

# Problématiques d'une éducation à l'image

par Arnaud Peuch

1ère partie du mémoire de "Maîtrise de conception et mise en œuvre de projets culturels"  
Université de ROUEN - UFR des Lettres et des Sciences Humaines

Année universitaire : 2000 - 2001

## **1. Les fondements de l'éducation artistique**

### 1.1 Généralités

1.1.1 L'art est nourriture

1.1.2 Leçon de liberté

### 1.2 Choix politique

1.2.1 *L'alpha* et *l'oméga*

1.2.2 Avec quelle intention?

### 1.3 L'art et la manière

1.3.1 Une question de reconnaissance

1.3.2 L'apprentissage par l'expérience

## **2. Aimer et comprendre les images**

### 2.1 Généralités

2.2. Pour une intelligence visuelle

2.3. Une nouvelle pédagogie

## **3. Les enjeux dans le contexte socioculturel et économique contemporain**

3.1 Mise au point

3.2 La "pixellisation du réel"

3.3 Démocratisation visuelle ou marché des images ?

# 1. Les fondements de l'éducation artistique

« L'art sert à guérir le monde. »

Alessandro Jodorowsky

## 1.1. Généralités

### L'art est nourriture

Avant de préciser plus avant ce que nous entendons par éducation artistique il est peut être bon de se demander ce qui fonde la légitimité d'une éducation artistique. En quoi l'art serait-il si précieux qu'il paraisse impérativement nécessaire de l'inoculer à nos contemporains dès leur plus jeune âge ? Sans se lancer dans une vaste réflexion d'ordre esthétique nous pouvons tenter d'apporter à cette question au moins quelques éléments de réponse.

La relation à l'art ne se réduit pas simplement à l'étude d'un champ de connaissances, un avoir supplémentaire d'ordre intellectuel mais participe à l'être. L'art véritable a un effet transformateur sur ceux qui y sont exposés. Il est banal de dire que l'art nous ouvre l'esprit, nous révèle des perspectives insoupçonnées, nous aide à comprendre le monde et nourrit notre imagination, ce n'en est pas moins vrai.

L'art est une nourriture fine pour le cœur et l'esprit, une indispensable nourriture d'impressions. Cette nourriture produit ou développe une sensibilité qui, même si elle n'appartient pas au domaine de la raison pure, est tout aussi indispensable.

Or c'est un fait reconnu : nos sociétés modernes ont pendant trop longtemps accordé une importance disproportionnée à la puissance intellectuelle à commencer par le système scolaire. En méprisant les valeurs d'ordre sensible et affectif sur l'échelle de la compétitivité sociale, ce système nous a barré l'accès à un développement harmonieux des fonctions humaines.

Et les œuvres d'art ont précisément le pouvoir de s'adresser non seulement à la tête mais à l'être tout entier, le pouvoir de transporter le spectateur vers sa propre grandeur, sa propre beauté intérieure ; ou comme l'écrit André Malraux dans *Le temps du mépris*, l'art sert à « tenter de donner conscience à des hommes de la grandeur qu'ils ignorent en eux. »<sup>1</sup>

Donc par un double mouvement l'art nourrit de l'extérieur telle une nourriture d'impressions et nourrit de l'intérieur en nous permettant l'accès à notre vie intérieure, notre nature profonde.

### Leçon de liberté

Pour poursuivre sur une idée malracienne et interroger le processus de création, l'art, et ce n'est pas le moindre de ses mérites, est également une leçon de liberté.

Tout en s'inscrivant dans un contexte socioculturel qui lui est propre, l'artiste tranche avec l'héritage du passé et l'influence du présent, en recomposant le monde à travers un nouveau langage. En créant, il transcende ce qu'il exprime et s'en rend libre. Autrement dit, il tente de se rendre intérieurement libre, libre des conditions extérieures, libre de

---

<sup>1</sup>MALRAUX André, 1935, *Le Temps du mépris*, Gallimard Paris.

la fatalité de la condition humaine. Or, si le spectateur ne peut faire l'expérience directe de ce que tente de transmettre l'artiste, il peut en apercevoir les possibilités et recevoir le goût de sa propre liberté.

Mais la simple fréquentation des œuvres suffit - elle à assurer le principe transformateur que nous venons d'évoquer ? Hélas non et la leçon de liberté ne vaut que si elle se donne et se reçoit ; l'art est nourriture soit, mais ce qui nourrit n'est pas ce que l'on mange, c'est ce que l'on digère.

La sensibilisation à l'art n'est pas proportionnelle à l'augmentation des moyens d'accès aux œuvres. Comme le fait remarquer Régis Debray, ce fut une des grandes illusions des fondateurs des Maisons de la culture de croire à "la contagion artistique", «mais les hommes ne sont pas plus fraternels en sortant de la Pyramide du Louvre qu'en y entrant. Et les "milieux défavorisés" préfèrent, à leur part divine, le tag et le rap<sup>2</sup> ».

Nous pourrions répondre à l'auteur de *Vie et mort de l'image en Occident* que les oripeaux socioculturels tels que le tag ou le rap ne modifient en rien le postulat malracien mais que ce qui représente un réel challenge de nos jours c'est de trouver un discours adressé aux jeunes qui fasse le lien entre le rap et "la part divine". Et c'est peut être aussi parce que l'expression "part divine" a pour beaucoup perdu de son sens et de sa force, parce qu'elle est pétrie de connotations étrangères et grandiloquentes, qu'il est nécessaire de réinventer des mots capables de sonner avec plus de justesse et plus de force à nos jeunes oreilles contemporaines.

Cette constatation ne rend que plus cruciale la question de l'éducation ; maintenant que nous avons montré quelques avantages non négligeables à promouvoir une relation généralisée à l'art.

## **1.2 Choix politique**

### *L'alpha et l'oméga*

Parler d'éducation artistique c'est utiliser des termes à la fois précis et extrêmement vagues. Comme bien souvent l'appellation finit par désigner, par une sorte de monopolisation syntaxique, une opération bien particulière mise en œuvre par tel ou tel service du gouvernement.

L'éducation artistique ne se réduit pas aux actions menées par exemple en milieu scolaire mais concerne en réalité toute action tentant de mettre en contact un public et une œuvre donnée, pour peu que la présentation comporte une once de pédagogie ou soit accompagnée d'un discours. En ce sens une exposition d'art contemporain, un festival d'art sacré ou la visite touristique d'un monument architectural peuvent être considérés comme faisant partie de l'éducation artistique au sens large.

Celle-ci a pour conséquence non seulement la formation du goût des publics, telle une "école du spectateur", mais suscite aussi des vocations et propulse les autres artistes dans de nouveaux champs d'investigations artistiques, dans de nouvelles recherches de création.

---

<sup>2</sup> DEBRAY Régis, 1992, *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*, Gallimard Paris.

