

## PERCEPTION ET COMPRÉHENSION DE L'IMAGE CHEZ L'ENFANT EN MILIEU AFRICAIN

Michèle BRETIN-NAQUET

/p. 5/ L'usage des techniques audio-visuelles s'est largement répandu, des pays industrialisés aux pays en voie de développement, au cours de ces dernières années. Il se fonde sur l'idée que les satellites devront permettre de pallier très rapidement les insuffisances qui caractérisent et paralysent l'enseignement dans le "Tiers Monde"<sup>1</sup> (nombre extrêmement réduit d'enseignants à tous les échelons de la formation, absence ou inadéquation de la formation chez les enseignants eux-mêmes, etc.), en répondant aux besoins de l'enseignement élémentaire, secondaire et aux besoins du recyclage des formateurs. Cette conception laisse supposer que leur efficacité est d'abord liée à l'image, considérée dans cette optique comme un langage, sinon univoque, du moins universel, capable de transmettre un même

---

<sup>1</sup> Cette notion forgée par A. Sauvy à l'imitation du Tiers État de 1789 qui, majorité de la nation, était fort de diverses classes et groupes sociaux revendiquant les droits jusqu'alors confisqués par les deux autres "états", Noblesse et Clergé (Y. Lacoste, *Géographie du sous-développement*, p. 14) est contestable et ambiguë dans la mesure où elle donne à penser que les nations caractérisées à la fois par une explosion démographique et une sous-alimentation chronique de la population forment un "bloc" politique soumis à une même évolution. Or, la nature des gouvernements y est d'une grande diversité et leur rythme de développement économique s'y annonce fort différent. Nous l'emploierons donc avec les réserves qui s'imposent, faute de terme plus adéquat.

<sup>2</sup> Le sensotype correspond au sens que l'on peut considérer *collectivement* comme le plus développé de tous par une culture chez les membres qui

message à des générations différentes et à des peuples différents. Les images satellisées des premiers pas sur la lune, diffusées à près de 300 millions de téléspectateurs, illustrent cette fonction quasi universelle qui peut être dévolue à l'image.

/p. 6/ Cependant, l'emploi de l'image pose un grand nombre de problèmes dans tous les types de collectivités où elle est utilisée. Quelle que soit sa fonction première (information, enseignement, loisir, etc.), quelle que soit la variété des supports des techniques audio-visuelles (images cinématographiques, photographies, dessins animés, images fixes), ceux-ci ont vu le jour dans les pays industrialisés où ils répondent à la fois aux besoins de certaines structures socio-économiques et éducatifs et à des impératifs linguistiques. De longue date, les preuves se sont multipliées qui montrent que les méthodes et les techniques doivent être adaptées lorsqu'elles sont utilisées dans les pays en voie de développement et, d'une manière générale, dans toute autre culture que celle où elles ont été élaborées. Néanmoins, les conditions de l'utilisation interculturelle des techniques audio-visuelles restent habituellement mal définies ou inconnues.

Parmi les moyens audio-visuels destinés aux pays dits « en voie de développement », nous avons été amenée à étudier une méthode d'apprentissage du français, langue étrangère, utilisée dans des classes de l'enseignement élémentaire dans plusieurs pays d'Afrique Noire francophone, au Tchad et en Côte-d'Ivoire en particulier. Parmi les nombreux champs d'études que présente la communication interculturelle par l'image, l'orientation choisie ici correspond à deux séries de problèmes :

1° L'influence du milieu sur le développement génétique de l'enfant et les modifications qui en découlent sur le plan de l'acquisition et de l'utilisation des capacités intellectuelles ;

2° L'évaluation de l'image qui permet de définir dans quelle mesure un support visuel destiné à favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère est un véritable auxiliaire pédagogique.

Pour chacun de ces domaines, rappelons les aspects auxquels il paraît le plus urgent d'apporter une réponse :

A. Quelle est la nature de l'influence du *milieu social* sur les attitudes envers l'image lorsque l'environnement socioculturel traditionnel n'a pas favorisé la représentation du monde en deux dimensions, les œuvres d'art empruntant généralement d'autres formes dont le mouvement et le volume /p. 7/ son statut récent induisent des attitudes sensiblement différentes des nôtres.

B. Quelle est la part de l'influence du *milieu écologique* sur les processus psycho-physiologiques et les capacités intellectuelles lorsqu'on se réfère au *sensotype*<sup>2</sup> engendré par chaque culture ? Le sens auditif qu'András Zempléni considère comme le *sensotype* africain est effectivement beaucoup plus développé qu'en Europe grâce à des modes d'expression auditive riches et diversifiés (savoir transmis oralement par les contes, les proverbes, les chants, le rythme, les langues, etc.). En revanche, la carence en représentations à deux dimensions, déjà évoquée, restreint le champ des apprentissages sur le plan visuel, en même temps qu'elle détermine le mode d'acquisition de tels apprentissages. Or, nous connaissons mal, jusqu'à présent, les opérations mentales qui caractérisent les différents niveaux de développement génétique dans un univers culturel spécifique.

C. Quelle est l'influence de l'image élaborée et réalisée par des adultes sur les enfants qui la "reçoivent" ? Si certains éléments sont effectivement contrôlés par une équipe de pédagogues et de psychologues, d'autres échappent à ce contrôle, en particulier tous ceux qui relèvent d'une connaissance ethnologique ou même psychologique.

D. Dans le message audio-visuel, un double langage est à déchiffrer simultanément : l'image, comme le langage d'un type particulier, et la langue étrangère. Quels sont les effets de cette simultanéité sur la perception de l'image et sur l'apprentissage de la langue ? Quels types d'interférences peut elle provoquer ?

---

<sup>2</sup> Le *sensotype* correspond au sens que l'on peut considérer *collectivement* comme le plus développé de tous par une culture chez les membres qui appartiennent à cette culture.

L'étude de ce point particulier est rendue difficile par l'absence d'études psychosociologiques et pédagogiques qui départageraient l'image et le langage, le visuel et l'auditif. Malgré les nombreux travaux consacrés à la "réception" de l'image dans les pays en voie de développement<sup>3</sup>, /p. 8/ le lien entre l'image et le langage rend imprudent l'utilisation de beaucoup de ces travaux pour l'étude de la *communication par l'image*.

E. Une information rigoureuse manque également sur la qualité et l'efficacité des méthodes audio-visuelles, sur le rythme et le mode d'acquisition des apprentissages "programmés" dans la méthode qui dépendent du type d'instruments pédagogiques utilisés. À ce niveau, l'évaluation des différents supports pédagogiques est indissociable de l'étude de la perception de l'image. Cependant, les premières recherches ont montré, là aussi, la difficulté d'éprouver la validité culturelle<sup>4</sup> et, à un moindre degré, génétique, d'une méthode audiovisuelle. L'utilisation interculturelle d'une méthode d'apprentissage dont la conception relève d'un système de codifications occidentales, d'un "ethos" au sens que lui donnait Alfred Métraux<sup>5</sup> ; variant avec chaque culture, supposerait que soient contrôlées toutes les variables culturelles susceptibles d'intervenir dans les apprentissages. Là non plus, aucune étude ne peut, aujourd'hui encore, en rendre compte en Afrique. Dans cette perspective, plusieurs aspects jouent un rôle important dans l'efficacité d'une méthode :

1° Depuis que les civilisations africaines ont subi le phénomène de la colonisation, il s'y opère lentement une redistribution de la valeur accordée aux techniques de communication. Civilisations où la mémoire joue un rôle considérable dans la fixation d'un discours oral sur la culture où se perpétue l'héritage

---

<sup>3</sup> Plusieurs bibliographies rendent compte d'ouvrages ou d'articles sur ce problème, en particulier celle de Helen E. COOPER sous la direction de A. Harrisson, celle de Dieuzeide et celle de J. Loris et N. Brichet.

<sup>4</sup> C'est-à-dire quelle est la validité d'une méthode conçue dans une culture et à l'usage d'une autre ?

<sup>5</sup> « Système de valeurs attribuées au actes et aux paroles dans une culture donnée. »

culturel ; elles supposent une valorisation de l'oralité où la parole proférée est garante d'une éthique (authenticité des relations, force de loi ou de vérité du message, signe de connaissance et de sagesse). « Ce qui fait la vie des textes oraux, c'est qu'ils dévoilent à la société sa propre identité, son histoire, son présent. Ils sont actualisés sans cesse par la voix, et par un public réceptif. » (M. Houis.)

/p. 9/ L'enfant africain se trouve aujourd'hui confronté (par le canal scolaire, urbain, etc.) à une échelle de valeurs occidentales où le mode de communication privilégié passe par l'écriture et le message imprimé. Il n'est pas exclu que le statut de l'image dérive de celui de la parole : l'écriture et l'image, « paroles du Blanc », se rempliraient d'une force équivalente à celle du discours oral comme mode essentiel de communication. La puissante séduction que l'image exerce sur les publics "neufs" – c'est-à-dire ceux qui n'en connaissent pas les lois, – la valeur de règle de conduite qu'acquiert parfois sa force narrative tendent à valider cette hypothèse. C'est parce que l'image est, qu'elle est *vraie* ; son pouvoir sur les jeunes spectateurs semble d'autant plus grande que ceux-ci ont moins de distance critique par rapport à elle.

2° Le contenu pédagogique est évalué avant tout en fonction des acquisitions scolaires effectuées, mais il l'est insuffisamment en fonction de son utilité socio-professionnelle et culturelle. Or, l'image comme support pédagogique est un instrument qui est encore loin d'être totalement dégagé d'une conception eurocentrique.

3° L'efficacité des programmes dépend non seulement de leur qualité mais du rôle joué par le maître ou l'animateur dans le système. Dans une méthode audio-visuelle, le maître est un rouage essentiel de la transmission du message et de sa réactivation dans le groupe qui l'a reçue ; l'image devient, là, le support pédagogique des interventions spécifiques du maître.

Au moment de la scolarisation, les éléments privilégiés par lesquels l'enfant africain est sollicité "d'intérioriser" la culture

occidentale sont la langue (système symbolique) et l'image (système iconique), toutes deux véhicules d'un message explicite (contenu immédiat) et d'une vaste information implicite sur le milieu culturel. Ces systèmes laissent filtrer une hiérarchie de valeurs, des modes de communication et de comportements qu'il serait souhaitable d'étudier. Dans ce contexte, apprendre le français à l'enfant africain, c'est le faire entrer de plain-pied, non seulement dans un système culturel différent du sien, mais aussi susciter le passage d'un fonctionnement mental à un autre, par le truchement de la langue, de l'image et des conduites sociales qui les actualisent.

/p. 10/ Il est admis aujourd'hui que les diverses langues particularisent la lecture du réel par l'extrême variation des "champs sémantiques" où sont analysés des segments de la réalité. Or, les différences de découpage des champs sémantiques sont importants pour la lecture de l'image. La langue influence, dans une certaine mesure, les processus cognitifs par les formes grammaticales et les constructions syntaxiques. Ces constructions, très diversifiées selon les langues, moulent les types de raisonnement et les processus de compréhension. Sous cet angle, les processus intellectuels suivent les règles de la langue.

Il est clair que la langue, média entre la pensée conceptuelle et l'environnement (concret) traduit toujours l'adéquation de l'un à l'autre et par conséquent, exprime une cohérence logique<sup>6</sup>.

Dans cette perspective, nous sommes tentés de postuler l'existence de plusieurs logiques que ne démentent pas les modèles mathématiques existants. Ce qui fait problème, c'est l'enseignabilité de ces systèmes logiques. En effet, dans le passage d'un sys-

---

<sup>6</sup> Ce schéma n'a de raisons d'être que si nous incluons dans le langage tous les modes d'expression (mythe, musique, etc.) et si nous élargissons la notion d'environnement à la connaissance et aux références cosmologiques. Ainsi, les relations qui s'établissent entre langage et environnement sont-elles d'une grande richesse et traduisent toujours une pensée complexe. En Afrique Noire en particulier, l'homme vit en symbiose avec la nature, réservoir de significations et de symboles, où il apprend l'ensemble des conduites symboliques opérantes dans son milieu.

tème à l'autre, l'ensemble des significations subit un glissement lié à l'agencement différentiel de tous les éléments constitutifs d'une culture. « Ce qu'il faut comprendre, c'est qu'en raison même de la nature différente du signe dans chaque système, chaque code renvoie à un fonctionnement mental, à une appréhension et à un découpage de la réalité qui sont différents<sup>7</sup>. » Or, ce qui nous intéresse en premier lieu est précisément comment s'effectue l'apprentissage de cette transposition.

L'étude des différences dans le développement cognitif ainsi que des modalités qu'il revêt dans les langues est indissociable de celle de l'image, reflet d'une certaine vision du monde, tributaire de processus cognitifs spécifiques. L'image /p. 11/ n'est pas un langage universel, doté d'une signification univoque. On observe au contraire, dans le message iconique, une pléthore de significations qui entrave plus ou moins gravement la communication. Cette polysémie qui caractérise l'image invite depuis longtemps à l'utiliser avec prudence dans une culture autre que celle où elle fut conçue et aujourd'hui à en démasquer les raisons par une analyse rigoureuse des éléments qui la composent. Elle est en effet un système de codes souples qui semblent entretenir, à un certain niveau, les ambiguïtés du sens.

### 1. Les opérations mentales mises en jeu dans la perception et la compréhension de l'image et l'influence du contexte socio-culturel

Les récents travaux sur la perception et la compréhension des systèmes iconiques, entrepris dans les pays dits en voie de développement, tendent à mettre en évidence l'influence de plusieurs facteurs sur la perception et la compréhension de l'image, sans qu'on ait encore mesuré avec exactitude leurs effets cumulatifs. Les composantes sociales qui se succèdent ou

---

<sup>7</sup> A. Martinet *La linguistique synchronique*. PUF, Paris, 1965.

se superposent au cours de la vie d'un individu, tout comme son histoire individuelle. concourent à infléchir et à individualiser ces mécanismes : l'âge et le niveau de scolarisation sont étroitement liés au niveau socio-professionnel du milieu familial, en même temps que s'exercent des influences plus "diffuses", telles que la structure de l'habitat, les modes de vie rural ou urbain. Le système de pensée constitue alors la forme la plus enveloppante de toutes ces influences.

