

## **L'art dans tous ses états :** **synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques**

Dr. phil. Stéphanie WITZIGMANN  
Enseignante détachée dans le Supérieur  
Université des Sciences de l'Éducation, Heidelberg  
s.witzigmann@yahoo.fr

### **Résumé**

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative et longitudinale menée dans un collège du Bade-Wurtemberg (Allemagne) combinant la discipline arts plastiques et le français langue étrangère (FLE) auprès de collégiens de première année d'apprentissage du FLE. Nous situerons d'abord le contexte de la recherche ainsi que la méthodologie adoptée. Nous analyserons par la suite quelques caractéristiques didactiques de la discipline non-linguistique (DNL) arts plastiques comme le code visuel et l'approche holistique. Après une définition respective de ces caractéristiques nous analyserons à l'aide d'extraits du corpus leurs rôles dans l'accès à la langue cible. Nous montrerons ainsi les actions des apprenants, la place du corps et celle des émotions dans le développement de leurs compétences langagières en cours d'arts plastiques. Nous corroborerons les résultats obtenus par la perspective des élèves.

### **Abstract**

This paper presents data obtained in a qualitative, longitudinal case study in a secondary school in Baden-Württemberg (Germany) where the school subject Art has been taught in French (5<sup>th</sup> grade). First, research context and adopted methodology are presented. Then, two educational characteristics of the CLIL Art classroom are discussed: vivid presentation and holistic approach. The respective definitions of these characteristics are given and their relevance for language learning is discussed in the light of analysed data displaying student action, body language and emotions. The results of the analysis are confirmed by data reflecting the students' attitudes and beliefs.

**Mots-clés :** Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), Français langue étrangère (FLE), arts plastiques, code visuel, approche holistique, attitudes.

**Keywords :** Content and Language Integrated Learning (CLIL), French as a Foreign Language, Art, vivid presentation, holistic approach, attitudes.

### **Plan**

1. Contexte et méthodologie de la recherche
2. La DNL arts plastiques
  - 2.1 Le code visuel
  - 2.2 La visée interactionnelle et l'approche holistique
3. Conclusion

## 1. Contexte et méthodologie de la recherche

L'article présente une recherche empirique qui fut menée dans un collège public du type *Realschule*<sup>1</sup> dans le Bade-Wurtemberg en Allemagne. La plupart des recherches dans le contexte germanophone d'enseignement de matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) ou *content and language integrated learning* (CLIL) ont été menées dans des lycées de type *Gymnasium*, en section bilingue intégrée, avec l'anglais comme langue cible et autour des disciplines les plus enseignées comme l'histoire ou la géographie. Dans le cadre d'une politique favorable au plurilinguisme scolaire, il importe de mener plus de recherches actions en y incluant toutes les disciplines, toutes les filières et dans des contextes scolaires non spécifiques. Cette recherche empirique a donc été menée dans cette perspective et a pour objectif d'analyser la discipline non-linguistique (DNL) arts plastiques dans une classe de collège et de valider l'applicabilité de cette discipline au début de l'EMILE. Il s'agit de plus, dans cette région transfrontalière, d'envisager un modèle d'enseignement qui puisse se baser sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire et ainsi contribuer à la politique éducative de la promotion du plurilinguisme scolaire.

Les acteurs sont, au début de la recherche, âgés de 10 ans. Il s'agit de la première année de collège en Allemagne. Tous ces élèves ont choisi le français comme première langue étrangère. La plupart d'entre eux avaient déjà bénéficié d'une approche (le plus souvent ludique) de la langue française, à raison de 60 minutes par semaine pendant deux ans, dans le cadre de *Lerne die Sprache des Nachbarn* (Apprends la langue du voisin) dans leurs écoles primaires respectives de la vallée du Rhin Supérieur. Des vingt-sept élèves qui constituent la classe au début de la recherche, cinq seulement débutent l'apprentissage du français. Les compétences langagières des élèves en FLE sont ainsi au début de la recherche très hétérogènes. Les cours d'arts plastiques (2h de cours – soit deux séances de 45 minutes –) sont enseignés en langue française, en parallèle aux cinq séances de cours (de 45 minutes chacune) de FLE. Les élèves n'ont pas bénéficié de renforcement langagier parallèlement aux cours d'art, comme cela se pratique souvent dans les sections bilingues en Allemagne. L'objectif premier des cours d'arts plastiques en langue étrangère au cours de cette recherche reste l'enseignement/apprentissage des contenus disciplinaires. La langue cible (le FLE) est utilisée comme langue de travail. La recherche a été menée durant toute une année scolaire et peut ainsi être qualifiée d'étude longitudinale. Il s'agit d'une démarche exploratoire-interprétative (cf. Caspari *et al.*, 2003, 499 ; Prengel *et al.*, 2010, 27). Pour la collecte de données, nous avons eu recours à plusieurs techniques et modes d'investigation. Au final, notre recherche a généré vingt et une vidéos de cours, trois questionnaires (au début, au milieu et en fin d'année), seize entretiens individuels (semi-dirigés), un journal de bord, un entretien collectif ainsi que quinze réalisations artistiques différentes pour chaque élève. Plusieurs pratiques d'analyse ont été conjuguées dans le cadre de cette recherche empirique. Nous avons d'une part procédé à une triangulation des données (triangulation des méthodes et des perspectives) (cf. Lamnek, 2005, 278 ; Flick, 2007, 519) et nous nous sommes d'autre

---

<sup>1</sup> Dans le Bade-Wurtemberg, après quatre ans d'école élémentaire, les enfants ont le choix entre trois filières scolaires qui les conduisent à différentes professions ou formations supérieures. *Hauptschule* et *Werkrealschule* correspondent à une « école secondaire générale » et ont pour objectif de préparer les élèves à l'apprentissage. *Realschule* correspond à un « collège d'enseignement général ». Les élèves peuvent, après obtention du brevet, soit commencer un apprentissage soit continuer leur formation. Quant au « *Gymnasium* » – « lycée » –, il correspond au système français du collège/lycée. Celui-ci débouche sur le baccalauréat. Suivant le niveau des élèves, il leur est toutefois possible de passer d'une filière à l'autre.

part inspirés de Miles et Huberman (1994) et de Wolcott (1994, 2001) pour l'analyse des données.

