



HAL
open science

Des ambiguïtés entre imaginaire et fiction numérique dans l'institution scolaire

Laetitia Perret, Pierre-Jean Truchot

► **To cite this version:**

Laetitia Perret, Pierre-Jean Truchot. Des ambiguïtés entre imaginaire et fiction numérique dans l'institution scolaire. Colloque scientifique Ludovia 2013, Aug 2013, Ax-les-Thermes, France. 12 p. <hal-01658570>

HAL Id: hal-01658570

<https://hal.science/hal-01658570v1>

Submitted on 12 Dec 2017

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.



HAL Authorization

DES AMBIGUÏTES ENTRE IMAGINAIRE ET FICTION NUMERIQUE DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

Laetitia Perret (Laboratoire Forell B2, université de Poitiers)
Pierre J. Truchot (Laboratoire Forell B1, université de Poitiers)
pierre.truchot@neuf.fr

MOTS-CLES : Imagination, imaginaire, image, jeu vidéo, *serious game*, cinéma, bande dessinée.

RESUME : Imagination, imaginaire, image : il s'agira de voir dans quelle mesure la place qu'occupe le jeu vidéo (et son avatar pédagogique, le *serious game*) dans l'institution scolaire s'inscrit dans un temps long et peut être rapproché de la place de deux autres arts de l'image, le cinéma et la bande dessinée.

Préambule

Les images numériques, ce sont d'abord des images. A ce titre, elles participent à une histoire, celle précisément des images dont l'origine pourrait être l'icône et les principaux jalons le tableau, les images en mouvement du cinéma, les images de la bande dessinée. Nous allons nous intéresser plus spécifiquement à l'histoire du rapport que l'institution scolaire entretient avec l'image. Ce rapport est ambigu et est intimement lié à celui qu'entretient l'institution scolaire avec l'imagination. Il est aussi à relier à la place de l'imagination dans la fiction littéraire scolaire -- question qui a été bien explorée dans les recherches historiques sur la littérature de jeunesse. Notre propos est donc d'interroger ce que l'institution scolaire entend par imagination. Dans quelle mesure cette conception de l'imagination est-elle liée au statut de l'image et en quoi peut-on dire qu'il existe un imaginaire de l'institution scolaire à propos de l'imagination et de l'image ?

En articulant ces trois termes (imagination, imaginaire, image), il s'agira de voir dans quelle mesure la place qu'occupe le jeu vidéo (et son avatar pédagogique, le *serious game*) dans l'institution scolaire s'inscrit dans un temps long et peut être rapproché de la place de deux autres arts de l'image, le cinéma et la bande dessinée.

Dans un premier temps, nous examinerons la place de l'imagination et de l'image à l'école pour ensuite voir les conséquences quant aux rapports qu'entretient l'institution scolaire avec ces trois arts que sont la bande dessinée, le cinéma et le jeu vidéo. Enfin, nous envisagerons le devenir possible de l'imaginaire numérique à l'école.

1 Place de l'image et de l'imagination dans l'école

1.1 De l'imagination à l'école

L'imagination n'est pas considérée comme une qualité dans l'institution scolaire tout au long du XIXe siècle, mais bien au contraire comme une « exaltation de cerveau proche de la folie », (Gestin, 1998, p. 171). C'est ce qui explique les réticences institutionnelles à l'égard du conte merveilleux, du roman, genres qui échaufferaient trop l'imagination. La lecture privée, sans guide, est proscrite. C'est la dimension identificatoire des fictions qui explique ce rejet, car elle fait craindre une contamination des comportements répréhensibles et des mauvais modèles qu'elles pourraient véhiculer. Dès lors, lorsque la fiction entre à l'école, celle-ci l'encadre nécessairement voire la bride. Les seules fictions autorisées doivent être familières tels les robinsonnades, les contes moraux (Marcoin, 2006). De même, la pratique des morceaux choisis détache les extraits de leur contexte – c'est-à-dire de leur trame fictionnelle – empêchant cette dernière de se construire. Finalement, l'école n'accepte qu'une fiction scolaire, c'est-à-dire une fiction débarrassée de tout risque de confusion entre réel et imaginaire. Ce dernier se trouve « aux antipodes de la pédagogie du savoir telle qu'elle est instituée depuis dix siècles en Occident », constate l'anthropologue Gilbert Durand (Durand, 1964, p. 18). L'imaginaire est ce qu'il faut contourner, proscrire : Duborgel (1983) rappelle les propos d'Auguste Comte opposant une certaine tendance « fabulatrice, mythologisante, imaginante » à la mission d'éducation positiviste et civilisatrice adulte. L'imaginaire enfantin doit être canalisé, l'imagination domestiquée. Cette conception de l'imagination est légitimée en fonction de fondements philosophiques soigneusement choisis et triés que l'école a été chercher dans les travaux de Piaget, influencés par l'œuvre de Kant. *La Critique de la Raison pure* propose, en effet, une définition élémentaire de l'imagination : celle-ci est la faculté de créer des images. Mais Kant, dans le même ouvrage, avertit immédiatement son lecteur : l'imagination peut créer deux sortes d'images.

