



Ceci est une image. Pour un éveil aux images à l'école élémentaire

Aurélie Marteau, Chloé Migliore

► To cite this version:

Aurélie Marteau, Chloé Migliore. Ceci est une image. Pour un éveil aux images à l'école élémentaire. Education. 2021. dumas-03350343

HAL Id: dumas-03350343

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03350343>

Submitted on 21 Sep 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021**

**CECI EST UNE IMAGE
POUR UN ÉVEIL AUX IMAGES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**

**Aurélie MARTEAU
Chloé MIGLIORE**

Directeur du mémoire : Franck LEBLANC
Assesseur : Caroline FAYOLLE

Soutenu le 26 mai 2021

RÉSUMÉ

La complexité des images et l'apparition récente de nouveaux vecteurs de diffusion, ainsi que de nouvelles pratiques, entretiennent une confusion à leur endroit. Le point de contact entre image et réalité devient difficilement identifiable. Quels repères et éléments de sens peut-on donner à nos élèves de l'école élémentaire au sujet d'un objet si complexe et polyvalent que l'image ? D'une analyse croisée des regards que différents auteurs portent sur les puissances des images, nous chercherons à extraire les éléments saillants, fondamentaux pour définir un éveil aux images, un glissement sémantique et postural du *voir* vers le *regarder*.

Mots clés : éducation à l'image, images, regard, esprit critique, école élémentaire

The complexity of images and the recent appearance of new means of broadcasting, as well as new practices, maintain a confusion in their regard. The contact point between image and reality becomes difficult to identify. What keys to understanding can we give our primary schools students about an object as complex and versatile as the image? From a cross-analysis of the views that different authors have on the powers of images, we will try to extract the key elements, fundamental to defining an awakening to images, a semantic and postural shift from seeing to looking.

Keywords : image education, images, look, critical mind, elementary school

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	2
INTRODUCTION	4
I- En préambule à toute éducation à l'image : quels fondamentaux ?	8
1- Une approche multiréférentielle	8
L'image : un danger ?	9
Quelles pratiques chez nos jeunes élèves ?	11
Quels objectifs à notre approche ?	12
2- Nos fondamentaux	14
Faire rupture : ceci est une image	14
Toute image est construction : vers un acte de regard	18
II- Des pistes pédagogiques d'éveil à l'image	23
1- Ceci n'est pas un requin : comprendre la nécessité de prendre son temps pour regarder avec attention.	24
Fabrication du support	24
La séance	26
Bilan de l'expérimentation	29
2- Image et réel :	32
Construction et composition : à l'intérieur de l'image	33
Présence et absence : la question du cadre	36
Avant, après et autour : montage, voix-off et légende	41
3- Comprendre qu'une image est un récit : travail sur les représentations du naufrage du Titanic	43
Le Titanic, éléments de contexte	44
Choix des supports	45
Pistes de séances	46
4- Travail sur le point de vue : production des élèves et confrontation des visions.	47
CONCLUSION	50
Références bibliographiques	53
Ouvrages et articles de référence	53
Sites web	54
Films	54
ANNEXES	55
ANNEXE 1 : Images d'Auschwitz et retouches, au service du "mieux dire"	55
ANNEXE 2 : "Ceci n'est pas un requin" - école 1	58
ANNEXE 3 : "Ceci n'est pas un requin" - école 2	64
ANNEXE 4 : Extrait de la Rubrique à brac, tome 1	70

INTRODUCTION

“Si, c’est vrai, je l’ai vu !”

Ces quelques mots, pseudo arguments récurrents dans le discours de nos enfants pré-adolescents et de nos élèves, sont à la source de notre questionnement. L’image pour nos enfants, quelle que soit sa source, sa provenance, a valeur de preuve, d’énonciation. Cette affirmation vient témoigner de deux choses : d’abord, de l’importance des images dans leur compréhension du monde, en ce qu’elles viennent faire repère et sens ; ensuite, de leur absence de discernement à leur propos, qui représente un danger.

Or, ce problème n’est pas nouveau, il semble être constitutif de l’image même : “Toute l’histoire des images repose sur la confusion entre le réel et sa représentation” nous dit Laurent Gervereau. Dans son allégorie de la caverne, Platon dénonçait déjà le pouvoir illusoire, captateur de l’image, comme entrave à la véritable connaissance du monde, et donc à la liberté.

L’adhésion immédiate des jeunes à l’image comme reflet de la réalité, l’absence même de distinction entre ces deux éléments nous alerte, et oriente notre recherche : comment peut-on déconstruire cette croyance en cette idée fausse d’un rapport direct entre image et réel ?

Alertées par leur crédulité, nous avons eu envie de nous pencher sur la problématique des images, penser leurs pouvoirs, leur complexité, leur ambivalence, au regard de leurs effets sur nous spectateurs, afin de définir des pistes pédagogiques pour y éduquer nos jeunes élèves. La nécessité de les munir d’éléments de compréhension du fonctionnement de ce monde des images afin qu’ils puissent y évoluer librement dans leur pratique en développement nous préoccupe.

Nous nous orientons ainsi dans un premier temps vers l’analyse de cet objet image qui va être au centre de notre réflexion, dans la perspective d’en définir une éducation qui nous semble pertinente. Mais rapidement plusieurs constats prennent corps : les images étant pléthoriques et surtout multiples dans leurs formes, difficile dès lors d’en donner une définition juste et exhaustive qui les engloberait toutes. L’image, objet de notre analyse, et de l’enseignement que l’on envisage, échappe sans cesse à une définition claire et universelle.

Ce mot est “bel et bien ancré dans une polysémie que toute tentative de codification sémantique paraît impuissante à dissiper”¹. Un premier enjeu se dessine alors : comment rendre accessible à nos jeunes élèves la compréhension d’un objet aussi complexe car polyvalent qu’est l’image ? Il nous appartient d’en extraire les caractéristiques les plus signifiantes, identificatoires et universelles, leur quintessence en quelque sorte, pour ensuite les mettre à la portée de notre jeune public : c’est tout ce travail pourtant classique de transposition didactique qui constitue notre le défi de notre travail. Peut-être s’agit-il alors d’effectuer un premier glissement : de l’éducation à l’image vers une éducation aux images, à toutes les images dans leur diversité.

En effet, les progrès technologiques occasionnent une profusion d’images, et leur diffusion via des supports démultipliés, qui accroissent cette confusion. Pour la première fois dans l’histoire, « on peut parler d’un monde des images (...) rassemblant des images de toutes les époques, de toutes les civilisations, sur tous les supports » (Gervereau et Cabu, 2004, p. 43).

Or, contrairement aux espaces institutionnalisés que sont les musées, les cinémas, les ouvrages littéraires, voire la télévision, où l’identification de l’œuvre et donc sa contextualisation est accessible (nom de l’auteur, époque, médium), où l’espace même de sa diffusion nous fournit des indices pour appréhender l’œuvre à laquelle nous allons être confronté, en terme d’attentes, de grille de lecture, internet et les réseaux sociaux par exemple gomme tout repère, et donc tout discernement, en juxtaposant toutes ces images.

Face à cette multiplication des images, en outre, nous ne sommes que très rarement face aux images premières, le plus souvent nous avons affaire à des images secondes. Dès lors, il devient ardu de se repérer, de hiérarchiser ces images, et donc de les comprendre réellement.

Par ailleurs, la qualité des nouvelles images a évolué, multisensorielles (pensons aux images de synthèse ou aux casques de réalité virtuelle par exemple), elles dupent nos sens et leur virtualité est de plus en plus difficilement identifiable. De plus en plus captatrices, elles visent souvent à nous faire oublier le dispositif technique.

Les pratiques évidemment sont nouvelles également, et il serait réducteur de n’envisager nos enfants que sous l’angle d’une réception passive de ce flux d’images,

¹ Tisseron, S. (1997). *Psychanalyse de l’image. Des premiers traits au virtuel*. Dunod, p.16.

puisqu'ils tissent aujourd'hui, dès leur plus jeune âge, une véritable relation dialectique aux images. Ils cherchent et provoquent ces rencontres avec les images, et, nouveauté, sont rapidement en mesure d'en fabriquer eux-mêmes et d'en diffuser, alimentant et participant à ce flot d'images. Aussi, préservons-nous de les considérer comme seulement victimes du mauvais objet image, qui postulerait deux états de fait manichéens : que les images sont dangereuses (diabolisation) et sont seules porteuses du sens qu'on leur donne (relation univoque d'un sens immanent à l'image vers son récepteur), et que nous, au même titre que nos enfants ou élèves, serions seulement spectateurs. Serge Tisseron ² évoque "de nouvelles formes de création, de diffusion et de consommation des images", dont il ajoute qu'elles modifient en profondeur notre rapport à nous-mêmes, aux autres et au monde. Aussi faisons-nous le choix de penser nos élèves en tant qu'usagers des images.

Prenons maintenant en considération à la fois la polyvalence des images actuelles, ainsi que la complexité des relations que nous entretenons avec elles, pour aller voir ce qui se propose en matière d'éducation à l'image pour les élèves de l'école élémentaire auxquels nous enseignons.

D'abord, nous nous interrogeons sur la place accordée à l'image dans notre cadre scolaire. En y regardant de plus près, des premiers éléments de vigilance sont déjà apportés, envisagés sous l'angle de la lecture d'image. Lire une image fait partie des compétences transdisciplinaires, fondamentales, que l'on travaille à la fois en histoire de l'art, en histoire ou géographie, ou en littérature par exemple. Traditionnellement, on apprend à nos élèves à se questionner, sous forme souvent de mots interrogatifs: quoi ? (est-ce une affiche, une photographie, un tableau, une vidéo, une illustration, un texte ?) Qui l'a créée ? Quand ? Où se trouve cette image ? (Grotte de Lascaux, musée, cinéma, exposition, archives, ?). L'image est considérée comme un document, au même titre qu'un texte, et l'objectif même de cet enseignement est de leur enseigner la prudence et le temps réflexif nécessaire à la lecture de toute image.

Nous pourrions donc penser que nos élèves sont déjà outillés pour penser les images de manière autonome. Pourtant, sans remettre en question la nécessité et la pertinence de cet enseignement, il s'avère cependant rarement transposé en dehors de ces rencontres scolaires aménagées et guidées, et insuffisant à développer chez eux un véritable regard critique. Pourquoi ?

² *ibid*, p.12

Il nous vient à l'esprit cette explication de Bruno Devauchelle³ à propos du constat d'un échec : les pratiques d'écriture enseignées dans le cadre de l'école, parviendraient rarement à être transposées en dehors de ce cadre, même par les élèves les plus performants nous dit-il, les plus savants. Il semble en être de même en ce qui concerne l'éducation à l'image. Dans leur pratique privée, intime aux images, il semblerait que tous ces critères de lecture enseignés, ces automatismes que l'on a tenté de développer chez nos élèves ne soient pas mobilisés par eux.

Un nouvel enjeu apparaît alors, celui de la transposition du savoir : l'approche pédagogique que l'on cherche à définir, pour être véritablement efficace, devrait avoir des effets qui ne se résument pas au cadre scolaire. Ils doivent venir impacter et transformer en profondeur leur pratique personnelle, leur posture de récepteur.

Enfin, en faisant un tour d'horizon des propositions pédagogiques existantes, nous arrivons rapidement aux constats suivants : majoritairement elles s'adressent à des élèves plus âgés que les nôtres, adolescents, nous trouvons peu de pistes pour un public si jeune. Pourquoi ? Ne pourrait-on penser une éducation à l'image pour des élèves de l'école élémentaire ? L'importance d'aménager pour eux, de mettre à leur portée les premières clés pour apprendre à décoder les images prend encore de l'envergure. Si l'âge de nos élèves nous situe en amont de ce que l'on nomme véritablement éducation à l'image, adressée généralement à des élèves du secondaire, comment définir l'action que l'on souhaite mener : une initiation ? Un éveil ? Une propédeutique ? De quels savoirs ou savoir-faire voulons-nous que nos jeunes usagers des images se saisissent au préalable, de manière à préparer un terrain fertile à l'éducation aux images dont ils bénéficieront plus tard ?

Nous chercherons ainsi dans ce travail à définir les éléments fondamentaux de compréhension à introduire chez nos jeunes élèves pour qu'ils soient en mesure de construire une relation avertie aux images dans leur multiplicité, à partir des risques que nous aurons identifiés.

Ainsi en première partie, nous aborderons l'ambivalence des images et chercherons à identifier leurs pouvoirs, plus particulièrement à destination de notre jeune public. Les objectifs de notre proposition pédagogique émergeront de l'analyse de cette relation dialectique, ainsi que les éléments saillants qui serviront de leviers à notre approche.

³ Devauchelle, B. (2017). *Éduquer à l'éthique dans un monde numérique*. Le café pédagogique.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/10/06102017Article636428749916405698.aspx>

La deuxième partie détaillera les pistes envisagées et présentera nos propositions de séances comme préambule à une éducation aux images à destination de nos élèves de l'école élémentaire, ainsi que l'analyse de la première séance que nous avons menée en classe.

I- En préambule à toute éducation à l'image : quels fondamentaux ?

1- Une approche multiréférentielle

Envisageons cette réflexion sous l'angle de la rencontre : rencontre entre une image et son spectateur, jeune de surcroît. Pensons donc les images, leurs caractéristiques, leurs pouvoirs ; mais jamais isolément, exclusivement: toujours étroitement articulées, liées dialectiquement, aux spectateurs auxquels elles sont destinées ; d'un point de vue systémique, puisqu'il s'enrichit souvent d'autres participants tels que l'auteur de l'image et d'éventuels commanditaires par exemple.

Alors, si l'on ne peut agir sur les images rencontrées par nos élèves, les modérer ou agir sur leur espace de diffusion, ni sur leurs auteurs, le terrain sur lequel nous pouvons agir est celui de la réception, travailler la relation de nos élèves aux images. En effet, l'image ne peut s'appréhender isolément, ce serait croire au mythe d'un sens immanent détenu par elle. Une image "n'existe que parce qu'elle est perçue, qu'à travers le prisme déformant de la perception du sujet regardant, que par "l'activité interprétative de son public""⁴. Pour l'instant nous nous intéressons à ce premier état de fait : une image seule n'existe pas, elle est destinée à être diffusée et adressée à un public. Aussi nous faisons le choix de penser une approche multiréférentielle : pas une analyse qui se situerait uniquement du côté de l'image, strictement sémantique, ni uniquement sociologique (c'est-à-dire s'intéressant aux postures de réception des images, du côté des spectateurs), mais bien dialectique entre ces deux pôles que sont l'objet image et son public, auxquels s'ajoute un troisième - l'auteur de l'image -, parfois complété encore d'un quatrième, le ou les commanditaires.

⁴Sache, V. (2017, 14 décembre). *La sociologie de la réception : une autre façon de penser l'image et son spectateur*. Voir et penser. <https://voiretpenser.hypotheses.org/306>

a) L'image : un danger ?

Tel que nous l'avons évoqué en introduction, le premier écueil, réducteur, est celui de la diabolisation de l'image, dont il faudrait écarter les enfants pour les en protéger. Toute la complexité de l'éducation à l'image réside dans l'ambivalence des images, qui détiennent à la fois un formidable potentiel de création, de construction et d'élévation, comme celui de nous aliéner et d'annihiler tout esprit critique. Le sous-titre de l'ouvrage pédagogique, réalisé par Laurent Gervereau et Cabu, est très explicite à ce sujet, il annonce l'enjeu d'emblée : "Comprendre les images pour ne pas se faire manipuler".

Jeux vidéos, images de synthèses, photographies et retouches, réalité virtuelle, *deepfake*, les avancées technologiques sont fulgurantes pour continuer à créer la sensation, l'illusion. Le risque alors est d'en être abusé, les prendre pour ce qu'elles ne sont pas, c'est-à-dire pour la réalité. On assiste à une course en avant entre une volonté de démocratiser l'éducation à l'image dans un souci de citoyenneté, d'égalité, de liberté de chacun dans ce monde des images, et les industries cinématographique et technologique qui innovent pour continuer à surprendre et émerveiller des spectateurs de plus en plus avertis aujourd'hui. Ainsi, l'entrée en gare du train de la Ciotat n'aurait plus aujourd'hui l'impact qu'il a eu lors de sa première diffusion, l'évolution de la posture de spectateur pousse les créateurs d'images à sans cesse se renouveler.

Ce que l'on interroge ici, ce sont les pouvoirs des images, que nous détaillerons plus loin, sur lesquels il est inévitable de se pencher si l'on veut pouvoir créer avec elles une relation harmonieuse. Le danger que l'on identifie est l'absence de discernement dans l'immédiateté de l'appréhension des images, leur compréhension réduite à ce qu'elles offrent d'emblée par les sens, et donc les émotions, sans le recul nécessaire à leur intelligibilité. Ce risque se comprend aisément si l'on réduit les images à leur fonction de représentation uniquement, sans avoir conscience de leurs potentialités de contenance et de transformation, définies par le psychanalyste Serge Tisseron. Il nous met en garde à ce sujet et déplore "l'attention presque exclusive portée à la représentation de l'image", précisant que "le rapport que nous nouons avec l'image n'est pas limité aux critères de signification auxquels nous tentons depuis dix siècles de l'assujettir" (p.12). Nous développerons plus avant ces pouvoirs contenus par les images qui participent à la relation que l'on crée dans notre rencontre avec elles, et retiendrons pour l'instant ce paradoxe : si elles peuvent nous plonger dans la

confusion et en ce sens être déstructurantes, elles sont aussi fondamentalement, originellement structurantes.