## 2. La DNL arts plastiques

Malgré la mise en place dans plusieurs *Länder* (États Fédéraux) d'une première langue étrangère dès l'entrée à l'école primaire (en général au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues), les élèves ne bénéficient généralement pas de renforcement langagier lors de la mise en place d'un enseignement de DNL en langue étrangère au niveau du collège (*Realschule*). Ceci est à considérer lors de l'introduction de l'EMILE au niveau du secondaire, surtout sur le plan méthodologique et didactique. Les compétences langagières des élèves demandent non seulement une manipulation conceptuelle mais également verbale des contenus disciplinaires (cf. Geiger-Jaillet *et al.*, 2011, 128). Et c'est précisément à ce niveau-là que la DNL arts plastiques se prête particulièrement bien au démarrage de l'EMILE (cf. Uzerli/Isberner, 2002, 24 ; Rymarczyk, 2003, 89 ; Duverger, 2005, 107 ; Geiger-Jaillet *et al.*, 2011, 80 ; Witzigmann, 2011, 331 p.).

En partant des caractéristiques didactiques de la discipline arts plastiques, nous constatons que celle-ci offre déjà un grand nombre de caractéristiques (approche holistique, code visuel, créativité, authenticité, psychomotricité) essentielles à l'EMILE. Ce fait facilite bien évidemment la transposition didactique des contenus disciplinaires par l'intégration d'une langue étrangère. Nous allons reprendre quelques-unes de ces caractéristiques, les définir et les analyser au sein de notre recherche.

### 2.1 Le code visuel

Le code visuel est un aspect central des caractéristiques didactiques requises pour l'enseignement des DNL. En nous fondant sur la définition de Schröder (2000, 167), le code visuel désigne à la fois les supports visuels (images, objets,...) et les modes de visualisation choisis par l'enseignant, tels que la gestuelle ou même l'implication de tout le corps. Alors que ce n'est le cas dans aucune autre discipline, l'image fait partie intégrante des arts plastiques, ce qui fit dire au didacticien Bering : « Kunst ist das einzige Schulfach, das – in diesem Sinne – das *Bild* zum zentralen fachcurricularen Gegenstand hat<sup>2</sup> » (Bering *et al.*, 2006, 50). Les supports visuels sont très importants au début de l'apprentissage d'une langue étrangère – et encore plus pour l'EMILE – car ils permettent, entre autres, de présenter des matérialités complexes sans que les apprenants ne soient confrontés à des difficultés de compréhension langagière (cf. Thürmann 2008, 80). Ici les élèves ne doivent pas décoder des textes (en langue étrangère), mais sont exposés à un code visuel plus facile à déchiffrer même si la littératie visuelle (*visual literacy*) doit encore y être entraînée. En ce sens, la forme visuelle apparaît plus directement et plus visiblement qu'un support écrit dont la représentation mentale doit encore s'établir (cf. Rymarczyk, 2003, 121).

---

<sup>2</sup> « L'art est la seule discipline scolaire qui – dans ce sens – place l'image au centre de la discipline » (notre traduction).

L'extrait<sup>3</sup> suivant est emprunté à une séquence sur le thème des masques :

T	Enseignante	Élèves
21	(allume le rétroprojecteur et montre l'image d'un masque de l'Antiquité)	
22		(QE rient)
23		Mark <sup>4</sup> (s'écrite) <b>sieht aus wie meine oma!</b>
24		(Alima se lève et éteint la lumière)
25		Alima (s'écrite) <b>voll hässlich!</b>
26		Ocka <b>das ist kunst</b>
27	<b>c'est un masque BgG qui est très (::) très très vieux</b>	
28		K ???
29	<b>très très très vieux</b>	
30		Deborah <b>sehr sehr sehr</b>
31	<b>NMoses</b>	
32		Moses <b>ganz ganz ganz alt</b>
33	<b>oui (::) super!</b>	
34		Moses (très fier)
35	<b>et on met le masque BgG (se tient les mains en signe de masque devant le visage) quand quelqu'un est mort BgG (porte ses deux mains à son cou et fait gestuellement et auditivement semblant d'agoniser)</b>	
36		Moses <b>ah tot sein</b>

<sup>3</sup> Conventions de transcription (d'après le modèle de la WiBe, cf. Werlen 2001)

T	tour
I	interview
U	séquence d'enregistrement
QE	quelques élèves
K	classe
NPrénom	l'enseignante nomme l'élève par son prénom
<...>	caractéristiques de la diction d'un locuteur (à voix haute, basse...)
[...]	un passage coupé d'un échange ou d'un tour de parole
(xyz)	commentaires ou description de l'action
(..?..)	passage inaudible
[xyz]	forte accentuation
!	insistance
*	signale un problème linguistique
◦	intonation montante
^	intonation descendante
???	perplexité ou incompréhension
(:)	allongement d'un son
::)	pause ou interruption d'un mot
zaS	désigner un élève
zaB	montrer directement sur l'image
KN	opiner de la tête
KS	hochement de tête
BgG	gestes qui illustrent le récit

<sup>4</sup> Les prénoms des élèves ont tous été remplacés par des prénoms fictifs.

