

**L'ENSEIGNEMENT LUDIQUE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE
PAR L'ŒUVRE ARTISTIQUE / THE PLAYFUL LEARNING OF
FRENCH AS A SECOND LANGUAGE THROUGH ARTISTIC WORKS
/ ÎNVĂȚAREA PRIN JOC ȘI ARTĂ A LIMBII FRANCEZE CA A
DOUA LIMBĂ¹**

Résumé: La méthode présentée permet aux futurs enseignants de français langue étrangère d'acquérir et de transmettre, de manière ludique, leurs connaissances en utilisant la ressource de l'art. En exploitant la dynamique du jeu de rôles, les participants, tour à tour enseignants et étudiants, participent à des séquences interactives. Les futurs enseignants se voient ainsi habilités à procéder de même avec leurs futurs élèves. Six recommandations issues de l'esthétique expérimentale de G. Fechner sont à même de guider le choix du matériel à utiliser.

Mots-clés: Playful pedagogy, French as a foreign language, Art, role play, high school.

Abstract: The method presented allows the future teachers of French as a Foreign Language to acquire and transmit in a playful way their knowledge by means of works of art. Using the dynamics of the role play, the participants are, in turn, teachers and students, then participate in interacting games. Future teachers will so be able to do the same with their own students later. Six indications of the experimental aesthetics of G. Fechner can guide the choice of material to be used.

Keywords: (Pédagogie ludique, FLE, art, jeu de rôles, lycée, Fechner)

La description qui suit a pour unique ambition de présenter un dispositif pédagogique. Il convient donc de ne pas s'y méprendre : se concentrant sur une expérience et une pratique communicative, cet article n'a pas pour objectif premier de traiter des aspects théoriques de la matière.

Introduction

L'art, de manière générale, est un support de médiation intéressant pour l'enseignement des langues étrangères. Car, sous toutes ses formes, son utilisation peut participer à leur apprentissage. Encore davantage qu'avec la musique, la possibilité d'acquérir puis de transmettre des connaissances langagières au moyen de représentations graphiques est indiquée. Les images², en tant que stimuli, constituent un élément incontournable de toute culture se rapportant à une langue, étrangère ou non. Leur utilisation constitue une ressource pédagogique fondamentale car la mémorisation de ce qui est acquis à travers l'image est rapide et solide. En effet, le rapport au signifié est notablement plus direct que dans l'apprentissage purement verbal. Ce dernier est fondé, en ce qui concerne l'acquisition de connaissances en langue étrangère, sur l'équivalence interlinguistique. L'immersion fait également appel à la déduction logique ou formelle. La confrontation immédiate avec l'image³, qui ressemble de très près à celle qui se déroule en

¹ Dominique Soulas-de Russel, Université de Tours, France, Dominique.Soulas-de-Russel@hfwu.de

² Par « image » on comprend ici une représentation élaborée, notamment artistique, qui n'est pas celle des simples dessins pédagogiques anonymes, réalisés ad hoc pour illustrer et faciliter schématiquement l'apprentissage. Cf. Charpentier, M. (1993). « Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern ». *Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache*.

³ Cf. Blanc, N. (2013). « L'image comme support de médiation ». *Le français dans le monde*, n° 330, pp. 26-28 ; Ferran, F. (2011). « L'expérience de la coexistence pour le lecteur en langue maternelle et étrangère ». In : Godard, A., A.-M. Havard et E.-M. Rollinat-Levasseur. *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une médiation*. Paris : Riveneuve, pp. 261-281 ; Muller, C. (2014). « L'image en didactique des langues et des cultures: une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour ». *Synergies Portugal*, no. 2 - 2014, pp. 119-130 ; Pautet, A. (2003). « „En route pour les ILES !“ De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère ». *Études de*

situation réelle, comporte en outre des connotations plaisantes et aptes à marquer la mémoire de l'apprenant. Dans son essence médiatrice, elle est pratiquement comparable à la mémorisation successive et accumulative du locuteur maternel.

Les réflexions ici présentées peuvent s'appliquer à l'utilisation pédagogique de documents photographiques. Cependant, l'expérience décrite a été vouée à celle de représentations artistiques ; c'est donc à la description de cet exercice, tel qu'il fut pratiqué pour la toute première fois au Département des Langues Romanes de Tübingen, que nous nous concentrerons explicitement. L'auteur de ces lignes est celui qui le mit en œuvre.

L'apprentissage par l'image artistique

Le vecteur pédagogique de l'art est encore rarement intégré dans l'enseignement des langues étrangères en Allemagne, pays de l'expérience. Cette constatation vaut également pour la formation des formateurs. Mais celle-ci conditionnant l'enseignement scolaire, c'est à l'analyse de l'expérience universitaire que nous allons nous consacrer. Dans leurs recommandations générales, les programmes-cadres de l'enseignement supérieur mentionnent certes à plusieurs reprises la facette de l'*utilisation pédagogique de vecteurs graphiques artistiques*, mais les établissements universitaires ne la mettent en œuvre que de manière sporadique¹. Cela conduit à ce que le linguiste-pédagogue n'est que rarement familiarisé avec ce procédé pédagogique de médiation et se sent peu à l'aise pour l'employer dans ses cours. Ainsi, sauf si l'ancien étudiant devenu enseignant en FLE s'est donné la peine de compléter sa formation en exploitant lui-même les ressources proposées à cet égard par les Instituts Français, l'Agence Universitaire de la Francophonie, par TV 5 ou l'Alliance Française², il ne disposera - outre d'éventuelles connaissances théoriques - d'aucune expérience pédagogique utilisable pour mettre en œuvre une telle composante dans ses cours.

Il n'est pourtant guère sorcier de permettre aux futurs maîtres d'acquérir cette capacité pédagogique dès leur formation. Nous présentons ici l'effort fourni à cet égard par le Département des Langues Romanes de l'université de Tübingen ainsi que les résultats auxquels il a abouti en FLE. Des cours y rendent opérationnel l'objectif de permettre aux futurs enseignants de français en Allemagne d'utiliser les ressources de la mémoire visuelle d'œuvres artistiques dans leur enseignement. Nous verrons que la clef, le moyen et le vecteur de cette opération ont pu être trouvés dans l'interaction maître-élèves en combinant les ressources du travail en groupe avec celle du jeu. Comme souligné en introduction, cet article a pour objet de présenter concrètement les potentialités et les moyens de l'approche. Les conditions pédagogiques de l'expérience vont être décrites telle que pratiquées au sein du séminaire de formation de Tübingen depuis 2004. Dans notre contribution aux réflexions ayant pour objet cette méthode d'apprentissage en FLE, signalons que nous nous sommes méthodologiquement inspirés de ce qui est pratiqué en *allemand langue étrangère*³

Cadre de l'expérience

Aujourd'hui, les professeurs des lycées sont, en Allemagne, formés par les études menant au M. Ed. (auquel succède une pratique pédagogique sanctionnée⁴). C'est dans ce

Linguistique Appliquée, no. 132, pp. 137-151 ; Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.

¹ Cf. Badstüner-Kizik, C. (1998). « Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF ». *Convivium-GJP*, pp. 341-362.

