

L'ENFANT ET LES IMAGES : certaines images peuvent-elles être dangereuses ?

par Yvette Toubeau

Yvette Toubeau a enseigné pendant une vingtaine d'années dans les écoles maternelles. Elle dirige actuellement les éditions Fontanille, qui publie des contes pour enfants en diapositives (voir article Bulletin n° 14). Dans le cycle des Cours de littérature enfantine de la Joie par les livres, elle consacrera deux conférences à un thème qu'elle connaît bien : Lecture de l'image à l'école maternelle, les 6 janvier et 3 février 1975.

Nous reproduisons ici son intervention au colloque de janvier 1974, qui clôturait l'exposition *L'illustration et le livre pour enfants*, au musée des Arts décoratifs de Paris.

Parmi les problèmes qui préoccupent le plus les éducateurs de la petite enfance lorsqu'ils ont à choisir des livres et des albums qui lui conviennent, il en est un que les récentes déclarations ou communications d'éminents psychanalystes d'enfants rendent très actuel : certaines images (en particulier parmi celles que propose l'édition dite « d'avant-garde » et dont la valeur esthétique n'est pas ici mise en cause) sont-elles dangereuses ?

On pourrait objecter qu'il y a un certain arbitraire à considérer ces images en dehors des textes qu'elles illustrent. Mais les très jeunes enfants, ceux qui ne savent pas lire, ne peuvent appréhender le livre que par l'image ; et même dans le cas où l'adulte intervient et, par la lecture du texte, éclaire la signification globale proposée par l'image, il arrive que cette image, mal « lue » par l'enfant, impose finalement un sens en contradiction avec celui du texte.

Je voudrais tout d'abord attirer votre attention sur le fait que tous les débats qui ont lieu soit au sujet du danger de « l'abus » des images, soit du danger de certaines images, semblent admettre, au départ, un double postulat : 1° l'image serait toute-puissante, 2° les enfants seraient passifs devant les images. (Ainsi, à la question d'une journaliste : Pourquoi ces images sont-elles dangereuses ? Mme Françoise Dolto répond : Parce que, pour un jeune enfant, ce qui est dessiné sur une page existe « pour de vrai » ; l'image d'un livre devient réalité...)

Il me semble que ces deux postulats sont à examiner de plus près. Cette toute-puissance de l'image, cette prétendue « passivité » des enfants s'expliquent-elles par la « nature » (immuable) de l'image ? Ne serait-ce pas plutôt un phénomène culturel ? le résultat d'un conditionnement aberrant des enfants à l'image ? conditionnement qui commence presque au berceau et contre lequel l'école ne réagit pas, qu'elle contribue parfois, sans le savoir, à renforcer.

N'oublions pas qu'au départ toute possibilité de « lecture » des images est le résultat d'un apprentissage et que cet apprentissage est lié à celui de la langue maternelle. (Avant qu'il ne parle ou ne comprenne la parole, le bébé ne perçoit sans doute que des formes et des couleurs sans signification, c'est-à-dire qui ne représentent rien). Il se trouve que les premières images proposées au tout-petit sont à peu près uniquement des images « réalistes ». Et, tout de suite, le petit enfant qu'on entraîne à percevoir la ressemblance, ce qui ne fait aucune difficulté, est malheureusement, la plupart du temps, entraîné à confondre le réel et la représentation du réel. Car on ne lui dit pas : « Tu vois, ça c'est la photo de Mémé », on lui dit : « Ça, c'est Mémé ! » quand on n'ajoute pas : « Embrasse Mémé ! » Cet abus de langage est significatif de la conception confuse que bien des adultes se font encore de l'image. Sa véritable nature : **produit d'une technique ou d'un art**, est oubliée, et l'image est considérée comme un double ou un substitut du réel.

Ceci entraîne une valorisation excessive du style « réaliste » et, ce qui est très grave à la fois pour l'enfant — menacé dans l'équilibre de sa vie psychique — et pour l'homme — menacé dans sa liberté par toutes les propagandes mensongères — le conditionnement à recevoir, par une implication abusive, **l'image comme garantie de l'existence d'une réalité à laquelle sa ressemblance renvoie**. N'est-ce pas

ainsi que nous investissons l'image d'un « pouvoir » qui ne lui est pas intrinsèque ?

