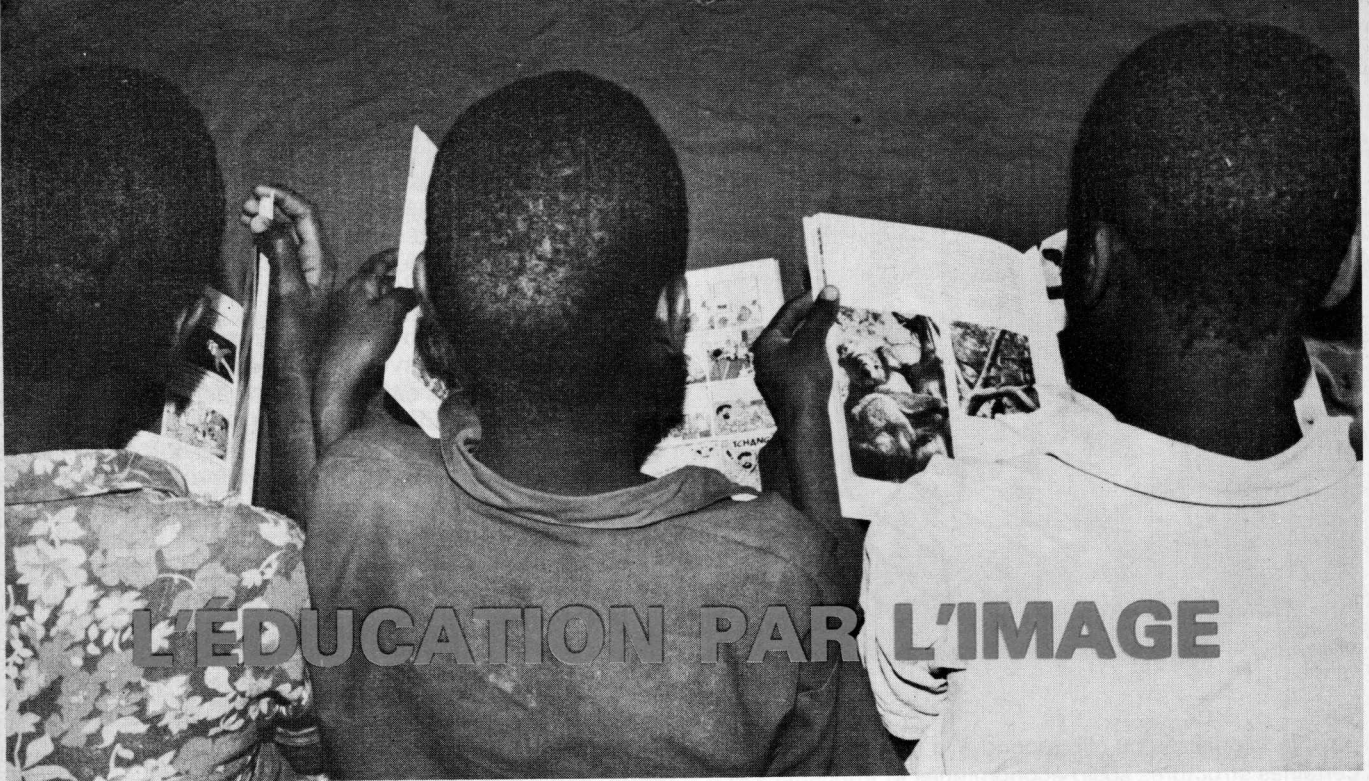




problèmes posés par l'utilisation de l'image en Afrique noire

● Statut de l'image en milieu africain

Depuis que les civilisations africaines ont subi le phénomène de la colonisation, il s'y opère lentement une redistribution de la valeur accordée aux techniques de communication. Civilisations où la mémoire joue un rôle considérable dans la fixation d'un discours oral par lequel se perpétue l'héritage culturel, elles supposent une valorisation de l'oralité où la parole proférée est garante d'une éthique (authenticité des relations, force de loi ou de vérité du message, signe de connaissance et de sagesse). « Ce qui fait la vie des textes oraux, c'est qu'ils dévoilent à la société sa propre identité, son histoire, son présent. Ils sont actualisés sans cesse par la voix et par un public réceptif » (1).

Or l'enfant africain se trouve aujourd'hui confronté (par le canal scolaire, urbain, etc.) à une échelle de valeurs occidentales où le mode de communication privilégié

passé par l'écriture et le message imprimé. Il n'est pas exclu que le **statut de l'image** dérive de celui de la parole : l'écriture et l'image, « paroles du blanc » se rempliraient d'une force équivalente à celle du discours oral comme mode essentiel de communication. La puissante séduction que l'image exerce sur les publics « neufs » — c'est-à-dire ceux qui n'en connaissent pas les lois — la valeur de règle de conduite qu'acquiert parfois sa force narrative tendent à valider cette hypothèse. C'est parce que l'image **est** qu'elle est **vraie** ; son pouvoir sur les jeunes spectateurs semble d'autant plus grand que ceux-ci ont moins de distance critique par rapport à elle.

