



HAL
open science

Introduction

Eve-Marie Rollinat-Levasseur, François Vanoosthuyse, Florence Ferran

► **To cite this version:**

Eve-Marie Rollinat-Levasseur, François Vanoosthuyse, Florence Ferran. Introduction. Image et enseignement: perspectives historiques et didactiques, 4, Champion, pp.9-55, 2017, Didactique des lettres et des cultures, 978-2-7453-3440-4. hal-01625928

HAL Id: hal-01625928

<https://hal.science/hal-01625928>

Submitted on 21 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Eve-Marie Rollinat-Levasseur, Florence Ferran, François Vanoosthuysse

« Introduction » à l'ouvrage

Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques

Ce texte est l'introduction de *Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques*, publié en 2017 aux éditions Champion, sous la direction de Florence Ferran, Eve-Marie Rollinat-Levasseur, François Vanoosthuysse, pp. 9-55.

Introduction à l'ouvrage

Image et enseignement.

Perspectives historiques et didactiques

Florence Ferran, Université de Cergy-Pontoise, AGORA, EA 7392)

Eve-Marie Rollinat-Levasseur, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, DILTEC

François Vanoosthuysse, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

QU'EST-CE QU'UNE IMAGE ?

Savoir quelle définition on donne à la notion même d'image serait un préalable raisonnable à toute recherche dans le domaine de la didactique de l'image, si une telle décision pouvait se prendre aisément. Mais il est particulièrement difficile d'arbitrer entre les innombrables propositions qui nous ont été transmises, depuis l'antiquité, au sujet de la notion d'image.

Partons, par exemple, de cette idée de Saint Augustin qu'un œuf n'est pas l'image d'un autre œuf, en dépit de leur parfaite ressemblance, car ils ne sont pas issus l'un de l'autre¹. Il n'y a pas entre eux de différentiel ontologique : or, *une image de* quelque chose n'appartient pas, dans l'acception platonicienne qui s'est transmise jusqu'à nous, à la même classe d'être que cette chose.

¹ Saint Augustin, *Quaestiones 83 [396]*, dans *Œuvres de Saint Augustin, Mélanges doctrinaux : Quaestiones 83 ; quaestiones VII ad Simplicianum ; quaestiones VIII Dulcitii ; de divinatione daemonum*, Texte de l'édition bénédictine ; traduction, notes par G. Bardy, J.-A. Beckaert (en particulier du *Questiones 83*), J. Boutet, Paris, Desclée de Brouwer, 1950. Voir Jean Wirth, *Qu'est-ce qu'une image?*, Genève, Droz, 2013, p. 14.

Pour autant, puis-je définir une image simplement comme *un objet qui est à la ressemblance d'un autre sans être de la même nature que lui* ? Si je reconnais, par exemple, l'image d'un éléphant dans un nuage, est-ce que je peux dire pour cela que le nuage est *l'image* d'un éléphant ? On pourrait avancer qu'il y a un être de l'image auquel les caractéristiques du nuage ne correspondent pas. On pourrait dire par exemple qu'une image est quelque chose de solide, qui présente au moins une certaine permanence. Les cas, par exemple, du tableau, de la photographie, ou même de l'animal qui a laissé son empreinte fossile dans la pierre seraient plus satisfaisants à cet égard. Ils le seraient aussi pour d'autres raisons. Dans le fossile, par exemple, je perçois le rapport de ressemblance comme étant tout à la fois nécessaire et objectif ; il est une chose qui peut m'apprendre quelque chose sur l'animal dont il est la trace, alors que je n'apprends rien au sujet de l'éléphant en regardant le nuage qui lui ressemble. On pourrait postuler qu'une image a un contenu qui se présente à moi comme un programme d'intellection : *c'est un signe* fondé sur la ressemblance.

Toutefois, si cette définition prenait réellement pour modèle la sémiotique du langage, si donc elle incluait la notion de *message*, elle vaudrait à la rigueur pour le tableau et la photographie, mais nous conduirait à mettre en doute le fait que le fossile soit une image. Nous dirions qu'il ne suffit pas qu'une force naturelle s'exerce pour produire une image, ni que du temps s'accumule, mais qu'il faut *l'intention* de signifier quelque chose au sujet de quelque chose. Dans ce cas, le modèle par excellence à partir duquel nous penserions l'image serait le dessin, le tableau, la photographie, tout artefact mimétique, et nous exclurions de fait du règne des images celles qu'on voit dans les miroirs, les nuages ou les formes des montagnes.

Mais comme ces idées se retournent presque d'elles-mêmes depuis le temps qu'on a pris l'habitude de les retourner, on peut se demander ce qu'un dessin d'enfant représentant une maison nous apprend au sujet de la maison, ce qu'une image de Jésus réalisée par un grand peintre classique nous apprend réellement au sujet de Jésus, ce qu'une nature morte représentant des huîtres dans un atelier hollandais du XVII^e siècle nous apprend au sujet des huîtres, quelle qu'ait été l'intention des artistes concernés. Nous pourrions rappeler que Platon, au livre X de *La République*, accuse les images (c'est-à-dire en l'occurrence les artefacts mimétiques) d'être éloignées de deux degrés des idées vraies, et d'être caractérisées par une irrémédiable pauvreté de substance, puisqu'elles ne sont que des copies des apparences des choses, des illusions mensongères. « Pourrais-tu me dire ce qu'est, en général,

l'imitation ? » demande Socrate². Question qui prend, à propos de la peinture, cette tournure :

Lequel de ces deux buts se propose la peinture relativement à chaque objet : est-ce de représenter ce qui est tel qu'il est, ou ce qui paraît, tel qu'il paraît ? Est-elle l'imitation de l'apparence ou de la réalité ?³

« L'apparence », répond son interlocuteur. D'où cette conclusion, qui a profondément marqué tous les débats sur l'image, et toute l'histoire de l'iconoclasme jusqu'à nos jours :

L'imitation est donc loin du vrai, et si elle façonne tous les objets, c'est, semble-t-il, parce qu'elle ne touche qu'à une petite partie de chacun, laquelle n'est d'ailleurs qu'une ombre.⁴

Le fossile que je tiens dans la main, et même le nuage en forme d'éléphant, sont des réalités moins illusoire que la peinture ; et, pour cette raison, l'introduction des artefacts mimétiques à l'école (ou dans n'importe quelle autre entreprise pédagogique) est un pari sur un fantôme.

Il va de soi que, si nous étions platoniciens, au moins dans ces matières, nous ne songerions pas à confier aux images une partie du soin de transmettre des connaissances. La question de savoir comment user des images dans un but pédagogique est distincte de celle qui consiste à se demander si une image renferme en elle-même un savoir. Il n'en reste pas moins que le platonisme nous incite à penser qu'il existe des limites à l'usage pédagogique des images, et davantage, que celui-ci est par définition problématique.

Dans les termes de la sémiologie de Peirce, c'est-à-dire dans une perspective qui pourrait constituer une sorte d'antidote au doute radical que le platonisme oppose au succès et aux usages sociaux des images, le nuage ressemblant à l'éléphant est bien une sorte d'*icône*, précisément par sa seule qualité de ressemblance, qualité concrète que le sémiologue considère en elle-même et dont par définition il ne fait pas le procès. Peirce précise « qu'une qualité que [l'icône] a *en tant que* chose la rend apte à être un représentamen »⁵. Il définit simplement l'icône comme « un signe » qui « [représente] son objet principalement par sa similarité, quel que soit son mode d'être »⁶. Il en ressort que « n'importe quelle chose peut être *un substitut* de n'importe quelle chose à laquelle elle ressemble »⁷. La notion d'*intention*

² Platon, *La République*, Introduction, traduction et notes par Robert Baccou, Paris, Garnier Flammarion, 1966, p. 359.

³ *Ibid.*, p. 362.

⁴ *Ibid.*

⁵ Charles Sanders Peirce, *Écrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle, Paris, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 1978, p. 148.

⁶ *Ibid.*, p. 149.

⁷ *Ibid.*, p. 148

(et donc tous les enjeux politiques et moraux qu'elle suppose, et qui sont au cœur du platonisme) n'est donc guère essentielle non plus dans la perspective de Peirce : une ressemblance n'a pas besoin d'être garantie par une intention, ni de signifier autre chose qu'elle-même : hasard ou nécessité, et sans nulle intention, ce nuage ressemble bien à un éléphant ; qu'elle le veuille ou non, telle personne *ressemble* à telle autre ; et un œuf peut bien être pris pour un autre, puisqu'ils se ressemblent comme deux gouttes d'eau.

Peirce propose de *classer* les signes, suivant trois grandes catégories : icônes, indices, symboles⁸. Cette classification nous invite à distinguer, par exemple, le cas de l'empreinte, de la trace, dont le fossile est à certains égards exemplaire, de celui du tableau ou du nuage ressemblant. Une empreinte serait une sorte d'*indice* plutôt qu'une sorte d'*icône*. Car un indice est :

un signe ou une représentation qui renvoie à son objet non pas tant parce qu'il a une similarité ou une analogie avec lui (...), que parce qu'il est en connexion dynamique (y compris spatiale) et avec l'objet individuel d'une part et avec les sens ou la mémoire de la personne pour laquelle il sert de signe, d'autre part.⁹

L'indice nous met en contact avec la chose, en instaurant une relation dynamique avec cette chose : un pronom démonstratif, n'importe quel déictique, est un indice, la tache de vin sur la nappe est l'indice que du vin a été versé, et le fossile me met physiquement en contact avec une bête des temps immémoriaux.

Cependant, la sémiotique peircienne inviterait aussi à constater que le nuage est *l'indice* que le vent est à l'ouest par exemple, et réciproquement que le fossile d'ammonite, par sa ressemblance avec l'animal, est une sorte d'icône... Quant au tableau, indépendamment de toute considération concernant la personnalité, l'histoire et l'intention de celui qui l'a fabriqué, il peut être appréhendé comme une icône bien sûr, mais aussi comme un ensemble d'indices (que de la peinture a été déposée, qu'elle l'a été avec une brosse ou un couteau, qu'elle a été récemment vernie, etc...), et comme un symbole, parce que, pour reprendre les termes de Peirce, il *règle* ou entend régler la façon dont je l'appréhende, parce qu'il conduit mon regard et mon intelligence. Le problème qu'affronte Peirce est que la classification des signes est une entreprise infinie.

Au demeurant, les questions catégorielles intéressent peut-être moins la didactique que les constats les plus élémentaires de la sémiotique : que le champ des images excède celui des

⁸ *Ibid.*, p. 148 : « Les signes se divisent [donc] fondamentalement en icônes, indices et symboles ».

⁹ *Ibid.*, p. 158.

artefacts mimétiques ; qu'il est quelquefois difficile de dire dans quelle mesure l'existence d'une image implique l'intentionnalité d'un fabricant ; que, dans les cas où l'intention est avérée (dans le cas des artefacts), il reste à voir ce qu'elle a voulu signifier, et à établir si elle a effectivement signifié ce qu'on voit. En effet, Peirce insiste sur ce point capital qu'une icône (et donc par exemple une peinture, un film ou une photographie) n'est pas un message *déclaratif*, ni un message net, au contenu et aux contours précis. C'est une belle solution alternative au problème soulevé par Platon, une solution qui fait sortir de l'opposition du vrai et du faux, du réel et de l'illusion :

Les icônes et les indices n'affirment rien. Si une icône pouvait être interprétée par une phrase, cette phrase devrait être au « mode subjonctif », c'est-à-dire qu'elle dirait simplement: « Supposons qu'une figure ait trois côtés », etc.¹⁰

D'autres approches de l'image, qui ne relèvent pas non plus de la tradition platonicienne, ont interrogé une forme de hantise de la perte liée à l'expérience de l'image, afin, éventuellement, d'en retourner le constat mélancolique et de pointer ce qui, dans l'image (en l'occurrence et plus précisément dans les artefacts mimétiques), intéresse directement le corps, l'existence, la mémoire. Le mot « image » est étymologiquement rattaché à l'expérience du deuil : *imago* en latin, c'est l'effigie funéraire, fabriquée en réponse à la disparition d'un défunt¹¹. Sur ce rapport de l'image à la mort, Roland Barthes a développé un point de vue personnel et mélancolique dans *La Chambre claire*¹², consacré à la photographie. Le livre, publié trois ans après la disparition de la mère de l'auteur, envisage le problème de la *référence*, des rapports entre image photographique et réel, sous l'angle de la perte. Barthes défend le principe d'une appréhension personnelle des photographies, dans ce qu'il présente comme un au-delà des démarches ordinaires de la culture et de l'étude :

Comme Spectator, je ne m'intéressais à la Photographie que par « sentiment » ; je voulais l'approfondir, non comme une question (un thème), mais comme une blessure : je vois, je sens, donc je remarque, je regarde et je pense.¹³

Certaines photographies, comme celle de sa mère enfant, prise au jardin d'hiver, le captent, car elles témoignent, pour lui seul, d'un « ça a été » : absence et présence conjuguées du modèle dans l'image, retour du « spectre » par l'intermédiaire de la pellicule. Serge Tisseron salue dans *Les Mystères de la chambre claire* le fait que Barthes se soit libéré « du devoir

¹⁰ *Ibid.*, p. 161.

¹¹ Voir à ce sujet la synthèse de Hans Belting, « L'image et la mort », dans *Pour une anthropologie des images* [2001], trad. de l'allemand par Jean Torrent, Paris, Gallimard, 2004, p. 183-240.

¹² Roland Barthes, *La Chambre claire. Note sur la photographie*, Paris, Seuil, 1980.

¹³ *Ibid.*, p. 42.

d'étudier l'image "studieusement" »¹⁴, qu'il s'était fixé dans ses études sémiologiques antérieures. En revanche, Tisseron regrette que Barthes ait pu encourager une pensée douloureuse de l'image. Et, pédagogiquement parlant, la question se pose en effet de savoir si l'on peut faire quelque chose de cette mélancolie, avec cette mélancolie.

Apprendre à reconnaître dans l'image « une absence » voire une « disparition », c'est tout d'abord avoir à l'esprit la distinction entre l'image et son référent, ce qui ne va pas toujours de soi, en pratique, pour de jeunes spectateurs. C'est aussi vouloir distinguer les images entre elles, viser chacune d'entre elles comme un objet non substituable. Ne pas considérer que toutes les images se valent, que c'est « de l'image ». Apprendre à repérer leur particularité en termes de contenus culturels, mais aussi en fonction du sens, des valeurs qu'elles peuvent prendre pour tel ou tel spectateur, selon son environnement, son histoire, son vécu. Se familiariser ainsi avec la question de la réception : pas seulement pour rappeler la somme des savoirs et des paramètres qui conditionnent le regard du spectateur, mais pour réincarner son rapport à l'image qui le « poigne ». Ce qui se fait jour ici, c'est la dimension psychologique du problème de l'image, que la didactique des images gagne à prendre en compte.