² Soulas-de Russel, D. (1980). « L'Alliance Française ». *Lebende Sprachen (Langenscheidt)*, no. 4, pp. 169 s.

³ Cf. Grätz, R. (2000). « Bildende Kunst im DaF-Unterricht ». *Deutsch als Fremdsprache*, no. 371, pp. 37-40.

⁴ Qui correspond *grosso modo* à l'ancien « deuxième examen d'État ». La faiblesse du « premier examen d'État » qui le précédait était sa non-reconnaissance internationale ainsi que celle d'exiger,

cadre que prend place l'enseignement - appelé « séminaire » - ici décrit et qui correspond, dans notre système, à un mélange de cours et de travaux dirigés-.

La création du séminaire dernièrement (à partir du semestre d'été 2014) intitulé « Le français par l'image artistique » au sein du Département des Études Romanes de l'université de Tübingen procéda, en 2004, d'une double intention. La première était de transmettre aux futurs enseignants de français, directement et pour eux-mêmes, des connaissances linguistiques par l'utilisation de la mémoire visuelle. Le second but poursuivi par cet enseignement était de transmettre aux futurs enseignants des lycées allemands le bagage pédagogique les habilitant à élargir leurs moyens d'apprentissage dans leurs cours de lycée. L'indicateur pédagogique de réussite, du moins celui qui est immédiatement vérifiable est, pour le séminaire, comme, plus tard, pour les cours de l'étudiant devenu enseignant de FLE, la concentration et la motivation de l'apprenant. L'indice global de réussite du séminaire de Tübingen est, quant à lui, quantitativement mesuré par les chiffres documentant la pratique et la fréquence de la composante artistique dans l'enseignement des anciens participants devenus professeurs de lycée (cf. in fine).

À Tübingen, l'initiation laisse aux étudiants, bientôt enseignants dans les lycées et écoles professionnelles, libre choix entre la présentation commentée de la reproduction de plusieurs œuvres d'un artiste connu ou de celle d'une toile originale provenant de collections disposées au prêt. La consigne donnée au participant est, dans le premier cas de figure, de produire un exposé et un exercice ludique s'y rapportant ; dans le second, de présenter l'œuvre et de mener une discussion collective sur son interprétation. Le stimulus du support visuel et l'interactivité sont les deux dénominateurs communs qui mobilisent les ressources langagières existantes et incitent à les compléter. La légère différence de procédé entre les deux cas de figure est fondée sur celle de l'intensité du rapport avec l'image, selon qu'elle est originale ou non, et, de manière concomitante, sur les possibilités d'exploitation de celle-ci. Les deux types d'exercice sont structurés et renforcés par l'utilisation d'un jeu de rôles (cf. infra). Ils sont axés sur l'image présentée, qui pénètre la mémoire des apprenants avec les acquisitions linguistiques qui lui sont liées. Les étudiants constituant l'auditoire, tels des lycéens qu'ils étaient encore il y a trois années de cela, prennent activement part à l'exploitation documentaire.

Pour garantir la qualité de l'exercice communicatif et la similitude avec la classe de lycée allemand, le nombre des participants au séminaire a été limité à vingt-cinq. Le français est la langue exclusive d'enseignement, celle des discussions ainsi que des exercices. Il est indiqué, à ce stade universitaire, d'élever le débat méthodologique au thème du rapport entre image et (apprentissage du) langage. Le niveau choisi pour proposer cette unité introductive fut celui du Second Cycle de L'enseignement supérieur, situé après l'acquisition des connaissances de base. Son volume fut fixé à deux heures hebdomadaires.

À Tübingen, cette formation active rencontra un prompt succès et a survécu aux nombreuses abrogations consécutives au « processus de Bologne » qui ont bouleversé l'université allemande, forcée de s'éloigner de ses idéaux humboldtiens. Le séminaire participe de l'effort d'accroître le côté pratique des études qui fut par trop longtemps dédaigné.

Un apprentissage efficace

Voici la description des motifs et du modèle¹ du « double jeu » mis en œuvre au séminaire de formation universitaire.

dès le début de leurs études, que les étudiants choisissent entre le cursus culturel général et celui qui mène à l'enseignement. Ces termes, s'excluant l'un l'autre, plaçaient de nombreux Romanistes dans un réel dilemme.

¹ Présenté dans une première phase (2002-2004) comme expérimental, il est maintenant considéré comme un mode d'action bien rôdé qui est repris par d'autres universités outre-rhénales.

L'apprenti formateur va participer activement et de manière alternative, lors de l'exploitation linguistique des images, à deux jeux de rôles. En effet, il sera tour à tour professeur et lycéen. Cette double option ludique a été préférée à l'exercice classique d'exposés successifs. Les présentations individuelles n'ont, en effet, qu'un impact partiel dans la formation (cela vaut également au niveau du secondaire). L'exposant, et c'est une malheureuse constante de cette pratique, ne se concentre vraiment que sur « son » sujet, « son » thème et ne conservera au mieux qu'un souvenir flou de ceux traités par ses camarades. Enfin, la compréhension d'une image – à l'instar d'une pièce de musique – fait intensément appel à la sensibilité extra-intellectuelle, qu'il est difficile de véritablement susciter dans des cadres rigides et institutionnalisés. Toute confrontation avec l'art implique une activité¹ et une ouverture spontanées² ; alors comment motiver l'étudiant à bien apprendre par l'image et pour l'habiliter à utiliser la représentation artistique dans son futur enseignement ?

Le modèle de Tübingen « Le français par l'image artistique » a opté pour l'utilisation pédagogique d'un modèle ludique, qui fait intensément co-agir les participants entre eux et avec le maître. Un tel modus laisse un espace libre aux initiatives de l'apprenant. Il aboutit à ce que les notions ainsi acquises le soient durablement, ainsi que de simples QCM de contrôle le confirmèrent (85 à 95% de réponses exactes selon les semestres). L'ambiance détendue qui s'établit dans cet enseignement montre que l'apprentissage se fait avec moins d'efforts et plus rapidement que par les voies textuelles classiques précédemment pratiquées. Le responsable du séminaire ainsi conçu a, en outre, remarqué à plusieurs reprises que, par le jeu pédagogique, les étudiants sinon inactifs ou perturbants se mettent à s'investir, à s'ouvrir et, en fin de compte, à acquérir les notions-cibles du cours. Ceci dit, l'apprentissage par l'image artistique s'exerce dans un domaine culturel particulier aux effets spécifiques (Cf. infra, « En sus : l'option bidisciplinaire ») et n'est pas justifié à être présenté, sur la base de la présente expérience, comme panacée pédagogique.

