

Image, Lecture et Didactique

François De-La-Bretèque

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2402>

DOI : [10.4000/trema.2402](https://doi.org/10.4000/trema.2402)

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1992

Pagination : 3-14

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

François De-La-Bretèque, « Image, Lecture et Didactique », *Tréma* [En ligne], 2 | 1992, mis en ligne le 01 décembre 1992, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2402> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.2402>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Trema

Image, Lecture et Didactique

François De-La-Bretèque

- 1 La didactique de l'image est une discipline apparue relativement tard en comparaison d'autres secteurs. Il est donc compréhensible qu'elle ait été amenée à emprunter ses outils, et certaines références, à des domaines plus consacrés, particulièrement à la didactique de la langue maternelle ou des lettres, auxquelles elle est le plus souvent rattachée institutionnellement. C'est ce qui explique sans doute en partie le recours fréquent à la périphrase « lecture des images ». On ne perdra pas de vue, cependant, que toute une autre tradition rattache la didactique des images à celle des enseignements artistiques et aux disciplines « d'éveil », aux yeux desquels l'image est avant tout expression. Mais, même là, l'idée qu'il faut savoir « lire les images » reste très répandue - ou, du moins, la formule, puisque c'est elle qui m'occupe ici.

1 - Avant de parler de « lecture de l'image »...

- 2 Il faut commencer par choisir une définition minimale de « lecture » (terme que l'on n'emploiera ici qu'avec des guillemets). Le choix s'avérant ardu, je retiendrai celle-ci : la lecture est un « acte de communication différée, entre un locuteur et un lecteur, par le moyen d'un support textuel et graphique » (Martin-Van der Haegen, 1991) (c'est moi qui souligne « graphique »). On aurait pu tout aussi bien reprendre la formule de Marie-Claire Ropars : « savoir lire, comme acte technique, c'est apprendre à repérer le sens à travers les signes » (1976).
- 3 Les définitions les plus larges, c'est à noter, incluent l'iconique dans l'opération de « lecture ». D'autres s'opposent à une extension jugée abusive. Ce fut et reste souvent la position des linguistes (cf. Hélène Huot, 1985 ; de la Bretèque, 1986). M.C. Ropars, déjà citée, plaide pour cet élargissement en termes justes et mesurés : « en étendant ainsi le champ de la lecture, on ne modifie pas seulement l'objet pédagogique : tout un découpage institutionnel se trouve ébranlé, celui qui sacralise, et canalise, la culture [...] Briser ce cloisonnement conduirait [...] à dévoiler les opérations discursives dans les objets non linguistiques, et à rendre de ce fait au plaisir qu'ils suscitent sa valeur subversive, celle

d'une jouissance qui dérive par-delà la lecture et non en-deçà d'elle » (ibid., et id : 1981). Par ailleurs, une petite recension dans le champ de la didactique fait apparaître :

- Un succès ancien, et qui se maintient ici ou là, de l'expression « lecture de l'image ». En témoigne tel récent manuel de français de 6ème (« Objectifs : lire, écrire », Bordas, 1990, p. 9), ou de 5ème (« Littératures et méthodes », Hatier, 1991, p. 172). Plus anciennement, la consécration universitaire de la formule avait été fournie par l'ouvrage : « Lectures du film » (Albatros, 1970) (on notera quand même le pluriel, qui est plus qu'une nuance) ; en 1990, Nathan a significativement préféré, pour une publication comparable, l'intitulé : « L'Analyse des films ». Ne parlons pas des ouvrages de vulgarisation, qui, au fil des années 50 à 70, ont abondamment usé de la périphrase « lecture des images » ou « lecture du film ». Cet usage avait reçu dans une certaine mesure la caution des scientifiques. Roland Barthes soi-même y avait eu recours : au moins une fois dans son fameux « Panzani » (1964), que l'institution scolaire met aujourd'hui à toutes les sauces ; déjà, en 1961, il écrivait dans « Le paradoxe photographique » : « la photo n'est pas seulement perçue, reçue, elle est lue, rattachée plus ou moins consciemment [...] à une réserve de signes ». L'affaire semble entendue : « lecture » est pris au sens textuel, dans la mesure où parler de « texte » implique : une volonté de communication, la référence à un code commun, et le déploiement sur les deux axes, syntagmatique et paradigmatique, du langage.
- Il n'en reste pas moins que professionnels et institutions marquent une grande méfiance, parce que qui dit « lecture » dit apprentissage. Or, la croyance la plus répandue, concernant l'image, reste que « ça ne s'apprend pas ». De là, sans doute, la prudence des Instructions Officielles de l'enseignement français. Celles du Collège (14/01/1985) mettent en exergue la « trilogie écrit-oral-image » ; elles donnent pour consigne « d'apprendre à recevoir, analyser, interpréter de façon critique » ces dernières, par des « exercices d'observation, d'identification de leurs significations ». Mais le terme « lecture des images » figure bien en toutes lettres (op. cit. p. 25). Celles des Lycées (5/02/1987), nettement en retrait par rapport aux précédentes, parlent de développer à leur égard « la réflexion critique », et au sein d'un chapitre fourre-tout « formes et techniques d'expression », envisagent d'aborder prudemment « l'expressivité de l'image ».

