



**Quelle place pour la « lecture » d'images
en classe de français ? État des lieux des
représentations, valeurs et obstacles
à dépasser**

Yorik JANAS
UCLouvain

Résumé

Cet article examine le rôle didactique de l'image dans l'enseignement du français, en interrogeant les résistances épistémologiques, institutionnelles et théoriques qui ont freiné (et freinent encore aujourd'hui de facto) son intégration autonome. Il s'agit de démontrer l'influence prépondérante des représentations mentales induites par le motif iconographique qui déterminent les valeurs qui lui sont accordées. L'image est un médium qui, malgré une place toujours plus confortable au cours de français depuis les années 1970, pose encore aujourd'hui des questions d'ordre méthodologique, herméneutique et conceptuel : jusqu'à quel point peut-on introduire l'image dans le cadre du cours de français sans franchir des limites audacieuses qui redéfiniraient les frontières disciplinaires ? Dans quel type d'images s'investir et dans quel but ? Quels obstacles freinent l'utilisation de l'image en classe de français ? Comment gérer la diversité des interprétations possibles d'une image ? Quelles compétences spécifiques développe-t-on par l'étude des images ?

En s'appuyant sur une analyse historique et pédagogique, l'étude explore comment les récentes évolutions théoriques et pratiques influencent l'approche actuelle de l'image en milieu scolaire. Elle vise à montrer que l'image, au-delà de sa fonction illustrative à laquelle elle a souvent été réduite, peut jouer un rôle central dans le développement d'une pensée critique et dans l'acquisition de compétences analytiques, tant au niveau esthétique que sémiotique. Cette perspective ouvre la voie à une redéfinition du cadre pédagogique, où l'image se voit accorder une place plus équitable dans le cursus, permettant aux élèves de naviguer plus aisément entre les différents langages visuels et textuels.

Mots-clés : lecture d'image, sémiotique de l'image, lien texte-image, analyse iconique, support visuel

Introduction : cadre, enjeux et méthodologie

Cette étude a pour objectif principal de saisir les croyances, la portée épistémologique et les freins généralement attribués à la lecture de l'image fixe en tant que moteur didactique, qu'ils soient institutionnels ou plus particuliers, théoriques ou pratiques. Dans cette optique, nous entendons par image toute construction visuelle cadrée qui repose sur l'organisation de formes, de couleurs ou de textures permettant de véhiculer un message, d'évoquer des réalités physiques ou abstraites et dont l'interprétation peut varier selon le contexte culturel, historique ou cognitif de l'observateur·rice. Quant à l'expression controversée « lecture d'image », elle doit être comprise comme désignant le processus d'analyse des éléments visuels qui va au-delà de l'observation descriptive et vise à décomposer les différents aspects iconiques et plastiques en jeu.

L'organisation de notre travail se structure en trois étapes clés et se base sur la lecture de divers ouvrages théoriques et méthodologiques. Dans un premier temps, nous étudierons la place et le rôle de l'image dans les programmes scolaires belges depuis les années 1960, afin de prendre la mesure d'une évolution significative dans la manière dont elle est perçue et intégrée dans l'enseignement. Ensuite, la deuxième partie de notre analyse se concentrera sur la pertinence et les avantages ressentis d'incorporer l'image aux cours de français contemporains. Enfin, nous mettrons en lumière les principaux obstacles, qu'ils soient liés à la représentation ou aux méthodes d'analyse, qui influencent la manière dont les élèves construisent le sens des images en milieu scolaire. En contrepartie, nous examinerons à quelles conditions son étude est envisageable comme constituant une aide face aux difficultés d'analyse littéraire, tout en soulignant qu'elle ne saurait s'y substituer.

1. L'image dans l'enseignement : perspectives historiques

Cette première partie explore les aspects historiques autour de l'image en tant que potentiel outil didactique, avant d'examiner comment les programmes belges du secondaire en ont fait d'abord une ressource illustrative, puis un objet d'étude à part entière dans la didactique du français.

1.1. L'image comme « Bible des illettrés¹ » ?

Pour comprendre les enjeux actuels de l'introduction de l'image au cours de français, il importe de prendre du recul pour identifier sa place dans l'histoire de l'enseignement tout court.

¹ Expression traditionnellement attribuée à Grégoire le Grand.

Aujourd'hui encore, la locution « art et littérature » témoigne, selon les perspectives historiques, de formes contemporaines de complémentarité (Dufays et Ricker, 2018), malgré les différences conceptuelles et des relations de rivalité ou d'opposition durables. Une hiérarchie implicite qui s'inscrit en fait dans une longue tradition, héritée de l'Antiquité (Arambasin, 2001) qui a durablement pensé les rapports entre texte et image selon le principe du parallèle entre les arts (*ut pictura poesis*), formulé par Horace : la peinture y est souvent mise en conformité avec la poésie, mais demeure subordonnée à elle, la littérature conservant une forme de primauté symbolique. Selon une formule attribuée à Simonide et rapportée par Plutarque, « la poésie est une peinture parlante et la peinture une poésie muette » (cité dans Arambasin, 2001), expression qui traduit à la fois la proximité et l'inégalité entre les deux arts. Pourtant, au ^{xx}e siècle, longtemps après la crise iconoclaste, c'est bien un poète, Paul Éluard (1978, p. 75), qui s'interrogeait encore sur la supériorité de l'un sur l'autre pour conclure, d'un ton ironiquement sentencieux, avec la victoire implacable du texte, capable d'exprimer une complexité indicible au travers de la simple figuration picturale : « Combien d'images faudrait-il au peintre pour montrer les confusions les plus simples, les métamorphoses les plus habituelles ? [...] Quel est le trait qui dit je t'aime sans qu'on puisse en douter ? Les mots gagnent. »

