



**HAL**  
open science

## Enseigner la philosophie par l'image fixe

Mathieu Law

► **To cite this version:**

| Mathieu Law. Enseigner la philosophie par l'image fixe. Education. 2021. dumas-03454591

**HAL Id: dumas-03454591**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03454591>**

Submitted on 29 Nov 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



**Ecrit réflexif**

**Champ disciplinaire : philosophie**

# **Enseigner la philosophie par l'image fixe**

**Ecrit réflexif présenté au cours de l'année de stage**

**Soutenu par :**

**Mathieu LAW**

**Mai 2021**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Christophe DORE, directeur adjoint de l'INSPE d'Angers

Philippe CLERET, formateur

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>3</b>
a) Projet initial .....	3
b) Une première tentative encourageante .....	4
c) Pourquoi l' « image fixe » ? .....	6
<b>I – La critique philosophique de l'image</b> .....	<b>9</b>
1. L'image dégrade la connaissance et éloigne de la vérité .....	9
2. L'image constitue un obstacle épistémologique .....	12
3. L'image est un divertissement .....	15
Synthèse .....	17
<b>II – Les vertus de l'image</b> .....	<b>18</b>
1. L'image opère un lien affectif .....	18
2. L'image offre un matériau sensible qui nourrit la pensée et accompagne l'effort d'abstraction .....	22
3. L'image n'imité pas le réel, mais le dévoile .....	26
4. L'image comme support à une critique de la <i>doxa</i> et des expériences premières .....	30
<b>Conclusion</b> .....	<b>33</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>35</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>36</b>

## Introduction :

### a) Projet initial :

Lorsque je passais le concours du Capes externe, je venais d'achever une seconde année d'expérience en tant que professeur contractuel de philosophie. Ayant essentiellement enseigné à des terminales générales, pour cette année de stage je me fixais l'objectif de réfléchir à de nouveaux dispositifs didactiques pour enseigner la philosophie aux séries technologiques.

S'il convient de prendre garde à toute observation trop générale ou caricaturale, nous nous risquons toutefois à admettre que le public des séries technologiques présente des complexes vis-à-vis de cet outil et de ce matériau de la philosophie qu'est le langage. Leurs difficultés se manifestent autant dans l'« expression écrite » que dans la lecture des textes qui les fait s'exclamer : « je n'ai RIEN compris ». Elle apparaît aussi dans la « compréhension orale », par l'expérimentation d'une distance entre leur langage usuel et celui de leur professeur.<sup>1</sup> Ce dernier peut lui-même avoir oublié qu'il fut un temps où quand on lui parlait d'« essence » il pensait au carburant.

L'une des difficultés les plus importantes mais qui fait également l'exigence de la philosophie, demeure dans la capacité à mener une réflexion abstraite à partir de ce signe terne qu'est le « mot » et que nous nommons « concept ». Si Platon écrivait en grandes lettres à l'entrée de son académie : « Nul n'entre ici s'il n'est géomètre », les élèves qui entrent dans nos classes ont pour la plupart un esprit intuitif qui navigue dans un univers empirique et affectif fait d'images, d'émotions et d'exemples. C'est un mal ordinaire que dans leur bouche ou à la pointe de leur stylo l'exemple devient une preuve suffisante. L'effort d'abstraction ou de conceptualisation que requiert le raisonnement philosophique leur paraît difficile, ou du moins si étrange qu'il leur paraît inutile. Des mots au tableau ou dans le cahier ne représentent rien : « ce ne sont que des mots », peut-on les entendre dire. Le professeur de philosophie pense dans un univers langagier. Le monde cognitif de l'élève de terminale se nourrit encore beaucoup d'affects. Aussi, une part importante et stimulante de l'enseignement de la

---

<sup>1</sup> Notons que ces remarques sont aussi valables pour les terminales générales dont les difficultés sont fondamentalement les mêmes.

philosophie consiste à rendre concret ce qui par nature est abstrait. L'image apparaît comme un moyen de réaliser ce passage.<sup>2</sup>

Pour cette raison, nous avons réfléchi aux moyens d'enseigner la philosophie par l'image. Paradoxalement, ce support sensible peut nous paraître peu intuitif, ne l'ayant pas nous-mêmes expérimenté lors de nos études de philosophie. Toutefois, sa faible *utilisation* révèle-t-elle une faible *utilité* de l'image pour l'enseignement d'une matière essentiellement littéraire ? Il suffit d'assister aux cours de collègues pour observer l'usage d'images en histoire (tableaux, caricatures, photos, ...) mais aussi en lettres (comme l'organisation de tableaux vivants pour représenter les scènes d'une pièce de théâtre étudiée en classe). Nous pouvons faire la même observation relativement à l'évolution de nos manuels scolaires qui, de répertoires austères de textes, se peuplent désormais d'images, de tableaux, de films ou de photographies pour servir de support à une réflexion philosophique.

## **b) Une première tentative encourageante :**

Cette ambition s'est manifestée par une première tentative auprès d'une TSTMG et d'une TSTI2D. En ouverture au chapitre sur la « liberté », nous leur avons proposé de réfléchir aux différents sens de cette notion à partir de représentations communes et familières de celle-ci. Pour ce faire, nous avons tout simplement tapé le mot « liberté » dans un célèbre moteur de recherche et sélectionné trois images parmi celles que l'on nous proposait. Chaque image permettait à notre sens d'aborder une dimension spécifique et distincte de la liberté. Pour chacune d'elles, nous avons préparé un contenu minimal et essentiel pour maintenir les débats dans une ligne directrice.<sup>3</sup> Voici une présentation brève de celles-ci :

**Image 1** : Elle représente deux bras se libérant de leur lien. Par cette image, nous avons l'intention de désigner le sens physique ou matériel de la liberté (ce que Leibniz appelait la « liberté de faire »<sup>4</sup>).

---

<sup>2</sup> *L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, « L'histoire de l'image : un point de vue épistémologique », François Dagognet, Hachette, p67.

<sup>3</sup> Voir Annexe 1 : Représentations de la liberté.

<sup>4</sup> Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, livre II, chapitre XXI, §8.



**Image 2** : Elle représente un homme face à deux chemins. Cette image associe la liberté au fait d' « avoir le choix ». Elle est l'occasion d'interroger un sens plus spirituel de la liberté (ce que Leibniz appelait la « liberté de vouloir »<sup>5</sup>).



Malgré certains éléments de savoir que nous avons dans l'intention de faire noter aux élèves, cet exercice avait pour objectif de servir de prétexte à une première approche et discussion sur la notion de liberté. Comme nous apprenons à le faire dans l'enseignement de notre matière, nous laissons un espace ouvert à l'improvisation dans la réception des idées des élèves. En début de séance, nous projetons une image puis nous avons commencé par leur demander de décrire brièvement ce que l'on pouvait voir, afin de s'assurer d'un consensus minimal sur la partie visible ou plastique.<sup>6</sup> Une fois que nous fûmes d'accord sur ce point, nous leur avons demandé pourquoi<sup>7</sup> cette image représentait la liberté.<sup>7</sup>

S'il convient de relativiser cette expérience ponctuelle qui eut lieu avec telle classe à telle heure, et s'il est encore difficile d'en peser les effets à long terme dans leur apprentissage, nous avons pu faire les observations suivantes :

- Un bénéfice sur l'attention générale des élèves. La projection de l'image sur un tableau possède cet effet magique d'attirer et de concentrer leur regard.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Ce qui correspond à une lecture *iconique* de l'image : lecture qui identifie les signes qui compose dans l'œuvre, s'en tenant au *signifiant* sans s'attacher au *signifié*. Ex image 2 : « je vois un homme, il y a deux chemins ».

<sup>7</sup> Ce qui correspond à une lecture *iconographique* de l'image : identifier les rapports entre les signes de l'œuvre pour construire du sens. Ex image 2 : « les deux chemins offrent une alternative à l'homme, il a le choix, ... ». Mais ensuite plus précisément à une lecture *iconologique* : recherche d'un message, d'une idée ou d'un symbole derrière les signes iconiques de l'image, désigne l'effort d'interprétation. Ex image 2 : « les deux chemins peuvent représenter les « chemins battus », c'est-à-dire les normes sociales dans les modes de vie ».

- L'ambiance de classe était studieuse. C'est un conseil récurrent chez les collègues, formateurs et autres interlocuteurs du métier qu'un des meilleurs moyens de discipliner une classe réside dans les dispositifs pédagogiques employés. L'activité proposée est plus efficace qu'un rapport de force.
- L'image offre un support sensible constant. Chaque idée énoncée, chaque phrase inscrite au tableau, peut être rapporté à l'image qu'ils gardent sous les yeux. Un concret bien visible accompagne un abstrait plus ou moins audible.
- La participation fut de très bonne qualité. Beaucoup d'éléments ont pu être abordés en un temps court (1 heure). Par exemple, à partir de la seule image 1, nous avons pu parler de : la liberté comme pouvoir d'action (liberté de faire) ; de son lien au corps, à l'argent et à la technique (moyens d'action) ; du lien entre pouvoir et responsabilité (si je peux sauver une personne, ais-je le devoir de le faire ?) ; une conception négative de la liberté (la libération) qui apparaît par contraste (cas du prisonnier) ; la liberté comme « absence d'obstacle » ; la distinction entre obligation et contrainte ; la question de l'esclavage et de la liberté comme un statut juridique et politique.
- S'il est encore trop tôt pour le vérifier, nous avons aussi l'espoir que l'image leur serve d' « aide-mémoire ». Il est plus difficile de se souvenir d'une phrase de son cahier ou d'un propos tenu en cours que d'une image. De même que le mot est le symbole d'idées et de problèmes pour le professeur, l'image pourrait offrir le même office pour l'élève. En remobilisant l'image, il pourrait à loisir défiler le fil des idées qu'on a pu y associer.
- Pour une des classes ayant bénéficié de ce cours, nous avons rencontré une difficulté matérielle. Le grand tableau de la salle est en ardoise verte, laquelle est peu propice à la projection d'image. Pour que l'image soit visible, nous avons dû replier les volets du tableau dont le verso est blanc. Nous ne disposons alors que d'une petite surface pour prendre des notes au fur et à mesure des discussions.

### **c) Pourquoi l' « image fixe » ?**

Pour en donner une première approche générale, l'image désigne une « représentation visuelle d'un objet réel », à la manière d'un dessin ou d'un tableau qui

« imite » une chose présente. Dans notre cas, l'image consiste plutôt à donner une représentation concrète et sensible d'une idée générale et abstraite, à rendre intuitif le discursif. A la différence du *signe* linguistique (le mot) dont le signifiant est arbitraire et n'entretient aucune relation de ressemblance avec la réalité désignée (le signifié), le *symbole iconographique* a pour vertu d'offrir une relation de ressemblance, d'imitation ou d'analogie entre le signifiant et le signifié. Autrement dit, l'image peut montrer en même temps qu'elle signifie. Elle peut ainsi permettre de trouver un juste milieu entre le monde conceptuel du philosophe et l'imaginaire de l'élève.

Dans le cadre de l'enseignement, nous pouvons distinguer trois types d'images : 1/ le *récit imagé* comme l'allégorie, le conte ou le mythe ; 2/ la représentation audiovisuelle telle que la projection d'un film ou d'un documentaire ; 3/ la représentation visuelle fixe telle que la photo, le dessin ou la peinture. Nous nous proposons de réfléchir sur l'usage pédagogique de cette dernière.

Les deux premières partagent ce défaut de parler à la place de l'élève. En plus d'être chronophages, une forme de passivité s'installe quand on projette un film ou qu'on raconte une histoire. L'élève s'assoit confortablement dans sa chaise et il se laisse aller à voyager dans le récit qu'on lui propose. Certes, leurs qualités et possibilités pédagogiques sont nombreuses. Le support audiovisuel conquiert de plus en plus les salles de classes. Toutefois, nous avons pu personnellement être confrontés à leurs limites. Après la projection d'un film, la participation est timide et superficielle. L'élève se contentera souvent de répéter ce qu'il a entendu, sans être capable de dépasser la signification première. On a l'impression que tout a été dit dans le film. L'expérience audiovisuelle offre une évidence empirique qu'il semble inutile d'extraire ou de formuler. Aussi, le professeur se trouve presque seul à leur faire la démonstration de l'intérêt philosophique de l'extrait abordé.<sup>8</sup>

La même observation a été faite relativement à l'usage du récit imagé. Lors de l'ouverture de notre chapitre sur la Nature et la Technique, nous leur avons proposé le mythe de Prométhée dans le *Protagoras* de Platon. De nouveau, l'objectif était de partir d'une illustration pour aborder tout un ensemble d'idées abstraites. Si le mythe a suscité de l'intérêt, leur participation et leur usage du mythe ont manifesté ce défaut de rester collé à la surface de l'histoire sans être capable d'en tirer des idées, des

---

<sup>8</sup> Notons que nous pourrions faire la même remarque au sujet de l'étude d'un texte de philosophie. C'est une expérience commune que le texte qui enthousiasme le professeur peut rencontrer de l'indifférence ou du silence chez les élèves, l'obligeant à faire la démonstration de son sens et de son intérêt.

arguments ou des problèmes généraux. Aussi, malgré un effort d'explication de la différence entre *mythos* et *logos*, quelques élèves sont allés jusqu'à présenter le mythe comme un fait historique. Par exemple, sur le sujet « l'Homme est-il violent par nature ? », un élève a proposé l'argument suivant pour défendre une réponse négative : « dans le mythe il n'est pas écrit qu'Epiméthée a donné la violence aux hommes, donc l'Homme n'est pas violent par nature ».

La représentation visuelle fixe a pour avantage de ne rien dire : elle ne parle pas, mais montre seulement. Si le film projette l'image dans les yeux fascinés de l'élève, l'image contraint ce dernier à y projeter son regard pour la mettre en lumière et en déceler un sens. Si les deux premières formes de représentation imagée permettent l'interprétation, la seconde force à interpréter par son silence. Une image seule est déjà une première forme d'abstraction car elle échappe au flux du réel qui peut emporter l'esprit.

Rappelons que de nos jours l'élève est immergé dans un monde d'images qui inonde son rapport au réel. Télévision, cinéma, plateformes de vidéo à la demande, réseaux sociaux, jeux-vidéo, ... communiquent une multiplicité d'informations visuelles qui définissent son appréhension du monde et occupent son attention au détriment de la lecture. Cette forte sollicitation audiovisuelle emporte l'élève sans lui laisser le temps de digérer l'information reçue. L'usage scolaire de l'image, notamment sous sa forme fixe, permet justement de faire un « arrêt sur image » pour l'analyser ou la critiquer, pour en tirer un sens qui dépasse la spontanéité d'une impression ou l'évidence d'une perception. S'il faut apprendre à penser par soi-même, il faut aussi apprendre à penser une image ou du moins à ne pas laisser une image penser pour nous.<sup>9</sup>

Dans cette réflexion relative à l'usage de l'image fixe dans l'enseignement de la philosophie, nous nous proposons de diviser notre réflexion en deux temps. Tout d'abord, nous ferons une exégèse de la méfiance que peut avoir la philosophie envers l'image et les reproches majeurs qui lui sont adressés. Ensuite, face à ces objections, nous tenterons de défendre les vertus didactiques de l'image fixe en philosophie et les conditions d'un bon usage de celles-ci. Notre réflexion s'accompagnera d'exemples d'utilisation de l'image en cours, lesquels pourront être développés en annexe.

---

<sup>9</sup> Boutin Perrine et Paul Lefur, *Didactique des images : Récits d'expériences pédagogiques à et par l'image*, 1) Didactique de l'image au collège : des pistes d'action pour le professeur-documentaliste dans un Réseau d'Education Prioritaire, Rémi Palem Cadillier, L'Harmattan, p28-29.

## I – La critique philosophique de l'image :

Il n'est pas dans l'habitude du philosophe de recourir à l'image. Les études de philosophie se caractérisent par l'écriture et par la lecture d'ouvrages au langage soutenu, conceptuel et rarement accompagné d'images. C'est une matière littéraire, dont l'enseignement repose traditionnellement sur des « textes » ou sur le « dialogue » (du grec *dia-logos*, « au travers du langage / de la raison »). A première vue, l'image semble incompatible voire opposée à la philosophie. Elle représente la spontanéité contre la réflexion ; l'apparence et les illusions perceptives contre le raisonnement ; la *doxa* (opinion) contre le savoir ; le divertissement contre l'instruction.

