

*Réflexions en introduction aux tables-rondes sur le thème :
Un enseignement en culture. De l'utopie à la réalité.*

4. La formation à l'image dans les cursus de formation obligatoire.

« Ce qui est le plus près de l'objectivité, c'est d'accepter la subjectivité ».

Gilles Peress, photographe, membre de Magnum.



Culture et Démocratie

2010

Avec le soutien de la Communauté française

Sur l'image

1. Gustav Janouch, *Conversations avec Kafka*
2. Laurent Lavaud, *L'image*
3. Laurent Lavaud, *L'image*
4. Louis Marin, *Le portrait du roi*
5. Jean Baudrillard, *Simulacres et simulation*
6. Marie José Mondzain, *L'image peut-elle tuer ?*

Sur l'éducation à l'image

7. Edgar Morin, *Prospective du développement culturel*
8. John G. Morris, *Des hommes d'images*
9. Michel Boumal, *Proposition de définition élémentaire de l'éducation aux médias*
10. Fondation Roi Baudouin et Conseil de l'Éducation aux Médias, *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias*, dossier de synthèse
11. Vincent Cartuyvels, *L'imposture de Toscani ou de l'urgence d'intégrer des cours d'éducation à l'image dans la formation de base*
12. Tano D'Amico, *Le regard lucide ? Une éducation à l'image par l'image*
13. Umberto Eco, *La guerre du faux*
14. Régis Debray, *Vie et mort de l'image*
15. Philippe Meirieu et Jacques Liesenborghs, *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*
16. *L'école n'est pas toute seule, recommandations de la Commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin*
17. Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*

Sur l'image

1

Au cours du printemps 1921, deux appareils de prises de vues automatiques, invention étrangère récente, furent installés à Prague ; ils reproduisaient les attitudes, six fois, dix fois ou plus, d'une même personne sur une même planche de photos. Je montrai une série de ces clichés à Kafka, et lui dis en plaisantant : « pour à peu près deux couronnes, on peut se faire photographier sous tous les angles. C'est le *connais-toi toi-même automatique* ».

« Vous voulez dire *le trompe-toi toi-même automatique* », répliqua Kafka, avec un léger sourire. Je protestai : « que dites-vous ? L'appareil ne peut pas mentir ! ».

Kafka inclina la tête sur son épaule : « d'où tenez-vous cela ? La photographie concentre le regard sur le superficiel. Ainsi elle obscurcit la vie secrète qui brille à travers les contours des choses dans un jeu d'ombres et de lumière. On ne peut pas saisir cela, même à l'aide des plus puissantes lentilles. Il faut en approcher intérieurement, à pas de loup... Cet appareil ne multiplie pas les regards des hommes ; il ne fait que donner à voir les choses sous un aspect fantastiquement simplifié. »

Gustav Janouch, *Conversations avec Kafka*, Les Lettres nouvelles, 1977

2

« Cela est admirable : on ne veut pas que j'honore un homme vêtu de brocatelle et suivi de sept ou huit laquais ! Eh quoi ! Il me ferait donner les étrivières si je ne le salue pas. Cet habit, c'est une force » (Pascal, *pensées*, 315, classement Brunschvicg). C'est l'image qui, en les habillant, fait la force des choses, et ce serait le fait d'un semi-habile que d'en contester la puissance, ou de mépriser les domaines où elle étend son empire. Car « la raison a beau crier », l'image, aujourd'hui plus que jamais, nous tient sous sa loi. Elle est moins objet que du regard, elle l'oriente et l'imprègne, le façonne et l'éduque. Elle enserre la conscience dans un jeu de désirs et de refoulements, dans une stratégie complexe de pouvoirs et de contre-pouvoirs qu'il s'agit de déjouer pour tenir un discours objectif à son sujet. Un des symptômes particulièrement révélateurs de cette emprise de l'image est le triomphe du débat sur sa valeur par rapport à la réflexion sur sa nature. A la querelle des iconoclastes et des iconodules, c'est-à-dire des contempteurs et des défenseurs de l'image, qui a connu plusieurs récurrences dans l'histoire, on peut comparer le débat actuel sur le statut des nouvelles formes de l'image, qu'elles soient cinématographiques, télévisuelle ou informatique. Les uns ne cessent de dénoncer les dangers qu'elles font courir à la pensée, d'exalter les vertus d'articulation logique de l'écrit dont l'image est incapable, ou de fustiger les errances de la modernité qui n'a pas su préserver le poids ontologique ou la valeur iconique des anciennes formes de l'image. Les autres ne ménagent pas leur enthousiasme à l'égard des horizons inexplorés ouverts par les nouvelles images et y voient la chance de construire un rapport totalement neuf au réel.

On peut discerner quatre chefs d'accusations principaux généralement avancés à l'encontre de l'image. Les deux premiers sont, si l'on peut dire, de facture classique et concernent tous les types d'images, alors que les derniers sont dirigés plus particulièrement vers les formes contemporaines de l'image.

En premier lieu l'image a contre elle d'être inapte à l'universel : sa dimension sensible particularise le regard, paralyse la pensée et gêne la faculté d'abstraction. Le second point est que l'image est spatiale, statique, elle fige la fluidité du temps et n'a aucune capacité dynamique, évolutive. L'image opère une coupe dans le réel, mais elle n'en restitue que la platitude, en laissant échapper l'épaisseur du vécu, la concrétude existentielle de la temporalité. (...)

Troisièmement, le foisonnement contemporain des images, nous voue à la multiplicité, à la relativisation des valeurs et des êtres, à la perte du sens de l'origine : tout n'est alors qu'images, jeu de reflets et diffraction des apparences. (...) Enfin, et c'est une conséquence du point précédent, les images contemporaines sont tellement saturées d'irréel qu'elles s'avèrent incapables d'assumer la fonction de renvoi à la réalité de la chose caractéristique de l'image classique. Les nouvelles formes de l'image tendent à brouiller la frontière entre le fictif et le réel, à remplacer la manifestation de l'absence effective de la chose par l'illusion d'un effet de présence.

Cependant ces analyses qui tendent à dévaluer l'image reposent sur une ontologie implicite qui peut à son

tour être soumise à la critique. (...) L'image est condamnée à n'être qu'une quasi-chose, un double fantomatique du réel, un vague intermédiaire entre l'être et le néant. Cette représentation de l'image s'enracine dans une sorte de nostalgie de l'être qui dévalue par avance tout ce qui n'est pas de l'ordre de la substance. Dès lors, les quatre caractères de l'image que l'on a relevés, la particularité, la spatialité, la multiplicité et l'irréalité, ne peuvent que prendre un sens négatif si on les compare respectivement à l'universalité, la vie, l'unité et la pleine réalité de la substance.