37	<b>voilà (::) et quand quelqu'un est mort</b>	
	[...]	
42		Serena <b>das ist die maske für tote</b>
43	<b>oui c'est ça (::) quand quelqu'un est mort (::) on met le masque dans le cercueil</b> BgG (mime les pourtours d'un cercueil)	
44	zaS	Deborah <b>also wenn sie gestorben sind (::) dann zieht man denen die maske an</b>
45	<b>voilà c'est ça (::) très bien</b>	
	[...]	
68	<b>hmm (::) pas tout à fait! (::) je vous montre un autre masque</b> (montre un autre masque)	
69		ES <b>ah/ih</b>
70	NNadja	
71		Nadja <b>für was ist die maske</b> <sup>o</sup>
72	<b>alors ça c'est un masque (::) africain</b>	
73		Ivonne <b>ah! (::)</b>
74	zaS	Ivonne <b>eine afrikanische maske</b>
75		Serena (s'écrie) <b>die ist doch viel zu dünn (::) die kriegt man nur um die nase</b>
76		(tous les élèves rient)
77	<b>alors vous voyez il y a</b> (l'ens. montre sur l'image) <b>pour tenir</b> (l'ens. serre son poing comme si elle tenait le bâton) <b>et les africains dansent</b> (l'ens. fait comme si elle tenait le masque et danse en même temps)	
78		Ursula <b>so wie ein hauptstamm tanzt</b>

Exemple n°1 : *Masques* – T\_21-34 ; T\_42-45 / 31.01.07 (U\_6), Witzigmann 2011

Dans cette interaction la visualisation d'un masque suscite différentes réactions auprès des élèves. Mark s'écrie et compare le masque à sa grand-mère (T\_23). Certains rient (T\_22). D'autres, comme Alima, expriment leur aversion envers cet objet. Ocka essaie, avec sa remarque « c'est de l'art », d'y apporter spontanément une explication (T\_26). Moses, très attentif et actif, traduit correctement qu'il s'agit d'un très vieux masque et que celui-ci est destiné aux morts. Serena et Deborah émettent également leurs hypothèses sur le port de ce masque. Un peu plus tard, l'enseignante montre un autre masque. Là aussi l'image du masque génère différentes réactions auprès des élèves (T\_69). Nadja demande à quoi sert le masque (T\_71). L'enseignante explique l'origine du masque. Ivonne traduit spontanément en allemand (T\_74). Serena s'écrie que celui-ci est trop mince et qu'il ne peut cacher que le nez (T\_75). L'enseignante donne des explications supplémentaires.

Nous pouvons voir dans cette interaction que l'image permet aux élèves de saisir le thème sans qu'ils soient confrontés à des difficultés de compréhension langagière. Elle sert de levier de parole et amène les apprenants à exprimer différentes hypothèses sur l'origine et la signification de ce masque. La visualisation de différentes images (ici différents masques)

permet aux élèves de développer leurs connaissances sur les cultures étrangères. Les informations ainsi transmises restent facilement accessibles grâce à la forme visuelle. De surcroît, l'image engendre différentes réactions émotionnelles, visibles aux rires des élèves ou à leurs verbalisations spontanées (par ex. Mark, qui compare le masque à sa grand-mère ou le masque qui ne peut couvrir que le nez).

L'enseignante quant à elle va utiliser des « gestes pédagogiques » (cf. Tellier, 2005) voire son corps tout entier pour visualiser ses explications sur la signification des masques. Lorsque l'enseignante saute d'un pied à l'autre en imitant l'image qu'elle se représente d'une danse des Premières Nations et en faisant semblant de tenir à la main le masque de cérémonie, elle permet ainsi de visualiser et de décoder la langue cible pour faire comprendre aux élèves que le masque représenté n'est pas destiné à être porté (il ne couvrirait qu'une partie du visage comme le fait remarquer Serena), mais qu'il représente un accessoire de danse traditionnelle avec une signification particulière. En représentant les principaux référents du récit par des gestes, des onomatopées ou l'implication du corps, les élèves décodent sans problème le message de l'enseignante et expriment le plus souvent leur compréhension par une traduction dans leur langue de scolarisation.

La référence à une image se situe à n'importe quel stade : comme point de départ d'une recherche, comme aide à l'expérimentation ou lors d'une phase d'approfondissement avec les productions artistiques des élèves. Ces dernières, en raison de leur contextualité, fournissent une base commune de communication qui facilite l'accès à la langue cible. Dans l'extrait suivant, les élèves commentent quelques-unes de leurs productions artistiques sur le thème « colonie de fourmis ». Celles-ci sont affichées au tableau et numérotées. Le nom de l'élève figure toujours au verso de la production, ce qui permet de garantir une certaine objectivité lors de l'évaluation des réalisations. Les élèves forment un demi-cercle autour des productions.

<b>T</b>	<b>Enseignante</b>	<b>Élèves</b>
20	<b>on va faire des critiques (::) NDeborah</b>	
21		Deborah <b>j'aime l'image numéro 3</b> (montre sur l'image) <b>parcé (::) que</b>
22	<b>par[ce] que</b>	
23		Deborah <b>die komische spinne da!</b>
24	<b>ah (::) tu aimes l'image numéro 3° (::) ou</b> <b>tu n'aimes pas° Deborah</b>	
25		Deborah <b>tu n'aimes pas</b>
26		Ivonne <b>je n'aime pas</b>
27	<b>non (::) je</b> BgG (pointe l'index sur elle- même)	
28	<b>je n'aime pas</b>	
29		Deborah <b>je n'aime pas</b>
30	<b>ok (::) à cause de l'ar[aignée]!</b> (s'avance vers la production de l'élève et pointe sur l'araignée) <b>die Spinne (::) l'araignée</b>	
31		Deborah <b>l'araignée</b>
32	<b>m-hm très bien Deborah</b>	
	[...]	

