



HAL
open science

“ Lecture d’image ” et estrangement visuel : de la validité de l’image de science-fiction dans le champ scolaire

Philippe Baryga

► To cite this version:

Philippe Baryga. “ Lecture d’image ” et estrangement visuel : de la validité de l’image de science-fiction dans le champ scolaire. 2020. hal-03009350

HAL Id: hal-03009350

<https://hal.science/hal-03009350>

Preprint submitted on 17 Nov 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.

**« Lecture d'image » et *estrangement* visuel :
de la validité de l'image de science-fiction
dans le champ scolaire**

Philippe Baryga

De quoi allons-nous parler, dans cet ouvrage qui promet d'évoquer les images de science-fiction ? De cinéma, avec des nanars attachants mais aussi la grosse artillerie hollywoodienne ; de jeux vidéo, matière première d'une culture *geek* qui se vit comme marginale alors qu'elle génère des bénéfices colossaux ; de bande dessinée, grand public ou plus spécialisée, muséifiée ou crapuleuse ; d'illustrations dont on ne voit quasiment jamais les originaux, et dont la fonction est d'ornez la couverture d'un livre de poche ou d'une de ces revues qu'on appelle *pulps*, et qu'on collectionne justement parce que c'est du matériel jetable.

Ces images ne sont pas immatérielles. Elles ont un poids, non pas métaphorique, mais bien réel : les étagères chez Francis Saint-Martin, chargées de quelque 170 000 ouvrages, en témoignent.

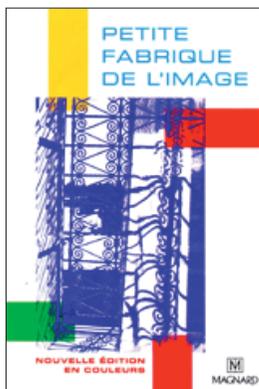
Il s'agira d'explorer les rapports que ces images peuvent entretenir avec la forme scolaire, selon l'hypothèse générale que le mode de relation qu'elles établissent avec leur usager, que l'on nomme *distanciation* cognitive ou *estrangement*, présente une similitude avec la posture de l'élève à qui l'on demande de se saisir de savoirs entièrement nouveaux. Tel est l'argumentaire auquel ont répondu les signataires des contributions de ce recueil.

Du modèle sémiologique au modèle visuel

Il y sera nécessairement question de lire ces images. On préférera peut-être dire aborder, ou interpréter, ces images, puisque l'on sait que les images ne sont pas des textes ; elles ne sont pas encodées selon une articulation stable de signifiants et de signifiés. Même si le monde de l'éducation parle de littératie (ou d'alphabétisation) visuelle, on reconnaîtra qu'il s'intéresse assez peu à l'image. Le domaine le plus proche à faire l'objet d'une réflexion pédagogique et sociétale est l'éducation

aux médias. L'image n'intéresse l'École que dans la mesure où elle est le produit d'un média. Seule, au collège, la discipline des arts plastiques s'intéresse, à raison d'une heure par semaine sur quatre années d'étude, à l'image pour ses qualités intrinsèques.¹ Les programmes d'arts plastiques au cycle 3 proposent notamment de s'interroger sur «*Les différentes catégories d'images, leurs procédés de fabrication, leurs transformations : la différence entre images à caractère artistique et images scientifiques ou documentaires, l'image dessinée, peinte, photographiée, filmée [...]*»^{2a}, pour au cycle 4 explorer «*l'appréhension et la compréhension de la diversité des images ; leurs propriétés plastiques, iconiques, sémantiques, symboliques ; les différences d'intention entre expression artistique et communication visuelle*»^{2b}.

L'équivalent du *Bescherelle* pour les enseignants d'arts plastiques a longtemps été *La Petite fabrique de l'image*³, dont la première édition est parue en 1990. L'ouvrage propose un chapitre de «sémologie de l'image fixe»^{3a} ; l'image y est considérée comme un vecteur de communication, et sa méthode de lecture est appliquée identiquement à une photographie d'Henri Cartier-Bresson comme à une campagne de publicité pour une eau minérale, sans considération pour l'horizon d'attente du spectateur de ces deux images. Le chapitre se conclut par un encadré résumant «*Une méthode d'analyse formelle de l'image fixe*»^{3b}, évoquant le nombre d'or, la géométrie cachée de l'image et les lignes de fuite. Suivent quelques pages d'exercices, parfois plastiques, souvent de recherche documentaire ou lexicale.



1. Ce n'est pas le lieu de se demander si la notion d'image est vraiment la plus pertinente pour aborder l'art. On peut penser avec John Dewey l'art sous l'angle de l'expérience, avec Guy Debord sous l'angle de la situation, avec Pierre Bourdieu sous l'angle de la distinction, avec Nelson Goodman sous l'angle du fonctionnalisme. Ces quatre approches – philosophique, politique, sociologique, analytique – sont de nos jours indispensables à la compréhension du fait que ce qu'on appelle art n'est pas une qualité propre à une image, ou à un objet, mais un dispositif, dont les exemplifications les plus courantes, le musée et la salle de cinéma, sont aussi parmi les plus récentes et les plus artificielles.
2. *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015 ; (a) p. 139 ; (b) p. 266.
3. Jean-Claude FOZZA, Anne-Marie GARAT & Françoise PAREFAIT, *La Petite fabrique de l'image*, Paris, Magnard, première édition 1990. Les références suivantes sont prises sur l'édition de 2003 ; (a) *ibidem*, titre du chapitre 5, pp. 104-127 ; (b) *ibidem*, p. 119.