Laurent Lavaud, *L'image*, Flammarion, 1999, p. 11-13

3

{Le} jeu de présence-absence, cette constante tension entre le donné perceptif, qu'il soit reproduit ou actuel, et l'ailleurs qui est visé à travers lui, nous renvoient à ce qui peut-être constitue le principe fondamental de toute production d'images, à savoir le désir. Dans la présentation qu'en donne Freud dans l'Interprétation des rêves, les deux notions d'image et de désir semble liées par essence, ou, plus précisément, c'est par l'image que le désir se distingue du besoin. Ce dernier se définit par une tension interne qui ne se résout que dans la rencontre de l'objet adéquat au réel. Le besoin se transformera en désir et à l'objet réel seront substitués ses « images mnésiques » qui procureront au sujet une satisfaction imaginaire. Le désir est par essence ce qui se définit comme production d'images. (...)

Cette double dimension de l'imaginaire qui est à la fois projection idéale du corps et modelage de sa réalité effective, trouve une illustration frappante sur le terrain politique. Si l'on en croit Louis Marin, l'image du roi n'est pas la simple représentation de son apparence immédiate, mais elle est à la fois une manifestation et un instrument de son pouvoir. (...) Le roi voit dans son portrait une forme idéale du pouvoir qu'il exerce. Le portrait du roi n'est alors plus l'image de son corps physique, mais celle de son corps politique. Mieux : l'image donne au pouvoir une extension illimitée, une forme purifiée, idéale, que lui refusent les vicissitudes du réel. Le portrait constitue alors l'imaginaire du pouvoir. Mais ce n'est pas tout : on a vu que, dans le sujet, l'imaginaire stylisait et en quelque sorte informait le réel. Or on peut repérer une efficace analogue de l'image politique : la représentation tient en respect la réalité du corps politique, à savoir le peuple, elle l'oriente et le façonne. La représentation s'organise donc vers un circuit où s'opèrent des transferts de pouvoir : on passe du corps physique du roi, à son corps en image, puis de celui-ci à l'image du pouvoir absolu, qui exerce sa puissance sur le corps politique réel. Pour Louis Marin, ce mécanisme signifie la transformation de la force en pouvoir : la première est une puissance effective, extérieure qui se traduit par l'annihilation de toute résistance. Le second est l'intériorisation, la mise en réserve de la force : dans l'image, la force est médiatisée, signifiée, et elle n'a donc plus besoin de s'exercer en fait. (...)

Cependant, dans tout régime, la prolifération des images du pouvoir signifie bien souvent le passage à la dictature : qu'est-ce, en effet, qu'un dictateur, sinon celui qui gouverne par images ? (...) Le régime dictatorial peut-être défini comme une forme de pouvoir politique qui en est resté au stade de l'imaginaire. La prolifération des images a en ce sens un double effet : d'une part elle enferme le système politique dans une logique du même, où la multiplicité des points de vue et la pluralité des expressions politiques s'effacent derrière la dynamique uniforme de la représentation du pouvoir ; d'autre part, elle exerce une extraordinaire violence envers tous les membres du corps politique : l'image se substitue à la circulation de la parole, elle fascine l'attention et paralyse toute velléité de réflexion politique. (...)

Notons cependant que l'efficace du pouvoir de l'image ne trouve pas seulement à s'appliquer sur le terrain politique. C'est elle qui, par l'intermédiaire de la publicité, régit les mécanismes de la consommation. Il s'opère dans l'image de la publicité une véritable capture du regard, où la logique instantanée de la représentation court-circuite le discours argumenté, rationnel, et s'avère plus efficace que lui.

Laurent Lavaud, *L'image*, Flammarion, 1999, p. 22-25

4

Premier effet du dispositif représentatif, premier pouvoir de la représentation : effet et pouvoir de présence au lieu de l'absence et de la mort ; deuxième effet, deuxième pouvoir : effet de sujet, c'est-à-dire pouvoir d'institution, d'autorisation et de légitimation comme résultante du fonctionnement réfléchi du dispositif sur lui-même. Si donc la représentation en général a en effet un double pouvoir : celui de rendre à nouveau et imaginairement présent, voire vivant, l'absent et le mort, et celui de constituer son propre sujet légitime et autorisé en exhibant qualifications, justifications et titres du présent et du vivant à l'être, autrement dit, si la représentation non seulement reproduit en fait mais encore en droit les conditions qui rendent possibles sa reproduction, alors on comprend l'intérêt du pouvoir à se l'approprier. Représentation et pouvoir sont de même nature. (p. 167)

Dans la représentation qui est pouvoir, dans le pouvoir qui est représentation, le réel – si l'on entend par réel l'accomplissement toujours différé de ce désir – n'est autre que l'image fantastique dans laquelle le pouvoir se contemplerait absolu. S'il est de l'essence de tout pouvoir de tendre à l'absolu, il est dans sa réalité de ne jamais se consoler de ne pas l'être. La représentation (dont le pouvoir est l'effet et qui, en retour, le permet et l'autorise) serait le travail infini du deuil de l'absolu de la force. Elle opérerait la transformation de l'infinité d'un manque réel en l'absolu d'un imaginaire qui en tient lieu. (p. 169)

Louis Marin, *Le portrait du roi*, Editions de Minuit, 1981,

5

Si nous avons pu prendre pour la plus belle allégorie de la simulation la fable de Borgès où les cartographies de l'Empire dressent une carte si détaillée qu'elle finit par recouvrir très exactement le territoire (mais le déclin de l'Empire voit peu à peu s'effranger cette carte et tomber en ruine, quelques lambeaux étant encore repérables dans les déserts, beauté métaphysique de cette abstraction ruinée, témoignant d'un orgueil à la mesure de l'Empire et pourrissant comme une charogne, retournant à la substance du sol, un peu comme le double finit par se confondre avec le réel en vieillissant) – cette fable est révolue pour nous, et n'a plus le charme discret des simulacres du deuxième ordre.

Aujourd'hui l'abstraction n'est plus celle de la carte, du double, du miroir, et du concept. La simulation n'est plus celle d'un territoire, d'un être référentiel, d'une substance. Elle est la génération par des modèles d'un réel sans origine, ni réalité : hyperréel. Le territoire ne précède plus la carte, ni ne lui survit. C'est désormais la carte qui précède le territoire – précession des simulacres – c'est elle qui engendre le territoire et s'il fallait reprendre la fable, c'est aujourd'hui le territoire dont les lambeaux pourrissent lentement sur l'étendue de la carte. C'est le réel, et non la carte, dont des vestiges subsistent ça et là, dans les déserts qui ne sont plus ceux de l'Empire, mais le nôtre. Le désert du réel lui-même.