Quand ils considèrent les images en tant qu'artefacts, les psychologues les appréhendent en général du point de vue des intentions conscientes ou inconscientes qui ont orienté leur création. Il est intéressant d'observer que le critère de la ressemblance s'en trouve *ipso facto* fragilisé. Peut-être que l'image de sa maison, telle que la dessine l'enfant, ne nous renseigne pas sur la maison elle-même, mais elle a bien tout de même un contenu, et ce contenu non seulement peut, mais doit être appréhendé comme un savoir. Le petit enfant, explique Jean Piaget à partir des travaux de Georges-Henri Luquet, ne dessine pas ce qu'il voit, mais *ce qu'il sait*. Son dessin nous renseigne sur *son* savoir :

Avant [Luquet], les auteurs soutenaient deux opinions contraires, les uns admettant que les premiers dessins d'enfants sont essentiellement réalistes, puisque s'en tenant à des modèles effectifs sans dessins d'imagination jusqu'assez tard ; les autres insistant au contraire sur l'idéalisation dont témoignent les dessins primitifs. Luquet semble avoir tranché définitivement le débat en montrant que le dessin de l'enfant jusque vers 8-9 ans est essentiellement réaliste d'intention mais que le sujet commence par dessiner ce qu'il *sait* d'un personnage ou d'un objet bien avant d'exprimer graphiquement ce qu'il en *voit* (...).¹⁵

¹⁴ Serge Tisseron, *Le Mystère de la chambre claire*, Flammarion, 1996, p. 158.

¹⁵ Jean Piaget et Bärbel Inhelder, *La Psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 50-51.

Par définition, on ne peut pas étendre ces considérations aux productions graphiques des stades ultérieurs du développement de l'être humain. Mais le découplage de la ressemblance effective et de l'intention est bel et bien une structure constitutive d'autres types d'artefacts mimétiques. C'est particulièrement le cas des allégories : le rapport qu'entretient avec la justice la figure d'une femme aux yeux bandés et tenant une épée dans une main et une balance dans l'autre n'est pas un rapport de ressemblance, pas plus que l'image d'un coq ne ressemble à la France, mais il n'en reste pas moins que l'allégorie de la justice et l'emblème des Français ont un ou plusieurs rapports de signification avec ce qu'ils représentent, et que ces rapports se fondent sur des savoirs. Le glaive de la justice rappelait par exemple que les juges pouvaient condamner à mort. Le coq renvoie à une étymologie, admise dans la tradition, du mot « Gaulois ». D'autres types d'images, par exemple des natures mortes, peuvent avoir un fonctionnement métaphorique qui invite à mettre en exergue les intentions qui ont présidé à leur création. D'une manière générale, tous les aspects de n'importe quelle image se prêtent potentiellement au jeu herméneutique, qu'il vise des intentions conscientes ou inconscientes.

De lui-même, ce jeu creuse l'image puisqu'il veut faire apparaître ce qu'elle ne fait pas *voir*. Chacun sait qu'une tendance des plus ordinaires des herméneutes (*a fortiori* peut-être des jeunes herméneutes) est qu'ils construisent leur discours, en harmonie peut-être avec leurs propres intentions, avec leurs propres savoirs, sur autre chose que la pure présence de ce qui est là et qu'ils voient. Non seulement les artefacts sont faits d'autres desseins que ceux qu'explicitent les points, les lignes, les taches, mais ils déterminent une activité intellectuelle et imaginaire qui n'est que partiellement en prise sur les percepts et l'identification des motifs. Le fait que les images instaurent une relation avec autre chose qui n'est pas là peut donc se comprendre de plusieurs manières, qui ne sont d'ailleurs pas exclusives : elles font référence à des objets absents (la femme qui est représentée sur ce tableau ou sur cette photographie n'est pas là, elle est peut-être morte depuis longtemps), elles expriment du sens sans l'explicitier, et elles déterminent une activité pensive qui s'éloigne tendanciellement de ce qu'elles représentent effectivement.

Le fait que la notion d'image (au moins lorsque l'on parle d'artefacts) ne puisse pas être strictement rabattue sur celle de ressemblance, ou plus précisément sur celle de ressemblance *mimétique*, est particulièrement évident lorsqu'on aborde l'art abstrait. La question se pose malgré tout de savoir s'il faut tout à fait exclure, dans le cas de l'art abstrait,

la catégorie de la ressemblance. Pour Jean Wirth, le rapport de ressemblance, de signification *de*, est par définition exclu dans le cas des tableaux abstraits, qui pour lui ne sont donc pas des *images*¹⁶. Pourtant si, dans telle zone d'une toile abstraite, je *vois* la forme d'une tête humaine ou d'un arbre, elle prend immédiatement à mes yeux un caractère iconique. Le fait de retenir le critère de l'« intentionnalité mimétique » invite à se concentrer, dans l'artefact, sur ce qui a fait visiblement l'objet d'une intention, alors qu'on peut aussi considérer, d'une part, que les virtualités mimétiques d'une image excèdent tendanciellement l'intention qui a précédé à son élaboration, y compris dans le cas d'un tableau abstrait, et d'autre part, que toutes les intentions qui ont présidé à la fabrication d'une image ne se concrétisent pas nécessairement sous la forme de motifs *visibles*. À la rigueur, la notion de ressemblance peut être étendue au domaine de l'abstraction, par la médiation précisément d'un raisonnement abstrait : si l'intention du peintre est de me faire sortir du monde des objets, je peux bien considérer que son tableau est *l'image* de ce rien.

Il n'empêche que l'inquiétude d'une séparation entre les images et le monde est réapparue avec force ces dernières années – soit que le platonisme fasse retour, soit qu'il faille affronter des problèmes nouveaux liés en particulier à l'émergence de nouvelles technologies, soit pour ces deux raisons ensemble. Jean Baudrillard s'est aventuré assez loin dans cette idée d'un monde d'images déconnecté du réel. Dans un livre au titre funèbre, *Pourquoi tout n'a-t-il pas déjà disparu ?*, il s'inquiète de la dématérialisation de l'image numérique, qu'il oppose point par point à l'image argentique telle que l'avait analysée Barthes dans *La Chambre claire* :

Fin d'une présence singulière de l'objet, puisqu'il peut être numériquement construit. Fin du moment singulier de l'acte photographique, l'image pouvant être immédiatement effacée ou recomposée. Fin du témoignage irréfutable du négatif. En même temps disparaissent le différé et la distance, ce blanc entre l'objet et l'image que constitue le stade du négatif. La photo argentique est une image produite par le monde, qui implique encore, grâce au *medium* de la pellicule, une dimension de la représentation. L'image numérique, elle, est une image directement sortie de l'écran, qui vient s'immerger dans la masse de toutes les autres images sorties de l'écran. Elle est de l'ordre du flux, captive du fonctionnement automatique de l'appareil.¹⁷

Cette analyse conduit Baudrillard à un constat inquiétant, qui excède largement les limites de la psychologie et de l'herméneutique, et nous rapproche de la grande dénonciation platonicienne, de la grande inquiétude métaphysique qui se noue et se dénoue dans la tradition platonicienne :

¹⁶ Jean Wirth, *op. cit.*, p. 31.

¹⁷ Jean Baudrillard, *Pourquoi tout n'a-t-il pas déjà disparu ?*, Paris, L'Herne, 2008, p. 30-31.

Ambiguïté totale de notre rapport au réel et à sa disparition. Derrière chaque image, quelque chose a disparu – et c'est cela qui fait sa fascination. Derrière la réalité virtuelle, sous toutes ses formes (télématique, informatique, numérique, etc...), le réel a disparu – et c'est cela qui fascine tout le monde. Selon la version officielle, nous vouons un culte au réel et au principe de réalité, mais – et c'est là tout le suspense actuel – est-ce bien au réel que nous vouons un culte, ou à sa disparition ?¹⁸

La meilleure réponse aujourd'hui à l'inquiétude que peut susciter le caractère massif et continu de la production d'images virtuelles, vient sans doute de la médiologie et de l'anthropologie, qui pointent les insuffisances d'une approche immatérielle de l'image en redonnant une place essentielle à ses *médiums* entendus au sens de supports de transmission, et en replaçant ainsi l'Homme (son corps, ses perceptions) *devant* les images, celles qu'il imagine et celles qu'il projette hors de lui en les fabriquant¹⁹. Pour l'anthropologue Hans Belting « aucune conception de l'image ne saurait se dérober à cette relation qui lie d'un côté l'image à un corps-spectateur, de l'autre au médium-support qui la véhicule »²⁰. Pour lui, l'avènement du numérique ne remet pas fondamentalement en question cette triade « médium, image, corps » à partir de laquelle il pense le rapport de l'homme aux images :

Cela vaut même pour les médiums électroniques, qui opèrent pourtant une dématérialisation des images. Et il n'en va pas autrement de la télématique qui, en abolissant l'espace, semble en quelque sorte donner des ailes à notre corps. Car cette dématérialisation, qu'est-elle en somme, sinon une expérience corporelle d'un genre certes nouveau, mais qui possède d'emblée ses parallèles historiques ? Si le corps est virtualisé ou globalisé, c'est encore une fois par le seul truchement de ses propres organes qu'il peut réaliser cette extension de sa perception.²¹

Les images numériques ont beau atteindre un degré inédit d'abstraction, elles stimulent toujours, mais à une cadence et avec une intensité sans précédent, nos perceptions : reste à savoir comment didactiser les espaces ouverts par les pouvoirs accrus du virtuel.

L'ENFANT ET LES IMAGES

En 1658, Comenius fit paraître à Nuremberg un livre à l'attention des écoliers, qui a pour titre *Le Monde sensible en images, c'est-à-dire la table où se trouvent les noms de toutes*

¹⁸ *Ibid.*, p. 28-29

¹⁹ Voir Régis Debray, *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF, 2000 ; *Vie et mort de l'image : une histoire du regard en Occident*, Paris, Folio Gallimard, 1991, rééd. 1995 ainsi que Hans Belting, *op. cit.* et Bruno Latour, *Enquête sur les modes d'existence Une anthropologie des modernes*, Paris, La Découverte, 2012.

²⁰ Hans Belting, *Pour une anthropologie des images, op.cit.*, p. 10.

²¹ *Op.cit.*, p. 22.

*les choses importantes et des principales activités de l'homme et qui est offerte à la vue grâce à des dessins*²². Ce livre se présente sous la forme d'une série de cent-cinquante chapitres (suivis d'une clause et de deux index) consacrés chacun à une partie de l'univers et comportant en premier lieu une gravure à laquelle fait suite un texte consistant simplement à mettre la gravure en mots. La gravure est une concentration d'éléments mimétiques numérotés (c'est une planche pédagogique). Par exemple, au chapitre des Nuages²³, on peut voir un paysage où se trouvent distribués ici le brouillard, là la pluie, les orages, l'écume, la glace, etc. Le texte qui suit désigne chacun de ces éléments en rappelant leur numéro afin que l'enfant les repère dans l'image, et il les mobilise dans une phrase concrète : « Quand la pluie se gèle en tombant, elle forme la grêle »²⁴. On reconnaît dans ce livre un dispositif encore utilisé par les éditeurs d'imagiers et de livres d'éveil, et qui a traversé toute l'histoire du livre éducatif.

Pour Comenius, il ne fait aucun doute qu'il faille voir pour savoir. Sans entrer dans le détail de sa doctrine, il convient de préciser que le caractère concret de son enseignement ne dissimule nullement son cadre religieux : l'objet de la première leçon est Dieu, celui de la dernière est le Jugement dernier (précédé de trois chapitres consacrés au judaïsme, au christianisme et à l'islam). Entre ces deux extrêmes se succèdent le Monde, le Ciel (au sens religieux : c'est la seule planche sans image), le feu, l'eau ; puis l'auteur traite de sujets aussi variés que les poissons, les bêtes sauvages, l'horlogerie, la maison, la ville, les jeux de hasard, l'agriculture, le bateau, le naufrage, etc... : le recours à l'image s'explique par le fait que l'enseignement porte majoritairement sur des objets perceptibles, plus précisément sur des objets qui appartiennent au monde dont les enfants ont l'expérience.

La valorisation du percept comme moment indispensable de l'intellection constitue une autre justification fondamentale de l'entreprise. Le fondement d'une science vraie, pleine, claire et solide, explique Comenius dans sa préface, « consiste à *bien représenter à nos sens les objets sensibles*, de sorte qu'ils puissent être compris avec facilité ». Il s'appuie sur le

²² Ce livre a fait l'objet, deux siècles durant, de très nombreuses éditions et en particulier d'éditions multilingues comme celle-ci (en allemand, latin, italien et français) : Comenius, *Orbis sensualium pictus quadrilinguis emendatus, hoc est : Omnium fundamentalium in mundo Rerum et vita Actionum Pictura et Nomenclatura, Germanica, Latina, Italica et Gallica cum Titulorum Indicibus atque Vocabulorum Dictionariolis Accurante Carolo Coutelle* [Nuremberg, 1658], Nuremberg, Ioh. Andr. Endter, 1755.

²³ *Ibid.*, p. 32 sq.

²⁴ *Ibid.*, p. 35. Signalons également, p. 6-9, intercalé entre l'introduction et le chapitre sur Dieu, l'existence d'un alphabet illustré selon un principe mnémotechnique audio-visuel : par exemple la lettre F est illustré par la bouche du vent qui souffle et qui fait « fi fi ».

théorème sensualiste qu'« il n'y a rien dans l'entendement qui n'ait été préalablement dans les sens », pour justifier le recours à l'image non comme auxiliaire du texte éducatif, mais comme support principal et point de départ de l'apprentissage par le livre : il s'agit de bien représenter « les choses » « aux sens » et « à l'imagination » des écoliers, pour « aiguïser l'attention » et captiver jusqu'aux « esprits volages », afin qu'ils comprennent bien ces choses et qu'ils acquièrent l'usage du lexique ou de la « nomenclature » que l'*Orbis sensualium pictus* déploie chapitre après chapitre.

La troisième justification fondamentale vient d'apparaître : c'est la psychologie des enfants, les particularités de leur comportement et les étapes de leur développement. Cette idée de l'enfant, déjà complexe, adossée à une conception de l'ordre naturel en général²⁵, Comenius la forge, comme le remarque Jean Piaget, sans recourir à l'expérimentation, sur la base de simples observations et d'axiomes auxquels la science moderne ne peut toujours souscrire²⁶. Mais l'hommage que le psychologue rend à Comenius compte évidemment plus que cette restriction. Le fait fondamental est que l'introduction de l'image dans la pédagogie est exactement contemporaine de l'ouverture de la pédagogie à la psychologie de l'enfant ; on peut dire aussi qu'elle est contemporaine de la naissance de la didactique comme discipline autonome.

Voir pour savoir : le principe est d'ores et déjà énoncé et remarquablement mis en pratique au siècle suivant, si l'on pense aux onze volumes de planches de l'*Encyclopédie ou Dictionnaire des sciences, des arts et des métiers* de Diderot et d'Alembert. S'agissant de l'éducation des enfants, un certain nombre de pratiques, fondamentales dans notre culture éducative, sont initiées au temps des Lumières. L'ouvrage essentiel d'Isabelle Havelange et

²⁵ Comenius [Jan Amos Komensky], *La grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, trad. de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert [1992], 2^{ème} édition revue et corrigée, Paris, Klincksieck, coll. « Philosophie de l'éducation », 2002. Signalons l'existence d'une anthologie récente de textes coméniens parue en allemand : Uwe Hericks, Meinert A. Meyer, Sabine Neumann, Christoph Th. Scheilke, *Comenius der Pädagoge*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, « Grundsatztexte zum Studieren », 2004. Voir également John Edward Sadler, *J. A. Comenius and the concept of universal education*, London-NY, Routledge, « history of education », [1966], 2007, Étienne Krotky, *Former l'homme. L'éducation selon Comenius (1592-1670)*, Paris, Publications de la Sorbonne, coll. « Philosophie », 1996 et Olivier Cauly, *Comenius. L'utopie du paradis*, Puf « philosophies », 2000, en particulier « Le fil d'Ariane de l'éducation » p. 34-80. Pour notre sujet, voir Hana Voisine-Jechova, *La Visualisation des choses et la conception philosophique du monde dans l'œuvre de Comenius, Actes du colloque international des 18-20 mars 1992*, PUPS, 1994, en particulier le texte d'Eva Kushner, « Le rôle de la vision dans l'œuvre pédagogique de Comenius », p. 53-62.

