LA LECTURE DE L'IMAGE A L'ECOLE MATERNELLE

par Yvette Toubeau

Yvette Toubeau a enseigné pendant vingt ans dans les écoles maternelles. Elle dirige actuellement les Editions Fontanille, qui publient des contes en diapositives pour enfants (voir Bulletin n° 14). Nous avons déjà reproduit dans le Bulletin n° 40 de Noël 1974 un court article d'elle sur le thème « L'enfant et les images : certaines images peuvent-elles être dangereuses ? »

Le texte ci-dessous reprend de larges extraits de son exposé dans la série des Cours de littérature enfantine de la Joie par les livres.

Dans la première partie de cet exposé, Y. Toubeau fait un inventaire détaillé des Images à l'Ecole Maternelle : *Images-décor, Images-documents, Images-spectacle* (projection fixe, cinéma), *Livres d'images, Images-récompense* (celles-ci sont encore largement utilisées, bien qu'on puisse s'interroger sur la valeur pédagogique et éducative de leur emploi !).

Cet inventaire fait apparaître qu'en ce qui concerne l'*Image-décor* (reproductions de tableaux, affiches, photographies, œuvres enfantines...), la couleur et la figuration dominent. Peu d'images en noir et blanc. L'art non-figuratif, l'art contemporain, la photographie d'avant-garde, les œuvres d'un passé antérieur à l'Impressionnisme, les œuvres de cultures différentes de la nôtre sont peu représentées. Remarquons de plus que, sauf exceptions très rares, les enfants ne rencontrent jamais, à l'Ecole Maternelle, les œuvres d'art elles-mêmes ; ils n'en connaissent que des reproductions.

En ce qui concerne l'*Image-document :* photographies, diapositives, cartes postales, magazines, matériel didactique aux illustrations souvent banales et médiocres (en particulier jeux éducatifs basés sur une psychologie associationniste périmée), on constate que, d'une manière générale, ce qui est conçu spécialement pour l'école présente rarement les qualités techniques et esthétiques d'autres productions d'images, en particulier celles d'une certaine publicité. Quant aux *Livres d'images,* bien qu'il n'y ait plus de classes maternelles sans un embryon de bibliothèque, ils sont encore insuffisamment nombreux. Ce sont essentiellement des albums en couleurs : Albums du Père Castor, Petits et Grands Livres d'Or, et autres albums Hachette, Collection « Amis-Amis » (Hatier), Collection « Belles images, Belles histoires » (Nathan)... La Farandole, Gautier-Languereau, l'Ecole des Loisirs sont un peu moins représentés. Delpire, Tisné, Harlin Quist, Grasset-jeunesse sont parfois inconnus de certaines institutrices.

A en juger par l'abondance du matériel d'images utilisé dans les Ecoles Maternelles, on pourrait penser que les institutrices sont des « fans » de l'image. Il n'en est rien. Elles subissent le « flot » des images qui « envahissent » la maternelle. Elles souhaitent, à force de leur en laisser « dévorer », arriver à « vacciner » les enfants contre les images afin qu'ils accèdent au niveau de la « vraie » culture dont il semblerait, pour elles, que l'image serait exclue !

Cependant, bien que les institutrices d'Ecole Maternelle, pour la plupart, soient encore essentiellement préoccupées du bon choix des images : faut-il tenir compte du « goût » enfantin ? Les images contribuent-elles à la formation du sens esthétique ? Les images « fantaisistes » ne risquent-elles pas d'entraver le développement de la pensée logique du petit enfant ? (la résistance aux images d'animaux habillés, en particulier, est encore fréquente !), et qu'elles se montrent très soucieuses de ne jamais troubler l'atmosphère sécurisante indispensable au développement des enfants qui leur sont confiés, de nouveaux courants d'idées se font jour. Ils remettent en question l'utilisation qui est faite des images (et des mass média) dans l'enseignement. Il ne s'agirait plus d'utiliser l'image (et les moyens audio-visuels) comme *auxiliaires,* intégrés avec prudence et circonspection dans un système d'enseignement traditionnel, mais d'une refonte totale du système par un emploi spécifique de l'audio-visuel. Il conviendrait non plus d'*enseigner par l'image,* mais d'*enseigner l'image.*

Les Commissions d'Initiation à la Culture Audio-Visuelle (I.C.A.V.) fondées en 1966, à la fois centres de recherches fondamentales, centres d'animation, d'expérimentation et de diffusion des documents validés œuvrent dans ce sens, surtout au niveau de l'enseignement du Second Cycle. Cependant quelques travaux ont été entrepris au niveau des Maternelles (Denise Escarpit, à Bordeaux).