À l'époque médiévale, l'image, avant d'être très prisée chez les jésuites en tant que catalyseur (Bousquet-Bressolier, 2004), est principalement pensée comme substitut didactique pour les illettré·es. Au tournant du ^{vi}e siècle, dans sa correspondance avec l'évêque Sérénus de Marseille, le pape Grégoire le Grand déplorait la destruction systématique, par son interlocuteur, des images religieuses, sous prétexte qu'elles étaient adorées par des fidèles. Le souverain pontife appelait à la tempérance, persuadé de la portée éducative de la peinture pour les ignorant·es :

Une chose est en effet d'adorer une peinture, une autre est d'apprendre par une « histoire » peinte ce qu'il faut adorer. Car ce que l'écrit procure aux gens qui lisent, la peinture le fournit aux incultes qui la regardent : quand les ignorants y voient ce qu'ils doivent imiter, ceux qui ne savent pas lire y lisent ; c'est pourquoi, surtout chez les païens, la peinture tient lieu de lecture (Grégoire le Grand, cité dans Menozzi, 1991, p. 80).

Plus tard, au ^{xii}e siècle, le chanoine Hugues de Fouilloy préfaçait son *Traité sur les oiseaux* en affirmant que « les images montrent aux simples ce que les écritures signifient aux doctes » (1992, p. 119) quand il avait déjà fait part, en dédicace de ce bestiaire, de son envie « de former les esprits des simples par des images, afin que ce que leur esprit pouvait à peine saisir avec l'œil de l'intelligence, ils/elles puissent au moins le discerner avec l'œil charnel » (p. 116). L'enthousiasme de notre époque pour l'investissement de l'image au cours de français, que nous explicitons plus loin, doit-il se comprendre comme faisant partie de cet héritage didactique ? Autrement dit, l'image est-elle surtout facilitatrice et réduite à « venir au secours de la complexité de

la littérature » (Gabathuler, cité dans Duvin-Parmentier, 2020) ou encore à « établir une écoute, une adhésion au départ refusés » (Waysbord-Loing, 2001, p. 16) ?

1.2. L'image dans les programmes : de l'illustration ponctuelle à l'objet d'étude sémiologique

Dans les programmes belges du secondaire, l'apparition de la question de l'image semble tributaire d'une période de changements divers qui a bouleversé les années 1960 : nous pouvons y voir une conjoncture favorable à des considérations plus franches sur le sujet.

Précisons d'emblée que les objets d'analyse du français semblent, avec un léger décalage d'assimilation, refléter le renversement socioculturel provoqué par la démocratisation des médias de masse et le décloisonnement des arts. Comme le remarque notamment Anne-Marie Dieu (1995, p. 176), c'est bien aux environs de cette époque, plus précisément avec l'avènement de l'enseignement rénové à l'aube des années 1970, que « le cours de français devient un cours de culture au sens très large que le terme peut revêtir » et qu'il « comprend toutes les productions culturelles inhérentes à une société, que celle-ci soit d'ordre littéraire, artistique, médiatique ou même fonctionnel ». Avant ce changement drastique, l'image, certes évoquée depuis les années 1960, ne fait office que de moyen détourné : elle supplée dans les meilleurs cas, mais, surtout, elle doit éveiller l'intérêt pour ce qu'elle annonce ou remplace. Par exemple, dans un programme de 1964, au point consacré à l'étude des textes et à l'histoire de la littérature, le cinéma est dit pouvoir « contribuer dans une large mesure à une approche des œuvres classiques dans une attitude nouvelle d'*ouverture* et de *sympathie*² » (FNETC, 1964, p. 11). Et quand elle n'est pas objet de médiation, et qu'elle remplace tout à fait le texte, l'image, là encore, n'est pas tenue comme intrinsèquement intéressante ; elle n'est qu'un médium plus commode, car moins chronophage, pour, entre autres, introduire à la littérature étrangère :

Les horaires ne permettant pas de disposer du temps nécessaire pour initier les élèves aux grandes œuvres de littérature étrangère, le/[la] professeur[-e] ne manquera pas, dès lors, de mettre à profit les occasions d'entrer en contact avec les œuvres des littératures étrangères qu'offrent souvent le théâtre, la télévision ou le cinéma (FNETC, 1964, p. 20).