En 1999 déjà, Bruno Ollivier^{4a} s'interrogeait sur ce type de tentation scolaire d'un discours normatif et décontextualisé sur l'image. Il comparait l'introduction dans les programmes des «langages de l'image» à la manière dont, après la Révolution française, la grammaire avait remplacé la rhétorique, coupable selon l'État napoléonien d'avoir formé des citoyens capables de s'exprimer en public et d'argumenter sur des questions complexes. Pour Ollivier, l'étude d'une sorte de grammaire de l'image «*en dehors d'une activité sociale de production et de réception pourrait faire apparaître, à l'occasion de ce qui doit être une ouverture de l'école sur le monde réel, une nouvelle scolastique stérile*»^{4b}. À voir les fiches qui circulent dans les lycées et jusque dans les formations d'enseignants, qui proposent à l'élève ou à l'étudiant de remplir une colonne de «dénoté» puis une autre intitulée «connoté», on se demande à quel type de punition appartient l'exercice d'analyse d'une image. Il ne saurait donc être question de se contenter de «lire» des images pour les comprendre : il faut, à l'école, en produire et les diffuser. Devenir un média. Pour réfléchir sur les images, les élèves du cours d'arts plastiques en produisent. Pour se familiariser avec des œuvres, les élèves concernés par l'Éducation Artistique et Culturelle sont guidés dans des pratiques exploratoires, à l'image de l'amateur d'art de David Hume,⁵ pour qui «*la pratique d'un art particulier*» constituait l'un des quatre exercices pour former le goût.

Auteur d'une méthode d'analyse d'image plus incisive que la simple grammaire, Laurent Gervereau met en tension et en synergie les modes d'approche de l'image de l'historien de l'art, du sémiologue et de l'historien. Il en tire une grille d'analyse des images en trois temps⁶ : la description (sur le modèle de l'histoire de l'art), l'évocation du contexte (sur le modèle de l'histoire), l'interprétation (sur le modèle de la sémiologie). La phase centrale fait toute la différence entre cette méthode et l'articulation dénoté/connoté issue du modèle sémiologique et de l'illusion de l'existence d'une image décontextualisée qu'entretient *La Petite fabrique de l'image*.



4. Bruno OLLIVIER, «Il n'y a pas d'éducation à l'image», in *Image, langages, Recherches et pratiques enseignantes*, dir. Maryvonne Masselot-Girard, Paris, INRP, 1999 ; (a) p. 12 ; (b) *ibidem*, p. 13 ; (c) p. 14.
5. Christian RUBY, *La Figure du spectateur*, Paris, Armand Colin/Recherches, 2012, pp. 42-43.
6. Laurent GERVEREAU, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte Guides Repères, 1997, p. 40.

On note cependant cinq écueils, propres aux *visual studies*, et dont Gervereau lui-même est parfaitement conscient :

- du point de vue de l’anthropologie des images, il suppose que l’histoire de l’art et l’histoire de l’image contemporaine forment un continuum. On analyserait de la même façon une gravure rupestre, une carte postale de Provence, une étiquette de bière Heineken. Et on les analyserait avec le même intérêt. Il y a certes le précédent de Roland Barthes, qui aurait choisi « *par facilité* »^{4c} de faire porter son étude de cas de sémiologie de l’image sur une publicité Panzani⁷. Il n’est pas certain qu’il aurait eu autant de facilité à déterminer « *le bon niveau de perception* »^{7a} devant une image un peu plus complexe, une peinture du xv^e siècle par exemple. Figure exemplaire des *cultural studies*, John Berger soutenait quant à lui que la juxtaposition d’images de reportage et d’images publicitaire, dans le *Sunday Times*, par exemple, était « *incompréhensible* »⁸. Harald Szeemann, organisateur de la cinquième édition de la *documenta*⁹ à Cassel en 1972, a essuyé de nombreuses critiques, notamment de la part des artistes, pour avoir exposé sur le même plan des œuvres d’art et des publicités. On lui a reproché de générer ainsi une confusion quant à la place de l’artiste dans la société.¹⁰
- du point de vue de la théorie de l’art, Gervereau rabat toutes les problématiques artistiques sur celle de l’image. Alors que l’art est un régime de relation particulier à des images, à des objets, à des situations. Le bijou, la façade d’un bâtiment, la *Roue de bicyclette* de Duchamp,¹¹ sont considérés comme des images par Gervereau, sans que leur usage particulier – leur mode d’emploi, pourrait-on dire – soit interrogé. Résumer un décor maniériste à une image, alors que son visiteur le vit comme un espace immersif, c’est de même un peu court,¹² et Gervereau le reconnaît

7. Roland BARTHES, « Rhétorique de l’image », in *Communications*, 4, 1964, pp.40-51 ; (a) *ibidem*, p. 44.

8. John BERGER, *Ways of seeing*, production BBC, 1972, épisode 4.

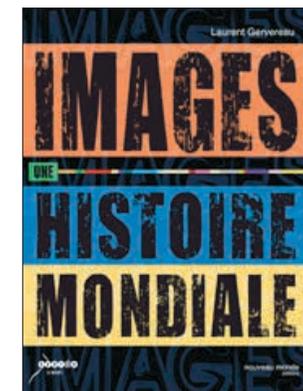
9. Créée en 1955, *documenta* est une exposition de groupe dont la vocation est de montrer l’art contemporain le plus avancé.

