La littératie visuelle en classes primaires : de l'illustration du savoir à la *créativisation* des savoirs

Saffa OUFASKA

ENS, LRALLARC, Maroc. Université Sultan Moulay Slimane, Béni Mellal, Maroc

Résumé : L'alphabétisation visuelle n'est pas un concept nouveau, elle remonte aux premières civilisations, notamment à travers les dessins rupestres. Elle s'est progressée au cours de l'Histoire humaine au point de parcourir tous les champs de la connaissance. Avec l'avènement des réseaux sociaux, les images deviennent des moyens de plus en plus populaires pour exprimer des sentiments, des idées et transmettre des messages. Au cours de la dernière décennie, cette forme de littératie visuelle, qui concerne le langage et la communication, prend le devant de l'arène pédagogique, en l'occurrence, en classes primaires, à travers laquelle non seulement nous communiquons et illustrons des idées mais nous permettons aux apprenants de créer au-delà du cadre éducatif. Par ailleurs, si l'image a cette capacité de détrôner le verbe dans les pratiques communicationnelles, elle peut, par conséquent, servir d'instrument de contrôle et de manipulation pour servir une idéologie.
Mots-clés : littératie visuelle, évolution, image fixe, cinéma, illustration, représentance, *créativisation*.

Abstract: Visual literacy is not a new concept, it dates back to the first civilizations, notably through cave drawings. It has progressed throughout human history to the point of covering all fields of knowledge. With the advent of social media, images are becoming increasingly popular ways to express feelings, ideas and convey messages. Over the last decade, this form of visual literacy, which concerns language and communication, has come to the forefront of the educational arena, particularly in primary classes, through which we not only communicate and illustrate ideas but we let's allow learners to create beyond the educational framework. Furthermore, If the image has this capacity to dethrone the verb in communication practices, it can, consequently, serve as an instrument of control and manipulation to serve an ideology.

Keywords: visual literacy, evolution, still image, cinema, illustration, representation, creativization.

ملخص: إن التعلم البصري ليس مفهوما جديدا، بل يعود تاريخه إلى الحضارات الأولى، ولا سيما من خلال رسومات الكهوف. وقد تطور هذا المفهوم عبر تاريخ البشرية حتى أنه شمل جميع مجالات المعرفة.

لكن مع ظهور وسائل التواصل الاجتماعي، أصبحت الصور وسيلة شائعة بشكل متزايد للتعبير عن المشاعر والأفكار ونقل الرسائل. على مدى العقد الماضي، أصبح التعلم البصري، الذي يتعلق باللغة والتواصل، في طليعة الساحة التعليمية، وخاصة في الصفوف الابتدائية، والتي من خلالها لا نتواصل ونوضح الأفكار فحسب، بل نسمح للمتعلمين بالإبداع بما يتجاوز حدود الخيال والإطار التعليمي.

ومع ذلك، إذا كانت الصورة يمكنها في بعض الأحيان أن تحل محل الفعل في ممارسات الاتصال، فإنها يمكن أن تصير أداة تحكم وتحايل في خدمة أيديولوجية ما.

الكلمات المفتاحية: التعلم البصري، التطور، الصورة الثابتة، السينما، الرسم التوضيحي، التمثيل، الإبداع.

Introduction

L'alphabétisation visuelle qui concerne le langage et la communication est devenue, dans les classes primaires, un outil par lequel, non seulement nous communiquons et illustrons des idées mais nous permettons aux apprenants de créer au-delà du cadre éducatif.

L'objectif de cette communication est de montrer, à travers un éclairage historique et une approche analytique, comment l'usage des images fixes et animées en classes primaires, rend l'apprentissage plus mémorable, plus communicatif, voire plus significatif. Car s'il est vrai que l'image, comme outil didactique, a connu une évolution au cours de l'Histoire de l'enseignement au Maroc, touchant à sa forme et à son fond, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle a permis la construction, l'illustration et la *créativisation* des savoirs. Par voie de conséquence, la littératie visuelle, en étant sujette à une éthique didactique, empêche de se muer à un outil mis au service d'une idéologie donnée.

1. L'évolution de l'image et de son usage au cours de l'Histoire de l'enseignement primaire au Maroc.

Le terme « image » apparait pour la première fois dans la langue anglaise en 1600 sous l'appellation de médium qui signifie « agent intermédiaire, canal de communication »[1]. A partir de 1927, le sens courant du mot va changer de « medium » au « médias » pour désigner les canaux de communication tels que la presse, le livre, la radio et la télévision[2].