Si voir les arts visuels évoqués auprès du théâtre, en particulier si tôt, peut illustrer un certain intérêt, l'on est encore loin d'un enthousiasme : l'image n'est alors pas encore étudiée en tant que langage distinct, avec des codes et des approches particuliers, mais seulement comme remédiation ou substitution. Même dans un programme de 1965 (FNETC, 1965, p. 13), le cinéma est mentionné exclusivement, et seulement dans le

2 Nous soulignons.

cadre d'un exercice oral où seul le thème de l'œuvre est abordé : « Chaque élève doit présenter devant ses condisciples un exposé dont le sujet sera par exemple l'étude d'un auteur du programme, le thème d'un film, un sujet d'actualité. » Ainsi, si le bilan de l'image reste décevant dans les années 1960 – constat relevé dans les programmes étudiés et limité à son champ mobile –, une mutation scientifique et théorique a lieu au même moment autour des travaux de Greimas (*Sémantique structurale – Recherche de méthode*, 1966) et de Barthes (*Éléments de sémiologie*, 1964) ; c'est cette tendance sémiologique qui éclaire le mieux la nature de ce qui semble incarner un nouveau champ de vision didactique des cours de français dans la décennie qui suit.

Avec le programme de 1975 du SeGEC, l'image gagne en effet ses « lettres » de noblesse, en ce qu'elle est désormais un langage à part entière, fait de signes. La sémiologie structurale représente alors un paradigme récurrent. Il est ainsi symptomatique que l'enseignant·e devienne « un sémiologue » capable d'« ouvrir à toutes les formes de langage ([...] l'image, le dessin, le cinéma) » (SeGEC, 1975, p. 11) pour permettre à l'élève de s'inclure dans ce qui est présenté comme une « civilisation du signe » (SeGEC, 1975, p. 6). Les prescrits qui en découlent sont clairs : « Il faudra déterminer la vraie place de la langue au sein des autres systèmes de communication et en étudier le fonctionnement spécifique » (SeGEC, 1975, p. 9). L'« ouverture » (SeGEC, 1975, p. 18) n'est dorénavant plus dirigée vers un texte soutenu exceptionnellement par l'image mais vers la réalité de l'image elle-même, dont le/la professeur·e est invité·e à s'attarder sur « les *techniques*³ de création » (SeGEC, 1975, p. 12).

Dans les années 1980, le programme du SeGEC entérine définitivement la place de l'image, qui s'est depuis imposée de manière durable, quel que soit le réseau d'enseignement. L'approche imposée pose toutefois question, puisque, semblant ériger en principe des liens circonstanciels entre image et écriture, ces dernières sont confondues conceptuellement sous la forme de textes, eux-mêmes entendus comme « toutes les [...] manifestations humaines qui, en quelque sens que ce soit, nous “disent quelque chose” ». Et de préciser : « On pourra parler du texte pictural pour un tableau » (SeGEC, 1980, p. 6). Dans la même veine, au début des années 2000, Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE, 2002, p. 60) admet une définition élargie de l'acte de lecture : « Le terme “lire” sera désormais utilisé dans son sens le plus large, et notamment dans le sens de “parcourir des images”. » Comme nous le verrons, cette conception est toutefois problématique, car elle sous-estime les spécificités de la lecture d'image, qui ne se réduit pas à une lecture analogue à celle d'un texte et comporte ses propres implications cognitives et perceptives. Depuis, la place de l'image n'a pas tellement évolué, voire n'est plus mentionnée avec autant d'intérêt. Faut-il comprendre que son intervention est désormais perçue comme allant de soi ? On remarquera en effet qu'elle n'est plus guère employée que comme champ de productions attendues dans les ateliers de structuration, ou dans l'évaluation de l'UAA5, plus spécifiquement dans l'exercice de l'amplification – où l'on propose

3 Nous soulignons.

d'« élargir le champ d'une image » (SeGEC, 2018, p. 35) – et dans la transposition, pour laquelle il est par ailleurs précisé l'importance de traiter le « rapport [du texte] avec l'image » et d'envisager les spécificités des genres, ainsi que de conserver le langage iconique « pour manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source » (SeGEC, 2018, p. 35).

Notons que l'histoire du statut de l'image dans le système scolaire belge s'avère, somme toute, similaire au cas français, où c'est encore une fois d'abord l'image en mouvement, en tant que support, qui fait une franche entrée dans l'institution scolaire. En effet, si, après l'engouement pour l'utilisation de la lanterne magique, la projection de films dans les classes de l'hexagone est attestée depuis le début du ^{xx}e siècle (Stoll, 2017, p. 268) – non sans l'opposition de celles et ceux qui y voient un détournement de la lecture et un danger d'atteinte à la capacité de concentration de l'élève –, son enjeu principal reste d'illustrer la leçon. Duvin-Parmentier (2020, p. 1) explique que, tel que recommandé par les programmes français, l'image est encore aujourd'hui « essentiellement appréhendée sous l'angle sémiologique, dans une perspective structurale » et qu'il est question, depuis 1985, de la locution « lecture d'images » accompagnant par ailleurs une « place croissante aux arts visuels et en particulier à l'image, au cinéma ou encore à la bande dessinée ».

