Images : de la sidération à la communication

Philippe Meirieu
PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS
DIRECTEUR DE CAP CANAL, CHAÎNE ÉDUCATIVE DE L'AGGLOMÉRATION LYONNAISE

À travers des exemples pris dans les domaines du cinéma et de la télévision, Philippe Meirieu montre comment notre rapport avec l'image s'est fortement modifié, comment le zapping déborde de son usage quotidien et pourquoi les élèves risquent d'accéder plus difficilement à la maîtrise du symbolique. Il nous invite à jouer « la complexité de l'humain » contre « la débauche de spectaculaire ».

Je ne suis pas, en tant que chercheur, un spécialiste de la question des images, même si je l'ai côtoyée à de très nombreuses reprises, étant amené à m'y intéresser à la fois en tant qu'acteur et en tant qu'observateur. Mon approche universitaire de cette question est relativement récente. Je commencerai donc par resituer ce rapport à l'image, pour justifier le travail que je vais présenter.

Une génération, un parcours

Je fais partie de cette génération qui est née avec l'éducation populaire, a fréquenté les ciné-clubs, et pour laquelle le cinéma a représenté une ouverture au monde absolument extraordinaire, en complément de la littérature. Je fais partie de cette génération admiratrice des grands de l'éducation populaire, qui ont eux-mêmes contribué à développer le cinéma, je pense en particulier au très grand Fernand Deligny qui, non loin de Montpellier, a tourné deux films absolument superbes. Je fais partie de cette génération qui, aussi, a cru que l'image pouvait être vecteur de culture et s'est investie dans la télévision scolaire, par exemple, dont il serait extrêmement intéressant de retracer l'histoire pour considérer à la fois tout ce qu'elle a apporté et les difficultés, les impasses dans lesquelles elle s'est à un moment enferrée. Il se trouve que j'ai également été associé à la création de la Cinquième et que j'ai réalisé des émissions pour cette dernière.

En tant que chercheur universitaire je me suis intéressé à l'image à travers plusieurs biais. D'abord, parce que, travaillant sur les apprentissages, j'ai été amené à me demander ce qu'on apprenait par l'image, ce que

l'image pouvait apporter de plus à l'éducation, à l'enseignement, à l'apprentissage. Puis, je me suis intéressé à ce qu'on pourrait appeler les images mentales chez les élèves, et à travers cette notion d'image mentale à la notion de symbolique. Il y a trois ans, j'ai travaillé avec Jacques Liesenborg, le vice-président du conseil d'administration de la RTBF, sur la manière dont les enfants regardent la télévision. Cela a donné lieu à un ouvrage que nous avons écrit en commun et qui s'intitule *L'Enfant, l'éducateur et la télécommande*. Nous essayons d'y faire le point d'une manière extrêmement claire, sans jargon technique excessif, sur ce que nous avons pu découvrir à cette occasion.

Et puis il se trouve que j'ai accepté depuis quelques mois la responsabilité pédagogique d'une petite chaîne câblée, Cap Canal, qui diffuse pour l'essentiel sur la région Rhône-Alpes, à Grenoble, Lyon, Saint-Étienne, et dans d'autres grandes villes de cette région. C'est une chaîne créée par les municipalités à destination d'abord des élèves des écoles primaires, et qui, depuis le 2 octobre 2006, a renouvelé sa grille pour s'ouvrir à la fois aux parents, aux enseignants de tous les niveaux, aux élèves de collèges, de lycées, aux universités et à la formation permanente, puisque nous coproduisons des émissions avec l'AFPA. Il est possible de voir une partie des émissions sur Internet, après leur passage à l'antenne, ou sur DVD. C'est une chaîne modeste dont le budget global, toutes subventions confondues, est de 650 000 euros par an, ce qui, pour avoir un ordre d'idées en termes d'investissements, n'équivaut pas tout à fait au prix d'une heure en *prime time* sur TF1. C'est aussi une chaîne de service public, entièrement financée par les collectivités territoriales, sans publicité. C'est un choix qui vise à faire de la télévision autrement, en dépit des difficultés pour porter ce projet et des conditions dans lesquelles nous travaillons.

Du rituel de la sidération à la machinerie sidérante

Ces quelques éléments d'information brossent l'arrière-plan de mon propos sur la thématique qui m'est chère, et que j'ai appelée « Images : de la sidération à l'éducation ». Rappelons d'abord que la sidération est un phénomène psychologique qui a toujours existé et qui n'est pas lié à l'apparition des images audiovisuelles, ni même des images informatiques. Les psychanalystes, quand ils définissent la sidération, parlent d'un moment où le sujet est happé par une sorte de trou noir et Lacan disait, à ce propos, que le sujet disparaît dans sa propre jouissance narcissique. La sidération serait, du point de vue clinique, le moment où quelqu'un est, comme disent les gamins, « scotché ». C'est-à-dire dans une forme d'attitude à l'égard de ce qu'il voit, qui l'empêche d'avoir la moindre distance réflexive. Il jouit moins de ce qu'il voit que du regard qu'il porte sur l'objet, de l'identification absolue entre le regard et l'objet. Ce qu'il voit et la manière dont il le voit ne font plus qu'un, dans une unité qui interdit toute forme de mise à distance. Cette sidération a existé sans doute depuis l'origine des hommes, encadrée de rituels magiques et religieux. On peut imaginer que les premiers hommes qui sont entrés avec une torche dans la grotte Chauvet ou dans la grotte de Lascaux ont été sidérés par ce qu'ils y voyaient et, qu'après qu'elles ont été peintes, ceux qui y sont entrés à leur tour ont été sidérés, happés en quelque sorte par le spectacle auquel ils étaient conviés. Mais ce qui caractérise la sidération dans son approche anthropologique, c'est qu'elle s'exerçait dans des temps et des lieux précis, que l'on apprenait à la fois à se sidérer et à se réveiller, c'est-à-dire que la sidération était encadrée dans une sorte de parenthèse explicite à l'intérieur de notre vie.