Il est à signaler que les études qui permettraient de connaitre avec précision l'incursion progressive du livre scolaire par l'image avant le protectorat manquent. Notre collecte d'image n'est pas riche et ce en raison de la difficulté de consulter les manuels anciens conservés au Centre d'études arabe[3]. D'autant plus que la direction provinciale du ministère de l'Éducation

[1] LEBRETON-REINHARD, Maud et GAUTSCHI, Heidi, *Erudit*, Vol.13, « L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages » : Mise en place d'une formation à une pratique multimodale raisonnée, 2021, (en ligne) : https://www.erudit.org/fr/revues/recherches lmm/2021-v13-recherches lmm06075/1077705ar/ consulté le 20/04/2024

[2] *Ibid.*

[3] Créé en 1988, anciennement appelé Bureau de l'enseignement de l'arabe et la Coordination de l'enseignement de l'arabe, ce centre produit et édite des documents pédagogiques pour l'enseignement de l'arabe dans les établissements français au Maroc, en coordination avec le ministère de l'Éducation nationale marocain.

nationale que nous avons consultée n'a pas conservé des exemplaires d'anciens manuels scolaires publics. En tout cas nous nous limiterons, dans cet article, à quelques remarques sur l'évolution de l'image, quant à son usage, d'un point de vue esthétique, pédagogique et idéologique[4].

Les scientifiques et les pédagogues insistent sur l'importance de l'éducation à l'image, chose qui a été soutenue par les mouvements d'éducation populaire et les gouvernements, depuis la fin de la seconde Guerre mondiale. Le Maroc fait partie aussi de ces gouvernements qui ont accordé une grande importance à l'image comme support pédagogique et didactique dans le système scolaire.

Certes l'image a toujours été un outil pour illustrer les savoirs dans les écoles primaires mais ce n'est qu'à partir du 21ème siècle qu'elle deviendra le véhicule privilégié de persuasion et d'assimilation. Qu'elle soit numérique ou analogique, outil pédagogique ou papier décoratif, l'image, par sa dimension affective, a toujours constitué un outil puissant non seulement de fixation différenciée des savoirs mais qui stimule l'inspiration et joue sur l'affect.

Nous proposons d'articuler notre analyse en termes de période pour mieux saisir à la fois les différents aspects de l'image, son évolution quant à la place qui lui était réservée au sein des programmes et au cours des apprentissages.

1.1. L'image comme outil de mimésis du réel

Du 19ème siècle jusqu'au début du 20ème siècle, l'usage des images était quasi absent au sein des msīd-s, précisons-le. Les élèves n'utilisaient au cours de leurs apprentissages aucun medium. Ils se contentaient d'une planchette sur laquelle ils écrivaient recto verso avec de l'encre. En 1864, grâce à Muhammed Ben Tayyeb Rudani[5], l'imprimerie va enfin être introduite au Maroc. Devenue

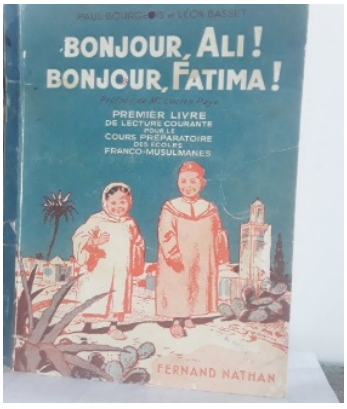
[4] Il importe de préciser que les différentes remarques soulevées dans cet article ne relèvent pas du hasard mais elle sont le fruit de deux expériences, mon expérience en tant qu'élève de la génération des années 83 et celle de l'enseignante qui a exercé ce métier au sein des classes primaires pendant 20 ans. D'autres questionnements et remarques ont pris forme grâce aux enquêtes immatérielles que nous avons consultées, notamment : *Statut du français à l'école marocaine depuis les années 60 jusqu'à la réforme de 2000*, de Zerouali Mimoun publié en 2016 dans la revue *Ouajdaty* et la thèse de doctorat (2018) de Hosnia Choukri intitulée : *Les manuels scolaires du français du primaire public du Maroc : état des lieux et perspectives*.

