



L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques Philippe Meirieu

Je traiterai le thème qui m'a été proposé en abordant, dans une première partie, les métamorphoses et les paradoxes de l'image dans l'acte pédagogique ; puis, dans une deuxième partie, les enjeux de la formation à l'image aujourd'hui.

Première partie : **Les métamorphoses et les paradoxes de l'image dans l'acte pédagogique.**

L'image comme ennemie

Je rappelle que l'image a d'abord été l'ennemie absolue du pédagogue. Platon considère que l'image est un obstacle à la pédagogie et que les philosophes ont vocation à conduire l'esprit au concept, à dégager l'individu des illusions et des apparences que représentent les images. *Le mythe de la Caverne*¹ est un mythe fondateur, à bien des égards, de l'éducation contemporaine. Encore aujourd'hui perdure cette méfiance quasiment viscérale qui fait que l'image est vécue comme obstacle à l'accès au concept.

Dans ce cadre, la seule image tolérable est l'image géométrique. Lorsque, dans son œuvre de jeunesse «*le Ménon*²», Platon fait dessiner des triangles au petit esclave, l'image géométrique est déjà un concept. Les professeurs de mathématiques le savent bien : quand ils tracent un triangle au tableau, ce n'est pas un triangle, c'est un concept de triangle, puisque le triangle tracé n'a pas les traits très réguliers, ni les angles bien ajustés... C'est l'idée de triangle qui est figurée abstraitement à travers la représentation iconique du triangle. Les didacticiens montrent d'ailleurs l'extraordinaire difficulté qu'ont certains élèves à comprendre ce qu'est le concept de triangle. Quand le professeur de géométrie dessine un triangle, il dessine une image dont il est important de se dégager, qu'il faut oublier immédiatement, qui n'est qu'un concept maladroitement figuré, concept qui lui-même doit donner lieu à une représentation mentale, qui elle-même doit donner lieu à une conceptualisation... c'est-à-dire qu'on doit arriver au bout du compte, à se donner la possibilité de savoir ce qu'est un triangle, sans avoir besoin d'aucun support et, en particulier, d'aucun support iconique.

Et ne croyez pas que cette conception de l'image comme obstacle à la conceptualisation soit aujourd'hui dépassée. Beaucoup de penseurs considèrent que, justement, parce que nous sommes dans une société où l'image est dominante, l'école doit faire abstraction de l'image et se donner comme objectif de former en priorité au concept.

Dans son ouvrage *Enseigner c'est résister*, le penseur américain *Neil Postman*³ explique que l'école a une fonction thermostatique. Alors qu'au 19^e siècle et au début du 20^e siècle la domination de l'écrit dans la

¹ Platon. - La République. 2, Livre VII / Platon ; éd. et trad. Bernard Piettre ; préf. Pierre Aubenque. -Paris : Nathan, 1999. - 142 p. - (Les intégrales de philo, 0754-4537)
Bibliogr. - ISBN 2-09-182493-3

Le texte du mythe de la caverne est disponible en ligne sur différents sites :

<http://www.cgagne.org/platrep.htm>

http://plato-dialogues.org/fr/tetra_4/republic/caverne.htm

<http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/textes/platon1.htm>

² Platon. - Ménon / Platon ; éd. et trad. Bernard Piettre. - Nouv. éd.. -Paris : Nathan, 2002. - 142 p. ; 21 x 14 cm. - (Les intégrales de philo, 0754-4537)

Bibliogr. - ISBN 2-09-182508-5

Le texte du Ménon est disponible en ligne à l'adresse suivante :

http://plato-dialogues.org/fr/tetra_3/meno/t80d_86d.htm

³ Postman, Neil. - Enseigner c'est résister / Neil Postman ; traduit de l'américain par J. Chambert et D.-J. Piveteau ; préface de Daniel Hameline et Didier-Jacques Piveteau. - Paris : le Centurion, 1981. - 277 p.
ISBN 2-227-11014-7