D'une manière générale, les professeurs de lycée ne pratiquent le jeu qu'occasionnellement parce que cela suppose plusieurs phases préparatoires. L'enseignement moderne des langues étrangères représente à cet égard une réelle exception pédagogique. Contrairement aux autres matières, le jeu y trouve traditionnellement une plus fréquente utilisation, notamment pour l'apprentissage et l'activation du vocabulaire comme pour l'application de règles grammaticales. L'utilisation d'images explicatives, d'illustrations et de représentations graphiques non artistiques est habituelle.³ Voilà bien un contexte favorable à notre introduction au profit de l'image artistique « qui inspire », ceci d'autant plus qu'elle a ici une indication substantielle : la sensibilité individuelle dont se nourrit l'art est mise à contribution dans et par l'engagement que tout jeu met en œuvre. La constatation vaut aussi bien à l'égard de l'étudiant lui-même qu'à celui de ses futurs élèves. La voie du jeu est donc à la fois empruntée de manière personnelle (propres acquisitions linguistiques) par le participant au séminaire et retenue, puis pratiquée par lui comme futur mode d'enseignement. Comme il a été indiqué plus haut, le jeu en que tant mode de fonctionnement pédagogique universitaire, tel qu'il a été retenu pour le séminaire, comporte deux « phases » :

¹ Cf. Ronald, G. (2000). « Bildende Kunst im DaF-Unterricht ». *Deutsch als Fremdsprache*, no. 371, pp. 37-40.

² Cf. Arnold, J. (dir.) (1999). *Affect In Language Learning*. Cambridge ; Blanc N. (2006). *Émotion et intelligence, Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris ; Salovey, P. et J. D. Mayer (1990). « Emotional intelligence. Imagination ». *Cognition and Personality* no. 9, pp. 185-211 ; Piccardo, E. (2013). « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions ». *Lidil*, no. 48, pp. 17-36.

³ Constatation développée comme base de départ par Charpentier, M. (1993). « Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern ». *Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache*.

- L'apprenant joue au *professeur de lycée* :

Ce premier jeu de rôles s'inspire du fameux « microteaching Cycle » tel que défini par Dwight Allen à Stanford en 1963, approche communicative qui fit ses preuves dans une multitude de formations des maîtres à travers le monde. Les consignes en sont, pour le participant, transparentes : il doit considérer et traiter ses camarades comme ses (futurs) élèves et, sans concession, se comporter comme responsable du cours. Chargé d'enseigner le français LV2 dans une classe de second cycle, il lui présente donc une image artistique. Après un exposé du professeur-apprenant qui décrit puis commente l'œuvre en soignant particulièrement la clarté pédagogique, vient le moment des interrogations, des retours en arrière, et, selon le mode choisi, de la discussion interprétative. Celle-ci est enrichie par un débat, mené immédiatement après le « cours » puis - dans le cas d'images reproduites - par son jeu d'application, auquel participent l'« enseignant », les « lycéens » et le responsable du séminaire.

Une évaluation collective de l'exploitation de l'image achève l'exercice. Elle porte notamment sur la méthode appliquée et sur la qualité, comme la quantité des acquisitions langagières. Cela débouche concrètement des souhaits (« élèves ») et des recommandations (« vrai » professeur responsable du séminaire), dont profitent les participants pour leurs interventions à venir. Ces récapitulations conduisent, touche par touche, à la constitution d'un catalogue pédagogique au terme du séminaire, dont il fournit la conclusion pratique.

- L'apprenant joue au *lycéen* :

Quand il n'a pas ce rôle de professeur, le participant au séminaire joue celui d'élève. Il se voit interrogé spontanément, incité à participer activement aux discussions (qui s'enflamment souvent) sur les interprétations ou à des jeux d'application. Cela lui permet de contrôler lui-même, d'acquérir ou de consolider des éléments linguistiques présentés ou suscités par son « enseignant » sur la base de l'imagerie proposée. Ce rôle n'est pas de composition : comme évoqué plus haut, il n'y a pas si longtemps que l'apprenant était lui-même lycéen. Les réflexes et comportements de celui-ci sont encore intacts et rapidement réactivés. Nous sommes en situation quasi réelle.

Les participants au séminaire « Le français par l'image artistique » se montrent, en tant que futurs pédagogues de FLE, très motivés à pratiquer ces exercices. Attentifs, ils s'engagent jusqu'à oublier le cadre formel de l'université. Les apprenants se lancent dans les conversations¹, voire dans les ferventes discussions que savent inspirer les réflexions sur l'art et ses visions. L'expérience qui est alors la leur nourrit leurs réflexions sur leur future mission et les conduit à considérer les « deux côtés de la barrière » d'une manière qui leur est nouvelle. En effet, ils passent d'un rôle à l'autre pour éclairer ce qui est la même action pédagogique. Cette activité vient en complément des formations théoriques qu'a subi l'étudiant en science de la pédagogie. Le participant allemand salue d'autant plus cet exercice qu'il estime encore insuffisante la préparation pratique des futurs professeurs de lycée en matière de pédagogie appliquée². En effet, elle pourrait être davantage développée que par l'introduction relativement récente d'un stage pratique, en attendant que les efforts dans ce domaine régulièrement annoncés par le ministère [ici du *Bade-Wurtemberg*] puissent devenir réalité malgré l'étroitesse budgétaire.

¹ Rovenska, Z. (1997). *Konverzační pomůcka na přípravu na maturitu a státní jazykové zkoušky*. Kežmarok, pp. 43-44.

² Il en va différemment pour les professeurs des collèges et des écoles, dont les structures de formation comportent des phases de mise en pratique beaucoup plus conséquentes.

En exemple de ce qui précède, l'exercice ludique consécutif à l'exposé de l'apprenant-professeur ayant présenté un artiste et des reproductions peut prendre, en fonction de celles-ci, la forme suivante :

Diverses photographies d'œuvres sont disposées pêle-mêle sur le sol. Il s'agit, pour les élèves-joueurs, de les classer selon les diverses périodes du peintre, les commentaires justificatifs constituant l'essence linguistique de la manœuvre. Deux ou plusieurs groupes s'affrontent tour à tour, défendant leurs appréciations souvent divergentes ; en général l'ambiance monte vite, les attentions sont captivées. Il est également possible de leur demander de retrouver au plus près le titre des toiles qui leur sont soumises anonymement...

En ce qui concerne l'exercice d'œuvres originales prêtées, la thématique du séminaire fut tout spécialement concentrée sur la peinture de montagne entre 1918 et 1968. Elle inspire particulièrement les auditeurs du Bade-Wurtemberg, géographiquement confrontés à ces paysages, à leur fonction décorative, documentaire et même politique (symboles). Concrètement, plusieurs œuvres originales destinées à être commentées sont présentées au candidat une semaine avant sa prestation. Il choisit une toile, qu'il photographie, cliché qui servira de base à ses réflexions et à préparer son intervention. Celle-ci, après une phase liminaire consistant à présenter les côtés techniques de l'œuvre, est constituée de la présentation de ses interprétations personnelles (« message » ou signification) de l'œuvre. À son terme vient la discussion du groupe, dirigée par l'apprenant-professeur.