De sorte que, l'éducation artistique constitue en définitive l'alpha et l'oméga de l'activité artistique d'une nation, dans un système qui s'alimente lui-même. Car sans éducation peu de création et de fréquentation des œuvres. Sans œuvre ni public, pas d'activité artistique. S'investir dans l'éducation artistique c'est donc investir pour l'art de demain en s'appuyant sur celui d'hier et d'aujourd'hui. Quelles que soient les erreurs passées dans ce domaine, et sur lesquelles nous reviendrons, il ne peut s'agir de produire des efforts sporadiques et ponctuels mais plutôt d'un accompagnement inlassable et infaillible, d'un travail perpétuel. Ce travail s'inscrit pleinement dans une mission de service public, même s'il ne faut pas négliger la valeur de certaines initiatives privées tout en se prévenant de la contingence de certaines autres.

### Avec quelle intention?

Il ne s'agit pas de faire un tri arbitraire et illusoire entre les "bonnes" et les "mauvaises" œuvres mais d'être vigilant quant à l'intention de ceux qui les produisent et les diffusent, la manière dont elles sont présentées et les effets constatés que ces œuvres ont sur les publics concernés.

C'est en effet une épineuse question que de savoir quelle culture proposer à nos concitoyens en général et à nos enfants en particulier. Outre les réponses personnelles que chacun peut trouver dans le cercle de sa propre famille, l'ensemble des acteurs culturels qu'ils soient publics ou privés ont à prendre position sur ce point.

A chacun de trouver ses propres critères selon ses convictions et selon sa propre lucidité. Néanmoins nous devons revenir sur cette question fondamentale de l'intention.

Quelle est l'intention de ceux qui produisent et diffusent des œuvres culturelles ? Si la réponse est, par exemple : gagner le plus d'argent possible, on peut sérieusement douter de leur souci pour la qualité et la valeur pédagogique de ce qu'il propose. En tous cas la rentabilité maximum à court terme sera le critère dominant, dans cet exemple ci.

En poursuivant sur cette même idée, on peut se demander le plus objectivement et sérieusement du monde quels effets peuvent avoir telle œuvre ou tel programme sur les publics et sur les enfants en particulier ? Est-ce que manifestement les effets vont dans le sens d'une plus grande autonomie, d'une conscience élargie du monde, d'une réunification avec soi-même ; ou au contraire vont-ils dans le sens d'une vision tronquée de la réalité, d'une attitude sectaire de repli sur soi, d'une plus grande confusion et d'un plus grand malaise?

Certains programmes, on le sait, ne visent que la distraction pure ou l'excitation de surface. La question n'est pas de savoir s'il faut ou non les supprimer et comment, la question est de savoir les identifier, de savoir quelle valeur et quelle place raisonnablement leur donner et surtout la question est de savoir comment faire en sorte que le spectateur garde toujours la possibilité de se nourrir en profondeur, la possibilité d'un autre choix.

### 1.3 L'art et la manière

#### Une question de reconnaissance

Enfin pour revenir sur la manière de transmettre, sur l'idée du discours approprié ou non, il est probable qu'un des problèmes soit l'opposition fréquente qui est faite entre la culture classique et la "culture jeune" (expression qui par ailleurs ne veut pas dire grand chose...). Nous glissons perceptiblement de l'éducation artistique à l'éducation culturelle ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Mais ce sur quoi il est important d'insister c'est sur l'attitude à adopter dans ce travail d'éducation et de médiation entre des publics et des œuvres. Trop d'éducateurs et intellectuels cultivent une attitude condescendante voire franchement intolérante vis à vis de la culture jeune et des arts mineurs.

La pédagogie procède d'une reconnaissance et d'une ouverture à l'autre, pas d'un jugement ou d'une condamnation qui renforcent l'incommunicabilité. Nous n'imposerons pas aux jeunes les chef d'œuvres de notre patrimoine culturel, "la culture classique", en méprisant les productions artistiques qu'ils affectionnent.

La question est moins évidente qu'il n'y paraît et d'éminents observateurs de la vie culturelle française se laissent parfois aller à un manichéisme rageur, tel le médiatisé Alain Finkielkraut<sup>3</sup> qui, défiant toutes les règles de la rigueur intellectuelle, nous surprend à écrire : « Entre le rock et la répression il faut choisir son camp ».

C'est en partant des propres références culturelles des jeunes que l'on peut ensuite leur proposer d'autres références ; tout en gardant à l'esprit que la pédagogie ne consiste pas à enseigner ce que les élèves veulent apprendre mais ce qu'ils ont besoin d'apprendre.

#### L'apprentissage par l'expérience

L'autre aspect important de l'éducation artistique est la mise en pratique, la manipulation. Comme s'accordent à le reconnaître beaucoup d'enseignants investis dans des actions d'éducation artistique, la mise en situation du jeune ou de l'élève joue un rôle irremplaçable dans le processus d'apprentissage. La sensibilisation par la fréquentation et l'analyse théorique des œuvres ne vaut que si elle est complétée par une pratique et inversement. Toute action qui privilégie l'un des deux aspects au détriment de l'autre s'en trouve déséquilibrée ou tout simplement amputée.

Ici intervient un autre point important, source de certaines erreurs : l'attitude à adopter face à des réalisations d'élèves. En effet à l'occasion de présentations de productions de jeunes, certains responsables ou partenaires du projet, financiers et/ou politiques, tiennent un discours thuriféraire et disproportionné vis à vis du résultat. La médiocrité du résultat est souvent proportionnelle à l'hypocrisie avec laquelle est accueilli, par exemple, le film.

Ce type d'attitude est très mauvais pour plusieurs raisons.

D'une part, les jeunes amateurs ne sont pas dupes et lors d'une projection avec d'autres jeunes - qui eux ignorent tout des subtilités de la langue de bois - ils se rendent bien compte du décalage entre le discours lénifiant qui leur est tenu et le retour qu'ils ont de leurs camarades, quand l'évidence ne leur sautent pas immédiatement aux yeux.

---

- <sup>3</sup> FINKIELKRAUT Alain, *La défaite de la pensée*, 1989, Éditions Gallimard Paris

D'autre part quelle leçon donne -t- on à des jeunes lorsqu'on leur propose de "faire un film" en un ou deux jours, fut-ce avec le réalisateur le plus génial qui soit ? C'est une leçon du "vite fait mal fait" dans une logique productiviste, c'est un tour de passe-passe aussi insignifiant que factice et mensonger, c'est un jet de poudre aux yeux de jeunes émerveillés à qui on lance des mots magiques : « vous allez faire un film! ».

Les artistes ne sont pas des magiciens, ou plutôt si, ils en sont mais comme tous les créateurs ils ont besoin de temps et de labeur.