sphère intellectuelle était totale, l'école devait introduire de l'image pour compenser cette domination. Aujourd'hui, sa fonction thermostatique est de rétablir l'équilibre dans l'autre sens : dans un monde qui est d'abord et avant tout un monde de l'image, elle doit privilégier, d'une manière forte, intensive et quasiment exclusive, l'écrit et l'écrit linéaire au détriment de l'image, de l'image fragmentée. Postman attribue même à l'école, dans une perspective très platonicienne, ce rôle d'institution de résistance au pouvoir de l'image. Il dénonce les illusions de l'enseignant qui croit qu'en décortiquant les images, il en délivre les élèves, alors que c'est en accédant au concept - que l'image obscurcit -, qu'on luttera contre la toute puissance de l'image. Il y a donc, dans la pédagogie depuis Platon, cette méfiance à l'égard de l'image. Une tradition pédagogique forte consiste à valoriser, à l'exclusion de toute autre démarche mentale, l'induction dans la construction de l'intelligence, c'est-à-dire la capacité de passer d'une multiplicité d'objets à l'unité d'une idée et de l'unité d'une idée à celle d'un système et de l'unité d'un système à celle d'une formule. Le nombre d'or aristotélicien finit, dans son abstraction, par incarner le monde entier. La démarche inductive est encore utilisée de manière massive par les enseignants. Cette démarche part parfois de l'image, mais pour s'en extraire comme dans *le mythe de la Caverne*⁴... pour chercher ce qui peut être formalisé, conceptualisé et pour arriver précisément à n'avoir plus besoin de l'image pour penser.

La pédagogie privilégie encore la démarche inductive au détriment de la démarche expérimentale. Cette démarche inductive conduit toujours le maître du concret à l'abstrait, de l'image au concept, du réel à la formule, vers ce qui est donné comme la représentation la plus intelligente du monde, celle qui contient le moins d'images possible.

Première apparition, première métamorphose et premier paradoxe de l'image : l'image comme ennemie. Mais cette conception de l'image comme ennemie n'a jamais pu s'imposer complètement puisque, même ceux qui s'en réclament, ne peuvent se passer d'image.

L'image comme «le miel au bord de la coupe».

Les pédagogues sont bien conscients que le concept est abstrait, que son accès est laborieux et qu'on doit l'accompagner. Dans cette perspective, l'image « enluminure » vient apporter à l'austérité du texte la décoration agréable qui permet d'agrémenter cette austérité. L'image enluminure est celle que va utiliser l'école très tôt. Mais cette image qui séduit, doit être très vite laissée de côté, abandonnée au profit de ce qui est vraiment sérieux, le texte écrit ou la pensée. Ainsi l'image illustration, l'image accompagnement, l'image contrepoint de l'écrit, est encore très largement utilisée à l'école, y compris dans beaucoup de manuels scolaires. Le paradoxe, c'est que les élèves consacrent plus de temps à l'enluminure qu'au texte vers lequel l'enluminure est censée les accompagner. L'image prend une telle importance que d'enluminure elle devient icône... et c'est le troisième paradoxe de l'image,.

L'image devient icône.

Toute image se construit comme une image pieuse ; c'est, dans l'histoire, un exercice d'édification spirituelle, puis morale ; pensez à l'illustration des ouvrages comme le *Tour de France de deux enfants*⁵ ; pensez à la manière dont l'école de la République de Jules Ferry utilise les cartes de géographie.

Les cartes de géographie sont des images pieuses, des images au sein d'une religion, qui est une religion de la Nation. Observez même que la carte de géographie est toujours une image pieuse aujourd'hui : n'importe quel planisphère met l'Occident en haut et le Sud en bas, ce qui est bien évidemment une conception théologique du monde, en aucun cas géographique. Cela signifie que le ciel est dans l'Occident et l'enfer dans le Sud. Il n'y a pas de différence objective entre un planisphère affiché dans une classe et l'organisation d'une fresque dans une église, dans la structuration entre l'enfer, le purgatoire et le paradis.

⁴ Op. citée

⁵ BRUNO G. - Le tour de la France par deux enfants. Devoir et Patrie, livre de lecture courante avec 212 gravures instructives pour les leçons de choses et 19 cartes géographiques. Cours moyen / G Bruno ; Mme Alfred FOUILLÉ, née Augustine TUILLERIE. - Paris : Eugène Belin, 1978. - 322 pages; ill..
BRUNO G.- Le tour de la France par deux enfants. Paris, Belin, 1976. - 331p.
Illustré de 200 gravures dans le texte.