L'absence de familiarisation à l'image est la source la plus fréquente des problèmes soulevés par son utilisation. De longue date, les preuves se sont multipliées qui montrent que les méthodes et les techniques doivent être adaptées lorsqu'elles sont utilisées dans les pays dits en voie de développement et, d'une manière générale, dans tout autre culture que celle où elles ont été élaborées. Quelle que soit sa fonction première (information, enseignement, loisir, etc.), quelle que soit la variété des supports des techniques audio-visuelles (images cinématographiques, photographies, dessins animés, images fixes), l'image (1) a vu le jour dans les

(1) L'opinion selon laquelle il existe des milieux culturels totalement dépourvus d'images n'est pas entièrement justifiée et laisse surtout subsister la confusion entre les différents usages possibles de l'image. Les cultures africaines sont souvent riches en images pariétales (peintures effectuées sur des parois rocheuses). On peut se référer sur ce point à l'inventaire des représentations graphiques en Côte-d'Ivoire et aux propositions d'exploitation de J. Castel dans le Programme d'Education télévisuelle 1968-1980, volume VIII, Côte-d'Ivoire. Mais l'image comme **media** usage privilégié en milieu occidental, était, jusqu'à une date récente, peu développée.

(1) M. Houis, *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris, Puf, 1971.



▲ Le sens auditif (sensotype africain) est beaucoup plus développé qu'en Europe...

pays industrialisés où elle répond à la fois aux besoins de certaines structures socio-économiques et éducatives et à des impératifs linguistiques.

● Influences du milieu sur la compréhension de l'image

La problématique en ce domaine est une interrogation sur les modalités et le rythme d'apprentissage du langage de l'image en milieu africain, dans un cadre pédagogique conçu sur le modèle occidental. Rappelons les influences qui interviennent dans la perception et la compréhension de l'image.

Quelle est la nature de l'influence du milieu social sur les attitudes envers l'image lorsque l'environnement socio-culturel traditionnel n'a pas favorisé la représentation du monde en deux dimensions, les œuvres d'art empruntant généralement, en Afrique noire, d'autres formes dont le mouvement et le volume ne sont jamais exclus. Ainsi, la valeur accordée à l'image et son statut récent induisent des attitudes sensiblement différentes des nôtres.

Quelle est la part de l'influence du milieu physique et humain sur les processus psycho-physiologiques et les capacités intellectuelles lorsqu'on se réfère au sensotype (1) engendré par chaque culture? Le sens auditif qu'Andras Zempleni considère comme le sensotype africain est effectivement beaucoup plus développé qu'en Europe grâce à des modes d'expression auditive riches et diversifiés. En revanche, la carence en représentation à deux dimensions, déjà évoquée, restreint le champ des apprentissages sur le plan visuel en même temps qu'elle déter-

mine le mode d'acquisition de tels apprentissages. Or nous connaissons mal, jusqu'à présent, les opérations mentales qui caractérisent les différents niveaux du développement génétique dans un univers culturel spécifique.

D'autre part, on connaît mal le « modèle d'image » le plus adéquat pour favoriser le développement de la connaissance. Sous cet angle, l'évaluation des différents supports visuels (l'image fixe, unique ou sériée, l'image animée) est indissociable de l'étude de la compréhension de l'image.

quelques déterminants de la compréhension de l'image chez l'enfant

Il ne fait guère de doute aujourd'hui que les enfants scolarisés, issus de milieux culturels différents — africains ou occidentaux — appréhendent l'image selon des modalités perceptives **fonctionnellement identiques** ici et là. Rappelons-en les principales :

- La structuration progressive de la perception semble être une constante des activités perceptives, dans toutes les cultures.

En réalité, il est difficile encore de déterminer le niveau d'intervention de l'activité intellectuelle dans l'activité perceptive du fait qu'elles ne sont pas isomorphes (1). En d'autres termes, l'évolution continue et presque insensible de l'activité perceptive ne peut se mettre en parallèle avec les stades plus différenciés de l'évolution intellectuelle.

En revanche, la précocité et l'accélération du rythme d'élaboration de cette activité perceptive qu'on observe assez souvent chez l'enfant de milieu occidental par rapport à l'enfant de milieu africain semble imputable à l'influence du langage dans la phase pré-scolaire et à la richesse des stimuli dans le milieu.

On entrevoit donc les lacunes d'une pédagogie qui ne semble pas se soucier des influences précoces du milieu agissant encore sur l'enfant d'âge scolaire. Nous aurons d'ailleurs à y revenir.

- La capacité de symbolisation ou ce que nous pourrions appeler les « conduites » symboliques de l'enfant en milieu africain, restent très riches et certainement sous-employées. Le problème fut longtemps mal posé par les psychologues travaillant en Afrique noire, peut-être en raison d'une confusion terminologique qui

(1) Le sensotype correspond chez les membres d'une même culture, au sens considéré collectivement comme le plus développé par rapport à tous les autres.

(1) Isomorphisme : en dehors de son sens mathématique précis, ce terme désigne plus généralement la correspondance, entre deux ou plusieurs situations, problèmes, conduites ou processus, caractérisée par la même structure par opposition à la simple analogie.

tend à substituer la notion de fonction symbolique à celle, plus large et moins affective, de fonction sémiotique (1).