Quant à la passivité des enfants devant l'image, elle n'est pas aussi grande qu'on veut bien le dire. Qui a vu des enfants contempler librement des images sait que la lecture qu'ils en font n'est pas la nôtre : ils majorent ce qui leur plaît, déprécient ce qui leur déplaît, éliminent les éléments qui leur paraissent incompréhensibles, en intègrent d'aberrants, établissent des rapports qui révèlent à la fois leurs pulsions profondes (leurs obsessions) et le niveau de leurs connaissances.

En illustration de ce que je viens de dire, je vous raconterai l'histoire d'une petite fille que j'ai vue « en liberté » dans une des salles de l'exposition, grâce à l'intelligente patience d'une grand-mère qui lui laissait tout son temps et n'intervenait en rien ; cette petite fille se « lisait » une histoire à propos des images d'un livre dont le texte n'avait rien à voir avec la « lecture » qu'elle faisait. Cependant la petite fille intégrait, l'une après l'autre, les images à son histoire sans aucune difficulté et son rythme de lecture était étonnamment « juste » jusqu'au moment où elle s'est trouvée face à un personnage nouveau dont elle ne pouvait manifestement rien faire. Elle n'est pas restée longtemps interdite ; après quelques secondes de silence, elle a repris, sur le ton du récit : « Et pis, çui-là, il a rien compris. Alors, i s'en va ! » et elle a tourné allègrement la page.

Ainsi la « passivité » de l'enfant devant l'image, loin d'être « naturelle », est également le résultat du conditionnement dénoncé. Donnant le « pouvoir » aux images, on le retire à l'enfant. Qu'arrive-t-il au tout-petit qui, gribouillant et déchirant son livre d'images, expérimente d'une certaine façon son pouvoir ? Il est grondé pour avoir déchiré ses images, bonnes ou mauvaises, peu importe, sans qu'on l'aide à organiser sa recherche de plaisirs incompatibles.

On peut donc penser que par l'apprentissage aberrant que l'enfant fait de l'image, par le respect inconditionnel de l'image (comme de l'écrit) qu'on lui inculque, par la confusion entretenue entre le réel et ses représentations, par l'absence d'une pédagogie qui mettrait en évidence la vraie nature de l'image et permettrait à l'enfant de prendre ses distances par rapport aux messages iconiques, on livre bien les enfants **en proie aux images**.

Ce n'est pas en censurant les images qu'on sortira de cette situation. Tenter de définir les critères d'une bonne ou d'une mauvaise image, convenant à tel ou tel âge, n'est pas chose facile. Y parviendrait-on que tout serait à réexaminer pour chaque enfant, en fonction de son psychisme et de son appartenance à telle ou telle classe sociale. Se borner à sélectionner et à censurer, n'est-ce pas se fier à une pédagogie qui, comme le dit Michel Tardy* « trouve ses modèles dans une santé sans exercice et une vertu sans affrontement » ? Et nous savons bien que ces images « dangereuses », l'enfant les rencontrera. Le plus urgent n'est-il pas de mettre au point et de pratiquer, dès la Maternelle, une pédagogie de l'image qui change radicalement le rapport des enfants aux images ?

Alors les images que nous mettons en question aujourd'hui, et qui ont le mérite de témoigner d'un renouvellement des arts graphiques au service du livre pour enfants, ne pourraient-elles pas jouer, dans la vie de l'enfant, un rôle analogue à celui des contes ? Je parle ici du rôle du conte dans la thérapie de l'angoisse infantine, tel que le définit Colette Chiland** : « Par le trésor des contes et des mythes, on facilite les élaborations mentales : si avoir peur du loup lui permet d'avoir moins peur de son père ou de sa mère, les relations quotidiennes en sont améliorées pour l'enfant, à condition que le loup demeure un objet mental dont il a la maîtrise... »

C'est évidemment au psychologue et au psychanalyste de répondre à cette question ; mais c'est au pédagogue de faire en sorte que l'enfant maîtrise l'image du loup.

* Michel Tardy : **Le professeur et les images**. Presses universitaires, 1973, 2^e édition.

** Colette Chiland : **L'enfant de six ans et son avenir**. Presses universitaires, 1971.