Prenons, là aussi, un exemple concret. Le « professeur d'un jour » a présenté le grand tableau d'un peintre savoyard des années 1930¹. L'œuvre représente un chemin caillouteux sur fond d'une montagne très escarpée. L'ombre estivale d'un crucifix rustique barre le chemin qui y conduit. Les interprétations des « élèves » vont bon train. Ils voient dans l'ombre rectiligne la limite, pour les uns finale, pour les autres initiale, d'une portion protégée par Dieu. D'autres la comprennent au contraire comme une indication divine à concilier le connu (la portion que l'artiste vient de parcourir) avec l'inconnu (la haute montagne, d'aspect menaçant) en partant perpendiculairement au chemin. Chacun y va de son argumentation, formulant réfutations et justifications. Le (vrai) responsable du séminaire n'est pas rarement appelé à la rescousse ou incité à intervenir (clarifications linguistiques, artistiques, voire...disciplinaires !) en fonction des besoins. En tout cas, l'intensité est au rendez-vous.

Le principe de fonctionnement de ce microteaching exposé, le moment est venu de voir comment le pédagogue peut s'y prendre pour choisir le matériel artistique adéquat.

Comment réussir ce « jeu d'apprentissage » ?

Comment le maître peut-il choisir des images artistiques - reproductions ou originales - susceptibles d'inciter au mieux ses apprenants à développer leurs connaissances langagières ? De cet élément central dépend la majeure partie du succès du « double jeu » de rôles. La démarche guidant ce choix vaut indifféremment pour l'université et pour l'enseignement secondaire, comme le procédé pédagogique est identique.

Les responsables du séminaire ont été, au terme de leur difficile quête de directives applicables, menés vers des réflexions dont le chercheur allemand Gustave Fechner (1801-1887) est l'auteur. Ce Saxon publia, en 1876 à Leipzig, le fruit de ses efforts dans un ouvrage qui fit grand bruit, intitulé *Vorschule der Ästhetik*. Fechner utilisa, pour désigner sa recherche et ses résultats le terme d'« esthétique expérimentale » car, sur la base de son savoir en matière neuro-cérébrale, il procéda de manière empirique, analysant sur les auditoires les effets de la présentation d'œuvres d'art en fonction des diverses

¹ Sa toile réaliste est issue des collections, disponibles aux prêts, de l'exposition permanente liée au Centre Franco-Allemand de Touraine.

caractéristiques de celles-ci. Les conclusions de cette étude de type comportemental furent vulgarisées¹ par Fechner lui-même, qui en souhaitait l'application pédagogique. Les idées dégagées se révèlent idoines pour cet usage ; elles sont claires et aisées à saisir, résumées qu'elles sont en six propositions que nous allons présenter. Elles sont à même d'éclairer le pédagogue en recherche d'images adaptées. Fechner plaça ses découvertes expérimentales à la disposition générale de tous les maîtres, sans déterminer ni matière particulière, ni niveau d'enseignement. Comme nous allons le voir, les propositions auxquelles il aboutit sont de nature à permettre aux pédagogues linguistes de mettre toutes les chances de leur côté pour réussir les jeux qu'ils comptent mettre en œuvre. Voici les six propositions fechnériennes pouvant fonder cette démarche, illustrée d'exemples de sa mise en œuvre au sein du séminaire « Le français par l'image artistique ».

Fechner, physicien et médecin (études interrompues en 1822), est aujourd'hui considéré comme philosophe et psychologue² parce qu'il dépassa ses matières d'origine pour, les combinant, développer des réflexions en direction de l'anthropologie, de la philosophie et de la psychologie, toutes particulièrement prisées des pédagogues. Mais la facette de son œuvre qui est la plus intéressante pour notre propos est celle de la psychophysique, matière dont il est le fondateur³. Elle s'attache à l'étude du rapport actif entre corps et esprit, ainsi qu'entre objet et perception, en somme à saisir ce qui nous séduit dans une image artistique et pourquoi. L'idée fondamentale - et c'est sa première proposition - de l'esthétique expérimentale selon Fechner est que, chez le spectateur de l'œuvre d'art, le moteur de sa disposition à l'apprécier, donc à se la remémorer avec ses messages (linguistiques) accompagnateurs, est tout simplement ce qu'il décrit comme « le plaisir et la joie ressentie lors de sa contemplation »⁴. Afin de sublimer le problème de la subjectivité, Fechner a mené son étude en retenant ce qui a, dans l'image artistique, *majoritairement* séduit les sujets qu'il observa et ce qui conduisit à les motiver dans la contemplation. Sa démarche peut être décrite comme un essai de la recherche causale de la satisfaction esthétique.⁵

Fechner s'est ensuite attaché à déterminer les conditions, dans la confrontation avec l'image, qui permettent au mieux d'accrocher l'attention du sujet. De ses nombreuses expérimentations comparatives résulte sa recommandation de tout mettre en œuvre pour que les images artistiques soient appréhendées de manière simple et inductive, à partir de ces objets eux-mêmes. Concrètement, cela signifie que la découverte de l'œuvre, que ce soit une toile originale ou une reproduction, ne doit pas commencer – méthode classique, qui est déductive et réfléchie – par quelque introduction (p. ex. biographico-stylistique) que ce soit. Le motif en est que le cheminement inductif suit les voies de la perception purement sensorielle, langage choisi par le peintre ou le sculpteur, désireux d'impressionner et de séduire directement par son œuvre seule pour délivrer son message. En empruntant à son tour ce canal affectif, de manière encore non-exprimée, l'observateur (pour nous l'apprenant) a la possibilité d'établir une connexion intersensorielle directe, immédiate et spontanée avec le créateur de l'œuvre. Au contraire, la déduction intellectualise l'art (avec son expertise sectorielle) et érige des barrages érudits ainsi que des sensibilités formalisées,

¹ Aspect qui se vit particulièrement travaillé lors du symposium de la G.F.S. [Gustav Fechner Gesellschaft] (2003) *Fechner und die Folgen außerhalb der Naturwissenschaften. Interdisziplinäres Kolloquium zum 200. Geburtstag G.T. Fechners*, Tübingen.

² Au moins dans le monde francophone, où il a été très largement reçu après ses travaux avec J.-B. Biot et L.-J. Thiénaud.

³ Dupéron, I. (2000). *Gustav Theodor Fechner. Le parallélisme psychophysique*. Paris.

⁴ Fechner, G. (1876), *Vorschule der Ästhetik*. Leipzig, Vol. I passim.

⁵ Nous nous appuyons, dans l'exposé des propositions qui suivent, sur l'ouvrage fondamental cité ci-dessus et dont les citations, traduites par l'auteur de ces lignes, sont toutes issues.

plus ou moins externes et artificielles, entre l'observateur désormais « prévenu » et l'objet.¹ Cette approche comporte le risque avéré de troubler et de faire manquer au moins une partie des ressources stimulantes que ce dernier contient. La démarche déductive filtre et aliène la perception sensorielle, l'observateur accostant l'image avec des idées plus ou moins préconçues. Pour reprendre le fameux « Un tableau n'est pas un rébus, mais une proposition à saisir » de Camille Pissarro², ce principe est pour l'observateur, ici pour l'élève (joué ou réel), un gage de liberté et de respect de son inspiration spontanée, tous éléments didactiques indispensables à la créativité et à l'implication des apprenants.

