



Centre d'Etudes de la communication
14, Ruelle de la Lanterne Magique
1348 Louvain-la-Neuve

GReMS
Groupe de Recherche
en Médiation des Savoirs
Département de communication - UCL

Ruelle de la Lanterne Magique 14
B - 1348 Louvain-La-Neuve
Téléphone 010-47 27 97
fax 010-47 30 44

COMU

Université catholique de Louvain
Département de Communication

« Je suis le sud de mon nord ... »

**Comment analyser les médias audiovisuels traitant
des relations nord/sud ?**

Fabienne THOMAS,

Membre du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS / UCL),

Chargée de mission au Centre D'Études de la communication (CECOM) de
l'Université Catholique de Louvain

Texte intégré dans le cd rom « Intermondes, la collection au cœur des relations Nord/Sud » de La Médiathèque de la communauté française de Belgique

Décembre 2003

TABLE DES MATIÈRES

« Je suis le sud de mon nord ... » Comment analyser les médias audiovisuels traitant des relations nord/sud ?

Le monde par procuration...	4
Le filtrage des représentations	6
La collection Intermondes	7
L'ancrage dans ma réalité	9

Que font et que faire des médias en classe ? Brassage d'idées sur l'éducation aux médias et l'éducation par les médias ...

1. L'éducation PAR les médias	10
a. Choisir un document	13
b. ... en fonction de ses effets !	14
c. Élève ou spectateur ?	16
d. Le statut des savoirs	16
e. La place des médias dans l'éducation par les médias	18
f. L'évaluation	20
2. L'éducation AUX médias	21

Quelques éléments d'analyse de l'image sur base des photos de Uwe Ommer

Rapide analyse	27
1. L'Information	28
2. La Relation	32
3. La Cognition	33
4. Le jeu : miroir de mes représentations	36
Situation 1 : L'éveil imaginaire comme élément de motivation	36
Situation 2 : Mettre le monde en boîtes	37
Situation 3 : Et moi dans tout ça !	38
Situation 4 : Je vis à l'autre bout du monde	39
En conclusion	39

« Je suis le sud de mon nord ... »

**Comment analyser les médias audiovisuels traitant
des relations nord/sud ?**

Fabienne THOMAS,

Membre du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS / UCL),
Chargée de mission au Centre D'Études de la communication (CECOM) de l'Université Catholique de
Louvain.

Le monde par procuration...

Nos confrontations quotidiennes aux médias audiovisuels nous mettent inévitablement face à des flots d'émotions inattendues, d'informations non maîtrisées, de représentations nouvelles. Et c'est bien normal puisque c'est en partie dans ces découvertes que résident l'intérêt et le plaisir télévisuels : Se laisser surprendre, rêver, découvrir, s'informer...oserais-je dire, apprendre !

Si ces médias ont pour thématique nos relations au monde, à l'autre, à l'inconnu, voire à l'invisible, ils jouissent d'un pouvoir d'information particulièrement fascinant. Vivre au cœur d'une cellule vivante, pénétrer dans le sang par la magie de l'infographie, sont des expériences aussi exceptionnelles qu'être témoin du lever du drapeau papou en forêt indonésienne, ou assister à la transformation progressive d'une carcasse de voiture en fétiche africain.

Ces expériences, rendues possibles par la magie des médias audiovisuels, agissent en nous au profit d'une modification de nos perceptions du monde. Elles nous

permettent de relativiser nos modes de vie et de pensée car, tout en attestant de la diversité du monde, elles présentent comme évidentes nos ressemblances avec les autres hommes. Elles donnent corps à l' « Intermondes ».

L'intermondes ? Cette vision globale et reliée des hommes partageant un même espace terrestre et développant, chacun à sa manière, des modalités d'alimentation, de communication, de survie, d'habitat, d'éducation, d'affirmation de soi, en un mot d'existence.

Mais les médias sont encore plus éducatifs lorsqu'on cherche à comprendre comment ils sont élaborés, quand on peut supposer dans quelles conditions ils ont été pensés et, surtout, quand on découvre à quel point le spectateur fait partie intégrante du dispositif médiatique. Le spectateur critique ne se contente pas, en effet, de savoir ce que le média lui fait, mais il s'interroge aussi sur ce qu'il fait du média. Et nul besoin d'être un professionnel de l'image ou des médias pour pouvoir accéder à des compétences élémentaires de téléspectateur éclairé.

Les bases de cette analyse sont accessibles déjà par le très jeune enfant. L'intention commerciale de la publicité lui apparaît par exemple assez facilement s'il est épaulé en ce sens. On peut aisément le sensibiliser au rôle des différentes matières d'expression et à l'effet que leur agencement peut produire sur nos émotions ou notre compréhension d'un document.

La matière sonore par exemple regorge de richesses que l'on a peu l'habitude de détailler (voix, bruitages, musiques, son d'ambiance,...) et son écoute attentive peut nous éclairer sur la subtilité des médias audiovisuels ; il en va de même du montage des images et de leur rapport au texte. Chez un adolescent, les finalités stratégiques des médias peuvent faire l'objet d'analyse : en se sentant ciblé par eux, il prend conscience de son état de *jeune*, de *consommateur*, de *citoyen*,... Les plus âgés peuvent davantage se former à la complexité socio-économique des médias.

Ceci dit, si les niveaux d'analyse peuvent varier, il est important que chacun puisse atteindre un niveau de lecture critique minimal des médias pour pouvoir finalement réserver à chacun des dispositifs médiatiques le sort qui lui est dû et, par exemple, ne pas chercher le potentiel éducatif là où il ne réside pas, à moins de l'avoir intentionnellement insufflé.

Le filtrage des représentations

L'analyse des médias grand public nous montre assez vite à quel point le monde y est présenté à travers des filtres : économiques, politiques, religieux, idéologiques, mais aussi médiatiques.

Les rapports entre les hommes y sont présentés sous un angle qui ne favorise pas souvent une réelle invitation à découvrir l'autre. En effet, les médias nous présentent souvent les autres parties du monde à travers nos propres représentations et valeurs, quand ce n'est pas à travers des acteurs fortement légitimés, portes-paroles (in)volontaires des instances politiques ou économiques en place.

Combien de documents censés parler du sud magnifient nos experts qui y travaillent, nos forces armées, nos responsables d'ONG en tout genre...Et quelle place laisse-t-on dans ces dispositifs pour la parole de l'acteur le plus concerné ?

Les formats de réalisation sont fréquemment cadenassés et préexistent au contenu qu'ils auront à véhiculer (deux minutes trente pour des dispositifs d'information (JT) à 50 minutes pour des documentaires ou reportages,...). Et l'originalité (susceptible d'élever le taux d'audience) ne trouvera sa place qu'au sein de ce cadre (entre autre) temporellement contraignant.

Ces dispositifs télévisuels peuvent être considérés comme enfermants et laissent peu de marge de manœuvre pour les équipes de production. Mais quand le spectateur prend conscience de leur existence, il peut aussi en adapter sa lecture et les attentes qu'il y place. Au milieu de ces cadres très stricts et quotidiennement répétés émergent à intervalles réguliers de grands dispositifs médiatiques qui donnent au téléspectateur le sentiment que du temps est enfin pris pour une réelle communication à propos de l'autre dans sa différence (que ce soit sur un domaine de la pauvreté, de la maladie, de l'humanitaire,...)

Teintées d'information mais à vocation majoritairement caritative, ces dispositifs télévisés sollicitants sont le nœud de multiples enjeux. G. Lochard et J.C. Soulages les inscrivent notamment dans ce qu'ils appellent le *contrat d'assistance*, « dont seraient bénéficiaires des victimes proches ou éloignées » et qui constituerait une des finalités de la télévision. Face à ces spectacles, le spectateur, dans l'incapacité de rester « pur spectateur », devient acteur de ce qu'il voit.

Accède-t-il pour autant à une représentation plus complexe du monde ? Il semblerait plutôt que le risque consiste à lui laisser croire que l'émotion ressentie ou le don (toujours dit généreux) qui s'ensuit s'identifie à une sensibilisation ou à un engagement. Il semblerait que ces dispositifs permettent simplement de « différer l'exigence de réponses plus conséquentes ».