2. Les valeurs didactiques à reconnaître à l'image

Si la place de l'image au cours de français est aujourd'hui largement acceptée, notamment grâce à la souplesse des unités d'acquis d'apprentissage qui facilite l'intégration de l'image dans les objectifs de cours et les critères à évaluer, il est nécessaire de s'interroger sur la réelle portée éducative de son inclusion. C'est précisément ce que cette partie entend analyser.

2.1. L'image au cours de français : au regard de quels impératifs ?

La culture visuelle contemporaine – faut-il encore le rappeler – s'appuie sur une logique d'économie de l'attention, particulièrement accentuée dans l'environnement numérique (Chardon-Boucan, 2025, p. 3). Elle s'accompagne d'un phénomène de « zapping », facilité voire imposé, qui non seulement accroît le niveau d'ennui (Tam et Inzlicht, 2024), mais le transforme chez les jeunes en un état caractérisé par l'attente permanente de nouvelles stimulations (Texier, 2016, p. 83). Parallèlement, ce fonctionnement contribue à une dégradation notable des capacités de mémoire et d'attention chez l'enfant (Chardon Boucan, 2025, p. 6). Ce constat cadre avec l'allure frénétique à laquelle nous consommons les représentations iconiques, qu'elles proviennent de la publicité, de la littérature ou, plus encore, d'internet, avec le risque

croissant de se laisser manipuler par elles quand elles sont issues de technologies toujours plus performantes (*Deepfake*, IA générative).

Une telle situation exige une prise de recul globale et que l'élève soit formé·e à la fois à la déconstruction des images et à la gestion de son attention, afin de ne pas céder à l'immédiateté mais plutôt de cultiver un regard réfléchi et critique. Surtout : l'élève doit pouvoir comprendre les divers enjeux de l'image et être capable de jongler entre une approche communicative et rhétorique (publicité, affiche électorale, propagande...) et une approche artistique (peinture...). Qu'en est-il en pratique ? À quels besoins l'image répond-elle réellement dans les classes de français ?

L'image peut d'abord être abordée en tant que « support pédagogique » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005) au service du texte. En effet, un enjeu notoire de son invitation au cours de français est d'adapter une méthode d'enseignement à un public d'élèves. Selon Deschamps (2004, p. 12-13), il y a, à cet égard, trois motifs qui poussent le/la professeur·e à parier sur l'image : pour commencer, « elle stimule le [...] sens visuel et auditif [des apprenants], les surprend et les séduit, au même titre que la télévision mais dans un but éducatif ». Dans ce cas, le risque est bien entendu que l'incursion iconique soit gratuite et représente une simple « pause dans le cours ».

L'autrice note ensuite que l'image peut accrocher les élèves en bouleversant leur perception du cours de français, souvent identifié comme le miroir et le vecteur d'une norme sociale, langagière et littéraire à laquelle ils/elles se sentent souvent étranger·ères, que ce soit pour des raisons générationnelles ou culturelles. En outre, l'image joue à n'en pas douter sur la capacité de l'élève à se remémorer le propos, notamment « textuel », du cours ; elle « tangibilise » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005) de fait et prévient une sursollicitation cognitive : « La présentation simultanée du texte et de l'image facilite la construction de la cohérence et de la représentation verbale, et donc sa mémorisation, mais elle favorise aussi la construction intermodale d'une représentation référentielle, c'est-à-dire à la fois verbale et imagée » (Legros, Crinot et Georget, 2004, p. 31).

En adoptant cette démarche illustrative et de contextualisation, d'ailleurs largement répandue dans les manuels (Huynh, 2008), l'on instrumentalise l'image alors considérée comme une facilitation procédurale (Demougin, 2002). Les résultats d'une enquête rigoureuse de deux ans menée par Duvin-Parmentier (2020) auprès de cinquante stagiaires français confirment ce recours massif à l'image dans cette perspective pédagogique, c'est-à-dire en tant que geste rassembleur de mise à niveau, puisque les sondé·es déclarent l'utiliser surtout pour simplifier la compréhension du texte (69,5 %) ou stimuler des projections de lecture (41 %), tandis que l'analyse iconographique au départ d'un lexique adapté s'avère beaucoup moins évidente (10,5 %).

Nous pensons pourtant que l'image, en soi, permet aussi de poursuivre des finalités épistémologiques plus fondamentales du cours de français. Ces finalités se manifestent notamment à travers deux types de relations didactiques qu'il importe de ne pas confondre : d'une part, la relation entre texte et image, qui relève d'une opposition

sémiotique entre un mode d'expression verbal, linéaire et syntaxiquement structuré, et un mode iconique fondé sur la spatialité, la simultanéité et la polysémie ; d'autre part, la relation entre art et littérature, qui renvoie, plutôt qu'à une différence de systèmes sémiotiques, à une distinction d'ordre culturel et disciplinaire, la littérature constituant une forme spécifique d'art reposant sur le langage verbal.