Naturellement, il ne s'agit pas ici, de choisir une acception parmi d'autres du symbolisme mais d'en privilégier deux formes qui rendent compte du comportement de l'enfant face à l'image :

— la première est de représenter une notion abstraite par un objet matériel ou un signe conventionnel. L'apprentissage du code est, là, rendu nécessaire par l'artifice utilisé.

— la seconde est une mise en relation entre le sens manifeste d'une pensée, d'une parole, d'une image ou de tout autre message, et son sens latent. En ce sens, l'image est bien, au plan de la dénotation (2), un système de signes où la première acception du symbolisme s'insère comme élément du tout, tandis qu'au plan des connotations (3), elle devient langue symbolique d'une culture qui parle sur elle-même.

Mais alors que la première forme évoquée (**symbolisme iconique au sens restreint, comme partie de la dénotation**) s'acquiert par un apprentissage où la seule difficulté majeure est le choix du moment opportun, la seconde (**symbolisme iconique au sens large, soit connotation**) exige en même temps qu'une maîtrise absolue de l'instrument d'échanges, un savoir sur le cadre référentiel (le référent) où s'est élaboré l'image. La parole, l'image et l'acte acquièrent valeur de signe à travers ce référent même qui devient produit culturel autant qu'objectivation de la réalité. On a tout lieu de croire, dans ces conditions, que l'enfant du milieu africain viendra y buter comme sur le vide et que le « Sesame ouvre-toi » ne lui sera même pas donné.

Cependant ces données sont infléchies de façon plus ou moins marquée par une série de facteurs qu'une étude récente en Côte-d'Ivoire (4) a permis de dégager. Rappelons-les brièvement.

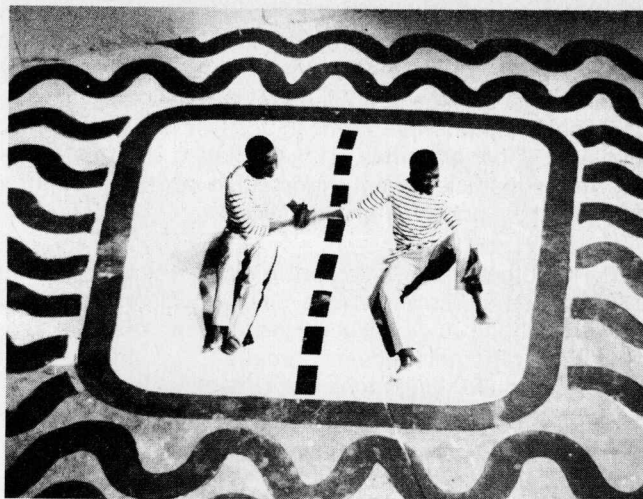
(1) *Fonction sémiotique* : Dans les écrits récents de Piaget et de ses collaborateurs, cette expression de portée plus générale, remplace celle de « fonction symbolique » mais désigne toujours la capacité pour le sujet de dissocier les signifiants des signifiés (note de la rédaction).

(2) *Dénotation* : Tout ce qui est graphiquement donné à voir sur l'image, autrement dit, c'est le message directement représenté par le graphisme.

(3) *Connotation* : Tout message qui n'est pas directement représenté au niveau graphique mais qui peut être déduit du choix et de l'agencement des différents éléments graphiques au sein de l'image.

(4) *Perception et compréhension de l'image chez l'enfant en milieu africain.*

Thèse de 3^e cycle soutenue à la Sorbonne en décembre 1973. Cette étude montre les différences dans la compréhension de l'image à la fois selon l'âge et selon le mode de scolarisation. Les observations que nous rapportons ici se réfèrent à des enfants ivoiriens appartenant à deux groupes d'âge qui couvrent la durée de l'enseignement élémentaire : les élèves de 6/7 ans en première année et les élèves de 12/13 ans en dernière année. Ceux-ci sont divisés également en deux groupes d'enfants scolarisés selon des méthodes d'enseignement différents : le premier suit la scolarité traditionnelle (française), le second suit un enseignement expérimental de type audio-visuel. Les classes audio-visuelles dont il s'agit sont des classes G.R.P. (Groupe de Recherche Pédagogique) dont le cycle élémentaire est de cinq ans.



▲ ... l'incongruité d'avoir à considérer l'image comme un langage... ▼



● Influence scolaire

Elle s'exerce essentiellement sous deux aspects :

- sous l'angle de la maturation intellectuelle,
- par le mode de scolarisation.

Les résultats montrent que le cadre scolaire traditionnel laisse l'enfant démuni devant l'image : n'étant pas donnée comme un langage, elle reste objet matériel plus que parole, écran plus que support du message. **Ce qui est paralysant pour l'enfant n'est pas tant une incapacité constitutionnelle à comprendre l'image que l'incongruité d'avoir à la considérer comme un langage, comme réservoir de signifiants où il suffirait de plonger le regard pour qu'aussitôt surgisse le sens.** Cette absence d'usage social de l'image qui caractérise encore aujourd'hui le milieu africain confronte l'enfant à une expérience nouvelle où les seules références possibles

sont minces : au plan visuel, la reconnaissance des quelques propriétés communes aux représentations graphiques et à la réalité; au plan verbal, les consignes. C'est un peu comme si nous nous trouvions en présence d'un objet, impossible à désigner par sa fonction et recouvert d'idéogrammes (1). La situation n'est d'ailleurs que très superficiellement comparable car **nous savons** que l'objet est porteur d'une signification.