Nos futurs enseignants de FLE retiennent de cette première idée que leurs apprenants – et, pour commencer, leurs camarades jouant les lycéens – sont à placer de manière directe et sans préavis face à l'image artistique. Leurs réactions collectées servent de base à traiter une interprétation ou, p. ex., un thème didactique en français avec les concepts afférents. Des questions utilisables pour ce faire sont adressées, soit individuellement, soit à des sous-groupes, qui peuvent être attachés à traiter plus particulièrement tel ou tel aspect. Elles consistent à identifier ce qui plaît, le message perçu, les comparaisons avec d'autres images, ce qui dérange ou choque etc. Voilà qui permet, but final de la démarche, l'activation aisée du vocabulaire, son extension improvisée, l'exercice spontané de la formulation et l'utilisation de la grammaire.

Prenons un exemple concret d'application dans le cas du travail de la reproduction d'une œuvre emblématique : l'étudiant(e) / l'enseignant(e) de FLE présente ex abrupto la reproduction du « Déjeuner des canotiers » de Renoir. La peinture va, dans un premier temps, être spontanément commentée en français par les auditeurs, dont l'attention, dans un second temps, sera canalisée au moyen de questions (du style : « que fait la femme située au milieu du tableau ? ») ou de la comparaison avec des copies³. Ce n'est que dans un éventuel troisième temps qu'on peut parvenir à des éclaircissements explicatifs (p. ex. biographiques, comme « c'est l'amie du peintre, qui... », mais aussi sociologiques, esthétiques et techniques). Un autre jeu, praticable avec le même tableau, consiste à mettre deux ou plusieurs groupes en concurrence qui argumentent, toujours en langue française, des réponses à une problématique donnée (p. ex. : la vie de bohème, les loisirs, la fête, l'alcool, la Belle Époque, le temps libre etc.), éventuellement face à un jury, composé également de participants. Plus simplement, il est possible de distribuer des lots aux premiers à répondre à des questions incitatrices du type « Quelle est l'attitude de l'homme au chapeau haut-de-forme ? » (Éphrussi) ou « Que fait son voisin ? » (Lestringuez) ; « Qui est habillé de manière plus raffinée ? » (en arrière-plan, le peintre-collectionneur aisé). Comme on l'imagine, ce type de questionnement est aisément adaptable à l'âge et au niveau des élèves.

Mais l'expérience esthétique, pour revenir à l'observation fechnerienne, propose cinq autres éléments qui servent à bien concevoir, agencer et conduire l'opération de l'apprentissage-découverte de la langue à travers les images artistiques. Fechner s'est gardé de tout dogmatisme. Rappelons ici que ses adeptes font de même et ne considèrent pas ses recommandations comme des principes absolus et rigides. Ce sont des sources d'inspiration, des pistes optionnelles, des indications dont le pédagogue peut disposer et aménager en fonction de son propre projet pédagogique. Les principales propositions suivent la première réflexion que nous venons de répercuter, peuvent être énumérées de la sorte :

¹ De manière caractéristique, Monet est considéré comme impressionniste, alors que lui-même ne s'est jamais compris comme tel.

² Pissarro, J. (2005). « Camille Pissarro: sa vision de l'histoire de l'art ». In C. Durant-Ruel Nollaerts, *Pissarro. Catalogue critique des peintures*. Paris, vol. I pp. 61-53.

³ Cet exercice fut facilité, en Allemagne, par la découverte d'une version inconnue du tableau de Renoir, dont la fausseté fut définitivement établie en 2015.

- Le concept de « seuil esthétique »

G. Fechner l'exprime en postulant « pour qu'on s'y intéresse, un objet artistique doit être remarquable par sa force et/ou sa qualité »¹. Par « force », il expose que l'on doit comprendre la tension qui résulte du contraste entre deux ou plusieurs stimuli, par exemple entre des tonalités ou entre des formes aux dynamiques différentes, voire opposées. Le pédagogue doit rester conscient de ce que le « seuil », qui sépare chez l'observateur l'indifférence de l'intérêt, dépend de la culture et de l'expérience ses élèves. Plus ce seuil est élevé, plus le stimulus doit être fort. Plus l'observateur est capable de percevoir - de manière générale - la complexité de penser abstraitement, plus forte sera sa demande en la matière. Il ne s'attardera pas, ou se lassera sinon très vite d'images qu'il ressentira comme simplistes. Chez les apprenants, le stimulus est donc très différent selon la classe d'âge et le cursus. Ces concepts de force, de qualité et de seuil sont donc précieux pour guider, en fonction du public ciblé, le choix des œuvres à présenter. A cet égard, le pédagogue sera amené à élire, pour son exercice au séminaire avec des « élèves » universitaires plus mûrs et cultivés, d'autres objets que ceux qu'il utilisera lorsqu'il sera réellement devenu professeur au lycée. Pour le premier type de public – comme celui de fin de cycle secondaire –, certains tableaux élaborés de Matisse, du type du violoniste à la fenêtre (que l'on peut, en un premier moment, présenter en l'amputant de son instrument pour attirer l'attention sur cet élément) sont recommandables. Au contraire, la présentation des derniers travaux de ce peintre à des classes plus jeunes permet, facilitent la phase des commentaires spontanés, d'aboutir p. ex. à la réalisation ludique et motivante (individuelle ou groupée) de collages.

- Le concept d'« addition des plaisirs esthétiques »

Cela ressemble à un théorème ou à une loi économique : « L'accumulation d'éléments plaisants dans une œuvre conduit à un plaisir globalement plus grand que celui de la somme des plaisirs procurés par chacun d'entre eux »². Mais son sens est limpide, et Fechner précise tout de suite les implications de cette constatation (psycho) logique. Il évoque le rôle joué par le cadre de la découverte (ici : aspect matériel de la salle de classe, ambiance collectivement dégagée, jour et heure choisis etc.) qui, et c'est loin d'être négligeable dans le cadre du dessein pédagogique s'il est un « élément plaisant », va influencer de manière positive la menée de l'expérience esthétique. D'autres enrichissements par des éléments extérieurs – comme, par exemple, l'utilisation de supports musicaux – peuvent notablement renforcer les additions positives. A contrario, l'accumulation d'éléments contextuels déplaisants peut nuire à l'opération et, dans le pire des cas, la mener à l'échec, même si le matériel artistique présenté a été judicieusement choisi. En application de ce principe, plusieurs étudiants en FLE jouant le rôle de « professeurs d'un jour » aménagèrent à Tübingen la disposition de la sévère salle du séminaire en la décorant en fonction de leurs images ou en modifiant l'ordonnancement du mobilier. Certains la transformèrent même en salle de cinéma ou en musée, des reproductions étant disposées sur les murs, une musique d'ambiance (« The snow is dancing » de Debussy) relevant l'ambiance d'œuvres contemporaines (en l'occurrence paysagistes) présentées dans ce rythme. C'est ainsi que nos participants purent facilement être, ensuite, invités à créer à leur tour - proposition divertissante est plaisante en soi - en dessinant avec leurs commentaires des vagues, au son de « La mer » du même compositeur, sur une banderole de six mètres par groupe, celles-ci étant ensuite comparées par juxtaposition les unes aux autres. Les participants au séminaire se révélèrent invariablement, et de manière tangible par ces témoignages de papier, conquis et transportés par les ambiances de ce type, qui les conduisirent à largement débrider leur oralité.