[5] La date de l'introduction de l'imprimerie au Maroc quant à l'agent qui a été chargé de l'acquérir a constitué un sujet de discorde entre historiens et chercheurs. Certains précisent que la date de son introduction au Maroc était en 1859, d'autres la situent à 1864. Alors que les différentes recherches de Jacques Berque, Roger Letourneau, Abderrahman Ben Zaidanne ainsi que celles de Abdelwahab Ben Mansour s'accordent à confirmer que la première imprimerie introduite au Maroc était importée d'Egypte par Mohammed Ben Taib Roudani, fils de l'ancien Pacha de Taroudant. D'autres chercheurs affirment qu'il s'agissait de Cadi de

ensuite une propriété du Mekhzen, elle sera consacrée à la production de plus de six cents ouvrages lithographiés, principalement de fiqh, de grammaire et de soufisme. De 1920 à 1950, les images qui envahissaient les manuels scolaires étaient monochromes, nous citons entre autres, *Bonjour Ali Bonjour Fatima* (1940-1950), *al-tʿlīm al-ābtdāʾī fī al-ḥrūf al-ʿrbīt* (1339) (L'Apprentissage élémentaire des lettres arabes).



Mohammed Akasbi (1339)



Fernand Nathan (1940-1950*)*

En 1954, Ahmed Boukmakh va publier sa première édition de اقرأ qui va devenir une référence importante au Maroc, puis d'autres références, comme *Bien lire et comprendre* (1961) vont envahir les écoles marocaines publiques. Dans les années 1970[6], on s'intéressait à la lecture plurielle des images et à leurs rôles sur les récepteurs.

Taroudant, Mohammed Taib Ben Mohammed Soussi Roudani. (en ligne) : http://archives.cnd.hcp.ma/uploads/news/015914.pdf consulté le 20/04/2024.

[6] C'est à partir de cette année même que le Maroc décide d'adopter une politique d'arabisation de toutes les disciplines enseignées depuis le cycle primaire jusqu'au cycle secondaire, excepté les universités de sciences qui continuaient d'enseigner leurs disciplines en langue française.



Ahmed Boukmakh (1954)



Henri Tranchart (1961)

On notera aussi que certaines images étaient en noir et blanc, notamment les figurines utilisées lors des séances de l'expression orale, d'autres étaient en couleurs comme les diapositives, les cartes, les dessins etc.

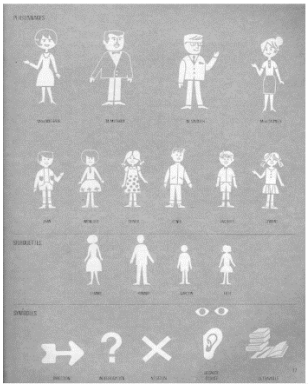
Qu'elles relèvent d'un support manuel (livret, feuilles, fiches, etc.) ou d'un support visuel (figurines, graphique, tableau, dessins, etc.), l'iconographie scolaire, n'ait guère été exploitée depuis la réforme de 1960 jusqu'à la réforme de 2002[7]- réformes qui avaient pour but d'assurer un enseignement de qualité pour tous les élèves marocains, en proposant plusieurs méthodes de lecture (syllabique, mixte, globale) - que dans une démarche illustrative et mémorative. C'est-à-dire, en tant que reproduction de quelque chose par un signe iconique, mimésis parfaite du réel, qui « met en œuvre une ressemblance qualitative entre le signifiant et le référent (et) imite ou reprend un certain nombre de qualités de l'objet : forme, proportion, couleur, texture, etc.[8] ».

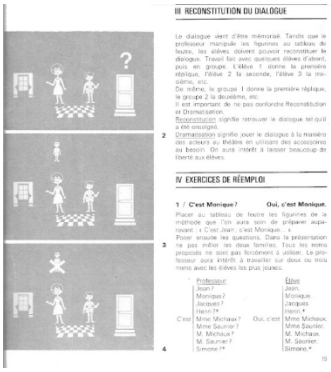
Nous pouvons, toutefois, situer l'intégration des supports visuels importants à l'époque de « Amis de frère Jacque »[9] (1981) dont les leçons de langage étaient fondées essentiellement sur les supports visuels suivants : le tableau de feutre, les posters, les figurines, les images et les cartes mentales.

[7] De 1960 à 2002, le Maroc a connu plusieurs réformes, à savoir : les réformes des années 1960, 1987, 1994 et 2002. Chacune de ces réformes propose une vision stratégique particulière au niveau de la révision des curricula, au niveau de l'élaboration d'une Charte Nationale de l'Education et de la Formation et au niveau du programme scolaire.

[8] JOLY, Martine, *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*, Paris : Armand Colin, 2ème éd, 1994, p. 25.

[9] Elaborée par l'Institut de Coopération Pédagogique en 1959, la méthode « Amis de frère Jacque », appelée au début « Méthode frère Jacque » avant d'être adaptée au contexte marocain, proposait un contenu plus structuré que celle de « Tranchart » qui adopte une démarche traditionnelle fondée sur les principes de la lecture syllabique.





