



HAL
open science

Éduquer le regard à la lecture d'images

Bilâl Alibaye

► **To cite this version:**

Bilâl Alibaye. Éduquer le regard à la lecture d'images. Expressions, 2005, Lire l'image, 26, pp.45-65.
hal-02406723

HAL Id: hal-02406723

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406723v1>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉDUIQUER LE REGARD À LA LECTURE D'IMAGES

Bilâl ALIBAYE

École primaire Georges-Marie Soba, Saint-André (Réunion)

Résumé. – Éduquer le regard des élèves à la lecture d'images est formateur car c'est développer un esprit critique et averti sur les informations que l'on reçoit. Mais cette initiation des élèves au monde de l'image est-elle synonyme d'un regard et libre et pensé ? Cette formation au regard se réalise-t-elle par l'action et la création ? Ce mémoire, réalisé sous la direction de Mme Balcou-Debbusche, met en lumière l'importance de partir des représentations des élèves à travers un questionnement et de les mettre en parallèle avec les savoirs savants afin de construire une situation d'apprentissage adaptée aux possibilités des élèves : en arts visuels, il est utile de rendre évident la pertinence de l'activité avec le monde réel en apportant des réponses précises aux interrogations de l'élève pour enrichir ses représentations. L'élève produit pour chercher des réponses à un problème posé : il agit avant de dire, ce qui lui permet d'entrer dans une lecture d'image qui le concerne directement et le touche de façon proche et intime.

Abstract. – Teaching schoolchildren how to interpret images is beneficial for it means developing their critical minds and awareness about the external world. But is this visual initiation synonymous of a gaze which is both free and collected ? Can this eye training be realized through action and creation ? This dissertation, supervised by Mrs Balcou-Debbusche, purports to show how important it is to start from the child's representations through a questionnaire, and contrast them with higher concepts in order to set up a training frame fully adapted to the child's capabilities. In visual arts, it is valuable to emphasize the correlation between activity and the world of reality by providing concise answers to the child's queries so as to enhance his representations. The child creates in order to provide answers to a given problem : he acts before he speaks, which allows him to start the interpretation of images, a process which directly concerns and intimately affects him.

Nous vivons dans un monde de plus en plus foisonnant d'images, mais ces dernières ont toujours existé. Lorsqu'on remonte le cours de l'histoire des hommes, on constate que l'image est omniprésente dans notre environnement, qu'il s'agisse de peinture, de photographie, de publicité ou de dessin... Ces images ne sont pas présentes dans un endroit donné par le fait du hasard : elles véhiculent une histoire, un fait, un message...

La lecture d'images n'est ni naturelle, ni instinctive, ni globale, et, puisqu'il faut une éducation de l'esprit pour pouvoir lire une image, l'école a nécessairement un rôle important à jouer dans ce domaine. Elle accompagne les enfants dans la découverte, l'exploration, la compréhension et la production d'images. Les instructions officielles intègrent la lecture d'images au sein des programmes sous l'intitulé : « La sensibilité, l'imagination, la création ».¹

Au travers des trois cycles de l'école primaire, le traitement de l'image fait l'objet d'une attention particulière au sein de l'éducation artistique avec une graduation progressive des compétences à acquérir. L'élève doit devenir critique de ce qu'il voit : l'image n'a plus de secret pour lui et il peut être en mesure de cerner toutes ses subtilités et ses dangers. En effet, l'image n'est pas toujours innocente du fait des manipulations auxquelles on peut procéder sur le plan de la composition grâce aux différentes techniques.

Des observations menées en stages de responsabilité, en stage filé, en ateliers pratiques m'ont permis de voir que les arts visuels restent souvent liés à l'apprentissage de « façons de faire » où l'enseignant montre ce qui est à faire, en présentant un travail identique terminé. Il explique ce qu'il attend, dit comment il faut le faire et avec quoi : ainsi, le déroulement de l'action n'est pas celui de l'élève mais celui de l'enseignant par élève interposé. G. Péliissier a fait le constat que « l'action repose entièrement sur l'enseignant qui a tout conçu et pas du tout sur les élèves qui prêtent leurs petites mains »², d'où des résultats globalement identiques pour tous les élèves.

De ce fait, on peut s'interroger sur la place laissée à la réflexion et à la création dans la pratique de l'élève. Les activités des arts visuels doivent pourtant permettre à l'élève de réfléchir à sa propre démarche, en suscitant chez lui un questionnement sur les choses et le monde et en l'aidant à mieux comprendre l'environnement dans lequel il évolue. Elles permettent d'éduquer à la précision du regard, en faisant prendre conscience à l'élève que l'image peut être décryptée, comprise, lue.

1. *BOEN*, hors-série n° 1 du 14 février 2002.

2. G. Péliissier, IGEN, doyen des enseignements artistiques, « Enseignement des arts plastiques et hétérogénéité des élèves », 1994.

Lorsque j'ai engagé cette réflexion sur la lecture d'images, je me suis d'abord demandé si l'initiation des élèves au monde de l'image était synonyme d'un regard libre et pensé, et si la formation du regard se réalisait par l'action et la création. Très vite, mes premières questions en ont appelé d'autres, et j'ai commencé à me demander comment j'allais pouvoir contribuer à une éducation du regard à la lecture d'images.

La présente étude permet d'analyser quelques étapes de ce cheminement, le but étant d'apporter un certain nombre de connaissances et d'outils permettant de mieux comprendre le monde des images. Dans le cadre de ma démarche, je me suis intéressé au cycle 3 car le traitement de l'image y fait l'objet d'une attention particulière : « Développer des outils d'analyse et exercer l'esprit critique avec les autres domaines disciplinaires. »³ Mais, pour étayer ma réflexion, une incursion au cycle 1 m'a permis d'analyser les conduites des élèves face à l'image. Mon travail s'articule ainsi en deux temps :

- Dans une première partie, je me suis interrogé sur ce que les élèves savent déjà de l'image, en mettant en relation une analyse des savoirs en jeu dans la lecture d'images et les représentations d'un groupe d'élèves de CM1 / CM2. Ce travail a été réalisé dans le cadre de mon second stage en responsabilité.