En fait, même inversée, la fable est inutilisable. Seule subsiste peut-être l'allégorie de l'Empire. Car c'est avec le même impérialisme que les simulacres actuels tentent de faire coïncider le réel, tout le réel, avec leurs modèles de simulation. Mais il ne s'agit plus ni de carte, ni de territoire. Quelque chose a disparu : la différence souveraine, de l'une à l'autre, qui faisait le charme de l'abstraction. Car c'est la différence qui fait la poésie de la carte et le charme du territoire, la magie du concept et le charme du réel. Cet imaginaire de la représentation, qui culmine et à la fois s'abîme dans le projet fou des cartographes d'une coextensivité idéale de la carte et du territoire, disparaît dans la simulation – dont l'opération est nucléaire et génétique, plus du tout spéculaire et discursive. C'est toute la métaphysique qui s'en va. Plus de miroir de l'être et des apparences, du réel et de son concept. Plus de coextensivité imaginaire : c'est la miniaturisation génétique qui est la dimension de la simulation. Le réel est le produit à partir des cellules miniaturisées, de matrices, et de mémoires, de modèles de commandement – et il peut être reproduit un nombre infini de fois à partir de là. Il n'a plus à être rationnel, puisqu'il ne se mesure plus à quelque instance, idéale ou négative. Il n'est plus qu'opérationnel. En fait, ce n'est plus du réel, puisque aucun imaginaire ne l'enveloppe plus. C'est un hyperréel, produit de synthèse irradiant de modèles combinatoires dans un hyperespace sans atmosphère.

Dans ce passage à un espace dont la courbure n'est plus celle du réel, ni celle de la vérité, l'ère de la simulation s'ouvre donc par une liquidation de tous référentiels – pire : par leur résurrection artificielle dans les systèmes de signes, matériau plus ductile que le sens, en ce qu'il offre à tous les systèmes d'équivalence, à toutes les oppositions binaires, à toute l'algèbre combinatoire. Il ne s'agit plus d'imitation, ni de

redoublement, ni même de parodie. Il s'agit d'une substitution au réel des signes du réel, c'est-à-dire d'une opération de dissuasion de tout processus réel par son double opératoire, machine signalétique métastable, programmatique, impeccable, qui offre tous les signes du réel et en court-circuite toutes les péripéties. Plus jamais le réel n'aura l'occasion de se produire – telle est la fonction vitale du modèle dans un système mort, ou plutôt de résurrection anticipée qui ne laisse plus aucune chance à l'événement même de la mort. Hyperréel désormais à l'abri de l'imaginaire, et de toute distinction du réel et de l'imaginaire, ne laissant place qu'à la résurrection orbitale des modèles et à la génération simulée des différences.

Jean Baudrillard, *Simulacres et simulation*, Galilée, 1981, p 9-

6

Cette courte réflexion sur la violence du visible n'est sans aucun doute qu'une simple ébauche de ce que pourrait être aujourd'hui une interrogation collective sur le destin politique de nos émotions. Je n'ai fait qu'indiquer des pistes pour un questionnement, sans jamais prétendre résoudre les contradictions évidentes d'un monde qui semble vouloir défendre une figure de la démocratie et qui ne fait que suivre la pente inexorable où sont trahis puis abandonnés les lieux inassignables d'un sens partagé. Le visible est un marché qui ne cesse de tuer les images et tout espoir de libertés avec elles. Le monde de l'asservissement est celui de l'assouissement, celui des images, réclame le maintien d'une soif. Soif de voir l'invisible, soif d'entendre des voix qui n'exigent pas qu'on nous ligote à un mât pour nous protéger d'un naufrage. Point d'image qui ne soit tempête et figure d'un danger. Dans la tempête, il faut savoir gouverner. Il revient à chacun de répondre des visibilitées qu'il donne à voir, qu'il fait connaître et qu'il désire partager. Il ne s'agit pas dans une politique du visible, de comptabiliser des voix, mais de donner à la voix la place d'où elle peut se faire entendre en donnant au spectateur la place d'où il peut répondre et se faire entendre à son tour. La violence du visible n'est que la disparition de ces places et par la même l'anéantissement de la voix.

Notre relation à l'image et aux images est indiscutablement liée, dans la pensée occidentale chrétienne, à ce qui fonde notre liberté, en même temps qu'à tout ce qui met cette liberté en péril jusqu'à l'anéantir. Il est plus facile d'interdire de voir que permettre de penser. On décide de contrôler l'image pour s'assurer du silence de la pensée, et, quand la pensée a perdu ses droits, on accuse l'image de tous les maux, sous prétexte qu'elle est incontrôlée. La violence faite à l'image, voilà la question. Dans la violence de tout débat concernant le visible, il nous faut bien comprendre que la violence du visible tient à la guerre qui est livrée à l'image, à la guerre qui est livrée à la pensée. Comme le dit Godard dans le court film *Changer d'images*, tout contrat accepté avec les visibilitées s'ouvre comme une collaboration avec l'ennemi. Défendre l'image, c'est résister à tout ce qui élimine l'altérité des regards construisant l'invisibilité du sens. La force de l'image est à la mesure de la puissance des voix qui l'habitent. Ce n'est pas un hasard si les images de guerre mobilisent désormais inévitablement les producteurs d'images. On parle désormais couramment de guerre des images, car la violence de situations d'agression est immédiatement articulée à la gestion du visible et de la transmission des discours. Les batailles qui se livrent sur les écrans appellent les citoyens à penser le visible et l'invisible comme des enjeux déterminants dans l'analyse politique. Il est donc impératif de prendre au sérieux la formation des regards, car tout guerre aujourd'hui devient l'occasion de livrer la guerre à la pensée elle-même.

Penser l'image, c'est répondre du destin de la violence. Accuser l'image de violence au moment où le marché du visible prend effet contre la liberté, c'est faire violence à l'invisible, c'est-à-dire abolir la place de l'autre dans la construction d'un « voir ensemble ».

Marie José Mondzain, *L'image peut-elle tuer ?*, Bayrd, Paris, 2002, p. 87-90

Sur l'éducation à l'image :

7

Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela veut dire que la situation autodidacte idéale transforme le bruit en information, alors que nous sommes dans une situation où de l'information devient bruit. (...) Nous sommes bombardés d'informations par la télévision, la radio, les journaux, mais de l'information qui s'émet dans le désordre...

Autrement dit nous sommes dans une situation de surcharge informationnelle, et aggravée parce que nous n'avons pas acquis les principes heuristiques, stratégiques et générateurs d'une culture nouvelle capable d'intégrer cette information. C'est là un problème fondamental. Les anciennes humanités sont devenues obsolètes par rapport aux besoins nouveaux. La structure classique du grec, du latin, du français ne tient plus pour intégrer les connaissances modernes, mais le savoir spécialisé scientifique et technologique est incapable de structurer les connaissances qui nous viennent du monde.