Nous comprenons bien ici la logique des financeurs qui attendent un résultat, lequel justifiera leur investissement, de sorte qu'ils s'empressent de monter le produit au pinacle. Parfois l'intention est plus noble car il s'agit de valoriser le travail de jeunes "en difficulté" et la moindre réalisation de leur part est accueillie comme un petit miracle.

Mais c'est confondre la valeur de l'action en elle-même et un des résultats de cette action. En effet, ce qu'il est surtout important de valoriser c'est l'attitude, l'engagement, le sérieux du travail en lui-même et non le résultat. Evidemment il ne s'agit pas non plus de dénigrer, de rabaisser la production de ces jeunes, il en existe d'ailleurs de très bonnes. Mais il s'agit de la relativiser et de la remettre dans un contexte d'exercice d'apprentissage. Sinon c'est leur rendre un bien mauvais service que de leur ôter tout sens de l'auto critique. Et comment espérer ensuite qu'ils développent une attitude critique vis à vis d'autres œuvres? Pour ces quelques raisons il est crucial de garder une attitude sobre et réaliste envers les productions amateurs si l'on souhaite mener une action d'éducation artistique digne de ce nom.

Nous venons de poser à la fois certaines bonnes raisons de s'engager dans l'éducation artistique et d'entrevoir certains problèmes récurrents auxquels les éducateurs peuvent être confrontés. Evidemment le rapport à l'art d'une part et l'éducation d'autre part sont des thèmes infiniment plus vastes et plus complexes mais ce n'est pas notre objet de les traiter en globalité. Nous avons du passer rapidement sur certains points, en éluder d'autres pour nous en tenir à l'essentiel.

Eduquer c'est élever, c'est aussi amener au dehors, ouvrir sur le monde. Donner une aptitude à intégrer tous les aspects de la réalité, intérieure et extérieure. L'art qui est du domaine de l'être et non de l'avoir participe à cette éducation.

Et l'éducation artistique commence là où se sont les élèves. Elle ne relève donc pas d'une domination arbitraire mais d'un accompagnement vers des références majeures. L'éducation artistique passe par la mise en pratique, la production et l'autocritique.

Parce qu'aujourd'hui l'image est partout, l'éducation du regard ou l'éducation à l'image s'avère être une priorité.

## 2. Aimer et comprendre les images

« Si l'école ne prend pas cela en charge, il en sera des images et des sons comme des mots : seuls les heureux élus pourront en jouir pleinement et des meilleures !

Geneviève Jacquinet, *L'Ecole devant les écrans*.

### 2.1 Généralités

Le XXème siècle a vu l'avènement de la civilisation de l'image. Nous sommes probablement entrés dans un mouvement de multiplication des images et d'effervescence iconique remarquée qui se poursuit au troisième millénaire.

Non seulement la diffusion des images a augmenté ainsi que le nombre de ses consommateurs mais les sources et la nature des images se sont elles mêmes démultipliées et transformées, si bien qu'il est difficile de ne pas être constamment en retard d'un procédé de création iconique.

Ce foisonnement d'images est propice à la confusion des genres. Il est courant que soient confondus le support, la source, la technique utilisée, le code, le message ou la représentation formelle d'une image. Le fait qu'un seul et même mot, par exemple vidéo, puisse recouvrir des réalités fort différentes n'aide guère à la compréhension.

Il faut remarquer ici que par un étonnant glissement sémantique on a plutôt coutume, lorsqu'on parle d'éducation à l'image, d'écarter les arts plastiques et la bande dessinée. Comme si par éducation à l'image il fallait entendre : éducation aux images mécaniques, soit de la photo au numérique, cette première restant in extremis dans le cercle, précisément grâce à sa capacité de numérisation.

On peut tout de même essayer de distinguer trois grands foyers d'images : le cinéma, la télévision et la vidéo, l'ordinateur. Il serait plus juste de parler de grands types d'écrans plutôt que de type d'images et on voit bien que cette distinction reste insatisfaisante car elle tient davantage compte des moyens techniques de diffusion que de la nature et de la spécificité des images elles mêmes.

Par exemple, il n'est pas vraiment exact de considérer l'image vidéo et télévisuelle dans la même catégorie ; l'art vidéo venant jouer les trouble-fête avec sa forte parenté plasticienne...

Néanmoins les images cinématographiques ne sont pas des images télévisuelles ou vidéo et les images numériques sont différentes des deux premières<sup>4</sup>.

Remarquons encore que, bien qu'il s'agisse d'éducation à l'image, les trois grands foyers que nous avons cités sont autant visuels que sonores, la photographie fait bien figure d'intruse. Nous pourrions alors parler "d'éducation à l'audiovisuel" si ce dernier terme n'excluait pas *ipso facto* le cinéma et le multimédia pour finalement ne désigner que le second foyer dans l'acception courante...

---

<sup>4</sup> A entendre ici comme créations numériques et non comme numérisation d'images.

Il existe des différences matérielles (pellicule, bande magnétique, disque dur), de nature mais également de fonction et de statut entre les trois grands types d'images que nous avons distingués.

Le cinéma est sans doute celui auquel on accorde davantage de valeur artistique, ce qui lui confère un aspect séditieux, car si la culture est de l'ordre du consensus, l'art est subversif. Lorsque la télé reflète les valeurs de la société, le cinéma casse le miroir, ou encore comme le dit Régis Debray (1992, p.433) : « C'est pourquoi le ciné, tout dogmatique que soit sa position d'image, fait respirer le réel, parce qu'il ne se donne jamais tout à fait pour le réel lui-même contrairement à la télévision ».

Mais soyons prudents en révélant ces différences à ne pas hiérarchiser hâtivement et gommer ainsi ce qui fait la spécificité de chaque image ; autrement dit « (...) la photo n'est pas une moindre peinture, pas plus que la télé n'est du cinéma en petit. C'est une *autre image*. ».<sup>5</sup> Il est plus intéressant d'affiner les valeurs positives ou négatives que chacune apporte dans une perspective pédagogique plutôt que de jouer au jeu des différences.

Le mot éducation lui-même, dans le sens éducation à l'image, recouvre en fait plusieurs réalités différentes sur lesquelles nous reviendrons : sensibilisation, formation, création... Les limites de l'éducation à l'image sont parfois difficiles à trouver. L'éducation va-t-elle jusqu'à la production?

L'éducation à l'image se trouve en fait à un carrefour d'initiatives, de disciplines, d'acteurs et de logiques différentes. Elle concerne à la fois le secteur privé et le secteur public. Elle peut être le point de convergence de compétences et d'enseignements divers. Elle est prise en charge par d'autres sphères à ses extrémités : théorique (esthétique, critique, scientifique), technique (formation aux métiers de l'image), artistique (écoles de cinéma) et professionnelle (production, réalisation).

Comme nous l'avons vu à propos de l'éducation artistique, l'éducation à l'image au sens large peut regrouper toutes les actions visant à mettre un public en contact avec des images, ceci doublé d'une intention pédagogique minimum.

