

ESQUISSE D'UNE THÉORIE POLITIQUE DE L'IMAGE PROLIFÉRANTE À DESTINATION DES ÉDUCATEURS

COMMENT VIVRE ENSEMBLE AU TEMPS DES ÉCRANS ?

Résumé : Quelle théorie politique pour penser les enjeux d'une éducation à l'image d'aujourd'hui ? Quels concepts, quelles analyses pour outiller les futurs professeurs et personnels d'éducation ? Dans cet article à visée théorique, nous nous attarderons en particulier sur la formalisation du problème que pose notre pratique quotidienne de l'image-son en termes de vivre-ensemble. L'image-son – l'art cinématographique par exemple – est le moyen d'une forme de *lien* entre nous propice à la vie démocratique. L'éducateur ne saurait confondre ce lien avec le *liant* que rend possible la « vision sans regard » de simples visibilités n'ayant plus d'images que le nom. Avec la visite de quelques classes de cours moyens, nous interrogerons les capacités de l'institution scolaire à distinguer, en la matière, le bon grain de l'ivraie.

Mots-clefs : image, visibilité, politique, écran, culture, individuation.

INTRODUCTION

À l'heure où la loi pour la refondation de l'école de la République (2013) fait de l'éducation au sensible et de l'éducation aux médias d'information autant de priorités, où le nouveau socle commun (2015) souligne l'urgence d'une acculturation aux représentations *d'aujourd'hui* (Maillet, 2015), une théorie politique des « images » de consommation courante nous semble nécessaire pour formaliser les enjeux d'une éducation à l'image d'aujourd'hui.

Formateurs d'enseignants depuis plus de dix ans, nous pouvons chaque année constater l'engouement des futurs professeurs et personnels d'éducation pour cette thématique. De par leur propre rapport aux écrans, parfois compliqué, les étudiants pressentent que cette « image » de consommation courante constitue un enjeu aux carrefours de la formation du citoyen et de l'esthète, de l'*homo politicus* et de l'*homo aestheticus* et que demain la formation de l'un n'ira pas sans la formation de l'autre.

En effet, l'inflation qualitative et quantitative des écrans et son corollaire, la circulation des images écraniques entre nous, voit l'émergence d'une nouvelle vie politique au moyen de l'image-son :

- de nouvelles façons de pouvoir-ensemble – de nous distinguer, de gagner en visibilité : ce « paradigme pornographique » commun aux photographies volées des paparazzis et aux télérealités (Wunenburger, 2000 : 47), cette « visiomorphose » (Debray, 1992 : 444) conduisant tout et chacun à se réduire en quelques visuels (en logos, en images de marque et autres jingles...) ;
- de nouveaux modes d'émergence des buts collectifs à atteindre (de vouloir-ensemble) ; par exemple, les capacités nouvelles des écrans à provoquer des guerres et des paix : de la fabrication d'Oussama Ben Laden, en tant qu'idole

(Mondzain, 2008), à l'utilisation des vidéos anxiogènes dans les processus de radicalisation (Bouzar, Martin, 2015).

- de nouvelles façons de vivre-ensemble – de nous rassembler, de nous sentir proches, de nous relier (*religere*) les uns aux autres (murs d'images sur Facebook, Instagram etc.) mais aussi de nous exclure les uns les autres avec autant de logos, pour marquer les territoires et les communautés. Le présent article traitera en particulier de cette question du vivre-ensemble.

Nous qualifions de culture de la visibilité cette nouvelle vie politique au milieu et au moyen de ces formes audio-visibles. Ces visibilités ou « images » de consommation courante se caractérisent moins par l'intention de ceux qui les fabriquent et les diffusent que par leur caractère proliférant, immersif et l'absence d'intention de ceux qui les perçoivent.

Depuis le début des années quatre-vingt, l'institution scolaire s'évertue, avec plus ou moins de bonheur, à rompre avec son iconoclasme endémique (Duborgel 1981), pour chercher à comprendre les conséquences de ce *tournant iconique* (*pictorial turn*) (Mitchell, 1994). Mais l'école – institution forgée dans et par une culture des écrits, aujourd'hui faite par des « enfants de la télé » – peut-elle penser cette autre manière de pouvoir, de vouloir et de vivre-ensemble ? Est-elle correctement outillée pour sortir la tête du flux des visibilités et se positionner en conséquence, de manière « éthique et responsable » ?

Nous posons l'hypothèse forte que tel n'est pas le cas, que l'institution biberonne à l'école des écrans, oscillant entre instrumentalisation naïve et un rejet épidermique de cette nouvelle vie politique au moyen des « images » d'aujourd'hui. En proie aux doxa institutionnelle et médiatique, les enseignants et personnels d'éducation ne parviennent pas ou peu à opérer la rupture épistémologique nécessaire pour comprendre en quoi ces visibilités travaillent le politique et engagent pleinement la responsabilité de l'école républicaine.

Pour favoriser cette rupture épistémologique, nous présentons ici quelques jalons d'une théorie politique de « l'image proliférante » (Wunenburger, 1997 : 266). Nous prolongeons ensuite cette formalisation en commentant quelques pratiques pédagogiques ordinaires observées dans des classes de cours moyens.

Notre première partie sera donc à visée purement théorique. Nous préciserons le vivre-ensemble comme processus d'individuation psychosociale (Simondon, 1964 ; Stiegler & Ars Industrialis, 2006 ; Stiegler 2006a) puis la médiasphère (Debray, 1992) comme environnement naturel de ce processus. À partir de là, nous définirons la culture en termes de couplage entre une médiasphère donnée et la sphère du politique (Debray, 1992 ; Rancière, 1998). Nous distinguerons alors une culture de l'image et une culture de la visibilité comme deux couplages distincts ouvrant sur deux processus d'individuation psychosociale distincts (Stiegler, 2006b). Ces processus sont plus ou moins corrompus ou vertueux, c'est-à-dire que ces cultures facilitent plus ou moins la participation de tout un chacun à l'élaboration du symbolique comme sphère des représentations partagées. Et au travers de cette participation esthétique, ces cultures facilitent plus ou moins l'émergence d'un collectif non grégaire : nous verrons que la culture de l'image, solidaire d'une culture de l'écrit, nous met en relations individuantes au moyen d'images symboliques alors que la culture de la visibilité nous apprend tout juste à tenir les uns à côté des autres autour de visibilités-totems. Cette culture de la visibilité ne facilite pas l'émergence de relations à même de construire de véritables images, de véritables regards et des entités politiquement responsables. Ce nouveau mode d'être-ensemble au moyen des écrans – ce *religere* écranique – pose problème à

l'institution scolaire, nous préciserons en quoi, tout en percolant celle-ci au travers du jeu des acteurs.

Dans une seconde partie, nous scruterons précisément quelques affleurements de ce *religare* écranique dans différentes classes d'école élémentaire (cours moyen). Pour ce faire, nous commenterons les fonctions politiques de quelques visibilités aperçues sur des trousseaux, des stylos, ou sur les murs de la salle de classe. Nous éprouverons l'hypothèse selon laquelle ces matériels constituent autant de vecteurs de ce *religare*, et soulignerons le caractère préoccupant de celui-ci dès lors qu'il permet aux marques commerciales d'amalgamer les élèves autour de leurs emblèmes, au cœur même d'une institution censée créer le lien principal à la vie démocratique à partir d'un tout autre socle. Nous commenterons ensuite la manière dont certains enseignants de ces mêmes cours moyens façonnent leur groupe-classe en s'appuyant, sans le conscientiser, sur ces gestes et habitudes intellectuelles appris dans notre usage quotidien des écrans. Nous remarquerons enfin, au travers d'un poster de sensibilisation au développement durable, la propension de l'institution elle-même à *contenir* la communauté éducative avec ses propres murs « d'images ».