C'est dans cette situation que nous vivons, intellectuels, mais que vivent aussi les non-intellectuels ; nous sommes sur le même plan puisque nous n'avons que des idéologies pour donner de la cohérence, finalement, à notre vision du monde : nous perdons énormément d'information. C'est-à-dire que toute une série de messages heuristiques, qui nous viennent du monde, ne sont finalement pas perçus par nous, et nous pouvons voir des spectacles atroces comme ceux d'une guerre au Vietnam ou au Bangladesh comme un pur spectacle que nous oublions aussitôt. Et je repense à cette formule d'Eliot qui disait : « Quelle est la sagesse que nous perdons dans la connaissance ? » On pourrait dire « Quelle est la connaissance que nous perdons dans l'information ? ». (p. 93-34)

Edgar Morin, *Prospective du développement culturel*, Analyse et Prévision, hors série, SEDEIS, Paris, Octobre 1973

8

Le photojournalisme, en concentrant l'attention du monde sur un individu, personnalise l'histoire comme jamais auparavant, en la rendant compréhensible pour tout le monde. Au Viêt-Nam, ce fut l'image de Nick Ut montrant une petite fille brûlée, fuyant le napalm ; en Colombie, celle d'une fillette lentement engloutie, de Franck Fournier. C'est aussi la photo de David Turnley présentant un sergent en larmes, à côté d'un sac... (...) Mais voir des images éphémères ne suffit pas. Comprendre prend vraiment du temps et requiert une étude comparative. Heureusement, le monde d'aujourd'hui est à peu près sûr que les images seront préservées électroniquement et disponibles pour tous, sur écran d'abord, puis imprimées. Sélectivement. Nous aurons un étonnant musée sans murs ! L'enfant de demain deviendra un « directeur photo » en choisissant simplement à partir d'un menu quotidien. Les enseignants auront pour tâche d'aiguiser et de raffiner cet appétit !

John G. Morris. *Des hommes d'images*. Editions de La Martinière, Paris, 1999

9

Aujourd'hui, nous sommes face à une jeunesse surexposée aux médias (sur-consommatrice de ceux-ci). Le gsm et l'ordinateur personnel dès 12 ans, cela se généralise. Ne parlons pas de l'offre exponentielle de programmes télévisuels.

Conditionnements, propagandes, addictions, usages peu recommandables, voire malveillants, arnaques, dictature de l'opinion, dilution de la démocratie formelle dans les forums de toutes sortes, réduction du champ culturel à l'offre commerciale et à ses modes sont autant de risques auxquels les médias exposent aujourd'hui les jeunes.

Il en va dès lors de leur autonomie intellectuelle et morale, de leur aptitude à la curiosité, de leur

ouverture culturelle, de leur potentiel de sensibilité, de leur équilibre psychologique, voire de leur santé mentale. (...)

L'éducation aux médias est une éducation philosophique à la construction et à la préservation d'une autonomie culturelle personnelle, c'est une éducation à l'épanouissement culturel, qui vise à rendre la sensibilité et la curiosité les plus ouvertes possibles, et la pensée la plus émancipée possible.

Pratiquement, elle vise à doter les élèves des savoirs nécessaires et des compétences indispensables pour développer une attitude spontanée d'éveil devant les usages qu'ils font des médias.

Cette attitude peut se résumer par le questionnement suivant : Qu'est-ce que je fais de moi, qu'est-ce qui se passe en moi quand j'utilise (je consomme) les médias ? Qu'est-ce que ces médias cherchent à faire de moi ? Que me veulent-ils ? Qu'est-ce que j'attends d'eux ? Suis-je assez conscient de tous les dangers de la jungle médiatique pour m'en préserver ? Suis-je assez instruit de toutes les richesses que je peux récolter dans l'univers médiatique pour pouvoir en profiter ? Quelle est donc la réalité de ce monde dont je ne connais l'essentiel qu'à travers des représentations médiatiques ? Où pourraient m'entraîner ces modèles de personnages et de modes de vie qui me font rêver ?

Le but n'est donc pas d'entreprendre une critique négative exhaustive des médias, ni même de tenter de détourner les jeunes de leurs usages médiatiques habituels. L'objectif est de développer des attitudes spontanées propres à les préserver des diverses formes d'aliénation et d'abrutissement véhiculées par les médias, et de leur apprendre à s'enrichir, même des produits médiatiques les plus commerciaux que la mode leur fait aimer, en développant une culture de « connaisseur », d'« amateur », en préférant la jubilation fertile du recul critique et amusé et du regard averti et impertinent à une approche strictement moralisatrice qui sera nécessairement d'autant plus vaine qu'elle sera frustrante, et peut-être même ressentie comme offensante.

Michel Boumal, *Proposition de définition élémentaire de l'éducation aux médias* – note d'information aux CPEONS, 2009, p 2-3

10

Le citoyen de la fin du XX^{ème} siècle est une personne littéralement cernée par les médias. Il évolue dans un univers où, sans cesse, il est le destinataire de messages visuels et sonores élaborés dans le but de produire des effets sur son savoir, ses sentiments, ses attitudes et ses comportements.

Former chaque élève à être un spectateur actif, un explorateur autonome et un acteur de la communication médiatique est devenu un objectif primordial pour l'école. Il ne s'agit pas seulement de prémunir le jeune contre diverses sortes de influences ou de manipulations médiatiques mais surtout de le rendre apte à être un spectateur « créatif vis-à-vis des médias », capable de s'approprier un maximum d'informations originales à partir d'une vision personnelle de n'importe quel type de document médiatique. Voilà la compétence idéale du spectateur que l'école doit contribuer à former. Une telle compétence implique à la fois le développement chez l'élève d'une certaine capacité de lecture de documents faits d'images et de sons, mais aussi celle de lui transmettre des savoirs à propos de la communication audio-scripto-visuelle. Parmi ces savoirs, la conscience d'être « recherché » par les médias comme destinataire de messages fonctionnels spécialement conçus pour produire sur lui des effets cognitifs, affectifs et comportementaux est un élément important. Il est en effet nécessaire que le jeune comprenne la situation dans laquelle il se trouve lorsqu'il est le destinataire de messages médiatiques. C'est pour lui le seul moyen de développer, par rapport à ceux-ci, des attitudes personnelles originales et autonomes. L'éducation aux médias vise ici à produire une « démassification » du public médiatique.

(...)

L'école doit préparer l'élève à son rôle de citoyen dans une société libre. Ce {t} (...) objectif intègre la dimension politique et la dimension sociale. L'apprentissage de la participation, le développement de l'esprit critique, la socialisation sont autant d'axes prioritaires de cette citoyenneté.