Appliquer à l'Ecole Maternelle les principes de l'enseignement *de* l'image (opposé à l'enseignement *par* l'image) consisterait non plus à utiliser uniquement les images en vue d'apprentissages divers (par exemple celui de la langue maternelle), mais à apprendre avant tout à lire les images, à en connaître la nature et le fonctionnement.

Expérience de l'image chez l'enfant avant son entrée à l'école

L'enfant, surtout en milieu urbain, naît dans un monde où l'image (comme la lettre) est partout présente. Pour lui, l'image est un objet parmi les autres.

« L'affiche sur le mur, la vitrine du magasin, l'arbre dans la rue, l'écran de la télévision, le paysage dans le cadre de la fenêtre, tout cela sollicite le regard. Et l'adulte est là qui donne un nom à tout ce qui se voit, à tout ce qui s'entend, ce qui se touche, ce qui se mange...

Et puis, il y a le petit monde des objets qui appartiennent à l'enfant : ses jouets mais aussi son drap imprimé, les dessins de sa couverture, le papier de sa chambre, ses vêtements aux couleurs gaies et, très vite, au milieu de tout cela l'adulte introduit les premières images, les premiers albums du tout-petit. Une chose curieuse se produit un jour : quelque chose est dit par l'adulte à propos d'un certain objet que l'enfant regarde et manipule et ce quelque chose avait déjà été entendu à propos d'un objet tout autre ! C'est par exemple le mot « chat » associé par l'enfant à la présence de quelque chose de chaud et de doux à caresser, qui bouge, qui miaule et qui s'en va. Et voici que maman l'attribue à un bout de carton. L'enfant regarde plus attentivement. Voit-il le chat de l'image ? Comment le savoir ? mais il répète avec maman : chat ou minou. Et ce qui est évident, c'est qu'au bout d'un certain nombre d'expériences et de « dialogues » de ce genre, l'enfant voit le chat sur l'image. »

Nous constatons donc que, de même que c'est par l'acquisition des mots que l'enfant affine sa capacité de distinguer les objets, c'est dans la communication qu'il établit avec les adultes que se crée sa capacité de lire les images. De la qualité de cette communication dépend en partie le bon développement ou non de cette faculté.

En résumé, avant son entrée à l'école, le petit enfant a déjà reçu une formation à l'image. Même s'il est issu d'un milieu socio-culturel dit « défavorisé » (c'est-à-dire d'un milieu social auquel les normes scolaires actuelles ne laissent que fort peu de chances d'accès au type de culture valorisé dans notre société), cette formation ne présente pas que des aspects négatifs. La télévision développe chez l'enfant la possibilité de lecture rapide des images. Certaines affiches font progresser sa capacité de lire des images dont le symbolisme est parfois plus riche, plus inventé que celui des images utilisées à l'Ecole Maternelle.

Image et ressemblance

Afin d'éclairer la distinction entre « enseignement par l'image » et « enseignement de l'image », Y. Toubeau pense nécessaire de rappeler quelques aperçus théoriques sur la notion d'image en général et la fonction de ressemblance.

La définition la plus généralement admise du mot « image » est celle de : représentation figurée liée à l'objet qu'elle représente par la perception d'une ressemblance. Elle s'applique donc à toute imitation d'objets de la réalité perçue par la vue, ou par les autres sens : images sonores, olfactives...