Cette hypothèse paraît d'autant plus convaincante qu'on observe, dès la première année, chez les enfants scolarisés par la méthode audio-visuelle, des comportements sensiblement différents envers l'image : l'inhibition y est quasiment nulle, l'approche de l'image plus globale, le recours à l'imagination « contrôlée » (2) beaucoup plus fréquente.

Or cette différenciation ne s'ébauche pas sur la base d'un apprentissage de la lecture de l'image, puisqu'aucune des deux méthodes ne la pratiquent. Elle prend appui, nous semble-t-il, sur **deux types d'apprentissages** qui interviennent de façon informelle et informulée : d'une part **l'apprentissage des quelques conventions iconiques « de base »** (les repères analogiques) qui s'effectuent par familiarisation avec le support imagé; d'autre part, **l'apprentissage de la fonction de communication de l'image.**

La « pratique » répétée de l'image dans des contextes pédagogiques délimités convie l'enfant à une réflexion où se dessine sa signification et sa place en tant qu'instrument d'échanges; sa fonction de **médium** est reconnue bien avant que l'enfant n'en connaisse toutes les conventions. De là découlent, nous semble-t-il, cette marge de disponibilité, cette attention plus sélective et mieux adaptée avec lesquelles l'enfant de classe audio-visuelle aborde l'image.

S'il échoue à identifier le sens global de l'image, du moins essaie-t-il de maintenir la cohérence d'un discours : il tisse des relations qui n'existent pas, invente l'histoire, crée son propre message comme si seul comptait le fait de **communiquer.**

Or, on constate, au contraire, que s'opère en fin de cycle élémentaire un nivellement entre les modes de compréhension et les conduites verbales chez les élèves scolarisés par l'une ou l'autre méthode. **La fonction de médium est cependant acquise là où elle faisait défaut la première année dans l'enseignement traditionnel.**

Dans les deux modes de scolarisation, la compréhension des élèves est synthétique, précise et construite tant qu'ils côtoient le champ analogique

(1) Idéogramme : système de signes qui représentent des idées, ex. écriture chinoise, égyptienne. Note de la rédaction.

(2) C'est-à-dire prolonger l'histoire, broder sur le thème, dialoguer avec les personnages, etc.

de l'image, mais elle reste encore très souvent morcelée et comme « ajourée » au niveau des registres de représentation iconique plus abstraits (par exemple, les conventions pour la représentation du temps et de l'espace).

Même chez les élèves de la cinquième année d'enseignement audio-visuel qui consacre la fin du cycle élémentaire par l'entrée dans le secondaire mais, plus généralement, dans la vie professionnelle, l'image reste un langage incomplet, tronqué, inutilisable comme véhicule d'un autre savoir-faire.

Ce nivellement n'est pas surprenant dans la mesure où il met en lumière l'identité formelle entre les deux systèmes scolaires. Leurs structures diffèrent certes et les points nodaux de l'efficacité et de l'inefficacité pédagogiques apparaissent dès la première année — les attitudes envers l'image qu'on y a observé sont là pour le rappeler (1), **mais elles ne s'accompagnent pas d'une attitude pédagogique fondamentalement différente :** l'une et l'autre reposent sur un même postulat qui est d'ailleurs bien davantage l'effet d'une carence que d'un choix délibéré : c'est celui d'une identité culturelle (cognitive, affective) entre l'enfant africain et l'enfant occidental qui aborde sa première année d'école.

● Facteurs humains et physiques

Les facteurs humains et physiques de la compréhension de l'image sont particulièrement influents et, en définitive, beaucoup plus déterminants que le contexte scolaire actuel. **Au sommet de la pyramide, l'influence urbaine joue un rôle important dont il est encore malaisé de déceler et de démêler toutes les implications sur le développement de l'enfant. Il reste indiscutable qu'une supériorité dans la lecture de l'image se manifeste avec une constance remarquable chez les enfants de la ville, quel que soit par ailleurs leur âge ou la façon dont ils sont scolarisés.** En regard du problème pédagogique qui nous intéresse, la ville joue le rôle de « tampon » entre les deux systèmes scolaires en estompant les différences dans les résultats : elle « hisse » les élèves (urbains) du cursus traditionnel au niveau des élèves ruraux du cursus audio-visuel, aussi bien en début de cycle lorsque l'enfant commence l'école qu'en fin de cycle.

