'est-à-dire, à partir de la 3^e ou 5^e à la 8^e classe. Nous nous souvenons également de la proportion plus faible de professeur.e.s qui enseignent dans un collège-lycée professionnel (BHS), ne pesant que pour 11 % du nombre total. Ce type d'école prévoit généralement l'apprentissage de FLE dès la 1^{re} année jusqu'à la terminale en 5^e année.

Ceci dit, les résultats révèlent que la fréquence d'utilisation des bandes dessinées se situe à un niveau équilibré dans les classes de 3^e à 8^e. Alors que 52 % et 55 % des professeur.e.s, respectivement, intègrent des BD dans leurs cours de la 3^e et 4^e année, le chiffre ne dépasse pas 48 % dans la 5^e année. Les matières obligatoires à choix (*Wahlpflichtfächer*), qui sont généralement prévues dans les classes supérieures (pour la plupart en 6^e et 8^e dans les collèges-lycées généraux), semblent être tout aussi appréciées pour le travail avec la BD, notamment par 24 %. En effet, le médium est utilisé par 59 % dans les classes de 6^e à 8^e, respectivement (*cf.* tableau 28). Les courtes barres qui représentent les classes de 1^{re} et 2^e année ainsi que la classe de 9^e proviennent probablement du fait que, dans la plupart de cas, le cours de FLE n'est pas proposé à ces niveaux-là ou n'est pertinent que pour les collèges-lycées professionnels.

En considération de cela, nous pouvons affirmer avec certitude que les bandes dessinées sont utilisées de fréquence relativement égale dans toutes les classes, ce qui est également confirmé par 79 % des participant.e.s (*cf.* tableau 29) qui utilisent les BD autant auprès des jeunes élèves qu'auprès les plus âgé.e.s. Les 21 % de votes restants divergent : 14 % des personnes interrogées réservent l'utilisation du médium aux élèves plus jeunes en raison de la

notion qu'il s'adresse à un public plus jeune. Ne soutenant pas cette tendance, l'experte PE2 plaide en faveur que la BD peut être utilisée à tout niveau à condition que « l'image soutienne l'action de façon à ce que le vocabulaire soit plus facile à comprendre ». Par contre, 7 % des participant.e.s optent pour ce médium dans les classes supérieures étant donné le niveau linguistique souvent (trop) élevé. Une interviewée explique que les bandes dessinées « sont plutôt quelque chose que l'on utilise dans les classes supérieures » (PI4). Pour conclure l'aspect des classes, une nette majorité d'enseignant.e.s recourt à la bande dessinée sans préférence explicite quant au niveau de classe.

Afin d'avoir un aperçu des sujets traités à travers quelles BD et la classe correspondante, nous présentons ici une sélection de réponses ouvertes à la question 10. La liste complète (cf. tableau 30) met en évidence non seulement la diversité des thèmes possibles, mais aussi le fait que les bandes dessinées peuvent bien être utilisées à partir de la première année d'apprentissage jusqu'à la dernière. PQ6 suggère l'usage de *Les Cahiers d'Esther* en tant que matériel dans une 3^e classe (1^{re} année d'apprentissage) pour présenter une personne, notamment son nom, son âge, ses membres de la famille et d'autres informations personnelles. Comme on s'y attendait, les albums d'*Astérix* jouent un rôle non-négligeable. Divers volumes ont été déjà employés pour traiter l'aspect de la civilisation, donc pour aborder des sujets (inter)culturels, à des niveaux de langue différents : alors que la participante PQ29 a abordé un thème relatif à la civilisation dans une première classe de collège-lycée professionnel, PQ39 l'a effectué dans une 6^e et 7^e classe de collège-lycée général. D'autres sujets mentionnés sont le féminisme, les voyages, le monde du travail et les loisirs, Noël, le monde des jeunes, des événements historiques et les fêtes. Néanmoins, il faut le préciser, la plupart des participant.e.s n'a pas renseigné des informations plus détaillées sur les classes dans lesquelles l'œuvre a été utilisée.

Nous avons observé précédemment que les enseignant.e.s recourent à la bande dessinée à tous les niveaux de compétence des élèves. Il semble donc nécessaire d'investiguer les critères d'après lesquels une BD est effectivement sélectionnée (cf. tableau 31) pour assurer son usage adapté aux besoins des apprenant.e.s. Selon la majorité des participant.e.s, à savoir 62 %, le niveau linguistique d'une BD est prépondérant pour qu'elle soit employée ou pas. Pour 59 %, il est indispensable que la bande dessinée corresponde au thème du cours. Comme l'organisation du cours dépend en grande partie des préférences personnelles de l'enseignant.e, il paraît compréhensible qu'un peu plus de la moitié, à savoir 52 % des participant.e.s considèrent nécessaire que l'œuvre réponde à leurs propres goûts. En outre, l'âge du groupe cible joue un rôle décisif, ce qui est affirmé par 48 %. Dans ce sens, une BD dont le thème s'adresse à un public très jeune ne sera pas utilisée auprès d'élèves plus âgé.e.s, car cela ne

correspondrait probablement ni à leur âge ni à leurs intérêts. De plus, alors que 41 % des participant.e.s identifient les images elles-mêmes comme un critère décisif, pour le même nombre d'enseignant.e.s les situations présentées doivent être claires. L'item « La BD doit convenir aux objectifs didactiques » enregistre une baisse du nombre de voix, notamment avec seulement 38 % de réponses positives. Pour environ un quart des personnes, les intérêts des élèves, la parution de la BD en langue française et la référence au monde francophone déterminent son utilisation. Finalement, notons explicitement que seulement 7 % des participant.e.s choisissent une bande dessinée suivant la disponibilité des matériaux didactiques supplémentaires. Pour conclure cet aspect, nous nous permettons de constater que le niveau linguistique, le sujet traité dans une BD ainsi que le goût personnel de l'enseignant.e se trouvent parmi les critères centraux déterminant le (non-)usage d'une BD.

Puisque l'intérêt de ce travail repose parmi d'autres sur l'importance du médium de la bande dessinée par rapport à d'autres médias, les participant.e.s ont été prié.e.s de classer huit médias donnés en fonction de leur fréquence d'utilisation en classe. Pour l'évaluation de cette question, les rangs moyens ont été calculés pour chaque média, qui sont présentés dans le tableau 32 par ordre décroissant de préférence de gauche à droite. Plus la barre est basse, meilleur est le résultat correspondant. Les résultats montrent que les vidéos représentent le média le plus souvent consulté en classe, suivies de près par les images. La troisième du huit places est occupée par les chansons et la quatrième par les films. Dans le contexte de ce travail, il semble particulièrement intéressant que les bandes dessinées aient été sélectionnées en moyenne au cinquième rang. Seuls les journaux et les magazines, les textes littéraires ainsi que les publications, qui ont été sélectionnés moyennement aux 5,5^e, 5,75^e et 6,6^e rangs, respectivement, se voient moins préférés que les BD.

La BD figure alors plus ou moins dans le milieu du classement, bien que plutôt en bas de l'échelle. Nous pouvons donc constater que les BD se retrouvent relativement souvent en classe par rapport aux autres médias mentionnées. Seules les vidéos, les images, les chansons et les films sont employé.e.s plus souvent que le médium de notre intérêt. Ce résultat reflète donc une importance notable de la BD selon la fréquence moyenne d'utilisation dans l'enseignement du FLE. En cohérence avec ce résultat, la participante PI2 explique : « Le matériel de film, les vidéos, les chansons, je les utilise définitivement plus souvent que les bandes dessinées. Les BD, c'est quelque chose de très conscient qui demande aussi beaucoup d'efforts, car je n'ai pas de ressources auxquelles recourir ».

Nous venons d'exposer les aspects (didactiques) contextuels de l'usage des bandes dessinées dans l'enseignement du FLE en Autriche, permettant de mieux comprendre la

réalisation didactique qui sera illustrée dans le chapitre suivant. Quant aux raisons légitimant l'emploi du médium, nous pouvons conclure que la combinaison de texte et d'image, le discours direct et les phrases à tendance courtes renforcent l'usage des BD en cours. De plus, il résulte des données obtenues que la faible utilisation régulière du médium s'explique principalement par le manque de temps, des frais supplémentaires et par le niveau souvent trop élevé. Malgré tout, si les enseignant.e.s recourent effectivement aux bandes dessinées, cela est fait en vue de satisfaire à la fois des objectifs linguistiques, littéraires, (inter)culturels et d'autres. De plus, les BD semblent être utilisées dans toutes les classes d'après les critères de niveau linguistique, de sujet traité ainsi que de préférences personnelles de l'enseignant.e. Finalement, parmi huit médias, la bande dessinée occupe la 5^e place en termes de fréquence d'utilisation, se situant ainsi pratiquement au milieu.

5.3 Réalisation didactique

Jusqu'à présent, nous avons exploré le contexte personnel et le contexte de l'usage des bandes dessinées en cours de FLE. Il est temps maintenant d'exposer les résultats relatifs à la réalisation didactique du travail avec le médium, en d'autres termes, les formes d'accès, des formes sociales ainsi que des activités effectives et la mise en pratique des projets. Avant de commencer, il convient de rappeler que l'analyse de cette partie ne se fonde que sur 29 des 44 questionnaires complétés, comprenant seulement les réponses des utilisatrices/utilisateurs de la BD.

Concernant la question de savoir si les enseignant.e.s recourent aux bandes dessinées plutôt sous forme d'extraits ou en œuvre intégrale, le tableau 12 montre une claire préférence des extraits. En effet, presque 70 % des participant.e.s n'utilisent les BD qu'à travers des extraits, tandis qu'un nombre extrêmement faible de 3 % ne le font qu'en œuvre intégrale. En

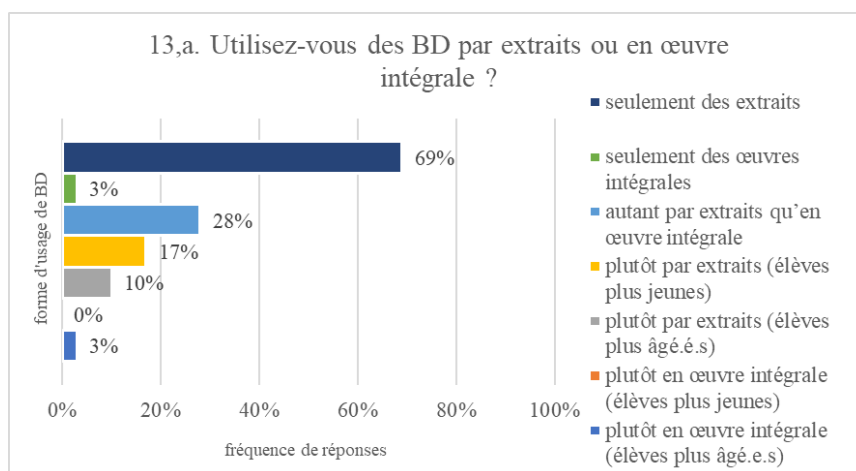


Tableau 12 : Formes d'usage des BD (N=29)

outre, 28 % indiquent les employer tant par extraits qu'en œuvres intégrales. Les items liés à l'âge des élèves révèlent que pour les élèves plus jeunes, l'utilisation des extraits est préférée. Personne n'a indiqué utiliser des œuvres intégrales parmi les jeunes apprenant.e.s. En revanche, bien que ce soient également les extraits qui sont utilisés de préférence par 10 % pour les apprenant.e.s plus âgé.e.s, 3 % optent plutôt pour une œuvre intégrale à cet âge-là.

Analysant les raisons pour ces décisions didactiques, il devient évident que le manque de temps fait en sorte que l'usage d'extraits est préféré. Sélectionnés par 59 % et par 66 % respectivement, les items « manque de temps pour les œuvres intégrales » ainsi que « l'intégration rapide et facile en cours [des extraits] » réfèrent tous les deux au contexte temporel. De plus, 38 % mettent les coûts des bandes dessinées et 34 % l'indisponibilité des celles-ci dans le CDI au compte de l'usage d'extraits (*cf.* tableau 33).

Si les enseignant.e.s consultent des œuvres complètes, cela s'explique par le rôle central de la BD dans la culture française (21 %). Alors que seulement 3 % des participant.e.s pensent que l'on ne peut approfondir le médium qu'ainsi, 10 % optent pour le déplacement de son usage vers les cours de matières à choix (*cf.* tableau 34). En effet, ceci s'avère une opportunité bienvenue pour traiter la BD en œuvre intégrale, étant donné le choix des sujets et l'organisation du cours plus libre. Une participante ajoute à cela qu'elle utilise des œuvres intégrales « si les élèves sont intéressé.e.s et si elles/ils ont un niveau satisfaisant et si la classe ne comprend que quelques élèves, mais toujours dans les matières obligatoires à choix » (PQ32).

De plus, nous nous sommes intéressés au rôle des manuels scolaires pour l'usage des BD. D'après les données, ceux-ci représentent une source essentielle pour les enseignant.e.s. En effet, la majorité des participant.e.s, notamment 66 %, indique réaliser les exercices offerts dans les manuels et 17 % complètent le matériel donné avec des activités préparées par elles/eux-mêmes. Une personne sur 10 a élu l'option « *que* des BD dans le manuel et les exercices y offertes » et un nombre significatif de 66 % n'a pas recours au manuel mais préfère d'autres matériaux de BD (*cf.* tableau 35).

Pour ce qui est de l'accès au médium en cours, les copies imprimées ainsi que (des extraits) des BD figurant dans les manuels scolaires représentent les ressources les plus répandues auprès des participant.e.s. Ces options sont affirmées par 79 % et 59 % des enseignant.e.s, respectivement. Par contre, le nombre de participant.e.s optant pour des BD numériques et analogues, et donc, nous le supposons, en œuvre intégrale, est clairement plus faible. En effet, tandis que dans 28 % de cas, les élèves les lisent en mode digitale, par exemple sur *Culturethèque*, un peu moins, notamment 24 %, profitent du fonds du CDI. Dans ce contexte, il faut considérer que seulement 27 % des 26 lectrices/lecteurs de la BD connaissent

cet accès numérique (cf. tableau 19). Finalement, l'occasion d'emprunter des exemplaires auprès de la/du professeur.e n'est saisi qu'à 17 % et dans seulement 7 % de cas, les élèves possèdent leur propre BD pour le besoin du cours (cf. tableau 36).

Après avoir éclairé la question de savoir en quelle forme les bandes dessinées sont utilisées véritablement dans l'enseignement du FLE, nous nous tournons à présent vers un autre aspect de la réalisation didactique, à savoir les formes sociales (cf. tableau 13). Il convient de préciser ici que pour l'évaluation de cette question, le rang moyen de chacune des quatre formes sociales a été calculé. Comme le peut être observé, le travail à deux, étant élu en moyenne en 1,67^e place, constitue la forme considérée la plus adéquate pour traiter les bandes dessinées. En deuxième place se trouve le travail en groupes avec la moyenne de 2,07. Le travail individuel ainsi que le travail en classe sont moins bien accueillis par les participant.e.s, ayant été élus en moyenne en avant-dernier ou dernier rang. Néanmoins, dans les deux commentaires facultatifs s'observe la difficulté de classer les formes sociales du fait que le choix final dépend de divers facteurs, tels que la BD utilisée : « C'est tellement difficile à dire, ça dépend du matériel et donc quelle forme sociale s'avère le mieux » (PQ28). L'autre participante n'entre pas trop dans les détails en précisant que « Je ne peux vraiment répondre à cette question – ça dépend de tant de facteurs » (PQ31). Il faut donc interpréter ces résultats avec précaution, tout en leur attribuant pourtant une certaine tendance de préférence.

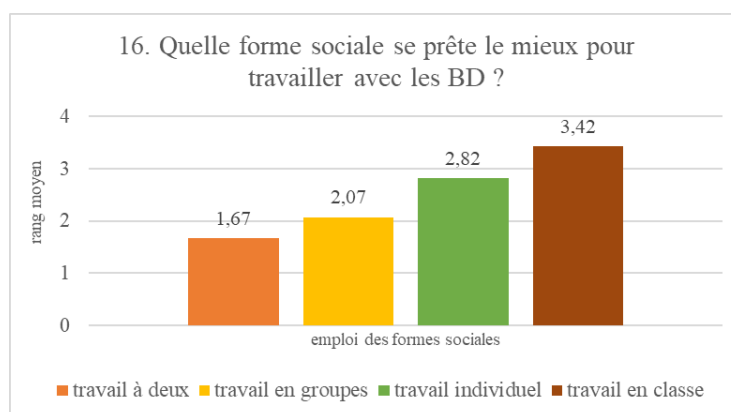


Tableau 13 : Formes sociales (ordre décroissant de préférence) (N=29)

Dans ce contexte, il semblait intéressant de savoir si les participant.e.s ont déjà réalisé des projets pendant plusieurs leçons portant particulièrement sur les bandes dessinées. Il résulte des données obtenues que seulement 14 % des enseignant.e.s ont répondu par l'affirmative ; les 86 % restants n'ont jamais organisé de tels projets en classe (cf. tableau 37). Même si les commentaires ajoutés permettent d'en avoir un aperçu, ils ne révèlent pas d'information trop abondante. Une participante déclare avoir dédié plusieurs cours à l'approfondissement d'une BD « sur les banlieues » (PQ31), sans pourtant donner de détail sur le contexte, notamment la

classe, la ou les bande(s) dessinée(s) utilisée(s), les buts ainsi que le déroulement précis. Ce qui unie deux autres projets, c'est l'usage d'*Astérix*. Voici les commentaires :

<i>Astérix – Tour de Gaule</i> : pour traiter des régions, des villes et des spécialités françaises ; œuvre intégrale (PQ32)
<i>Astérix</i> : civilisation, la langue dans les bandes dessinées (PQ40)

Tableau 14 : Commentaires sur des projets de BD (N=2)

Comme nous l'avons observé lors de la question 10 portant sur les BD utilisées en cours ainsi que les thèmes traités (*cf.* tableau 30), les numéros d'*Astérix* semblent avoir gagné les cœurs pédagogiques des professeur.e.s autrichien.ne.s. Surtout l'exposition des sujets (inter)culturels, apparaît-t-il, s'avère utile pour découvrir la France (*cf.* commentaire PQ32), mais également la langue qui figure dans la BD (*cf.* commentaire PQ40). Malheureusement, il n'est pas précisé à quel aspect « la langue dans les bandes dessinées » se réfère effectivement (par exemple, les onomatopées, les registres différents ou d'autres). Dans ce contexte, citons la participante à l'interview PI8 (la seule personne interviewée ayant participé au concours *Francomics*) qui vise à la réalisation régulière d'un projet sur les bandes dessinées dans chaque classe (1^{re} à 8^e classe) une fois par semestre. Elle précise qu'elle l'effectue, par exemple, soit pendant une période de deux semaines, soit tous les vendredis au gré des circonstances, en utilisant différentes BD telles que *Spirou* ou *Les enfants de la Résistance*.

Un autre aspect de la réalisation didactique s'exprime par les activités proposées en cours. Considérant la notion que la BD « est encore utilisée le plus souvent pour enseigner autre chose qu'elle-même » (Rouvière 2012d : 10), la situation en classe (de FLE) semble particulière. Certes, le médium en soi doit être approfondi au fur et à mesure que le côté didactique, qui ne répond pas forcément à un travail spécifique au médium, doit être satisfait. Certains des exercices les plus populaires correspondent à ceux mentionnés parmi d'autres par Pustka (2022 : 44) et Morys (2018 : 323sq.). Pour la présentation des résultats, une distinction des exercices *avant, pendant et après la lecture* est prévue, tout en considérant que ceci s'avère parfois difficile à cerner puisque certains exercices permettent un emploi à différentes étapes de la lecture.

Le tableau 15 démontre que, pour ce qui est des tâches préparant les élèves à la lecture, les participant.e.s optent principalement pour des exercices demandant aux élèves de remplir des bulles avec du texte soit donné ou non (élu à 72 %) et de décrire, par exemple, une image (affirmé par 66 %) tout en appliquant du vocabulaire de BD (comme *bulle, case*) (voté par 48 %). La remise des images découpées dans le bon ordre et la formulation des hypothèses sur la BD sont réalisées toujours par environ respectivement la moitié des participant.e.s. Par

contre, une comparaison des différents genres de la BD se situe en bas de l'échelle, étant affirmé par seulement une personne sur dix.

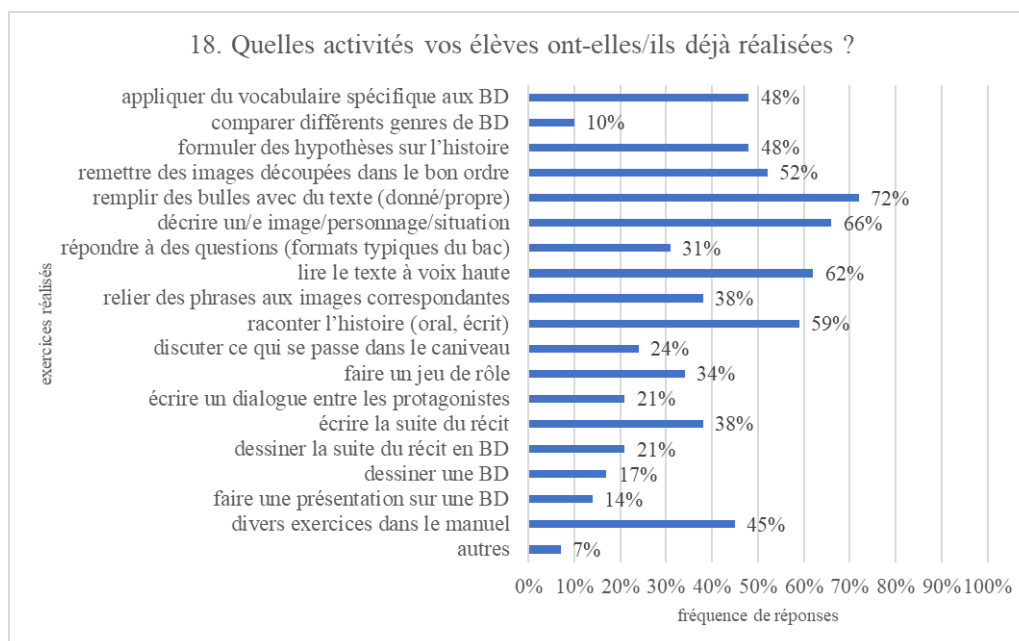


Tableau 15 : Exercices réalisés (N=29)

En ce qui concerne les exercices effectués typiquement pendant la lecture, il nous paraît surprenant que 62 % des enseignant.e.s, soit plus de la moitié, choisissent de laisser les élèves lire la BD à voix haute ; une activité dont l'utilité, nous l'avons vu, est souvent contestée parmi les expert.e.s (*cf.* chapitre 3.6.4). Ensuite, relier des phrases aux images qui conviennent (38 %) et répondre à des questions en formats typiques du bac central (31 %) sont des activités plus populaires que de discuter les déroulements possibles dans le caniveau (24 %).