L'image qui a pour fin la connaissance objective, vraie, Kant la nomme un schème pour la distinguer de l'image libre qui n'a pas de finalité. D'un côté donc, l'imagination qui schématise afin de « rapporter les phénomènes à l'entendement comme [étant] la seule faculté qui légifère dans l'intérêt de connaître. » (Deleuze, 1963, p. 28). L'entendement est la faculté de la raison qui procède par concepts purs a-priori que Kant nomme les catégories, lesquelles sont au nombre de quatre (qualité, quantité, relation, modalité). C'est cette imagination schématisante, inféodée à l'entendement dans une perspective de connaissance objective, que l'institution scolaire va retenir et entretenir. Le schème de l'imagination ne favorise aucun imaginaire puisqu'il « ne consiste pas en une image, mais en relations spatio-temporelles qui incarnent ou réalisent des relations proprement conceptuelles. Le schème de l'imagination est la condition sous laquelle l'entendement législateur fait des jugements avec ses concepts purs [alias les catégories], jugements qui serviront de principes à toute connaissance du divers [sensible]. » (Deleuze, 1963, p. 29).

Dans le jugement de connaissance objective, l'imagination n'a d'intérêt que parce qu'elle travaille, se met au service de l'entendement législateur de la vérité.

De l'autre côté, dans le jugement esthétique et sublime, analysé par Kant dans la *Critique de la faculté de juger*, l'image de la finalité sans fin est l'image libre qui s'extrait de l'expérience sensible. Cette image libre, nous en avons besoin pour ressentir une émotion esthétique et pour jouir du sublime. Dans ce cas, l'imagination a un tout autre rôle que de connaître objectivement, elle devient libre et s'accorde avec l'entendement, lequel accueille ces images spontanées et libres. C'est un accord lui-même libre et indéterminé entre ces deux facultés qui se joue dans la raison lors du jugement esthétique, un accord qui ne peut être intellectuellement connu, mais seulement senti.

1.2 Place de l'image à l'école

L'institution scolaire va donc adopter une lecture de l'image et de l'imagination qui la limite au schème kantien. Jusqu'aux années 1960, dans l'école laïque, comme dans l'institution catholique, l'image est considérée comme frivole car son langage semble accessible à tous, et ne nécessite pas d'efforts pour la comprendre. L'image, lorsqu'elle n'est pas un schème, est pensée comme un obstacle à la conceptualisation. Dès lors, lorsqu'elle est mobilisée, elle est inféodée au texte. C'est pourquoi l'image est surtout présente, comme le rappelle Duborgel (1983), dans les supports adressés aux non lecteurs comme les abécédaires. Elle est une introduction, une invitation à lire un texte, un tremplin vers la lecture. Suivant une autre perspective, l'image est aussi présente comme document pour mieux comprendre un texte, dans les manuels de géographie, d'histoire ou encore dans les tableaux muraux sous la III^e république (Melot, 1990). Si l'image est introduite en classe, c'est davantage pour la « neutraliser, l'empêcher de nuire, l'appriivoiser », que pour « laisser l'élève s'imprégner d'elle » (Haumont, 1969, cité par Bantigny, 2008, p. 13). L'idée même qu'un élève puisse créer une image de lui-même est étrangère à l'institution scolaire. De même, lorsque les manuels scolaires s'ornent de photographies, ces images sont, pour la plupart du temps, présentes à titre illustratif. Agréments pour les yeux, elles sont rarement référencées, notamment pour les images de films.

