

Pourquoi traiter de l'image à l'école ?

A L'IUFM de Niort, avec Xavier Lerner (formateur IUFM) membre du groupe ICEM des Deux-Sèvres, quelques enseignants du premier et second degré tentent, depuis deux ans, de démêler coopérativement la question de l'analyse d'image.

Il apparaît que c'est plus difficile à faire qu'à dire car, en pratique, on se heurte à trois difficultés majeures :

- ❑ on ne voit pas bien les buts de l'opération,
- ❑ on ne sait comment procéder, la littérature pédagogique étant scolastique, abstraite, incompréhensible,
- ❑ on a bien des difficultés soi-même à tirer vraiment quelque chose d'une image, dans l'optique de la connaissance à acquérir.



Mais, pourquoi traiter l'image à l'école ?

Les instructions officielles laissent entendre que l'image serait une source d'aliénation et pourtant un « vecteur de connaissance ».

Le maître pourrait donc, en travaillant l'image, aider les élèves à prendre du recul, se libérer de la publicité et de la propagande, mais aussi grâce à des images accéder plus facilement à des notions (en histoire, en biologie, en géométrie...). C'est sur ces deux points que notre travail pratique a porté. Ils posent problème, en vérité.

L'élève de l'école primaire ne peut atteindre aisément un niveau de réflexion qui permet de comprendre qu'on mente avec des images. La tâche du maître est donc considérable. Mais les enseignants paraissent divisés sur le sujet et se demandent quels véritables rôles l'image peut jouer dans la connaissance. Notre philosophie des sciences est aujourd'hui majoritairement déductiviste et non inductiviste : rien de bon ne partirait jamais des exemples, illustrations et images, la vraie science ne consisterait qu'en définitions d'où il faudrait partir pour, à l'occasion, rejoindre des faits particuliers et des images de ces faits. Certes la psychologie cognitive¹ met en lumière le rôle de l'image mentale dans la formation des connaissances personnelles, mais elle ne prend pas partie sur la valeur de l'image dans la connaissance. Très rares sont les textes philosophiques solides qui permettent d'envisager que l'élève pense en réalité « avec des images ». Les enseignants ne connaissent généralement pas ces textes ou s'ils les connaissent ils leur accordent moins d'importance qu'à la philosophie dominante de Karl Popper qui interdit de prendre l'image au sérieux.

Pour se mettre au travail, il convient donc de se dégager des préjugés dominants de notre époque et envisager sérieusement que l'élève et le maître puissent penser grâce à des images.

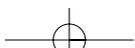


Alors, comment procéder ?

Avec nos groupes de travail à l'IUFM de Niort, nous sélectionnons des images dont nous pensons que :

- ❑ elles sont construites comme des mensonges à dépister (A),
- ❑ ou bien elles donnent une ouverture sur des vérités, elles donnent à découvrir (B),
- ❑ ou encore elles sont très riches en signification, elles donnent à penser (C).

À partir d'exemples, nous essayons de construire ensemble des grilles d'analyse. Dans la partie gauche de la grille, nous mentionnons les détails descriptifs qui nous paraissent intéressants et dans la partie droite les significations qu'on peut trouver ou les pensées que l'image inspire.



Les enseignants qui participent à cette expérience sont manifestement embarrassés. Ils se montrent d'une extraordinaire modestie quant à leurs capacités de trouver dans les images des symboles, des métaphores, des allégories : « nous ne sommes pas formés pour ça, on n'a jamais fait ça, on a lu des livres³ mais c'est trop compliqué pour nous. Là, j'ai bien l'impression qu'il y a une signification à trouver mais qui peut me dire si c'est la bonne, celle que je crois trouver... Ce n'est pas notre culture. Ça fait penser à Jung mais on n'a pas le temps de lire Jung. »

D'autres images de propagande et de publicité sont alors discutées en commun.

L'une d'elles est intéressante et peut être appuyée de quelques minutes du film de Losey : « Pour l'exemple ».



Gallo – édition Parangon – cette affiche dit mieux qu'un discours des choses profondément erronées : le film de Losey montre le trajet fatal d'un mari qui a suivi les injonctions patriotiques d'une épouse... infidèle.

Il se prête donc bien à une étude complémentaire à celle de l'affiche.

L'exercice est un peu « scolaire » en ce sens que le maître a de l'avance sur l'élève et sait où il veut le conduire. Mais l'élève peut voir des indices, des symboles, que le maître n'a pas vus et il y a des surprises. C'est la richesse de l'image d'être ambiguë et de toucher directement des sensibilités diverses.

A – Les images qui mentent.

On commence par les images les plus « simples » au niveau de la signification.

Par exemple une affiche de propagande nazi.