Bertrand, Frérot, *Frère Jacques*, Méthode de langage pour enfants 1, 1983

https://manuelsanciens.blogspot.com/2015/09/bertrand-frerot-frere-jacques-methode.html

D'autres méthodes qui prônent la littératie visuelle vont succéder aux deux premières comme la méthode « Le français vivant » et la méthode « A grands pas ». La première refuse le recours à la langue maternelle pour expliciter les idées dans un cours de langue française mais explique le lexique à l'aide des images, quant à la seconde adopte les principes du béhaviourisme dont le but principal est d'amener les élèves, à travers une série d'exercices d'imitation, de répétition et de mémorisation, à s'approprier une structure linguistique.

1.2. L'image comme signe stratégique

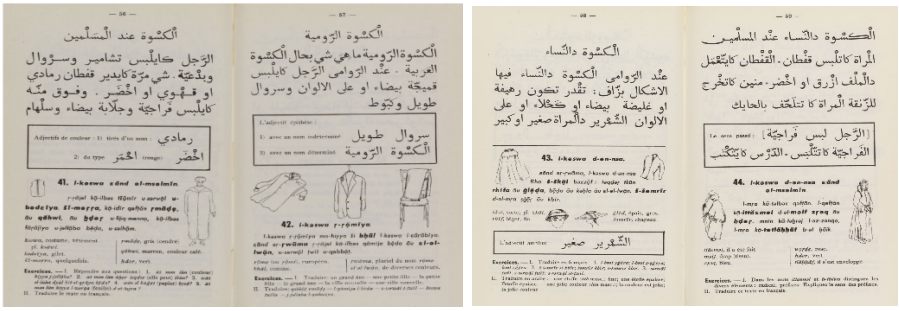
Au-delà de cet usage didactique, les images endossaient un rôle esthético-idéologique depuis l'époque du protectorat jusqu'à l'époque de l'indépendance et postindépendance. C'est-à-dire qu'en même temps qu'elles ornaient les manuels scolaires et les murs de la classe, manipulaient la conscience profonde de l'élève sur plusieurs plans : religieux, politique et économique.

Durant l'époque du protectorat, les images des manuels servaient la politique des pouvoirs en place : l'occupation française et espagnol, le makhzen, l'élite marocaine de la Qarawiyyīn, les mouvements et partis politiques, etc. On pouvait distinguer celles en usage dans les établissements français et dans les établissements musulmans[10]. Face à cette pensée assimilationniste qui pourrait manipuler les cervelles des élèves marocains encore malléables, l'élite marocaine s'est mobilisée en produisant de nouveaux

[10] Bien que la Résidence générale reconnaisse la nécessité de l'enseignement de l'arabe dans les écoles de la zone de l'occupation française, elle veilla à ce que cet enseignement soit très limité. Elle engagea ensuite « l'élite urbaine des marocains des deux zones de l'occupation à reconnaitre les défauts de l'enseignement coranique traditionnel », BEN SRHIR, Khalid , *Éditions de la Bibliothèque nationale de France,* « Étude comparative des manuels d'arabe en usage dans le Maroc sous protectorat français (1912-1956) », (en ligne) : https://books.openedition.org/editionsbnf/263#bodyftn2 consulté le 20/04/2024.

manuels marocains compatibles avec l'environnement socio-culturel marocain.

La rénovation des *msīd*-s, entre 1920 et 1921, avait pour objectif d'inculquer aux enfants les principes de la Tradition musulmane avec des méthodes pédagogiques nouvelles inspirées de celles appliquées en Egypte et en Tunisie. Puis en 1956, l'arabe marocain va être enseignée de manière obligatoire dans tous les établissements primaires français au Maroc, notamment à travers le manuel d'arabe dialectal *Yallaho* d'Elise Cleemann.



Yallaho. Le vêtement chez les Européens et chez les musulmans

Ainsi l'image, associée au dialecte marocain, illustre et rapproche signifié et signifiant. Rapprochement certes mais qui n'échapperait pas non plus à cette volonté coloniale tacite (de déterritorialisation pour une reterritorialisation) dont les intentions, non avouées, déjouent le réel en vue de s'affirmer et se perpétuer selon ses propres concepts et sa propre conception. Celle où il n'y a plus de verbes assimilés ni de pluriels dissidents ou de formes verbales innombrables.