- Une deuxième partie est consacrée à l'analyse de pratiques d'éducation au regard. Ces analyses prennent appui sur la façon dont j'ai procédé avec les élèves et sur les réalisations effectives des élèves. Ces éléments me permettent de montrer comment les élèves peuvent passer de l'observation à une analyse de l'image.

I. Que savent les élèves de la lecture d'images ?

A. Quelques réflexions, avant l'investigation des représentations

L'image est appelée à se développer de façon importante dans les années à venir grâce au développement des nouvelles technologies. Les programmes officiels parlent d'ailleurs « des arts visuels » qui regroupent « les arts plastiques traditionnels, auxquels s'ajoutent la photographie et l'art vidéo »⁴.

L'enseignement des arts visuels est ce qui permet à l'élève de se cultiver dans son rapport à l'art. Les outils qu'il acquiert à l'école, tels que le langage plastique (les formes, les matières, les couleurs, les contrastes...), la lecture et la transformation d'image, lui permettent d'accéder à ce champ de culture.

3. *BOEN*, hors-série n° 1 du 14 février 2002.

4. <http://fr.wikipedia.org/>.

Mais lire une image n'est pas simple car il n'existe pas de langage universel propre à l'image. L'image n'est pas anodine pour plusieurs raisons :

- Derrière chaque image, se cachent des intentions différentes des auteurs, à cause du contexte dans lequel cette image a été composée : fait historique, phénomène de mode, propagande, produit de consommation...

- À cause de sa complexité, un minimum de connaissances et d'apprentissage est nécessaire pour aller au delà de la simple observation.

- Nous possédons chacun nos propres représentations de l'image. Nous ne sommes donc pas tous égaux devant l'image, à cause de cultures et d'origines différentes : ce que je vois dans l'image n'est pas ressenti de la même manière par quelqu'un d'autre.

Lorsque j'ai commencé à réfléchir à la façon de m'y prendre avec les élèves pour les amener à avoir une lecture critique de l'image, je me suis tout d'abord rendu compte que je devais comprendre ce que des élèves de cycle 3 pouvaient être capables de lire dans une image artistique. J'étais persuadé que les élèves pensaient que toutes les images étaient composées (fabriquées) uniquement pour des critères esthétiques (ou parce que l'auteur en avait envie), et qu'ils ne saisissaient pas la portée d'une image. Mais, du fait de l'investigation, j'ai eu l'occasion de me rendre compte que mes *a priori* n'étaient pas fondés : les élèves ont apporté des réponses inattendues à mes hypothèses.

B. La vérification de mes hypothèses

1. Une incursion au cycle des apprentissages premiers

Il est intéressant de voir ce que les élèves connaissent de l'image dès l'entrée en maternelle car l'approche de la culture de l'image doit se réaliser dès le plus jeune âge de l'enfant. En effet, il y est confronté dès ce moment-là. C'est pourquoi, lors de mon stage de cycle 1, dans une classe de moyenne section, j'ai présenté deux images aux élèves :

- Une image abstraite qui était sans référence avec la réalité : une image d'une œuvre d'art de Jackson Pollock, «Silver over black, white, yellow and red».

- Une image concrète qui correspondait à un élément de la réalité : une image publicitaire de Coca Cola.

Trois questions, basées sur l'observation, ont été posées aux élèves. Ils étaient amenés à exprimer ce que les images évoquaient :

- « Quelles sont les couleurs identiques / différentes dans les deux images ? »

- « Les deux images sont-elles pareilles ? »
- « Que voit-on dans les deux images ? »

La comparaison des deux images a suscité des remarques pertinentes des élèves sur :

- L'origine des images : une photo, un tableau (les élèves parlaient de peinture).
- Les deux images étaient différentes : dans l'une, il n'y avait aucune forme, et dans l'autre, il y avait beaucoup de formes.
- Les couleurs primaires et secondaires étaient énumérées sans difficultés particulières.

Les interprétations étaient riches et variées : les élèves ont établi des liens entre les images et leurs expériences personnelles. Ils ont fait des rapprochements entre l'image publicitaire et les bouteilles qu'ils avaient chez eux, ou des projections de peinture réalisées en arts plastiques.

Au cycle 1, les élèves n'étaient pas insensibles à la description des éléments narratifs et au repérage des éléments plastiques. Ils avaient un vocabulaire plastique qui ne demandait qu'à s'enrichir par une pratique régulière des arts visuels. Les verbes d'action tels que frotter, tapoter, lancer ont émergé au cours de l'activité. Les questions posées ont provoqué des mises en relation, et la verbalisation a aidé au recodage et à la mise en mémoire des éléments.

2. Le cycle des approfondissements, objet de la présente étude

a) *Le choix de ce cycle*

Pourquoi ? À la lecture des nouveaux programmes de l'école primaire, il apparaît qu'au cycle 3, les activités de l'image sont de nature méthodologique et analytique :

- méthodologique car les activités conduisent à lire des images avec des énoncés écrits et oraux en suivant une démarche structurée ;
- analytique car les activités posent l'image en objet d'observation, de structuration, d'élaboration d'hypothèses, de construction du sens et d'observation, donc de compréhension.