La collection Intermondes

Dans cet esprit, la collection Intermondes de la médiathèque veut mettre à la disposition du public des documents qui sortent de ces cadres classiques, et ont été retenus pour la vision du monde relativement égalitaire qu'ils privilégiaient.

Mais cette sorte de *label de qualité* de la collection ne doit pas dispenser d'un regard critique à l'égard des médias qui la constituent.

A l'instar des documents grand public traitant explicitement ou implicitement des

relations inter-culturelles (journaux télévisés, documents d'animation, films de fictions,...), ces médias comportent des dispositifs de médiation forts qu'il importe de reconnaître. Les relations nord/sud ne sont jamais dégagées du traitement médiatique qui nous les ont fait connaître de façon frontale ou détournée.

De quel traitement médiatique ces documents ont-ils fait l'objet ? Quelles représentations véhiculent-ils de l'autre et, de ce fait, quelle image de nous-mêmes nous renvoient-ils ?

Les propositions d'analyse de ce dossier sont principalement axées sur les dimensions médiatiques et communicationnelles. Elles tentent de donner au lecteur des outils pour optimiser sa lecture critique des médias, pour l'aider à comprendre d'où surgissent les émotions et quels sont les dispositifs plus à même de favoriser la réflexion.

La plupart des médias présentés dans la collection tentent d'aborder les questions d'interculturalité de façon *réaliste* (en italique, soyons prudents...) en évitant, tant que faire se peut, les clivages traditionnels dont sont également chargées nos représentations. La plupart de ces médias favorisent un décalage de nos angles de regard habituels. Par exemple, ils montrent comment le sud peut lui aussi constituer un facteur de développement pour le nord. Ils proposent des analyses du nord par le sud, ou du sud par lui-même.

D'autres encore dénoncent la construction médiatique peu réaliste que le nord fait du sud. Certains documents de la collection redonnent également la parole à des acteurs généralement rendus muets par la toute puissance de la voix off ou de la parole d'expert. La dynamique de ces échanges est celle de la réciprocité et de l'interdépendance, celle de la prise de parole par chacun...

L'ancrage dans ma réalité

Tout ceci étant dit, et quelle que soit la nature des représentations véhiculées dans nos médias, il importera toujours de s'interroger sur nos propres relations aux autres, celles qui, non-médiatisées, envahissent tout autant notre quotidien. Car il ne s'agit pas tant de faire des relations nord/sud un sujet de débat théorique ou un procès médiatique, que de parvenir à les vivre au quotidien, en toute conscience de nos représentations personnelles et dans le souci constant de les faire évoluer vers une meilleure relation et connaissance de l'autre.

Médiatique ou non, l'idéal d'une démarche d'interrogation sur les relations nord-sud, reste bien de faire la place belle à une réelle prise de conscience de la complexité des représentations.

Que font et que faire des médias en classe ?

Brassage d'idées sur l'éducation aux médias et l'éducation par les médias ...

Fabienne THOMAS,

Membre du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS / UCL),
Chargée de mission au Centre D'Études de la communication (CECOM) de l'Université Catholique de
Louvain.

L'audiovisuel, le texte, la presse ont depuis longtemps fait leur apparition dans les classes, mais les enseignants les utilisent-ils toujours à bon escient ou en toute connaissance de cause ?

Que font donc ces médias en classe ? En quoi sont-ils intéressants pour l'enseignant et l'élève ? Qu'apportent-ils que l'enseignant ne pourrait apporter lui-même ? Quels savoirs (formels, informels) les élèves vont-ils en retirer ?

Toutes ces questions tournent autour de deux approches pédagogiques distinctes, bien que pouvant être mutuellement intégrées, que sont l'éducation *aux* médias et l'éducation *par* les médias... Une petite distinction s'avère nécessaire...

1. L'éducation **PAR** les médias

Dans une acceptation très générale, on pourrait définir l'éducation par les médias comme un processus quotidien car les médias constituent un lieu d'apprentissage

non formel permanent et nombre de savoirs nous viennent de leur fréquentation assidue. Ils participent ainsi activement à la construction de notre rapport au monde. Jacques Gonnet va même jusqu'à dire qu' « une partie de l'avenir de nos sociétés se joue sur notre capacité à maîtriser l'information et la communication, à savoir lire les médias qui nous sollicitent jusqu'à saturation et qui sont tout sauf neutres... ».

En situation d'apprentissage formel, comme à l'école, le sens de l'éducation par les médias est plus restreint. Il désigne l'apparition des médias en classe afin de servir la discipline de l'enseignant. Les médias permettent à l'enseignant d'aborder sa matière tout en utilisant les caractéristiques informatives du média.

Les médias permettent une grande visualisation de phénomènes sur lesquels nous n'avons pas ou plus de prise réelle et que le langage seul ne suffit pas à exprimer. Faire de l'éducation par les médias, ce serait par exemple, sensibiliser les élèves à une thématique historique par la visualisation des costumes, de certains contextes de vie à travers des archives visuelles ou des documents de fiction ; ou visualiser le mouvement de la chaîne d'ADN, la propagation d'un virus dans le sang par images infographiques ou encore visionner en classe un documentaire sur la région du monde travaillée en cours de géographie.

Ce faisant, l'enseignant se préoccupe assez peu des valeurs véhiculées par le média, des dispositifs techniques qu'il utilise ou encore de la façon dont fonctionne le média pour transmettre ces informations. C'est la fonction « information » que l'enseignant cherche alors à activer. Il est vrai que nos médias regorgent d'un potentiel informatif mais encore faut-il pouvoir le localiser et l'isoler si l'on veut qu'une information précise soit diffusée.

Le média est en effet souvent plus informant que l'on croit : l'enseignant pourrait attendre de l'élève qu'il retienne certaines données géopolitiques énoncées en voix off tandis que celui-ci, fasciné par l'image, voit déjà en elle une source riche

d'informations. La question de l'information pose donc celle des limites de l'information. Et s'il est évident que les médias peuvent nous apporter des connaissances sur un sujet déterminé, il n'est pas anodin de dire que ce n'est pas forcément en classe que ce processus va s'optimiser.

Pourquoi donc ?

Tout simplement, parce que l'élève spectateur n'est pas le spectateur tout court et que le fait de visionner en classe impose de réfléchir au dispositif de réception.

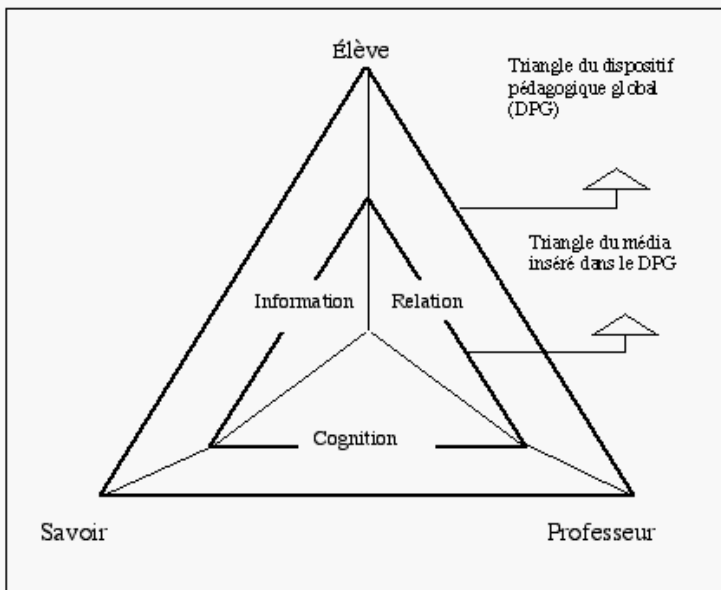
En classe, les processus mentaux, affectifs, sont différemment mobilisés : la liberté de zapper est abolie, et la propension à s'émouvoir peut être atténuée, car le groupe conditionne fortement mon émotivité. Le fait de visionner en classe n'est pas un choix libre et personnel : l'élève prête donc des intentions à son enseignant qui peuvent déformer sa réception du média.