Or, ce qui me paraît caractériser un certain nombre d'évolutions aujourd'hui, c'est que la sidération n'est plus un rituel anthropologique, mais qu'elle s'inscrit dans une gigantesque machinerie commerciale dont elle devient très largement le moteur ou le carburant. Je pourrais dire, en parodiant Michel Foucault, que la machinerie disciplinaire dont il nous a parlé dans *Surveiller et punir* – à savoir les corps et les esprits pris dans l'organisation du rang, de la classe, et à travers le panoptisme de Bentham – est aujourd'hui devenue une machinerie sidérante à travers un certain nombre d'outils, d'outils visuels en particulier. Machinerie sidérante dont on pourrait imaginer, et Michel Foucault n'était pas loin de le dire, que si elle faisait suffisamment bien son travail, on n'aurait plus besoin de machinerie disciplinaire. La machinerie disciplinaire deviendrait inutile si la sidération fonctionnait suffisamment bien pour attacher les individus sans avoir à les contraindre physiquement. Cette réalité m'est apparue assez vite quand j'ai commencé à analyser le rapport particulier que les élèves peuvent avoir avec certaines images, pas seulement celles de la télévision, mais aussi certaines images du jeu vidéo, certaines images de l'ordinateur, certaines images qui apparaissent aujourd'hui à travers une multitude de gadgets comme les téléphones portables ou d'autres, encore plus sophistiqués. Et assez vite j'en suis venu, avec un certain nombre de collègues, à me fixer sur le petit objet caractéristique qu'est la télécommande.

Le zapping comme principe

Il se trouve que je me suis intéressé à la télécommande sur le coup – sans jeu de mots – d'une commande. Pour sa revue de médiologie *Medium*, Régis Debray cherchait quelqu'un pour étudier l'impact de l'apparition d'un objet dans les comportements et les attitudes des hommes. Comme, au cours d'une conversation, je lui avais laissé entendre que la télécommande était un objet qui me paraissait mériter une étude, il me l'a immédiatement commandée. Elle a été reprise plusieurs fois et complétée par

des publications complémentaires. Pour aller à l'essentiel, il m'est arrivé d'appeler la télécommande un *phallus high tech* et je crois que l'image est assez juste. C'est une sorte d'attribut divin, avec lequel on fait taire ou parler quelqu'un à distance, en raccourcissant d'une manière infinitésimale le temps entre la décision et l'action. C'est une sorte de raccourci extraordinaire du pouvoir qui permet de l'exercer très vite sur ce que l'on voit, en appuyant sur des boutons, et de faire ce que l'on veut de ce que l'on voit. Voilà qui est très loin d'être innocent, et qui renvoie à cette mécanique de la sidération. Alors, pourquoi y a-t-il un lien entre la télécommande et la sidération ? Parce que ce qui est devenu le plus important à mes yeux aujourd'hui, ce n'est pas que l'enfant zappe, ce n'est pas que le téléspectateur zappe. La télécommande, quand nous l'avons entre les mains, est encore en notre pouvoir. C'est un pouvoir immense puisqu'un enfant peut zapper en quelques secondes d'une émission de jeux à un film pornographique, en passant par un feuilleton, en retrouvant le chanteur de variétés, et qu'il est capable de suivre en général tout cela en même temps. Il est capable aussi d'interrompre qui il veut, quand il veut, ce qu'on ne peut pas faire dans la réalité. Il est capable de réaliser ses désirs en quelque sorte à jet continu, voyant ce qu'il veut quand il le souhaite.