C'est à l'intersection de ces relations que se déploient des enjeux pédagogiques et civiques auxquels participe l'étude du contenu visuel, notamment lorsque l'élève est invité·e, dans un premier temps, à assurer l'interprétation d'une image, dont l'absence générale de linéarité narrative et de schéma visuel préétabli – c'est-à-dire l'absence d'un ordre de lecture imposé et d'une organisation explicite du sens comparable à celle d'un texte – peut engendrer une ambiguïté plus importante : « Le caractère non discursif du support visuel, loin d'être un handicap, facilite une multiplicité d'interprétations » (Borgé, 2020). Dans un second temps, l'apprenant·e partage alors son interprétation et la discute dans un débat avec ses pairs, qui pourraient avoir développé une autre hypothèse de lecture – mais cela se heurte à la place parfois très réduite accordée à la réception proprement subjective de l'image (Duvion-Parmentier, 2020). On peut néanmoins envisager, à titre d'hypothèse de travail à éprouver par la recherche, que pousser le/la collégien·ne ou le/la lycéen·ne à réfléchir sur son rapport à l'œuvre permette également de l'amener à interroger son rapport à lui-même/elle-même, au-delà de la seule dimension culturelle et patrimoniale de l'image : qu'aime-t-il/elle et pourquoi ? Quelle est sa sensibilité ? Comme toute création artistique, l'image est par ailleurs un relais privilégié du stéréotype et il faut à ce titre pouvoir comprendre sa portée cognitive, éthique ou esthétique pour la situer dans une approche comparative et réfléchir à ce qu'elle véhicule sur le plan moral afin de formuler un jugement argumenté. Tous les éléments énoncés ici contribuent à façonner progressivement les trois dimensions du/de la jeune adulte visées par les programmes belges (notamment SeGEC, 2018, p. 11), mais sur un plan universel : « L'apprenant d'aujourd'hui et de demain ; le citoyen responsable et critique ; l'acteur culturel. » C'est dans cette optique qui invite à une conception pluridimensionnelle que les programmes belges ont récemment valorisé l'apport de l'image : « Ainsi défini, le cours de français mobilise des activités variées (lire, écrire, parler, fabriquer, recomposer, transposer, coopérer, inventer, créer...) et mobilise de nombreux moyens d'expression (écrit, voix, corps, son, image fixe/animée, audiovisuel, théâtre, multimédia...) » (SeGEC, 2018).

2.2. Quelles images étudier ?

Outre les valeurs intrinsèques associées à l'iconographie, il est crucial de déterminer quel type d'images devrait être favorisé ainsi que les motivations sous-jacentes à ce choix. Ces œuvres visuelles devraient-elles avant tout s'inscrire dans un sillage patrimonial ou servir une ambition unificatrice ? Faut-il privilégier une approche humaniste et universaliste, centrée sur des valeurs communes et des normes

esthétiques partagées, ou adopter plutôt un relativisme éclairé, qui invite à considérer les productions visuelles selon des perspectives multiples tout en évitant toute forme de violence symbolique envers les élèves ou les cultures représentées ? La réponse à cette question dépend bien entendu du public et de l'objectif visés par le cours, l'approche idéale restant de promettre une coexistence faite de compromis entre une orientation universaliste et patrimoniale et une démarche pluraliste attentive à la diversité des contextes culturels. Borgé (2020, p. 40) souligne en tout cas dans son étude sur l'utilisation de l'image en cours de français qu'un consensus existe (en particulier dans les recherches de la didactique du FLE) : « Les arts visuels se prêtent particulièrement à l'éducation interculturelle. » Ils semblent, d'après cette autrice, être spontanément intégrés par les enseignant·es, qui les perçoivent comme un moyen de faciliter l'accès à la culture cible sans exposer trop vite les apprenant·es aux difficultés linguistiques. Dans ce cadre précis, il faudrait, retient-elle, « privilégier des thèmes universels singuliers [...], c'est-à-dire des thèmes que l'on retrouve dans différentes sociétés, mais qui sont actualisées de différentes manières » (Borgé, 2020, p. 51).

3. La lecture d'image comme arme à double tranchant

L'analyse des œuvres visuelles fixes met en évidence une tension, que ce chapitre se propose d'éclaircir, entre, d'une part, la tendance à ramener les images à des catégories ou à des concepts littéraires, ce qui peut en appauvrir la portée, et, d'autre part, la possibilité d'en faire un espace d'interprétation plus libre, susceptible de dépasser certaines difficultés propres au commentaire de texte.

3.1. La « lecture d'image » est un obstacle

Comment rendre compte de la propension à transposer aux œuvres visuelles des catégories conceptuelles élaborées dans le champ littéraire – telles que l'intertextualité, l'hypertextualité ou la rhétorique –, sinon en invoquant le prestige épistémologique dont ces notions demeurent investies ? Bernard Vouilloux (2005) invite toutefois à complexifier cette interprétation. Selon lui, « le succès que rencontre ce nouvel "objet" [le texte et l'image] aura surtout été le fait des spécialistes de langue et de littérature, tous domaines linguistiques confondus ». Dès lors, l'extension de ces outils analytiques au domaine visuel ne saurait être réduite à un simple effet d'autorité symbolique : elle procède également d'un déplacement disciplinaire, opéré par des chercheurs dont les cadres théoriques et méthodologiques étaient déjà structurés par et pour l'analyse du texte. Dans la première partie, nous avons mis en évidence le moment décisif où la notion de lecture a vu son champ sémantique s'étendre. Le programme du SeGEC de 1980 (p. 6), par exemple, justifie de manière explicite les bases sur lesquelles repose cet élargissement, qu'il a lui-même adopté :