²⁶ Jean Amos Comenius, *Pages choisies*, Introduction de Jean Piaget, Hommage de l'Unesco à l'occasion du trois centième anniversaire des Opera Didactica Omnia 1657-1957, Paris, Unesco, 1957. Le texte de Jean Piaget est repris en postface dans une autre anthologie de textes coméniens, éditée par Jacques Prévot, *L'Utopie éducative. Comenius*, Paris, Belin, 1981.

de Ségolène Le Men, *Le Magasin des enfants. La littérature pour la jeunesse (1750-1830)*²⁷, fait le point sur l'esprit encyclopédique qui souffle sur la littérature de jeunesse en plein essor au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles. Les abécédaires des métiers ou des animaux à destination des enfants, comme l'*Encyclopédie infantine* de Mme de Los Rios²⁸ ou *Le Petit Buffon des enfants*, se multiplient²⁹. Le goût pour la compilation d'exemples, pour la recherche extensive et fragmentaire est attesté plus généralement par la fortune du mot « magasin » (de l'arabe « dépôt, bureau ») dans la littérature infantine³⁰, dont témoigne le titre du programme lancé par l'éditeur Hetzel en 1863, et largement illustré, *Magasin d'Éducation et de récréation*³¹.

La promotion de l'enfance ouvre un nouveau marché au monde du livre et du périodique des XVIII^e et XIX^e siècles. Des éditeurs spécialisés voient le jour, tels les pionniers Arnaud Berquin et Pierre Blanchard. L'illustration fait partie des innovations mises en avant pour diffuser cette nouvelle littérature pour la jeunesse. En 1783, le prospectus du *Portefeuille des enfants*, encyclopédie qui s'inscrit dans la lignée de l'*Orbis sensualium* de Comenius, se vante de contribuer à sa façon (des planches non reliées, livrées en série) au développement de cette pédagogie par l'image :

On leur présente aujourd'hui le Portefeuille des Enfants. Les objets qui le composent ont l'avantage de parler aux yeux : c'est le plus sûr moyen de captiver l'attention de l'enfance, et de lui déguiser l'instruction sous la forme d'un simple amusement³².

En introduction à la *Civilité en estampes* publié vers 1820, B. Allent (Eugène Balland) attire aussi l'attention sur le choix et l'exécution des illustrations de son ouvrage, ainsi que sur son format oblong, adopté pour faciliter la lecture du texte sur deux colonnes, moins fastidieuse que de longues lignes susceptibles de fatiguer le regard³³.

²⁷ Isabelle Havelange et Ségolène Le Men, *Le Magasin des enfants. La littérature pour la jeunesse (1750-1830)*, Préface Lise Andriès, Montreuil, Bibliothèque Robert Desnos, Association Bicentenaire, 1989.

²⁸ Mademoiselle Los Rios, *L'Encyclopédie infantine, ou Magasin pour les petits enfants*, Dresde, chez George Conrad Walther, libraire de la Cour, 1771.

²⁹ Georges-Louis Leclerc Buffon, *Le Petit Buffon des enfants, ou Extrait d'histoire naturelle des quadrupèdes, reptiles, poissons et oiseaux*, Avignon, J.A. Joly, 1810.

³⁰ Voir notamment Madame Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants, ou dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves de la première distinction*, Lyon, J.B. Réguilliat, 1758. – 2 vol.

³¹ Jean Macé, P.-J. Stahl (Pierre-Jules Hetzel) et Jules Verne, *Magasin d'éducation et de récréation*, 60 vol., P.J. Hetzel et Cie, Paris, 1864-1894.

³² Antoine-Nicolas Duchesnes, *Le Portefeuille des enfants. Mélange intéressant d'animaux, fruits, fleurs, habillements, plans, cartes et autres objets, dessinés et gravés sous la direction de M. Cochin*, Paris, chez Gogué et Née de la Rochelle, 1783.

³³ B. Allent (Eugène Balland), *La Civilité en estampes ou recueil de gravures propres à former les enfants des deux sexes à la politesse et aux usages de la bonne compagnie, avec un texte explicatif pour chaque tableau*, Paris, Lecrét et Blanchard, s.d., vers 1820, Bibliothèque de l'Heure joyeuse, Paris.

Les éditeurs portent une attention particulière à la dimension visuelle des livres donnés en prix une fois par an aux enfants : typographie soignée, planches confiées à des graveurs renommés comme *Les Caractères* de La Bruyère réédités par Hochereau et Panckoucke en 1765, avec des gravures de Cathelin et Gravelot³⁴. Dans le registre non plus du beau livre, mais du non livre³⁵, la distribution d'images-récompenses, si on pense aux bons points, a été l'un des fleurons de l'éducation par l'image aux XIX^e et XX^e siècles. Le développement de la presse périodique pour enfants est également favorable à l'image : *L'Ami des enfants*, publié chaque mois par Arnaud Berquin en 1782-1783³⁶ d'après le journal de Weisse, *Der Kinderfreund* (1775-1782), et qui sera suivi en 1784-1785 de *L'Ami de l'adolescence*³⁷, en est un bon exemple. L'historiette réaliste, genre prisé des jeunes lecteurs, et dont *L'Ami des enfants* est un des plus fameux diffuseurs, se prête facilement à l'illustration : l'image de l'enfant-modèle mis en scène dans sa vie quotidienne est le support idéal aussi bien d'une leçon de morale que d'une leçon de choses. Les représentations d'enfants feuilletant un livre illustré se multiplient au XIX^e siècle en frontispice de publications pour la jeunesse (voir les albums photos de Hetzel), comme autant d'incitations à une démocratisation du livre et des savoirs par l'image³⁸, en attendant que les grandes lois scolaires ne favorisent l'essor des manuels à proprement parler. En contrepoint de ces images d'enfant sage, apparaît à partir des années 1860 une iconographie de l'enfant terrible, parfois associée à un style inspiré du graphisme enfantin³⁹. L'image de l'enfant vient nourrir l'image conçue pour l'éducation des enfants.

Une question reste cependant lancinante au XVIII^e siècle, en particulier sous l'influence de Jean-Jacques Rousseau : quand bien même les livres seraient illustrés, sauraient-ils se substituer à l'expérience ? Pour Madame de Genlis, la réponse est clairement négative. Dans l'Avertissement d'*Adèle et Théodore*⁴⁰, paru en 1782, elle défend le modèle

³⁴ La Bruyère, *Les Caractères de Théophraste, et de La Bruyère*, Nouvelle édition, Paris, Hochereau, quai de Conty, vis-à-vis les Marches du Pont Neuf, au Phénix ; et Panckoucke, rue et à côté de la Comédie française, au Parnasse, 1765.

³⁵ Appellation qui se prête à la discussion mais qui est souvent donnée au champ des éphémères, ces petites publications du quotidien auxquelles Nicolas Petit a consacré son ouvrage *L'Ephémère, l'occasionnel et le non livre (XV^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Klincksieck, 1997.

³⁶ Arnaud Berquin, *L'Ami des enfants [1782-1783]*, dans *Oeuvres choisies de Berquin*, t.1, Toulouse, Auguste Gaude, 1806.

³⁷ Arnaud Berquin, *L'Ami de l'adolescence, 1er septembre 1784-15 août 1785*, À Paris Au bureau de l'ami des enfants, 1784-1785, 12 vol. en 24 livraisons in-12.

³⁸ Ségolène Le Men, en collaboration avec Annie Renonciat, *Livres d'enfants, livres d'images*, Réunion des Musées Nationaux, Les Dossiers du Musée d'Orsay, n°35, 1989.

³⁹ *Ibid.*, p. 21 et 39.

⁴⁰ Madame de Genlis, *Adèle et Théodore, ou Lettres sur l'éducation*, Paris, 1782, 3 vol. in 12.

rousseauiste de la *promenade* :

Les promenades de mes élèves, pendant la belle saison, étoient des leçons de botanique ou de jardinage ; et l'hiver ils alloient voir des cabinets de tableaux, d'histoire naturelle, ou des manufactures ; tous leurs joujous étoient instructifs, ils avoient une lanterne magique historique, des petits palais d'architecture faits pour eux, ils travailloient à différents métiers, entre autres au tour, à la menuiserie, etc... etc...⁴¹

De son point de vue, la consultation de recueils illustrés de planches doit être complétée de visites *in situ* ainsi que de constructions en volumes : la pédagogie visuelle, pour Madame de Genlis, passe aussi par la réalisation de maquettes. C'est dans un esprit proche, dans son souci de solliciter la main et le corps de l'élève, que Arthur Berthaud conçoit vers 1820 une méthode d'apprentissage de la lecture qui se présente sous la forme une boîte de jeux, *Le Quadrille des enfants, ou système nouveau de lecture*⁴², comprenant quatre-vingt-un jetons colorés qui portent au recto une image, et au verso le son correspondant. C'était déjà ce rapport ludique et kinésique aux lettres qu'entendait encourager le *Portefeuille des enfants* à la fin du XVIII^e siècle : l'enfant, selon son auteur, devait « avoir la liberté de s'en servir comme d'un jouet, de le feuilleter à toute heure, de l'enluminer et même, avec la permission du maître, d'en découper les estampes »⁴³.

Ces inventions se conservèrent, mais furent mobilisées, en France, sous la Troisième République, au service d'un projet politique démocratique de grande ampleur. Dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson qui a joué un rôle crucial dans la construction de l'idéologie de l'école laïque et républicaine, et qui, de ce fait, constitue un document de premier ordre sur la culture éducative de la Troisième République, l'auteur de l'article « Imagerie scolaire », Léon Riotor, énonce les raisons officielles du développement et du perfectionnement de l'imagerie scolaire⁴⁴. Il ne cite pas Comenius, dont la connaissance est pourtant attestée dans la France du XIX^e siècle et à qui, directement ou indirectement, il doit beaucoup⁴⁵. Dans une logique nationale très caractéristique de l'esprit *républicain* en

⁴¹ Cité par Ségolène Le Men, « L'Âge de nature et ses livres », dans *Le Magasin des enfants, op.cit.*, p. 72.

⁴² Arthur Berthaud, *Le Quadrille des enfants, ou système nouveau de lecture*, Paris, Arthur Berthaud libraire, s.d., vers 1820.

⁴³ Cité par Ségolène Le Men dans *Livres d'enfants...*, *op. cit.*, p. 29.

⁴⁴ La deuxième édition (1911) de ce texte fondamental est disponible en ligne sur le site de l'INRP : www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2892.

⁴⁵ Dans une célèbre formule, Jules Michelet fit de Comenius « le Galilée de l'éducation » dans *Nos fils* [1870], Paris, Slatkine, 1980, p. 174-176. Voir également *Comenius, ou le Réalisme dans l'enseignement, discours prononcé à la distribution solennelle des prix du lycée impérial de Strasbourg, le 10 août 1867*, par M. Riéder, Strasbourg, Silbermann, 1867.

France, il cite les pères fondateurs du système éducatif national français (Victor Duruy, Jules Ferry), les discours des rapporteurs à la Chambre des Députés, les conclusions des commissions, les décrets.

Ses conclusions répondent toutes à des préoccupations concrètes et pratiques. Il s'agit de récompenser les élèves, de former leur goût en les initiant à la beauté, de les familiariser avec la France par le moyen de représentations pittoresques, de les initier à la vertu par la représentation de comportements décents. Du point de vue des pédagogues de la Troisième République, qu'elle recèle un savoir ou qu'elle ait un caractère ornemental, une bonne image est un accessoire indispensable à l'entreprise de formation du goût, de la morale et de l'intelligence de la population française, et en particulier des couches populaires. Et ce, en raison de son fort impact émotionnel et de sa lisibilité *supérieure* – c'est-à-dire supérieure à celle des textes, dans l'effet immédiat comme dans la durée. Dans l'article « Image, imagerie » du Dictionnaire pédagogique, Henri Valentino souligne que « L'écriture » :

même quand on sait bien la lire, nécessite, pour être comprise, un effort d'attention, de réflexion ; l'image simple et dépourvue de symbolisme est tout de suite acceptée par l'esprit. Et puis l'impression que produit l'écriture est passagère, fugitive : l'impression laissée par l'image est au contraire forte et durable. L'influence de l'image sur l'esprit de l'homme et par conséquent sur la formation de son intelligence et de son goût est donc certaine (...) ⁴⁶.

Il se peut que ce fonctionnalisme, caractéristique des moments de fondation, qui sont aussi généralement des moments de propagande, nous paraisse aujourd'hui négliger la possibilité d'un usage moins orienté, moins réglé, plus *esthétique* des images, et par conséquent le développement de compétences (y compris de compétences cognitives) que la relation esthétique aux images permet de développer. Pourtant, l'imagerie pédagogique de l'école élémentaire sous la Troisième République a eu dans une certaine mesure une vertu esthétique. Chacun sait, et souvent par lui-même, que toutes les images pédagogiques réussies, de même que toutes les images de livres illustrés, ont été le support de rêveries et de réflexions pour des générations d'enfants.

Le caractère ouvertement et pleinement politique du *Dictionnaire de pédagogie* et de sa réédition tient en particulier au fait que son enjeu central est l'éducation des classes populaires et leur complète intégration à l'ordre républicain. Henri Valentino, tout au projet de transformation du monde social et des mentalités, conçoit les images avant tout comme un

⁴⁶ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2889> (article signé Henri Valentino). Cette opposition entre texte et image est ancienne. On la rencontre par exemple chez l'abbé Du Bos, chez Lessing, et encore chez des romantiques comme Stendhal.

vecteur de l'influence que l'école doit exercer « sur tous, grands et petits, et particulièrement sur les humbles »⁴⁷.

Dans cette volonté de former et de modeler « l'esprit de l'homme », on retrouve quelque chose de l'esprit des Lumières, quelque chose aussi de l'enthousiasme et de l'autorité de Comenius, lequel, dans son introduction à l'*Orbis sensualium pictus*, représentait le maître couronné et assis sur une sorte de trône, et lui faisait dire, à l'enfant qui s'avancait vers lui : « Je vous mènerai, comme par la main, partout ; je vous montrerai au doigt tout ce qui tombe sous la vûe, je m'en vais vous nommer tout par ordre »⁴⁸.