Il m'est apparu intéressant de voir quels sont les acquis des élèves à l'issue des deux premiers cycles : donnent-ils du sens aux images, qu'elles soient artistiques ou non ?

b) Présentation de la classe

Afin de recueillir ce que les élèves savaient de la lecture d'images, j'ai mené une investigation pendant le stage de responsabilité au cycle 3, dans une école située en zone rurale. C'était une classe à double niveau CM1/CM2 avec un effectif de 23 élèves. Les élèves pratiquaient régulièrement des arts plastiques dans le cadre d'un projet de classe sur « Les origines de l'écriture à nos jours ».

c) Un mur d'images pour connaître les représentations des élèves

J'ai organisé une séance durant laquelle j'ai recueilli des données sur les représentations des élèves sur l'image. Cette séance n'avait pas pour but d'apporter des réponses aux élèves : je me suis intéressé à ce que l'élève sait, pense, croit, rêve à propos de quelque chose.

Ce protocole d'investigation avait déjà été présenté à une classe de CM1 à Saint-Denis, dans le cadre de la formation à l'IUFM : j'avais recueilli des données à peu près similaires.

Le recueil de données s'est déroulé en trois phases, chacune d'elles ayant un objectif spécifique (cf. annexe 1 : « Recueil de données »⁵). Un mur d'images était affiché dans la classe.

- *Phase 1* - Mur d'images : échanges collectifs sur les images.

- *Phase 2* - Questionnaire : j'ai choisi de ne pas donner un questionnaire à choix multiples afin de ne pas limiter les réponses des élèves, et de recueillir véritablement les représentations.

- *Phase 3* - Étude des points communs et différences entre deux images : il s'agissait de déterminer les points de référence qu'utilisaient les élèves pour comparer des images.

C. L'image.

1. Définition de l'image.

Que disent les élèves de l'image ? Il m'a semblé intéressant d'obtenir une définition de l'image de la part des élèves pour savoir comment je devrais orienter ma future situation d'apprentissage.

Dans l'investigation (cf. annexe 1)⁶, à la première question de la phase 2 (« Qu'est ce qu'une image ? »), 9 élèves ont répondu que c'était une photo, 7 élèves ont répondu que c'était une peinture, 4 autres disaient que c'étaient la

5. Les annexes ne sont pas reproduites [NDLR].

6. Voir note 5.

télévision et le cinéma et 3 élèves disaient que c'était un dessin. Les élèves savaient que l'image provenait de sources diverses. Le terme « image » englobe à lui seul des médias (peintures, films, etc.), des domaines (artistiques, scientifiques, etc.) et des formes (animée, statique, etc.) très différents. Selon le *Petit Larousse illustré*, l'image c'est « la représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie, le film, etc. »⁷. Dans *Le Petit Robert*, il est précisé que

« c'est une représentation exacte, ou une représentation analogique, ou une représentation mentale, ou une représentation psychique qui évoque une réalité en raison d'un rapport de similitude et d'analogie. C'est aussi un produit de l'imagination. »⁸

Il apparaît ainsi que l'image est une représentation précise et particulière, à qui l'on donne une valeur en fonction du contexte dans lequel elle se trouve : l'image ressemble à quelque chose qui existe dans la réalité et/ou dans la pensée de son concepteur.

Les élèves connaissaient néanmoins les moyens utilisés pour fabriquer une image : à la troisième question de la phase 2 (« Qu'a-t-on utilisé pour réaliser l'image ? »), les élèves ont cité les moyens usuels, à savoir la peinture, le pinceau, le crayon, le papier, le feutre, l'appareil-photo... Ils ont fait le lien entre le support et les moyens de réalisation permettant de différencier les images, en dépit d'un mélange de vocabulaire entre le peintre, l'artiste et le photographe. Les réponses à la quatrième question de la phase 2 (« Qui a réalisé l'image ? »), m'ont permis de voir que les élèves utilisaient à mauvais escient le vocabulaire pour désigner les auteurs ayant réalisé les images : cinq élèves disaient que les images qu'ils avaient choisies avaient été réalisées par des peintres alors que c'étaient des photographies. *A contrario*, deux élèves n'ont pas répondu à la question parce qu'ils ne savaient pas si une image était réalisée par des artistes.

Dans la phase 3 de l'investigation, la comparaison de deux images censées faire émerger une critique s'est limitée à des généralités. À aucun moment, les élèves n'ont su donner une interprétation personnelle ou établir une distinction entre les images à caractère artistique et les images publicitaires, documentaires et scientifiques. Pourtant, selon l'*Encyclopædia Universalis*, l'image

« est sans nul doute l'objet de réflexion le plus rebelle aux classifications par genre et par espèce car elle participe à nos opérations mentales, à notre vie af-

7. *Petit Larousse* 2003, p. 528, « Image », 1.

8. *Le Petit Robert* 2003, « Image », II, 2.

fective. Elle fait partie intégrante de notre activité psychique » (*Encyclopædia Universalis*, p. 928.)

L'image est liée au psychisme de l'individu : ce que l'on voit, c'est la représentation physique d'un désir à qui l'on donne du sens en fonction de sa sensibilité artistique, de sa culture, de son vécu. Je peux dire à juste titre que l'image est souple, elle n'impose pas un sens unique : elle laisse la place à une libre appréciation. C'est pourquoi il est utile de développer une éducation au regard critique sur les images de notre environnement, dès le cycle 3. C'est le cycle où les élèves commencent à « intellectualiser » leur vécu : ils se détachent peu à peu de l'image afin de distinguer ce qui relève de l'interprétation personnelle de ce qui est de l'ordre du descriptif.

2. Des caractéristiques de l'image

« Le sens de l'image est construit par celui qui la regarde et certaines de ses caractéristiques permettent sa compréhension » (Popet et Thibon, 1998, p. 64). Dans la phase 1 de l'investigation, la confrontation des points de vue des élèves a fait apparaître qu'ils échangeaient volontiers sur des images faisant partie de leur environnement visuel, à savoir les images publicitaires et les paysages. Ils rattachaient les images à ce qu'ils connaissaient déjà. Ces images répondaient à des usages sociaux et culturels familiers dans lesquels ils se reconnaissaient. B. Cocula et C. Peyrouttet confirment que « l'image est un signe visuel dans lequel nous reconnaissons des imitations de la réalité » (Cocula et Peyrouttet, 1986). Les élèves s'exprimaient plus difficilement sur les images abstraites car ces images ne les interpellaient pas de la même manière. Le propos de B. Cocula et C. Peyrouttet selon lequel « l'image est communicante » et engendre « une véritable relation entre l'image et le regardant » ne s'applique donc pas entièrement ici, car les images abstraites font rarement partie de la culture des élèves.