Notons aussi que la majorité des images qui meublaient certaines classes primaires durant les années 70, 80 et 90 avaient une portée purement religieuse. Nous citons à titre d'exemple : l'image de Ali Ibn Talib avec son épée, l'image de Adan et Eve et l'image de la Mecque. Lesquelles images avaient pour vocation d'inscrire foncièrement l'enfant-élève, dès son jeune âge, de manière subreptice, rituelle et ritualisée, dans une conception paradigmatique de l'appartenance.



Image de Ali Ibn Talib (date inconnue)



Image d'Adan et Eve

Source : https://repository.library.brown.edu/studio/item/bdr:238972/



Image de la Mecque en 1889

Il s'ensuit que les images utilisées comme support idéologique, véhiculées par les manuels et soutenues par le choix de la langue et le style de l'écriture, relèvent, grâce à leur pouvoir symbolique, d'*un délire bien fondé,* pour reprendre l'expression Boudieusienne et obéissaient, d'ores et déjà à : « des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites. (L'image) fonctionne à la fois comme un filtre et comme un prisme, révélant l'image que la société veut donner aux jeunes générations d'elle-même et de son histoire [11] ».

En effet, ces différents usages de l'image esthético-idéologique s'inscrivent dans ce que Pierre Bourdieu appelle des « rites de consécration ou de

[11] CHOPPIN, Alain, *Les Manuels scolaires : Histoire et actualités*, Paris, Hachette, 1992, p. 136.

légitimation »[12] qui instaurent d'abord des éléments doxologiques pour maintenir leur fixation par la suite, selon des schémas qui sont restitués d'une tradition donnée dans un mouvement de réciprocité et d'interaction perpétuelle.

Si l'école avant l'ère électronique avait un rapport ambigu avec l'image, à partir de 2015[13], la relation entre l'école et l'image va se préciser quant aux pratiques médiatiques, notamment la littératie visuelle, elles vont commencer à prendre le devant de la scène pédagogique. On s'intéressera progressivement à l'éducation à l'image cinématographique et publicitaire, puis audiovisuelle avec le développement de la télévision. Ce faisant, l'image ne sera plus perçue comme un outil auxiliaire de l'enseignant, mais en tant qu'outil consubstantiel au processus de l'apprentissage qui a pour but de forger une multitude de compétences chez les élèves qui prennent en considération leurs différentes intelligences. Certes le projet fut prometteur mais sa praxis est problématique surtout quand les pratiques numériques au sein des classes primaires demeurent toujours minimes, voire timides et ne sont pas sujettes à un encadrement professionnel.

2. Le pouvoir de l'image animée : de la représentation à la représentance et de la créativité à la créativisation des savoirs

L'image animée, tout comme l'image fixe est construite sur des signes visuels, plastiques et linguistiques qui connotent un ou plusieurs sens, ce qui renforce son caractère polysémique et hétérogène. De plus, en tant que langage, l'image animée est soutenue par différents signes linguistiques verbaux ou non verbaux et d'autres signes non linguistiques[14], tout en portant en elle un processus narratif par son animation. On voit bien dès lors, que l'image animée, bien qu'elle constitue un système de signification complexe qu'il conviendrait de l'analyser dans ses différents niveaux de signification,

[12] BOURDIEU, Pierre, *Actes de la recherche en sciences sociales,* Vol. 43, Rites et fétiches, « Les rites comme actes d'institution », juin 1982, pp. 58-63.

[13] Et ce dans le cadre de la réforme 2015-2030 qui exige d'intégrer des supports numériques à côté des manuels scolaires en vigueur : « Ce développement concerne notamment les curricula et les programmes de formations depuis les premiers cycles de l'enseignement. Il se réalisera par l'intégration de supports numériques et d'outils interactifs dans les actes d'enseignement et activités d'apprentissage, de recherche et d'innovation ». *Conseil supérieur de l'enseignement*, 2015, p.43.

[14] Pour De Saussure, un signe linguistique obéit à un nombre de caractéristiques : l'arbitraire du signe, la linéarité du signifiant, la mutabilité du signe et l'immutabilité du signe et Peirce de préciser que le signe appartient à l'une des trois catégories selon le lien qui unit le représentant au représenté : le symbole, l'icône et l'indice.

permet aux enfants de s'inscrire dans ce même processus mais de manière plus simple qui interpelle leurs différents sens et sensations. Autrement dit, le cinéma, mieux que tout autre médium, permet d'allier une approche analytique et réflexive de l'image en mouvement qui simule le réel et le questionne. Ainsi l'apprenant quand il apprend à travers une séquence animée, il se meut, sans s'en rendre compte, à un sémioticien qui a la capacité de combiner, de décoder et d'analyser plusieurs signes (formes, paroles, sons, couleurs) sans avoir besoin de jargonner. C'est dire que l'image animée s'octroie cette capacité d'éveiller en lui le sens de l'esthétique, de l'éthique et de la critique.