- 4 La conclusion de ce rapide examen préliminaire est que la formule « lecture de l'image » n'est plus en vogue dans le champ de la didactique. Faut-il y voir les effets d'une prudence issue de dix ans et plus de réflexion théorique ? Il est malheureusement permis d'en douter...

2 - Après le terme « lecture »...

- 5 ... c'est le mot « image » qu'il faut problématiser. L'extension immense de ce terme ne peut en effet susciter que des discours confus (dont la mode, dans le monde scolaire, du concept nébuleux « audio-visuel », est un bon exemple). Il sera bon de partir d'une typologie préalable. Celle-ci permettra de sérier les problèmes de « lecture » dans la suite de mon exposé.

Je propose donc (après bien d'autres) le tableau suivant à six entrées :

image graphique / image photographique

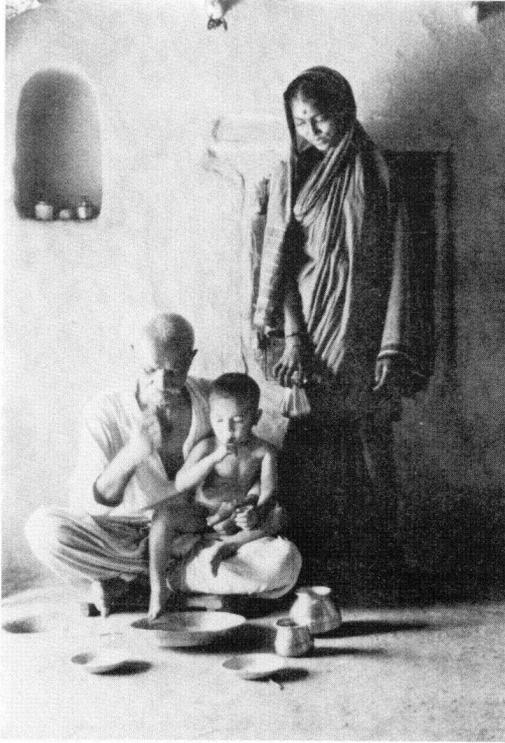
image unique / image en séquence

image fixe / image en mouvement

2.1 - Cas de l'image « simple » = unique et fixe.

- 6 La prise de connaissance d'une image met d'abord en jeu les mécanismes de la perception. Ceux-ci sont assez bien connus aujourd'hui. Que nous apprennent-ils du point de vue qui nous préoccupe ? Les instruments d'étude, du genre « suiveur de regard », ont montré que la première saisie d'une image se fait selon un parcours aléatoire, qui n'a rien à voir avec celle d'une page de lecture. En particulier, il n'y a pas de « sens de lecture » dans le cas d'une image.
- 7 Certes, ce parcours peut être modifié par l'existence de « consignes » particulières, inscrites dans la structure de l'image elle-même (la construction, les lignes...). Dans tous les cas, ce parcours, si rapide soit-il, nécessite un certain temps. Il n'est pas instantané. La compréhension d'une image fait jouer en même temps les codes de perception et les codes de reconnaissance : c'est le domaine de la cognition qui est concerné. L'œil « choisit », entre plusieurs hypothèses, l'objet le plus probable : ce que prouvent, a contrario, les illusions d'optique (où plusieurs « lectures » sont proposées et donc possibles à la fois). Entrer dans le détail obligerait à aborder le vaste problème de la perception de la forme (Aumont, 1991, p. 50 sv). Les « schèmes », c'est-à-dire les relations invariantes entre certains éléments (par exemple, la séparation figure/fond) que l'œil reconnaît dans une image, et interprète aussitôt (par exemple, en réintroduisant dans une image plane la troisième dimension), sont-ils innés, comme le pensaient les théoriciens de la Gestalt ? ou sont-ils appris ? Mais, dans cette hypothèse, cet apprentissage relèverait du spontané - un peu comme la langue maternelle -, et on ne saurait donc parler de lecture à leur propos. C'est en effet l'avis de beaucoup de