Tout cela, évidemment, est un phénomène extrêmement nouveau. Mais ce qui est encore plus nouveau et plus dangereux, ce n'est pas le fait que l'enfant a la télécommande, mais que le réalisateur a compris que l'enfant a une télécommande. Ce qui est embêtant, c'est cela : comme la télévision vend des écrans publicitaires et que même la télévision publique se trouve désormais dans une logique de marché, l'objectif est d'empêcher le téléspectateur de fuir sur l'autre chaîne. Pour cela, il y a un impératif absolu, qui est de zapper avant lui, c'est-à-dire d'anticiper l'usage qu'il peut faire de la télécommande, de la neutraliser par une télécommande en amont qui va utiliser les procédés les plus sophistiqués pour attacher le téléspectateur à l'écran et pour lui interdire, en quelque sorte par la sidération, de quitter ce qu'il est en train de voir. Et cela marche bien, comme nous l'avons constaté dans l'étude que nous avons menée pour la RTBF. Ainsi les chaînes réussissent-elles petit à petit, par des techniques de surenchère visuelle, de raccourcissement des plans, de montage extrêmement serré d'émissions, à empêcher la fuite sur d'autres chaînes, à « scotcher » le téléspectateur à l'écran, bien sûr les enfants, mais aussi les adultes, et même les intellectuels. Mon collègue Bernard Lahire explique qu'on peut parfaitement regarder *C'est mon choix* et lire *Les Sermons* de Bossuet qu'on a posé sur sa table de nuit. Eh bien, effectivement, selon l'étude que nous avons faite, il n'y a pas incompatibilité. Les professeurs, les professions libérales, les gens qui exercent de hautes responsabilités, qu'elles soient politiques ou culturelles, regardent les émissions de télé-réalité, et les regardent sans zapper. Quand on leur demande pourquoi ils les regardent, ils répondent que c'est parce qu'ils veulent voir jusqu'où ça peut aller. On veut voir jusqu'où ira la surenchère, jusqu'où ils peuvent aller dans l'obscénité, la bêtise, et pour cette raison, on est capté en quelque sorte. Il y a une captation, qui interdit de changer de chaîne, et ça fonctionne très bien.

Cette méthode, qui consiste à anticiper le changement hypothétique de chaîne par le téléspectateur en modifiant radicalement la technique de fabrication des programmes, est en train de s'emparer à la fois de la vie télévisuelle et, plus largement, de la vie culturelle. Qu'est-ce que le *Da Vinci code*, si ce n'est un livre qui utilise le zapping comme principe littéraire ? C'est un livre construit sur le principe du zapping. C'est un livre où il n'y a pas de psychologie et pratiquement pas de description ; les actions sont extrêmement courtes, les chapitres n'ont pas plus de deux pages ; c'est un livre dans lequel vous zappez d'un lieu à un autre, dans une sorte de sidération à l'égard de l'écrit. C'est très loin de la technique littéraire d'*Eugénie Grandet* ou du *Père Goriot*. Il faut qu'il se passe quelque chose à chaque paragraphe et que chaque paragraphe vous interdise de penser, de réfléchir, d'aller au-delà de ce qui est écrit, qu'il vous implique dans une relation de sidération.

Comme si l'élève était devant la télévision…

Quelle est la signification de cette relation ? Afin d'observer, dans un premier temps, les effets sur les comportements scolaires des enfants, j'ai mené un travail expérimental, il y a maintenant quelques années, sur la différence de perception d'un même document à travers la télévision et le cinéma. On a constaté, effectivement, que cette perception était totalement différente. J'ai fait cette recherche avec des groupes d'élèves de sixième à qui nous avons montré un film extrêmement célèbre, qui est devenu un stéréotype, *Le train sifflera trois fois*. Mais nous l'avons utilisé pour une caractéristique particulière, à savoir la présence permanente d'une horloge, et la quasi-superposition entre le temps du film et le temps de l'action. L'action dure une heure et demie, le train doit arriver, il y a des gens dans ce train qui vont tuer le shérif, et la durée de l'action est quasiment superposée à celle du film. C'est un film dont le principe narratif est original. Nous avons proposé à des élèves d'aller le voir au cinéma, et les avons accompagnés sans faire de préparation ni d'exploitation particulières. Nous avons également profité de la diffusion de ce film à la télévision pour le montrer à d'autres élèves de sixième. Nous avons ensuite fait passer un petit questionnaire pour voir quelle avait été la perception du film selon que les élèves l'avaient vu au cinéma ou à la télévision. Eh bien, l'écart était colossal. Par exemple, plus de 80 % des élèves de sixième qui avaient vu le film au cinéma avaient perçu la superposition du temps du

film et de l'action, contre moins de 20 % de ceux qui l'avaient vu à la télévision. Quant aux détails de l'histoire eux-mêmes, la perception du film au cinéma montrait que globalement les élèves avaient repéré les relations entre les différents personnages, alors qu'à la télévision ils avaient identifié les personnages mais les avaient croqués en quelque sorte comme individus, sans comprendre la nature des relations qui se jouaient entre eux.