#### 1° DEFINITION DE LA CAPACITE INTEGRATIVE ET DEVELOPPEMENT GENETIQUE

La psychologie de l'enfant se conçoit dans une perspective génétique où l'on admet l'idée d'une évolution progressive de la capacité de compréhension des images qui suppose plusieurs niveaux de compréhension, caractéristiques des différentes étapes du développement. Quelles sont, dans cette perspective, les opérations mentales nécessaires à la reconnaissance d'un message visuel ?

/p. 12/ Cette reconnaissance ne peut s'opérer que si plusieurs critères sont préalablement remplis. Dans un premier temps, le sujet doit avoir la connaissance du contexte situationnel (consignes du récit, indications sur la présence ou l'absence de séquences, etc.), ce qui lui permet d'aborder la tâche (reconnaissance du message) avec une attention sélective ; ensuite, une fois confronté aux images, il doit disposer d'un code narratif susceptible de nous communiquer ce qu'il a compris de l'usage (c'est d'ailleurs ce code narratif que nous utiliserons comme instrument privilégié de l'évaluation de la reconnaissance du message, malgré les distorsions possibles qui surviennent lorsqu'on passe d'un système de communication à un autre). Entre les deux, le critère le plus important est évidemment la coordination de plusieurs fonctions mentales, leur interaction dans un processus qu'on a appelé la capacité intégrative. Celle-ci est une activité opératoire qui s'exerce sur différents découpages de la réalité, sur différentes structures ainsi constituées : temporalité,

causalité, etc., et dont l'aboutissement est une représentation symbolique de la réalité. À cet égard, « langage et figuration relèvent de la même aptitude à extraire de la réalité des éléments qui restituent une image symbolique de la réalité<sup>8</sup>. » Or, ce recours simultané et complémentaire à ces structures multiples n'est possible qu'à un âge tardif par rapport à l'âge d'entrée à l'école, fonction à la fois de la maturation psychique et des apprentissages fournis. De surcroît, la forme narrative utilisée par les sujets entraînent ceux-ci dans un univers qui a son propre code (ce que montrent R. Barthes dans son « Introduction à l'analyse structurale des récits » et F. [de] Saussure dans son *Cours de Linguistique générale* en particulier). Tous les sujets utilisent plus ou moins ce code narratif, largement influencé à la fois par les déterminants psycho-sociaux de la perception visuelle (savoir implicite sur l'image, conditionné par ces divers modes d'utilisation publique), par la structuration de la langue utilisée et les habitudes mentales proprement culturelles qui y sont liées.

En premier lieu, ce code narratif est déterminé par l'attention accordée par le sujet à « certains types de schèmes perceptifs /p. 13/ plus ou moins disponibles selon les modes préférentiels de réaction de l'individu à des complexes de stimulations » (P. Fraisse).

Sur le plan de l'image, les enfants opèrent des catégorisations en donnant une importance accrue ou en supprimant certains éléments de l'image et réalisent ainsi un véritable classement d'informations. »

On sait par ailleurs que l'enfant n'acquiert pas d'emblée la maîtrise de cette capacité intégrative et que son développement est jalonné de difficultés qui constituent autant de freins à une compréhension complète du message iconique. D'une façon générale, on observe chez les jeunes enfants, en milieu occidental, une impossibilité mentale à distinguer ce qui est cause et ce qui est effet : c'est une des formes de pensée caractéristique de

---

<sup>8</sup> Leroi-Gourhan *Le geste et la parole*.

l'enfance jusqu'à un certain stade<sup>9</sup>. Par exemple, dans un article où C. Malandain rapporte les résultats d'une étude qu'il a faite sur la compréhension du film fixe chez des enfants d'âges différents, l'auteur constate une absence de référence au temps dans les récits des enfants jusqu'à 8-9 ans.

Outre ces difficultés, l'organisation de l'espace dépend d'une maturation psychologique comme le montre très bien M. Tardy : « Les recherches filmologiques montrent que certains procédés sont compris très tôt et presque naturellement alors que d'autres doivent attendre pour être assimilés qu'une maturation psychologique se soit produite. C'est le cas, notamment, de tous les artifices qui touchent à l'organisation de l'espace. Ce résultat n'est pas surprenant, car ces procédés supposent de la part du spectateur une activité de décentration, c'est-à-dire la possibilité d'adopter à l'égard d'une même situation divers points de vue, sans pour autant rompre l'unité de celle-ci. Il est possible d'écrire l'évolution de la compréhension cinématographique en termes de seuils psychologiques.

« La compréhension des procédés relève d'une histoire individuelle dont les événements sont les franchissements successifs des seuils. L'appropriation du cinéma et de la télévision par les enfants implique la *résolution progressive des problèmes* /p. 14/ *visuels* et emprunte un itinéraire relativement constant, jalonné précisément par les seuils de compréhension. La véritable pédagogie des messages visuels commence au-delà : encore faut-il que cette étape ait été franchie et que l'on aide l'enfant à organiser son voyage intellectuel<sup>10</sup>. »

On s'est jusqu'à présent peu soucié de ce « voyage intellectuel » de l'enfant africain ; la connaissance des cheminements qu'il emprunte est encore à l'état d'hypothèses, même si l'on a avancé l'idée qu'au-delà d'une diversité des modes de perception, il existait une identité fondamentale des mécanismes per-

---

<sup>9</sup> R. Zazzo pense même que le film à images fixes favorise et maintient cette forme de pensée plus que la projection animée.

<sup>10</sup> *Le professeur et les images*, p. 79-80.

ceptifs eux-mêmes.

Dans la perspective d'une utilisation interculturelle de l'image, le type de message iconique que l'on peut proposer à l'enfant doit s'appuyer sur les connaissances acquises dans le domaine génétique, compte tenu de l'influence du milieu. Or, c'est précisément à ce carrefour que les informations manquent. Nous ne disposons pratiquement que de données concernant l'enfant en milieu occidental. Elles nous serviront de point de départ dans l'étude sur la perception et la compréhension de l'image chez l'enfant en milieu africain, non pour une comparaison interculturelle, mais pour étayer une recherche sur les caractéristiques du développement génétique de l'enfant africain dans le domaine de l'image.

Ainsi, toute méthode audio-visuelle en français qui se propose d'enseigner à des enfants étrangers de 6-7 ans devrait reposer sur la connaissance des opérations abstraites et/ou logiques dont ils sont capables avant de leur proposer un système de communication dont le maniement d'un certain degré d'abstraction est la clef de voûte.

## 2° INFLUENCES CULTURELLES SUR LE DEVELOPPEMENT GENETIQUE DANS LA PERCEPTION ET LA COMPREHENSION DE L'IMAGE

Les influences culturelles sur la perception et la compréhension de l'image entretiennent des relations que nous allons préciser avec trois groupes de variables : l'environnement physique (écologique), le niveau opératoire du sujet, niveau lié au maniement de l'abstraction, du symbolisme et du langage et la culture prise dans le sens large de facteur de socialisation /p. 15/ et d'éducation. Plusieurs des études qui ont été faites dans ce domaine – pour avoir identifié des variables responsables de la diversité des interprétations – offrent des perspectives intéressantes en matière pédagogique.

### A) Influence écologique

Les recherches interculturelles sur la perception en général témoignent d'influences très diversifiées de l'environnement culturel sur l'individu. Les structures géométriques de l'environnement, l'exposition aux moyens visuels de communication et la variable socio-éducative constituent la dimension écologique d'une part, tandis que l'influence de la langue sur la perception et la pensée dans le domaine cognitif subit l'influence du type d'éducation et d'instruction reçues.

- Les structures géométriques.

Les illusions optico-géométriques furent un des premiers domaines à être étudié en raison de la facilité de contrôle des distorsions des réponses verbales qu'elles permettaient. Les premiers auteurs avaient montré une réciprocity des différences perspectives, en milieu traditionnel, entre sujets africains et sujets occidentaux, sans par ailleurs fournir d'explication psychologique cohérente des différences constatées.

Les batteries de tests euro-américains<sup>11</sup> furent largement utilisées auprès des populations africaines, dans une perspective trop souvent limitée à une sélection et une orientation pro-

---

<sup>11</sup> Les tests qui ont servi de supports à la plupart des travaux de psychologie réalisés en Afrique Noire appartiennent essentiellement à quatre groupes :

1. Les tests de performances (cubes de Kohs, Goodenough, "form board minesota de Ombredane) ;
2. Les tests de développement et d'intelligence (Binet-Simon, Terman-Merrill, mosaïque de Gille, Buyse et Decroly) ;
3. Les tests "culture free" (test de R.B. Cattell, Progressive Matrices 38 et 47, CERP 2) ;
4. Les tests projectifs (Rorschach, TAT et Congo-TAT).

Les étalonnages américains ou européens ont été conservés pour la plupart d'entre eux même lorsque ceux-ci avaient été modifiés dans une version africaine.

D'autre part, ces "adaptations" africaines furent très peu nombreuses (Congo-TAT et divers tests "mineurs") et aussi extrêmement partielles : substitution d'objets locaux à la représentation d'objets occidentaux, situations sociales de planches dessinées plus adaptées mais en revanche l'identité des principes et des fondements n'était jamais remise en cause.

fessionnelles destinées à rentabiliser le système colonial et donc peu soucieuse de recherches fondamentales. Cette situation a conduit un grand nombre de psychologues exerçant en Afrique Noire à attribuer les médiocres résultats obtenus à ces tests à une « insuffisance intellectuelle » à une « absence de souplesse et d'adaptabilité mentales » qui seraient caractéristiques de l'Africain. Or, les récents travaux ont montré que la capacité de répondre à des tâches perceptives utilisant un matériel structuré dépendait du degré de familiarité du sujet avec les structures proposées dans ces tests, indépendamment des variations individuelles. Par exemple, les cubes de Kohs constituent encore aujourd'hui une épreuve particulièrement mal adaptée en milieu africain traditionnel car les figures proposées renvoient à un environnement physique où celles-ci sont constamment reproduites à des échelles variées (-dans l'architecture, l'urbanisme, les matériaux de construction, le mobilier, etc.). Elles réalisent ainsi un véritable entraînement à la perception car elles exercent l'œil autant que les habitudes mentales de représentation de l'espace. Ceci explique en partie les difficultés que rencontrent les Africains en milieu traditionnel à appréhender les lois de la structuration de l'espace sur le plan bidimensionnel, lois qui répondent, dans leur milieu, à une organisation spatio-temporelle différente de la nôtre.

- Exposition aux moyens visuels de communication.

Des travaux portant sur la perception de la profondeur en milieu africain, il ressort une influence massive d'une seconde variable de l'environnement visuel : le matériel pictural et graphique disponible dans le milieu, ainsi que le degré de familiarité des sujets avec ce matériel. Contrairement à ce qui se passe dans les cultures euro-américaines, les Africains ne disposent ni précocement ni en abondance d'un milieu artificiel iconique (en supposant que celui-ci leur soit fourni plus tardivement, ce qui est le cas seulement pour les faibles pourcentages d'enfants scolarisés dans certains pays d'Afrique francophone. Cette catégorie scolarisée n'est pas représentative de toute la population

enfantine africaine, mais c'est celle à laquelle nous nous sommes Intéressée dans le cadre de cette étude).

/p. 17/ L'immersion de l'enfant dans un monde de livres, d'affiches, de journaux, de télévision et de cinéma qui n'est d'ailleurs possible qu'en milieu urbanisé, est un facteur décisif dans l'apprentissage de la perception de la troisième dimension dans un espace bidimensionnel. L'image ou le texte imprimé habitue l'œil à accommoder à une distance optimale du support visuel et le recours quotidien à des supports imprimés implique une discipline de visualisation qui manque généralement à l'Africain en milieu traditionnel. La perspective, en effet, « introduit une déformation dans les qualités corporelles d'un objet perçu et les fige dans un plan qui est supposé par convention représenter un espace tridimensionnel » (Souchon).

D'autres auteurs, parmi le nombre restreint de ceux qui ont travaillé sur des enfants, ont suivi la voie tracée par O. Klineberg, dès 1935, dans *Race differences*, et confirmé l'hypothèse de Hudson selon laquelle les différences de performances observées sont d'origine culturelle et non génétique. L'étude interculturelle menée par P.C. Nanda, J.P. Das & H.K. Mishra, portant sur la reconnaissance de figures géométriques par trois groupes d'enfants<sup>12</sup>, met en évidence un nombre accru d'erreurs dans l'échantillon "tribal", un peu moins d'erreurs dans l'échantillon "rural" et encore moins dans l'échantillon "urbain".

- La variable socio-éducative.

Les travaux que nous avons cités plus haut relient les processus perceptifs aux variables de l'environnement visuel. Cependant, il existe un troisième courant qui tente de les articuler avec certaines variables du processus de socialisation<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Échantillon constitué en fonction du critère géographique : un groupe d'enfants appartenant au milieu urbain, un deuxième groupe au milieu rural et un troisième groupe à un milieu dit "tribal", car il dépendait d'une tribu perpétuant un système de vie traditionnelle. Très peu soumise à l'influence occidentale.

<sup>13</sup> Ce courant est assez complexe et nécessiterait de plus amples explications qui ne peuvent trouver leur place dans un article comme celui-ci. Pour plus

La méthode audio-visuelle apparaît ainsi comme produit culturel *situé* et dont les fondements ont un caractère d'universalité :

/p. 18/ 1° D'une part, elle souligne l'adéquation (traduction) entre le message iconique et le message linguistique ;

2° D'autre part, si l'on s'appuie sur l'idée que l'image contribue au développement de l'activité cognitive (image mentale surtout, mais image visuelle également), elle suggère que le figuratif constitue une aide pour la compréhension d'un message linguistique : la reconstitution sémiotique qui mène à la compréhension du message (signifié) s'étaye en quelque sorte sur les activités perceptives déployées dans la reconnaissance du message visuel (signifiant iconique).