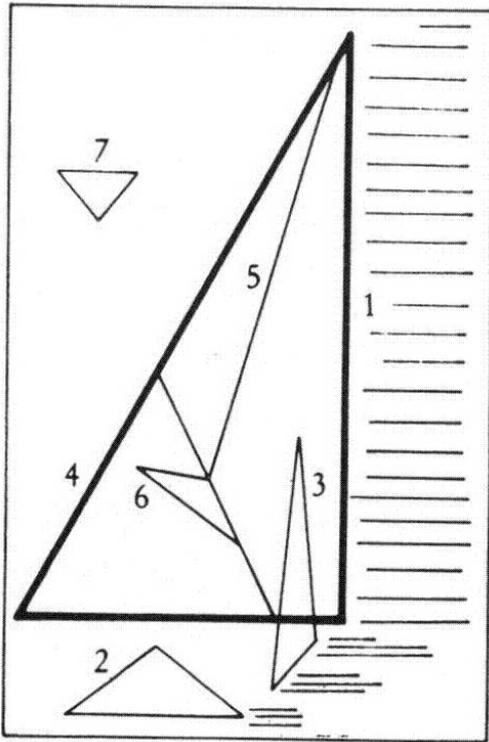
théoriciens (Metz, 1967), pour lesquels il ne saurait être question d'apprentissage à ce niveau.



FAMILLE HINDOUE

(Edouard Boubat)

Le cas d'une photographie instantanée est encore plus délicat. La « lecture de l'image » que proposent les exercices scolaires commence pourtant nécessairement par une mise en ordre et une mise en chaîne des signifiants. Quand l'exercice est bien conçu, il ne se borne pas à décrire la « composition », mais commence déjà à en dégager des noyaux de signification (analyse de la photo de Boubat proposée par Liliane Hamm : les sèmes triangulaires, par exemple). Cette opération sémiotique constitue-t-elle pour autant une lecture ?



Rappelons, par ce schéma, ce qui a déjà été souligné à propos de cette composition dans le premier chapitre. Le triangle dessiné (1) par le groupe des trois personnages détermine la structure de base de l'image. A ce triangle font écho une multiplicité d'autres triangles que dessinent : (2) les trois assiettes plates, (3) les trois cruches, (4) le groupe père-enfant, (5) les trois têtes, (6) les trois mains, (7) les trois objets dans la niche. On peut souligner le rôle des ombres qui équilibrent l'image vers la droite.

- 8 La structure « rayonnante » de l'image interdit qu'on la lise comme on lit de l'écrit. Les travaux de Leroi-Gourhan ont établi que la « linéarisation des symboles », que suppose tout acte d'écriture, a partie liée avec le « territoire de l'audition » : les premiers graphismes de l'humanité ne sont pas, comme on pourrait le croire, des pictogrammes figuratifs, mais des signes abstraits transcrivant des rythmes (Leroi-Gourhan, 1974 ; Guy Gauthier, 1982). L'écriture, et donc la lecture, se déploie linéairement sur l'axe du temps. En cela, elle s'oppose à l'image, dont la nature est essentiellement spatiale. Liée au geste, selon Leroi-Gourhan, elle est associée au « territoire de la vision », et relève d'une pensée plus archaïque, moins analytique que la parole et l'écrit. Si ces deux domaines étaient absolument étanches (ce qu'ils ne sont pas, on le verra), il n'y aurait aucune commune mesure entre deux modes d'appropriation sémiotique, et l'on ne pourrait parler de lecture que dans le premier cas seulement, lorsqu'il y a linéarisation des symboles. Ici, interfère un débat classique dont les termes sont désormais bien établis : doit-on dire que l'image possède une langue ? ou constitue-t-elle seulement un langage ? Un article décisif de Christian Metz (1964) à propos du cinéma sert depuis longtemps de référence. Résumons le débat.
- 9 D'un côté, la langue (et donc l'écriture) : une technique inventée par l'homme, relevant d'un apprentissage spécifique (il y a, en effet, des analphabètes), dans laquelle production et décodage (la lecture) sont réglés systématiquement par les codes de l'écrit ; la langue articulée, nous l'avons dit, se développe linéairement ; elle possède de plus - et c'est là sa principale spécificité par rapport aux autres langages - des « unités discrètes »,

différentielles, qui s'organisent en deux niveaux, la fameuse « double articulation » des langues naturelles.