En conclusion, nous soulignerons que ce *religare* écranique n'est qu'une illusion de cohésion sociale, que cet usage des visibilités appris à l'école des écrans ne permet pas de construire les relations individuantes nécessaires à la vie démocratique. En d'autres termes, nous voulons montrer que l'institution scolaire se fourvoie dans son instrumentalisation naïve (ou faussement naïve) de ces formes sensibles, faute d'une compréhension suffisante des enjeux d'une éducation à l'image d'aujourd'hui.

UNE THÉORIE POLITIQUE POUR MESURER LES ENJEUX

Depuis plus de trente ans, philosophes et anthropologues, en particulier, fournissent aux éducateurs des concepts éclairants pour mieux comprendre ce tournant iconique et ses conséquences dans la sphère politique. Ces auteurs restent relativement méconnus, nous semble-t-il, du monde de l'éducation. Plusieurs raisons à cela : ils ne traitent qu'indirectement du lien entre l'école, l'image et la vie politique. Ils s'appuient sur des cadres théoriques (l'organologie générale de Stiegler, la médiologie de Debray) inégalement reconnus dans leur propre champ, et utilisent un vocabulaire peu familier des sciences de l'éducation (Stiegler en particulier). Au-delà des divergences, querelles et controverses, ces auteurs partagent un certain nombre d'analyses, éclairantes pour l'éducateur, que nous souhaiterions ici mettre en exergue.

Le vivre-ensemble comme processus d'individuation psychosociale

Au fondement de cette théorie politique de l'image proliférante, il y a d'abord une compréhension *processuelle* de la vie politique et sociale. Politique et social sont affaires de *relations*, d'*échanges symboliques*, au moyen, entre autres, des images. L'image en tant que médium, ce qui met en relations, sera peut-être le dénominateur commun aux philosophies de Debray, Mondzain ou Wunenburger.

Partons du postulat suivant : une société suffisamment bonne est une société permettant à chacun de vivre ensemble séparément (Bougnoux, 1998). Cette société est à même d'établir une relation féconde entre l'élaboration de l'individu et celle du collectif. Le processus de sociation — par lequel une société fait corps

social et voit l'émergence d'un collectif non grégaire (Stiegler, 2006) – est indissociable du processus d'individuation de chacun d'entre nous (Chabot, 2003). Le philosophe Gilbert Simondon qualifie d'individuation psychosociale (Simondon, 1964) le *couplage* entre ces deux processus : celui par lequel se constituent les individus (individuation psychique) et celui par lequel se forment les sociétés (individuation sociale) (Stiegler, 2006)¹. Derrière cette compréhension dynamique du vivre-ensemble, nous trouvons l'ontologie simondonienne : l'être *est relations ontogénétiques*, relations « faiseuses d'être » : « Quand nous disons que, pour l'individu physique, la relation est de l'être, nous n'entendons pas par-là que la relation exprime l'être, mais qu'elle le constitue » (Simondon, 1964 : 126).

Dès lors, l'individuation n'est pas le cheminement vers un équilibre. Pour G. Simondon, il n'y a pas d'individu² stable, achevé car « en tous domaines, l'état le plus stable est un état de mort ; c'est un état dégradé à partir duquel aucune transformation n'est plus possible » (Simondon, 1989 : 49). Cet état de mort social et politique est peut-être celui que connaissent aujourd'hui, dans une certaine mesure, nos démocraties occidentales, et cet état de mort social et politique n'est peut-être pas sans rapport avec l'emprise des visibilités, nous reviendrons sur ce point. Pour Simondon, l'individuation n'est donc pas un moment dans la genèse de l'individu : « L'individuation n'est pas l'individualisation : elle est la formation de l'individu en tant que demeurant toujours inachevé [...] » (Stiegler, 2006 : 40). Nous verrons qu'il en est de même pour une image digne de ce nom.

La mediasphère

comme milieu technique de l'individuation psychosociale

Les relations aux fondements de l'individuation psychosociale consistent en l'échange de formes symboliques : en parlant, en écrivant, en dessinant, en dansant etc. un humain ou un groupe d'humains dit quelque chose de son expérience du monde, la représente en cela, et un autre individu reconnaît cette forme comme représentation de notre monde commun. En ce qu'elle est reconnue comme telle par un tiers, cette représentation constitue le lien principal du vivre-ensemble : c'est ainsi que nous définirons le processus de symbolisation (Tisseron, 2001).

Dès lors, la question fondamentale sera celle des conditions concrètes permettant à tout un chacun de représenter le monde ou de reconnaître les représentations d'autrui. Cette question sera celle du milieu technique au sein duquel s'individue les êtres humains : « l'individuation humaine est triple [...] à la fois psychique (« je »), collective (« nous ») et technique (ce milieu qui relie le « je » au « nous », milieu concret et effectif [...]) » (Ars Industrialis, 2012 : en ligne).

Dans la même perspective et avant Stiegler, Debray et les médiologues décrivent ce milieu technique en termes de mediasphères, « [...] concept générique se spécifiant historiquement en logosphère, graphosphère, vidéosphère, etc. Chaque mediasphère [s'équilibre] autour d'un médium dominant (la voix, l'imprimé, l'image-son) [...] » (Debray, 2014 : en ligne). À une période de l'histoire donnée, le médium dominant sera l'ensemble des techniques immatérielles (l'écrit-

¹ Sur ce point, la philosophie de Simondon nous semble entretenir certaines similitudes avec l'interactionnisme social de Lev Vygotski, auteur bien connu du monde de l'éducation. Il conviendrait de préciser dans quelle mesure la notion d'interpersonnel chez Vygotski se rapproche de celle de transindividuel chez Simondon.

² L'individu est ce qui ne peut être divisé sans disparaître en tant que tel. Voir par exemple Solère J.-L. (2003) « Individu » – in : M. Blay (dir.) *Dictionnaire de la philosophie*. Paris : CNRS / Larousse.

ture alphabétique, la perspective artificielle...) et des d'appareillages matériels (les livres, les écrans...) le plus efficace symboliquement : le plus à même de faire devenir force les idées, à même de changer le monde.

Pour Stiegler, la vidéosphère comme milieu technique de l'image-son ouvre « [...] un nouveau processus d'individuation psychosociale se constituant à travers toutes les formes de circulation d'images [...] » (Stiegler, 2006a : 190). Aveuglée par un iconoclasme endémique (Durand, 1964 ; Duborgel, 1981), l'institution scolaire ne voit pas ce changement de médiasphère. Dans un premier temps (années soixante-dix/quatre-vingt), elle se convainc que ce monde « d'images » en expansion restera une aire de repos pour les esprits rationnels et logiques. Comme dans la salle de classe, l'image reste une récompense, un renforcement positif pour favoriser la réitération d'un comportement adapté. Un moment de télé pour se détendre, et garder l'esprit clair, le lendemain, sur les bancs de l'école. Les commentateurs opposent alors une logique audiovisuelle et une logique éducative (Blind, Pool, 1995), deux mondes distincts, « [...] deux galaxies se dilatant tout en se repoussant [...] » (Schaeffer, 1980 : 467).

Dès la fin des années quatre-vingt, l'inquiétude s'accroît et les analystes s'insurgent contre l'emprise de la télévision, dénonçant pêle-mêle la médiocrité (voire la dangerosité) des contenus et l'image écranique, en tant que medium (ou contenant), mère de tous les vices scolaires (Lurçat, 1995 ; Blind et Pool, 1995). Le mythe platonicien a la vie dure : après Nietzsche ou Baudrillard, ceux qui font l'École ne peuvent admettre que la caverne soit le monde et que les *projections* puissent, dans une certaine mesure, le gouverner.

Au début des années 2000, la prise de conscience va plus loin et cette critique de la télévision se mue en une critique de la « téléculture », c'est-à-dire des « habitudes et des gestes intellectuels [véhiculés par les écrans] qui s'opposent radicalement à ceux que l'école veut promouvoir » (Bentolila, 2005 : 71) : perte du goût de l'effort, des capacités attentionnelles, des capacités mnésiques et de distanciation, règne de l'infantile, entre autres. Au-delà de ces mauvaises habitudes, il apparaît que l'École a, au fil des années, « [...] progressivement abandonné à la télévision le terrain du partage culturel » (Bentolila, 2005 : 90). L'institution paye cher le fait d'avoir abandonné l'image-son, comme technique du symbolique, à ceux qui n'ont cure du bien commun.