Dans le but d'approfondir ce que l'on a lu, les exercices le plus souvent réalisés après la lecture sont de raconter l'histoire (59 %) et d'écrire la suite de l'histoire (38 %). En revanche, des jeux de rôle (34 %), des dialogues entre des protagonistes (21 %), des exercices demandant aux apprenant.e.s de dessiner la suite de l'histoire (21 %) ou une BD (17 %) et des présentations (14 %) se situent en bas de l'échelle. Deux participantes ajoutent deux exercices, à savoir « écrire une lettre au protagoniste » (PQ28) et « discuter les techniques de dessins » (PQ33), le dernier se dédiant explicitement à l'être du médium. À part cela, 45 % des enseignant.e.s réalisent des exercices dans le manuel, ce qui ne peut pas être réparti en une étape particulière.

Nous pouvons conclure par ce qui précède que si les bandes dessinées sont effectivement utilisées en cours de FLE, cela se fait principalement sous forme d'extraits ou en employant autant des extraits et des œuvres intégrales par manque de temps. De surcroît, des copies imprimées et la reproduction des (extraits des) BD dans le manuel représentent les formes d'accès les plus répandues. Ensuite, pour le traitement même des exercices, le travail à

deux et en groupes se sont révélés les formes sociales les plus appréciées parmi les participant.e.s. Pour conclure cette partie, le remplissage des bulles vides avec du texte et une description d'un certain élément de la BD traitée de même que la lecture à voix haute figurent parmi les exercices effectués les plus fréquemment.

5.4 Réactions des élèves

Bien que l'attitude des élèves ne soit pas d'intérêt principal de ce travail, il semblait pertinent de renseigner quelques informations sur les réactions des adolescent.e.s en tant que public adressé. Certes, elles/ils contribuent largement au succès de l'enseignement dans lequel les bandes dessinées sont intégrées. Puisqu'il s'agit des impressions personnelles et subjectives, il faut interpréter les données obtenues avec prudence. Globalement, la perception des participant.e.s donne une impression positive des réactions des élèves. En effet, 79 % d'entre elles/eux les interprètent comme signe d'intérêt et 17 % comme signal d'étonnement par la diversité thématique ou de dessin. Par contre, dans respectivement 3 % de cas, les élèves ont l'air ennuyé.e.s ou surmené.e.s par le travail multisensoriel, le niveau linguistique ou le contenu (*cf.* tableau 38). Les deux commentaires facultatifs révèlent que, souvent, les impressions ne peuvent pas être attribuées spécifiquement au média ou au matériel car « les élèves sont habitué.e.s au cours diversifié » (PQ16) et qu'elles/eux sont, par conséquent, « autant motivé.e.s que lors d'autres activités. Aucune différence est notable » (PQ44). Tout bien réfléchi, les réactions des élèves sont perçues largement comme étant positives, tout en tenant compte que nous ne reposons ici que sur des impressions des enseignant.e.s qui n'équivaut pas forcément à la réalité dans les têtes des élèves.

5.5 Participation à des activités exceptionnelles

Compte tenu des événements et des offres supplémentaires telles que le concours *Francomics* et l'atelier dédié à la BD francophone à l'Institut français à Vienne, la question 20 visait à investiguer si les enseignant.e.s en Autriche y ont déjà participé. Il convient d'ailleurs de noter qu'à partir de ce chapitre, les résultats se basent de nouveau sur les réponses de l'ensemble des 44 questionnaires complétés, comprenant également les réponses des enseignant.e.s qui n'utilisent pas la bande dessinée comme matériel intégral en cours de FLE.

Analysant les résultats à cette question, les données montrent une image claire : d'après les personnes interrogées, la nette majorité, à savoir 94 %, n'a jamais participé à aucune des activités mentionnées, alors que 2 % ont assisté au concours *Francomics* et le même nombre à l'atelier sur la BD francophone (*cf.* tableau 39). Puisque l'utilisation généralement faible des

bandes dessinées en cours a été attribuée principalement au manque de temps, il semble être probable que ceci pose un problème décisif aussi ici. Dans ce contexte, il convient de souligner que six parmi les huit participant.e.s aux interviews ne connaissaient pas même *Francomics*. Seulement une personne interviewée a déjà participé à ce concours avec ses classes plusieurs fois. Lors de l'entretien, elle précise que ses élèves sont encouragé.e.s de travailler en petits groupes tout en choisissant librement la manière dont elles/ils présentent la BD qui leur plaît le plus (à condition de rester au sein des directives du concours). Revenant à des concours ou ateliers dédiés à la BD, nous pouvons constater que les enseignant.e.s de FLE en Autriche n'y participent presque jamais. Dans une dernière étape, jetons un coup d'œil au futur de la bande dessinée en classe de FLE en Autriche.

5.6 Perspectives et souhaits

Finalement, les participant.e.s ont été prié.e.s d'évaluer leur intention future d'utiliser la bande dessinée et d'indiquer ce qu'elles/ils souhaitent et ce dont elles/ils ont besoin pour l'intégrer davantage dans l'enseignement. Ces informations sont particulièrement importantes, car elles fournissent des idées sur des mesures à prendre.

D'après nos résultats, les participant.e.s reconnaissent le rôle important de la BD dans l'enseignement du FLE, mais s'opposent à une plus grande priorité de celle dans le cadre du baccalauréat central. En effet, la nette majorité, à savoir 80 %, estime important d'employer plus souvent la BD en classe, tandis qu'un peu moins, notamment 67 %, ont effectivement l'intention de l'intégrer davantage. De plus, environ la moitié des enseignant.e.s peuvent concevoir faire la promotion avec les bandes dessinées pour la matière de FLE (*cf.* tableau 40).

En outre, le tableau 16 illustre encore une fois l'importance des matériaux déjà existants. En effet, 64 % nécessitent une présence renforcée de la BD dans les manuels scolaires et 59 % ont besoin des matériaux didactisés pour avoir recours plus souvent au médium. Or, l'experte PE2, ayant écrit divers articles pour une revue didactique, se voit désapprouver ce souhait exprès. Elle le juge essentiel qu'« on ne se contente pas de créer des modèles à copier prêt-à-porter, mais qu'on [...] explique [aux enseignant.e.s] aussi théoriquement le contexte [de la BD] qui leur indique ce dont elles/ils doivent tenir compte ». Une fois de plus, il paraît qu'une préparation adéquate est souvent négligée en raison des contraintes de temps. L'experte PE2 poursuit en demandant si l'on a vraiment besoin des ressources supplémentaires qui n'existent pas encore : « Rien de plus n'est nécessité qui ne soit pas déjà disponible. [...] Le problème c'est plutôt que si je ne dois pas [utiliser des BD], cela présuppose un certain intérêt ». Cette

citation met donc en avant que ce sont l'attitude, l'intérêt et la volonté de travailler au-delà de ce qui est demandé qui font en sorte que les bandes dessinées sont effectivement utilisées.

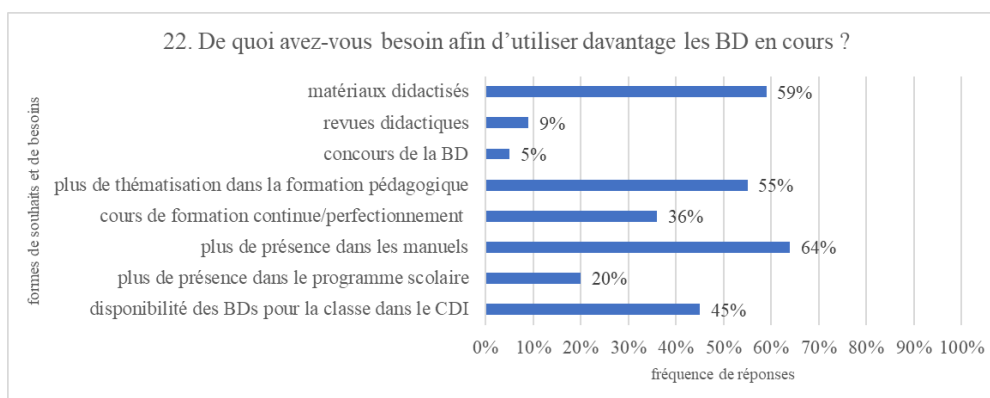


Tableau 16 : Besoins pour l'usage renforcé des BD (N=44)

De plus, dans le tableau 16, nous pouvons observer également que la formation professionnelle joue un rôle décisif de manière que plus de la moitié des enseignant.e.s, à savoir 55 %, souhaite une thématisation renforcée pendant la formation à l'université et 36 % au sein de la formation continue et du perfectionnement. Pourtant, l'expert PE1, le directeur de l'APFA, observait lors des congrès précédents que « les collègues qui participent à un atelier sur la BD, [elles/]ils viennent plutôt chercher de nouvelles informations sur de nouvelles BD que d'être stimulé.e.s à l'utiliser. Alors ce sont les intéressé.e.s qui y vont ».

Outre le soutien au sein de la formation, 45 % des enseignant.e.s ont besoin d'un fonds de bandes dessinées dans le CDI comprenant des exemplaires pour les élèves et 20 % exigent une présence accrue dans les programmes scolaires. De plus, il est frappant de noter que les revues didactiques et des concours, tels que *Francomics*, ne semblent pas avoir un impact notable, notamment pour 9 % et 5 %, respectivement. À ce sujet, la participante PI7 offre une explication possible en déclarant qu'elle apprécierait disposer du matériel « qui est court, à seulement une page, de sorte qu'il ne me faut pas lire 20 pages pour que je puisse lire 20 pages avec les élèves », suggérant que le manque de temps l'empêche de préparer une séquence sur les BD. Ceci est d'ailleurs renforcé dans trois des quatre commentaires facultatifs concernant les besoins des enseignant.e.s : « plus de cours de français » (PQ12), « plus de temps pour des sujets non-liés au bac » (PQ15), « plus de temps » (PQ27). Une participante semble être satisfaite avec la situation. Elle ne nécessite « rien. Le programme scolaire ne me dicte pas quelles œuvres littéraires ou quels films je dois choisir pour mes cours. Je suis heureuse d'avoir le choix ! » (PQ28). Ces résultats démontrent que les enseignant.e.s considèrent pertinent que le médium soit approfondi en cours, mais qu'elles/ils semblent être moins eclin.e.s à augmenter son utilisation effective, engendrant un décalage remarquable entre la situation idéale et réelle.

Une présence renforcée dans le manuel et des matériaux didactisés pourraient cependant y contribuer.

Nous pouvons conclure par ce qui précède que les enseignant.e.s de FLE en Autriche se sentent souvent limité.e.s dans les ressources temporelles. Tout en corroborant les résultats présentés auparavant, les souhaits de plus de matériaux didactisés (dans le manuel scolaire) reflètent la nécessité de plus de temps dans la classe. En outre, une pertinence approfondie de la BD lors de la formation professionnelle et de perfectionnement ainsi que la disponibilité des œuvres dans les CDI sont exigées.

6. Discussion

L'analyse des résultats nous a permis une vue d'ensemble sur le rôle et l'usage des bandes dessinées dans l'enseignement du FLE. Dans ce chapitre, les données seront discutées au regard de nos hypothèses afin de pouvoir répondre à nos questions de recherche. Dans ce qui suit, nous nous intéressons particulièrement à la fréquence de l'usage du médium, les objectifs poursuivis, la réalisation didactique ainsi que les besoins exprimés par les enseignant.e.s. Avant de commencer, il convient de souligner que le nombre des participant.e.s (N=44) ne permet pas de conclusions entièrement représentatives pour toute l'Autriche, mais qu'il indique plutôt des tendances.

6.1 Usage des bandes dessinées dans l'enseignement du FLE

Sur la base des résultats obtenus lors de notre étude séquentielle, nous constatons qu'un nombre considérable de 34 % n'utilisent pas la bande dessinée en cours de FLE. Par contre, 41 % déclarent l'utiliser rarement, c'est-à-dire une à plusieurs fois par année scolaire, 18 % parfois et 7 % souvent (*cf.* tableau 6). Il devient évident que la proportion la plus significative est celle d'un emploi rare. En conséquence, seuls 25 % des personnes interrogées, soit une nette minorité, semblent reconnaître l'utilisation du médium dans l'enseignement comme une partie intégrante, alors que la majorité n'y a jamais ou presque jamais recours. Il convient toutefois de noter que la question est très ouverte et ne fournit aucune information sur la profondeur réelle de l'emploi. En effet, la question ne porte que sur la question de savoir *si* des bandes dessinées sont utilisées. Les détails de l'utilisation des BD seront expliqués plus en détail dans le chapitre suivant. Pour l'instant, nous nous intéressons uniquement à la fréquence.

Comparons dans un premier temps la fréquence de l'emploi des BD et d'autres médias en classe. Les 29 personnes qui utilisent la BD en classe l'ont placée en moyenne en cinquième position parmi les huit médias proposés. Les vidéos ont obtenu les meilleurs résultats, suivies

de près par les images, les chansons et les films. Les journaux ou magazines, les textes littéraires ainsi que les réseaux sociaux sont donc moins fréquemment consultés que les bandes dessinées (*cf.* tableau 32). Cependant, comme ce résultat ne repose que sur les réponses des utilisatrices/utilisateurs de la BD et que les non-utilisatrices/-utilisateurs n'ont donc pas été pris.e.s en compte, il doit être considéré avec prudence. Cela dit, nous pouvons supposer que la BD serait choisie en dernière position par les 34 % de participant.e.s supplémentaires (à savoir celles/ceux qui ont nié son usage dans l'enseignement, *cf.* tableau 6). Ainsi, le résultat changerait et la bande dessinée se verrait probablement attribuée à un rang bien inférieur parmi les médias d'enseignement proposés. Cependant, comme il ne s'agit que de spéculations, nous basons notre discussion sur les données obtenues.

Selon nos participant.e.s, les bandes dessinées se situent donc à un rang moyen, quoique dans la moitié inférieure. En effet, l'étude de Koch (2017) donne des résultats similaires. Même si certains médias analysés diffèrent de ceux de notre étude, on remarque que sur 17 textes et médias analysés, les photos sont les plus utilisées dans les cours de FLE, suivies par les nouvelles, les chansons et les bandes dessinées (*cf.* Koch 2017 : 138*sq.*). On remarque également que les médias les plus populaires, à savoir les vidéos, les images et les chansons, sont des médias de courte durée. Les textes longs, y compris les romans, sont donc souvent évités en classe (*cf.* Lange 2014 : 4). Considérons la citation suivante de notre participante PI2 : « Le matériel de film, les vidéos, les chansons, je les utilise définitivement plus souvent que les bandes dessinées. Les BD, c'est quelque chose de très conscient qui demande aussi beaucoup d'efforts, car je n'ai pas de ressources auxquelles recourir ». Cette citation suggère que la BD nécessite une didactisation plus intensive que d'autres médias par manque de matériaux adéquats. À propos des différents médias, une idée mentionnée par la participante PI8 est la combinaison ciblée de plusieurs médias. Ayant utilisé une adaptation d'un roman en BD, elle propose d'ajouter à la lecture de la BD un ou deux chapitres de l'œuvre originale et d'analyser les différents effets.

Les chapitres théoriques (*cf.* sections 2 et 3) nous ont montré que la bande dessinée représente une « ressource précieuse » (Pustka 2022) dans l'enseignement du FLE. Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignant.e.s quelles étaient les caractéristiques typiques de la bande dessinée qui renforçaient ou empêchaient son usage en cours. Les réponses obtenues donnent une image claire : la combinaison de texte et d'image, le discours direct, les phrases courtes et une approche détendue à la langue figurent parmi les options les plus souvent citées (*cf.* tableau 27). En fait, l'image est souvent considérée comme un « soutien à la lecture » (Blanquer 2012 : 19). Ce point de vue se reflète particulièrement dans la réponse d'une personne

interviewée qui travaille de manière relativement intensive avec des bandes dessinées. Elle relie directement la combinaison d'image et de texte au succès de la lecture auprès les élèves : « Elles/ils ont du succès dans leur lecture parce qu'elles/ils ont aussi l'image comme soutien et elles/ils ont lu un livre incroyablement vite, C'est aussi ce succès d'apprentissage de la lecture. C'est simplement l'image qui les attire ».

Cela dit, seules la langue familière et les onomatopées font exception. Elles sont jugées contre-productives pour l'enseignement par respectivement 35 % et 16 % des enseignant.e.s (cf. tableau 27). Il est intéressant de noter que ce sont justement ces éléments du langage de la bande dessinée qui, selon Morys (2018 : 221), éveillent particulièrement l'intérêt des élèves. Cette divergence par rapport au langage familier s'explique peut-être par la déclaration suivante : « Ce qui est difficile pour moi, c'est comment je gère l'incorrection linguistique dans ce contexte. [...] Les élèves utilisent [la BD] pour s'entraîner à l'utilisation de la langue correcte » (PI2). Tout d'abord, la citation donne l'impression que seul le français standard serait la 'bonne' langue et que d'autres registres de langue informels, comme le français familier, ne sont donc pas dignes d'être acquis en cours, d'autant plus qu'ils transmettent de la langue qui digresse du registre standard ciblé. N'étant pas de notre intérêt, cette notion ne sera pas approfondie dans ce travail. Malgré tout, la perception clairement positive des caractéristiques de la BD des 44 participant.e.s suggère que le potentiel de la BD pour l'enseignement (du FLE) est largement reconnu. Si la majorité des enseignant.e.s adoptent alors une attitude positive vis-à-vis la BD, pourquoi ce média est-il plutôt rarement utilisé en classe ? Examinons maintenant les raisons pour ou contre l'emploi de la BD dans l'enseignement du FLE.

Pour commencer, il est clair que « l'enseignant[.e] devra choisir le document à étudier en premier lieu en fonction de ses propres connaissances et intérêts » (Vogrig 2021). Pour cette raison, jetons un regard précis aux habitudes de lecture de nos 44 participant.e.s qui sont indicatives pour l'intérêt personnel. Selon les données obtenues lors du questionnaire, la fréquence de lecture dans le temps libre demeure négligeable. En effet, 41 % ne lisent jamais de bandes dessinées, 39 % une à plusieurs fois par année, 9 % une à plusieurs fois par mois, 7 % hebdomadairement et 4 % même à une base quotidienne (cf. tableau 3). La raison pour laquelle les enseignant.e.s ne lisent trop de BD la plus souvent choisie est l'option « Je préfère d'autres genres/médias », citée par 57 % des professeur.e.s (cf. tableau 20). Il s'ensuit que l'intérêt personnel de l'enseignant.e est déterminant pour que le médium soit effectivement intégré en cours. Comme le formule avec précision notre expert PE1, « le défi essentiel n'est pas dans la BD, mais dans la tête de l'enseignant.e. [Après tout,] on enseigne bien ce qu'on aime ». De ce point de vue, il n'est pas surprenant que 52 % des participant.e.s (N=29)

considèrent le goût personnel comme l'un des critères les plus importants pour l'utilisation d'une bande dessinée (*cf.* tableau 31).

En dehors de l'intérêt personnel et de la lecture de BD, la pertinence de l'enseignement au cours de la scolarité et de la formation pédagogique des enseignant.e.s est d'une importance capitale, car cette période les influence et sensibilise également à leur propre enseignement. Comme l'a montré notre questionnaire, 66 % des participant.e.s n'ont jamais utilisé ce média en cours de FLE lorsqu'elles/ils étaient des élèves et 20 % ne l'ont utilisé que rarement (*cf.* tableau 23). Regardons également de plus près la formation universitaire concernant la bande dessinée. Comme l'a été présenté dans le chapitre précédent, 52 % des participant.e.s n'ont pas suivi de cours consacré à la BD. Seulement 23 % ont été familiarisé.e.s avec le média dans le domaine de la didactique. Évidemment, la question de la profondeur du traitement reste ouverte.

Malheureusement, les entretiens menés ne nous ont pas permis d'obtenir des informations supplémentaires sur le traitement précis de la BD au sein de la formation universitaire, d'autant plus que celle-ci a été achevée il y a plusieurs années, voire plusieurs décennies pour certain.e.s participant.e.s. Si l'on jette un coup d'œil sur les cours proposés à l'université de Vienne, il est évident qu'au cours des sept dernières années (2017–2023), seuls trois cours au total ont été consacrés spécifiquement à la BD, tous au niveau master. Pour le contexte pédagogique, il est particulièrement intéressant qu'un seul puisse être attribué au domaine didactique. Dans ce contexte, Tabuce (2012 : 27) se demande « comment enseigner ce que l'on n'a pas appris à enseigner ». Donc, il se pose la question de savoir où acquérir les compétences nécessaires. Corti/Neuhofer (2022 : 103) critiquent également le fait que la formation en Autriche n'aborde que partiellement des questions autour l'usage qualifié de la BD. Pour une utilisation appropriée du média, les enseignant.e.s auraient besoin de connaissances sur l'accès aux bandes dessinées, de moyens narratologiques pour le choix d'ouvrage ainsi que de connaissances méthodologiques sur la « Rekontextualisierung [des Comics] für den Unterricht » (Corti/Neuhofer 2022 : 103).

Par manque des compétences nécessaires, les enseignant.e.s se voient confronté.e.s à une problématique, notamment, comment aborder la BD en cours. En effet, notre enquête a montré que pour 59 % des enseignant.e.s utilisant le médium (N=29), le sujet d'une BD doit être lié à celui du cours, pour 38 %, la BD doit être adaptée aux objectifs didactiques et pour 62 %, le niveau linguistique doit correspondre au groupe cible (*cf.* tableau 31). Cependant, sans formation appropriée, les enseignant.e.s ne seront souvent pas en mesure de trouver une œuvre adéquate. Rosier (2012 : 52) va jusqu'à dire qu'ainsi, « l'enseignement des récits imagés est un leurre et les ignorer revient en classe à rester dans le ludique ». Il faudrait donc une attention

particulière à la transmission didactique déjà dans le cadre de la formation des enseignant.e.s pour renforcer les connaissances des enseignant.e.s quant à l'utilisation appropriée de la BD.