Tout cela est édification de celui qui doit regarder les images et qui doit s'agenouiller devant l'image. Et puis, l'image pieuse peut devenir bondieusarde : c'est l'image du Missel, l'image de Lourdes, du bon point aussi. C'est l'ensemble de ces images dont on attend qu'elles moralisent et qu'elles inculquent, au sens propre du terme, une conception du monde qu'elles véhiculent. Or, l'école fait une consommation considérable de ces images pieuses. J'évoquais le planisphère, mais on pourrait multiplier les exemples pour constater que l'image est toujours utilisée à l'édification morale.

J'ai parlé de métamorphoses et de paradoxes. Dans l'histoire de l'éducation, l'image est d'abord l'ennemie : il faut s'en débarrasser; On découvre ensuite qu'il faut l'introduire pour mieux s'en éloigner ; mais l'introduire, c'est lui donner un pouvoir d'attractivité ; elle devient une image, représentative ou emblématique d'un symbole. Dès qu'on introduit l'image comme image pieuse, il faut pouvoir se donner un esprit critique dessus, d'où le paradoxe suivant.

L'image comme structure.

Après l'image ennemie, après l'image «miel au bord de la coupe», après l'image pieuse, l'image icône, vient l'image comme structure.

L'image comme structure c'est l'apparition, dans la pédagogie, de la grammaire de l'image. Puisque l'image est toujours édification, puisqu'elle n'est jamais photo objective, puisqu'il y a toujours sélection, choix d'une profondeur de champ, d'un point de vue, etc., décortiquons là ; faisons donc de l'éducation à l'image. Ce travail sur la grammaire de l'image a été introduit dans les années 1960 dans les collèges expérimentaux du protocole de Saint-Quentin, celui de Marly le Roy étant le plus célèbre d'entre eux. Certains se souviennent peut-être de cette époque haute en couleurs où, effectivement, on faisait de la déconstruction systématique et techniciste d'image. On a fait là d'excellentes choses, mais on a aussi un peu tâtonné. Pour l'avoir pratiquée avec mes élèves, cette forme de travail me paraît particulièrement asséchante si elle est poussée jusqu'au bout ; quand l'école s'empare d'un objet, le danger est très grand qu'elle le «didactise», qu'elle en éloigne ceux qu'elle est censée en rapprocher. L'éducation à l'image fait partie de ces paradoxes scolaires. J'en arrive à la cinquième métamorphose de l'image, celle qui est probablement dominante en termes de paradigme : l'image comme projet.

L'image comme projet.

Dans l'idée de l'image comme projet, on ne propose pas aux élèves d'apprendre la grammaire de l'image d'une manière abstraite pour savoir ce qu'est « un plan américain » ou « une contreplongée ». On les met dans une situation de création qui les conduit à travers le projet à réaliser, à découvrir le sens de ce qu'ils font et donc à construire et à déconstruire les images puisqu'ils en sont les acteurs. L'image comme projet, c'est un champ que l'on peut étudier, certes, mais que l'on n'étudie jamais aussi bien qu'en le faisant, qu'en s'impliquant dans sa construction, qu'en mettant la main à la pâte. Les pratiques ici sont nombreuses, multiples...

Si nous sommes là dans une perspective séduisante, nous ne sommes pourtant pas dans une perspective sans ambiguïté. Il n'est pas rare de voir un certain nombre de projets d'éducation à l'image par la création d'images, qu'elles soient photographiques, cinématographiques ou vidéographiques, dans lesquelles la fascination pour la production prend la place de l'intérêt pour les apprentissages. Il n'est pas rare de voir certains projets où les élèves sont tellement impliqués, et légitimement, dans l'intérêt qu'ils portent au produit qu'ils réalisent et vont valoriser socialement en le montrant à des amis, des parents ou à un public extérieur, qu'ils en viennent à solliciter des techniciens spécialistes de la chose. Chacun sait bien ce qui se passe quand on met cinq élèves autour d'un projet, par exemple la réalisation d'un panneau sur un pays : celui qui a de l'imagination rédige le texte ; celui qui est bon en orthographe écrit ; celui qui a des images chez lui les apporte ; et il y en a deux qui ne font rien et heureusement qu'ils ne font rien, parce que s'ils faisaient quelque chose le panneau serait moins bon, donc, on leur dit « ne faites rien, ça gâcherait le résultat » Je caricature à peine.