- 10 D'un autre côté, l'image (ou les images) : il s'agit bien d'une production humaine, mais elle ne permet pas l'échange des positions locuteur - interlocuteur. Ses signes sont analogiques (à un degré plus ou moins élevé) : ils ne paraissent donc pas nécessiter un apprentissage : y a-t-il des « analphabètes de l'image » ? Elle est, ou du moins semble être, plus tabulaire que linéaire, comme il a été indiqué ci-dessus (nous nuancerons cette idée plus tard). Enfin, on l'a souvent avancé pour récuser la notion de « langue » à propos des images, celles-ci ne possèdent pas de « double articulation » comparable à celle des langues naturelles. Sur ce dernier point, après les tentatives de Pasolini (1972) et de quelques autres, les théoriciens contemporains sont moins catégoriques (bonne mise au point : Odin, 1991, p. 65 sv.), et cela nous permet de revenir à la question de la lecture, dans la mesure où lire signifie aussi : décoder le sens à travers l'alignement d'un certain nombre de signes.

2.2 - Existe-t-il des « unités pertinentes » dans l'image ? Opposition : image graphique / image photographique

- 11 Ne peut-on considérer que l'image peut se segmenter en unités de signification, isolables les unes des autres, que l'œil, en somme, associerait pour recomposer le sens de l'image globale ? Umberto Eco a tenté de le montrer (1970), à propos des images graphiques, lesquelles comportent toujours une certaine « compression » du réel, donc, un tri dans les signes représentatifs. Umberto Eco distingue un premier niveau, constitué par les figures iconiques, tels le point, l'angle, la courbe, ou encore le rapport figure/fond, etc., qui ne disposent pas de sens en elles-mêmes, mais prennent leur sens du contexte où elles sont insérées. A un second niveau, en effet, ces figures regroupées en énoncés iconiques prennent la valeur de « sèmes » : le point devient un œil, l'angle, un nez, etc. Ces sèmes

constituent des traits sélectionnés, parmi une infinité possible pour signifier l'objet (les rayures du zèbre, les rayons du soleil...).



L'image photographique constitue toujours une simplification du réel, plus ou moins grande, mais de nature différente de l'image graphique.

L'exercice ici peut consister à faire dégager deux niveaux du signifié :

a) qui reconnaissez-vous-A quoi ?

b) que signifie cette image ? ; pluralité des sens possibles la solitude ? la grandeur ?... ouverture des sens, qui ne signifie pas qu'on peut dire n'importe quoi !

codes de représentation/ compétence culturelle/ décodage des connotations.



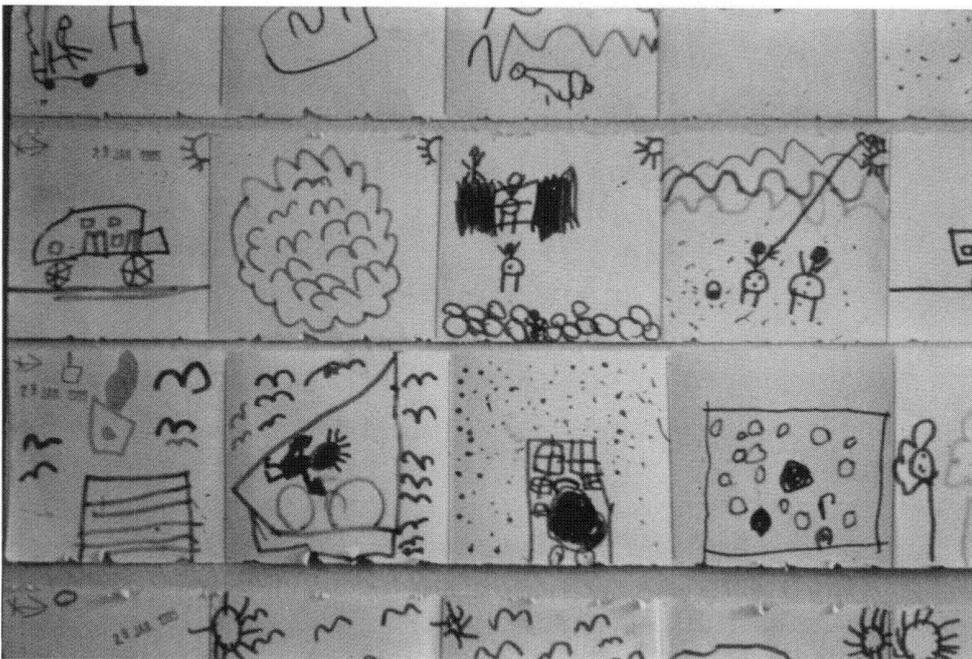
Il paraît possible, dans le cas d'une caricature, de segmenter le dessin en unités signifiantes. Par exemple, en recensant les signes graphiques chargés de signifier « le général De Gaulle » : le long nez, le képi, les bras levés. Mais cette décomposition ne s'assimile pas à un alphabet, puisque : a) chacun des éléments graphiques isolé ne signifie plus rien (un angle aigu, seul, n'est pas un nez) ; b) même si je reconnais un bonhomme, il faut que j'aie un savoir culturel pour que je puisse identifier le général de Gaulle.