Élève- sémioticien mais qui peut devenir, à coup de baguette, à force d'être radiesthésiste, sensible à l'image et à toutes ses constituantes, à un élève-démiurge. Ainsi grâce aux différentes techniques cinématographiques qu'offre le film, le choix des couleurs ou du noir et blanc, les apprenants ne vont pas seulement et uniquement développer leurs imaginaires et leur sens artistique mais certains d'entre eux vont pouvoir *créativiser*[15] leurs savoirs, en mobilisant tous leurs sens et sensations, outils et mécanismes[16] pour pouvoir créer et décoder des signes au-delà du cadre partagé ou imposé par l'image mobile car le cadre est révélateur dans ce qu'il montre et, en même temps, dans ce qu'il cache aux yeux du spectateur. Le but est de simplifier l'apprentissage, rendre l'absent présent, l'ambigu clair et l'abstrait concret.

L'introduction du cinéma en salle de classes primaires permet ainsi aux savoirs d'être plus accessibles en raccourcissant la distance entre l'objet et sa représentation par la représentance car l'image, comme dirait Demougin, est *un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle reproduit*[17]. William J. T. Mitchell, dès les années 1990, parle déjà de « pictorial turn » pour évoquer l'image comme organisatrice de notre perception sémiotique, voire le maitre-mot du langage articulé. Idée à laquelle adhère Magali Nachtergael qui explique que: « Le *pictorial turn* n'exclut pas pour autant une part linguistique et narrative, bien au contraire, [il] les articule simplement selon une autre perspective,

[15] Contrairement au terme « créativité » qui désigne la capacité d'un individu à imaginer et à mettre en œuvre un concept neuf, le terme créativisation, dont le suffixe « tion » signifie le résultat de l'action « créer », renvoie à un processus perpétuel de créativité qui rend la création de moyens toujours plus complexes de sentir, de ressentir, de penser et d'exprimer.

[16] C'est-à-dire, retrouver des combinaisons qui leur sont propres, celles que le maitre ou le guide n'ont pas su leur représenter et réfléchir sur des possibles parmi d'autres possibles.

[17] DEMOUGIN Françoise, *Linguarum arena*, 3, « Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? », 2012, p. 104.

prioritairement visuelle[18]». Ce qui veut autrement dire que c'est l'image qui pilote, à priori, le sens et non plus les formes langagières.

L'image est ainsi passée de « illustrateur sémantique » à « stimulateur de *poiêsis*[19] » » pour enfin devenir le « révélateur » d'une inspiration nourrie des imbrications verbales, visuelles et sensorielles.

3. **Pour une éthique de la littératie visuelle**

Le concept de littératie, apparu en 1969 avec l'enseignant Américain John, se limitait au début aux aspects fonctionnels du savoir lire et écrire pour couvrir ensuite le sens suivant : « la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique »[20]. Il s'agit donc d'une discipline qui permet aux élèves de mobiliser un ensemble de connaissances en vue d'analyser, d'interpréter, d'exprimer leurs points de vue et de développer une pensée critique à l'égard d'un procédé visuel. D'ailleurs, la pensée critique « s'avère un outil indispensable pour s'affirmer, décoder le monde, en dénoncer les préjugés et les stéréotypes, et participer à la transformation vers une société plus équitable [21]».

Au-delà de ce cadre pédagogique du savoir, l'image, en échappant au contrôle didactique et éthique, peut faire fausse route et endosser une fonction purement idéologique, mystifiant ainsi le réel sur deux plans : sur le plan de la représentation de soi par rapport à une altérité et sur le plan du faire social.

Il s'agit dans les deux cas d'un enseignement fondé sur des modèles d'assimilation qui ne conçoit pas l'enfant comme un être singulier, voire une identité *ipse* mais en tant qu'entité assujettie à une collectivité qui se construit conformément aux paradigmes de mêmeté. Au cœur de cette dialectique de mêmeté-ipséité, l'image instaure des jeux de paroles dans lesquels le locuteur se construit et s'institue socialement, dans un rapport mimétique à soi et aux autres, à travers des actes de constitution :

[18] NACHTERGAEL, Magali, *La tentation littéraire de l'art contemporain*, Presses du réel, « Le devenir-image de la littérature : peut-on parler de "néo-littérature" », 2017, p.293.
[19] A entendre dans son sens grec de création.
[20] John Debes fonde en 1969 l'International Visual Literacy Association.
[21] DIONNE, Liliane, *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 2, no 1, « Apprendre à lire, à écrire et à parler de sciences : un modèle pour guider la croissance d'une communauté d'apprentissage didactique »2007, p. 43.