Une grille s'élabore en gros comme suit :

Le nazi occupe toute la gauche de l'image...	<i>comme s'il était la seule alternative à tous les autres partis.</i>
Il est jeune et fort...	<i>comme si le parti fasciste était un « jeune » parti.</i>
Son programme est gravé dans la pierre, le programme des autres écrit sur papier...	<i>comme si les fascistes tenaient leurs promesses et pas les autres.</i>
Le nazi domine les autres, qui paraissent le craindre...	<i>comme si la victoire du fascisme était inéluctable.</i>
Les représentants ouvriers et bourgeois semblent unis dans leur petitesse difforme...	<i>comme si rien ne séparait les partis bourgeois des partis ouvriers, la différence essentielle étant fasciste ou non fasciste...</i>

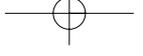
On se met facilement d'accord sur le rôle aliénant d'une telle image, habilement construite comme un discours politique implicite et mystificateur.

Affiche de propagande anglaise destinée à compenser les pertes de l'armée britannique sur le front français durant la première guerre mondiale. Tirée de « L'affiche » de Max

B - Les images qui font découvrir.

Escher dit qu'il n'aurait jamais commencé à produire des images s'il n'était pas convaincu que certaines choses ne peuvent être véritablement découvertes par des mots.

Il est donc intéressant de rechercher des images qui semblent donner un aperçu franc, honnête et irremplaçable de la réalité.



Par exemple, en Histoire, les fameuses illustrations du manuscrit de Guaman Poma de Ayala peuvent donner une intuition de la conquête espagnole de l'Amérique du XVI^{ème} siècle. En les étudiant, on découvre en un coup d'œil naïf et brut ce que fut sans doute la conquête de l'Amérique par les Espagnols : Intolérance religieuse, racisme, extermination dans la joie et la plaisanterie, exploitation frénétique de quelques survivants, cruauté extrême.

Cependant, la force de l'image implique sa faiblesse : elle ne nous dit pas qui l'a produite, ni quand, ni dans quelles intentions précises.

Et l'image seule ne donne pas de connaissance, elle donne le ton à une connaissance sous-jacente, ou elle est occasion de curiosité, ou elle confirme une hypothèse. Le lecteur de la *Brève relation sur la destruction des Indes* de Las Casas voit dans ces images la confirmation troublante des thèses de cet auteur sur le génocide perpétré par les conquérants « chrétiens » de l'Amérique.



La jouissance que les exterminateurs semblent éprouver dans leur travail s'explique par la théologie de l'époque : Dieu a « donné les Indiens d'Amérique aux Espagnols pour les récompenser d'avoir combattu les Maures durant huit siècles » Telle est la représentation qui domine sous Philippe II et le vice roi de Toledo⁴.

L'image seule ne rend pas compte de l'extraordinaire hypocrisie du révisionnisme de cette époque-là : « Que les découvertes ne prennent pas le nom de conquêtes car il est de notre désir qu'elles se fassent dans la paix et dans l'amour » peut-on lire en 1573 dans les ordonnances de Philippe II, promoteur de l'Inquisition engagée dans trois grandes entreprises de génocide - musulman, amérindien et protestant.

Et lorsqu'on approfondit un peu la question, on s'aperçoit que les images étudiées sont d'une authenticité très vigoureusement contestée par les pouvoirs successifs en Espagne : le génocide qu'elles font voir n'a pas cessé d'être nié par l'Etat monarchiste espagnol et par l'Eglise. L'Inquisition, abolie seulement en 1820 à Madrid, crée une « légende noire » et soutient que le manuscrit de Poma de Ayala aurait été fabriqué par les ennemis sémites ou protestants de l'Espagne catholique, ou par des Etats rivaux comme la France. La question est encore très controversée et des sites internet récents la reprennent d'une manière radicalement nouvelle⁵. Finalement, images et manuscrit seraient l'œuvre des jésuites, indignés par les exactions des conquérants et par le sort des Péruviens...

Il est très naturel en pédagogie Freinet de poser ce genre de débat sur l'authenticité des pièces, et nous savons que des élèves en situation de recherche peuvent parfois donner

au maître des éléments inconnus, du fil à retordre... Le problème est de vivifier la connaissance en ouvrant un espace de recherche coopératif avec les images.



C – Des images qui donnent à penser.

La cascade d'Escher et le tableau surréaliste de Delvaux tournant en dérision le mythe de Pygmalion sont des exemples d'images qui induisent une grande perplexité tout en stimulant la réflexion et parfois l'admiration.

Avec l'étude de telles œuvres, on entre dans la catégorie de la « pensée visuelle », autrement dit, on se trouve plongé dans un univers de notions en quête de mots et que les images rendent parfois mieux que des mots.