Cette différence de vision entre cinéma et télévision me paraît très importante, car elle renvoie, en termes scolaires, à une vraie problématique qui est celle de l'institution elle-même. Il m'arrive de dire, quand j'interviens en formation devant des collègues enseignants, que la télévision est un service et que le cinéma est une institution. Qu'est-ce que cela signifie dans mon esprit ? Cela veut dire que la télévision est un objet qu'on pose dans une pièce, à un endroit qui est destiné essentiellement à le recevoir. On met la télévision dans une salle à manger, dans une chambre, dans un salon et on s'adonne, pendant qu'elle marche, à un certain nombre d'autres activités, le rôle de la télévision étant de vous accrocher pour vous empêcher de vous « dé-sidérer » par rapport à l'écran. Le cinéma, en revanche, est un lieu structuré, organisé en fonction de l'activité mentale qu'on attend du sujet. Il est conçu pour que cette activité mentale soit à la fois supportée et facilitée. Il y a un sas, une entrée, il y a un rituel, il y a un début, une fin, il y a une sortie… Il y a des codes plus ou moins respectés, mais encore relativement bien, même dans les cinémas où on mange beaucoup de pop-corn. Quand on évoque cette différence entre le cinéma et la télévision devant un public enseignant, il comprend assez vite où l'on veut en venir : « Est-ce que vos élèves vous regardent plutôt comme s'ils étaient devant la télévision, ou plutôt comme s'ils étaient au cinéma ? ». Vous regardent-ils plutôt de façon systématique, ou plutôt comme ils regardent la télévision ? C'est-à-dire qu'ils viennent en classe, il y a « quelque chose qui cause dans un coin », ce « quelque chose qui cause », on le laisse causer avec plus ou moins de bienveillance, en s'adonnant à des activités plus ou moins en cohérence avec ce que dit le monsieur ou la dame : on prépare son devoir pour l'heure d'après, on rédige ses textos, on vérifie son agenda, on appointe ses crayons, on prépare son week-end, et puis de temps en temps on se branche, en se disant : « Tiens, c'est pas idiot ce qu'il dit, ce gars-là… » ou bien : « C'est quand même dommage qu'ici on ne puisse pas changer de chaîne. » Ce fonctionnement, relativement courant dans l'institution scolaire, pousserait l'enseignant qui vivrait mal cette situation et comprendrait mal quel est son véritable rôle à essayer de singer la télévision pour compenser son absence d'institutionnalisation personnelle par une sorte de séduction supplémentaire. On voudrait faire comme la télévision, c'est-à-dire « scotcher » l'élève à ses paroles, et, au fond, ce qu'on entend aujourd'hui dans un certain nombre de discours nostalgiques sur l'école, c'est un peu ce rêve du professeur qui réussirait enfin à concurrencer le présentateur de télévision, à hypnotiser les esprits avec suffisamment de puissance pour que ceux-ci n'aillent pas s'égayer. C'est le retour en quelque sorte d'une parole cléricale, au sens étymologique du mot, contre tout ce qui tient de la relation au document, de la pensée, de la démarche expérimentale. Et c'est une volonté de rivaliser avec ce qui précisément, me semble-t-il, ne doit pas être objet de rivalité. Pour terminer à propos de la sidération, je rappellerai qu'un certain nombre de cinéastes se sont aussi intéressés à ce phénomène. Dans son film *Au bout du monde*, Wim Wenders présente deux personnages, Claire et Sam, qui passent une grande partie de leur vie, quasiment toute leur vie, à visionner leurs propres rêves sur des écrans d'ordinateur. Ils sont hypnotisés, sidérés par leurs propres rêves, par ce qu'ils voient d'eux-mêmes. Dans un de ses ouvrages qui s'intitule *La Vérité des images*, Wim Wenders écrit qu'il a voulu montrer là l'ultime conséquence d'un mauvais usage de l'image. Ce qui arrive à Sam et Claire, c'est une overdose de narcissisme. Narcisse est celui qui s'isole du monde, préférant sa propre image à celle du monde. Dans *Le Rêve américain*, Wim Wenders évoque à nouveau ce triomphe de la sidération hypnotique par l'image, et il la définit comme totalitaire : *« Devant la domination des images vides sur le pays d'Amérique, il est invraisemblable de penser qu'il pourrait s'y glisser une morale susceptible de faire surgir de vraies images. Et d'ailleurs, qui les distinguerait encore des milliards d'images sidérantes et mensongères ? »* Wim Wenders n'est donc pas très optimiste, parlant de ces milliards d'images desquelles on ne distingue plus ce qu'il appelle les vraies images. Je ne voudrais pas aller dans le sens de ce pessimisme-là et j'essaierai de montrer la façon dont l'éducation peut réagir face à ce phénomène, s'y opposer encore, et la façon dont nous pouvons travailler avec les enfants sur un bon usage ou un meilleur usage de l'image.

Être en position de projet

Sans faire un historique du travail sur l'image (je l'ai fait à d'autres occasions et ce sont des documents auxquels il est possible de se référer) ni de la façon dont l'école est passée du rejet complet de l'image à une sorte d'utilisation iconique et quasiment mystique, puis à une déconstruction avec l'apprentissage de la grammaire de l'image, je voudrais insister plus précisément sur ce qui me semble être l'enjeu aujourd'hui, à savoir l'intelligence de l'image à travers la construction du symbolique. Mais avant d'en venir à cette notion de symbolique, il convient d'indiquer quelques enjeux forts qui me paraissent être au cœur de notre travail d'éducateur. Premier enjeu, former les élèves à l'image – à l'image qu'ils regardent et à l'image qu'ils fabriquent –, c'est d'abord les former au regard. Parler de formation

au regard n'est pas une évidence, même s'il est à peu près clair qu'il faut apprendre à regarder et que regarder, ce n'est pas simplement recevoir, se mettre en position d'ouverture ou même de disponibilité – regarder, c'est chercher. Regarder, c'est se mettre dans une position que nous appelons en pédagogie la motivation expectative, terme un peu jargonneux qui signifie que l'on recherche quelque chose dans ce qu'on voit. Les enseignants le savent bien : quand nous donnons le sujet d'un contrôle avant le cours et non après, l'attention pendant le cours est forcément plus grande. Être attentif, pour un élève, ce n'est pas être ouvert et disponible, c'est être en position de recherche, c'est-à-dire avoir un projet de recherche de quelque chose dans quelque chose. Ce n'est pas être dans la mécanique de la sidération, ni dans la disponibilité magique par rapport à ce qui viendrait du dehors. Être en position de projet, c'est cela qui casse la sidération.