D. L'analyse de l'image

« La théorie qui se propose d'étudier l'image en considérant son mode de production de sens, la façon dont elle induit des significations et donc des interprétations c'est la sémiologie visuelle plus couramment connue comme la sémiologie de l'image. »

C'est en ces termes que Martine Joly, dans un article paru dans la revue *Argos* en 1998, définit l'analyse critique du sens des images. Elle insiste sur l'intérêt d'une approche sémiologique de l'image dans « l'éveil de l'esprit critique des élèves qui vont pouvoir relativiser le sens produit par l'image et

lui reconnaître sa qualité de signe ou d'ensemble de signes » (Joly, 1998, p. 56).

Au-delà de la simple observation, lire une image c'est l'interpréter, faire des hypothèses de sens par rapport aux indices prélevés, à la perception de chacun. Des clés de lecture sont utiles pour analyser et/ou fabriquer l'image, mais l'investigation a mis en lumière que les élèves ne possédaient pas ces clés : à la deuxième question de la phase 2 (« Qu'est ce qui t'a amené à choisir cette image ? »), douze élèves (soit la moitié de la classe) ont mis en avant la beauté de l'image. L'aspect esthétique, le plaisir des yeux a été déterminant dans le choix de l'image. Il n'y avait aucune explication sur la teneur et la portée de l'image.

Certaines de ces clés de lecture, qui étaient suffisantes pour des élèves de cycle 3, sont formulées dans des analyses d'Isabelle Poussier, de l'IUFM de la Réunion. Elle montre que la lecture d'une image se fait selon 3 axes : les axes narratif, plastique et symbolique (Poussier, 2004).

1. L'axe narratif ou thématique

Après une première observation, il s'agit de décrire ce que l'on voit, d'identifier des signes, de confronter la représentation à la réalité : « Qu'est-ce que cela raconte ? ». Il faut tirer de l'image des significations qui relèvent de la dénotation (ce qui est montré).

La lecture des réponses des élèves montre que l'axe narratif est abordé de façon succincte : les élèves ont fait une description de l'image, mais ils n'ont pas réussi à lier l'image à la réalité. À la cinquième question de la phase 2 (« Que raconte l'image ? »), la moitié de la classe (soit 14 élèves) a répondu que l'image n'avait pas de sens et ne racontait rien : ils considéraient que l'image était figée et n'était pas mouvante. Ils n'avaient pas encore perçu qu'une image pouvait avoir traversé le temps, et qu'elle pouvait narrer une histoire.

2. L'axe plastique

L'analyse plastique, c'est l'apprentissage qui donne accès aux éléments qui constituent matériellement l'image. Il s'agit alors de rechercher les éléments plastiques qui permettent de comprendre comment est construit l'espace visuel qui est montré :

Format et présentation	Portrait ou paysage
Lignes	Formes, graphisme, contours, signes, écritures, figuration ou abstraction
Couleurs	Primaires, secondaires, complémentaires, chaudes/froides, les « non-couleurs »
Valeurs	Écart, contraste, nuance, dégradé...
Espace	Axes et structures qui constituent l'armature schématique, le rapport entre fond et forme...
Temps	Images séquentielles, mécanique, datation, traces du passé...
Matière	Traitement de la surface, aplats, touche, empâtement, transparence...
Support	Peinture à l'aquarelle, mine de plomb, fusain, toile, papier, pellicule, écran, vernis, laque...

Au cours des 3 phases de l'investigation, l'axe plastique a été privilégié par les élèves. En dépit d'un langage plastique peu élaboré, ils ont réussi à lire les images : « Il y a des formes, des couleurs... ». Pourquoi ? Dès son plus jeune âge, l'élève est mis en présence d'un grand nombre d'images analogiques ou numériques qui vont le conduire à acquérir un vocabulaire propre au cours des deux premiers cycles.

3. L'axe symbolique

Qu'est ce qu'un symbole ? C'est un objet qui évoque, par sa forme ou sa nature, une association d'idées spontanée dans un groupe social ou culturel donné. Il s'agit alors d'étudier des significations qui relèvent de la connotation (ce qui est évoqué), et de l'interprétation personnelle.

Le sens de l'image est fonction du type de public auquel elle se destine, de ses caractéristiques sociales, religieuses, culturelles, etc. Dès lors, la notion de polysémie de l'image (le fait qu'elle ait plus d'un sens) se dégage : une image est polysémique dès lors qu'elle fait l'objet de lectures multiples.

L'investigation menée auprès des élèves de cycle 3 montre que l'axe symbolique a été complètement occulté par les élèves : ils n'arrivaient pas à comprendre le sens de l'image. Ils n'exprimaient pas de sentiments face à l'image. C'est ce qui ressort de la sixième question de la phase 2 (« Que représente l'image choisie ? »). Cette question fait appel à l'axe symbolique et plastique où l'imagination et la réflexion sont primordiales. Treize élèves ont répondu que l'image représentait un objet, cinq élèves ont répondu qu'elle représentait un personnage. Les élèves s'en tenaient à des considérations

générales et faisaient des descriptions sommaires et maladroitement de ce qu'ils voyaient.

E. Que dire des représentations des élèves ?

Les résultats ont montré que le public concerné ne possédait pas les acquis notionnels nécessaires à une lecture approfondie de l'image : ils se cantonnaient systématiquement à une analyse de l'image par une recherche des éléments plastiques : les couleurs / les formes / les matières.