- 12 Il serait donc possible de « segmenter » une image (un dessin) en unités signifiantes : la caricature fournit de cette hypothèse une démonstration convaincante (Gauthier, op. cit.). Le décodage de ces unités serait alors une opération un peu analogique d'une lecture. Il suppose au moins un apprentissage social sans lequel l'image demeure incompréhensible. Mais un véritable apprentissage (scolaire) de la « lecture » ? C'est moins sûr. Un gros problème se présente alors, s'agissant de l'image photographique. Umberto Eco écrivait : « les signes iconiques reproduisent quelques conditions de la perception de l'objet, mais après les avoir sélectionnés selon des codes de reconnaissance et les avoir notés selon des conventions graphiques ». Cela reste-t-il vrai dans le cas de l'image photographique, la plus analogique qui soit ? Pour certains, cette dernière est d'une nature radicalement nouvelle et distincte des autres (Bazin, 1951). En effet, elle constitue une « empreinte » du réel, médiatisée par un simple appareillage technique ; ce pour quoi elle ne disposerait que d'une nature « indicielle » et non « iconique », en tout cas, pas premièrement (Schaeffer, 1987).
- 13 Pour mémoire, il faut citer la thèse de Barthes première manière (1961) : pour lui, la photo, au niveau indiciel (dénotté) est un « message sans code » ; on parlera de « message codé », intentionnel, seulement pour les signifiés connotés. C'est seulement à ce second niveau qu'il emploie le terme « lecture ». On ne ferait donc, de l'image photographique, qu'une lecture connotative.
- 14 Cette position est difficilement tenable théoriquement (comment peuvent coexister dans un même langage un message sans code et un message codé ?). Barthes y renonça

d'ailleurs ensuite. Du moins, sa première théorie avait le mérite de souligner que, dans la photo, coexistent une fonction « indicielle », d'enregistrement du réel, et une fonction « iconique », marquée par l'intentionnalité. Or, cette deuxième fonction est bien régie par des codes, pro-photographiques (objets, poses, scénographie) ou spécifiques à la technique photographique (« trucages » au sens large, « photogénie »), codes qui peuvent relever d'un apprentissage. Comme en musique, on peut entendre sans savoir le solfège, mais il faut connaître ce dernier pour savoir pourquoi on entend tel ou tel effet (et encore plus, pour l'écrire). Il faut ajouter un phénomène que tous les théoriciens ont souligné : la médiatisation par le verbal est inhérente au décodage de l'image, quelle qu'elle soit. Ce que résume la formule de C. Metz : « l'image n'est lisible que parce qu'elle a une structuration linguistique ». L'étude de la psychologie enfantine a montré que le développement de la perception de l'image progresse de façon strictement parallèle à l'acquisition du langage, et la maîtrise de la signification véhiculée par les images, parallèlement à l'apprentissage de la lecture (Wallon, 1945 ; Piaget, 1948). Les opérations mentales à l'œuvre dans le décodage d'une image, même aussi analogique qu'une photo, sont des opérations d'abstraction même si ce dernier terme paraît en contradiction avec « l'essence » de la photographie (Lotman, 1977, p. 79).

3 - Images en séquence

- 15 Lorsque deux images au moins sont mises en séquence, il y a réduction des signifiés. Ne peut-on alors parler de linéarisation des symboles ? Nous rencontrerions ainsi ce que nous avons indiqué plus haut comme l'une des conditions pour pouvoir parler de lecture.