Expression et information sont deux dimensions intimement liées, constitutives de toute image, comme autant de possibilités de nous grandir, nous élever. Laurent Gervereau nous rappelle leur fonction originelle d'utilité⁵ (souvent magique, religieuse), indissociable dès le début d'un "vrai souci esthétique, celui de rendre beau l'utile"⁶. S'il considère principalement les images matérielles, il est rejoint dans cette acception par Serge Tisseron, qui redonne toute leur importance aux images mentales à une échelle beaucoup plus réduite, celle de notre histoire personnelle. Dans l'anamnèse de chacun de nous, les images jouent un rôle structurant fondamental, elles nous font advenir comme sujet. Elles sont à l'origine de notre construction (il fait ici référence aux *imagos* de Jacques Lacan) et de notre individualisation (notre reflet dans le stade du miroir). Vecteurs de culture, elles participent également au développement de notre singularité : goûts personnels en termes d'esthétisme, sensibilité artistique par les expériences émotionnelles qu'elles génèrent ; mais aussi instruction par leur valeur informative (découverte du monde par procuration, tenant lieu d'une réalité absente).

Alors, autrement plus ambitieux qu'un simple rejet, il s'agit d'apprendre à nos enfants à tenir l'image à distance, à sa place d'image. Ni bonnes, ni mauvaises, c'est le rapport que l'on entretient avec elles, le regard que l'on porte sur elles, qui modulent leur effet sur nous. La complexité des images, comme la nécessité d'y être introduit (précocément selon notre avis), d'en être averti, pour être en mesure de les tenir toujours à leur place d'images, vient de cette dualité, qui est une richesse. Il ne s'agit pas de s'engager dans une chasse aux sorcières, de rompre toute relation à l'image, mauvais objet, néfaste pour le développement de nos enfants, mais de leur apprendre à les côtoyer et en avoir un usage éclairé, conscient, une fréquentation réfléchie, de manière à pouvoir s'abandonner à leurs qualités de divertissement.

⁵ "Les premières images étaient uniques,(...) utiles et belles" (Gervereau et Cabu, 2004, p.31)

⁶ *ibid*, p.31

b) Quelles pratiques chez nos jeunes élèves ?

« La généralisation de l'environnement numérique » définit aujourd'hui de nouveaux enjeux⁷, engendre de nouveaux comportements. Nouvelles images, nouveaux spectateurs, de plus en plus jeunes. Si l'accès aux réseaux sociaux par exemple, et au flux massif et ininterrompu d'images qu'ils diffusent, est légalement interdit aux enfants de moins de 13 ans, l'on sait bien que ce n'est pas pour autant qu'ils en sont tenus à l'écart. Quels sont ces nouveaux comportements ?

Par ailleurs, dans son article *Multiplication des écrans, images et postures spectatorielle*⁸, Thierry Lancien se détache de la posture spectatorielle souvent définie par un pacte ou un contrat qui serait lié au contenu de l'image projetée (fiction, documentaire, direct, informations, etc.), pour l'attacher au procédé de diffusion utilisé. Ainsi, le spectateur passe d'une posture de réception passive voire captive devant un écran de cinéma, à une posture moins engageante devant la télévision (grâce à la possibilité de parler ou de se lever par exemple), puis à une posture active devant l'ordinateur et Internet, qui proposent des stocks de données plutôt que des flux d'images, voire à une posture hyper-active devant les écrans qu'il appelle "de simulation" comme les jeux vidéos ou les simulateurs, pour enfin arriver à une "relation mobile" avec les smartphones. Différents types de relations aux images existent donc pour lui, liées aux différents dispositifs d'écrans, qui eux-mêmes affectent les images qu'ils nous proposent.

Il s'avère bien évidemment qu'il y a une grande hétérogénéité entre nos élèves, qui ont des pratiques personnelles très différentes, une fréquentation inégale principalement des images fixes et animées véhiculées par les écrans. La pratique que l'on identifie comme problématique est celle solitaire et assidue, non accompagnée par un autre (adulte ou pairs), ni par conséquent par le langage, le symbolique qui introduit de la distance, et donc permet de penser ce que l'on voit. Les enfants reçoivent alors ces images sans filtre et sont livrés à leurs pouvoirs. C'est pourquoi l'un des leviers que l'on utilisera sera un dispositif collectif dont nous développerons les apports plus loin. L'on s'intéressera principalement à cette posture de récepteur des images, et à comment la faire évoluer vers une posture plus éclairée, tout en ayant conscience qu'elle s'articule aujourd'hui intimement à celle de producteur d'images également, qui ajoute les dimensions de création d'images et la question de leur

⁷ Labourdette, B. (dir) (2015). *Education à l'image 2.0*. Editions de l'ACAP.

⁸ Lancien, T. (2011), *Multiplication des écrans, images et postures spectatorielle*, *Les images en question. Cinéma, télévision, nouvelles images : les voies de la recherche*. Presses Universitaires de Bordeaux

diffusion. L'immense majorité des enfants possède aujourd'hui tôt ou tard un téléphone muni d'un appareil photo et caméra, et a une possibilité infinie de créer des images et d'alimenter ce flot pléthorique. Nous focaliserons toutefois notre attention essentiellement sur les "pactes"⁹ spectatoriels, dont nous pensons qu'ils traduisent leur positionnement face à l'image dans leurs différentes pratiques, et qu'ils englobent les autres en ce qu'ils témoignent de leur compréhension de l'image.

Un des écueils serait de réduire la puérilité de notre public à de l'inexpérience, les considérer comme totalement néophytes. Pensons que "la perception n'est jamais immaculée"¹⁰, nos jeunes élèves sont déjà riches d'une culture iconique qui module leur réception des images. "Le visionneur ne voit qu'autant, mais voit tout autant, qu'il peut penser et se souvenir à propos de ce qu'il voit"¹¹. Toute la difficulté est qu'ils n'attendent pas de nous qu'on les aide à construire une relation aux images, puisqu'ils en ont chacun élaboré une qui leur est propre. Plutôt qu'éducation donc, peut-être s'agit-il d'une rééducation. Il ne s'agit pas de leur présenter les images, mais de leur présenter à nouveau, autrement : leur re-présenter, en introduisant un déplacement pour du symbolique et donc du sens. A nous d'aménager un cadre propice à la création de nouvelles expériences visuelles.

Nous l'avons mentionné plus haut, cette relation à l'image s'avère ainsi plus complexe qu'il n'y paraît : si au début l'on considérait leur posture comme plutôt passive, qu'il s'agirait alors de rendre active, l'on s'aperçoit qu'actuellement que ce n'est pas aussi simple. Il est illusoire de concevoir un mouvement univoque des images qui se déverseraient sur nos enfants ; il s'agit aujourd'hui de penser cette relation à double-sens, dans sa réciprocité : nos enfants, comme nous adultes, sont eux-mêmes demandeurs, consommateurs d'images, et les recherchent activement.

c) Quels objectifs à notre approche ?

"Le sens de l'image est d'abord fondé sur l'absence"¹², elle est représentation d'une réalité absente. Ce postulat est au fondement même de l'image.

⁹ Passeron, J-C. & Pedler E. (1991). *Le temps donné aux tableaux. Compte-rendu d'une enquête au musée Granet*, Marseille, CERCOM/IMEREC.

¹⁰ *ibid*, p. 21.

¹¹ *ibid*, p. 20.

¹² Dialectiques de l'image (surlimage.info)

Pourtant, si cela semble une évidence pour la peinture ou le dessin, cet état de fait est bien vite oublié dès lors qu'on utilise des dispositifs techniques (appareil photo, caméra, images de synthèse par exemple) qui entretiennent l'illusion. L'art du cinéma justement, et des innovations techniques à son service, est de faire oublier cette médiation. Le plaisir que l'on prend d'ailleurs à assister à la projection d'un film réside bien dans cette acceptation de croire aux images projetées, au récit proposé. C'est notre liberté, en toute conscience (et l'on choisit quand on le désire de sortir de la caverne, d'après le mythe de Platon), qui participe à ce plaisir. Et c'est cette liberté de choix qui représente la finalité que l'on vise par cette éducation à l'image : introduire chez nos jeunes élèves le discernement nécessaire à une fréquentation ensuite autonome et responsable des images, car informée et consciente.

Les termes employés par Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler, dans leur contexte spécifique qui est celui de la réception de tableaux dans l'espace du musée, sont évocateurs, et se transposent aisément à notre sujet plus large : “pratiques distraites”¹³ et “réception savante”¹⁴ de l'image, comme deux exemples de *pactes spectatoriels*. Ils représentent pour nous ce qui est peut-être le point de départ, le lieu où se situent nos élèves, ainsi que l'aboutissement que l'on vise pour eux. Notre ambition s'exprime alors ainsi : les faire évoluer, se déplacer d'une pratique distraite des images à une réception savante.

Aussi, bien au-delà d'une transmission d'outils et de méthodes, ce qui est visé ici est un déplacement, un changement de posture chez nos élèves. Or nous verrons rapidement que ce mouvement ne peut pas être glissement ; cet éveil que l'on souhaite, nous semble être possible seulement en créant une première rupture dans leurs habitudes de réception, une déconstruction de leurs représentations initiales, qui marque un avant et un après, inaugure une prise de conscience et donne du sens à ce déplacement. Nous ne nous situerons donc pas dans une approche transmissive, mais bien plutôt expérimentale, par l'épreuve du corps puis du langage.

Cette rupture dans leur schéma de réception pour qu'ils puissent développer un vrai changement de posture (car pérenne) doit être génératrice de sens, les amener à comprendre

¹³ Passeron, J-C. & Pedler E., *Le temps donné aux tableaux. Compte-rendu d'une enquête au musée Granet*, Marseille, CERCOM/IMEREC, 1991, p. 27

¹⁴ Sache, V. (2017, 14 décembre). *La sociologie de la réception : une autre façon de penser l'image et son spectateur*. Voir et penser. <https://voiretpenser.hypotheses.org/306>

que l'image n'est pas le réel, lui redonner son statut d'objet. En effet, il ne peut y avoir de jeu que dans la distinction claire des différentes parties prenantes.

Nos objectifs se définissent donc ainsi : d'abord, provoquer une rupture dans leurs habitudes de réception des images pour les en "décoller". Identifier l'image comme objet.

Dans un second temps, leur faire prendre conscience de la nécessité de prendre le temps de penser les images, en se questionnant. Il s'agit ici qu'ils comprennent que toute image est construction.

Le choix que nous faisons pour parvenir à leur faire éprouver véritablement ces deux éléments de compréhension est d'utiliser le biais corporel, émotionnel, comme amorce et support d'expérience, puis de langage et de pensée (provoquer la surprise, la peur ou le rire par exemple), dans le cadre d'un dispositif collectif.

2- Nos fondamentaux

a) Faire rupture : ceci est une image

Le premier geste, qui nous semble fondamental, est de faire en sorte que nos jeunes élèves sachent repérer et identifier les images, toutes les images, et les distinguer de la réalité. Déjouer le miroir aux alouettes, comprendre la vérité énoncée par Magritte : *Ceci n'est pas une pipe*.

En classe, majoritairement ce sont des images fixes qui leur sont présentées, annoncées comme document, introduites comme objet d'étude ; ce cadre crée une attente. Or dans leur pratique personnelle, bien souvent nos enfants sont aux prises seuls avec des images animées majoritairement, secondes (récupérées, ayant fait l'objet de diverses manipulations) dont les références sont difficiles à identifier ou volontairement supprimées. Fortement génératrice d'émotions, elles sont facilement captatrices. La reconnaissance même de l'objet image est rendue difficile, car les modalités de rencontre avec les images sont si différentes qu'elles n'en sont plus reconnaissables. Alors, c'est sans aucune vigilance, ni aucune distance que les élèves accueillent les images. L'image est facilement prise pour le réel, la carte pour le territoire.

Identifier l'image, cela passe par 2 mouvements : la distinguer comme différente de la réalité, et donc d'abord comme différente de soi. Ici peut-on faire référence au pouvoir déconfusionnant de l'image dans le stade du miroir lacanien, rappelé par Serge Tisseron. Le reflet du jeune enfant, et sa reconnaissance par lui, souvent dans la jubilation, de sa propre image d'individu séparé de sa mère, est fondatrice en psychanalyse du moi, et donc du sujet. L'introjection par l'enfant de cette première image matérielle de son propre corps dans le miroir lui permet d'en construire sa compréhension. Originellement structurante, car limitante, elle nous fait advenir en tant que sujet à l'endroit où elle introduit de l'autre, de la re-présentation, du sens.

Nous touchons là à la fonction de transformation définie par Serge Tisseron : dans leur réception, les images transforment celui qui les reçoit, elles contiennent un potentiel d'action, de mouvement.

L'exemple le plus parlant qu'il en donne est celui des pictogrammes. Leur but n'est pas la représentation de l'objet, mais d'induire une action ou un mouvement. La schématisation sur les panneaux de signalisation, indiquant par exemple les toilettes ou le bar, nous donne la direction pour nous y rendre.

Les œuvres d'art auxquelles nous choisissons de nous abandonner (peintures, dessins, photographies, films cinématographiques) nous transforment dans la rencontre: émotionnellement, culturellement, intellectuellement... Nous ressortons changés, quelquefois bouleversés, augmentés de cette rencontre avec l'œuvre.

Il en est de même avec les images dont on pourrait dire un peu simplement qu'elles privilégient la dimension informative plutôt qu'artistique, telles que conventionnellement on envisage les images documentaires par exemple, pédagogiques: la connaissance des informations qu'elles véhiculent, en nous offrant une "perception indirecte" (Gervereau et Cabu, 2004, p.46) du monde, ne nous transforme-t-elle pas, en nous enrichissant ? Eduquer, étymologiquement, signifie conduire, élever, porter hors d'un état initial ; il est un verbe de mouvement.

Parfois même elles occasionnent une rupture, un déplacement brutal entre un avant et un après. Prenons l'exemple des photographies d'Auschwitz, arrachées à l'enfer de la Shoah, pensées par Georges Didi-Hubermann dans son ouvrage *Images malgré tout* (2003), et leur impact sur nous spectateurs, par tout ce qu'elles disent autant que tout ce qu'elles ne disent

pas. Et toute la question problématique et extrêmement polémique de leur diffusion, pour qu'elles ne s'apparentent pas à une simple "pornographie" de l'horreur (p.36). L'on éprouve facilement devant de telles images "la force de la représentation imagée sur la représentation verbale" (Tisseron, 1997, p.186).

Au point même parfois que, pour pouvoir soutenir la "vision" de ces images, leur imagination, Zalmen Gradowski cité par Georges Didi-Huberman nous conseille de "prendre congé" de tout. "Après avoir vu ces images cruelles, écrit-il, tu ne voudras plus vivre dans un monde où l'on peut perpétrer des actions aussi ignobles (...), tu voudras effacer ton nom de la famille humaine"(2003, p.47).

"Par delà la question du *voir* et du *savoir* se pose donc (...) la question de *l'image* et de la *vérité*." ¹⁵

On mesure ici les effets que peuvent avoir les images, et leur potentialité de transformation. Ici le mouvement est violent, disruptif ¹⁶ : fracture, éjection ou même éviction, ces images viennent bouleverser au point de faire vaciller l'individu dans les fondements mêmes de son identité, de son appartenance à l'espèce humaine.

Plus récemment, la vidéo de l'assassinat de Georges Floyd a provoqué rassemblements, révolte et émeutes dans le monde entier : les images mobilisent, peuvent provoquer des actions de grande ampleur.

Au-delà de cette fonction de transformation, nous voulons faire prendre conscience à nos élèves du fort pouvoir d'enveloppement des images. Leur fonction de contenance est la troisième de celles définies par Serge Tisseron. Les "nouvelles images" nous dit-il sont multisensorielles, et ont un pouvoir d'enveloppement si puissant qu'elles annihilent aisément toute distance. Plus généralement, les images peuvent nous contenir, nous spectateurs ou lecteurs, à plusieurs niveaux.

Nous faire tenir ensemble lors de processus de réception collective en nous donnant "l'illusion d'une perception partagée" (p.164). Le cinéma par exemple, au-delà d'une technique, a été reconnu comme un véritable espace, "celui d'une salle obscure dans laquelle se retrouvent coude à coude, et captés par les mêmes images, ceux qui ont choisi d'être ses

¹⁵ *ibid*, p. 95

¹⁶ Il est éclatement, à l'inverse du processus de rassemblement imaginaire des différentes parties du corps du petit enfant, construisant son image de soi dans le stade du miroir.

spectateurs”. Cet espace cinématographique recréerait les conditions de la monade primitive, par l’enveloppement de tous nos sens comblés par l’oralité (yeux, oreilles et bouche : cela expliquerait probablement le succès du pop-corn et autres gourmandises à l’entrée de toutes les salles de cinéma), le partage des émotions dans une sorte d’indistinction, de fusion des différents corps. Considérons à ce propos le succès du cinéma des frères Lumière sur l’invention de Thomas Edison, le kinétoscope, à peu près à la même époque, qui proposait lui un rapport individuel à l’image, et n’a pas suscité la même adhésion. Pensons aussi aux rassemblements devant l’écran lors des grands événements historiques ou sportifs, qui donnent le sentiment d’appartenir à un ensemble qui tout à la fois nous englobe et nous dépasse.