Ainsi, certaines dérives de la pédagogie du projet sont dues au fait qu'elles n'ont pas suffisamment intégré la dialectique difficile, complexe, à mettre en œuvre, entre l'attraction pour la productivité, qui est nécessairement prenante et qui empêche parfois d'accéder aux apprentissages, et la nécessité

d'interrompre cette attractivité pour identifier les obstacles sur lesquels on peut greffer des objectifs et faire des évaluations.

Pour dire les choses en termes simples, nous n'avons pas assez travaillé, pendant de trop nombreuses années, sur la distinction fondatrice dans l'institution scolaire entre la tâche et l'objectif. Une tâche n'est jamais un objectif, une tâche n'est toujours qu'un support possible pour atteindre un objectif, elle reste extérieure. Mais la tâche est visible alors que l'objectif est invisible et fait partie de la construction mentale de l'élève. L'absence de cette distinction entre la tâche et l'objectif, qui est une distinction fondatrice du «scolaire», vient malheureusement entacher, si je puis me permettre cette formule, un certain nombre de pédagogies du projet basées sur la fabrication d'images.

Je récapitule, non pas pour faire un balayage historique, ce qui serait extrêmement ambitieux, mais pour indiquer à quel point les stratifications de l'utilisation de l'image, qui se sont apparemment succédées, sont encore toujours toutes présentes. Il ne faut pas s'imaginer que, dans l'histoire de l'éducation, le présent recouvre et abolit le passé. Si l'on voulait prendre une métaphore, ce serait une métaphore géologique. Chacun sait bien que le primaire est avant le secondaire, le tertiaire avant le quaternaire, et que quand il se promène dans la campagne, il ne voit pas l'ordre dans lequel les couches sont apparues. Il arrive même que les couches les plus anciennes soient au sommet. C'est la même chose dans les institutions : les choses les plus archaïques peuvent revenir à la surface et les choses les plus nouvelles être enfouies dans le tréfonds. Il arrive souvent que cela soit très mélangé et que seule, une archéologie très minutieuse et très fouillée permette de comprendre comment les choses se structurent à un moment donné. Et il suffit parfois dans le domaine pédagogique, d'un chef d'établissement, d'un ministre, d'une documentaliste enfin pour faire réapparaître une couche ancienne au détriment de couches plus récentes.

La pédagogie n'est pas linéaire et les différentes conceptions de l'image que je viens d'énoncer d'une manière caricaturale coexistent : l'image ennemie du concept ; l'image «miel au bord de la coupe» pour « faire digérer », pour faire passer le mauvais breuvage ; l'image icône ou l'image pieuse ; l'image structure qu'il faut découper, analyser d'une manière strictement didactique ; l'image projet dans lequel il faut s'impliquer pour le comprendre. Il y a une tension - probablement très saine, entre ces différentes conceptions et ce n'est pas parce qu'elles sont apparues selon une chronologie à peu près cohérente ou que j'ai reconstituée comme cohérente, que la cinquième conception a définitivement supplanté les autres.

C'est d'ailleurs plus complexe encore, car la cinquième conception, c'est-à-dire l'image comme projet, est elle-même génératrice de dérives. J'ai évoqué ces dérives productivistes qui font que la fabrication de l'image devient une suture narcissique pour l'enseignant qui l'organise, et non pas une occasion d'apprentissages pour les élèves. On sait qu'un certain nombre d'enseignants font des projets parce qu'ils y trouvent des satisfactions narcissiques personnelles importantes et qu'ils instrumentalisent ainsi leurs élèves.