La traduction quasi simultanée entre les deux modes de représentation de la réalité (iconique et linguistique) suppose au départ le recours à trois processus intellectuels, au moins, qui interviennent dans la résolution d'un problème de compréhension visuelle, comme le souligne P. Oléron dans les *Attitudes dans les activités intellectuelles* :

1° Un processus intégratif sur lequel nous nous sommes déjà étendu à propos de la perception ;

2° Un processus sélectif qui infirme l'hypothèse d'une simple distinction, dans la perception visuelle, entre figure et fond ; le sujet dont "l'attente" visuelle et intellectuelle reçoit son orientation des consignes préalablement données effectue un choix de repères de compréhension ;

3° Enfin, une attitude d'habileté définie par la souplesse avec laquelle un sujet substitue un choix de repères de compréhension à un autre dans le cas où le premier choix l'a manifestement conduit à une "impasse".

Lorsque la consigne vise la traduction du message iconique en message linguistique, le processus de compréhension suppose une référence non seulement à l'objet mais également à un

---

de détails, se référer à l'article de A. Zempléni (cité dans la bibliographie).

réfèrent, à un univers du discours<sup>14</sup> déterminé où filtre un fonctionnement mental spécifique – lui-même imprégné de tout une échelle de valeurs qui suppose la *valorisation du réfèrent*.

/p. 19/ Dans le message audio-visuel, le langage iconique et la langue sont complémentaires dans un de leurs objectifs à long terme : l'exercice d'une fonction sémiotique symbolique où les modalités intellectuelles s'articulent dans une construction logique qui fonde ce qu'il est convenu d'appeler la cohérence du système de pensée occidental. À ce niveau, le système audiovisuel déploie son action sur trois plans :

1° Celui du *langage* qui est, selon J. Piaget, « une condition nécessaire mais non suffisante de la construction logique ». Il donne à voir un système de communication (linguistique) dans lequel plusieurs rapports sont indispensables :

a) Deux personnes (ou deux classes de personnes) qui communiquent entre elles, c'est-à-dire *la relation sociale* ;

b) La chose à laquelle le signe se rapporte, c'est-à-dire *l'élément objectif* dans un réfèrent particulier ;

c) Le signe au moyen duquel les pensées sont transmises, c'est-à-dire le médiateur (ou médium).

2° Celui de *l'image* dont la fonction est complémentaire de celle du langage et inséparable de la pensée cognitive. La signification de l'image, au regard du développement génétique, est rendue complexe d'être à la fois produit du processus cognitif et instrument de ce processus, au sens où l'utilisation de certains systèmes de signes permet à la pensée conceptuelle d'atteindre des niveaux de généralisation et d'abstraction plus élevés.

3° Celui de *l'action* où les manipulations scolaires viennent renforcer – ou susciter – l'acquisition de structures linguistiques (et iconiques, devrait-on dire, mais il n'existe pas d'apprentissages

---

<sup>14</sup> « Étant entendu qu'un acte de communication est en cours, c'est-à-dire qu'un contact s'est établi entre un *émetteur* et un *récepteur* afin qu'une information soit transmise par le premier au second, un tel acte requiert un réfèrent saisissable par le récepteur, ensuite un code commun aux deux partenaires et conventionnellement reconnu par consensus social. » (M. Houis).

appropriés à l'heure actuelle). L'origine des opérations "concrètes" définies dans un des stades piagétiens se trouve en effet dans l'action, vers sept ou huit ans, action dans laquelle la logique plonge ses racines. Il n'est besoin que de rappeler l'expérience bien connue de Revez montrant l'incapacité de l'enfant à verbaliser une opération sur les relations d'identité et de ressemblance, alors que, par ailleurs, il est capable d'effectuer parfaitement la tâche pour souligner, également, l'importance de l'action dans l'élaboration de la pensée conceptuelle, même si en définitive, les opérations logiques sont des systèmes qui tirent leur achèvement du langage, tout comme les langues et la communication iconique.

/p. 20/ Ainsi, lorsque nous considérons le développement cognitif de l'enfant en milieu africain, les variations plus ou moins importantes des aptitudes intellectuelles, linguistiques, visuelles, énonciatives, etc., sont moins importantes que les relations que ces systèmes de représentations entretiennent entre eux. C'est par leur niveau d'articulation que peut se saisir le développement de l'enfant en milieu africain.

#### B) *Influence du degré de participation à la culture occidentale*

Les travaux de Hudson ont montré que l'influence sur la perception et la compréhension de l'image se traduit en termes d'instruction, telle qu'elle est transmise directement ou indirectement à tous les individus confrontés à des modèles occidentaux, soit au plan du statut économique, soit au plan de l'occupation professionnelle et, plus généralement, au plan d'une éducation d'inspiration occidentale. L. Fonseca et ses collaborateurs ont montré que le sens global d'une histoire verbale ou visuelle est d'autant mieux compris que l'individu est plus instruit. À l'inverse, moins le sujet est scolarisé, plus il faut utiliser les codes visuels avec prudence et discernement : les sujets sont conduits à des interprétations multiples lorsque l'image ne comprend pas suffisamment de détails réalistes ou, au contraire, lorsqu'elle est trop chargée (lignes, formes, couleurs, contenu logique, résonances affectives et émotives). Plus les activités

d'un sujet sortent du cadre traditionnel, plus il est capable de comprendre l'étrangeté de ce qui lui est demandé. En même temps, la compréhension est d'autant meilleure, chez les illettrés, que les dessins représentent fidèlement les attitudes, les vêtements, les manières de vivre, etc.

La présence d'éléments picturaux familiers doit donc s'associer à la prudence dans le choix des codes visuels. Certains sont d'ailleurs accessibles assez facilement à des sujets peu scolarisés, c'est le cas de la succession de plans différents (où seul le très fort grossissement peut provoquer des erreurs).

Plusieurs enquêtes ont porté sur le degré de réalisme à accorder aux images et sur le type de représentation symbolique qu'il était possible d'utiliser auprès de populations analphabètes. Alors que le réalisme de l'image renvoie à quelques règles de lisibilité qu'il est impératif de respecter, la /p. 21/ représentation symbolique<sup>15</sup> pose des problèmes plus délicats à résoudre. Certains auteurs, comme A.C. Holmes, se sont employés à démontrer qu'il n'existe pas d'universalité des symboles (par exemple, la tête de mort et les tibias croisés, symbole de la mort, à peu près partout reconnue en Occident, n'est jamais identifié comme tel ailleurs). Dans la perspective où nous nous sommes placée jusqu'ici, il est évident que le symbole est le signe « qui a la plus forte densité ; c'est lui qui cumule le plus de propriétés... plus que tout autre signe, (ils) restent opaques pour ceux qui ne participent pas en profondeur à une histoire et à une culture données » (M. Houis). Les exemples sont légion qui démontrent que la (re)connaissance du symbole dépend exclusivement de sa valeur qu'il reçoit d'une culture.

Bien qu'elle se soit révélée arbitraire et moins opératoire qu'on ne l'avait cru tout d'abord, la distinction perception-compréhension conserve quelque utilité dans la détermination

---

<sup>15</sup> Entendue ici au sens restreint de signe parmi l'ensemble des signes et auquel est attaché, en particulier, une valeur affective : c'est la représentation d'une notion abstraite (où le cadre référentiel est valorisé, par un objet matériel ou est schématisé à l'extrême la situation en question).

des facteurs qui pèsent plus spécifiquement sur leur développement. Si l'absence d'instruction et de scolarisation renvoie à l'incompréhension de l'image, c'est que celle-ci dépend de l'accoutumance aux messages visuels et de la familiarité avec un système culturel, bien plus que d'une quelconque défaillance des mécanismes psychiques. En revanche, les difficultés de lecture de l'image les plus importantes relèvent de facteurs culturels, moins accessibles à l'analyse (par la difficulté d'isoler des variables), autant que d'interprétations différentes données à un même message iconique, dans les cultures, en fonction des projections idéologiques et fantasmatiques inhérentes à chacune d'elles.

## II. QUELQUES DONNEES SUR LA METHODE EXPERIMENTALE : ESSAI D'UNE METHODE D'ANALYSE DE LA COMPREHEN- SION DE L'IMAGE.

### *Le cadre d'analyse*

La partie pratique de ce travail s'est fondée sur l'hypothèse selon laquelle l'environnement culturel (écologique, éducatif, /p. 22/ affectif, social) influence la perception et la compréhension de l'image de telle manière que la présence ou l'absence de *mass-media* détermine les conditions psychiques de la "réception de l'image". Lorsque le recours à l'image est pédagogique, l'exigence d'un cadre d'apprentissage approprié, référentiel, devient impérative pour que s'élabore la compréhension. En effet, l'image n'étant pas comprise d'emblée, une pédagogie de son utilisation est nécessaire dès qu'elle sert à des populations peu familiarisées avec la représentation graphique de supports imprimés. Or, ce cadre d'apprentissage qui tiendrait compte à la fois du développement individuel de l'enfant et des éléments culturels "conditionneurs" de la perception de l'image est singulièrement absent des enseignements dont l'image est le support visuel. Cependant, une adaptation individuelle progressive ("rythmée" selon les sujets et la qualité de l'enseignement) se

substituée à cette carence de pédagogie de l'image. Non seulement les effets de cette adaptation progressive à un matériel visuel sont observables, mais ils permettent d'induire les mécanismes psychiques qui les sous-tendent dans des conditions définies. En observant les réactions et les verbalisations de l'enfant sur l'image, il devient possible d'identifier les points d'achoppement, leur constance ou les conditions de leur fluctuation. Ces données devraient déboucher sur une pédagogie de l'image où l'apprentissage de celle-ci se constitue comme finalité avant de servir de relais à l'enfant pour l'acquisition d'une autre discipline.

Nous avons pensé, au départ, que cette évaluation permettrait d'entrevoir les mécanismes mentaux mis en jeu dans la compréhension de l'image, autant que les règles à respecter pour que l'enfant acquière le maniement de l'image. Ce projet aurait nécessité une étude beaucoup plus large que celle qu'il nous a été donné de réaliser, même si nous avons tenté d'organiser l'observation sur le terrain de façon aussi rigoureuse et large que possible. Un plan d'expérimentation basé sur les résultats d'une étude pilote menée au Tchad devait permettre la confrontation des impressions subjectives recueillies avec les éléments objectifs. Nous verrons quelle validité et quelle fiabilité il est possible d'accorder aux résultats et aux interprétations en fonction :

- 1° Des principes sur lesquels repose la méthode,
- 2° Des conditions du relevé des informations, /p. 23/
- 3° De la taille de l'échantillon.

A) *Les principes*

- Conditions du relevé et choix de la variable "langue".

Découvrir un moyen qui permette de vérifier si le sens conféré par le pédagogue à une image est compris par l'enfant auquel s'adresse le message<sup>16</sup>, nous a paru un point de départ im-

---

<sup>16</sup> Une première difficulté réside dans le fait que le pédagogue n'est pas le

portant. La restitution ou la reproduction du sens de l'image peut être observée à partir d'activités dérivées comme le dessin (ou la consigne est de reproduire ce qui a été vu ou bien de le prolonger par une histoire. etc.) ; la manipulation de petits objets semblables à ceux représentés sur l'image (personnages, arbres, matériel utilisé quotidiennement, etc.) avec la consigne de reconstituer une situation identique en trois dimensions ; le mime, la danse<sup>17</sup>, etc. Ces techniques présenteraient l'intérêt d'offrir aux enfants des possibilités d'expression plus souples et plus diversifiées que le langage dont les petits ivoiriens n'acquièrent la maîtrise que tardivement, puisque seul le français, langue étrangère, est appris et pratiqué dans le contexte scolaire. Cependant, ces moyens d'expression sont difficilement utilisables ici car ils introduisent, dans le champ expérimental, des variables qui ne sont pas directement liées à la compréhension du message, comme la mémorisation, la soumission à la reproduction stéréotypée de la situation indépendamment de la signification perçue, la capacité créatrice et imaginative, etc. Toutes difficultés qui ne seront d'ailleurs pas entièrement éliminées avec l'utilisation du langage.

Le choix du langage comme premier recueil de l'information iconique s'impose naturellement ici, car la phase ultime du déchiffrement de l'image audio-visuelle est la restitution verbale du sens. Sa fonction première est de favoriser la conceptualisation claire du message transmis. En second lieu, /p. 24/ le langage reste le moyen privilégié de communiquer avec nuances les relations entretenues au niveau de l'image, relations qui ne bénéficient pas toujours d'une représentation graphique.

Un des principaux problèmes consiste à interroger les enfants ivoiriens en langue maternelle, afin de ne pas ajouter aux

---

seul « maître d'œuvre » de l'image ; l'image subit en effet un « glissement de sens » en passant de la demande du pédagogue au graphisme du dessinateur (les systèmes socio-culturels de référence ne se recouvrant pas tout à fait), en particulier, au niveau le plus simple, l'image une fois réalisée se charge d'un plus grand nombre de significations que l'intention initiale n'en avait mise.

<sup>17</sup> Cf. l'exemple du musée de Brooklyn, USA, dans la conclusion.

difficultés méthodologiques les distorsions dues à l'usage de la langue scolaire, limitée et mal maîtrisée, qu'est le français. Le recours à la langue maternelle rend l'enfant libre d'exprimer ce qu'il souhaite, en même temps qu'il le "mobilise" et le motive davantage. De surcroît, l'acquisition du langage suit les étapes du développement intellectuel et l'on peut s'attendre à ce que les verbalisations de l'enfant, à partir d'une image, reflètent en partie le stade de développement intellectuel qu'il aura alors atteint, lequel infléchira sa perception dans le sens d'une plus ou moins grande capacité intégrative des éléments iconiques.