86		Serena <b>je n'aime pas l'image numéro</b> (:) <b>äh</b> (regarde de nouveau attentivement les productions) <b>quatre</b>
87	<b>pourquoi</b> <sup>o</sup>	
88		Serena <b>hmm</b> (:) )
99	[...]	Serena <b>les fourmis</b> (:) <b>grands</b> <sup>o</sup>
100	<b>sont grandes m-hm</b> (:) <b>ok très bien</b>	
	[...]	
147	<b>et combien de pattes ont les fourmis</b> <sup>o</sup> <b>combien</b> <sup>o</sup> (:) <b>trois</b> BgG (montre trois doigts) <b>quatre</b> BgG <b>cinq</b> BgG	
148		Ocka <b>six!</b>
149	<b>voilà KN six pattes comme ici</b> (montre sur la production) <b>très bien</b> (:) <b>et là zaB non KS quatre pattes KS</b>	
150		Alima (parle à haute voix à elle-même) <b>quatre pattes</b>
151		Serena (s'adresse à l'enseignante) <b>tu as raison</b>
152	(rit) <b>moi je suis la prof donc</b> (:) <b>v[ou]s avez raison</b>	
153		Serena <b>vous avez raison</b>
154	<b>oui très bien Serena</b>	

Exemple n°2 : *Colonie de fourmis* – T\_20-32 ; T\_86-100 ; T\_147-154 / 31.01.07 (U\_6), Witzigmann 2011

Deborah est la première à commenter une production. Elle dit aimer l'œuvre numéro trois (T\_21), montre celle-ci du doigt et argumente avec l'araignée (T\_23). Cette réponse laisse supposer à l'enseignante qu'elle n'aime pas trop l'œuvre et elle repose la question à Deborah. Celle-ci reprend la structure de la phrase de l'enseignante « tu n'aimes pas » (T\_26) sans y changer le pronom personnel. Ivonne aide Deborah sans que celle-ci n'y prête attention. L'enseignante fait un geste vers elle et essaie de visualiser qu'il faut utiliser la première personne du singulier pour répondre à la question. Deborah répète la structure correcte « je n'aime pas ». L'enseignante reprend l'argumentation de Deborah en langue cible et montre l'araignée sur le dessin lui-même. Deborah répète « l'araignée ». Un peu plus tard, c'est Serena qui dit ne pas aimer l'image numéro quatre. Avant de nommer l'œuvre choisie elle visualisera attentivement les différentes œuvres affichées. Elle argumente avec la trop grande taille des fourmis (T\_99). L'enseignante corrige l'énoncé de Serena. Finalement l'enseignante pose la question sur le nombre de pattes des fourmis. Elle visualise les chiffres énoncés par le nombre respectif de doigts. Ocka donne en langue cible la bonne réponse. L'enseignante démontre à l'aide de l'image correspondante que les fourmis ont bel et bien six pattes et non quatre comme semble avoir dessiné un élève. Serena soutient l'argumentation de l'enseignante.

Cet extrait de cours révèle que les productions artistiques des élèves – affichées au tableau – aident non seulement les élèves à nommer en langue cible les différentes œuvres qu'ils souhaitent critiquer, mais qu'elles représentent également une visualisation commune sur lesquelles les élèves peuvent réfléchir à des solutions et partager leurs découvertes : fourmis trop grosses ou à quatre pattes. La visualisation et la matérialité des productions permettent

d'accompagner la production orale d'une gestuelle non-verbale (désigner quelque chose) lors des critiques ou des commentaires. La visualisation est à ce stade de l'enseignement très importante (cf. Thürmann, 2008, 80 ; Wildhage/Otten, 2003; Witzigmann, 2011, 69) et le fait de pouvoir directement montrer quelque chose de palpable facilite l'accès à la langue cible. De plus, nous constatons que les élèves emploient les mots français qu'ils connaissent, comme « grands » (T\_148) ou « six » (T\_151), pour soutenir leurs idées. Nous avons l'impression qu'ils aimeraient pouvoir en dire plus en langue cible mais qu'ils sont souvent forcés de revenir à la langue allemande par manque de vocabulaire, comme le démontre cette citation d'élève : « wenn die lehrerin was fragt (::) auf französisch da kann man nicht einfach antworten! weil so viel wörter wissen wir auch nicht (::) also wie in deutsch (::) da können wir (::) gleich alles mögliche antworten halt (::) auf deutsch<sup>5</sup> » (Frank I\_97).

Malgré cette impuissance que certains élèves éprouvent à ne pas pouvoir tout exprimer en français, ils disent mieux comprendre grâce au code visuel.

in bk<sup>6</sup> da(:) den sinn versteht man wenn man (::) wenn sie zum beispiel was auf französisch sagen über ein bild (::) da weiß man aha man soll jetzt des malen oder so^ [...] « wenn man einfach so! erklärt hmm manchmal dann(:) versteht man nicht (::) aber wenn mit bildern (::) kann man hmm (::) gucken was habe ich im französischunterricht gelernt (::) man kann die wörter die man nicht weiß (::) verstehen und dann auch das bild anschauen (::) und dann weiß man es auch eigentlich (Moses I\_31; I\_62) ;

es ist dann auch leichter so zu (::) kapieren (::) wenn man sich das bild erstmals so vorstellen kann (Jutta I\_75) ;

mit bildern verstehe ich es besser! als wenn sie was sagen würde [...] wenn zum beispiel jemand was zeigt! dann hmm (::) dann weiß ich auch was gemeint ist^ zum beispiel (::) wenn sie sagt ich soll das blatt auf den pult! legen (::) dann zeigt! sie mir das (::) dass ich es da hinlegen soll^ (::) wenn ich es nicht verstehe (Magda I\_50).