Car ce mode de représentation est devenu, en l'espace de quatre décennies, le moyen d'un nouveau processus d'individuation psychosociale. Le partage se crée désormais ailleurs qu'à l'École, et autrement. Au début de l'année suivante (2006) est publiée une première version du socle commun de connaissances et de compétences, qui deviendra, dix ans après, un socle commun de connaissances, de compétences *et de culture*. Dans le même mouvement, l'appareil photo numérique (Gétemme, 2007), la vidéo ou les écrans tels que le tableau numérique interactif se seront *culturellement* imposés comme des appareillages techniques efficaces pour partager nos représentations du monde, dans la classe comme ailleurs.

La culture

comme couplage entre médiasphère et sphère du politique

Pour éviter certains amalgames, cette question du partage au moyen des écrans, et donc du vivre-ensemble dans le milieu de l'image-son nécessite une définition plus poussée de la culture en général, et des cultures de l'écrit/de l'écran en particulier.

Dans la perspective médiologique, la culture se définit comme le produit du couplage entre la médiasphère dominante à une époque donnée et la sphère du

politique (Debray, 2000). Un couplage vertueux sert le processus d'individuation psychosociale (de sociation) tandis qu'un couplage corrompu le dessert (Stiegler, 2006b). Le problème ne vient pas du médium mais de son instrumentalisation par la sphère du politique, au sens large.

Dès lors, qu'entendons-nous par politique ou sphère du politique ? Pour répondre à cette question, il nous faut revenir au fondement des travaux de Stiegler précédemment cités, à savoir la philosophie indissociablement politique et esthétique de Jacques Rancière³. Nous retrouvons chez ce dernier une compréhension *processuelle* du politique, défini comme « [...] la rencontre de deux processus hétérogènes » (Rancière, 1998 : 112) : d'une part, un processus de gouvernement, qui ordonne le monde en distribuant les individus en catégories, en produisant des institutions, des lois et des formes de gouvernement n'ayant pas vocation à être contestées ; d'autre part, un processus d'émancipation⁴ (Rancière, 2008) défini comme « le jeu des pratiques guidées par la présupposition de l'égalité de n'importe qui avec n'importe qui et par le souci [du sujet politique] de la vérifier » (Rancière, 1998 : 112). Pas de politique sans remise en question de la part et de la place que m'attribue le processus de gouvernement. Cette remise en question n'aboutit pas nécessairement à la contestation de cette part et de cette place, mais il n'y a pas de politique si la question ne se pose pas.

Dans cette perspective, le processus d'individuation psychosociale (et avec lui de sociation) se pérennise et se renforce dans la mesure où ces deux processus hétérogènes (de gouvernement et d'émancipation) se pérennisent à leur tour, dans une relation féconde parce que dissensuelle. Le philosophe définit ainsi la politique comme « [...] la manifestation du dissensus, comme présence de deux mondes en un seul » (Rancière, 2008 : 222). Si l'utopie est la « [...] fonction irréalisante de la conscience, par quoi nous pouvons nier les choses telles qu'elles vont » (Debray, 1992 : 501), le processus d'émancipation consiste précisément à nier les choses telles qu'elles vont, non en se réfugiant dans une vision sans assise, une projection fantasmatique, mais en faisant de l'utopie la pré-vision d'une altération positive du réel.

Dans quelle mesure nos régimes de visibilité institués (Mondzain, 2008) permettent-ils la manifestation du dissensus ? Dans quelle mesure notre pratique ordinaire de l'image-son permet-elle la controverse entre plusieurs visions du monde ? Lors des récentes élections nord-américaines, les partisans de Donald Trump, qui regardent Foxnews, et ceux d'Hilary Clinton, fidèles à MSNBC, peuvent-ils encore (se) (*res*) sentir ensemble ? Pour reprendre la formule d'Héraclite, les murs « d'images » entre lesquels nous évoluons désormais permettent-ils aux hommes éveillés d'habiter le même monde ? Sommes-nous encore capables de voir ensemble ? Ce qui pose problème, ce n'est pas la pluralité de nos murs d'images, de nos projections, mais notre difficulté sans cesse croissante à faire de ces images le moyen d'une expérience de l'altérité, d'un dissensus fertile pour la vie démocratique. Le problème politique avec la télévision se distingue alors du problème médiumnique de l'École avec les images. Pour B. Stiegler, la télé-vision (notre appareillage nous permettant de voir à distance), « n'est pas la « télévi-

³ Stiegler écrit que les travaux de Rancière constituent « sans nul doute le contexte » de ses recherches récentes. Voir Stiegler B. (2006) *Réenchâter le monde, la valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Flammarion. Note de bas de page n° 2, page 47.

⁴ L'émancipation selon Rancière : « la sortie d'un état de minorité [...] le démantèlement du vieux partage du visible, du pensable et du faisable [...] » (Rancière J. (2008) *Le spectateur émancipé* (48 et 53). Paris : La Fabrique.

sion », mais une possibilité dont la télévision est un cas, comme la sophistique est un cas de l'écriture [...] » (Stiegler, 2006a : 218).

CULTURE DE L'IMAGE ET CULTURE DE LA VISIBILITÉ

Distinguons maintenant deux couplages vertueux ou corrompus, c'est-à-dire facteurs d'individuation psychosociale, de sociation, ou au contraire facteur de parcellisation – d'individualisation – du corps social : de dissociation. Nous qualifierons ces deux couplages de culture de l'image et de culture de la visibilité. L'une et l'autre désignent une manière de vivre, de pouvoir et de vouloir-ensemble résultant d'une manière de voir-ensemble. Manières de voir et de vivre-ensemble qui aujourd'hui se côtoient, se chevauchent ou se concurrencent⁵ au sein d'une même institution (par exemple l'école), voire d'un même individu (par exemple un professeur) : ce qui nous intéressera dans le présent article.

La culture de la visibilité se déploie au moyen des écrans mais ces derniers pourraient tout aussi bien déployer une culture de l'image. Encore faudrait-il que le médium aujourd'hui dominant ne soit pas très largement inféodé au processus de gouvernement au détriment du processus d'émancipation (cf. supra), à un visible (un sensible) donneur d'ordres au détriment d'une liberté faite aux regards : d'une capacité de réinvention du monde.

Culture de l'image

L'image

comme moyen de l'individuation psychosociale

Une visibilité est une forme visible qui attend encore sa qualification par un regard (Mondzain, 2008 : 7). Une visibilité ne naît pas image, elle le devient au travers d'un ensemble de relations individuantes. En effet, la culture de l'image fait de la visibilité le médium – l'*entre-deux*, le *milieu intermédiaire* – entre le sujet et l'autre. Les relations triangulaires qui opèrent entre le sujet, la visibilité et l'autre constituent (c'est-à-dire individuent) la vision du sujet *en tant que* regard, le regard de l'autre *en tant qu'*Autre, et la visibilité *en tant qu'*image. C'est le processus de symbolisation précédemment évoqué : avec les mots de Marie-José Mondzain, symboliser c'est inscrire « dans le visible des rendez-vous communs sur une visibilité partagée [...] » (Mondzain, 2006 : 194).

Mais cette dynamique de reconnaissance (de mon propre regard, de l'image, de l'Autre) n'est opératoire que dans la mesure où celui qui regarde *ne voit pas exactement* la même chose que celui qui montre – dans la mesure où la visibilité rend possible « la manifestation du *dissensus*, comme présence de deux mondes en un seul » (Rancière, 1998 : 241) ; dans la mesure où cette forme sensible constitue le point de départ dans une construction collective non seulement du sensé (que voyons-nous ensemble ?) mais aussi du sensible (que (res) sentons-nous ensemble ?). Pour que naisse une triangulation ontogénétique – faiseuse d'un regard, d'un Autre et d'une image – il faut que la visibilité soit *inadaptée* à ce que l'on

⁵ Selon Debray, les médiasphères se superposent et s'imbriquent, aucune ne chasse la précédente : les images côtoient les écrits, les écrans côtoient l'imprimerie, mais ils côtoient aussi les proverbes et dictions médiévaux, résurgences des médiasphères antérieures. La médiologie traite, entre autres, de cette complexité.

sait et à ce que l'on *sent* du monde commun, qu'elle résiste, ce faisant, aux interprétations immédiates et consensuelles.