Sur quoi se fonde cette généralisation du concept de texte ? Sur le fait que lorsque l'on souhaite préciser ou communiquer le sens de ces diverses manifestations humaines, le recours au langage s'avère nécessaire et[.] implicitement ou explicitement, un texte se constitue. Ainsi, dans l'échange culturel, un tableau n'est rien d'autre que la suite de mots par lesquels je le parle, que le texte par lequel je l'analyse. La langue fonctionne donc toujours comme relais nécessaire dans notre effort pour donner un sens au monde et aux manifestations humaines. Toujours elle impose ses catégories, donne ses formes, même à notre insu, à nos essais de déchiffrement, et elle est seule à pouvoir le faire.

L'adhésion à l'expression « lecture d'image » s'appuie généralement sur ce constat ; que le regard porté sur une image ne se limite pas à une simple perception immédiate, mais inclut aussi une démarche cognitive qui passe par des procédés de complexité équivalente au texte : « “Lire” l'image conduit à convoquer les richesses composites du langage, à mêler paroles expertes et expressions du ressenti sensible, à développer la capacité à parler de l'art et sur l'art » (Duvain-Parmentier, 2020). Ainsi, même si l'image est bien averbale, sa compréhension et son analyse approfondie exigent une verbalisation qui s'appuie sur les règles et structures de la langue. En outre, les éléments iconiques, au même titre que les morphèmes d'un texte (Deschamps, 2004, p. 15), peuvent voir leur signification altérée lorsqu'ils sont considérés isolément, sans tenir compte du contexte global de l'image. Cela souligne l'importance, en classe de français, de guider les élèves vers une lecture qui prend en compte à la fois les détails et leur interaction au sein de l'ensemble, afin de construire une interprétation cohérente.

Les détracteur·rices de cette locution, à l'inverse, estiment, à juste titre selon nous, qu'elle « indifférencie [...] deux langages hétérogènes » (Claude, 2016), qu'elle « induit[t] chez l'élève des représentations simplificatrices » (Kay, 2001, p. 53) et qu'« [e]lle a quelque chose de rassurant, nous renvoyant à des procédures plus familières comme s'il s'agissait de déchiffrer un texte sous l'image » (Waysbord-Loing, 2001, p. 18) quand « [l]es outils préconisés relèvent généralement des pratiques littéraires » (Duvain-Parmentier, 2020). Cette conception implique, comme nous y invite Deschamps (2004, p. 22-50), partisane de cette assimilation et de cette analogie systématique, de s'interroger sur la pertinence de parler, dans des cas parfois radicaux, de la présence d'un chiasme dans le tableau *Les Ambassadeurs* de Hans Holbein le Jeune, d'une anacoluthie dans le *Télépathophone* de Prévert ou encore d'une métonymie de type 'effet pour la cause' dans le *Tres de mayo* de Goya. Une vision franche qui engage forcément un rapport particulier (peut-être altéré, voire dégradé) à l'image mais qui mérite qu'on s'y intéresse ; après tout, on parle également de métaphore picturale, un concept initialement littéraire pourtant doté de caractéristiques propres à sa manifestation dans l'image (Ventalon *et al.*, 2017, p. 482).

Pour Marie-Sylvie Claude (2016), texte et image restent deux médiums trop différents pour que l'expression « lecture d'image » définisse légitimement un projet similaire

d'analyse : il n'existe pas, précise-t-elle, de langue visuelle capable de codifier de façon conventionnelle les relations entre la forme d'une expression et son sens, ni de code assimilable au code linguistique qui associe des éléments de l'expression à des parties de contenu. De plus, en termes de temporalité de l'appréhension, la disposition iconique s'oppose à la linéarité textuelle : « Le parcours de la lecture d'un texte [...] est forcément contraint, le parcours du regard sur un tableau inclut toujours une part d'initiative du spectateur » (Claude, 2015b, p. 571).

Finalement, l'obstacle conceptuel induit par l'expression « lecture d'image » est moins anodin qu'il n'y paraît. Comme il se présente, il s'inscrit d'après nous dans le sillage des conceptions réductrices des premiers programmes belges, où la peinture, et à plus forte raison le film et la bande dessinée, servaient surtout à faire valoir la littérature. En cela, la locution controversée (qui est un abus de transposition terminologique parmi d'autres évoqués plus haut) tend à empêcher de sortir d'une zone de confort et d'examiner de nouvelles pistes d'investigation cherchant à rendre à l'image son autonomie et à valoriser les savoir-faire qu'elle mobilise. C'est qu'analyser l'image en tant que grammaire propre s'avérerait aussi dans un premier temps laborieux et demanderait une transposition didactique coûteuse de concepts peu accessibles, par exemple ceux développés par le Groupe μ (*Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, 1992). La question est donc savoir si le risque en vaut la peine.