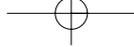
Les spectateurs, enfants ou adultes, peuvent partir vers plusieurs pistes. L'essentiel est que l'image leur parle. Le maître peut avoir quelques longueurs d'avance sur l'élève, connaître ce que les critiques d'art et l'artiste ont dit à propos de la création, mais il ne détient pas de vérité absolue et ce que l'on recherche est l'avènement d'une sorte de pensée, voire de méditation propre au spectateur.

Il peut essayer de remplir une grille de significations pour clarifier ses idées et s'exprimer distinctement sur ce qu'il voit et ressent. Mais il n'y a pas de « corrigé » proprement dit.

Vincent a essayé dans une classe de cycle 2 (14 enfants de CP) avec un tableau de Magritte.

Les réactions des enfants ne concordent que pour partie avec celles d'adultes confrontés à une telle œuvre. Les enfants passent beaucoup de temps à discuter pour savoir si le truc blanc sur l'eau est de l'écume ou de la neige, ou si l'artiste





a découpé un oiseau pour le colorier avec des nuages ⁶. Cependant, la discussion prend du recul quand un enfant commence à soutenir qu'il s'agit du rêve d'un oiseau qui voudrait être nuage, alors qu'un autre enfant demande si « ça peut exister » (ce qui est représenté) - un troisième soutenant qu'il s'agit d'une image de fantôme. Ni l'image ni la discussion ne laissent les enfants indifférents.

Il en est de même pour cette gravure muette de Daumier, que François a fait étudier par une classe de 10 CE2 et 12 CM1.

Le débat est vif et dure environ une demi-heure et se conclut avec des hypothèses d'enfants fort intéressantes : frappés par l'attitude moqueuse de l'avocat vis à vis de sa cliente, les enfants cherchent le pourquoi :

« Peut-être [il se moque] parce qu'il ne croit pas que son mari est mort [ce serait par trop immoral ?]...
T. : Peut-être qu'il n'aime pas la dame.
N. : Peut-être qu'il va défendre la dame dans un procès.

L. : Il pense qu'il va pouvoir prendre plein de trucs, qu'il va gagner beaucoup d'argent grâce à elle. »

Que pouvons-nous tirer nous-mêmes des images ?

Un problème classique de la pédagogie Freinet est de vivifier la connaissance, en commençant par celle du maître...

Notre travail sur les images s'engage par la réunion d'une collection d'images qui aident vraiment à connaître, à découvrir, à penser. C'est une recherche personnelle, qui reflète notre rapport à la connaissance, son abstraction et sa généralité mais qui renvoie aussi à la vie.

Nous ne pouvons faire confiance aux manuels ni aux fichiers pour le choix et le commentaire des images que nous proposons à nos élèves. L'enseignement que nous visons consiste en une sorte de recherche coopérative sur les significations de ce qui est présenté couramment comme des « connaissances ». Les connaissances prennent sens d'une certaine façon, particulière à chacun, et l'image est un moyen de donner du sens. Le goût de l'institution pour l'abstraction scolastique tue cette aptitude naturelle des enfants à trouver des symboles et à généraliser avec leurs propres forces. Si l'image devient vraiment « vecteur de connaissance », alors la pensée symbolique reprend sa place naturelle dans l'évolution des représentations...

Xavier Lerner
Professeur à l'IUFM de Niort
GD 79

- 1 Voir par exemple dans *Le traité de psychologie cognitive* de Richard et Ghiglione – édition Dunod tome 2, pages 150 et suivantes – le passage concernant les représentations en matière d'électricité.
- 2 On peut proposer *La lettre VII* de Platon qui pose l'image « facteur de connaissance » à part entière, l'essai sur l'effort intellectuel de Bergson (in *L'énergie spirituelle*, A. Skira au PUF), qui intègre l'image et le schéma comme moments indispensables du vrai savoir, et la thèse de Rudolf Arnheim *La pensée visuelle* – éditions Champs Flammarion – qui essaie d'intégrer l'image au cœur de la pensée la plus conceptuelle.
- 3 Des ouvrages comme *L'éducation à l'image et aux médias* de La Borderie (Nathan), ou *Lire une image* de M.-C. Vettraino Soulard (Armand colin) paraissent difficiles à relier à une pratique personnelle d'enseignant.
- 4 Carmen Bernard et Serge Gruinski *Histoire du Nouveau Monde 2, les métiers-sages*, Édition Fayard
- 5 http://www.coh.arizona.edu/spanish/Fossa_Lydia/IntLeng.html
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/guaman.htm>
- 6 Dans les trois niveaux d'analyse dégagés par La Borderie – détail, significations, langage – détail et style – l'enfant reste naturellement au premier et a des difficultés à passer au second.