D'où, en matière d'éducation artistique et culturelle, une pédagogie de la rencontre du sujet avec une image résistante, par exemple avec un cinéma d'art dont les élèves « n'ont parfois même pas l'idée » (Bergala, 2002 : 98). Cette rencontre organisée avec l'image – mais dont l'issue doit rester incertaine – est la condition d'un regard émancipé.

Les images symboliques
comme tenseurs d'individuation

De ce qui précède, il ressort que toutes les visibilitées ne se valent pas pour devenir image. Certaines constituent en germe, avec les mots de B. Stiegler, des tenseurs de l'individuation (Stiegler, 2005).

Lorsque la toile du peintre porte en elle la « nécessité intérieure »⁶ (Wunenburger, 1995 : 57) de son auteur, et que cette nécessité, intime, s'avère néanmoins partagée avec le sujet regardant, lorsque le spectateur se trouve confronté à cette émission de singularité paradoxalement familière de sa propre intimité, et qu'au final nous sommes nombreux à nous découvrir proches, étonnamment proches de l'œuvre, alors celle-ci constitue un nœud puissant dans l'articulation des individus personnels au sein de l'indivisible collectif qu'ils tendent à former. Une telle œuvre, bien qu'émission de la singularité d'un seul, appartient désormais en propre à n'importe qui, ce que Stiegler, à la suite de Simondon, qualifiera de transindividuel⁷. Quelque chose, peut-être dans *La nuit du chasseur* de Charles Laugh-ton, dans *La naissance de Vénus* de Boticelli, peut-être dans l'harmonie propre à ce chef-d'œuvre de l'art roman ou au *Crossing* de Bill Viola, quelque chose nous est familier, nous permettant en cela de faire famille avec ceux qui, à leur tour, se reconnaissent en cela.

C'est cette image symbolique que Duborgel voulait précisément, et ce dès le début des années quatre-vingt, mettre à l'honneur au sein d'une institution scolaire essentiellement iconoclaste (Duborgel, 1981). Nous ne parlons pas, ou pas seulement de l'image d'art mais plus largement de ces images *inattendues* qui se trouvent, par centrifugation, éjectées d'écrans et de réseaux ne donnant à voir que le déjà-vu. Les écrans retiennent les visibilitées au détriment des images parce que l'école, aveuglée par sa croyance indéfectible en la pensée rationnelle et logique, convergente, n'a jamais véritablement pris au sérieux le monde des images dans notre vie sociale et politique. « La raison et la science ne relient les hommes qu'aux choses mais ce qui relie les hommes entre eux, [...] c'est cette représentation affective parce que vécue et que constitue l'empire des images » écrivait l'anthropologue Gilbert Durand dès 1964 (Durand, 1964 : 124). En 1992, *Vie et mort de l'image* (R. Debray) raconte les âges de cet empire et en prophétise la fin.

⁶ « Un peintre, en matérialisant son image du monde sur un tableau copie moins la réalité extérieure, qu'il ne « présentifie » à l'occasion d'une perception un paysage « idéal », c'est-à-dire une forme spatiale dont les lignes et les couleurs résultent d'une *nécessité intérieure*. Les formes des images se comprennent donc parfois mieux comme émanation d'une réalité invisible que comme copie d'une réalité visible aux sens ». Wunenburger J.-J. (1995) *L'imagination*. Paris : PUF (l'emphase est la nôtre).

⁷ Sur la notion simondonienne de transindividuel, et de son intérêt pour penser l'École, voir par exemple Kambouchner D., Meirieu P. & Stiegler B. (2012) *L'école, le numérique et la société qui vient* (182-201) Paris : Mille et une Nuits, où l'on trouvera une présentation claire et synthétique de la relecture stieglerienne de cette notion.

Culture de la visibilité

Car en effet, et « [...] pour la première fois peut-être, l'image court un grave danger et menace de disparaître sous l'empire des visibilités [...] il n'y a jamais eu aussi peu d'images » (Mondzain, 2003 : 17). Émerge une culture de la visibilité, une manière de tenir les uns à côté des autres, et non de vivre-ensemble, solidaire d'une manière de voir-ensemble au moyen des écrans. Précisons.

Manière de voir ensemble

Dans *Vie et mort de l'image*, R. Debray annonce l'avènement d'une manière de voir-ensemble (ou régime de regard) propre à la vidéosphère, que l'auteur qualifie alors de « vision sans regard » (Virilio, 1988 :152 ; Debray, 1992). Ce régime de regard est moins le propre d'une médiasphère donnée que d'une culture. Cette dernière se caractérise par des visibilités donneuses d'ordre, des images-fascistes dira Debray, *visibilités dont le propre est de parler à la place de ceux qui voient*. Une télé-réalité, un logo, un clipart, une publicité ou le journal télévisé d'une chaîne d'information continue, par exemple, ont un point commun : elles parlent d'elles-mêmes. À tous les sens du terme : elles ne parlent que d'elles, et prétendent tout donner à voir. Le visible n'est plus une base de travail dans l'élaboration d'un sens et d'une sensation partagés et l'écran « [...] n'est plus constitué comme le plan d'inscription d'une visibilité en attente de sens » (Mondzain, 2002 : 53). Dès lors que la visibilité existe indépendamment de ceux qui voient, rendre visible pour un autre, condition du processus d'individuation psychosociale, équivaut à voir la même chose qu'autrui. Impossible de loger *deux mondes en un seul* dès lors que pour tout un chacun le monde se réduit à une vision consensuelle ou, plus précisément, à différentes visions consensuelles totalement hermétiques les unes aux autres (le « monde » de MSNBC *vs* le « monde » de Foxnews, par exemple).

Manière de vivre ensemble

Nos « images » de consommation courante constituent en cela un *système d'évidences sensibles* qui est tout à la fois, avec les mots de R. Debray, un *principe de vision* (ce qui est se limite à ce que je perçois, principe d'empirisme radical dit principe de Berkeley⁸) mais aussi de *division*. J. Rancière qualifie de partage du sensible « [...] ce système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives » (Rancière, 2004 :12). Le philosophe précise ailleurs ce partage comme « la loi généralement implicite qui définit les formes de l'avoir-part en définissant d'abord les modes perceptifs dans lesquels elles s'inscrivent. [...] Ce partage est à entendre dans le double sens du mot : ce qui sépare et exclut, d'un côté, ce qui fait participer, de l'autre » (Rancière, 1998 : 240). Les chartes graphiques, les logos qui couvrent notre quotidien, notre représentation indiscutable des choses telles qu'elles vont (ou pas) constituent un *sensible donneur d'ordres* où « le visible perd son autonomie instituante pour faire place à des régimes de visibilités instituées [...] » (Mondzain, 2006 : 94).

⁸ Georges Berkeley (XVIII^e sc.). Son principe d'idéalisme subjectif – ou d'empirisme radical – se résume dans la formule : *esse est percipi aut percipere* / être, c'est être perçu ou percevoir. L'auteur pose les bases de cette philosophie dans un texte traitant de l'optique, *Essai sur une nouvelle théorie de la vision* (1709) mais c'est dans son *Traité sur les principes de la connaissance humaine* (1710) qu'il développe sa théorie : le monde a une existence purement phénoménologique. Régis Debray, entre autres, convoquera ce principe pour décrire le régime de regard propre à la vidéosphère.

Dissociation des producteurs
et des consommateurs du « symbolique »

Nos techniques de représentation ne sont pas *par défaut* des techniques du symbolique. Elles le deviennent au travers d'un choix politique. Par défaut, « ces techniques sont ce qui permet *autant* la sociation [...] c'est-à-dire la participation [...] que la dissociation » (Stiegler, 2006a : 33), c'est-à-dire la distinction, en l'occurrence, de ceux qui montrent et de ceux qui voient.