Ce rapport complexe à l'imaginaire, à l'imagination, à l'image enfantins se double des réticences de l'institution scolaire à l'égard de la culture de masse, réticence qui se manifeste dès le milieu du XIX^e siècle. En effet, la culture de masse s'apparente aux loisirs, elle possède une dimension ludique et s'adresse aux affects, elle ne peut que se heurter à la culture scolaire (Chervel, 1998) qui, elle, privilégie la raison et l'effort. L'école se caractérise plutôt par la méfiance à l'égard des pratiques privées et extrascolaires. Il n'y a d'apprentissage, de connaissance qu'à l'école, et l'enfant ne doit pas s'échapper vers un univers sur lesquels les adultes n'ont pas de prise. De plus, cette culture et ses codes sont parfois mieux connus des élèves que des maîtres, ce qui peut être perçu comme une remise en question de l'autorité de ces derniers. Enfin, cette culture heurte une conception très française de la culture – ce que l'on appelle actuellement l'exception culturelle française -- où la république est pourvoyeuse d'une culture légitime

et de qualité dans la mesure où cette dernière n'est pas soumise aux lois du marché (Rioux, Sirinelli, 2002).

Une fois cela posé, il devient intéressant d'examiner quelle réception l'institution scolaire réserve à trois formes d'arts de l'image qui font partie de la culture juvénile de masse et qui possèdent souvent une dimension fictionnelle, la bande dessinée, le cinéma, le jeu vidéo.

2 Réception et effets de l'école sur trois arts

Ce processus de réception possède des caractéristiques : l'institution scolaire manifeste d'abord une extrême méfiance envers ces arts qu'elle considère comme mineurs. Par cette méfiance, elle rejoint un certain discours social ambiant qui reproche aux arts de l'image leur invraisemblance, leur immoralité, leur violence, le risque de désocialisation... Elle adopte ensuite une stratégie d'intégration-détournement-instrumentalisation de ces arts, en les utilisant comme un moyen d'entrer dans des apprentissages plus légitimes -- sans pour autant en étudier le langage spécifique puisqu'il ne s'agit pas de donner à l'élève le désir de créer des images.

2.1 La bande dessinée

Les premières attaques à l'égard de la bande dessinée remontent aux années 1920¹ : l'abbé Bethléem, qui publia un guide intitulé *Romans à lire, romans à proscrire*, (onze éditions constamment augmentées entre 1905 et 1932, (Seillan, 2005) considère ainsi les « illustrés pour enfants [comme] malsains, criminels, répugnants et détraquants, dirigés par des juifs, des allemands et des pornographes » (Piffault, 2008). Claire Huchet, directrice de la première bibliothèque en France entièrement consacrée à la jeunesse, *L'Heure joyeuse* (1924) trouve qu'ils « salissent abrutissent, abêtissent les enfants » (Piffault, 2008).

Cette méfiance se manifeste notamment par l'affirmation, dans l'institution judiciaire et la presse, que la délinquance, qui flambe après la seconde guerre mondiale, est causée non seulement par cette période économique difficile mais aussi par l'influence pernicieuse du cinéma et des illustrés (Piquard, 2003).

Le phénomène perdure dans les années 1950-1960 qui se caractérisent par « une longue querelle sur la nocivité des périodiques pour enfants à laquelle prennent part la presse catholique, le parti communiste et la ligue d'enseignement » (Robine, 1996). La loi du 16 juillet 1949 crée ainsi un nouveau délit, celui de la « démoralisation de la jeunesse » et s'attaque dans un premier temps aux *comics* américains (Crépin, 2003). Si les premières bandes dessinées arrivent dans les bibliothèques à la fin des années 1960, elles ne se légitiment pas comme support scolaire avant les années 1990, en même temps que la littérature de jeunesse. Les premières bandes dessinées arrivent à l'heure joyeuse en 1968, mais jusqu'aux années 1990, les bibliothèques distinguent livres et bandes dessinées, lesquelles sont soumises à un quota. Ce n'est qu'en 1996 que la bande dessinée apparaît

¹ Toutefois la presse militante (communiste, catholique notamment) utilise très vite la bande dessinée à des fins de propagande (*Cœur vaillant, Mon Camarade*) (sur ce sujet, cf. Gourevitch, 1998)

dans les programmes des collèves, le primaire attendra 2002 pour voir mentionner dans la liste des œuvres recommandées des bandes dessinées.