L'élève tente de recréer les intentions de son enseignant (Que veut-il que je voie ? Que dois-je retenir, Qu'est-ce qui est important ? »), alors que s'il avait visionné le même document dans un autre environnement les questions auraient pu être : qu'est-ce que j'ai vu ? Qu'est-ce que j'ai retenu ?,....

En visionnant un document choisi par l'enseignant, l'élève interprète également son jugement sur l'enseignant et sa connaissance de certains dispositifs télévisuels, de l'image qu'il se fait du groupe classe (« il nous prend pour des gosses ! ») voire même sur sa capacité à composer son cours (« allez, encore une heure qu'il n'aura pas eu à préparer ! »). L'élève interprète aussi son jugement sur son propre comportement de spectateur : « comment ne pas montrer aux copains que je suis ému ? », « je ne comprends rien pourtant j'ai l'habitude de comprendre ce que je vois à la télé ! », etc.

Tous ces phénomènes interprétatifs peuvent se lire à travers le schéma suivant. Il

décrit l'utilisation de médias audiovisuels en classe au sein d'un dispositif pédagogique global doté de composantes semblables, à savoir, un dosage d'information, de relation et de cognition :



Tant de précautions pourraient freiner l'enthousiasme de certains enseignants à une éventuelle utilisation de médias en classe . Elles pourraient presque entretenir l'idée qu'il faut blâmer les adeptes de la salle audiovisuelle... Et pourtant, une utilisation judicieuse du média permet d'optimiser bien des apprentissages.

a. Choisir un document...

Le choix d'un document à montrer en classe n'est pas uniquement un choix basé sur l'information qu'il contient. Nous l'avons vu, tout document audiovisuel véhicule aussi de la relation et peut stimuler des processus cognitifs multiples.

Par l'utilisation des médias en classe, l'enseignant peut choisir de venir renforcer (illustrer, affiner,...) le contenu informatif qu'il a déjà engagé, tenter un dispositif relationnel nouveau en classe, ou encore stimuler de nouvelles façons de penser... Mais l'enseignant doit avoir conscience de l'effet qu'est susceptible de produire le média sur son groupe classe. Pour cela, il faut qu'il interroge à la fois les

caractéristiques du document et celles de son public. Interroger le document pour déceler à laquelle des trois composantes le média va participer le plus activement : (l'information, la relation ou la cognition). Et interroger le besoin de son groupe classe ou sa réceptivité potentielle au média, à l'instar de ce qu'il fait pour les apports pédagogiques classiques.

b. ... en fonction de ses effets !

Pour bien comprendre ces nuances à propos de l'utilisation des médias en classe comme réel instrument au service de la pédagogie, il est peut-être utile d'expliquer trois façons d'aborder les effets des médias, ou plutôt trois types d'effets.

Effets attendus

On pourrait tout d'abord s'arrêter sur les **effets attendus**. Un enseignant pourrait diffuser un document en classe en se réfugiant derrière la croyance selon laquelle un document est éducatif parce qu'il s'inscrit dans une typologie qui connote vaguement la notion d'apprentissage (vulgarisation scientifique, magazine documentaire,...). Or ce document annoncé « éducatif » n'est peut-être pas le plus adapté pour opérer le développement d'un savoir espéré de l'enseignant. En effet, les *effets attendus*, correspondent aux intentions qu'avaient les producteurs d'un document en le réalisant. Comme dans notre exemple, elles sont parfois inscrites dans la typologie du document (publicité pour faire vendre, variétés pour distraire, etc...).

Mais souvent, ces attentes sont plus complexes et ne se résument pas à cette typologie. Que veut réellement faire un auteur, un réalisateur qui entame une œuvre de fiction, un projet photographique ou un récit biographique ? Quelles sont les attentes non-dites ou non conscientes dont il charge son document ? Entre ce document attendu, projeté et le document réellement produit, il existe bien des décalages.

Effets potentiels

D'autres **effets** dits **potentiels**, peuvent surgir à l'analyse du document. Ces effets sont peut-être éloignés des intentions de départ de l'auteur, ils peuvent aussi les recouvrir en partie ou s'engager sur d'autres champs. L'analyse des effets potentiels s'effectue sur le document lui-même et à travers les éléments visibles, tangibles qui s'y trouvent. Ils peuvent être abordés notamment par une analyse du langage utilisé, du type de prises de vues, mais également des valeurs véhiculées, du type de personnages représentés, de la façon dont ils s'adressent au spectateur, ... Sur base de cette analyse, on peut en partie supposer comment le document va être perçu par un public donné. Il s'agit déjà d'imaginer ce document en relation avec un public imaginaire (potentiel lui aussi).

Effets réels

Quant au troisième type d'effets, celui des **effets réels**, il ne se mesure que sur le terrain, dans la rencontre effective entre un document et son ou ses publics. Leur analyse peut être très fouillée et faire l'objet de toute une démarche méthodologique, mais elle peut aussi trouver sa première expression dans une discussion avec le groupe auquel le document a été soumis, en l'occurrence, le groupe classe.

Il ne faut pas s'étonner de voir ici aussi surgir des éléments auxquels le chercheur ou l'animateur n'avait pas songé, car tout document n'existe réellement que dans cette rencontre avec le public. C'est là qu'il commence sa vraie vie de média, preuve, s'il en faut, que le public a un rôle important à jouer dans le sens attribué au document visionné.

Ce petit détour du côté des effets montre à quel point il est important de ne pas diffuser cinquante minutes d'audiovisuel en classe pour en rediscuter la semaine suivante. Souvent, la perception audiovisuelle trouve un sens dans la prise de

parole qui lui succède. Par ailleurs, dans le temps, sa portée affective risque fort de s'atténuer et les informations transmises de se faire oublier.... Le public tient alors un discours qui n'est plus le premier sentiment face au média. Il l'a déjà mentalisé, rationalisé, théorisé... Les effets attendus ne sont plus seulement l'apanage du seul média audiovisuel, mais du travail élaboré à partir de lui.

c. Élève ou spectateur ?

Un autre principe de base serait de se rendre compte que le regard de l'élève sur un document visionné en classe n'est pas celui d'un téléspectateur à domicile ...libre et consentant, sans pression sociale ou pédagogique particulière.

Toute lecture du média en classe est conditionnée par la position des acteurs qui interviennent dans le fait de visionner : l'enseignant, l'élève, le contexte (prise de notes ou non, discussion en groupe ou non, contrôle social,...).

Il en va de même d'autres types d'expérience pédagogiques comme la visite de musées ou les classes vertes. En contexte scolaire, le jeune reste avant tout un élève qui filtre toute proposition pédagogique en ce sens.

d. Le statut des savoirs

Cette réflexion en appelle une autre liée au statut des médias qui entrent en classe et des savoirs qu'ils véhiculent. Les médias diffusent largement des savoirs de type informel. Ces savoirs informels sont non sanctionnés par une évaluation ou une certification, ils ne s'inscrivent pas dans un cursus organisé et dans un enchaînement chronologique préalablement établi. En classe, circulent habituellement des savoirs dits formels qui correspondent pour leur part aux caractéristiques évoquées ci-dessus.

Si l'enseignant importe dans son dispositif formel des savoirs informels, ajuste-t-il également l'évaluation qui va en être faite ? Comment l'élève est-il capable de faire la distinction entre ces différents types de savoirs ? Il est important que ces savoirs trouvent leur place en classe mais doivent-ils faire l'objet de la même évaluation ou certification que les savoirs formels ?

Deux exemples peuvent illustrer l'intérêt d'une vigilance à ce propos. Le premier exemple pose la question de **la légitimité des savoirs**. Le second pose celui de **la modalité de leur évaluation**.

Légitimité : Quel parent n'a, pas été un jour en porte-à-faux avec son enfant sur une idée travaillée en classe : « c'est madame qui l'a dit ! ». L'enfant se sent libre de se distancer de la vision adulte parentale pour privilégier la vision adulte enseignante qui détient autorité et légitimité, sur les matières travaillées en classe.

Ce que « madame-a-dit » prend figure de vérité. Ne rions pas de l'enfant qui a de telles croyances et revoyons plutôt nos croyances médiatiques : « ce que dit le journal » reste encore relativement peu mis en cause par beaucoup d'adultes.