Notre point de vue sur l'enfant s'est radicalement transformé, par le biais d'une réflexion juridique qui nous incite à considérer comme tout à fait primordial le respect de son identité et de sa liberté, et par le biais d'une réflexion psychologique qui va dans le même sens. Sans entrer ici dans le détail des controverses qui initièrent cette nouvelle manière de voir, il convient de rappeler que les propositions de la pédagogie officielle ont fait l'objet de critiques émanant en particulier de pédagogues promoteurs d'une éducation nouvelle dès la fin du XIXe siècle. Maria Montessori ou Célestin et Élise Freinet⁴⁹ notamment, pensaient que leur mission première était le développement personnel et l'épanouissement créatif des enfants confiés à leurs soins. Dans la perspective ouverte par ces pédagogues, l'image demeure évidemment essentielle, mais elle reçoit un statut fondamentalement différent, puisque c'est la créativité de l'enfant qui se trouve au cœur du dispositif pédagogique imaginé par eux (dans la lignée de certains pédagogues du XVIII^e siècle). L'image devient un champ pratique où l'enfant est le premier acteur.

Le recours à l'image à l'école, pour évidente qu'elle paraisse, a par ailleurs une dimension problématique : « voir pour savoir » et « apprendre avec une image » ne sont en réalité pas des idées tout à fait équivalentes. Non seulement parce que l'image de la chose n'est pas la chose même, comme le souligne avec insistance de la tradition platonicienne, mais parce que l'apprentissage ne transmet un savoir que s'il est effectivement pertinent en termes scientifiques. Il se peut en effet que l'image délivre un faux savoir, ou déforme un vrai savoir. Il se peut qu'elle n'ait même rien à voir du tout avec le savoir, qu'elle soit avant tout le vecteur d'une croyance ou d'une influence. Elle a pu être en France par exemple le vecteur

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ Comenius, *Orbis sensualium pictus*, *op. cit.*, p. 5.

⁴⁹ Célestin Freinet, *La Méthode naturelle*, t. 2 : *L'Apprentissage du dessin*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1969.

d'une construction impériale ayant des implications racistes⁵⁰. L'histoire du vingtième siècle fournit de nombreux exemples de pédagogies politiques, notamment fondées sur l'image.

À l'ère contemporaine où sont privilégiés les « documents authentiques », ce caractère problématique ne disparaît pas tout à fait. Le choix des documents fait toujours sens, d'une façon plus ou moins fine. Un manuel scolaire est toujours une affaire de récit et de montage. On peut dire, plus généralement, et sans pousser trop loin l'exercice du soupçon, que leur illustration contribue toujours à former le cadre de l'apprentissage, et à entretenir une dynamique d'apprentissage dans ce cadre. Elle a toujours pour fonction de conduire et de modeler l'enfant qui la regarde, en lui fournissant le modèle d'un style de vie valable et imitable, un style comportemental, un style d'interaction dans la famille, dans l'école, dans la cité, mais aussi une manière de voir le monde, par exemple une manière d'envisager l'histoire et de s'y projeter, ou une manière de penser sa relation aux autres nations et aux autres cultures. Elle insère l'enfant dans un espace et dans une temporalité sociale qui lui sont présentées comme le fondement même et comme l'horizon de son existence, comme ce dans quoi il doit tracer son propre chemin.

DES IMAGES PÉDAGOGIQUES AUX USAGES PÉDAGOGIQUES DE L'IMAGE

L'histoire de l'imagerie pédagogique constitue un champ de recherche foisonnant, dont des ouvrages récents ont consacré l'importance⁵¹. On peut douter qu'il y ait jamais eu une éducation sans images, sans schéma, sans diagramme, sans illustration, sans métaphore, sans comparaison, sans allégorie. Et s'agissant des pratiques actuelles, force est de constater qu'elles s'appuient constamment sur la médiation d'images. À n'observer que le matériel pédagogique, il semble que le savoir qu'on transmet ait *besoin*, plus que jamais, d'une illustration, ou, plus généralement, et qu'une journée à l'école ne puisse pas se passer d'images. S'amuser en apprenant (en suivant les aventures d'un petit personnage dans un manuel d'apprentissage de la lecture), s'évader à l'école (en découvrant un beau paysage, une

⁵⁰ Voir l'étude classique de Pierre Nora dans *Les Lieux de mémoire*, [1987-1992], Paris, Gallimard, 1997.

⁵¹ Voir en particulier Annie Renonciat (dir), *Voir/Savoir. La pédagogie de l'image au temps de l'imprimé, du XVI^e au XX^e siècle*, Futuroscope, Scéren/CNDP, 2011.

belle peinture), plus tard, analyser un diagramme, repérer une vallée sur une carte topographique, découvrir la variété des formes de l'espace urbain sur une photographie de Berlin, de Delhi ou de Bamako, sont autant d'opérations qu'on juge fondamentales, et complémentaires, et dont on confie la responsabilité à des images, tout au long de la scolarité. Il semble bien que les images soient, et qu'elles aient toujours été au cœur de la transmission et de la relation pédagogiques – quoique à des degrés différents et selon des modalités diverses.

Que leur rapport aux choses, aux modèles, aux phénomènes, soit de ressemblance ou de signification, intentionnel ou fortuit, qu'elles rendent perceptibles un écart, une insuffisance, voire une absence, les images induisent toujours une mise en « relation »⁵², opération logique fondamentale, fonction sociale aussi, essentielle en pédagogie. Naturellement, cette fonction n'est pas l'apanage des images. Les textes le font aussi, et les discours, mais notre culture scolaire se caractérise par le fait qu'on attribue aux images un rôle central, comme supports d'acquisition, de mémorisation, de créativité, et d'interaction.

Ce fait général n'efface pas la question de la pertinence pédagogique de chacune d'elles, ni celle de l'usage qui en est fait. Mais surtout il demande lui-même à être précisé. L'augmentation considérable de la part de l'image dans les pratiques pédagogiques depuis le dernier tiers du vingtième siècle s'est accompagnée d'une mutation générale des choix d'images, et de ce fait de leurs usages pédagogiques. Les images relevant de la catégorie plus générale des « documents authentiques » ont majoritairement remplacé les « images pédagogiques », c'est-à-dire des images qui étaient conçues spécifiquement pour l'enseignement.

À l'ère des « images pédagogiques » de l'école « élémentaire », les mêmes dessinateurs pouvaient illustrer tour à tour Saint Louis rendant la justice sous son chêne à Vincennes, la faune de nos sous-bois et un poème de Jean Richepin. Toutes les images dans lesquelles étudiait une même génération étaient à peu près équivalentes, en termes stylistiques et sémiologiques. La « planche » pédagogique illustrée était une image de conception classique, visuellement claire, régulièrement belle et sans aspérité particulière ; sa palette était principalement faite des couleurs primaires, et l'essentiel de son contenu était montré au premier plan et au centre. Une didactique générale des images était non seulement possible,

⁵² Citons à ce propos Michel Mélot, qui déclare de façon plus radicale dans *Une brève Histoire de l'image*, Paris, L'œil 9 éditions, 2007, p. 9 : « L'image n'est pas une chose, mais une relation ».

mais pouvait tenir en quelques principes fondamentaux. Car l'ère de l'image pédagogique, initiée par Comenius au XVII^e siècle, c'était aussi celle de la confiance absolue dans l'efficacité des processus d'apprentissage, à condition qu'ils fussent bien pensés et bien équipés, c'est-à-dire dans la capacité de l'école à viser au cœur l'ordre du monde, à travers des médiations simples (le mot juste, la maxime, le symbole transparent, la vignette). Pour autant, la clarté, l'efficacité, la fiabilité de ces images pédagogiques, qui se sont particulièrement développées sous la Troisième et la Quatrième République, ne doivent pas être surestimées. Elles aussi pouvaient être polysémiques. Elles posaient pour certaines – et nous posent aujourd'hui *a fortiori* – des problèmes d'ordre idéologique. Mais, sur un plan pragmatique, force est d'admettre que le rapport texte/image était plus simple dans un manuel scolaire illustré de façon homogène par quelques images pédagogiques créées à leur usage, que dans les manuels d'aujourd'hui où les images et les textes juxtaposés sont plus abondants et plus hétérogènes.

Aujourd'hui, la notion même d'*image pédagogique* semble être devenue relativement floue. La distinction entre des images à visée pédagogique et des images qui n'ont pas cette visée demeure sans doute pertinente, mais le fait est que les enseignants ont désormais presque exclusivement l'usage d'images qui n'avaient pas originellement de visée pédagogique. Les manuels de français et d'histoire, par exemple, sont majoritairement illustrés de ce qu'il est convenu d'appeler des « documents authentiques », en particulier de reproductions de tableaux et de photographies, ou d'autres types d'artefacts visuels (images publicitaires, affiches de films, couvertures de revue, etc.).

L'ère des « documents authentiques », qui livrent la matérialité du monde dans les replis de leur propre particularité, c'est celle d'un fourmillement de formes, d'esthétiques, d'origines, encore accentué lorsque l'enseignement adopte l'éclectisme de la transdisciplinarité. C'est aussi celle d'un regain de discours méthodologique, de consignes et d'explications. Avec l'apparition de l'archive, la méthodologie mord nécessairement sur la leçon de choses, le contenu d'une image ne constituant qu'un aspect de la difficulté pédagogique qu'elle représente. La photographie pose par exemple des problèmes spécifiques, de même que la carte ou la figure mathématique. Savoir lire et savoir didactiser un film nécessitent également un certain type de compétences qui ne sont pas exactement les mêmes que celles que suppose la lecture et la didactisation d'une peinture ou d'un texte.

En outre, l'expression même de « document authentique » est toujours en partie sujette

à caution : la manière dont les documents sont reproduits dans les manuels scolaires pose par définition un problème de fiabilité. Il s'agit de reproductions en deux dimensions d'objets en trois dimensions (une photo de Notre-Dame de Paris pour illustrer les volumes de l'art gothique), ou de reproductions modifiées, ou partielles, d'images en deux dimensions (un tableau de Véronèse reproduit en noir et blanc ou dans une gamme de couleurs légèrement modifiée, à l'échelle d'1/20, un détail d'un tableau de David), et souvent non légendées.

Ces documents composent ainsi des ensembles éclectiques, ils sont de natures diverses, appartiennent à des époques variées, proviennent de différents types de lieux, pour ne retenir que ces quelques critères. Leur existence indique le fait que l'institution scolaire et les éditeurs de manuels ont pris acte de la pluralité et de la complexité du champ des images, comme ils l'ont fait depuis longtemps s'agissant des textes. Cependant on parlera difficilement dans ce contexte précis d'une didactique de *l'image*, mais plutôt d'une didactique *des images*.

L'extrême variété des images utilisables en classe pose des problèmes pratiques aux enseignants : problèmes de méthode, de maîtrise, et tout simplement parfois de positionnement et d'interprétation. Les documents iconiques sont quelquefois des objets dont la nature est confuse et l'identification difficile, la signification plurielle, le maniement délicat (par exemple des images qui en citent d'autres, des images ironiques, des images qu'on peut analyser comme des produits dérivés d'autres images). La relation des images aux textes au contact desquels elles se trouvent placées n'est pas toujours évidente. En outre, comme le soulignait déjà Geneviève Jacquinot dans son ouvrage fondateur, *L'École devant les écrans*⁵³, les images sont souvent associées à un environnement sonore (musiques, bruits, voix), association susceptible de complexifier encore davantage leur traitement didactique.

Les manuels et le matériel pédagogique sont souvent susceptibles d'apparaître comme des ensembles sémiotiquement lâches, dont la conception et le mode de fabrication peuvent sembler échapper à une logique strictement intellectuelle, et même strictement pédagogique. Quant à la plupart des manuels d'initiation à l'analyse des images, y compris ceux qui sont conçus à l'usage des enseignants, ils décrivent un monde vaste, aux limites floues. Ils passent en revue un large éventail d'objets, artéfactuels presque toujours mais pas nécessairement artistiques⁵⁴ ; la gamme des possibles est encore élargie dans les manuels à orientation

⁵³ Geneviève Jacquinot, *L'École devant les écrans*, Paris, ESF, 1985.

⁵⁴ Voir par exemple Laurent Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images* [1996], quatrième édition revue

sémiologique⁵⁵.

Les cadres disciplinaires tendent toutefois à réduire le champ des possibles et à aplanir cette difficulté. Les images auxquelles recourent les enseignants appartiennent en général à un répertoire de types (les peintures figuratives et les portraits d'écrivains, par exemple, dominant dans le cas de la discipline français), et leur didactisation se confond souvent avec celle des contenus enseignés, puisqu'elles ont, dans le dispositif général de la leçon, un statut d'auxiliaires.

Mais, d'un autre côté, la dynamique « transdisciplinaire », qui s'effectue particulièrement autour des images, est conçue pour compenser la tendance naturelle des disciplines à constituer des corpus documentaires fermés, à adopter des méthodes séparées. La culture scolaire actuelle se caractérise par un équilibre instable entre des dynamiques centrifuges, éventuellement très fortes (les dynamiques disciplinaires et « méthodologiques »), et des dynamiques centripètes dont le ressort est moins (ou de moins en moins) la référence à une rationalité fondamentale, logique, élémentaire (« cartésienne ») que le parti pris trans- ou inter-disciplinaire. Très classiquement, pour le coup, certaines images circulent entre les manuels de français, d'histoire et de philosophie, et y sont le support d'exercices comparables de description et de commentaire. Mais inciter, comme l'institution le fait aujourd'hui moins classiquement, les enseignants de toutes disciplines à s'emparer de « l'histoire des arts », c'est rappeler qu'un tableau peut être aussi, par exemple, le support d'un enseignement de physique, de chimie ou de mathématiques⁵⁶.

Il va de soi que l'image du fossile, à défaut du fossile lui-même, trouvera toujours un usage et une pertinence élémentaire dans un cours de sciences naturelles, l'affiche de propagande dans un cours d'histoire politique, tandis que l'économie exploitera la présentation de données en graphique ou en « camembert ». La tendance forte des disciplines actuelles est néanmoins de diversifier leurs contenus et de brouiller leurs identités classiques. Et on peut faire l'hypothèse qu'elles le font notamment parce qu'elles se trouvent placées sous la pression des images qui circulent entre elles. Depuis un décret de 2008⁵⁷, comme

et augmentée, Paris, La Découverte, 2004.

⁵⁵ Voir par exemple Martine Joly, *L'Image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe* [1994], Paris, Armand Colin, coll. « Cinéma », 2005 ; Sean Hall, *Comment les images font signe. La sémiotique facile. Design, photographie, publicité, art, logotype* [2007], trad. Philippe Mothe, Paris, Hazan, 2012.

⁵⁶ Le site de ressources pédagogiques de l'académie de Guyane propose des activités qui vont dans ce sens : http://webtice.ac-guyane.fr/Maths/IMG/pdf/doc_ressource_hda.pdf.

⁵⁷ *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Ecole Collège Lycée*, BO n°32 du 28 août 2008.

toutes les disciplines en théorie, la discipline français est conçue pour dialoguer avec des références iconiques ; la géographie s'est largement ouverte à des problématiques et donc à des documents anthropologiques au nombre desquels on compte en particulier des photographies ; ce qui reste de l'enseignement du latin accorde une place considérable aux thématiques civilisationnelles et donc à la documentation iconique. D'une manière générale, les enseignants doivent faire toucher du doigt un monde recyclé en une infinité d'images sur une infinité de supports, et en particulier, depuis la fin du XX^e siècle, sur le web.