Ce « bénéfice intellectuel » lié à la fréquentation du milieu urbain persiste mais ne s'accroît pas au cours des études élémentaires; **l'écart entre enfants urbains et**

(1) L'influence spécifique de la méthode audio-visuelle s'exerce au niveau des **comportements sociaux** de l'enfant : les « passerelles » établies entre les disciplines, la variété des moyens d'expression qui lui sont offertes, développent des attitudes sociales comme le jugement critique, le souci d'une expression personnelle et la valorisation de l'acte différencié, de la curiosité, etc. En ceci, elle se distancie de la méthode traditionnelle, assujettie à une conception plus hiérarchisée et plus stéréotypée des relations sociales où transparaît une gamme de réponses sociales nettement plus rigides.

ruraux restant sensiblement identique du début jusqu'à la fin, aussi bien dans la méthode traditionnelle que dans l'audio-visuelle. Ainsi le milieu urbain agit-il doublement comme facteur de maturation pré-scolaire et comme facteur para-scolaire, sans pour autant que ses effets soient cumulatifs. Au niveau le plus général, deux raisons peuvent en rendre compte :

— **la richesse des sollicitations sensorielles** fournit à l'enfant vivant en milieu urbain un cadre d'expériences beaucoup plus riche que celui d'un enfant de la campagne. Les stimulations visuelles et auditives s'y exercent très précocement dans les différents cadres de vie de l'enfant : l'architecture, l'urbanisme l'incitent à articuler des schèmes de conduites, de déplacement, les mass-média (journaux, cinéma, télévision, etc.) le confrontent à des modes de communication qui, sans être entièrement décodés, représentent cependant une ouverture sur d'autres comportements et d'autres mœurs. C'est dans la diversité des usages de la langue — ou des langues — que ces sollicitations trouvent un support référentiel qui les fixe et les organise en schèmes de conduites.

— **le développement d'une perception articulée** est favorisé par la richesse du cadre d'expériences où se constituent précisément des habitudes mentales de repérage visuel : les éléments qui possèdent une valeur ou une signification sociales y sont privilégiés tandis que les autres restent inutilisés mais disponibles dans de nouvelles expériences. De plus, l'ensemble des mass-media renforce la valeur accordée à l'acte de communiquer et développe, chez l'enfant, une attention plus sélective envers les messages qui lui sont adressés.

— **la variable idéologique.** Cependant, il est délicat et aléatoire d'établir une stratification trop rigide entre les différentes influences qui déterminent la compréhension de l'image en milieu africain, car il en est une au moins qui s'exerce au dépend de toutes les autres, familiale, scolaire et sociale, et qu'on peut appeler l'influence idéologique. **Elle conditionne le statut de l'image, sa définition et sa fonction dans une culture, colore d'une façon particulière tout ce qui est pris comme support d'un langage.** Le discours idéologique de l'image est une parole sur elle-même qui filtre à travers l'usage social qu'on fait de l'objet-image.

Que donne-t-il à voir dans le contexte de l'Afrique noire ? L'image y conserve encore un statut aujourd'hui très puissant. En désignant, elle ne fait place ni à l'exploitation ni au doute et fige la compréhension. Face à l'image, « nous sommes à chaque fois dépossédés de notre jugement : on a frêmi pour nous, on a réfléchi pour nous, on a jugé pour nous ; on ne nous a rien laissé — qu'un simple droit d'acquiescement intellectuel » (1).

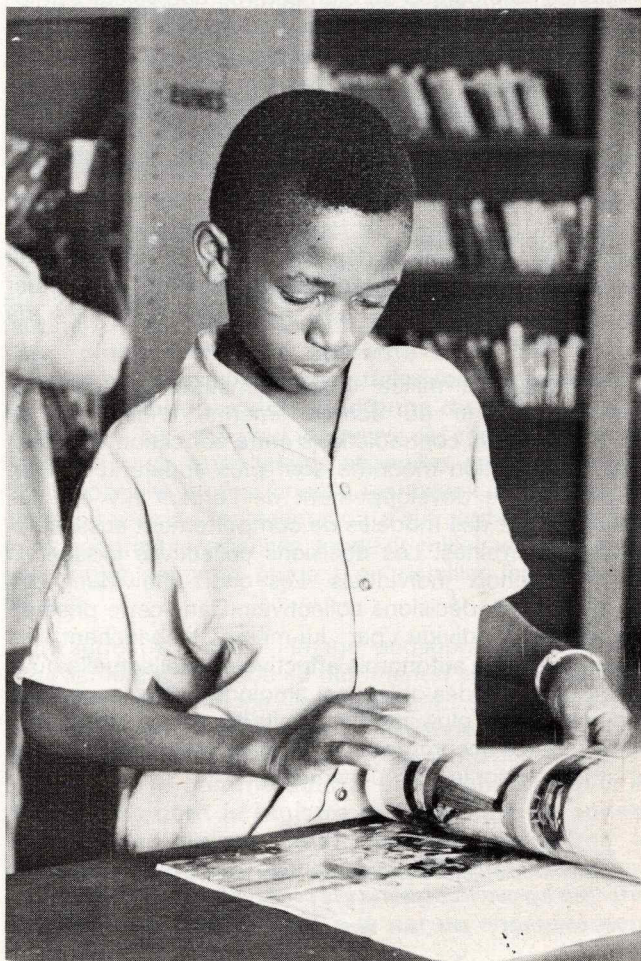
Alors que l'usage mythique de l'image en milieu occidental la remplit d'une surabondance de significations, l'usage mythique de l'image, en milieu africain, la dépouille au contraire de ces multiples univers de significations pour en faire une parole qui

(1) Roland Barthes.



▲ La ville joue le rôle de tampon...