Or, le cinéma est un espace repérable dans le cadre sécurisant duquel le spectateur choisit de s’abandonner, en toute conscience, aux pouvoirs divertissant de l’image, de croire en son récit le temps de sa projection. Il n’est pas dupe et s’en extrait à la fin de la séance. Nous gardons toujours à l’esprit que l’objectif de notre éveil à l’image est de rendre nos élèves capables de choisir librement la relation qu’ils veulent tisser avec les images qu’ils rencontreront.

Évoquons également le pouvoir des images parfois de contenir les propriétés de l’objet qu’elles représentent : pensons aux icônes religieuses (et aux guerres qui ont découlé de cette croyance), aux talismans ou au fétichisme. “Toute image est constamment habitée par la possibilité de contenir ce qu’elle représente et par celle de pouvoir transformer qui la regarde ou ce qu’elle regarde. La tentation magique est au cœur du rapport que nous entretenons chacun avec chaque image.”(*ibid*, p.170) Alors... Peut-on encore dire “sage comme une image”, vraiment ?

D’autant qu’aujourd’hui, les dernières technologies nous immergent dans une réalité augmentée où elles nous contiennent entièrement, et dans laquelle même nous pouvons interagir et la modifier : enveloppement et manipulation de nos sens, nous sommes dans l’image ! L’idée de leurre, inhérente au concept d’image et à son histoire¹⁷, prend aujourd’hui des proportions inquiétantes.

“L’enjeu est ici la possibilité pour un spectateur de concevoir que la multi-sensorialité de l’image n’est pas garante de la réalité, mais qu’elle est partie constituante de l’image

¹⁷ De l’invention de la perspective comme technique de représentation, qui nous fait oublier qu’on est devant une image en 2D, au mimétisme animal en passant par l’utilisation du leurre à des fins militaires.

elle-même”(Tisseron, 1997, p.187). Et la nécessité pour nous de munir nos enfants et élèves d’une compréhension de base des puissances des images s’impose d’autant plus.

Aussi, le premier acte éducatif doit donc être celui d’une rupture : aussi parfaite que soit l’illusion, ceci est une image. Introduire de la distance entre le jeune sujet spectateur et l’objet image, afin d’insérer du symbolique. Pour intervenir dans leur pratique que l’on a qualifiée de distraite (en opposition à savante), il nous semble nécessaire d’aménager un cadre sécurisé pour faire éprouver à nos élèves les puissances des images détaillées plus haut, en créant une coupure pour les en extraire : passer par le domaine sensible, corporel, émotionnel, pour introduire un recul nécessaire par le choc (surprise, peur, rire, etc.) afin de générer une disposition à l’écoute et à la curiosité dans un deuxième temps. Notre positionnement s’ancre dans notre propre expérience émotionnelle vécue en classe à l’INSPE dans le cadre de notre formation: ce choc causé par la prise de vue du hors-champ montrant la nuée de journalistes photographiant Fabienne Cherisma, jeune femme tuée en Haïti ¹⁸, après avoir visionné la photographie de Paul Hansen ¹⁹. Immédiatement, cette image crée un avant et un après, elle nous ouvre à une lecture complètement différente de la première image qui donnait à voir seule sa mort terriblement injuste dans un monde chaotique (sentiment exacerbé par la légende l’accompagnant). Il s’agit là d’une véritable expérience visuelle qui vient transformer notre regard par la suite sur les images futures, qui sera forcément plus vigilant, car nouvellement savant. Pas d’enseignement transmissif donc, mais une épreuve émotionnelle, corporelle, qui ouvre au questionnement, à la curiosité et à l’attention, et donc à l’appropriation de nouveaux savoirs.

b) Toute image est construction : vers un acte de regard

Une fois seulement que ce recul a été introduit dans la posture initiale fusionnelle, une attention est possible, voire même une curiosité, qui rend envisageable la mise en place de nouvelles expériences visuelles communes, de manière à développer chez les spectateurs un véritable *acte de regard* ²⁰. Attardons-nous un instant sur ce concept, que nous empruntons à Georges Didi-Huberman, et qu’il nous faut ici recontextualiser.

¹⁸ Photographie, Nathan Weber, Haïti, 2010.

¹⁹ Photographie, Paul Hansen, *Fabienne Cherisma, 15 ans tuée par la police*, Haïti, 19 janvier 2010.

²⁰ Didi-Huberman, G. (2003). *Images malgré tout*, p. 56.

L'auteur emploie ce terme du côté de celui qui crée l'image, dans ce cas particulier de celui qui prend une photographie, qui "l'arrache" même à l'horreur des camps d'Auschwitz, rendue possible seulement par son retrait de la scène qu'il photographie. Cette photographie témoigne, dans son processus de fabrication, d'un acte de résistance, de l'urgence impérieuse de montrer, tout autant qu'elle est *acte d'énonciation* nous dit-il. Elle est retrait, intentionnalité de la part de son auteur. L'image n'est rendue possible que par une réalité corporelle, ce retrait physique, que tout autant par sa dimension intellectuelle : dans son intention, elle est *prévision* ²¹, elle a été pensée au préalable, même très rapidement.

C'est en ce sens, celui de l'articulation du corps émotionnel et de l'intellect, que cette expression nous semble parfaitement convenir pour définir la posture de réception savante, tout du moins avertie que l'on souhaite développer chez nos jeunes élèves.

Pour qu'il y ait émergence et élaboration d'une pensée, il faut qu'il y ait du temps, il faut que l'on introduise nos élèves à cette compréhension. Notre rôle se définirait ainsi: aménager un *sursis* ²², une respiration, comme lieu de langage. L'émotion est réactive, dans l'instantanéité, et induit des réactions archaïques, instinctives. Transmettre l'importance de prendre son temps face aux images, différer leur interprétation : ne pas céder à une compréhension immédiate sous le coup de l'émotion.

Modifier leur pacte de réception, c'est leur faire adopter un réflexe, celui de chausser leurs lunettes de super-enquêteur selon la métaphore de Laurent Gervereau, ou d'enfiler son costume de Super Ikono ou Super Ikona. A ce propos ici s'il s'agit de se transformer en super-héros, c'est encore de pouvoirs, voire de super-pouvoirs, qu'il est question - mais de l'autre côté cette fois-ci (peut-être nous conseille-t-il, pour ne pas céder aux super-pouvoirs des images, de développer nous-mêmes les nôtres). Il nous invite ainsi à penser toute image comme un *divertissement* ²³.

Toute image est construction. Ce même auteur, dans son ouvrage illustré par Cabu, l'exprime très simplement: "Tu ne vois pas la Joconde. Tu vois la Joconde reproduite sur du papier, photographiée ou dessinée par Cabu." (p.35) Cette vérité, pas si évidente à comprendre, introduit d'emblée les notions d'image première et d'images secondes. Toujours à propos de la Joconde, il précise à destination des jeunes lecteurs : "La Joconde n'existe qu'à un endroit. C'est un objet unique, et une "image première"". (p.36) Cet état de fait est tout à

²¹ M. Frizot, cité par G. Didi-Huberman, *ibid*, p. 47

²² Philippe Meirieu, *Former nos enfants à une démocratie solidaire : ce que peuvent les parents, l'École et l'Éducation Populaire*, visioconférence du 27 janvier 2021

²³ Gervereau, L. (1998). *Peut-on apprendre à voir ?* FeniXX réédition numérique.

fait transposable à l'ensemble des images en général, mettant à jour la problématique de la récupération des images et leur multiplication.

Il est temps d'évoquer cette condition paradoxale, cette double contrainte constitutive de toute image. Elle est monade nous dit G. Didi-Huberman, c'est-à-dire indivisible, toute ; on ne peut lui retirer un élément sans la modifier, modifier son récit. D'où l'importance d'être confronté à l'image source, première, car toutes les images secondes ne lui seront jamais exactement identiques. Toute manipulation, même infime, à peine perceptible, avec la plus pieuse intention, modifie l'image : changement de cadre, de taille, légende, inclinaison, espace de diffusion, commentaire, montage, etc. Même lorsque l'intention est de la mieux montrer, de mieux lui faire dire. Evoquons à ce sujet les retouches des photos d'Auschwitz ²⁴ : en voulant supprimer le cadre noir au profit de la "lumineuse "information""²⁵, de manière à mieux dire le travail du Sonderkommando, l'auteur de la retouche, et donc de cette nouvelle image, en a complètement modifié le récit. En effet, cette "*masse noire* qui entoure la vision des cadavres et des fosses, cette masse où *rien n'est visible* donne, en réalité, une *marque visuelle* aussi précieuse que tout le reste de la surface impressionnée."²⁶ En recadrant cette photographie, c'est toute sa phénoménologie qu'on lui ôte : le risque encouru d'aller se cacher dans la chambre à gaz et l'urgence de montrer. "On a sans doute cru préserver le *document* (...) mais on en supprimait (...) tout ce qui faisait d'elle(s) un *événement* (un processus, un travail, un corps à corps)."²⁷

L'image nous dit quelque chose, parfois même donc au-delà de l'intention de son auteur.

Deuxième condition de l'image que nous voulons faire éprouver à nos jeunes élèves : toute image est partielle, lacunaire. L'absence est au fondement de l'image, nous l'avons dit, elle est représentation d'un référentiel absent. Et c'est justement parce qu'elle est construite autour de ce manque premier qu'elle a peut-être tant d'analogies avec le langage : elle est un signifiant du signifié, un récit, une vérité, et certainement pas toute la vérité. Par essence, elle sera donc toujours manquante : une image ne dira jamais toute la vérité. Il s'agit d'accepter cette caractéristique fondamentale de l'image pour pouvoir la penser. Les risques sont grands sinon de s'égarer, de s'élever alors contre ces images pour leur reprocher de mentir, car ne disant rien (ou plutôt pas tout, imparfaitement) de la vérité... Prenons pour exemple les vives tensions autour de la diffusion d'images d'événements tragiques, abominables, lorsque des

²⁴ Voir Annexe 1, p. 55, 56 et 57.

²⁵ Didi-Huberman, G. (2003). *Images malgré tout*, p. 52.

²⁶ *ibid*, p. 52.

²⁷ *ibid*, p. 52.

images surgissent “là où achoppe la pensée” ²⁸, sur des événements auxquels on prête les qualificatifs d’innommables, d’irreprésentables, d’inimaginables : dans le cadre de la reconstitution historique de ce qui c’était passé pendant la Shoah, ou encore dans la tentative par Coco, une illustratrice présente dans les locaux de Charlie Hebdo le jour de l’attentat de produire des images pour dire cet événement. La journaliste Léa Salamé, lors de son interview ²⁹, l’a questionnée sur son choix de ne pas représenter la scène du massacre ; ce n’est pourtant pas rien que ces pages noires de hachures, “*faites dans un silence absolu, celui de la vie qui s’est éteinte*”. Là aussi nous semble-t-il, c’est l’événement tel que défini plus haut qui prime sur le document, la phénoménologie de l’image qui a valeur de témoignage, et dont cette illustratrice ainsi que les personnes l’ayant vécu disaient qu’elle en est profondément signifiante.

Les deux écueils sont définis là encore par G. Didi-Huberman (2003, p.50) : “Il y a deux façons de “porter inattention” (...) à de telles images : la première consiste à les hypertrophier, à tout y vouloir voir. (...) L’autre façon consiste à réduire, à dessécher l’image. A n’y voir qu’un *document*.” En ne s’attachant qu’au contenu, le risque est d’en oublier les “autres aspects essentiels” ³⁰. Ainsi en est-il pour la troisième ³¹ de ces *4 bouts de pellicule arrachés à l’enfer*, qui a été réorientée, recadrée, dont on a supprimé le flou pour plus de netteté, dont on est même allé jusqu’à retoucher la poitrine d’une détenue... pour la rendre plus présentable. Et que dire de la dernière ³², jugée ““sans utilité”- historique, s’entend” (p.54).

Il est donc fondamental de déconstruire chez nos élèves la croyance en une vérité apportée par l’image. Derrière toute image se cache un auteur, une intention, des choix de représentation et donc une médiation, tout un processus de création contextualisable, une phénoménologie donc. D’où notre choix de leur faire éprouver, du côté de la réception, les différents effets de ces choix techniques, et à quel point ils modifient le récit de l’image. Auprès de si jeunes élèves, sans leur enseigner le langage technique cinématographique, ils sont tout à fait en mesure, de la même manière que nous, d’éprouver par exemple les effets du cadrage, et donc de l’isolement d’un sujet, avec au coeur du problème la sélection du

²⁸ Hannah Arendt, citée par G. Didi-huberman, *ibid*, p. 38.

²⁹ Coco, dessinatrice à Charlie Hebdo : « *Chaque moment où le bonheur est trop fort vous fait culpabiliser* ». (2021, 8 mars). France Inter.

<https://www.franceinter.fr/emissions/l-invite-de-7h50/l-invite-de-7h50-08-mars-2021>

³⁰ Tisseron, S. (1997). p. 13.

³¹ Voir annexe 1, p. 56

³² Voir Annexe 1, p. 57

hors-champ : que choisit-on de ne pas montrer ? Les effets de la légende qui accompagne ou introduit une image sur le sens que l'on donnera à cette dernière, ou de la bande sonore dans les images animées ; l'importance de l'angle de la prise de vue pour interpréter une image, ou encore celle du montage. Si nos élèves ont bien opéré cette première distanciation à l'image et chaussé leurs fameuses lunettes, ils seront - nous l'espérons - disposés à penser l'impact des différents procédés techniques sur leur propre réception de l'image.

Enfin, nous l'avons déjà évoqué, l'une des variables clé de notre approche (qui se retrouve communément dans toutes les éducations à l'image) est l'aspect collectif de ces rencontres avec les images. Le groupe introduit spontanément de l'altérité, de la différence et donc la notion de point de vue. Il viendra introduire de l'ouverture à la diversité des pactes de réception et des interprétations dès la première séance.

Nous l'avons abordé en parlant de l'espace cinématographique, la réception collective paradoxalement peut quelquefois exacerber les passions (matchs de foot, grands événements comme les premiers pas sur la Lune), créant un lien entre les différents spectateurs (neurones miroir ? partage, communion ; sentiment d'appartenir à une même communauté), comme les moduler ou restreindre les émotions individuelles en incluant de l'autre entre nous et l'image, en coupant cette symbiose, et donc sa force d'émotions, faisant office de pare-excitation.

L'autre instaure et maintient toujours de la distance par rapport à l'objet, et par rapport à soi-même. Il pourrait induire ce déplacement du corps vers l'intelligibilité, permettre de construire dans le partage une pensée féconde et destituer le "mythe de l'image unanimement appréhendée"³³. Dans leur propos que nous avons cité en page 8 de ce mémoire³⁴, "regardant" implique une intention, un niveau de savoir différent du verbe voir : regarder est un acte volontaire, conscient, intentionnel ; ce vers quoi on veut tendre avec nos élèves. Le groupe étant composé de différents sujets, ce sont donc autant de regards singuliers, d'interprétations subjectives de l'image, qu'il sera intéressant de croiser. Le collectif pose d'emblée le fait qu'une image est un récit, que l'on ne comprend pas tous de la même manière. Il existe une diversité de pactes de réception, puisque "une réception fait toujours appel à une culture iconique, variant d'un récepteur à l'autre et modulant la réception de l'image"³⁵

³³ Sache, V. (2017, 14 décembre). *La sociologie de la réception : une autre façon de penser l'image et son spectateur*. Voir et penser. <https://voiretpenser.hypotheses.org/306>

³⁴ "le prisme déformant du sujet regardant"

³⁵ Sache, *ibid.*

Il est temps maintenant de présenter l'application pédagogique de ces grands principes pour un éveil à la complexité des images que nous avons tenté de mettre à jour et de préciser.

II- Des pistes pédagogiques d'éveil à l'image

Pour être efficace, l'éducation à l'image, ou du moins l'éveil aux images tel que nous l'avons conçu ci-dessus, n'échappe pas aux impératifs didactiques qui se sont imposés aux autres disciplines ces dernières années : les enseignements doivent faire sens, et motiver un enrôlement fort de la part des enfants. Nous avons pu constater les apports du travail collectif dans la prise de distance face à l'image. Travailler en groupe présente un autre intérêt : il invite à créer des expériences, une culture commune, qui permettent de marquer les esprits et d'ancrer des connaissances et des habitudes via le corps, les émotions partagées, les discussions et les échanges engagés entre les participants.

Les quelques propositions pédagogiques ci-dessous s'appuient sur des leviers différents mis en lumière par notre réflexion préalable : une attention portée à la déconstruction de la posture de récepteur et à l'importance de prendre son temps pour regarder dans une première séance autour d'une image tirée du film *Les dents de la mer*, puis un travail sur la notion de récit grâce à différentes images inspirées par le naufrage du Titanic, ensuite une séance autour d'images-choc destinée à provoquer une rupture nette entre l'image et le réel, et enfin une dernière activité engageant les enfants dans une pratique personnelle destinée à leur faire saisir la notion de point de vue.

Si ces propositions de séances ont des objectifs pédagogiques à chaque fois différents, elles sont toutes traversées par la question du sens et de l'enrôlement des élèves. Elles ont pour point commun d'être des activités de groupe, plutôt ludiques, même si nous avons fait le choix d'insister sur la posture de spectateur des enfants, sans les faire entrer dans une pratique dans laquelle ils seraient fabricants d'images. Derrière ce choix, deux idées cohabitent. Tout d'abord dans la progression des enseignements compris dans l'éducation à l'image, qui se poursuivront au secondaire, nous avons souhaité nous inscrire dans un éveil, une pré-éducation, en partant du principe que les enfants de primaire ne sont pas encore (du moins pas tous), utilisateurs des images au quotidien, que ce soit dans le cadre d'échanges

inter-personnels ou sur les réseaux sociaux, comme cela peut être le cas pour des adolescents pour qui les images sont au coeur de la sociabilisation. Par ailleurs, nous avons pris le parti d'insister sur la posture de récepteur, et les outils qui permettent de la rendre active et éclairée.