Ces premiers éléments d'analyse invitent à penser qu'à travers une pratique régulière des arts visuels, l'enseignant est en mesure de doter les élèves de tels outils, à condition que les activités ne se limitent pas à la créativité, et qu'elles soient orientées de façon à modifier progressivement les intentions et la manière de voir des élèves. C'est par le « faire » que le « voir » et le « comprendre » vont s'organiser pour lire l'image. On pourrait parler d'une approche intimiste dans laquelle la propre pratique de l'élève l'amène à comparer son image avec celle de l'artiste.

II. Une pratique d'éducation au regard : la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage et ses résultats

A. L'élaboration de la situation d'apprentissage pour apprendre à lire une image

1. La démarche poursuivie

Pour élaborer une situation efficace, je me suis demandé :

- Qu'est ce que l'élève doit apprendre ? Pour cela, j'ai ciblé les objectifs et cerné les caractéristiques des savoirs en jeu.
- Comment l'élève réussit-il à apprendre ? Il s'agit de réfléchir aux stratégies que l'élève va pouvoir développer pour répondre à un problème donné.

En effet, la réussite de la situation d'apprentissage dépend de l'alchimie qui se fait entre les savoirs, les représentations des élèves et de l'enseignant, sur trois points :

- l'objet d'apprentissage : l'image ;
- entre l'apprenant et l'enseignant ;
- La situation d'apprentissage en tant que telle.

2. Les objectifs

J'ai élaboré une situation d'apprentissage (*cf.* annexe 2 : « Situation d'apprentissage : les émotions colorées »)⁹ en tenant compte des données recueillies auprès des élèves et des savoirs de référence : les élèves ont identifié l'axe plastique mais ils ne connaissaient pas l'axe narratif et l'axe symbolique.

J'ai choisi un élément plastique précis (les couleurs), afin d'amener les élèves à s'exprimer sur le symbolique. Toutes les personnes utilisent-elles les mêmes couleurs ? Pourquoi ?

Le choix de cet élément plastique m'a semblé intéressant, car chaque individu n'exprime pas les mêmes tendances. Travailler sur les couleurs était donc une bonne approche pour :

- demander aux élèves les raisons de leur choix de couleur pour une situation donnée ;
- montrer aux élèves qu'ils n'ont pas la même sensibilité et la même opinion face à une situation donnée, d'où une interprétation différente de chacun pour les couleurs.

Dans une image, la couleur exprime toujours quelque chose, et elle n'est pas anodine à cause des intentions relatives à des émotions, un état d'esprit ou une culture : si les élèves arrivent à saisir l'enjeu des couleurs de l'image, ils pourront aller au-delà de la simple description d'image. Je dois préciser que la situation d'apprentissage présentée n'est pas exhaustive. Il existe d'autres approches de la lecture d'image tout aussi intéressantes, mais il m'a semblé plus pertinent de travailler les couleurs car les élèves entretiennent un rapport affectif avec cet élément plastique depuis l'enfance. En effet, l'enfant développe très tôt des préférences pour certaines couleurs parce qu'elles le distraient et marquent ses goûts.

Dans la situation d'apprentissage, grâce à l'utilisation des couleurs dans leurs productions, les élèves ont cherché des interrelations entre les couleurs et les sentiments qui se dégagent de leurs productions, de l'image. L'objectif était de réaliser une production exprimant une émotion différente (la colère, l'amour, la tristesse, la joie), dans chacune des cases, en combinant des couleurs. J'ai essayé de mettre en place un dispositif pour qu'une véritable relation à la lecture d'image se construise en développant des capacités à observer, décrire, analyser, justifier, argumenter par l'exercice de la parole, de l'expression et du tâtonnement personnel.

9. *Cf.* note 5.

B. La mise en œuvre de l'activité.

1. Organisation temporelle de l'activité.

La situation d'apprentissage s'est déroulée en trois parties :

1. Pour qu'ils saisissent l'importance des couleurs, il est nécessaire que les enfants réalisent une production. Il s'agit de voir la réaction des élèves dans l'emploi des couleurs.

2. Verbalisation des élèves sur leurs productions : Les élèves s'expriment sur les couleurs utilisées : « J'ai utilisé telle couleur parce que... ». Chaque élève donne ses impressions. L'emploi des couleurs est possible à cause de la sensibilité qu'il entretient avec des couleurs particulières.

3. Présentation d'une image artistique pour montrer aux élèves que l'artiste agit exactement comme eux : il utilise des couleurs précises parce qu'il veut montrer une intention personnelle. Il appartient donc à chacun de nous de l'interpréter en fonction de notre sensibilité, de nos références culturelles. La comparaison des images d'œuvres d'art avec les productions des élèves permet d'établir des points communs et des différences dans les techniques et dans ce qui est ressenti face aux couleurs, d'où l'émergence de certaines notions.

2. Le déroulement matériel de l'activité.

Les séances d'arts visuels ont eu lieu les après-midi de 14 heures à 15 heures 30 afin d'alterner avec d'autres matières telles que le français, les mathématiques, qui requièrent une attention plus soutenue en milieu de journée. Pour ne pas avoir une activité trop longue et monotone, celle-ci fut scindée en deux séances (production/verbalisation) à deux jours d'intervalle, pour trois raisons :

- La phase de production est relativement longue à cause de l'utilisation de la peinture qui est complexe à mettre en place : modification de la disposition des tables, protection des tables, préparation des pots de peinture parce que les peintures sont en bidon, ce qui, alors, aurait laissé peu de place à la verbalisation des productions et des œuvres.

- L'objectif est de permettre aux élèves de se concentrer et de s'investir au mieux dans l'activité : il importe de laisser un temps assez long à la réflexion de sa production.

- Le fait de séparer production et verbalisation permet à l'élève de prendre du recul par rapport à sa production, pour argumenter les couleurs et la gestuelle.