Toutefois cette légitimation concerne essentiellement la bande dessinée franco-belge, et exclut par exemple le manga (Piffault, 2008). Par ailleurs, la bande dessinée est instrumentalisée, elle est très souvent utilisée comme moyen d'entrer dans la littérature légitime, à travers des adaptations d'œuvres classiques notamment, ou pour agrémenter les cours de grammaire. Lorsqu'elle est étudiée pour elle-même, c'est trop souvent dans le cadre d'une analyse d'image techniciste qui la déconnecte de sa trame fictionnelle. Enfin, les élèves sont rarement amenés à en créer (Quella-Guyot, 2002).

2.2 Le cinéma

La place que l'école a réservée au cinéma possède bien des points communs avec la manière dont elle a traité la bande dessinée. Si le cinéma génère un engouement populaire dès la belle époque, le débat portant sur son influence en matière de délinquance débute dans les années 1914, amenant des prises de position du type : « il faut prohiber les films policiers, éviter ainsi la formation de névrosés, de déséquilibrés, de malfaiteurs » (Edouard Poulain, cité par Rioux, Sirinelli, 2002, p.178).

L'église, à travers l'abbé Bethléem et l'encyclique papale *Vigilanti cura* de juin 1936, adopte une vision du cinéma qui montre bien qu'elle entend réduire son image au schème kantien : « Loin d'exiger un effort d'abstraction ou de raisonnement dont les masses incultes seraient incapables ou qu'elles refuseraient de s'imposer, il [le cinéma] se contente de ravir les sens tout en procurant à l'esprit un plaisir extrême. Lire ou même prêter l'oreille à qui vous parle exige un minimum d'attention et une légère tension de l'esprit ; le film supprime jusqu'à ce léger effort pour le remplacer par le charme du déroulement des images » (Bonafoux, 2012).

Quant à la méfiance de l'école envers l'image cinématographique, elle s'accompagne d'une stratégie d'intégration : le front populaire de 1936 crée une commission spéciale pour le cinéma au ministère de l'éducation. La légitimation institutionnelle, sous laquelle se cache une volonté de ne montrer aux élèves ou aux étudiants que des images ayant une dimension heuristique, se poursuit avec la création d'une chaire de filmologie en Sorbonne en 1945² (Rioux, Sirinelli, 2002).

En 1963, une première circulaire encourage l'enseignement du cinéma, relayée par des textes en 1973 et 1977. En 1972, apparaissent les premières expérimentations d'option « cinéma » au bac (Bantigny, 2008). Cela se généralise en 1987 ; depuis 1993 une œuvre cinématographique figure au programme des terminales littéraires, en 1989 est lancée l'opération collège au cinéma (Denizot, 2009).

Toutefois, ce processus de légitimation est bien celui d'une instrumentalisation car le cinéma peine à devenir une discipline scolaire, dont on étudierait le langage spécifique (Habi, 2009). A l'instar de la bande dessinée, le cinéma est perçu comme un levier pour entrer dans des apprentissages plus légitimes – notamment à travers des adaptations d'œuvres littéraires -- et son analyse l'inféode à l'analyse du discours. La spécificité de l'image cinématographique est rarement étudiée dans la mesure où on considère que

² Chaire de Gilbert Cohen-Séat.

langage graphique et langage verbal sont identiques. Les élèves sont d'ailleurs rarement amenés à créer des images cinématographiques, excepté dans les classes à option qui ne doivent pas être l'arbre qui cache la forêt puisqu'elles sont peu nombreuses (une par académie en moyenne), et ultra sélectives. L'absence de CAPES cinéma, enfin, est un indicateur de la faible légitimité institutionnelle du cinéma à l'école.