1- Ceci n'est pas un requin : comprendre la nécessité de prendre son temps pour regarder avec attention.

Les enfants, dans leur quotidien, se trouvent régulièrement confrontés à des images-choc, que ce soit à la télévision, sur des affiches ou en ligne. Ces images jouent avec les émotions, pour générer des clics ou vendre des produits, en utilisant les ressorts psychologiques bien connus des publicitaires pour éviter que la réflexion n'entre en compte dans ces équations.

Avec cette proposition de séance, nous avons souhaité mettre en avant l'importance de prendre son temps pour faire véritablement acte de regard, en développant une posture spectatorielle avertie, réfléchie, critique. Nous l'avons conçue comme une expérimentation.

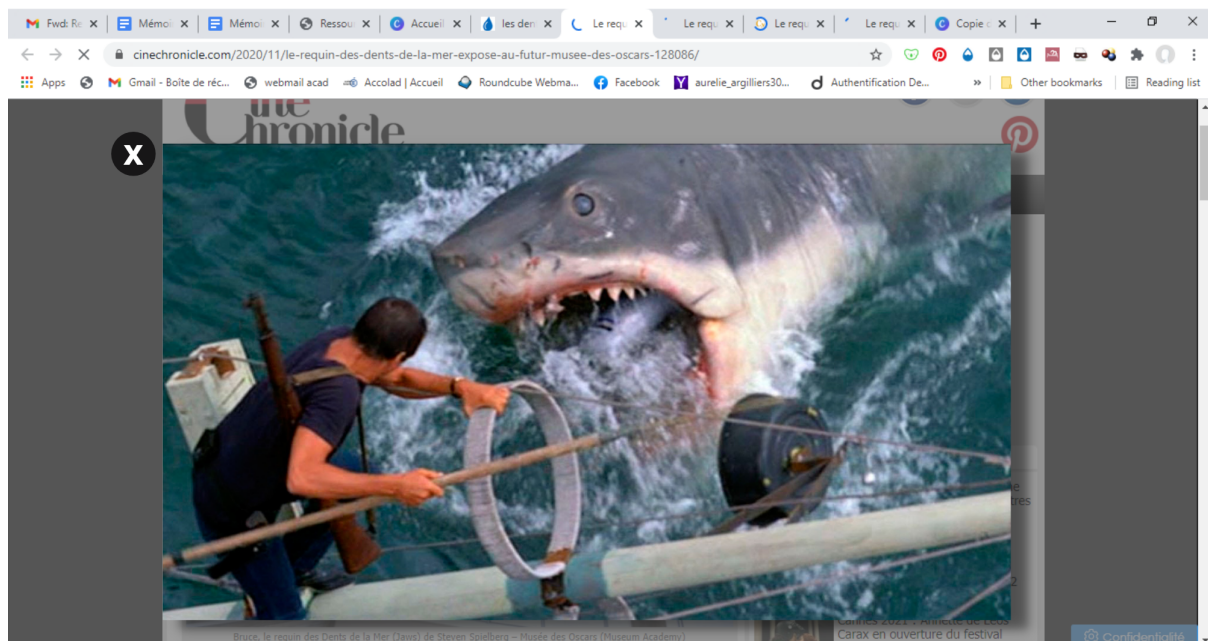
a) Fabrication du support

A cet effet, il nous fallait une image sensationnelle, faisant écho à une imagerie subconsciente bien intégrée par les enfants, sans pour autant qu'ils en possèdent la référence. Nous avons en tête ce marronnier des fake-news : "un requin a été aperçu dans le port de *insérez la ville balnéaire de votre choix*", qui fonctionne bien auprès des plus jeunes lorsque la ville en question est suffisamment proche d'eux. Le requin est inconsciemment associé à la peur, au danger, et provoque donc une émotion forte. Une image s'est imposée à nous :



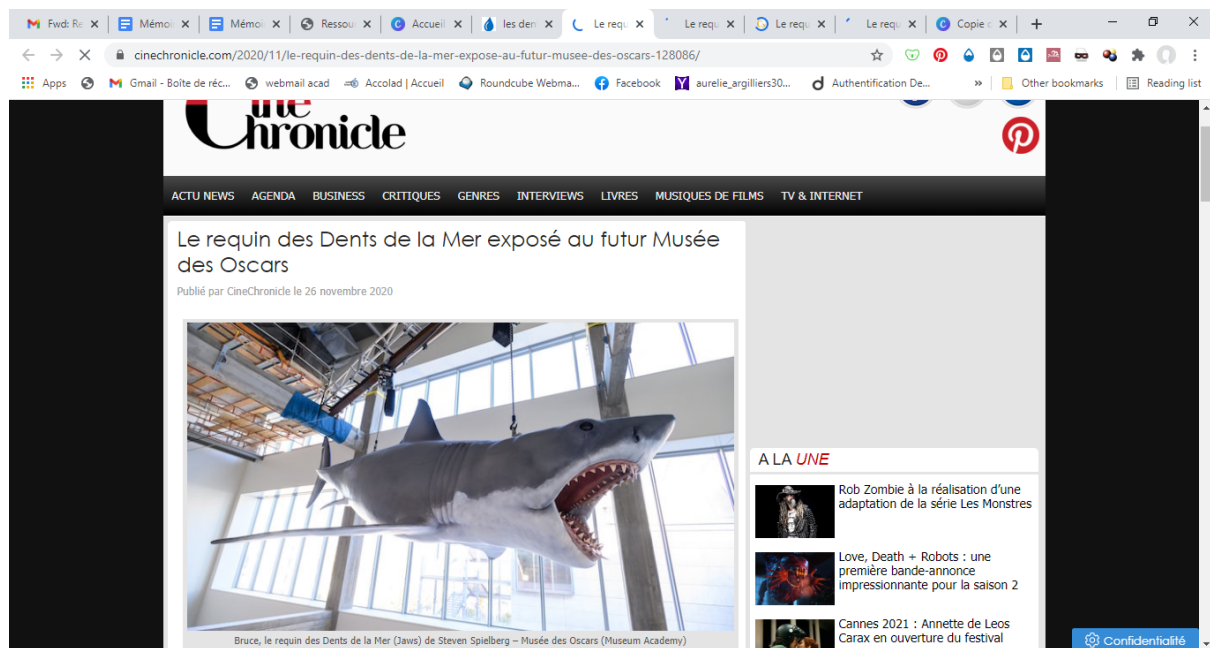
Une image de cinéma, qui place notre regard de spectateur juste au-dessus du personnage principal, dans le même axe, en plongée vers un requin, suggérant que, après n'avoir fait qu'une bouchée du héros, ce dernier nous croquerait bien pour le dessert. Et s'il y a un requin alpha à l'origine de l'émotion générée par tous les requins du monde, c'est bien celui du film de Spielberg, *Les dents de la mer* ! (1975). Ce requin particulier présente par ailleurs une caractéristique très intéressante pour notre séquence : ce n'est pas un requin. Il s'agit d'une machinerie de huit mètres de long, affectueusement surnommée "Bruce", présente dans l'actualité il y a quelques mois pour avoir été restaurée et offerte au musée de l'Académie des Oscars à Los Angeles.

La création de cette séance expérimentale repose sur une hypothèse : lorsque l'on regarde rapidement cette image (si l'on n'a jamais vu *Les dents de la mer*, ce que nous supposons de nos élèves), on y voit un requin attaquant un homme, alors que lorsqu'on la regarde avec attention, on se rend compte qu'il s'agit d'une image de film et donc d'une mise en scène. Avec cette simple image, et même si un regard attentif pourrait remarquer qu'il s'agit d'un faux requin, l'exercice nous a semblé ardu, c'est pourquoi nous avons choisi d'en faire un montage et de la montrer aux élèves dans un contexte à la fois difficile à appréhender en un coup d'oeil, mais tout de même lisible en y prêtant attention. Nous avons donc fabriqué cette image pour les besoins de la séance :



L'image fabriquée pour la séance

Nous avons incrusté l'image du requin sur une page web, qui est une capture d'écran du site *Cine Chronicle*. On a ainsi l'impression que l'image a été cliquée sur le site. Lorsque l'on prend le temps de lire la barre d'adresse, ou la légende de la photo en partie masquée par celle que nous avons ajoutée, on se rend compte qu'il s'agit d'un site de cinéma, et que l'article traite de la mise au musée du fameux Bruce.



Capture d'écran du site Ciné Chronicle, ayant servi au montage photo, visible en arrière plan de l'image du film

Une fois cette image construite, il ne restait plus qu'à mettre en place une séance permettant de confronter deux regards : le coup d'œil et le regard attentif.

b) La séance

Notre objectif pédagogique étant de travailler l'attention, nous avons choisi comme variable d'expérimentation le temps d'exposition à une image que les enfants auront à décrire. A cet effet, les élèves sont partagés en deux groupes : le premier verra l'image deux secondes seulement, et le deuxième trente secondes. Nous supposons que cette variable fera émerger des éléments descriptifs différents, voire que les élèves du second groupe seront attentifs au contexte de diffusion de l'image et aux indices autour d'elle, comme la barre d'adresse, le titre du site ou la légende de la photo que l'on distingue en arrière plan, que n'auront pas le temps d'observer les élèves du premier groupe.

Séance EMC : Ceci n'est pas un requin	CE2-CM1-CM2
Objectif : faire éprouver que la variable temps de visionnage influe sur la compréhension d'une image	
Compétence : savoir regarder une image en la plaçant dans son contexte.	
- créer un effet de surprise chez les élèves : leur faire éprouver que la variable temps d'exposition influe sur la compréhension de l'image - leur faire comprendre qu'ils doivent être actifs devant toute image pour ne pas se faire manipuler: chercher des indices permettant de la contextualiser.	
Phase 1 : visionnage de l'image en demi-classe, écrit personnel <u>Consigne préalable</u> : <i>Je vous montre une image (montage autour des dents de la mer), vous l'observez silencieusement.</i> A - Projection au groupe 1 de l'image au TBI, 2s. (Pendant ce temps, le groupe 2 est tourné de dos, mains sur les yeux – travail en autonomie ?) <i>Qu'avez-vous vu ? Notez ce que vous venez de voir sur votre feuille, de manière à pouvoir l'expliquer à l'autre groupe ensuite.</i> Réponses attendues : Un requin qui va manger un homme, une photo de ... B - Le groupe 1 se met en activité autonome (copie de poésie ?), pendant que l'on projette la même image au groupe 2, pendant 30 s. (même consigne préalable). <i>Qu'avez-vous vu ? Notez ce que vous venez de voir sur votre feuille, de manière à pouvoir l'expliquer à l'autre groupe ensuite. (5 min.)</i> Réponses attendues : Une image tirée d'un film, de cinéma, montrant un requin, une image sur un site web [si déjà ils sont capables d'exprimer ça, c'est qu'ils ont dépassé l'émotion première et repéré la médiation, même s'ils ne vont pas plus loin] ...	2 demi-groupes (12 élèves) travail individuel 2 sec 5 min 30 sec 5 min
Phase 2 : mise en commun	Classe entière Travail collectif

<i>Qu'avez-vous vu ? Commencer par le groupe 1 (interdiction pour le groupe 2 d'intervenir !) ; appui des E sur leurs notes écrites.</i> Mêmes questions avec le groupe 2, groupe 1 silencieux ! <i>Qu'est-ce qui est différent dans les réponses des 2 groupes ?</i> Réponses attendues : Le groupe 1 croit que c'est vrai ce qui est raconté par cette image, les élèves du groupe 2 ont bien vu que c'était une image de cinéma,... <i>(si besoin d'induire : d'après vous, d'où vient cette image ? puis Qui l'a construite ? Est-ce que c'est vrai ?)</i> <i>Quels sont les indices qui ont permis au groupe 2 de voir que c'était une image de cinéma ?</i> <i>Que peut-on en conclure ? Préciser que le groupe 1 a eu seulement 2s pour observer l'image, et que le groupe 2 en a eu 30.</i>	10 minutes
Phase 3 : institutionnalisation Si on regarde trop vite une image, on peut croire des choses fausses : il est nécessaire de prendre le temps, de se poser des questions, pour ne pas se faire duper. (Quelles questions ? Propositions des élèves : quelles informations donnent cette image, d'où vient-elle, qui l'a créée ?)	Classe entière Travail collectif 5 minutes
Exercice d'application : Créer un titre / une légende pour cette image, de manière à faire croire que c'est vrai.	Classe entière Travail individuel 5 minutes

c) Bilan de l'expérimentation

Cette séance a été testée auprès de deux classes : une classe de CE2-CM1 (24 élèves, deux groupes de 12 : 8 élèves de CE2 et 4 de CM1) et une classe de CM1-CM2³⁶ (9 élèves, un groupe de 2 CM2 et 3 CM1 et un groupe de 2 CM2 et 2 CM1). L'échantillon étant petit, pris dans des classes relativement similaires en terme de public (écoles rurales) et donc pas nécessairement représentatif, nos conclusions resteront prudentes, d'autant plus que des problèmes techniques ne nous ont pas permis de mener la séance exactement de la manière dont nous l'avions anticipée.

Après un premier visionnage, qu'il soit de deux ou trente secondes, quasiment aucun élève n'a décrit autre chose que l'image tirée du film, ni donné d'indication sur le contexte de diffusion. Pas d'indication d'un site web, pas de prise de recul : les enfants ont été absorbés par l'image de requin et n'ont pas réussi à s'en extraire. Les enfants qui ont vu l'image seulement deux secondes ont dû interpréter les éléments de l'image de requin, n'ayant pas assez de temps pour bien l'observer. Ainsi certains voient une cage sur l'image.

"J'ai vu un requin sortir d'une cage et un monsieur comme si il pêchait."

"J'ai vu un requin la bouche ouverte le requin allait attaquer un monsieur sur un bateau."

Cependant, on note que les élèves ayant été exposés plus longtemps à l'image en font une description plus détaillée, plus juste, avec parfois même une place accordée à l'interprétation de l'action, et un regard attiré par les éléments de contexte de l'image chez un élève, disant que l'on est sur une page web.

"Je crois que le bateau a coulé parce que c'est pas possible qu'il ait un bateau si petit et qu'il croise un requin"

"J'ai vu un requin plus gros que la moyenne sur Pinterest, à côté d'un bateau (...) il allait sûrement se faire vendre sur le marché noir" "parce que j'ai vu le logo Pinterest, à droite de l'écran!"

On peut voir également que les enfants ont parfois interprété l'image en s'appuyant sur d'autres travaux réalisés en classe. Dans la première classe, un projet autour des déchets a été mené pendant une partie de l'année par exemple et a influencé leur analyse, leur faisant interpréter certains objets comme des déchets, ou décrivant le requin comme une espèce menacée, et l'homme comme un chasseur, un prédateur, dans une inversion des rôles.

³⁶ cf. annexes n°2 et n°3, pages 58 à 69, Compte-rendu des séances "Ceci n'est pas un requin".

Ce n'est que lors de la phase de mise en commun en classe entière qu'ont émergé des remarques montrant qu'un pas en arrière avait été fait, même s'il a nécessité des questions inductrices de notre part. Cela s'est traduit par des questions et l'apparition du conditionnel.

*“Moi je sais pas si le monsieur il essaie de l'aider ou s'il essaie de le pêcher ?”
“on dirait qu'il va l'anesthésier ! On dirait une bouée... On dirait un pont...”*

La manière dont nous avons élargi le débat et induit la prise de recul, un peu différente selon les questions posées, a provoqué plusieurs types de remarques.

Des remarques sur le contexte de prise de vue, avec contextualisation et mise en réseau avec sa culture personnelle :

*“En fait je dirai que c'est dans un film, que c'est dans Les Dents de la mer (...) parce qu'en fait dans Les dents de la mer y a beaucoup de pêcheurs avec un requin énorme”
“Moi je crois aussi que c'est dans un film”
“Peut-être que c'est le monsieur qui a vu le requin et qu'il l'a pris en photo”*

Des remarques sur le contexte de diffusion, avec prise d'indices autour de l'image du requin, dans ce que l'on voit en arrière plan et prise de conscience que c'est une image dans une image, la capture du site web en fond en faisant partie :

*“On voit écrit The Chronicle alors peut-être que c'est quelque chose du cinéma et que c'est dans un film”
“c'est un robot le requin.”
“C'est pour un film.”
“Ah c'est un requin des Dents de la mer !!”*

Ensuite, le pas en arrière face à l'image a été formalisé dans un échange qui a permis de mettre l'accent sur les paramètres qui nous aident à mieux regarder : prendre son temps, être attentif au contexte de diffusion de l'image, sortir de l'émotion première.

*“on n'a eu que deux secondes alors on n'a pas bien eu le temps de regarder.”
“[le requin] il a plus de caractère, heu... sur l'image. Du coup nous on dit “mais qu'est-ce que c'est ?!” C'est impressionnant. Du coup on le regarde plus et quand c'est éteint on se dit “mais qu'est-ce que j'ai vu ?”*

Enfin, l'exercice final, qui consistait à écrire une courte légende ou un titre à la photo, à la manière des réseaux sociaux, pour lui donner une signification autre, a montré que les élèves avaient bien compris comment jouer sur le rapport entre l'image et les émotions et sur la dialectique entre texte et image. Même si l'on s'écarte ici de l'objectif initial qui est

d'apprendre à prendre son temps, terminer sur une touche ludique a permis d'ancrer la séance comme expérience positive.