Cependant, recueillir l'information que souhaite le pédagogue impose un choix de consignes éprouvées, puisque la compréhension dépend d'abord de la restitution verbale du sens de l'image. Pour l'enfant qui n'est pas familiarisé avec "la pratique" des images, la parole de l'adulte peut revêtir de multiples significations pour peu qu'il maîtrise mal la langue dans laquelle l'adulte s'adresse à lui. Or, il est permis de penser qu'à l'âge de 6-7 ans, les enfants ivoiriens – comme ceux de toutes les autres nationalités – n'ont pas encore acquis une maîtrise totale de la langue maternelle, peut-être moins que les autres dans la mesure où leur langue ne fait l'objet d'aucun enseignement scolaire. Cependant, même si leur langue maternelle reste une "langue d'usage" – c'est-à-dire langue où les structures et le vocabulaire sont limités à des champs d'activités bien précis, – les enfants ivoiriens expriment en termes toujours riches tout ce qu'il leur a été donné d'observer *dans la réalité* (observations personnelles confirmées par les instituteurs).

En revanche, le pouvoir d'évocation de l'image dépasse les frontières "explicites" de son contenu immédiat ; le mode narratif utilisé par l'enfant n'épuise pas tout ce qui a été suggéré par l'image. Aussi, est-ce une image "réduite" que la parole nous restitue, "tronquée", à mi-chemin d'une dénotation plus ou moins complète et d'une connotation variable

/p. 25/ La traduction en langue française qui s'y ajoute au moment du dépouillement des résultats rend moins fiable encore le langage comme véhicule de la compréhension iconique.

Cependant, les verbalisations sur l'image présentent l'avantage considérable de se soumettre à une codification qui, pour artificielle et hypothétique qu'elle soit au départ, n'en reste pas moins un instrument d'analyse éclairant, tant du point de vue de son objet : l'évolution de la compréhension de l'image, que du point de vue de sa propre élaboration comme instrument d'analyse. Il va sans dire que toute codification se comporte comme un filet fait de mailles plus ou moins larges : la taille et la forme des mailles retiennent toujours les mêmes éléments et laissent fuir la multitude de ceux qui sont visibles. Il est donc important de déterminer avec précision les caractéristiques des éléments à retenir<sup>18</sup>.

- Niveaux de perception

Cette codification tente de tenir compte de l'influence des apprentissages sur le développement génétique : la maturation individuelle liée à l'âge, ainsi que les apprentissages scolaires, déterminent des caractéristiques de la perception qui varient selon les modes de scolarisation, d'un sujet à l'autre. Cependant, elles correspondent dans tous les cas à une structuration progressive de la perception visuelle où s'intègrent des notions de plus en plus complexes et de plus en plus globales. L'analyse de contenu faite à partir de l'étude préliminaire, réalisée au Tchad, a permis de vérifier, s'il en était besoin, que la perception de l'enfant s'organise autour d'un nombre de plus en plus grand d'éléments signifiants qui restituent son sens global de l'image. Cette structuration progressive du champ perceptif ne se déploie pas avec une régularité quantifiable. Ses différents paliers d'équilibre sont autant de points nodaux dans le développement de l'enfant, mais ne constituent pas de repères fixes pour caractériser l'évolution de la perception de l'image. Et surtout, l'influence des facteurs contribuant au développement de l'enfant et modulant la perception et la compréhension de l'image – qu'il

---

<sup>18</sup> Pour des informations plus détaillées se reporter à la thèse de troisième cycle, soutenue en décembre 1975 à Paris, dont cet article est un résumé. Le lecteur pourra s'en procurer un exemplaire sur demande adressée à la revue.

s'agisse de maturation /p. 26/ individuelle, de confrontation aux *mass-media*, d'apprentissages scolaires ou du contexte social plus large – n'a pas été systématisée.

L'essai d'une méthode d'analyse de la perception et de la compréhension de l'image et son système de codification répond, du moins au stade théorique, à ces préoccupations.

• *Grilles d'analyse*

Deux grilles correspondant à deux types d'analyse s'interpénètrent en fonction des catégorisations des réponses. La première se situe au plan de la structure du message verbal et de la compréhension qu'elle suppose. La forme, le moule verbal qui sert à traduire la compréhension de l'image y est recueilli et constitue l'analyse formelle<sup>19</sup>.

La seconde grille d'analyse auxquelles les réponses sont soumises se situe au plan sémantique, c'est-à-dire à la signification ponctuelle attribuée aux éléments configuratifs. Reprenons, pour cette occasion, le modèle linguistique. Ce qui est entrepris dans cette étude, c'est l'étude du signe iconique, dans son acception linguistique d'association d'un signifiant et d'un signifié (le signifiant correspondant en gros à l'image visuelle et le signifié au concept). Le caractère du signe iconique n'est pas toujours arbitraire comme le signe linguistique – puisqu'il repose souvent sur quelques propriétés communes avec l'objet qu'il représente – mais il est, comme lui, toujours nécessaire (par exemple. Le signifiant "flèche" évoque toujours le concept de flèche) : « Le signifiant est la traduction (visuelle) du concept ; le signifié est la contrepartie mentale du signifiant » (BENVENISTE). Les signes iconiques assument des fonctions qui consistent dans l'expression de notions au moyen d'unités sémantiques (traits, grisés, couleurs, etc.) ; cette association du contenu et de l'expression traduit la double nature du signe iconique qui est à la fois signifiant et signifié. Le signe iconique est, plus encore peut-être que le signe linguistique, l'association d'un signifiant et de plusieurs signifiés. Ainsi les moyens par lesquels

---

<sup>19</sup> Pour les procédés de l'analyse de contenu, se reporter à la thèse.

sont codifiées les images ne sont-ils pas les mêmes que ceux par lesquels elles sont décodées. En d'autres termes, les signifiés auxquels sont associés le signifiant /p. 27/ iconique risque de déborder largement le signifié auquel le producteur d'images s'était initialement référé. C'est cette liaison et son ambiguïté qui nous intéressent.

Nous sommes, là, dans la conception la plus restrictive du symbolisme où l'accent est mis sur le strict rapport unissant le signifiant et le signifié, et non plus – comme dans la précédente analyse de type formel – dans la ligne saussurienne où le signifiant linguistique pris isolément n'a pas de lien interne avec le signifié et où, par conséquent, Il ne renvoie à une signification que parce qu'il est intégré à un système signifiant caractérisé par des oppositions différentielles.

La reconstitution du sens de l'image s'opère par identifications successives dans le registre de la dénotation, sur au moins trois plans qui sont repris dans l'analyse de contenu :

- 1° La représentation symbolique,
- 2° La représentation analogique concrète,
- 3° Les codes spatiaux de la représentation iconique.

#### B) *L'échantillon*

Il convient de rappeler d'emblée qu'une méthode d'évaluation de l'image ne pourrait se constituer comme méthode scientifique de référence que si elle se fonde sur les résultats d'un échantillon largement représentatif. La taille de notre échantillon reste faible : cent quarante protocoles d'enfants de 6 à 12 ans. Cependant, confrontés aux données objectives de la psychologie de l'enfant, les résultats obtenus doivent permettre de mettre sur pied une méthode d'évaluation de l'image dont on pourra tester la fiabilité et la validité par la vraisemblance des résultats obtenus.

Les 140 enfants interrogés sont tous des enfants issus de familles depuis longtemps implantées dans la région de Bouaké, tous nés dans cette région et en majorité d'origine baoulé (98 enfants). L'étude porte sur les effets individuels, scolaires et

culturels de la présence d'images en milieu clos (l'école) et de son absence dans le milieu ambiant (le pays dans son ensemble, en dehors des grandes villes). Ce qui importe, c'est de constituer un échantillon homogène du point de vue mode de vie ; tous les sujets appartiennent, tant à la ville qu'à la campagne, à des familles ayant des activités dites "traditionnelles" (tous enfants de paysans, artisans et petits commerçants).

/p. 28/ Plusieurs sous-groupes ont été choisis en fonction de trois critères :

- génétique,
- scolaire,
- géographique.

1° Au critère génétique correspondent deux groupes d'enfants: ceux de la classe d'âge 6-7 ans qui effectuent, tous, leur première année de scolarité - à l'exclusion de tout redoublant, - et ceux de la classe d'âge 11-12 ans effectuant leur dernière année de scolarité élémentaire. Cet éventail permet d'observer ce qui a été acquis, sur le plan de la lecture de l'image, durant les cinq années du cursus élémentaire. À partir de ces deux groupes, nous avons étudié l'évolution de la perception de l'image, du début jusqu'à la fin du cycle élémentaire selon deux modes de scolarisation.

2° Au critère scolaire correspondent trois groupes d'enfants. Deux d'entre eux sont confrontés à des modes de scolarisation distincts : l'enseignement traditionnel et l'enseignement audiovisuel ; les deux classes d'âge y sont représentées. Un troisième groupe, où seule la première classe d'âge (6-7 ans) est représentée, joue en quelque sorte le rôle de groupe témoin : il s'agit d'enfants qui n'ont pas été scolarisés et dont certains ne le seront probablement jamais.

Le premier groupe, représenté par des élèves des classes traditionnelle (20 enfants dans chaque classe d'âge), suit un enseignement proche du système scolaire français de type traditionnel dans lequel certains programmes ont été "adaptés" à la culture africaine ces dernières années ; cependant, l'organisation générale de l'enseignement (horaires, vacances, etc.), la progres-

sion des connaissances et plusieurs disciplines supposés indépendantes des conditions culturelles (mathématiques, logique, etc.) sont, *grosso modo*, identiques au système français.

Le second groupe est représenté par des élèves de classes audiovisuelles expérimentales<sup>20</sup> dont la progression est, en principe, calquée sur celle de l'enseignement élémentaire /p. 29/ traditionnel. Ce groupe totalise également 40 sujets pour les deux classes d'âge. La présence de ces sous-groupes différenciés, nous a permis d'observer les différences ou l'identité qui peuvent apparaître dans certaines modalités du processus perceptif.

3° Enfin, au *critère géographique* correspondent les deux grands sous-ensembles de l'échantillon : urbain et rural. Cette distinction nous a paru de première importance dans une étude sur la perception de l'image car elle reflète deux modes de vie distincts : le mode de vie urbain entraînant une exposition aux moyens visuels de communication relativement diversifiée (enseignes, affiches publicitaires, supports imprimés, cinéma, etc.) dont on peut faire l'hypothèse qu'il vient renforcer les acquis scolaires dans ce domaine, et le mode de vie rural où cette exposition est bien moindre, parfois réduite aux représentations graphiques pariétales.

## Conclusion

Le champ expérimental étudié ne permet qu'une réflexion partielle et inachevée sur les modalités particulières du développement cognitif de l'enfant en milieu africain ; cependant, cette étude a permis de dégager un réseau d'influences, étroitement imbriquées, qui suggèrent les déterminants de la compréhension de l'image chez l'enfant. Elles interviennent au cours du développement par chevauchements successifs et se conçoivent davantage comme mosaïques que comme déploiement linéaire de forces culturelles.

---

<sup>20</sup> Classes implantées par le secrétariat d'État aux Affaires étrangères dans plusieurs pays d'Afrique francophone.

1. – Il est commode d'envisager seule *l'influence génétique* qui constitue le noyau central sur lequel viennent se greffer toutes les influences proprement sociales. Cette distinction n'a cependant qu'un intérêt purement opératoire qui permet de rappeler que la problématique est une interrogation sur les modalités et le rythme d'apprentissage – du langage iconique – en milieu africain, dans un cadre pédagogique conçu sur le modèle occidental.

Il ne fait guère de doute aujourd'hui que les enfants scolarisés, issus de milieux culturels différents – africains ou occidentaux – appréhendent l'image selon des modalités perceptives fonctionnellement identiques ici et là. Rappelons- en les principales :

/p. 30/ 1° La structuration progressive de la perception semble être une constante interculturelle des activités perceptives. Elle n'est d'ailleurs pas l'entassement ou la juxtaposition de structures de plus en plus complexes qui conduiraient du concret à l'abstrait. Le caractère analytique et "dissocié" de la perception vers six ou sept ans est davantage la manifestation d'un système de représentations mentales où s'élabore la pensée formelle qu'une pensée "concrète" émergeant de l'activité pratique.

En réalité, il est difficile encore de déterminer le niveau d'intervention de l'activité intellectuelle dans l'activité perceptive du fait qu'elles ne sont pas isomorphes : l'évolution continue et presque insensible de l'activité perceptive ne permet pas une mise en correspondance avec les stades différenciés de l'évolution intellectuelle. En revanche, la précocité et l'accélération du rythme d'élaboration de cette activité perceptive qu'on observe assez souvent chez l'enfant de milieu occidental par rapport à l'enfant de milieu africain semble imputable à l'influence du langage dans la phase préscolaire et à la richesse des stimuli dans le milieu. L'enfant qui désigne et nomme un objet accorde une valeur signalétique au stimulus ; en devenant source de différenciation, il permet à la perception d'acquiescer constance, généralisation, mobilité.

On entrevoit donc les lacunes d'une pédagogie qui ne semble

pas se soucier des influences précoces du milieu agissant encore sur l'enfant d'âge scolaire. Nous aurons d'ailleurs à y revenir.

2° La capacité de symbolisation, ou ce que nous pourrions appeler « les conduites » symboliques de l'enfant en milieu africain, restent très riches et certainement sous-employées. Le problème fut longtemps mal posé par les psychologues travaillant en Afrique Noire, peut-être en raison d'une confusion terminologique qui tend à substituer la notion de fonction symbolique à celle, plus large et moins affective, de fonction sémiotique. Cette confusion est source de difficultés au plan de l'image : c'est considérer, en effet, que toute représentation indirecte d'une idée ou d'une intention est symbolique ; le symbolisme dès lors se dilue dans l'image pour n'être plus que son seul mode d'être ; le concept cesse alors d'être opératoire.

/p. 31/ Naturellement, il ne s'est pas agi, pour nous, de choisir une acception parmi d'autres du symbolisme, mais d'en privilégier deux formes qui rendent compte du comportement de l'enfant face à l'image :

a) La première est de représenter une notion abstraite par un objet matériel ou un signe conventionnel. L'apprentissage du code est rendu nécessaire par l'artifice utilisé.

b) La seconde est de considérer qu'une conduite symbolique témoigne « de l'aptitude du sujet à différencier – au sein du perçu – un ordre de réalité irréductible aux “choses” et permettant un maniement général de celles-ci<sup>21</sup>. » Autrement dit, il s'agit d'une mise en relation entre le sens manifeste d'une pensée, d'une parole, d'une image ou de tout autre message, et son sens latent. En ce sens, l'image est bien, au plan de la dénotation, un système de signes où la première acception du symbolisme s'insère comme élément du tout, tandis qu'au plan des connotations, elle devient langue symbolique d'une culture qui parle sur elle-même.