Ainsi exprime-t-on à la fois la matérialité de l'image (toute image a un « support » : papier, papier photographique, toile, bois, pierre, bande magnétique...) et sa qualité de médium (le support matériel est porteur d'un message qui peut être déchiffré par qui connaît le code).

Une grande partie des connaissances que nous pouvons avoir du monde, dans le temps et l'espace, nous a été fournie par des images que nous avons « appris » à lire et que nous reconnaissons sans erreur, bien que nous n'ayons jamais ren-

contré les objets absents qu'elles représentent. N'est-ce pas ainsi que nous « lisons » à la télévision des images d'astronautes évoluant sur la lune, que nous « reconnaissons » la photo de Mao Tsé-toung sur un journal ou un auto-portrait de Rembrandt dans un musée ? C'est que nous avons bénéficié d'un enseignement *par* l'image qui n'a malheureusement pas été complété et éclairé par un enseignement *de* l'image elle-même, dont nous savons mal comment elle est produite et comment elle fonctionne. Or cet enseignement *par* l'image est une sorte de conditionnement qui rend difficiles la distanciation et l'attitude de réflexion critique face aux images.

L'enseignement par l'image est fondé sur l'utilisation de l'image comme substitut d'une réalité hors de portée ; il implique la croyance en la fidélité de l'image considérée comme simple et innocente copie de la réalité, fidélité confirmée par la perception de la ressemblance entre l'image et l'objet représenté.

Cependant la ressemblance n'est qu'une identité partielle de l'image à l'objet représenté. Une photographie d'animal, par exemple, est ressemblante selon le critère de la perception visuelle. Elle ne l'est pas selon les critères du volume, du poids, de l'odeur... D'autre part, par rapport à l'animal lui-même, cette photo qui lui ressemble présente un certain nombre de réductions de ses propriétés caractéristiques : les trois dimensions sont ramenées à deux, leur échelle est réduite et, du même coup, réduit aussi, le nombre des traits distinctifs du point de vue de la perception visuelle (il y a moins de détails).

Par ailleurs, la ressemblance est liée au phénomène de la reconnaissance. Nous disons qu'un portrait ressemble à une certaine personne si nous regardons ce portrait connaissant la personne qu'il représente. Dans ce cas, l'image et l'objet qu'elle représente étant tous deux connus, la perception de la ressemblance est tout à fait fondée. Mais, dans notre pratique des images, ce cas est relativement rare et, la plupart du temps, nous admettons, a priori, la ressemblance des images aux objets qu'elles représentent par une généralisation de ce dont nous avons eu parfois l'expérience. Et toute image, considérée comme fidèle, nous paraît impliquer l'existence d'un objet, même inconnu, auquel elle ressemble.

Or les images apparemment les plus fidèles peuvent nous tromper. La photographie d'une peinture en trompe-l'œil, par exemple, pourra, selon le cadrage, être lue comme ce qu'elle est réellement : la photographie d'un espace pictural, ou, au contraire, sera prise pour ce qu'elle n'est pas, c'est-à-dire la photographie d'un espace réel. L'image est par nature déformante : même très ressemblante, elle ne représente que partiellement la réalité qu'on prétend qu'elle « reflète » ; même très fidèle elle peut nous tromper. Elle témoigne toujours d'une intention et d'un choix. Toute pédagogie de l'image commence avec la prise en considération de ces caractéristiques de l'image, et cela dès les premières lectures d'images.

Rappelons que, lorsque nous parlons de lecture d'images, le mot lecture n'est pas pris dans un sens métaphorique mais dans son sens ordinaire, c'est-à-dire action de déchiffrer, ce qui implique code et chiffre, donc nécessité d'un apprentissage. En ce qui concerne la lecture de textes, on sait que c'est la qualité de l'apprentissage, en particulier à ses débuts, qui conditionne l'existence et la valeur du lecteur futur. Certains apprentissages forment des « liseurs » et non des lecteurs, les premiers accèdent au déchiffrage et à la reconnaissance des mots, mais jamais au niveau de la lecture totale, qui est une lecture critique.

Il en va de même en ce qui concerne la lecture des images.

