

Aoste, Institut d'art – 4, 5, 6 septembre 2007

*Journées d'Information*

## **Construire une communauté de temps : un défi pour la didactique de l'image**

**Manuela Lucianaz**

Paul Ricœur, le grand philosophe français décédé il y a un an, a formulé peu avant sa mort cette intention : « Je reporte sur ceux qui viendront après moi la tâche de prendre la relève de mon désir d'être, de mon effort pour exister, dans le temps des vivants, »<sup>1</sup> et Myriam Revault d'Allonnes, qui a longtemps travaillé avec lui, a commenté : « L'affirmation du désir d'être, que l'on hérite de ses prédécesseurs et que l'on veut transmettre à ses successeurs, signifie que le monde que nous avons en partage repose sur une communauté de temps et pas seulement d'espace »<sup>2</sup>.

C'est justement cette "communauté de temps" que nous pouvons construire avec les photos de famille, l'école étant un des lieux privilégiés où on prend progressivement conscience de l'être en tant qu'individu inscrit dans le sillage d'une tradition, l'ombre qui nous accompagne constamment, l'amie, parfois très peu connue, qui nous rappelle, jour après jour, que nous sommes vivants.

En effet, proposer des travaux sur des photos d'antan, quelle que soit la démarche en classe, permet à l'enfant de découvrir en même temps l'Histoire et sa propre histoire. Une photo ou, encore mieux, une série de photos en séquence tirées de l'album de famille, est toujours un point interrogatif pour l'œil qui la regarde, une question posée à l'observateur qui est invité à entrer dans un morceau d'histoire mystérieux, secret et fascinant, inscrit dans la filigrane de l'image. Elle dévoile et cache en même temps : si d'un côté il est vrai que ce qui différencie le signe iconique du signe verbal arbitraire est le rapport qu'il entretient avec le monde, son effet de figuration qui renvoie à des éléments réels, de l'autre côté une photo commence à exister, à prendre vie seulement si elle trouve quelqu'un qui la regarde et qui formule des hypothèses, et ensuite s'engage à chercher des témoins, ou à faire des recherches ethnographiques permettant de retrouver toute sa vérité.

Le récepteur joue un rôle très important dans le décodage : il devient interprète, ou comme Steiner l'appelle « un traducteur d'une langue à une autre, d'une culture à une autre... Un interprète est, par essence, un exécutant, quelqu'un qui "met en action" les matériaux qu'il a sous les yeux de manière à leur donner une vie intelligible »<sup>3</sup>.

Il s'agit justement de "mettre en action", d'animer la photo, ce qui se passe presque inconsciemment dans un premier temps. À première vue, l'observateur se forme des impressions – facilement il est frappé par des détails, un objet peut-être, le chapeau d'un homme, un regard d'enfant, un mouvement, une couleur –. C'est à partir de ces impressions que, plus tard, de façon plus ou moins consciente, naissent en lui les premières questions (Quels sont les rapports entre les personnes photographiées ? Pourquoi l'enfant a-t-il un coq dans les mains ? Pourquoi les pains ont-ils cette forme-là ? Où va et d'où vient l'homme sur la droite ?...), et des hypothèses sont bien vite formulées.

Du point de vue didactique, cette première phase de réception et de formulation d'hypothèses a une très grande valeur cognitive, car le sujet engage dans la réception de l'image de multiples compétences telles que la vision, la perception, la reconnaissance, la compréhension, l'imagination, l'investissement per-



(photo : propriété M. Lucianaz)

sonnel. C'est un travail qui nourrit l'imaginaire, qui intensifie « ce pouvoir d'écart grâce auquel nous nous représentons les choses distantes et nous nous distançons des réalités présentes »<sup>4</sup>, et qui peut enseigner aux enfants à se transposer dans un monde "autre", qui n'est plus mais qui en même temps est encore vivant, qui continue sous d'autres formes (l'enfant de la photo aujourd'hui est grand-père d'autres enfants ; la fenêtre n'est plus la même, elle n'a plus de grilles, a changé de couleur, et pourtant, c'est la même, etc.), ce qui permet de comprendre que le passé n'est plus et toutefois n'est jamais passé. L'élève s'approprie ainsi les concepts d'évolution, de transformation et de continuité et il peut apaiser et maîtriser l'angoisse qui dérive du fait de "ne pas savoir" qui il est, ni d'où il vient.

C'est une activité de l'esprit qui a des retombées sur le plan cognitif mais aussi et surtout sur le plan émotionnel, personnel. Passé, présent et avenir ne sont plus des segments séparés les uns des autres, qui engendrent l'anxiété de la perte inexorable (de ce qui a été) ou la crainte épouvantable (de ce qui sera), mais ils deviennent pour l'enfant des boîtes chinoises à ouvrir l'une après l'autre pour y trouver des surprises. En effet, c'est toujours avec curiosité que l'enfant commence à poser des questions sur l'image, car il devine qu'il s'y cache plus d'une histoire, et qu'en soulevant toutes les couches, il peut dévoiler quelque chose qui, jusqu'à ce moment-là, lui était inconnu, concernant son moi profond. Le monde qui lui paraissait éloigné devient ainsi très proche, et à même de lui révéler les secrets de sa propre vie.