Ainsi, il semble que les enseignant.e.s « doivent apprendre beaucoup de manière autodidacte » (PI8) et ce par le biais de formations continues. Évidemment, cette volonté de suivre des cours supplémentaires (souvent dans le temps libre) est fortement liée à l'intérêt personnel pour le média. Selon nos données, respectivement 14 % des participant.e.s ont assisté à des ateliers et à des cours de perfectionnement ou de formation continue axés sur la BD (cf. tableau 26). Ce nombre faible pourrait s'expliquer dans la citation suivante. Effectivement, la participante PI2 se plaint du traitement superficiel dans la formation continue, exprimant des doutes quant à l'efficacité et à l'intérêt général du corps d'enseignant.e.s. :

C'était trop général et c'est le problème des formations pour enseignant.e.s. C'est qu'il est rare que quelqu'un vienne avec des connaissances de niche et te raconte quelque chose que tu n'as pas encore élaboré toi-même. De toute façon, on peut travailler un peu avec la BD si on s'y intéresse un peu. Donc, je pense les formations pour enseignant.e.s sont souvent trop générales et on en sort en sachant autant qu'avant.

Cela dit, la question se pose de savoir quelles sont les personnes qui participent réellement aux ateliers. Comme le met en avant le directeur de l'APFA (PE1) qui organise d'ailleurs des congrès, se sont avant tout les enseignant.e.s passionné.e.s pour (le travail avec) la bande dessinée :

On essaie de sensibiliser le public, donc les profs, à la BD et les pousser à les utiliser, mais [...] il y a beaucoup de préjugés et des méfiances à l'égard de la BD [...]. Les collègues qui participent à un atelier sur la BD, ils viennent plutôt chercher des nouvelles informations sur de nouvelles BD que d'être stimulé à utiliser la BD. Alors ce sont les intéressés qui y vont. [...] Quand [les professeurs] arrivent devant la classe, ça fait 15 ans ou moins qu'ils n'ont pas lu une BD. Donc, quand on n'a pas lu quelque chose on sait plus [*sic* !] le lire [...] il faut apprendre ou réapprendre à la lire.

Nous le répétons : l'intérêt personnel pour la BD et la volonté de se former (pédagogiquement) influencent son utilisation effective dans les cours de FLE. Curieusement, seul.e.s 18 % des 29 participant.e.s qui utilisent ce média indiquent que le manque d'intérêt personnel empêche son utilisation (cf. tableau 8). Étant donné ce résultat contradictoire, il nous semble que le manque d'intérêt exprès pour le travail de BD est plus profondément enraciné dans l'inconscient que les participant.e.s ne le perçoivent. Sur la base des réponses, d'autres facteurs sont donc principalement responsables de cette faible intégration des BD dans l'enseignement. Examinons-les de plus près.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le manque de temps (68 %), des frais supplémentaires (36 %) et le niveau de langue souvent trop élevé (34 %) sont les principaux responsables qui expliquent que la BD est si peu utilisée (cf. tableau 8). Pour illustrer le facteur de temps, citons la participante PI4 : « On est trop occupé à faire passer la matière et

à préparer les élèves au bac central standardisé ». La participante PI3 évite également l'usage des bandes dessinées en cours :

C'est quand même quelque chose qu'on fait avec les classes supérieures. [...] Il arrive de plus en plus souvent que je [ne puisse pas travailler avec des bandes dessinées] parce que ça prend trop de temps et parce qu'en fait [la BD] ne se fait pas lors du bac. [...] C'est pourquoi le temps n'est plus disponible [pour traiter les bandes dessinées].

Outre l'obstacle du baccalauréat, l'intégration du médium dépend de la durée de l'apprentissage à l'école. L'enseignante interviewée PI4 constate que « dans un cours de français de quatre ans, on n'a malheureusement pas le temps de faire ce genre de choses supplémentaires. Dans un cours de six ans, je pense que c'est autre chose ». D'une part, il est devenu évident que le baccalauréat joue un rôle central. Le manque de temps semble être étroitement lié à cet examen, et ce d'autant plus que la durée de l'enseignement du FLE est courte. Il semble donc être souvent impossible d'aborder des sujets qui n'y sont pas directement pertinents. Soulignons également que la BD est considérée ici davantage comme du contenu du cours que comme du matériel à proprement parler. D'autre part, les citations donnent l'impression que l'utilisation de la BD est quelque chose d'exceptionnel qui s'ajoute aux cours habituels. Comme solution possible, 24 % des 29 participant.e.s proposent même de déplacer l'utilisation de la BD dans les matières obligatoires à option (*cf.* tableau 28). Dans ce cadre, non seulement du temps supplémentaire est disponible, mais les enseignant.e.s sont plus libres dans l'organisation (du contenu) du cours, selon les règles internes de l'école.

De plus, les frais supplémentaires ont été cités comme obstacle concret. Évidemment, cela ne s'applique qu'à condition que les bandes dessinées soient lues dans leur intégralité et qu'elles soient achetées par les élèves ou leurs parents. Dans ce contexte, seul.e.s 7 % des participant.e.s ont indiqué que les élèves achetaient effectivement des BD (*cf.* tableau 36). À propos des coûts, l'interviewée PI8 constate le suivant :

J'aimerais bien utiliser encore plus de [bandes dessinées], mais c'est une question de coût. C'est clairement une question de coût, parce que les BD sont tout simplement chères. [...] J'ai aussi un gros problème de budget ici à l'école, [...] alors je dois juste espérer que les parents sont vraiment prêts à prendre en charge les coûts de 20 à 23€.

Dans ce cas particulier, la participante se réfère à des œuvres analogiques et mentionne deux défis en rapport avec les coûts. D'une part, elle mentionne le budget que l'école ne peut pas investir dans l'achat de matériel (de BD). D'autre part, les parents des élèves jouent un rôle important. Notre expert PE1 décrit notamment une méfiance de la part des parents : « Je suis pas [*sic* !] sûr s'ils soient enchantés quand les élèves disent qu'ils font une BD en classe ». Dans ce contexte, Rouvière (2013) affirme d'ailleurs que « [le] médium ne fait pas toujours l'objet d'un consensus favorable chez les parents ». Le lien avec la « légitimation culturelle »

(Groensteen 2012) du médium, respectivement le manque d'en en Autriche, dans notre cas, peut ainsi être clairement établi.

Il ne faut pas non plus ignorer des raisons potentielles contextuelles concernant nos participant.e.s. Premièrement, il est intéressant que la majorité des non-utilisatrices/-utilisateurs appartiennent aux jeunes générations (*cf.* tableau 7). Ce résultat correspond aussi aux chiffres de la lecture de bandes dessinées dans le temps libre (*cf.* tableau 4). En effet, nous avons vu que les personnes de moins de 35 ans ont tendance à lire moins de BD que les personnes plus âgées. Une raison possible à cela pourrait être que cette génération ne fait pas partie de celles qui, avec *Astérix*, ont vécu de première main le tournant positif à partir des années 1970 (*cf.* Pustka 2022 : 14), ni des jeunes (adolescent.e.s) parmi lesquelles les mangas occupent actuellement une place importante (*cf.* Etter/Stein 2016 : 112). Elles/ils se trouvent donc, semble-t-il, au milieu des périodes de succès de la bande dessinée et sont moins enclin.e.s à en lire.

De plus, il s'ajoute le fait que ce sont principalement des enseignantes qui ont participé à notre étude – similairement à celle de Morys (2018) –, mais que le lectorat des bandes dessinées se compose principalement d'un (jeune) public masculin (*cf.* Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe 2020 ; Evans/Gaudet 2012 ; Böck/Bergmüller 2004). Il est vrai qu'en 2021/2022, 65,5 % de l'ensemble du personnel enseignant dans les collèges-lycées généraux et 54,5 % dans les collèges-lycées professionnels en Autriche étaient féminin (*cf.* Statistik Austria 2023 : 79). Il n'existe malheureusement pas de chiffres séparés pour l'enseignement du FLE. Or, d'après nos propres expériences, les enseignant.e.s de FLE sont majoritairement des femmes. Dans l'ensemble, la pertinence de la bande dessinée parmi les femmes enseignantes (de FLE) semble donc être une niche particulière, ce qui complique dans une certaine mesure l'utilisation de ce média.

En guise de conclusion, les données obtenues dans le cadre de notre étude révèlent que l'usage des bandes dessinées en cours de FLE par les enseignant.e.s est majoritairement rare. En effet, pour la plupart du temps, l'emploi se limite à une à plusieurs fois par année scolaire. Seule une moindre proportion des professeur.e.s passionné.e.s représente une exception. Même si le média est utilisé relativement fréquemment par rapport à d'autres médias, comme les textes littéraires, cette constatation ne donne aucune indication sur la fréquence réelle d'utilisation. De plus, malgré des résultats légèrement contradictoires, nous avons constaté que l'intérêt personnel et la volonté d'enseigner avec des bandes dessinées sont primordiaux. Ceci est également lié à la perception générale dans le discours public en Autriche. Celle-ci ne semble toutefois pas empêcher les enseignant.e.s d'utiliser la BD en classe. Le manque de temps et les coûts sont plutôt cités comme des raisons qui rendent son utilisation difficile, surtout si l'on

considère la préparation pour le baccalauréat. Selon les participant.e.s, l'emploi du médium lors des matières obligatoires à option pourrait représenter une alternative possible. Finalement, étant donné que les bandes dessinées attirent principalement un public masculin et que les professeur.e.s de FLE paraissent être majoritairement des femmes, notre sujet semble constituer une niche d'application particulière.

6.2 Objectifs et compétences ciblées

L'analyse des objectifs pédagogiques quant à l'entraînement des compétences a révélé que les enseignant.e.s de FLE en poursuivent aussi bien dans les domaines linguistiques, (inter)culturels, littéraires qu'au-delà les trois catégories globales. En effet, les buts concrets les plus souvent cités sont les suivants : « enrichir le vocabulaire des élèves » et « introduire/approfondir un thème », choisis par respectivement 69 %, suivi par « véhiculer la valeur culturelle francophone de la BD », coché par 66 %, et « faire découvrir le médium et ses caractéristiques », sélectionné par 62 %. D'autres objectifs choisis par plus de la moitié des participant.e.s, à savoir 59 % chacun, sont « comparer les différents registres de langue », « comme base pour une tâche orale » et « faire découvrir la culture française/francophone » (cf. tableaux 9 et 10). Au niveau plus général, les enseignant.e.s ciblent à la fois les compétences écrites (100 %), (inter)culturelles (94 %), la conscience de la langue (93 %), les compétences écrites-visuelles (86 %) et esthétiques (86 %), littéraires (75 %) et linguistiques (66 %) (cf. tableau 11). Ainsi, les trois niveaux généraux d'objectifs, tels qu'élaborés par Grünewald et al. (2006) et par Morys (2018), sont couverts et ce de manière relativement équilibrée. Dans ce sens, il est également notable que, selon les données recueillies, la BD est véritablement utilisée pour elle-même. Rappelons la critique de plusieurs didacticien.ne.s comme Rouvière (2012d : 21) suivant la notion que la BD est « uniquement envisagée comme un marchepied vers d'autres apprentissages », comme la grammaire, au moins dans les manuels. Donc, d'après nos données, un intérêt à sensibiliser les apprenant.e.s au médium en soi semble avoir été témoigné.

Ce résultat est également un aspect qu'il faut discuter de plus près dans le cadre de notre étude. Le fait que la compétence linguistique a été sélectionnée un peu moins souvent que d'autres domaines comme la compétence (inter)culturelle est intéressant en ce qui concerne les manuels. Dans notre étude, 66 % de 29 participant.e.s ont indiqué qu'elles/ils utilisent les exercices proposés dans les manuels et 10 % se fondent *uniquement* sur les extraits dans les livres (cf. tableau 35). Aucune corrélation directe ne peut être établie avec certitude entre le nombre de participant.e.s qui visent des objectifs linguistiques (à savoir également 66 %, cf. tableau 11) et celles/ceux qui utilisent (uniquement) des exercices tirés des manuels scolaires

(cf. tableau 35) (qui, dans 66 % des cas, poursuivent des compétences linguistiques, selon Taglieber (2017)). Néanmoins, la proportion similaire pourrait être un indice que les enseignant.e.s poursuivent souvent des objectifs linguistiques en raison de tels buts renforcés dans le manuel scolaire.

En outre, il est intéressant de noter que, en comparant directement la compétence littéraire et linguistique, la première a été choisie un peu plus souvent. Certes, pour pouvoir parler correctement d'une BD, les élèves ont besoin d'un vocabulaire spécifique. Mais même lors des entretiens, certains enseignant.e.s affirment qu'elles/ils n'utilisent pas la BD en priorité dans le but de pratiquer la grammaire ou le vocabulaire. La participante PI2 explique : « Je ne m'intéresse pas du tout à la grammaire, mais uniquement à l'utilisation de la langue. Je ne l'utilise pas non plus pour travailler la lecture, mais pour décrire des situations et écrire des petits dialogues en situation dans un contexte concret ». De plus, contrairement à l'opinion majoritaire des participant.e.s au questionnaire, la participante PI3 n'utilise pas le médium pour travailler le vocabulaire : « Je ne fais jamais de travail de vocabulaire avec la BD, mais c'est une impulsion pour un sujet que je veux faire ». Ceci est également indiqué par Corti/Neuhofer (2022 : 102) comme un objectif primaire. Les données recueillies montrent donc clairement que la bande dessinée est utilisée dans l'enseignement de FLE en Autriche pour une multitude d'objectifs, à savoir en termes de son potentiel de soutien pour des sujets traités, au niveau linguistique, interculturel et littéraire.

6.3 Réalisation didactique

6.3.1 Usage d'extraits

Dans cette partie, nous nous consacrons particulièrement à la manière dont les bandes dessinées sont utilisées dans l'enseignement du FLE. Commençons par la profondeur ou, en d'autres mots, la question de savoir si les enseignant.e.s ont recours à des extraits ou des œuvres intégrales. Les résultats révèlent clairement que 69 % des personnes interrogées consultent uniquement des extraits, tandis que 28 % utilisent à la fois des extraits et des ouvrages complets. Au cas extrêmement rare où les bandes dessinées sont lues dans leur intégralité, cela se fait préférentiellement auprès des élèves plus âgé.e.s (indiqué par 3 %) (cf. tableau 12). Les entretiens avec les professeur.e.s affirment d'ailleurs les données quantitatives : parmi les huit personnes, seulement une utilise des œuvres intégrales, à savoir dans le cadre du concours *Francomics*. Les autres n'utilisent que des extraits.

Jetant un coup d'œil sur les raisons pour cela, le facteur de temps se dessine clairement. 59 % des participant.e.s attribuent notamment le manque de temps et 66 % à l'intégration rapide

et facile des extraits à l'utilisation de ceux-ci (cf. tableau 33). L'interviewée PI7 explique qu'elle utilise les bandes dessinées par extraits « pour des raisons de temps. Tout au plus que j'utiliserais la bande dessinée dans une matière à option obligatoire [en œuvre intégrale] [...], s'il y a vraiment un intérêt pour cela ». Ce résultat n'est pas surprenant car, comme nous l'avons déjà expliqué, près de 70 % considèrent le manque de temps en général comme une des principales raisons pour lesquelles les BD ne sont utilisées que rarement en classe (cf. tableau 8). En ce sens, la participante PI6 qualifie le travail sur une BD complète de « problème de luxe ». Et l'étude de Morys (2018) et la nôtre témoignent que le manque de temps empêche effectivement les professeur.e.s d'employer davantage la BD en cours. Sur les 37 enseignant.e.s interrogé.e.s par Morys (2018), seul.e.s trois ont travaillé avec des écritures complètes au cours des années précédentes (cf. Morys 2018 : 173sq.). Notre enquête a montré que si le médium est appliqué dans son intégralité, c'est vu son rôle central dans la culture francophone (cf. tableau 34).

De plus, 38 % des participant.e.s préfèrent l'extrait en raison du prix élevé des textes entiers (cf. tableau 33). Nous renvoyons ici à la discussion menée plus haut (cf. section 6.1) sur l'aspect des coûts supplémentaires qui s'appliquent avant tout au cas où les élèves devaient acheter une BD pour le cours. Toutefois, il n'est pas nécessaire de dépenser de l'argent pour pouvoir la lire en entier. Par exemple, *Culturethèque* est une alternative en ligne offrant de l'accès en numérique à condition de créer un compte. Cependant, seul.e.s 27 % des 26 participant.e.s connaissent cet accès en ligne (cf. tableau 19) et sur les 29 utilisatrices/utilisateurs de la BD, 28 % l'utilisent effectivement (cf. tableau 36). D'autre part, il existe en principe la possibilité d'emprunter des bandes dessinées dans le CDI (cf. Koch dans Pustka et al. 2022 : 408). Néanmoins, comme le montrent nos données, il semble que les CDI ne disposent souvent pas suffisamment d'œuvres complètes pour toutes/tous les élèves, ce qui est affirmé par 34 % des 29 utilisatrices/utilisateurs (cf. tableau 33). Il appartient donc à l'administration scolaire de veiller à ce que des exemplaires suffisants soient disponibles. Ainsi, aucun coût supplémentaire pour les élèves ne sera produit. En conclusion, tout comme Morys (2018), la majorité des enseignant.e.s utilisent des bandes dessinées sous forme d'extraits pour des raisons économiques et organisationnelles.

Toujours en relation avec la lecture d'ouvrages complets, le concours *Francomics*, dans le cadre duquel les élèves lisent même trois bandes dessinées intégrales en français, peut l'encourager. Or, nos résultats obtenus lors du questionnaire indiquent que cela ne constitue pas un projet dont les professeur.e.s profitent effectivement. En effet, seul.e.s 2 % d'enseignant.e.s y ont déjà participé avec leurs élèves (cf. tableau 39) et seuls 5 % envisagent d'utiliser davantage

la BD en classe à l'occasion d'un concours de ce type (cf. tableau 16). De plus, les entretiens ont révélé que six personnes sur huit ne connaissaient pas même *Francomics*. Le participant PI1, parmi deux, y fait exception. Ayant déjà entendu parler dans le cadre d'un séminaire didactique à l'université mais n'y ayant pas encore participé, il explique à ce sujet qu'« à Vienne, il n'est pas vraiment question de cela et on n'en fait pas autant de la publicité ». Nous impliquons que dans une certaine mesure les enseignant.e.s devraient être familiarisé.e.s avec de tels concours dans le cadre de la formation pédagogique. Celle-ci, nous l'avons déjà souligné auparavant, nécessiterait généralement une restructuration du curriculum qui renforce le travail avec les bandes dessinées (cf. Corti/Neuhofer 2022 : 103).

L'emploi majoritairement rare des œuvres intégrales est en outre dommageable dans la mesure où, selon les impressions des enseignant.e.s, les réactions des apprenant.e.s au travail sur la BD sont majoritairement positives. 79 % de nos participant.e.s jugent que leurs élèves sont intéressé.e.s et 17 % pensent qu'elles/ils semblent étonné.e.s par la diversité du médium au niveau de contenu et de dessin (cf. tableau 38). Notre interviewée PI8, qui est la seule à avoir participé au concours *Francomics*, précise que ses élèves expriment même le souhait de lire toute la BD lorsqu'elle n'en a préparé que quelques extraits. Malgré l'intérêt évident des élèves, des facteurs contextuels tels que le nombre d'heures de cours et les CDI souvent insuffisamment équipés empêchent l'utilisation de la BD en œuvre intégrale.

6.3.2 Formes sociales

De plus, nous cherchions à savoir quelles formes sociales sont considérées comme les plus appropriées pour travailler avec la BD. D'après nos données, l'ordre de priorité est le suivant : le travail à deux est la forme la plus appréciée, suivi par le travail en groupes, le travail individuel et le travail en classe au dernier rang (cf. tableau 13). Deux commentaires ajoutés révèlent pourtant que le classement est à interpréter avec précaution, puisque la sélection d'une forme sociale dépend de divers facteurs. Il va sans dire que les activités, les objectifs pédagogiques, le groupe d'élèves, le sujet traité et la phase de lecture, pour n'en nommer que quelques-uns, influencent ce choix. Vu cela, il vaut probablement mieux considérer les résultats comme une succession possible de formes sociales. Dans la section 3.6.2 nous avons présenté la méthode *Réfléchir – Échanger – Partager* (REP) qui prévoit la séquence suivante : travail individuel – travail en binôme – travail en groupe (cf. Koch dans Pustka et al. 2022 : 404). Sur la base de nos données, nous ne pouvons toutefois pas tirer de conclusions définitives quant à la question de savoir si nos résultats indiquent plutôt une séquence possible. Nous ne pouvons que constater que les formes sociales centrées sur les apprenant.e.s sont favorisées.

Il ressort également des entretiens avec les enseignant.e.s que le travail à deux et en groupes sont appréciés. Parmi les cinq personnes interrogées qui utilisent des bandes dessinées en classe, toutes déclarent d'appliquer préférablement ces deux formes d'instruction. Or, nous le soulignons encore une fois : les enseignant.e.s ne peuvent pas donner d'indications générales sur la forme la plus appropriée, car la mise en œuvre effective dépend de tant de facteurs. Par exemple, la participante PI2, qui utilise les bandes dessinées avant tout pour enseigner l'application de la langue dans des situations concrètes, explique qu'une fois ses élèves devaient créer une bande sur deux super-héros et assumer elles-/eux-mêmes les rôles des deux personnages. Comme cette tâche impliquait deux personnages, le travail s'est fait logiquement en binôme. Curieusement, le travail individuel n'a été classé en moyenne à la troisième position sur quatre. Comme le souligne pourtant Koch (dans Pustka et al. 2022 : 404), la bande dessinée est conceptualisée avant tout pour une lecture individuelle. Il est donc probable que les participant.e.s, en répondant à la question, aient déjà pensé à la phase *après la lecture*, au cours de laquelle le contenu déjà lu est approfondi.

En vue de ce qui précède, les formes sociales les plus appréciées pour le traitement d'une bande dessinée sont le travail à deux et en groupes, donc des formes centrées sur les apprenant.e.s. La question de savoir si nous pouvons en discerner une séquence possible reste toutefois sans réponse.