10. Jérôme GLICENSTEIN, *L’art : une histoire d’expositions*, Paris, PUF, coll. Lignes d’art, 2009, p.75.

11. Laurent GERVEREAU, *Images, une histoire mondiale*, Paris, Nouveau Monde éd., 2008 ; (a) p.78 ; (b) p. 61 ; (c) p.95.

12. Ici encore, le recours aux notions d’expérience chez Dewey, de situation chez Debord, semble pouvoir nous tirer d’affaire.

- volontiers^{11a}. L’art récent n’est pas plus enclin à se laisser réduire à un paradigme iconographique. La modernité est secrètement iconoclaste : en 1921 le poète Philippe Soupault, affilié au mouvement Dada, accroche au mur un miroir et lui donne un titre : « *portrait d’un imbécile* ».
- du point de vue pédagogique, la méthode de Gervereau présente un aspect précautionneux, superposant les pré-requis, les explications, supposant que ces filtres vont éclaircir le regard. Elle suppose que les élèves ont la patience de passer par deux phases de recherche avant d’accéder au sens, alors que bien souvent c’est le pressentiment du sens qui guide leur regard. Gervereau lui-même le reconnaît : on ne lit pas une image, on l’interprète ; et ce travail d’interprétation commence à la première seconde de contact.
- Les ouvrages de Gervereau n’insistent que peu sur la question de l’intericonicité¹³ : le fait que toute image renvoie à d’autres images déjà existantes dans un jeu d’allusions plus ou moins conscientes. Une sculpture de Walter Arnold, représentant une conductrice de tracteur, est mise en relation avec la *koré* grecque^{11b} ; le japonisme de van Gogh est révélé^{11c} ; c’est à peu près tout.
- enfin, sa méthodologie générale n’envisage aucunement la question de la pratique plastique comme moyen de comprendre comment fonctionnent les images et quelles sont les modalités de leur réception.



13. Victor FERENCZI & René POUPART, *La Société et les images : approches didactiques*, Paris, Didier, 1981, p. 80.

Images complexes

Pour contrer l'intrusion des images du « monde réel » de type « Panzani » dans l'école, l'institution scolaire a depuis longtemps passé commande de ses propres images : les planches de leçons de choses Deyrolle dès 1870, les cartes Vidal-Lablache dans les années 1880, l'imagerie historique du roman national des affiches Rossignol vers 1950. Destinées à être interprétées de manière univoque, servant de support à un discours descendant, ces grandes vignettes sont l'équivalent d'un catéchisme républicain, impressionnant et fermé à la discussion. Sont-elles très différentes, ces images issues d'agences de photographie et de banques iconographiques qui illustrent maintenant abondamment les manuels d'Histoire-Géographie-Enseignement Moral et Civique ? Invariablement associées à des questions dont la réponse est déjà écrite dans le cours, ces vignettes ne servent pas non plus à faire émerger une authentique réflexion contradictoire chez les élèves. On comprend mieux ce que le projet de faire des élèves des producteurs d'images a de potentiellement émancipateur.

Le peintre David Hockney^{14a} a adopté une définition très simple de ce qu'est une image : une représentation du monde en trois dimensions sur une surface plane. Il y ajoute, pour déjouer toute naïveté consistant à considérer comme objectives certaines de ces représentations, que « toute image est le récit d'un regard porté sur quelque chose »^{14b}. Il ne faudrait pas croire que le terme de « représentation » exclut le domaine de l'imaginaire qui nous intéresse ici : la notion d'écart est constitutive de la notion de représentation. Masaccio peut en 1427 représenter la crucifixion du Christ sans y avoir lui-même assisté.^{14c}

Conséquence du principe de l'*estranement*, l'image de science-fiction est le plus souvent une image complexe. En cela, elle est parente de ces œuvres d'art produites dans l'Europe de la Renaissance : la *Trinité* de Masaccio, la *Mélancolie* de Dürer, le *Portrait d'un chevalier* de Carpaccio, *Les Ambassadeurs* d'Holbein, sont des images complexes, articulant une plastique exigeante, un contenu sémantique riche et un appareillage technique innovant. Depuis l'Impressionnisme, auquel on ne pourra pourtant pas renier une part d'intellectualité et de scientificité, le domaine de l'art a progressivement abandonné les images

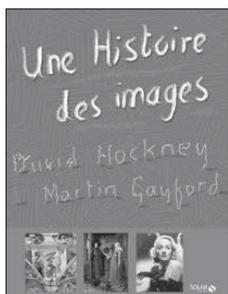
complexes, qui sont depuis devenues la spécialité du divertissement cinématographique, de l'aliénation publicitaire, du mercantilisme généralisé. Qui maîtrise les images complexes de nos jours ? Le cinéma, en premier lieu, qui ne croit pas plus en la captation directe du réel que la science ne croit en l'observation directe de la nature. La publicité, depuis longtemps : elle est aussi à même de réactiver ce spectre esthétique qu'on appelle beauté, que les artistes ont abandonnée depuis, au moins, Théodore Géricault. Le jeu vidéo, enfin : ces images mobiles ont redonné une actualité à la perspective, opération complexe de modélisation mathématique dont l'ambition est d'offrir à la perception des images un filtre indécélable. Par une perspective pensée comme dynamique plutôt que statique, le jeu vidéo offre à l'utilisateur une expérience d'immersion comparable à celle offerte par une chapelle de Giotto, sur un format beaucoup plus petit. Il introduit une interactivité qui dépasse de loin celle que rendaient possible une statue de procession ou *Les Ambassadeurs* d'Holbein. Il gère aussi magistralement les anachronismes visuels : en mission dans l'Égypte de l'antiquité, le joueur d'*Assassin's Creed Origins*¹⁵ peut s'arrêter pour prendre une photo d'un combat entre des hyènes et un hippopotame sur fond de soleil couchant.