Ce « processus de légitimation » est particulièrement actif en nous aussi. Une information de rue et cette même information dans un JT ne sont pas validées de la même manière. Nous créditons ou discréditons une information selon la source qui nous l'a transmise. Il faut donc éviter la confusion des genres et, si nécessaire, laisser au savoirs informels, la possibilité de le rester, même dans le cadre scolaire.

Pour cela, l'enseignant peut réfléchir quelques instants sur les effets de sens que vont produire les extraits qu'il a choisi de diffuser, ...du fait de leur statut d'outil pédagogique. Il peut ainsi déceler si les savoirs véhiculés n'entrent pas en conflit avec ceux que l'école est censée leur dispenser, et si oui comment intégrer une réflexion à ce sujet ?

L'autre exemple est basé sur le plaisir que les médias peuvent procurer et que l'école, parfois tend à minimiser. En visitant des musées, les enfants sont souvent affublés de leur cahier de notes. Les questions y sont été préalablement posées par l'enseignant. Ces questionnaires sensés accompagner la visite et maintenir la vigilance de l'enfant dans son parcours peuvent avoir pour effet pervers qu'il passe à côté d'une partie de l'information, qui aurait pu le séduire, le divertir, lui offrir une expérience tout à fait nouvelle davantage orientée vers sa relation au média exposition ou directement aux œuvres.

Cherchant l'information à retenir pour son questionnaire, il court, s'active et en oublie de regarder, de s'arrêter, de s'émouvoir. Le musée, bic et crayons en main ... cela ressemble encore fort à l'école, non ? De retour en classe, on compare les réponses, on retient l'essentiel et on étudie... puis vient le temps de l'évaluation. Quel partie du plaisir de visite peut entrer en ligne de compte dans une évaluation ? Quelle expérience non verbalisable peut y trouver sa place ?

Chaque média offre une expérience informationnelle, relationnelle et cognitive ... Voilà peut-être mieux illustré le sens de ce triangle ? S'il fallait l'illustrer davantage, revenons en classe...

L'enseignant nous demande de regarder un document de vulgarisation scientifique. Nous devons prendre des notes en visionnant. Cela dure longtemps et nous n'aurons pas l'occasion de le voir deux fois. Quelle information m'est confisquée lorsque je prends note ? N'est-ce pas celle de l'image ? Et laquelle s'en voit valorisée, ne serait-ce pas celle du commentaire ? Le commentaire, c'est la voix de la science, du professeur... Qu'a donc apporté le média audiovisuel dans cet exemple ?

Tout ceci étant illustré, nous restons évidemment défenseurs d'une école qui laisserait place à ces idées multiples, contraires, voire même peut-être choquantes dans un cadre pédagogique. Mais nous privilégierons toujours une première lecture

du média en tant que média. Pour cela, l'enseignant doit en mesurer certaines limites inhérentes au média et à sa pédagogie de face à face. Il doit aussi pouvoir laisser se déployer le potentiel du média qu'il propose. En quelque sorte, que l'enseignant soit lui aussi quelque peu formé ... à l'éducation AUX médias.

e. La place des médias dans l'éducation par les médias...

L'enseignant pourrait ici se demander ce qu'il reste comme bénéfice à l'utilisation des médias en classe, puisque tant de précautions sont nécessaires. Nous pensons que l'éducation par les médias reste intéressante si l'enseignant se donne le droit de « triturer » le média pour éventuellement, en créer un objet au statut nouveau, de le sortir de son flux et contexte médiatiques pour en faire un instrument pédagogique.

Par exemple, les médias permettent une multitude d'images, séquences, interviews pour alimenter des études de cas (émissions de vulgarisation, extraits de JT, séries américaines peuvent nourrir des cours de français, de géographie, d'histoire, etc.) Les séquences utilisées sont ainsi détournées de leur objectif initial. Le média est utilisé, non comme il a été pensé globalement mais comme base, support à l'analyse de cas.

On pourrait encore utiliser le média pour favoriser une imitation (notamment dans des cours techniques où il faut pouvoir reproduire une manipulation, pensons ici à des cours de coiffure ou de technique du bois, par exemple). Le média pourrait même servir dans le cas d'une évaluation (demander à des élèves qui ont travaillé les rites et rituels par exemple, de retrouver dans une séquence donnée ce qui définit le rite, la cérémonie,...)

L'enseignant peut inventer mille et une façons de mettre les médias à son service (la télévision, le cinéma, la presse écrite, la radio,...), mais il faut pouvoir le maîtriser, le segmenter, le décortiquer... En quelque sorte, lui manquer un peu de

respect pour en faire un véritable outil pédagogique, qui n'est pas sa fonction première. Alors la pédagogie par le média prend un sens nouveau et bénéfique.

Il est cependant un autre type d'utilisation des médias en classe qui ne se contente pas de renforcer la cause pédagogique (motivation, diversité de mobilisation affective, cognitive, informative,...), ni de servir la cause du média. Elle permet également au jeune de développer un savoir nouveau et citoyen sur le monde qui l'entoure, et à l'enseignant de remplir ses objectifs pédagogiques. Cette alchimie-là porte le nom d' « éducation aux médias »...

f. L'évaluation...

Mais que recouvre cette différence entre le *aux* et le *par* qui semble si subtile ?

En fait, elle recouvre un ensemble de pratiques, de finalités et d'intentions pédagogiques. Mais les pratiques de classe, qu'elles soient d'éducation *aux* ou *par* les médias, restent difficiles à évaluer et il faut recourir à des évaluations formelles, des récits de pratiques ou des observations rapprochées de pratiques pour mieux en mesurer la portée.

Plusieurs études portant sur l'éducation aux médias ont cependant déjà montré que les répercussions sont multiples. Tout d'abord, les pratiques d'éducation aux médias influent sur la connaissance des médias en tant que tels et sur l'attitude spectatorielle des élèves. Ensuite, on observe de profonds changements dans les relations enseignants/enseignés surtout sur le plan de la motivation de part et d'autre. Par ailleurs, on observe de changements sensibles dans la façon dont l'enfant aborde les autres matières.

Cependant, il est extrêmement présomptueux d'annoncer certains effets sans

exprimer le contexte de travail duquel ils ont pu émerger et c'est pourquoi je vous invite à la lecture de ces évaluations, richement accompagnées de récits d'expérience.

Cette lecture est d'autant plus instructive que l'éducation aux médias « n'est pas un domaine stabilisé. Contenus et méthodes se diversifient en fonction de conceptions variées. N'étant pas une discipline ni même un domaine d'enseignement constitué, cette « éducation » va se couler dans les espaces que l'enseignant ou l'établissement peut lui réserver. Ses formes et ses contenus fluctuent avec les disciplines-support, les choix pédagogiques des éducateurs, l'environnement de l'établissement scolaire et les caractéristiques socio-culturelles des élèves ».

2. L'éducation AUX médias

Globalement, l'éducation aux médias favorise la compréhension, la critique et l'autonomie face aux messages médiatiques. Ces compétences s'acquièrent progressivement et tout enseignant qui le souhaite peut faire appel à un service de formation de référence.

En classe, elle permet d'atteindre un double objectif : travailler la matière requise (celle d'un cours quel qu'il soit : mathématiques, géographie, EDM, français, langues,...) tout en travaillant sur les modalités d'acquisitions de nos connaissances via les médias.

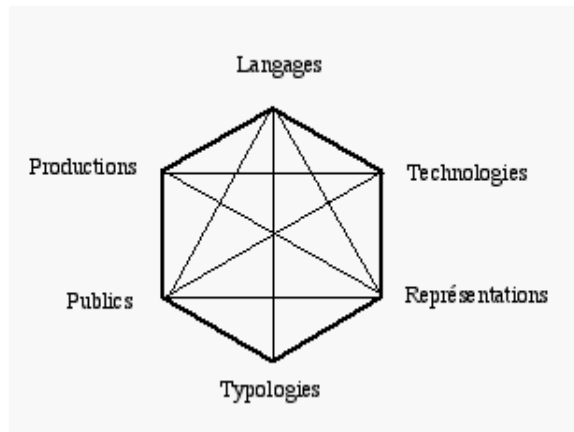
En d'autres termes, en décortiquant les médias en classe, on permet à l'élève de prendre conscience de différents paramètres qui interviennent dans leur création : le média est un produit construit par des producteurs, pour un public déterminé, dans des conditions sociales données et à des fins spécifiques (informer, divertir, faire vendre,...). Cette prise de conscience permet alors à l'élève de mieux se situer dans son environnement médiatique en général et dans sa citoyenneté d'autre part.