Le terme peut également avoir une signification très précise - et qui est celle qui nous intéresse ici - lorsqu'il désigne des opérations particulières mises en place par le gouvernement ou les collectivités territoriales ; opérations dont le nom et le contenu varient selon les lieux et les époques.

Avant de nous intéresser à quelques unes de ces opérations spécifiques, nous allons examiner - comme nous l'avons fait pour l'art - quel est l'intérêt des images dans un processus d'apprentissage.

## **2.2 Pour une intelligence visuelle**

Il est juste de parler non seulement d'éducation à mais aussi par l'image ; l'objet d'étude et le support pédagogique étant tous deux iconiques. Comme l'a bien montré Geneviève Jacquinot<sup>6</sup>, la langue (orale ou écrite) n'est pas le seul système symbolique susceptible de

---

<sup>5</sup> Ibidem

<sup>6</sup> JACQUINOT Geneviève, 1985, *L'école devant les écrans* Editions ESF Paris



participer à l'élaboration des fonctions cognitives. Or, globalement et jusqu'à aujourd'hui la tradition pédagogique française s'est enracinée dans la culture livresque, non seulement comme objet de connaissance mais aussi comme outil.

Dans cette hiérarchisation un peu hâtive on oublie peut être aussi parfois que de la vue et de l'ouïe le premier sens n'est certainement pas en reste sur le second. Le scientifique Frank Helmar Gunther a démontré que le deuxième sens, l'ouïe est dix fois moins développé que la vue,  $10^6$  au lieu de  $10^7$  bits à la seconde ; 83 % du processus d'apprentissage viennent de stimulants visuels, 11% seulement de stimulants auditifs.<sup>7</sup> L'activité visuelle serait donc non seulement plus consciente mais aussi mieux éduquée.

Selon Rudolph Arnheim<sup>8</sup> la pensée visuelle existe bel et bien et participe pour une large part au développement de l'intelligence. Et Gilles Deleuze de renchérir sur le fait qu'un grand cinéaste est aussi un grand penseur qui utilise des «images-temps», des «images-mouvement» au lieu de concepts.<sup>9</sup>

Autre point important mis en lumière dans l'ouvrage de G. Jacquinot,<sup>10</sup> la minimisation par l'Ecole de l'effet fantasmagorique de l'image d'une part et le rôle de l'imagination dans le processus d'apprentissage et de développement cognitif de l'autre ; que l'auteur dénonce comme une « naïveté pédagogique ».

De plus, selon elle l'image :

« (...) charrie aussi d'autres configurations significatives qui appartiennent à d'autres instances de référence qu'elle retravaille plus ou moins (geste, vêtement, décor...) et bien d'autres symboles largement culturels et sociaux par lesquels elle donne une certaine image du monde, qui doivent donner prise - et c'est le rôle primordial de l'école - à une analyse critique ».

Le rapport aux images serait donc par nature intertextuel et propice à la création, la mise en relation et à l'imagination, car une image ne trouve pas forcément son référent dans le réel mais dans d'autres images. Ces idées trouvent un écho chez J-L Godard qui attire notre attention sur « la troisième image », celle qui naît en fait de la rencontre entre deux images réelles ; ces idées suscitent aussi l'intérêt des psychologues et des psychanalystes dont les recherches s'intéressent à l'existence d'un lien entre images techniques et images mentales. Tout cela ne signifie pas que les images sont absentes de l'Ecole, surtout pour l'enseignement élémentaire, mais qu'il y a une sous estimation et une sous utilisation de l'image et des médias en pédagogie.

Nous pouvons donc en déduire que notre tradition pédagogique a non seulement survalorisé le développement intellectuel mais a aussi privilégié le mode de communication verbal au détriment du visuel. Et paradoxalement, alors que notre environnement quotidien est de plus en plus saturé d'images de toutes sortes l'Ecole s'est engagée de manière très timide sur la voie de l'éducation par et à l'image. Essayons de trouver quelques raisons à cet état des choses et quelques moyens d'y remédier.

<sup>7</sup> GUNTHER Frank Helmar, 1969, *Kybernetische Grundlage der Pädagogik*, Band 102, Baden-Badaen, Agis-Verlag

<sup>8</sup> ARNHEIM Rudolph, 1976, *La pensée visuelle*, Flammarion, Paris, (traduit de l'américain)

<sup>9</sup> DELEUZE Gilles, 1983, *Cinéma I, l'image mouvement*, Les Editions de Minuit, Paris

<sup>10</sup> Jacquinot, op.cit.p 26

### 2.3 Pour une nouvelle pédagogie

La sous estimation de l'image en pédagogie aurait pour corollaire une mauvaise utilisation (lorsque toutefois elle existe) des images. Trop d'enseignants considèrent encore aujourd'hui la rencontre avec une œuvre comme une sortie divertissante ou, pour reprendre un mot de Georges Duhamel, « un plaisir d'ilotes ».

Quand aux autres images, celles de la télé par exemple, si les expériences d'étude et de pratiques se multiplient au fil des ans, la généralisation d'un programme pertinent se fait toujours attendre.

Trop souvent les outils audiovisuels ne sont utilisés qu'en tant qu'auxiliaires ou illustration d'un discours. Les éducateurs exploitent uniquement les qualités analogiques de l'image, ils l'instrumentalisent et passent ainsi à côté de sa spécificité qui est en fait sa vraie richesse.

Or si les images peuvent être intégrées sans problème dans différents enseignements, de plusieurs niveaux, le matériau visuel en revanche ne s'utilise pas de la même manière que le matériau verbal, les deux étant complémentaires. Les raisons de cette mauvaise utilisation des images à l'école sont multiples.

La première raison n'est pas la plus évidente et repose sur le fondement même de l'institution éducative qui s'est fait sur l'écrit. Reconnaître le matériau visuel comme matériau pédagogique à valeur égal avec l'écrit s'apparenterait donc à une remise en cause d'un rapport au savoir qui s'est toujours donné comme unique, légitime et suffisant.

Il est d'ailleurs significatif de constater que lorsque l'école utilise le support audiovisuel, elle le fait encore dans le sens d'une légitimation du modèle ancien. Ce que l'auteur de *L'école devant les écrans* analyse comme une « “propagande subtile” qui n'est autre que la propagation d'un certain rapport au savoir et donc à certains processus cognitifs et psychologiques dont l'enjeu n'est pas indépendant des rapports sociaux. » (Jacquinot, 1985, p.28).

A ce premier facteur de la mauvaise utilisation de l'audiovisuel, plutôt d'ordre psychologique, s'ajoutent d'autres raisons bien plus pragmatiques.

A commencer par l'équipement des établissements scolaires. D'après un recensement réalisé par le ministère de l'Education Nationale, en 1980, 10 % seulement des établissements scolaires français possédaient un magnétoscope contre 80 % en Grande-Bretagne et 100 % en Suède et en RFA. Si ces chiffres n'expliquent rien en eux-mêmes, ils donnent quand même une idée du retard pris par la France dans ce domaine.