L'infographiste travaillant sur *Assassin's Creed* est à la pointe de son domaine technologique, tout comme le peintre du xv^e siècle : en Flandres, l'atelier de Jan van Eyck, avec ses menuisiers, ses riches accessoires, ses lentilles optiques performantes, ses chimistes responsables des siccatifs, devait déjà ressembler à un studio de cinéma du xx^e siècle^{14d}. Entre les deux, il y a eu Cézanne, son dénuement, son cheval en bois posé sur un chemin poussiéreux, son jeu d'une vie entière pour apprivoiser son incapacité à représenter ce qu'il percevait. Était-ce une parenthèse, cet art indépendant de la technologie ? Il est frappant de constater l'écart extrême entre ce que représente un illustrateur comme Manchu et les moyens qu'il déploie à cet effet : des pinceaux, quelques tubes de peinture acrylique, un support en carton sous une lampe articulée. Ce qui compte, ce n'est pas que l'art reconquière le domaine des images complexes : c'est qu'il reste le seul domaine où l'on puisse expérimenter une relation complexe aux images¹⁶. L'*estranement* est une composante de cette relation.

15. Ubisoft, 2017.

16. Philippe BARYGA, « Où sont les images complexes de nos jours ? », in François Martinache *Digital Native*, dir. Ph. Baryga & F. Martinache, Roubaix, Bureau d'Art et de Recherche, 2017, p.31.

14. David HOCKNEY & Martin GAYFORD, *Une Histoire des images*, Paris, Solar, 2016 ; (a) p.7 ; (b) p.8 ; (c) p.100 ; (d) p.134.



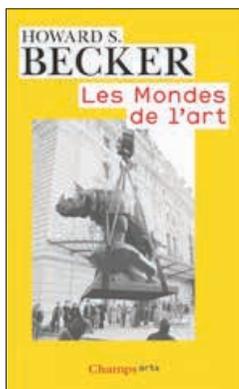
La science-fiction comme forme d'art

Cependant, le monde de l'art ne reconnaît pas comme siennes les images de science-fiction : tributaires de la convention de la perspective linéaire, de la finition léchée, de l'impératif de séduction propre à l'image commerciale, l'image de science-fiction n'a jamais été le moins du monde (à part peut-être dans le surréalisme gestuel de Richard M. Powers) concernée par les avancées de la modernité artistique : planéité, matérialité, abstraction, mise en scène critique de ses moyens plastiques. Aussi imaginatifs que soient les créateurs d'images de science-fiction, ils sont considérés par le monde de l'art contemporain avec le sentiment de supériorité qui caractérise les rapports entre *high culture* et *low culture*¹⁷. La science-fiction est une *low culture* en raison même de sa virtuosité anti-moderne, de son intérêt confirmé pour l'illusion.



Illustration de Gerald Murphy

Il faut considérer, avec le sociologue Howard Becker¹⁸, que la science-fiction est *un* monde de l'art, défini non pas par ses originalités mais par ses routines, ses rites, ses cultes : les fans organisent des *conventions*, et le mot est riche dans ce contexte d'un double sens éclairant. La science-fiction est ainsi susceptible d'être entraînée dans un processus d'artification,¹⁹ comme d'autres domaines iconiques, d'autres *mondes de l'art* : le tatouage, la bande dessinée, le théâtre de marionnettes, la haute couture. La sociologie de l'artification remarque que « l'art n'est pas un corpus d'objets définis une fois pour toutes par des institutions et des disciplines consacrées, mais le résultat de processus sociaux, datés et situés »^{19a}. Dans le cas de la science-fiction, l'artification commence sans doute avec l'exposition itinérante *Science-Fiction* qu'Harald Szeemann (qui sera l'auteur de la *documenta 5* en 1972) organise entre 1967 et 1968 pour les musées de Berne (la Kunsthalle dont



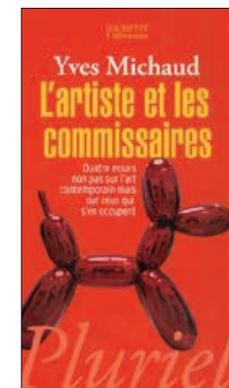
17. Kirk VARDENOE, Adam GOPNIK & al., *High and Low: Modern Art and Popular Culture*, New York, MoMA, 1990.