6.3.3 Exercices

Regardons maintenant les activités les plus souvent réalisés dans le cadre de l'enseignement du FLE. Choisis par respectivement plus de la moitié des participant.e.s, nous pouvons nommer le remplissage des bulles avec du texte (72 %), la description d'une image, personne ou situation (66 %), la lecture à voix haute (62 %), la restitution de l'histoire (59 %) et la remise des images découpées dans le bon ordre (52 %). D'ailleurs, respectivement 48 % des enseignant.e.s ont fait les élèves appliquer du vocabulaire spécifique à la BD et formuler des hypothèses sur l'histoire (*cf.* tableau 15). Ce qui frappe immédiatement en analysant ces résultats, c'est qu'il s'agit d'exercices 'typiques', dont la plupart sont également cités par Pustka (2022 : 44) et Morys (2018 : 323sq.). De plus, il convient de remarquer qu'il s'agit en fait de tels types de tâches que Rouvière (2012d : 8) et Rosier (2012 : 50) remettent en question quant à leur pertinence pour une exploration adéquate du média.

De même, il est intéressant de noter que la lecture à voix haute est réalisée par une nette majorité d'enseignant.e.s. Cette tâche concrète, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3.6.4, fait souvent l'objet de critique. Malheureusement, nous ne pouvons pas tirer de

conclusions définitives sur la question de savoir si cet exercice est destiné à la lecture vocalisée en classe, ou après la lecture comme possibilité de lire le texte, par exemple, « avec des rôles distribués [...] et avec la bonne intonation » (PI8). Toutefois, vu que seulement 7 % des enseignant.e.s ciblent l'entraînement de la prononciation avec la BD (*cf.* tableau 9), nous supposons que c'est la première situation qui s'applique. Ainsi, le niveau de l'image serait négligé et pas de place ne serait accordée à la construction active d'une compréhension de la narration, ce qui représente pourtant un caractéristique typique du médium.

En outre, un commentaire ajouté est très intéressant en ce qui concerne les activités axées sur la bande dessinée elle-même. Une personne (PQ33) indique qu'elle a discuté les techniques de dessins avec ses élèves, donc la manière dont une vignette est construite et les effets sur le lectorat.

D'autres activités effectuées qui ciblent avant tout une étude du médium lui-même sont des discussions des déroulements possibles dans le caniveau (24 %) et le dessin d'une (suite possible de l'histoire en) BD (votés par 21 %, respectivement, 17 % ; *cf.* tableau 15). En comparaison directe, on remarque en outre que lorsque les élèves doivent imaginer une suite possible à l'histoire, elles/ils le font plutôt sous forme écrite (38 %) que sous forme d'une production d'une bande (21 %), par exemple, ce qui permettrait pourtant de découvrir de plus près le médium lui-même. Nous identifions deux raisons possibles à cela. D'une part, nous pouvons en inférer que les enseignant.e.s ne sont pas suffisamment formés à l'approche didactique de la bande dessinée (*cf.* Corti/Neuhofer 2022 : 103) de sorte « qu'[elles/]ils se trouv[ent] parfois démunis face lui, ne sachant comment l'aborder en cours » (Bannier 2014 : 56). D'autre part, il ressort de certains entretiens que le baccalauréat semble être tellement présent dans l'esprit des enseignant.e.s que les cours sont orientés dans une grande mesure vers cet examen standardisé. Afin d'illustrer cela, citons la participante PI8 qui explique qu'elle demande à ses élèves de décrire par exemple une image « parce que c'est un exercice nécessaire pour le bac », bien qu'elle n'approuve pas elle-même ce type d'activité. Une autre participante (PI4) va jusqu'à dire qu'« il est impossible de faire quelque chose en plus en cours de français dont [les élèves] n'ont pas besoin pour le baccalauréat », telle que dessiner une bande de BD.

6.3.4 Thématiques traitées

Dans une prochaine étape, nous nous concentrons sur des thèmes possibles à traiter au moyen de la BD. Corti/Neuhofer (2022 : 102) citent l'utilisation des bandes dessinées pour illustrer un thème comme objectif central. Quant à la question de savoir quels sujets ont été effectivement traités par les enseignant.e.s et en utilisant quelle bande dessinée, la situation est claire. Sur 24

commentaires, *Astérix* est mentionné 13 fois. Avec cet album ‘classique’, les participant.e.s ont traité des thèmes autour le sport (PQ7), les voyages (PQ16), la civilisation (PQ29 et PQ39), et la langue bretonne (PQ27). *Tintin* et *Les Schtroumpfs* sont également mentionnés, notamment par trois participant.e.s respectivement. Tandis que *Tintin* a été employé pour aborder les émotions, la série d’albums *Les Schtroumpfs* a été considérée comme un moyen de faire comprendre aux élèves « qu’il ne faut pas comprendre chaque mot pour comprendre le texte » (cf. tableau 30), comme le souligne d’ailleurs Koch (2022).

D’autres bandes dessinées mentionnées, qui sont très populaires en France mais moins répandues en Autriche, sont *Les Cahiers d’Esther*, utilisé pour se présenter (PQ6), *Les Frustrés*, utilisé pour soutenir les thèmes du travail et les loisirs (PQ16) et de Noël (PQ21), *Maus* pour une réflexion historique (PQ29) et *Jo* pour aborder les problèmes des jeunes (PQ29). Lors de l’entretien avec la participante PI6, le roman graphique *L’enfant caché* est cité comme matériel utilisé dans une classe de septième (AHS) en cinquième année d’apprentissage pour aborder le thème de la deuxième guerre mondiale.

Tous ces sujets sont donc largement axés sur les intérêts des apprenant.e.s et correspondent à leur âge. Il est surprenant de constater dans ce contexte que ces deux facteurs ne sont cités que par 24 % respectivement 48 % des enseignant.e.s comme critères de choix d’une bande dessinée (cf. tableau 31). De plus, parmi les BD utilisées en classe, aucun manga n’est cité (cf. tableau 30). Cela pourrait être dû aux circonstances de notre étude qui évoque probablement des bandes dessinées francophones. En résumé, même si les albums ‘classiques’ sont majoritairement employés dans les cours de FLE, certain.e.s enseignant.e.s s’efforcent d’intégrer également des bandes dessinées récentes peut-être moins connues en Autriche.

6.4 Besoins et souhaits

Dans les chapitres précédents, nous avons pu observer que les bandes dessinées ne sont utilisées que rarement par la majorité des professeur.e.s de FLE. Dans le cadre de notre étude séquentielle, nous avons renseigné des informations sur les besoins et les souhaits des participant.e.s quant aux mesures à prendre pour un usage renforcé. Les données obtenues à travers le questionnaire indiquent que la vaste majorité, notamment 80 % de nos 44 informatrices/informateurs, le jugent important d’utiliser davantage la BD, quels que soient les motifs concrets. Au contraire, un nombre légèrement faible, soit 67 %, a l’intention de renforcer effectivement son emploi en cours (cf. tableau 40). Vu que les enseignant.e.s localisent souvent la cause pour la faible usage des bandes dessinées dans le manque de temps, il est probable que ce facteur soit, entre autres, également à l’origine de ce résultat.

Bien que les professeur.e.s soient conscient.e.s du rôle central de la BD dans l'enseignement du FLE, il semble qu'elles/ils ne trouvent pas les ressources (temporelles) pour l'utiliser effectivement. Pour y remédier, les enseignant.e.s déclarent avoir besoin d'une présence accrue dans les manuels (64 %), de matériel didactisé (59 %) et d'une attention approfondie dans le cadre de la formation pédagogique (55 %). Ce qui est frappant, c'est le nombre relativement élevé de participant.e.s, notamment 45 %, qui souhaite que le CDI soit mieux équipé en bandes dessinées (*cf.* tableau 16), ce qui indique que près de la moitié des enseignant.e.s ne dispose pas de bandes dessinées dans les établissements scolaires et qu'elles/ils devraient donc entreprendre elles/eux-mêmes des démarches pour accéder à ce média, ce qui représenterait un effort supplémentaire, comme l'explique la participante PI5 : « Devoir tout chercher soi-même est une tâche folle ».

Le type de soutien souhaité le plus souvent est alors la présence dans les manuels scolaires. Comme l'analyse des manuels adressés à l'enseignement du FLE en Autriche réalisée par Taglieber (2017) a révélé, les bandes dessinées y figurent pour la plupart du temps de moindre fréquence, notamment moyennement trois fois par ouvrage. Même si, d'un point de vue quantitatif, cela représente un nombre relativement faible de reproductions, il faut garder à l'esprit les droits de l'auteur qui ne permettent souvent pas une présence accrue dans le manuel scolaire (*cf.* Taglieber 2017 : 100). A ce sujet, notre experte PE2, la directrice d'une revue pédagogique, parle également d'une « activité en soi. [...] Il faudra payer une somme folle pour une petite vignette d'*Astérix* ou *Tintin* ». Le besoin d'une reproduction accrue des BD dans les manuels se présente alors comme une affaire assez compliquée.

De plus, bien que seulement 7 % des participant.e.s indiquent qu'il est important que du matériel didactique accompagnant la lecture d'une BD soit disponible (*cf.* tableau 31), les enseignant.e.s expriment le désir d'avoir des matériaux didactisés à leur disposition. À ce propos, l'interviewée PI5 constate que « ce serait bien d'avoir un dossier avec du matériel correspondant à différents thèmes et à différents niveaux. [La question est] comment se procurer le matériel le plus économiquement possible ? C'est probablement le plus grand problème ». En fait, le matériel existant entraîne souvent des coûts, comme le mentionne la participante, et ces coûts ne sont probablement pas toujours couverts par le site scolaire. Au contraire, cela impliquerait que les enseignant.e.s devront payer personnellement si elles/ils voudraient avoir accès à ce matériel didactique. Dans la mesure où ces outils supplémentaires ne sont pas disponibles au CDI (ce qui, nous l'avons vu, est un défaut pour environ la moitié de nos participant.e.s), c'est aussi une question d'accès. Dans ce contexte, l'expert PE2 rétorque d'ailleurs qu'il existe déjà un bon nombre de matériaux de ce type sur le marché (rappelons,

par exemple, les revues *französisch heute* et *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*) et que la recherche active de ces matériels est cependant étroitement liée à l'intérêt et à la volonté personnelle de la/du pédagogue : « Ce n'est pas comme si le matériel n'existait pas, mais c'est comme toujours, si je ne dois pas faire telle ou telle chose. En tant qu'enseignant.e, cela suppose un certain intérêt ou au moins un coup de pouce ». Il est donc largement la responsabilité de l'enseignant.e de se procurer elle-/lui-même le matériel nécessaire s'il n'y a pas de soutien de la part de l'établissement scolaire.

Outre la disponibilité de matériel pour l'enseignement, 55 % des enseignant.e.s citent également la formation pédagogique et 36 % la formation continue et les cours de perfectionnement comme des cadres centraux dans lesquels le travail avec la BD devrait être renforcé d'un point de vue didactique (cf. tableau 16). Selon le participant interviewé PI1, qui a suivi un cours de didactique sur la BD à l'université de Vienne, de tels cours peuvent éveiller et encourager l'intérêt pour le média et en particulier son utilisation dans l'enseignement : « Le séminaire [sur la BD] m'a donné envie d'en savoir plus. C'est pourquoi je trouverais bien de commencer peut-être même plus tôt dans la formation à intégrer la BD dans les cours de civilisation et de donner aux étudiant.e.s des outils pour l'intégrer dans l'enseignement ». De manière similaire, l'interviewée PI2 a besoin d' « un guide [et] qu'il y ait des formations approfondies à ce sujet. [...] J'ai toujours du mal à choisir. J'ai toujours besoin de recommandations ». D'une part, l'échange et la transmission de matériel au sein du corps enseignant pourraient y remédier (cf. Koch dans Pustka et al. 2022 : 408). D'autre part, la formation pédagogique de base, et au plus tard la formation continue, devraient contribuer au développement de compétences spécifiques à la BD auprès des enseignant.e.s de FLE, comme le demandent également Corti/Neuhofer (2022 : 103). Il est vrai que des événements sont organisés régulièrement, notamment sur l'utilisation de la BD en classe, mais « à Vienne, [...] on n'en fait pas autant de la publicité [pour des cours de formation continue sur la BD] » (PI1). Cela semble être vrai surtout si l'on n'est pas inscrit.e à de newsletters respectives (comme celle de l'APFA). Ceci, de son tour, exigerait pourtant un certain engagement privé.

Les données montrent que les enseignant.e.s souhaitent que l'on accorde plus d'attention à ce médium dès la formation initiale. Le fait que les programmes scolaires correspondants devraient être adaptés à ce titre est toutefois un problème qui devrait être réalisé pendant une longue période au niveau de la politique de l'éducation et qui nécessite un avis d'expert.e.s fondé. Dans ce sens, nous observons que l'utilisation effective de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE dépend entre autres fortement d'institutions extrascolaires comme l'université.

En résumé, on peut dire qu'une coordination d'une reproduction accrue des BD dans les manuels, d'une amélioration des contenus de la formation, d'un accès facilité (et, dans le meilleur des cas, gratuit) au matériel (à l'école) et d'une volonté de la part des enseignant.e.s de s'informer de manière autonome est nécessaire pour accorder plus de place et de pertinence à la bande dessinée dans l'enseignement du FLE en Autriche. Comme de moins en moins d'élèves choisissent cette matière dans ce pays (*cf.* Standard 2019), la bande dessinée pourrait, selon 52 % de nos 44 participant.e.s (*cf.* tableau 40), même contribuer à l'essor du cours de FLE en faisant une sorte de 'publicité'.

7. Conclusion

Ce mémoire a examiné le statut de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE en Autriche. Plus précisément, il souhaitait apporter de nouvelles connaissances sur l'usage et la réalisation didactique du travail avec ce médium, à savoir autant dans les collèges-lycées généraux (AHS) que professionnels (BHS). Dans ce but, nous avons effectué une étude séquentielle qui nous a permis d'accueillir des données pertinentes pour nos questions de recherche. Premièrement, huit interviews qualitatives ont été menées parmi des enseignant.e.s de FLE car l'état de l'art n'est qu'à ses débuts et reste donc encore peu abondante. Dans une deuxième étape de recherche, des données quantitatives ont été collectées à travers un questionnaire en ligne auprès de 44 participant.e.s, ce qui a fourni des résultats davantage représentatifs pour l'Autriche.

Tout d'abord, nos données révèlent que les enseignant.e.s de FLE en Autriche n'utilisent le médium que rarement pendant l'année scolaire, à savoir une à plusieurs fois. Seulement un quart des participant.e.s l'intègrent de manière régulière. En vue de cela, le fait que les bandes dessinées sont employées moyennement plus fréquemment comparé à certains médias nous a surpris. Seul l'usage des vidéos, des images, des chansons et des films dépasse celui de la BD. Par rapport à notre hypothèse (H1), il n'a pas été possible de la vérifier sans ambiguïté étant donné que les enseignant.e.s préfèrent utiliser les bandes dessinées plutôt que d'autres médias, mais pas tous.

Un tel usage majoritairement rare de la BD semble procéder de divers facteurs. Curieusement, les caractéristiques typiques du médium n'ont pas pu être trouvées comme cause principale ; tout au contraire, les données montrent que les professeur.e.s attribuent un certain potentiel à la bande dessinée pour l'enseignement du FLE. Effectivement, l'intérêt personnel de l'enseignant.e, ses pré-connaissances avec le médium au sein de la formation professionnelle, mais également la disponibilité des exemplaires dans les établissements scolaires se situent dans un contexte corrélatif qui entrave l'emploi des bandes dessinées en

cours. Certes, la propension d'aborder la BD dans l'enseignement nécessite d'abord de l'intérêt de celle/celui qui l'organise, à savoir l'enseignant.e, ainsi qu'une formation didactique adéquate qui lui permet d'acquérir des compétences pour préparer le matériel pour les élèves. De tels aspects contextuels sont sans doute liés à une faible légitimation culturelle de la BD en Autriche puisqu'ils se réfèrent au niveau sociétal. En outre, le manque de temps représente un autre facteur significatif qui empêche les enseignant.e.s d'augmenter davantage son usage en cours. Il provient des interviews que la préparation pour le baccalauréat est souvent priorisée de sorte qu'il ne restera guère de temps pour des sujets ou des tâches non-liées à cet examen. Compte tenu de cela, notre hypothèse (H2) peut être affirmée : le manque de temps et le rôle inférieur de la BD dans la culture autrichienne font du médium un matériel exceptionnel.

Considérant les objectifs poursuivis par les professeur.e.s de FLE, une balance entre les buts linguistiques, (inter)culturels et littéraires a pu être constatée. En plus de ces catégories générales, les enseignant.e.s ciblent à la fois la compréhension écrite, la conscience de la langue ainsi que les compétences multimodales et esthétiques. Jugé d'après les participant.e.s, les bandes dessinées sont utilisées avant tout pour enrichir le vocabulaire des apprenant.e.s, pour introduire ou approfondir un sujet, pour transmettre la valeur culturelle du médium ainsi que pour le faire découvrir ainsi que ses caractéristiques typiques. Par conséquent, notre hypothèse (H3) ne peut pas être corroborée étant donné que l'usage de la BD ne se limite pas uniquement aux objectifs linguistiques, mais vise à la formation de plusieurs compétences des élèves.

Afin de répondre à notre première question de recherche, la plupart des enseignant.e.s de FLE en Autriche emploient les bandes dessinées à fréquence rare dans l'enseignement, notamment une à plusieurs fois par année scolaire. Au cas où le médium est utilisé, des objectifs linguistiques, (inter)culturels, littéraires et d'autres sont poursuivis.

De surcroît, notre étude s'est focalisée à la réalisation didactique du travail avec les bandes dessinées. Si elles sont employées en cours de FLE, leur usage repose clairement sur des extraits dû au manque de temps. Ce résultat confirme donc notre hypothèse (H4) : les enseignant.e.s consultent la BD principalement sous forme d'extraits vu le manque de temps.

En outre, la question de savoir quelle forme sociale s'avère la plus appropriée pour le travail avec la bande dessinée a évoqué la question litigieuse si nous pouvons effectivement en définir *une* ou s'il vaut mieux cerner la notion sous l'angle d'une séquence des formes d'instruction. Certes, des formes centrées sur les apprenant.e.s, à savoir le travail en binôme et en groupes, ont été sélectionnées le plus souvent par les participant.e.s, tout en soulignant que divers facteurs contextuels influencent ce choix. Vu cela, nous tentons une claire réfutation de notre hypothèse (H5), d'après laquelle le travail individuel et en groupe auraient été priorités.

Finalement, les données montrent que les séries d'albums 'classiques' *Astérix*, *Tintin* et *Les Schtroumpfs* représentent encore et toujours les œuvres les plus appréciées parmi les enseignant.e.s, affirmant par conséquent notre hypothèse (H6). Certes, d'autres bandes dessinées moins connues en Autriche ont également été nommées, mais que par un nombre inférieur de participant.e.s.

Par rapport aux exercices les plus souvent réalisés, nous pouvons citer notamment le remplissage des bulles avec du texte, la description des éléments divers à partir de l'image, la lecture à voix haute et la restitution de l'histoire. Bien que les exercices spécifiques à la BD soient représentés parmi les exercices préférés, ceux-ci ne semblent pas être effectués en priorité en classe.

Quant à notre deuxième question de recherche, nous constatons que la vaste majorité d'enseignant.e.s a recours aux bandes dessinées sous forme d'extraits. Travaillant en binôme ou en groupes, les élèves réalisent divers exercices au niveau du contenu et du médium en soi.

En outre, notre étude révèle qu'une amélioration des conditions contextuelles est nécessaire afin de renforcer l'usage des bandes dessinées dans l'enseignement du FLE. En répondant à notre troisième question de recherche, les enseignant.e.s souhaitent d'une part (de l'accès à) des matériaux didactisés, que ce soit au sein des manuels scolaires ou d'autres, et, de l'autre part, plus d'attention au médium dans le cadre de la formation professionnelle. Particulièrement au niveau de la formation continue et du perfectionnement, il faut cependant que les professeur.e.s apportent la volonté d'investir du temps pour suivre des cours ou des ateliers supplémentaires. De plus, les enseignant.e.s ont besoin des ouvrages de BD pour toute la classe qu'il faut mettre à disposition dans les CDI dans les sites scolaires. Nous pouvons en tirer la conclusion que plus d'effort est exigé de la part de l'enseignant.e elle-/lui-même, de la formation universitaire ainsi que des établissements scolaires pour établir la BD comme un matériel bien considéré. Évidemment, ce processus prendra du temps à être finalement réalisé, mais nous souhaitons avoir ainsi fourni des points de repère qui font en sorte qu'une valeur plus centrale soit prêtée aux bandes dessinées en cours.

Nous l'avons mis en avant à plusieurs reprises : l'état de recherche sur la didactique de la BD en Autriche n'est qu'à ses débuts et nécessite donc des enquêtes empiriques supplémentaires. Même si notre étude peut être qualifiée de relativement représentative, nous souhaitons encourager d'autres recherches sur ce thème dans ce pays. Étant donné que nos données se basent principalement aux réponses des enseignant.e.s des collèges-lycées généraux, il serait intéressant de se concentrer sur les collèges-lycées professionnels dans de futures études, d'autant plus que les contenus d'enseignement diffèrent parfois fondamentalement les

uns des autres. Il serait également pertinent de déterminer dans quelle mesure l'usage des bandes dessinées en cours de FLE représente un domaine de niche particulier, compte tenu du fait que le médium attire principalement un public masculin alors que la plupart des professeur.e.s de FLE semblent être des femmes. Par ailleurs, le développement des concepts pour l'enseignement de la BD en œuvre intégrale serait d'un intérêt pratique, de sorte que les enseignant.e.s ne considèrent pas (plus) la BD comme une charge supplémentaire, mais comme une partie intégrale de l'enseignement permettant le développement des compétences diverses. Finalement, le point de vue des élèves, à qui s'adresse le cours, devrait être sollicité dans de futures recherches pour le contexte d'Autriche afin de compléter les études de Koch (2017) et Morys (2018).