¹ Fechner, G. (1876). *Vorschule...*, Vol. I p. 83 (-106).

² Ibid., p. 107 (-121).

- Le concept d'« unité de la variété »

« L'Homme éprouve un besoin inné de diversité... »¹ : Cela est la reprise, par G. Fechner, de la vieille vérité fouriériste qui déclina si bien l'adage « l'ennui naquit, un jour, de l'uniformité ». Le penseur allemand combine celui-ci avec l'idée selon laquelle, en art, « ...plus longtemps on observe une œuvre, plus sa variété doit être grande pour ne pas mener à l'ennui »², mais surtout avec celle de la nécessité d'une unité liant les divers éléments sous-tendant l'expérience esthétique. Sans unité, d'autant plus qu'il est jeune, l'observateur ressentira « une désagréable impression de chaos, se lassera et sera déçu »³. Selon Fechner, l'unité peut se trouver dans l'œuvre même, simple (comme par l'encerclement de ses éléments constitutifs) ou complexe (liaison d'éléments hétéroclites par une couleur ou une orientation commune). L'unité peut aussi bien lui être extérieure, établie entre plusieurs images (thèmes communs, séries, logique organisatrice), mode que l'enseignant peut déterminer et cibler, en fonction de son propos pédagogique, par son choix et sa présentation. Des séries de la « période vache » de R. Magritte, avec ses côtés amusants et provocateurs, fournissent, par exemple, une matière divertissante à même de bien illustrer une option programmatique invitant à l'improvisation créatrice. Une autre possibilité, pour rester chez cet artiste, peut aussi consister à soumettre à de petits groupes des reproductions comme « La clef des songes », « La trahison des images », « La condition humaine » ou « Le mouvement perpétuel ». Une initiation aidée (que l'on peut mener, p. ex., en classe de seconde) consiste à faire répondre à des questions du type : « Décrivez ce que vous voyez ; comment avez-vous ressenti cette peinture ; quel effet peut-elle, à votre avis, produire chez vos frères et sœurs, sur d'autres spectateurs plus âgés ou d'une autre culture que la vôtre ? ». Plus marqué encore, la présentation des « Ready-made » de Marcel Duchamp ne manque jamais de provoquer (classes de première et de terminale) réactions et débats animés – il faut alors veiller à ce que la langue utilisée reste le français. Cela est à même de laisser d'impérissables souvenirs (langagiers) dans la mémoire de l'apprenant ! Une telle opération pourra éventuellement déboucher sur la réalisation d'objets méritant cette appellation⁴. L'apprenant se trouve ainsi transporté, au moyen du jeu, au sein même de la création qui repousse toute limite. Ceci l'incite à vouloir lui-même dépasser, donc à améliorer ses connaissances de la langue et ses capacités d'utilisation pour pouvoir exprimer de façon créative⁵ son ressenti⁶, d'autant plus que celui-ci est complexe. L'effort personnel, que le pédagogue appelle sans cesse de ses vœux, ne trouve-t-il pas là un précieux stimulant ?

¹ Ibid., p. 122 (-128).

² Ibid., p. 123.

³ Ibid.

⁴ Présupposant l'édiction de la règle du jeu selon la définition d'André Breton : « Le ready-made est un objet usuel promu à la dignité d'objet d'art par le simple choix de l'artiste [...] jamais dicté par quelque délectation esthétique [...] réaction d'indifférence visuelle, assortie au même moment d'une absence totale de bon ou de mauvais goût ... en fait une anesthésie complète [...] C'est le regardeur qui fait le tableau » (Breton, A. (1938). *Dictionnaire abrégé du surréalisme*. Paris, Article *Ready-made*).

Son application est à même de laisser d'impérissables souvenirs (langagiers) dans la mémoire de l'apprenant !

⁵ Malet, A., A. Duff et F. Grellet (1980). *The Mind's Eye. Using Pictures Creativity in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

⁶ Reprise littérale de la formulation retenue par les étudiant(e)s du semestre d'été 2004, au terme de la phase expérimentale, présentée pour inciter à conserver le séminaire en la forme (cf. note 7).

- Le concept d'« harmonie »

Par « harmonie », Fechner comprend, d'une manière qui ne lui est pas propre, l'homogénéité logique d'une représentation. Plus l'harmonie est surprenante, plus elle conduit au plaisir. Voilà une idée qui peut guider l'enseignant à choisir avec efficacité les images à présenter en fonction, d'une part, du but pédagogique qu'il s'est fixé et, de l'autre, de l'expérience culturelle caractérisant son auditoire (cf. supra). De façon générale, les jeunes élèves ont en ce domaine une attente plus importante, tendant à la spectacularité, que les plus âgés ou, *a fortiori*, que les adultes, capables de plus longues et profondes concentrations objectales. Sur ce plan et pour proposer des exemples, les œuvres du douanier Rousseau comptent parmi les plus aisées à utiliser ; celles de Cocteau (comme le Livre Blanc) exigent beaucoup de concentration et de réflexion de la part du jeune auditoire.

- le concept d'« association d'idées »

« Un tableau représentant une orange plaira davantage qu'un autre montrant une boule de bois¹. Techniquement, ces deux représentations peuvent être en soi strictement équivalentes (proportions, formes, lumière, couleurs, perspective, technique, mise en scène), du moins dans ce que peut appréhender notre *œil réflexif* – selon l'expression fechnerienne –, tributaire de notre analyse rationnelle. Mais notre *œil sensoriel* qui, lui, fonctionne à l'affectif et avec spontanéité, associera inconsciemment à l'image de l'orange des ressentis comme celui du goût acidulé ou sucré de l'agrume, de sa fraîcheur. Ou encore des visions de contrées d'où provient ce fruit, du soleil, et, pourquoi pas, de l'été, des vacances, de la mer, de la détente, de la joie etc. D'ordinaire, le spectateur ou l'apprenant moyen (auquel s'intéressa Fechner, soucieux de représentativité de ses résultats, cf. supra) liera notablement moins d'images à la boule de bois, qui en évoquera de bien plus faibles. Au passage, apprécions la réflexion, pédagogiquement exploitable, selon laquelle l'artiste abstrait éluderait l'œil réflexif pour s'adresser directement à l'œil sensoriel. Mais revenons à notre propos pédagogique : plus l'observateur (ici l'élève, joué ou réel) est âgé, plus les associations pèseront sur sa vision, car celles-ci résultent de son vécu et de ses connaissances accumulées. Fechner considère que nos sentiments sont constitués de l'ensemble des expériences originaires qui ont disparu de nos mémoires conscientes, mais dont le résultat affectif demeure. C'est donc quand l'image répond aux attentes de nos associations inconsciemment disponibles que nous éprouvons du plaisir à la contempler. Dans le cas contraire, nous ressentons une contradiction déplaisante avec notre for intérieur ; nous l'ignorons ou la rejetons. Le pédagogue qui connaît ses apprenants est à même de présager des associations d'idées qu'il désire susciter et qu'il sait potentiellement exister chez eux, partant de choisir les œuvres qui (leur) parleront et serviront son dessein linguistique. Par exemple, Chardin, avec ses « natures mortes » vivantes et magistralement composées fournit à cet égard un généreux terrain pédagogique, car elles feront certainement écho à des souvenirs que chacun porte en soi. Une possibilité comparable, se fondant sur l'expérience de l'espace construit, est ouverte par Le Corbusier et son architecture innovatrice. Pour revenir à la présentation de Chardin, une idée de jeu pouvant être lancée, dont le cadre est la constitution de groupes selon un motif du style « *de jeunes talents élaborent un modèle² pour une nature morte* ». Ceux-ci, après avoir composé leur installation au moyen d'objets de la vie scolaire quotidienne, placés sur un support particulier, sur une table ou sur le sol, doivent se donner un nom. De même, ils trouvent un titre à leur composition, puis expliquent les significations morales, politiques ou autres