Pour Moses, l'image en cours d'arts plastiques permet de faire comprendre le sens du message. Il ajoute un peu plus tard que les messages en langue cible ne peuvent pas toujours être décodés. Les images permettent alors de susciter des associations avec des terminologies acquises en cours de FLE. Les mots qui ne sont pas disponibles peuvent être décodés grâce à une image et ainsi contribuer à la compréhension. Pour Jutta, il est plus simple de comprendre à l'aide d'images car la représentation mentale est directement accessible. Magda confirme quant à elle que le code visuel est plus facilement déchiffrable que le code oral.

Pour ces élèves le code visuel favorise le processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue cible. Il facilite ainsi l'accès à la langue cible et permet un meilleur traitement cognitif et pratique des contenus disciplinaires. La dimension du code visuel apparaît clairement dans le témoignage de Magda. Elle parle des supports visuels (« mit Bildern »), mais également de visualisation via la gestuelle (« zeigt sie mir das »). Serena soulignera également les différents aspects du code visuel lors de l'entretien collectif : « sie helfen uns immer mit zeichensprache [...] mit Bildern [...] und an die Tafel malen<sup>7</sup> ». Elle énumère les différentes stratégies visuelles utilisées par l'enseignante (gestuelle, images ou croquis).

<sup>5</sup> « Lorsque l'enseignante pose une question on ne peut pas tout simplement y répondre parce que nous ne connaissons pas autant de mots qu'en allemand. Là on peut répondre tout ce qu'on veut mais en allemand » (notre traduction).

<sup>6</sup> BK = Bildende Kunst (il s'agit de la dénomination de la discipline « arts plastiques »).

<sup>7</sup> Entretien Collectif (Serena EC\_29/31 ; EC\_35).



Les attitudes des élèves montrent qu'ils sont tout à fait conscients de la relation entre le code visuel et la compréhension de la langue cible. Mais le code visuel joue-t-il également un rôle dans l'acquisition de la langue cible ? Nous proposons à titre d'exemple deux citations d'élèves :

also wenn man (::) auf b(::) in bk französische wörter lernt halt (::) dann versteht! man mehr so (::) so wie heute wir gelernt haben^ (::) neue wörter^ le chapeau also hut und (::) die les yeux als augen (::) le nez als nase und so [...] und(:) es gefällt mir so^ (Florentin I\_71/73) ;

hmm zum beispiel (::) *cailloux* [...] hmm wir sollten so n'en(:) bild so hmm tupfen (::) so n'en bild und dann ausschnei(::) so steine ausschneiden (::) und dann wie wenn es ins wasser fällt dann so (::) halt kringel herum malen^ (Frida I\_25/29).

Pour Florentin, le code visuel présent en cours d'arts plastiques lui permet de comprendre et d'apprendre les mots français. Il cite aussitôt quelques mots qu'il a appris, comme *le chapeau* ou *les yeux*. Frida nomme en premier le mot *caillou*. Elle explique, à la demande de l'intervieweuse, le contexte dans lequel ce mot fut utilisé. Il s'agit d'une séquence sur le thème « les cailloux tombent dans l'eau ». Dans la phase d'exploration, les élèves se sont prêtés à une expérience en jetant des cailloux dans une bassine d'eau et en y observant l'effet à la surface de l'eau. Dans son journal de bord, Frida écrit le mot allemand *Steine*, ce qui laisse supposer qu'elle a acquis le mot *caillou* soit dans la phase d'exploration soit dans celle de l'évaluation.

Lors de l'analyse du corpus, il est intéressant de constater que ce sont très souvent les terminologies introduites d'une façon très visuelle qui seront les mieux acquises par les élèves. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le code visuel facilite non seulement la compréhension de la langue cible mais qu'il favorise également sa mémorisation.

## 2.2 La visée interactionnelle et l'approche holistique

La visée interactionnelle et l'approche holistique sont des notions qui ont marqué l'Éducation nouvelle (cf. Pestalozzi, 1826 ; Dewey, 1916 ; Freinet, 1946). Elles vont également jouer un rôle essentiel dans l'EMILE, surtout auprès d'une discipline comme les arts plastiques.

Nous entendons par visée interactionnelle au sein de l'enseignement des cours d'arts plastiques en langue cible un cours où les élèves s'approprient les contenus disciplinaires grâce à des actions concrètes, où leurs compétences d'action via la langue cible progressent et où leurs compétences socio-affectives se développent. Il s'agit d'un cours qui considère les performances artistiques des élèves comme productions interactionnelles concrètes qui résultent des processus de travail et d'apprentissage (cf. Wopp, 1986 ; Bach/Timm, 2003).

Quant à l'approche holistique, nous la définissons comme un enseignement d'éléments qui stimule les sens (médiats, objets d'illustration, couleurs, etc.), qui sollicite les actions ou les déplacements des apprenants et qui incite aux expériences. En d'autres termes, un enseignement qui mène les élèves à des approches multisensorielles. Cet apprentissage permet ainsi de susciter des émotions, de développer des approches subjectives individuelles et de soutenir des activités langagières initiées par les apprenants eux-mêmes (cf. Mayer, 2002, Bach/Timm, 2003). La didacticienne Klippel résume l'approche holistique dans les termes

suyvants : « Lernen mit allen Sinnen, Lernen mit Verstand, Gemüt und Körper<sup>8</sup> » (Klippel, 2000, 242).