Mais alors que la première forme évoquée – symbolisme

---

<sup>21</sup> Laplanche & Pontalis *Vocabulaire de la psychanalyse*. PUF, 1967.

iconique au sens restreint – s’acquiert par un apprentissage où la seule difficulté majeure est le choix du moment opportun, la seconde – symbolisme iconique au sens large – exige en même temps qu’une maîtrise absolue de l’instrument d’échanges, un savoir sur le cadre référentiel – le référent – où s’est élaboré l’image. Mais le référent étant toujours, comme le dit Houis, le « stimulus de l’acte de communication » dans lequel l’image, la parole, l’acte, acquièrent valeur de signes, il devient lui-même produit culturel autant qu’objectivation de la réalité ; on a tout lieu de croire, dans ces conditions, que l’enfant en milieu africain viendra y buter comme sur le vide et l’insignifiant. Le « Sésame, ouvre-toi » ne lui est même pas donné.

II. – Au plan général de la compréhension de l’image, l’influence scolaire joue également son rôle. Elle se traduit par des manques qu’il est plus facile de dénoncer que de combler : à l’absence de supports imprimés dans le cadre extra-scolaire vient s’ajouter l’impossibilité d’une lecture /p. 32/ “individualisée” au sein de l’école ; les images comme les textes pédagogiques sont d’usage collectif. La familiarisation avec l’image s’arrête à la leçon de langage.

De même, l’apprentissage systématisé de la lecture de l’image qui n’a d’existence, même embryonnaire, est restée trop longtemps au stade de la suggestion controversée : des psychopédagogues y voient un “luxe” inutile où risque de s’effriter la sévère sélection opérée en milieu scolaire africain ; d’autres en parlent comme d’une utopie : la pédagogie mythifiée remonte à ses sources, c’est l’apprentissage des apprentissages qui conduit à la connaissance... ; d’autres enfin, parmi lesquels nous nous situons, proposeraient, sinon un apprentissage systématique de tous les modes de représentation ou les types de messages de l’image (pédagogique, informatif, caricatural, artistique, etc.), du moins un apprentissage de l’image dans tous les cas où elle intervient comme langage premier (premier médiateur), dans un système de communication. Nous aurons également à y revenir à propos de l’intérêt pédagogique de l’image.

Au plan limité de cette étude, les deux modes de scolarisa-

tion, traditionnelle et audio-visuelle, font apparaître des différences non négligeables dans la perception et la compréhension de l'image, en particulier lorsqu'on s'adresse aux enfants effectuant leur première année d'enseignement élémentaire. Le cadre pédagogique traditionnel laisse l'enfant démuni devant l'image : n'étant pas donnée comme un langage, elle reste objet matériel plus que parole, écran plus que support du message. Ce qui est paralysant pour l'enfant n'est pas tant une incapacité constitutionnelle à comprendre l'image que l'incongruité d'avoir à la considérer comme un langage, comme un réservoir de signifiants où il suffirait de plonger le regard pour qu'aussitôt surgisse le sens. Cette absence d'usage social de l'image<sup>22</sup> qui caractérise encore aujourd'hui le milieu africain confronte l'enfant à une expérience nouvelle où les seules références possibles sont minces : au plan visuel, la reconnaissance des quelques propriétés communes aux représentations graphiques et à la réalité ; au plan verbal, la consigne. C'est /p. 33/ un peu comme si nous nous trouvions en présence d'un objet, impossible à désigner par sa fonction et recouvert d'idéogrammes. La situation n'est d'ailleurs que très superficiellement comparable, *car nous savons* que l'objet est porteur d'une signification.

Cette hypothèse paraît d'autant plus convaincante qu'on observe, dès la première année, chez les enfants scolarisés par la méthode audio-visuelle, des comportements sensiblement différents envers l'image : l'inhibition y est quasiment nulle, l'approche de l'image plus globale, le recours à l'imagination "contrôlée"<sup>23</sup> beaucoup plus fréquente.

Or, cette différenciation ne s'ébauche pas sur la base d'un apprentissage de la lecture de l'image, puisque aucune des deux méthodes ne la pratiquent. Elle prend appui, nous semble-t-il, sur deux types d'apprentissage qui interviennent de façon informelle et informulée : d'une part, l'apprentissage des quelques

---

<sup>22</sup> Mis à part les images pariétales qui ont une haute valeur culturelle.

<sup>23</sup> C'est-à-dire prolonger l'histoire, broder sur le thème, dialoguer avec les personnages, etc.

conventions iconiques “de base” (les repères analogiques) qui s’effectuent par familiarisation avec le support imagé ; d’autre part, l’apprentissage de la fonction de communication de l’image. La “pratique” répétée de l’image dans des contextes pédagogiques délimités convie l’enfant à une réflexion où se dessine sa signification et sa place en tant qu’instrument d’échanges ; sa fonction de médium est reconnue bien avant que l’enfant n’en connaisse toutes les conventions. De là découlent, nous semble-t-il, cette marge de disponibilité, cette attention plus sélective et mieux adaptée avec lesquelles l’enfant de classe audio-visuelle aborde l’image. S’il échoue à identifier le sens global de l’image, du moins essaie-t-il de maintenir la cohérence d’un discours : il tisse des relations qui n’existent pas, invente l’histoire, crée son propre message comme si seul comptait le fait de *communiquer*.

Or, on constate, au contraire, que s’opère, en fin de cycle élémentaire, un nivellement entre les modes de compréhension et les conduites verbales chez les élèves scolarisés par l’une ou l’autre méthode. La fonction de médium est cependant acquise là où elle faisait défaut la première année dans l’enseignement traditionnel.

/p. 34/ Dans les deux modes de scolarisation, la compréhension des élèves est synthétique, précise et construite tant qu’ils côtoient le champ analogique de l’image, mais elle reste encore très souvent morcelée et comme “ajourée” au niveau des registres de représentation iconique plus abstraits (par exemple, les conventions pour la représentation du temps et de l’espace).

Même chez les élèves de la cinquième année d’enseignement audio-visuel qui consacre la fin du cycle élémentaire par l’entrée dans le secondaire mais, plus généralement, dans la vie professionnelle, l’image reste un langage incomplet, tronqué, inutilisable comme véhicule d’un autre savoir-faire, impropre à la consommation<sup>24</sup>.

Ce nivellement n’est pas surprenant dans la mesure où il met

---

<sup>24</sup> Au sens que nous lui attribuerons ultérieurement.

en lumière l'identité formelle entre les deux systèmes scolaires. Leurs structures diffèrent certes, et les points nodaux de l'efficacité ou de l'inefficacité pédagogiques apparaissent dès la première année – les attitudes envers l'image qu'on y a observé sont là pour le rappeler, – mais elles ne s'accompagnent pas d'une attitude pédagogique fondamentalement différente : l'une et l'autre reposent sur un même postulat qui est d'ailleurs bien davantage l'effet d'une carence que d'un choix délibéré : l'identité culturelle (cognitive, affective, etc.) entre l'enfant africain et l'enfant occidental qui aborde sa première année d'école.

L'influence spécifique de la méthode audio-visuelle s'exerce au niveau des *comportements sociaux* de l'enfant : les passerelles établies entre les disciplines, la variété des moyens d'expression qui lui sont offerts développent des attitudes sociales comme le jugement critique, le souci d'une expression personnelle et la valorisation de l'acte différencié, de la curiosité, etc. En ceci, elle se distance de la méthode traditionnelle, assujettie à une conception plus hiérarchisée et plus stéréotypée des relations sociales où transparait une gamme de réponses sociales nettement plus rigides.

En revanche, l'une et l'autre méthodes se constituent à partir de cette même ignorance du dynamique affectivo-intellectuel de l'enfant de 6-7 ans en milieu africain. Il ne s'agit d'ailleurs pas tant de savoir à quel rythme se succèdent les /p. 35/ stades de développement chez l'enfant et d'y inscrire des apprentissages dans une tranche d'âge plus élastique que d'identifier les "zones lacunaires" du "regard" que l'enfant porte sur une tâche. C'est en découvrant leur point d'ancrage avec la réalité – par exemple, la carence du milieu en supports imprimés dans le cas de certaines difficultés de lecture de l'image – et en y rattachant des apprentissages spécifiques qu'on gommara, dans une certaine mesure, les effets culturels liés à l'absence de certains stimuli.

Alors même que, dès la première année audio-visuelle, l'enfant se familiarise avec l'image comme support de communication et accède à une meilleure compréhension d'ensemble que l'enfant de classe traditionnelle, la lecture de l'image stagne pour n'être

plus, en fin de cycle, que le strict répondant de celle acquise dans le cursus traditionnel. Aucun apprentissage ne vient en effet prendre le relais de ce savoir sur l'image, plus ou moins rapidement constitué et diffus, fermé sur lui-même, car l'image n'est pas un système logique de représentations motivées où le raisonnement solitaire se substituerait à une pédagogie explicative ; rapidement saturé, il reste une interpellation plus qu'un discours sur l'image : l'image signifie pour l'enfant, sans qu'il se sente armé pour y répondre.

III. – *Les facteurs socio-écologiques* de la compréhension de l'image sont particulièrement influents et, en définitive, beaucoup plus déterminants que le contexte scolaire actuel. Au sommet de la pyramide, l'influence urbaine joue un rôle important dont il est encore malaisé de déceler et de démêler toutes les implications sur le développement de l'enfant. Il reste indiscutable qu'une supériorité dans la lecture de l'image se manifeste avec une constance remarquable chez les enfants de la ville, quel que soit par ailleurs leur âge ou la façon dont ils sont scolarisés. En regard du problème pédagogique qui nous intéresse, la ville joue le rôle de "tampon" entre les deux systèmes scolaires en estompant les différences dans les résultats : elle "hisse" les élèves (urbains) du cursus traditionnel au niveau des élèves ruraux du cursus audio-visuel, aussi bien en début de cycle lorsque l'enfant commence l'école qu'en fin de cycle.

Ce "bénéfice intellectuel" lié à la fréquentation du milieu persiste, mais ne s'accroît pas au cours des études élémentaires ; l'écart entre enfants urbains et ruraux restant sensiblement /p.36/ identique du début à la fin, aussi bien dans la méthode traditionnelle que dans l'audio-visuelle. Ainsi, le milieu urbain agit-il doublement comme facteur de maturation préscolaire et comme facteur parascolaire, sans pour autant que ses effets soient cumulatifs. Au niveau le plus général, deux raisons peuvent en rendre compte :

1° *La richesse des sollicitations sensorielles* fournit à l'enfant vivant en milieu urbain un cadre d'expériences beaucoup plus riche que celui d'un enfant de la campagne. Les stimulations visuelles et

auditives s'y exercent très précocement dans les différents cadres de vie de l'enfant : l'architecture, l'urbanisme, l'incitent à articuler des schèmes de conduites de déplacement, les *mass-media* (journaux, cinéma, télévision, etc.) le confrontent à des modes de communication qui, sans être entièrement décodés, représentent cependant une ouverture sur d'autres comportements et d'autres mœurs. C'est dans la diversité des usages de la langue – ou des langues – que ces sollicitations trouvent un support référentiel qui les fixe et les organise en schèmes de conduites.

2° Le développement d'une perception articulée est favorisée par la richesse du cadre d'expériences où se constituent, précisément, des habitudes mentales de repérage visuel : les éléments qui possèdent une valeur ou une signification sociales y sont privilégiés, tandis que les autres forment un halo périphérique, inutilisés mais disponibles dans de nouvelles expériences. De plus, l'ensemble des *mass-média* renforce la valeur accordée à l'acte de communiquer et développe chez l'enfant une attention plus sélective envers les messages qui lui sont adressés.

IV. – Cependant, il est délicat et aléatoire d'établir une stratification trop rigide entre les différentes influences qui déterminent la compréhension de l'image en milieu africain, car il en est une au moins qui s'exerce aux dépens de toutes les autres, familiale, scolaire et sociale, et qu'on peut appeler *l'influence idéologique*. Elle conditionne le statut de l'image, sa définition et sa fonction dans une culture, colore d'une façon particulière tout ce qui est pris comme support d'un langage. Le discours idéologique de l'image est une parole sur elle-même qui filtre à travers l'usage social qu'on fait de l'objet-image. Que donne-t-il à voir dans le contexte de l'Afrique /p. 37/ Noire ? L'image y conserve un statut encore aujourd'hui très puissant. En désignant, elle ne fait place ni à l'explication ni au doute et fige la compréhension. Face à l'image, « nous sommes à chaque fois dépossédés de notre jugement : on a frémi pour nous, on a réfléchi pour nous, on a jugé pour nous ; (un) ne nous a rien laissé – qu'un simple droit d'acquiescement intellectuel » (BARTHES).

Alors que l'usage mythique de l'image en milieu occidental la

remplit d'une surabondance de significations, l'usage mythique de l'image, en milieu africain, la dépouille au contraire de ces multiples univers de significations pour en faire une parole qui acquiert valeur de référence, de guide de comportements. Le message devient le garant d'une vérité, d'une authenticité que sa matérialité même rend incontestable. Cette dépendance à l'image semble dépendre de deux facteurs éducatifs :

– d'une part, la maîtrise incomplète des règles de lisibilité de l'image au sortir de l'école rend difficile l'établissement d'un jugement critique sur l'image, d'une "distance" qui permettrait d'accommoder sur un autre plan que celui de la pure dénotation analogique ;

– d'autre part, l'éducation traditionnelle comme celle qui est imprégnée de concepts occidentaux ou "modernes" développent et valorisent des attitudes de dépendance et de soumission à l'adulte : tout ce qui est produit par l'adulte suppose une adhésion infantine d'où la critique est exclue.

