Voir et parler : l'image comme support de l'appropriation collégiale

Prof. Dr. Phil. Dominique J. M. Soulas de Russel
Université François-Rabelais de Tours

Introduction

L'ambition est ici de présenter, dans un premier temps, une expérience et une expérience pédagogiques pour, en second, traiter des aspects théoriques s'y rapportant directement.

Les images sont à la base même de l'apprentissage de notre propre langue maternelle. La mémorisation de ce qui est acquis à travers l'image est rapide et solide car le rapport au signifié est plus direct que dans l'apprentissage verbal. De plus, le pédagogue dispose de l'avantageuse ressource de pouvoir accompagner un tel enseignement de connotations plaisantes à même de faciliter et de marquer l'engrangement mémoriel de l'apprenant.

L'expérience que nous décrivons a été vouée à celle de représentations artistiques – en soi équivalente à l'utilisation d'autres supports graphiques.

1 L'apprentissage soutenu par l'image artistique

Le cadre général de l'expérience présentée ci-après, qualifiée de « détendue » parce qu'elle est de nature ludique, est celui de la formation des maîtres en Allemagne. Un des buts pédagogiques qui distinguent des structures similaires le Département romaniste de l'université de Tübingen, est de permettre aux enseignants-linguistes qu'il forme, d'acquérir la capacité pédagogique de l'enseignement *par l'image artistique*. Cette option a notamment tenu compte de ce qu'un appel à la mémoire visuelle profite de la dynamique propre à ce type d'apprentissage. Ainsi qu'il va être exposé ci-dessous [1], la clef, le moyen et le vecteur de cette opération ont pu être trouvés dans

1. La bibliographie dispensant d'alourdir les deux chapitres introductifs par de trop nombreuses notes en bas de page.

les méthodes de la pédagogie active, qui combine ici les ressources de la didactique de groupe et de celle du jeu.

Le niveau qui fut choisi pour proposer cette formation introductive aux futurs professeurs fut celui du Second Cycle de l'enseignement supérieur chargé, en Allemagne, de préparer professionnellement les enseignants de lycée. Ces étudiants, qui étudient en sus du FLE une autre matière (une autre langue le plus souvent, mais aussi l'histoire, la théologie, les arts, etc.) ont donc au moins deux années d'études derrière eux et ont participé, en moyenne, à deux stages pratiques. Le volume de l'enseignement ici décrit fut établi à deux heures hebdomadaires dispensées au long d'un semestre. L'indice de réussite retenu par le séminaire de Tübingen est quantitativement contrôlé 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*). Pour garantir la qualité de l'exercice et la similitude avec la classe de lycée, le nombre des participants est limité à vingt-cinq. En application du principe d'immersion, le français est bien sûr la langue exclusive des séances.

L'initiation consiste concrètement à réussir la présentation commentée de toiles originales provenant d'une collection disposée au prêt. Chaque participant(e) doit, à cet effet, choisir et présenter une des œuvres disponibles et, surtout, mener une discussion collective sur son interprétation. Cette interactivité constitue l'élément central, mobilisateur des ressources linguistiques existantes, et incite l'apprenant à compléter ces dernières, le tout étant stimulé par le support visuel.

2 Les caractéristiques de l'exercice

Ses motifs et son modèle peuvent être décrits comme suit :

En partant de la constatation selon laquelle toute confrontation avec l'art implique une activité et une ouverture spontanées, la question est de savoir comment motiver l'étudiant pour le disposer au mieux à « apprendre par l'image » et le guider tout en l'habilitant à utiliser la représentation artistique dans son futur enseignement.

En fonction de cela, « le français par l'image artistique » s'est constitué avec le premier motif d'impliquer l'apprenant davantage que dans les TD habituels. Le second est celui d'une menée particulièrement libérale des séances. Car les exercices d'application, quand ils laissent un espace vraiment libre aux initiatives de l'apprenant, aboutissent à ce que les notions ainsi acquises le soient durablement et avec moins d'efforts. C'est ainsi que l'on constate habituellement que les sujets peu actifs, sinon réticents ou perturbants, se mettent spontanément à s'investir et à s'ouvrir. Cette constatation gratifiante vaut tant à l'égard des étudiants qu'à celui – même si cela est bien sûr moins aisé – de leurs futurs élèves. Car la présentation d'images artistiques « inspire » en ce qu'elle met chez eux en marche, même involontairement, les ressorts de leur sensibilité individuelle.