Les démocraties d'aujourd'hui n'apprennent pas seulement à lire et à écrire à n'importe qui. Elles apprennent que les écrits de n'importe qui ont quelque chose à voir avec tout un chacun. Qu'il n'existe pas de représentation hors-sol, à même d'exister indépendamment d'une croisée des regards, et que n'importe qui est en capacité de *participer*, en droit, à l'élaboration du symbolique comme sphère des représentations partagées. C'est selon nous le principal enseignement de l'école primaire en général, de l'école maternelle en particulier. Avant même la maîtrise de l'écriture alphabétique, de la représentation en perspective ou du montage vidéo, ce que l'école apprend chaque jour à l'élève, c'est qu'il est tout autant consommateur que producteur de cette sphère des représentations qui ordonne le monde.

En culture de la visibilité, ceux qui en consomment ne sont pas ceux qui les produisent parce que le médium dominant n'appartient pas encore à n'importe qui. Les institutions et techniques de l'image-son restent en partie la propriété d'oligarchies ploutocratiques qui se réservent les moyens de produire ces visibilités qui donnent à voir le commun, les parts et les places. Ces oligarchies « [...] en tant qu'elles étendent les modèles de la division industrielle du travail aux milieux symboliques, sont par nature en guerre contre l'école : l'école est au contraire ce qui est fait pour empêcher cette dissociation » (Stiegler, 2006a : 180). La démocratisation relativement récente de l'accès aux techniques de l'image-son – déposer une vidéo sur *YouTube* par exemple – contribue à une réappropriation du médium par le plus grand nombre. L'École doit accompagner ce mouvement en incitant les élèves à produire leurs propres images techniques et à détourner techniquement les images « prêtes à consommer ». L'école doit promouvoir un usage des visibilités conduisant l'élève à se représenter « [...] son action à travers le monde comme élément et dimension du monde » (Simondon, 1964 :29).

En culture de l'image ou de l'écrit, le sentiment d'appartenance repose sur la capacité de tout un chacun à produire des savoirs, des œuvres et des projets collectifs, autant de liens transindividuels et pérennes qui tendent à réunir les esprits. En culture de la visibilité, le sentiment d'appartenance repose sur la capacité à s'accoler aux corps des autres autour de visibilités-totems. Le flux ininterrompu des visibilités, « [...] désir de mouvement, de vitesse, de changement perpétuel et non désir d'objet » (Bergala, 2002 :108) tend à pallier la ruine du symbolique en laissant croire que tout cela, parce que ça bouge, parce que ça bavarde, reste vivant, animé, *processuel*. Mais la pédagogie Powerpoint n'est pas la pédagogie active et l'énergie des visibilités qui courent sur nos écrans n'est pas « [...] la circulation symbolique en quoi consistait la participation et qui instaurait le symbole [...] comme le partage [...] ». [Au contraire,] « la circulation fonctionnelle des énergies [...] engendre une perte de participation symbolique qui est aussi [...] une perte structurelle d'individuation » (Stiegler, 2004 : 30-31).

**QUELQUES AFFLEUREMENT DE CETTE CULTURE
DE LA VISIBILITÉ AU CŒUR DE L'INSTITUTION SCOLAIRE**

À partir de ce cadre théorique, nous nous proposons d'évoquer ce que font quelques enseignants du premier degré avec cette manière de voir apprise à l'école des écrans. Il s'agit de travaux exploratoires menés à la fin des années 2000/début des années 2010, qui constituent pour nous autant d'entrées pour mieux comprendre ce que font les enseignants de cette culture émergente, au sens où nous l'avons défini ci-dessus.

Nous observons pour ce faire dix classes d'école élémentaire (classes numérotées de 1 à 10, observations sur deux à trois semaines). Nous photographions systématiquement les matériels scolaires, affichages, productions d'élèves etc. présentant des visibilités (cf. supra), que ces dernières soient ou non en lien avec les pratiques de classe. Surtout nous nous entretenons systématiquement avec les enseignants et certains de leurs élèves afin de mieux comprendre le rôle effectif de ces logos, pictogrammes, affichages, sérigraphies et autres « petites images sans importance » dans la vie de la classe. Nous pouvons distinguer grossièrement quelques niveaux d'engagement des enseignants dans cette culture de la visibilité au travers des fonctions pédagogiques et didactiques qu'ils octroient à ces dernières dans leurs pratiques ordinaires.

Des visibilités pour sous-traiter le plaisir à l'école

De manière quasi historique, nous retrouvons des pratiques de classe autour de l'image-récompense. Mais la véritable récompense n'est plus une image mais une visibilité télé-cultivée. Le 2 juillet 2009, nous assistons au dernier jour de classe dans une petite école rurale auvergnate. À cette occasion, les élèves de CM1-CM2 amènent différents jeux vidéo ou de plateaux émanant de cette « télé-culture » que fustige Alain Bentolila, ainsi que de nombreuses consoles de jeu Nintendo.

Récompenser ses élèves en autorisant les consoles de jeu le dernier jour de classe, n'est-ce pas reconnaître implicitement la valeur d'un certain type de plaisir d'écran télé-cultivé ? Pour sa part, l'enseignant n° 3 intègre l'idée selon laquelle un enfant qui a bien travaillé est récompensé par un moment de jeu sur l'ordinateur⁹. L'enseignant n° 4 utilise « l'effet-soupape » des jeux d'écran pour « tenir » une classe difficile¹⁰.

Dès 1995, dans son analyse de la relation école/télévision, Louis Porcher insiste sur la question du plaisir, « [...] le fond même des reproches que l'école adresse à la télévision, la racine de sa haine inexpiable » (Porcher, 1994 : 146). Au début des années 2000, Alain Bergala opère un lien entre plaisir et vie politique. Il y a « la seule émotion ou [...] plaisir à l'unité », à laquelle il oppose « *le plaisir du lien* » qui « donne accès à quelque chose de plus universel que la satisfaction fugitive de notre petit moi, ici et aujourd'hui » (Bergala, 2002 : 70). Le « plaisir à l'unité » – le plaisir organique et immédiat de l'enfant égocentré qui ignore le collectif et le monde autour de lui – renvoie à un principe de plaisir tout puissant, au règne de l'infantile et du pulsionnel, alors que le plaisir du lien renvoie au principe de réalité. L'individuation psychosociale implique que chacun éprouve un plaisir

⁹ Dans la classe n° 3 de même que dans la classe n°4, les enfants utilisent leur récréation pour « jouer à l'ordinateur ».

¹⁰ Dans la classe n° 4, le maître autorise quiconque lui demande de rester jouer avec l'ordinateur durant la récréation. Seule condition : que les enfants ne soient pas trop nombreux pour des questions de sécurité.

au travers de l'individuation du collectif. Ce plaisir n'est pas donné d'emblée, il se construit au moyen de dispositifs relevant, à l'école primaire au moins, tous peu ou prou d'une pédagogie du projet, elle-même solidaire des acceptions de l'utopie et de l'imagination précédemment commentées : l'imagination comme fonction irréalisante de la conscience, moyen d'une altération positive et concrète du réel. Offrir du temps d'écran aux enfants méritants cautionne non seulement un rapport au savoir corrompu (tel était d'ores et déjà le cas avec les images-récompenses d'autrefois), mais promeut en outre ce plaisir « à l'unité » appris à l'école des écrans.