Dans les deux cas, ni le contexte scolaire ni le milieu culturel ne sont en mesure de lui fournir une critique épistémologique (du savoir et des "savoir-faire") qui viendrait prendre le relais des apprentissages scolaires et restituer leur valeur fonctionnelle aux « produits culturels de communication. Les modèles de comportements (linguistique, iconique, énonciatif), transmis par l'école, ne sont pas rendus opératoires.

À ce niveau, le milieu urbain constitue le lieu d'un brassage continu de comportements, d'idées et de croyances où les contradictions entre éducation traditionnelle et éducation moderne sont plus apparentes qu'en milieu rural ; le développement de l'enfant n'y est pas sous-tendu par un système de valeurs rigides et des modèles de comportements strictement déterminés : les choix individuels s'y substituent plus facilement aux décisions collectives. Dans cette prise en charge de /p. 38/ l'individu par lui-même s'ébauchent les conditions d'une autonomie affective et intellectuelle où la toute-puissance des objets est amoindrie. Plus ouvert et plus attentif aux significations, le citadin est un

peu mieux en mesure d'accommoder à la fois sur la dénotation de l'image et sur le discours connoté.

Dans le contexte évoqué, reste-t-il possible de situer l'intérêt pédagogique de l'image ? C'est à cette question que nous tenterons maintenant de répondre.

Le dénominateur commun de toute pédagogie étant la transmission efficace d'un savoir (langue, mathématiques, etc.) ou de savoir-faire au niveau de l'utilisation d'un outil ou d'une technique, l'évaluation de l'image comme support pédagogique est fonction du but recherché au terme de son utilisation. Nous envisagerons donc successivement plusieurs possibilités de recours à l'image dans une perspective double :

1° Faire acquérir des moyens de communication destinés à ouvrir le champ d'expériences de l'individu et visant à lui assurer une intégration sociale et professionnelle satisfaisante. À ce niveau, l'accent est mis sur l'apprentissage d'une technicité opérante dans les milieux urbains et industrialisés, et utilisable comme agent de transformations des conditions du milieu rural et agricole. L'image peut intervenir, là, comme support à l'apprentissage d'une langue étrangère, comme stimulus d'une conduite professionnelle (panneaux informatifs) ou comme mode de représentation d'autres disciplines (histoire, géographie, sciences naturelles, étude du milieu, etc.).

Dans tous les cas, c'est l'apprentissage d'un "nombre fini" de réponse à l'image : c'est la transformation linguistique ou énative d'un message iconique. (Ainsi se perpétue le schéma brunérien de la parfaite adéquation entre les trois modes de représentation de la réalité comme fait distinctif du système socio-éducatif occidental : toute expression de la personnalité qui tenterait d'échapper à la triple traduction entre les modes symbolique, iconique et éactif, ne recevait aucun encodage culturel pour se fixer.)

2° Bien que ce schéma ne soit qu'une hypothèse, il permet de poser le problème d'autres utilisations possibles de l'image où seraient seuls visés le développement harmonieux et l'épanouisse-

ment de la personnalité dans le contexte spécifiquement africain. L'image prise comme source de réponses riches et /p. 39/ diversifiées, dont le registre pédagogique ne constituerait alors qu'une seule facette, deviendrait le stimulus d'un acte de communication ou d'une conduite expressive davantage marqué par l'héritage culturel africain que par un enseignement de type occidental.

Compte tenu de ces préoccupations, nous envisagerons trois cadres d'utilisation de l'image ; en posant simplement les jalons d'une recherche pédagogique dans ce domaine :

A) *L'image comme support à l'apprentissage d'une langue étrangère*

À ce niveau, son utilisation répond davantage à un acte de foi qu'à une nécessité culturelle. On reste en effet fort perplexe devant un apprentissage de la langue française beaucoup plus rapide et plus approfondi que celui du langage de l'image, là même où l'image est le support pédagogique de la langue. Ce phénomène qui traduit les imperfections d'un support visuel dans le contexte africain appelle l'attention à la fois sur un apprentissage préliminaire de la lecture de l'image, si tant est qu'on lui garde sa fonction de premier médiateur dans l'acquisition d'un savoir, et sur la nécessité d'élaborer des méthodes reposant sur les ressources sensorielles les plus raffinées dans la culture africaine. En particulier, on peut envisager de fonder plusieurs apprentissages sur la reconnaissance de bruits "écologiquement valides" ; on ne voit d'ailleurs pas pourquoi un seul et même sens ne serait pas utilisé dans la chaîne de médiateurs qui lie l'émetteur et le récepteur (méthode audio-auditive, par exemple). Quant à la lecture de l'image, elle ne se conçoit que comme apprentissage autonome, en dehors même des liens qu'elle entretient avec d'autres médiateurs.

B) *L'image comme moyen de communication autonome.*

Quels sont les différents registres où achoppe la compréhension de l'image et par quels moyens peut-on envisager d'y remédier ?

Il semble que les difficultés de lecture de l'image interviennent au moins à trois niveaux :

a) D'une part, *au niveau de la représentation analogique*, au plan de la dénotation. La compréhension de l'image y reste fractionnée, incomplète, et la polysémie peu contrôlée tant /p. 40/ que l'enfant n'a pas acquis une familiarité certaine en milieu africain. Ce phénomène est davantage répandu en milieu rural qu'en milieu urbain, davantage dans une scolarité traditionnelle que dans l'enseignement audio-visuel.

b) D'autre part, et toujours *au plan de la dénotation, au niveau de la juxtaposition des différents modes de représentation graphique*. Nous pensons en particulier aux images où coexistent des *signes de nature différente*, renvoyant à plusieurs types d'interprétation de l'image qui ne s'élaborent pas tous à un même moment du développement intellectuel : le langage de l'image, tel qu'il ressort de son usage audio-visuel, se construit à la fois sur des signes de "substitution" qui remplacent l'objet matériel par un ensemble de signes "motivés", analogiques, et sur des signes "symboliques" qui substituent un signe conventionnel, peu ou pas motivé, à une représentation mentale. Que la notion abstraite soit représentée par un objet matériel (en quel cas, le signe reste motivé, même faiblement, comme par exemple la croix pour signifier la chrétienté) ou par un signe entièrement conventionnel (comme le point d'interrogation pour signifier l'interrogation ou la bulle comme représentation d'un temps futur ou hypothétique), un apprentissage, plus ou moins long selon le public auquel on adresse l'image devient nécessaire.

Cette seconde difficulté ne se résout pas par une familiarisation plus ou moins soutenue de l'enfant à l'image, puisqu'on la voit persister jusqu'à la fin des études élémentaires, bien que légèrement moins accusée.

c) Enfin, les connotateurs de l'image ne sont jamais appréhendés et les sens latents toujours laissés dans l'ombre. Nous avons déjà eu l'occasion de la souligner.

Deux causes au moins sont responsables de ces échecs :

1° L'absence d'un *apprentissage scolaire* de la lecture de l'image joue un rôle particulièrement important dans un milieu dépourvu de supports imagés. Tandis que la possibilité est offerte à l'enfant vivant dans une ville occidentale<sup>25</sup> d'opérer /p. 41/ un va-et-vient constant où s'établissent des repères entre la réalité et la représentation graphique de telle manière que l'une et l'autre peuvent être source d'enrichissement<sup>26</sup>, l'enfant vivant dans le monde rural africain ne dispose pas de cette "imprégnation" visuelle, source d'une connaissance "floue" et incontrôlée sur le monde des images. La seule référence dont il dispose pour appréhender l'image est son univers tridimensionnel. Il serait souhaitable de concevoir une véritable étude du milieu qui inciterait l'enfant à des transpositions graphiques. En d'autres termes, l'initiation de l'enfant à un milieu écologiquement plus ouvert, plus vaste que celui auquel il est normalement habitué, doit s'associer à l'apprentissage des conventions graphiques de l'image, fussent-elles analogiques.

Il n'existe apparemment que deux solutions au problème de l'apprentissage de la lecture de l'image : ou bien, « saturer le marché » africain de supports imagés, mais on entre alors dans la sphère des spéculations politiques et économiques ; ou bien alors, combler, dans le cadre scolaire, les carences du milieu dans ce domaine par des apprentissages spécifiques. Quelques réflexions pourront servir de base à l'élaboration de tels apprentissages :

De la première à la dernière année d'enseignement élémentaire, l'enfant devrait pouvoir acquérir un certain nombre de notions permettant l'accès à la lecture de l'image et dont l'appren-

---

<sup>25</sup> À l'exclusion des couches sociales maintenues dans un état proche du sous-développement (migrants, sous-prolétariat) où les enfants bénéficient fort peu de l'enrichissement des *mass-média*. Une pré-étude sur la compréhension de l'image parmi les enfants issus de ces couches sociales montre d'ailleurs des résultats tout à fait semblables à ceux des enfants étudiés en milieu africain.

<sup>26</sup> Un enfant peut en effet identifier, dans la réalité, un objet qu'il n'a vu auparavant que sous forme graphique.

tissage interviendrait au moment opportun du développement cognitif.

*a) L'acquisition de la notion de convention.*

Elle est le fondement de tout apprentissage du langage de l'image. Elle pourrait s'appuyer sur un apprentissage non verbal du passage d'un élément en trois dimensions à sa représentation sur plan, par un va-et-vient constant où les conventions graphiques s'acquièrent progressivement. L'étude du milieu "restreint", c'est-à-dire celui auquel est habitué l'enfant depuis sa naissance, offre toujours une gamme importante d'éléments dont la représentation graphique peut être étudiée. /p. 42/ Le milieu "élargi" qui engloberait tout ce qui peut être construit, moulé, façonné – maisons, animaux, personnages, objets, – pourrait compléter la gamme initiale. De même, il serait souhaitable de proposer à l'enfant de partir d'un plan pour élaborer une construction en trois dimensions.

*b) L'acquisition de la notion de symbole iconique.*

Diverses manipulations d'objets pourraient constituer un point de départ fécond. Il pourrait être intéressant, par exemple, de susciter chez l'enfant la création de signes conventionnels pour la représentation du temps et de l'espace, ce qu'il ne se prive d'ailleurs pas de faire au plan du dessin, mais qu'aucun cadre pédagogique n'a bien voulu "institutionnaliser" jusqu'à présent : pourquoi, en effet, ne pas concevoir que le support visuel d'apprentissage d'une langue puisse être entièrement réalisée par des enfants, sur la base de conventions choisies par eux. Une histoire racontée dans la langue maternelle ou inventée serait le stimulus d'une succession de dessins réalisés par les enfants.

Si l'on souhaite par ailleurs faire acquérir à l'enfant un certain système de conventions graphiques qui présente évidemment l'avantage d'une lecture généralisable, il devient possible de susciter des activités où l'on apprend au langage à devenir image : c'est le cas chaque fois qu'on demande à l'enfant d'évoquer graphiquement tout événement, scène ou histoire dont il vient de prendre connaissance. Dans cette perspective,

chaque unité significative de l'histoire peut donner lien à une représentation graphique. Apprendre à représenter le temps, par exemple, peut s'élaborer dans le découpage et la "mobilité" de dessins qui se juxtaposent ou se succèdent selon la convention adoptée.

c) L'acquisition de signes à faible ou forte iconicité.

Le signe à forte iconicité renvoie à tout ce qui suggère le réalisme ou l'hyper-réalisme de l'image. C'est naturellement un apprentissage qui exige déjà une connaissance des règles de lisibilité de l'image et ne peut s'effectuer que tardivement, à un moment où bien souvent le petit Africain ne va plus à l'école. Mais si l'image était valorisée comme langage, rien n'empêcherait qu'on enseigne les règles du fonctionnement du cinéma ou de la télévision, par la décomposition du mouvement /p. 43/ et sa reconstitution dans le rythme de présentation des images. De même, le signe à iconicité faible, dont font partie les signes mathématiques, ne peut évidemment faire l'objet d'un apprentissage qu'au terme d'un enseignement où sont maîtrisés à la fois la langue et l'image.

2° L'absence d'un *apprentissage idéologique* de l'image renforce cette "adhérence" à l'objet matériel que nous avons déjà eu l'occasion de souligner. Or, l'image sert à la parole mythique puisqu'en parlant des "choses", elle les innocente, les purifie. Ainsi l'intention apparaît comme sens second, déformé, d'autant plus dangereux qu'il a valeur de constat ; on s'y persuade « d'une hiérarchie inaltérable du monde », dit R. Barthes. Paraphrasant ce dernier, nous dirons qu'il faut traiter le réalisme de l'image, ou bien comme une substance idéologique, ou bien comme une valeur sémiologique, mais ces deux critiques se conjuguent assez mal. « L'idéologie a ses méthodes, la sémiologie les siennes ».

En répandant leurs représentations culturelles à travers tout un catalogue d'images collectives, les pédagogues occidentaux semblent consacrer le hiatus éducatif africain.

3° *L'image comme moyen d'expression et de créativité*

Diversifier, dans le cadre scolaire, les moyens d'expression et

de créativité, dont certains à partir de l'image, devrait permettre de jeter un pont entre le patrimoine culturel africain et l'éducation moderne occidentalisée. Si l'unité pédagogique reste une utopie, du moins la cohérence d'un développement psychologique qui n'aurait à rompre les amarres avec aucune des deux cultures où l'individu s'est développé peut-être se chercher dans la richesse de moyens d'expression mis à la disposition des enfants ?

Il ne s'agit évidemment pas de conclure sur des propositions que seuls, en ce domaine, des Africains seraient habilités à faire, mais de rapporter quelques expériences pédagogiques fondées sur l'utilisation de l'image, à titre de recherches possibles dans des domaines jusque-là explorés :

- L'expérience du musée de Brooklyn.

Au cours de l'été 1971, Duncan F. Cameron, Canadien, spécialiste de l'organisation et du développement des musées /p. 44/ aux Etats-Unis, actuellement directeur du musée de Brooklyn, a tenté une expérience d'improvisation théâtrale à partir de l'observation d'une salle de musée consacrée à l'Art égyptien, avec un groupe d'adolescents âgés de 14 à 18 ans et appartenant à des groupes ethniques différents (Noirs américains, Portoricains, etc.). L'intention initiale de l'expérience suggérait d'utiliser les objets de cette exposition comme stimuli à toutes les formes d'improvisation : danses, chants, expression corporelle, mise en scène.