3.3 Les jeux vidéo et l'école

Comme pour le cinéma et la bande dessinée, les jeux vidéo ont d'abord fait l'objet d'un rejet massif dans la presse et les médias³. Ils sont immédiatement présentés comme un refuge virtuel, qui isolerait l'enfant et l'empêcherait d'affronter le monde réel en le désocialisant et le déscolarisant.

Toutefois, là encore, l'institution scolaire décide très rapidement de les prendre en charge. En 2008, l'arrêté du 11 juillet du Ministère de l'Éducation Nationale intègre le jeu vidéo dans les programmes de l'Histoire des Arts. On assiste en 2012 à la reconnaissance institutionnelle du *serious game*, à travers son usage en classes Sciences et Technologies du Management et de la Gestion. Toutefois, le jeu vidéo figure au sein d'une liste citant pêle-mêle : « cinéma, audiovisuel, vidéo, montage photographique, dessins animés, et autres images, arts numériques... ». Tous les arts de l'image sont traités de la même façon que l'image soit fixe, en mouvement, analogique, muette, sonore, toute spécificité leur étant ainsi refusée. Le jeu vidéo est instrumentalisé comme un outil transdisciplinaire et transversal, et non un objet spécifique.

Cette instrumentalisation est lisible sur le site officiel eduscol et dans une publication des dossiers de l'ingénierie éducative⁴. Les propositions faites pour l'usage en classe du jeu vidéo relèvent bien de l'instrumentalisation au profit des autres disciplines, comme l'utilisation paradigmatique de certaines images d'un jeu vidéo pour aider à la visualisation du poème de Victor Hugo « Djinns » : toutes ces images sont scannées, donc fixes, décontextualisées de leur trame narrative et ludique, évacuant les caractéristiques propres au jeu vidéo qui n'est pas l'objectif d'apprentissage. Le second exemple qui présente un site Internet proposant à des élèves d'écrire à des écrivains n'est pas un jeu vidéo, ce qui révèle, soit un manque de connaissance théorique de l'objet, soit la forme d'un rejet sous couvert d'une utilisation technologique ludique.

Les publications citées restreignent souvent le jeu vidéo au *serious game*, lui-même réduit à une application visant à transmettre des connaissances portant sur l'environnement durable ou sur la gestion d'un portefeuille financier et dont la dimension ludique est pauvre ou inexistante. Toute réflexion de fond sur la dimension fictionnelle du jeu vidéo est ainsi évacuée.

Tant que le numérique est un outil permettant d'améliorer des performances « techniques » (gagner en rapidité, alléger les cartables...) il est accepté, mais si on l'associe au pouvoir de l'imagination, il devient inquiétant. Cet imaginaire bridé du numérique est manifeste dans l'absence d'imagination dont font preuve les concepteurs de *serious games* scolaires, ou de manuels numériques. Bien souvent, le *serious game* est un jeu vidéo scolarisé,

³ Sur ce sujet, voir Gerber (2010), reprenant les travaux de Gellereau (2001).

⁴ *Mondes virtuels, espaces imaginaires* N° 65, mars 2009. Eduscol :

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/francais-tice/usages/jeux-serieux/poeme-victor-hugo>

instrumentalisé. Il porte en général sur des publics et des usages scolaires marginaux (préconisé comme outil pour des usages transversaux, comme un moyen de remotiver des élèves en difficultés, souvent cantonné aux classes de l'enseignement technique ou professionnel qui peinent à obtenir une légitimité équivalente aux filières générales). Son intégration est en réalité une instrumentalisation et donc un détournement du jeu vidéo. Ne proposer, en guise de jeux vidéo, que des *serious games* équivaut à proposer aux élèves de ne lire que des extraits d'œuvres littéraires dans des manuels, avec leur appareil pédagogique, plutôt que de lire l'œuvre intégrale, ce qui à tout prendre, était une pratique légitimée jusqu'en 1983, et qui dans les faits se pratique encore largement.

L'image numérique à l'école n'a donc aucune spécificité du point de vue de sa réception institutionnelle.

3 Devenir de l'imaginaire numérique

L'histoire de la réception des images à l'école révèle deux enseignements déterminants : d'abord, l'image numérique n'a aucune spécificité par rapport aux autres images. Si la suite, l'école n'a pas pour fonction d'éveiller la libre imagination, celle avec laquelle les artistes travaillent.