Et l'acquisition du savoir critique et de la citoyenneté n'est-elle pas l'aboutissement idéal de tout processus éducatif ? Grandir les yeux ouverts et prendre prise sur son environnement constitue tout un programme pour le jeune enfant et l'adolescent et constitue un des grands défis de l'enseignement.

Mais au-delà de cet idéal éducatif, quelles peuvent être les entrées possibles vers l'éducation aux médias. Pratiquement, il en est de nombreuses. Une des premières possibilités est de « pratiquer le média », de « faire du média ». Dans ce cas, tout comme un petit magasin d'école permet d'apprendre à gérer des stocks, mesurer des quantités, observer des relations sociales, apprendre la politesse et bien d'autres choses, faire du média en classe permet également de multiplier les apprentissages, en favorisant les apprentissages intégrés (interpénétration des matières) ... et en renforçant la motivation des élèves. L'option de « faire du média » consisterait à écrire un journal d'école, créer une radio d'école, réaliser des reportages, imaginer le scénario d'un dessin animé,...

Un autre possibilité d'éduquer aux médias, revient à l'observation des médias qui nous entourent, dont on sait qu'ils sont nombreux et largement utilisés par les élèves.

Mais par où commencer l'observation ? Théoriquement, on pourrait l'entamer par les 6 axes principaux de l'éducation aux médias relevés par le programme britannique d'éducation aux médias et ayant servi de base à son développement chez nous. Ces 6 axes reliés représentent les constituants de tout objet et notamment de tout objet médiatique :



Les axes sont tous inter-reliés, parce que la modification d'un axe entraîne tous les autres à sa suite. Par exemple, si des producteurs doivent élaborer un document sur le travail des enfants, ils n'utiliseront pas le même langage de l'image si le document est destiné à un public de scientifiques ou aux 8-12 ans. Ce même document ne fera pas référence aux mêmes représentations s'il s'agit d'en faire un dessin animé ou un spot de sensibilisation.

Ces exemples sont entièrement grossis, mais on peut jouer plus finement sur ces liens. Admettons que vous passez en classe un document sur un thème multiculturel et que votre classe comporte des élèves appartenant à la culture en question. Leur regard sur cette culture est un regard d'appartenance, tandis que le vôtre ne l'est pas. Il y a un décalage entre leur perception et la vôtre. Vous ne voyez pas le même document parce que vous le chargez, chacun, de vos perceptions respectives.

Les langages d'un document médiatique concernent les procédés utilisés pour réaliser le document : langage de l'image (dessins fixes ou animés, films, utilisation des échelles de plans dans l'audiovisuel, des hauteurs de caméras,...), langage du son (bruitages, musiques, voix, sons d'ambiance,...), ou la combinaison des deux (montage, agencement des plans en séquences, rapport texte/image...)

La notion de public concerne à la fois les publics visés par les producteurs et le

public réel (parfois plus large, plus restreint, ou simplement différent,...). Vos élèves en classe ne sont pas forcément le public du JT à qui vous destiniez la diffusion ! Réfléchir à la question du public permet de penser aussi la variété des usages du média.

La notion de producteurs fait référence à toutes les personnes qui ont contribué à donner jour au document. Ceux qui l'ont commandité, ceux qui l'ont réalisé, ceux qui l'ont financé,... (un gouvernement, une marque commerciale, une ONG, une ASBL, une chaîne de télévision privée, publique, ou une radio locale,...)

La prise de conscience par un jeune que le média a été pensé, fabriqué, et que sa réalisation dépend d'interventions professionnelles nombreuses constitue souvent une avancée dans la réflexion sur les médias.

Regardé sous cet angle de la production le média sort du contexte immédiat de sa réception. Il s'insère alors dans un contexte socio-économique et professionnel nettement plus diversifié.

Les typologies font notamment référence au genre de document. L'information, la publicité, les jeux vidéos, les variétés,... sont des catégories qui informent en partie sur le genre des documents et le contenu que l'on peut s'attendre à y trouver. Cette approche peut éclairer les élèves sur l'intention potentielle que le message nourrit à leur égard (me faire acheter, m'informer, me séduire, me distraire,...)

Les représentations sont inévitables tant à la conception d'un média, qu'au niveau de ses effets, c'est-à-dire de la réception que le lecteur en fera. Les concepteurs, le public ciblé, la technologie utilisée vont avoir des effets sur nos représentations et sont inspirés de nos représentations.

Il est intéressant d'observer quelles représentations nous parviennent à travers les médias et comment elles contribuent à renforcer certains stéréotypes culturels,

religieux ou autres. Par exemple, on ne va pas choisir la même représentation de l'alcool ou de la drogue selon que l'on s'adresse à un jeune ou à une population de travailleurs d'entreprise, ou encore, que l'on est dans un clip de prévention des drogues ou dans un extrait de JT. De même, les campagnes de sécurité routière n'utilisent pas les mêmes représentations de la vitesse selon qu'elles s'adressent à un public de jeunes ou à un public d'adultes, et n'utilisent pas les mêmes représentations de la vitesse que celle des constructeurs automobiles.

Les technologies, quant à elles, font référence aux moyens techniques utilisés pour réaliser le document médiatique : Si internet constitue un si grand réseau mondial d'échange d'information, c'est parce qu'une magnifique technologie y est à la base ; la télévision en couleur a donné une toute nouvelle dimension à la réalité des images observées, et tous nos rêves (ou nos craintes) de communication les plus fous verront probablement le jour quand la technique le permettra.

Un travail sur ces 6 dimensions permet d'objectiver les médias, au sens d'en faire des objets susceptibles d'analyse, et de les « subjectiviser » tout à la fois (ils sont pensés, fabriqués par des individus et ma perception de téléspectateur est aussi subjective). Dès lors qu'on pratique cela, on ne peut plus faire dire n'importe quoi aux images, on se tracasse moins de déclarer sans nuance que les médias nous manipulent ou quel pouvoir ils peuvent exercer sur ma classe.

Regarder ainsi les médias, c'est engager sa propre vision. Chemin faisant, élèves et enseignants se découvrent des capacités de jugement et de discernement dans leur utilisation des médias, ils sortent de la généralisation abusive des effets des médias dans leur ensemble pour s'intéresser aux particularités, aux différences, et chercher la richesse parfois bien cachée d'un document...

Au terme de ce parcours, l'analyse devient un réel plaisir, autour duquel élèves et enseignants se surprennent à apprendre autrement. En pénétrant en classe, les objets médiatiques deviennent forcément des instruments pédagogiques, dont la

manipulation est finalement devenue le privilège du groupe classe et de l'enseignant !

Nous espérons que ce petit parcours vous aura familiarisé avec certaines conditions d'utilisation des médias audiovisuels en classe, et qu'ils confortera certains dans l'idée que les médias et la pédagogie peuvent faire excellent ménage et s'alimenter mutuellement.

Quelques éléments d'analyse de l'image sur base des photos de Uwe Ommer

Fabienne THOMAS,

Membre du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS / UCL),
Chargée de mission au Centre D'Études de la communication (CECOM) de l'Université
Catholique de Louvain.

Accéder à la part d'humanité qui est en chacun de nous ,... Quel formidable idéal !
Au-delà des clivages et des différences, les photos de Uwe Ommer et l'utilisation
que nous en proposons ici tentent de l'approcher... Il suffit juste d'accepter
qu'entrent en classe l'émotion, l'imaginaire sur l'autre, les représentations.