“Le requin m’attaque sur mon bateau à l’aide je suis en panique”

“le world record du plus gros requin mangeur que d’hommes !!!!! (choqué)”

“The biggest shark alive #humongus // Le plus gros requin du monde #imense”

“Une attaque de requin dans la mer Méditerranée”

Pour conclure l'analyse de cette séance, plusieurs points seraient selon nous à améliorer. D'une part, une préparation technique plus importante serait nécessaire, afin d'avoir une meilleure maîtrise des paramètres de diffusion, qui influent sur la réception des images. D'autre part, une meilleure définition du contrat didactique, en affinant la consigne de départ et clarifiant nos attentes vis-à-vis des élèves, permettrait de centrer plus précisément l'objectif pédagogique sur l'apprentissage de l'attention et d'être plus en retrait lors de la phase de mise en commun. Il a enfin manqué une conclusion métacognitive à cette même phase qui aurait permis de mettre l'accent sur ce que nous sommes en train d'apprendre : à faire acte de regard.

Cependant, les échanges entre et avec les élèves ont montré un intérêt fort des enfants pour la question de l'image et ce qui nous a semblé une prise de conscience de l'importance de l'attention face aux images. Il faudrait probablement une séance supplémentaire, pour mettre en application cette posture attentive et aboutir à une institutionnalisation destinée à ancrer, non pas le réflexe de ce rapport nouveau à l'image, qui ne peut s'entretenir que par la pratique, mais son sens : on regarde attentivement pour sortir de l'émotion, de l'immédiateté, pour se dégager affectivement de l'image et en saisir un sens plus distancé, contextualisé.

Cette séance fonctionne grâce à l'implication physique des élèves, dans le sens où ils sont mis (nous l'avons tout du moins tenté !) en condition de visionnage proche de l'écran ou en tout cas enveloppés par l'image, où leur affect est sollicité en première intention et où la variable de temps est matériellement concrète et quantifiable. La conséquence de ce parti pris est que la séance n'est pas répliquable. En effet, l'attention des élèves ayant été attirée sur l'importance de prendre son temps pour regarder, on peut difficilement les surprendre de nouveau avec ce paramètre. Heureusement, d'autres leviers peuvent également être actionnés pour provoquer des chocs du même ordre.

2- Image et réel :

La deuxième piste de travail que nous proposons de mettre en œuvre a pour objectif une fois encore de permettre une rupture très nette des enfants avec leurs habitudes de visionnage des images, en insistant sur l'importance de tout ce qui est absent de l'image, ou de ce qui permet d'en saisir le sens. Il s'agit ici de comprendre d'une part qu'une image ne dit pas la réalité, qu'elle est par définition fragmentaire, et d'autre part qu'elle n'est jamais hors contexte : elle trouve son ou ses sens grâce à son espace de diffusion, sa légende, ce qui est montré avant et après, et surtout grâce à la manière dont nous reconstituons ce qui n'y est pas montré. Ce qui nous a conduites à construire ces séances autour du montage, du hors-champ et du hors-cadre.

Ce genre de démarche n'est pas nouvelle, on trouve des séances d'éducation aux médias et à l'information dont l'objectif est d'apprendre à décrypter une image. Le programme européen *Internet sans crainte*³⁷ propose par exemple des outils à destination des enseignants, ainsi que le CLEMI³⁸. Il s'agit généralement d'activités autour du cadrage ou de la retouche d'image, destinées à être mises en pratique par les enfants dans leur utilisation personnelle d'Internet en général et des réseaux sociaux en particulier, à les inciter à cultiver le doute et à faire preuve d'esprit critique. Souvent, il leur est proposé d'analyser des images, de comparer des cadrages, de légender des photos.

Mais, comme dans la séance sur l'image des *Dents de la mer*, nous souhaitons aller plus loin et leur faire véritablement éprouver les différentes variables de la posture de récepteur d'une image. Il est moins question de recherche d'une vérité qui serait donnée par une image à visée informative ou documentaire que d'une prise de distance avec toute sorte d'image, une redéfinition du pacte spectatorial dans son ensemble. Même si, bien entendu, c'est dans l'utilisation d'Internet et la confrontation au flux d'informations que cette posture trouve tout son sens, puisque nous nous situons dans le champ de l'EMC et du domaine 3 du socle commun de compétences, connaissances et de culture, à savoir la formation de la personne et du citoyen. Mais s'il s'agit, comme dit précédemment, de considérer toute image comme un divertissement, et pas autre chose, alors peu importe la nature de l'image, pourvu que la posture demeure.

³⁷ www.internetsanscrainte.fr

³⁸ <https://www.cleml.fr/fr/guide-famille/activites-en-famille/limportance-du-cadrage-en-photographie.html>

a) Construction et composition : à l'intérieur de l'image

Avant de chercher à appréhender la manière dont l'image trouve son sens dans ce qu'elle n'est pas, quelques exercices pourront faire saisir aux élèves que ce qu'elle montre et surtout comment elle le montre est une représentation parmi d'autres possibles. Sans entrer dans les détails du langage cinématographique, de la valeur des plans ou du cadrage, quelques propositions pourront, souvent avec humour, proposer une dialectique entre l'image et son interprétation, le réel et sa représentation.

Dans cet extrait de la *Rubrique à brac*, Gotlib joue avec malice avec l'angle de vue, montrant que selon la manière dont on représente une réalité, elle peut apparaître sous différents jours. Ainsi, le Prince est pris entre la réalité (une bergère avec un physique pas très avantageux, qui lui inspire l'aversion) et la représentation qu'il s'en était faite en la voyant uniquement de face (une jolie bergère dont il est tombé amoureux).



Gotlib, *Rubrique à brac*, volume 1, "Histoire à considérer sous plusieurs angles".³⁹

³⁹ cf. sketch complet (pour le plaisir !), annexe 4, p70

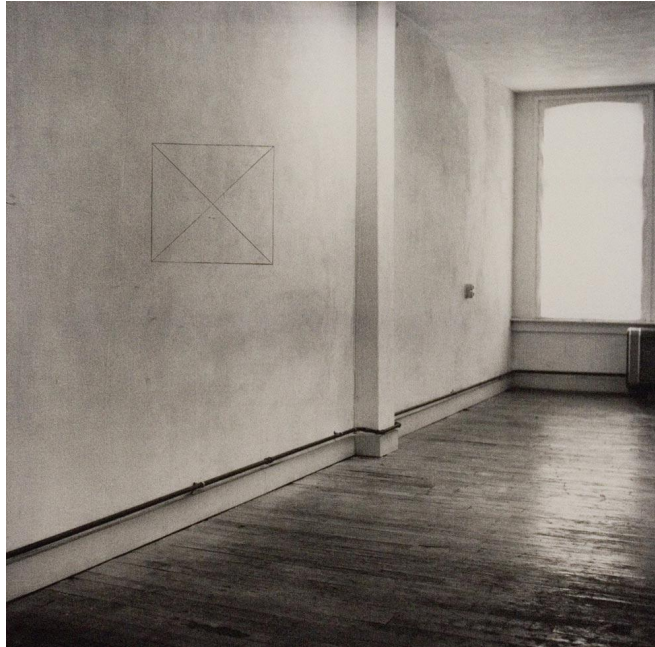
Cette histoire de Prince charmant déçu nous fait sourire, jusqu'à ce que, dans une mise en abyme finale d'une grande finesse, Gotlib dessine le prince de face, prenant à parti le lecteur, nous faisant ainsi entrer à la fois dans la fiction et dans le piège à notre tour, notre représentation (l'histoire d'un prince charmant) se heurtant à la réalité de l'auteur (l'histoire d'un prince pas vraiment charmant). Cette double confrontation à la dialectique entre le réel et sa représentation permet de faire ressentir, en passant par le biais des émotions, cette notion sans pour autant avoir à l'explicitier. On peut conjecturer que l'humour servirait ici chez les élèves à ancrer la lecture de cette bande-dessinée comme une véritable expérience à même de rester en mémoire plus facilement que la notion d'angle de vue enseignée de manière transmissive.

Bien entendu, il n'est pas question ici de faire analyser cette bande-dessinée aux enfants. Mais il pourrait être intéressant de la leur faire découvrir par morceaux, et sentir à quel point notre vision du prince change au fur et à mesure qu'on le découvre : d'abord un prince charmant amoureux qui cherche sa bien aimée, puis un prince charmant superficiel qui s'attache aux apparences, puis un prince méchant qui reproche à la bergère ce qu'on pourrait très bien lui reprocher à lui.



Le Prince William... sous tous les angles ! (photographie inconnu) Image pouvant également servir à travailler la notion d'axe de prise de vue.

La notion de perspective peut également être appréhendée, notamment par le biais des anamorphoses, que ce soit en photographie à travers le travail de Jan Dibbets par exemple, ou en street art, qui a l'avantage de faire éprouver physiquement au spectateur l'importance de la place du regard.



Deux oeuvres de Jan Dibbets issues de la série "Perspective corrections"



Anamorphose éphémère à la craie de l'artiste anglais Julian Beever, intégrant le mobilier urbain

Ce premier travail sur les angles de vue ou la perspective, permet d'appréhender l'image comme une construction qui, au-delà de la mise en scène, oblige à fixer le regard sur le sujet représenté de la manière dont l'a voulu son auteur, dans le prolongement du sien. Après avoir considéré ce que nous montrent les images, voyons comment mettre en œuvre les pistes qui nous proposent d'étudier ce qu'elles ne nous montrent pas.

b) Présence et absence : la question du cadre

Deux notions, le cadre et le champ, et leur contraire, le hors-cadre et le hors-champ, sont particulièrement difficiles à saisir pour les enfants. Le cadre est probablement plus simple à appréhender : il y a une réalité physique, que l'on choisit de représenter, par une photographie, un film, un dessin en en saisissant un morceau. On réalise un portrait en ne montrant que le personnage, laissant hors du cadre les éclairages, le matériel du photographe ou du peintre... Le hors champ est plus délicat à saisir. Comprendre que l'espace diégétique (si tant est que l'on puisse étendre à l'image en général ce concept relevant plutôt du cinéma) fabriqué par l'image va au-delà de ce qui est visible, que notre imaginaire construit le récit à partir de fragments est plus subtil. Ainsi, que notre personnage regarde quelque chose que nous ne voyons pas dans l'image, avec une mimique amusée, et voilà qu'un récit hors-champ prend vie ! L'assistant du photographe fait une grimace ? Un passant dans la rue, que l'on distingue par la fenêtre, a glissé sur une peau de banane ? Un souvenir amusant lui revient en regardant un tableau affiché au mur ? Tout un univers de possibles s'offre au spectateur. Pour compliquer ces notions, s'il est aisé lorsque l'on étudie une image de fiction de saisir la différence entre hors-champ et hors-cadre, les deux deviennent plus difficile à distinguer s'il

s'agit d'une image documentaire, la nuance entre réalité et espace diégétique étant parfois ténue. Dans ce cas, il faut faire prendre conscience aux élèves qu'une image est un récit avant d'être un document.

Voici tout d'abord quelques pistes pour travailler le hors-cadre. L'objectif pédagogique est ici de faire comprendre qu'une image est un fragment de la réalité, sans entrer dans des définitions théoriques relevant d'une grammaire de l'image, l'idée étant de se situer une fois encore dans le ressenti, l'appréhension expérimentale et pragmatique des notions. On peut par exemple donner à décrire une image très construite, comme une photographie de presse ou un reportage dont la mise en scène est importante. Prenons par exemple une place qui semble bondée alors que les spectateurs sont massés dans une petite zone qui est la seule dans le cadre. L'exercice peut consister à demander aux enfants de décrire l'image, puis de montrer une image avec un cadre plus large du même lieu, qui laisse apparaître les éléments de la mise en scène ou du contexte, et faire réfléchir les élèves autour de questions telles que "que nous montre la première image ?", "que nous raconte la première image", "qu'apprend-on en regardant la deuxième ?"





Meeting d'Hillary Clinton à Omaha, photographe inconnu

Ces images nous montrent un meeting d'Hillary Clinton, dans un gymnase à Omaha. La première image, en plan plus serré, nous donne l'impression d'une foule alors que la deuxième image, cadrée plus large, permet de voir que l'espace est loin d'être rempli.

Autre exemple, humoristique (et le télétravail de ces derniers mois nous en a donné pléthore de ce genre !), qui joue sur le hors cadre :



Présentateur d'un journal télévisé, photographe inconnu.

On peut ici choisir de montrer d'abord une image resserrée sur l'écran de télévision, puis de demander aux élèves ce qu'ils voient. Ensuite, l'exercice consisterait en une reconstitution de la scène, avec des costumes et des accessoires, mais sans indication (aux élèves de juger si ça se passe en extérieur, dans un studio, debout, assis...), avec pourquoi pas prise de vue du résultat qui doit être le plus proche possible de l'image ayant servi de modèle. Et enfin on révélerait aux enfants l'image montrant le hors-cadre.

Pour travailler plus spécifiquement sur le hors-champ, et dans le prolongement du travail sur le montage, l'exercice bien connu de montrer une image avec un ou des caches en demandant aux enfants de dessiner ce qui est masqué, confronter les productions puis révéler l'image en entier semble particulièrement intéressant. Ainsi, les enfants peuvent saisir qu'une image peut être à l'origine d'une infinité de possibles, qu'elle n'est qu'un fragment d'un espace plus grand, réel ou imaginaire. Des auteurs aux univers oniriques se prêtent bien à l'exercice, comme par exemple le photographe Alastair Magnaldo⁴⁰, qui crée des collages numériques à partir de photographies qu'il a prises lors de ses voyages et en studio.



Animal crossing II © Alastair Magnaldo

⁴⁰ www.alastairmagnaldo.com



Moi, chat © Alastair Magnaldo

Ces deux dernières images, en plus de permettre de comprendre qu'une photo est un espace porteur de récit, sensibilisent au montage et à la retouche numérique.

Lorsqu'il s'agit d'images de presse, ou à visée informative et documentaire, le pacte spectatorielle lui-même est d'ancrer l'image dans le réel. En effet, par convention, le récepteur de l'image va supposer qu'on lui montre une représentation proche de la réalité. L'image ci-dessous est un support de travail intéressant pour faire ressentir à quel point toute image est un récit, une construction, à travers ce que l'on choisit de montrer ou de cacher.



U.S. Marines donnant de l'eau à un soldat irakien, Irak, 21 mars 2003. (©Itsuo Inuye pour AP)

On pourrait imaginer un travail en groupe sur cette image d'un soldat irakien, en la recadrant. Montrer une version partielle de l'image, masquant soit le soldat de gauche (pour

les élève du premier groupe), soit le soldat de droite (pour le second groupe) et l'image entière (à une troisième groupe), comparer les descriptions et interprétations de chacun.

Pour finir, et afin de leur faire toucher du doigt la nuance entre hors-cadre et hors-champ, notamment au cinéma, pourquoi ne pas imaginer montrer quelques plans d'une séquence, sans contexte, et demander aux enfants lors d'un échange collectif d'imaginer ce qu'il y a en dehors de l'image. On peut supposer qu'ils s'attacheront à inventer un hors-champ. Puis, dans un deuxième temps, leur montrer à la fois les plans dans leur contexte, avec les quelques minutes qui les précèdent et qui les suivent et le making of du film qui montrerait précisément comment cette scène a été filmée, les conduisant petit à petit vers la notion de montage et de récit.

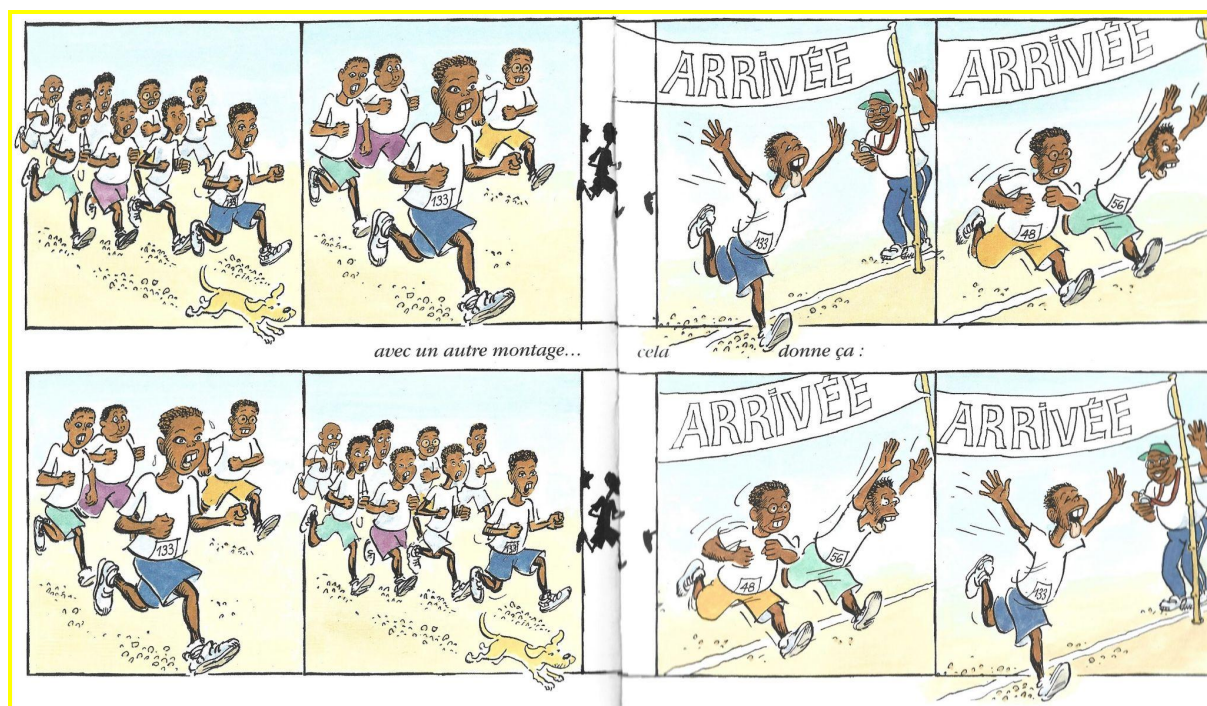
c) Avant, après et autour : montage, voix-off et légende

Nous ne pouvons pas nous contenter de faire travailler les images comme des objets singuliers, indépendants de tout dialogue avec les éléments qui l'entourent et la contextualisent. Ainsi, nous avons pensé des manières de les appréhender à une échelle plus grande.