Pour concrétiser et illustrer ces notions, nous allons analyser quelques exemples. Après avoir montré un portrait de Marilyn Monroe, l'enseignante présente aux élèves une reproduction d'une œuvre d'Andy Warhol :

T	Enseignante	Élèves
45		Frank (s'écrite) <b>das ist genau die gleiche bloß (..?..) an dem tag (::) ziemlich geschminkt!</b>
46		(ES rient)
47	<b>Frank psst</b> (pose le doigt sur la bouche) <b>on lève le doigt si on veut dire quelque chose</b>	
48		Frank (s'écrite de nouveau) <b>zu arg geschminkt</b>
49	<b>Frank</b> (rappelle de nouveau Frank à l'ordre) <b>tu lèves le doigt! (::) NLuca</b>	
50		Luca <b>da hat man sie in einer anderen farbe gemalt°</b>
51	<b>m-hm</b> (montre sur la reproduction) <b>ce sont quelles couleurs Luca° les couleurs°</b>	
52		Luca <b>jaune</b>
53	<b>oui (::) où jaune°</b>	
54		Luca <b>bouche (::) langue</b>
55	<b>très bien (::) super (::) NDeborah</b>	
56		Deborah <b>et vert (::) da an der lippe ein bisschen</b>
57	<b>oui KN un petit peu</b> (fait un signe de la main) <b>d'accord (::) zaS</b>	
58		Agathe <b>es gibt auch solche kameras die anzeigen wenn es rot ist dass es dann ganz warm ist und so</b>
59	<b>oui ce sont des camé[ras] infrarouges pour la température</b>	
60		Serena <b>temperatur°</b>
61	<b>température</b>	
62		Serena <b>température</b>
63	<b>oui</b>	
64		Serena <b>ok</b>

Exemple 3 : Portraits à la Andy Warhol – T\_45-64 / 07.03.07 (U\_10), Witzigmann 2011

Frank fait remarquer qu'il s'agit de la même célébrité mais désormais un peu trop « maquillée » (T\_45 et T\_48). Luca dit que le portrait a été repeint avec d'autres couleurs. L'enseignante demande de nommer les couleurs. Luca les nomme ainsi que leurs localisations sur le portrait en langue cible. Deborah ajoute qu'il y a autour de la bouche également un peu

<sup>8</sup> « Apprendre avec tous les sens. Apprendre avec la raison, l'âme et le corps » (notre traduction).

de vert (T\_56). Agathe fait finalement remarquer qu'il existe également des caméras qui indiquent en rouge la chaleur (T\_58). L'enseignante ajoute en langue cible qu'il s'agit de caméras infrarouges. Serena répète le mot température.

L'œuvre déclenche chez Frank une forte réaction émotionnelle. Sans lever le doigt, il exprime spontanément sa pensée. Il ignore le rappel à l'ordre de l'enseignante et commente une seconde fois à voix haute cette œuvre. Il est clair qu'il ne l'apprécie guère<sup>9</sup>, mais sa réflexion dévoile en même temps ses émotions et sa propre approche subjective de l'œuvre. Luca décrit de façon objective que Marilyn Monroe fut peinte avec d'autres couleurs. Lorsque l'enseignante lui demande de quelles couleurs il s'agit et où les trouver, c'est en français qu'il répond. Le visionnement de l'œuvre et bien sûr la connaissance des couleurs l'incitent à utiliser de lui-même la langue cible. Deborah commence elle aussi sa réflexion en français mais, par manque de vocabulaire, la continue en allemand. Agathe trouve également sa propre approche subjective de l'œuvre, lorsqu'elle associe instinctivement la reproduction – principalement tenue dans des tons rouges – au thermogramme d'une caméra infrarouge.

La discipline arts plastiques permet non seulement de découvrir toutes sortes d'images artistiques (œuvres, photographies, dessins...), mais elle permet aussi aux élèves de réaliser eux-mêmes des productions artistiques. Cette phase leur permet de s'initier à des expériences et découvertes diverses à travers une large palette d'activités multisensorielles. Les élèves peuvent développer des moyens individuels d'expressions artistiques avec tous leurs sens, grâce à la diversité des matériaux, des pratiques et des techniques (cf. Reyt 2005). Les activités multisensorielles tiennent compte des différents types d'apprenants. Voici deux interactions survenues pendant la réalisation de productions artistiques (51<sup>e</sup> et 55<sup>e</sup> minutes de cours) sur le thème de « théâtre de Guignols » :

T	Enseignante	Élèves
388		Alima und Liane (commencent à peindre leur tête de Guignol)
389		Alima (s'adresse à l'enseignante) <b>frau Rapp (::) es deckt aber nicht ganz ab</b>
390	<b>eh bien c'est pour ça que tu dois prendre de la peinture blanche</b>	
391		Alima <b>mit weiß mischen</b>
392	<b>[voi]là!</b>	
393		Alima (mélange le rouge à la couleur blanche et applique ce mélange sur la tête de son personnage Guignol) <b>reicht so viel<sup>o</sup></b>
	[...]	
431		Agathe <b>sollen wir dann gar nichts mehr sehen (::) außer weiß frau Rapp</b>
432	(s'adresse à Agathe et Ursula) <b>pourquoi vous *faites blanc<sup>o</sup></b>	
433		Serena (s'adresse à Agathe) <b>du machst</b>

<sup>9</sup> Plus tard, en cours, lorsqu'on lui demandera de décrire les cheveux, il énoncera spontanément « moches » (U\_10: T\_95, Witzigmann 2011).