De Platon à nos jours, nous pouvons trouver une certaine méfiance, voire un mépris, du philosophe pour l'image. Le fondateur de l'académie écrivait au IV<sup>ème</sup> siècle av. JC. : « qu'il est ancien le conflit entre la philosophie et l'art de la poésie (imitative) »<sup>10</sup>. François Dagognet fait toujours le même constat en 1999 : « nous ne voyons pas son rôle (à l'image) dans certaines disciplines (les lettres en général, voire la philosophie – les philosophes, en général, ayant déclaré la guerre à l'image) »<sup>11</sup>. Comment expliquer cette guerre du philosophe contre l'image et sa réticence à l'utiliser dans l'enseignement ? Nous avons retenu trois critiques philosophiques majeures à l'égard de l'image :

### 1. L'image dégrade la connaissance et éloigne de la vérité :

Par définition l' « image » est un objet fabriqué dans l'intention d' « imiter » ou de « représenter » une chose réelle. Ainsi, au mieux, l'image parvient à *redoubler* ou à *recopier* plus ou moins fidèlement le réel. Au pire, elle n'offre qu'une version *dégradée* ou *déformée* de celui-ci. Toute image, en tant qu'elle *re-présente* ce qui se *présente* dans la réalité, est nécessairement moins réelle ou moins conforme à la réalité. Aussi, si le concept ou le texte permettent d'atteindre avec plus de justesse un savoir philosophique, pourquoi lui préférerions-nous l'image qui lui est inférieure en vérité et en précision ?<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Platon, *République*, livre X, [607b].

<sup>11</sup> *L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, « L'histoire de l'image : un point de vue épistémologique », François Dagognet, Hachette, p62.

<sup>12</sup> *Ibid.*

Nous connaissons le combat de Platon contre l'image. Aussi bien dans le *diagramme de la ligne*<sup>13</sup> que dans l'*allégorie de la caverne*<sup>14</sup>, Platon insiste sur l'infériorité ontologique de l'image qui constitue le plus bas degré de connaissance et de vérité.<sup>15</sup> Par essence, dans sa fonction de « représentation » (*eikasia*) ou d'« imitation » (*mimétikē*), l'image n'offre qu'une apparence (*phainomena*) visuelle de ce qui existe (*onta*). Platon la compare régulièrement à une « ombre » ou à un « reflet »<sup>16</sup>. Toutes deux sont des illusions (*phantasma*) qui imitent l'apparence des choses, mais qui les travestissent et ne s'identifient pas à celles-ci. C'est ainsi qu'une chose inoffensive peut projeter une ombre menaçante et, qu'à en croire le mythe, Narcisse se noya en tentant de sauver son reflet dans l'eau.

Quand bien même elle serait fidèle, comme une peinture réaliste ou une photographie, la représentation corrompt nécessairement le modèle, ne serait-ce qu'en tant qu'elle : a) donne à voir quelque chose de *fixe* alors que la réalité est mouvante et fluctuante<sup>17</sup> ; b) ne donne à voir qu'un fragment ou un point de vue restreint sur la réalité, elle nous enferme ainsi dans du particulier et nous refuse une connaissance entière et générale du représenté<sup>18, 19</sup>

Afin d'illustrer cette infériorité ontologique et épistémologique de l'image, Platon prend l'exemple du « lit » dont il distingue trois niveaux de connaissance<sup>20</sup> : Le premier, le plus vrai, c'est l'Idée ou la Forme du « lit ». Le second, est le lit que produit le menuisier à partir de l'Idée de lit. Ce lit fabriqué par l'art du menuisier est déjà une imitation et elle dégrade l'Idée du lit car elle le fixe dans une apparence singulière (telle forme, telle dimension, telle couleur, tel matériau, etc.) et déforme une réalité spirituelle (l'Idée) dans un support matériel (le bois). Le troisième, est le lit que peint l'artiste en

<sup>13</sup> Platon, *République*, livre VI, [509d-511a].

<sup>14</sup> *Ibid.*, livre VII, [514a-518b].

<sup>15</sup> Notons que toutes deux sont elles-mêmes des images (schématique et allégorique). Nous verrons en début de deuxième partie que, malgré sa forte critique des images, Platon l'utilise beaucoup et lui reconnaît des vertus.

<sup>16</sup> Platon, *République*, livre VI, [509e-510a] : « J'entends par image d'abord les ombres, ensuite les reflets qui se produisent sur l'eau ou encore les corps opaques, lisses et brillants, et tous les phénomènes de ce genre. »

<sup>17</sup> Pour Platon, des images comme la peinture ou le discours sont des *pensées mortes* car figées, au contraire du dialogue qui permet d'interroger et de confronter la pensée de l'interlocuteur. (*Phèdre*, [275d-276a]) De manière analogue, l'expérience de l'enseignement à distance a pu mettre en évidence l'étendue des capacités que nous offraient les nouvelles technologies, mais surtout le rôle essentiel du professeur pour rendre vivant ce savoir et l'adapter à la compréhension des élèves.

<sup>18</sup> *L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, « L'histoire de l'image : un point de vue épistémologique », François Dagognet, Hachette, p62.

<sup>19</sup> Platon, *République*, livre X, [598b-c] : « L'art de l'imitation est donc bien éloigné du vrai, et c'est apparemment pour cette raison qu'il peut façonner toutes choses : pour chacune, en effet, il n'atteint qu'une petite partie, et cette partie n'est elle-même qu'un simulacre. »

<sup>20</sup> *Ibid.*, [597b-599a].

prenant pour modèle celui construit par le menuisier. La peinture du lit nous éloigne alors davantage de la vérité en tant qu'elle est une imitation d'imitation. Dès lors, l'image imitative n'occupe que le « troisième rang par rapport à ce qui existe par nature ».<sup>21</sup>

Revenons en ce sens sur l'image 1, utilisée lors de notre cours d'ouverture sur la liberté. Les liens brisés représentent la « libération » et le spectateur peut reconnaître la liberté dans ce qu'a perdu le prisonnier ou l'esclave par ses chaînes. Cependant, rares sont les individus qui souffrent réellement de l'entrave de tels liens physiques, et nous pouvons raisonnablement nous attendre à ce qu'aucun élève n'ait connu le poids des chaînes. Si l'on s'est donné à voir la liberté, l'image ne nous en donne qu'une petite partie, plus ou moins caricaturale, pour que le spectateur la reconnaisse. Le danger est que l'élève se contente de ce premier niveau de signification explicite et évident de l'image, qu'il n'en retienne que les cas de l'esclave ou du prisonnier, et qu'il ne tente pas de deviner cette réalité qu'elle transfigure ou travestit par l'imitation : la liberté en son sens physique et matériel ou définit négativement comme « absence d'obstacle ». Les liens sont une image et représentent l'ensemble des choses qui limitent et définissent le champ de nos possibilités d'action. La corde ne désigne pas la corde, elle représente des « contraintes » (physiques, financières, techniques, ...), mais aussi des « obligations »<sup>22</sup> (devoirs, responsabilités, conventions, ...) ou des liens plutôt spirituels et intérieurs (regard des autres, peurs, préjugés, croyances, ...).

Le défaut de l'image ne se réduit pas seulement au fait qu'elle dégrade le représenté ou qu'elle nous éloigne de la vérité. Le problème, c'est que l'image donne l'illusion du savoir. Les Hommes enchaînés dans la caverne, écrit Platon, « considéraient comme des êtres réels les choses qu'ils voient » et « considéraient que le vrai n'est absolument rien d'autre que les ombres ».<sup>23</sup> Par l'évidence perceptive qu'elle offre, l'image semble à la fois réelle et suffisante. « Je ne crois que ce que je vois », disait Saint-Thomas, le risque est que l'élève se dise plutôt : « il me suffit d'avoir vu pour savoir ».

Fasciné par les images, le spectateur oublie qu'elles ne font qu'imiter une apparence de réalité ou qu'elles « arrangent la réalité ».<sup>24</sup> De nos jours, nous trouvons

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, [597e].

<sup>22</sup> Etymologiquement, les termes de « contrainte » (du latin *constringere* « serrer ») et d'« obligation » (du latin *ligare* « lier ») désignent tous les deux l'idée des entraves d'une corde.

<sup>23</sup> Platon, *République*, livre VII, [515b-c].

<sup>24</sup> Platon décrit cette difficulté au sujet du poète : « Nous entendons certaines gens prétendre que ces poètes tragiques connaissent tous les arts, toutes les choses humaines qui se rapportent à la vertu ou au vice, et même

ainsi qu'à force de voir des séries et des films policiers, nous avons l'impression de connaître le fonctionnement réel de la police ou de la justice. Nous oublions que c'est romancé ou esthétisé. Nous ne percevons pas tous les arrangements et les raccourcis qui caractérisent l'imitation cinématographique. Aussi, en plus d'éloigner d'une connaissance exacte et précise de la réalité, l'image s'expose à faire obstruction à l'instruction de l'élève en lui donnant l'illusion de savoir. Elle risque de constituer un nouvel obstacle pédagogique.<sup>25</sup>

## 2. L'image constitue un obstacle épistémologique :

L'image ne menace-t-elle pas de faire obstacle à l'apprentissage de la conceptualisation et de l'abstraction que requiert la philosophie ? Par la fausse évidence de l'image, l'élève ne risque-t-il pas de s'asseoir sur une perception ou un imaginaire et négliger l'effort de réflexion ou la rigueur de raisonnement attendu par la matière ? Hormis quand elle manifeste une contrariété ou un flou<sup>26</sup>, l'image offre une saisie sensible et spontanée de la réalité. En tant qu'elle donne à voir, elle se substitue à l'exercice de la raison. Mais *montrer* n'est pas *démontrer*. En voyant, l'élève peut se dire : « ah, je vois ». C'est souvent ce qui se passe dans un cours de philosophie quand, après avoir mené un raisonnement abstrait, on leur donne un exemple pour l'illustrer. Ils ont alors l'impression d'avoir compris : on voit leurs visages soulagés de l'effort de l'attention et on entend des « ah ! », des « ok ! » ou un « c'est bon, j'ai compris ». Ils peuvent même s'étonner que le philosophe dise de manière aussi complexe et détournée des choses aussi simples. Or, nous observons par la suite qu'ils ne peuvent se souvenir que de l'exemple et s'y enferment, incapables d'en extraire

---

les choses divines. Car il est nécessaire qu'un bon poète, s'il doit exceller sur les sujets de sa création poétique, possède le savoir requis pour créer, faute de quoi il serait incapable de produire des œuvres poétiques. Il faut donc examiner si les gens qui tiennent ces propos ont connu de tels imitateurs et ont été trompés par eux au point que, voyant leurs œuvres, ils n'ont pas pris conscience qu'elles étaient éloignées du réel, étant en troisième position par rapport à ce qui est, et pensé que même sans connaître la vérité, il est néanmoins facile de les produire. Ces imitateurs ne créent en effet que des fantasmagories, et non des êtres réels. » (*République*, livre X, [598d-599a])

<sup>25</sup> D'où la nécessité pour le professeur de faire un travail de critique des images en classe. Voir II – 4., p 30- 33.

<sup>26</sup> Platon, *République*, livre VII, [523b] : « dans les perceptions, certaines choses n'invitent pas l'intellection à un examen supplémentaire, puisqu'elles sont jugées de manière satisfaisante par la perception, tandis que d'autres l'incitent tout à fait à cet examen, puisque la perception n'y fabrique rien de ferme. [...] Les choses qui ne sollicitent pas l'intellection, dis-je, sont celles qui ne suscitent pas simultanément une perception contraire ». Nous pouvons prendre l'exemple du bâton rompu de Descartes qui nous paraît droit au toucher, mais brisé à la vue quand on l'immerge dans l'eau. Cette contradiction pousse à expliquer cette illusion optique et à découvrir les lois de la réfraction de la lumière. (*Méditations Métaphysiques*, sixièmes réponses)

l'idée générale. Ils peuvent même en donner une interprétation erronée. Si l'image a pour intention de servir à la compréhension, elle peut ainsi y faire obstacle.

Nous avons pu faire une observation similaire en assistant à un cours de Système d'Information et Numérique (SIN) des STI2D. Ce jour-là, le professeur faisait la correction d'un devoir. Au cours de celle-ci, il projeta une représentation schématique d'un circuit électronique. Nous avons alors remarqué, que plusieurs élèves se satisfaisaient de cette seule représentation. En regardant le schéma, ils avaient l'impression d'avoir compris et ils s'en contentaient. Pourtant, le professeur n'attachait pas la correction au schéma lui-même, mais à l'ensemble de ses implications mathématiques sur lesquels avaient été interrogés les élèves et sur lesquelles ils avaient manifesté de grandes lacunes. Seuls deux ou trois élèves parvenaient à voir *par-delà* le schéma la logique mathématique qui s'y jouait. Et c'était précisément ces élèves qui manifestaient un intérêt particulier pour la correction ou qui étaient en mesure de donner une réponse exacte aux questions que leur posait leur professeur. Si la plupart asseyaient une compréhension lacunaire sur la surface de l'image, les plus instruits voyaient qu'elle n'était que l'icône visuelle d'un raisonnement plus subtil et savant. L'esprit scientifique voit au-delà de l'image, il sait qu'elle n'est qu'un prétexte, ou une imitation dirait Platon. L'esprit préscientifique se suffit de l'image qui lui donne l'impression de savoir. Or, si l'image tente de rendre visible et concret un raisonnement (comme avec ce schéma), elle ne coïncide pas avec ce dernier.

Ce danger de l'image a clairement été identifié par Gaston Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique*. Professeur de physique, Bachelard remarquait qu'une image ou une intuition explicative pouvait constituer un « obstacle épistémologique » dans l'esprit d'un élève. Se satisfaisant de l'intuition immédiate qu'offre l'image, l'élève ne produit pas l'effort d'abstraction nécessaire à un raisonnement objectif.<sup>27</sup> Bachelard montre que l'esprit préscientifique de l'élève navigue dans un univers affectif, un imaginaire qui peut motiver son intérêt pour la matière, mais qui le prive d'une réelle compréhension et de l'adoption d'un esprit scientifique, lequel n'est pas naturel ou spontané. Comme le philosophe, le scientifique se caractérise aussi par une guerre contre l'image<sup>28</sup> : « Une science qui accepte les images

---

<sup>27</sup> « Le danger des métaphores immédiates pour la formation de l'esprit scientifique, c'est qu'elles ne sont pas toujours des images qui passent ; elles poussent à une pensée autonome ; elles tendent à se compléter, à s'achever dans le règne de l'image. » *La formation de l'esprit scientifique*, chapitre IV, VI, J. Vrin, p98-99.

<sup>28</sup> *L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, « L'histoire de l'image : un point de vue épistémologique », François Dagognet, Hachette, p60-61.

est, plus que toute autre, victime de ses métaphores. Aussi l'esprit scientifique doit-il sans cesse lutter contre les images, contre les analogies, contre les métaphores. »<sup>29</sup>

Parmi les nombreux exemples que donne Bachelard, nous pouvons citer celui de l'« éponge » qu'il présente comme « un cas où une seule *image*, ou même un seul mot, constitue toute l'explication. » Dans le chapitre IV, il présente la manière dont un usage d'abord analogique de l'« éponge » comme représentation de certains phénomènes physiques, a fini par devenir une évidence intuitive qui remplaçait l'effort d'explication caractéristique d'une science rigoureuse. Par l'éponge nous concevons aisément une certaine porosité ou un phénomène d'absorption. C'est simple, clair et intuitif. Tout le monde a pu l'observer. Or, c'est cette fausse-évidence qui fait que l'image de l'« éponge » a pu paraître comme un principe explicatif suffisant alors qu'elle enraye la pensée scientifique.<sup>30</sup>

Si Bachelard se préoccupe spécifiquement de l'enseignement scientifique, ses remarques restent valables et pertinentes pour l'enseignement de la philosophie dont l'exigence de rigueur dans le raisonnement peut à certains égards l'assimiler à une discipline scientifique. En effet, combien de générations se souviennent-elles de la philosophie comme d'un prisonnier dans une caverne ou comme d'un penseur en robe de chambre dans un poêle qui se demande si un malin génie ne le trompe pas sur l'existence de toute chose ? Combien ont-ils pu omettre les subtilités du raisonnement et des arguments de l'*utilitarisme* ou du *kantisme* par le souvenir du dilemme du tramway ?<sup>31</sup> Combien d'élèves ont-ils brandi « l'Homme est un loup pour l'Homme » ou « Je pense donc je suis » comme un totem explicatif ?<sup>32</sup> Aussi, contre le plaisir et l'attention que suscite l'image chez l'élève, ne devrions-nous pas, pour le former à problématiser et à raisonner, suivre ce conseil de Bachelard : « dans l'enseignement élémentaire, les expériences trop vives, trop imagées, sont des centres de faux intérêt. On ne saurait trop conseiller au professeur d'aller sans cesse de la table d'expériences au tableau noir pour extraire aussi vite que possible l'abstrait du concret. »<sup>33</sup>

<sup>29</sup> Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, chapitre II, III, J. Vrin, p45.