La disparition du hors-champ

Je crois que nous touchons là quelque chose d'absolument essentiel, nous touchons ce qui fait la relation spécifiquement humaine, de l'homme à l'image. C'est une relation d'un sujet à un objet, d'un sujet qui est intentionnalité à un objet qui se donne toujours à voir partiellement en fonction de ce que ce sujet projette. Et au fond, l'éducation est l'expérience progressive des rapports entre un sujet et un objet – expérience qui commence avec la lecture. Qu'est-ce que lire un texte ? C'est accepter que ce qui est écrit est écrit. S'il y a un imparfait, c'est un imparfait ; s'il y a un subjonctif, c'est un subjonctif ; s'il y a un futur c'est un futur ; s'il y a un pluriel, c'est un pluriel ; s'il y a un mot, c'est ce mot… On ne peut pas remplacer un mot par un mot. Dans la lecture il y a une façon de respecter l'objet, mais en même temps, ce respect permet à l'intentionnalité, à la subjectivité de s'exprimer à propos de l'objet, d'occuper les interstices et de penser à ce qui n'est pas dit dans cet objet-là. L'objet qui m'impose sa loi et moi qui sur cet objet interprète, comprends, donne une opinion, projette mes propres préoccupations – cette dialectique-là est au cœur de la relation du sujet avec le monde. Un enfant qui ne ferait que lire avec une forme de respect absolument maniaque du texte et qui s'interdirait de penser sur ce texte, ne saurait pas lire. Un enfant qui ne respecterait pas le texte et se permettrait de remplacer mentalement des mots par d'autres, des temps par d'autres temps, n'aurait pas la possibilité d'accéder à l'intelligence du texte. Le travail éducatif, c'est de discipliner suffisamment, de faire taire suffisamment sa subjectivité pour entendre l'objectivité du texte et en même temps d'apprendre à occuper la part de vide que comporte tout regard et l'occuper pour entrer en dialogue avec ce texte et avec cet objet. À cet égard on pourrait dire, pour prendre une métaphore cinématographique, qu'il n'y a pas de regard sans hors-champ, c'est-à-dire sans espace vide à occuper soi-même. Le hors-champ étant précisément ce qui ne se voit pas tout de suite, et qui va me permettre de me projeter à l'intérieur d'une situation dont je ne vois qu'une partie. Le hors-champ chez Hitchcock atteint le sommet de la réussite : sans que vous commenciez même à voir l'ombre de celui qui vient, vous le sentez venir. Il est dehors… pourtant sa présence, vous la percevez, sa présence, vous l'entendez, le vide de l'image étant là pour vous permettre de projeter par votre imaginaire toute une série de choses et de regarder ce film autrement qu'en étant devant une image qui dit tout. Le hors-champ chez Hitchcock est vraiment porté à la perfection cinématographique. Ce qui caractérise l'image le plus souvent aujourd'hui et en particulier l'image dès lors qu'elle met en œuvre les technologies numériques, c'est qu'elle n'a plus du tout de hors-champ, puisque tout y est montré. Il n'y a plus un espace, même le plus infime, qui ne soit occupé dans l'image : on multiplie à l'infini des soldats de la guerre de Troie à l'aide de machines numériques, ce qui fait qu'il n'y a plus de vide, il n'y a qu'une multitude d'objets qui envahissent l'écran. On est dans la position inverse de celle de Hitchcock, dans une position d'accroissement sans fin de ce qui est montré et qu'il m'arrive d'appeler l'obscène. Quand je parle de l'obscène, ce n'est évidemment pas au sens sexuel du terme, c'est l'obscène au sens du trop-plein de ce qui est montré. Et je dis parfois : quand tout est montré, il n'y a plus rien à penser. Il n'y a plus rien à penser parce qu'il n'y a plus rien à symboliser. Quand tout est montré, il n'y a plus qu'à regarder et à être en quelque sorte totalement absorbé dans et par ce qu'on regarde. Tout est dans le champ. C'est le panopticum de Bentham, systématisé au-delà même de ce qu'il imaginait, c'est la télé-réalité. La télé-réalité est par définition l'expression même de l'obscénité. Tout doit être vu, et en temps réel. Il n'y a rien qui soit laissé à votre imagination ou laissé dans le dialogue que vous pouvez engager avec les images et avec les objets. À certains égards, nous nous trouvons – c'est Baudrillard, je crois, qui le fait remarquer – dans quelque temple de la modernité où cette obscénité est portée à son sommet. Baudrillard a écrit qu'il n'y a pas plus obscène que le Futuroscope à Poitiers. Pourquoi ? Parce que, quand on vous met dans une salle de cinéma où votre siège est monté sur vérins hydrauliques, qu'on vous entoure d'un écran à 360 degrés avec 70 haut-parleurs en son *surround* dans la salle, et qu'on vous projette des petites gouttelettes d'eau, vous vous sentez véritablement dans la situation de celui qui descend un rapide américain ou canadien en canoë-kayak. Vous avez tout : le siège qui bouge, l'image à à 360 degrés, l'eau qui goutte sur votre joue, le vent qui vous est envoyé par des ventilateurs dans les cheveux, vous avez la totalité des sensations de celui qui descend ces rapides… Si ça continue, plus personne n'ira descendre les rapides canadiens,