18. Howard S. BECKER, *Les Mondes de l'art* (1982) ; Paris, Champs/arts, 2010.

19. *De l'artification : enquête sur le passage à l'art*, dir. Nathalie HEINICH & Roberta SHAPIRO, Éditions de l'EHESS, 2015 ; (a) p. 26.

il est le directeur²⁰), Paris (Musée des Arts Décoratifs) et Düsseldorf (Kunsthalle)²¹. L'exposition présentait quelque 1400 *pulps* mélangés à des fanzines, des jouets, des extraits de films, des dessins du xviii^e au xx^e siècle, dont quelques planches originales de Jean-Claude Forest, et une vingtaine d'œuvres d'art contemporain.

L'artification ne se décreète pas, son succès se mesure aux réactions du public et à la manière dont le discours critique va y adhérer. Ne peut devenir œuvre d'art que ce qui peut supporter de fonctionner comme de l'art. Yves Michaud²² donne une liste des effets attendus dans la fréquentation des œuvres d'art, et nous pouvons constater qu'une illustration de Frank R. Paul suscite ces effets : la stimulation de la curiosité, la quête de la fascination, l'exercice inhabituel de l'attention, un état d'absorption, la participation collective à un rite culturel. À ces symptômes du divertissement au sens large, il en ajoute d'autres qui sont de l'ordre du gain culturel : une connaissance plus étendue, une sensibilité plus ouverte, une curiosité plus éveillée, une compréhension plus disponible et plus active. Au vu de ces effets, tous les objets de l'exposition organisée par Harald Szeemann ne pouvaient sans doute pas soutenir le point de vue esthétique (« *maillot de bain pour enfant, pancartes publicitaires, service de vaisselle, jeu de cartes, distributeur de confiseries Pez* »^{21a}). Plus généralement, un objet est utilisé comme une œuvre d'art²³ quand il suscite le questionnement (comme la science), l'argumentation (comme la philosophie), la comparaison (comme le sport), le jugement (comme le droit).



20. La carrière internationale de commissaire d'exposition de Harald Szeemann commencera avec son renvoi de la Kunsthalle de Berne, suite à l'exposition *Live in your Head - Quand les attitudes deviennent forme* qu'il y organise en 1969.

21. Damien AIRAULT, « Science-Fiction : Harald Szeemann et l'imaginaire SF », *Images Re-vues* [En ligne], 14 | 2017. Consultable en ligne : <http://journals.openedition.org/imagesrevues/4032> (avril 2020) ; (a) p. 5.

22. Yves MICHAUD, *L'Artiste et les commissaires*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1989, pp. 139-141.

23. L'expression est de Nelson Goodman, pour qui la question « *qu'est-ce qu'une œuvre d'art ?* » doit être remplacée par « *quand y a-t-il art ?* ». Est une œuvre d'art tout objet que l'on peut utiliser comme une œuvre d'art. Nelson GOODMAN, « *Quand y a-t-il art ?* » (1977) ; in *Manières de faire des mondes*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1992, p. 89.

Nous avons établi la validité de l'image de science-fiction, qui est une image complexe, à être abordée comme on le fait d'une œuvre d'art. Il en découle que sa place à l'école n'est pas celle que l'on attribue à l'imagerie scolaire, support d'un discours descendant, d'un faux dialogue entre maître et élèves, mais celle que l'on réserve aux œuvres d'art dans les domaines des Arts plastiques, de l'Histoire des arts et de l'Éducation Artistique et Culturelle. Les œuvres d'art, et les images de science-fiction donc, font l'objet d'une approche dialogique, horizontale et problématisée, mais surtout sensible et émotionnelle²⁴ : l'interprétation d'une œuvre (rejetons une fois pour toutes l'appellation de « lecture d'image ») est de l'ordre de l'expression davantage que de la restitution d'un savoir.

Médias, culture populaire et enseignement

Quand l'image de science-fiction était véhiculée par la presse enfantine (les bandes dessinées Luc Orient dans *Tintin*, Yoko Tsuno dans *Spirou*, Valérien dans *Pilote*), elle était soumise à la fameuse loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse :

Les publications visées à l'article 1^{er} ne doivent comporter aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse, ou à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques ou sexistes.

*Elles ne doivent comporter aucune publicité ou annonce pour des publications de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse.*²⁵

C'était la bande dessinée, depuis longtemps rentrée par la grande porte au musée et dans les établissements scolaires, qui suscitait alors cette méfiance. Les contenus des images étaient visés par la loi. La problématique s'est depuis déplacée, et c'est le média lui-même, et non les images qu'il véhicule, qui est frappé d'immoralité. L'éducation aux médias, depuis son invention, se joue sur un mode méfiant, prophylactique : dans l'ouvrage²⁶ qu'elle a consacré à la question, Laurence Corroy qualifie de « *vaccinatoire* » cette approche qui considère les jeunes

24. Les programmes d'Histoire des arts de 2015 pour le cycle 4 citent parmi les objectifs disciplinaires celui de « *développer les liens entre rationalité et émotion* ». *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015, p. 276.

25. Source consultable en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000878175&idArticle&dateTexte=20101226> (nov. 2020).

26. Laurence CORROY, *Éducatons et médias, la créativité à l'ère du numérique*, London, ISTE éd, 2016 ; (a) p. 15 ; (b) p. 16 ; (c) p. 19 ; (d) p. 20.