*Des visibilitées
pour marquer son territoire*

Eux-mêmes tiraillés entre culture des écrans et culture des écrits, certains enseignants adoptent un positionnement quasi schizophrénique. L'enseignant de la classe n° 1 commente la présence des consoles Nintendo lors du dernier jour de classe :

[Enseignant n° 1] : [...] les jeux électroniques étaient interdits pour le dernier jour de l'école, j'étais super surpris, je ne fais pas attention à cette hyper correction des instituteurs et institutionnelle... non... qu'est pas institutionnelle qui est justement implicite, comme ça... les jeux vidéo, les DS¹¹ étaient interdites pour le dernier jour de l'école sauf dans ma classe... mais ça a mis beaucoup *** en [colère]...celui qui fait mon quart de décharge tu vois... si j'avais su que tout le monde disait non j'aurais dit non mais je m'en contre-fous, tu vois... du coup j'ai regardé les jeux... et pourtant tout ça ce sont des jeunes parents, *** [un enseignant intervenant dans sa classe] est un jeune parent [...] et je suis sûr qu'ils en sont dotés à la maison... il a parlé de liquéfaction des cerveaux : « Oui, on va arrêter un peu avant que vos cerveaux soient liquéfiés. »

À notre demande, l'enseignant n° 1 précise que ces consoles sont interdites dans sa propre classe tout au long de l'année, mais pour « des histoires de prix ». C'est aussi le premier argument de l'enseignant n° 3 :

[Chercheur] : Est-ce que tu autorises les Game Boy, les DS ?

[Enseignant n° 3] : Je ne l'autorise pas, je ne l'interdis pas. Je les mets en garde... comme quoi je leur rappelle que sur le règlement il est indiqué que l'on doit amener le matériel scolaire... mais qu'il n'est pas interdit d'amener autre chose... mais malgré tout il y a certains jeux qui peuvent avoir une valeur... je ne les incite pas. Ça leur arrive, pendant des petites périodes, ça leur arrive...

Ces deux enseignants refusent de se positionner en faveur d'une interdiction « idéologique ». L'enseignant n° 1 précise pourquoi, en soulignant une levée de bouclier non justifiée de ses collègues.

[Enseignant n° 1] La même manière que l'hyper correction langagière, la même chose, c'est-à-dire on essaye de trouver une légitimité en interdisant des choses illégitimes [...] J'ai pas assez étudié le truc et eux non plus enfin ils en connaissent sûrement plus que moi mais ils achètent [des consoles] à leurs enfants. « L'école ne devrait pas avoir ça » [disent-ils].

¹¹ Nintendo DS, une des consoles de jeux électroniques portable la plus vendue au monde.

Le culte Diddl



Document 1 : pupitre d'élève dans une classe d'école élémentaire publique, 2009.

Si les consoles restent à proscrire (« L'école ne devrait pas avoir ça »), d'autres visibilités passent inaperçues. Focalisons-nous sur la classe n° 3. Lors de nos observations, nous constatons l'omniprésence de Diddl. Il s'agit de l'image d'une souris. Nous l'identifions sur des trousse, des sacs, des cartables, du papier (blocs de correspondance), des règles et des stylos, mais aussi sous forme de figurines accrochées de manière ostentatoire après certains matériels (cartables et trousse).

L'exploration des différents sites Internet consacrés au personnage et à la société qui diffuse cette visibilité, nous conduit en particulier au « coin des parents » :

« Le coin des parents. [...]

Pourquoi le Diddltour ?

Depuis plus de 15 ans en France, Diddl enchante petits et grands et partage ses valeurs d'amitié, de douceur et de tendresse... C'est pour la joie des enfants que nous avons pensé cette grande tournée dans toute la France, pour leur permettre de rencontrer en chair et en os leur souris préférée. Alors, venez à la rencontre de Diddl et partageons tous ensemble, parents, enfants, amis et fans, ce joyeux moment. [...] Pour revivre en famille ou entre amis ce moment partagé avec Diddl, des photos et vidéos du Diddltour de chaque étape pourront être consultées sur ce blog. [...] »¹².

Ce rassemblement permet aux enfants de rencontrer une incarnation (« en chair et en os ») de Diddl et, ce faisant, de se réunir autour de valeurs : amitié, douceur, tendresse. Diddl est la condition d'un enchantement, le ton enjoué est celui de la ferveur religieuse : « Partageons tous ensemble, parents, enfants, amis et fans, ce joyeux moment ». Ce moment « partagé » se revit « en famille ou entre amis » par la médiation de nouvelles visibilités instituées (photos et vidéos du Diddltour).

Stiegler emprunte à Aristote la notion de *philia* pour désigner le désir comme pouvoir de liaison sociale. Le philosophe distingue une « *philia* de la marque » (Stiegler, 2006a : 173) comme la capacité des marques commerciales à constituer des communautés de consommateurs autour de visibilités-totems. Cette *philia* de la marque résulte de la capacité des écrans inféodés au capitalisme publicitaire à détourner l'énergie libidinale (que nous investissions jusqu'alors dans le processus d'individuation psychosociale) sur les visibilités que constituent désormais nos marchandises. « Parlant d'elles-mêmes », les visibilités ne suscitent pas les écarts de vues, le dissensus et donc la mise en relations individuantes des sujets percevants. Au contraire, elles font l'objet de toutes les attentions au détriment de celles que l'on pourrait porter à l'autre en tant qu'Autre.

¹² En ligne (juin 2008) sur http://www.diddltour.fr/Le_Diddltour/Le_coin_des_parents.html.

À cette *philia* de la marque, Stiegler oppose une *philia sapientielle*, que nous définirons comme ce lien transindividuel et pérenne résultant du partage de formes symboliques appartenant tout à la fois à l'humanité et à chacun d'entre nous (cf. infra). Nous parlons de ce socle commun qui préoccupe tant, et à juste titre, l'institution scolaire. À quelle(s) condition(s) l'institution sera-t-elle en capacité de créer cette *philia* sapientielle – cette culture du lien (cf. infra) – entre les élèves d'une même génération ? À quelle(s) condition(s) l'enseignement de l'histoire des arts ou le parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC), entre autres, permettront-ils de construire un socle sensible propre à la vie démocratique ? Force est de constater que, pour l'heure, nous n'avons pas rencontré beaucoup d'enseignants ou de futurs enseignants conscients des enjeux politiques d'une éducation esthétique.

*Des visibilitées
pour bavarder avec ses élèves*

Au contraire, la méconnaissance des enjeux laisse le champ libre à l'emprise des visibilitées. Les salles de classe et les cours de récréation sont désormais ce par quoi la *philia* de la marque fait école.

[Chercheur] On parlait de la publicité. Un jour, dans ta classe, j'ai vu deux enfants avec des tee-shirts « Michelin » et « ASM », des logos énormes... Comment réagis-tu à la présence des marques ?

[Enseignant n° 3] Je ne réagis pas spécialement. En l'occurrence, ceux qui avaient les tee-shirts ASM, ce sont des enfants qui sont rugbymen, ils vont voir les matchs...

Pour cet enseignant, le problème n'est plus la *philia* de la marque : le problème n'est plus que des enfants arborent ostensiblement des logos pour revendiquer l'appartenance à une famille, le problème est de savoir si cette appartenance est vraie. En l'occurrence, pour les enfants allant vraiment voir les matchs, il n'y a pas de problème : ils peuvent « légitimement » arborer le logo...

[Chercheur] Tu considères que tu n'as pas à te positionner par rapport à ça ?

[Enseignant n° 3] Non... non... moi je n'ai pas à réagir là-dessus, il n'y a rien de répréhensible... Et puis je crois que l'on s'insère dans un tissu local... L'ASM, ça fait partie de la région. Quand les enfants ils viennent avec une publicité et que c'est marqué football de ***, je vais leur dire « Ben tiens, tu joues à *** » et puis voilà *on discute comme ça...* »

L'enseignant utilise cet ordre visible comme auxiliaire pédagogique. Il *bavarde* avec ses élèves à partir de ces logos : « *on discute comme ça* ». Derrière ce geste professionnel anodin, l'enseignant apprend à ces élèves la *philia* de la marque.

[Chercheur] Tu as la sensation qu'il y a beaucoup de marques dans ta classe ?

[Enseignant n° 3] Sur les vêtements ? Ah... je ne fais pas attention... je suis incapable de te dire les marques des enfants, ce qu'ils portent... je ne fais pas attention à ça.

[Chercheur] Je peux te dire que la quasi-totalité des élèves possède au moins un vêtement avec une marque visible dessus.