sauf les gens qui réalisent les films pour le Futuroscope, puisque au Futuroscope on a la possibilité de faire ça sans risques. On peut vraiment regarder, il n'y a pas besoin de s'occuper de pagayer, il n'y a pas de danger. On est dans une surenchère de l'effet, du spectaculaire, de la relation de fascination entre le sujet et l'objet. Évidemment, entre le Futuroscope d'un côté et le nô japonais de l'autre, où, pour signifier l'orage, on lève un petit doigt d'un centimètre, il y a un abîme… un abîme entre ce qui est ici une surenchère d'effets et là un symbolique poussé au maximum d'ascétisme.

La construction du symbolique chez les élèves

J'en viens maintenant à cette idée forte pour moi, qui est la nécessité de la construction du symbolique. Je crois qu'aider l'enfant à entrer dans l'image, c'est l'aider à construire du symbolique. Et cette construction du symbolique est d'abord indispensable pour sa croissance. Elle est essentielle à la construction de son intelligence dans tous les domaines, elle est également ce qui lui permet de manipuler ses propres pulsions, y compris ses pulsions archaïques. Nous sommes tous, nous le savons depuis Freud, tenaillés par des pulsions terribles. Nous savons depuis Freud que celui qui n'a pas des envies de meurtre a plutôt un électroencéphalogramme plat, et que ce qui est interdit, ce n'est pas d'avoir des envies de meurtre, c'est de tuer vraiment. Avoir des envies de meurtre, c'est plutôt sympathique, ça montre qu'on existe ! Donc, nous avons tous des forces archaïques en nous et nous savons bien – le XXe siècle nous l'a terriblement et durement montré – que ces forces ne sont pas abolies par un vernis de civilisation. Nous savons tous qu'il y a des bourreaux mélomanes. Nous savons tous que nous restons mystérieusement effrayants, que nous sommes tous quelque part des loups-garous : nous avons une vie du jour, une vie sympathique, avenante et civilisée, mais nous sommes capables tous, chacun, vous et moi, malgré le vernis que nous nous donnons dans la vie sociale, de poser des gestes, de dire des paroles, et de commettre des actes dont nous avons honte et qui relèvent des forces archaïques en nous, que nous n'avons pas su maîtriser. Les enfants à qui on racontait l'histoire du loup-garou avaient là une clé symbolique pour comprendre le comportement de leurs propres parents, à certains moments gens extrêmement civilisés, mais capables aussi d'entrer dans des colères qui les mettaient à l'écart de la normalité humaine telle qu'ils se la représentaient. Ces forces archaïques sont en nous et, malgré tout le vernis de civilisation que nous pouvons construire, la réalité historique nous montre qu'elles demeurent.

Une des hypothèses qu'on peut faire en matière éducative, c'est que si nous ne donnons pas à l'enfant les moyens de saisir ces forces par la parole, par la pensée, et de les manipuler mentalement, c'est elles qui le manipuleront. C'est-à-dire qu'il sera lui-même complètement esclave de ces forces archaïques qui l'habitent. Nous sentons bien là que nous touchons des choses importantes où l'image va avoir un rôle déterminant, et où elle a subrepticement, dans certaines de ses formes, pris le relais de toute une série d'autres formes culturelles défaillantes. Je fais l'hypothèse – mais tout cela est à explorer – que le film gore, le thriller américain, dans la fonction symbolique qu'ils occupent auprès d'un certain public, ont pris le relais d'un certain nombre de formes traditionnelles, de contes et légendes : ils sont des manières de donner à voir et de permettre de penser un certain nombre de phénomènes mystérieux et inquiétants qui attirent et qui effraient en même temps. Je fais l'hypothèse que l'abandon par l'école et par une partie des enseignants du travail sur le symbolique a livré très largement nos enfants à Walt Disney… Walt Disney est fondamentalement une entreprise de récupération et de recyclage du symbolique – recyclage politiquement correct et esthétiquement soigné, lisse, mais où le symbolique perd sans doute une grande partie de sa puissance. Je fais partie de ceux qui sont assez scandalisés par certaines adaptations de Walt Disney, par la manière dont le mythe est traité, d'une façon très décalée par rapport au mythe initial. Pinocchio en est un très bon exemple.