Références

- Abel, Julia/Klein, Christian (2016) : « Leitfaden zur Comicanalyse », in : Abel, Julia/Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 77–106.
- Altreiter, Carina (2022) : « *Seidou, en quête d’asile – mit einem roman graphique die Herausforderungen von Flucht nachvollziehen* », in : *französisch heute* 53(4), 21–23.
- Aquatias, Sylvain (2017) : « La bande dessinée à l’école hier et aujourd’hui », in : *Rencontres nationales de la bande dessinée. Éducation et bande dessinée*, 29–42. http://www.etatsgenerauxbd.org/wpcontent/uploads/sites/9/2018/05/2017_rencontres_nationales_bd_02_v00c2.pdf [consulté le 15 août 2024].
- Bannier, Augustin (2014) : *La bande dessinée en classe de FLE : pourquoi n’est-elle pas étudiée pour elle-même ?* (Mémoire de master, Université Angers).
- Baurin, Camille (2017) : *Comic book*. <https://www.citebd.org/neuvieme-art/comic-book> [consulté le 12 février 2024].
- Blanchard, Marianne/Raux, Hélène (2019) : « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », in : *Tréma* 51. <http://journals.openedition.org/trema/4818> [consulté le 4 août 2024].
- Blancher, Marc (2012) : « L’étude d’*Astérix* en contexte germanophone : la part de l’obstacle interculturel », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal, 287–307.
- Bobinska, Anna (2022) : « Créativité lexicale en récit bédéistique : interjection et onomatopée », in : *Estudios románicos* 31, 279–289.
- Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2004) : « Lesegewohnheiten und Leseförderung an den Schulen », in : Haider, Günter/Reiter, Claudia (eds.) : *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht*, Graz : Leykam, 146–147.
- Braun, Cordula/Schwemer, Kay (2018) : « Bandes dessinées : textes dessinés. Text- und Medienkompetenz fördern mit BD », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 151, 2–9.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2014) : *Lehrplan der Handelsakademie*. <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene/handelsakademie-lehrplan-2014> [consulté le 11 août 2024].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024) : *Lehrpläne der AHS-Unter- und Oberstufe*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [consulté le 11 août 2024].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008) : *Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=333_lesemotivation.pdf [consulté le 10 août 2024].
- Conseil de l’Europe (2001) : *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Unités des politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 11 août 2024].
- Conseil de l’Europe (2021) : *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg : Unités des politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 11 août 2024].
- Constantinou, Georgia (2022) : « Interjections et onomatopées : quelle richesse pour la bande dessinée ? », in : *Langues & Cultures* 3(1), 43–60.

- Corti, Agustín/Neuhofer, Monika (2022) : « Die Welt der 'neunten Kunst'. Comics in den romanischen Fremdsprachen », in : Ammerer, Heinrich/Oppolzer, Markus (eds.) : *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung*, Münster : Waxmann, 99–122.
- Cox, Daniel (2018) : *Implementing Comics, Cartoons and Graphic Novels in the Austrian EFL Classroom* (Mémoire de master, Université de Vienne).
- Depaire, Colombine (2019) : *État des lieux. La place de la bande dessinée dans l'enseignement*. À la demande du groupe Bande dessinée du Syndicat national de l'édition, Picture This ! https://www.sne.fr/app/uploads/2019/02/SNE-PictureThis_etat-des-lieux-BD-ecole_janv2019_2.pdf [consulté le 15 août 2024].
- Diekmann, Andreas (¹³2020) : *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Hamburg : Rowohlt.
- Ditschke, Stephan (2009) : « Comics als Literatur. Zur Etablierung des Comics im deutschsprachigen Feuilleton seit 2003 », in : Ditschke, Stephan/Kroucheva, Katerina/Stein, Daniel (eds.) : *Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums*, Bielefeld : Transcript, 265–280.
- Eder, Barbara (2016) : « Graphic Novels », in : Abel, Julia/Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 156–168.
- Eisner, Will (1985) : *Comics and sequential art*, Florida : Poorhouse Press.
- Etter, Lukas/Stein, Daniel (2016) : « Comictheorie(n) und Forschungspositionen », in : Abel, Julia/Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 107–126.
- Evans, Christophe/Gaudet, Françoise (2012) : « La lecture de bandes dessinées », in : *Culture Études* 2, 1–8.
- Florio-Hansen, Inez De (2019) : *Fachdidaktik Französisch. Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter*, Stuttgart : ibidem.
- Frahm, Ole (2016) : « Produktion, Distribution und Rezeption von Comics und Graphic Novels », in : Abel, Julia/Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 38–55.
- France Info (2023) : L'iris blanc, le nouvel Astérix, atteint des sommets avec plus d'un million d'exemplaires vendus en France en un mois. https://www.francetvinfo.fr/culture/bd/l-iris-blanc-le-nouvel-asterix-atteint-des-sommets-avec-plus-d-un-million-d-exemplaires-vendus-en-france-en-un-mois_6201549.html [consulté le 5 juillet 2024].
- Gardner, Jared (2012) : *Projections. Comics and the History of Twenty-First-Century Storytelling*, Stanford : Stanford University Press.
- Giaufret, Anna/Remysen, Wim/Rioux, Philippe (2023) : « Le corpus Ébullition : un outil pour l'analyse de la représentation de l'espace et du paysage linguistique dans la BD québécoise », in : *Publiforum* 38, 68–91.
- Giroud, Anick (2021) : « La bande dessinée dans les manuels de FLE (1919–2020) », in : *Transpositio* 4. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_F1149FB2E445.P001/REF.pdf [consulté le 15 juillet 2024].
- Goffman, Erving [1959] (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*, Paris : Minuit.
- Groensteen, Thierry (2006) : *Un objet culturel non identifié*, Arles : Éditions de l'an 2.
- Groensteen, Thierry (²2011) : *Système de la bande dessinée*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Groensteen, Thierry (2012) : *Roman graphique*. <https://www.citebd.org/neuvieme-art/roman-graphique> [consulté le 2 juillet 2024].
- Groensteen, Thierry (2014a) : *M. Töpffer invente la bande dessinée*, Bruxelles : Les Impressions Nouvelles.

- Groensteen, Thierry (2014b) : « Zwischen Literatur und Kunst : Erzählen im Comic », in : *APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)* 64(33-34), 35–42.
- Grove, Laurence (2010) : *Comics in French. The European Bande Dessinée in Context*, New York/Oxford : Berghahn Books.
- Growth from Knowledge (GfK) (2023) : *Meilleures ventes de livre 2023: BD et romans feel-good au top*. <https://www.gfk.com/fr/press/meilleures-ventes-livres-2023> [consulté le 5 juillet 2024].
- 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 5 juillet 2024].
- Grünewald, Andreas/Mertens, Jürgen/Nieweler, Andreas/Reinfried, Marcus (2006) : *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*, Stuttgart : Klett.
- Grünewald, Dietrich (2014) : « Zur Comicezeption in Deutschland », in : *APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)* du 5/8/2014. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/189536/zur-comicezeption-in-deutschland/> [consulté le 12 août 2024].
- Grutschus, Anke (2022) : « ‘Ca nous fait trop goleri’. La mise en scène de la langue des jeunes dans la bande dessinée et son utilisation en tant que ressource didactique », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 265–294.
- Grutschus, Anke/Kern, Beate (2021) : « L’oralité mise en scène dans la bande dessinée : marques phonologiques et morphosyntaxiques dans *Astérix* et *Titeuf* », in : *Journal of French Language Studies* 31, 192–215.
- Häder, Michael (⁴2019) : *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*, Wiesbaden : Springer.
- 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^e siècle », in : *Synergies Espagne* 14, 219–232.
- Harms, Lisa-Malin (2014) : « Amis, pour le meilleur et pour le pire. Sich in *Le bleu est und couleur chaude* mit Freundschaft und Liebe auseinandersetzen », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht* 131, 19–23.
- Haß, Frank (⁶2016) : « Sozialformen im Überblick », in : Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (eds.) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen : Narr, 335–340.
- Heyder, Karoline (2022) : « Activités autour de dictionnaires en classe de FLE : découvrir les variétés linguistiques à partir de la bande dessinée québécoise *Paul à la campagne* », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 335–367.
- Institut français d’Autriche (2024) : *Francomics*. <https://www.institutfrancais.at/bildung/schulprojekte/francomics> [consulté le 30 août 2024].
- Ipirotis, Lukas (2024) : « Der Karmelitermarkt veranstaltet erstmals eine Comic-Convention », in : *MeinBezirk* du 4/6/2024. https://www.meinbezirk.at/leopoldstadt/c-lokales/der-karmelitermarkt-veranstaltet-erstmals-eine-comic-convention_a6727707 [consulté le 15 août 2024].
- Kesper-Biermann, Sylvia (2022) : « Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption im deutschsprachigen Raum », in : Ammerer, Heinrich/Oppolzer, Markus (eds.) : *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung*, Münster : Waxmann, 43–55.

- Knigge, Andreas (2016) : « Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics », in : Abel, Julia/Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 3–37.
- 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 », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 371–400.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2011) : « Mündlichkeit und Schriftlichkeit in sprachtheoretischer Sicht », in : Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (eds.) : *Gesprochene Sprache in der Romania Französisch, Italienisch, Spanisch*, Berlin : De Gruyter, 3–20.
- Kuckartz, Udo (2014) : *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden : Springer.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022) : *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Basel : Beltz.
- Lange, Ulrike C. (2014) : « Mit *romans graphiques* themenspezifisch arbeiten. Chancen für einen inhaltsreichen und kompetenzfördernden Französischunterricht », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 131, 2–9.
- Leis, Sabine (2022) : « La négation sans (et avec) *ne* dans *Les cahiers d’Esther* et *L’Arabe du futur* », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 153–178.
- Lesage, Sylvain (2013) : *Album*. <https://www.citebd.org/neuvieme-art/album> [consulté le 13 août 2024].
- Lesage, Sylvain (2018) : *Publier la bande dessinée : les éditeurs franco-belges et l’album, 1950–1990*, Villeurbanne : Presses de l’enssib.
- Lesage, Sylvain (2022) : « Bande dessinée et histoire », in : *Sociétés & Représentations* 53(1). <https://hal.univ-lille.fr/hal-03807817/file/1B%20bilan%20historio%2028-01-2022.pdf> [consulté le 10 août 2024].
- Letz, Ulrike/Lintanf, Benoît (2014) : « *Poitrine bombée et regard fier*. Die Rekrutierung Jugendlicher im Ersten Weltkrieg in *Notre mère la guerre* untersuchen », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht* 131, 38–43.
- Marie, Vincent (2012) : « De case en classe, étudier une fiction historique en bande dessinée : *C’était la guerre des tranchées* de Jacques Tardi », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal, 225–245.
- McCloud, Scott [1994] (2001) : *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*, Hamburg : Carlsen.
- McCloud, Scott [1993] (2007) : *L’art invisible*, Paris : Delcourt.
- Merger, Marie-France (2012) : « Les onomatopées et les interjections dans la bande dessinée *Titeuf* et leur traduction en italien », in : Podeur, Josiane (ed.) : *Tradurre il fumetto / Traduire la bande dessinée*, Naples : Liguore, 13–28.
- Merger, Marie-France (2015) : « La bande dessinée TITEUF entre oralité et écriture », in : *Repères DoRiF* 8. <https://www.dorif.it/reperes/marie-france-merger-la-bande-dessinee-titeuf-entre-oralite-et-ecriture/> [consulté le 11 juillet 2024].
- Miles, Matthew/Huberman, Michael (²1994) : *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*, London : SAGE.

- Ministère de la Culture (2019) : *Année BD 2020*. <https://www.culture.gouv.fr/regions/Drac-Provence-Alpes-Cote-d-Azur/Manifestations-nationales-en-Provence-Alpes-Cote-d-Azur/Annee-BD-2020> [consulté le 5 juillet 2024].
- Missiou, Marianna (2012) : « Un médium à la croise des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal, 79–98.
- Morys, Nancy (2018) : *Bandes dessinées im Fremdsprachenunterricht Französisch. Annäherung an eine empirisch fundierte Teilbereichsdidaktik*, Berlin : Peter Lang.
- Mouchart, Benoît (2016) : *La Bande dessinée*, Paris : Le Cavalier bleu.
- Nicolosi, Frédéric (2022) : « 'Français, français... du moment que tout le monde il me comprend !'. Les usages du français dans les dialogues de bande dessinée. Aspects grammaticaux dans *Les Bidochon* de Christian Binet », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 87–122.
- Packard, Stephan (2016) : « Medium, Form, Erzählung? Zur problematischen Frage: 'Was ist ein Comic?' », in : Abel, Julia/Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 56–73.
- Pierre, Michel (²1976) : *La bande dessinée*, Paris : Larousse.
- Pustka, Elissa (2022) : « La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 13–53.
- Pustka, Elissa/Altretter, Carina/Grabher, Jana/Hagel, Selma Marie/Kellner, Cathleen/Kögl, Bettina/Schwitzter, Mona (2022) : « 'Die beste Werbung für frankophone Comics ist guter Französischunterricht'. Expertinnen-Interview mit Corinna Koch », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 401–412.
- Reiterer, Martin (2018) : « Gegenwärtige Kulturformen des Comics – eine Skizze », in : *Literatur und Kritik* 525/526, 79–84.
- Rogner, Julia (2014) : « 'Vous allez voir, c'est pas triste ici !'. Sprechansätze schaffen mit Riad Sattoufs *Retour au collège* », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht* 131, 14–18.
- Rosier, Jean-Maurice (2012) : « La BD à l'École. Un leurre pédagogique en Belgique francophone », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal, 45–53.
- Rouvière, Nicolas (2012a) : « Conclusion », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal, 367–375.
- Rouvière, Nicolas (2012b) : « Étudier une œuvre intégrale en bande dessinée au cycle 3 : quelles spécificités didactiques », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal, 103–122.
- Rouvière, Nicolas (2012c) : « De la BD-prétexte à l'étude du médium pour lui-même : enjeux pédagogiques et obstacles culturels », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal, 19–23.
- Rouvière, Nicolas (2012d) : « Introduction », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal, 7–18.
- Rouvière, Nicolas (2013) : *Enseignement (1). Enseigner avec la bande dessinée*. <https://www.citebd.org/neuvieme-art/enseignement-1-enseigner-avec-la-bande-dessinee> [consulté le 12 août 2024].
- Rouvière, Nicolas (2017) : « Perspectives de formation à la didactique de la bande dessinée en classe de littérature », in : *Rencontres nationales de la bande dessinée. Éducation et bande dessinée*, 43–57. http://www.etatsgenerauxbd.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/2017_rencontres_nationales_bd_02_v00c2.pdf [consulté le 15 août 2024].

- Schlintner, Greta (2022) : « ‘Faudrait pas vieillir, tiens.’. La négation sans (et avec) *ne* dans *Les Vieux Fourneaux* », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 123–151.
- Schnüriger, Mirjam (2022) : « Die Frage der Identität im *roman graphique* *Prendre refuge* », in : *französisch heute* 53(4), 24–29.
- Schwemer, Kay (2014) : « La gifle de la révolution. *Sidi Bouzid Kids* – der arabische Frühling zwischen Fiktion und Realität im *roman graphique* », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht* 131, 32–37.
- Standard (2019) : « Fremdsprachenunterricht: Spanisch auf Vormarsch, Französisch baut ab », in : *Der Standard* du 18/1/2019. <https://www.derstandard.at/story/2000096512644/fremdsprachenunterricht-franzoesisch-baut-ab-spanisch-legt-zu> [consulté le 15 août 2024].
- Statistik Austria (2023) : *Bildung in Zahlen 2021/22. Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-202122_Schluesel-indikatoren.pdf [consulté le 10 janvier 2024].
- Tabuce, Bernard (2012) : « Une urgence iconologique qui dure : l’enseignement de la BD dans les manuels de collège », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal, 25–44.
- Taglieber, Johanna (2017) : « *Astérix, Titeuf & Co* – Die Rolle der *bande dessinée* in Französischlehrwerken in Österreich : eine quantitative Analyse », in : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 11(2), 85–105.
- Tilley, Carol/Weiner, Robert (2016) : « Teaching and Learning with Comics », in : Bramlett, Frank/Cook, Roy/Meskin, Aaron (eds.) : *Routledge Companion to Comics*, New York : Routledge, 358–366.
- Vangindertael, Zoé (2019) : « Le musée et la bande dessinée : enjeux d’une relation symbiotique », in : *Marges Revue d’art contemporain* 29, 16–29.
- Vincent Gérard, Armelle/Chaniot, Cécile/Lapointe, Maëlle (2020) : *Les Français et la BD*, Centre National du Livre.
- Vogrig, Jean-Noël (2021) : « Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l’enseignement/apprentissage des langues vivantes », in : *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 40(1). <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.4000/apliut.8741> [consulté le 15 juillet 2024].

Sitographie

- <https://austriacomiccon.com/> [consulté le 6 juillet 2024]
- <https://comicfestival-muenchen.de/> [consulté le 6 juillet 2024]
- <https://viecc.com/> [consulté le 6 juillet 2024]
- <https://viennacomix.at/> [consulté le 6 juillet 2024]
- <https://www.cbdb.be> [consulté le 5 juillet 2024]
- <https://www.citebd.org/> [consulté le 5 juillet 2024]
- <https://www.comic-salon.de/de> [consulté le 6 juillet 2024]
- <https://www.fbdm-mcaf.ca/> [consulté le 7 juillet 2024]
- <https://www.fbdm-mcaf.ca/festival-bd/infos-pratiques/> [consulté le 7 juillet 2024]
- <https://www.institutfrancais.at/Festival%20der%20frankophonen%20Comics> [consulté le 7 juillet 2024]
- <https://www.larevuedessinee.fr/> [consulté le 7 juillet 2024]
- <https://www.maisondelabd.com/> [consulté le 5 juillet 2024]
- <https://www.museeherge.com> [consulté le 5 juillet 2024]
- <https://www.oegec.com/> [consulté le 8 juillet 2024]

Bandes dessinées

- Binet (1980–2019) : *Les Bidochon*, Paris : Audie–Fluide Glacial.
- Bretécher, Claire (1973–1981) : *Les Frustrés*, Paris : Dargaud.
- Derib (2008) : *Jo*, Bruxelles : Le Lombard.
- Dugomier, Vincent/Ers, Benoît (2015–) : *Les enfants de la Résistance*, Bruxelles : Le Lombard.
- Eisner, Will [1978] (2006) : *A Contract with God*, New York : W.W. Norton & Co.
- Ferrandez, Jacques (2009) : *L'Hôte*, Paris : Gallimard.
- Ferrandez, Jacques (2013) : *L'Étranger*, Paris : Gallimard.
- Ferris, Emil (2017) : *My Favorite Thing Is Monsters*, Seattle/Washington : Fantagraphics Books.
- Gosciny, René/Uderzo, Albert [1963] (2010) : *Tour de Gaule d'Astérix*, vol. 5, Paris : Hachette.
- Lizano, Marc/Dauvillier, Loïc/Salsedo, Greg (2012) : *L'enfant caché*, Bruxelles : Le Lombard.
- Lupano, Wilfrid (2014–) : *Les Vieux Fourneaux*, Paris : Éditions Dargaud.
- Malle, Mirion (2019) : *La ligue des super-féministes*, Montreuil : La Ville Brûle.
- Maroh, Jul (2010) : *Le bleu est une couleur chaude*, Grenoble : Glénat.
- Satrapé, Marjane (2000–2003) : *Persepolis*, Paris : L'Association.
- Sattouf, Riad (2014–) : *L'Arabe du Futur*, Paris : Allary Éditions.
- Sattouf, Riad (2015–) : *Les cahiers d'Esther*, Paris : Allary.
- Spiegelman, Art (1980–1991), *Maus. A Survivor's Tale*, New York : Pantheon Books.
- Töpffer, Rodolphe (1827) : *Les Amours de Monsieur Vieux Bois*, Genève.
- Uderzo, Albert/Tarrin, Fabrice/Conrad, Didier (2023) : *L'iris blanc*, Paris : Hachette.

Annexe

Guide d'entretien pour les enseignant.e.s

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Verwendung von Comics im Französischunterricht in Österreich. Der Begriff *Comic* steht hier sowohl für klassische Alben wie *Asterix und Obelix* als auch *Graphic Novels* und Mangas.

1. Lesen Sie in Ihrer Freizeit Comics?
 - a. Wenn JA: wie oft, wie viele, welche (Art von) Comics (Comicserien, *Graphic Novels*, Mangas, (Auto-)Biografien, Adaptionen von literarischen Texten, etc)?
 - b. Wenn NEIN: warum nicht?
2. Haben Sie Comics gelesen als Sie selbst Kinder waren? Wenn ja, welche?
3. Wenn Sie sich an Ihre eigene Schulzeit zurückerinnern, haben Sie im Französischunterricht mit Comics gearbeitet?
4. Haben Sie in Ihrer Ausbildung im Französischlehramtsstudium über Comics gelernt? Können Sie sich an konkrete Schwerpunkte/Themen erinnern?
5. Besuchen Sie privat Kongresse oder Events wie das *Festival de la bande dessinée francophone à Vienne* (durch das *Institut français*) oder das *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême*?
6. Verwenden Sie selbst als Lehrende in Ihrem Französischunterricht Comics?
 - a. Wenn JA: warum, in welchen Klassen, wie oft, welche Comics, mit welchen Zielen/welche Kompetenzen der Schüler*innen möchten Sie trainieren? Können Sie ein Beispiel der Comicverwendung im Französischunterricht nennen?

- b. Wenn NEIN: warum nicht? (WEITER MIT FRAGE 16)
7. Nach welchen Kriterien wählen Sie Comics für den Unterricht aus?
 8. Würden Sie sagen, dass Sie Comics gegenüber anderen Medien wie Filmen oder Romanen häufiger, seltener oder ähnlich oft in den Französischunterricht einbauen? Warum?
 9. Haben Sie schon einmal ein Projekt über Comics durchgeführt? Wenn ja, erzählen Sie bitte davon.
 10. Welche Sozialformen wenden Sie für die Arbeit mit Comics an? Warum? Wie eigenständig arbeiten die Schüler*innen und welche Rolle übernehmen Sie dabei als Lehrperson?
 11. Ziehen Sie eher Ausschnitte aus Comics oder Ganzschriften heran? Orientieren Sie sich hier am Lehrwerk?
 12. Wenn Sie Comics verwenden, geschieht dies in Form von analogen oder digitalen Exemplaren? Falls sie analog gelesen werden, kaufen die Schüler*innen die Comics? Können sie sie sich in der Schulbibliothek ausborgen? Welche Rolle spielen die Kosten dabei?
 13. Können Sie mir konkrete Aufgaben nennen, die Sie im Unterricht für die Comicarbeit verwenden?
 14. Welche Eindrücke haben Sie von den Schüler*innen, wenn Sie Comics im Unterricht verwenden? Wirken sie motiviert(er gegenüber anderen Medien/Aufgaben)?
 15. Was sind Vor- und Nachteile der Verwendung von Comics im Unterricht?
 16. Sind Sie mit dem Wettbewerb *Francomics* vertraut oder haben Sie mit Ihrer Klasse bereits daran teilgenommen? Wenn ja, erzählen Sie bitte davon.
 17. Im *Institut français* kann man Workshops für Gruppen buchen, die sich speziell Comics widmen. Haben Sie bereits an so einem teilgenommen? Wenn ja, erzählen Sie bitte davon. Wenn nein, könnten Sie sich vorstellen, daran teilzunehmen?
 18. Finden Sie es wichtig, Comics (mehr) in den Französischunterricht zu integrieren? Könnte man so Schüler*innen allgemein für den Französischunterricht interessieren?
 19. Was würden Sie sich wünschen/brauchen in Bezug auf die Arbeit mit Comics im Französischunterricht? (Materialien, Fachzeitschriften, Wettbewerbe/Veranstaltungen, mehr Schwerpunkt in der Lehramtsausbildung, Weiterbildungen, etc)
 20. Möchten Sie noch etwas hinzufügen?