En l'absence de toute connaissance sur la culture et l'histoire égyptienne, les "réponses" données aux objets furent d'abord puisées dans le propre registre de comportement culturels des adolescents. Mais, d'après le responsable de cette expérience, à mesure que l'expérience se déroulait dans le temps, les jeunes devinrent plus curieux et plus motivés à l'égard des sculptures, s'interrogèrent sur le mode d'expression de la culture égyptienne. Ce fut alors le point de départ d'une création théâtrale où, d'acteurs, ils devinrent danseurs, poètes, mimes et conteurs pour exprimer « leurs réponses » à l'art égyptien.

Dans une perspective qui se rapproche davantage de celle que nous avons étudiée, il est intéressant de signaler plusieurs expériences qui ont consisté, dans des films destinés en particulier aux enfants, à raconter des histoires à partir d'une image non figurative : c'est le cas des films de Mac Laren, de *Sesame Street* et du film de Jolane Meyer. Bien qu'une évaluation systématique n'ait pas encore été entreprise, il semble que les attitudes du public enfantin envers ces films soient positives en ce sens qu'ils "répondent" à l'image comme si elle était figurative. Le problème, en effet, n'est peut être pas tant au niveau d'un choix entre image figurative et image abstraite comme support pédagogique qu'au niveau de l'apprentissage de conventions, verbales ou iconiques, destinées à représenter un cadre conceptuel sur lequel l'enfant est amené à travailler.

Dans tous les cas, ni au plan figuratif ni au plan abstrait, l'image n'est innocente ; elle reste le véhicule d'une idéologie dont la lecture devient d'autant plus difficile qu'elle "passe" à travers une schématisation extrême de l'intention d'où l'on croit exclu tout jugement de valeur : pour ne prendre qu'un /p. 45/ exemple tiré d'une séquence filmée de *Sesame-Street* : on voit sur l'écran une succession de points noirs, comme des points de suspension, accompagné d'une musique ; intervient alors un point rouge qui quitte la ligne de points noirs pour se promener librement sur l'écran. La musique s'arrête un instant, "recule" sur elle-même jusqu'au point rouge, l'oblige à rentrer dans le rang. Puis, la musique se poursuit, tout est rentré dans l'ordre. Cette séquence n'induit-elle pas, à un certain niveau, que le conformisme est le seul mode de comportement autorisé, ou respectable ?

De cet ensemble d'observations, il ressort que l'image constitue un lieu d'expériences riche et ouvert dès l'instant qu'elle est appréhendée avec le recul que donne la connaissance d'un objet et le choix d'un univers conventionnel. Qu'avons-nous montré d'autre, sinon que l'image est paralysante et maintenue comme telle par l'éducation même. Aussi laisserons nous ouvert le débat sur les possibilités d'un apprentissage des lectures

de l'image en concluant sur ce passage des *Mythologies* de R. Barthes : « La fin même des mythes, c'est d'immobiliser le monde : il faut que les mythes suggèrent et miment une économie universelle qui a fixé une fois pour toutes la hiérarchie des possessions. Ainsi, chaque jour et partout, l'homme est arrêté par les mythes, renvoyé par eux à ce prototype immobile, qui vit à sa place, l'étouffe à la façon d'un immense parasite interne et trace à son activité les limites étroites où il lui est permis de souffrir sans bouger le monde : la pseudo-physis bourgeoise est pleinement une interdiction à l'homme de s'inventer. Les mythes ne sont rien d'autre que cette sollicitation incessante, infatigable, cette exigence insidieuse et inflexible, qui veut que tous les hommes se reconnaissent dans cette image éternelle et pourtant datée qu'on a construit d'eux comme si ce dût être pour tous les temps. Car la Nature dans laquelle on les enferme sous prétexte de les éterniser, n'est qu'un Usage. Et c'est cet usage, si grand soit-il, qu'il leur faut prendre en main et transformer. »

C'est un programme tout désigné aux pédagogues qui travaillent en Afrique Noire.

Michèle BRETIN-NAQUET  
3, rue Paillet, 75005 Paris

#### BIBLIOGRAPHIE

- ABIOLA E.T. (1967) "Nigerian children's pictorial representation of objects in their environment", *Teacher Education VII* : 196-200.
- ALEXANDRE P. (1967) *Langues et langage en Afrique Noire*. Paris, Payot.
- ALLPORT G.W. & PETTIGREW T.P. (1957) "Cultural influence on the perception of movement: the trapezoidal illusion among the Zulu", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65 : 104-113.
- BADUEL-MATHON C. (1971) « Le langage gestuel en Afrique occidentale. Recherches bibliographiques », *Journal de la Société des Africanistes* *XLI*, 2 : 203-249.
- BARRY Q. (1965) "Communication and language", *Networks of thought and action*, ed. Mac Donald, Londres.
- BAUGEY C. (sans date) *Étude sur l'emploi des méthodes audio-visuelles dans les*

- opérations de développement rural*. Paris, Bureau pour le développement de la production agricole. Rapport miméogr.
- BEKOMBO M. (1966) « Brazzaville à l'heure de la télévision congolaise », *Revue française de Sociologie*, avril-juin, VII, 2.
- BERSTEIN B. (1966) "Aspects of language and learning in the genesis of the social process", *Language in culture and society*, HIMES D. ed., New York, Harper : 251-263.
- BERTIN J. (1966) « Fonction de l'image, préalable aux problèmes de communication visuelle » *Bulletin de la Radio-Télévision scolaire*, 28 janvier-12 mars 1966, 40.
- BIODAKU S. (1967) "The effects of urbanization on education in Africa. The Nigerian experience", In *International Review of Education* XIII, 4, 450-459.
- BONTE M. (1962) "The reaction of two African societies on the Müller-Lyer illusion", *Journal of Social Psychology* 58 : 265-268.
- BOVET M. (1968) « Études interculturelles du développement intellectuel et processus d'apprentissage », *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée* 27, 3-4 : 189-200.
- BREMOND C. (1963) « Les communications de masse dans les pays en voie de développement », *Communications*, 2 : 56-57.
- BROWN R.W. & LENNEBERG E.H. (1954) "A study in language and Cognition", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59 : 454-462.
- BRUNER J.S. (1966) "I : On cognitive growth. II : An overview", in *Studies in cognitive growth*, New York, Willey : 1-68 et 319-327.
- CAHN P. (1967) « Le film comme moyen d'investigation psychologique », *Bulletin de Psychologie*, novembre 1967, XXI, 264, 5.
- CALAME-GRIAULE G. (1967) « La littérature orale », in *Colloque sur l'Art Nègre*, tome 1, Paris, Présence africaine : 243-254.
- CAMPBELL D.T. (1964) "Distinguishing differences of perception from failures of communication in cross-cultural studies", in cross-cultural understanding, ed. F.S.C. NORTHROP & Helen H. LIVINGSTON. New York, Werner Gren Foundation: 308-336.
- CANTENYS A. (1965) « Rapport d'expérimentation de films d'éducation de base dans quatre pays africains ». Paris, Secrétariat aux Affaires étrangères, Paris, doc. ronéo.
- CALISI R. (1961) « Les caractéristiques socio-culturelles du public cinématographique et le processus mondial de circulation de la culture ». *Table ronde sur le cinéma africain*, rapport miméogr., UNESCO, Venise, 10-11 septembre 1961.
- CASSIRER H.-R. (1966) « Techniques audio-visuelles d'éducation des adultes

- en Afrique » *Chroniques de l'UNESCO*, février 1962 : 64-69.
- COURTEJOIE J. & HERMAN F. (1965) "Producing visual aids in Central Africa", *International Journal of Health Education*. oct.-déc. 1965.
- COWLEY I.J. & MURRAY M. "Some aspects of the development of spatial concepts in Zulu children" *Journal for Social Research* (Pretoria)13: 1-28.
- CRYNS A.G.J. (1964) "African intelligence : a critical survey of cross-cultural intelligence in Africa South of the Sahara", *Journal of Social Psychology* 57 : 283-301.
- DAGUE P. (1970) *Introduction à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent en Afrique et à Madagascar*. Paris, AUDECAM. 1970. 1.
- DAMES J.J. (1968) *Keyword pictures for African literacy primers*. Nairobi, Literacy Centre of Kenya.
- DARRIBEAUDE J. (1965) Étude sur les moyens audio-visuels en milieu rural dans les pays africains et malgaches. Enquête psychosociologique au Cameroun Paris, Bureau pour le développement de la production agricole. Paris. *Rapport miméogr.*
- DAWSON J.L.M. (1967) "Cultural and physiological influence upon spatial-perceptual processes in West Africa (parts 1 and II)", *Journal International de Psychologie* 2 : 116-127 et 171-186.
- DE LACEY P.R. (1967) "Form discrimination in European and part-aboriginal children" *Australian Psychologist*, 2.
- DENNIS W. (1951) "Cultural and developmental factors in perception", in *Perception: an approach to personality* ed. R.R. BLAKE & G.V. RAWSEY, New York. Ronald Press : 200-219.
- DEREGOWSKI J.B. (1968) "Pictorial recognition in subjects from a relatively pictureless environment » *African Social Research* (Zambie) 5 : 356-364.
- DIETERLEN G. (1967) « Contribution à l'étude de l'architecture traditionnelle en Afrique », in *Colloque sur l'Art Nègre*, Paris, Édit. Présence africaine : 307-318.
- DOOB LN. (1961) *Communication in Africa? A search for boundaries*. Yale, Connecticut, Yale University Press..
- DUNCAN H. (1962) "How Africans see pictures". *New Readers Press* : 3-24.
- DUNCAN F., CAMERON (1972) "Problems in the language of museum interpretation", in the *Papers from the IXth General Conference of ICOM*, Paris, UNESCO.
- DU TOIT B.M. (1965) "Pictorial depth perception and linguistic relativity." *Psychologia Africana* (Johannesburg) XI, 2 : 51-53.

- EGLY M. (1966) « La visualisation du service de la scolarisation. Une expérience en cours au Niger », *Bulletin de la Radio-Télévision Scolaire*, 28 janvier-12 mars 1966, 40 : 22-24.
- FEARING F. (1954- “An examination of the conceptions of Benjamin Whorf in the light of theories of perception and cognition”, in *Language in Culture*, ed. J. HOIJER. Conference on the Interrelations of Language and other Aspects of Culture. Chicago, London University Press : 47-81.
- FERRON O.M. (1966) “The effects of early environment stimulation among freetown creoles. A comparative study”, *Review of Educational Research* 8 : 217-222.
- FERENCZI V. (1960) « Quelques implications psychosociales du film et l'action éducative », *Présence africaine*, oct.-déc. 1960, 34-35 : 104-130.
- (1966) *La perception de l'espace projectif. Étude réalisée auprès des travailleurs africains analphabètes en France*. Paris Didier.
- FRAISSE P. (1961) *Symposium de l'Association Scientifique de Langue française*. Paris, PUF.
- FRENCH A. (1962) Seminar of the reception of pictures and its relation to education. Kampala, Makerere University College, Rapport miméogr.
- (1963) “The relationship of anthropology to studies in perception and cognition”, in *Psychology. A study of science: Investigations of man as socius*, KOCH S. ed., New York, Mac Graw Hill.
- FRIJDA N. & JAHODA G. (1966) “On the scope of methods of cross-cultural Research”, *Journal International de Psychologie*, 1 : 109-127.
- GOHY J. (1965) *Dessin animé et films éducatifs en milieu rural. Enquête en Haute-Volta*. Paris, Ministère de la Coopération, Rapport miméogr.
- GOODNOW I.L. (1969) *Piaget and problems in research in culture and thought*, Georges Washington University, Rapport miméogr. Résumé in *Inventory of cross-cultural piagetian research*, 1969, 1.
- GREISMAS A.J. (1968) « Pratique et langages gestuels », *Langage*, numéro spécial, juin 1968, 10.
- HALL E.T. & WHYTE W.F. (1966) “Intercultural communication: a guide to men of action”, in *Communication and Culture. Readings in the Code of Human Interaction*, SMITH A.G. (ed.), New York, Holt, Rinehart and Winston.
- HALLOWELL A.J. (1951) “Cultural factors in the astructuralization of perception”, in *Social Psychology at the crossroads*, New York, Rohrer J.H., Bherif M., Harper.
- (1955) *Culture and experience*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- HECTOR H., DLODLO M.S. & DU PLESSIS C.F. (1961) “An experiment on silhouette recognition and projection with Bantu children of different ages” *Journal of the National Institute of Personal Research* :195-198.