		<b>falsch! (::) ihr müsst die weiße farbe dann ...</b>
434	<b>le visage</b> (se touche la peau du visage) <b>il est blanc<sup>o</sup></b>	
435		Ursula <b>ach so!</b> (rit)

Exemple n°4 : *Théâtre de Guignol* – T\_388-393 ; T\_431-435 / 07.03.07 (U\_10), Witzigmann 2011

Les élèves sont en train de peindre leurs boules de papier mâché afin de réaliser une tête de Guignol. Alima constate que ses peintures à l'eau ne couvrent pas assez le papier journal (T\_389). L'enseignante lui dit de mélanger ses couleurs avec la peinture blanche (acrylique) précédemment distribuée. Alima exécute correctement ce procédé opérationnel (T\_393). Un peu plus tard, l'enseignante s'arrête à la hauteur d'Agathe et d'Ursula. Celles-ci peignent leur boule de papier mâché en blanc. L'enseignante leur demande pourquoi elles peignent la tête en blanc et se touche en même temps la peau du visage. Ursula dit comprendre la critique et rit (T\_435).

Ces deux interactions montrent que les actions concrètes des élèves sont étroitement liées aux structures de la pensée. Ici les élèves manipulent et combinent les couleurs (notions de saturation), ce qui associe les compétences opérationnelles aux compétences cognitives. Les échanges verbaux (élèves-élèves ou enseignante-élèves) stimulent les processus individuels de réflexion. Serena, dans l'exemple ci-dessus, fait remarquer à ses camarades de classe que la couleur de la peau n'est pas blanche (T\_433). L'enseignante reprend cet argument en langue cible à l'aide d'une question provocatrice qu'elle accompagne d'une gestuelle. Cette interaction permet aussitôt à Agathe et Ursula de saisir cognitivement la critique et leur offre la possibilité de mettre aussitôt en pratique cette nouvelle acquisition de savoir. Nous constatons en conséquence que les explications verbales peuvent aboutir en cours d'arts plastiques à des actions concrètes qui sont directement évaluables tant pour l'enseignante que – et cela nous semble encore plus important – pour les apprenants eux-mêmes.

Dans les interviews en fin d'année, ce sont surtout les séquences à forte visée interactionnelle qui seront positivement évaluées et énumérées par les élèves. Voici quelques citations d'élèves et les productions artistiques correspondantes :

Citations d'élèves	Productions artistiques
<p>« also mir macht vieles spaß (::) im (::) im winter sind wir mit der frau Rapp raus gegangen zum schnee und da haben wir mal ein schneemann gebast(::) hmm gebaut halt (::) [...] das hat spaß gemacht das zu bauen^ » (Florentin I_11/13);</p>	 <p>Image n° 1 : Travail collectif, thème : <i>bonhomme de neige français</i>, © Witzigmann</p>
<p>« hmm wo(:) wir(:) so(:) pflanzen draussen gepflückt haben mit ihnen (::) hmm und(:) dann(:) also die dann(:) auf so(:) ein blatt schwarz-weiß malen mussten » (Serena I_4);</p>	 <p>Image n° 2 : Serena, thème : <i>Les herbes</i>, © Witzigmann</p>
<p>« und das mit den handpuppen (::) das theater hat mir auch gefallen (::) [...] das war lustig halt mit den handpuppen und(:) die puppen zu basteln hat spaß gemacht » (Alima I_12/I_16);</p> <p>« jetzt das mit den köpfen (::) weil (::) man lernt n(:)eue wörter wenn man irgendetwas spricht! und(:) es macht halt spaß » (Viktoria I_6);</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="804 1429 1075 1800">  <p>Image n° 3 : Viktoria, <i>Guignol: la chinoise</i> © Witzigmann</p> </div> <div data-bbox="1114 1429 1401 1800">  <p>Image n° 4: Alima, <i>Guignol : la religieuse,</i> © Witzigmann</p> </div> </div>

« (::) **die puppen zu machen (::) und(:)**  
**das mit den steinen** » (Mark I\_8).

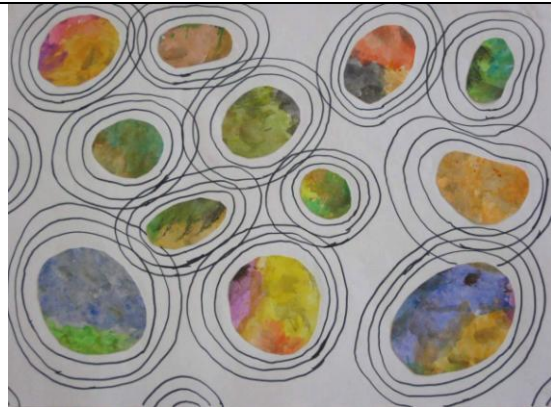


Image n° 5 : Mark, thème : *les cailloux tombent dans l'eau*, © Witzigmann

Chez Florentin, c'est la séquence sur les bonhommes de neige français qu'il dit avoir le plus apprécié. Il met en avant le fait de quitter la salle de classe et de réaliser une sculpture (en trois dimensions en l'occurrence !). Serena nomme la séquence sur les herbes. Elle met également en avant le fait d'être sortie dans la nature, d'avoir cueilli des herbes et de les avoir reproduites à l'encre noire. (Les herbes furent placées sur le rétroprojecteur – composition individuelle – dont la projection fut reproduite par l'élève). Viktoria et Alima sont particulièrement touchées par la séquence du théâtre de Guignol et la réalisation de leurs petits personnages de Guignol. Viktoria argumente que le fait de devoir parler en français – comme lors de la représentation du théâtre de Guignol – lui permet d'apprendre de nouveaux mots, ce qu'elle apprécie beaucoup. Quant à Mark, il nomme deux séquences qu'il a beaucoup aimées : le théâtre de Guignol et la séquence sur le thème « les cailloux tombent dans l'eau ».

Nous constatons que la visée interactionnelle et l'approche holistique, parties intégrantes des cours d'arts plastiques en langue cible, ont une influence très positive non seulement sur la motivation des élèves envers cette discipline mais également sur l'apprentissage et l'acquisition des compétences langagières.

