

Introduction

Au cours de la dernière année de ma thèse, les quelques mois séparant les corrections du manuscrit et la soutenance, j'ai été en poste comme ATER à l'INSPE de Reims, en Champagne-Ardenne. J'ai obtenu cet emploi grâce à la formation, aux compétences et aux connaissances sur le monde des bibliothèques accumulées au cours des trois années précédentes comme monitrice au sein d'un SCD. J'ai ainsi progressivement découvert les sciences de l'information et de la communication, du point de vue pratique de la documentation, ce qui résonnait curieusement avec les nouvelles approches que j'expérimentais au fil de mon parcours universitaire. Je viens de l'histoire de l'art, dans laquelle je n'ai pas forcément trouvé la place de ma pensée, et j'ai cherché à explorer plusieurs disciplines connexes pour affiner et compléter mon rapport aux images, que je travaille.

Ces chemins de traverse m'ont éloignée définitivement des humanités classiques et emmenée vers l'élaboration d'un autre cadre de pensée. Nouveau pour moi, celui-ci tend à formaliser, au prisme des modèles théoriques des SIC, ce que les historiens de l'art, les anthropologues visuels et les tenants des *cultural studies* essaient de pratiquer depuis une petite trentaine d'années, lents héritiers des innovations analytiques de l'École des Annales, Carlo Ginzburg et Enrico Castelnuovo en tête, ce que Roland Recht (2017) appelle d'ailleurs un « tournant épistémologique manqué » en France.

L'ouvrage présenté ici propose une réflexion sur les médiations des objets visuels à travers une historiographie des méthodes de traitement des images dans les sciences humaines puis sociales à travers des exemples concrets utilisés notamment dans mon enseignement en cultures visuelles depuis plusieurs années. J'entends suivre le sillon d'Étienne Anheim lorsqu'il relève que « nous faisons rarement de nos pratiques d'enseignement un objet intellectuel à part entière en discutant publiquement ses fondements méthodologiques et ses liens intellectuels avec nos activités de recherche » (Anheim

2018, p. 63). En réfléchissant le rapport aux images des personnes et des groupes, j'entends explorer les pratiques et les représentations autour de ces objets afin d'élaborer des préconisations sur leur traitement (et celui de leurs acteurs et publics) autant par les éducateurs aux médias que les chargés de collections documentaires et patrimoniales, professionnels comme amateurs.

Le point de départ est très certainement celui d'une réflexion à la fois sur la place de la documentation dans nos sociétés, mais aussi sur les modalités d'un enseignement, notamment scolaire, autour de l'image. Comment les individus voient l'image, à savoir un ensemble visuel constitué d'éléments iconographiques qui n'empruntent pas au langage écrit ou parlé, mais bien spécifiques ? Comment définissons-nous l'image à travers le temps et la forme, et que lui enjoignons-nous de nous transmettre entre émotions, ressentis, messages, symboles ou valeurs ? Pour conduire ma pensée au fil de ces questions, il me faut préciser trois notions : l'image, la littératie visuelle et le langage visuel.

Tout d'abord, la précision de ce que j'entends par « image » est essentielle au propos, et j'y reviendrai ailleurs que dans cette introduction. Néanmoins, pour situer le départ de ma réflexion, cette notion englobe les images (artistiques) produites, matérielles, originales ; les reproductions que l'on peut en faire par d'autres moyens techniques, sur d'autres supports, matériels ou virtuels ; les images mentales qui se forment dans l'esprit. En un mot, le terme « image » recouvre à mes yeux tout ce qui n'est pas le langage verbal écrit, alors qu'elle forme un langage en elle-même, par la mise en forme d'éléments iconiques porteurs de sens. La façon dont je convoque les techniques documentaires pour traiter de l'image n'a pas pour objectif de détailler un lexique de l'image, qui aurait une valeur d'universalité. Je pense au contraire que l'on ne peut envisager un langage fermé de l'image que de manière circonstancielle, face à une période, une culture, par exemple.