3.2. La lecture d'image est une solution

La question de la réception personnelle de la culture par l'élève constitue un enjeu fondamental dans les récents programmes scolaires belges, où elle occupe, aux côtés de l'inscription dans une œuvre, l'une des sept unités d'acquis d'apprentissage. C'est ainsi que, en probable héritage de la critique littéraire de Barthes (*Mort de l'auteur*, 1967) et de la mouvance déconstructiviste de la *French Theory*, les élèves sont occasionnellement amenés à prendre en charge l'interprétation (modulable par la notion d'intentionnalité) d'un texte ou d'une image. Or, les travaux et comptes rendus (notamment Claude, 2015a, 2016 ; Waysbord-Loing, 2001, p. 16) sur le sujet démontrent que les élèves, en particulier ceux/celles issus/es de milieux populaires, se montrent généralement moins à l'aise pour formuler leur interprétation d'un texte, et s'engager esthétiquement avec celui-ci, que pour le faire au départ d'une image. Cette difficulté est notamment d'ordre langagier : tandis que « l'élève lecteur[·rice] de la littérature a besoin, même s'il ne suffit pas, d'un savoir linguistique » (Claude, 2015b, p. 572), l'image lui permet de « construire le conflit interprétatif, sans le poids des normes que la lecture littéraire présuppose » (Demougin, 2002). Pour autant, il est à préciser que l'analyse d'une œuvre iconique exige elle-même des savoirs spécifiques savants ; l'intérêt principal de l'intégration de l'image en tant qu'alternative au texte réside ainsi surtout dans sa capacité à susciter une perception favorable et à mobiliser l'implication des élèves.

Dans une enquête, Claude (2017) utilise les théories esthétiques de Jean-Marie Schaeffer pour analyser les différences dans le traitement des œuvres par les élèves, qu'il s'agisse d'images ou de textes, et en tirer des tendances. C'est ainsi qu'elle conclut que les commentaires littéraires montrent moins de signes d'une attention esthétique raffinée, notamment en termes de richesse des détails. Les élèves ne semblent pas appliquer la même profondeur d'analyse aux textes qu'aux œuvres picturales, surtout celles et ceux issus de milieux défavorisés, où l'écart de réussite est plus marqué. Claude souligne également l'engagement émotionnel plus explicite dans les commentaires picturaux, où les élèves expriment leur subjectivité, contrairement à leurs écrits littéraires, souvent dépourvus de profondeur affective. Le plaisir esthétique est crucial dans l'expérience visuelle, et la curiosité des élèves pour les œuvres picturales est généralement plus forte que pour la littérature, perçue comme plus difficile et moins engageante. De plus, les données montrent un abandon plus fréquent des exercices de commentaire littéraire, notamment dans les établissements modestes, ce qui renforce l'idée que la peinture peut constituer un moyen d'engagement plus accessible et enrichissant pour les élèves.

Si l'exercice du commentaire pictural peut constituer un outil complémentaire face aux difficultés du commentaire littéraire, il ne doit pas se limiter à ce rôle. Il importe également de reconnaître le détour qu'il offre vers la lecture du texte, en identifiant clairement les éléments qui déterminent la qualité ou les limites de cette approche, afin de l'adapter de manière appropriée à l'analyse des images. En effet, le principal point de blocage entre les deux médiums, repère Claude (2015a), est une fois de plus d'ordre représentationnel, puisqu'il découle d'une conscience disciplinaire plus claire dans le cas de la critique picturale, qui susciterait donc « des malentendus sociocognitifs moins épais que celui de la littérature ». L'explicitation des attendus se situe ainsi au cœur d'un projet visant à reconnaître et à valoriser l'usage de l'image dans l'enseignement.

Conclusion : l'image didactique à l'épreuve de ses médiations

Ce travail s'est employé à montrer que la place attribuée à l'image fixe dans le cours de français, et plus généralement dans l'enseignement, était en premier lieu déterminée par l'institution scolaire. D'abord définie par son opposition conceptuelle et méthodologique avec le texte, elle est ensuite devenue sa remplaçante ponctuelle avant de lentement gagner une indépendance qu'elle doit aux mutations sociales et aux impulsions théoriques de la sémiologie des années 1960. Si, globalement, l'image est aujourd'hui officiellement plébiscitée en tant que langage propre dont il convient d'enseigner les rouages et la grammaire, une observation plus précise de la pratique et de la littérature scientifique tend plutôt à faire deviner une frilosité et un restant de subordination de l'image au texte.

En toute circonstance, le rôle occupé par l'image fixe est intrinsèquement lié aux modalités de sa représentation et aux valeurs que nous choisissons, conséquemment, de lui accorder. Peut-on envisager l'image investissant le cours de français dans sa spécificité propre sans risquer l'excursus audacieux et donc un éloignement trop franc des prescrits ? Inexorablement, cette réflexion invite à repenser les fondements de l'enseignement, en s'interrogeant sur la place réelle que l'image peut et doit occuper dans l'apprentissage contemporain de la communication. À cet égard, le cours de français, parce qu'il est présent dans tous les établissements scolaires, bénéficie d'une position singulière qui justifie qu'il soit considéré comme un vecteur privilégié de cet apprentissage.