L'utilisation des images à l'Ecole Maternelle

A l'Ecole Maternelle, l'image est un moyen d'éducation et d'enseignement. Son utilisation vise à élargir le champ d'expérience du tout-petit, à l'aider à se situer dans ce champ élargi du « vaste monde », à favoriser les premières approches des notions d'espace et de temps, à développer et enrichir la connaissance très élémentaire qu'il a de sa langue maternelle, à éveiller, former (est-ce souhaitable ?) et développer son sens esthétique. Le critère premier du choix des images est celui de la *lisibilité.*

Mais qu'est-ce qu'une image lisible ? Si c'est celle où l'on reconnaît les objets représentés, aucune des images représentant des objets hors du champ d'expériences vécues de l'enfant n'est lisible pour lui ! Si l'on admet qu'il est possible

de présenter aux enfants des images d'objets inconnus d'eux — ce qui heureusement se fait journellement à l'Ecole Maternelle —, cela implique qu'une fois expliquée et commentée, l'image devient lisible. Donc toutes les images sont lisibles, à condition qu'on « apprenne » à les lire. Et s'il est des images plus difficiles à lire les unes que les autres, les éducateurs sont là pour apprendre aux enfants à les lire.

La difficulté de lecture de certaines images est souvent fort mal appréciée par les adultes : ce qui paraît « facile » à l'adulte (images réalistes) ne l'est pas forcément pour l'enfant. Inversement, ce qui paraît « difficile » (audaces graphiques), ne l'est pas aussi souvent qu'on croit.

En outre, la communication entre enfants et adultes est parfois approximative : les enfants ne s'expriment pas clairement ; ils comprennent plus ou moins bien les questions qu'on leur pose ; ils réussissent mal à justifier leurs jugements et leurs choix ; souvent le temps manque aux observateurs pour découvrir les motivations profondes des enfants et vérifier le sens exact de ce qu'ils disent. Aussi les relations d'observations des comportements enfantins devant les images sont-elles passionnantes, mais décevantes dans la mesure où elles ne répondent jamais suffisamment aux questions qu'elles soulèvent.

Par ailleurs, le parti-pris de certains expérimentateurs qui consiste à présenter, en l'absence du texte pour lequel elles ont été réalisées, des images dont on veut apprécier la « lisibilité » paraît peu intéressant. Dans tout album réussi il y a relation de complémentarité entre l'image et le texte, tous deux porteurs d'informations spécifiques : tous deux disent ce que l'autre ne dit pas ou dit imparfaitement.

Finalement, tenter de définir des critères de lisibilité des images semble beaucoup moins urgent que de se soucier d'apprendre aux enfants à lire les images. Entre le livre d'images et l'enfant, l'adulte est toujours, à un moment ou à l'autre, un médiateur indispensable.

L'exercice didactique dit de « lecture d'images »

C'est un exercice d'expression orale. Les résultats qu'on en attend sont tous sur le plan du langage : étude de mots nouveaux, acquisition d'un vocabulaire d'action, d'expression, pratique du « beau langage ». La « lecture » consiste à dépasser le stade de l'énumération des éléments reconnus, afin d'établir des relations entre ces éléments, de recréer une « scène vivante ». Mais si tout est mis en œuvre pour faire parler l'enfant *à propos* de l'image, il n'est jamais question de parler *de* l'image : d'où vient-elle ? qui l'a réalisée ? comment ? Il semble aussi sous-entendu que cette « image-scène » ait une signification unique, la bonne, qu'il n'y a plus qu'à exprimer. Or, une des principales caractéristiques du « message iconique » — et qui le distingue en particulier du message verbal — est qu'il tend toujours vers une pluralité de sens (exemple : interprétations contradictoires possibles d'un même document photographique dans la presse). La prise de conscience de cette possibilité de pluralité des significations d'une même image est une de celles qu'il importe de favoriser très tôt chez les enfants.