Cette démarche a permis de ne pas encombrer l'activité, et elle a engendré une participation active des élèves à chacune des séances.

C. La passation des consignes.

Des difficultés se sont révélées lors de la passation de la consigne bien qu'elle ait été formulée par écrit et à l'oral : six élèves n'avaient rien compris à la consigne et onze élèves ne l'avaient comprise que moyennement (cf. annexe 2, tableau « Production »)¹⁰. Je me suis rendu compte que faire verbaliser collectivement la consigne était nécessaire, afin que chaque élève identifie et s'approprie le même problème.

Après une première formulation de la consigne par les élèves, il résultait que l'expression « pour représenter les émotions » posait problème : 17 élèves ne comprenaient pas le sens. Ce qui semblait être une évidence pour moi lors de l'élaboration de la consigne ne l'était pas pour un enfant de cycle 3. De la rigueur dans l'élaboration de la consigne est donc nécessaire, pour un investissement permanent de l'élève dans la situation d'apprentissage. Pour remédier aux problèmes de définitions et réguler les difficultés, il a fallu analyser séparément chacun des mots en relation avec le vécu de l'élève :

« Qu'est ce qu'une émotion ? » Réponse des élèves : la joie, la peur.

« Peux-tu représenter cette peur ? » Réponse d'un élève : « Quand j'ai peur, je crie ».

Le verbe « représenter » a posé le plus de difficultés car douze élèves l'associaient à « imaginer » : ils ne pouvaient pas établir des liens contextuels avec la consigne. Comme la consigne était un moment crucial pour ne pas perdre de vue l'objectif de séance, j'ai passé environ cinq minutes à sa formulation, et à apporter des précisions.

L'analyse approfondie de la consigne s'est révélée indispensable pour la suite, car 20 élèves sur les 23 que comporte la classe ont respecté les contraintes imposées.

Comme dans toutes autres matières, même si les arts visuels font appel à la réflexion personnelle pour imaginer et créer, la consigne doit être concise et compréhensible pour que l'élève sache ce que l'on attend de lui.

10. Cf. note 5.

D. Les activités des apprenants

1. La réalisation des productions

a) Les techniques

L'usage restreint à trois couleurs primaires (rouge, jaune, bleu) a incité les élèves à une réflexion poussée de la représentation des émotions : ne pouvant utiliser les couleurs primaires car ne répondant pas à leur attente en terme de représentation, ils ont fait des mélanges pour obtenir les couleurs souhaitées. Ces mélanges ne se sont pas faits au hasard : les élèves en ont une maîtrise certaine grâce à la pratique régulière du dessin et de la peinture, avec l'enseignant titulaire de la classe.

Les productions dites monochromes furent limitées car l'utilisation du rouleau était interdite. En effet, le rouleau aurait induit une facilité et l'élève s'en serait tenu à un simple remplissage et à une production rapide, sans mener de véritable réflexion quant à la démarche pour produire. Je pense qu'il aurait fallu supprimer tous les éléments habituels de la peinture, comme les pinceaux, afin de mieux faire ressortir le geste qui n'est pas assez présent dans les productions.

b) Les questionnements des élèves pendant la phase de production

Malgré la formulation de la consigne et les différentes précisions, les élèves ont posé de multiples questions tout au long de la séance de production : « Peut-on mettre plusieurs couleurs ? Peut-on dessiner ?... ».

Cela me conduit à formuler une double remarque :

- Les élèves ayant l'habitude de travailler dans un cadre rigide et strict se sont retrouvés face à une liberté dans la réalisation de leurs productions : ils étaient en manque de repères puisque je leur ai demandé de représenter leurs émotions comme ils le voulaient, du moment qu'ils respectaient la consigne.

- Un manque de confiance est certain : les élèves pensaient que j'attendais une réponse précise de leur production. Ils respectaient la règle selon laquelle, pour un exercice donné, il n'y a qu'une seule solution. Ils n'avaient pas véritablement saisi l'enjeu de la production qui devait être liée à leur vécu et à leur sensibilité des couleurs.

Leur questionnement permettait de se rassurer eux-mêmes sur la liberté laissée à l'imagination et à la création, peut-être parce que, depuis le début de leur scolarité, les arts visuels se réduisaient à une pratique plastique, sans prendre appui sur des apprentissages précis conjuguant le temps d'action et la mise en forme de la pensée. Une phase individuelle de recherche est donc

importante, car elle permet à l'élève de mobiliser ses acquis antérieurs et d'essayer de résoudre seul le problème posé.

Cette participation active pendant la production a conduit l'élève à aller au-delà de simples considérations esthétiques et « du faire parce que l'on m'a demandé de faire », pour faire preuve d'inventivité et d'originalité dans la représentation des émotions.

c) Des productions identiques

Huit élèves ont fourni des productions très proches. Les couleurs étaient identiques dans chacune des cases :

- L'amour était représenté par du rouge monochrome.
- La colère était représentée par du noir monochrome.

Au-delà de l'effet de camaraderie, en référence aux usages, les élèves ont utilisé des couleurs répondant à des canons usuels issus des médias ou de la société de consommation. Inconsciemment, ils ont donné une interprétation à leurs émotions. Il m'a semblé important de faire évoluer leurs représentations vers des considérations plus personnelles. En effet, les huit élèves interrogés m'ont répondu avoir employé les mêmes couleurs, pour les avoir vues dans leur environnement (à la télé, dans les bandes dessinées...). Ils n'avaient pas réfléchi aux rapports affectifs qu'ils pouvaient entretenir avec des couleurs particulières.

2. La verbalisation des productions et des images artistiques

C'est la phase d'échanges et de confrontations : elle est essentielle dans l'apprentissage car les élèves verbalisent leurs stratégies (« Comment tu as fait ?... »). Cela permet aux élèves en difficulté de s'approprier une stratégie efficace et aux élèves en réussite de prendre conscience de ce qu'ils savent.