[Enseignant n° 3] Mais nous aussi on en a... Je ne sais pas, mes chaussures... »

Les marques ne sont plus un problème puisque les enseignants en « supportent » eux aussi. S'il y a certaines choses que l'on ne peut pas voir à l'école (comme les consoles de jeu), les logos et les blasons sont désormais bienvenus puisque « *nous aussi on en a* ». Les régimes de visibilitées institués ordonnent aux corps, ces façades de l'esprit, sans jamais se risquer dans l'ordre du discours. En

discutant « comme ça » *autour* des marques sur les tee-shirts de ses élèves, cet enseignant s'inscrit dans un certain partage du sensible, un certain ordre des choses qui, en deça d'une pensée politique rationnelle et logique, impose un imaginaire politique (fait de communautés, de communions, d'excommunions sur la base d'une accréation idolâtre et quasi culturelle), un imaginaire impropre à la transmission des valeurs républicaines.

Quand l'école institue
ses propres visibilités

Ci-dessous une « lettre » de remerciement aux « généreux donateurs » d'une école primaire publique, dans le sud de la France (2014), et la « trace écrite » produite à l'issue d'une sortie scolaire, placardée sur les murs d'une école maternelle publique auvergnate (2012).

Le premier nous semble faire écho aux propos de l'enseignant n° 3. Il illustre l'incorporation progressive de la fonction identitaire des logos. L'adoption des codes de communication propres à la culture de la visibilité (désigner la société commerciale par son visuel, remercier en offrant un « espace publicitaire » sur le portail de l'école) nous interroge tout autant que l'entorse au principe de neutralité commerciale.



Document 2 : affichage sur le portail d'une école primaire publique « Merci à nos généreux donateurs ».



Document 3 : affichage dans un couloir d'une école maternelle publique « Merci aux parents accompagnateurs ».

Dans le second document, l'enseignant lui-même fait des captations numériques de sa sortie scolaire le contenu essentiel de ce témoignage (aucun commentaire écrit des photos). La communauté éducative se rassemble à *la manière* de la communauté Diddl, *autour* de ces captations : « Pour revivre en famille ou entre amis ce moment partagé avec Diddl, des photos et vidéos du Diddltour de chaque étape pourront être consultées [...] ». Ce qui a été dit de ces images – s'il en a été dit quelque chose durant le temps de classe – n'apparaît pas sur la trace de l'événement, ce dernier ayant désormais la possibilité d'exister indépendamment de ce que l'on en dit, et cela d'une manière généralement perçue par les acteurs comme plus directe et plus vraie qu'un témoignage écrit. Si en graphosphère la vérité – notre compréhension partagée du monde – s'indique au soin qu'elle met à se dis-

simuler, « dans la vidéosphère cette dissimulation atteste le faux [...] » : « nous sommes la première civilisation qui peut se croire autorisée par ses appareils à en croire ses yeux » (Debray, 1992 :499-502). Mais ce faisant, le dispositif aboutissant à la production de cette affiche permet-il aux jeunes élèves de partager leurs expériences du monde, de reconnaître l'expérience de l'Autre dans son étonnante singularité (caractéristiques fondamentales des activités dites « rituelles » à l'école maternelle) ? Ce document était-il le produit d'un processus de symbolisation au moyen d'images (ici numériques) ou bien un affichage – une communication – de « l'activité » des élèves au moyen de visibilités ? À l'heure de l'avènement du principe de Berkeley (cf. infra), les enseignants auraient-ils vraiment « fait quelque chose » s'ils n'avaient pas pris des photos de « l'événement » ? Affichages muraux, blogs d'établissements scolaires ou espaces numériques de travail nous semblent aujourd'hui traverser par ces deux cultures, par ces deux manières de voir, qui sont, ne nous trompons pas, deux instrumentalisation politiques distinctes de nos techniques de représentations. Comme nous l'avons dit précédemment, nos appareillages matériels (qu'il s'agisse de l'appareil photo numérique aujourd'hui, de l'imprimerie scolaire à l'époque de Célestin Freinet...) ne sont pas par défaut les instruments du symbolique, ils le deviennent dans le cadre d'un projet politique. La « logique audiovisuelle » précédemment évoquées ne sera jamais l'École prolongée par d'autres moyens... sauf à se méprendre profondément sur la nature même du mode d'être-ensemble que l'École, en tant que projet politique, cherche à promouvoir.

Si certains enseignants semblent inféodés à cet ordre sensible, l'institution recourt elle aussi à ses propres murs de visibilités. Observons, pour terminer, ce poster entr'aperçu sur les murs d'une classe de cycle 3 dans une autre école rurale



Document 4 : affichage sur les murs d'une classe de CM2.

auvergnate – nous aurions pu en choisir bien d'autres. Il s'agit d'une photographie intitulée *Survivre en ville*. Elle représente le bidonville de Gayaquil, capitale économique de l'Équateur. Elle fait partie de l'opération *Le développement durable, pourquoi ?* Celle-ci met à disposition de 50 000 écoles, collèges et lycées un kit gratuit comprenant 22 affiches grand format, des fiches pédagogiques et des ressources en ligne. Ces images ne sont pas des auxiliaires didac-

tiques anodines : notons l'ampleur de leur diffusion, la taille des images, leur photoréalisme et l'attractivité de leur support (papier glacé brillant). Lors du lancement de l'opération, le Ministre Gilles De Robien déclare : « Les images suscitent l'émotion et la prise de conscience, les ressources pédagogiques qui les accompagnent permettent la réflexion et la compréhension »¹³. Par ailleurs, la fiche pédagogique en ligne, niveau collège, évoque « une ville [...] dangereuse [...] où se sont accumulés des tonnes de déchets, [...] quasiment pas approvisionnée en eau,

¹³ Opération lancée le 24 janvier 2006 par G. de Robien au collège Robert-Doisneau, à Montrouge, dans les Hauts-de-Seine (source : education.gouv.fr).

[où la] violence et la délinquance [se concentrent] aux extrémités [...] qui sont de véritables ghettos »¹⁴. Il n'existe pas de fiche pédagogique niveau école primaire pour ce document, bien que celui-ci soit affiché en fond d'une classe de CM2. Mais c'est une jolie photo, qui décoore bien.

Ce poster nous semble emblématique de ce qui, en culture de la visibilité, renforce le sentiment de non-prise sur le monde. Malgré la dureté du thème abordé, cette photographie n'incite pas à détourner les yeux : il ne s'agit plus de se rassembler à la croisée de regards contradictoires face à une représentation polémique, dissensuelle, ni de se positionner contre une représentation du monde qui nous résisterait (que l'on ne pourrait admettre, interpréter ou soutenir...) – les habitants du ghetto sont invisibles – mais au contraire de nous immerger ensemble dans cette image euphorique (et non dysphorique, comme peut l'être par exemple l'expérience esthétique d'une tragédie). L'esthétique se fait anesthésique, moyen d'une paix sociale fondamentalement basée sur une vision surplombante, « planante », détachée mais attachante, d'un monde aussi fascinant que dangereux, pour lequel – trop loin, trop complexe – nous ne pouvons plus grand-chose. Cette esthétique sert donc cette « indolence hédoniste » caractéristique des sociétés des dépolitisées (Wunenburger, 2001 : 83) qui fait de la participation, de l'engagement le spectacle (Debord, 1967) continué par d'autres moyens.

Dans une certaine mesure, cette photographie et les logos de Diddl n'habitent-ils pas le même monde ?

CONCLUSION

Que ce soit dans la vie scolaire des élèves, l'activité des professeurs ou le pilotage institutionnel, cette manière de voir et de vivre-ensemble au moyen des images ordinaires est perceptible dans l'école d'aujourd'hui. Nous aurons ici schématisé ce *religare* écranique dans les couples d'opposition *communion/excommunication* (Mondzain) ou *ce qui réunit/ce qui sépare* (Rancière).