Cela revient à dire, dans la lignée de Philippe Descola, qu'il n'y a pas d'universel visuel en dehors d'un terrain spécifique ; si des éléments visuels peuvent migrer et se transculturer, il n'en reste pas moins que, sans socle préalable culturel, ceux en provenance d'un autre référentiel nous échappent dans leur sémantique. Je rejoins ainsi tout à fait la pensée de Maria Giulia Dondero, qui postule, en distanciant Roland Barthes, la spécificité des langages visuels. La chercheuse affirme ainsi que décortiquer les mécanismes particuliers de signification des images doit prendre en compte leur cadre sémantique, leur cadre d'interprétation, mais aussi les modalités et conditions de circulation des images, notamment dans les champs sociaux.

De mon point de vue, cette théorie montre l'implication nécessaire des sciences de l'information et de la communication, à travers la sémiologie, la documentation, la sociologie des médias, et plus historiquement des sciences humaines traditionnelles (histoire, histoire de l'art, philosophie, littérature) (Dondero 2020, p. 30-40).

De fait, chaque individu peut, en théorie, se former pour décrypter des éléments qui peuvent, parfois, mais pas toujours, se référer au monde naturel, de manière représentative, mais aussi analogique, symbolique ou abstraite. Pour moi, la littératie visuelle est la compétence acquise de lecture et de compréhension des images produites dans un cadre précis (une période, un support, une culture¹) ; ce ne peut être une pratique universelle ou innée. L'enseignement à l'école n'est que l'un des exemples d'application que je prends pour défendre la nécessité que tout un chacun maîtrise son rapport aux images, mais je traiterai aussi des musées, des archives, des bibliothèques, et enfin des pratiques culturelles en général.

J'expose souvent ces idées au cours de conférences, de séminaires et de rencontres professionnelles et académiques, et je suis toujours, à quelques exceptions près, confrontée au même paradigme : les historiens de l'art traditionnel considèrent qu'il n'est pas nécessaire de passer par la maturation d'un nouveau cadre intellectuel qui formaliserait les avancées réflexives de ces cinquante dernières années, alors qu'ils pratiquent les questions de matérialité, de transfert, de sociopsychologie cognitive, ou encore de réception et de médiation sur leurs objets d'étude². Les emprunts aux autres disciplines, aux nouvelles disciplines, comme la géopolitique, la sociologie, les sciences de l'information et de la communication, sont plutôt visibilisés du point de vue méthodologique, dans les dossiers traités par des intellectuels s'intéressant aux concepts de médialogie, de sociologie des médias, contrairement aux spécialistes historico-artistiques de l'iconographie et du style.

Deuxième constat expérimental : les chercheurs en SIC s'intéressent peu aux images considérées comme non médiatiques, à savoir les images anciennes, qui sont de fait le terrain d'études des historiens ; il faut noter que les images tout court sont un champ de recherche minoritaire dans la vaste pluralité des SIC (Cailloux et Quattrocchi 2024). Enfin, les universitaires que j'ai croisés qui sont intéressés par les enjeux que je vais développer proviennent généralement des humanités traditionnelles, hors de l'histoire de l'art. J'ai noté particulièrement un intérêt de la part des spécialistes de lettres, où la plasticité des images mentales est peut-être plus établie et étudiée dans la culture universitaire, comme le montrent les réflexions de l'Atelier du XVI^e siècle de la Sorbonne ou encore le séminaire « Banditi » de l'université de Toulouse.

1. Là aussi, cette posture rejoint M. G. Dondero (2020, p. 29-30) lorsqu'elle traite de « sous-langues » et d'organisation des éléments visuels en langages universels en ce qu'ils sont circonscrits et communs à un domaine social donné et à un/des statuts de l'image. À mon sens, nous ne sommes ici pas éloignés du tout de la documentation et de ses techniques d'organisation théaurale et classificatrice lorsqu'elles ne sont pas ontologiques, mais plutôt bien circonstanciées.