> Toute image, explique Demougin, est dynamique, complexe, contradictoire même et ambigüe. Cette reconnaissance de l'incomplétude de toute lecture de l'image oblige à une certaine prudence. Prudence d'autant plus nécessaire que tout regard s'appuie sur une subjectivité qui en retour exige une démarche d'objectivation. […] La notion prioritaire n'est alors pas celle d'image mais celle de « lecteur impliqué », d'où découlent les notions d'altérité et d'observation participante. Et elle est prioritaire parce qu'elle donne la parole à l'élève, aux deux sens de l'expression[22].

Il s'ensuit que les images ont un impact sur le discours pédagogique et vice versa. En s'adressant à des esprits encore maniables, l'image peut, par une lente imprégnation, exercer sur eux une certaine influence et devenir un instrument de pouvoir pour la réalisation d'objectifs d'ordre économique, religieux ou politique.

Les images, fixes ou visuelles, grâce à leur pouvoir symbolique, participent ainsi à la réalisation d'acte d'institution tantôt tacite et tantôt explicite de manière particulièrement structurée selon l'expression bourdieusienne « deviens ce que tu es ». En d'autres termes, l'acte d'institution lorsqu'il : « signifie à quelqu'un son identité, mais au sens à la fois où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous (…) (il) lui notifie avec autorité ce qu'il est et ce qu'il a à être[23] » tentant, ce faisant, de l'enfermer dans une conception de fatalité de « ainsi soit-il ». Explicitons ceci de manière conceptuelle !

En effet, notre moi n'est pas le produit d'une séité mais le résultat des schémas subjectifs du groupe auquel nous appartenons. Lesquels schémas constituent une sorte de ferment construit à partir d'un ensemble des idéaux qui agissent sur la vision du monde de ce même groupe selon une expérience collective qui définit à chaque fois ses conditions du « vivre ensemble » sous forme d'un édifice terminé dans lequel habitent les individus.

Il en conclut que « toute idéologie interpelle les individus concrets en sujets concrets, par le fonctionnement de la catégorie de sujet[24] », c'est-à-dire que la matérialisation de l'idéologie participe de la production d'un sujet interpelé par cette idéologie. Contrairement à Althusser, Foucault propose d'étudier « la

[22] DEMOUGIN, Françoise, *Linguarum arena*, 3, « Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? », *op.cit.,* p-p, 103-115.
[23] BOURDIEU, Pierre, *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 43, Rites et fétiches, « Les rites comme actes d'institution », juin 1982, p.61.
[24] ALTHUSSER, Louis, *Positions*, Editions sociales, Paris, 1976, p. 113

manière dont un être humain se transforme en sujet[25]» plutôt que de « demander à des sujets idéaux ce qu'ils ont pu céder d'eux-mêmes ou de leurs pouvoirs pour se laisser assujettir[26]», dans la mesure où les techniques disciplinaires qui se conjuguent en des interdits, des contraintes et des obligations, véhiculées en tant que signe stratégique en classes primaires, incarnent un pouvoir capable de produire d'elles-mêmes du sujet à travers la construction « des relations de sens » et « des représentations qui investissent totalement l'âme »[27] et le corps jusqu'à leur donner la forme de ces mêmes disciplines. Ce même principe de techniques disciplinaires est aussi valable pour l'âme qui, suite à une série de procédures normalisatrices comme la surveillance, les sanctions et la hiérarchisation des humanités, devient une sorte de « prison du corps » pour reprendre l'expression foucaldienne. Ce faisant, le corps et l'âme entrent dans une sorte de logique basée sur un pouvoir calculateur qui ne cesse de les fouiller, les désarticuler et les recomposer par souci d'efficacité et de rapidité.