Piste classique d'éducation à l'image, le travail sur le montage permet de prendre conscience que l'image prend en partie son sens au sein d'un récit, grâce à ce qui est montré avant et/ou après. On peut s'appuyer sur la célèbre expérimentation menée en 1922 par le réalisateur Lev Koulechov, qui a abouti à la définition de "l'effet Koulechov", désignant la faculté d'un plan à influencer sur celui qui lui succède et en retour celle du second plan à modifier la perception que l'on a du premier.

Ainsi, on pourrait imaginer une séance dans laquelle on distribuerait aux élèves une série de trois images, façon strip de bande dessinée. La deuxième image serait la même pour tous, mais la première et la troisième seraient différentes (on peut imaginer 3 séries comme dans l'expérience de Koulechov). Ensuite, individuellement ou en groupe, il serait simplement demandé aux élèves de décrire la deuxième image. Pour finir, une mise en commun, lors de laquelle les enfants partageraient leur description, sans révéler qu'ils n'ont pas tous eu la même série, permettrait de confronter les réponses, de s'étonner des différences, avant de révéler la supercherie et d'échanger sur ce qui a amené les enfants à interpréter l'image de la manière dont ils l'ont interprétée.

On pourrait également imaginer une activité lors de laquelle il serait de nouveau proposé aux enfants un strip de bande dessinée, mais dont les images, agencées dans un ordre différent dans chacune des séries, induiraient un récit différent à chaque fois. Par exemple, dans cette illustration de Cabu, l'ordre des images laisse penser que, dans la première version, le garçon au short bleu foncé gagne, ce qui n'est pas le cas dans la seconde version. Les enfants auraient pour consigne de mettre à l'écrit le récit raconté par les images. Lors de la mise en commun, l'enseignante pourrait montrer les images de manière individuelle, sans les ordonner, demander aux élèves s'ils ont tous bien eu les mêmes, et les faire réfléchir sur ce qui a pu occasionner des récits différents.



Illustrations de Cabu⁴¹

Autre piste, la voix-off au cinéma, permet de penser l'image comme multiple, comme porteuse de nombreux sens. A la manière du travail de Chris Marker dans *Lettre de Sibérie*⁴², qui propose une séquence sur la ville de Iakoutsk, où les mêmes images sont soulignées par des commentaires en voix-off différents. On pourrait imaginer un documentaire animalier, présenté sans voix-off, avec une voix-off donnant des explications scientifiques, une autre

⁴¹ Gervereau & Cabu (2004) p. 26-27.

⁴² Marker, C. (réalisateur) (1957), *Lettre de Sibérie*, Argos films.

antropomorphisant en quelque sorte les animaux en les nommant et en leur prêtant des comportements humains, puis une dernière version à la manière de la série *La vie privée des animaux* de Patrick Bouchitey.

Pour finir, le travail autour de la légende et la contextualisation, dont nous avons eu un aperçu avec la séance “ceci n’est pas un requin” et dont nous reparlerons dans celle sur le Titanic, permet également de replacer l’image dans un ensemble qui la dépasse et la contient.

Toutes ces pistes de séances ont pour point commun de mettre les enfants dans une posture de réception active. Apprendre à regarder est considéré comme un exercice, une pratique engageante, et pas seulement une éducation transmissive destinée à soulever des points de vigilance. La surprise, voire le choc, l’humour sont des éléments clés de cet éveil aux images, destinés à bousculer les enfants dans leurs habitudes de spectateurs. Par ailleurs, le travail en groupe, les émotions partagées, la confrontation des points de vue et des interprétations font de ces séances des expériences qui, nous l’espérons, marqueront les esprits des élèves, le pari étant que les enfants, ayant physiquement imprimé cette posture nouvelle face aux images, soient capables de la maintenir hors du cadre scolaire.

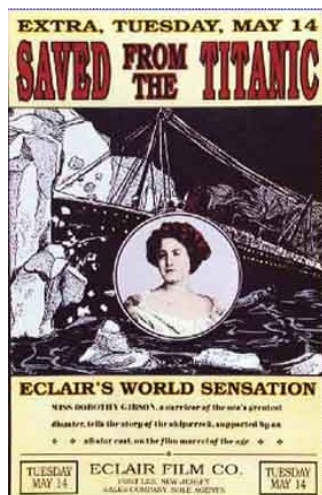
3- Comprendre qu’une image est un récit : travail sur les représentations du naufrage du Titanic

La troisième piste de travail en classe s’éloigne de l’objectif de faire rupture avec la pratique passive des enfants, en s’appuyant sur un choc émotionnel initial. En effet, dans cette séance plus réflexive, nous proposons aux élèves, à partir d’une situation problème, de s’impliquer dans un travail de recherche poussé, afin de faire émerger l’idée que l’image est une construction, un récit, et qu’un récit n’est pas la réalité.

Nous avons donc cherché des images qui, bien que traitant d’un même sujet, d’une même réalité, en proposaient d’une part des représentations variées, et d’autre part étaient l’expression d’intentions différentes de la part de leurs auteurs. Un sujet sur-exploité, que ce soit dans la fiction, le documentaire, la publicité et même le film de propagande politique a attiré notre attention : le naufrage du Titanic. En effet, des centaines d’images, fixes ou animées, traitent de l’insubmersible navire, se nourrissant les unes des autres, évoluant au fil

des découvertes scientifiques, faisant du bateau un objet de pop-culture ayant infusé l'imaginaire collectif.

a) Le Titanic, éléments de contexte



En effet, l'événement d'avril 1912 a immédiatement été à la fois documenté dans l'actualité, et utilisé dans la fiction, et ce dès mai 1912 avec un premier court métrage américain (malheureusement perdu), d'Etienne Arnaud, *Saved from the Titanic*, avec pour actrice principale Dorothy Gibson, ayant elle-même vécu le naufrage. D'autres suivront, souvent inspirés des premiers ouvrages de recherche et d'enquête sur les circonstances de l'accident. Par exemple *Atlantique, latitude 41°* (*A Night to Remember*)⁴³ film britannique réalisé en 1958 par Roy Ward Baker, adaptation du livre *La Nuit du Titanic*⁴⁴ de l'historien américain Walter Lord, est longtemps considéré comme un film de référence sur le naufrage, étant basé sur les témoignages d'une cinquantaine de survivants et réalisé avec pour conseiller technique le 4ème officier du navire, rescapé. C'est pourtant un film de fiction.

Tout l'intérêt de ces productions repose sur ce va et vient entre images, recherche et exploration scientifique. Par exemple, la question de savoir si le navire s'était brisé en deux au moment de couler a été au cœur de nombreux débats, les témoins même du naufrage étant incapables de se mettre d'accord. Ce n'est que lors de la découverte de l'épave, en 1985, qu'une réponse positive a pu être apportée. Le regain d'intérêt apporté par cette avancée dans la recherche a été à l'origine de la volonté de James Cameron de se lancer dans son film, puis c'est le travail de documentation pour le film qui a à son tour alimenté la recherche scientifique, et l'engouement pour le film qui a motivé de nombreux réalisateurs, notamment de documentaires et de publicités, tout ceci ayant pour conséquence la production d'un nombre exponentiel d'images traitant du navire.

⁴³ Baker, R.W. (réalisateur) (1958), *Atlantique, latitude 41°* [*A night to remember*]

⁴⁴ Lord, W. (1955), *A night to remember*. [*La nuit du Titanic*]. Holt.

b) Choix des supports

Pour construire ces séances, notre choix s'est donc arrêté sur trois films : *Titanic*, d'Herbert Selpin, un film de 1943, commandé par Joseph Goebbels, superproduction destinée à la propagande nazie, le fameux *Titanic*, de James Cameron (1997) et *Les fantômes du Titanic*, de James Cameron également, un documentaire de 2003, ainsi que leurs affiches, des images d'archives et des publicités s'inspirant de l'événement. Ces images permettent de balayer un large panorama à la fois d'intentions (divertissement, enquête, propagande, publicité) et de formes (photos de presse, fictions, documentaires, affiches publicitaires), et de montrer la multiplicité des images que l'on peut tirer d'un seul et même événement. Par ailleurs, nous avons pris le pari que le fort impact émotionnel généré par le naufrage, drame humain avec une part importante de mystère, motiverait l'enrôlement des élèves.



Affiches des trois films utilisés pour la séance



Spontex, super absorbant (agence TBWA Paris, France, 2007)



La réalité craint. Cinémas Utopolis
(Agence Duval Guillaume, Belgique, 2007)



"Went to take a leak. Keep an eye on the helm, please" (je suis parti aux toilettes, garde un oeil sur la barre s'il te plait). Post-it. (Agence BBDO, Mexique, 2010.)

c) Pistes de séances

Grâce à cette multitude de supports d'étude disponibles, de matière d'origines variées, la situation-problème qui peut se poser aux élèves est simple : comment se repérer dans ce flux d'informations, démêler le vrai du faux, la fiction ou la publicité du documentaire. Comment isoler le discours de chaque production, l'intention derrière chacune d'entre elles ?

Il est ainsi possible de plonger les élèves dans une véritable enquête policière, en mettant à leur disposition (voire en les laissant chercher sur Internet) des extraits choisis de films, des publicités, des photographies, et en leur posant des questions : de quelle manière a

coulé le navire, trouvez le nom de personnes ayant réellement participé à ce voyage inaugural, qu'est-ce qui différencie les deux films réalisés par James Cameron...?

On peut également les faire travailler sur les images en enlevant les éléments textuels, leur faire formuler des hypothèses sur ce que montrent les images, sur ce qu'elles annoncent, ou, après avoir montré des extraits des trois films, leur faire retrouver les affiches correspondantes.

Les publicités offrent des possibilités intéressantes pour travailler l'implicite, les inférences. On peut par exemple demander d'expliquer pourquoi la publicité pour Spontex est drôle, leur faire saisir que l'humour naît du décalage entre les attentes (le navire a d'énormes trous dans la coque, il aurait dû couler) et la réalité alternative inventée par l'image (il est pourtant à quai) qui implicitement nous font passer un message absurde : les éponges Spontex absorbent tellement qu'elles auraient pu éponger toute l'eau infiltrée dans la coque du Titanic après le choc avec l'iceberg.

Pour finir, cette matière d'une grande richesse permet également de faire travailler sur la légende, avec par exemple des extraits de presse des jours suivant le drame : les journaux ont en effet utilisé les seules photographies disponibles - celles du départ - pour illustrer les articles et dépêches qui ont couvert le naufrage, le temps d'en avoir de nouvelles. Il est intéressant de faire remarquer aux élèves que la même image peut donc illustrer un navire insubmersible un jour, et ayant coulé le lendemain.

L'intérêt majeur de toutes ces propositions est une fois encore de placer les enfants dans une posture de réception active, et ici d'initier un travail de recherche, une posture de doute critique face à ce qui leur est donné à voir.

4- Travail sur le point de vue : production des élèves et confrontation des visions.

La plupart du temps, il est considéré que la manière la plus efficace de développer l'esprit critique face aux images est de les faire fabriquer, comme si ce qui n'était pas de l'ordre de la manipulation ne pouvait pas atteindre l'objectif de créer la distance voulue face aux images. Jusqu'à présent, nous nous sommes inscrites en contradiction avec cette

affirmation, considérant que la rupture se situant au niveau de la posture de récepteur, il fallait travailler spécifiquement sur la réception, et pas sur la création des images. Et nous avons montré que l'on pouvait apprendre à faire acte de regard, en travaillant à partir d'expérimentations et de jeux, sans passer par une démarche didactique transmissive.

La proposition de séance qui va suivre est la seule à passer par une manipulation et une fabrication d'images. Mais l'objectif pédagogique est bien de faire ressentir aux élèves en position de réception les notions de représentation fragmentée de la réalité, de point de vue. Elle est donc à envisager comme un moyen de nourrir cette posture, et non comme une volonté d'éduquer au geste créateur, même si ici, le dialogue auteur-spectateur est au cœur de la démarche pédagogique.

Le dispositif est une scène complexe réalisée avec des personnages type Playmobils, par exemple un château ou un bateau de pirates. Plusieurs actions s'y déroulent de manière simultanée, qu'il est impossible de saisir d'un seul coup d'œil. Le décor et les personnages sont disposés sur une table autour de laquelle il est possible de circuler.

Les enfants sont en binôme. Dans chaque binôme, un enfant prend une photo de la scène, comme il le souhaite, entière ou partielle, sans consigne précise. Il montre la photo à son camarade qui est chargé d'écrire un petit texte pour la décrire de la manière la plus précise possible.

Suit une phase de mise en commun, où chaque binôme lit la description née de la photo. L'idée est bien sûr de provoquer, avec la complexité de la scène à représenter, des regards différents, de forcer les enfants à faire des choix parmi tout ce qu'ils peuvent montrer, et que les descriptions reflètent cette multiplicité des points de vue. Des échanges suivent sur les raisons qui ont provoqué ces descriptions différentes, les photos prises sont alors montrées et comparées, et on peut à ce moment demander aux enfants d'expliquer leurs choix.

Après avoir saisi que toute image reflète un point de vue, on peut, lors d'une deuxième séance, mettre en application cette notion et inviter les enfants à prendre de nouvelles photos en y mettant une intention. Ils auront alors la consigne de réaliser un reportage "à la manière de", en tirant au sort des métiers : influenceur lifestyle sur Instagram, journaliste pour un magazine de décoration, photographe pour le blog de l'association historique de la ville ou pour une agence de voyage...

Ainsi, en faisant un lien entre la création et la réception d'une image, non seulement un sens est apporté à l'apprentissage de l'acte de regard, puisque l'on appréhende de manière

concrète la notion d'intention, de point de vue, mais on permet un premier pas vers ce qui attend les enfants dans un avenir plus ou moins proche : la pratique de l'image comme outil de communication et de sociabilisation.

CONCLUSION

Ce mémoire est né d'une inquiétude pour nos enfants, une volonté de les armer contre une "Image", diabolisée, usurpée par des esprits malfaisants à des fins malhonnêtes. Nous les imaginions encerclés de conspirationnistes et de charlatans, prêts à succomber à la tentation de tout ce que l'on pourrait leur vendre, produits comme idées. Et alors que nous essayions de cerner notre ennemie, celle-ci n'avait de cesse de nous échapper. Impossible de définir l'Image, d'en dresser un portrait. D'abord parce qu'elle est multiple, mais surtout parce que tant de penseurs se sont prêtés à l'exercice, en ont dessiné les contours, qu'il est impossible de distinguer un trait définitif, et nous n'avons pas la prétention d'y parvenir mieux qu'eux !

Dès lors, il nous a semblé présomptueux de nous atteler à cette tâche. Puisque l'Image nous échappait, distrayait notre attention d'elle-même, alors nous allions la considérer, comme le fait Laurent Gervereau, comme un divertissement, un jeu, un prétexte à faire dialoguer le réel et nos représentations. Il nous fallait donc commencer par nuancer les nôtres, de représentations. Tout d'abord, en arrêtant de penser l'image comme un danger. Certes, elle est à envisager avec prudence, et nécessite un peu d'entraînement pour la reconnaître et la placer à sa juste distance, mais c'est avec humilité qu'il allait falloir nous adresser à nos élèves, à qui nous allions devoir transmettre que ce que nous savons à propos d'elle, c'est précisément que nous n'en savons rien. Éléves qui par ailleurs ne sont pas aussi démunis devant les images que nous avions pu le penser de prime abord. Ils en ont des pratiques très différentes, certains étant très préservés des écrans alors que d'autres ont, malgré leur âge, une pratique déjà similaire à celle des adolescents. Mais personne n'est vierge de toute image, et pour faire de l'éducation à l'image il allait également falloir composer avec leurs représentations à eux, leurs expériences, leurs regards et leurs possibilités de compréhension.

Et c'est finalement le terme même d'éducation à l'image qui s'est trouvé remis en question au fur et à mesure que nous cherchions à le justifier. Nous situant dans le champ de l'EMC, et pas de l'éducation artistique, notre objectif premier n'est pas d'enseigner à nos élèves à fabriquer des images mais bien d'enseigner à les regarder. Eduquer le regard reviendrait presque à dire qu'il ne devrait y avoir qu'une seule manière de regarder. Or il s'agit plutôt d'enseigner à faire acte de regard, à accorder à l'image une attention que nous n'avons peut-être pas l'habitude de lui accorder. De là sont nées plusieurs hypothèses.