Nos options pédagogiques tentent de développer une nouvelle façon de regarder
l'autre notamment en osant s'appropriier un peu son vécu... Cette rapide analyse et
les propositions d'animation qui en découlent ont été pensées pour s'inscrire dans
différents contextes d'utilisation (l'école mais aussi des mouvements associatifs,
des groupements de jeunes, des formations,...)

Les animations proposées partent de l'idée qu'il n'y a pas de développement sans dialogue. La rencontre réelle, non pas des cultures catégorisées, mais des personnes est selon nous le point de départ de toute interculturalité. Nous essayerons de favoriser les *regards croisés, réciproques* et le *dialogue – développement*.

Pour cela, nous proposons sur base des photos de Uwe Ommer des exercices qui permettent de :

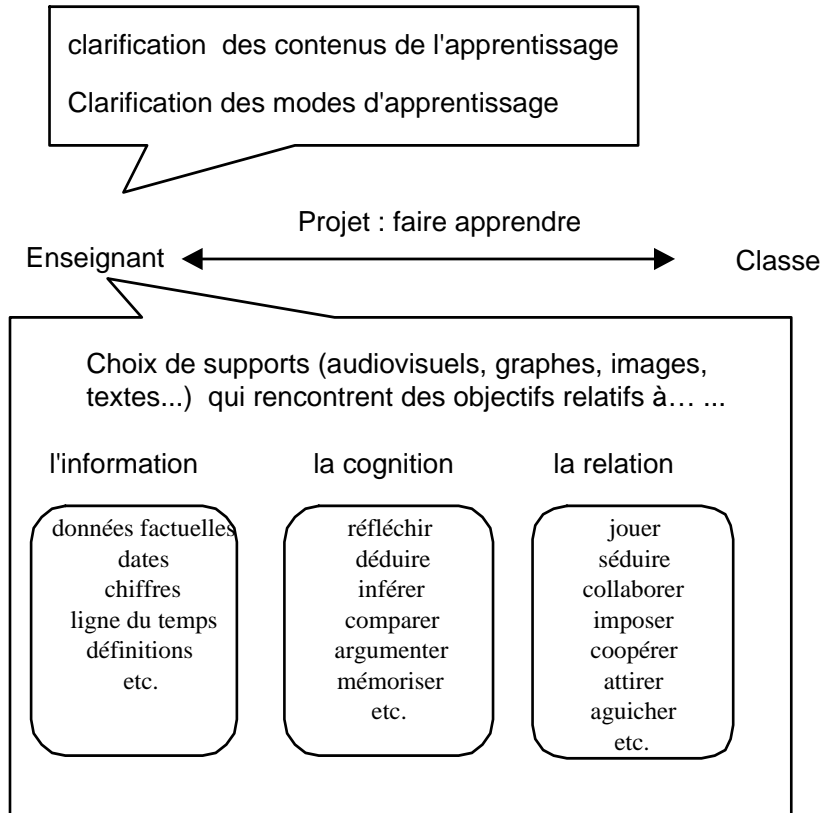
1. Laisser nos « a priori », faire consciemment surface, donner libre cours à nos préjugés,
2. De conscientiser l'origine de ces préjugés,...
3. D'oublier, dans un premier temps, de laisser de côté la lecture documentaire que l'on a souvent de l'autre. Qu'est-ce qui nous fait dire que « les noirs ont le sens du rythme », que « le belge a une brique dans le ventre » ou que « les italiens sont machos »? Nos clichés et stéréotypes ! Du cliché au stéréotype, du stéréotype à la représentation... Un chemin est à parcourir pour aller vers l'autre, revenir à soi, et cheminer ensemble vers une connaissance mutuelle.

Rapide analyse...

Tout document utilisé en classe peut révéler un potentiel pédagogique, même s'il n'est pas créé à cette fin. Uwe Ommer n'avait pas d'intention pédagogique à la base, ses photos révèlent pourtant un potentiel intéressant à ce niveau.

Qu'est-ce qu'un document pédagogique ? Nous considérons qu'un document pédagogique renforce le potentiel éducatif déjà mis en place dans la relation enseignant/matière/enseigné. Souvent, l'enseignant cherche dans les médias un apport informatif. Il peut aussi y trouver un puissant moyen de favoriser des relations nouvelles ou de stimuler des processus cognitifs spécifiques.

Le petit schéma ci-dessous, révèle les trois niveaux d'interpellation d'un document à potentiel pédagogique.



En quoi les photos de Uwe Ommers sont-elles informatives, relationnelles et comment peuvent-elles favoriser des processus cognitifs intéressants ?

1. L'Information

Elle nous vient principalement des éléments profilmiques (c'est-à-dire de ce qui est montré), puisque les photos ne sont pratiquement pas agrémentées d'un commentaire. Nous sommes donc seuls face aux images, « seuls » signifiant que nous ne sommes pas accompagnés par un commentaire qui nous dit ce qu'il faut penser de cette image.

L'information transite donc par ce qui est montré, c'est-à-dire des familles en plan pied, qui posent en regardant l'objectif d'un photographe. L'habillement des personnes et la composition de la famille varient à chaque photo. Seuls points communs entre chacune de ces photos :

- Le drap blanc qui masque une partie de leur environnement, nous privant d'un contexte de vie qui aurait pu être particulièrement informant sur leur niveau de vie, leurs habitudes alimentaires, leur climat...
- La luminosité et les angles de prise de vue

La vision d'ensemble des photos nous donne accès à une autre lecture de chacune d'entre elles. Surgit alors, de façon inévitable, le concept de famille dans toute sa diversité et ses ressemblances. Même conceptualisée, la famille de Uwe Ommer reste terriblement relationnelle par le regard qu'elle nous porte et nous invite à porter sur elle-même...

Ce concept admirablement incarné de la famille nous incite à casser certains stéréotypes qui y étaient peut-être accrochés. Que nous disent ces photos des relations nord/sud ? Quelles tensions affichent-elles ? Comment distribuer nos critères de classement du monde ?

Traversant le monde d'est en ouest et de sud en nord, ces images amènent, grâce à leur dispositif toujours semblable, un autre regard sur les relations nord/sud, est/ouest.

Comparons notre conception de l'humanité à travers ces photos et celles qui nous sont présentées dans les JT , revoyons notre définition du proche et du lointain, tentons de repérer l'inconnu et le connu, le même et le différent. Si nous trouvons que les images que nous avons l'habitude de voir sont plus réalistes que ces photos d'artiste, interrogeons-nous sur le pourquoi de cette croyance ? Ni l'une, ni l'autre,

ne décrit le monde idéalement ou objectivement. Chaque média, chaque genre, utilise l'image à sa manière et est tributaire de son dispositif. Uwe Ommers a cependant su trouver un dispositif qui nous semble relier les hommes entre eux via ce regard d'Homme à Homme que nous lançent ces familles de la planète.

Bien sûr, dans nos médias classiques, l'humain est présent, mais ne sommes-nous pas trop souvent figés dans nos regards, guidés dans nos représentations ? En effet, comment les images médiatiques classiques (reportage de JT, prospectus d'ONG,...) nous aident-elles à construire une vision familiale des êtres de la planète ?

Il faudrait analyser plus en profondeur les « acteurs » des émissions. Par exemple, dans une campagne de sensibilisation, on suit et on s'identifie à un personnage « héros » qu'il faut aider dans sa mission sanitaire ou humanitaire (un médecin, un membre d'une ONG,...) ou à un autre qui incarne à lui seul toutes les personnes de sa génération ou de sa condition, (un petit enfant des rues, un enfant travailleur, ...)

Ces illustrations du sud ou de l'est favorisent vivement notre empathie, et titillent souvent nos sentiments de culpabilité, car ils mettent à jour notre confort. Cette représentation classique s'inspire d'un modèle, qui présuppose que « l'autre a besoin de moi ». Je deviens, via ces images ou ces commentaires, « celui qui peut aider ». Pour que j'aide, je dois parvenir à regarder l'un des acteurs (celui qui a besoin de moi) avec condescendance et empathie, et l'autre (celui qui agit sur le terrain) avec admiration. La problématique de la culpabilisation médiatique se révèle porteuse, qu'elle soit très finement menée ou utilisée de façon inconsciente.