▼ L'enfant africain se trouve confronté à une échelle de valeurs occidentales où le mode de communication privilégié passe par l'écriture et le message imprimé.



acquiert valeur de référence, de guide de comportements. Le message devient le garant d'une vérité, d'une authenticité que sa matérialité même rend incontestable. Cette **dépendance à l'image** semble provenir de deux facteurs éducatifs :

- d'une part, la **maîtrise incomplète des règles de lisibilité de l'image au sortir de l'école rend difficile l'établissement d'un jugement critique sur l'image**, d'une distance qui permettrait d'accommoder sur un autre plan que celui de la pure dénotation analogique.
- d'autre part, **l'éducation traditionnelle comme celle qui est imprégnée de concepts occidentaux développés et valorisent des attitudes de dépendance et de soumission à l'adulte** : tout ce qui est produit par l'adulte suppose une adhésion enfantine d'où la critique est exclue.

L'absence d'un apprentissage idéologique de l'image renforce cette « adhérence » à l'objet matériel que nous avons déjà eu l'occasion de souligner. Or l'image sert à la parole mythique puisqu'en parlant des « choses » elle les innocente, les purifie. Ainsi l'intention apparaît comme sens second, déformé, d'autant plus dangereux qu'il a valeur de constat ; on s'y persuade « d'une hiérarchie inaltérable du monde ». Paraphrasant Barthes, nous dirons qu'il faut traiter le réalisme de l'image ou bien comme une substance idéologique ou bien comme une valeur sémiologique, mais ces deux critiques se conjuguent assez mal, « l'idéologie a ses méthodes, la sémiologie, les siennes ».

En répandant leurs représentations culturelles à travers tout un catalogue d'images collectives, les pédagogues occidentaux semblent consacrer le hiatus éducatif africain.

Dans les deux cas, ni le contexte scolaire, ni le milieu culturel ne sont en mesure de fournir une critique épistémologique (1) du savoir et des savoir-faire ce qui viendrait prendre le relais des apprentissages scolaires et restituer leur valeur fonctionnelle aux « produits culturels » de communication.

A ce niveau, le milieu urbain constitue le lieu d'un brassage continu de comportements, d'idées et de croyances où les contradictions entre éducation traditionnelle et éducation moderne sont plus apparentes qu'en milieu rural ; le développement de l'enfant n'y est pas soutenu par des modèles de comportement aussi strictement déterminés. Les décisions collectives laissent la place aux choix individuels. Les choix individuels s'y substituent aux décisions collectives. Dans cette prise en charge de l'individu par lui-même s'ébauchent les conditions d'une autonomie affective et intellectuelle où la toute-puissance des objets est amoindrie. Plus ouvert aux significations et plus attentif, le citadin est un peu mieux en mesure « d'accommoder » (2) à la fois sur la dénotation de l'image et sur le discours connoté.

(1) *Épistémologie : étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée. Note de la rédaction.*

(2) *Accommoder : pris au sens métaphorique d'accommodation visuelle.*

les difficultés de lecture de l'image chez l'enfant

Quels sont les différents registres où achoppe la compréhension de l'image et par quels moyens peut-on envisager d'y remédier ? Il semble que les difficultés de lecture de l'image interviennent au moins à trois niveaux :

- D'une part, **au niveau de la représentation analogique au plan de la dénotation**. La compréhension de l'image y reste fractionnée et incomplète et la polysémie (1) peu contrôlée, tant que l'enfant n'a pas acquis une familiarité certaine avec un support audiovisuel. C'est le cas, notamment, pour les jeunes enfants du milieu africain et davantage en milieu rural qu'en milieu urbain, davantage dans une scolarité traditionnelle qu'audio-visuelle.

- D'autre part, et toujours **au plan de la dénotation au niveau de la juxtaposition des différents modes de représentation graphique**. Nous pensons en particulier aux images où coexistent **des signes de nature différente, renvoyant à plusieurs types d'interprétation de l'image qui ne s'élaborent pas tous à un même moment du développement intellectuel**. Le langage de l'image, tel qu'il ressort de son usage audiovisuel, se construit à la fois sur des signes de « substitution » qui remplacent l'objet matériel par un ensemble de signes « motivés », analogiques, et sur des signes « symboliques » qui substituent un signe conventionnel peu ou pas motivé, à une représentation mentale. Que la notion abstraite soit représentée par un objet matériel (auquel cas le signe reste motivé, même faiblement, comme par exemple la croix pour signifier la chrétienté) ou par un signe entièrement conventionnel (comme le point d'interrogation pour signifier l'interrogation ou la bulle comme représentation d'un temps futur ou hypothétique), un apprentissage plus ou moins long selon le public auquel on adresse l'image, devient nécessaire.

Cette seconde difficulté ne se résout pas par une familiarisation plus ou moins soutenue de l'enfant à l'image puisqu'on la voit persister jusqu'à la fin des études élémentaires, bien que légèrement moins accusée.

- Enfin **les connotateurs de l'image ne sont jamais appréhendés et les sens latents toujours laissés dans l'ombre**. Nous avons déjà eu l'occasion de le souligner.