### 3. Conclusion

Le code visuel, la visée interactionnelle et l'approche holistique restent des concepts clés de la discipline arts plastiques. La multitude des supports visuels omniprésents en art et la possibilité d'utiliser facilement des méthodes pour visualiser les contenus disciplinaires favorisent la compréhension de la langue cible, soutiennent le développement cognitif et peuvent servir de base commune aux productions langagières des élèves. De plus, à travers des activités multisensorielles, les élèves réalisent des productions en deux ou trois dimensions, manipulent divers supports ou matériaux, ce qui leur permet d'utiliser tous leurs sens (visuel, haptique ou olfactif) et influence positivement l'apprentissage/acquisition de la langue.

L'intégration de la langue étrangère dans les cours d'arts plastiques permet ainsi aux élèves :  
 - de mettre en œuvre les contenus disciplinaires enseignés en langue cible grâce à des actions individuelles

- de s'exprimer en langue cible dans le cadre de leurs compétences langagières à partir des émotions occasionnées par les « opérations plastiques » (cf. Reyt, 2005, 6)
- d'exercer sur eux un attrait particulier en augmentant leur intérêt pour la langue cible et les contenus disciplinaires.

Quels effets les pratiques artistiques au sein d'un cours d'arts plastiques en langue étrangère ont-elles sur l'apprentissage du FLE ? Nous espérons avoir apporté plusieurs arguments positifs qui laissent découvrir les synergies possibles entre l'enseignement des arts plastiques et l'intégration d'une langue étrangère ainsi que la plus-value de cette forme d'enseignement dans le développement des compétences langagières auprès de jeunes collégiens.

## Bibliographie

- BACH, Gerhard et TIMM, Johannes-Peter (2003), « Handlungsorientierung als Ziel und als Methode », in G. Bach et J.-P. Timm (éd.), *Englischunterricht*, Tübingen, Francke, p. 1-21.
- BERING, Kunibert *et al.* (éd.) (2006), *Kunstdidaktik*, Oberhausen, Athena.
- CASPARI, Daniela *et al.* [1989] (2003), « Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen », in K.-R. Bausch *et al.* (éd.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel, Francke.
- DEWEY, John (1916), *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company.
- DUVERGER, Jean (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- FLICK, Uwe (2007), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Hamburg, Rowohlt.
- FREINET, Célestin (1946), *L'École Moderne Française*, Paris, Ophrys.
- GEIGER-JAILLET, Anemone *et al.* (éd.) (2011), *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- KLIPPEL, Friederike (2000), « Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht », *Fremdsprachenunterricht* 44/53, 4, p. 242-248.
- LAMNEK, Siegfried (2005), *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, Weinheim, Beltz.
- MAYER, Nikola (2002), *Ganzheitlichkeit und Sprache. Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und – Lehrern*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- MILES, Matthew B. et HUBERMAN, Michael [1984] (1994), *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks, California, Sage.
- PESTALOZZI, Johann H. (1826), « Schwanengesang », in *Pestalozzi's sämtliche Schriften*, Stuttgart, Tübingen, J.G. Cotta'sche Buchhandlung.
- PRENGEL, Annedore *et al.* (2010), « Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung », in B. Friebertshäuser *et al.* (éd.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München, Juventa, p. 17-40.
- REYT, Claude (2005), *Enseigner les Arts visuels, L'image au cycle 3*, Paris, Bordas.
- RYMARCZYK, Jutta (2003), *Kunst auf Englisch*, München, Langenscheidt-Longman.
- SCHRÖDER, Hartwig (2000), *Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*, München, Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- TELLIER, Marion (2005), « How do teacher's gestures help young children in second language acquisition ? » [En ligne], in 2<sup>ème</sup> colloque ISGS à l'École Normale Supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon, France, 15-18 juin 2005, organisé par le laboratoire

- ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations). Disponible sur <[http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id\\_article=253](http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id_article=253)> (consulté le 10 septembre 2013).
- THÜRMAN, Eike [2000] (2008), « Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht ? », in G. Bach et S. Niemeier (éd.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 71-90.
- UZERLI, Ursula et ISBERNER, Jutta (2002), « Problem- und Entscheidungsfelder: Planung an Real-, Haupt- und Gesamtschulen », in C. Finkbeiner (éd.), *Bilingualer Unterricht*, Hannover, Schroedel.
- WERLEN, Erika (2001), *1. Zwischenbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule – Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch*, Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik.
- WILDHAGE, Manfred et OTTEN, Edgar (2003), *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Berlin, Cornelsen.
- WITZIGMANN, Stéphanie (2011), *Bildende Kunst in der Zielsprache Französisch als Einstieg ins bilinguale Lehren und Lernen – explorative Studie in einer fünften Realschulklasse*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- WOLCOTT, Harry F. [1984] (1994), *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*, Thousand Oaks, Sage.
- WOLCOTT, Harry F. (2001), *Writing up qualitative research*, Thousand Oaks, Sage.
- WOPP, Christian (1986), « Unterricht, handlungsorientierter », in H.-D. Haller et H. Meyer (éd.), *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften: Handbuch und Lexikon der Erziehung*, Stuttgart, Band 3, p. 600-606.

## Notice biographique

Stéphanie Witzigmann a étudié le français langue étrangère, les arts plastiques et l'économie sociale et familiale. Elle a enseigné durant neuf ans dans divers collèges en Allemagne. Elle a été détachée dans le Supérieur à l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (D), où elle a soutenu une thèse sur l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère. Elle est actuellement détachée à l'Université des Sciences de l'Éducation de Heidelberg (D), où elle prépare une habilitation – en cohabilitation avec l'Université de Gießen (D) – sur l'utilisation des technologies numériques dans la formation continue des professeurs de langues romanes au lycée. Ses recherches portent sur la didactique du plurilinguisme, la didactique des langues romanes et la formation des enseignants.