Nos expériences personnelles sont, elles aussi, fortement centrées sur les individus : l'homme venu frapper à ma porte, la femme croisée en rue, deviennent des symboles de la population qu'ils représentent. S'ensuivent nombre de clichés trompeurs et de représentations dont on prend trop peu souvent soin de déceler les

origines.

Représentations médiatiques, vécus personnels, créent chez nous la vision d'un « autre catégorisé » (les noirs, les blancs, les enfants de la guerre, les pauvres, les pays en voie de développement,...). Ils sont des *troisième(s) personne(s)*... Or, tant linguistiquement que symboliquement, on n'entre pas en relation avec une troisième personne, on en parle, on la commente, mais on n'est pas en relation avec elle.

Comme les linguistes l'ont montré, deux formes de « Il » sont possibles. Un « Il » qui tend à magnifier celui dont on parle (« il de révérence ») ou un « il » qui tend à le réduire à certaines composantes moins valorisées. L'analyse de certains reportages télévisés montre que l'angle de prise de vue de certains intervenants en contre-plongée donne à leur témoignage une valeur d'expertise, tandis que les populations dans le besoin seront plus souvent filmées en plongée, ce qui nous garantit la position haute. Si cette prise de vue favorise une certaine empathie, elle ne permet en rien une communication égalitaire.

Il semblerait que les photos de Uwe Ommer tentent de dépasser ces travers. En effet, elles permettent aux populations d'être leur propre porte-parole. Le dispositif photographique utilisé leur permet de dire (ou plus justement de « montrer ») la réalité d'un « JE », de montrer un « NOUS » (par opposition au « il » traditionnellement utilisé pour rendre compte de ces réalités).

Aborder les relations internationales par l'axe de la famille, c'est également donner une place à la dimension intergénérationnelle et créer un ancrage temporel fort de notre monde : sur un espace particulier de notre planète, proche ou éloigné du mien, des hommes et des femmes naissent, vivent, grandissent, meurent, se reproduisent selon des rythmes, des traditions, des vécus différents des miens. Ils nourrissent des espoirs différents des miens, imaginent le monde et son avenir avec d'autres yeux.

En détournant les êtres de leur contexte de vie, les photos de Uwe Ommer nous laissent entrer dans un monde en relation. Nous sommes loin du paysan à admirer pour son courage, et qu'il faut stimuler par nos dons,...loin de l'affamé, loin du terroriste,... Nous sommes tous potentiellement le pauvre d'un autre, le riche d'un autre, le sud d'un autre...

2. La Relation

a. L'axe YY (les « Yeux dans les Yeux ») avec le spectateur.

Souvent les images du sud sont des images qui le montre comme dans un récit de fiction. La scène se déroule sous nos yeux, sans marques d'interpellations. Et, quand cette marque apparaît (sous la forme d'un regard implorant ou transparait dans le texte qui jouxte l'image), elle s'accompagne d'un univers de charité et de besoins.

Ici, c'est le sud, l'est, l'ouest ou le nord qui se regardent mutuellement... « qui nous regardent ». Il serait bien difficile de dire si ces présentations du monde sont celles d'un européen ou d'un asiatique, d'une femme ou d'un homme. Une chose cependant apparaît : Nous sommes vus.

Les analyses de l'image disent de l'axe « les yeux dans les yeux » qu'il est le symbole même de la relation... de la représentation de la relation. Cet axe nous fait sortir de notre position de voyeur, c'est aussi un axe de réalité. On ne contemple pas en axe YY, on est en relation. Dans les photos de U. Ommer, l'autre ne se laisse pas contempler, il se présente.

L'axe de la non-relation (personne ne nous parle ou ne nous regarde) est le cas le plus classique au cinéma où les acteurs semblent agir comme si nous n'étions pas là ! On peut alors se permettre d'être un regardant, de ne pas intervenir dans ce qui se passe, autrement que par une identification forte aux personnages. Cet axe favorise des lectures de l'image moins conscientes. Au cinéma, on perd conscience de sa réalité de spectateur pour se perdre dans celle des personnages. Il en va de même pour certaines images du sud.

b. la prise de vue relativement constante

Ce sentiment d'être en « face à face » est renforcé par la prise de vue relativement constante, ...pas de contre plongée qui grandit et magnifie la famille exposée, pas de plongée qui la rabaisse. Nous sommes photographiquement et humainement de même niveau.

3. La Cognition

Par définition, une image est polysémique (elle entraîne de nombreuses significations). Beaucoup d'éléments propres au contexte de vie des gens auraient pu nous renseigner notamment sur leur milieu de vie. Or, le drap blanc utilisé par Uwe Ommer derrière chaque famille a eu pour effet de fermer ce regard hors champ, de nous forcer à regarder au centre. L'élément profilmique principal est une famille.

Cette limitation de l'effet polysémique de l'image, cette uniformisation des contextes, cette limitation contextuelle (nature effacée, sauf le sol, un petit hors champ de temps en temps) a pour effet de mettre l'élément humain à l'avant plan.

Uwe Ommer a ainsi nivelé les contextes d'appartenance, pour renforcer la caractéristique la plus commune à toutes les familles, celle d'être un groupe d'humains plus ou moins large, selon des définitions très variées que chacun a été libre d'interpréter.

Fiction ou réalité ?

Comment alors, peut-on lire ces images ? Sont-elles des images reflétant la réalité, c'est-à-dire des images documentaires ? Construisent-elles la réalité...comme le ferait un film imaginaire ?

Dans une de ses recherches, Pierre Fastrez a testé la différence de regard d'une photo, selon qu'on la croyait issue d'une prise de vue de la réalité (documentaire) ou qu'on la croyait imaginée pour un quelconque scénario fictionnel. Le statut accordé à l'image oriente notre lecture et permet le développement d'un univers imaginaire plus ou moins libre. Selon lui, on se sent plus libre d'imaginer sur base d'une photo identifiée comme « fictionnalisante ». La réalité, quant à elle, doit être correctement décrite et expliquée.

Les paramètres documentaires que l'on pourrait relever dans les photos de U. Ommer sont les suivants :

D'abord, les personnages ne ressemblent pas à des comédiens. Comme ils sont face à la caméra (axe Y / Y), c'est-à-dire dans l'axe de relation, il se crée comme une rupture dans l'histoire racontée. Par cette rupture diégétique, nous sommes soudain nous-mêmes personnages de ce récit de la planète. Par ailleurs, les médias documentaires nous laissent toujours une certaine prise sur la visibilité de leur dispositif de production, c'est le cas des photos en question.

Les paramètres fictionnels, via lesquels le spectateur s'autorise à imaginer un vécu pourraient se lire notamment dans l'aspect de mise en scène. Ces personnages, bien que réels, sont en train de poser pour le photographe. Pour ce faire, ils ont choisi des objets, des costumes, des mimiques, des compositions de famille, des emplacements de personnes qui correspondent davantage à la construction d'une réalité qu'au reflet d'une réalité qui existerait indépendamment de sa prise de vue. D'autres éléments de l'image font appel à cette lecture fictionnelle comme le drap blanc qui efface toute information contextuelle sur le hors champ. Ce dernier soigneusement gommé et l'effet studio minimal qu'il évoque nous sort des représentations classiques des populations du monde.

Face à une image ressentie comme documentaire, le spectateur reste à distance et ne se permet pas d'imaginer un vécu. En effet, il s'attend à ce qu'un commentaire, une légende, une voix off viennent lui dire quoi penser à partir de cette réalité.

La vision fictionnalisante se crée, quant à elle, sur base d'une photo ressentie comme créée artificiellement. Elle laisserait le spectateur à l'aise dans son élaboration imaginaire.

Ceci nous fait dire que le dispositif créé par Uwe OMMER a un potentiel d'éducation au développement extrêmement riche, car il nous ficelle dans cet entre deux de la fiction et de la réalité. Dans ce contexte, l'image devient jeu. Jeu sur l'image que je donne. Jeu sur l'image à travers laquelle je me donne. Jeu sur l'image que je vois. Jeu sur la façon dont l'image me voit.