L'éducation aux médias insiste, elle aussi, sur ces compétences à acquérir et à développer. Elle demande, en

effet à l'élève d'être capable de :

- comprendre et évaluer les représentations psycho-sociales contenues dans les documents médiatiques,
- percevoir les contraintes, priorités, ambiguïtés des systèmes et politiques de communication,
- s'approprier les technologies et langages audiovisuels pour exprimer et communiquer ses émotions et opinions,
- développer une éthique personnelle fondée sur une attitude d'ouverture, une analyse démystifiante de l'information, une entière liberté d'expression et un rejet de tout endoctrinement susceptible d'être véhiculé par l'environnement médiatique.

L'éducation à l'audiovisuel et aux médias, dossier de synthèse, Fondation roi Baudouin et Conseil de l'Éducation aux Médias, 1996, p. 10, 15

11

A travers cette analyse sur Toscani, vous m'avez vu observer, décrire, dénoter/connoter, interpréter, comparer, circuler du détail à l'ensemble, du séquentiel au panoramique, interroger, prendre position, bref, à partir de l'image, articuler une série d'opérations dites « fondamentales » dans la recherche du sens, opérations tant vantées par le législateur en quête d'excellence de notre enseignement.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, ces opérations se font le plus souvent à partir du texte, avec les professeurs de français.

Or, plus les écrans envahissent notre quotidien, moins l'école s'en occupe ! Il est urgent de réaliser qu'il existe un « autre texte », qui nous inonde, dont nos enfants s'abreuvent et qu'ils recréent dans leurs messages quotidiens, c'est celui de l'image même, celui des petites étiquettes vertes, par où transitent tant de messages lourds d'enjeux pour notre avenir.

« La guerre d'Irak fut déclenchée sur présentation d'un mauvais Powerpoint » dit Michael Moore. Si les membres des Nations Unies avaient eu une éducation à l'image, aurions-nous évité cette guerre désastreuse ?

Il est urgent d'apprendre à décrypter ce « second texte », dont nous sommes analphabètes, et qui nous envahit. Pour une école de citoyens critiques, capables de conscience et d'émotion, capables de décrypter ces messages et d'avoir prise sur les enjeux de la société qui nous attend.

Vincent Cartuyvels, *L'imposture de Toscani ou de l'urgence d'intégrer des cours d'éducation à l'image dans la formation de base*, in Cahier 02 de Culture et Démocratie : La culture au cœur de l'enseignement, Culture et démocratie, Bruxelles, 2008, p. 83

12

Nous ne sommes pas entourés d'images simples, mais d'un système de signes codés, qui tous ont leur signification propre dans leur contexte particulier : publicité, publications, cinéma, symboles commerciaux. Ces systèmes de signes visent à propager des modèles uniques (canons de beauté, mode commerciale, etc.), dont le message cesse d'exister en dehors du marché. Les messages atteignent un public inculte, confondu par un océan de signes extérieurs, inaccoutumé à une perception critique de l'image.

(...) Aucune expérience pédagogique systématique n'a accompagné, durant ces trente dernières années, l'expansion de l'univers des signes, que ce soit dans l'enseignement scolaire ou dans les médias de masse. Dès lors, pourquoi désignons-nous notre époque sous l'appellation de « civilisation de l'image » ? Si une civilisation est composée de toutes les particularités culturelles, morales, politiques d'une population donnée, pourquoi n'a-t-on accordé aucune importance à l'apprentissage du regard, à la faculté d'analyse de notre univers visuel ? Le problème ne relève plus de la scolarité mais de notre capacité à nous mouvoir dans le monde de la communication et de la connaissance d'une façon critique, indépendante et sélective. Il s'agit impérativement de mettre de l'ordre dans les myriades de stimuli charriés par les outils de la communication

de masse dont l'image est la composante de base.

C'est à dessein que l'éducation à l'image a été ignorée des puissants chargés de planifier et de réglementer notre façon de vivre. De nos jours, l'éducation à l'image est devenue une lutte pour une transformation de la société.

Tano D'Amico, *Le regard lucide ? Une éducation à l'image par l'image*, Nicéphore, 2000, p. 192

13

Mais l'école (et la société, sans se limiter aux jeunes) doit apprendre à fournir de nouvelles instructions pour se forger des réactions devant les médias. Il faut revoir tout ce qu'on a dit dans les années soixante et soixante-dix. A cette époque-là, nous étions tous victimes (peut-être à juste titre) d'un modèle des médias monté sur celui des rapports de pouvoirs : un émetteur centralisé avec des plans politiques et pédagogiques précis contrôlés par le Pouvoir (économique ou politique), les messages transmis le long des canaux technologiques identifiables (ondes, canaux, fils, appareils qu'on reconnaissait facilement comme des écrans cinématographiques ou télévisuels, des radios, des pages de magazines) et les destinataires, victimes de l'endoctrinement idéologique. Il suffisait d'enseigner aux destinataires à lire les messages, à les critiquer, et l'on pouvait parvenir à l'ère de la liberté intellectuelle, de la conscience critique... Cela a été aussi le rêve de soixante-huit.

Nous savons ce que sont aujourd'hui les radios et les télévisions. Des pluralités incontrôlables de messages que chacun utilise pour les mélanger à sa façon par télécommande. La liberté de l'utilisateur n'augmente sans doute pas. Mais la façon de lui apprendre à être libre et contrôlé change certainement. Pour le reste, deux nouveaux phénomènes ont pris lentement de l'importance : la multiplication des médias et les médias au carré.

Qu'est-ce qu'un média aujourd'hui ? Une émission de télévision ? Certainement aussi. Essayons cependant d'imaginer une situation non imaginaire. Une firme produit des tee-shirts avec l'image d'une bergeronnette et en fait la publicité (phénomène traditionnel). Une génération commence à les porter. Chaque utilisateur de tee-shirt en fait la publicité à travers l'image de l'oiseau (comme d'autre part chaque propriétaire d'une Fiat Panda fait de la publicité, à ses propres frais, pour la marque Fiat et pour le modèle Panda). Une émission de télévision, pour être fidèle à la réalité, montre des jeunes avec le tee-shirt à la bergeronnette. Les jeunes (et les vieux) voient l'émission et achètent de nouveaux T-shirt avec la bergeronnette parce que ça fait « jeune ».