Qu'elle soit fixe ou animée, l'image a toujours eu cette capacité d'influer sur l'autre à travers son soft power qui participe de la transmission des savoirs idéologisants et idéologisés. De l'image comme amorce ou comme finalité, afin d'accéder aux usages de l'image dites raisonnés, il faudrait sensibiliser les enseignants à mobiliser une éthique lors de l'utilisation de certaines images dans leurs pratiques professionnelles. Comprendre, à priori, les mécanismes de la relation image-discours, exploiter sa polysémie avant de l'adopter comme outils pédagogique, mobiliser leur ingénierie didactique au service de la pensée critique, maitriser les bases du langage visuel, redéfinir les pratiques à travers la transversalité de l'éducation aux et par les médias et prendre en compte la subjectivité de la réception par rapport à l'imaginaire personnel et à l'imaginaire collectif.

Pour empêcher la formation des bipèdes pensant (élèves) soumis à un prêt à penser, il faudrait surtout avertir les apprenants aux différents usages et mésusages des médias tout en les incitant à résister à la passivité, à l'apathie et l'engourdissement qu'ils pourraient ressentir face au visuel, en faisant d'eux des spectateur avertis. Enfin savoir analyser les images dans leur contexte et les recontextualiser dans une intention didactique clairement définie pourrait permettre de construire une pédagogie de la littératie visuelle[28].

---

25 FOUCAULT, Michel *Surveiller et punir*, Ed. Gallimard, Paris, 1975, p. 298.

26 FOUCAULT, Michel, *Il faut défendre la société*, Résumé des cours (1970-1982), Ed. Julliard, Paris, p. 15.

27 FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir*, *op.cit*., p. 134.

28 Même si l'image utilisée lors des apprentissages est identique dans deux pays, son déploiement d'un point de vue sémantique et éthique ne sera pas le même surtout quand les

Conclusion

In fine, la pédagogie de l'image et à l'image, associée à la pédagogie du « faire » selon les mots d'Alain Bergala, étroitement liée à l'école nouvelle, permet d'inscrire les élèves au cœur du dispositif. Or cela ne pourrait être possible et efficace que lorsque les enseignants maîtriseraient bien les bases de la communication du contenu de l'image. Pour ce faire, il faudrait prévoir des formations professionnelles continues, au profit des enseignants, fondées sur des approches innovantes ayant pour but le renforcement des compétences pédagogiques et numériques pour une bonne maitrise de l'enseignement par médias, à travers des dispositifs qui permettent la création et l'appropriation de ces pratiques.

Certes, aujourd'hui le médium du livre cède la place au médium des médias. Mais cela ne signifie en aucun cas la mort du livre tant qu'il y aurait encore des lecteurs qui lui seraient fidèles.

Références

Althusser, Louis, Positions, Editions sociales, Paris, 1976

Ben Sghir, Khalid , *Éditions de la Bibliothèque nationale de France*, « Étude comparative des manuels d'arabe en usage dans le Maroc sous protectorat français (1912-1956) », (en ligne) : https://books.openedition.org/editionsbnf/263#bodyftn2

Bourdieu, Pierre, *Actes de la recherche en sciences sociales,* Vol. 43, juin 1982, Rites et fétiches, « Les rites comme actes d'institution ».

Bourdieu, Pierre, Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 43, Rites et fétiches, « Les rites comme actes d'institution », juin 1982.

Centre national de documentation : http://archives.cnd.hcp.ma/uploads/news/015914.pdf

Choppin, Alain, *Les Manuels scolaires : Histoire et actualités*, Paris, Hachette, 1992.

Conseil supérieur de l'enseignement, 2015.

Demougin, Françoise, *Linguarum arena*, 3, « Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? », 2012.

Dionne, Liliane, *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 2, no 1, « Apprendre à lire, à écrire et à parler de sciences : un modèle pour guider la croissance d'une communauté d'apprentissage didactique ».

Foucault, Michel *Surveiller et punir*, Ed. Gallimard, Paris, 1975.

Foucault, Michel, *Il faut défendre la société*, Résumé des cours (1970-1982), Ed. Julliard, Paris.

Foucault, Michel, *Surveiller et punir*, Ed. Gallimard, Paris, 1975.

Joly, Martine, *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*. Paris : Armand Colin, 2ème éd, 1994.

institutions et les schémas qui fondent le vivre ensemble sont différents. Ce qui influence la construction et la réception des messages contenus dans ces mêmes images.

Lebreton-Reinhard, Maud et Gautschi, Heidi, Erudit, Vol.13, « L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages » : Mise en place d'une formation à une pratique multimodale raisonnée, 2021, (en ligne) : https://www.erudit.org/fr/revues/recherches lmm/2021-v13-recherches lmm06075/1077705ar/

NchtergaelA, Magali, *La tentation littéraire de l'art contemporain*, « Le devenir-image de la littérature : peut-on parler de "néo-littérature" », 2017.