On peut nuancer ce constat en s'appuyant sur des enquêtes<sup>11</sup> plus récentes qui portent sur la période 1989-1997 et qui montre une réelle progression de l'équipement audiovisuel dans les foyers, et que « force est d'admettre que la « culture de l'écran » continue à gagner du terrain : le temps passé devant les écrans - qu'il s'agisse de programmes diffusés en direct ou enregistrés - est désormais un indicateur beaucoup plus pertinent que la simple durée d'écoute de télévision pour apprécier la place de l'audiovisuel dans la vie des Français».

---

<sup>11</sup> Enquête du D.E.P, *La documentation française* n°124 - juin 1998, p.2.

Certes, mais cela signifie que les français consomment de plus en plus d'images, ce qui ne présume en rien du niveau d'éducation de leur regard. Nous pouvons aussi en déduire qu'en moyenne les classes de cours sont moins bien équipées en matériel que les salons des familles...

Un défaut d'équipement toujours actuel auquel s'ajoutent des difficultés matérielles et d'organisation .

« Il faudrait un écran et un magnétoscope dans chaque classe, déclarait une enseignante engagée dans une opération cinéma-audiovisuel. Lorsque pendant l'heure de cours vous devez passer vingt minutes à courir dans un établissement, à la recherche d'une clé et du matériel, que vous voulez travailler sur un document de vingt minutes, il ne reste plus assez de temps pour l'analyse ! C'est aussi pour cette raison que les collègues hésitent à travailler avec le support audiovisuel... ».

On pourrait multiplier à l'envie tous les obstacles qui rendent les pratiques audiovisuelles compliquées, sans parler de l'emploi de personnes extérieures à l'établissement comme les intermittents du spectacle, et qui font que seuls les enseignants les plus passionnés réussissent à mettre en place ateliers et projets ; au prix d'efforts personnels conséquents.

Mais l'un des principaux freins au développement de ces pratiques et qui intervient même avant la question de l'équipement, est le manque de formation. Selon Geneviève Jacquinet, qui a participé à l'expérience audiovisuelle de Marly-le-roi <sup>12</sup> le problème de fond reste bel et bien l'absence de modèle didactique car la production d'une pédagogie spécifique est toujours préalable à l'utilisation d'une nouvelle technologie. L'auteur retient trois aspects importants négligés dans la pédagogie de l'image, à savoir le manque d'articulation entre éducation à et éducation par l'image, le manque d'identification des différents niveaux de fonctionnement de l'image et le manque de dialectisation des relations entre recherche théorique et pratique. Comme elle l'affirme en substance tout au long de son ouvrage (Jacquinet, 1985, p.28): « L'utilisation des images et des sons dans l'acte d'apprentissage doit contribuer à l'élaboration d'un nouveau modèle didactique ».

Ces lignes ont déjà une quinzaine d'années, mais même les travaux plus récents<sup>13</sup> dans ce domaine ne lèvent pas le doute quant à l'irrigation en profondeur de la pédagogie de l'image et des sons dans les établissements scolaires actuels. Et il semble tout aussi urgent et nécessaire aujourd'hui qu'en 1985 d'élargir la problématique " images et pédagogie" avec l'arrivée d'images toujours plus nouvelles engendrant de nouveaux rapports au réel.

L'éducation à l'image relève de l'éducation artistique, telle que nous l'avons définie. Elle permet le développement d'une intelligence visuelle, non seulement un développement cognitif grâce à un mode de langage non verbal mais aussi le développement d'une sensibilité du regard, d'un affinement de la perception, d'une réceptivité et d'une potentialité créatrice qui ensuite peut se traduire par d'autres images ou d'autres modes d'expression.

L'éducation à l'image permet à la fois d'apprendre à voir, de comprendre comment sont créées et comment fonctionnent les images et d'apprendre à les apprécier par l'expérience esthétique ; toutes ces fonctions étant complémentaires les unes des autres.

Enfin les images sont bien une façon de voir et de dire le réel.

<sup>12</sup> Le Collège d'enseignement secondaire (CES) expérimental audiovisuel de Marly-le-Roi - appelé plus tard, CES Louis Lumière- avait été ouvert en 1966 pour : « favoriser l'application réfléchie et sélective des techniques modernes de communication aux méthodes modernes d'enseignement ».

<sup>13</sup> Voir notamment : Jacquinet-Delaunay, 1998, *Cinéma et dernières technologies*, sous la direction de F.Beau, P.Dubois et G.Lebanc, Paris, INA, De Boeck, coll Arts et cinéma : pp153-168

### 3. Les enjeux

« Tout le monde écrit des livres : fin de la culture livresque. Tout le monde a son auto : fin de l'ère automobile. Faudra-t-il dire demain : tout le monde voit des images personne ne les regarde ? »

Régis Debray, *Vie et mort de l'image en Occident*.

#### 3.1 Mise au point

Il n'est pas question ici de faire une analyse sociologique sur les comportements culturels des Français vis à vis des trois grandes sources d'images, ni de disserter sur ce qui fonde la nature artistique du cinéma, son « aura » que certains ne considèrent plus que comme un doux souvenir.<sup>14</sup> Ni d'épiloguer indéfiniment sur la valeur culturelle de tel ou tel programme télévisé. Ou encore de trancher la question de la reconnaissance des « articiens »<sup>15</sup>, de l'existence ou non de l'art numérique.

Néanmoins il est bon, outre les considérations d'ordre esthétique ou scientifique, de remettre les différentes images ou sources d'images dont nous parlons dans notre contexte socioculturel actuel.

Ce qui nous intéresse c'est comment la relation en particulier des jeunes aux images, leur permet ou non de s'enrichir, de développer certaines aptitudes et notamment de cultiver un recul critique et bienveillant sur l'environnement qui est le notre. C'est pourquoi il est important d'observer un peu attentivement, sans pour autant prétendre à l'ubiquité, comment les images se situent les unes par rapport aux autres mais aussi comment se situe chaque image par rapport à un contexte donné.

Le cinéma comme objet d'étude est non seulement une œuvre d'art mais il est également transdisciplinaire par nature et convoque à lui seul beaucoup d'autres arts (théâtre, photo, danse, arts plastiques, musique...), il s'exporte enfin - parfois non sans dommage - vers les deux autres supports. Il faut le distinguer des deux autres types d'image si l'on s'en tient à une définition stricte c'est à dire en salle, le cinéma fait figure d'exception et a davantage à voir avec les arts du spectacle comme le théâtre.