2. Je ne suis ni la seule ni la première à faire ce constat (Bertho-Lavenir 1999, p. 31-37).

Pourtant, nous faisons face à une double problématique : d'un côté, les images anciennes sont difficiles d'accès au grand public, tant dans leur patrimonialisation que leur sacralisation, en partie à cause des valeurs sociétales attribuées aux lettres classiques et à l'histoire de l'art ; de l'autre, la compréhension des images actuelles est fondamentale pour l'évolution socioculturelle démocratique (Davallon 2014). De ces deux constats, l'Éducation nationale a produit deux orientations d'enseignement scolaire : une option histoire des arts et une mission pour les professeurs-documentalistes, l'éducation aux médias (EMI) (Corroy 2022, p. 9). Or, les enseignements scolaires sont depuis dix ans – et la réforme de la maîtrise des ESPE en 2012 – appuyés sur les disciplines universitaires et, dans ces deux cas, on ne peut que déplorer l'absence de programmation, mais aussi le manque de formation, à l'image des enseignants chargés de ces contenus.

Depuis les années 1990, l'éducation aux images et/ou par les images – présente depuis la lanterne magique de l'instituteur au XIX^e siècle – prend un élan nouveau, marqué par l'essor de projets structurés sur tout le territoire et des dispositifs institutionnels, de la maternelle à l'université (Sentilhes 1996, p. 165-167). Ainsi, en 2009, le projet européen *EuroMeduc* prend fin, et publie un état des faits d'enseignement lié à l'image en Europe occidentale ; en 2016, l'université de Québec publie un numéro spécial sur l'éducation aux médias, faisant le point à la fois sur les besoins des enseignants, mais aussi sur les enjeux socioculturels et les enjeux, notamment éducationnels et politiques, du concept.

Le dispositif a en effet pour but d'aider les apprenants à comprendre le monde visuel qui les entoure et, ce faisant, à se construire une culture du regard, une culture qui serait certes personnelle, mais aussi culturelle, présentant donc des caractéristiques communes avec les autres individus d'un ou de groupes, permettant alors communication, compréhension, et éventuellement identité et solidarité. C'est l'idée qu'un partage de références culturelles, ici visuelles, permet le « faire communauté », voire le « faire société », et ainsi d'accepter de suivre les mêmes règles, d'adhérer aux mêmes valeurs et de réagir aussi aux mêmes *stimuli* médiatiques.

Il y a là évidemment un héritage, pas forcément visibilisé, avec l'introduction de l'histoire des arts dans le secondaire, et plus largement avec l'usage historique des images et des médias dans les écoles, sur lequel je reviendrai puisqu'il questionne à la base les enjeux de construction de littératie visuelle (Alberto *et al.* 2007). Dans cette tradition, il y a aussi l'objectif de faire développer leurs propres outils par les apprenants, afin de ne pas se laisser « abuser » par des idéologies, des messages de propagande, d'idéologie, de désinformation ou de manipulation informationnelle, comme le rappelle Thomas Stoll dans son étude de 2008 sur le dispositif *École & Cinéma* (Stoll 2017, p. 267).

La perspective historique déployée par Laurence Corroy identifie trois facteurs du développement de l'EMI en ce sens : l'utilisation croissante des images animées comme supports pédagogiques, la compréhension des spécificités du langage visuel animé et le souhait de protection contre les médias, qui reste le levier principal de motivation à l'enseignement des images (Corroy 2022, p. 70 et p. 78-79).

Pourtant, cette ambition se décorrèle presque totalement d'un autre objectif, qui est d'éveiller le regard à l'art patrimonial, de créer le fameux « choc esthétique » chez l'apprenant et de le sensibiliser à la culture au sens traditionnel des classiques et des beaux-arts. Il semble qu'histoire des arts et éducation aux médias ne puissent se lier que dans l'étude des pratiques artistiques contemporaines, comme la photographie ou le cinéma, et le manque de formation, de moyens et de temps ne permet sans doute pas aux enseignants une réflexion sur ce *hiatus*. Il transmet en outre le fait que la question ne semble pas s'évoquer non plus dans le cadre académique de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire, et c'est cette niche que je souhaite investir d'une réflexion transversale, à la fois du point de vue de la théorie fondamentale et des enjeux pragmatiques qui s'exercent en lien, plus largement, dans la société contemporaine occidentale.