¹ Fechner, G. (1876). *Vorschule...* Vol. II p. 16 (-23).

² Non un dessin. Cela est facilement réalisable en utilisant le matériel disponible (boîtes, stylos, feuilles de papier pliées, livres etc.).

éléments, interprétés (jeu) comme des symboliques qu'ils ont combinées.¹ Pour sa part, l'objectif d'un jeu succédant à la présentation du grand architecte franco-helvétique peut être défini avec précision, comme : « *Concevez un arrêt d'autobus dans son style* ».

L'utilisation d'œuvres picturales présuppose donc une connaissance des attentes et des capacités de l'auditoire, ainsi qu'une réflexion sur les buts et les moyens linguistiquement envisageables ; c'est pour encadrer ceux-ci avec efficacité que le pédagogue peut prendre tout ou partie des concepts fechnériens en considération. Les faire découvrir et mettre en pratique par les futurs maîtres, et ceci de manière critique², tel est le principal but du séminaire de Tübingen. On y tient pleinement compte de ce que la présence de l'image croît dans la société actuelle, domine même dans le monde des jeunes apprenants. L'enseignement des langues et cultures étrangères évolue en conséquence.³ Le professeur de français, qui utilise l'image artistique pour ce faire, est servi par l'extrême variété et l'abondance particulière des œuvres, qui sont autant de vecteurs servant l'apprentissage de notre langue.

En sus : L'option bidisciplinaire (et l'« EMILE »⁴)

L'enseignement dispensé au séminaire a, bien sûr, un but linguistique. Les étudiants du « Français par l'image artistique » y développent leur compréhension orale, leur vocabulaire en matière de descriptions techniques (des tableaux ou reproductions : mesures, nombre d'or, matières), de présentations historiques (des biographies d'artistes, situées dans leurs contextes événementiels respectifs) et esthétiques (formes et couleurs) ou même philosophiques (interprétation, symboles et significations). Leur gain linguistique réside également dans l'amélioration de leur pratique de la langue parlée et de la mobilisation rapide de leurs acquis dans le cadre de discussions.

Mais une telle formation communicative en langue étrangère peut également adopter une position interdisciplinaire en visant le but pédagogique d'initier en son sein (option bidisciplinaire, à laquelle nous nous attacherons) les apprenants à *l'Histoire de l'art*, ou encore en investissant cette matière (enseignement d'arts plastiques, histoire – EMILE) en s'y intégrant comme langue de l'enseignement.

Les descriptions qui suivent ont certes pour cadre l'enseignement supérieur, mais elles concernent également - *ceteris paribus* - le secondaire. Dans les universités, la matière de l'histoire de l'art ne peut, au mieux, qu'être effleurée dans le cadre des cours d'anthropologie culturelle intitulés « civilisation ». Cette matière est moins bien lotie que les disciplines principales de formation que sont la linguistique et la littérature. La « civilisation », généraliste, est accréditée d'un nombre bien trop limité d'heures pour permettre de bien traiter l'art. En moyenne, elles ne sont, en Allemagne, que de soixante-quinze minutes hebdomadaires, pendant lesquelles le plus grand nombre possible de domaines doivent être présentées. De manière générale, la matière de l'histoire de l'art, sorte d'apanage de spécialiste, reste majoritairement cantonnée dans l'enseignement des facultés spécialisées et des écoles supérieures vouées aux Beaux-Arts. Il n'y a guère que les historiens qui réussissent, par le biais de leur analyse globale du passé, à tirer la matière de cette apparente chasse-gardée et à s'y aventurer. Mais l'enseignement pratique de la langue étrangère par l'image peut pourtant faire de même, à condition d'aménager un peu la pédagogie plus haut présentée.

¹ Comme : bonbons = désir, bouchon de bouteille = fête, ampoule = intelligence, all. = bonne santé, pomme = péché originel etc. (que le pédagogue peut livrer comme exemples encourageants).

² Majoritairement concentrée sur les concepts d'« harmonie » et de « qualité ».

³ Mouvement qui conduit à la mise en place d'un site spécialisé, sur l'initiative d'O. Crepellièrre (Nantes), destiné à faciliter informations et échanges « consacrés à enseignement du FLE par le biais des arts » (cf. blog *ART et FLE*, <http://lewebpedagogique.com/oliviercrepellièrre/>).

⁴ = Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère, l'option bidisciplinaire recouvrant l'enseignement d'une langue étrangère intégrant une matière.

Cela peut commencer par la présentation, par l'enseignant de la langue étrangère, d'une très rapide introduction générale à la matière artistique. Le séminaire de Tübingen en fit pendant trois ans (2010-2013) l'expérience. L'accent fut alors placé sur la période picturale de 1860 à nos jours. Les étudiants se montrèrent majoritairement motivés par l'étude de l'activité picturale et des biographies d'artistes de la période impressionniste. Mais ils souhaitèrent également travailler des mouvements antérieurs ou postérieurs et s'intéressèrent à la sculpture comme à l'architecture. Les exposés-jeux qu'ils proposèrent à la suite de l'introduction professorale devaient, bien sûr, contenir des exercices pédagogiques formateurs en la matière. Des discussions proprement bidisciplinaires traitèrent des relations peinture-langage, littérature-peinture¹, écrivain-peintre² et des décodages de l'implicite ou de l'évident, artistique comme textuel. Sur la base d'œuvres littéraires, les apprenants furent introduits à la création artistique de diverses périodes, leur permettant de saisir ce qu'est un « esprit d'époque ». Des jeux d'applications furent intégrés à ce type de démarches et firent fortement appel à la créativité des participants : Et les étudiants de viser, avec des pistolets à eau remplis de peinture, sur des représentations symboliques haïssables (photographies de criminels ou de scènes déplorables, noms et abréviations pouvant susciter l'abomination) qu'ils choisirent. Ainsi, ils découvrirent et revécurent à leur tour cette même hargne créatrice qui électrisait Niki de Saint-Phalle³ lors de la production aux tirs de carabine, productions artistiques prenant place dans le mouvement dont le « professeur bidisciplinaire » avait parlé... Ces effets pédagogiques soulignent – s'il en est besoin – que les pratiques ludiques sont porteuses de sens et qu'elles placent, sur le plan de sa faculté d'apprentissage universitaire, l'homo ludens au moins au même rang que l'homo sapiens...