Si la question de l'image numérique est soulevée par l'institution scolaire, par le biais des programmes, du site Eduscol, ou des publications pédagogiques comme la revue *L'Ingénierie éducative*, il nous semble que c'est à partir de catégories de pensées identiques à celles qui l'ont amenée à institutionnaliser la place de l'image cinématographique ou de celle de la bande dessinée. Chacune de ces images n'est pas appréhendée dans sa spécificité, et tout est fait pour que leur puissance fictionnelle et imaginaire soit désamorcée.

Que l'institution scolaire n'accorde pas de spécificité à l'image numérique par rapport aux autres types d'images peut s'expliquer. Un imaginaire du numérique – qu'il faut ici dénoncer – serait précisément de penser qu'elle possède un « plus », une valeur ajoutée aux autres images. Pour le prouver, il suffit de lire le livre de Sartre *L'Imaginaire*. Dans cet ouvrage, Sartre donne une définition de l'image tout aussi intéressante que sous-estimée : elle ne peut être pensée qu'en termes de rapport : toute image est le rapport entre l'intention d'une conscience et un objet, qu'il soit présent, absent ou inexistant. Plus précisément, « l'image est un acte qui vise dans sa corporéité un objet absent ou inexistant, à travers un contenu physique ou psychique qui ne se donne pas en propre, mais à titre de représentant analogique de l'objet visé. » (p. 34). Ce qui apparaît sur un écran numérique est sans doute une image pour celui qui l'a conçu ou a eu l'intention de la rendre présente sur le net mais ce n'est pas encore une image pour le récepteur : elle deviendra image si seulement si, ce récepteur tire un rapport entre son intention et la « chair de l'image », sa matière c'est-à-dire ce qu'elle donne à montrer⁵. L'image numérique est comme les autres images car tant que l'élève ne sait pas quoi y mettre, tant

⁵ Suivant cette perspective, l'idée répandue et couramment admise selon laquelle nous évoluons, de nos jours, dans un monde saturé d'images n'est qu'un cliché sans fondement solide. (cf. Les travaux de Marie-José Mondzain, notamment *Le Commerce des regards*)

qu'elle n'éveille pas une intention de sa conscience, on ne devrait même pas parler d'image mais de représentation neutre, vide, sans intérêt : un simple flux visuel indéterminé.

Quant au second enseignement selon lequel l'école n'a pas pour fonction d'éveiller la libre imagination, il s'explique en ce que l'institution scolaire n'a pas pour fonction de révéler, créer des artistes encore moins des génies. Au contraire, sa fonction est d'éduquer, de transmettre du savoir, de la culture.

Dans le système kantien, l'artiste voire le génie présente une hypertrophie de son imagination libre qui travaille sans relâche. Le génie n'a de cesse de tirer des rapports libres entre ce qu'il perçoit et son intention créatrice. Par-là, l'artiste chez Kant est celui qui se délie du sensible et l'artiste génial est celui qui impose ses propres règles à la nature par les images qu'il crée. En un mot, le génie est une singularité dans ses capacités imaginatives, une singularité (étymologiquement un idiot) qui se désapproprie, s'émancipe de la politique des images, pour reprendre l'expression de Jean Borreil dans *La Raison nomade*.

Les images numériques s'inscrivent dans cette politique des images, à l'instar des autres types d'images, l'Education nationale va donc sélectionner, séparer, critiquer les images numériques comme elle le fit pour les autres images. A cette fin, elle retient, sélectionne les images numériques qui permettent de synthétiser des éléments divers en vue d'une connaissance objective. De là vient le succès timide mais grandissant des *serious games*, ces jeux dont la fin est l'acquisition d'un savoir objectif. Dans son *Traité de Pédagogie*, Kant définissait l'imagination comme la faculté d'induction, celle qui permet de passer du général au singulier, c'est ce type d'imagination que cherche à développer l'école, et c'est bien cette sorte d'imagination que favorisent et développent les *serious games*. En revanche, l'Education nationale ignore ou élimine les images numériques qui favorisent les images libres : dans nos collèges et lycées, les élèves font plus de l'histoire de l'art qu'ils ne créent librement leurs propres images.