Concrètement, plusieurs œuvres originales susceptibles d'être commentées sont donc soumises au candidat. Il en choisit librement une parmi celles, très variées, qui sont présentées à sa disponibilité une semaine avant la prestation qu'il fournira. Il photographie la toile afin de pouvoir réfléchir sur celle-ci et préparer au mieux son intervention.

Il présentera celle-ci lors d'une séance d'une heure et demie qui s'organise clairement en deux phases.

Tout d'abord, l'étudiant présente de manière systématique l'image artistique qu'il a choisie la semaine précédente. Il commence par décrire l'œuvre en faisant appel à des notions techniques, puis artistiques. Ce faisant, il soigne particulièrement la clarté pédagogique dans le but d'introduire clairement son auditoire à la phase ultérieure de la discussion critique. L'étudiant propose alors son interprétation personnelle, subjectivement motivée et fondée de l'œuvre. Ensuite, la parole est donnée à l'auditoire, qui émet ses très diverses critiques et présente tant les interrogations s'y rapportant que, surtout, ses interprétations divergentes. Cela suscite naturellement débat, parfois fort agité, au cours desquels les apprenants mobilisent leur vocabulaire, s'exercent à son utilisation et le complètent mutuellement ou grâce aux interventions professorales. L'imagerie proposée, en fin d'analyse, permet aux participants de contrôler eux-mêmes la maniabilité comme l'étendue de leurs connaissances, de consolider et surtout d'acquérir les éléments linguistiques présentés.

D'expérience, 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 : ils se montrent attentifs, s'engagent et oublient le cadre formel de l'université. L'expérience qui est alors la leur nourrit leurs réflexions sur leur future mission. L'étudiant allemand salue d'autant plus cette formation pratique qu'il est particulièrement motivé, comme l'enseignant d'outre-Rhin profitant de la faiblesse numérique de ses classes, par la recherche des vecteurs les moins contraignants possible de l'apprentissage.

3 Comment réussir cet apprentissage ?

Les œuvres originales empruntées, qui sont présentées au choix des étudiants, s'attachent à la thématique de la peinture de montagne entre 1918 et 1968. Ce segment thématique a été élu parce qu'il inspire particulièrement les auditeurs (étudiants ou scolaires) du Bade-Wurtemberg, géographiquement confrontés à ces paysages, dans leurs dimensions décoratives, documentaires, politiques, mais surtout symboliques.

L'étudiant du Séminaire de Tübingen est donc, alternativement, professeur et élève. Quelles sont les conditions de succès de ce que l'on peut considérer comme un « double jeu » de rôles ? Avant de voir quelques exemples choisis, il convient maintenant de présenter les principes qui inspirent le séminaire.

La difficile recherche de recommandations susceptibles d'être aisément praticables pour guider le choix du matériel et le cadre didactique de l'enseignement conduisit aux travaux sur l'esthétique expérimentale menés par le chercheur allemand Gustave Fechner (1801-1887). Il propose, en effet, six principes et concepts au pédagogue, qui se révélèrent particulièrement clairs et aisés à appliquer à Tübingen. Ces recommandations, comme les précédentes placées sur le plan de la pédagogie des langues, valent en soi également pour l'enseignement secondaire, ainsi que les anciens étudiants devenus professeurs l'éprouvèrent (*cf. in fine*).

Le concept fondamental qui anime les vues de l'esthétique expérimentale est que, chez le « spectateur de l'œuvre d'art », le moteur de sa disponibilité à l'apprécier, donc à se la remémorer avec ses messages (linguistiques) accompagnateurs, est tout simplement « le plaisir et la joie ressentis lors de sa contemplation ». Fechner s'est, dans ce sens, consacré à la recherche causale de la satisfaction esthétique [2].

De ces travaux résultent tout d'abord, pour le pédagogue-linguiste, la recommandation fondamentale de tout mettre en œuvre pour que les « images artistiques » soient appréhendées de manière *inductive*, à partir d'elles-mêmes en suivant les voies de la perception purement sensorielle et affective. Les futurs enseignants retiennent de cette idée de base que leurs apprenants sont à placer de manière directe et sans préparation face à l'image artistique de manière à ce que leurs réactions collectées puissent servir de base à traiter une interprétation (donc, par exemple, un thème didactique en français). À ce principe viennent s'adjoindre cinq concepts.