<sup>30</sup> « La fonction de l'éponge est d'une évidence claire et distincte, à tel point qu'on ne sent pas le besoin de l'expliquer. [...] A l'éponge correspond donc un « *denkmittel* » (outil à penser) de l'empirisme naïf. » Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, chapitre IV, I, J. Vrin, p89-90.

<sup>31</sup> Expérience de pensée proposée par la philosophe anglo-américain Philippa Foot dans *Vices et Virtues* (1978).

<sup>32</sup> Il n'est pas rare de trouver un usage abusif ou maladroit de la citation dans les copies d'élèves. Si ce n'est en tant que simple ornement, la citation est employée comme une image en tant qu'elle montre une idée ou une connaissance sans chercher à l'expliquer ou à la justifier.

<sup>33</sup> Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, chapitre II, IV, J. Vrin, p47.

### 3. L'image est un divertissement :

Dans l'enseignement, c'est-à-dire la transmission du savoir entre un savant et un profane, il y a une tentation de l'image. L'exemple, la projection de photo ou de peinture, la diffusion d'un film, la narration d'un mythe, ... sont autant de moments attractifs pour l'élève et reposants pour le professeur. Le cours en image est un cours qui paraît plus facile, plus agréable, plus « fun » dirait un élève. La lumière et les couleurs de l'image attirent leur attention par un moindre effort. Elle est sensible, concrète. Elle parle à leur imaginaire et à leur affectivité. Le contenu semble plus aisé à transmettre et on s'épargne la fatigue d'une longue démonstration. Toutefois, ce plaisir et cette facilité caractéristiques de l'image ne révèlent-elles pas un moindre d'effort ? Si ce moment du cours peut paraître requérir moins d'énergie, n'est-ce pas justement parce que ça exerce moins leur raison ou leur intelligence ?

Platon associe l'image à un jeu ou à une « activité puérile, dépourvue de sérieux »<sup>34</sup>. Elle est un divertissement qui recherche à provoquer du plaisir chez le spectateur, à le fasciner par les impressions ou les illusions qu'elle produit. Mais dans son intention de « faire plaisir », l'image peut faire obstacle à l'exercice de la raison et par conséquent à la formation d'un esprit scientifique. Dans le sens de Bachelard, Platon mettait ainsi en garde contre les méfaits de l'image dans l'éducation de la jeunesse : « elle éveille cette partie excitable de l'âme, elle la nourrit et, en la fortifiant, elle détruit le principe rationnel [...] il flatte la partie de l'âme qui est privée de réflexion ».<sup>35</sup> En nourrissant l'affectivité et l'imaginaire de l'élève, l'image l'éloigne de la connaissance véritable plus qu'elle ne le dispose à apprendre ou à exercer sa raison.

Parce que l'image flatte l'élève, qu'elle nous offre son attention et son intérêt, le professeur est tenté de l'utiliser au risque de faire de son cours un divertissement. Platon fait ainsi la distinction entre l' « amateur de spectacle » et le « philosophe ».<sup>36</sup> L' « amateur de spectacle » est celui qui est attaché à la pratique et à la recherche d'un effet esthétique ou affectif dans ce qu'on lui présente. Pour reprendre l'exemple du cours de S.I.N. précédemment cité, la plupart des élèves demandaient des représentations visuelles ou le passage aux exercices pratiques. Quand nous les

---

<sup>34</sup> Platon, *République*, livre X, [602b].

<sup>35</sup> *Ibid.*, [605b].

<sup>36</sup> *Ibid.*, livre V [476a].

saluâmes avant le début de la séance, ils m'avertissaient que ce cours serait ennuyeux et que je devrai repasser lors des travaux dirigés et pratiques qui sont « plus funs ». Du point de vue de l'élève, un bon cours est un cours plaisant, divertissant, pratique, ... tout le contraire de la logique, de l'abstraction, du raisonnement ou du calcul que l'école peut chercher à leur apprendre. C'est que « la plupart des gens croient que le bien s'identifie au plaisir, et quant à l'élite des gens raffinés, elle croit qu'il s'identifie à la connaissance », remarque Platon.<sup>37</sup> Il ne faut pas confondre un cours plaisant avec un bon cours. La formation de l'esprit philosophique requiert des efforts qui ne s'identifient pas toujours au plaisir, même si nous verrons qu'il existe des plaisirs intellectuels.

Toutefois, comme nous l'avions remarqué plus haut, quelques-uns prenaient de l'intérêt aux démonstrations et aux calculs de la correction. Derrière le schéma, ils parvenaient à apprécier la logique mise en œuvre et la stimulation de leur intelligence. Cette attitude correspondrait plutôt à cette seconde figure que Platon nomme le « philosophe », en un sens large de « scientifique ». Elle ne se satisfait pas des belles couleurs, des beaux dessins, des belles histoires ou des belles paroles, elle recherche la « vérité », le « savoir » ou l'« idée générale » dont elles sont l'imitation. C'est un plaisir non plus simplement *sensible* mais *intellectuel*. Aussi, gardons à l'esprit que l'école vise à instruire plutôt qu'à divertir, que le professeur doit élever vers la raison et la saisie d'idées. L'image employée en cours ne doit pas chercher à « faire plaisir » mais à « montrer » ou « représenter » fidèlement un savoir.<sup>38</sup> Il ne suffit donc pas de projeter une image, mais réfléchir aux moyens de mettre au travail par l'image.

Dans cette perspective, Platon distingue entre deux techniques d'« imitation » ou de « production d'image » : l'une qui cherche à divertir l'amateur de spectacle et qui produit de l'« illusion » (*phantasma*, qui a donné le français « fantastique » ou « fantôme ») ; l'autre qui cherche à reproduire le plus fidèlement possible le modèle sans chercher à l'*arranger* et qui produit une « copie » (*eikon*, qui a donné le français « icône »).<sup>39</sup> Nous pouvons illustrer cette distinction par l'observation suivante. Lors d'une séance sur le libre-arbitre, alors que nous présentions l'expérience de pensée de « l'âne de Buridan », nous avons accompagné ce récit d'une représentation imagée de celui-ci (ci-dessous). L'image était agréable, elle permettait de servir de

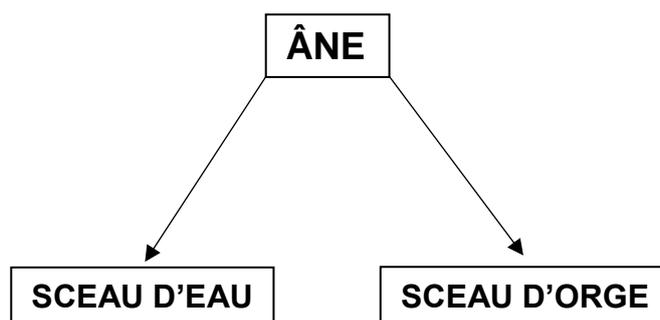
---

<sup>37</sup> *Ibid.*, livre VI, [505b].

<sup>38</sup> « En ce qui nous concerne, nous exigeons un poète plus austère et moins plaisant, et un raconteur d'histoires utile, qui n'imiterait pour nous que la manière de s'exprimer de l'homme vertueux, et qui proposerait ses discours selon ces modèles que nous avons prescrits dans nos lois [...]. » *Ibid.*, livre III, [398a-b].

<sup>39</sup> Platon, *Le Sophiste*, [235b-236c].

support au récit et de nourrir un imaginaire autour de la philosophie de la liberté. Cependant, il nous apparut alors qu'elle donnait une représentation erronée car infidèle de l'expérience de pensée. En effet, Buridan nous décrit une situation où l'âne serait à égale distance d'un sceau d'eau et d'un sceau d'orge sans stimuli ou inclination qui le pencherait plutôt vers l'un que l'autre. Au contraire, l'image nous montre la tête de l'âne plus proche du sceau d'eau, vers lequel il se penche. Pour pallier à un risque de méprise, nous proposâmes un schéma (ci-dessous), plus fidèle à cette expérience de pensée qu'il semble impossible de rencontrer dans la réalité matérielle et sensible.



## Synthèse :

L'image possède donc un certain nombre de limites desquelles le professeur doit rester avertit pour en réguler l'usage en classe. Premièrement, l'image ne s'identifie pas au savoir qu'elle représente, mais elle en offre une présentation dégradée car particulière, sensible et figée. Aussi, l'image ne doit pas avoir pour vocation de se substituer à la réflexion philosophique, mais plutôt à l'introduire ou à l'accompagner. Rappelons que la philosophie est une matière littéraire et que son outil à penser privilégier est la langue, écrite comme orale. Deuxièmement, l'image risque de constituer un obstacle pédagogique dans l'esprit de l'élève, son évidence sensible et intuitive pouvant voiler l'intelligible. Le plaisir de l'image doit rester secondaire par rapport à une finalité didactique ou d'exercice. Le professeur ne doit pas céder à la tentation de juste faire plaisir à l'élève comme un « amateur de spectacle », mais employer l'image en « philosophe » attaché au savoir.

Toutefois, il ne doit pas pour autant en proscrire l'usage. L'image possède des vertus pédagogiques favorables à l'enseignement philosophique et qu'il nous faut désormais considérer.

## II – Les vertus de l’image :

Nous trouvons chez Platon cette contradiction que, s’il est très critique envers les images, il en est aussi un fervent utilisateur. Non seulement, ses écrits sont théâtralisés sous la forme de dialogues entre de multiples personnages, en des lieux et des situations variées, plus ou moins romancées. Mais nous y trouvons aussi quantité d’images employées dans une intention didactique : 1/ Des récits imagés tels que a) les mythes (de Gygès, de Prométhée, de Theuth, de la naissance d’Eros, ...<sup>40</sup>), b) les allégories (les tonneaux percés, le pilotage d’un navire lors d’une tempête, la caverne, ...<sup>41</sup>), c) les métaphores ou les comparaisons (le sophiste est associé à un marchand, le rhéteur à un cuisinier, le politique à un tisserand,...<sup>42</sup>). 2/ Des schémas ou des dessins (tels que le diagramme de la ligne ou la figuration géométrique dans le sable<sup>43</sup>). 3/ Notons également, que Platon conçoit aussi le discours oral ou le discours écrit comme des images.<sup>44</sup> Aussi, ce « langage » (*logos*) qui est au fondement de l’enseignement de la philosophie (dialogues, textes, concepts, ...) est lui-même une forme d’image. Hormis les Idées ou les Formes intelligibles, le monde dans son ensemble n’est qu’image et imitation de celles-ci.

L’image est donc omniprésente chez Platon. S’il l’utilise c’est que Platon n’est pas seulement un *philosophe*, mais aussi un *enseignant* au sein de l’Académie dont il est le fondateur. Si son amour de la sagesse le conduit à dédaigner les images qui éloignent de la saisie intellectuelle des Idées, il en reconnaît l’utilité, voire même la nécessité, pour éduquer de jeunes esprits, dont la partie rationnelle de l’âme n’est pas encore formée.

### 1. L’image élabore un lien affectif :

L’élève a un rapport affectif au monde en général et à l’école en particulier. Interrogez des adultes sur leurs cours de philosophie au lycée, beaucoup se souviendront amèrement des mauvaises notes, des devoirs maisons longs et difficiles,

---

<sup>40</sup> Respectivement : *République*, livre II ; *Protagoras* ; *Phèdre* ; *Banquet*.

<sup>41</sup> Respectivement : *Gorgias* ; *République*, livre VI ; *République*, livre VII.

<sup>42</sup> Respectivement : *Protagoras* ; *Gorgias* ; *Politique*.

<sup>43</sup> Respectivement : *République*, livre VI ; *Menon*.

<sup>44</sup> Dans le *Phèdre*, Platon décrit le discours écrit comme une image du discours oral, [276a]. Ce dernier est lui-même qualifié d’ « image parlée » dans le *Sophiste*, [234c].

ou de l'exigence de la matière. Heureusement, d'autres s'en souviennent comme d'une expérience intellectuelle qui changea leur vision des choses. Rappelons que l'enseignement de la philosophie en terminale ne vise pas à former des philosophes, mais à introduire à une approche philosophique de la réalité et éventuellement à donner un « goût » pour la matière. Aussi rationnel que soit Platon, il n'ignore pas que la philosophie est étymologiquement un « désir amoureux » (*philia*), c'est-à-dire un élan affectif moteur qui pousse à se poser des questions et à chercher des réponses. L'image peut servir à exciter le goût pour la réflexion philosophique.

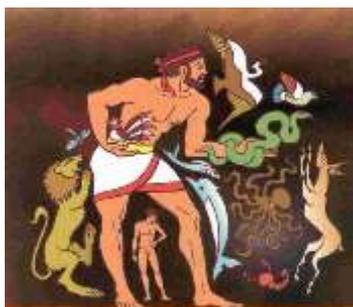
Par exemple, afin de conclure notre cours sur la question « L'Homme possède-t-il un libre-arbitre ? », nous avons projeté une brève vidéo qui mettait en scène l'opposition entre les arguments du « libre-arbitre » et ceux du « déterminisme ». <sup>45</sup> C'est un élève qui nous partagea cette vidéo et nous avons décidé de l'utiliser pour faire une synthèse de l'ensemble du cours. Comme nous le remarquons en introduction, la participation ne fut pas brillante. Face à la représentation filmographique les élèves ont tendance à répéter ce que disent les personnages comme des preuves suffisantes, sans chercher à expliquer le sens de ces paroles ou à les justifier. Toutefois, la grande vertu de cette vidéo fut qu'à la fin de la diffusion, plusieurs élèves s'exclamèrent : « c'est angoissant », « c'est gênant » ou « c'est troublant ». Ce n'est qu'en toute fin de chapitre que le film était parvenu à leur faire sentir l'aporie qui motivait ce chapitre sur la liberté. Plus que les mots du professeur, l'image a cette vertu de pouvoir communiquer affectivement et sensiblement le sens de la réflexion qui va s'organiser. Si elle n'est pas suffisante et ne peut pas se substituer au raisonnement, elle apparaît du moins comme un précieux outil introductif.

L'image permet de construire tout un *imaginaire* de la philosophie chez l'élève, susceptible d'exciter son appétit et son goût pour celle-ci : 1/ Elle peut avoir un rôle d'ornement ou une fonction *esthétique*, comme de parsemer un espace numérique de travail d'images diverses pour attirer l'œil et donner envie d'y rester. 2/ Elle peut être employée dans une finalité *illustrative*, comme d'accompagner un texte du portrait de l'auteur, d'un dessin ou d'une peinture. Par exemple avec le texte du mythe du *Protagoras* (ci-dessous), nous avons joint une image qui résume le début de celui-ci et reproduit une esthétique hellénique. 3/ L'illustration peut garder l'attention de l'élève tout en exerçant une fonction *dénotative*, la mise en image d'un contenu de

---

<sup>45</sup> Court métrage, *Effet domino*, écrit et réalisé par Guillaume Desjardins, disponible sur la plateforme Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=5RJFCwePjBk&t=2s>.

connaissance permet d'accompagner la réflexion abstraite d'une expérience concrète et sensible de celle-ci. Par exemple, représenter l'idée que « je ne crois que ce que je vois » par le tableau du Caravage intitulé *L'incrédulité de Saint-Thomas* (ci-dessous) ou faire un schéma pour la seconde topologie freudienne<sup>46</sup>. 4/ La mise en image permet de mettre en *mémoire* un contenu de savoir, fonctionnant comme un repère. Nous avons ainsi utilisé un dessin de l'allégorie de la caverne pour introduire une séquence d'épistémologie et symboliser plusieurs problèmes qui nous occuperont.<sup>47</sup>



N'oublions pas non plus toute cette mythologie qui accompagne la philosophie et qui peut nourrir l'enthousiasme du professeur lui-même. Platon en a élaboré tout le récit autour d'un héros : Socrate. Il le décrit comme : un « démon » de réfutation ou un « poisson torpille » hantant les rues d'une Athènes démocratique et en guerre ; un fils de sage-femme qui accouche du savoir de ses interlocuteurs ; un homme qui prétend que « tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien », mais que les prêtresses de Delphes qualifient de plus sage parmi les Hommes ; un silène à l'âme précieuse qui se refuse aux avances du jeune et beau Alcibiade à son grand désarroi ; un fils de tailleur de pierre qui s'oppose seul à la colère du peuple, lequel souhaite condamner à mort les généraux défaits aux Arginuses, pour leur rappeler que la justice exige un procès équitable ; un homme qui boit sereinement la cigüe soucieux de respecter les lois de sa cité et dont la mort est érigé en martyr pour la philosophie. Comme toute culture, la philosophie construit affectivement son identité dans un imaginaire peuplé de récits, de personnages, ou de valeurs. Il y a une fonction *narrative* de l'image.