Guide d'entretien pour le directeur de l'APFA

Dans mon travail de master, je m'intéresse à l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE en Autriche. Le terme *bande dessinée* désigne ici aussi bien les albums 'classiques' comme *Astérix et Obélix*, les romans graphiques et les mangas.

1. Lisez-vous des bandes dessinées dans votre temps libre ?
 - a. Si OUI: à quelle fréquence, combien, quel (type de) BD (séries de BD, romans graphiques, mangas, (auto)biographies, adaptations de textes littéraires, etc)?
 - b. Si NON: pourquoi pas ?
2. D'après vos expériences, dans quelle mesure le statut de la bande dessinée diffère-t-elle en Autriche et en France ?

3. Si vous vous souvenez de votre propre scolarité, avez-vous travaillé avec des bandes dessinées en cours de français ? Voyez-vous des différences entre l'enseignement de français en France et celui du FLE en Autriche ?
4. Quel rôle les bandes dessinées jouent-elles lors des congrès et des événements de l'APFA ?
5. Quelle est votre impression personnelle de l'utilisation de la BD dans les établissements scolaires en Autriche ?
 - a. Sont-elles utilisées souvent (par rapport à d'autres médias) ? Pourquoi (pas) ?
 - b. Dans quelles classes ? En quelle forme (extraits ou œuvres intégrales, forme analogique ou digitale) ?
 - c. Voyez-vous des défis spécifiques quand on utilise la BD en classe ?
 - d. Lors des événements organisés par l'APFA, les enseignant.e.s semblent-elles et ils intéressé.e.s par la BD ? Par quels aspects ? Comment réagissez-vous ?
6. Quel est le potentiel de la BD pour l'enseignement du FLE ? Pour l'entraînement de quelles compétences peuvent-elles être utiles ?
7. Que faudrait-il améliorer et comment y parvenir ? D'après vous, de quoi les enseignant.e.s du FLE ont besoin pour utiliser davantage la bande dessinée dans l'enseignement ? Comment les congrès de l'APFA pourraient-ils y contribuer ?
8. Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Guide d'entretien pour la directrice d'une revue didactique

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Verwendung von Comics im Französischunterricht in Österreich. Der Begriff *Comic* steht hier sowohl für klassische Alben wie *Asterix und Obelix* als auch *Graphic Novels* und Mangas.

1. Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit bei der Zeitschrift *français heute*.
2. Lesen Sie in Ihrer Freizeit Comics?
 - a. Wenn JA: wie oft, wie viele, welche (Art von) Comics (Comicserien, *Graphic Novels*, Mangas, (Auto-)Biografien, Adaptionen von literarischen Texten, etc)?
 - b. Wenn NEIN: warum nicht?
3. Haben Sie Comics gelesen als Sie selbst Kinder waren? Wenn ja, welche?
4. Wenn Sie sich an Ihre eigene Schulzeit zurückerinnern, haben Sie im Französischunterricht mit Comics gearbeitet?
5. Wie beurteilen Sie den Erfolg der Ausgaben, die sich speziell mit Comics beschäftigen?
6. Welches Potenzial räumen Sie Comics für den FLE-Unterricht ein? Welche Kompetenzen können mit ihnen gefördert werden?
7. Gibt es eine bestimmte Altersgruppe, für die der Einsatz von Comics im Unterricht geeignet ist?
8. Welchen Stellenwert haben Comics in Deutschland im Vergleich zu Österreich?
9. Wie werden Comics im FLE-Unterricht verwendet? Welche Werke werden verwendet? Themen? Ausschnitte oder Ganzwerke?
10. Welche Materialien brauchen Lehrkräfte, um Comics verstärkt in den FLE-Unterricht einzubauen?
11. Möchten Sie noch etwas hinzufügen?

Système de catégories

Catégorie	Description	Citation exemplaire (traduite)
C1 Expériences et intérêt personnel		
Habitude de lecture	Habitude de lecture actuelle des BD dans le temps libre (fréquence, genre, raisons contre la lecture des BD)	« C'est quelque chose qui arrive par phases. En principe, je ne lis pas beaucoup de manière qualitative en ce moment, mais j'ai les bandes dessinées classiques à la maison et quand ça me fait plaisir, je les feuillette. » (PI2)
Enfance et adolescence	Habitude de lecture des BD dans l'enfance et l'adolescence	« Certes, j'ai lu des bandes dessinées dans mon enfance, <i>Micky Mouse</i> en tout cas, <i>Astérix</i> en tout cas. » (PI4)
Éducation	Usage des BD dans l'éducation scolaire et universitaire	« [À l'école,] nous avons fait <i>Astérix et Obélix</i> . [L'enseignante] nous a expliqué certaines choses de civilisation et aussi ce que voulait atteindre probablement l'auteur. » (PI7)
Engagement privé	Participation à des congrès et des événements sur la BD (p.ex. <i>Festival de la bande dessinée francophone à Vienne</i>)	« Bien sûr que j'assiste à des [congrès]. C'est dans la nature de chaque enseignant de se former précisément là où il a ses intérêts. » (PI8)
C2 Aspects (didactiques) contextuels de l'utilisation des BD		
Fréquence	Fréquence de l'usage des BD en cours	« Ça dépend des choses qui se présentent à moi [...]. Par exemple, si, par hasard, je trouve quelque chose qui me semble appropriée, je l'utilise. Mais je dirais trois fois par an et pas dans chaque classe. » (PI4)
Raisons pour et contre l'usage des BD	Raisons citées pour et contre l'usage des BD (spécifiques à la BD et obstacles contextuels)	« Tout d'abord, ce n'est pas faisable d'un point de vue logistique, car je n'ai pas 15 numéros de la même BD, et l'achat n'est pas une option, pas avec notre clientèle. Elles sont très chères. » (PI2)
Buts et compétences	Objectifs didactiques et entraînement visé des compétences des élèves par le travail avec la BD	« Alors, globalement, je dirais la civilisation. La lecture ? Non, plutôt utiliser le langage courant en réalité. » (PI2)
Classes et âge	Utilisation des BD selon la classe et l'âge	« [Les bandes dessinées] c'est plutôt quelque chose que l'on fait dans les classes supérieures. » (PI5)
BD en cours	BD utilisées en cours de FLE	« Je viens de commencer avec un roman graphique sur un thème que nous aborderons ensuite dans le

		cadre de plusieurs matières en classe. Notamment, un témoin de l'époque [la deuxième guerre mondiale] viendra en classe. La bande dessinée s'appelle <i>L'enfant caché</i> . » (PI6)
Critères	Critères pour le choix d'une BD	« Il faut que je puisse m'identifier [à une BD] [...] et bien sûr aussi l'intérêt des élèves. » (PI7)
BD vs. d'autres médias	Utilisation de la BD par rapport à d'autres médias (p. ex. des films, des romans)	« [J'utilise les bandes dessinées] autant que d'autres médias, même si je dois dire qu'en ce qui concerne les livres, c'est-à-dire les romans, j'ai l'impression que j'utilise de moins en moins de romans parce que les élèves lisent si peu. » (PI8)
C3 Réalisation didactique		
Extraits vs. œuvres intégrales	Utilisation des BD à travers des extraits ou des œuvres intégrales	« [J'utilise] plutôt seulement des extraits pour des raisons de temps. » (PI7)
Manuel scolaire	Utilisation des activités offertes dans le manuel ou au-delà	« Je n'utilise [des bandes dessinées] que lorsqu'elles sont proposées dans le manuel. » (PI2)
Forme d'usage des BD	Usage des BD sous forme analogique ou digitale	« Dans le cadre du projet <i>Francomics</i> , [les bandes dessinées] se lisent sous forme numérique. Je les préfère en version analogique. [Les élèves] y ont alors accès via <i>Culturethèque</i> [...], mais ils disent eux-mêmes que c'est plus beau en analogique. » (PI8)
Formes sociales	Utilisation des formes sociales pour travailler avec les BD et le rôle des élèves et de l'enseignant.e	« D'abord en travail individuel, juste pour lire, puis en travail à deux, pour en parler. [...] Et puis échanger avec les autres [...], donc ce serait un travail de groupe. » (PI6)
Projets	Réalisation des projets en classe sur la BD	« [Je fais] un projet de BD dans chaque classe une fois par semestre, de quelque façon que ce soit. [...] Soit ça se fait pendant 14 jours, soit ça se fait pendant tout le semestre ou pendant une partie du semestre [...] une fois par semaine. » (PI8)
Activités	Activités concrètes pour le travail avec les BD	« Remplir les bulles, oui, ce genre de choses, ou bien tout simplement faire une description de l'image. » (PI7)

C4 Réactions des élèves		
Réactions des élèves	Impressions de l'enseignant.e des réactions des élèves à l'utilisation des BD	« C'est comme pour tout. Il y a ceux qui s'y épanouissent pleinement et qui trouvent cela amusant de dessiner. Ils aiment aussi beaucoup dessiner et c'est très beau. Et d'autres qui ne trouvent rien à y faire. » (PI2)
C5 Participation à des activités exceptionnelles		
<i>Francomics</i>	Participation au concours <i>Francomics</i>	« En ce moment, je participe au concours <i>Francomics</i> avec une de mes classes. » (PI8)
Atelier sur la BD à l'Institut français	Participation à l'atelier sur la BD à l'Institut français	« L'année dernière, nous ne sommes pas allés en France à cause de la Covid, mais nous avons assisté à des ateliers avec l'Institut français ici à l'école et il y avait un collègue qui a travaillé sur le thème de la BD avec les élèves. » (PI3)
C6 Perspectives et souhaits		
Importance	Importance et pertinence de la BD en cours de FLE	« Il faut absolument que [les apprenants de français] découvrent [les bandes dessinées] et [...] qu'ils sachent au moins que ça existe. » (PI7)
Perspectives et souhaits	Perspectives et souhaits exprimés par les enseignant.e.s en termes de soutien dans le domaine de la BD (p.ex. matériaux supplémentaires, cours de perfectionnement)	« Commencer plus tôt dans la formation, [...] surtout en ce qui concerne la formation des enseignants. Je pense qu'il faut ajouter des cours de civilisation et transmettre des outils aux étudiants pour qu'ils puissent intégrer la BD dans leurs cours. » (PI1)

Questionnaire

Die Verwendung von Comics im Französischunterricht in Österreich

Liebe*r Teilnehmer*in!

Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich eine Online-Umfrage zur **Verwendung von Comics (frz. bandes dessinées) im Französischunterricht durch Lehrkräfte an Österreichs Sekundarschulen** durch. Ziel der Studie ist es, herauszufinden, welchen Stellenwert das Medium in diesem Kontext einnimmt. Dabei bezieht sich der Begriff 'Comic' sowohl auf **frankofone Comicreihen, Graphic Novels** als auch **Mangas** (jeweils auf **Ganzschriften** und/oder **Ausschnitte**), sofern nicht genauer erläutert.

Wenn Sie bereits das Unterrichtsfach **Französisch unterrichten oder als Studierende*r bereits das Masterpraktikum in diesem Fach abgeschlossen** haben, freue ich mich über Ihre Teilnahme an meiner Studie. Diese besteht aus **22 Fragen** (hauptsächlich im Single- und Multiple Choice-Format sowie einigen kurzen offenen Fragen) und wird in **etwa 10-20 Minuten** in Anspruch nehmen. Bitte füllen Sie den Fragebogen vollständig und gewissenhaft aus.

Ihre Antworten sind **anonym** und werden ausschließlich für den Zweck dieser Masterarbeit verwendet!

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Teilnahme!

Gerne stehe ich Ihnen unter meiner E-Mail-Adresse altreitercarina@gmail.com für mögliche (Rück-)Fragen oder Anregungen zur Verfügung.

Seite 02

1.a) Lesen Sie aktuell in Ihrer Freizeit französisch- und/oder anderssprachige Comics?

- ☐ ja, täglich
- ☐ ja, ein- bis mehrmals pro Woche
- ☐ ja, ein- bis mehrmals pro Monat
- ☐ ja, ein- bis mehrmals pro Jahr
- ☐ nein, nie

Seite 03

1.b) Welche Art von französisch- und/oder anderssprachigen Comics lesen Sie? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ 'klassische' Comicreihen
- ☐ *Graphic Novels*
- ☐ Mangas
- ☐ Kommentar (optional)

1.c) Nennen Sie bitte mindestens einen Titel eines französisch- und/oder anderssprachigen Comics, den/die Sie gelesen haben.

1.d) Welchen/welche der folgenden digitalen Zugänge zu Comics kennen Sie? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Culturethèque (kostenloser Zugang zu frankofonen Comics)
- ☐ diverse Online-Comics
- ☐ keine der genannten Zugänge
- ☐ Kommentar (optional)

1.e) Kreuzen Sie bitte Gründe an, warum Sie *keine/selten* Comics lesen. (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Ich bevorzuge andere Genres/Medien.
 - ☐ Comics sprechen mich nicht an.
 - ☐ Die Zeichnungen sprechen mich nicht an.
 - ☐ Die Themen sprechen mich nicht an.
 - ☐ Ich habe keine Zeit, in meiner Freizeit Comics zu lesen.
 - ☐ Comics sind zu teuer.
 - ☐ Comics spielen in der österreichischen Kultur keine wichtige Rolle.
 - ☐ Ich sehe Comics eher als Kinderliteratur an.
 - ☐ Ich lese nicht gerne.
 - ☐ weitere (optional)
-

2.a) Haben Sie als Kind und/oder Jugendliche*r Comics gelesen? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ ja, oft (als Kind)
- ☐ ja, selten (als Kind)
- ☐ ja, oft (als Jugendliche*r)
- ☐ ja, selten (als Jugendliche*r)
- ☐ nein, nie

Seite 04

2.b) Nennen Sie bitte mindestens einen Titel eines Comics, den/die Sie als Kind und/oder Jugendliche*r gelesen haben.

3.a) Wurden Comics in Ihrer eigenen Schulzeit im Französischunterricht verwendet?

- ☐ ja, oft
 - ☐ ja, manchmal
 - ☐ ja, selten
 - ☐ nein, nie
-
- ☐ Ich habe in der Schule keinen Französischunterricht besucht.

Seite 05

3.b) Nennen Sie bitte mindestens einen Titel eines Comics, der/die in Ihrer eigenen Schulzeit verwendet wurden.

3.c) Haben Sie im Zuge Ihrer Lehramtsausbildung (BEEd/MEEd/Diplom) im Unterrichtsfach Französisch Kurse besucht, in denen es speziell um Comics ging? (Mehrfachauswahl möglich)

☐	ja, im Bereich der Fachdidaktik
☐	ja, im Bereich der Landeswissenschaft
☐	ja, im Bereich der Medienwissenschaft
☐	ja, im Bereich der Literaturwissenschaft
☐	ja, im Bereich der Sprachwissenschaft
☐	nein, nie
☐	Kommentar (optional)
☐	

Seite 06

3.d) Zu welchem thematischen Schwerpunkt wurde gearbeitet (z.B. didaktische Aufbereitung von Comics für den Unterricht, Analyse von Lautmalerei in der Sprachwissenschaft etc.)?

4) An welcher der folgenden Veranstaltungen zu frankofonen Comics haben Sie bereits mindestens einmal *privat* teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)

☐	Atelier zu Comics im Rahmen des Kongresses der APFA (<i>Association des professeurs de français en Autriche</i>)
☐	Buchmesse <i>Festival de la bande dessinée francophone à Vienne</i>
☐	<i>Festival international de la bande dessinée d'Angoulême</i>
☐	Fort- und Weiterbildungen zu frankofonen Comics
☐	an keiner der genannten Veranstaltungen
☐	weitere (optional)

5) Stellen die folgenden Merkmale von Comics für Sie Gründe *für* oder *gegen* die Verwendung von Comics im Unterricht dar? Bitte ziehen Sie die Merkmale in die entsprechende Kategorie.

Bild-Text-Kombination	Gründe für Verwendung von Comics
Lautmalerei	
direkte Rede in den Sprechblasen	weitere Gründe (optional)
häufige Verwendung von Umgangssprache	
tendenziell kurze Sätze	Gründe gegen Verwendung von Comics
aufgelockerter Zugang zur französischen Sprache	
Abwechslung zu anderen Medien (wie Romanen oder Filmen)	weitere Gründe (optional)

6) Verwenden Sie in Ihrem Französischunterricht Comics (im Lehrwerk und/oder andere)?

☐	ja, oft (ein- bis mehrmals pro Woche)
☐	ja, manchmal (ein- bis mehrmals pro Monat)
☐	ja, selten (ein- bis mehrmals pro Schuljahr)
☐	nein, noch nie (weder Ausschnitte noch Ganzschriften)

7) Welche kontextspezifischen Gegebenheiten empfinden Sie als potenzielle/s Hindernis/se für den Einsatz von Comics in Ihrem Unterricht? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ zusätzliche Materialkosten für Schüler*innen
- ☐ Mangel an Zeit (besonders bei Ganzschriften)
- ☐ keine Relevanz für die Zentralmatura
- ☐ kaum Bedeutung in Österreichs Kultur
- ☐ Mangel an persönlichem Interesse an Comics
- ☐ Mangel an Interesse der Schüler*innen an Comics
- ☐ oft zu hohes sprachliches Niveau
- ☐ weitere (optional)
- ☐

Seite 07

8.a) Mit welchen sprachbezogenen Zielen verwenden Sie Comics in Ihrem Unterricht? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ um den Wortschatz der Schüler*innen zu erweitern
- ☐ um einen Grammatikpunkt zu üben
- ☐ um die Aussprache der Schüler*innen zu trainieren
- ☐ um die französische Jugendsprache zu beleuchten
- ☐ um verschiedene Sprachregister (*français standard, français régional, français familier* etc.) zu vergleichen
- ☐ um gesprochene und geschriebene Sprache zu vergleichen
- ☐ als Ausgangspunkt für einen (kreativen) Schreibauftrag
- ☐ als Ausgangspunkt für einen mündlichen Sprechauftrag
- ☐ keine der genannten Ziele
- ☐ weitere (optional)
- ☐

8.b) Mit welchen sonstigen Zielen verwenden Sie Comics in Ihrem Unterricht?

- ☐ als einleitendes/vertiefendes Material für die Behandlung eines Themas
- ☐ um den Schüler*innen das Medium Comic und seine typischen Merkmale näherzubringen
- ☐ um den Schüler*innen das weit verbreitete Vorurteil, Comics seien 'Kinderliteratur', zu nehmen
- ☐ um den Schüler*innen den Wert von Comics als frankofones Kulturgut zu vermitteln
- ☐ damit die Schüler*innen die französische und/oder frankofone Kultur entdecken
- ☐ als Belohnung für die Schüler*innen (z.B. am Ende eines Semesters/Schuljahres)
- ☐ um den Schüler*innen verschiedene Lese- und Texterschließungsstrategien näherzubringen
- ☐ als Anlass für Rollenspiele
- ☐ keine der genannten Ziele
- ☐ weitere (optional)
- ☐

8.c) Welche Schüler*innenkompetenzen wollen Sie mit der Verwendung von Comics gezielt fördern?

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Leseverständnis	☐	☐	☐	☐
Schreibkompetenz	☐	☐	☐	☐
Hörverständnis	☐	☐	☐	☐
Monologische Sprechkompetenz	☐	☐	☐	☐
Dialogische Sprechkompetenz	☐	☐	☐	☐
Interkulturelle Kompetenz	☐	☐	☐	☐
Linguistische Kompetenz (z.B. Grammatik, Wortschatz)	☐	☐	☐	☐
Literarische Kompetenz (bezogen auf Comics)	☐	☐	☐	☐
Sprachbewusstsein	☐	☐	☐	☐
Lese-Seh-Kompetenz/Multimodale Kompetenz (durch Bild-Text-Kombination)	☐	☐	☐	☐
Ästhetische Kompetenz (Bildebene)	☐	☐	☐	☐

9.a) In welcher/welchen Klasse/n haben Sie Comics bereits eingesetzt? (Klassen entsprechend Österreichs Sekundarschulsystem: 1. Klasse=5. Schuljahr AHS (10-11 Jahre)/9. Schuljahr BHS (14-15 Jahre)) (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ 1. Klasse
- ☐ 2. Klasse
- ☐ 3. Klasse
- ☐ 4. Klasse
- ☐ 5. Klasse
- ☐ 6. Klasse
- ☐ 7. Klasse
- ☐ 8. Klasse
- ☐ 9. Klasse
- ☐ Wahlpflichtfach (Klassen):
-

9.b) Welche der folgenden Aussagen trifft/treffen auf Sie zu? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Ich verwende Comics *nur* in Klassen in höheren Lernjahren, da ein hohes sprachliches Niveau benötigt wird, um die Comics (sprachlich) zu verstehen.
- ☐ Ich verwende Comics bei jüngeren Schüler*innen, da Comics diese mehr ansprechen als ältere Schüler*innen.
- ☐ Ich verwende Comics sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Schüler*innen.
- ☐ Kommentar (optional)
-

10) Nennen Sie bitte mindestens einen Titel eines Comics, den Sie bereits in Ihrem Unterricht verwendet haben, und geben Sie das Thema und die entsprechende/n Klasse/n an.