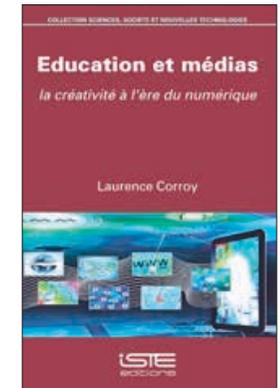
publics comme des victimes potentielles des médias, et à qui la mission de les protéger de cette influence corruptrice incomberait à l'École^{26a}. Dans cette perspective, l'idéal serait de se prémunir de l'influence des médias en s'y soustrayant : par exemple, dans les années 1970, en n'ayant pas de télévision chez soi^{26b}. Actualisons cette prescription : cela reviendrait à se couper d'internet, à refuser que tout un chacun ait un terminal d'accès dans sa poche. On peut noter l'aspect paternaliste de cette approche, qui oppose la « *haute culture* » des enseignants à la « *basse culture* » que véhiculent, ou que créent, les médias^{26c} : c'est encore une question de *high* et de *low*. L'École se fait l'écho – mais un écho moraliste, non politique – d'une thématique traitée par les philosophes de l'École de Francfort, d'Adorno à Marcuse : les médias de masse, à la solde du pouvoir et de la culture dominante, incarnent ce que le progrès technique et la rationalité peuvent produire de négatif : création de besoins fictifs, marchandisation de la culture, aliénation.^{26d}

Le domaine des médias échappe aux Arts plastiques, puisque depuis 2014 le Ministère a initié un objet transdisciplinaire (semblable en cela à l'Éducation Artistique et Culturelle) nommé EMI pour Éducation aux Médias et à l'Information. On prend acte du déplacement de problématique : on s'intéresse dorénavant non pas au contenu des images ni à ses moyens de fabrication, mais à ses moyens et modalités de partage et de diffusion. Éduscol (le portail français de ressources pour les enseignants) renvoie à un fascicule publié en 2011 par le Conseil Supérieur d'Éducatons aux Médias de la fédération Wallonie-Bruxelles, et dont le ton est d'emblée moralisateur :

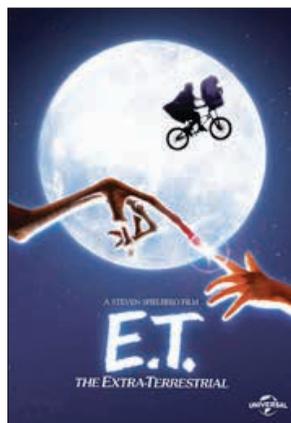
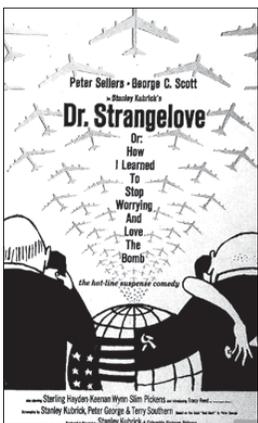
*Ce matin, impossible de susciter l'intérêt des élèves. Ils dorment ! Évidemment, hier, ils ont chatté sur Internet jusque des heures impossibles.*²⁷

Ce ton prophylactique indique l'état de méfiance dans lequel vit le corps enseignant vis-à-vis des réseaux sociaux : quels que soient les contenus qu'ils véhiculent, ils sont mauvais puisqu'ils empêchent les enfants de dormir. Le « *évidemment* » coupe court à toute discussion.

27. Source consultable en ligne : http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/2011-09-26-brochure_10_questions.pdf (nov. 2020).



De nos jours, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse n'ambitionne plus de produire ses propres ressources, comme à l'époque des cartes Vidal-Lablache, des planches Deyrolle ou des imageries Rossignol. Il se contente de trier ce que la culture populaire a produit et de promouvoir les contenus vertueux sur des plateformes dédiées. Pour accompagner « *L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel, de la maternelle au baccalauréat* », le Ministère a lancé en novembre 2018 la plateforme *cinema.lesite.tv*, que le Ministre qualifie²⁸ de « *ciné-club du XXI^e siècle* ». On y accède, en streaming, à des films du patrimoine cinématographique mondial, appartenant à une cinéphilie sans surprise, artificielle, pédagogisée. Si on y trouve *Dr Folamour*²⁹ de Kubrick et *E.T.*³⁰ de Spielberg, le *King Kong*³¹ de Schoedsack et Cooper est le seul film à être référencé sous l'onglet « science-fiction ». Le sens critique « – cette aptitude à émettre des jugements subtils »,³² se construira donc par l'acculturation.



28. Source consultable en ligne : <https://www.education.gouv.fr/cid136591/cinema.lesite.tv-une-plateforme-cinema-dediee-aux-professeurs-et-a-leurs-eleves-avec-france-televisions.html> (nov. 2020).

29. *Dr. Folamour* ou : *Comment j'ai appris à ne plus m'en faire et à aimer la Bombe* (*Dr. Strangelove, or: How I Stopped Worrying and Love the Bomb*), 1964, réalisateur : Stanley KUBRICK, Columbia Pict. Prod., USA.

30. *E.T., L'extraterrestre* (*E.T., the Extra-terrestrial*), 1982, réalisateur : Steven SPIELBERG, Universal prod., USA.

31. *King Kong*, 1933, réalisateur : Merian Caldwell COOPER & Ernest Beaumont SCHOEDSACK, R.K.O. prod., USA.

32. Len MASTERMAN, *L'Éducation aux médias en Europe dans les années 90*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994, p. 23 ; cité par CORROY, *op. cit.*, p. 27.