3.1 Le concept de « seuil esthétique »

Fechner l'articule en postulant « pour qu'on s'y intéresse, un objet artistique doit être remarquable par sa force et/ou sa qualité [3] ». Par « *force* », il expose que l'on doit ici comprendre cette tension qui résulte du contraste entre deux ou plusieurs stimuli, par exemple entre différentes tonalités de couleurs ou entre plusieurs formes de dynamiques graphiques.

Le pédagogue doit rester conscient de ce que ce *seuil* est, chez ses élèves, fonction directe de leur culture et de leur expérience. Plus ce seuil est élevé, plus le stimulus doit être fort. De manière comparable (« *qualité* »), plus l'observateur est capable de percevoir la complexité, plus forte sera sa demande en la matière. Ce dernier se lassera sinon très vite d'images qu'il aura tendance à ressentir comme simplistes. Chez les apprenants, le stimulus est donc très différent selon la classe d'âge et le cursus.

Ces concepts de force, de seuil et de qualité doivent donc guider le choix des œuvres à présenter en fonction du public ciblé. À cet égard, le pédagogue sera amené à proposer, pour son exercice au séminaire avec ses « élèves » universitaires plus mûrs et cultivés, d'autres objets que ceux qu'ils utiliseront lorsqu'ils seront devenus professeurs de lycée. Pour le premier type de public – comme celui des classes de terminale –, certains tableaux élaborés de Matisse, du type du violoniste à la fenêtre (que l'on peut, en un premier mouvement, 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, après la phase des commentaires spontanés, d'aboutir à la réalisation ludique et motivante (individuelle ou groupée) de collages. Une telle action peut être prolongée par une exposition avec élection démocratique des objets présentables à un public, que l'on peut classer en diverses catégories, nombreuses de manière à augmenter les gratifications (par ex. : « Prix du plus beau paysage », « du plus bel animal », « des plus belles constructions », etc.). Le tout se passant en immersion (l'enseignant devant veiller à ce que ses élèves,

2. Nous nous appuyons, dans les propositions qui suivent, sur l'ouvrage fondamental qu'il publia en 1876, *Vorschule der Ästhetik*, Leipzig (2 vol.), 738 p., dont les citations, traduites par l'auteur, sont toutes issues.

3. Fechner, p. 138.



Figure 1 – « Force » et « seuil » pour jeune public (3.1)

ce qui n'est pas toujours aisé, respectent ce principe), les acquisitions langagières sont particulièrement nombreuses et intenses.

3.2 Le concept d'« addition des plaisirs esthétiques »

« L'accumulation d'éléments séduisants dans une œuvre conduit à un plaisir globalement plus grand que celui de la somme des plaisirs procurés par chacun d'entre eux[4]. »

Fechner précise les implications de cette constatation (psycho)logique générale en évoquant également le cadre de la découverte qui, et c'est loin d'être négligeable dans le cadre du dessein pédagogique, va influencer la menée de l'expérience esthétique. Ces éléments sont, concrètement, l'aspect matériel de la salle de classe, l'ambiance collectivement dégagée, le jour et l'heure choisis, etc. D'autres enrichissements extérieurs – comme, par exemple, l'utilisation de supports musicaux – peuvent notablement renforcer les additions positives qui intensifient les sensations esthétiques des apprenants. *A contrario*, la présence inévitable d'éléments contextuels moins plaisants nuit à l'opération et risque de la mener à l'échec par une trop grande accumulation, même si le matériel artistique présenté a été en soi judicieusement choisi.

Appliquant 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 de son 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 la tonicité thématique d'œuvres contemporaines – paysages naturels – présentées dans ce rythme. C'est ainsi que les participants purent être ensuite

4. Fechner, p. 244.



Figure 2 – « L'accumulation d'éléments séduisants » (3.2)

invités à créer à leur tour en dessinant avec commentaires des vagues au son de *La Mer* du même compositeur, sur une banderole de six à sept mètres par groupe, celles-ci étant ensuite comparées par superposition les unes aux autres. Dans ce cas précis, les participants se révélèrent, et de manière tangible par ces témoignages de papier, complètement conquis et transportés par l'ambiance qui les conduisit à libérer leur oralité.

3.3 Le concept d'« unité de la variété »

« L'Homme éprouve un besoin inné de diversité [5]... » : voilà une reprise, par le pragmatique Fechner, de la vieille vérité fouriériste qui déclina si bien l'adage « l'ennui naquit, un jour, de l'uniformité ». Le penseur allemand le combine 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 », mais surtout avec celle de la nécessité d'une unité liant les divers éléments sous-tendant l'expérience esthétique.