Si la culture cinématographique des Français reste honorable, les chiffres<sup>16</sup> indiquent également que : « Le nombre moyen de films vus à la télévision représente les trois quarts de la moyenne générale ; cette part atteint même les quatre cinquièmes parmi les moins de 18 ans. **La culture filmique s'acquiert d'abord et surtout par le petit écran**<sup>17</sup>. »

Il est probable qu'à l'heure où ces lignes sont écrites une part non négligeable de la culture filmique des moins de 18 ans se constitue par le biais d'internet. Il existe déjà des festivals qui ont uniquement lieu sur le réseau comme le FIFI (Festival International du Film de l'Internet) et pour l'anecdote, le film *Star Wars (La menace fantôme)* était disponible sur

<sup>14</sup> Voir *Art Press* n° 14, spécial cinéma, 1993

<sup>15</sup> Allusion au *Salon des articiens*, exposition d'art numérique organisée à Rouen en mai 2000.

<sup>16</sup> *La culture cinématographique des Français*, Département des études et de la prospective, n°135 septembre 2000, voir annexes p.134

<sup>17</sup> C'est moi qui souligne

internet avant sa sortie en France car il avait été piraté en salle avec un caméscope numérique et mis en ligne...

Mais peut-on encore parler de cinéma lorsque le film change à ce point de forme? Nous savons que dans la logique commerciale c'est la diffusion qui détermine la production. Autrement dit, et c'est particulièrement vrai pour le cinéma, l'œuvre dans sa forme et dans son contenu sera fonction du type d'exploitation que l'on compte en faire. D'où la nécessité de s'interroger sur l'influence que les modes de diffusion peuvent avoir sur la création, de moins en moins autonome.

Il faut remarquer que la télévision englobe le cinéma dans le sens où c'est elle qui en assure la promotion la plus large. Il n'est pas impossible qu'internet finisse par englober et la télévision (développement des *WebTV*) et le cinéma. Or si la télévision est essentiellement façonnée par les annonceurs, internet n'existe **que** grâce à la publicité, ce qui pose tout de même certaines questions dans la perspective d'une action éducative.

Mais avant d'aborder ces questions, qui peuvent s'avérer d'une insondable complexité, il serait peut être bon d'essayer de voir, en premier lieu, comment ces différentes générations d'images occupent notre champ quotidien et quelles en sont certaines conséquences.

### **3.2 La "pixellisation du réel"**

Le problème avec la nouveauté, qui est une des obsessions de notre temps, c'est qu'elle engendre tous les fantasmes, des plus noirs aux plus euphoriques. Remarquons sans plus attendre que si aujourd'hui il existe de nouvelles images, engendrées par de nouveaux moyens technologiques, cela ne signifie pas qu'elles soient porteuses de nouvelles problématiques esthétiques.

Les créations numériques par exemple peuvent s'avérer très pauvres esthétiquement et culturellement parlant, à cause de leur nature fonctionnelle d'une part et aussi à cause de la standardisation des outils que nécessite leur production. Si, jamais avant notre époque les images ne s'étaient autant et aussi facilement manipulées et échangées dans le monde entier c'est peut être aussi au risque d'une perte de valeur ajoutée. Car comme le dit justement Régis Debray, si la création numérique a l'allure d'un espéranto visuel, « (...) dans notre musée imaginaire l'universel est un point d'arrivée, non un point de départ, et il n'est à l'arrivée, que s'il n'est pas au départ». (Debray, 192, p.391).

Pour autant la création numérique existe bel et bien et se revendique comme art<sup>18</sup>, elle produit sa propre esthétique.

Mais le bouleversement le plus significatif reste dans la possibilité d'effacement de la référence au réel. Il y a là un retournement de la thèse platonicienne selon laquelle les œuvres ne seraient que copies de la nature. Avec la création numérique c'est souvent, non plus la nature mais l'objet industriel qui finit par être la copie du modèle virtuel, c'est donc finalement le réel qui devient la copie de la création virtuelle et non l'inverse. On peut ainsi visiter sa maison virtuelle avant de la faire construire.

---

<sup>18</sup> Voir Fischer Hervé, 1981, *L'histoire de l'art est terminée*, Balland, Paris

Or pour l'instant, notamment parce que la création numérique reste l'esclave de la science et de la technique, il n'y a pas vraiment de création ex nihilo et les images numériques continuent à exister par référence obligée au monde réel.

Il s'agit tout même d'une singularité importante qui ne manque d'avoir des effets en profondeur et que certains, comme Paul Virilio, n'hésitent pas à comparer culturellement à la découverte de la perspective en peinture.

Phénomène d'autant plus troublant si l'on réfléchit à la manière dont les images de toutes sortes, et de plus en plus virtuelles, investissent le réel.

Que ce soit dans les outils de la vie quotidienne, comme la voiture où il est possible d'installer des écrans à l'arrière de chaque appui-tête, « pour que les enfants se tiennent tranquilles », où il est aussi question d'images qui s'incrustent dans le pare-brise et nous donnent des informations. Ou que ce soit la démultiplication sauvage d'images domestiques avec le phénomène *web-cam*.

Cette "hybridation iconique" concerne également les disciplines artistiques où depuis une génération les images investissent de plus en plus la scène, en danse contemporaine, en théâtre, en musique et même (quoi que d'une façon différente) en architecture.

Or selon Paul Virilio, et il n'est pas le seul de cet avis, loin de nous aider à mieux voir, cette "pixellisation du réel" s'accompagnerait d'une certaine forme de cécité. Les « machines de vision » nous rendent des services non négligeables (un plan virtuel détaillé pour les pompiers, imagerie en médecine, etc.) mais en nous assistant elles agissent aussi comme des « prothèses visuelles » dont nous ne pouvons nous passer et qui nous dispensent de notre salutaire devoir de vision. Elles affectent le développement de notre imaginaire, provoquent « un effondrement rapide de la consolidation mnésique »<sup>19</sup> ce qui conduit en fin de compte à une « standardisation du regard ».

L'espace public - dont on voit de moins en moins bien où il commence et où il finit - est progressivement remplacé par l'image publique, dont la présence en temps réel tient lieu de réalité.

Ces mutations technologiques entraînent évidemment d'importantes mutations de la psyché collective. Et comme l'écrit Régis Debray (1992, p.502): « Paradoxalement, plus les supports de transmission se dématérialisent, moins il y a de place pour les immatérialités sociales », soit l'imaginaire social. »

Et l'auteur de dénoncer finalement les excès de ce qui l'appelle l'ère du visuel qui, selon lui « (...) sert oui et aussi à ne plus regarder les autres ».

Sans céder à un manichéisme, nostalgique des bonnes images d'antan ou des rapports que l'on entretenait avec elles, il est impossible de ne pas tenir compte de ces observations, sur les réalités et aussi les pièges du monde de l'image, tel qu'il est aujourd'hui. Impossible en tous cas si l'on assume la moindre responsabilité dans ce que l'on appelle : éducation à l'image. Même s'il ne peut s'agir dans cette entreprise de traiter tous les aspects de la question simultanément.