De cela dérive le désir de se faire raconter et de raconter à nouveau ce monde d'antan, d'interviewer des témoins qui puissent jeter une lumière sur ce temps lointain, qui s'inscrit dans la dimension des fables, des contes mythiques, du "il était une fois" et qui peut, en même temps, révéler des vérités inconnues.

Si la recherche ethnographique sur les photos est une démarche très importante à proposer aux élèves, car elle leur enseigne à analyser, à retrouver les contextes spatial et temporel, à déchiffrer et reconstruire l'Histoire, c'est vrai que la narration des témoins qui appartenaient au monde que l'image représente est pour l'enfant toujours plus attrayante.

Quand Noémi demande à son arrière grand-père de lui raconter ce qui se passe dans la photo, c'est l'histoire d'un dur hiver de guerre dans lequel sa famille se retrouvait pour faire le pain qu'elle découvre :

« Sèn eun trèn de féye lo pan », lui explique son arrière grand-père ; « sitte s'ée mé, avoué si grou tsapé... Seutta l'é la nonna, la mamma de mé, e sitte l'é Loui, l'ommo de Délfine.

Fia-on lo pan pe lo pouté i solan. Lo fian i baou, lo fia-on lévé, lo porta-on i fòo.



Can fia-on lo pan l'iyè 'na fita

(photo : propr. M. Lucianaz)

Lo pan se fia-e d'iveue can n'ayan lo tèn. Fia-on de bétche, de polet, de polaille, de vatse é se beuttave i fòo couiye. N'èn fé-lo i tèn de guéra, lo fia-on tchica pe tcheut. Pourta-on la faeunna é no fia-on lo pan. Apré l'an beuttoù de bouteuque é no fia-on pamé de pan.

Lo pan pe pourté eun montagne d'itsatèn, l'iyè de pan deue ».

Toutefois, quand elle questionne son grand-père – l'enfant de la photo –, c'est une autre histoire qui sort, l'histoire d'une fête : « Can fia-on lo pan l'iyè 'na féta, llan tcheu contèn ! No no troua-on tcheut : la nonna eumpastae la faeunna, lo nonno fiyae couiye lo pan é l'atro nonno lo portave su i solàn. É mé que llou petchoù comme té, pégnò pégnò, llou to contén, l'iyè comme fiye 'na féta. No troua-on tcheut eunsèmblo, no medza-on, no béya-on é can n'ayàn fenì de fiye lo pan, no fia-on 'na tsansón ! »

Lorsqu'il écoute, l'enfant reconstruit progressivement l'histoire dans sa tête comme il le ferait avec un puzzle, la parole d'un témoin et celle de l'autre, des souvenirs différents et entrelacés, les fruits d'une mémoire qui a filtré l'expérience de façon tout à fait subjective.

Qu'est que racontent les deux témoins ? Chacun son histoire, chacun une tranche de vie, mais c'est justement la subjectivité du point de vue qui permet, à travers la "composition" de différentes voix, de reconstruire ce qu'on a appelé "la communauté".

Voilà la façon la meilleure pour que le concept de *communauté* entre dans l'imaginaire d'un enfant, marque ses actes et ses pensées, éveille en lui le désir d'en faire entièrement partie.

Alors, même quand l'enfant est très petit et qu'il n'a pas encore les structures mentales pour comprendre tous les passages logiques de ce qui lui est raconté, ce type d'expérience est l'un des actes les plus importants pour la construction de son monde intérieur. C'est, avant tout, une expérience de vie qui va s'imprimer et laisser une trace profonde dans sa mémoire, en lui enseignant ce que sont la transmission et la tradition. En outre, en tant que dialogue, c'est un moment de construction de savoir, savoir faire et savoir être : comme l'a bien démontré Vigotski<sup>5</sup>, c'est uniquement le dialogue qui construit les compétences chez l'enfant – compétences relationnelles (la narration est la première expérience du pouvoir de la parole dans la construction des relations), cognitives (car le dialogue favorise la construction des concepts) et surtout affectives<sup>6</sup>.

Ce dialogue reconstruit donc l'histoire et concourt à la construction d'une "communauté de temps", comme le désirait Ricœur et avec lui tous ceux qui ne sont plus et qui demandent que l'on se souvienne d'eux afin d'être *dans le temps des vivants*. C'est, en définitive, une espérance de sens et de vie, qui nourrit chez l'enfant son désir d'être, but premier de toute éducation.

## NOTES

<sup>1</sup> Cité par JOIN-LAMBERT, R., « Désir de transmission, transmission de désir », *Je est un autre*, Avril, Paris, Modern'Graphic, 2007, pp. 13-15.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> STEINER, G., *Réelles présences. Les arts du sens*, Paris, Gallimard, 1991, p. 26.

<sup>4</sup> C'est la définition d'Imaginaire de STAROBINSKI, J., *La relation critique II<sup>e</sup>*, Paris, Gallimard, 1970, p. 36.

<sup>5</sup> VIGOTSKI, L. S., *Pensiero e linguaggio*, 1967. Selon Vigotski dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, entre personnes (interpsychologique) et dans un deuxième temps, au niveau individuel, à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapychologique). Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains.

<sup>6</sup> Sur la nécessité de récupérer le rôle de la narration dans les pratiques scolaires on peut lire les écrits de Duccio Demetrio, en particulier DEMETRIO, D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Bari, Laterza, 2003.