- HENRY J. & BOGGS J.W. (1960) "A cross-cultural outline of education", *Current Anthropology* 1 : 267-305.
- HERSKOVITS M.J., CAMPBELL D.T.) & SEGALL M.H. (1968) Materials for a cross-cultural study of perception. Programm of African Studies, Evans-ton, Nordhwestern Univenity (Exposé du travail préparatoire du livre : *The influence of culture on usual perception*).
- HOLMES A.C. (1963) "A study of understanding of visual symbola". *Oversea Visual Aids Centre Publication*, 10.
- HOUIS M. (1971) *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*. Paris, PUF.
- HUDSON W. (1962) "Cultural problems in pictorial perceptions", *South African Journal of Science* (Johannesburg) 58, 7 : 189-196.
- (1960) « Perception des images et adaptation de l'éducation en Afrique » in CSA., Réunion des spécialistes CSA sur l'adaptation de l'enseignement aux conditions africaines, Lagos, 23-28 mai 1960, 16 p. Rapport ronéo.
- (1967) "The study of the problem of pictorial perception among accultured groups", *Journal International de Psychologie* 2 : 89-107.
- Huygue R. (1965) *Les puissances de l'image*. Paris, Flammarion.
- JAHODA G. (1961) « Aspects of westernization » *British Journal of Sociology*, 12
- (1956) "Assessment of abstract behavior in a non western culture", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53 : 237-243.
- (1958) "Child animism. Part 1: A critical survey of cross-cultural research. Part II : A study in West Africa", *Journal of Social Psychology*, 47.
- (1966) "Geometric illusions and environment. A study in Ghana", *British Journal of Psychology*, 57 : 193-199.
- (1968) « Les recherches pédagogiques en Afrique », *Journal of Social Issues*, 24.
- KIDD A.H. & RIVOIRE J.L. (1965) "The culture-fair aspects of the development of spatial perception" *Journal of Genetic Psychology*, 1 : 101-111.
- KILBRIDGE P.L. & ROBBINS M.C. (1966) "Pictorial depth perception and acculturation among the Baganda", *American Anthropologist*, 68 : 936-949.
- KLINEBERG O. (1935) *Races differences*. New York, Harper.
- KNEEBONE P. « Vers un Code international de signes » *Communication et Langages*, n°4
- KOHLBERG L. (1968) "Early education: a cognitive developmental view", *Child Development*, 39, 1013-1062.
- KORZYBSKI A. (1951) "The rote of language in the perceptual processes", in *Perception: An approach to personality*, BLAKE R.R. & RAMSEY G.V., New York., Ronald Press, 170-205.
- LAUDE J. (1966) *Les Arts d'Afrique Noire*. Paris, Livre de Poche, 381 p.
- LUTHE H.O. (1967) « Recherche sur l'emploi des moyens audio-visuels dans

- les pays du Tiers Monde. Aperçu méthodologique » *Ikon*, 17, 60 : 71-90.
- MALANDAIN C. (1967) « Quelques aspects de la compréhension du film fixe chez l'enfant », *Bulletin de Psychologie*, novembre, xxi, 264, 6.
- MBITI J. (1967) « La littérature orale africaine », in *Colloque sur l'Art Nègre*. Paris, Édit. Présence africaine, tome 1 : 255-279.
- METRAUX A. (1954) « L'anthropologie culturelle et les auxiliaires visuels », in *Compte rendu du Stage d'Étude sur l'Emploi des Auxiliaires visuels dans l'Éducation de base*. Paris, UNESCO, Annexe III-2.
- METZ C. (1970) « Images et pédagogie », *Communications*, 15, 162-168.
- MIALLARET G. (1964) *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du Premier degré*. Paris, PUF.
- MONTU Y. (1966) « La télévision et l'éducation populaire en Afrique (et au Niger) » *Afrique Actuelle*, 12 : 16-17, & 13 : 19-21.
- MOUMOUNI A. (1964) *L'éducation en Afrique*. Paris, Maspero, 400 p.
- MUNDY-CASTLE A. (1966) "Pictorial depth perception in Ghanalian children", *Journal International de Psychologie* 1, 4 : 289-300.
- MOUNIN G (1963) *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris, Gallimard, 301 p
- MUNN N.O. (1966) "Visual categories: an approach to the study of representational systems", *American Anthropologist*, 68 : 936-949.
- NANDA P.C., DAS J.P. & MISHRA H.K. (1965) "Discrimination of geometrical patterns in tribal, rural and urban children", *Journal of Social Psychology* 17, 2 : 197-200.
- ORTIGUES Ed. [] *Le Discours et le Symbole*. Paris, Aubier.
- PELUFFO N. (1967) "Culture and cognitive problems", *Journal International de Psychologie*, 2-3 : 187-198.
- PIAGET J. (1966) « Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie » *Journal international de Psychologie*, 1.
- POOLE F.E. (1968) "The effect of urbanization upon scientific concept attainment among Hausa children of Northern Nigeria", *British Journal of Educational Psychology* 38 : 57-63.
- SCHRAMM W. (1966) *L'information et le développement national, le rôle de l'information dans les pays en voie de développement*. Paris, UNESCO.
- SCHUWER P. (1967) « Nature et formes des messages visuels » *Techniques Graphiques*, nov.-déc., 73.
- SCHWITZELGEBEL R. (1962) "The performance of Dutch and Zulu adults on selected perceptual tasks", *Journal of Social Psychology*, 57 : 73-77.
- SEGALL M.H., CAMBELL O.T. & HERSKOVITS M.J. (1968) *The influence of culture on visual perception*. New York, Bobbs Merrill Co, 268 p.
- SINGH P.N. & HUANG S.C. (1962) "Some socio-cultural and psychological

- determinants of advertising India: a comparative study”, *Journal of Social Psychology* 17, 1 : 113-121.
- SMITH B. (1955) “Communication research on non-industrial countries”, in *Process and effects of mass communication*, SCHRAMM W. ed. Urbana, University of Illinois Press : 170-179.
- SOUCHON J. (1968-1969) « État présent des études sur les possibilités et les limites de la communication interculturelle d'une information visuelle appliquée à l'éducation », *Bibl. des élèves-inspecteurs de l'École normale de Saint-Cloud*, oct. 68 - mai 69. Rapport ronéo.
- SPINDLER G.D. (1963) *Education and culture and anthropological approaches*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 571 p.
- SUCHMAN R.G. (1966) “Cultural differences in children's color and form preferences”, *Journal of Social Psychology*, 70, 1 : 3-10.
- SULLEROT E. (1966) « De la lecture de l'image » *Terre d'images*, mai-juin, 3.
- SWINERS J.-L. (1966) « Propos d'images. Pour une bibliographie de l'image. » *Techniques Graphiques*, décembre, 62 : 704-709.
- TARDY M. (1963) « La lecture des images », in *Gens d'images* (Journées Internationales de Porquerolles), 5.
- (1963) « La lecture des images. Problèmes et méthodes. Communication aux Journées d'Études du C.I.P. Vichy, 1963.
- (1966) *Le professeur et les images*. Paris, PUF.
- (1964) « Le troisième signifiant », *Terre d'images*, mai-juin 1964, 3.
- THIBAUT-LAULAN A.-M. (1971) *L'image dans la société contemporaine*. Paris, Denoël, 315 p.
- (1970) *Le langage de l'image*. Paris Denoël.
- THOMAS L.-V. (1965) « Éducation traditionnelle et moderne en Afrique Noire ». Bruxelles, *Conférence internationale de la Fédération internationale des Écoles des Parents et d'Éducateurs*, Ministère de l'Éducation et de la Culture : 41-70.
- (1966) « Les idéologies négro-africaines d'aujourd'hui », in *Philosophie et Sciences Sociales*, Dakar, 1966. 1, 79 p.
- (1968) « Tradition et modernité chez les Diola de Casamance. Réflexions sur le devenir des valeurs éducatives », *Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire*, octobre, XXX, B 4 : 1488-1532.
- TRENAMAN J.M. (1967) *Communication et compréhension*. London, Longmans, Green & Co Ltd.
- TRIANDIS H.C. (1964) “Cultural influences upon cognitive processes, in *Advanced in Experimental Social Psychology*, BERCOVITZ L. (ed.), I. New York, Academic Press : 2-41.

- VERNON P.E. (1969) *Intelligence and culture environment*. Londres, Methuen, 264 p
- VERNON M.D. (1954) *Visual perception*. Cambridge University Press.
- WHITING J.W.M., CHILD I-L. & LAMBERT W. W. (1956) "Field guide for a study of socialization" , in *Six Culture Series*, Wiley, New York.
- WHORF B.L. (1956) "Language, thought and reality" in *Selected Writings of Benjamin L. Whorf*, CARROLL J.B. (ed.). New York, Wiley.
- WINICK C. (1963) "Taboo and disapproved colors and symbols in various foreign countries", *Journal of Social Psychology* 59, 2 : 361-368.
- WINTER W.L. (s.d.) "Seminar on the perception of pictures and its relation to education". Makerere University College, Uganda. Rapport miméogr., (1967) "Size constancy, relative size estimation and background. A cross-cultural study", *Psychologia Africana* 12, 1 : 42-58.
- WODER M. (1967) "Adapting witkin's field independence theory to accommodate new information from Africa" *British Journal of Psychology* 58 : 29-38.
- (1966) "Sensotypes" *Journal of Social Psychology*, 70 : 181-189.
- ZEMPLENI A. (1972) « Milieu africain et développement » *Psychopathologie africaine* VIII, 2 : 233-295.

\*

- Afrique documents* (1967) *Pédagogie et développement en Afrique Noire*. 91.
- CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE (CIE) (1966) *Colloque sur les Conditions de vie de l'enfant africain en milieu urbain en Afrique*. Paris, CIE.
- (s.l.n.d.) *Conditions de vie de l'enfant rural et de l'Ouest africain*. Institut de Pédiatrie Sociale. [Paris, CIE]

#### RÉSUMÉ :

Cette étude montre la nature des multiples influences socio-culturelles sur les mécanismes perceptifs et cognitifs qui déterminent la compréhension de l'image chez l'enfant élevé dans un milieu où l'usage des *mass-média* est quasiment inexistant. Après avoir montré, d'une part, que les bases physiologiques de la perception sont fonctionnellement identiques dans toutes les cultures (structuration progressive de la perception, capacité de symbolisation) et défini, d'autre part les caractéristiques de l'image comme auxiliaire pédagogique à partir d'une analyse sémiologique de celle-ci, l'A. montre l'interaction de ces influences à partir d'une étude qu'il a menée en Côte-d'Ivoire sur une population d'enfants choisis selon trois critères à deux termes : leur mode de scolarisation (traditionnel et audio-visuel), leur lieu de résidence (ville et campagne), leur âge (6-7 ans et 11-12 ans). Rappelons-les brièvement :

*L'influence scolaire* : Elle s'exerce sous deux aspects : sous l'angle de la maturation intellectuelle et par le mode de scolarisation. Les résultats montrent

que le cadre scolaire traditionnel laisse l'enfant démuné devant l'image : n'étant pas donné comme un langage elle reste objet matériel plus que parole, écran plus que support du message. Ce qui est paralysant pour l'enfant n'est pas tant une incapacité constitutionnelle à comprendre l'image que l'incongruité d'avoir à la considérer comme un langage. Cette absence d'usage social de l'image qui caractérise encore aujourd'hui le milieu africain confronte l'enfant à une expérience nouvelle où les seules références possibles soul minces (la reconnaissance de quelques propriétés communes aux représentations graphiques et à la réalité).

*L'influence écologique et sociologique* : Les facteurs humains et physiques sont particulièrement influents et, en définitive, beaucoup plus déterminants que le contexte scolaire actuel. Au sommet de la pyramide, l'influence urbaine joue un rôle important dont il est encore malaisé de démêler les implications sur le développement de l'enfant. Cependant, une supériorité dans la lecture de l'image se manifeste avec constance chez les enfants urbains, quel que soit par ailleurs leur âge ou la façon dont ils sont scolarisés.

*La variable idéologique* : L'influence idéologique conditionne le statut de l'image, sa définition dans la culture ; elle colore différemment tout ce qui est pris comme support d'un langage. L'usage mythifié de l'image en milieu africain, la dépouille de ces multiples champs de significations pour en faire une parole, qui acquiert valeur de référence, de guide de comportements. Cette dépendance à l'image provient : 1° D'une maîtrise incomplète des règles de lisibilité de l'image ; 2° De l'absence de jugement critique, lié à l'éducation traditionnelle française.

L'A. conclut à l'importance d'un apprentissage scolaire de la lecture de l'image qui viendrait pallier les carences du milieu en ce domaine. Il propose de diversifier, dans le cadre scolaire, les moyens d'expression et de créativité à partir de l'image en recherchant la cohérence du développement psychologique de l'enfant à partir de ces nouvelles utilisations de l'image, pont jeté entre le patrimoine culturel africain et l'éducation moderne occidentalisée.

*Mots clés* : • Perception de l'image • Enfants africains • Côte d'Ivoire  
• Cognition • Influences socio-culturelles • Scolarisation traditionnelle/audio-visuelle • Apprentissage scolaire • Représentations graphiques de la réalité

*SUMMARY* :

(PERCEPTION AND COMPREHENSION OF PICTURES  
BY CHILDREN LIVING IN AN AFRICAN MILIEU

This study shows the nature of the many socio-cultural influences on the perceptive and cognitive mechanisms which determine comprehension of pictures by children brought up in a milieu where the use of mass-media is

practically non-existent. After showing on the one hand, that the psychophysiological bases of perception are functionally identical in all cultures (progressive structuration of perception ability to symbolize) and defining on the other hand, the characteristics of pictures, a teaching and starting from a semiological analysis of pictures, the writer shows the interaction of these influences from a study carried out in the Ivory Coast on a group of children chosen according to three two-termed criterias: 1. Type of schooling (traditional or audio-visual); 2. Place of residence (town or country); 3. Age (6-7 years. 11-12 years). Let us look at them briefly:

*The influence of school:* It has two aspects: intellectual maturation and type of schooling. The results show that the traditional school environment leaves the child unprepared to understand pictures: not having been given as a language, they remain material rather than speech, a screen rather than a support for a message. What is mentally paralysing for the child is not so much a natural inability to understand pictures as the incongruity of having to consider them as a language. This absence of a social use of pictures which still characterizes the African milieu today confronts the child with a new experience in which the only possible references are slight (recognition of certain properties common to graphic representations and reality).

*Ecological and sociological influences:* Human and physical factors are particularly influential and are, in fact, much more decisive than the present school context. At the top of the pyramid, urban influence has an important role the implication of which in the development of the child are as yet difficult to discern. However, a greater ability to read pictures is constantly shown by urban children, whatever their age and the type of schooling they have received.

*The ideological variable:* The ideological influence conditions the status of pictures, their definition within the culture, everything that is taken as a support for a language is given a different coloration by it. The mythified use of pictures in an African milieu, strips them of all these multiple fields of meaning and turns them into speech which acquires a value of reference, a guide to behaviour. This dependence on pictures results from: 1. An incomplete mastery of the rules of legibility of pictures; 2. The absence of critical judgment related to French traditional education.

In his conclusion the writer stresses the importance of training at school in reading pictures which would make up for the deficiencies of the milieu in this field. He proposes to diversify, within the school environment, the means of expression and creativity using pictures and at the same time aiming at the coherence of the child's psychological development based on these new uses of pictures thus building a bridge between the African cultural heritage and modern westernized education.

*Key words :* • Perception of pictures • African children • Côte d'Ivoire  
• Cognition • Socio-cultural influences • Schooling (traditional vs audio-visual) • Graphic representations of reality