11) Nach welchen Kriterien wählen Sie einen Comic für die Verwendung im Unterricht? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Der Comic muss thematisch zu meiner Unterrichtsplanung passen.
- ☐ Der Comic muss zu meinen festgelegten didaktischen Zielen passen.
- ☐ Die dargestellten Situationen müssen inhaltlich klar verständlich sein.
- ☐ Das sprachliche Niveau muss für die Zielgruppe angemessen sein.
- ☐ Der Comic muss thematisch dem Alter der Zielgruppe entsprechen.
- ☐ Die Zeichnungen müssen mich ansprechen.
- ☐ Der Comic muss mir selbst gefallen.
- ☐ Die Interessen der Schüler*innen stehen im Vordergrund.
- ☐ Die Originalversion des Comics muss auf Französisch erschienen sein.
- ☐ Der Bezug zur frankofonen Welt muss gegeben sein.
- ☐ Es müssen didaktisierte Zusatzmaterialien verfügbar sein.
- ☐ weitere (optional)

12) Bitte reihen Sie die untenstehenden Medien nach der Häufigkeit Ihrer Verwendung im Französischunterricht (1=am häufigsten verwendetes Medium).

Comics	Literarische Texte (z.B. Romane, Theaterstücke, Gedichte)	Filme	Videos (z.B. auf Youtube, ARTE)	Lieder	1
				Bilder	2
					3
					4
					5
					6
					7
					8

Seite 08

13.a) Verwenden Sie Comics ausschnittsweise oder als Ganzschrift? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ nur ausschnittsweise
- ☐ nur als Ganzschrift
- ☐ sowohl ausschnittsweise als auch als Ganzschrift
- ☐ bei jüngeren Schüler*innen eher ausschnittsweise
- ☐ bei älteren Schüler*innen eher ausschnittsweise
- ☐ bei jüngeren Schüler*innen eher Ganzschriften
- ☐ bei älteren Schüler*innen eher Ganzschriften
- ☐ Kommentar (optional)

13.b) Welche der folgenden Aussagen trifft/treffen auf Sie zu? (Mehrfachauswahl möglich)

Ich verwende Comics *ausschnittsweise*, weil ...

- ☐ ich in meinem Unterricht keine Zeit für Ganzschriften habe.
- ☐ weder ich noch die Schulbibliothek Ganzschriften in Klassenstärke besitze/besitzt.
- ☐ die Ganzschrift zu teuer ist, um sie zu kaufen.
- ☐ man diese schnell und einfach in den Unterricht einbauen kann.

☐ Kommentar (optional)

☐

- ☐ Ich verwende Comics nur als Ganzschrift.

13.c) Welche der folgenden Aussagen trifft/treffen auf Sie zu? (Mehrfachauswahl möglich)

Ich verwende Comics als *Ganzschriften*, ...

- ☐ weil man sie nur so tiefgründig behandeln kann.
- ☐ weil das Medium in der frankofonen/französischen Zielkultur eine wichtige Rolle spielt.
- ☐ nur im Wahlpflichtfach, weil im Regelunterricht dafür keine Zeit ist.

☐ Kommentar (optional)

☐

- ☐ Ich verwende Comics nur ausschnittsweise.

14) Inwieweit spielt das im Unterricht verwendete Lehrwerk eine Rolle in der Verwendung von Comics? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Ich verwende *ausschließlich* Comics, die im Lehrwerk vorkommen, und führe die Übungen daraus durch.
- ☐ Ich verwende Comics, die im Lehrwerk vorkommen, und führe die Übungen daraus durch.
- ☐ Ich verwende Comics im Lehrwerk und erstelle für deren Bearbeitung zusätzlich eigene Aufgaben.
- ☐ Ich verwende Comics, die *nicht* im Lehrwerk vorkommen, und erstelle für deren Bearbeitung eigene Aufgaben.

15) In welcher Form haben die Schüler*innen Zugang zu Comics? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ analoge Exemplare aus der Schulbibliothek
- ☐ analoge, von mir geliehene Comics
- ☐ analoge, von den Schüler*innen (für den Unterricht) gekaufte Comics
- ☐ ausgedruckte Kopien eines Comics
- ☐ abgedruckte (Ausschnitte von) Comics im Lehrbuch
- ☐ digitaler Zugang (z.B. *Culturethèque*)

16) Welche der folgenden Sozialformen eignet sich Ihrer Meinung nach am besten für die Arbeit mit Comics? Bitte reihen Sie diese nach Relevanz (1=am besten).

Einzelarbeit

Partnerarbeit

Gruppenarbeit

Frontalunterricht

1

2

3

4

Kommentar
(optional)

17) Haben Sie bereits ein Projekt zu frankofonen Comics über mehrere Unterrichtsstunden hinweg durchgeführt?

- ☐ ja (bitte skizzieren Sie stichwortartig die Klasse/n, das Thema, den/die verwendeten Comic/s, die Ziele sowie den Ablauf des Projektes):
☐ nein

**18) Welche der folgenden Aktivitäten für die Bearbeitung von Comics haben Ihre Schüler*innen bereits durchgeführt?
(Mehrfachauswahl möglich)**

- ☐ Comic-spezifisches Vokabular (z.B. *planche*, *vignette*, *bulle*) anwenden
- ☐ verschiedene Genres von Comics vergleichen
- ☐ Hypothesen über den Inhalt eines Comics formulieren
- ☐ ausgeschnittene Bilder in die richtige Reihenfolge bringen
- ☐ leere Sprechblasen mit (vorgegebenem oder eigenem) Text befüllen
- ☐ Bild/Figur/Situation beschreiben
- ☐ Verständnisfragen zu Gelesenem in verschiedenen typischen Maturaformaten beantworten
- ☐ den Text vorlesen
- ☐ Phrasen mit entsprechenden Bildern verbinden
- ☐ den Inhalt (mündlich/schriftlich) nacherzählen
- ☐ mögliche Abläufe zwischen einzelnen Bildern besprechen
- ☐ eine Szene aus dem Comic (als Rollenspiel) vorführen
- ☐ einen Dialog zwischen Protagonist*innen schreiben
- ☐ eine mögliche Fortsetzung der Erzählung schreiben
- ☐ eine mögliche Fortsetzung der Erzählung als Comic zeichnen
- ☐ einen eigenen Comic zeichnen
- ☐ eine Präsentation über einen Comic halten
- ☐ verschiedene Übungen, die im Lehrbuch angeboten werden, durchführen
- ☐ weitere (optional)

Seite 09

**19) Wie reagieren Ihre Schüler*innen, wenn Sie Comics im Unterricht verwenden?
Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. (Mehrfachauswahl möglich)**

- ☐ Die Schüler*innen wirken überwiegend interessiert.
- ☐ Die Schüler*innen wirken überwiegend erstaunt von der (thematischen und/oder zeichnerischen) Vielfalt an Comics.
- ☐ Die Schüler*innen wirken überwiegend gelangweilt.
- ☐ Die Schüler*innen wirken überwiegend überfordert (z.B. durch Bild-Text-Kombination, sprachliches Niveau, Inhalt).
- ☐ Kommentar (optional)

**20) An welchen der folgenden außerordentlichen Aktivitäten haben Sie bereits mit mindestens einer Ihrer Klassen teilgenommen?
(Mehrfachauswahl möglich)**

- ☐ Wettbewerb *Francomics*
- ☐ Workshop zu *La bande dessinée* im Institut Français
- ☐ an keiner der genannten Aktivitäten
- ☐ weitere (optional)

21) Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Ich finde es wichtig, Comics mehr in den Französischunterricht einzubauen.	☐	☐	☐	☐
Ich werde Comics in Zukunft vermehrt im Unterricht verwenden.	☐	☐	☐	☐
Ich werde Comics in Zukunft vermehrt als 'Werbung' verwenden, damit Schüler*innen das Unterrichtsfach Französisch wählen.	☐	☐	☐	☐
Comics sollten im Rahmen der Zentralmatura im Unterrichtsfach Französisch als zentrales Medium gelten.	☐	☐	☐	☐

22) Was brauchen Sie/hätten Sie gebraucht, um Comics verstärkt in Ihren Französischunterricht einzubauen? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Didaktisierte Materialien (z.B. Artikel mit Arbeitsblättern in Didaktik-Zeitschriften, Handreichungen)
- ☐ Fachzeitschriften
- ☐ Wettbewerbe/Veranstaltungen zu frankofonen Comics (z.B. *Francomics*)
- ☐ mehr (didaktische) Thematisierung von Comics im Lehramtsstudium
- ☐ Fort- und Weiterbildungen mit Comic-Schwerpunkt
- ☐ verstärkte Präsenz in Lehrbüchern
- ☐ verstärkte Präsenz im Lehrplan
- ☐ Verfügbarkeit von Comics in Klassenstärke in der Schulbibliothek
- ☐ weitere (optional)

Fragen, Anmerkungen (optional)

Seite 10

Geschlecht

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ divers

Alter

- ☐ < 35
- ☐ 35-50
- ☐ > 50

Schultyp, in dem Sie unterrichten

Dauer des Französischunterrichts in der Schule, in der Sie unterrichten

☐ 4 Jahre

☐ 6 Jahre

☐ Kommentar (optional)

Unterrichtserfahrung Französisch

☐ abgeschlossenes Masterpraktikum im Unterrichtsfach Französisch

☐ < 5 Jahre

☐ 5-30 Jahre

☐ > 30 Jahre

Verwendetes Schulbuch

☐ *Nouvelles Perspectives*

☐ *Cours Intensif*

☐ *Bien fait !*

☐ *Découvertes*

☐ *À toi !*

☐ *À plus !*

☐ *Tous ensemble*

☐ andere:

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme! Ihre Antworten sind sehr wertvoll!

Tableaux (questionnaire) : données brutes

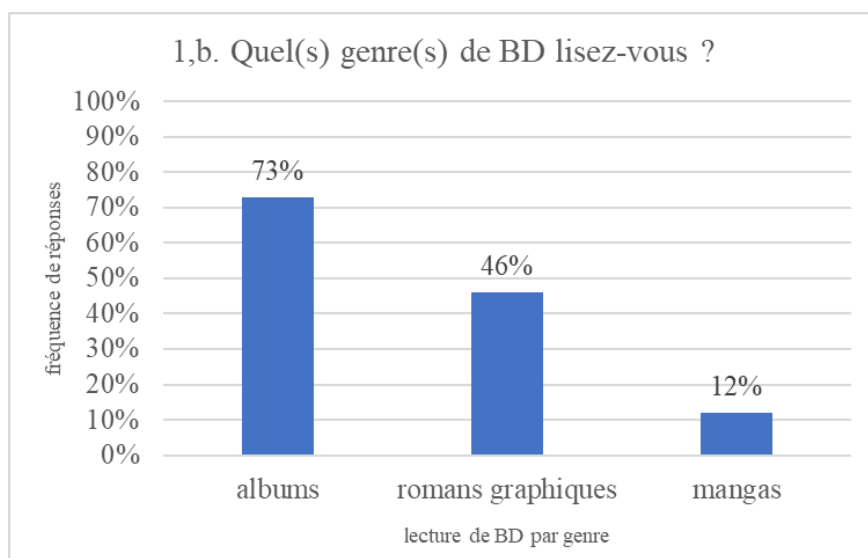


Tableau 17 : Genres de BD lus (N=26)

Titre (1,c)	Fréquence de mention
<i>Astérix</i>	50 %
<i>Tintin</i>	19 %
<i>Persepolis</i>	19 %
<i>Lucky Luke</i>	12 %
<i>Titeuf</i>	12 %
<i>Les cahiers d'Esther</i>	8 %
<i>Lustiges Taschenbuch</i>	8 %
<i>Les Schtroumpfs</i>	8 %
<i>Gaston</i>	8 %
Claire Brétecher (aucun titre mentionné)	8 %
<i>Maus</i>	4 %
<i>Boule & Bill</i>	4 %
<i>Spirou</i>	4 %
<i>Magritte (Ceci n'est pas une biographie)</i>	4 %
<i>Le bleu est une couleur chaude</i>	4 %
<i>Aya de Yopougon</i>	4 %
<i>Bergères guerrières</i>	4 %
<i>Kiki et Aliène</i>	4 %

<i>Imbattable</i>	4 %
<i>Culottées</i>	4 %
<i>Joséphine</i>	4 %
<i>Ma vie est tout à fait fascinante</i>	4 %
<i>Les Strates</i>	4 %
<i>La ligue des super-féministes</i>	4 %
<i>Adieu triste amour</i>	4 %
<i>À la recherche du temps perdu</i>	4 %
<i>American born Chinese</i>	4 %
<i>Boxers & Saints</i>	4 %
<i>Capital et idéologie</i>	4 %
<i>Carmen Cru</i>	4 %
<i>Le génie des alpages</i>	4 %
<i>Yoko Tsuno</i>	4 %
<i>Le retour à la terre</i>	4 %
<i>Le photographe de Mauthausen</i>	4 %
<i>Quick et Flupke</i>	4 %
<i>Les Profs</i>	4 %
<i>Wickie</i>	4 %

Tableau 18 : BD lues dans le temps libre (N=26)

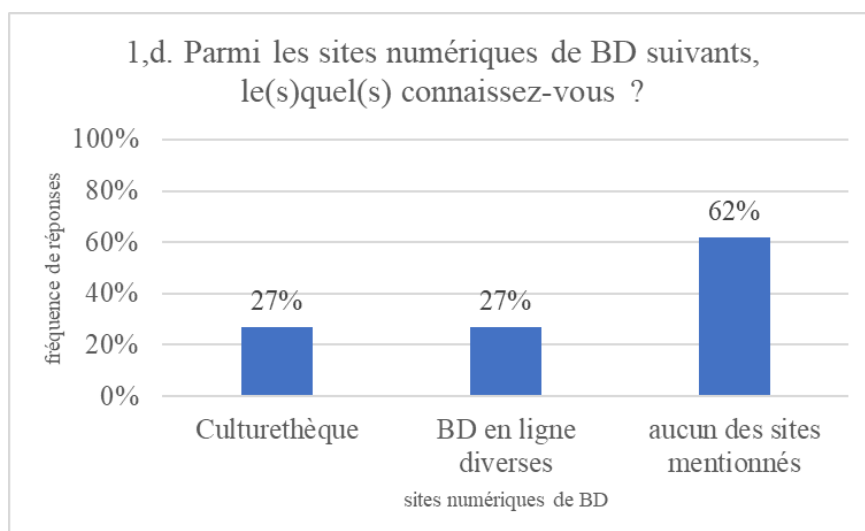


Tableau 19 : Sites numériques connus (N=26)

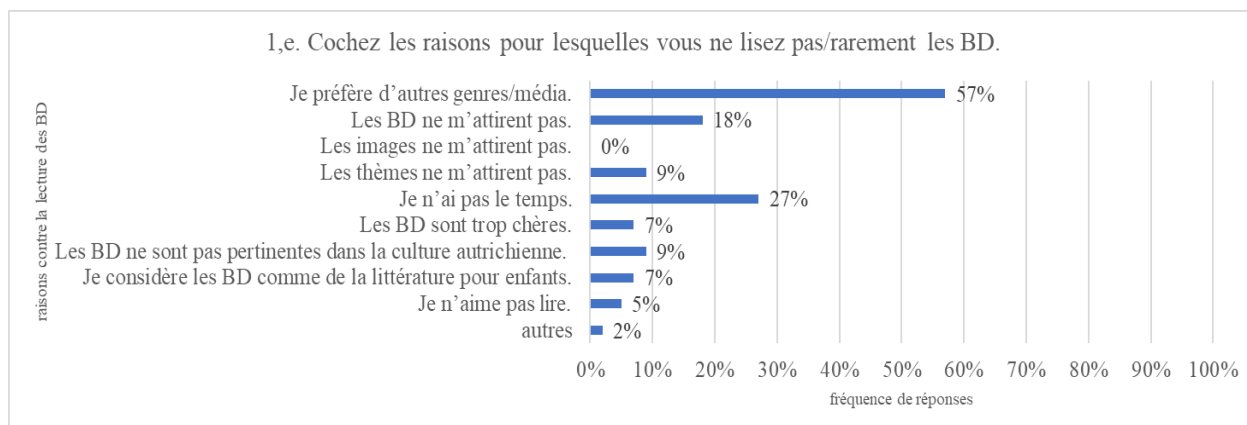


Tableau 20 : Raisons contre la lecture des BD (N=44)

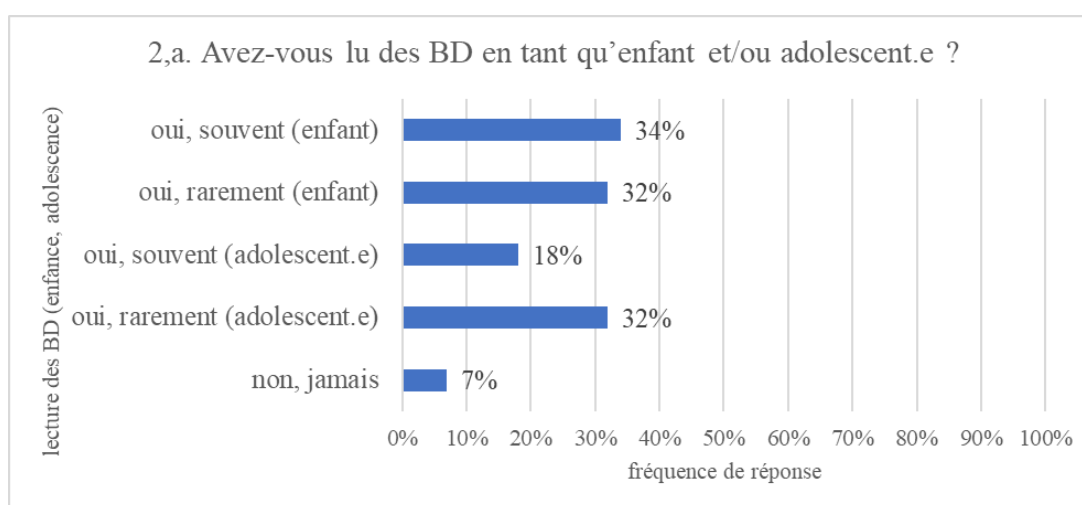


Tableau 21 : Habitudes de lecture de BD dans l'enfance et dans l'adolescence (N=44)

Titre (2,b)	Fréquence de mention
<i>Astérix</i>	46 %
<i>Lustiges Taschenbuch</i>	37 %
<i>Tintin</i>	12 %
<i>Lucky Luke</i>	12 %
<i>Fix & Foxi</i>	5 %
<i>Boule & Bill</i>	5 %
<i>Gaston</i>	5 %
<i>Spirou</i>	5 %
<i>Marion Duval</i>	2 %
<i>Turma da Mônica</i>	2 %
<i>Batman</i>	2 %
<i>Yoko Tsuno</i>	2 %

<i>Yakari</i>	2 %
<i>Les Schtroumpfs</i>	2 %
<i>Titeuf</i>	2 %
<i>Garfield</i>	2 %
<i>Sailor Moon</i>	2 %
<i>The infernal devices</i>	2 %

Tableau 22 : BD lues dans l'enfance et dans l'adolescence (N=41)

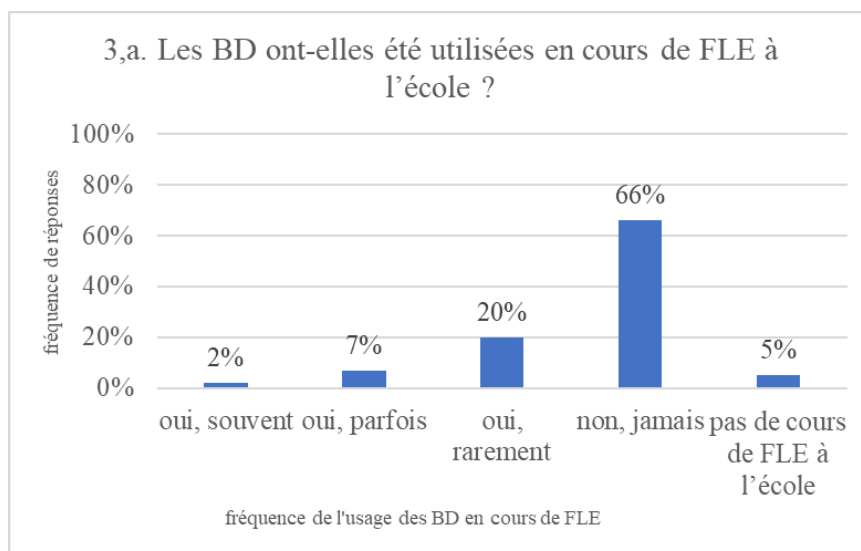


Tableau 23 : Usage de BD en cours de FLE pendant la scolarité des participant.e.s (N=44)

Titre (3,b.)	Fréquence de mention
<i>Astérix et Obélix</i>	35 %
<i>Tintin</i>	14 %
<i>Petit Nicolas</i>	8 %
Claire Brétecher (aucun titre mentionné)	8 %
Ne peut pas se souvenir	31 %

Tableau 24 : BD utilisées en cours de FLE pendant la scolarité des participant.e.s (N=13)

Thématisation des BD pendant la formation pédagogique (3,d.)
« Préparation des matériaux pour le cours, BD comme réinterprétation des classiques français (p.ex. <i>Gemma Boverly</i> basé sur <i>Madame Bovary</i>) » (PQ5)
« Francophonie, BD comme input pour faire parler/écrire les élèves, français parlé » (PQ6)
« Vocabulaire, analyse des onomatopées » (PQ7)
« Préparation des matériaux pour le cours » (PQ12)
« Trouver des mots pour 'schtroumpf', extraits comme déclencheurs pour faire parler les élèves (p.ex. <i>Titeuf</i> , décrire une personne à travers <i>Astérix</i>) » (PQ23)
« Aperçu des domaines différents de la BD » (PQ30)
« Accès différent à des thèmes choisis, langue parlée » (PQ32)

Tableau 25 : Thématisation des BD pendant la formation pédagogique (N=24)