Parce qu'il est fixé par les acteurs de la photo, le spectateur prend conscience de sa position de « regardant ». Celui qui est photographié, garde maîtrise sur l'image de lui-même parce qu'il ne se laisse pas seulement observer, il scrute lui aussi cet autre qui capte un instant de sa vie et surtout, il se montre tel qu'il a choisi qu'on le voie.

Lors d'une déambulation dans l'exposition ou lorsqu'on feuillette l'album de famille, ce jeu de va-et-vient des regards et perceptions répétés à chaque photo donne un

sentiment de liste, de multiplicité de situations et en même temps on sent que l'exhaustivité y est impossible. Ce n'est pas un album des familles que je feuillette mais bien « de famille » au singulier. C'est le symbole d'une diversité, d'une pluralité qui apparaît.

Par ailleurs, on ne peut s'empêcher de s'interroger sur ce que l'on aurait soi-même choisi pour représenter sa famille. On imagine aisément la petite note distinctive ou la touche d'humour que l'on y aurait mis, on réfléchit aux acteurs qui auraient fait partie de la photo : famille restreinte ou élargie, ascendante et/ou descendante ? Quel reflet de notre statut social Uwe Ommers se serait-il amusé à masquer ? Quel reflet de notre idéal de vie, de notre humanité aurait-il cherché à saisir pour les partager au regard de l'autre ?

Fictionnelles ou documentaires, ces photos invitent à cheminer un petit bout de planète. Il nous semble que le jeu peut magnifiquement accompagner ce chemin car il peut révéler en quoi elles sont des miroirs dans lesquels on peut lire ses propres représentations. Le jeu peut éveiller l'imaginaire et à la fois nous instruire sur nos limites à imaginer. Dans ces limites, ces retenues se lisent sur une partie de nos représentations : le respect que je voue à l'autre ou mon incapacité à penser sa vie sans être guidé.

Nous avons imaginé quelques situations de jeu à partir des photos. Si chacune d'elle peut être exploitée dans une dimension d'éducation aux médias ou d'éducation par les médias, on peut en tout cas supposer qu'elle participera à une éducation au développement.

4. Le jeu : miroir de mes représentations

Situation 1 : L'éveil imaginaire comme élément de motivation...

Temps 1 : Donner une photo à chaque élève, demander à chacun d'imaginer le vécu de la famille qu'il a reçue. Le laisser aller assez loin dans le développement, prendre le temps de l'élaboration imaginaire.

Temps 2 : Demander à chacun de confronter sa vision imaginaire à la lecture de la légende.

Temps 3 : Chercher à en savoir plus sur le pays, la culture, la religion à laquelle la légende faisait explicitement allusion.

Objectif :

Dans cette situation de jeu, la lecture fictionnalisante peut être une étape très importante de mise à plat des représentations que chacun porte en lui. Cet exercice dans des classes multi-culturelles peut donner lieu à des échanges de point de vue éclairant sur ce qui se passe en classe dans les relations interpersonnelles. On peut également choisir de rester dans cette logique fictionnalisante et en analyser les conséquences.

A quelles formes de représentations les individus font-ils appel ? Ancrage socio-économique, valeurs idéologiques, bien-être général, santé, conduites de vie, « inter-générationnalité »... La prise de parole libre sur les photos va favoriser l'éclosion d'une multitude de notions qui vont pouvoir être utilisées par le groupe en fonction du projet qu'il porte.

Situation 2 : Mettre le monde en boîtes...

Choisir de nombreuses photos issues du livre (une bonne dizaine de photos) et demander à un individu du groupe de classer ces photos en deux catégories.

Variante 1. L'animateur force les catégories : Sud/nord, riches/pauvres, heureux/malheureux, monogames/polygames, endogames/exogames,...

Temps 2 (et suivant) de la variante 1 : répéter l'opération.

Variante 2 : Il laisse la personne choisir librement son critère de classement.

Temps 2 variante 2 : Demander au groupe d'identifier le critère qui a présidé au classement.

Objectifs :

L'extrême difficulté de remplir la variante 1 oblige à repenser le bien-fondé de ce classement binaire auquel nous sommes si souvent confrontés. En répétant l'exercice plusieurs fois avec des individus ou des critères différents, on peut montrer que la catégorisation du monde est toujours relative à ce critère. Et qu'en quelque sorte, les catégorisations ne tiennent la route que sur un très court laps de temps.

Dans la variante 2, on constate souvent que le critère choisi est un critère photographique : photos noir et blanc versus, photos couleurs, ou un critère extérieur aux hommes et femmes qui la composent (absence ou présence d'animaux ou d'objets).

Cette capacité des individus à faire référence aux éléments profilmiques d'une part à la technologie utilisée, d'autre part, est le signe qu'il est encore permis de penser à travers ces photos. La lecture fictionnelle pure ne nous invite jamais à nous interroger sur « comment c'est fait ? »

Le succès des « making-off » tient en partie de cela. Le dispositif de fabrication du film de fiction est entièrement masqué au sein du film (pas de pied de caméra qui traîne dans l'image, pas de micro,...) ... Que de l'existant dans l'instant présent, du non fabriqué...ou en tout cas du tellement bien fabriqué qu'on ne le voit pas!. C'est cela l'illusion de la meilleure des fictions : faire du vraisemblable, être crédible...

Quand , par contre, le dispositif de fabrication s'affiche, la chose montrée perd un peu de sa superbe. Elle se présente et affiche en même temps les modalités d'expression qui nous la font connaître. Le regard YY, le drap blanc et les supports

qui le font tenir en place, exhibent ce cadre de conception. Le statut photographique des images reste très palpable.

Situation 3 : Et moi dans tout ça !

Demander aux élèves de photographier leur famille. La comparer à une autre famille des photos et dire en quoi elles se ressemblent ou se différencient.

Objectif :

Les critères de ressemblances et de dissemblances des hommes entre eux vont souvent au-delà de la couleur de peau ou de la religion. Ces photos nous montrent une vision davantage enrichie de la diversité des populations et cette notion de ressemblance est une donnée incontournable de l'album de photos

Situation 4 : Je vis à l'autre bout du monde...

Temps 1

Demander aux élèves de choisir une famille, et de se l'approprier. Cette famille devient la leur. Ils doivent imaginer qu'ils sont un des membres vus dans l'image et s'en approprier les caractéristiques qu'ils jugent essentielles

Temps 2

L'enfant doit parler de lui à la première personne. Il lui est alors demandé de parler de ce qu'il vit : raconter sa journée, ses soucis,ses joies, ses espoirs pour demain...

Temps 3

- une famille veut l'inviter en vacances pour lui faire découvrir quelque chose qu'elle suppose devoir lui manquer...
- Il veut inviter un membre d'une autre famille, qui va-t-il inviter ? Pour lui faire découvrir quels aspects de sa vie ?
- Une famille voudrait lui faire un cadeau, que pourrait-elle choisir ?

Objectifs :

Prise de parole et obligation de vivre de l'intérieur une expérience de vie différente... Forte percée vers la vie d'un autre, forte identification... Dimension imaginaire.

En conclusion...

Toutes les variantes possibles peuvent être imaginées sur ces quelques bases de jeu, adaptées aux âges des personnes et aux besoins du groupe.

Les jeux présentés ici donnent une grande place à la parole. Selon les âges, le recours au dessin ou à d'autres formes d'expression peut être pensé. Ces propositions constituent déjà des pistes susceptibles de favoriser l'émergence d'une plus grande conscience de nos représentations.

Selon les attentes de l'animateur on pourra orienter ces représentations vers un secteur privilégié (l'intergénérationnel, l'engagement solidaire, ou toute autre thématique de sciences humaines ou sociales)

Les photos peuvent constituer l'élément « tiers » qui permet de canaliser les paroles, de dire de façon détournée les sentiments. Cette distance entre mon vécu et celui que je décris, entre ce que je dis et la véritable vie des personnes, introduit la notion d'espace.

De cet espace libéré, on pourra toujours faire quelque chose : évoluer vers davantage de fictionnalisation et d'imaginaire, ou revenir progressivement à une vision plus documentée des expériences. Dans ce cas, l'imaginaire aura créé une grande motivation à la découverte...