Il semble néanmoins primordial de sensibiliser les jeunes esprits à la manière dont sont produites les images qu'ils perçoivent, par qui ? et pourquoi ? Il faut donc s'intéresser non

---

<sup>19</sup> VIRILIO Paul, *La machine de vision*, 1988, Éditions Galilée, Paris. p. 25

seulement aux images elles-mêmes et à la manière dont elles sont produites mais aussi aux conditions de leur production.

### **3.3 Démocratisation visuelle ou marché des images ?**

Un environnement saturé d'images et des contemporains de moins en moins aptes à les déchiffrer fait de ces images « (...) un énorme enjeu de pouvoir pour ceux qui sauront en contrôler la production et la distribution<sup>20</sup>. » Tel pourrait être le synopsis à lire dans les yeux de notre modernité.

Il n'est pas question de prendre parti pour les iconoclastes ou les iconodules des temps modernes mais il est nécessaire de sérieusement s'interroger sur les conséquences d'une situation où nos concitoyens, et avant tout les plus jeunes, sont livrés à cette prolifération d'images, parfois sans possibilité de contrôle (sites pornos gratuits sur internet, les difficultés que l'on connaît de faire interdire les sites pro nazis), alors que dans le même temps les opérations éducatives semblent en décalage constant avec la réalité.

« Le message est massage » nous disait Mac Luhan et même s'il est difficile à évaluer on sait aujourd'hui que les mass média ont un impact réel sur la population. Et si les images sont aussi des messages il est bon d'être vigilants quant à ceux qui les diffusent.

Certains observateurs, comme Geneviève Jacquinot ont tendance à minimiser ces effets mass médiatiques en avançant qu' « ils sont ce que les gens en font. »

Pourtant à y regarder de plus près, avec Pierre Bourdieu, on s'aperçoit que les effets les plus perniciosus sont souvent les moins visibles et que les dangers encourus par la culture dans les médias ne sont pas le fruit d'une hallucination sélective.

Le sociologue démontre dans son essai *Sur la télévision* premièrement que : « A travers l'audimat, c'est la logique du commercial qui s'impose aux productions culturelles »<sup>21</sup> mais que cette situation ne doit pas masquer d'autres mécanismes tout aussi inquiétants. Par exemple le fait que les journalistes, dans un climat de concurrence exacerbée et d'escalade médiatique, se livrent en fait à une auto censure qui conduit à une lecture sélective de la réalité sociale, privant ainsi le téléspectateur de faits ou de productions qui mériteraient qu'ils soient connus (l'avant garde “ ne passe pas ” à l'écran, sauf accident). Ou encore comme le dit Eric de Kuyper : « En gros, il me semble que c'est par la *sélection* et surtout par le “profil” de moyens de reconnaissance aisés et facilement communicables, que le langage médiatique opère. Les médias digitalisent la pensée et donc le langage ».<sup>22</sup> Les écrans s'aplatissent et les médias ont tendance à araser les valeurs entre différentes productions culturelles, effet renforcé en cela par la pratique du zapping ou du papillonnage sur internet.

Pire encore, certains programmes se drapent d'intentions culturelles ou scientifiques et ne visent en fait que le sensationnel, la surprise ou l'indignation. Parallèlement, la parole est

<sup>20</sup> CAUJOLLE Christian, *Leurres de la photographie virtuelle*, Le Monde diplomatique, Juillet 1998, p.13.

<sup>21</sup> BOURDIEU Pierre, 1996, *Sur la télévision*, Liber Raisons d'Agir, p.29.

<sup>22</sup> *Art Press* n° 14, spécial cinéma, 1993, p.58.

donnée à des spécialistes qui n'en sont pas et qui délivrent quelques sentences, quelques pensées toutes faites, spécialistes que Pierre Bourdieu appelle les « Fast thinkers ».

L'auteur analyse ce phénomène qui consiste à donner une large audience à des personnalités non reconnues par leurs pairs (capital spécifique) mais qui, grâce aux médias, jouissent d'un grand capital symbolique et s'imposent comme référence au téléspectateur lambda qui n'a pas toujours les moyens de discernement nécessaires.

Et Pierre Bourdieu de conclure : « Si me paraît indispensable de combattre les intellectuels hétéronomes, c'est qu'ils sont le cheval de Troie à travers lequel l'hétéronomie, c'est à dire les lois du commerce, de l'économie, s'introduit dans le champ. » (op.cit. p.73).

Autrement dit les personnes et les œuvres les plus médiatisées ne sont pas forcément celles qui ont une vraie valeur.<sup>23</sup>

Les médias ont le pouvoir de rendre visible, c'est à dire le pouvoir de donner une existence, de permettre d'exister en tant que personnalités ou productions culturelles. Car ce qui n'est pas médiatisé n'existe pas pour le plus grand nombre. Ou, de « la visibilité comme critère d'une société d'ordres : d'un côté, les visibles, qui sont les nouveaux nobles, émetteurs d'avis autorisés ; de l'autre, les ignobles, ou non connus, qui n'ont pas accès aux écrans » (Debray, 1992, p.463).

Parfois l'actualité va dans le sens de nos « Intellectuels Français », comme nous le voyons avec l'exemple de *Loft Story* ou : comment devenir riche et célèbre quand on a, a priori, aucun talent particulier ?

Ces analyses sont préoccupantes pour nos jeunes regards si, comme l'affirme encore Régis Debray (1992, p.449) : « Ce par quoi nous voyons le monde construit simultanément le monde et le sujet qui le perçoit ».

Geneviève Jacquinot, dans un tout autre style, affirme que l'exposition aux médias renforce les inégalités sociales et que la réduction de ces inégalités passe aussi par l'apprentissage des images à l'école. Car si les médias, comme nous venons de l'évoquer, sont capables de nous donner une vision déformée de la réalité, en revanche il est aussi possible d'apprendre grâce à la télévision.

Et il ne serait pas juste de dresser un tableau alarmant de notre environnement médiatique sans citer aussi des initiatives intéressantes qui ont vu le jour ou existent encore aujourd'hui. Par exemple l'opération JTA (Jeune Téléspectateur Actif)<sup>24</sup> qui a travaillé sur le traitement de l'actualité par les médias et articulait le monde de l'école, la famille et le milieu socioculturel.

Actuellement l'AITED (Association Internationale des Télévisions Educatives) milite et travaille en faveur de programmes éducatifs de qualité et « citoyens<sup>25</sup> ». Nous sommes aussi en droit d'espérer certains changements positifs avec la mise en place des nouvelles chaînes hertziennes numériques.

---

<sup>23</sup> Sur les « connivences médiatiques » voir aussi *Les nouveaux chiens de garde*, de Serge Halimi, Liber Raisons d'agir.