A l'inverse, nous devons nous apercevoir de l'affectivité violente que peut exercer la philosophie sur des lycéens. Le langage y est soutenu, les textes difficiles, les exigences élevées, les devoirs sont longs et fatigants à réaliser sans que le travail fournis ne garantisse de bons résultats. Les élèves qui brillent en philosophie ont déjà

<sup>46</sup> Voir Annexe 2 : Seconde topologie freudienne.

<sup>47</sup> Voir Annexe 3 : L'allégorie de la caverne. Le dessin de l'allégorie de la caverne était déjà tracé au tableau à l'arrivée des élèves. Il suscita aussitôt plusieurs réactions et des retours positifs.

des dispositions pour la matière, ne serait-ce que dans l'expression écrite qui peut révéler de grandes inégalités.<sup>48</sup> Si l'enseignement de la philosophie ne saurait faire l'économie de l'écriture, l'usage ponctuel de l'image permet une *horizontalisation* du savoir et une pédagogie moins élitiste. Tout le monde peut dire quelque chose sur une image et tout le monde peut « voir » ce dont on parle. Sa présentation intuitive, facile et rapide, met tout le monde sur un pied d'égalité pour en discuter.

Par exemple, dans notre chapitre sur l'art nous nous demandions : « Peut-on juger objectivement du beau ? » Le cours utilisait un fameux texte de Kant qui distingue entre le « beau » et l' « agréable ». <sup>49</sup> Pour accompagner l'étude du texte et rendre sensible le débat sur l'existence d'un « beau universel » ou d'un « bon goût », nous proposons aux élèves de choisir une peinture ou une sculpture qu'eux trouvaient « belle » et de tenter de justifier pourquoi elle est belle. Plutôt que de leur imposer verticalement des exemples d'œuvre d'art, cet exercice leur permettait de donner une voix à leurs goûts et de les défendre. Ils purent notamment s'apercevoir que si l'on est communément prêt à admettre que « le beau est relatif » ou à proclamer « à chacun ses goûts », on a en même temps du mal à accepter que l'autre ne trouve pas beau ce qui est beau à nos yeux. On est alors tenté de nier sa capacité à en juger : dire qu'il n' « a pas de goût » ou qu'il a « mauvais goût ». En leur laissant cette fois-ci le choix même de l'image, ils pouvaient saisir subjectivement et affectivement le problème que l'on posait, ainsi que le sens du texte qu'ils lisaient.<sup>50</sup>

Le professeur doit toutefois garder en tête que la formation de l'esprit rationnel suppose à terme de dépasser un rapport affectif à la matière. Si toute discipline s'exerce dans un paradigme d'images et d'affects qui excite la recherche et favorise son apprentissage, n'oublions pas qu'elle peut constituer un obstacle épistémologique et qu'il convient d'en faire la critique ou de la purifier.<sup>51</sup> L'élève le plus passionné par le cours n'est pas nécessairement celui qui a le plus compris. Les images mentales qui le poussent à participer peuvent paradoxalement l'empêcher d'apprendre.

---

<sup>48</sup> Une de mes élèves de terminale générale le confessa en classe, presque gênée d'avoir eu la meilleure note : « c'est plus facile pour moi, ma mère est professeure ».

<sup>49</sup> Kant, *Critique de la faculté de juger*, première partie, §7.

<sup>50</sup> Voir Annexe 4 : Exercice sur l'art.

<sup>51</sup> « Cette masse totalisée nous permet en effet de bien comprendre ce qu'il y a de *trop concret*, de trop intuitif, de trop personnel dans une mentalité préscientifique. Un éducateur devra donc toujours penser à détacher l'observateur de son objet, à défendre l'élève contre la masse d'affectivité qui se concentre sur certains phénomènes trop rapidement symbolisés et, en quelque manière, *trop intéressants*. » Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, chapitre II, VII, J. Vrin, p65.

## 2. L'image offre un matériau sensible qui nourrit la pensée et accompagne l'effort d'abstraction :

En plus de l'affectivité, l'élève a une appréciation sensible du monde. Il navigue dans un univers fait d'exemples, d'expériences, d'affects et d'images. Un jour, quand je présentais l'état de nature hobbesien et les mécanismes par lesquels les Hommes parviennent à un état de guerre généralisé, un élève de STI2D s'exclama : « c'est comme les Vikings ! » Cette intervention est évidemment hors-sujet et maladroite. Néanmoins, elle témoigne de ce bouillonnement d'images qui occupe leur esprit. Cela fait partie d'un processus normal d'apprentissage. Pour penser la violence entre les Hommes, ils ont besoin de se référer à un matériau sensible qui leur représente la forme que cette violence peut prendre. Derrière ce raccourci nourrit de pop-culture, une étude historico-philosophique peut sans doute retrouver le fil de l'intuition hobbesienne qui écrivait lui-même dans un contexte de guerre civile en Angleterre. L'une des causes principales des raids, des pillages ou de la pratique d'une forme de piraterie que signifie le mot « viking » à partir du VIII<sup>ème</sup> siècle, fut la tension entre une croissance démographique et la quantité de nourriture disponible. Nous trouvons ainsi une première cause du conflit généralisé dans l'état de nature hobbesien : la rivalité dans l'acquisition de mêmes biens.<sup>52</sup> Sans pousser plus loin l'analogie, il apparaît ainsi que des expériences premières peuvent servir comme d'un « tremplin » vers la saisie d'un contenu intelligible par l'élève. En l'occurrence, le professeur devra profiter de l'occasion pour faire une critique de l'image. Il pourra mettre en garde contre les limites de l'analogie, c'est-à-dire insister sur les différences entre un « état de nature » hypothétique conçu par Hobbes pour réfléchir aux fondements du pouvoir politique et un « contexte historique » très particulier dont les divertissements audiovisuels peuvent donner une représentation caricaturale car leur intention est d'être « agréable » (amateur de spectacle) et non de transmettre la « vérité » (philosophe).

L'esprit humain a besoin de se nourrir de sensations multiples avant de se faire une idée de ce qui est commun dans le divers. Plutôt que d'éloigner de l'intelligible, une multiplicité d'images ou d'expériences sensibles permet d'en faciliter l'accès. Le

---

<sup>52</sup> Hobbes, *Le Citoyen*, section première, chapitre I, VI. A noter que Hobbes mentionne également l'exemple de la piraterie ou du brigandage (*Le Citoyen*, section deuxième, chapitre V, II).

philosophe empiriste John Locke, conçoit en ce sens que toute connaissance dérive de l'expérience et que c'est la multiplication des expériences sensibles qui permettent la formation d'un esprit rationnel, abstrait et scientifique. Aussi : « Suivez un enfant depuis sa naissance, observez les changements que le temps produit en lui, et vous trouverez que l'âme venant à se fournir de plus en plus d'idées par le moyen des sens, se réveille, pour ainsi dire, de plus en plus, et pense davantage à mesure qu'elle a plus de matière pour penser. [...] Nous pouvons voir par même moyen comment l'âme se perfectionne par degrés de ce côté-là, aussi bien que dans l'exercice des autres facultés qu'elle a d'*étendre* ses idées, de les *composer*, d'en former des *abstractions*, de raisonner, et de réfléchir sur toutes ses idées ». <sup>53</sup>

Autrement dit, il faut voir beaucoup de choses pour pouvoir en penser beaucoup ensuite. Il y a une induction nécessaire à la saisie d'un concept ou d'une idée philosophique. Rappelons que l'élève de terminale est encore jeune, il n'est pas encore sorti du cocon familiale et scolaire, il n'a pas encore reçu ces intuitions multiples de l'existence qui lui permette de donner du sens à ce qu'il entend ou à ce qu'il lit. <sup>54</sup> Pour cette raison, il peut parfois avoir l'impression que le propos philosophique est déconnecté de la réalité ou qu'il ne vaut que pour les philosophes. L'image paraît alors un moyen nécessaire pour apporter la réalité dans la salle de classe et donner à voir ce qui est pensé dans un texte de philosophie.

Par exemple, au cours de l'année nous avons étudié le texte du *Second Discours* sur la « perfectibilité », Rousseau y expliquait que l'Homme se caractérise par la malléabilité de sa nature à la distinction de l'animal qui est « au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans ». Nous sentions alors que les élèves peinaient à comprendre ce que serait ce caractère multiforme de l'Homme. Comme l'animal, l'Homme ne reste-t-il pas le même dans le temps et dans l'espace ? Pour le leur rendre sensible, nous leur présentions alors plusieurs photographies de Jimmy Nelson issues d'une collection intitulée *Before they pass away*<sup>55</sup>, lesquelles représentaient des tribus variables dans leurs tenues traditionnelles. Si ces photos ne sauraient se substituer à la littérature

---

<sup>53</sup> Locke, *Essais sur l'entendement humain*, livre II, chapitre 1, §22.

<sup>54</sup> En ce sens, nous avons observé que d'anciens élèves nous avaient contacté pour nous dire qu'ils commençaient à réaliser toute la portée de ce qui leur avait été enseigné en cours de philosophie et qu'ils regrettaient de ne pas s'en être rendu compte plus tôt.

<sup>55</sup> *Avant qu'ils ne disparaissent*. Comme le signale ce titre, la diversité essentielle de la nature humaine devient peut-être de moins en moins sensible dans un monde ouvert qui tend à s'uniformiser et où la culture occidentale peut sembler définir la norme. Voir Annexe 5 : Diversité culturelle.

anthropologique, elles permettaient de montrer en un coup d'œil la diversité culturelle des formes que peut prendre l'Homme.

Plus généralement, les concepts, les notions ou les idées qu'enseigne le professeur de philosophie sont des abstractions, c'est-à-dire qu'elles sont des idées générales, dénuées de qualités sensibles, et qui désignent une multiplicité de choses particulières sous un même nom. Leur saisie n'est pas naturelle ou spontanée, elle progresse depuis une multiplicité d'expériences sensibles vers la pensée de ce qui leur est commun. Comme l'écrit Locke : « Combien les mots dont nous nous servons dépendent des idées sensibles, et comment ceux qu'on emploie pour signifier des actions et des notions tout à fait éloignées des sens, tirent leur origine de ces mêmes idées sensibles, d'où ils sont transférés à des significations plus abstruses pour exprimer des idées qui ne tombent point sous les sens. »<sup>56</sup> L'abstraction conceptuelle se construit dans le temps à partir des impressions sensibles. Par exemple, le mot « esprit » désignait initialement le « souffle » dont on observait le dernier chez les mourants, lequel fut alors associé à un principe vital.<sup>57</sup> De même, l'« Image 1 » de la liberté comme l'affranchissement de liens trouve des racines dans l'étymologie du mot « liberté » qui vient du latin *liber*, lequel servait à désigner la condition de l'homme libre par opposition à celle de l'esclave. Autrement dit, avant de dire « liberté » l'Homme disait « esclave », car il pouvait voir les chaînes qui restreignaient le second, mais pas ce qui faisait la liberté du premier. Avant de pouvoir réfléchir à l'essence de la liberté (positif), l'élève pense au prisonnier qu'on a privé de sa liberté (négatif).

L'image est donc une étape nécessaire vers l'abstraction, c'est un enrichissement pour l'esprit qui se nourrit du sensible pour penser. Elle est non seulement nécessaire à la compréhension, mais aussi à l'exercice de la raison elle-même. La théorie ou le concept seuls, sont vides de sens : « ce ne sont que des mots » pouvons-nous nous entendre dire. Nous pouvons citer l'exemple de Diderot qui, ayant remarqué que l'on ne comprenait pas bien un technicien quand il décrivait une opération, conçut l'image comme un « médium pédagogique » essentiel et entreprit de joindre des planches à son *Encyclopédie des sciences et des techniques*.<sup>58</sup>

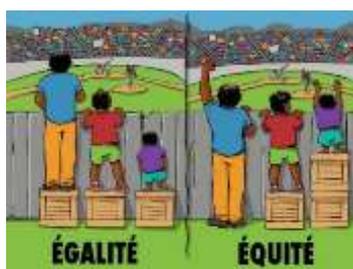
---

<sup>56</sup> Locke, *Essais sur l'entendement humain*, livre III, chapitre 1, §5.

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> « Ce pourquoi l'on exige aussi de rendre sensible un concept abstrait, c'est-à-dire de présenter dans l'intuition un objet qui lui corresponde, parce que, sinon, ce concept resterait (comme l'on dit) vide de sens » (*L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, « L'histoire de l'image : un point de vue épistémologique », François Dagognet, Hachette, p64)

Platon est conscient que l'esprit humain ne s'exerce que progressivement à l'abstraction, procédant par paliers à partir du divers de l'expérience sensible jusqu'à la saisie de l'Idée unique et générale. C'est ce qu'il représente dans le *Banquet* pour la saisie du Beau, ou dans la *République* par le diagramme de la ligne et l'allégorie de la caverne.<sup>59</sup> L'image fixe apparaît plus précisément comme une étape intermédiaire entre la multiplicité sensible et la généralité du mot, car elle est *une* et le produit de l'effort d'illustration d'une idée. Une image, c'est déjà une première forme d'abstraction car elle est abstraite du flux de la réalité, de la multiplicité et de la variabilité des expériences sensibles. En tant que symbole, elle purifie le réel de tous les éléments qui peuvent parasiter la saisie du signifié. Plutôt que de dégrader le réel, l'image peut le montrer avec de plus de clarté qu'un long discours et de manière plus unie que la multiplicité des observations sensibles.<sup>60</sup> Par exemple, après avoir expliqué la différence entre « égalité » (stricte) et « égalité » (proportionnelle), nous avons projeté l'image ci-dessous pour offrir une saisie une et intuitive de cette distinction.



Le cheminement vers la vérité est pavé d'images chez Platon, lesquelles servent de tremplin entre la multiplicité du sensible et la saisie de l'intelligible. Dans le diagramme de la ligne, il distingue ainsi entre des images « visibles » et des images « hypothétiques » ou « intelligibles ». Si les premières sont des illusions ou de simples phénomènes optiques, les secondes sont des outils précieux pour aider la pensée à saisir de l'intelligible. Il prend l'exemple de la géométrie qui use de figures visibles. La connaissance du géomètre ne se réduit pas à ses figures et il ne découvre pas des vérités géométriques par la seule observation des figures. Mais celles-ci lui permettent d'accompagner son raisonnement hypothétique et intelligible (ou pur) par un support

<sup>59</sup> Respectivement : *Banquet*, [210a-212a] ; *République*, livre VI, [509d-511a] ; *République*, livre VII, [514a-518b].

<sup>60</sup> Locke décrit d'ailleurs l'« abstraction » ainsi : « les idées deviennent générales lorsqu'on en sépare les circonstances du temps, du lieu et de toute autre idée qui peut les déterminer à telle ou telle existence particulière. » (*Essais sur l'entendement humain*, livre III, chapitre 3, §6). L'image se place déjà hors du temps et de l'espace, ce n'est pas un point du monde que l'on vit et expérimente, mais une icône fabriquée que l'on présente en classe pour donner à voir un élément précis de ce monde.

visible concret. Les figures sont les modalisations sensibles d'un raisonnement abstrait, c'est une production de l'esprit et un support à l'exercice de l'esprit.<sup>61</sup>

### 3. L'image n'imité pas le réel, mais le dévoile :

Par sa distinction entre l' « image visible » et l' « image intelligible », Platon ne distingue pas vraiment entre deux qualités de l'image car toutes deux sont sensibles (visibles), mais il distingue entre deux fonctions ou deux intentions de la représentation imagée :

La première est une *fonction de reproduction* ou une *intention d'imitation* : l'image cherche à présenter une copie fidèle ou un décalque du réel. En ce sens, elle trouverait son accomplissement dans la photographie ou le cinéma. C'est surtout ce type d'image, imitative, dont Platon faisait la critique. En classe, ce type d'image est surtout utile pour rendre présent au regard des choses auxquelles on n'a pas accès. Dans un cours d'épistémologie, nous avons pu par exemple projeter une image du collisionneur du CERN afin de montrer la complexité des machines et des techniques employées dans la recherche scientifique.

La seconde, est une *fonction dénotative* ou *symbolique* : l'image ne cherche pas à imiter ce que l'on voit mais à montrer clairement ce que l'on peut manquer de voir, elle dévoile le réel.<sup>62</sup> François Dagognet prend l'exemple de l'imagerie médicale ou des cartes en Histoire-Géographie. Dans les deux cas, l'image paraît comme un outil essentiel à la pensée scientifique. Comme nous l'avons vu relativement à la figure géométrique, dans ce type d'usage, l'image « ne décalque pas le réel, mais lui substitue un graphe éclairant, ou un tracé, révélateur de sa structure ».<sup>63</sup> C'est ce type d'image qui nous intéresse plus particulièrement comme support à l'enseignement de la philosophie.