Sans unité, l'observateur (d'autant plus qu'il est jeune) ressentira « une désagréable impression de chaos, se lassera et sera déçu ». Selon Fechner, l'unité peut se trouver à l'intérieur de 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). Mais l'unité peut aussi bien être extérieure quand elle est établie entre plusieurs images (thèmes communs, séries, logique organisatrice). En choisissant le

5. Fechner, p. 274.



Figure 3 – « Unité » (3.3) et « homogénéité » (3.4)

mode reliant des œuvres entre elles, l'enseignant intervient de manière déterminante pour servir son propos pédagogique (dépendant souvent du programme). Il affermit l'option qu'il a élue au moyen de ses commentaires et de 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 d'illustrer un tel aspect. Une possibilité intéressante, pour rester chez le même artiste, peut aussi consister à soumettre à des groupes de trois à six participants des reproductions comme *La Clef des songes*, *La Trahison des images*, *La Condition humaine*, ou *Le Mouvement perpétuel*, avec pour mission de répondre à des questions comme : « Décrivez ce que vous voyez ; quel effet peut produire cette peinture sur le spectateur moyen / comment l'avez-vous ressentie ? » Plus marqué encore, la présentation des « *ready-made* » de Marcel Duchamp ne manque jamais de provoquer réactions et débats animés – il faut alors veiller à ce que la langue utilisée reste le français –, puis pourra éventuellement déboucher sur la réalisation d'objets méritant cette appellation selon les critères de cet artiste [6] en son temps inhabituels.

L'apprenant se trouve, comme nous le verrons également dans l'exemple suivant, transporté par le jeu au cœur même de la créativité, ce qui l'incite lui-même à vouloir dépasser, donc à améliorer ses connaissances de la langue pour pouvoir mieux exprimer son ressenti. L'effort personnel, tant espéré par le pédagogue, trouve là une rare incitation.

6. Présupposant l'édiction de la règle du jeu suivante, selon son inventeur lui-même (*L'Échiquier*, Bruxelles, 1932) : « 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. » Son application est à même de laisser d'impérissables souvenirs (linguistiques) dans la mémoire de l'apprenant !

3.4 Le concept d'« harmonie »

Par « harmonie », Fechner entend l'*homogénéité logique* d'une représentation [7]. Plus l'harmonie est surprenante, plus elle conduit au plaisir.

Voilà une idée qui peut guider l'enseignant du Secondaire à choisir avec efficacité les images à présenter, selon le but pédagogique qu'il s'est fixé et l'expérience culturelle caractérisant son auditoire – *cf. supra* – les (vrais) élèves ayant en ce domaine une attente plus importante que les adultes. Car on se souvient (*cf. supra* 3.1, le « seuil esthétique ») que l'âge a des implications notables sur le stimulus. Pour en proposer des exemples, les œuvres du douanier Rousseau comptent parmi les plus aisées à utiliser au premier degré ; celles de Cocteau (*Le Livre blanc*) sont, au contraire, nettement plus difficiles, sinon impossibles car trop fortement provocatrices, voire choquantes.

3.5 Le concept d'« association d'idées »

« Un tableau représentant une orange plaira davantage qu'un autre montrant une boule de bois [8]. » 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 réflectif [9] – selon l'expression fechnérienne – qui est tributaire de notre rationalité. 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 et sucré de l'agrume, de sa fraîcheur, ainsi que 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. Voilà qui combine la linguistique cognitive avec l'approche actionnelle par l'expérience de l'autre...

D'ordinaire, l'apprenant moyen associera bien moins d'images à la boule de bois, qui est plus faiblement inspiratrice. Au passage, apprécions la réflexion-ressource pédagogique selon laquelle l'artiste abstrait éluderait l'œil réflectif pour s'adresser directement à l'œil sensoriel. Revenons à notre propos pédagogico-ludique : plus l'observateur (ici l'élève, joué ou réel) est âgé, plus les associations pèseront sur sa vision, car elles résultent de son vécu et de ses connaissances accumulées.