Un début de véritable « pédagogie de l'image » à l'Ecole Maternelle

Certaines expériences intéressantes sont en cours qui ont ceci de commun qu'elles associent les enfants à la fabrication des images sur lesquelles ils ont ensuite à exercer leur esprit d'observation et leur réflexion. (Cf. deux relations : « Photographie à l'Ecole Maternelle » et « Images animées à l'Ecole Maternelle », *Ecole Libératrice* des 4 janvier et 13 février 1974.)

Lecture d'images et lecture

La lecture d'images peut-elle être considérée comme un pré-apprentissage de la lecture ? Une grande « consommation » d'images suscite-t-elle le désir de savoir lire et prépare-t-elle de futurs bons lecteurs ?

Pour tenter de prévoir le type de relation que le futur lecteur entretiendra avec les livres, il peut être intéressant d'observer son comportement face aux livres d'images (Cf. M.T. Gautier, *Ecole Maternelle Française,* n°s 1 et 2, 1973).

A propos du comportement des instables qui « feuillettent très vite » et « dont le seul but semble la chasse au sujet connu », Y. Toubeau fait remarquer qu'il s'agit, la plupart du temps, du comportement d'enfants pratiquant encore peu les livres et mal initiés à leur usage. Devant l'abondance déroutante des images nouvelles qui les sollicitent, ces enfants s'accrochent à quelque chose de connu comme à un repère. Ils aiment retrouver ce qui a déjà retenu leur attention et qui leur a procuré du plaisir. C'est aux éducateurs qu'il incombe de créer les intérêts nouveaux qui modifieront le comportement de ces enfants.

De « l'instabilité des enfants que le livre ne retient pas longtemps », il n'y a pas à s'étonner : *il n'est pas dans la nature du jeune enfant de demeurer longtemps* immobile ! Au reste, M.T. Gautier nous dit de ces enfants qu'ils abandonnent rapidement le livre « quand leur attention n'est pas entretenue par les questions de l'adulte », c'est-à-dire quand un dialogue ne s'établit pas entre eux et l'adulte. Mais si le dialogue s'établit, plus d'instabilité. Quel bon moment on vit, qu'on n'a nulle envie d'écourter ! C'est ce qui arrive aux heureux enfants qui partagent toujours leurs livres nouveaux avec un adulte aimé, parent, ami ou éducateur. Ce sont justement ces enfants-là qui deviendront de bons lecteurs ! La médiation de l'adulte entre le livre et l'enfant est indispensable. Il ne suffit pas que le livre soit conçu pour l'enfant. Il faut que l'adulte aide l'enfant à découvrir les richesses que recèle le livre.

Enfin, pour terminer, Y. Toubeau fait part, brièvement, d'une expérience d'initiation au livre pratiquée dans sa classe maternelle au cours des années 1972-1973 :

« Au cours de mes deux dernières années d'exercice en Maternelle, je me suis affranchie d'un certain nombre d'habitudes en ce qui concerne l'emploi du temps. (La présentation de livres ne fait pas encore partie des exercices figurant aux emplois du temps modèles !) J'ai, chaque matin, présenté aux enfants un album ou un livre nouveau, tirés au sort parmi ceux qu'ils avaient rapportés du bibliobus.

Un des premiers résultats fut que, très vite, la fréquentation du « coin lecture », au moment des activités libres, augmenta. Et le comportement des enfants, *seuls* devant les livres, se modifiait aussi : intérêt plus vif et plus soutenu pour la lecture (on peut appeler lecture cette recherche d'un texte à travers les images). En somme, plus on pratiquait la lecture (ici par personne interposée) plus on voulait lire (seul cette fois). Ceci prouve qu'il ne suffit pas de fournir des livres aux enfants ; il faut cultiver en eux le goût des livres et de la lecture.

Nous nous réjouissons de voir les progrès qui s'accomplissent sur le plan de l'équipement matériel : les bibliothèques et les livres sont plus nombreux. Mais il est indispensable, urgent, que l'école, dès la maternelle, inscrive à son programme la *formation des futurs lecteurs* et que s'améliore la pratique de deux apprentissages fondamentaux : celui de la lecture des images et celui de la lecture, qui sont déterminants quant au nombre et à la valeur de ces futurs lecteurs.