---

<sup>61</sup> « Toutes ces figures, en effet, ils les modèlent et les tracent, elles qui possèdent leurs ombres et leurs reflets sur l'eau, mais ils s'en servent comme autant d'images dans leur recherche pour contempler ces êtres en soi qu'il est impossible de contempler autrement que par la pensée. » (Platon, *République*, livre VI, [510e-511a]) Kant tient le même propos au sujet des mathématiques et de leur progression « par la construction de la figure, qui est un phénomène présent aux sens » mais qu'il qualifie d' « intuition pure », c'est-à-dire une représentation dérivée de la raison et non de l'expérience (*Critique de la raison pure*, livre II – Analytique des principes, chapitre III, (AK, III, 204-205)). Certaines images, comme les figures du géomètre, sont déjà en elles-mêmes des abstractions, elles ne se contentent pas d'imiter l'apparence du visible, mais elle donne à voir de l'intelligible.

<sup>62</sup> *L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, « L'histoire de l'image : un point de vue épistémologique », François Dagognet, Hachette, p69.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p63.

Prenons l'exemple de l' « Image 2 ». Cette représentation ne cherche pas à imiter une situation réelle où nous rencontrerions une alternative explicite entre deux chemins, mais représente une idée de la liberté. Tout d'abord, elle associe la liberté au fait d' « avoir le choix », c'est-à-dire disposer d'au moins deux alternatives et pouvoir décider par soi-même. Mais elle montre aussi un premier problème : quels sont ces chemins que représente l'image ? La discussion sur l'image 2 peut alors trouver que ces alternatives sont rarement « physiques » comme proposées par le monde extérieur, mais « mentales » comme représentation en pensée des alternatives dont on dispose. Aussi, avant même d'avoir le choix, on choisit quels sont nos choix. Sommes-nous libres face à ce choix représenté ou nous est-il suggéré ? Plutôt que de simplement « avoir le choix », la liberté ne consiste-t-elle pas plutôt à « se donner le choix » ? En ce sens, un élève remarque que l'Homme de l'image pourrait aussi bien traverser l'herbe. Dès lors, un choix ne se semble pas se réduire aux alternatives premièrement conçues. Pourquoi certaines alternatives nous paraissent des « chemins battus » aisés à emprunter et d'autres des zones vierges susceptibles de salir nos souliers si nous les empruntons ? Une dimension sociale du choix apparaît : nos alternatives immédiates ne nous sont-elles pas suggérées par des normes sociales ? S'en écarter, n'est-ce pas se risquer de se perdre, d'avancer moins vite ou de se tâcher de boue et de ridicule ? Un autre élève remarque que l'Homme est habillé comme un travailleur. La question de la liberté de l'Homme face au travail apparaît. Un autre aperçoit que l'horizon d'un chemin est lumineuse et que celle de l'autre est sombre. La question du bonheur et de la morale apparaissent à leur tour. ETC.

Ainsi, par une seule image peuplée de symboles choisis comme des représentations d'idées, l'élève découvre une première approche sensible et intuitive de plusieurs questions philosophiques. Dans son intention didactique, l'image donne à voir un savoir : c'est une production de l'esprit. Le philosophe allemand Hegel revient en ce sens sur la critique traditionnelle de l'image comme simple « apparence » ou « illusion » : « Il est vrai que, comparé à la pensée, l'art peut bien être considéré comme ayant une existence faite d'apparences [...], en tout cas comme étant, par sa forme, inférieure à celle de la pensée. Mais il présente sur la réalité extérieure la même supériorité que la pensée : ce que nous recherchons, dans l'art comme dans la pensée, c'est la vérité. Dans son apparence même, l'art nous fait entrevoir quelque chose qui dépasse l'apparence : la pensée. »<sup>64</sup> Pour

---

<sup>64</sup> Hegel, *Introduction à l'esthétique : le Beau*, Chapitre premier – La conception objective de l'art, I, 3.

Hegel, l'art comme seule imitation de la nature n'a pas de sens car la reproduction artistique sera toujours inférieure à la nature.<sup>65</sup> Ce qui nous touche dans l'art et ce qui fait son essence c'est que c'est une production de l'esprit humain. L'objet que produit l'artisan ou l'œuvre que réalise l'artiste donnent à voir *en dehors* la pensées ou la conscience du *dedans*. Comme nous l'avions remarqué au sujet de la philosophie platonicienne, le monde de l'Homme est peuplé d'images et d'apparences. Si le philosophe utilise le langage pour comprendre le réel, l'artiste utilise l'image. L'un produit des textes et des discours, l'autre des tableaux ou des sculptures. Dans les deux cas, c'est une pensée ou une conscience à laquelle on donne une forme sensible.



En voici une illustration. Au cours d'un débat mené en classe autour de la distinction de ce qui est « naturel » ou « culturel » dans les représentations de « genre » nous avons commencé par demander aux élèves ce que l'on associe communément à l' « homme » et à la « femme ». De manière schématique (déjà une forme d'image), nous avons dessiné un tableau avec une colonne « homme » et une colonne « femme ». Nous trouvions alors des caractéristiques physiques et mentales associés aux deux sexes et nous les questionnions ensuite sur leur signification et leur origine (naturelle ou culturelle). Ensuite, pour insister sur certaines idées précises, nous leur avons projeté un ensemble d'images issues de l'ouvrage de la graphiste chinoise Yang Liu *Homme – Femme : mode d'emploi*. Ces images ont la vertu pédagogique de symboliser en un cliché visuel une idée qu'il peut être long de décrire pour le professeur et difficile de saisir pour l'élève par le seul discours oral. Par exemple, l'image présentée ci-dessus permet de voir en un coup d'œil l'iniquité de la sexualité entre l'homme et la femme. De part et d'autre on voit qu'il s'agit exactement de la même chose (même nombre de partenaires sexuels), et pourtant le premier est qualifié de « prince charmant » tandis que la seconde est associée à une prostituée.<sup>66</sup>

<sup>65</sup> Nous retrouvons ainsi l'idée platonicienne de l'infériorité ontologique des objets artificiels sur les choses naturelles, laquelle repose aussi sur ce présupposé que l'art imite la nature.

<sup>66</sup> Voir Annexe 6 : Sexe biologique et Genre.

En l'occurrence, l'image est une construction d'un esprit instruit dans le but de montrer un savoir ou une idée. L'art de rendre visible l'intelligible. La symbolique employée extrait déjà la vérité de la diversité et la singularité des occurrences quotidiennes. C'est en ce sens que l'image est déjà une forme d'abstraction et une progression vers le savoir. Le reproche que Platon faisait à l'artiste est qu'il a essentiellement l'intention de produire du plaisir chez le spectateur, qu'il communique des opinions ou des préjugés sur les choses. La pensée qu'il met en image est erronée et elle éloigne du réel. Au contraire, il existe des images instruites et instructives. Le savant a ses images comme l'imagerie médicale qu'emploie le médecin, les cartes que conçoit le géographe, ou les figures qui accompagnent les raisonnements du géomètre. Platon distingue ainsi entre l'« imitation conjecturale » (fondée sur l'opinion) et l'« imitation érudite » (fondée sur le savoir).<sup>67</sup> Celui qui sait peut concevoir les modalités pour mettre en image son savoir, tandis que l'artiste ou le commun ne fait qu'imiter les apparences ou les opinions.

Toutefois, une difficulté réside dans l'écart essentiel entre la généralité et l'abstraction du contenu philosophique, d'une part, et la particularité et la sensibilité connaturelles à une image, d'autre part. Comment mettre en image des notions comme la « conscience », la « raison » ou le « devoir ». C'est tout un travail de traduction que rencontre le professeur. Il faudrait se faire artiste pour mettre en image le concept. Heureusement, s'il ne possède lui-même les compétences requises, le professeur de philosophie peut compter le travail d'artistes, de graphistes mais aussi des philosophes eux-mêmes. Ainsi : la justice se compose d'une balance (égalité), d'un bandeau (impartialité) et d'une épée (force)<sup>68</sup> ; l'Etat est un Léviathan ; le temps une horloge ; la vérité une lumière (évidence, clarté) ou un chemin (recherche, méthode) ; le travail c'est un Sisyphe qui roule son rocher jour après jour ; l'illusion humaine de la liberté est comme une pierre consciente qui dévale une montagne ; le problème de l'identité se retrouve dans les rénovations de l'Argos ; l'inconscient est la face immergée de l'iceberg ; etc. Nous bénéficions aussi du travail d'illustration des manuels scolaires.

---

<sup>67</sup> Platon, *Le Sophiste*, [267e].

<sup>68</sup> Voir Annexe 7 : La représentation de *Thémis*.

#### 4. L'image comme support à une critique de la *doxa* et des expériences premières :

L'image produite par ce que Platon appelle l'« imitation conjecturale » a néanmoins sa place dans la salle de classe, et même plus précisément en cours de philosophie. En effet, depuis Socrate, la philosophie s'attache particulièrement à partir d'une critique des conceptions communes ou de l'opinion du grand nombre : ce que les Grecs nommaient la *doxa*. Aussi, l'usage de l'image dans l'enseignement de la philosophie ne doit pas se réduire à une illustration d'un contenu savoir, mais doit également servir à une réfutation des représentations banales et usuelles des choses.

Pour reprendre le cas de l'image précédente au sujet de la sexualité masculine et féminine, le but de sa présentation n'était pas de *légitimer* cette conception des choses, mais bien de la *critiquer*, c'est-à-dire de mettre en évidence son iniquité, d'en questionner le sens ou la raison comme la qualificatif de « prince charmant » plutôt que « séducteur » par exemple, ou bien d'entamer chez l'élève une réflexion personnelle sur son rapport à la sexualité. Le garçon peut ainsi interroger le besoin de multiplier les conquêtes, d'exagérer le nombre de ses partenaires sexuels, et son regard sur la sexualité féminine. La fille peut s'apercevoir de la moralisation de sa sexualité, de la sexualisation de son corps, et réfléchir aux pressions qui existent également chez le garçon.

C'est un devoir du professeur, mais peut-être même plus encore du philosophe, que d'éduquer l'élève à l'image, ce qui consiste à faire une *archéologie* et une *critique* des images communes. Puisque justement l'élève est inondé d'images au quotidien, il a besoin de l'école pour apprendre à s'en méfier et à les lire. Or, le problème est que le professeur, élevé dans le monde des idées et préoccupé de l'extase de leur contemplation, oublie les ombres auxquelles sont enchaînés les élèves. Il a oublié que lui-même a appris à voir, qu'il a dû se libérer de ces apparences qui autrefois guidaient sa perception de la réalité. C'est en ce sens que nous parlons d'*archéologie*. Il faut qu'à la manière d'un Socrate naïf et interrogatif, nous fassions l'excavation des premières images enfouies dans l'esprit des élèves et qui peuvent faire obstacle à leur compréhension du cours. C'est un phénomène commun que, confronté à l'enseignement, le professeur se trouve soucieux de se souvenir de sa scolarité et de

sa perception des choses au lycée. Pour enseigner aux élèves, nous cherchons à ressusciter notre passé d'élève.

Le problème est que, quand nous projetons une image, nous y voyons ce qu'il *faut* y voir, pas ce que l'élève *peut* y voir. Le professeur a une *vision instruite* de l'image qui peut rompre avec la *vision spontanée* ou profane de l'élève. Il n'a pas fallu attendre le canard-lapin de Wittgenstein pour s'apercevoir que face à une même chose, nous ne percevons pas nécessairement la même chose. Hormis les variations sensorielles et spatiales entre deux observateurs, la différence entre la vision du professeur et de l'élève tient à ce qu'ils l'observent à partir d'un « répertoire d'images mentales » différentes.<sup>69</sup> Il nous faut ainsi prendre conscience de la dimension *connotative* de l'image, le sens qu'elle peut avoir dans telle situation ou face à tel public.<sup>70</sup> L'image n'est pas simplement reçue comme l'imitation d'un savoir que donne le professeur, mais comme l'imitation des expériences et des images mentales que possède l'élève quand il assiste au cours : « c'est comme les vikings ! ».<sup>71</sup>

Par exemple, à l'occasion de l'exercice déjà cité sur l'art<sup>72</sup>, nous pûmes observer la perception de l'art par les élèves à partir des œuvres qu'ils choisirent de partager. Nous avons notamment pu être surpris de constater qu'une partie non négligeable des élèves avaient choisi leur œuvre au hasard via une recherche sur internet. Nous les interrogeâmes alors à ce sujet. Plusieurs admirent, soulagés de voir qu'ils n'étaient pas seuls, qu'ils ne s'intéressent pas à l'art, d'autres qu'ils n'y connaissent presque rien. D'autres, précisèrent avoir choisi une œuvre étudiée à l'école. Un élève eu même l'audace de dire : « l'art c'est ringard, c'est pour les vieux ». La discussion qui s'en suivit porta alors sur la dimension sociologique de l'art et permit d'introduire une référence à Bourdieu sur la différence entre « possibilité pure » et « possibilité réelle » de l'accès à l'art ainsi que l'idée du « goût pour l'art » comme d'une chose qui s'acquiert par un *habitus* issu de l'éducation. Partant de la pensée sincère des élèves, aussi cru soit elle, nous avons pu ressentir cet enthousiasme

---

<sup>69</sup> *L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, « La place de l'image à l'école : un point de vue pédagogique », René la Borderie, p100.

<sup>70</sup> Nous pouvons notamment être avertis de la dimension morale de l'image. Voir Annexe 8 : Le problème moral de l'image.

<sup>71</sup> René la Borderie cite l'exemple de la photo d'un port que la plupart des Européens reconnaissent aussitôt comme étant Venise, mais qu'un public Africain associait à sa grande surprise à des pirogues, un jour de fête dans un port oriental. (*L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, « La place de l'image à l'école : un point de vue pédagogique », Hachette, p106-107)

<sup>72</sup> Voir Annexe 4 : Exercice sur l'art.

socratique à la rencontre d'un esprit franc et courageux qui lui offrait l'occasion d'examiner ce qu'il « pensait vraiment ». Les éléments de savoir que nous introduisons eurent d'autant plus de sens à leur yeux qu'ils s'enracinaient sur l'analyse de leurs représentations spontanées

L'image (qu'elle soit projetée par le professeur, choisie ou construite par l'élève) nous permet ainsi d'en apprendre beaucoup sur le vécu subjectif du cours de l'élève et parfois de nous apercevoir de la distance qu'il peut y avoir entre ce que l'on « explique » et ce qu'il « comprend ». Cette distance est justement un autre « obstacle épistémologique » mis en évidence par Bachelard dans l'enseignement scientifique. Il observe en effet que les professeurs de sciences « ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas ». Or, explique Bachelard, l'élève n'arrive pas en classe comme une feuille blanche prête à recevoir une leçon. Il possède un grand nombre d'expériences premières qui constituent déjà une certaine « culture expérimentale ». Si celle-ci est erronée et conjecturale, pour acquérir une culture expérimentale scientifique il est tout d'abord nécessaire de le purifier de l'ensemble de ses préjugés empiriques. Par conséquent, le professeur « doit commencer [...] par une catharsis<sup>73</sup> intellectuelle et affective ». <sup>74</sup> Si l'image peut avoir cette fonction de révéler les représentations subjective de l'élève, cette excavation doit permettre d'en faire la critique afin de les disposer à recevoir un savoir ou une nouvelle appréhension des choses.

« Il vous faut donc redescendre », ordonne Platon à l'attention du philosophe, « vers l'habitation commune des autres et vous habituer à voir les choses qui sont dans l'obscurité. Quand vous vous y serez habitués, en effet, vous verrez dix mille fois mieux que ceux de là-bas, et vous saurez identifier chacune des figures : ce qu'elles sont, de quoi elles sont les figures, parce que vous aurez vu le vrai concernant les choses belles, justes et bonnes. » Une partie essentielle du métier d'enseignant de philosophie consiste à identifier dans le quotidien les connaissances générales et abstraites qu'il a acquises dans le monde de l'université et des livres. C'est non seulement nécessaire à la compréhension des élèves, mais c'est aussi un progrès de notre propre savoir que l'on parvient à *reconnaître* dans le monde visible.

---

<sup>73</sup> Mot grec qui signifie « purification ». Platon faisait précisément la même recommandation quand il interroge les techniques d'enseignement dans le *Sophiste* : « l'âme ne pourra pas profiter des connaissances reçues jusqu'à ce qu'on l'ait soumise à la réfutation, et que, grâce à cette réfutation, on lui fasse honte d'elle-même et on la débarrasse ainsi des opinions qui empêcheraient la connaissance. Elle sera ainsi purifiée » [230c-d].

<sup>74</sup> Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, chapitre premier, II, J. Vrin, p21.