Il faut avoir la lucidité de regarder ces phénomènes en face, être vigilant pour rester sensible aux contradictions et aux difficultés générées par chacune de ces conceptions et être capable de les relativiser. Je ne suis donc pas partisan de la suppression totale de l'analyse structurale de l'image, mais je suis sensible au fait que la grammaire de l'image peut devenir extrêmement sclérosante et prendre des formes particulièrement rébarbatives et contreproductives. Je suis tout à fait convaincu, comme Platon, qu'on construit des concepts contre des images mais, en même temps, on ne peut pas se passer des images. À cet égard, ne vivons pas ces cinq paradigmes comme une espèce de progression, dans laquelle il faudrait dépasser l'un pour passer à l'autre, comme on grimpe les barreaux d'une échelle. Vivons cela comme une configuration dans laquelle l'image est prise et sur laquelle nous devons avoir un maximum de lucidité pour que les équilibres se restaurent.

À partir de cette première série de remarques qui n'a pas vocation à faire une histoire exhaustive, mais plutôt à donner les points de repère, comment peut-on envisager les enjeux de la formation à l'image aujourd'hui ?

Deuxième partie : **Les enjeux de la formation à l'image aujourd'hui.**

Je vais d'abord me situer du côté du pédagogue, éclairé par les travaux des psychologues, des psychanalystes et des sociologues. La pédagogie c'est le lieu du bricolage et le bricolage au sens de Claude Lévi-Strauss, c'est ce qui réussit à fabriquer des choses qui fonctionnent, en empruntant des matériaux aux uns et aux autres. J'assume mon côté bricoleur, et je le revendique même avec une certaine fierté. A tout prendre, si j'avais à choisir je préférerais vivre dans le palais du facteur Cheval que dans la cité radieuse de Le Corbusier...

L'intelligence de l'intentionnalité du regard

Le premier enjeu de l'éducation à l'image, c'est d'apprendre à voir. Apprendre à voir, c'est apprendre que voir est une intentionnalité. Voir ce n'est pas recevoir, voir c'est décider de voir, c'est décider de ce qu'on veut voir, de ce qu'on cherche à voir. Chacun d'entre vous, à chaque instant, reçoit une multitude de signaux, et s'il était réceptif à la totalité de ce qui vient de l'intérieur et de l'extérieur, aujourd'hui, à cet instant, il ne verrait et n'entendrait rien ; c'est parce que vous faites abstraction d'une multitude de stimuli que vous pouvez vous centrer sur ce que je vous dis ou sur ce que vous êtes en train de faire.

Ce que nous devons travailler avec nos élèves et ce qui a été remarquablement dit par Hervé Le Crosnier tout à l'heure c'est que l'image est un choc d'intentionnalités entre celui qui la construit et celui qui la reçoit, qu'elle n'est en aucun cas une mécanique de transmission qui permettrait de donner à voir un objet à quelqu'un qui le recevrait de manière passive.

Il n'y a pas de différence entre le fonctionnement de la lecture d'un texte et le fonctionnement de la lecture d'une image. L'erreur que personnellement j'ai commise est de ne pas avoir subordonné la grammaire de l'image à ce que je savais de la lecture du texte. Lire un texte, c'est chercher de l'information dans un document en prélevant des indices et en se confrontant à l'intentionnalité de celui qui l'a écrit.

Ce qui est important, c'est d'être « en recherche ». L'incantation des enseignants, « Sois attentif, écoute moi », est une incantation stérile dès lors qu'elle ne se traduit pas par : « Cherche, dans ce que je dis ou que je veux dire, quelque chose dont tu as besoin ». L'exhortation à une réceptivité qui serait une réceptivité passive est contreproductive. Il vaut mieux faire faire les exercices avant de faire les leçons ; je me souviens de mon vieux professeur de mathématiques de terminale. Il nous disait « Messieurs, je vous donne le sujet du contrôle avant le cours et non pas après ; vous avez bien compris pourquoi : c'est parce que le cours ne vous intéresserait pas si je vous donnais le sujet du contrôle après, je vous le donne donc avant. Bien évidemment je ne suis pas naïf ; donc je vous donnerai un autre sujet pour le contrôle, mais le fait que vous en ayez un sous les yeux fait qu'au moins vous saurez ce que vous devez écouter dans ce que je dis ». Je crois qu'il avait bien compris comment fonctionne l'attention.