Le principe du ciné-club a toujours été, depuis Louis Delluc, de partager un corpus d'œuvres auquel les moyens de diffusion commerciaux ne donnent pas nécessairement accès. On n'organise pas une séance de ciné-club pour que les lycéens ou les étudiants y voient les *blockbusters* du moment, et le circuit commercial ne diffuse pas des *blockbusters* pour susciter à leur propos un débat critique. Le ciné-club est par définition un média alternatif, fût-il encouragé par un Ministère : faiblesse relative de ses moyens de diffusion, restriction revendiquée de son public, indépendance de ses choix (tout consensuels soient-ils au regard d'une norme cinéphilique), secondarité de la notion de rentabilité. Un média culturel alternatif est censé avoir pour vocation de promouvoir des objets culturels confinés à une certaine marginalité, dont la qualité n'a pas encore été entièrement reconnue.

Mais quelle est la situation de nos images science-fictionnelles au regard de cette notion de marginalité ? En 1933, *King Kong* était le plus grand succès de la jeune histoire du cinéma. Aujourd'hui, sur les dix plus grands succès du cinéma mondial de tous les temps, huit sont des films de science-fiction³³ (incluant les histoires de super-héros). Raphaël Colson et André-François Ruaud ont fait la démonstration convaincante que cette science-fiction *mainstream* reflète fidèlement la politique étrangère impérialiste états-unienne. Les originaux de bande dessinée les plus chers du monde³⁴ sont, pour le manga, une planche d'*Astroboy* de Tezuka, pour la franco-belge une planche d'Hergé, bien sûr, mais pas de n'importe quel album : *On a marché sur la Lune...* Ce que l'on appelle culture populaire n'est pas un domaine marginal ; au contraire, c'est une industrie culturelle aux moyens colossaux. La science-fiction n'est pas une contre-culture³⁵, elle n'est pas *underground*. Les *pulps* dont le nom, c'est bien connu, vient de la piètre qualité du papier adopté dans un objectif de rentabilité, sont des succès commerciaux indéniables. La science-fiction ne manque pas de public, elle manque

33. Source consultable en ligne : http://www.cinemondial.com/visu_bomon.php (avril 2020). Les données compilées ne remontent qu'à 2002.

34. Source consultable en ligne : <https://www.lettres-it-be.fr/2018/05/13/la-planche-de-bd-la-plus-ch%C3%A8re-du-monde-tintin-ast%C3%A9rix-astro-boy/> (nov. 2020).

35. Lors d'une rencontre à la BnF intitulée « Les Auteurs de science-fiction américains et la contre-culture en France », le 14 mai 2011, Stan Baretz a indiqué que le terme de contre-culture était rétrospectif. En 1968, en France, il a vécu cette contestation informelle de la culture autorisée comme une « auberge espagnole », où la science-fiction américaine est arrivée sur la table en même temps que le mouvement hippie et la contestation de la guerre du Vietnam ; contestation dont une publication comme *Amazing Stories* ne se faisait absolument pas l'écho, rappelle Gérard Klein lors de la même rencontre à la BnF. Captation accessible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k13210030/f1> (nov. 2020).

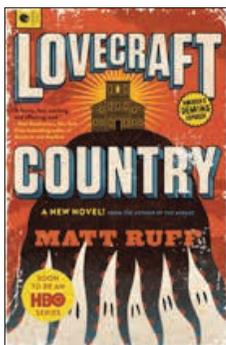


Illustration de Jarrod Taylor

d'un public capable de la penser au-delà de la notion de divertissement : c'est universitairement qu'elle est marginale. Dans son roman *Lovecraft Country*³⁶, dystopie à peine forcée sur une Amérique ségrégationniste dans les années 1950, Matt Ruff rappelle que tous ces *pulps* étaient essentiellement écrits par des Blancs ; il fait allusion au *Barsoom*³⁷ d'Edgar Rice Burroughs, dans lequel John Carter, un ancien officier confédéré, devient héros de guerre sur une planète Mars fortement racisée.

L'approche des *Cultural Studies*, et à leur suite des *visual studies*, nous incite à considérer le consommateur des médias non comme un être passif, mais comme un sujet actif, capable de critique^{38a}. Ainsi l'adolescent qui succombe au charme des couvertures de *pulps* est-il complètement conscient que ces images ne reflètent pas la réalité. Sortant d'une projection du énième *Star Wars*, il peut déclarer avoir adoré le film, et se montrer très ironique envers le mercantilisme qui l'entoure. Scolairement, ces contenus présentant un fort potentiel à être contestés et discutés sont plus intéressants que des œuvres ne suscitant qu'un exercice d'admiration. L'utilisation de tel ou tel contenu peut être pédagogiquement judicieuse, sans que par un facile effet de contraste on lui oppose, en le diabolisant, l'usage récréatif répondant au besoin de s'évader du quotidien^{39b}.