Dans ce contexte, deux questions émergent : celle de l'ordre des difficultés posées par les images elles-mêmes, et celle des méthodes d'approche de l'imagerie scolaire⁵⁸. Les images avaient pour Comenius, et encore pour les collaborateurs de Ferdinand Buisson, une fonction d'embranchement de l'apprentissage, et une fonction d'établissement ou de confirmation du savoir, dans une pédagogie strictement conçue pour les jeunes enfants de l'école primaire. La question de la progressivité des savoirs n'affectait pas les images pédagogiques elles-mêmes. Pour les « documents authentiques », le précepte de la progressivité des apprentissages devrait au contraire concerner les images au même titre que l'ensemble des savoirs, puisqu'elles sont devenues en elles-mêmes des objets de savoir, impliquant des méthodes. À partir du moment où l'on ouvre le discours pédagogique à la diversité des images du monde, il convient de prendre en compte le fait que ces images ne sont pas toutes équivalentes en termes de difficulté. Elles sont plus ou moins complexes ou déroutantes, pour s'en tenir à ces deux aspects. Le fait qu'elles aient comme les textes une histoire pensable chronologiquement et causalement est également un paramètre pertinent pour une didactique des images. Les images sont devenues, dans l'économie des pratiques scolaires, une affaire sérieuse, elles ont troqué leur statut de simples accessoires contre celui, plein et exigeant, d'un savoir savant.

Les images pédagogiques telles que les concevait Comenius, et la très longue tradition qu'il a fondée, devaient aussi préserver les écoliers de ressentir l'effort de l'apprentissage comme une gêne ; elles devaient faire qu'ils ressentent au contraire la joie d'apprendre et d'avancer sur le chemin de leur formation, de leur devenir, en éprouvant à la fois le confort de leur familiarité avec le monde et l'excitation de la découverte.

⁵⁸ Bernard-André Gaillot propose dans *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, le concept d'une progression « spiralaire » et non pas « scalaire » (en escalier), c'est-à-dire d'une approche par approfondissement successif de la difficulté, sur les plans analytique et pratique.

En faisant des images les contenus mêmes de l'enseignement, on prend le risque de faire fondre le supplément de plaisir qu'elles offraient, d'orienter sur d'autres objets le désir de récréation qu'elles satisfaisaient et que, pour beaucoup, elles ont été conçues pour satisfaire. Dans les collèges et lycées français, des pratiques de classe couramment occasionnées par les supports iconiques sont orientées par des questionnaires qui répondent eux-mêmes à des grilles de lecture. Telle image est conçue comme le support de la découverte d'une série limitée de savoirs prédéfinis : une bataille de Paolo Ucello, après qu'on a identifié son sujet, est l'occasion d'observer comment combattent les chevaliers, puis comment le peintre a recours à telle ou telle technique répertoriée (géométrisation, perspective). L'exercice doit avoir une rentabilité immédiate en termes de savoirs savants.

Or, l'image peut aussi instaurer un temps ouvert, non orienté, non segmenté, un temps où l'attention s'exerce librement et fait émerger des idées. Une image peut servir de support à une activité graphique ou plus généralement créative. Elle possède une vertu récréative dont tout apprenant a besoin, quel que soit son âge. En somme, il paraît clair que, si l'on introduit l'image, et notamment l'image artistique, au contact de tous les savoirs, il convient de tabler sur les potentialités intellectuelles qui lui sont propres et sur la capacité des apprenants à faire une expérience esthétique.

POLITIQUE CULTURELLE ET ÉDUCATION ESTHÉTIQUE

La France a une longue tradition en matière de politique culturelle. Que l'art puisse être une affaire d'État, l'Histoire a montré que cela ne faisait pas de doute. Comme les grands mécènes italiens de la Renaissance, Louis XIV a perçu dans l'art un instrument de pouvoir : de centralisation, comme de rayonnement, et idéalement de pacification. Sur le modèle de l'Académie de dessin de Florence (1563), une Académie royale de peinture, sculpture et gravure est fondée en 1648, donnant à l'École française les moyens de son excellence. Que l'art devienne affaire du (grand) public, les faits ont prouvé en revanche que rien n'était moins simple, et aujourd'hui encore, les établissements culturels n'ont de cesse de s'inquiéter de leur accessibilité et de leur attractivité. Quand certains travaillent à l'égalité des chances d'accès à l'art, la « culture » reste encore souvent pour d'autres un trait de « distinction », comme l'a

souligné Bourdieu⁵⁹. Toutefois, si le champ culturel a pu être organisé à partir d'oppositions entre culture savante et populaire ou culture légitime et culture de masse, de nombreux artistes ont largement et heureusement réussi à brouiller ces frontières : par exemple, pour le seul vingtième siècle, les mouvements dada, pop art, hyperréalisme, figuration libre, *street art*, etc..

L'intérêt de l'élite, amateurs et commanditaires, a toujours bénéficié aux arts et aux artistes, tant sur un plan économique que symbolique : Giorgio Vasari fait entrer les peintres dans l'Histoire en mettant en valeur non seulement leurs œuvres mais aussi leurs relations privilégiées avec les Princes⁶⁰. Parler peinture en France au XVII^e siècle devient un trait de la bonne société. Et en retour, de cette connivence avec les grands, associée à un effort de théorisation de sa pratique dans des Conférences données à l'Académie, le peintre tire sa légitimité d'artiste libéral. La théorie de l'art au tournant des XVII^e et XVIII^e siècles s'interroge autant sur les qualités du grand peintre que sur celle du bon spectateur : le goût du beau est-il universel ou réservé à une élite ? Est-il une qualité innée ou peut-il/ doit-il s'éduquer ? Pour André Félibien, le savoir que tire l'amateur de sa connaissance des œuvres et des artistes augmente le plaisir esthétique⁶¹. Pour Roger de Piles, il est une partie de la peinture qui « appelle » toutefois tous les spectateurs sans distinction : la couleur⁶². Du Bos se demande si le sentiment suffit à fonder l'expérience esthétique, s'il agit chez tous les spectateurs à égalité, ou reste le privilège de quelques-uns, sensibles et cultivés...⁶³

Les nouveaux discours sur l'art qui émergent au XVIII^e siècle se situent, chacun à leur façon, du point de vue du spectateur. La philosophie de l'art, qui s'oriente vers une théorie de la perception, s'interroge sur le plaisir esthétique dans sa nécessité et son universalité, et ce faisant, le dégage de considérations socio-culturelles. C'est l'impulsion donnée par Kant : « Le Beau est ce qui est représenté sans concept comme objet d'une satisfaction universelle »⁶⁴. C'est pourquoi Michèle Crampe-Casnabet voit dans l'esthétique kantienne un

⁵⁹ Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, 1979.

⁶⁰ Giorgio Vasari, *Le Vite de' più eccellenti architetti, pittori e scultori italiani da Cimabue insino a' tempi nostri...*, Florence, Torrentino, 1550, rééd. Torino, Einaudi, 1991, 2 vol.

⁶¹ André Félibien, *Entretiens sur les vies et sur les ouvrages des plus excellents peintres anciens et modernes (1666-1688)*, Paris, Vve S. Mabre-Cramoisy, 1685-1688 ; rééd. des Entretiens... I et II par René Démoris, Paris, Les Belles Lettres, 1987 et 2007.

⁶² Roger de Piles, *Cours de peinture par principes, Abrégé de la vie des peintres avec des réflexions sur leurs ouvrages, et un Traité du peintre parfait, de la connaissance des desseins & de l'utilité des estampes*, À Paris, François Muguet, 1699 (rééd. 1715).

⁶³ Abbé Du Bos, *Réflexions critiques sur la poésie et la peinture*, [1719], Paris, énsb-a, 1993.

⁶⁴ Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, Traduction et introduction A. Philonenko, Paris, Vrin, 1993,

fabuleux geste d'émancipation : « La Beauté n'est pas dans la chose, elle naît en nous de l'accord de facultés libérées des contraintes de la connaissance. Est beau le jeu libre de nos facultés »⁶⁵. L'expérience esthétique apparaît chez Kant au fondement de la découverte de soi et de l'autre. Jacques Rancière nommera cela, en une formule heureuse, « le partage du sensible »⁶⁶ : cette vision manifeste une foi inébranlable dans les pouvoirs de l'art, son action tant sur l'épanouissement individuel, que sur le sentiment d'appartenance à une communauté. Autrement dit, l'expérience esthétique apparaît comme profondément politique, avant même que les politiques ne s'y intéressent pour – sous prétexte de l'encourager – l'orienter, l'éduquer, voire la canaliser.

La critique d'art, elle, qui s'invente à la même période (dans la seconde moitié du XVIII^e siècle), reste plus en prise avec des problématiques sociales. Répondant aux besoins d'un public élargi, elle tire parti du développement de la presse et de l'imprimé pour diffuser les rudiments indispensables à l'appréciation des œuvres. La production artistique a beau gagner en visibilité sous l'effet de la diffusion de la gravure ou de la multiplication des expositions publiques, le monde de l'art continue à apparaître comme un espace hiérarchisé et discriminant. Les spectateurs les moins avertis auxquels s'adresse la critique et que celle-ci met en scène, prêteront durablement le flanc à la satire. Songeons à la visite du Louvre dans *L'Assommoir* :

Alors, sans s'arrêter, les yeux emplis de l'or des cadres, il suivirent l'enfilade des petits salons, regardant passer les images, trop nombreuses pour être bien vues. Il aurait fallu une heure devant chacune, si l'on avait voulu comprendre. Que de tableaux, sacrédié ! ça ne finissait pas. Il devait y en avoir pour de l'argent. Puis, au bout, M. Madinier les arrêta brusquement devant le Radeau de la Méduse ; et il leur expliqua le sujet. Tous, saisis, immobiles, ne disaient rien.⁶⁷

Regarder la toile plutôt que le cadre n'irait pas de soi ; reconnaître le beau s'apprendrait et cela prendrait du temps : on voit bien ce que peut avoir d'ambivalent l'idée d'une nécessaire « éducation esthétique », lorsque celle-ci est ciblée socialement. Le principe d'éducabilité, qui depuis l'époque moderne s'impose peu à peu dans les consciences et touche aussi au domaine des arts, peine de fait à inventer les mesures concrètes d'une démocratisation.

L'art touche-t-il tout le monde ou seulement quelques-uns, et auquel cas, comment le

p.74, §6.

⁶⁵ Michèle Crampe-Casnabet, *Kant. Une Révolution philosophique*, Paris, Bordas, 1989, p.100-101.

⁶⁶ Jacques Rancière, *Le Partage du sensible. Esthétique et politique*, La Fabrique éditions, 2000.

⁶⁷ Émile Zola, *L'Assommoir*, ch. 3, dans *Les Rougon-Macquart*, « bibliothèque de la Pléiade », t. 2, Gallimard, 1961, p. 444.

faire partager ? Quels « passeurs » privilégier : le critique, l'enseignant, le médiateur, l'artiste ? Autrement dit, y a-t-il lieu de mettre en place une « éducation esthétique » ? Est-ce le rôle de l'école, la mission des établissements culturels ? ou une simple affaire de rencontres individuelles (entre le spectateur et l'œuvre, le spectateur et l'artiste) ? Sans doute les trois à la fois. Une concurrence/complémentarité/convergence continue de préoccuper les politiques, quand bien même l'éducation nationale d'un côté et la culture de l'autre dépendent aujourd'hui en France de deux ministères de tutelle différents. Dans le discours politique, et en dépit des variations d'arbitrages budgétaires, le goût pour l'art est régulièrement mis en avant comme un élément essentiel de la formation et de l'émancipation du citoyen. Mais avec quels moyens et à quelle fin ? Le rôle attribué au cinéma dans le développement d'une éducation populaire montre par exemple qu'un art peut être diffusé à d'autres fins qu'esthétiques. Les ciné-clubs à vocation non commerciale visaient davantage à éduquer *par* le film, en particulier en milieu rural, qu'à éduquer *au* film. Ce n'est que progressivement que documentaires et fictions y seront projetés en vue de sensibiliser le public à la dimension esthétique du cinéma.

Lorsque André Malraux crée en 1959 le premier Ministère des Affaires culturelles, il s'agit alors d'affirmer le rôle majeur de l'action culturelle dans l'action politique, mais aussi de se donner les moyens de repenser l'accès au patrimoine culturel et à la création. Malraux œuvre en faveur d'une culture plus démocratique, notamment par l'entremise de lieux de médiation accessibles sur tout le territoire. Il milite pour un rapport direct avec l'art, par la facilitation des chocs esthétiques : voir est une expérience sensible mais aussi cognitive. Toutefois, instituant une séparation entre les domaines de la culture et de l'éducation, Malraux ne cherche pas à promouvoir une éducation à l'art ni par l'art⁶⁸.

C'est avec l'action politique de Jack Lang que le lien entre culture et éducation a été instauré, comme l'a manifesté clairement quoique brièvement, l'intitulé de son ministère en 1992-1993. Les années Lang qui recourent les deux septennats de François Mitterrand réforment et marquent profondément le paysage culturel français. Les moyens donnés à l'action culturelle dans les années 1980 vont de pair avec non seulement une refonte de l'école et de la formation des enseignants, mais aussi une nouvelle approche économique de la culture, dont l'État reconnaît la valeur productive et encourage l'ouverture sur le monde de

⁶⁸ Marie-Christine Bordeaux, François Deschamps, *Education artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse, Ed. de l'Attribut, 2013, p. 19 et 33.

l'entreprise par le biais du mécénat. Ce qui caractérise ces années, c'est l'élargissement du champ de la culture, un effort en matière d'organisation et de professionnalisation des métiers artistiques, mais aussi la promotion des pratiques amateurs, conçues comme des modes d'éducation artistique. Politique, pédagogique, économique : l'approche est globale. L'effort budgétaire sans précédent de l'État permet d'apporter un soutien à la culture sous toutes ses formes d'expression, patrimoine ou création, à l'échelle de tout le territoire, et avec une vraie réflexion sur les publics. Les arts visuels bénéficient particulièrement de cette politique de modernisation et de décentralisation, avec la création de fonds régionaux d'acquisitions pour les musées, de fonds régionaux d'art contemporain, l'ouverture d'importants établissements de formation (notamment l'Institut des hautes études cinématographiques), et de nouvelles ambitions pour l'éducation artistique à l'école, grâce à l'ouverture de filières dans le secondaire (théâtre, cinéma) et le lancement de nombreux programmes de sensibilisation liant étroitement esthétique et création⁶⁹. Cette incitation sans précédent à un rapport vivant à l'art, qui a peiné à trouver un second souffle par la suite, ne pouvait se concevoir ni s'opérer sans l'aide de l'image, dont la politique culturelle a appris au même moment à se servir. D'où l'attention portée au paysage audiovisuel, dont l'extension et la diversification ont été favorisées. D'où aussi la promotion d'une éducation à l'image, et aux nouveaux moyens fournis par le numérique, qui depuis ces vingt-cinq dernières années, sont deux *leitmotive* de l'éducation.

DE L'ÉDUCATION À L'IMAGE À L'HISTOIRE DES ARTS

La tendance observable dans les programmes officiels est que l'école française accorde une importance toujours plus grande à la transmission de savoirs théoriques, historiques et pratiques, relatifs aux images. Il n'en reste pas moins que l'image – qu'elle soit artistique ou non - n'est pas enseignée en tant que discipline à part entière à l'école, même si des enseignements disciplinaires et transdisciplinaires où l'image joue un rôle central ont été créés : « arts plastiques », option « cinéma / audiovisuel », « théâtre », et depuis 2008,

⁶⁹ Voir Pascale Lismonde, *Les Arts à l'école, programme de Jack Lang et Catherine Tasca*, Folio Gallimard, Sceren-CNDP, 2002. Pascal Colin et Emmanuel Wallon, *L'Urgence de l'art à l'école*, Paris, Editions théâtrales, 2013.