L'intelligence de la dialectique entre le sujet et l'objet

Le deuxième enjeu de la formation à l'image, c'est la construction réciproque du sujet et de l'objet. Là aussi on peut revenir à la notion de lecture. Lire un texte, c'est entrer en relation avec un objet qui résiste à la toute puissance de mon imaginaire. Un texte dit ce qu'il dit. Dans un texte, un singulier est un singulier, un pluriel est un pluriel, un présent est un présent, un passé est un passé ; je ne peux pas remplacer un mot par un autre, sinon le texte change de sens. Lire un texte, c'est donc se heurter à cette résistance du texte. L'élève doit entrer dans cette relation à un texte qui résiste à ce qu'il voudrait lui faire dire. En même temps, lire un texte, c'est aussi se donner les moyens de faire dire au texte ce qu'il ne dit pas, mais dont il ne dit pas le contraire. C'est être capable d'occuper les ellipses, d'entendre dans les interstices ce qui n'est pas dit, tout en respectant scrupuleusement ce qui est dit.

Cette dialectique entre le sujet et l'objet est constitutive, bien sûr, de la construction de la personne. La personne se construit en respectant l'objet qui lui résiste. Piaget a noté l'égoïsme initial, le fait que

l'objet est absorbé par la voracité de l'intériorité etc... L'enfant a besoin d'entrer en relation de choc avec un objet qui est ce qu'il est et non pas ce qu'il voudrait qu'il soit.

Pour traduire cela en grammaire basique, on peut parler de la distinction entre le sujet et le prédicat, ce dont on parle et ce qu'on peut en dire. Beaucoup d'élèves aujourd'hui ne distinguent pas le sujet et le prédicat. Pour eux, le prédicat est consubstantiel au sujet, ce qui rend impossible toute parole. Car, nous pouvons discuter du sujet parce que nous nous donnons le sujet en extériorité par rapport au jugement que nous portons et le prédicat que nous formulons sur le sujet est un prédicat qui est « décollé » du sujet lui-même. Il faut que l'image soit construite comme résistante à l'interprétation, que le texte soit construit comme résistant à l'interprétation pour que l'élève lui, puisse interpréter et que le choc des interprétations puisse produire du sens. Il doit y avoir un respect de la dureté du matériau tel qu'il est.

Pour la lecture de l'image, il faut donc aider les élèves à distinguer le sujet et l'objet dans un monde où précisément la subjectivation est dominante et où les élèves ont de plus en plus de difficultés à sortir de la toute puissance de l'égoïsme enfantin, à sortir de cet univers où le monde entier est un jouet. Pour l'éducateur, le monde n'est pas un jouet ; un enfant a le droit d'arracher les yeux de sa poupée, il n'a pas le droit d'arracher les yeux de sa petite sœur... ce qui n'est plus une évidence pour beaucoup d'enfants. Sachons-le : le monde entier est devenu un jouet et, pour beaucoup d'entre eux, jouer avec le corps ou l'esprit de l'autre est devenu une banalité. Avec les jeux électroniques ou les émissions de télévision, y a une convergence qui conduit les enfants à penser que le monde entier est un jouet. Il est fondamental que l'éducation à l'image permette de faire avec les élèves ce travail sur la résistance de l'objet à la toute puissance de l'imaginaire.

La construction du symbolique

Le symbolique n'est pas l'imaginaire, c'est la capacité à se donner des symboles qui permettent de se représenter et de mettre à distance, tout à la fois, les forces archaïques du moi et les grands enjeux dans lesquels on vit. Lacan oppose le symbolique à l'imaginaire ; moi, je suis tenté de l'opposer à l'obscène. L'obscène, c'est cette débauche de moyens techniques pour vous faire croire que les choses sont vraies, pour vous fabriquer du vrai plus vrai que le vrai. L'obscène c'est quand tout est montré... mais quand tout est montré, il n'y a plus rien à penser. À cet égard, je mettrais volontiers dans le même lot Mireille Dumas, le futuroscope, Delarue, le loft, les films pornos... c'est-à-dire tout ce qui prétend tout donner à voir et interdit la construction du symbolique. L'obscène sidère et ce qui sidère ne permet pas de penser.