Tout d'abord, que nous nous situons au niveau d'un éveil aux images. Un éveil, de la même manière que l'on pratique l'éveil musical, comme une propédeutique, une facilitation de savoirs que les enfants acquerront au collège en EMI, où on les fait sentir et ressentir plutôt que comprendre. Mais également un éveil au sens spirituel, une prise de conscience qui se jouerait à un niveau différent de l'entendement, de l'existence de l'image comme objet distinct de soi et distinct de la réalité, d'où la nécessité de transmettre en faisant rupture, en passant par le corps et les émotions.

Nous avons avancé qu'il n'était pas nécessaire de pratiquer l'image pour apprendre à regarder, puisque fabriquer des images de manière intuitive ne permettrait pas de comprendre comment on peut faire acte de regard, et fabriquer des images de manière éclairée nécessiterait l'apprentissage d'une grammaire et d'une technicité de l'image encore ardues pour des élèves d'élémentaire. Notre deuxième hypothèse a donc consisté à considérer qu'il était possible d'inventer une pratique du regard. Ainsi, dans nos propositions pédagogiques, la posture de spectateur, de récepteur d'une image, est non seulement éprouvée physiquement, empirique, passe par le biais des émotions, de l'expérimentation, mais est aussi partagée, discutée et donc reconnue comme multiple.

Cette pratique du regard, que nous avons attachée à l'EMC, s'applique bien entendu à l'image dans son ensemble, et trouve par conséquent également son application dans le champ artistique. Les séances et pistes de travail proposées s'appuient d'ailleurs sur des images de toutes sortes - documentaires comme artistiques, de fiction ou publicitaire - et de toutes formes - affiches, photographies, films -. Peu importe le support, pourvu qu'il y ait le regard ! En effet, au départ il nous semblait important de bien séparer ces deux disciplines, considérant que développer son attention servait principalement à ne pas se faire abuser par des images qui pourraient être dévoyées, détournées de leur sens initial (principalement sur Internet). Mais finalement s'éveiller, faire acte de regard, apprendre à reconnaître une image pour ce qu'elle est, se situe en amont de toute tentative de classification de l'image en question.

L'expérimentation que nous avons pu mener en classe, quoique limitée, nous a permis d'affiner la perception que nous pouvions avoir de notre sujet et la conception de notre approche pédagogique. Ainsi, nous avons pu constater à quel point il nous était difficile de prendre en compte à l'avance et même de mesurer l'étendue des représentations de nos élèves. Difficile dans ce cas d'anticiper ce qui est susceptible de faire rupture dans leur

pratique des images et des écrans. Elle nous a également permis de voir que les enfants étaient très réceptifs au travail autour des images, que les échanges étaient riches. Leur enrôlement dans l'activité a été important ; il nous semble que la problématique de l'image est porteuse de sens pour eux et suscite un questionnement sincère de leur pratique personnelle des écrans.

Que ce soit dans cette expérimentation ou dans le reste de nos propositions pédagogiques, nous n'avons pas résolu le problème de l'institutionnalisation. En effet, comment faire trace lorsque l'on cherche à s'appuyer sur le ressenti, les émotions, et pas sur les définitions, les concepts ? Est-ce même nécessaire ? Tout comme en arts plastiques ou en EPS, où on ne s'attarde généralement pas à l'écrit sur les gestes techniques, ne pourrait-on pas se contenter de l'oral et de la pratique pour travailler le regard et l'attention ? La question reste posée.

Autre interrogation : avec quelle méthodologie évaluer cet éveil aux images ? En effet, non seulement l'expérience menée mériterait d'être prolongée pour être concluante, mais en plus à ce stade il nous est difficile d'estimer ne serait-ce qu'en classe l'efficacité des pistes que nous avons proposées. De plus, comment savoir ce que les enfants tireront de cet apprentissage hors de l'école ? Il faudrait pour cela concevoir un outil qui permettrait de vérifier que les habitudes acquises en classe sont transposées à la maison, et nous ne pouvons qu'espérer que l'approche que nous défendons est de nature à provoquer une réaction assez puissante pour créer un véritable réflexe face aux images.

Il semblerait que les jeunes français soient nuls en EMI⁴⁵. Peut-être que le peu de temps qui est consacré à l'étude des images à l'école élémentaire, ou bien la manière dont elle est abordée y participent ? En tout cas, la didactique autour de l'éducation à l'image chez les jeunes enfants est un sujet qui mérite qu'on s'y intéresse, tellement l'enjeu de leur autonomie face aux images est grand ! En effet, comment savoir quelle forme prendront à l'avenir celles auxquelles ils seront confrontés ?

⁴⁵ Jarraud, F. (2021). *Les jeunes français nuls en EMI ?* Café pédagogique.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/05/11052021Article637563077398595279.aspx>

Références bibliographiques

Ouvrages et articles de référence

Bazin, A. (2002). *Qu'est-ce que le cinéma ?* Les éditions du cerf.

Bergala, A. (2002). *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Cahiers de cinéma / essais.

Beylot, P., Le Corff, I., Marie, M. (dir) (2011) *Les images en question. Cinéma, télévision, nouvelles images : les voies de la recherche.* Presses universitaires de Bordeaux.

Cabu, Gervereau, L. (2004). *Le monde des images. Comprendre les images pour ne pas se faire manipuler.* Robert Laffont.

Deleuze, G. (1983). *L'image-mouvement.* Les Editions de Minuit.

Deleuze, G. (1985). *L'image-temps.* Les Editions de Minuit.

Didi-Huberman, G. (1990). *Devant l'image.* Les Editions de Minuit.

Didi-Huberman, G. (2003). *Images malgré tout.* Les Editions de Minuit.

Gervereau, L. (2018). Peut-on éduquer aux images ? *Sciences humaines*, 52

Gervereau, L. (1998). *Peut-on apprendre à voir ?* FeniXX réédition numérique.

Jullier, L. (2004). *L'analyse de séquences.* Armand Colin.

Labourdette, B. (dir) (2015). *Éducation à l'image 2.0.* Editions de l'ACAP.

Lancien, T. (2011), Multiplication des écrans, images et postures spectatoriennes, *Les images en question. Cinéma, télévision, nouvelles images : les voies de la recherche.* Presses Universitaires de Bordeaux

Passeron, J-C. & Pedler E. (1991) *Le temps donné aux tableaux. Compte-rendu d'une enquête au musée Granet, Marseille,* CERCOM/IMEREC.

Tisseron, S. (1997). *Psychanalyse de l'image. Des premiers traits au virtuel.* Dunod.

Sites web

Devauchelle, B. (2017). *Éduquer à l'éthique dans un monde numérique*. Le café pédagogique.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/10/06102017Article636428749916405698.aspx>

Jarraud, F. (2021). *Les jeunes français nuls en EMI ?*. Le café pédagogique.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/05/11052021Article637563077398595279.aspx>

Sache, V. (2017, 14 décembre). *La sociologie de la réception : une autre façon de penser l'image et son spectateur*. Voir et penser. <https://voiretpenser.hypotheses.org/306>

Coco, dessinatrice à Charlie Hebdo : « Chaque moment où le bonheur est trop fort vous fait culpabiliser ». (2021, 8 mars). France Inter.
<https://www.franceinter.fr/emissions/l-invite-de-7h50/l-invite-de-7h50-08-mars-2021>

Films

Baker, R.W. (réalisateur) (1958), *Atlantique, latitude 41°* [*A night to remember*]

Cameron, J. (réalisateur). (1997). *Titanic* [*Titanic*]. 20th Century Fox - Paramount Pictures - Lightstorm Entertainment.

Cameron, J. (réalisateur). (2003). *Les fantômes du Titanic* [*Ghosts of the abyss*]. Walt Disney Pictures.

Marker, C. (réalisateur) (1957), *Lettre de Sibérie*, Argos films.

Selgin, H., Klingler, W. (1943). *Titanic* [*Titanic*]. Universum Film AG.

Spielberg, S. (réalisateur). (1975). *Les dents de la mer* [*Jaws*]. Zanuck-Brown Productions - Universal Pictures.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Images d'Auschwitz et retouches, au service du “mieux dire”



1



2

1. Anonyme (membre du *Sonderkommando* d'Auschwitz), *Crémation des corps gazés dans des fosses d'incinération à l'air libre, devant la chambre à gaz du crématoire V d'Auschwitz*, août 1944. Oswiecim, Musée d'Etat d'Auschwitz-Birkenau (négatif n° 278)
2. Détail recadré. D'après *Auschwitz. A history in Photographs*, dir. T. Swiebocka, Oswiecim-Varsovie-Bloomington-Indianapolis, 1993, p. 174.

D'après *Images malgré tout*, de G. Didi-Huberman, p. 53.



3



4

3. Anonyme (membre du *Sonderkommando* d'Auschwitz), *Femmes poussées vers la chambre à gaz du crématoire V d'Auschwitz*, août 1944. Oswiecim, Musée d'Etat d'Auschwitz-Birkenau (négatif n° 282). D'après *Images malgré tout*, de G. Didi-Huberman, p. 26.
4. Détail recadré. D'après *Auschwitz. A history in Photographs*, dir. T. Swiebocka, Oswiecim-Varsovie-Bloomington-Indianapolis, 1993, p. 173.



5

5. Anonyme (membre du *Sonderkommando* d'Auschwitz), *Femmes poussées vers la chambre à gaz du crématoire V d'Auschwitz*, août 1944. Oswiecim, Musée d'Etat d'Auschwitz-Birkenau (négatif n° 283). D'après *Images malgré tout*, de G. Didi-Huberman, p. 26.

Photographie qui a priori n'a aucune valeur informative, inexploitable en tant que document historique, en ce qu'elle n'apporte pas de preuves visuelles de la réalité d'Auschwitz.

Pour autant, elle dit tant dans sa phénoménologie, de cette impériosité et cette urgence dans laquelle se trouvait à cet instant l'auteur, elle est *événement visuel*.

ANNEXE 2 : “Ceci n’est pas un requin” - école 1

COMPTE-RENDU DE SEANCE “CECI N’EST PAS UN REQUIN”

classe de CE2-CM1 de Chloé Migliore - école *****

Classe de CE2/CM1 (16 CE2 et 8 CM1): La difficulté principale que j’ai eu a été de trouver un dispositif permettant de gérer la deuxième moitié de ma classe pendant que la première visionnait l’image... J’ai choisi finalement de procéder ainsi : une moitié de classe est assise sur les bureaux de l’avant de la classe, face au TBI, pendant que l’autre groupe est de dos (nous avons tourné les bureaux au préalable, ce qui a suscité une grande curiosité), sur un travail écrit. Le premier groupe visionne l’image 2 secondes puis rédige ce qu’il a vu. Ensuite, rotation des groupes ; le groupe 2 prend place devant et visionne l’image 30 secondes, rédige également quelques phrases descriptives, pendant que le groupe 1 est en autonomie en fond de classe.

Ce temps est suivi de la mutualisation en classe entière, puis de l’écriture d’une légende ou d’un titre pour accompagner cette image et faire croire que “c’est pour de vrai”.

Des variables imprévues, principalement des difficultés techniques liées à un usage correct des outils numériques et à leur bon fonctionnement (ordinateur relié au TBI) sont entrées en jeu et ont modifié fortement le **contexte de diffusion**, et donc de **réception** de l’image. Le guidage de ma part dans les échanges qui ont suivi s’est avéré plus important que prévu. Le **contraste** : l’obscurité est révélée insuffisante pour une **bonne visibilité** de l’image: projetée sur le TBI de la classe, les rideaux du devant de la classe étaient tirés mais pas ceux du fond de classe car le groupe 2 était sur un travail écrit en autonomie. Donc la lumière et des reflets gênaient la **perception** sensorielle de l’image.

2. La **taille** de l’image : insuffisamment grande sur le TBI, donc **moins enveloppante** là-aussi, pas autant que nous l’aurions souhaité. Du coup l’émotion que l’on cherchait à susciter n’était pas vraiment au rendez-vous. L’impact de l’image s’est trouvé bien amoindri par cette perception plus diffuse, bien moins directe qu’envisagée.
3. La **distance** physique entre le public et l’image, que je n’avais pas pensé en amont : le **dispositif** de classe. Très classiquement, les élèves étaient à leur bureau, à 3 mètres du

tableau pour les plus proches; une distance était distance déjà-là, qui ne recrée pas vraiment les conditions de **rencontre** avec les images que l'on cherchait à reproduire, celles qui créent une forte **adhésion** voire **confusion** chez les jeunes spectateurs : seul face à un écran de smartphone, tablette, ordinateur ou poste de télévision, et surtout généralement très proche -trop- de cet écran (et donc des images diffusées). Ici les facteurs par nous pensés au préalable étaient le nombre (parti pris d'une réception collective pour mieux penser) et le temps...les autres variables, relatives à la taille de l'image et tout critère entrant en jeu dans la diffusion de cette image auraient dû être maîtrisés. Ainsi aurait-il été plus judicieux probablement de les inviter à se regrouper et se tenir proches de l'écran, debouts ou assis.

En effet, un des deuxièmes effets qui a desservi la bonne tenue de cette séance est que les **indices** dont on voulait que le deuxième groupe se saisisse (les mots-clés écrits dans le bandeau de recherche) n'étaient **pas lisibles** de leur place !!!

Donc pour ma part un regret quant au contexte de **présentation** de l'image qui n'avait pas été suffisamment pensé et préparé en amont. Cette séance unique demanderait à être testée sur un échantillon d'élèves plus important, avec les ajustements tirés de ce retour.

Ecrits produits:

Groupe 1: tous se sont attachés aux éléments contenus dans l'image, certains uniquement dans l'énumération, l'identification des différents éléments repérés: "un homme, un requin, une barque, de l'eau"

"J'ai vu un requin. Il y avait une personne qui avait dans c'est main un boue de bois. C'était un homme. Le requin avait d'énorme dent, il était grand. L'homme était sur un radeau en bois"

"un requin dans l'eau et un monsieur"

L'identification même des éléments de l'image posent problème, alors que nous ne l'avions pas envisagé ! Leur compréhension immédiate était acquise pensais-je, pour nous il était évident que le monsieur se trouvait au sommet de son bateau qui coulait ; pas pour eux.

“J’ai vu un requin qui avait la bouche ouverte il y avait un monsieur avec un truc” ou encore “qui tenait une sorte de truc pointu avec un carton rond” “un requin dans une machine” “avec une genre d’épuisette”

Deux élèves se lancent immédiatement dans l’interprétation, articulent ce qu’ils perçoivent par leurs sens aux éléments de culture dont ils disposent: “Un requin qui veut mangé un homme sur un tout petit bateau. Le requin avait une dent cassé. Il avait avalé un déchet. Je crois qu’il coule.” (“Maîtresse ça s’écrit comment Godzilla?” en aparté): “J’ai vu un kocsila en colère contre des pêcheurs. C’est un monstre marin géant”.

Très surprise, car en utilisant cette image archétypale du requin, j’envisageais beaucoup plus d’interprétations immédiates du requin dangereux qui allait attaquer l’homme. Une seule élève supplémentaire a mentionné “un requin qui mangeais un bateau” (notons que ce n’est toujours pas l’homme qui est menacé directement).

Groupe 2: l’interprétation des éléments signifiants de l’image est plus poussée : le requin aux yeux bleus/blancs interroge, est-il vivant, aveugle, ou mort ? L’homme devient un pêcheur pour nombre d’entre eux. Qu’a-t-il dans sa bouche ? Plusieurs élèves proposent “un déchet”... La lecture de l’image est orientée par le projet dans lequel j’ai engagé la classe quelques semaines auparavant, en Education au Développement Durable, et donc par leurs expériences visuelles récentes, auxquelles je n’avais pas pensé : le 7ème continent (continent de déchets flottant à la surface de l’océan), la faune marine menacée par notre pollution.

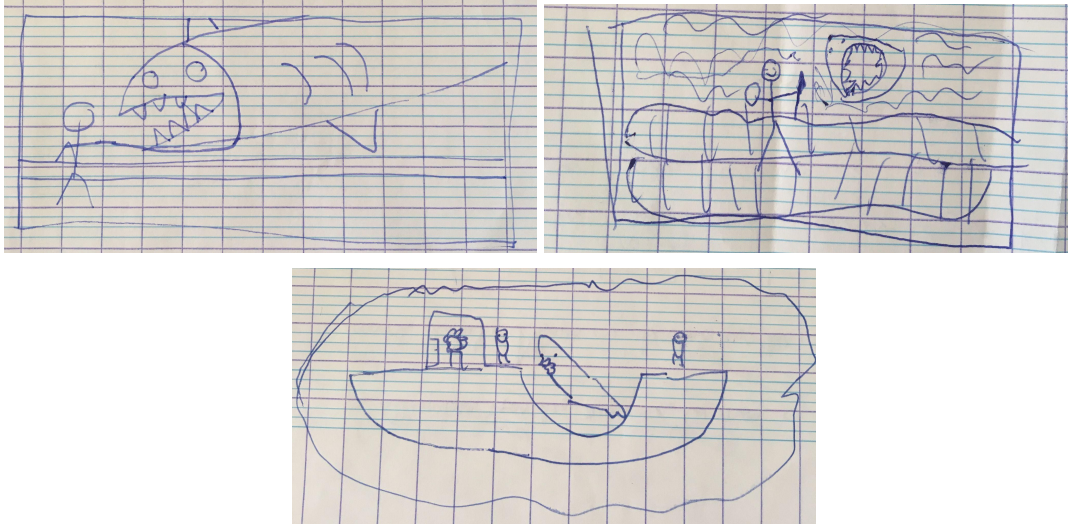
“J’ai vu un requin aveugle et qu’il mangé un déchet, un monsieur a essayé de lui enlevé, il y avait un bateau je crois qu’il coulé.”