Si j'insiste sur cette idée du symbolique, c'est qu'on pourrait se demander si aujourd'hui nous avons suffisamment compris le besoin de symbolique chez les jeunes, chez nos élèves ; si nous avons suffisamment compris que nous pouvons le saisir, pour précisément leur proposer une image qui serait forte au plan symbolique et capable de leur apporter ce dont ils ont besoin et qu'ils vont désespérément chercher ailleurs, dans une industrie du jeu vidéo, du cinéma ou de certains magazines où triomphe une grave médiocrité. Je ne dis pas que tout est médiocre. Si on prend l'exemple des mangas, il est évident qu'il y en a d'excellente qualité et qui sont de remarquables œuvres d'art. Il est évident aussi que Dragon Ball Z ne fait pas partie de ceux-là, mais c'est Dragon Ball Z qui est quand même le plus lu, le plus regardé par nos élèves.

Nous aurions intérêt à nous saisir de ce besoin de symbolique pour proposer des œuvres cinématographiques, des œuvres visuelles, des images fortes qui parleraient à ces élèves-là de ce qui véritablement les préoccupe, de ce qui les habite anthropologiquement, des grandes constantes qui ont travaillé l'histoire de l'homme. Certaines figures symboliques très bien identifiées dans la littérature et qui occupent l'imaginaire collectif, comme celle de l'ogre, se retrouvent dans les grandes œuvres du cinéma : d'une certaine manière, Citizen Kane est un ogre. Comme l'ogre du *Petit Poucet*, c'est un personnage monstrueux qui exprime une des angoisses fondamentales de l'homme, à savoir comment peut-on aimer quelqu'un sans le manger ? ou être aimé de quelqu'un sans être mangé par lui ? Ce qui est la vraie et seule préoccupation de nous tous. Ce n'est donc pas un ha-

sard que l'ogre soit une figure symbolique majeure, présente dans un grand nombre d'images. Ce n'est pas un hasard que cette figure nous hante. Elle nous hante parce qu'elle renvoie à une interrogation fondatrice.

Et la question devient : comment accompagner un élève pour qu'il soit capable d'entrer en dialogue avec des figures fortes qui donnent forme et sens à ses angoisses, à ses interrogations, sans le violer dans son intimité ? Et là nous abordons la notion même de culture. Qu'est-ce que la culture ? C'est ce qui touche au plus intime, qui le relie au plus universel et qui ne le médicalise pas. La grande tendance de notre société est de médicaliser l'intime : l'intime relève soit du psychologique, soit des anxiolytiques, soit d'une approche *New Wave* américaine, etc. Moi, je suis pour une reconnaissance du fait intime dans sa dimension anthropologique. La peur, l'angoisse de l'altérité, c'est quelque chose qui ne relève pas de la psychologie, mais de l'anthropologie, de l'existence même de l'autre, de l'homme et de son rapport à l'autre, et qui structure notre rapport à l'autre. Pour que l'enfant accède à cette réalité-là, il a besoin de comprendre qu'il n'est pas seul à avoir ces problèmes, et il a besoin de rencontrer des formes qui soient symboliquement adaptées et lui permettent d'entrer dans son propre mystère et de se relier aux autres qui se posent aussi les mêmes questions. Quand je raconte *Le Petit Poucet*, je donne à mes élèves un objet culturel. Je leur fais partager un objet culturel. Je sais que tous mes élèves de quatre ans, cinq ans, six ans sont hantés par l'idée que leurs parents pourraient les abandonner. Il n'y a pas un enfant de cet âge qui n'ait pas peur que ses parents l'abandonnent. Je ne vais pas dire à la petite Sarah : « Tu n'as pas peur que tes parents t'abandonnent ? qu'ils ne viennent pas te chercher à quatre heures et demie ? », ce serait sadique. Je ne vais pas me livrer à une psychanalyse sauvage de mes élèves, car, comme disait Fernand Oury, faire de la psychanalyse en classe, c'est comme faire une opération à cœur ouvert dans un grenier poussiéreux, c'est-à-dire prendre tous les risques et n'avoir aucune chance de réussite. Je ne suis – moi, enseignant – ni psychologue ni psychanalyste ; en revanche, je suis chargé d'apporter des objets culturels à partir desquels l'autre se dit : et si c'était de moi qu'il s'agissait ? Et puis il se dit : non seulement c'est de moi mais c'est des autres ; les autres partagent les mêmes questions, et s'ils partagent les mêmes questions, les mêmes angoisses, eh bien nous pouvons en parler ensemble et élaborer des réponses, même si nous restons chacun propriétaires de notre propre réponse.

Voilà quelque chose qui me paraît tout à fait déterminant et je crois que le passage à l'acte, à la violence en particulier, s'il ne résulte pas, au sens mécanique du terme, d'un déficit du symbolique, est tout de même très fortement corrélé à un déficit de construction de pensée symbolique chez l'élève. Et il me semble que nous avons un travail à faire, extraordinairement intéressant et fort, à travers l'éducation à l'image, en cherchant en quoi l'image est porteuse de symbolique, donc de lien entre l'intime et l'universel.