L'obscène est le contraire du symbolique. Le symbolique est la possibilité de voir, de s'approprier et de se distancer d'un objet qui me parle, d'un objet qui construit dans le monde autre chose que du chaos. L'obscène est le chaos du début des *Métamorphoses d'Ovide*⁶, le chaos d'avant l'émergence de ce qui fait sens. L'obscène c'est la sidération du chaos, c'est-à-dire l'impossibilité de découvrir, de s'approprier, de penser un geste, une évocation. Je suis très sensible à tout l'apprentissage du symbolique, qu'il se fasse à travers l'image, à travers le théâtre, à travers toute une série de formes qui vont vers un caractère épuré. Le symbolique est épure, l'obscénité est surchargée.

Pour avoir beaucoup travaillé avec des hommes et des femmes de théâtre, je sais à quel point il est important pour un enfant de découvrir le symbolique d'un geste, derrière ou contre la multiplicité de la gesticulation. L'enfant gesticule, les gamins de sixième ne tiennent pas en place, ils sont dans la gesticulation permanente. J'ai fait, fin août dernier, à Saint-Etienne, un petit stage de théâtre pour une quinzaine d'enfants d'un quartier réputé difficile. Tout le travail, pendant quatre jours, a consisté à arrêter la gesticulation. Lever la main et avoir toute son intentionnalité qui passe dans la main, jusqu'à ce que la main fasse mal, jusqu'à ce que les muscles soient tellement tendus que tout le reste est immobile et que cette main exprime le bonjour, l'amitié... quelque chose qui fasse sens. La gesticulation ne fait pas sens ni pour soi ni pour personne, elle brouille en permanence la vue. Arriver à cette construction de la pensée symbolique, pour soi et pour l'autre, est essentiel. L'image reste fondamentale pour cela et il y a des formes d'éducation à l'image adaptées aux âges, aux objectifs. Utiliser l'expressionnisme allemand, *Eisenstein*⁷ ou

⁶ Ovide. - Les Métamorphoses / Ovide ; trad. Georges Lafaye ; éd. Jean-Pierre Néraudau. -Paris : Gallimard, 1992. - 620p. - (Folio classique, 1258-0449) ISBN 2-07-038564-7 (Poche)

⁷ Sergueï Mikhaïlovitch Eisenstein
Réalisateur et théoricien soviétique du cinéma (Riga, 1898 - Moscou, 1948).
Films : Le Cuirassé Potemkine (1925) ; Alexandre Nevski (1938) ; Ivan le Terrible (1944)...

*Rohmer*⁸ n'a pas la même signification et peut renvoyer à des éducations ou à des compréhensions spécifiques.

J'ai utilisé récemment, avec un groupe de stagiaires, «*La Nuit du chasseur*»⁹, film célèbre, dans lequel la richesse symbolique est très dense, y compris quand le symbole exprime notre humanité et notre inhumanité. Cela fait consubstantiellement partie de l'humain que d'apprendre à penser l'inhumain, y compris apprendre à domestiquer les forces archaïques qui sont en nous : le monstre, le vorace que nous avons tous en chacun de nous, l'anthropophage, le cannibale, le vampire que nous sommes. Nous pouvons domestiquer notre tentation de vampiriser les autres parce que nous nous donnons des figures symboliques qui nous permettent de tenir le vampire à distance, de nous le représenter, de le nommer. Combien d'élèves sont de vrais vampires à l'égard des enseignants ? Il est important que l'élève se sache vampire comme nous nous savons vampire.

La construction de la pensée critique

Je ne m'attarderai pas sur la construction de la pensée critique parce que la question a été traitée et très bien traitée par mon collègue tout à l'heure. La construction de la pensée critique c'est se voir en train de voir, et comprendre ce qui est en train de se passer dans cette situation. C'est très important pour l'image télévisuelle.