Où est le média ? Dans l'encart publicitaire, dans le journal ? Dans l'émission, dans le tee-shirt ? Nous avons ici non pas un média mais deux, trois, et peut-être plus ? Et ils agissent sur des canaux différents. Les médias ses sont multipliés, mais certains d'entre eux agissent comme des médias de média, c'est-à-dire comme des médias au carré. Et qui émet alors le message ? Celui qui produit le tee-shirt, celui qui le porte, celui qui en parle sur l'écran ? Qui produit l'idéologie ? Car il s'agit d'idéologie : il suffit d'analyser ce que le phénomène implique, ce que veut signifier le fabricant du tee-shirt, l'utilisateur, et celui qui en parle. Mais, suivant le canal que l'on considère, d'une certaine façon le sens et peut-être le poids idéologique du message changent. Il n'y a plus le Pouvoir, tout seul (qu'il était confortable !). Devons nous peut-être identifier au Pouvoir le styliste qui a eu l'idée d'inventer un nouveau dessin pour un tee-shirt ou le fabricant (peut-être de province) qui a justement pensé le vendre, sur une grande échelle, pour gagner de l'argent comme il se doit, et pour ne pas licencier ses ouvriers ? Ou bien celui qui accepte légitimement de le porter, et de répandre une image de jeunesse, de désinvolture ou de bonheur ? Ou le réalisateur de télévision qui, pour représenter une génération, habille son personnage du tee-shirt ? Ou le chanteur qui pour couvrir ses frais accepte de se faire sponsoriser par le tee-shirt ? Tout le monde y est à la fois impliqué et pas, le Pouvoir est insaisissable et on ne sait plus d'où vient le « projet ». Car il y a projet, certes, mais il n'est plus intentionnel, et donc on ne peut plus en faire une critique en attaquant ses intentions.

Umberto Eco, *La guerre du faux*, Grasset, 1985, p. 192-194

14

Ce que Walter Benjamin avait déjà suggéré pour la création artistique (les moyens de reproduction ont changé « l'essence de l'art même »), ne peut-il s'envisager pour toutes les catégories d'images, depuis la

grotte ornée jusqu'à l'image de synthèse ? Et ce, d'autant plus que les arts visuels engagent un équipement de plus en plus important, que la dimension technique de l'image va croissant, depuis l'appareil photo jusqu'à l'ordinateur. (...) L'appareillage n'étant plus ici en aval, dans la reproduction, mais en amont, dans la conception. Impossible donc, face aux images, de faire en rigueur le philosophe, sans d'abord écouter ou lire le technologue. (...)

On {ne doit pas} hésiter à rentrer de plein fouet dans la matérialité des représentations car les poétiques décalquent et suivent les techniques, qui prennent à chaque fois de court nos habitudes de perception et les hiérarchies socialement reçues entre les arts. Pensons par exemple à tout ce que la télécommande, minuscule innovation technique, est en train de changer dans notre regard, et dans notre culture même : discontinuité, juxtaposition, culte du temps fort. Voilà une autre façon de circuler non pas dans mais entre les images. Qui fait son marché au petit écran, s'habitue à rentrer dans un récit par n'importe quel bout. Le remplacement du syntaxique par le parataxique concerne aussi bien l'écrit que le visuel : c'est une autre façon de lire et même de rédiger. Une autre façon d'éditer ou de maquetter la une d'un journal.

Régis Debray, *Vie et mort de l'image*, Esprit, n°199, février 1994, p. 61-63

15

- « Apprendre à regarder », c'est ne plus être seulement dans le « voir ». Voir, c'est se laisser impressionner dans tous les sens du terme : notre rétine est impressionnée, notre psychisme est impressionné, nous sommes impressionnés par ce qui est « impressionnant » et pilote, à notre place, notre conscience. Apprendre à regarder, c'est apprendre à piloter son regard, à décider de ce que l'on regarde et, simultanément, à explorer ce qui ne se donne pas spontanément à voir. J'insiste souvent sur l'importance, pour l'éducation à l'image, de la pratique du théâtre car, au théâtre, la scène, le décor, la lumière, tout cela permet de focaliser le regard, mais aussi de changer de focale : de passer d'une vision globale à une vision centrée sur un visage ou sur un geste. On peut également faire cette expérience décisive à travers toute l'histoire de l'art, en particulier en regardant du côté de supports auxquels nous sommes moins habitués comme les rouleaux, les murs peints, les miniatures qui, justement, aiguissent le regard. On peut aussi travailler sur les images scientifiques et, bien sûr, les cartes de géographie : toute carte de géographie est, en effet, une carte au trésor car elle nous permet de voir ce que nous ne voyons pas et qui, pourtant, est sous nos yeux. Nous sommes là au cœur de la notion d'intentionnalité du regard. Au cœur de ce qui permet d'échapper à la sidération de l'écran total dans lequel s'abîme notre narcissisme. (p. 87-89)

- On ne peut pas attendre des médias qu'ils organisent leur propre remise en cause. Ils jouissent d'un privilège extraordinaire : ils constituent un formidable contre-pouvoir sans avoir eux-mêmes de contre-pouvoir. Leur tentation est donc d'empêcher tout ce qui serait une atteinte à leur hégémonie... Ils ne peuvent que tolérer en leur sein quelques enclaves (comme l'émission *Arrêt sur images* de Daniel Schneiderman sur *France 5*, par exemple) portées à bout de bras par quelques décideurs courageux mais qui, de fait, fonctionnent comme des soupapes de sécurité, et à des heures de faible écoute qui plus est. Là encore, nous pourrions attendre du politique des initiatives significatives : pourquoi ne pas imposer à toutes les chaînes, publiques et privées, de diffuser une émission où seraient démontés et débattus librement leurs programmes ?

Pour ce qui concerne spécifiquement les initiatives en milieu scolaire, elles ont du mal à trouver leur statut. Doit-on les considérer comme relevant de la responsabilité de tous les enseignants et proscrire des intervenants spécifiques, ou bien doit-on, au contraire, charger des personnes spécifiquement formées de ce travail ? Dans le premier cas, on risque une dilution – personne n'étant vraiment responsable – et, dans le second cas, la juxtaposition artificielle d'une nouvelle « discipline scolaire » au statut épistémologique pour le moins discutable. Les choix effectués tentent d'éviter ces deux écueils : on inscrit les objectifs dans les programmes, en ciblant les disciplines les plus concernées comme le français et l'histoire, et l'on promeut des initiatives où peuvent intervenir des professionnels, comme « la semaine de la presse à l'école »... Mais on pourrait aller encore plus loin, en particulier en développant systématiquement les journaux scolaires – écrits, radiodiffusés ou télévisés – et en organisant des enseignements qui permettraient, dans toutes les disciplines concernées, d'en accroître la qualité et le niveau d'exigence. Ce serait, à mon avis, la meilleure des solutions, associant l'implication des élèves dans un projet mobilisateur et les détours théoriques nécessaires pour que la production ne relève pas du mimétisme ou de la facilité.