Conclusion vue de l'espace

On connaît l'argument de *L'Essence de l'Art*³⁹ de Iain M. Banks. Alors qu'il s'agit de savoir s'il leur faut détruire la Terre avant que ses habitants n'exportent leurs pulsions autodestructrices dans l'espace, les membres d'une civilisation extra-terrestre, nommée La Culture, examinent les arguments en faveur d'une préservation : les Terriens ont-ils produit un art de qualité, par exemple ? La conclusion est pour le moins mitigée : « *tout dévorés que soient les humains de souffrance et d'une anxiété*

36. Matt RUFF, *Lovecraft Country*, Paris, Presses de la Cité, 2019.

37. Edgar Rice BURROUGHS, *Cycle de Mars (Barsoom series, 1912-1948)*, Belgique, Lefrancq éd., coll. Volumes (2 t.).

38. Laurence CORROY, *Éducatons et médias, op. cit.* ; (a) p.31 ; (b) p.25.

39. Iain M. BANKS, *L'Essence de l'art (The State of the Art, 1991)* ; Livre de Poche SF, 2013 ; (a) p.292.

existentielle étourdissante, la qualité de leur art n'en reste pas moins, souvent, lamentable : soap operas, jeux télévisés, tabloïds, romans à l'eau de rose... »^{39a}.

La démarche en elle-même est intéressante : Platon voulait chasser les poètes de la cité parce qu'ils ne disaient pas la vérité ; les extra-terrestres pensent au contraire que la seule vérité de l'humanité est dans leur art. Au prix, certes, d'une confusion entre la culture artistique et la culture visuelle : ils auront lu Laurent Gerverau plutôt que John Berger.



Illustration de Victor Habbick

Aidons les intelligences organiques et artificielles qui composent la Culture à se faire une idée plus juste de notre petite culture terrienne. Suggérons quelques questions à se poser devant une image :

- À quelles technologies de production et à quels dispositifs de diffusion l'artiste a-t-il accès ?
Cela nous permettra de différencier George Lucas et Manchu, mais aussi peut-être de distinguer l'artillerie lourde du cinéma *mainstream* d'une contre-culture qui ne dispose que des moyens légers du détournement.
- À quelle classe sociale / quel groupe appartient le spectateur visé ? Quel est son degré d'éducation ?
Nous constaterons que l'amateur de science-fiction n'est pas forcément un universitaire, et ne dispose pas nécessairement de ses cribles d'analyses ni de ses capacités – sa manie ? – à problématiser.
- Quels indices sémantiques, iconiques et plastiques nous permettent de deviner « qui parle » ?
Nous nous montrerons consommateurs avertis des images, conscients tant de leur vocation à nous manipuler que de notre capacité à en retirer du plaisir.
- À quel(s) réseau(x) d'images appartient celle-ci ?
Nous serons amenés à penser la science-fiction non pas avec le domaine de l'art, mais avec les imageries mythifiantes de la chevalerie et du far-west.

- Existe-t-il une convention régissant le rapport entre l'image et son usager ?

L'étrangement, bien sûr : dans ce cas nous partons de la réponse pour formuler la question. Mais ne négligeons pas le poids culturel des codes du divertissement formulés par Yves Michaud.

- En quoi la notion de nouveauté intéresse-t-elle l'auteur et le diffuseur de l'image ?

Cela reste la seule question susceptible de montrer à quel point une culture reste vivante. Laissons le *space opera* commercial finir d'agoniser, étouffé sous le poids de ses propres clichés, et partons en quête d'invention et de fraîcheur.

L'étrangement cognitif au service de l'apprentissage ?

Éric Picholle

Et de quelle façon chercheras-tu, Socrate, cette réalité dont tu ne sais absolument pas ce qu'elle est ? Laquelle des choses qu'en effet tu ignores prendras-tu comme objet de ta recherche ? Et si même, au mieux, tu tombais dessus, comment saurais-tu qu'il s'agit de cette chose que tu ne connaissais pas ?

Ménon^{1a}

Le paradoxe de l'apprentissage est au moins aussi ancien que la philosophie : comment saurais-je que chercher, et comment le chercher, puisque je ne le connais pas encore, s'angoisse déjà Ménon dans son dialogue avec Socrate¹. La plupart des théories modernes de l'apprentissage, dites socio-constructivistes, y apportent la même réponse évidente que le philosophe : tu n'es pas seul et, si tu ne disposes pas encore, *a priori*, des compétences nécessaires pour accéder aux connaissances désirables, celles-ci peuvent être progressivement construites par la confrontation d'idées lors d'interactions sociales, avec tes pairs comme avec d'autres personnes maîtrisant déjà ces connaissances. La didactique des sciences, en particulier, préconise ainsi des séquences d'enseignement soigneusement conçues pour désamorcer ou contourner les « obstacles épistémologiques » (au sens de Bachelard²) bien identifiés qui pourraient l'empêcher.

Comme la maïeutique socratique, ces théories trouvent toutefois leurs limites lorsque l'on considère de véritables solutions de continuité, c'est-à-dire les mécanismes d'accès à des connaissances *a priori* totalement étrangères à nos styles de pensée précédents,³ qu'il s'agisse

1. PLATON, *Ménon* (ca. 400 a.e.c.) ; Garnier-Flammarion, 1999. (a) 80d5.

2. Gaston BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la pensée objective* (1928) ; Vrin, 2000.

3. Sur les styles de pensée, pour par exemple Jean-Luc GAUTERO, « Subjectivités collectives et collectifs de pensée », in *Les Subjectivités collectives*, dir. U. Bellagamba, É. Picholle & D. Tron, éd. Somnium, 2012, pp. 163-176 ; « Subjectivités collectives vs. paradigmes scientifiques » (table ronde), *idem*, pp. 139-145 ; Éric PICHOLLE, « En suivant le doigt de Copernic », *idem*, pp. 147-160.