Par exemple, à l'occasion de l'exercice sur l'art<sup>75</sup>, un élève choisi de présenter un paysage dont il justifia la beauté objective en signalant à plusieurs reprises qu'il représentait un « coucher de soleil » et que le coucher de soleil est « l'un des plus beaux moments d'une journée ». Dans cette réponse nous pûmes notamment reconnaître un article d'Oscar Wilde (*The Decay of Lying*), dans lequel ce dernier soutient que ce n'est pas l'art qui imite la nature mais la nature qui imite l'art car l'art dévoile les beautés de la nature. Il prenait notamment l'exemple du « brouillard » dont les poètes et les peintres révélaient l'esthétique, mais aussi celui des « couchers de soleil » qui étaient selon lui « passés de mode ». Aussi, quand cet élève associe comme une évidence « coucher de soleil » et « beauté », ne manifeste-t-il pas une chose que l'art ou une norme sociale (la mode) nous a appris à voir comme belle ? N'est-ce pas à force de voir des tableaux, des photos ou des films qui mettent en exergues les couchers de soleil que nous sommes attentifs à leur esthétique ? OU Pouvons-nous trouver dans le « coucher de soleil » un motif objectif et universel de beauté ?

### **Conclusion :**

Si l'image n'est pas dans la nature ou dans les habitudes du philosophe, le professeur doit en reconnaître les vertus pédagogiques et réfléchir à son intégration dans son cours. 1. L'image permet d'installer un lien affectif entre l'élève et la matière : elle permet de développer un goût et un imaginaire pour la philosophie, de laisser une trace dans leur mémoire, et elle évite de se les aliéner par un excès d'austérité scripturale en les mettant sur un pied d'égalité pour débattre. 2. L'image apporte également un matériau visuel qui nourrit la pensée et favorise l'effort d'abstraction en accompagnant le raisonnement vers la saisie d'idées générales.<sup>76</sup> Certaines images constituent d'ailleurs déjà en elles-mêmes une première forme d'abstraction, en isolant du flux sensible des expériences quotidiennes une forme unique qui fonctionne comme un symbole. 3. L'image apparaît alors comme un outil didactique privilégié, dévoilant le réel et transmettant par un autre langage des idées, ce que Platon pouvait nommer une « imitation érudite ». 4. Mais quand bien même l'image ne serait que le produit

---

<sup>75</sup> Voir Annexe 4 : Exercice sur l'art.

<sup>76</sup> Bergson pouvait écrire que toute pensée philosophie repose sur une image génératrice au cœur de la doctrine de l'auteur. Avant l'explicitation d'un concept, il y a une intuition. *L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, « L'histoire de l'image : un point de vue épistémologique », François Dagognet, Hachette, p68.

d'une « imitation conjecturale », elle reste précieuse pour l'enseignement philosophique en tant qu'elle permet de faire l'excavation des préconceptions des élèves ou des opinions erronées, pour ensuite de servir de support à une critique ou de point de départ à une réflexion philosophique. Dans une année d'introduction à la philosophie, l'image permet de se libérer des premières apparences et de donner à l'élève une idée ce que la philosophie peut lui permettre d'acquérir, ressemblant en cela à ces icônes, à ces vitraux ou ces tableaux par lesquels l'Eglise donnait aux fidèles un goût pour les sagesses des textes sacrés.

Tout au long de notre réflexion, nous avons pu exposer quelques exemples d'emploi de l'image fixe dans un cours de philosophie. L'image peut notamment servir à : a) l'introduction d'un chapitre par l'excavation des sens communs d'une notion ou la saisie d'une aporie ; b) illustrer un texte, une idée ou un argument ; c) offrir un support sensible commun pour accompagner une réflexion ou servir de support à un débat ; d) de vecteur à l'expression de l'élève qui peut lui-même choisir des images pour accompagner sa réflexion ; e) un rôle ornemental et esthétique ; f) marquer sa mémoire ou exciter un attachement affectif pour la matière.

Il demeure que notre utilisation de celle-ci est restée limitée au cours de l'année. Comme par une seconde nature, nous tendons à privilégier la profondeur du texte ou le génie des philosophes sur cette forme simpliste. Néanmoins, ces quelques tentatives nous ont marqué par la qualité et la fécondité des discussions qu'elles ont inspirées. Nous en retenons cette leçon qu'en général l'élève ne voit pas cette beauté et ces idées qui nous touchent quand nous lisons un texte de philosophie ou quand nous exposons une doctrine. Ce qu'il voit ce sont des obstacles linguistiques qui font paraître l'ensemble comme vague et inutile. Mais il peut voir l'image, il est familier avec celle-ci. Rappelons l'injonction platonicienne : « Il vous faut donc redescendre ». Celle-ci concerne peut-être plus le professeur que le philosophe. Platon a dû en faire l'expérience, ce qui explique tout cet attirail d'images qu'il a élaboré pour enseigner. Tout jeune professeur a connu la peine de la redescence à laquelle le contraignait son métier à la sortie de l'université. Mais s'il veut éviter d'être battu ou traité de fou, il doit apprendre à voir son savoir dans les ombres de la cité plutôt que de s'en tenir à la perfection des contemplations divines. Cet effort est d'ailleurs l'occasion de perfectionner son savoir, de retrouver le réel derrière l'idée. Telle est une leçon fondamentale que l'on peut retenir d'une première année d'enseignement.

# Bibliographie

## a) Philosophie :

- BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2011 (1938).
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Introduction à l'esthétique : Le Beau*, traduction Samuel JANKELEVITCH, Paris, Flammarion, 2009 (1979).
- KANT, Emmanuel, *Critique de la raison pure*, traduction Alain RENAUT, Paris, Flammarion, 2006 (1997).
- LOCKE, John, *Essais sur l'entendement humain*, traduction Pierre COSTE, Paris, Librairie Générale Française, 2015 (2009).
- PLATON, *Phèdre*, traduction Luc BRISSON, Paris, Flammarion, 2012.
- PLATON, *La République*, traduction Georges LEROUX, Paris, Flammarion, 2004 (2002).
- PLATON, *Le Sophiste*, traduction Nestor L. CORDERO, Paris, Flammarion, 1993.

## b) Pédagogie :

- XXXIII<sup>e</sup> Congrès des CPAIEN, *L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*, Paris, Hachette, 1999.
- BOUTIN Perrine et Paul LEFUR, *Didactique des images : Récits d'expériences pédagogiques à et par l'image*, Paris, L'Harmattan, 2020.

## c) Recueil d'images :

- LIU, Yang, *Homme/Femme : mode d'emploi*, Berlin, TASHEN, 2014.
- NELSON, Jimmy, *Before they pass away*, New York, teNeues Media GmbH & Co. KG, 2015.

# Annexes

## Annexe 1. Représentations de la liberté

Voici les quelques éléments qui avaient été préparés sur les deux premières images. Ils furent publiés dans les ressources à destination des élèves sur *ItsLearning*. Le contenu est restreint pour laisser de la place à la discussion. Ces images ont été abordées en ouverture du cours sur la liberté.

Image 1 – Rompre les liens :



- Conception *négative* de la liberté : elle est conçue par contraste avec un obstacle ou une limite qui nous restreint, la liberté c'est se libérer d'un lien.

→ Au sens absolu, la liberté se définit alors comme « absence de limites » ou « absence d'obstacles ». Or, en ce sens seul un être omnipotent comme « Dieu » peut être réellement libre.

→ Liberté = Faire ce que l'on veut. Elle se caractérise par le Pouvoir = capacité de faire ou de ne pas faire.

→ Cette liberté est relative aux moyens physiques ou matériels en notre possession. Ex : corps, richesse, pouvoir hiérarchique, technique, etc.

→ Cette liberté est limitée par des contraintes physiques ou matérielles. Ex : chaînes ; murs de la prison ; paralysie ; pauvreté ; etc.

→ (Repère conceptuel) Obligation / Contrainte :

- Tous deux sont confondus dans le langage courant et ont une étymologie latine similaire : « contrainte » vient de *constringere* qui signifie « serrer » et « obligation » de *ligare* « lier ».
- La « contrainte » est *physique, extérieure* et *nécessaire* (= ce qui ne peut pas ne pas être autrement qu'il n'est). Ex : les chaînes qui restreignent mes mouvements ; une tempête qui me contraint de m'abriter ; un obstacle naturel

qui me contraint de faire demi-tour ; le manque d'argent qui me contraint de ne pas partir en vacances ; etc.

- L' « obligation » est *morale* ou *juridique*, *intérieure* et *contingente* (= ce qui peut ne pas être ou être autrement qu'il n'est). Même si ça nous paraît nécessaire, il est *de fait* possible de l'enfreindre même si ça peut être interdit *en droit*. Ex : un principe ou une règle que je m'impose comme de rester fidèle à ma compagne ; mes responsabilités et mes devoirs ; ce qu'interdit la loi ; la peur de la sanction et des conséquences d'une infraction ; etc.

→ Les liens peuvent également représenter tout un ensemble de limites intangibles ou intérieures qui réduisent la liberté individuelle. Ex : préjugés, croyances, peurs, regard des autres, etc.

→ **Questions :**

- Force, richesse ou pouvoir donnent-ils plus de liberté ? (Spiderman : « De grands pouvoirs donnent de grandes responsabilités. »)
- Pour l'Homme, la limite du *possible* et de l'*impossible* se définit-elle par l'étendue de son ingéniosité ? La technique nous donne-t-elle plus de libertés en nous donnant de nouveaux pouvoirs ? Ex : Si la nature ne nous a pas donné d'ailes, l'Homme a conçu des machines pour voler. Référence : Platon, mythe du *Protagoras* vu dans la chapitre I – Nature et Culture.
- La liberté se définit-elle par l'étendu des *moyens* physiques et matériels à notre disposition ? Ou se définit-elle plutôt relativement aux *fins* que nous nous fixons pour agir ?

Image 2 – Avoir le choix :



- Liberté = Avoir le choix, c'est-à-dire disposer de plusieurs *alternatives* (choix A / choix B / etc.) et *pouvoir choisir soi-même* parmi celles-ci.

→ Libre-arbitre = capacité de prendre une décision et de se déterminer par soi-même.

→ (Référence) l'Âne de Buridan :



Le philosophe médiéval Buridan (1292-1363) propose l'expérience de pensée suivante : Un âne est à égale distance d'un sceau d'orge et d'un sceau d'eau, il a également soif et faim. Parce que sa volonté tend également vers les deux sceaux, elle est impartiale (sans parti-pris). Pour Buridan, l'âne serait alors incapable de choisir et il mourrait de faim. Au contraire, parce qu'il dispose d'un libre-arbitre, l'Homme a la capacité de prendre une décision même quand sa volonté est indifférente.

- Qu'est-ce qui définit mes « alternatives » ?

1/ Mon Pouvoir = Capacités (physiques ou matérielles ; juridiques ou politiques) de faire ou de ne pas faire.

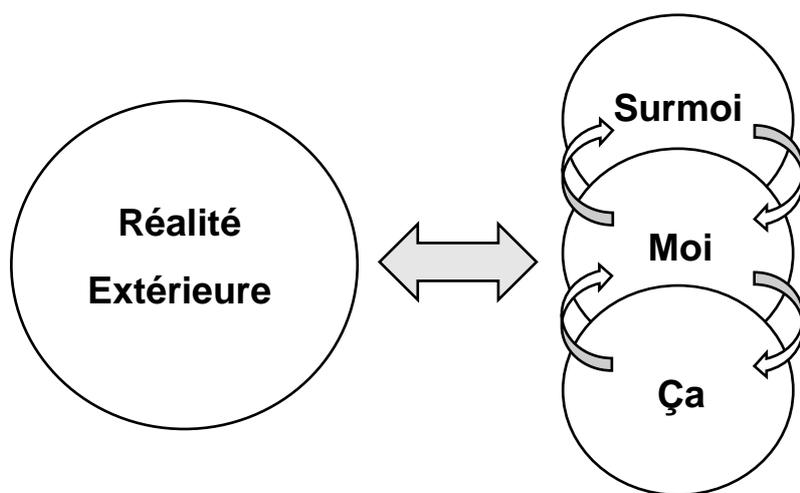
2/ Mon Savoir = Les alternatives sont conçues par-moi, elles dépendent de mes informations et *connaissances*, des idées que je projette, des *objectifs* que je poursuis, de ce dont j'ai *conscience* ou non, des *conséquences* que j'anticipe, de mes croyances et préjugés, de ma culture, etc.

3/ Mon Vouloir = La représentation des choix et la décision dépendent de ma « volonté », laquelle peut désigner 3 choses : a) Mes *désirs*. b) Ce que me dicte ma *raison* et une mûre *délibération*. 3. Une *force mentale* ou une *force de caractère*.

## Annexe 2. Seconde topologie freudienne :

Ce schéma n'a pas été projeté, mais dessiné au tableau. Il fut introduit à la fin du cours sur les Cinq leçons sur la psychanalyse de Freud. L'objectif était triple :

- Introduire des connaissances sur la psychologie freudienne ;
- Revenir sur la problématique de notre cours sur la nature de l'esprit humain. Réfléchir notamment aux relations entre conscience et corps.
- Introduire une référence sur laquelle nous reviendrons dans le cours sur la morale et le devoir pour se demander si la « raison » pratique ne peut pas être associée au « surmoi » freudien et par conséquent à l'intériorisation d'interdits parentaux ou de normes sociales. Autrement dit, la « raison » qui me prescrit des devoirs peut-elle être la voix de la société (parents, professeurs, supérieurs hiérarchiques, proches, ...) en moi ?



### - Puissance interdictrice.

- Petite voix qui dit « il ne faut pas ».
- Origine dans l'intériorisation des interdits parentaux et normes sociales.
- En partie inconscient.

-

### - Principe de réalité.

- Médiateur entre le Surmoi, le Ça et la Réalité extérieure
- Le plus conscient.

-

### - Principe de plaisir.

- Réservoir de nos instincts et pulsions.
- Régit par la libido.
- Aucune notion du temps et de la réalité.
- Le plus inconscient.

### Annexe 3. L'allégorie de la caverne :

Pour ouvrir une séquence d'épistémologie l'an dernier, nous avons présenté l'allégorie de la caverne de Platon.<sup>77</sup> Avant l'arrivée des élèves en classe, nous avons fait un dessin de celle-ci au tableau (photo ci-dessous). Nous leur en avons ensuite distribué un schéma de celui-ci (images ci-dessous) qu'ils devaient compléter au fur et à mesure des explications données et des éléments notés au tableau.

Les dessins de l'allégorie sont nombreux et variables. Si nous avons tenté de rester proches du texte, nous avons aussi fait des choix pour accentuer les éléments utiles à notre cours ou ôter les éléments qui pourraient susciter des difficultés d'interprétation ou nous écartier de notre sujet (comme les « montreurs de marionnettes » ici absents). L'objectif du dessin était de représenter plusieurs objets d'étude et plusieurs types de savoirs, lesquels seraient ensuite abordés tout le long d'un chapitre d'épistémologie (Vérité – Théorie et Expérience – Matière et Esprit – Démonstration) :

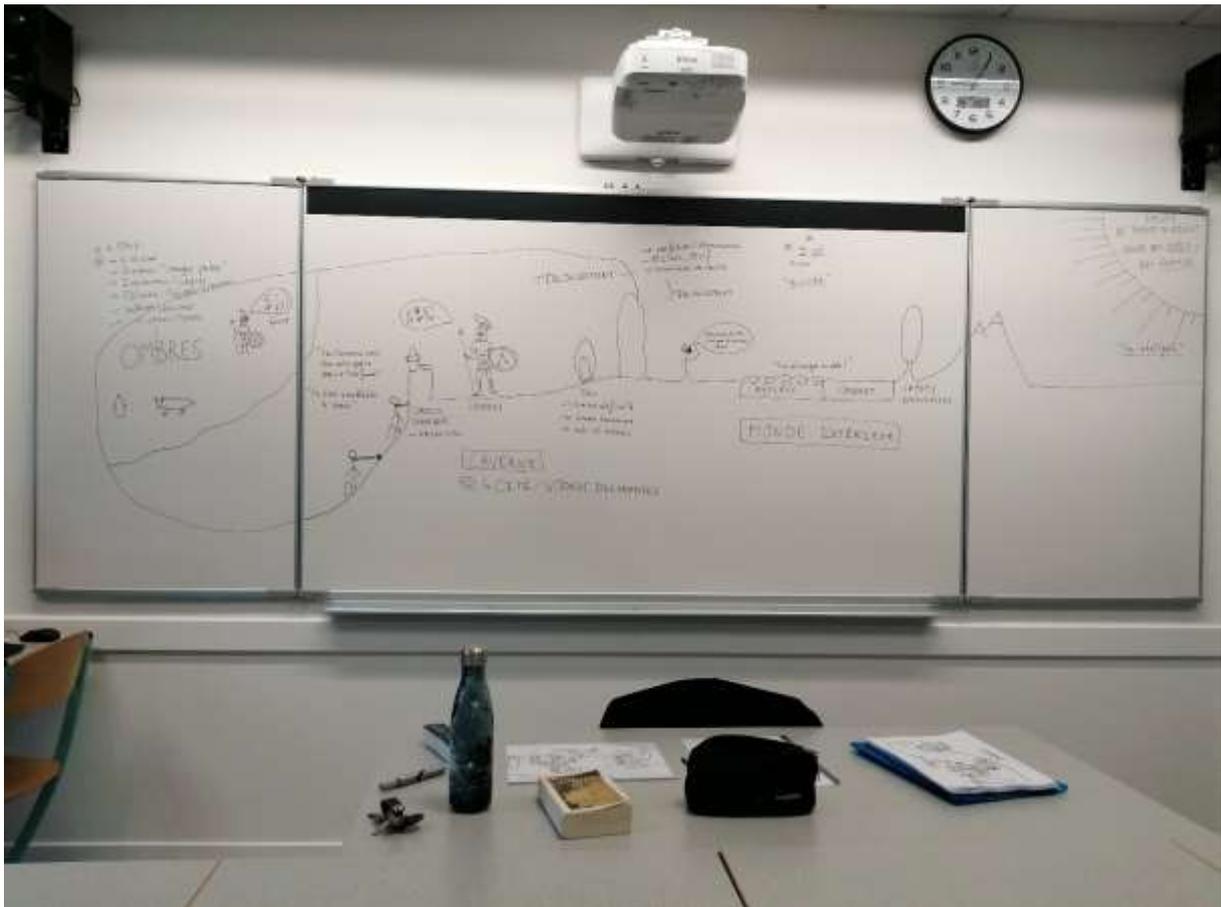
1/ Caverne = monde des Hommes (Cité) : a) Ombres = plus bas degré de connaissance (opinions, préjugés, croyances, us et coutumes (culture), fictions et art, discours (« images parlées »), « oui-dire », apparences, illusions, ...) b) Le feu, les objets = savoir-faire techniques servant à la production et la création d'objets artificiels.