Mais que fait le politique ? Je le crois pour le moins bien timide. Alors qu'il est particulièrement interventionniste dans des domaines – certes très importants – comme la sécurité routière, il laisse l'audiovisuel aux mains de chauffards sans scrupules qui massacrent notre patrimoine et n'hésitent pas à écraser au passage les enfants qui n'ont pas la chance d'avoir des parents vigilants. Le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA), en France, remplit un rôle dérisoire : il comptabilise les temps de paroles des différents partis, examine les programmes sous l'angle purement juridique, instruit quelques plaintes et se satisfait, *in fine*, de la mise en place d'une signalétique qui donne bonne conscience à peu de frais... Ce n'est, en aucun cas, le lieu d'une réflexion politique, au vrai sens du terme, sur l'organisation des médias et le rôle qu'ils jouent dans la société.

En Espagne, le gouvernement socialiste a pris le problème au sérieux et a conclu un accord avec l'ensemble des chaînes, privées et publiques. Il a imposé une véritable réflexion sur les enjeux de la télévision avec une porte d'entrée privilégiée : les droits de l'enfant. Il faut dire que la situation était grave : le gouvernement Aznar avait laissé se développer une télévision effarante de vulgarité, de grossièreté et de mépris pour les personnes. La télé-réalité présentait des situations d'une violence extrême et les enfants se trouvaient, de fait, devant des situations où leurs droits fondamentaux étaient bafoués en permanence : droit à ne pas être pris en otage par les adultes, droit à ne pas voir ses propres parents humiliés, droit au respect des hommes et des femmes, à ne pas être témoin de tortures plus ou moins explicites et consentantes... Les chaînes ont donc signé un protocole d'accord qui proscribit officiellement « l'utilisation et l'instrumentation des conflits personnels et familiaux en tant que spectacle », sanctionne les images ou propos qui comportent « la dépréciation, la discrimination ou l'humiliation d'une personne pour des motifs quelconques ». Par ailleurs, toutes les chaînes se sont engagées à développer des programmes éducatifs en direction de la jeunesse, afin de respecter le premier droit de l'enfant : le droit à l'éducation... Ajoutons qu'une instance de régulation complètement indépendante a été créée, avec des représentants des médias, des familles, des professeurs, des hommes et femmes de culture, des juristes, etc. Une instance qui dispose d'un vrai pouvoir de sanction, mais aussi – et c'est très important – d'impulsion. Bref, il me semble que se dessine là une vraie politique...

Ajoutons, quand même, que le problème est compliqué : nos démocraties ne supportent pas, à juste titre, que l'on puisse établir une censure ; elles se méfient de tout ce qui pourrait ressembler à une restauration de « l'ordre moral »... au point de lui préférer « le désordre moral » systématique. L'enjeu, à mes yeux, est de favoriser tout ce qui va dans le sens de la formation au regard critique... plutôt que de mettre en place des interdits qui victimisent - et donc vedettisent – ceux et celles qui sont sanctionnés. (p. 91-93)

Philippe Meirieu et Jacques Liesenborghs, *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*, Labor, 2006

16

- La culture au sens large du terme c'est-à-dire l'ensemble des conceptions, des valeurs, des cadres de référence, des attitudes et des connaissances, n'est certes pas influencée par l'enseignement seulement. Les médias exercent une influence au moins aussi puissante, sinon davantage. A côté des systèmes d'enseignement, ils doivent être considérés comme des instances socialisantes importantes. Aujourd'hui, la parole écrite n'est plus la seule qui soit diffusée ; il y a le son et l'image. Les médias sont devenus le support privilégié de nouvelles formes d'expression dont la diffusion nécessite un encadrement social par de nouvelles institutions et de nouvelles pratiques, tout comme la diffusion de l'écrit fut encadrée en son temps par une adaptation de la formation, par la critique, par les bibliothèques,... Il est clair que l'école peut jouer à cet égard un rôle important.

Si l'on interprète les concepts d'« éducation » et d'« enseignement » au sens large, il faut considérer les médias comme des instances formatrices. C'est pourquoi il faudrait accorder autant d'attention à leur impact sur les enfants et sur les jeunes qu'à l'influence de l'école. Dans notre société, les médias paraissent exercer une influence difficilement mesurable et en tout cas incontrôlable. A terme ce n'est pas tenable. L'éducation et l'enseignement ne peuvent plus être considérés comme soustraits à l'influence des médias. Il faudra être plus attentifs à l'influence que les médias. Il faudra être plus attentif à l'influence que les médias exercent sur la formation des jeunes. (p. 36-37)

- L'une des principales mutations sociales des dernières décennies, c'est sans doute le développement des médias. Certains suivent cette évolution avec une grande inquiétude et l' considèrent comme une cause

d'appauvrissement culturel. Il faut toutefois constater que cette critique repose rarement sur une analyse minutieuse et exempte de préjugés quant aux contenus, et presque jamais sur une étude de la manière dont les produits culturels de masse sont perçus. La plupart des défenseurs de la culture de masse, quant à eux, n'appuient pas davantage leur point de vue sur son contenu ou ses effets. Ils invoquent le plus souvent l'argument abstrait selon lequel tout jugement sur ces produits est déplacé et le fait de critiquer mesquin. Et certes, l'on peut voir dans cette manière de mener le débat un symptôme d'appauvrissement culturel. Quant à savoir si l'on peut également formuler cette critique par rapport au sujet même du débat – la culture de masse diffusée par les médias audiovisuels –, cela ne semble pas certains.

Il n'est du reste pas nécessaire de porter des jugements de valeur sur cette culture pour s'apercevoir que la télévision et d'autres formes de culture populaire accaparent une bonne partie du temps des jeunes et constituent une composante essentielle de leur univers. À côté de la famille et de l'école, les médias sont devenus l'un des principaux agents de socialisation. Ils devront, tout comme les familles et les écoles, prendre leurs responsabilités en matière de formation. (...)

Les médias audiovisuels s'adressent, plus que la communication scolaire, à la fois au raisonnement distancié et à la passivité participante. Les produits des médias audiovisuels donnent l'impression d'avoir un contenu de réalité directe. Ils prônent, plus que la connaissance, l'expérience des choses. La télévision contemporaine présente une grande partie de ses programmes sous formes narrative. Cela augmente encore l'implication et l'influence des expériences qu'elle diffuse. C'est pourquoi un certain nombre de chercheurs redoutent que les médias actuels ne favorisent la pensée analogique au détriment de la pensée conceptuelle. C'est en ce sens que l'on parle d'un glissement de la culture des mots vers la culture de l'image. On suppose que la langue écrite permet un degré d'abstraction plus élevé et incite, plus que le langage de l'image, à développer le sens critique. D'où l'idée que les écoles devraient compenser cette tendance par une sorte de formation aux médias : l'école devrait enseigner à se distancier par rapport aux expériences proposées par les médias, et faire ainsi contrepoids au manque de distance qui caractérise la communication audiovisuelle. À produits culturels différents, degrés de polyvalence différents. Certains offrent mieux la possibilité de prendre ses distances et de porter un regard critique, alors que d'autres mènent habilement le spectateur ou l'auditeur vers un vécu ou une expérience déterminés. Une formation critique ; alors que d'autres mènent habilement le spectateur ou l'auditeur vers un vécu ou une expérience déterminés. Une formation critique appliquée aux médias devrait enseigner à discerner de telles stratégies. Les partisans de la formation aux médias pensent donc qu'il serait utile de familiariser les jeunes avec le contexte de la production, de même qu'avec les stratégies narratives et visuelles de production audiovisuelle.