Ici, l'objectif était de permettre aux élèves d'établir une relation « axe plastique / axe symbolique / axe narratif » :

- Les couleurs chaudes expriment une positivité.
- Les couleurs froides expriment une négativité.
- La gestuelle exprime l'humeur, les désirs de l'artiste.

Les questions posées aux élèves (*cf.* annexe 2 : « Situation d'apprentissage »)¹¹ permettaient :

- de guider la phase de verbalisation et de rester centré sur l'objectif de séance ;

11. *Cf.* note 5.

- aux élèves d'avoir une première réflexion plastique et technique sur leurs productions et de rechercher le vocabulaire adéquat pour expliquer leur ressenti.

a) La lecture des productions des élèves

Toutes les productions étaient affichées au tableau. Les élèves ont observé et échangé librement pendant quelques minutes :

- Il est apparu que l'affichage de toutes les productions pour une verbalisation était nouveau pour eux. Ils avaient l'habitude de produire mais pas d'expliquer ce qu'ils faisaient malgré une pratique régulière des arts plastiques.

- Ils ont comparé les couleurs et la gestuelle de leurs productions et ils étaient surpris par les diversités (cf. annexe 2 : tableau « Verbalisation »).

J'ai demandé à six élèves de m'expliquer ce qu'ils avaient créé, mais ils ont été incapables de répondre. C'est pourquoi j'ai introduit les questions pour les amener à s'interroger sur le « pourquoi » de leurs productions et sur les différences avec celles des autres. Les questions ont aidé les élèves à passer du descriptif à une analyse plus fine des productions, en faisant appel à des indices cognitifs (l'imagination, le rêve, la pensée).

Par contre, face à la diversité des couleurs des productions, treize élèves ont distingué :

- Qu'il y avait des couleurs claires pour l'amour et la joie, et des couleurs foncées pour la colère et la tristesse.

- Toutes les productions étaient différentes à cause de la préférence de chacun pour des couleurs précises. Un élève m'a ainsi fait remarquer qu'il choisissait les couleurs de ses vêtements en fonction de son humeur.

Ces remarques ont permis de rebondir et d'introduire le vocabulaire suivant : couleurs primaires et secondaires ; couleurs chaudes et froides ; la gestualité. Elles ont aussi permis d'expliquer que les élèves n'avaient pas utilisé ces couleurs de manière anodine :

- Ils ont employé ces couleurs et certains gestes parce que chacune d'elle traduit une sensibilité / une préférence liée à la personnalité de l'individu.

- Lorsque quelqu'un, autre que celui qui a réalisé la production, regarde les productions, il porte un regard différent de celui qui l'a réalisé.

Lors de cette phase de verbalisation, les élèves ont essayé de lire la production des autres, et chacun a fait une lecture différente : il y a eu l'établissement d'une relation entre l'abstrait (la production) et le concret (les couleurs propres à chacun). Cette relation donnait une nouvelle dimension à la lecture de l'image par les élèves. Des hypothèses ont été formulées par les

élèves et des jugements préférés avec assurance, ce qui n'a pas manqué de provoquer la perplexité du groupe. Cela a suscité le désir des élèves de connaître ce qui se cache derrière les couleurs utilisées par leurs camarades de classe. De l'axe plastique, on est passé à un axe symbolique dans les productions d'élèves. Cette prise de conscience d'une lecture approfondie a constitué le socle de la phase suivante.

b) La lecture des images artistiques

Les images proposées à la lecture étaient les suivantes :

- Jackson Pollock: «Silver over black, white, yellow and red ».
- Jim Dine : « Small heart painting n° 21 ».

Ces deux œuvres étaient des supports adéquats pour établir un parallèle avec les productions des élèves.

Les questions guidées de la première phase de verbalisation ont été réutilisées dans cette deuxième phase pour aider les élèves à émettre des hypothèses sur les techniques et les désirs de l'artiste. Pour les aider à voir, on a dressé la liste de ce qui était dans l'image : la recherche d'indices plastiques couleur et de la gestualité les conduisit à s'interroger sur les intentions de l'auteur. Les constituants de l'image ont servi à les susciter et à les tester. C'est pourquoi il était important de les identifier. Grâce aux réponses qu'ils avaient réussi à apporter à leurs propres productions et aux différentes questions, les élèves ont cherché :

- Pourquoi Pollock emploie des projections et du noir dans son œuvre ?
- Pourquoi Dine utilise des couleurs claires opposées dans son œuvre ?

Voici quelques-unes des hypothèses évoquées :

- Pollock est quelqu'un qui bouge beaucoup, donc ses tableaux sont explosifs.

- Pollock est un coléreux parce qu'il y a beaucoup de noir.
- Dine est un sentimental à cause des cœurs qui pleurent.
- Dine voit la vie de toutes les couleurs.

La confrontation des hypothèses de chaque élève les a amenés à comprendre qu'ils donnaient chacun une explication des couleurs ou de la technique employée : ils ne s'arrêtaient plus uniquement à des critères plastiques, mais bien au contraire ils essayaient de comprendre la démarche de l'artiste. Certes, ils décrivaient ce qu'ils voyaient, mais ils essayaient de chercher les véritables intentions de l'artiste.

L'image a acquis du sens parce qu'une communication s'est établie entre l'œil et l'image d'art : une large place a été accordée à l'interprétation personnelle, d'où des lectures multiples réalisées par les élèves.

E. L'objectif est-il atteint ?

Pendant l'activité, j'ai invité les élèves à réfléchir sur leur propre démarche : ils ont produit de différentes manières et les interprétations ont été personnalisées. Ils ont utilisé les axes plastique et narratif pour lire la symbolique de l'image. On peut donc appliquer l'adage « agir pour dire » : l'élève a produit pour chercher des réponses à un problème posé.