Notons que pour deux élèves seulement le requin attaque ou a l’intention de manger le monsieur, pour deux autres il est mort, pour une il est “blésser, qui perd une dent”, aveugle pour un autre, pas plus de précisions pour les derniers: non seulement la peur du requin n’a pas vraiment fonctionnée, mais en plus les rôles sont inversés, c’est lui qui serait en danger!

Un seul élève marque de la distance avec l’image car il a relevé un indice, et marque une méfiance : “un requin plus gros que la moyenne sur pinterest. Il était accoté d’un bateau de pêche.”

Enfin, il choisit spontanément de compléter son texte par un croquis, suivi par deux autres élèves : ils sont donc trois à créer une nouvelle image pour dire la première !

Voici les images- récit dans lesquelles ils ont reconstitué le hors-cadre, très intéressantes car témoignant de 3 points de vue différents (3 angles de prise de vue différents !) :



(Notons que pour l'élève qui a identifié le logo de Pinterest, le bonhomme sourit.)

Mutualisation:

“Je crois que le bateau a coulé parce que c’est pas possible qu’il ait un bateau si petit et qu’il croise un requin”

“J’ai vu un requin plus gros que la moyenne sur Pinterest, à côté d’un bateau (...) il allait sûrement se faire vendre sur le marché noir” “parce que j’ai vu le logo Pinterest, à droite de l’écran!” (J’aurais dû rebondir: Qu’est-ce que ça signifie s’il vient de Pinterest?)

“J’ai vu un homme qui pêchait un requin qui était mort sur un bateau”

“Je crois qu’il avait du sang autour de la bouche”/ “J’ai vu un requin avec des grandes dents”

“On a tous vu qu’il y avait un monsieur accroché sur un bateau, qu’il y avait un requin” “Le groupe 2 il a pu la voir plus longtemps” On ne voit pas trop de différences” “Le groupe 2 y a plus d’éléments vu que le groupe 1 on a pas eu assez de temps” “Eux ils ont plus de réponses”

Les élèves ne décollent pas de la recherche de sens à donner au contenu: “Nolan le bateau n’a pas coulé” “Un requin aveugle ça se cache plutôt dans les profondeurs, il n’attaquerait pas un bateau”

Revisionnage collectif : Prenons le temps tous ensemble

Description des différents éléments qui composent l'image, et analyse de leurs relations pour interpréter son contenu: "On voit un requin qui est gros " "Je pense aussi qu'il est aveugle et que le monsieur essaie de pêcher le requin " "On dirait vraiment que le requin il est mort "

"Moi je sais pas si le monsieur il essaie de l'aider ou s'il essaie de le pêcher "

Qu'est-ce que vous voyez? Est-ce que vous voyez vraiment un requin?

"En fait je dirai que c'est dans un film, que c'est dans Les Dents de la mer "

Qu'est-ce qui te fait dire ça? (J'espère à ce moment-là qu'il a prélevé des indices sur l'écran)

"parce qu'en fait dans Les Dents de la mer y a beaucoup de pêcheurs avec un requin énorme" : mise en réseau, l'élève (le même qui avait relevé le logo Pinterest) interprète l'image, la contextualise au regard de sa culture personnelle des images.

"Peut-être que c'est le monsieur qui a vu le requin et qu'il l'a pris en photo" (*D'après vous, est-ce le monsieur qui a pris cette photo? Pourquoi cela n'est pas possible?*)

"On voit écrit The Chronicle alors peut-être que c'est quelque chose du cinéma et que c'est dans un film "

"Moi je dis comme Elizio parce qu'on a pas le droit de pêcher des requins, on a pas le droit de les tuer " "Moi je crois aussi que c'est dans un film " "Ah oui c'est comme dans " Eaux profondes " je l'ai vu au cinéma !" "Moi aussi je l'ai vu quand j'avais 5 ans ! Oui y a un requin comme celui-là "

Alors, d'où vient cette image d'après vous ? N'aurions-nous pas des éléments de réponse dans l'image?

Une élève essaie de lire le bandeau de recherche, je l'encourage à se lever pour mieux voir, de même que ceux qui le veulent ; elle en lit mais seulement le début, qui ne revêt pas de sens pour eux : "Il y a écrit cinéchronicle" puis elle lit difficilement quelques chiffres et ne va pas plus loin.. alors que les éléments clés, signifiants pour la juste interprétation de l'image y sont situés précisément !

Je l'encourage à poursuivre sa lecture : "C'est bien le requin des Dents de la mer! "

Qu'est-ce que ça nous apporte? Est-ce que c'est un vrai requin? Il est comment ce requin des Dents de la mer? Comment sont construites les images des films?

Je leur montre ensuite les photos qui permettent de donner du sens à cette image car la contextualisent (car musée et oscars ne font pas sens pour eux), en leur apportant les explications nécessaires à l'oral. En terminant par l'importance de prendre son temps face aux images pour ne pas croire trop vite, quelquefois des choses fausses.

Productions d'écrit:

Pour "embarquer" le spectateur dans leur récit, quelques uns usent de déictiques pour ancrer l'image dans une situation d'énonciation: utilisation des pronoms personnels *je, tu*, prise à témoin du spectateur ; introduction d'informations sur le lieu, la date (...attention aux vraisemblances !!!).

"Vous avez vu l'homme se fait attaquer par un requin"

"On m'a attaqué ! J'étais sur un bateau et un requin sur moi !"

"Il y a un requin dans la fontaine"

"J'ai nagé avec un bateau et j'ai vu exactement le même"

"Un requin trouvé en Amérique" "Le requin dans le port de Marseille" "Le requin voulait manger le pêcheur, dans la mer de Paris à 17h00."

Plusieurs d'entre eux ont bien compris que le "témoignage" de l'argument visuel (Je l'ai vu!) suscite l'adhésion et donne du poids à l'information. Ainsi, on rejoint bien la phrase d'accroche de notre mémoire : je crois ce que je vois...

"le requin m'a attaqué et tu me racontes que tu l'as vu de tes propres yeux".

Un élève a l'idée d'ajouter un petit mot contextualisant pour introduire son propos :

"infos : Maintenant n'allez pas à la mer les requins sa ou trouver leur proie."

Enfin, des titres sensationnels, avec force points d'exclamation:

"attaqué par un requin !" "Ce pêcheur s'est fait agresser par un requin !"

Et des légendes tout à fait réussies:

"Un requin blanc attaque un homme qui n'a pas d'armes." "Un pêcheur trouve un requin mort dans l'océan." (Ils n'ont donc bien tous pas eu la même lecture de cette image !)

"Une attaque de requin dans la mer Méditerranée"

ANNEXE 3 : “Ceci n’est pas un requin” - école 2

COMPTE-RENDU DE SÉANCE “CECI N’EST PAS UN REQUIN”

élèves de CM1-CM2 de la classe de Mme ***** - école *****

CLASSE DE CM1-CM2 (5 CM1, 4 CM2)

Dispositif :

Les élèves sont partagés en deux groupes, chaque groupe comprenant des CM1 et des CM2. Ils viennent l’un après l’autre dans une salle adjacente à la classe, et visionnent l’image sur un écran de 27 pouces, à une soixantaine de centimètres, quasiment comme s’ils étaient devant un écran d’ordinateur. Le premier groupe regarde l’image 30 secondes, puis rédige sa description avant de retourner dans la classe et laisser sa place au second groupe, qui lui va regarder l’image 2 secondes et rédiger également. Ensuite, les deux groupes sont réunis pour regarder l’image ensemble et en discuter. Et pour finir, les élèves rédigent une petite légende à l’image, avec la consigne de l’introduire comme un fait réel.

Productions écrites après le premier visionnage :

2 secondes :

“J’ai vus un requin qui manger un fil avec un homme qui tiré l’espèce de fil de pêche fin. C’était un requin rare.”

“requin qui aller essayer de manger le bateau, bateau, l’océan, plongeur.”

“Recin qui et en action qui eseye de monger un seurfeur sur un bateau il avé la machoir ouverte.”

“J’ai vus un requin sortir d’une cage et un mesieur comme si il pêcher.”

“J’ai vu un requin la bouche ouverte le requin aller attaqué un monsieur sur un bateau.

30 secondes :

NB : Je leur demande de regarder l’image en silence, mais au moment où j’allume l’écran, Nolan s’exclame “c’est un faux requin !” avant que je ne le fasse taire. Personne ne relève sa remarque.

“un requin avec un autre requin dans la bouche du premier. un homme sur un bateau qui coule. l’homme avait un fusil, l’homme est sur le manche du bateau il avait autre [chose] dans la main mais je ne sais pas quoi.”

“c’est un monsieur sur un bateau et il y a un requin qui surgie et qui essaye de faire tomber le monsieur du bateau pour qu’il lui fasse mal et aussi il mord le bateau pour que le bateau coule.”

“un requin avec un homme qui essaie de le pêcher l’homme était sur le bateau et le requin avait quelque chose sur la bouche mais il y avait aussi des vagues de très grosses mais surtout l’homme galéré un peu à remonter le requin.”

“Un monsieur qui donne à manger avec une canne à pêche à un requin est on dirait que le requin va le manger. Le monsieur est sur un bateau avec des filets et il est au milieu de l’océan.”

Mise en commun :

Les deux groupes sont réunis et invités à lire leurs descriptions.

Puis je leur explique qu’ils ont tous vu la même image, mais pendant des durées différentes.

Verbatim :

PE : En fait, les deux groupes, vous avez tous vu la même image. Le premier groupe, vous l’avez vue pendant trente secondes. Le deuxième groupe, vous l’avez vue pendant deux secondes. Je pensais qu’il y aurait plus de différence [dans les descriptions]. Alors là, je vais vous la montrer pendant très longtemps, et j’aimerais que vous regardiez tous les indices qui permettent de comprendre ce qu’il y a sur la photo. Tous les indices.

Mathis : On a l’impression que ce n’est pas la même image que tout à l’heure.

PE : si, c’est la même image que tout à l’heure, exactement la même. Alors, qu’est-ce que vous voyez ? On peut le dire, vous pouvez parler tous ensemble.

Brouhaha : il y a une lance, il y a un truc pour piquer le requin, là... on dirait qu’il va l’anesthésier ! On dirait une bouée... On dirait un pont... Il a quelque chose dans la bouche... Il y a la roue qui permet de reprendre le filet qui est en mer... On dirait un requin mort... Ouais parce qu’il a les yeux blancs. Non ! Noirs ! Noirs et blancs...

PE : est-ce qu’il y a d’autres indices - je vous aide un peu...- autour de la photo qui pourraient nous aider ?

Mathis : j’ai pas l’impression que c’est sur un bateau.

Marius (essaie de lire le fond de l’image) : c’est Ciné Chronique.

Mathis : c’est un robot le requin.

PE : c’est un robot le requin ?

Anaïs : en dessous là... je ne sais pas ce qu’il y a écrit...

Maéva : ...mais qui a l'air vraiment réel.

Ana : Ah c'est un requin des *Dents de la mer* !!

Anaïs : Ah, je connais...

PE : vous connaissez les *Dents de la mer* ? Vous savez ce que c'est ? C'est un film sur un requin...

Ana : oui mais ça fait peur !!

PE : ... tueur... qui fait très peur, oui.

Mathis : mais non ça fait pas peur...

Maéva : c'est que à un moment le requin il surgit, et du coup ça fait peur.

PE : alors c'est quoi cette image ? Est-ce que c'est une image qui a été prise pendant un reportage ?

Mathis : non c'est pour un film.

PE : ah. c'est une image de film.

Nolan : (montrant un logo dans la barre de raccourcis) : c'est sur pinterest.

PE : non, on n'est pas sur pinterest, il y a juste l'icône parce que c'est une capture d'écran de mon ordinateur.

[coupure de l'enregistrement]

PE : ... il a coulé en fait.

Mayssane : c'est au bord de la mer.

PE : je vous montre [montre une photo du robot-requin]



Brouhaha : c'est un requin en plastique ! Mais non c'est un robot ! Hey il est bien fait, hein !!

PE montre une autre photo :

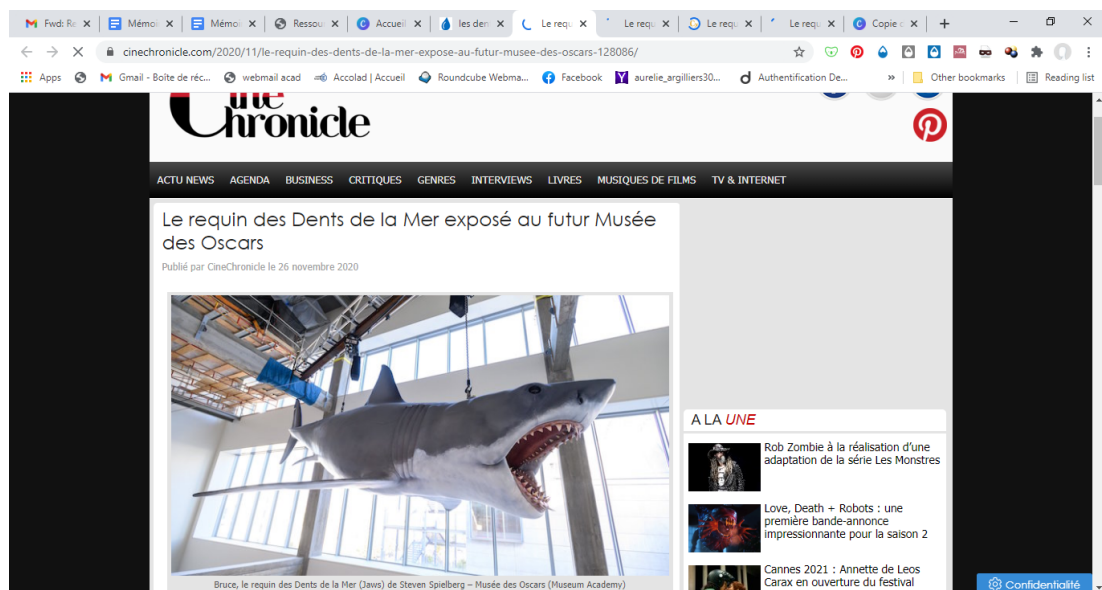


PE : on voit là que c'est une machine. Ils l'avaient appelée Bruce. Et autour ce sont les techniciens du film.

Mathis : moi je flipperais si je voyais ça.

Mayssane : les gens au bord de la mer ils se disent "c'est un faux ? c'est un vrai...?"

PE montre une nouvelle image :



PE : ça, c'est l'image que j'ai mise dans le fond, derrière la photo du requin. [résume l'article et explique le titre et le contexte de la photo]

PE : alors, selon vous, qu'est-ce qui fait que vous avez été capable de dire que c'est une image de film, alors que la première fois que vous l'avez vue vous n'aviez pas été capable de le dire ?

Lilou : on n'a eu que deux secondes alors on n'a pas bien eu le temps de regarder.

PE : vous n'avez pas eu assez de temps. Le premier groupe ? vous avez eu un peu plus de temps vous ? Vous avez regardé quoi ?

Marius : en fait on s'est concentré sur l'image parce que pour moi en fait c'était pas heu, une photo c'était vraiment... [indistinct]

PE : du coup vous vous êtes concentrés juste sur la photo. Qu'est-ce qui fait qu'elle attire l'attention ?

Mathis : il y a du mouvement

Zoé : c'est la première fois qu'on regarde.

Brouhaha : la première fois on stresse, parce qu'on n'a pas beaucoup de temps...

PE : Alors, oui, vous avez eu plus de temps pour regarder, et quand on regarde rapidement, ce qui attire l'œil... qu'est-ce qu'on voit en premier ?

Ensemble : le requin !

PE : et pourquoi est-ce qu'on voit le requin ?

Ana : parce qu'il est plus grand !

Anaïs : il a plus de caractère, heu... sur l'image. Du coup nous on dit "mais qu'est-ce que c'est ?!" C'est impressionnant. Du coup on le regarde plus et quand c'est éteint on se dit "mais qu'est-ce que j'ai vu ?"

Maéva : ce qui attire c'est aussi parce que... le requin il attire parce qu'on veut voir ce qu'il va faire.

PE : le requin il fait peur, c'est pour ça qu'on le voit en premier.

Nolan : il fait pas trop peur... genre dans la vraie vie ça fait peur... mais en photo...

Anaïs : moi il y a des films qui me surprennent encore même si je les connais par coeur.

PE : quand quelque chose est en photo ou dans un film ça ne peut pas faire peur ?

Nolan : si, ça peut faire peur, mais dans un film, ça bouge, ça peut faire des sursauts, y'a des moments on s'y attend pas.

Mathis : mais là ça fait moins peur parce qu'on voit que c'est pas vrai...

PE : quand je l'ai montrée la première fois pendant deux secondes, tu t'es dit ça ? que c'était pas vrai ?

Mathis : non, je n'ai pas eu le temps de voir si c'était vrai ou pas.

ANNEXE 4 : Extrait de la Rubrique à brac, tome 1

histoire à considérer sous plusieurs angles