Images en séquence : dessins d'enfants. Exercice réalisé avec une contrainte : produire un récit en 6 images racontant « notre sortie à la mer ». Niveaux moyens de maternelle (5 ans dans l'année). On constate que la chronologie n'est pas toujours assurée. Mais ce n'est pas la seule difficulté : il faut choisir l'instant à représenter, et surtout, faire sentir que « du temps passe » entre les images. L'exercice est très bon à proposer à n'importe quel niveau. La séquentialisation est une forme de la linéarisation des symboles dont participe aussi l'apprentissage de la lecture.

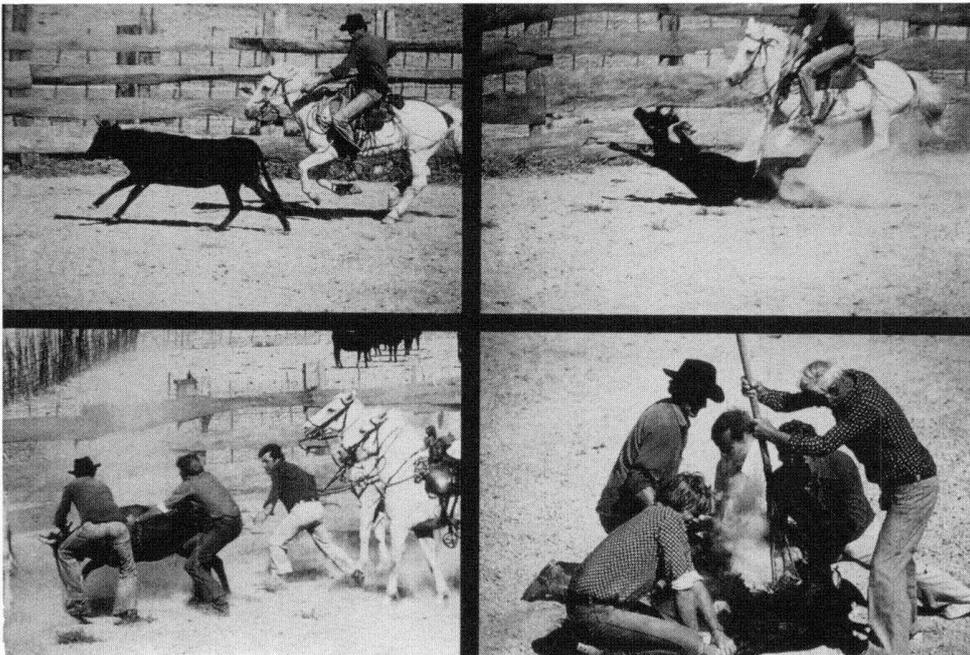
- 16 Dans le texte déjà cité, Barthes évoquait des séquences photographiques et, sous la rubrique « syntaxe », écrivait ceci : « le signifiant (de connotation) ne se trouve plus au niveau d'aucun des fragments de la séquence, mais à celui, supra-segmental, de l'enchaînement ». Les séquences d'images sont nombreuses et anciennes dans nos cultures : frises, fresques, tableaux simultanés, narrations en pictogrammes, bande dessinée... Toutes sont basées sur le principe universel du montage. Ce dernier vise, entre autres fonctions, à « mettre en séquence des blocs de temps » (Aumont, 1991, p. 128).
- 17 Il faut ici renvoyer à Eisenstein. Personne mieux que lui n'a parlé du montage comme collage temporel. Souvenons-nous de l'exemple qu'il prend de « l'Embarquement pour Cythère », le tableau de Watteau, dont les petits couples sont « lus » comme les étapes de l'évolution d'un seul et unique tandem... ou Les Aveugles de Breughel... Or, ce décodage de la linéarisation temporelle suppose un apprentissage : il n'est pas inné. C'est seulement aux environs de six ans que l'enfant est capable de mettre de l'ordre dans un récit en images (et réciproquement, de comprendre la relation de temps établie dans une séquence). La fragmentation temporelle, comme d'ailleurs la fragmentation spatiale, ne sont pas spontanément comprises (Balazs, 1930, 1977). De plus, la mise en séquence d'images ne relève pas que de la transposition de la temporalité. La linéarisation des symboles iconiques a d'autres fonctions, particulièrement celle de produire un sens qui n'existe pas dans les symboles pris séparément. C'est encore Eisenstein qu'il faudrait citer : « le montage est l'art d'exprimer ou de signifier par le rapport de deux plans juxtaposés, de telle sorte que cette juxtaposition fasse naître l'idée ou exprime quelque chose qui n'est contenu dans aucun des deux plans pris séparément ». C'est lui qui rêvait de faire du cinéma une sorte d'écriture idéogrammatique moderne... A mon sens, on n'a pas encore complètement prouvé que c'était faux... Il est certain, en tout cas, qu'une image répétée s'allège de sa fonction analogique, se dirige vers l'abstraction : « les choses qui se répètent au cinéma acquièrent une expression qui peut devenir plus signifiante que la chose elle-même » (Lotman, op. cit. p. 81).