Concernant la communion, nous avons mentionné des événements attestant de l'adoption par l'école elle-même d'un rassemblement *autour* d'une image euphorique¹⁵ nous laissant croire « [...] quelles que soient nos divergences d'idées et d'aspirations, nous percevons les mêmes choses et nous leur donnons la même signification » (Rancière, 2008 :75). Comme visibilité instituée, la vision consensuelle placardée sur les murs de la classe de la classe relève à la fois d'un ordre donné au regard – « c'est là qu'il faut voir ! » – et d'une esthétique anesthésique (Buck-Morss, 1992).

Concernant l'excommunication – c'est-à-dire la distinction des uns et des autres –, la circulation-distribution des visibilités au moyen des écrans, sert une parcellisation du corps social en communautés de sentir. Avec son cartable, son tee-shirt, voire son école (elles ont désormais leur propre logo), l'élève choisit sa marque, son clocher, son « identité », difficile pour lui de renier les visibilités-totems, sauf à risquer de devenir invisible. A défaut d'images promotrices d'une

¹⁴ MEN (2006), « Survivre en ville », fiche pédagogique du poster « Survivre en ville », issu de la collection *Le développement durable, pourquoi ?* En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid47463/-le-developpement-durable-pourquoi.html>

¹⁵ Selon Jean-Marie Schaeffer (2003 « La conduite esthétique » – in : M. Blay (dir.). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Larousse/CNRS), la relation esthétique « (...) peut être satisfaisante alors même que les sentiments induits par l'univers représenté sont éventuellement dysphoriques (il suffit de penser à la tragédie) ».

manifestation du dissensus, comme présence de deux mondes en un seul, d'un visible détenteur d'une autonomie instituante, la communauté éducative elle-même prend forme et se distingue au travers de ses bannières, logos et autres slogans.

« Sans doute est-il difficile, quand on nage sans cesse dans la même eau, de comprendre ce que c'est que l'eau » écrit Bernard Stiegler (Stiegler, 2006a : 199). Les matériels scolaires Diddl, tout comme certaines affiches institutionnelles, diffusent une manière de tenir ensemble autour de visibilités-totems que l'on ne regarde pas, engendrant de fait une perte de participation esthétique. Or, l'objectif d'une éducation à « l'image » ordinaire est de « [...] mettre en œuvre [...] la liberté d'un regard non soumis à l'ordre dominant du visible [...] » (Mondzain, 2003 :154). Comment rendre capable chaque élève de se dés-identifier du partage du sensible en vigueur (Ruby, 2009), de ne plus se définir au travers de visibilités avec lesquelles il n'(y) a rien à voir ? En termes d'éducation politique, éduquer à l'image aujourd'hui revient précisément à développer la participation esthétique comme moyen de l'individuation psychosociale – de l'émergence d'un collectif non grégaire – et *in fine* d'une vie bonne au travers des images.

Évalue MAILLET
Laboratoire ACTé
ESPE Clermont-Auvergne

Bibliographie

- Ars Industrialis (2015) « Individuation »
En ligne : <http://arsindustrialis.org/individuation> (consulté le 4 avril 2015).
- Aumont J. (1990) *L'image*. Paris : Armand Colin.
- Bentolila A., (2005) *Tout sur l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Bergala A. (2002). *L'hypothèse cinéma*. Paris : Cahier du cinéma.
- Blind R. & Pool M. (1995) *La télévision buissonnière*. Genève : Jouvence.
- Bougnoux D. (1998) *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : La Découverte.
- Bouzar D. & Martin M. (2015) *Méthode expérimentale de déradicalisation : quelles stratégies émotionnelles et cognitives ?* Pouvoirs 2016/3 (N° 158), p. 83-96.
- Buck-Morss S. (2010) *Voir le capital, théorie critique et culture visuelle*. Paris : Les prairies ordinaires.
- Jeunier B. et al. (2005) *Expertise relative aux usages du tableau blanc en école primaire*. Rapport remis à la SDTICE par l'équipe ERT 34 Hypermédia et apprentissages, IUFM de Toulouse.
- Chabot P. (2003) *La philosophie de Simondon*. Paris : J. Vrin.
- Debord G. (1967) *La société du spectacle*. Paris : Gallimard.
- Debray R. (1992) *Vie et mort de l'image*. Paris : Gallimard.
- Debray R. (2000) *Introduction à la médiologie*. Paris : PUF.
- Debray R. (2015) « Médiosphère ». Médiologie. org, rubrique Abécédaire. En ligne : <http://mediologie.org/presentation/abecedaire4.html#mediasphere> (consulté le 4 avril 2015).
- Duborgel B. (1981) *Imaginaire et pédagogie*. Paris : Le sourire qui mord.
- Durand G. (1964) *L'imagination symbolique*. Paris : PUF.
- Guetemme G. (2007) « La photo numérique : un outil pour comprendre l'image (numérique) » *Spirale* 40 (151-163).

- Kambouchner D., Meirieu P. & Stiegler B. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : 1001 Nuits.
- Lurçat L. (1995), *Le temps prisonnier, des enfances volées par la télévision*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Maillet E. (2016) « En quoi la culture des écrans pose-t-elle problème à l'école ? » *Diversité* 183 (140-145).
- Meirieu P. (2013) *Pédagogie, des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF.
- Mitchell W. J. T. (1994) *The Pictorial Turn, Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Mondzain M.-J. (2002) *L'image peut-elle tuer ?* Paris : Bayard.
- Mondzain M.-J. (2003) *Le commerce des regards*. Paris : Seuil.
- Mondzain M.-J. (2006) « Voir/faire voir » – in : L. Gervereau (dir.), *Dictionnaire mondial des images* (pp. 194 sq.). Paris : Nouveau Monde.
- Mondzain M.-J. (2008) « Image, sujet, pouvoir ». Sens Public, entretien réalisé par Michaela Firesova, 2004.
En ligne : http://www.sens-public.org/article.php?id_article=500 (consulté le 4 avril 2015).
- Porcher L. (1994) *Télévision, culture, éducation*. Paris : Armand Colin.
- Rancière J. (1998) *Aux bords du politique*. Paris : Gallimard.
- Rancière J. (2008) *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique.
- Rancière J. (2004) *Le partage du sensible, esthétique et politique*. Paris : La fabrique.
- Ruby C. (2009) *L'interruption, Jacques Rancière et la politique*. Paris : La fabrique.
- Schaeffer P. (1980) « "Mass media" : l'école entre Descartes et Macluhan » – *Perspectives* 40 (465-480).
- Simondon G. (1964) *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Grenoble : Jérôme Million. (rééd. 1995)
- Simondon G. (1989) *L'Individuation psychique et collective*, 1989. Paris : Aubier.
- Stiegler B. & Ars Industrialis (2006) *Réenchâter le monde, la valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Flammarion.
- Stiegler B. (2004) *De la misère symbolique. Tome 1 : l'époque hyper industrielle*. Paris : Galilée.
- Stiegler B. (2005) *De la misère symbolique. Tome 2 : la catastrophe du sensible*. Paris : Galilée.
- Stiegler B. (2006a) *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion.
- Stiegler B. (2006b) « Circulation » – in : L. Gervereau (dir.), *Dictionnaire mondial des images* (pp. 223 sq.). Paris : Nouveau Monde.
- Tisseron S. (2001) « Entre école et famille » – *Cahier de Médiologie* 11 (263-269).
- Vergnaud G. (2000) *Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- Virilio P. (1988) *Machines de vision*. Paris : Galilée.
- Wunenburger J.-J. (1995) *L'imagination*. Paris : PUF
- Wunenburger J.-J. (1997) *Philosophie des images*. Paris : PUF.
- Wunenburger J.-J. (2000) *L'homme à l'âge de la télévision*. Paris : PUF.
- Wunenburger J.-J. (2001) *Imaginaire du politique*. Paris : Ellipse.
- Wunenburger J.-J. (2006) « La créativité imaginative, le paradigme auto poïétique (E. Kant, G. Bachelard, H. Corbin) » – in : C. Fleury (éds.) *Imagination, imaginaire, imaginal* (153-182). Paris : PUF.