L'imaginaire du numérique possède donc un devenir pour autant qu'il s'inscrit dans une « politique de l'image ». Cette politique est le fruit d'un gouvernement, d'une institution qui s'approprie l'image, non pas nécessairement pour en faire une image de propagande, mais pour l'institutionnaliser. L'institution scolaire s'approprie l'image, elle a donc toujours eu une politique des images et c'est la raison pour laquelle elle s'intéresse aujourd'hui au numérique.

Suivant cette politique, l'imagination de l'élève n'est mobilisée que pour apprendre à synthétiser, schématiser la diversité du réel ; bref, l'imagination se doit de se soumettre et de travailler pour l'entendement. Quant aux images libres, éventuellement géniales, que le numérique peut produire elles ont un double devenir sans alternative :

Soit elles sont ramenées à la grisaille de la politique des images, vidées de leur substance et de leur chair.

Soit, elles sont exclues de la politique des images car inefficaces pour la connaissance, dangereuses pour l'entendement. Ainsi, comme Platon chassa le poète, l'artiste de sa cité idéale pour des raisons éducatives, les images numériques produites par une imagination

libres sont proscrites de la politique des images. L'imaginaire du numérique à l'école est donc nécessairement un imaginaire bridé par la nécessité de la connaissance objective.

Bibliographie

BANTIGNY, Ludivine, « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre (1960-1980) », *Revue française de pédagogie*, n° 163, 2008, p. 15-25.

BONAFoux Corinne « Les catholiques français devant le cinéma entre désir et impuissance », Cahiers d'études du religieux. Recherches interdisciplinaires [En ligne], Numéro spécial | 2012, mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 19 juillet 2013. URL : <http://cerri.revues.org/1073> ; DOI : 10.4000/cerri.1073

BORREIL Jean, *La Raison nomade*, Paris, éd. Payot, coll. Critique de la politique, 1993 (préface de Jacques Rancière)

CHARTIER Anne-Marie, et HEBRARD Jean, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Fayard-BPI, (2e édition, revue et augmentée), 2000.

CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2006.

CREPIN Thierry, et CRETOIS Anne, « La presse et la loi de 1949, entre censure et autocensure », *Le Temps des médias* 1, (n°1), 2003, p. 55-64. <http://www.histoiredesmedias.com/La-presse-et-la-loi-de-1949-entre.html>

DELEUZE Gilles, *La Philosophie critique de Kant*, Paris, éd. P.U.F, coll. Le Philosophe, 1963.

DENIZOT Nathalie, « Le cinéma à l'école et dans le cours de français : petit historique », *Recherches* n° 51, *Le cinéma en classe de français*, 2009, p. 7-36.

DUBORGEL, Bruno, *Imaginaire et pédagogie, Le sourire qui mord*, 1983.

DURAND Gilbert. *L'Imagination symbolique*. Paris, PUF, 1964.

GERBER, David, « Succès, dangerosité et illégitimité » dans *Les Jeux vidéo au croisement du social, de l'art et de la culture*, CRAIPEAU, Sylvie, GENVO Sébastien, et SIMONOT Brigitte (dir.), *Question de communication. Série actes n°8*, 2010, p.73-86.

GESTIN, Daniel, *Scènes de lecture: le jeune lecteur en France dans la première moitié du XIXe siècle*, Presses universitaires de Rennes, 1998.

GOUREVITCH, Jean-Paul, « La littérature de jeunesse dans tous ses écrits », *1520-1970*, Argos-CRDP Créteil 1998

HABI, Malik, « Le cinéma : une discipline sans matière » *Recherches* n° 51, *Le cinéma en classe de français*, 2009, p. 7-36.

HAUMONT M.-L. (1969). « L'image au couteau entre les dents ». *Media, techniques et moyens d'enseignement*, n° 5.

KANT, Emmanuel, *Critique de la Raison pure*, Paris, éd. P.U.F, 1980 (9^{ème} édition), 1^{ère} éd. en allemand 1781,

Traité de pédagogie, 1^{ère} éd. en allemand 1798, Paris, éd. Librairie Félix Alcan, (5^{ème} édition), 1^{ère} éd. en allemand, 1798.

MARCOIN, Francis, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX^{ème} siècle*, Champion, 2006.