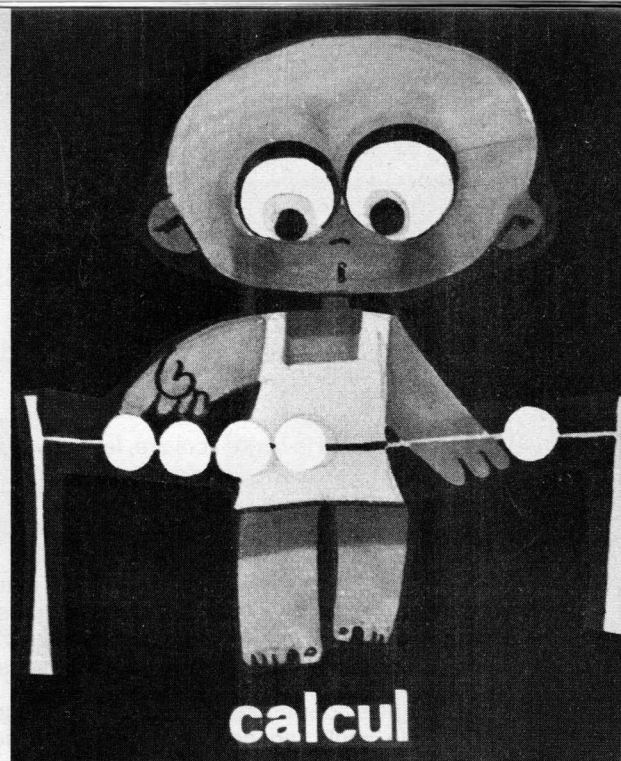
Deux causes, au moins, sont responsables de ces échecs :

- **L'absence d'un apprentissage scolaire de la lecture de l'image** joue un rôle particulièrement important dans un milieu dépourvu de supports imagés.

(1) *Polysémie : pluralité de significations possibles. Note de la rédaction.*



▲ ... repères entre la réalité et la représentation graphique...



▲ ... Mode de représentation d'une discipline...

Par ailleurs, tandis que la possibilité est offerte à l'enfant vivant dans une ville occidentale (1) d'opérer un va-et-vient constant où s'établissent des repères entre la réalité et la représentation graphique de telle manière que l'une et l'autre peuvent être source d'enrichissement (2), **l'enfant vivant dans le monde rural africain ne dispose pas de cette « imprégnation » visuelle, source d'une connaissance « floue » et incontrôlée sur le monde des images.** La seule référence dont il dispose pour appréhender l'image est son univers tridimensionnel. Il serait souhaitable de concevoir une véritable étude du milieu qui inciterait l'enfant à des transpositions graphiques. En d'autres termes, l'initiation de l'enfant à un milieu écologiquement plus ouvert, plus vaste que celui auquel il est normalement habitué, doit s'associer à l'apprentissage des conventions graphiques de l'image, fussent-elles analogiques.

Il n'existe apparemment que deux solutions au problème de l'apprentissage de la lecture de l'image. Ou bien « saturer le marché africain » de supports imagés, mais on entre alors dans la sphère des spéculations politiques et économiques, ou bien alors combler, dans le cadre scolaire, les carences du milieu par des apprentissages spécifiques. Quelques réflexions pourront servir de base à l'élaboration de tels apprentissages.

De la première à la dernière année d'enseignement élémentaire, l'enfant devrait pouvoir acquérir un certain nombre de notions permettant l'accès à la lecture de l'image. Cet apprentissage interviendrait au moment opportun du développement cognitif : l'acquisition de notions comme celles de convention, de symboles iconiques, de signes à faible ou forte iconicité, etc.

Dans le contexte évoqué reste-t-il possible de situer l'intérêt pédagogique de l'image ? C'est à cette question que nous tenterons maintenant de répondre.

(1) A l'exclusion des couches sociales maintenues dans un état proche du sous-développement (migrants, sous-prolétariat) où les enfants bénéficient fort peu de « l'enrichissement » des mass-media. Une pré-étude sur la compréhension de l'image parmi les enfants issus de ces couches sociales montre d'ailleurs des résultats tout-à-fait semblables à ceux des enfants étudiés en milieu africain.

(2) Un enfant peut, en effet, identifier, dans la réalité, un objet qu'il n'a vu auparavant que sous forme graphique.

Le dénominateur commun de toute pédagogie étant la transmission efficace d'un savoir (langue, mathématique, etc.), ou de savoir-faire au niveau de l'utilisation d'un outil ou d'une technique, **l'évaluation de l'image, comme support pédagogique est fonction du but recherché au terme de son utilisation.** Nous envisagerons donc successivement plusieurs possibilités de recours à l'image dans une perspective double :

— Faire acquérir des moyens de communication destinés à ouvrir le champ d'expériences de l'individu et visant à lui en assurer une intégration sociale et professionnelle satisfaisante. A ce niveau, l'accent est mis sur l'« **apprentissage d'une technique opérante dans les milieux urbains et industrialisés et utilisables comme agent de transformations des conditions du milieu rural et agricole** ». L'image peut intervenir, là, comme support à l'apprentissage d'une langue étrangère, comme stimulus d'une conduite professionnelle (panneaux informatifs) ou comme mode de représentation d'autres disciplines (histoire, géographie, sciences, étude du milieu, etc.). Ce n'est pas l'objet de cette étude d'en détailler les différents aspects.