« histoire des arts », ensemble qui excède et redéfinit largement le champ strict de l'histoire de l'art. La France n'a pas fait le choix non plus d'intégrer l'histoire de l'art en tant que discipline à son système scolaire, contrairement à l'Italie par exemple, où elle fait partie, avec la littérature, l'histoire et la philosophie, du programme obligatoire des sections littéraires du lycée. Il faut dire que l'histoire de l'art ne constitue une discipline universitaire en France que depuis un peu moins d'un siècle. Elle a fait son entrée comme discipline diplômante à l'Université de Paris avec la création de l'Institut d'Art et d'Archéologie en 1927. La comparaison avec l'Italie fait apparaître la moindre importance de la discipline en France.

Si l'enseignement de l'image (artistique et non artistique) ne s'est pas complètement autonomisé, il a bénéficié des innovations technologiques permettant une plus grande accessibilité des images : du web, en particulier depuis une vingtaine d'années, et des techniques de projection audiovisuelle numérique⁷⁰.

En 1996, l'insertion de la lecture d'images dans les programmes de la discipline « Français » est venue concurrencer le monopole de l'explication de texte, tout en affirmant, sur le fond d'une sémiologie généraliste, que, tout comme un texte, une image se « lit »⁷¹. Les difficultés que les enseignants de Lettres ont eues à mettre en œuvre cette directive⁷² ont clairement indiqué que « lire » une image n'est pas pour autant une opération qu'on puisse faire par le simple transfert de compétences de lecture relatives aux textes. Des formations à l'image ont été élaborées pour cette raison ainsi que des certifications.

En 1999, le texte de cadrage d'un *Bulletin Officiel* sur « la mutation des collègues »⁷³ a évoqué la question de l'agencement texte/image dans un paragraphe qui traite aussi de l'articulation lecture/écriture ainsi que de la recherche documentaire (en bref de grandes opérations caractéristiques des disciplines « littéraires »). Mais le point important est peut-être qu'il les relie explicitement à l'usage désormais incontournable des ordinateurs. Cette fois, il semble que ce soit moins la thèse de l'équivalence sémiologique du texte et de l'image qui ait

⁷⁰ Dans les années 60-80, l'apparition et la rapide banalisation des techniques de captation et de reproduction audiovisuelle légères (caméras d'amateur, projecteurs, magnétoscopes) a suscité de nombreuses applications pédagogiques, comme l'avait fait, une génération plus tôt, la multiplication des ciné-clubs. Voir dans ce volume Florence Ferran et François Vanoosthuyse, « Théories et pratiques de l'image. Entretien avec Anne-Marie Garat ».

⁷¹ Décret n°96.465 du 29 mai 1996- (Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n°25 du 20 juin 1996).

⁷² Voir Geneviève Di Rosa, « De la lecture de l'image à l'enseignement de l'histoire des arts : trajet vers une refonte épistémologique des champs des savoirs », *Le Français aujourd'hui* : « Histoire des arts : de la notion à la discipline », 182-3, 2013.

⁷³ Supplément au *B.O.* n°23, 10 juin 1999.

orienté le discours du Ministère que la nécessité d'intégrer les nouvelles technologies au système scolaire.

Par ailleurs, ce même *Bulletin Officiel* faisait passer un nouveau cap à la valorisation de l'image en la définissant comme un « langage » : « l'éducation à l'image » entrait désormais dans le programme de « la maîtrise des langages ». Conçue comme un lien entre la culture de l'élève hors de l'école et celle qu'il y acquiert en « mobilisant différentes disciplines », cette formation devait fournir aux élèves à la fois les compétences pour comprendre les images et les techniques pour en produire.

Avec l'établissement du *Socle commun de compétences et de connaissances* en 2006, l'image a trouvé sa place dans la cinquième compétence, appelée « culture humaniste ». La « capacité à lire et à utiliser différents langages, en particulier les images », est définie comme un objectif éducatif fondamental. Le texte souligne la diversité des images que les élèves doivent apprendre à lire et à utiliser, et met particulièrement en valeur le rôle essentiel des arts dans une formation humaniste permettant de développer « une vie culturelle personnelle » et la pratique d'une activité artistique. Il valorise donc un patrimoine iconique, une tradition humaniste et artistique, et des compétences sémiologiques.

Plus récemment, en 2008, l'arrêté d'organisation de « l'histoire des arts » à l'école primaire, au collège et au lycée, affirme que cet enseignement « doit être porté par tous », c'est-à-dire par les enseignants de toutes les matières, et qu'il convoque « tous les arts ». Le dessin et les compétences graphiques sont considérés dans le *Bulletin Officiel* arrêtant le programme des arts plastiques comme des compétences fondamentales : « L'enseignement des arts plastiques au collège assure un rôle spécifique dans la formation générale des élèves, tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale. Il fait partie des enseignements obligatoires et contribue ainsi à l'acquisition du Socle commun de connaissances et de compétences ». Les arts visuels sont donc éminemment concernés et en particulier sont chargés de renforcer et d'élargir la « conscience humaniste » des élèves à travers leur mise en perspective historiographique et anthropologique. Le texte préconise une mise en œuvre transdisciplinaire de l'enseignement de l'histoire des arts, où la part de l'histoire semble fondamentale⁷⁴. En un peu moins de dix ans, les préoccupations technologiques, accompagnées de la nécessité d'équiper les

74 *B.O.* n°32, 28 août 2008.

établissements, se sont muées en un discours centré sur des préoccupations didactiques et disciplinaires plus traditionnelles.

Mais une ambiguïté demeure quant au statut de l'image dans le système éducatif français, que la notion surplombante de « langage » (« l'image est un langage ») ne suffit pas à réduire, puisque ce « langage » ne fait pas l'objet d'un enseignement disciplinaire à part entière : il n'y a pas *une* discipline de l'image, et l'on n'enseigne pas en France « le langage image » au même titre que l'anglais ou les mathématiques. Lorsque les textes officiels prônent désormais une approche transdisciplinaire des arts, et notamment des arts visuels, cela signifie que plusieurs disciplines doivent contribuer à leur connaissance, mais aussi qu'ils risquent de se trouver partout en position d'auxiliaire.

La promotion des images a beau être un acquis indéniable des vingt dernières années, plusieurs problèmes restent donc en suspens : celui des contours d'une approche disciplinaire des images, celui du statut des images dans des disciplines dont le centre de gravité est constitué d'un corpus de textes et d'un éventail de pratiques de compréhension et de production textuelles, celui de la valeur des enseignements artistiques et de leur rapport avec les autres, celui enfin de la formation des enseignants non-spécialistes dans le domaine de l'image et de l'image d'art en particulier.

Dans la lignée d'une tradition qui a eu une véritable importance en France au XX^e siècle, celle des ciné-clubs à visée éducative, l'enseignement des images d'art se fait aussi en dehors de l'école. La transmission des images a toujours été assurée, en complémentarité avec les professeurs, par des acteurs extérieurs au milieu scolaire (médiateurs, conférenciers, artistes), sur la base de contrats ou du bénévolat. La réforme des rythmes scolaires entreprise en 2014, par exemple, permet la mise en œuvre de projets créatifs dans le cadre périscolaire. Cet équilibre instable entre le scolaire et l'extra-scolaire peut constituer une garantie contre des procédures réductrices et scolastiques, et l'on peut envisager que les images, ainsi préservées de la contrainte strictement scolaire, produisent dans l'école un temps de liberté et d'évasion propice à l'émancipation des esprits et des imaginations.

En France, la fonction pédagogique des images s'est pensée traditionnellement dans leur articulation aux textes, en fonction d'impératifs de lecture, et dans le cadre de disciplines qui se présentent d'abord comme des disciplines de l'écrit. Cette donnée trouve son explication dans une tradition toujours marquée par le prestige des Écritures (en dépit même du principe de laïcité aujourd'hui), et par un patrimoine assez stable de grands textes littéraires. Une seconde tradition cohabite toutefois avec la première, tenant à l'importance culturelle et à l'autonomie des arts graphiques et plus généralement des beaux-arts : en France, comme en Italie et en Allemagne, l'enseignement du dessin à titre non professionnel (en dehors des corporations d'artisans) est attesté depuis la Renaissance. Et de cette dernière tradition se sont aussitôt emparés les fondateurs de l'enseignement public.

Le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson, à l'article « Dessin », rappelle que « dans le projet d'organisation de l'instruction publique élaboré par le Comité de constitution de l'Assemblée nationale (1791), le dessin figure parmi les objets de l'enseignement primaire »⁷⁵. Au programme des Écoles Centrales, institutions d'enseignement secondaire fondées sous la Première République, il y avait un cours de dessin. Dans le cas de Grenoble par exemple, il était assuré par un peintre nommé Jay, au sujet duquel l'autobiographie d'Henri Beyle, qui fréquenta cette école dès 1796, nous documente assez précisément⁷⁶. Ce cours de dessin (au sens strict du terme) était suivi, selon Beyle (plus connu sous le pseudonyme de Stendhal), par trois cents élèves, ce qui serait considérable. Il en déplore le caractère académique et mal inspiré. Cette appréciation est conforme au point de vue qu'il exprime en général au sujet de l'éducation qu'il a reçue de ses maîtres (précepteurs et professeurs), jusqu'à l'année de ses seize ans, 1799. Le fait est cependant que les cours de dessin qu'il a suivis ont été fondamentaux dans sa formation : le dessin fit toujours partie de ses habitudes, et il est remarquable, en particulier, que son autobiographie, la *Vie de Henri Brulard*, soit un mixte d'écrit et de dessin. La pratique courante du dessin n'est pas du tout propre à Stendhal au début du XIX^e siècle : elle fait pleinement partie de la culture éducative des élites.

Mais pourquoi faire du dessin une discipline scolaire obligatoire ? Cette dernière question a donné lieu à d'importantes controverses, par exemple à la fin du XVIII^e siècle,

⁷⁵ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2539>.

⁷⁶ Stendhal, *Oeuvres intimes, II*, Paris, Gallimard, coll. de la Pléiade, 1982, p. 741, 750-751, 821.

entre les défenseurs de la copie de gravures et les partisans (Pestalozzi, à la suite de Rousseau) du dessin d'après nature. Ces questions, les pédagogues de la Troisième République se les sont également posées. Dans l'article « Dessin » du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, Maurice Pellisson expose en particulier la controverse qui a opposé en 1853 Eugène Guillaume, Grand Prix de Rome en sculpture, à Félix Ravaisson, membre de l'Institut du Conseil impérial de l'Instruction publique, et alors chargé de dresser un projet pour l'enseignement du dessin dans les lycées : soit l'opposition entre la conception « scientifique » et « géométrique » du premier et la méthode « intuitive » défendue par le second (et qui devait s'imposer). Maurice Pellisson précise dans le même article que ce débat de fond concernant l'enseignement du dessin occupait également les esprits, à la même époque, au Royaume-Uni, en Allemagne et aux États-Unis :

Une réaction générale se prononçait à l'étranger contre la méthode géométrique. Elle était combattue, en Angleterre, par E. Cooke (*The A. B. C. of Drawing ; an Inquiry into the principles underlying elementary instruction in Drawing*, Londres, 1897), en Amérique par Liberty Tadd (*New Methods in Education*, New York, 1899). En Allemagne, Konrad Lange, Leibrock, Schwartz, entre beaucoup d'autres, faisaient campagne pour que la culture esthétique ne fût plus sacrifiée à la culture intellectuelle, et critiquaient la méthode d'enseignement du dessin des professeurs Stuhlmann et Flinzer, très analogue à la méthode Guillaume.⁷⁷

En France, les convictions qui ont finalement guidé la pédagogie en matière de dessin sous la Troisième République ont trait pour certaines à ce qu'on peut appeler une représentation du monde (« La nature est concrète. Le dessin ne doit pas être abstrait ») ; tandis que d'autres ont un caractère plus moral : « plus que d'une exécution exacte et correcte, le maître tiendra compte de la sincérité avec laquelle cette impression sera rendue ». Cet enjeu moral (la sincérité) ressortit au souci plus général de stimuler la subjectivité et la créativité : « à l'aide de certains exercices appropriés (arrangements décoratifs, illustrations de jeux d'enfants, de récits d'histoire, de fables et de contes), on encouragera les facultés imaginatives des écoliers ». Cependant, le texte précise qu'on les encouragera « sans abandonner l'élève à sa fantaisie », de manière à « mettre en valeur, en les guidant et les perfectionnant, ses goûts naturels et ses aptitudes spontanées »⁷⁸. Dans l'ordre républicain classique, il allait de soi que tout devait être accompli dans les limites de la raison et de la décence, sous la conduite du maître et des modèles. D'autres considérations reflètent un projet culturel ambitieux :

Pourquoi, au reste, l'étude du dessin ne serait-elle pas une préparation, sinon à la pratique, du moins au goût et à l'amour de l'art ? Serait-ce que, dans notre système d'éducation, la culture esthétique ne

⁷⁷ Voir <http://artsplastiques.disciplines.ac-lille.fr/documents/du-dessin-aux-arts-plastiques>

⁷⁸ *Ibid.*

saurait avoir sa place ?⁷⁹

Dans cet article « Dessin » du *Dictionnaire pédagogique*, Maurice Pellisson pense avec satisfaction que désormais l'enseignement du dessin se trouve coordonné aux autres enseignements (en particulier aux mathématiques, à l'histoire et aux sciences naturelles), et « devient partie intégrante du système général des études » : le dessin se trouve ainsi officiellement pourvu d'une « importance pédagogique » et d'une « vertu éducative » générales⁸⁰.

On peut douter pourtant que l'enseignement du dessin ait jamais eu réellement ce statut dans le système éducatif français, au-delà des classes dont parle ici Pellisson, c'est-à-dire des petites classes ; l'enseignement de la musique pas davantage d'ailleurs, contrairement aux traditions en vigueur en Allemagne et au Royaume-Uni par exemple.

De nos jours, les enjeux cognitifs et psychologiques fondamentaux identifiés par les pères fondateurs de l'école républicaine, en particulier celui de l'expression subjective, sont abondamment évoqués dans les programmes des écoles maternelle et primaire. Le peu d'heures dévolues aux enseignements artistiques au-delà des petites classes donne néanmoins à penser que le dessin et plus largement les arts plastiques n'ont pas une légitimité comparable à celle des autres savoirs dans le système éducatif français, en dehors de parcours spécialisés. Toutefois, pour la période récente, la valorisation de l'histoire des arts depuis 2008 et notamment des arts visuels semble avoir eu par ricochet un impact réel sur la conception de l'enseignement des arts plastiques dans l'enseignement secondaire. Cet enseignement a pris une nouvelle dimension, les apprentissages techniques s'articulant plus étroitement à l'exploration de références iconiques. Ils s'enrichissent de la découverte, et, dans un esprit très caractéristique de la culture scolaire française, de la *problématisation* du champ des arts visuels. « L'image » fait ainsi partie des trois axes qui organisent actuellement le programme d'arts plastiques au collège, aux côtés de « l'objet » et de « l'espace », et cet enjeu contient en effet une part d'abstraction et de problématisation : les élèves de 5^e et de 4^e sont en particulier invités à étudier et à élaborer des dispositifs mettant en image – autant qu'en question – les notions de fiction et de réalité⁸¹.