Fechner considère que les sentiments suscités par l'art puisent leurs racines dans les expériences originaires qui ont disparu de nos mémoires conscientes, mais dont le résultat affectif demeure (avec tout ce que la culture construit dans cette cognition). Ainsi, quand l'image répond aux attentes contenues dans nos associations inconscientes disponibles, nous éprouvons du plaisir à la contempler et l'apprécions. Dans le cas contraire, nous ressentons une contradiction déplaisante avec notre for intérieur ; nous l'éludons ou la rejetons. Le pédagogue qui connaît un tant soit peu ses disciples est à même de présager des associations d'idées qu'il peut susciter et qu'il sait potentiellement exister chez eux, partant de choisir les œuvres qui leur parleront et

7. Fechner, p. 370.
8. Fechner, p. 402.
9. Par cette expression, Fechner – qui estime inutile de la définir – décrit le regard que l'on porte sur une œuvre en réfléchissant. Il l'oppose à ce qu'il appelle l'« œil sensoriel » qui, lui, est purement spontané.

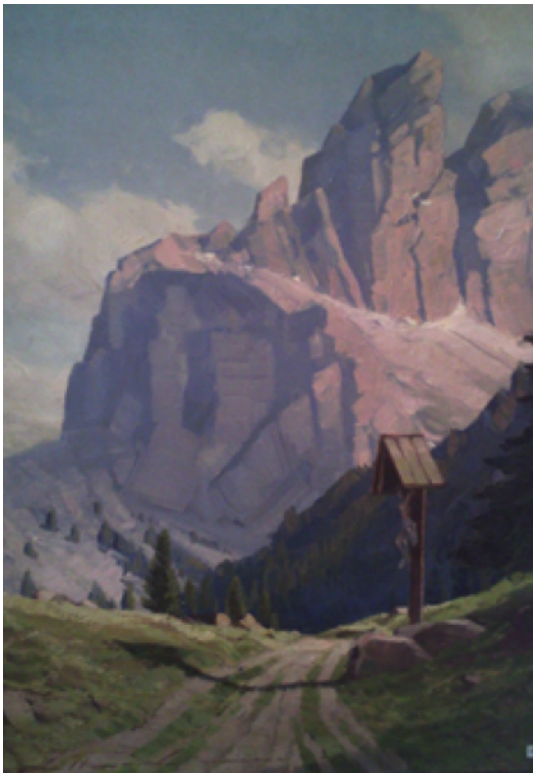


Figure 4 – « L'association d'idées » (3.5)

serviront son dessein linguistique. Pour prendre un exemple, Chardin [10], avec ses « natures mortes » vivantes et magistralement composées, fournit à cet égard un terrain pédagogique particulièrement fertile chez les plus jeunes. Une possibilité comparable, chez les plus mûrs, est ouverte par Le Corbusier et son architecture novatrice. Reprenons successivement ces deux exemples. Une idée de jeu à lancer dans le cadre d'une présentation du peintre Chardin peut être de former des groupes de *jeunes talents élaborant* [11] *un modèle pour une nature morte*, qui, outre la construction d'un modèle sur la base d'objets de la vie quotidienne sur une table ou sur le sol, doivent (pour s'inscrire dans la dynamique socio-esthétique impliquée) s'inventer un nom d'école artistique et trouver un titre à leur composition, ainsi qu'exposer les significations « morales, politiques ou autres » des éléments éventuellement symboliques qu'ils ont

10. Jean-Baptiste Siméon Chardin (1699-1779). Il est considéré comme le grand artiste de la réalité au XVIII^{e} siècle français, qu'il traite à l'huile par ses fameuses natures mortes (*La Brioche*), mais aussi par ses portraits (dont le célèbre *Dessinateur taillant son crayon*), ses scènes de genre (*L'Enfant au toton*, *Le Bénédicité*) et ses pastels. Les ressources thématiques de son œuvre sont pédagogiquement considérables et l'expérience montre que la précision extrême de ses exécutions « parle » directement à tout auditoire scolaire.

11. Qu'il n'est pas nécessaire de dessiner. Cela est réalisable en utilisant le matériel disponible (boîtes, stylos, feuilles de papier pliées, livres, cahiers, classeurs, portables ou tablettes).

combinés [12]. Pour illustrer un travail pédagogique fondé sur l'œuvre de Le Corbusier, un jeu succédant à la présentation du grand architecte franco-helvétique peut, de son côté, être du type « pédagogique précis », comme suit : « Concevez un arrêt d'autobus dans son style. »

L'utilisation d'œuvres picturales présuppose donc une bonne appréciation des attentes et des capacités de l'auditoire, ainsi qu'une réflexion poussée sur les buts et les moyens linguistiquement envisageables ; c'est au moins pour les encadrer que le pédagogue peut prendre les concepts fechnériens en considération. Les faire découvrir aux élèves-professeurs de manière pratique et critique [13] est un des buts du séminaire de Tübingen. La présence de l'image tend, de manière concomitante avec l'évolution de nos sociétés contemporaines, à croître dans l'enseignement des langues et cultures étrangères [14]. Le professeur de français à l'étranger est, dans ce mouvement, servi par l'extrême variété et l'abondance particulière des œuvres produites en France, qui sont autant de vecteurs à même de servir, sans grande contrainte, l'apprentissage de notre langue.