Bibliographie

Littérature scientifique

- Arambasin, N. (2001). Le parallèle arts et littérature. *Revue de littérature comparée*, 298(2), 304-309. <https://doi.org/10.3917/rlc.298.0304>
- Borgé, N. (2020). *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Bousquet-Bressolier, C. (dir.). (2004). *François de Dainville (I)*. Publications de l'École nationale des chartes. <https://doi.org/10.4000/books.enc.587>
- Claude, M.-S. (2015a). Commenter la peinture, commenter la littérature : ce que les enseignants attendent, ce que les élèves entendent. *Recherches en didactiques*, 20(2), 9-21. <https://doi.org/10.3917/rdid.020.0009>
- Claude, M.-S. (2015b). *Commenter la peinture, commenter la littérature : présupposés, limites et perspectives d'un détour* [Thèse de doctorat, Université Paris VIII]. Hal. <https://hal.science/tel-01909610>
- Claude, M.-S. (2016). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? *Éducation et didactique*, 10(1), 67-76.
- Claude, M.-S. (2017). Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6. <https://doi.org/10.7202/1043747ar>
- Chardon-Boucaud, S. (2025). L'économie de l'attention à l'ère du numérique. *Trésor-Éco*, 369. <https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/documents/pdf/2025-14-369.pdf>
- Deschamps, F. (2004). *Lire l'image au collège et au lycée en cours de français*. Hatier.
- Demougin, F. (2002). Littérature et image : d'une lecture à l'autre. *Tréma*, 19, 55-66.
- Dieu, A.-M., Renard, E. et Druart, G. (1995). *L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*. Van In.

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). Aborder le texte via l'image. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e éd., p. 313-320). De Boeck.
- Dufays, J.-L. et Ricker, M.-E. (2018). L'œuvre de René Magritte au carrefour du texte et de l'image, enjeux sémiotiques et propositions didactiques. Dans J.-C. Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts* (p. 103-138). Presses universitaires de Namur.
- Duvin-Parmentier, B. (2020). La séance de lecture de l'image dans la séquence des professeurs stagiaires de français : représentations et choix méthodologiques. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9337>
- Éluard, P. (1978 [1939]). *Donner à voir*. Gallimard.
- Fouilloy, H. de. (1992 [XII^e s.]). *The Mediaval book of birds, medieval & Renaissance texts & studies*. Medieval and Renaissance Texts and Studies.
- Huynh, J.-A. (2008). L'image dans les manuels de collège et de lycée : 1990-2006. *Le français aujourd'hui*, 161, 21-32.
- Kay, D. (2001). Lire l'image ? *Lettres Ouvertes*, [Textes et images : des unions libres], 13, 53-57.
- Legros, D., Crinon, J. et Georget, P. (2004). *Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement*. Hal. <https://edutice.hal.science/edutice-00000351/document>
- Menozzi, D. (1991). *Les images. L'Église et les arts visuels*. Cerf.
- Stoll, T. (2017). Faut-il éduquer aux images ? Enjeux et dispositifs institutionnels du cinéma à l'école. Dans F. Ferran, E.-M. Rollinat-Levasseur et F. Vanoosthuyse (dir.), *Image et enseignement, Perspectives historiques et didactiques* (p. 267-283). Honoré Champion.
- Tam, K.Y.Y. et Inzlicht, M. (2024). People are increasingly bored in our digital age. *Commun Psychol*, 2(106). <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00155-9>
- Texier, D. (2016). Peut-on parler d'un ennui contemporain à la génération numérique ? *Enfances & Psy*, 70, 74-84.
- Ventalon, G., Domínguez Mayo, F.-J., Tijus, C. et Escalona Cuaresma, M.-J. (2017). Études théoriques et empiriques sur la métaphore dans l'image : une revue de la littérature. *L'Année psychologique*, 117(4), 467-488. <https://doi.org/10.3917/anpsy.174.0467>

Vouilloux, B. (2005). Texte et image ou verbal et visuel ? Dans H. Scepi et L. Louvel (dir.), *Texte/image – Nouveaux problèmes*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.30903>

Waysbord-Loing, H. (2001). Parler d'images. *Lettres Ouvertes*, [Textes et images : des unions libres], 13, 9-19.

Programmes

FNETC (1964). *Langue maternelle. École technique secondaire supérieure, sections spécifiquement féminines et section Arts décoratifs pour filles*.

FNETC (1965). *Français. Section scientifique industrielle et sections de finalité de l'enseignement industriel*.

SeGEC (1975). *Français. Enseignement secondaire rénové, série programmes expérimentaux, 3^e degré*.

SeGEC (1980). *Français. Enseignement secondaire rénové, 3^e degré*.

SeGEC (2018). *Français. Transition, 3^e degré*.

WBE (2002). *Français. TQ-professionnel, 2^e et 3^e degrés*.