Conclusion

Le séminaire « Le français par l'image artistique » peut mesurer son impact didactique sur ses participants, aujourd'hui susceptibles d'en appliquer les principes dans leur enseignement. Donnons, pour terminer cette présentation d'un procédé, la parole aux chiffres qui présentent quantitativement le résultat obtenu chez les anciens participants au Séminaire de Tübingen en mesurant leur propension à utiliser pédagogiquement l'image artistique dans leurs cours. M. Peter Weichel, assistant, est en charge de ce suivi statistique périodique, dont voici les données (2018) qui saisissent tous les anciens étudiants devenus, lors des cinq dernières années, enseignants (titulaires ou non) de lycée en FLE 2^e langue⁴ en Bade-Wurtemberg : Sur 177, 113 (= 64,1%) cochent la case « je propose entre 4 et 6 heures d'enseignement ayant pour support l'image artistique », 6 (= 3,4%) « plus de 6 heures », 21 (= 11,9%) « moins de 2 heures » et 36 (= 20,5%) « aucune heure » dans le formulaire. Ce résultat global positif, même s'il n'est pas spectaculaire,⁵ est encourageant. Les questionnaires distribués aux enseignants comportent un espace réservé à leurs commentaires ; un peu moins d'un sur trois en firent usage. Il en résulte que même ceux qui pratiquent le support l'image artistique de manière réduite (deux heures) confirment, chez

¹ En s'inspirant du grand traité de Hauteceœur, L. (1942). *Littérature et peinture en France*. Paris : A. Colin, 323 pp.

² Cf. Friedman, D. (2013). *Peintures et dessins d'écrivains, de Victor Hugo à Boris Vian*. Paris : Beaux-Arts éd., 240 pp.

³ Qui venait du terrible choc incestueux qu'elle vécut à l'âge de onze ans. « Il existe dans le cœur humain un désir de tout détruire. Détruire, c'est affirmer qu'on existe envers et contre tout » (1962), cit. in Niki de Saint-Phalle, N. (1994). *Mon secret*. Paris : La Différence, 40 pp.

⁴ Les professeurs des lycées, notamment du Pays de Bade, où l'enseignement du français est proposé en LV1 sont trop peu nombreux (5) et, statistiquement non représentatifs, ne sont pas compris dans cette computation.

⁵ Mais il convient de rester conscient de ce que le programme imposé par le ministère (Bildungsministerium) impose un lourd pensum inhibant nombre d'initiatives « latérales ».

leurs élèves, les trois mêmes effets qui avaient été constatés chez eux lorsqu'ils étaient étudiants au séminaire. Ce sont les gains dans les domaines de la langue parlée, dans la pratique grammaticale et dans les progrès accomplis en matière de mobilisation improvisée des acquis linguistiques au moyen des échanges et discussions ayant l'image pour vecteur. On peut donc avancer que les trois objectifs, escomptés par l'établissement de la matière dans leur cursus de formation, sont atteints quand ils la pratiquent avec leurs élèves.

La liste des exercices concrets à même de servir l'apprentissage langagier par l'image se voit enrichie par les échanges, se déroulant régulièrement à Tübingen, entre universitaires et professeurs du second cycle¹. Les résultats dont ils se font l'écho confirment que les plus diverses pratiques ludiques sur base artistique sont porteuses et, de manière générale, augmentent de manière très sensible la faculté d'apprentissage des apprenants. Ce vecteur didactique représente aujourd'hui, avec tous les médias qui sont aujourd'hui disponibles, une piste aisément praticable par celles et ceux qui sont soucieux de renforcer l'efficacité de leur enseignement. C'est la raison pour laquelle le modèle fait aujourd'hui des émules chez ceux qui sont motivés par les trois effets pédagogiques auxquels il est ainsi possible d'aboutir.

Bibliographie

- Badstüner-Kizik, C. 1998, « Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF », *Convivium-GJP*, p. 341 à 362.
- Bimmel, P. et al. 1996, *Das Bild im Unterricht In Zeitschrift für die Praxis*, Stuttgart, 223 p.
- Blell, G. et Hellwig, K. 1996, *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*, Francfort, 186 p.
- Block, F.-W. 1996, *Kunst – Sprache – Vermittlung*, Munich, 396 p.
- Buchmeier, D. 1990, « Offene Bildvorlagen für produktive Spracharbeit », *DFU* 93, 32 p.
- Charpentier, M. 1996, « Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern », *Studienblätter Deutsch als Fremdsprache/Studienblätter DaF*, 34 p.
- Dupéron, I. 2000, *Gustav Theodor Fechner. Le parallélisme psychophysique*, Paris 256 p.
- Fechner, G. 1876, *Vorschule der Ästhetik* (2 Vol.), Leipzig, 738 p.
- Grätz, R. 2000, « Bildende Kunst im DaF-Unterricht », *DaF* 371, p. 37 à 40.
- Hellwig, K.-H. 1990, « Bildkunst im Fremdsprachenunterricht », *DFU*, 93, 33 p.
- Huber, G. 1993, « Kunst und Sprache », dans *Fachkommunikation, Kongressbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik*, Francfort, 674 p.
- Issig, L. J. et al. 1986. *Blickbewegung und Bildverarbeitung – kognitionspsychologische Aspekte visueller Informationsverarbeitung*, Francfort, 354 p.
- Jaeschke, S. 1980, « Die satirischen Graphiken Honoré Daumiers in einem französischen Kursmodell », *Die Neueren Sprachen* 79/6, 75 p.
- Kampelmann, T. 1999, *Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe*, Dortmund, 896 p.
- Kauenhowen, K. 1929/1930, « Die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht », *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht*, vol. 29, 78 p.
- Klewitz, B. 1997, « Bilder zum Sprechen lernen – Lernort Kunstgalerie », *Vorstand der Goethe-Instituts, KME/2*, Stuttgart, 124 p.
- Patrikis, P. 1988, « Language and Culture at the Crossroads », *Toward a new Integration of Language and Culture*, Middelbury, 346 p.
- Romanisches Seminar Der Universität Tübingen. 2014, *Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis des Romanischen Seminars der Eberhard Karls Universität*, Tübingen, 72 p.
- Rovenská, Z. 1997, *Konverzní pomůcka na přípravu na maturitu a státní jazykové zkoušky*, Kežmarok, p. 43 à 44.
- Scherling, T. et Schuckall, H.-F. 1992, *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*, Berlin/Munich, 396 p.

¹ dans le cadre du « Kontaktstudium für Lehrerinnen und Lehrer an allgemein bildenden Gymnasien und beruflichen Schulen » (Rencontres de Formation pour les enseignant(e)s des lycées et écoles professionnelles).

Wedewer, R. 1985. *Zur Sprachlichkeit von Bildern – ein Beitrag zur Analogie von Sprache und Kunst*, Cologne, 638 p.