De fait, Thomas Stoll, questionnant les enjeux éducatifs de la passation d'images face aux nouvelles pratiques médiatiques et informationnelles, estime que la transmission ne fonctionne que si le cadre scolaire pense et part des habitudes des publics, facilitant les espaces de partage et les temps d'échanges en jouant sur le sentiment de légitimité comme levier pédagogique de la motivation dans l'EMI (Stoll 2014, p. 8-9). Ainsi, on pourra questionner ce que les nouvelles technologies font en matière de ludicisation aux « classiques » visuels, pour peut-être permettre une familiarité facilitante avec les publics.

On note ainsi combien le rapport aux images se construit dans une hiérarchie et un cloisonnement de celles-ci. L'apprentissage lié aux images en milieu scolaire est tiraillé entre la défense d'objets visuels, considérés comme des « œuvres » dignes d'être transmises, et les cultures médiatiques des apprenants sur lesquelles il faudrait sans doute s'appuyer : comment faire le lien entre les deux, créer une porosité méthodologique sans céder à une approche légitimante des images anciennes par rapport aux nouvelles ?

C'est donc cette tension dans le rapport à l'image qu'il m'intéresse d'explorer : nos relations avec les images anciennes, la compréhension des relations que leurs contemporains ont eues avec elles pour s'identifier et se les approprier (eux et nous), l'ouverture, la méthodologie, l'ouverture analytique et la littérature que cela doit générer dans notre rapport aux images actuelles, médiatiques, quotidiennes ou extraordinaires.

Il s'agit de questionner les pratiques et les réflexes intellectuels, mais aussi les fonctions et les usages d'appropriation (de trivialisation, comme écrivait Yves Jeanneret) – par exemple les effets de patrimonialisation, d'investissement narratif, psychosocial, magico-religieux, qui sont des caractéristiques des dynamiques de production, de transmission et de réception de toute image. Étudier les rapports aux objets visuels anciens permet de comprendre comment se construisent les actuelles relations aux images du passé et du présent avec des enjeux de pouvoir médiatique, qui ne sont pas si dissimilaires, dans une démarche à la fois épistémologique, info-communicationnelle et info-documentaire³. Je m'interrogerai tout d'abord sur le sens des images au prisme des disciplines qui les travaillent, dans la tentative de construire des littératies visuelles partielles ou tentées par l'exhaustivité. Le deuxième chapitre porte ainsi sur les méthodologies des domaines des humanités, avec un encart sur les tentatives de modélisation que j'éprouve depuis quelques années. Puis, je me pencherai sur l'investi définitionnel de l'image et le rapport nourri avec elle au prisme du patrimoine et de la documentation.

Cette discipline fait l'objet du quatrième chapitre, afin de questionner les enjeux de réception actuelle, notamment les techniques attribuées à la gestion des images. Enfin, la question de la médiation clôture cette recherche, en interrogeant les effets sur les publics, les enjeux de réception par les individus et le devenir de l'image, en deux chapitres abordant les modalités d'appropriation et introduisant la notion de « soin » des images.

3. Ce qui s'inscrit dans la réflexion de Christian Malaurie (2014, p. 15) sur la mise en statut des images comme supports et espaces énonciatifs, visibilisés et donnés à recevoir autant comme de formes symboliques que matérielles, créant des « régimes » médiaux – tels que les pensent Régis Debray et Daniel Bounoux –, qui se configurent tant dans le technique/technologique que le socioculturel. Il s'agit d'utiliser la pensée médiologique comme médialogie, à savoir que toute image est média, pas seulement médium.