<sup>24</sup> Voir : Collectif, *Les dossiers du petit écran, Formation du Jeune Téléspectateur Actif*, CNDP, 2 vol., 1980-1981 ; Pierre E., Chaguiboff J., Chapelain B., *Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 18 ans* ; entretiens et analyses, INA/La Documentation Française, 1981.

<sup>25</sup> Voir Le Manifeste de l'AITED [www.aited.asso.fr](http://www.aited.asso.fr)



Par ailleurs le constat inquiétant que font les observateurs de la réalité sociale, doit inciter davantage les pouvoirs publics, non seulement à éduquer la réception des messages et des images, mais également à en promouvoir la production, afin que celle-ci ne reste pas l'apanage de grands groupes privés.

Des expériences comme celles tentées avec la série *Sesame Street* ont montré que la télévision permettait par identification de « vivre des histoires et à travers elles d'acquérir des savoirs et des comportements, tant au plan de l'intégration des représentations collectives, qu'au plan de la prise de conscience de l'image de soi, de l'appropriation des modèles idéaux ».<sup>26</sup>

Non seulement il est possible d'apprendre par la télévision, comme le montre Geneviève Jacquinot,<sup>27</sup> mais il est même sans doute souhaitable que les téléspectateurs, quitte à passer beaucoup de temps<sup>28</sup> devant un écran, puissent en apprendre quelque chose et que l'école intronise la télé comme objet de savoir. Curieusement l'écran d'ordinateur, les logiciels et l'internet ont été accueillis beaucoup plus facilement que ne le sont le cinéma ou la télévision.

Des travaux sur l'utilisation des supports informatique montrent que la spécificité de l'expérience d'apprentissage interactif serait en fait dans « l'expérience contingente dirigée par l'instruction<sup>29</sup> » c'est à dire qu'elle permet une expérience directe dans l'acte d'apprendre, par la simulation et la manipulation.

Néanmoins d'autres recherches affirment qu'il est encore trop tôt pour dire si l'informatisation des écoles a permis un quelconque bénéfice sur le plan éducatif.<sup>30</sup>

De plus, dans un article intitulé : *Les sirènes du multimédia à l'école*<sup>31</sup>, Bruno Rivière mettait en lumière le saisissant contraste qui existe entre la précipitation avec laquelle le gouvernement français - notamment Dominique Strauss-Khan avec l'opération « Compétences 2000 » - avait ouvert à Microsoft le marché des écoles et le manque cruel de bases théoriques, de formation des enseignants pour mettre en œuvre l'intégration de ces nouveaux outils pédagogiques. « On peut installer un site internet dans chaque classe, déclarait Steven Jobs, un des fondateurs de l'entreprise Apple. Rien de tout cela n'est fondamentalement mauvais, sauf si cela nous berce de l'illusion, que l'on s'attaque aux maux de l'éducation ».<sup>32</sup>

« Du "cinéma à l'école" à "l'éducation aux médias" en passant par la "l'expression par l'image et le son", la télévision en circuit fermé et le télé-enseignement, les pratiques vidéo (vidéoscopie ou vidéocréation) l'opération interministérielle "jeunes téléspectateurs actifs"... le monde de l'éducation est jalonné de cadavres non exquis que sont les expériences pédagogiques qui se font et défont souvent à la vitesse des défilés de modes, sans que soit toujours assurée une réelle avancée

<sup>26</sup> Jacquinot Op. Cit. p.84

<sup>27</sup> *Télévision, terminal cognitif* in Revue *Réseaux*, Télévision et apprentissages, CENT/CNRS, n°74, décembre 1995

<sup>28</sup> Selon une étude du DEP, en 1997 sur 100 Français de 15 ans et plus interrogés, 77 avaient regardé la télévision tous les jours au cours des 12 derniers, pour une durée moyenne hebdomadaire de 21 heures .

<sup>29</sup> Jacquinot-Delaunay, 1998, *Cinéma et dernières technologies*, sous la direction de F.Beau, P Dubois et G Leblanc, Paris, INA, De Boeck, coll Arts et cinéma : pp153-168

<sup>30</sup> voir Oppenheimer Todd, « *The computer Delusio n* », *The Atlantic Monthly*, New York, juillet 1997.

<sup>31</sup> Le Monde Diplomatique - avril 1998, p.21.

<sup>32</sup> Wired, San Fransisco, février 1996.

théorique ou pratique. Il y va de la responsabilité de l'instruction éducative qui n'a jamais su ou pu définir une politique audiovisuelle suivie et concertée »<sup>33</sup>.

Geneviève Jacquinet s'exprimait ainsi au début des années 80. Or aujourd'hui la situation a-t-elle vraiment évolué ? Une analyse plus fine et plus conséquente nous l'apprendrait sans doute. Mais les observations que nous pouvons faire aujourd'hui montre en tout état de cause qu'il reste fort à faire.

Nous pouvons également affirmer que l'éducation à l'image est constituée à la fois d'une éducation artistique (Cinéma, vidéo, art numérique) et d'une éducation aux médias (télévision, internet), de sorte qu'elle recouvre en réalité plusieurs champs bien distincts..

Les enjeux sont très importants et cela à bien des niveaux. Il s'agit d'éduquer un regard critique en introduisant un nouveau mode de relation aux images, il s'agit de conserver un accès aux « images immortelles » de notre patrimoine afin aussi d'être capables d'en produire de nouvelles.

Ce qui est en jeu c'est la vie artistique et culturelle de notre pays avec des conséquences non seulement sur le plan individuel mais aussi pour la collectivité. Nous sommes appelés à enrichir nos méthodes d'enseignements grâce à de nouveaux outils mais surtout grâce à de nouvelles approches, aux récentes découvertes sur l'intelligence et la pédagogie visuelles. Enfin, et cela forme un tout, les enjeux artistiques, culturels et pédagogiques doivent s'enraciner dans ce qui fait notre environnement quotidien en prenant en compte une conjoncture aujourd'hui mondiale, pour aller vers plus de lucidité et de contrôle sur les objectifs poursuivis.

Certaines initiatives locales existent déjà depuis de nombreuses années et obtiennent des résultats convaincants. Il semble aussi que le gouvernement ainsi que les collectivités territoriales, par la mise en place de Pôles régionaux d'éducation à l'image et par l'adoption du récent plan Lang, aient pris acte de la nécessité d'une action concertée dans ce domaine.

Les différentes voix qui s'élèvent doivent nous servir de garde fou et non de refuges passésistes. Si nous entrons aujourd'hui dans la "cyberculture", donnons nous les moyens d'en choisir l'esprit.

*Pour de plus amples informations concernant l'intégralité du mémoire de Arnaud Peuch consacré à "L'éducation à l'image - Projet de développement d'une structure en région Limousin", merci de contacter l'auteur : [arnaud.peuch@educagri.fr](mailto:arnaud.peuch@educagri.fr)*

---

<sup>33</sup> JACQUINET Geneviève, 1985 *L'école devant les écrans* Editions ESF Paris