— D'autre part, seule l'image pédagogique se répand actuellement en Afrique au détriment d'autres utilisations possibles de l'image où seraient seuls visés le développement harmonieux et l'épanouissement de la personnalité dans le contexte spécifiquement africain. **L'image prise comme source de réponses riches et diversifiées dont le registre pédagogique ne constituerait alors qu'une seule facette, deviendrait le stimulus d'un acte de communication ou d'une conduite expressive d'avantage marquée par l'héritage culturel africain que par un enseignement de type occidental.**

l'image comme moyen d'expression et de créativité

Diversifier, dans le cadre scolaire, les moyens d'expression et de créativité, dont certains à partir de l'image, devrait permettre de jeter un pont entre le patrimoine culturel africain et l'éducation moderne occidentalisée. Si l'unité pédagogique reste une utopie, du moins la cohérence d'un développement psychologique qui n'aurait à rompre les amarres avec aucune des deux cultures où l'individu s'est développé peut-elle se chercher dans la richesse de moyens d'expression mis à la disposition des enfants.

Il ne s'agit évidemment pas de conclure sur des propositions que seuls, en ce domaine, des Africains seraient habilités à faire, mais de rapporter quelques expériences pédagogiques fondées sur l'utilisation de l'image, à titre de recherches possibles dans des domaines jusque là peu explorés.

Citons tout d'abord l'expérience du Musée de Brooklyn. Au cours de l'été 1971, Duncan F. Cameron, spécialiste canadien de l'organisation et du développement des musées aux Etats-Unis, actuellement directeur du Musée de Brooklyn, a tenté une expérience d'improvisation théâtrale à partir de l'observation d'une salle de musée consacrée à l'art égyptien, avec un groupe d'adolescents âgés de 14 à 18 ans et appartenant à des groupes ethniques différents (Américains noirs, Porto-Ricains). L'intention initiale de l'expérience suggérait d'utiliser les objets de cette exposition comme stimuli à toutes les formes d'improvisation : danses, chants, expression corporelle, mise en scène.

En l'absence de toute connaissance sur la culture et l'histoire égyptiennes, les « réponses » données aux objets étaient puisées dans le propre registre de comportements culturels des adolescents. Mais, d'après le responsable de cette expérience, à mesure que celle-ci se déroulait dans le temps, les jeunes devinrent plus curieux et plus motivés à l'égard des sculptures, et s'interrogèrent sur le mode d'expression de la culture égyptienne. Ce fut alors le point de départ d'une création théâtrale, où, d'acteurs, ils devinrent danseurs, poètes, mimes et conteurs pour exprimer « leurs réponses » à l'art égyptien.

Dans une perspective qui se rapproche davantage de celle que nous avons étudiée, il était intéressant de signaler plusieurs expériences qui ont consisté, dans des films destinés en particulier à des enfants, à raconter des histoires à

partir d'une image non figurative. C'est le cas des films de Mac Laren, de « Sesame street » et du film de Jolène Meyer. Bien qu'une évaluation systématique n'ait pas encore été entreprise, il semble que les attitudes du public enfantin envers ces films soient positives en ce sens qu'ils « répondent » à l'image comme si elle était figurative. **Le problème, en effet, n'est peut-être pas tant au niveau d'un choix entre image figurative et image abstraite comme support pédagogique qu'au niveau de l'apprentissage de conventions, verbales ou iconiques, destinées à représenter un cadre conceptuel sur lequel l'enfant est amené à travailler.**

Dans tous les cas, ni au plan figuratif, ni au plan abstrait, l'image n'est innocente. Elle reste le véhicule d'une idéologie dont la lecture devient d'autant plus difficile qu'elle « passe » à travers une schématisation extrême de l'intention d'où l'on croit exclu tout jugement de valeur. Ne prenons qu'un exemple tiré d'une séquence filmée de « Sesame street » : on voit sur l'écran une succession de points noirs, comme des points de suspension, accompagnés d'une musique. Intervient alors un point rouge qui quitte la ligne de points noirs pour se promener librement sur l'écran. La musique s'arrête un instant, « recule » sur elle-même jusqu'au point rouge, l'oblige à rentrer dans le rang. Puis la musique se poursuit, tout est rentré dans l'ordre. Cette séquence n'induit-elle pas, à un certain niveau, que le conformisme est le seul mode de comportement autorisé ou respectable ?

De cet ensemble d'observations, il ressort que l'image constitue un lieu d'expériences riche et ouvert dès l'instant qu'elle est appréhendée avec le recul que donne la connaissance d'un objet et le choix d'un univers conventionnel. Qu'avons-nous montré d'autre sinon que l'image peut être paralysante et maintenue comme telle par l'éducation même, aussi laisserons-nous ouvert le débat sur les possibilités d'un apprentissage de lecture de l'image. ■

M. BRETIN-NAQUET

L'ouvrage que cite M. Bretin-Naquet, p. 17, vient s'inscrire dans la même ligne de recherche, et est publié par l'APESH (Association pour l'Etude des Sciences Humaines) dans le Programme d'Education Télévisuelle, volume VIII : Inventaire des formes de représentation graphique en Côte-d'Ivoire et propositions d'exploitations. On peut se le procurer à l'AUDECAM.