La construction de la personnalité

Le cinquième enjeu au sens large de l'éducation à l'image, c'est la construction de la personnalité, la capacité à produire des images, je ne dis pas à produire des œuvres d'art, car je n'ai pas la naïveté de penser que tout le monde peut être Picasso ou Renoir ou un grand cinéaste. En revanche, je pense que nous ne nous construisons pas sans la capacité à fabriquer des images qui nous servent dans nos relations avec l'école, avec les autres, dans nos relations affectives. Construire des images est central. Je suis d'ailleurs attristé de voir un certain nombre d'initiatives prises par la Mission pour l'éducation artistique et l'action culturelle, compromises aujourd'hui. Je pense en particulier aux classes à PAC et à tout le travail entre l'institution scolaire et le monde de l'art qui peut permettre quelque chose de fort dans la construction de la personnalité.

Conclusion

J'ai identifié cinq enjeux de la formation à l'image qui, pour moi, se résument dans un seul terme qui va probablement vous surprendre parce qu'il peut apparaître décalé par rapport à ce que j'ai dit jusqu'à présent, c'est le terme de «laïcité». Je veux parler de la laïcité dans ce qu'elle a de fondamental dans l'institution scolaire c'est-à-dire l'éducation à la résistance à l'emprise et à toutes les formes d'emprises. Le principe régulateur, comme dirait Kant, de la laïcité, c'est la résistance à l'emprise. Aujourd'hui, la laïcité a un nouveau défi très important à relever. À l'époque où Jules Ferry envoyait dans les campagnes françaises les hussards noirs pour lutter contre la superstition que les curés mettaient dans la tête des enfants, aucun enfant ne passait par jour au catéchisme, la moitié du temps qu'il passe aujourd'hui devant la télévision. Je pense que la télévision représente un danger pour la laïcité, un danger très largement aussi important que beaucoup de phénomènes religieux ; d'ailleurs il y a une religion de la télévision, et l'emprise de la télévision sur les enfants représente une vraie menace pour l'éducation scolaire.

⁸ Éric Rohmer

Réalisateur, acteur, producteur, scénariste français (Tulle, 1920 -)

Films : *Ma nuit chez Maud* (1969) ; *Les nuits de la pleine lune* (1984) ; *Conte d'automne* (1998)...

⁹ *La Nuit du chasseur* (titre original: *Night of the Hunter*)

Film américain de Charles Laughton (1955). Scénario : James Agee, C. Laughton, d'après le roman de David Grubb. Photographie : Stanley Cortez. Décor : Al Spencer. Musique : Walter Schumann. Montage : Robert Golden. Productions : Artistes associés.

J'ai visité une classe il y a quelques jours, je n'ai pas réussi à faire parler les élèves, en dehors des objets scolaires qu'ils me concédaient quelques instants, d'autre chose que de Star-Ac. Je suis révolté de l'emprise que de telles émissions peuvent avoir sur les jeunes. Ces émissions leur apparaissent comme des émissions qui incarnent l'institution scolaire parce que c'est quand même la seule école où il y ait un peu de mobilité sociale. Nous avons là, aujourd'hui, un vrai défi à relever et nous n'avons pas assez mesuré l'importance de la télévision, tant sur le plan des contenus que sur le plan des modes de regard. La télévision n'est pas le cinéma ; on la regarde dans une pièce éclairée où les gens mangent, téléphonent, lisent, se disputent ... Il y a «un machin» qui cause et l'on essaie de changer de chaîne pour trouver «un truc» intéressant. Je fais l'hypothèse, et je crois que c'est une hypothèse assez largement vérifiée par nombre d'enseignants, que beaucoup d'enfants rentrent dans la salle de classe comme ils rentrent dans leur salon ou leur salle à manger : il y a une télévision qui cause, on laisse causer la télévision et on fait des tas de choses à côté, et puis, de temps en temps, on se branche : « Tiens c'est pas bête ce qu'il dit, mais c'est quand même vraiment ennuyeux qu'on ne puisse pas changer de chaîne».

Nous avons là un phénomène de société et je ne crois pas que nous puissions faire l'économie d'une réflexion en profondeur sur la réactivité de l'institution scolaire vis-à-vis de la télévision. Je me dis « mais que fait l'école ? » et effectivement que fait l'école face au rouleau compresseur médiatique ?