2/ « Lieu visible » = connaissance fondée sur l'observation ou l'expérience sensible, laquelle est : variable, singulière ou particulière, contingente.

3/ « Lieu intelligible » = connaissance fondée sur la théorie (« contemplation divine »), la saisie des Idées ou des causes premières. Elles sont : abstraites, générales ou universelles, nécessaires.



<sup>77</sup> République, VII, [514a-518b].



## Annexe 4. Exercice sur l'art :

### a) Protocole :

Pour nous adapter aux deux semaines de cours en distanciel qui encadraient les vacances de printemps, nous avons organisé un petit chapitre sur l'Art à destination d'une classe de terminale générale (TG2). Lors d'une classe virtuelle, nous avons discuté avec les élèves sur les significations du mot « art », avant d'introduire la notion puis la problématique du cours : « Peut-on juger objectivement du beau ? » Pour le reste de la semaine, nous leur avons donné un exercice à faire à la maison qu'ils devaient ensuite nous envoyer en format numérique.

L'exercice était construit à partir d'un texte de Kant qui interroge la distinction entre l' « agréable » et le « beau » (*Critique de la faculté de juger*, première partie, §7). Il y avait 6 questions : 2 questions de compréhension et 4 questions de réflexion. La question 3 demandait : « comment on peut convaincre autrui qu'une chose est belle ? ». Ensuite, à la question 4 nous invitons les élèves à choisir une peinture ou une sculpture qu'ils trouvaient belle et d'essayer d'en justifier la beauté pour en convaincre les autres. L'ensemble des œuvres proposées par les élèves furent répertoriées et affichées dans l'espace de travail sur *ItsLearning*. La semaine de la rentrée, elle aussi en distanciel, nous avons corrigé les questions lors de deux séances de classe virtuelle. Quelques élèves ont été invités à présenter leur réponse à la question 4 en classe.

### b) Objectifs dans l'usage de l'image pour la question 4 :

- Inclure personnellement l'élève dans la réflexion.
- Marquer leur mémoire par un contenu sensible et affectif.
- Essayer de lui faire saisir la problématique du cours : Si nous admettons communément que le « beau est relatif », nous pouvons être surpris qu'une personne ne reconnaisse pas la « beauté » d'une chose qui nous touche et nous pouvons lui dénier la capacité d'en juger (« n'a pas de goût » ou « mauvais goût »). Mais le « beau » trouvant son fondement dans une sensation ou une impression (esthétique), il est difficile d'expliquer pourquoi une chose est belle.

- Rendre concret les arguments ou les idées abordées par le texte de Kant.
- Servir de prétexte et de tremplin à la présentation de théories esthétiques. Réutiliser les raisons et les arguments invoqués pour introduire des références philosophiques.
- Manifester les goûts et la culture artistique des élèves.
- Les exercer à réfléchir et à avoir un sens critique sur les images.

### c) Observations :

Afin de restituer l'ensemble des réponses et d'en clarifier l'enseignement que l'on peut en tirer, nous les avons organisés en trois tableaux.

#### Premier tableau : le Représenté

Représenté	Paysage	Portrait	Animaux	Lieu urbain ou situation quotidienne	Fantastique
<b>Elève</b>	Mathéo3 Clément Axel Maelle Hugo3 Hugo1 Florian Sacha Lucas Arthur Mathéo2 Luis Rabia	Hugo4 Albane Mathieu	Soukamba Yamis Malo	Yann Jordan Florine Brice	Nathan Enzo Thomas Hugo2
<b>Total</b>	13	3	3	4	4

Le premier tableau indique le type de chose représentée sur l'œuvre choisie. Nous avons déterminé cinq catégories distinctes : 1/ paysage naturel ; 2/ portrait d'un Homme ; 3/ représentation d'animaux ; 4/ une scène de ville ou des situations

quotidiennes ; 5/ une scène ou des éléments fantastiques. Notons également qu'un élève (Simon) a choisi un mémorial de la seconde guerre mondiale.

La classification est imparfaite et nous avons parfois pu hésiter dans le classement de certaines œuvres. Pour trancher, nous avons à chaque fois sélectionné ce qui semble être le composant principal de l'œuvre. Par exemple, pour l'œuvre *Le voyageur contemplant une mer de nuages* de Friedrich (choisie par trois élèves), nous avons décidé de l'inscrire dans la colonne « paysage » même si ce paysage pourrait être qualifié de « fantastique » et qu'une personne y est représentée.

L'objectif principal de ce tableau est de mettre en évidence le type de choses auxquelles les élèves associent spontanément au « beau ». Nous trouvons alors qu'une grande majorité associe le « beau » à la « nature » avec 13 élèves qui choisirent un paysage + 3 élèves qui sélectionnèrent une représentation d'animaux.

Cette observation peut être l'objet d'un questionnement en cours : Le « beau » est-il dans la Nature ? Si oui, l'art a-t-il pour objectif d' « imiter » la nature ? Ou est-ce l'art et le regard de l'artiste qui rend beau la nature ? Qu'entend-on par « nature » ? Est-ce une conception culturelle ? Apprend-on à regarder la nature ? Notre intérêt pour la nature a-t-il un sens particulier dans un monde industriel et citadin ou à l'horizon des enjeux écologiques ? Peut-on concevoir un fondement biologique au sens esthétique de l'espèce humaine ?

### Deuxième tableau : l'œuvre choisie

Œuvre	Avant le 20 <sup>ème</sup> siècle	20 <sup>ème</sup> et 21 <sup>ème</sup> siècles	Culture geek, pop culture	Trouvée par hasard sur internet	Suspicion par hasard sur internet
	Clément Axel Maelle Hugo3 Jordan Hugo1 Lucas	Yann Florine Yamis Hugo4 Albane Brice Hugo2 Malo Simon Mathieu	Nathan Thomas	Mathéo3 Arthur Enzo Soukamba Rabia	Florian Sacha Mathéo2 Luis
<b>Total</b>	7	10	2	5	4

Le second tableau vise à mettre en évidence la culture artistique ou les goûts des élèves. Nous voulions notamment déterminer si ces derniers choisissaient spontanément des œuvres d'une culture classique ou moderne (Avant le 20<sup>ème</sup> siècle), d'une culture plus contemporaine (20<sup>ème</sup> et 21<sup>ème</sup> siècle) ou populaire (pop culture, culture geek, ...). Nous souhaitions aussi mettre en évidence le rapport (ou l'absence de rapport) des élèves à l'art. La catégorie « trouvée par hasard sur internet » nous est apparue quand en faisant l'inventaire des œuvres pour les exposer sur l'espace de travail, nous avons réalisé que plusieurs élèves étaient incapables de nous donner l'auteur ou le titre de l'œuvre choisie. Certains nous répondirent même explicitement qu'ils avaient trouvé leur œuvre via un célèbre moteur de recherche et qu'ils n'arrivaient à en trouver les références. Nous avons fait l'essai et en tapant par exemple « peinture paysage » ou « peinture animal » nous trouvions immédiatement quelques-unes des œuvres choisies. Si nous pouvons affirmer avec assurance que 5 élèves ont trouvé leur œuvre par hasard sur internet, nous suspectons que c'est aussi le cas pour au moins 4 autres élèves, lesquels ont choisi un paysage naturel anonyme.

Que peut-on retenir de ce second tableau ? Premièrement, la plupart des œuvres choisies sont contemporaines. Les élèves ont d'ailleurs pu nous faire découvrir des œuvres ou des auteurs que l'on ignorait, ayant une culture plus classique nous-mêmes. Ce point montre peut-être un contact des élèves avec l'activité artistique.

Deuxièmement, parmi ceux qui ont sélectionné une œuvre antérieure au 20<sup>ème</sup> siècle, trois choisirent la même œuvre (*Le voyageur contemplant une mer de nuages* de Friedrich) dont un élève (Hugo3) admit ne pas être intéressé par l'art et avoir sélectionné un « tableau connu ». Ajoutons qu'un autre élève (Clément) précisa avoir déjà étudié l'œuvre choisie au collège (*Albert Bierstadt - Estes Park Colorado Whytes Lac*). Cette observation nous permet de nous interroger sur la place qu'exerce l'école dans la construction d'une culture classique ou admise chez l'élève, mais aussi sur la pertinence de cet enseignement par contraste avec une culture contemporaine qui semble avoir leur préférence.

Troisièmement, une partie non négligeable de la classe a choisi son œuvre au hasard sur internet. Nous pouvons l'interpréter de plusieurs manières : 1/ Ces élèves ne sont pas intéressés par l'art. 2/ Ces élèves ne furent pas intéressés par l'exercice ou tentèrent de le faire au plus vite (celui-ci ayant été donné la semaine en distanciel

qui précéda les vacances de printemps). 3/ Ces élèves n'ont pas de culture artistique et se sont servis d'internet comme d'un moyen de recherche. 4/ La recherche internet fut plus ou moins longue et l'objet de la quête sincère d'une œuvre inconnue qu'ils pourraient honnêtement reconnaître comme « belle » à leurs yeux.

### Troisième tableau : les raisons invoquées

Raison	1	2	3	4	5	6	7
Elève	Florian Rabia Axel Jordan Hugo1 Maelle Yann Arthur Mathéo3 Enzo Malo Florine Mathéo2 Sacha	Florian Hugo1 Lucas Hugo2 Sacha	Florian Jordan Yann Hugo3 Hugo2 Nathan Florine Soukamba Mathéo2 Sacha Mathieu	Florian Maelle Thomas Yann Luis Clément Malo Soukamba Brice Yamis	Rabia Maelle Thomas Yann Arthur Mathéo3 Enzo Hugo4 Albane Florine Soukamba Mathéo2 Yamis Sacha	Axel Thomas Lucas Luis Hugo3 Nathan Simon Florine Brice Mathieu	Lucas Clément Hugo3
<b>Total</b>	14	5	11	10	14	10	3

Ce tableau interroge plus spécifiquement le fond et la problématique de notre cours. A partir de l'œuvre choisie, les élèves devaient donner des raisons pour justifier de la beauté objective de celle-ci. Si la classification peut de nouveau être imparfaite, nous avons en général relevé les raisons suivantes :

**1. Sentiments positifs suscités par l'œuvre chez le spectateur** (émotion, évocations, impressions, ...):

Réponse qui semble manifester un contre-sens, la question « pourquoi est-ce objectivement beau ? » est devenue « pourquoi ça vous plaît ? ». Il semble paradoxal de vouloir justifier de la beauté *objective* d'une chose en faisant appel à un contenu *subjectif* (ce que je ressens en la voyant).

Nous en retenons trois choses : a) elle permet de revenir sur la distinction kantienne entre l'« agréable » (« ce qui plaît aux sens dans la sensation ») et le « beau » (qualité intrinsèque de l'objet); b) de montrer le paradoxe essentiel au jugement esthétique lui-même : c'est une satisfaction qui prétend à l'universalité (« ce

qui plaît universellement sans concept », une « satisfaction désintéressée »), d'où le propos d'un élève (Hugo2) qui dit à l'oral que l'art est beau grâce à un « sentiment collectif » ; c) permet de dévoiler les incompréhensions des élèves OU un manque de clarté de l'exercice et de la question posée par le professeur.

## **2. Un moyen d'évasion, de fuite de la réalité et des inquiétudes ou du stress quotidien :**

Plusieurs ont notamment mis en avant la « liberté » que leur offrait l'œuvre d'art par contraste avec les restrictions sanitaires ou avec les inquiétudes et le stress de l'année de terminale. Cette réponse nous en apprend autant sur une fonction possible de l'art que sur la psychologie des élèves dans leur usage de l'art.

## **3. Qualité sensibles de l'œuvre** (couleurs, formes, contrastes, lumière, ...) :

Lors de la correction de l'exercice en classe virtuelle, un élève (Luis) expliqua que la beauté de l'œuvre se fonde « matériellement » dans l'objet et qu'ainsi tous peuvent le voir. Certains présentèrent une description visuelle de l'œuvre comme s'il s'agissait d'une preuve suffisante, sans toutefois préciser pourquoi des « couleurs » ou un « jeu de lumière » fondaient objectivement la beauté d'une œuvre. Or, la sensation n'est-elle pas condamnée à être « subjective » ? Ou existe-t-il des qualités « objectives » ?<sup>78</sup> Derrière cette intuition que le « beau » est un « fait » visible par tous, nous pouvons ainsi essayer d'en éclairer le fondement à partir d'idées philosophiques comme le « rapport » (Diderot, *Recherches philosophiques sur l'origine et la nature du beau*) ou un fondement naturel et biologique au sens esthétique (théorie darwinienne du beau).

Nous avons également profité de ces réponses pour introduire des difficultés épistémologiques : si la vérité semble pouvoir être définie comme l'adéquation du jugement et de la chose, nous ne pouvons pas vraiment vérifier cette adéquation dans la mesure où n'avons pas accès à la chose en elle-même mais à la « perception » sensible de celle-ci.

## **4. Le talent de l'artiste** (expertise technique, complexité de l'œuvre, qualité d'imitation et réalisme, ...) :

Critère plus objectif, l'expertise technique est une chose dont on peut parler dans la mesure où il s'agit d'un « savoir-faire ». Un élève (Yann) indiqua plus précisément que « pas n'importe qui peut la faire », ce qui suggère que l'artiste se

---

<sup>78</sup> Locke peut en ce sens distinguer entre des « qualités premières » et des « qualités secondes » (*Essais sur l'entendement humain*, livre II, chapitre 23, §9).

reconnait à son expertise technique et qu'une œuvre dont on a l'impression qu' « on aurait pu la faire » n'est pas une œuvre d'art. Nous pouvons ici retrouver les polémiques qui accompagnent certaines œuvres d'art contemporaines. Mais ce critère semble également s'opposer à la distinction entre l' « artisan » (Arts et Métiers) et l' « artiste » (Beaux-Arts) faite en introduction. Aussi, ce point nous a permis d'introduire plusieurs questions : Le beau est-il l'objet d'un savoir-faire technique que l'on peut apprendre ? Le beau est-il, au contraire, l'objet d'une recherche libre et créative, ou du « génie » particulier de l'artiste ? L'utilité, la consommation ou l'intérêt mercantile d'une œuvre lui ôte-t-elle sa beauté ? Ce qui interroge la distinction de Kant entre « agréable », « utile » et « beau ».

Plusieurs élèves ont notamment insisté sur le « réalisme » de l'œuvre et une perfection dans l' « imitation ». A cette fonction mimétique de l'art, nous pouvons lui opposer celle d'évasion, de fantasme ou d'idéal que d'autres ont mis en avant. Nous interrogeons ainsi la finalité de l'art et nous pouvons nous demander : l'art doit-il imiter la nature ? Si par exemple Aristote explique le plaisir prit à l'imitation artistique par la connaissance prise à la représentation nette et sereine des choses (*Poétique*, IV). Dans son *Introduction à l'Esthétique*, Hegel peut au contraire insister sur le caractère vain et futile de l'imitation de la nature, l'art dégradant nécessairement son modèle, et trouver un intérêt plus spirituel à l'œuvre d'art.