Il va de soi que l'école doit acquérir une compréhension des formes d'expression autres que le langage écrit. Nous pensons, à cet égard, aux différents arts mais aussi à ce que l'on appelle la culture de masse. Toutes les formes de production culturelle et d'expression artistique doivent faire l'objet d'une plus grande attention. Les jeunes doivent apprendre à porter des jugements sur ces différentes formes, en termes de complexité, d'authenticité, d'intégrité, de véracité, de valeur esthétique et de tous autres critères d'évaluation pertinents. (p. 104-106)

L'école n'est pas toute seule, recommandations de la Commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin, De Boeck Université/ Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 1994

17

Or, disent les accusateurs, c'est un mal que d'être spectateur, pour deux raisons. Premièrement regarder est le contraire de connaître. Le spectateur se tient en face d'une apparence en ignorant le processus de production de cette apparence ou la réalité qu'elle recouvre. Deuxièmement, c'est le contraire d'agir. La spectatrice demeure immobile à sa place, passive. Être spectateur, c'est être séparé tout à la fois de la capacité de connaître et du pouvoir d'agir. (p. 8)

La distance n'est pas un mal à abolir, c'est la condition normale de toute communication. Les animaux humains sont des animaux distants qui communiquent à travers la forêt des signes. La distance que l'ignorant a à franchir n'est pas le gouffre entre son ignorance et le savoir du maître. Elle est simplement le chemin de ce qu'il sait déjà à ce qu'il ignore encore mais qu'il peut apprendre comme il a appris le reste, qu'il peut apprendre non pour occuper la position du savant mais pour mieux pratiquer l'art de traduire, de mettre ses expériences en mots et ses mots à l'épreuve, de traduire ses aventures intellectuelles à l'usage des autres et

de contre-traduire les traductions qu'ils lui présentent de leurs propres aventures. Le maître ignorant capable de l'aider à parcourir ce chemin s'appelle ainsi non parce qu'il ne sait rien mais parce qu'il a abdiqué « le savoir de l'ignorance » et dissocié ainsi sa maîtrise de son savoir. Il n'apprend pas à ses élèves son savoir, il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont vu, de le vérifier et de le faire vérifier. Ce qu'il ignore, c'est l'inégalité des intelligences. Toute distance est une distance factuelle, et chaque acte intellectuel est un chemin tracé entre une ignorance et un savoir, un chemin qui sans cesse abolit, avec leurs frontières, tout fixité et toute hiérarchie des positions. (p. 16-17)

N'est-ce pas justement la volonté de supprimer la distance qui crée la distance ? Qu'est-ce qui permet de déclarer inactif le spectateur assis à sa place, sinon l'opposition radicale préalablement posée entre l'actif et le passif ? Pourquoi identifier regard et passivité, sinon par la présupposition que regarder veut dire se complaire à l'image et à l'apparence en ignorant la vérité qui est derrière l'image et la réalité à l'extérieur ? (...) Ces oppositions – regarder/savoir, apparence/réalité, activité/passivité – sont tout autre chose que des oppositions logiques entre termes bien définis. Elles définissent proprement un partage du sensible, une distribution a priori des positions et des capacités et incapacités attachées à ces positions. Elles sont des allégories incarnées de l'inégalité. C'est pourquoi l'on peut changer la valeur des termes, transformer le « bon » terme en mauvais et réciproquement sans changer le fonctionnement de l'opposition elle-même. Ainsi on disqualifie le spectateur parce qu'il ne fait rien (...). Mais l'opposition du voir au faire se retourne aussi-tôt quand on oppose à l'aveuglement des travailleurs manuels et des praticiens empiriques, enfoncés dans l'immédiat et le terre à terre, la large perspective de ceux qui contemplant les idées, prévoient le futur ou prennent une vue globale de notre monde. On appelait naguère citoyens actifs, capables d'élire et d'être élus, les propriétaires qui vivaient de leurs rentes et citoyens passifs, indignes de ces fonctions, ceux qui travaillaient pour gagner leur vie. Les termes peuvent changer de sens, les positions peuvent s'échanger, l'essentiel est que demeure la structure opposant deux catégories, ceux qui possèdent une capacité et ceux qui ne la possèdent pas.

L'émancipation, elle, commence quand on remet en question l'opposition entre regarder et agir, quand on comprend que les évidences qui structurent ainsi les rapports du dire, du voir et du faire appartiennent elles-mêmes à la structure de la domination et de la sujétion. Elle commence quand on comprend que regarder est aussi une action qui confirme ou transforme cette distribution des positions. Le spectateur aussi agit, comme l'élève ou le savant. Il observe, il sélectionne, il compare, il interprète. Il lie ce qu'il voit à bien d'autres choses qu'il a vues (...). Il compose son propre poème avec les éléments du poème en face de lui. Elle participe à la performance en la refaisant à sa manière, en se dérobant par exemple à l'énergie vitale que celle-ci est censée transmettre pour en faire une pure image et associer cette pure image à une histoire qu'elle a lue ou rêvée, vécue ou inventée. Ils sont à la fois ainsi des spectateurs distants et des interprètes actifs du spectacle qui leur est proposé.

C'est là un point essentiel : les spectateurs voient, ressentent et comprennent quelque chose pour autant qu'ils composent leur propre poème, comme le font à leur manière acteurs ou dramaturges, metteurs en scène, danseurs ou performers. (p. 18-19)

C'est dans ce pouvoir d'associer et de dissocier que réside l'émancipation du spectateur, c'est-à-dire l'émancipation de chacun de nous comme spectateur. Etre spectateur n'est pas la condition passive qu'il nous faudrait changer en activité. C'est notre situation normale. Nous apprenons et nous enseignons, nous agissons et nous connaissons aussi en spectateurs qui lient à tout instant ce qu'ils voient à ce qu'ils ont vu, dit, fait et rêvé. Il n'y a pas plus de forme privilégiée que de point de départ privilégié. Il y a partout des points de départ, des croisements et des nœuds qui nous permettent d'apprendre quelque chose de neuf si nous récusons premièrement la distance radicale, deuxièmement la distribution des rôles, troisièmement les frontières entre les territoires. Nous n'avons pas à transformer les spectateurs en acteurs et les ignorants en savants. Nous avons à reconnaître le savoir à l'œuvre dans l'ignorant et l'activité propre au spectateur. (p. 23-24)