MELOT Michel, « le texte et l'image ». Histoire de l'édition, Tome 3, le livre, 1830-1900 Chartier R., Martin H-J. Paris : Fayard, 1990.

MONDZAIN Marie-José, *Le Commerce des regards*, Paris, éd. Seuil, coll. L'Ordre philosophique, 2003.

NIERES-CHEVREL, Isabelle, Introduction à la littérature de jeunesse, Didier jeunesse, 2009

PIFFAULT, Olivier, (sous la dir.), *Babar, Harry Potter et Compagnie, Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*, 2008.

PIQUARD Michèle « La Loi du 16 juillet 1949 et la production de livres et albums pour la jeunesse. », *L'Image pour enfants : pratiques, normes, discours (France et pays francophones, XVI-XX^e siècles / sous la dir. de Annie Renonciat, La Licorne, n° 65. - Poitiers : Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 2003. - p. 219-235*

POULAIN, Edouard ; *Contre le cinéma, école du vice et du crime. Pour le cinéma, école d'éducation, moralisation et vulgarisation*, impr. de l'Est (Besançon) 1918

RIOUX , SIRINELLI, La culture de masse en France de la belle époque à aujourd'hui, Fayard 2002

QUELLAT-GUYOT Didier <http://www.cndp.fr/savoirscdi/centre-de-ressources/reflexion-la-politique-dacquisition/la-bd-au-cdi.html> , entretien avec Sylvie Moussaoui, CRDP de Poitou-Charentes, 2002)

ROBINE Nicole, « L'apparition et le développement de la scolarisation de la littérature de jeunesse à travers les enquêtes sur la lecture des jeunes en France 1954-1995 », *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Sous la direction de P.-M. Beaudé, A. Petitjean et J.-M. Privat, *Pratiques*, n° 8, décembre 1996.

SARTRE Jean Paul, *L'Imaginaire*, Paris, éd. Gallimard, coll. Bibliothèque des idées, 1940.

SEILLAN Jean-Marie, « Les derniers feux de la censure catholique en France. Les romans à lire et romans à proscrire de l'Abbé Bethléem », in DOMENECH Jacques (dir.) *Censure, autocensure et art d'écrire*, Bruxelles, éd. Complex, 2005.

Laetitia Perret est maîtresse de conférences en didactique de la littérature sur le site IUFM de la Charente –Master Education et Formation option premier degré-, membre du laboratoire FORELL B2 (Université de Poitiers). Ses recherches portent sur les processus de légitimation de la littérature dans l'institution scolaire, notamment à travers l'usage et la réception de l'album et du manuel numériques en cours de français.

Parmi ses publications récentes figure

« Regard fasciné, œil ouvert Approche comparative des versions numérique et papier d'un album de littérature jeunesse pour le cycle 3 » écrit avec Emilie Rémond-Paradossi, Pierre J. Truchot, Olivier Rampnoux, Documents numériques, Hermes-Lavoisier, 2013.

« De la légitimation à la patrimonialisation : destinée scolaire des fictions enfantines, du conte au jeu vidéo », en collaboration avec Emilie Rémond, Champion, 2014, 13èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature: École et patrimoines littéraires quelles tensions, quels usages aujourd'hui ? Université de Cergy-Pontoise (site de Gennevilliers) les 29, 30 et 31 mars 2012

« Clara et Noé, une articulation problématique entre jeu et apprentissage en sciences expérimentales », écrit avec Emilie Rémond-Paradossi, Argos, SCEREN-CRDP académie de Créteil, décembre 2012.

Pierre J. Truchot est docteur en philosophie des arts de l'Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne ; membre du laboratoire FORELL B1 de l'université de Poitiers. Dans le domaine du numérique, ses recherches portent sur l'esthétique et l'éthique dans les arts et serious games.

Dernières publications en ce domaine

Serious games/art games : un (bon) mélange des arts, in Argos, décembre 2012, n° 50.

« Regard fasciné, œil ouvert Approche comparative des versions numérique et papier d'un album de littérature jeunesse pour le cycle 3 » écrit avec Emilie Rémond-

Paradossi, Pierre J. Truchot, Olivier Rampnoux, Documents numériques, Hermes-Lavoisier, 2013.