4 - Mouvement dans l'image, mouvement de l'image, et linéarisation

- 18 Le mouvement est l'un des niveaux du signifiant de l'image filmique, mal étudié d'ailleurs : on n'a guère produit à son sujet que des typologies classificatoires, mais peu de théorisation. L'objet représenté peut bouger dans le cadre ; le cadre lui-même peut bouger (travelling, panoramique). Le mouvement guide le regard. Il induit donc une forte linéarisation dans la lecture du plan. Le mouvement fait passer d'un cadre à un autre cadre, comme l'a bien montré Jean Mitry (1963). Il se produit donc, en fait, un phénomène analogue à celui du changement de plan dans le montage. Sadoul avait montré qu'on pouvait « lire » l'unique plan de « l'Entrée d'un train en gare de La Ciotat » (Lumière, 1895) comme un montage allant du plan général au gros plan, de l'ensemble au détail (Sadoul, 1973 ; 1985, p. 43). Et pourquoi, comme l'avait fait remarquer H. Langlois, « L'Arroseur arrosé » de Lumière n'est-il qu'en un seul plan, alors que le même, dessiné par Christophe, est en 8 cases ?... Le plan unique était-il plus « lisible » ? Le public du cinéma a-t-il eu besoin d'une éducation, lui a-t-il fallu apprendre à comprendre le montage ? Ces questions, qui occupent beaucoup les historiens du cinéma des premiers

temps, montrent que la question de la « lecture » se pose, non seulement dans la dimension biographique des individus, mais aussi au niveau de la vie des sociétés.

- 19 Il me semble probable que certains raccords, guidés par le mouvement (raccords « de direction », raccord « de mouvement », raccord « de geste »), sont plus immédiatement « lisibles » que ceux qui ne le sont pas (champ/contrechamp). Le langage spécifique des raccords des plans, même s'il ne suppose pas, comme on le croyait autrefois, une « grammaire du cinéma », relève cependant de codes qui ont le même statut que les codes photographiques dont nous parlions ci-dessus.



Exercice voisin. En didactique, on peut imaginer une panoplie d'exercices, allant de la verbalisation (faire raconter) à l'examen du point de vue, l'organisation de l'espace, l'étude des raccords.

5 - Pour terminer,

- 20 Revenons sur la question de la lecture et de l'apprentissage, nécessaire ou non, qu'elle suppose. En 1967, Christian Metz ne croyait envisageables que deux niveaux d'apprentissage de « lecture de l'image » : d'une part, les « configurations signifiantes spécifiquement iconiques » qui président à leur production, d'autre part, les « symboles largement culturels » représentés dans les images. Ces conclusions assez étroites peuvent être discutées. Il faut revenir sur la question des compétences de lecture. Laissons de côté les niveaux de la perception et de la reconnaissance : nous avons indiqué ci-dessus qu'on peut admettre que « ça ne s'apprend pas » : il s'agit, en fait, d'un acquis culturel. Restent tout de même trois niveaux où l'on peut reconnaître les composantes généralement admises de la compétence de lecture.
- 21 A - Les codes de représentation. Leur maîtrise correspond à la compétence « linguistique », celle qui permet de déchiffrer le(s) code(s). Ce sont les « configurations iconiques » de Metz. Par exemple : les codes de la perspective, la profondeur de champ, la focale...qui rendent une image lisible d'une certaine façon (la profondeur de champ intègre le personnage à son environnement, la focale courte écrase la profondeur...).