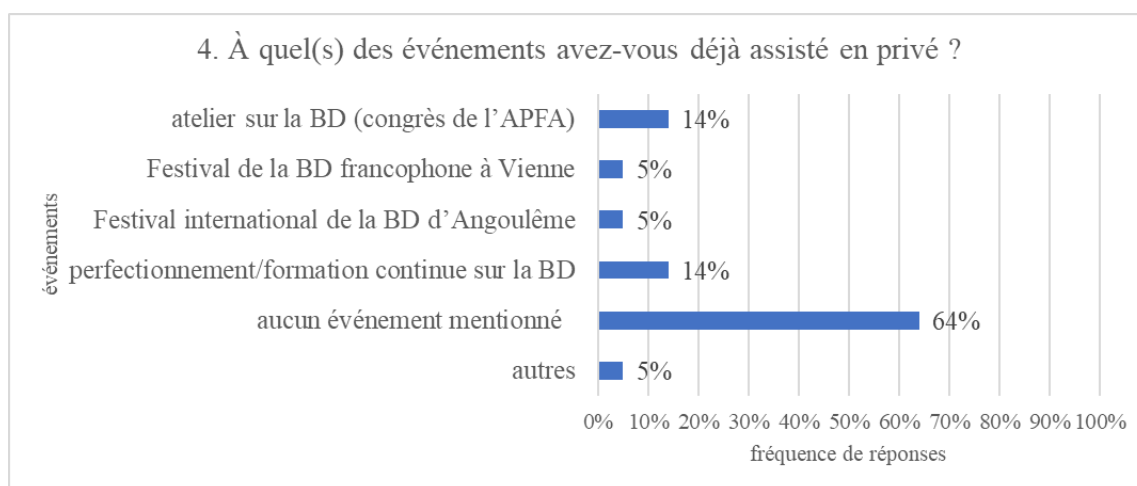


Tableau 26 : Assistance à des événements sur la BD en privé (N=44)

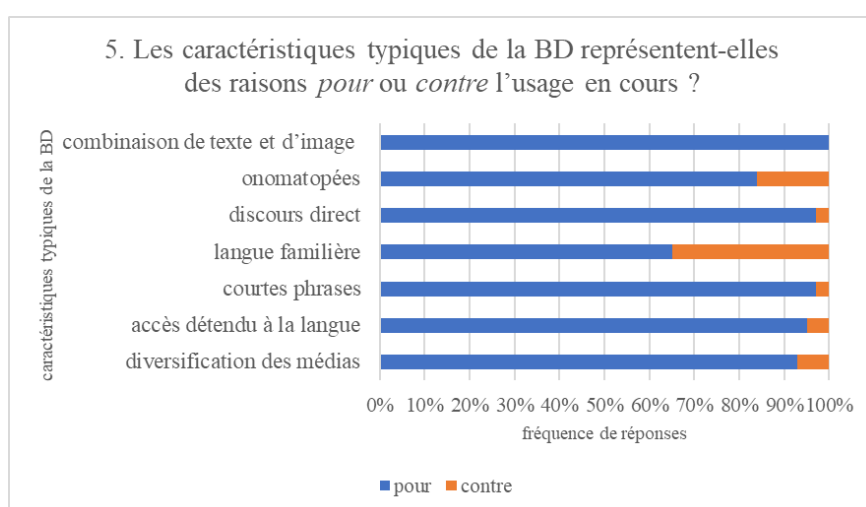


Tableau 27 : Attitudes envers les caractéristiques typiques des BD (N=44)

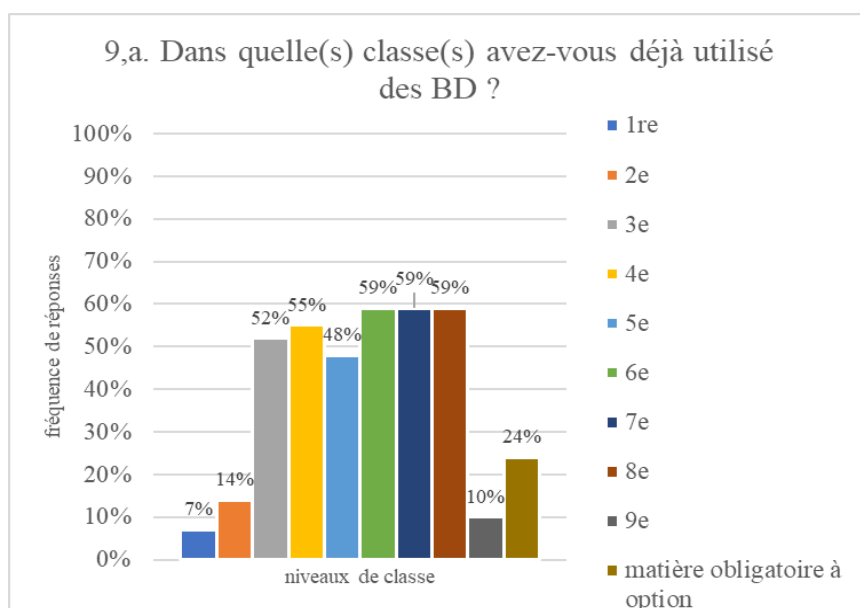


Tableau 28 : Usage des BD d'après les niveaux de classe (N=29)

Usage des BD en relation avec les niveaux de classe (9,b.)	
Je n'utilise des BD <i>que</i> dans les classes de niveau supérieur, car un niveau de langue élevé est nécessaire pour les comprendre.	7 %
J'utilise des BD avec des élèves plus jeunes, car elles leur parlent plus qu'à des élèves plus âgé.e.s.	14 %
J'utilise des BD autant avec les jeunes qu'avec les élèves plus âgé.e.s.	79 %

Tableau 29 : Usage des BD en relation avec les niveaux de classe (N=29)

BD utilisées en classe (10.)	
PQ6	- <i>Les cahiers d'Esther</i> : se présenter (nom, âge, frères et sœurs, métiers, classes, loisirs) ; 3^e classe/Noël : 4^e classe - <i>Aya</i> : présenter sa famille et ses proches ; 3^e classe - <i>Magritte</i> : civilisation francophone ; 6^e classe
PQ7	- <i>Petit Poilu</i> : faire parler les enfants, raconter une histoire - <i>Astérix et Obélix</i> : pour le vocabulaire des sports - <i>Tintin</i> : pour le vocabulaire des émotions
PQ9	- <i>Astérix</i>
PQ12	- <i>Imbattable</i> : 6^e classe - <i>La ligue des super-féministes</i> ; au niveau des adultes/B1+
PQ16	- <i>Astérix – Tour de France</i> : sujet 'voyages' - <i>Les Frustrés</i> : sujet 'le travail et les loisirs' - <i>Un sac de billes</i> (+ film)
PQ17	- Brétecher - <i>Astérix</i> - <i>Tintin</i>
PQ19	- <i>Les Schtroumpfs</i> - <i>Astérix</i> - <i>Gaston</i>
PQ20	- <i>Astérix</i> ; 6^e classe
PQ21	- <i>Les Frustrés 1</i> : Noël ; 5^e classe
PQ23	- <i>Les Schtroumpfs</i> : compréhension écrite, pour montrer aux élèves qu'il ne faut pas comprendre chaque mot pour comprendre le texte ; 7^e classe
PQ26	- <i>Astérix</i>
PQ27	- <i>Astérix chez les Bretons</i> : la langue, 3^e classe
PQ28	- <i>Culottées</i> ; 7^e classe
PQ29	- <i>Astérix</i> : civilisation ; 1^{re} classe BHS

-	<i>Tintin</i> : les temps passés ; 2 ^e classe BHS
-	<i>Boule et Bill</i> : Noël ; 3 ^e classe BHS
-	<i>Jo</i> : problèmes des jeunes ; 4 ^e classe BHS
-	<i>Maus</i> : réflexion historique ; 5 ^e classe BHS
PQ30	- <i>Les Schtroumpfs</i> ; 3 ^e /4 ^e classe <i>Mittelschule</i>
PQ31	- <i>Persepolis</i>
PQ32	- <i>Astérix – Le tour de Gaule</i> ; 6 ^e classe/matière obligatoire à option
	- <i>Le retour à la terre</i> : sous forme d'extraits ; 7 ^e /8 ^e classe
PQ33	- <i>La débauche</i> ; 7 ^e /8 ^e classe
PQ34	- <i>Astérix</i>
	- <i>Verte</i>
	- <i>L'Étranger</i> (la BD)
PQ36	- <i>Astérix</i>
PQ39	- <i>Astérix – Le tour de Gaule</i> : civilisation ; 6 ^e /7 ^e classe
PQ40	- Brétecher : féminisme
PQ42	- <i>Titeuf</i>
	- <i>Spirou</i>
PQ44	- Sujet : les fêtes

Tableau 30 : BD utilisées en classes et sujets (N=24)

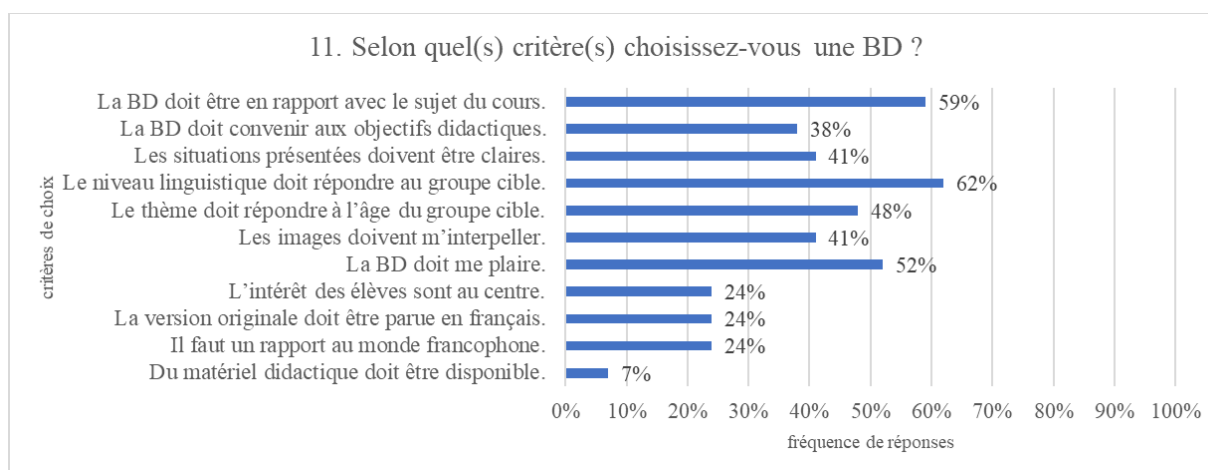


Tableau 31 : Critères de choix des BD (N=29)

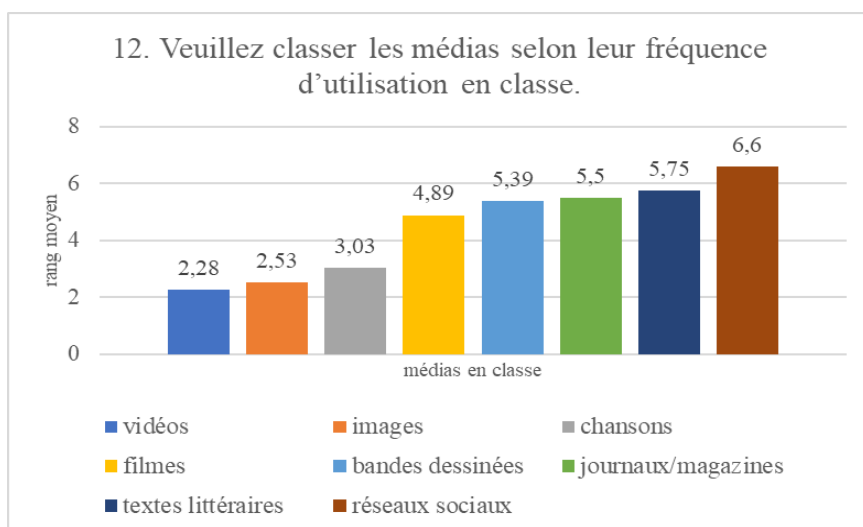


Tableau 32 : Fréquence d'utilisation des médias (ordre décroissant de préférence) (N=29)

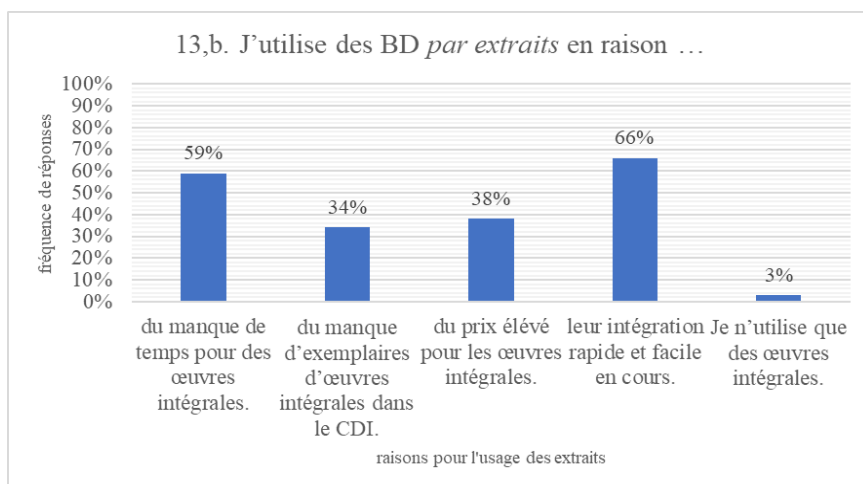


Tableau 33 : Raisons pour l'usage des extraits (N=29)

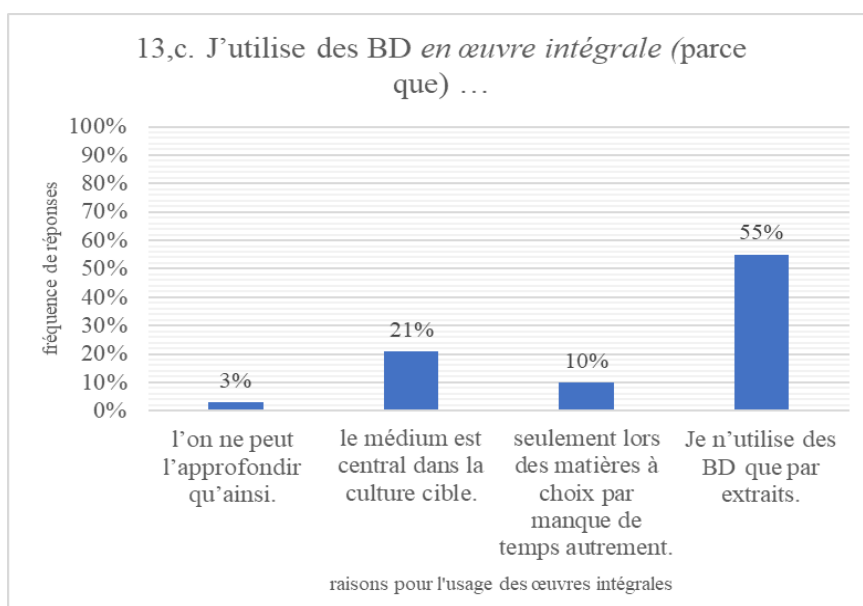


Tableau 34 : Raisons pour l'usage des œuvres intégrales (N=29)

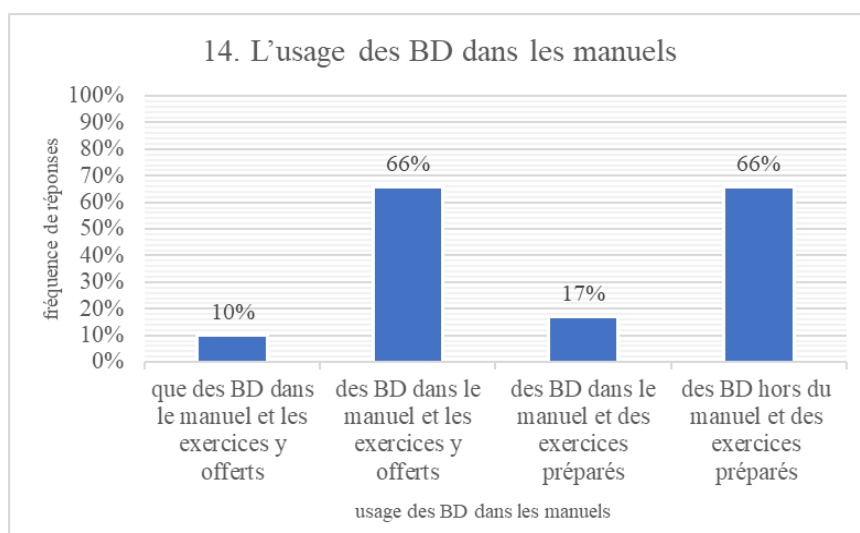


Tableau 35 : Usage des BD dans les manuels (N=29)

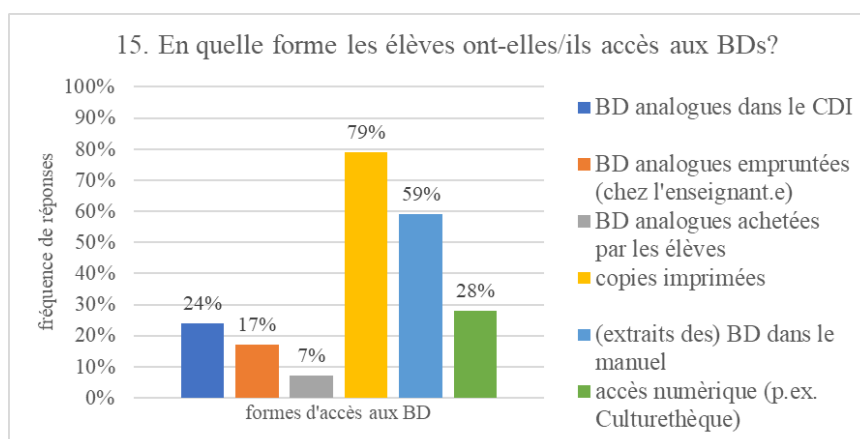


Tableau 36 : Accès aux BD (N=29)

Réalisation des projets centrés sur les BD (17.)	
Oui	14 %
À préciser : - Sur les banlieues (PQ31) - <i>Astérix – Tour de Gaule</i> : pour traiter des régions, des villes et des spécialités françaises ; œuvre intégrale (PQ32) - <i>Astérix</i> : civilisation, la langue dans les bandes dessinées (PQ40)	
Non	86 %

Tableau 37 : Réalisation des projets sur les BD (N=29)

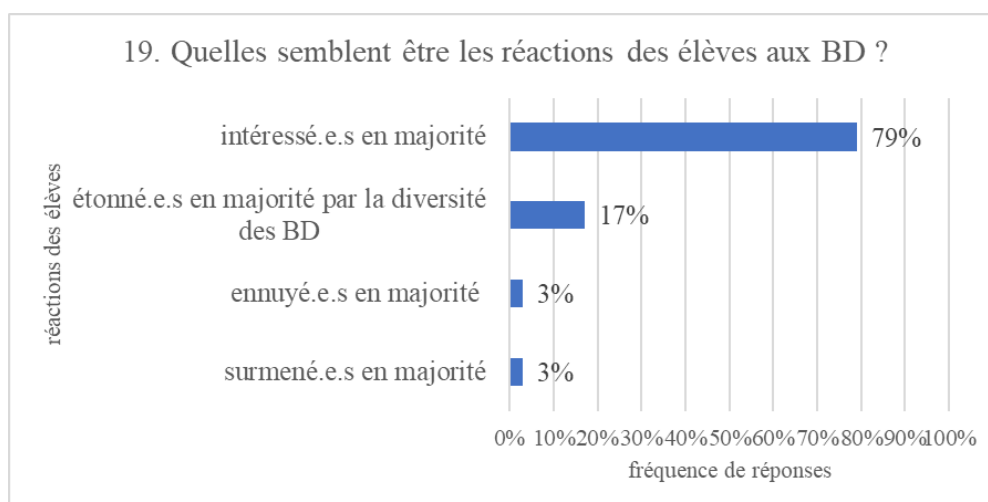


Tableau 38 : Réactions des élèves au travail de BD (N=29)

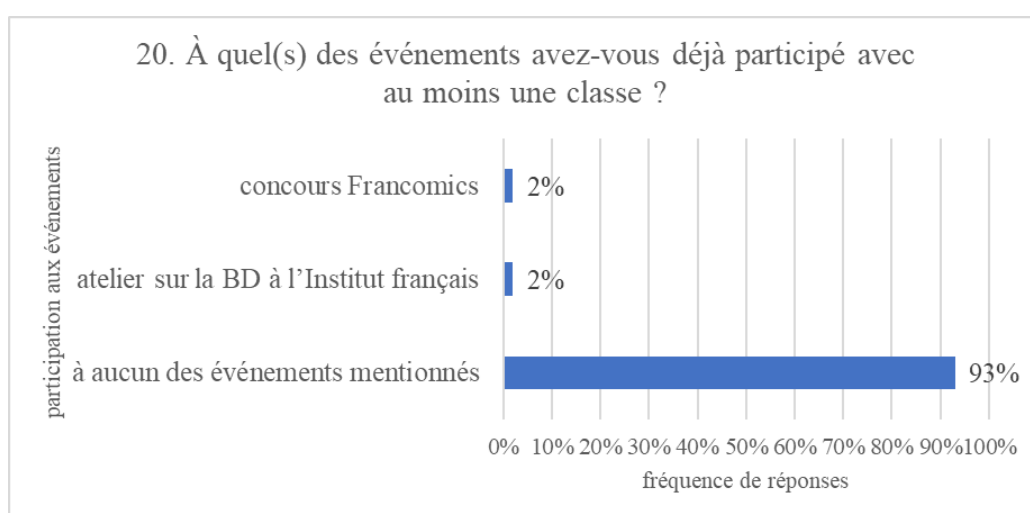


Tableau 39 : Participation à des événements sur les BD avec les élèves (N=44)

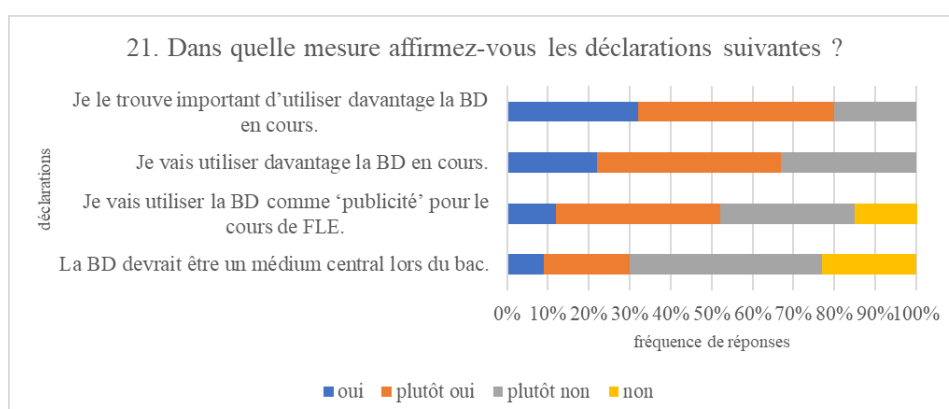


Tableau 40 : Usage futur des BD en cours (N=44)