Distinguer l'image de son référent, mais comprendre que l'image peut elle-même

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ BO spécial n°6 du 28 août 2008.

devenir un référent au même titre qu'un objet, voilà les deux priorités pour l'enseignant en arts plastiques. Cet apprentissage passe notamment par des incitations à opérer des changements de statut des images : faire d'une publicité une image d'art par exemple, ou bien, intégrer la notion de pictogramme et voir où elle est utilisée comme référence dans l'art moderne. Le propos peut être également d'apprendre à se servir des images comme référents même : construire une histoire à partir de pictogrammes, ou bien partir du travail d'un artiste et se l'approprier pour créer ses propres images⁸². Ces opérations nécessitent la capacité d'analyser les représentations : apprendre à en discerner les codes, les sources, les statuts (images à caractère documentaire, publicitaire, historique, artistique, images de propagande...), à en mesurer le degré de virtualité, à identifier leurs supports de communication, leurs modes de diffusion, pour se repérer et se déterminer dans le flux continu des images contemporaines. La discipline des arts plastiques n'en entretient pas moins une relation ambivalente aux images. En matière de références, quel statut accorder aux reproductions par rapport aux œuvres ? À quelles conditions la manipulation du matériau-image, facilitée et renouvelée aujourd'hui par les moyens informatiques et la « gigantesque imagerie »⁸³ à disposition du public, se montre-t-elle vraiment formatrice sur le plan cognitif et créatif ? Ne faut-il pas continuer à encourager la production par les élèves de leurs propres images ?⁸⁴

PÉDAGOGIE DES IMAGES À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

L'intégralité des champs disciplinaires s'est trouvée affectée par les plus récentes innovations techniques et en particulier par le web, ce qui constitue un contexte radicalement nouveau pour l'enseignement. Bien que les images n'aient pas disparu sous leurs formes traditionnelles (images imprimées des manuels, images décorant les murs de la classe), elles

⁸² Voir par exemple les propositions de la collection *Arts visuels & Recueillir, proposer et susciter des activités artistiques*, dirigée par Nicole Morin, et notamment de Michèle Guittou, *Arts visuels & portraits*, CRDP Poitou-Charentes, 2005 : rubrique « Jouer avec son image, jouer avec les images », p. 51- 60.

⁸³ Jacinto Lageira, « Des Mondes parallèles. Art et nouvelles images », dans *Les Technimages, Revue d'Esthétique*, n°25, Paris, 1994, p. 162.

⁸⁴ Voir Bernard-André Gaillot, *op. cit.*, p. 245-255, « De quelques images », ainsi que Josette Sultan, *Faire voir et savoir. Connaissance de l'image/image de connaissance*, Paris, INRP, 1992.

sont de plus en plus projetées sur écran par vidéoprojecteur, et tirées de logiciels éducatifs ou de sites internet.

En empruntant cette voie, l'école se met au diapason des pratiques culturelles des apprenants. Certaines de ces pratiques sont en réalité tellement ancrées dans notre identité collective qu'on peut s'étonner que l'institution scolaire ne leur ait pas accordé plus d'importance par le passé. En France, l'espace public urbain est depuis longtemps saturé d'images publicitaires (depuis la seconde moitié du dix-neuvième siècle⁸⁵), et ce phénomène est allé s'amplifiant jusqu'à l'âge des écrans géants comme des caméras de surveillance, qui semblera peut-être iconiquement pauvre dans quelques décennies. Les acteurs sociaux sont eux-mêmes devenus, de façon de plus en plus précoce, des producteurs réguliers d'images. La démocratisation des techniques photographiques et audiovisuelles dans la seconde moitié du vingtième siècle a initié un vaste mouvement que les technologies du numérique et du téléphone portable ont amplifié de façon exponentielle.

Le paysage mental des apprenants étant lui-même saturé d'images à voir, d'images à faire, d'images à échanger, le positionnement de l'école sur ce terrain se trouve à la fois légitimé et problématisé. Deux questions se posent. D'une part, la mission éducative de l'école implique que ses propres pratiques ne se confondent pas avec les pratiques ordinaires des apprenants, bien qu'elle leur concède un pouvoir d'entraînement. D'autre part, pour des raisons qui ne tiennent pas uniquement à l'empire des images, mais qui n'y sont pas étrangères non plus, l'école se trouve désormais devant la nécessité de relégitimer des supports et des pratiques traditionnelles dont l'importance est cruciale, et de les repenser (à savoir toutes les pratiques du texte).

À ne considérer que la première partie du problème, il faut sans doute prendre la mesure du fait que les nouveaux *mass media* ont profondément bouleversé le rapport des individus aux images. Il ne s'agit pas de la perte d'*aura*, que Walter Benjamin a thématiquée au milieu des années 1930⁸⁶. Il s'agit surtout du caractère non maîtrisable des flux d'images numériques qui offrent une vision démultipliée du monde mais peuvent aussi engendrer des comportements pathologiques. Ainsi que l'a souligné Serge Tisseron, « (...) aucune technologie n'a reproduit d'aussi près les conditions de nos productions psychiques que celles

⁸⁵ Philippe Hamon, *Imageries. Littérature et images au XIX^e siècle*, Paris, Corti, 2001.

⁸⁶ Walter Benjamin, « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée » [1936], dans *Écrits français*, Paris, Gallimard, coll. « nrf », 1991, p. 116-192.

du virtuel. Du coup, tous les avantages et les bénéfices que l'être humain peut tirer de ces technologies sont ceux qu'il tire des ressources de son propre esprit, et il en est de même des risques qu'il y court ». ⁸⁷ Qu'ils occasionnent ou non un mauvais usage, que l'école aurait pour mission de redresser, en incitant au contraire à la maîtrise, c'est ce qu'il est peut-être prématuré de dire. Cette question politique, de quelque façon qu'on y réponde, est du moins une invitation à comprendre que les flux d'images « immatérielles » qui traversent nos vies, tout comme les espaces numériques où elles sont produites, modifiées, échangées, par nous ou d'autres que nous, sont gérés par des entreprises installées dans des lieux bien réels, et dont le fonctionnement et les intérêts sont tout à fait matériels ⁸⁸. Dans quelque contexte politique qu'on se trouve, l'interférence de l'école avec les *mass-media* est nécessairement problématique. Cette considération ne consiste pas à légitimer toutes les formes de discours *limitatif* sur l'image et sur l'usage du web en particulier. Le sujet est au contraire suffisamment difficile pour justifier une réflexion didactique d'envergure. Les considérations sur le néo-capitalisme et l'économie de l'information, pour justes qu'elles soient, ne peuvent pas autoriser une stratégie de repli, pas plus en matière de pédagogie qu'en matière politique.

L'anthropologie contemporaine nous fournit des outils pour avancer dans la compréhension des enjeux d'une didactique de l'image. Hans Belting, historien de l'art sacré ⁸⁹, développe par exemple cette idée que l'homme est lui-même « le lieu des images » ⁹⁰, idée qu'il fonde notamment sur cette considération que, d'une part, « toute image visible est (...) nécessairement inscrite dans un médium de support ou de transmission », et que, d'autre part, « ce constat vaut même pour nos images mentales ou intérieures qui pourraient sembler se soustraire à cette règle : c'est notre propre corps qui nous sert dans ce cas de médium vivant ». « À cet égard », ajoute-t-il, « la vraie question n'est pas le dualisme entre images

⁸⁷ Voir Serge Tisseron, *Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel psychique au virtuel numérique*, Paris, Dunod, 2012, p.7.

⁸⁸ Sur la matérialité de « l'immatériel », voir Bruno Latour, *op.cit.* Pour une thématization du « mauvais usage » des images dans la société mass-médiatique, voir Guy Debord, *La Société du spectacle*, [Buchet/Chastel, 1967], Paris, Gallimard, 1992 ; Régis Debray, *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en occident*, Paris, Gallimard, 1992 ; Hans Belting, *La Vraie image. Croire aux images ?* [2005], trad. de l'allemand par Jean Torrent, Paris, Gallimard, 2007, p. 50-51.

⁸⁹ Hans Belting, *Das Bild und sein Publikum im Mittelalter. Form und Funktion früher Bildtafeln der Passion*, Berlin, Gebr. Mann Verlag, 1981 ; *Image et culte. Une histoire de l'image avant l'époque de l'art* [1990], trad. de l'allemand par Frank Muller, Paris, Les éditions du Cerf, 2007.

⁹⁰ Hans Belting, *Pour une anthropologie des images, op.cit.*, p. 11 et p. 76 : « L'homme est naturellement le lieu des images. Naturellement, parce qu'il est un lieu naturel des images, une sorte d'organe vivant pour les images. En dépit de tous les dispositifs et agencements au moyen desquels nous émettons et stockons aujourd'hui des images, en dépit, également, de leur prétention à établir et à exercer des normes, il n'y a que l'homme qui soit le lieu où les images sont perçues et interprétées dans un sens vivant (donc éphémère, difficilement contrôlable, etc...) ».

extérieures et images intérieures, mais plutôt l'interaction entre ce que nous voyons et ce que nous imaginons ou ce dont nous nous souvenons »⁹¹.

Dans cette perspective, s'il prend la mesure de ce que certains veulent appeler la « rupture » numérique, Hans Belting réinscrit tout de même l'expérience contemporaine des images dans une anthropologie historique où images mentales et images objets ne cessent d'interagir. Pour lui, les nouvelles images ont une action non pas mortifère mais stimulante : non seulement la rapidité des flux d'images accélère nécessairement aussi les opérations d'analyse et de synthèse associées au regard sur l'image, mais l'extension de notre univers visuel intensifie aussi nos « désir d'images »⁹². Ce qui a surtout changé, d'après Hans Belting, c'est le mode opératoire de la « rencontre » avec les images, dont il s'agirait peut-être alors, dans une perspective didactique, de redéfinir les conditions de possibilité et les modalités :

Les images ont perdu leurs lieux privilégiés où elles attendaient autrefois notre regard. C'est précisément pour cette raison que, dans le désordre des nouveaux moyens de communication, nous cherchons à retrouver pour elles un lieu possible de rencontre. J'insiste pourtant sur un point : je ne dis pas que nous sommes victimes des nouvelles technologies mais au contraire, et comme si souvent dans l'histoire des médiums de l'image, attentifs, ouverts et critiques à l'égard de ce qu'elles peuvent éventuellement nous faire découvrir. Aujourd'hui, les dispositifs de stockage sont en train de constituer une mémoire d'images latentes dont certaines ont une origine très lointaine. Il arrive régulièrement que les nouveaux médiums ne soient rien d'autre que des miroirs du souvenir fraîchement nettoyé, dans lesquels les anciennes images se perpétuent sur un autre mode que dans les musées, les églises ou les livres. Ainsi voit-on naître, dans l'espace liminaire entre les médiums iconiques traditionnels et ceux d'aujourd'hui, une nouvelle dynamique, susceptible de battre le rappel d'images, dont notre époque a oublié l'existence.⁹³

Dans cet espace ouvert de la virtualité, le point d'ancrage reste l'homme qui perçoit et interagit avec d'autres usagers du numérique dans « un nulle part partagé » où « en tant qu'acte collectif, la communication est plus importante que son contenu, car elle donne l'impression d'accéder à une existence sociale qui n'est plus assujettie à des lieux réels »⁹⁴. C'est ce qui suscite chez les pédagogues à la fois euphorie et inquiétude.

Cette perspective extrêmement stimulante indique à quel point l'exposition des images, leur maniement, le discours qu'on tient sur elles, les discours qu'on suscite à leur propos, demeurent des opérations délicates. On ne viendra pas à bout du caractère problématique des images en contexte pédagogique, ni du caractère problématique de toute intervention didactique dans le domaine des images. Mais le champ est largement ouvert

⁹¹ *Ibid.*, p. 8.

⁹² *Ibid.*, p. 59.

⁹³ *Ibid.*, p. 66.

⁹⁴ *Op.cit.*, p. 117.

d'une réflexion didactique sur les images et on peut du moins progresser sur un certain nombre de questions. Celle des pratiques de classe par exemple : comment accompagner la rencontre des images ? Comment apprendre à discerner la nature et le statut d'une image, à reconnaître et à apprécier des images riches de sens ? Comment construire une culture iconographique qui se démarque du cadre quotidien de consommation des images tout en interagissant avec lui ? Comment favoriser l'interaction et l'action avec les images ? Comment faire d'une image un levier de création et d'autonomisation ? Comment construire une progression didactique à partir d'images ?

PLAN DE L'OUVRAGE

La première partie de l'ouvrage consacre plusieurs articles aux dispositifs texte/image dans l'enseignement. Loin de se réduire à une seule fonction illustrative, la mise en regard d'images et de textes construit le sens des uns par les autres et réciproquement, le texte pouvant jouer le rôle de commentaire de l'image ou inversement, l'image pouvant avoir à l'égard du texte une fonction synthétique, analytique, voire énigmatique... La mise en rapport des textes et des images dans le cadre scolaire ou en contexte éducatif véhicule ainsi à travers l'histoire, et plus ou moins explicitement, des représentations sur les modes et les méthodes d'apprentissage.