4 En sus : l'option bidisciplinaire, complémentaire à l'énoncé linguistique

Terminons en signalant que cet enseignement, même si son objectif est linguistique, peut facilement s'ouvrir à l'interdisciplinarité, la première étant de fournir un cadre d'initiation à la civilisation ou, plus éloigné de l'enseignement de la langue, à *l'histoire de l'art.* Dans le lycée, il peut permettre d'impliquer le collègue d'art plastique.

Dans un tel cadre, également expérimenté à Tübingen, des jeux d'application 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-Phalle [15] lors de la production de ses œuvres à la carabine [16].

Conclusion : une appropriation efficace

Donnons, pour terminer, la parole aux chiffres qui présentent quantitativement le résultat obtenu, auprès des anciens participants au Séminaire de Tübingen, en mesurant leur propension à utiliser l'image artistique dans leurs cours et à appliquer les idées

12. Du type élémentaire pomme = péché originel ; bonbons = désir ; bouchon de bouteille = fête ; ampoule = intelligence ; ail = bonne santé, etc.

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

14. Mouvement qui conduit à l'actuelle mise en place d'un site spécialisé, sur l'initiative d'Olivier Crepellière (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/oliviercrepelliere/).

15. Catherine-Marie-Agnès Fal de Saint-Phalle (1930-2002). Peintre, plasticienne et réalisatrice de films. Dépourvue de toute formation artistique académique, elle se rendit célèbre par ses sculptures géantes appelées *Nanas* et ses parcs de sculptures en Europe et aux USA. Elle était membre du mouvement des « Nouveaux réalistes ».

16. Que lui inspirait la terrible frustration incestueuse qu'elle vécut à l'âge de 11 ans et lui fit dire : « Il existe dans le cœur humain un désir de tout détruire. Détruire, c'est affirmer qu'on existe envers et contre tout. » (1962.)

plus haut exposées. En voici les dernières données (septembre 2017) qui concernent exclusivement les anciens étudiants devenus enseignants (titulaires ou non) de lycée en FLE en Bade-Wurtemberg. Sur 176 interrogés :

- 113 (= 64,2 %) déclarent « proposer entre 4 et 6 heures d'enseignement ayant pour support l'image artistique » dans le cadre d'un de leurs cours annuels de FLE ;
- 6 (= 3,4 %), « plus de 6 heures » ;
- 21 (= 11,9 %), « moins de 2 heures » ;
- 36 (= 20,5 %), « aucune heure ».

Ce résultat global positif, même s'il pourrait être plus spectaculaire [17], est fort encourageant. On constate que le modèle est en train de faire des émules dans plusieurs établissements motivés par ses effets pédagogiques.

Bibliographie

BADSTÜNER-KIZIK, C. (1998), « Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF », *in Convivium-GJP*, p. 341-362.

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 psychophysiologique*, Paris, 256 p.

FECHNER, G. (1876), *Vorschule der Ästhetik*, vol. 2, Leipzig, 738 p.

GRÄTZ, R. (2000), « Bildende Kunst im DaF-Unterricht », *DaF*, 371, p. 37-40.

HELLWIG, K.-H. (1990), « Bildkunst im Fremdsprachenunterricht », *DFU*, 93, 33 p.

HUBER, G. (1993), « Kunst und Sprache », *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 Kursmodel », *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.

17. Mais il convient de rester conscient de ce que le programme imposé par le ministère (Bildungsministerium) impose un lourd pensum freinant, voire inhibant beaucoup ce type d'initiatives latérales.

ROMANISCHES SEMINAR DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (2014), *Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis des Romanischen Seminars der Eberhard Karls Universität*, Tübingen, 72 p.

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

SCHERLING, T. et SCHUCKALL, H.-F. (1992), *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*, Berlin / Munich, 396 p.

WEDEWER, R. (1985), *Zur Sprachlichkeit von Bildern. Ein Beitrag zur Analogie von Sprache und Kunst*, Cologne, 638 p.