##### **5. La chose représentée (lieu, paysage, personnalité, ...)** :

Ex-aequo en tête des raisons invoquées, 14 élèves ont trouvé dans le représenté un objet d'accord sur le « beau ». Plusieurs font notamment de la nature et de ses paysages un lieu commun de beauté parmi les Hommes. Quel que soit notre culture, tout Homme est touché par la Nature. Arthur écrit par exemple : « on y représente la nature qui est un lieu commun à tous les Hommes ».

Comme la catégorie « paysage » du premier tableau, cette raison permet d'interroger le sens du mot « nature » et celui de la beauté qu'on lui associe. La nature est-elle belle en elle-même ? Ou, a-t-on appris à y reconnaître la beauté, notamment grâce à l'art ? Nous pensons notamment à un élève (Mathéo3) qui a sélectionné son œuvre par hasard sur internet et qui invoque à plusieurs reprises la représentation d'un « coucher de soleil » comme une raison suffisante pour que les Hommes s'accordent sur sa beauté. Il écrit ainsi : « en arrière plan, nous pouvons voir un couché de soleil qui est l'un des plus beau moment d'une journée ». Ce point n'est pas sans rappeler le texte d'Oscar Wilde issu de *The Decay of Lying*, dans lequel il explique que

l'art nous apprend à voir le beau dans la nature, que ce n'est pas l'art qui imite la nature mais la nature qui imite l'art. Il prend l'exemple du « brouillard » dont ses contemporains admire l'esthétique, et il cite les couchers de soleil comme un élément naturel passé de mode : « Il n'est personne, aujourd'hui, de vraiment cultivé, pour parler de la beauté d'un coucher de soleil. Les couchers de soleil sont tout à fait passés de mode. Ils appartiennent au temps où Turner était le dernier mot de l'art. Les admirer est un signe marquant de provincialisme. » A l'inverse, cet élève voit dans le « coucher de soleil » un motif admis et reconnu de beauté de nos jours.

Outre une référence à la nature, nous pouvons également noter qu'un élève (Nathan) va jusqu'à soutenir que la « mort », parce qu'elle touche tous les Hommes, les mets d'accord pour trouver son œuvre belle. Toutefois, il ne semble pas concevoir la laideur que l'Homme pourrait au contraire associer à la mort. Il écrit : « Tout le monde devrait trouver belle cette œuvre car elle met en sujet la mort dont beaucoup redoute ». Nous pouvons y voir une similitude avec le propos aristotélicien qui explique le plaisir prit à l'imitation par les connaissances qu'elle nous donne. Il écrit : « nous prenons plaisir à contempler les images les plus exactes de choses dont la vue nous est pénible dans la réalité, comme les formes d'animaux les plus méprisés ou les cadavres. » (*Poétique*, IV)

**6. Contenu spirituel de l'œuvre** (message, idée, pensée, métaphore, symbole, idéal, ...) :

Presque autant d'élève ont fondé la beauté d'une œuvre sur son contenu « spirituelles » que sur ses qualités « sensibles ». Certains d'entre eux (Thomas, Lucas, Luis) parlent de l'« idéal », du « fantastique » ou de l'« utopie » de la représentation. D'autres (Axel, Hugo<sup>3</sup>, Nathan, Simon, Brice, Mathieu) font référence à la « pensée », au « message », à la « symbolique » ou à la « métaphore » de l'œuvre. Cette raison nous a notamment permis d'introduire l'idée hégélienne de la spiritualité de l'art qui manifeste sensiblement à l'extérieure une pensée ou une conscience intérieure. Cette spiritualité rend l'œuvre d'art supérieure aux productions de la nature, et l'art n'a pas pour vocation d'imiter la nature, tâche qui serait vaine et le réduirait à une fonction de tromperie.

### **7. La renommée de l'artiste ou de l'œuvre :**

Trois élèves ont explicitement indiqué que l'œuvre choisie était belle car célèbre et reconnue comme telle. D'autres ont parlé de l'avis de la « majorité » comme d'un

critère objectif du beau. Ce point a permis de nous interroger sur la place d'opinion de la majorité ou de l'accord des autres dans l'épreuve de la véracité d'un jugement<sup>79</sup> :

D'une part, si la plupart des Hommes s'accordent pour dire qu'une œuvre est belle, cela semble « objectif » car ce n'est pas reconnu par mon seul sentiment esthétique mais par mes semblables, et la majorité semble manifester une moyenne évacuant tout ce qu'il y a de particulier et subjectif dans le goût.

D'autre part, ce n'est pas parce qu'ils sont la plupart à avoir tort, qu'ils ont forcément raison. Non seulement la majorité peut se tromper, mais il y a une différence entre la moyenne d'un vote et ce que l'on qualifie d'« opinion commune » ou de « connu ». Si chacun exprime explicitement son opinion dans un vote dont la majorité définirait une moyenne. Au contraire nous faisons le postulat ou nous avons l'impression de ce qui constitue l' « opinion commune » ou la « majorité ».

---

<sup>79</sup> Critère qu'interroge d'ailleurs Kant dans sa *Critique de la raison pure*, II. Théorie transcendantale de la méthode, chapitre II : Le canon de la raison pure, troisième section : « La pierre de touche de la créance, pour reconnaître s'il s'agit d'une conviction ou d'une simple persuasion, est donc, de façon extérieure, la possibilité de la communiquer, et de trouver que la créance possède une validité pour la raison de chaque être humaine ». Autrement dit, la possibilité de trouver l'accord de la plupart des hommes sur notre jugement esthétique n'est-elle pas un moyen d'en prouver l'objectivité ?

## Annexe 5. Diversité culturelle :

Voici un échantillon de photographies contenues dans le recueil *Before they pass away*, de Jimmy Nelson.



## Annexe 6. Sexe biologique et Genre :

Voici une sélection d'images issues de l'ouvrage *Homme/Femme : mode d'emploi* de Yang Liu.



Homme moderne / Ménagère popote



Creepy / Sexy



Self image



Tâche unique / Multitâche

## Annexe 7. La représentation de *Thémis* :



Cet exercice a été fait en introduction du cours sur la « Justice » pour des classes de série technologique. Une représentation de Thémis (ci-dessus) a été projetée au tableau et les élèves devaient trouver les trois symboles qui lui sont associés. Ils disposaient ensuite de cinq minutes pour expliquer leur signification. L'exercice fut suivi de discussions et d'une correction synthétique présentée sous forme de tableau à trois colonnes (ci-dessous). Comme pour l'ouverture du cours sur la liberté, nous fûmes agréablement surpris de la richesse des discussions qui gravitèrent autour de cette seule image.

Bandeau	Balance	Glaive
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « La justice est aveugle »</li> <li>- Désigne l' « impartialité » = « sans parti pris » ou « objectivité »</li> <li>≠ « arbitraire » (qui dépend de la volonté d'un Homme)</li> <li>≠ « neutralité » (car elle rend un jugement)</li> <li>- La loi est impartiale car elle est la même pour tous. Elle n'a pas d'intérêt ou de volonté propre. Obéir à la loi, c'est n'obéir à personne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justice = « égalité » (devant la loi ; dans la distribution des biens et des peines)</li> <li>≠ « deux poids, deux mesures », fonde un « sentiment d'injustice »</li> <li>Ex inégalité homme-femme : pour un même travail recevoir un salaire différent.</li> <li>- Mais l'égalité n'est pas toujours équitable, car l'égalité stricte ne prend pas en compte les différences factuelles entre les individus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Désigne la « force ». Nécessaire à l'exécution de la justice. « La convention sans l'épée, ne sont que des mots » (Hobbes, <i>Léviathan</i>)</li> <li>Force = emploi de la violence ou de la force physique ; autorité, les trois pouvoirs (législatif, judiciaire, exécutif)</li> <li>- Problème : Qu'est-ce qui fonde une violence légitime ou le droit d'user de la force ?</li> <li>Nécessaire, car la nature humaine est égoïste et cherchera à enfreindre les</li> </ul>

<p>- Problème : Ne peut-on par reprocher à une justice d'être aveugle ? Appliquer de manière stricte et froide une règle générale, sans considérer la particularité des faits. (Rigorisme)</p> <p>- En fait = la réalité telle qu'elle est effectivement, ce qui existe et que l'on constate. En droit = ce qui devrait être d'après une norme de référence (loi, justice, morale, ...).</p>	<p>- Platon, <i>Les Lois</i>, VI :</p> <p>1/ Egalité arithmétique = égalité stricte, « selon la mesure, le poids et le nombre ». Donne la même part d'une même chose à chacun. Ex : égalité des chances.</p> <p>2/ Egalité géométrique : « égalité en toute occasion à des inégaux conformément à la nature ». Egalité proportionnelle, elle ajuste la répartition des biens et des peines en proportion des cas particuliers (mérite, besoins, revenus, ...) C'est l' « équité ». Ex : tiers-temps pour certains élèves ; impôts.</p> <p>- Problème : Quel type d'égalité est le plus juste ? Justice sociale (idée de discrimination positive) Libéralisme (égalité des droits et libertés sans discriminations) ?</p>	<p>lois. (Platon, mythe de Gygès, la <i>République</i>) Mais risque d'un usage excessif ? (polémique autour de la « violence policière » ; débat sur la peine de mort) Face à une justice impuissante, le « justicier masqué » a-t-il le droit d'user de ses pouvoirs pour combattre le crime ? Cela peut-il le conduire à devenir un « vengeur masqué » ? (= une justice arbitraire et subjective) (Voir partie sur la vengeance)</p>
--	--	--

## Annexe 8. Le problème moral de l'image :

Ce point se risquant à nous écartier de notre sujet de réflexion, nous avons décidé de le mettre en annexe. Nous nous contenterons de signaler une difficulté morale de l'image à l'école, sans nous aventurer dans une tentative de résolution qui nécessiterait toute une réflexion à elle seule.

Comme le suggère la distinction entre production d'*illusions* et production de *copies*<sup>80</sup>, Platon conçoit qu'il y a un mauvais et un bon usage de l'image. Hormis l'infériorité ontologique de l'artificiel sur le naturel (ou de la production humaine sur celle de la nature), ce dernier ne conçoit pas vraiment l'image ou la technique imitative comme intrinsèquement mauvaise. Ce qui rend une technique mauvaise c'est l'usage que l'Homme en a. Aussi son propos sur l'image est-il essentiellement attaché à régler son usage dans l'éducation. Platon est explicite sur ce point : l'image, sous toutes ses formes, doit représenter le bien et la vertu, elle doit servir de modèle morale pour régler les mœurs des futurs citoyens.<sup>81</sup> Malgré tout son respect pour l'art d'Homère dont il reconnaît la beauté, le plaisir et les intentions allégoriques<sup>82</sup>, le philosophe craint que la jeunesse ne soit pas en mesure de dépasser le sens premier de ses récits. En montrant des dieux jaloux, violents, vengeurs, ... Homère attribue des défauts humains aux dieux et les érige en normes de vie.<sup>83</sup>

Au contraire, des penseurs comme Aristote ou Hegel trouvent dans la représentation des vices et des passions violentes un moyen pour le spectateur d'en faire la *catarsis* (« purification »).<sup>84</sup> C'est un moyen d'extérioriser et de mettre à distance ces pans barbares de notre âme. C'est aussi l'occasion d'en prendre conscience et d'en tirer un savoir sur soi-même, sans avoir à faire l'épreuve de leurs conséquences néfastes, puisque la représentation est une fiction. A l'inverse de Platon, Hegel écrit ainsi : « C'est pourquoi, chez Homère, les actes des dieux et ceux des hommes s'entremêlent ; tout en semblant accomplir des actes extérieurs et étrangers à l'homme, les dieux ne font en réalité qu'extérioriser ce qui constitue la substance même de son âme ».<sup>85</sup>

<sup>80</sup> Vu en I, 3, p 16. Platon, *Le Sophiste*, [235b-236c].

<sup>81</sup> Platon, *République*, livre III, [395c-d].

<sup>82</sup> *République*, livre X, [595b-c] ; *Phèdre*, [276c-277a].

<sup>83</sup> Platon, *République*, livre III, [378b-379b].

<sup>84</sup> Aristote, *Poétique*, VI [1450a] ; Hegel, *Introduction à l'esthétique : Le Beau*, Paris, Flammarion, p47.

<sup>85</sup> Hegel, *Introduction à l'esthétique : Le Beau*, Paris, Flammarion, p47.

Nous nous trouvons partagés entre deux écueils :

D'une part, l'école doit servir de modèle. Elle doit incarner un exemple moral et transmettre des valeurs précises (notamment relatives aux « Droits de l'Homme », à la « démocratie » ou à ce que l'on nomme les « valeurs de la république » en France) qui doivent construire les citoyens de demain. Le professeur, en tant que représentant de l'institution, possède en ce sens tout un ensemble de devoirs envers les élèves (neutralité, laïcité, égalité des chances, liberté d'expression, ...) qui apparaissent pour certains explicitement dans les grilles d'évaluation de ses compétences.

D'autre part, l'école représente l'enceinte du savoir. Elle doit instruire les élèves, leur donner des connaissances sur le monde dans lequel ils vivent et répondre à leurs interrogations. Or, cette réalité rompt souvent avec les idéaux de l'école. Hors de l'enceinte sacrée de la classe, les élèves sont inondés d'images violentes. Vidéo de décapitations, d'accidents de voiture, de suicide, pornographie, appels à la haine, ... sont autant d'images qui peuvent dessiner la réalité de l'élève et dont ils ne trouvent que silence chez leur professeur car ces sujets paraissent tabous dans la salle de classe. Pourtant, ils ont justement besoin d'un cadre serein et objectif pour faire la critique instructive de ces images. La représentation immorale peut-elle avoir sa place en classe afin de dissiper les mauvais exemples qu'ils risquent de trouver hors de l'école, voir au sein même de la cour de récréation ? Ces images emportent l'élève par leur nombre et leur affectivité. Elles définissent sa vision du monde et peuvent même faire obstacles à l'enseignement. Dès lors, faut-il donner droit de cité aux mauvaises images à l'école afin de les désenvouter et apprendre à voir bien ?

La question trouve un accent particulier chez le philosophe dont la discipline a l'ambition de penser la réalité dans son ensemble sans préconceptions ou jugements arrêtés à son sujet. S'il doit représenter l'institution, il est tenté de critiquer l'institution. S'il doit transmettre les valeurs démocratiques, il souhaite souligner les problèmes de la démocratie. S'il doit incarner la laïcité, il est curieux de voir comment se conçoit la laïcité à l'étranger. S'il doit combattre le sexisme, il veut comprendre et questionner le point de vue du sexiste. Mais le « professeur de philosophie » n'est pas seulement philosophe, il est aussi « professeur », c'est-à-dire un représentant de l'Etat chargé de l'éducation de l'élève. Aussi, qu'est-ce que le professeur de philosophie peut se permettre de montrer par ses images ?

## 4<sup>ème</sup> de couverture

Mots clés : Image – Philosophie – Pédagogie – Ecrit réflexif – Platon

Résumé en français :

Dans cet écrit réflexif nous avons réfléchi à l'enseignement de la philosophie par l'*image fixe*, à la distinction de l'*image audiovisuelle* ou du *récit imagé*. Si la philosophie peut montrer des réticences à l'emploi de l'image, les difficultés linguistiques rencontrées par les élèves nous invitent à considérer ce nouveau moyen pour leur communiquer un savoir et des compétences philosophiques.

La réflexion est divisée en deux temps : Premièrement, nous avons exposé les critiques philosophiques majeures adressées à l'image, lesquelles nous invitent à limiter ou à régler son usage. Deuxièmement, nous avons explicité les vertus pédagogiques de l'image, notamment dans l'enseignement de la philosophie. Le propos s'accompagne de quelques exemples, plus ou moins développés, d'usages de l'image fixe au cours de l'année de stage d'un professeur de philosophie.

Résumé en anglais :

In this writing, we considered the teaching of philosophy in using *fixed images*, that we distinguished from *audio-visual images* or *telling images*. If philosophy isn't usually prone to use images, we are led to consider this new way of communicating philosophical skills and knowledge by the linguistics obstacles met by students nowadays.

Our study is divided into two parts : First, we exposed the main philosophical arguments against images. This criticism teaches us lessons about how to restrain or rule its use. Secondly, we showed the pedagogics virtues of set images in teaching philosophy. Our reasoning goes allong with more of less developped exemples showing the use of fixed images during a philosophy teacher's intern year.