Dans son étude de l'enseignement de la technique du dessin en perspective dans les Flandres et la France du XVI^e siècle, Valérie AUCLAIR distingue ainsi les pratiques d'enseignement en atelier des modes de transmission par le livre. Dans les traités, « c'est ensemble que textes et images construisent une démonstration » : les textes viennent en commentaire de l'image, qu'ils expliquent. Cependant, en laissant des pages vides pour que le lecteur s'approprie les techniques qu'ils décrivent, ils montrent que les connaissances s'acquièrent aussi par la pratique. Dans un tout autre domaine, l'histoire du rôle des images dans les catéchismes est également exemplaire de la recherche d'une pédagogie par l'image : comme le montre l'étude d'Isabelle SAINT-MARTIN, l'Église a effet reconnu dès la période médiévale l'action des images sur la mémoire et l'émotion. Les Réformes ont joué par la suite un rôle important, diffusant des catéchismes qui illustraient des points de la doctrine

chrétienne par des sujets bibliques ou des scènes de la vie quotidienne. Dans l'imagerie catholique qui s'est développée parallèlement à l'imagerie scolaire, la leçon n'était pas seulement illustrée mais donnée à interpréter par les images, s'adaptant aux évolutions de la pédagogie et des canons esthétiques contemporains. L'article de Ralf DEKONINCK et Nicolas HEMS traite plus particulièrement de l'usage didactique de l'emblème dans la pédagogie jésuite à Courtrai au XVI^e siècle. Il montre comment la fabrication d'emblèmes sert de support aux exercices rhétoriques. Elle permet par l'association de *topoi* iconiques et textuels d'exemplifier la science morale de la Compagnie dans l'école et dans l'espace public. En ce qui concerne l'imagerie scolaire et périscolaire, l'étude de publications pour la jeunesse entre 1870 et 1910 permet à Françoise BOYER-VIDAL de montrer que, quoique éditées à une période dont la production iconographique à destination des enfants est souvent considérée comme médiocre, la majeure partie de ces ouvrages offre en réalité « des textes et des illustrations qui prennent acte de la modélisation de l'acte éducatif », et qu'en cela ils participent pleinement aux débats pédagogiques qui se posent dans les premières décennies de la Troisième République. Mais l'apparition de livres contenant des images qui introduisent le regard de l'enfant dans les publications de cette époque témoigne aussi de l'élaboration d'une production éditoriale pour la jeunesse qui fait place aux émotions et à l'imaginaire. Pour sa part, Frédéric PRUVOST consacre son article à l'analyse de l'iconographie des dictionnaires des éditions Larousse, car le soin apporté au décor aussi bien qu'à l'illustration en a fait un cas remarquable. Auxiliaire de la définition, l'image ajoute au dictionnaire une dimension non seulement encyclopédique mais aussi idéologique. À la fin du XIX^e siècle, les premières versions du Larousse illustré s'accordent aux goûts classiques de la culture bourgeoise. Seuls les décors se montrent perméables à l'esthétique « art nouveau ». D'abord redondante, l'image a pris peu à peu de l'autonomie par rapport au texte grâce à l'évolution de la mise en page et des choix de police pour la légende. Certaines planches ont pu être insérées sans renvoi à des articles correspondants, mais commentées en revanche par des légendes de plus en plus fournies : le rapport de subordination entre texte et image peut sembler s'être inversé. Enfin, Eve-Marie ROLLINAT-LEVASSEUR analyse la façon dont, en France, les enseignements scolaire et universitaire ont abordé le théâtre. Pendant longtemps, cet art spectaculaire a été intégré aux programmes de lettres et étudié en tant que genre littéraire, l'imagerie pédagogique et les photos de théâtre ayant surtout eu pour fonction d'accompagner la connaissance du théâtre ou de valoriser l'incarnation des rôles par des acteurs. Si l'institutionnalisation des études théâtrales à l'université a permis de constituer l'analyse

spectaculaire comme objet d'étude dans les années 1960, l'approche texto-centrée a longtemps perduré pour envisager progressivement l'articulation entre les textes dramatiques et leurs représentations et conduire à l'étude de ce que les mises en scène révèlent des lectures possibles des textes. Cette première partie de l'ouvrage s'achève par un entretien avec Véronique JACOB, éditrice, responsable des collections éducatives de Gallimard. L'élaboration qu'elle fait des chartes éditoriales donne à l'iconographie le rôle d'introduire une dimension sensorielle dans la perception que le lecteur a du texte littéraire : au-delà, elle cherche à susciter un questionnement du lecteur devant la mise en contact entre une image et un texte littéraire et à conduire le lecteur à entrer dans le jeu interprétatif.

L'institutionnalisation de certains enseignements tournés vers l'image fait apparaître une tension entre deux représentations sociales opposées de l'éducation, ce dont témoignent les articles rassemblés dans la deuxième partie « Image et politique éducative » : pour certains, l'immédiate visibilité de l'image requiert des yeux experts pour la voir et apprendre de son spectacle et c'est pourquoi l'enseignement de l'image ne conviendrait qu'à une élite que cette formation distinguerait en retour. À l'inverse, d'autres considèrent que l'universalité de l'image en fait un support particulièrement adapté pour conduire progressivement au savoir ceux qui en sont le plus éloignés : le recours à l'image dans l'enseignement a donc pu être tenu pour un outil de démocratisation des savoirs. Cependant, les politiques d'éducation à l'image révèlent qu'une ambiguïté demeure : elles considèrent implicitement que, bien que l'image soit accessible à tous, il faut apprendre à la voir et à la regarder pour ne pas être dupé par son apparente facilité.

Dans l'article qui ouvre cette seconde partie, Émmanuelle HÉNIN montre qu'à Florence, à l'orée du XVI^e siècle, l'enseignement du dessin et de la peinture est pleinement entré dans la politique éducative des élites. L'image et plus particulièrement l'œuvre picturale acquièrent une légitimité intellectuelle et sociale qu'elle ne perdra plus en occident. Mais de ce fait, les arts de l'image se trouvent pris dans une logique de distinction qui interfère avec des théories esthétiques idéalisantes. Annie RENONCIAT montre que c'est dans une toute autre logique que l'image va être partie prenante de la politique d'instruction publique mise en œuvre en France à partir des années 1830. Son étude de l'imagerie scolaire dans toute la déclinaison de ses supports et de ses thématiques permet de mesurer l'importance qu'a revêtu l'image dans la politique de démocratisation des savoirs fondamentaux et dans la

construction d'une culture nationale au XIX^e siècle. Dans la continuité de la politique publique en faveur d'une pédagogie de l'image au siècle précédent, le cinéma d'enseignement est encouragé par l'État à partir des années 1920 : Valérie VIGNAUX traite de la diffusion d'un cinéma documentaire à vocation éducative à destination des élèves et même d'un public plus large, en particulier en milieu rural. Elle analyse une enquête de 1931 qui témoigne de l'adhésion remportée par cette forme d'éducation populaire, et révèle les exigences croissantes des usagers, en termes de qualité des équipements, des films eux-mêmes, mais aussi de leur accompagnement. Si des raisons économiques et politiques expliquent l'abandon progressif d'un cinéma éducateur à la veille de la guerre, l'effort de projection se maintient en milieu scolaire. Thomas STOLL poursuit l'étude de la promotion d'un cinéma éducateur par l'État français. En dépit de résistances des milieux cléricaux ou intellectuels, méfiants à l'égard des pouvoirs de fascination et de distraction de l'image, la fiction commence à faire son entrée dans les classes dans les années 1930, même si ce n'est qu'après-guerre que le cinéma sera reconnu par le ministère de l'Instruction Publique non seulement comme un support d'informations mais aussi de culture artistique. Enfin, c'est à partir des années 1980 que le cinéma bénéficie de la promotion des pratiques artistiques à l'école, à un moment où l'on passe d'une éducation par l'image à une éducation à l'image. L'étude d'Auréliane BAPTISTE achève ce parcours sur les politiques éducatives par l'analyse de la réflexion dont a fait l'objet l'introduction d'une image dans l'épreuve d'expression écrite du Test de connaissance du français à destination des étudiants étrangers pour leur « demande d'admission préalable » à l'université. Prendre pour support d'évaluation une image constitue en effet une rupture dans les usages de la certification et pose implicitement plusieurs questions : comment choisir une image pour que tout candidat, quelle que soit sa culture d'origine, puisse en parler et témoigner de l'étendue de sa connaissance du français et de son potentiel académique ? Y a-t-il des images neutres ? La conception de cette épreuve a fait ainsi surgir de nombreuses questions didactiques sur les types d'images elles-mêmes mais aussi sur la façon de prendre en compte le public destinataire de ces certifications.

L'enseignement de l'image ainsi que les dispositifs pédagogiques utilisant des images comme support font appel à l'expérience visuelle des apprenants. Regarder et observer s'apprennent : cet apprentissage implique une approche empirique dans l'élaboration des savoirs. Faire appel aux images suppose aussi de faire une place, dans un contexte éducatif,

aux émotions qu'elles suscitent. L'apprenant se trouve ainsi placé au centre de l'apprentissage. Les troisième et quatrième parties de l'ouvrage rassemblent des articles sur l'image comme objet d'enseignement et s'attachent, dans un premier temps, à décrire le travail de la réception avant d'aborder, dans le second, le travail du support.

Florence FERRAN propose une étude de la place de l'image dans le programme pédagogique de Jean-Jacques Rousseau. Les œuvres de Rousseau attestent d'une méfiance générale à l'égard des perceptions et des arts visuels, sources d'erreurs et de corruption. Dans ce contexte, il n'est pas question d'image au début d'*Émile*, le développement affectif primant, dans les premières années de l'élève, sur l'apprentissage intellectuel et moral. Lorsqu'il est question d'éducation du regard, Rousseau propose que celle-ci passe par l'observation directe de la nature et la pratique du dessin. Catherine MÜLLER et Nathalie BORGÉ s'intéressent à l'articulation de l'expérience sensible et de l'apprentissage linguistique. Toutes deux partent de leur pratique d'enseignantes de français langue étrangère pour mettre en valeur la photographie d'auteur comme support pédagogique, et elles en étudient les usages didactiques. À partir de la retranscription d'interactions verbales en classe, montrant comment les photographies suscitent des interprétations riches et diverses, Catherine MULLER propose une analyse descriptive des qualités d'embrayeur de ce support pédagogique : elle attire l'attention sur la dimension collective de l'interprétation de la photographie qui s'élabore en classe à partir des interprétations singulières exprimées par chaque apprenant. Tout en réfléchissant aux modalités de la transmission des œuvres d'art à un public de non-initiés, Nathalie BORGÉ montre que l'expérience esthétique constitue en elle-même un facteur propice à l'acquisition de savoirs ainsi qu'aux échanges interculturels, et qu'elle modifie nécessairement le rapport entre l'apprenant et l'enseignant. Enfin, l'étude du court-métrage qu'Agnès Varda a consacré à la fabrication et à la réception d'une de ses propres photographies permet à François VANOOSTHUYSE et Bérengère VOISIN d'aborder des problèmes théoriques et pratiques posés par les usages pédagogiques des images (qu'on les saisisse comme des signes à décrypter, comme des documents historiques, comme les exemplifications d'une technique de représentation ou d'un moment de l'histoire des arts, ou comme des embrayeurs) : il s'agit de mettre en place des protocoles pédagogiques qui parviennent « conjointement à approfondir un mystère et à débarrasser de sa fascination ».

La quatrième partie de l'ouvrage développe la question des rapports didactiques à l'image et celle de son statut. L'image est-elle un modèle qu'il faut comprendre, imiter,

reproduire scrupuleusement, ou bien qu'il faut apprendre à voir pour devenir créatif ? Deux types d'approches pédagogiques coexistent : celle de l'analyse et de l'interprétation qui relèvent de l'expérience cognitive et de l'expérience symbolique ; celle de la pratique créative qui considère que l'élaboration d'images ou la fabrique d'images mais aussi leur montage, le fait d'associer certaines images à d'autres, apprend véritablement à voir, et par là, à savoir. Ces deux approches peuvent être complémentaires. Mais elles sont parfois concurrentes car elles reposent sur des représentations idéologiques de l'apprenant et de l'enseignement qui peuvent être opposées, quand l'une met au cœur des apprentissages la transmission des savoirs tandis que l'autre, qui laisse place à une dimension expérimentale, s'appuie sur le transfert de compétences et sur la pratique.

Dans un entretien, Anne-Marie GARAT revient sur les circonstances dans lesquelles est né *La Petite Fabrique de l'image* dont elle fut co-auteur. Ce manuel fondateur, tant par sa méthodologie que par le choix de son iconographie, repose sur le principe d'une imbrication étroite de la théorie et de la pratique de l'image. Son propre parcours d'enseignante de français et de romancière atteste chez Anne-Marie GARAT du souci constant d'articuler une attention aux images (en particulier la photographie, le cinéma) avec un intérêt pour leur fabrication. Son travail littéraire se nourrit lui-même d'images, supports de transmission d'une mémoire comme d'un imaginaire. Alain BONNET propose une analyse de la place qu'a tenue et que tient encore aujourd'hui l'étude des images dans la formation des artistes. À l'Académie, l'apprentissage du métier passait en grande partie par la copie d'estampes. Les élèves apprenaient notamment l'anatomie à partir de représentation de modèles antiques, puis de leur moulage, avant de travailler sur modèles vivants. Le dogme de l'originalité introduit par la modernité a remis en question le statut exemplaire des images patrimoniales dans l'enseignement artistique. L'apparition du numérique a encore modifié le rapport des apprentis artistes aux images, sources d'une nouvelle complexité technologique et esthétique. Non seulement la virtualité transforme voire éradique la notion de modèle, mais elle modifie l'équilibre entre dimensions matérielles et conceptuelles de l'art, soumettant la valeur de l'œuvre à de nouveaux critères d'évaluation, tant dans le cadre de la formation de l'artiste que dans celui du marché de l'art. Pour sa part, Juliette BERTRON analyse comment les modes de reproductibilité numérique de l'image transforment le rapport à l'œuvre d'art et modifient la transmission des savoirs liés à l'art : le contact direct avec l'œuvre ne saurait être remplacé par seule la fréquentation des reproductions, mais l'accès à l'art s'en trouve indéniablement démocratisé, offrant les moyens de construire un espace de partage esthétique et créatif que

les enseignants peuvent désormais explorer.

À partir de sa mise en œuvre pour les domaines du cinéma et de l'audiovisuel, Perrine BOUTIN présente les fondements d'une nouvelle discipline de l'image, la didactique visuelle : alors que la pédagogie par l'image a longtemps instrumentalisé les images à des fins didactiques, le renouvellement apporté par les approches sémiotiques et sémiologiques a conduit à fonder une didactique de l'image à partir du modèle de la grammaire de l'image ; même si elle a pu connaître des dérives formalistes, la sémiologie continue à informer aujourd'hui la didactique visuelle, qui se construit aussi désormais sur des expériences de manipulation des images. C'est sur l'impact de l'ère du numérique et du développement d'outils pédagogiques sur le web pour l'étude du cinéma que Teresa FAUCON se penche : elle souligne que l'évolution technologique ne transforme pas nécessairement le rapport médiateur/ destinataire et qu'un grand nombre de sites web restent conçus selon le modèle d'une pédagogie verticale, alors que ces outils technologiques permettent de créer et de développer une didactique de l'analyse d'image fondée sur des formes interactives et actives par le jeu de montage et de démontage des images, et par le travail de leur décryptage. Enfin, le graphiste Olivier PONCER analyse la démarche mise en œuvre dans l'atelier de didactique visuelle qu'il dirige à la Haute École des Arts du Rhin : les étudiants y sont formés à la pédagogie par l'image, notamment, par exemple, dans le domaine de l'illustration médicale et chirurgicale. S'y construit une méthode d'enseignement à l'épreuve du réel à la fois par la pratique du dessin vivant et par un travail sur la mémoire des approches visuelles didactiques du passé. Les étudiants s'exercent à devenir des créateurs conscients des mises en scène du réel que requiert toute image élaborée à des fins didactiques.

Ainsi, la place des images dans l'enseignement dépend d'une manière générale des cadres idéologiques et moraux que ces sociétés produisent et, plus particulièrement, de leur idée de l'école, de l'enfant et de la relation pédagogique ; elle est aussi relative à la conception que se font les sociétés de la valeur cognitive des images. Pour saisir l'importance de ces discussions, il fallait les reconduire à leurs enjeux, qui sont, en particulier, épistémologiques (les images appartiennent-elles à un champ du savoir ?), éthiques et politiques (quelles images montrer? quelle peut être leur utilité sociale ?), disciplinaires (faut-il qu'il y ait une discipline des images à l'école? en quoi doit-elle consister ?) et naturellement didactiques (comment enseigner les images/avec les images ?). Nous avons décidé, plutôt que de nous concentrer sur

Eve-Marie Rollinat-Levasseur, Florence Ferran, François Vanoosthuyse

« Introduction » à l'ouvrage

Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques

une partie de cette histoire, de la parcourir, de la Renaissance au XXI^e siècle, en France et ailleurs, afin d'ouvrir des perspectives pour des recherches et pour des synthèses futures, concernant la France ou plus généralement l'Europe. L'ensemble veut contribuer à donner aux réflexions contemporaines l'éclairage du passé, et aux recherches des historiens une application actuelle, pour mettre en place des éléments de didactisation des images.