Donner les codes, donner la grille de lecture

J'ai fait partie de ceux, et je reste très attaché à cela, qui croient que, face à une société où l'image est omniprésente, il est très important d'en donner les codes et les clés. À cet égard, l'éducation traditionnelle à la grammaire de l'image – où l'on explique ce qu'est une plongée, une contre-plongée, etc., où l'on en fait faire l'expérience par l'enfant dans la réalisation de documents audiovisuels – reste nécessaire et importante. Mais l'éducation à l'image ne peut pas se limiter à cette part-là. Elle doit entrer dans quelque chose de plus anthropologiquement essentiel, de plus fortement culturel, et peut-être moins technique ou techniciste qu'elle l'était il y a quelques années quand je m'y étais moi-même très fortement investi. Nous étions alors dans une approche de découpage, d'intelligence matérielle et technique de ce qu'est le cinéma. Je me souviens avoir travaillé avec mes élèves sur le montage et l'effet Koulechov, comme la plupart d'entre vous l'ont fait ou en ont entendu parler. Il me semble qu'à l'époque nous n'avions pas suffisamment présent à l'esprit ce déficit de symbolique et cette nécessité d'utiliser l'image en ce qu'elle est une médiation particulièrement intéressante pour permettre l'accès au symbolique.

Dans une rencontre à laquelle m'ont invité des collègues d'École et cinéma, il y a quelques mois, une question m'a été posée sur le critère de choix des films qu'il fallait projeter dans le cadre des opérations *École et cinéma, Collégiens au cinéma, Lycéens au cinéma*… J'avais répondu – d'une manière un peu tâtonnante à l'époque, mais j'ai travaillé depuis avec quelques-uns d'entre eux dans mon académie – qu'un bon critère de choix était probablement la puissance symbolique des films, leur capacité à exprimer des archétypes forts à travers lesquels les jeunes puissent à la fois se retrouver, se comprendre, comprendre le monde et se donner des images du monde. Nous nous sommes donné, nous, ma génération, des images du monde, à travers un certain type de cinéma, un certain type de télévision, à travers un certain type de peinture aussi. Je crois qu'il faut aider nos élèves à se donner des images du monde à travers des œuvres qui font le pari du symbolique et non de l'obscène, qui font le pari de donner à penser et non pas de tout montrer, qui font le pari d'aider à accéder à ce qui fait la complexité de l'humain, au lieu de s'étaler dans une débauche de spectaculaire. Et, à ce moment-là, le travail sur le film devient un travail sur le fabuleux. On se demande en quoi ces films nous renvoient à ce qui non pas nous sidère mais nous permet de fabriquer de la pensée, de manipuler de la pensée. Nous sortons de la sidération et nous entrons dans

l'éducation. Nous entrons dans une éducation dans laquelle il y a un temps pour regarder, un temps pour imaginer, un temps pour penser, un temps qui permet de ne plus être muet devant le monde, mais d'être un homme qui parle face à un monde qui lui parle. Je suis assez frappé par le fait qu'à cet égard les classiques du cinéma peuvent être revisités avec beaucoup d'intérêt par le jeune public d'aujourd'hui. On a tort de penser que *La Nuit du chasseur* ne les intéressera pas. Je crois que, précisément parce que ce film aborde des éléments fondamentaux, il est capable de toucher très fortement des publics qu'on considère comme très difficiles. Ces publics sont d'autant plus sensibles aux questions fondatrices qu'ils en vivent, de ces questions fondatrices. Ils en vivent de la question : comment exister sans violence ? Ils en vivent de la question : comment exister par rapport à l'autre ? Ils en vivent de la question du rapport entre l'amour et le cannibalisme. Je crois que tout cela doit nous amener à réfléchir sur l'image avec la grille de lecture qui est celle du symbolique.

Donner à voir de l'humain

Pour terminer et pour redonner la parole à un cinéaste, je voudrais citer à nouveau Wim Wenders quand il dit : *« Je suis allé récemment dans un cinéma de New York voir un de ces innombrables films d'horreur, mais l'horreur n'était pas dans le film, elle était dans le public : des jeunes, pour la plupart encore des enfants, qui applaudissaient à tout rompre et criaient leur approbation à chaque nouveau meurtre. Plus il était sanglant et cannibalesque, plus ils criaient et applaudissaient. C'est peut-être pour cela qu'il n'y a plus de westerns, on n'y trouvait pas d'autres formes de meurtre que les coups de feu et les pendai - sons. »* Et il ajoute que si nous voulons nous sauver et sauver notre jeunesse – il le fait dans un discours peut-être un peu lyrique, un peu excessif –, il nous faudrait reconstruire un western pour aujourd'hui, c'est-à-dire une image qui permette à l'autre d'exister autrement que dans la jubilation de son propre narcissisme, mais, dit-il, dans la contemplation de son humanité, son humanité dans sa complexité et dans ses paradoxes. Donner à voir de l'humain et donner à penser sur l'humain, tel peut être aussi l'enjeu de l'éducation à l'image et je crois qu'à cet égard elle a une part absolument essentielle dans toute éducation et pour tous nos élèves. ●