- 22 B - Parmi ces codes, ceux qui régissent la syntagmatique ont une importance particulière. On peut parler à leur propos de compétence textuelle, celle par laquelle le lecteur reconnaît l'articulation entre les éléments, et non une simple juxtaposition de ceux-ci. Tous ceux qui enseignent la lecture savent qu'on peut savoir déchiffrer sans pour autant savoir lire... L'opération de lecture consiste précisément à savoir établir des relations entre les unités signifiantes. On a de bonnes raisons de penser que, dans le domaine de l'image, du cinéma, il en va de même : bien des spectateurs voient les images, mais n'établissent pas entre elles (ou entre leurs éléments composants) les rapports qui permettraient d'en comprendre le sens. La didactique du cinéma permet de le vérifier tous les jours...
- 23 C - Restent les codes culturels, dont la connaissance dépend de la compétence culturelle ou « encyclopédique », c'est-à-dire, de la connaissance du domaine traité. C'est évidemment le lieu où la fonction enseignante se trouve le plus à l'aise, l'acquisition de ces compétences relevant de ses missions traditionnelles.
- 24 Mais l'acte de lecture ne s'arrête pas à la lecture immédiate (pour paraphraser Bachelard). Le décodage des connotations, celui des sens implicites et sous-entendus, correspondent à une lecture seconde qui est la véritable lecture méthodique et active. Face aux images, comme face aux textes, elle ne peut que s'appuyer sur une étude précise et progressive des signifiants, afin de construire le sens. On a donc besoin de revenir sur le « texte », le réexaminer, et de savoir nommer ses éléments composants. Ce dernier niveau de lecture, que j'appellerais volontiers « métalecture », parce qu'il met en jeu une compétence métalangagière, me rappelle la formule si juste de C. Metz (1967) : « il n'est pas sans importance que l'enfant qui comprend déjà le flash-back comprenne de surcroît qu'il le comprend, et ajoute à son intellection brute de l'événement iconique narré, une intellection seconde des mécanismes de la narration iconique ». « Après la lecture, commence l'œuvre de lecture » : peut-être qu'en ce qui concerne l'image, elle ne commence que là, ce qui n'est déjà pas une mince affaire.

BIBLIOGRAPHIE

- AUMONT Jacques, *L'Image*, Nathan, 1991
- BALAZS Bela , *L'Esprit du cinéma*, Payot, 1977
- BARTHES Roland : *Le paradoxe photographique*, Communications n° 1, 1961
- Rhétorique de l'image*, Communications, n° 4, 1964
- BAZIN André, « Ontologie de l'image photographique », 1951, dans *Qu'est-ce que le cinéma*, Ed. du Cerf, 1975
- BERGALA Alain, *Initiation à la sémiologie du récit en images*, s.d.
- DE LA BRETEQUE François, « Réponse à Hélène Huot » dans *Le Français dans tous ses états*, n° 4 ; « Le métalangage de base pour l'analyse filmique », *ibid* n° 8 ; « Former les professeurs de français au cinéma et à l'audio-visuel », *ibid* n° 13

- ECO Umberto : « Sémiologie des messages visuels », *Communications* n° 15, 1970 *La Structure Absente* Mercure de France, 1972
- GAUTHIER Guy, *Vingt Leçons sur l'image et le sens*, Edilig
- LEROI-GOURHAN André, *Le Geste et la parole*, A. Michel, 1974
- LOTMAN Iouri, *Esthétique et sémiotique du cinéma*, Ed. Sociales, 1974
- MARTIN VAN DER HAGEN, « La lecture méthodique, au carrefour des théories de la lecture », *Le Français dans tous ses états*, n° 17, 1991
- METZ Christian : « le cinéma, langue ou langage ? », *Essais sur la signification au cinéma*, I, Klincksieck, 1964 « Images et pédagogie », *Communications* n° 15, 1967
- Langage et cinéma*, Larousse, 1971
- MITRY Jean, *Esthétique et psychologie du cinéma*, Ed. Univesitaires, 1967
- ODIN Roger, *Cinéma et production de sens*, A. Colin, 1991
- PIAGET Jean, *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF, 1948
- SADOUL Georges, *Lumière et Méliès*, 1973, rééd. Lherminier, 1983 SCHAEFFER Jean-Marie, *L'Image précaire*, 1987

RÉSUMÉS

La pédagogie de l'image est une discipline récente. Elle a donc emprunté ses références à des didactiques "installées", notamment à la pédagogie du français. D'où le succès d'une analogie théoriquement contestable entre "lecture de l'image" et "lecture du texte". Or le terme image est d'une extension très vaste et l'on est en droit de se demander si l'interprétation des images ne relève pas d'une initiation sociale plutôt que d'un apprentissage strictement scolaire. Il reste que la perception des images –surtout des images séquentielles– peut être enrichie par un entraînement au décodage des connotations iconiques qui se double d'une approche culturelle des référents sociaux et historiques de l'image.

INDEX

Mots-clés : didactique, Image, lecture

AUTEUR

FRANÇOIS DE-LA-BRETÈQUE

Maître de conférences, université Paul Valéry de Montpellier