Cependant, il serait prétentieux de dire que les élèves savent lire une image en seulement trois semaines de pratique. Un apprentissage tout au long du cursus scolaire serait nécessaire pour une maîtrise parfaite de la lecture des images artistiques ou autres.

Mais, de la phase d'investigation à l'analyse des œuvres, les élèves ont fait preuve d'un véritable engouement pour les arts visuels. Cette discipline a déclenché, pour beaucoup d'entre eux, une curiosité culturelle puisqu'ils m'ont demandé à travailler sur d'autres supports mettant en jeu l'image (la vidéo, la photo). Du fait des impératifs de stage, je n'ai pu approfondir le sujet. Il aurait été intéressant de créer un projet sur toute une période afin d'explorer toutes les facettes de la lecture de l'image.

Divers recueils de données et de mise en pratique de l'activité sur « les émotions colorées » menés par des collègues ont donné des résultats très proches : les élèves regardaient une image en fonction de critères esthétiques « beau, pas beau ». Ils n'avaient pas une lecture approfondie de l'image. *A priori*, ce n'était pas juste une coïncidence, et cela révèle peut être la nécessité de mettre en place une véritable éducation du regard axée sur les évolutions culturelles et une pratique renforcée et continue d'une première culture artistique. Ce qui importe, c'est que les élèves aient compris que l'image a un sens, qu'elle ne se limite pas seulement à une description ou à un critère esthétique (« beau, pas beau »), et que des axes de lecture sont à mettre en œuvre pour mieux approcher la sémantique de l'image.

F. Le rôle de l'enseignant dans l'activité

Durant la situation d'apprentissage, j'ai eu un rôle de facilitateur, de régulateur et de motivation auprès des élèves. Pourquoi ces différents rôles ? C'était pour faire comprendre aux élèves que l'objectif était de les aider à acquérir des connaissances et des compétences sur l'image : je devais rendre évident pour l'élève la pertinence personnelle de l'activité et de son lien avec le monde réel en apportant des réponses précises à ses interrogations afin qu'il puisse enrichir ses représentations.

Pendant la réalisation de la production, je me suis imposé de « ne pas trop en dire », afin d'inciter à la réflexion et à la recherche. Par contre, il a été

important de rassurer les élèves sur le fait que l'échec n'existe pas en arts visuels sauf si l'on ne respecte pas la consigne et les contraintes. Par ailleurs, je circulais constamment dans les rangs pour repérer les idées et les réponses que les élèves pouvaient développer lors de la verbalisation. En cas de difficulté, je relançais l'élève par des questions ou le choix de techniques ou de matériaux différents.

Pendant la verbalisation, je « rebondissais » sur les réponses qui semblaient pertinentes, pour poser de nouvelles questions dont le but était d'aider à développer une argumentation et une explicitation.

Conclusion

La lecture d'une image nécessite un apprentissage régulier et elle ne peut se réduire à une activité seulement intellectuelle. Les élèves doivent réaliser des productions pour qu'ils puissent les comparer aux œuvres des artistes de façon à entrer dans une lecture d'image qui les concerne directement et les touche de façon proche et intime. Ainsi, l'élève pourra apprécier toutes les subtilités de l'image : artistiques, culturelles, historiques, littéraires, philosophiques, etc., et réfléchira à sa propre démarche.

Dans l'étude proposée ici, je me suis attaché à donner des outils nécessaires pour lire une image artistique, outils que les élèves exploiteront et développeront sur tous les types d'images grâce à une pratique régulière du regard critique.

L'étude s'est déroulée en plusieurs phases : analyser les savoirs en jeu, recueillir les représentations des élèves, articuler les connaissances afin de mettre en place un dispositif : la couleur pour lire une image. L'enjeu a été d'amener l'élève à faire abstraction des critères esthétiques et à regarder par-delà l'image qui peut être décryptée et lue comme un livre. Du descriptif, l'élève est passé à l'interprétatif. De l'observation, l'élève est passé à l'analyse.

Préparer et réaliser une séquence d'arts visuels, ce n'est pas seulement privilégier la présence de contraintes : tout un panel de facteurs contribue également à atteindre les objectifs visés. La verbalisation autour des productions réalisées, la présentation d'œuvres d'art et tout ce qui peut « nourrir » l'imaginaire de l'enfant sont des éléments essentiels à prendre en compte dans la conception de sa classe.

On n'accorde peut être pas toujours assez d'attention aux arts visuels. Pourtant, c'est une discipline qui, me semble-t-il, aide l'élève à développer sa sensibilité, son discernement, son jugement. Si, tout au long des trois cycles, l'élève baigne dans un milieu stimulant et qu'il est confronté à l'art sous toutes ses formes, son pouvoir émotionnel s'épanouira. Les arts visuels cons-

tituent ainsi une discipline dans laquelle l'enseignant laisse les élèves découvrir peu à peu et progresser par tâtonnements, sans être tenus de respecter une progression stricte dictée par des impératifs de période. De plus, la discipline allie plaisir et rigueur, et place l'élève en situation de recherche privilégiée puisque l'erreur est mise à profit pour élargir le champ d'investigation.

Bibliographie

ARDOUIN I. (1997), *L'Éducation artistique à l'école*, ESF.

BOUGNOUX D. (2004), « Il ne faut pas avoir peur des images », *Sciences humaines*, hors-série n° 43.

COCULA B. et PEYROUTTET C. (1986), *Sémantique de l'image*, Delagrave.

Encyclopædia Universalis Corpus (2000), Flammarion.

JOLY M. (1998), « Spectateur et responsable », *Argos*, n° 2.

« Nouveaux programmes de l'école primaire », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 1 du 14 février 2002.

POPET A. et THIBON H., (1998), « Lire des images » *JDI n° 10 juin*.

POUSSIER I. (2004), « Analyse d'un document visuel, d'une image », IUFM de la Réunion.

www.ac-orleans-tours.fr/lettres/textimage/