

Jean-François MASSOL

Jean-François Massol, PU, Université Stendhal-Grenoble 3, CEDILIT (Traverses 19-21).
j-f.massol@wanadoo.fr

<p>La culture de l'image aujourd'hui : observations et réflexions pour le collège et le lycée</p>
--

<p><u>Résumé</u></p>

<p><u>Article</u></p>

<p><u>Annexe</u></p>

Résumé

Jean-François MASSOL

Jean-François Massol, PU, Université Stendhal-Grenoble 3, CEDILIT (Traverses 19-21).
j-f.massol@wanadoo.fr

La culture de l'image aujourd'hui : observations et réflexions pour le collège et le lycée

MOTS CLES : culture, image, littérature, enseignement.

Si la culture littéraire de l'élève des lycées et collèges est amplement développée dans le cadre des programmes actuels de français, la culture de l'image n'est pas du tout dans la même position. L'introduction, en 1987, de la lecture de celle-ci et son maintien dans les derniers programmes n'empêchent pas les limitations qui sont imposées par une approche essentiellement marquée par la sémiologie de l'image. Certes, les démarches que celle-ci a induites sont intéressantes, mais les limitations posées par le statut second d'un objet disciplinaire récent peuvent avoir des effets négatifs. La réflexion sur ce sujet doit prendre en compte deux ensembles de phénomènes. Du côté de l'institution littéraire, d'abord, on peut constater un discours sur la mort de la littérature qui paraît en partie contredit par une persistance des pratiques qui constituent celle-ci. Une particularité actuelle réside dans le lien de la littérature contemporaine avec les autres formes artistiques, notamment à travers le phénomène de l'adaptation qui voit des oeuvres de tous ordres se trouver transposées dans le domaine des images (du cinéma à la BD), en même temps que l'on peut repérer les phénomènes inverses (novélisation de films par exemple). Du côté de l'élève, ensuite, il y a intérêt à prendre en compte les approches sociologiques de la culture des jeunes. Si des travaux existent, ils sont limités en nombre et relativement éparpillés pour l'instant. Certes; la place du cinéma dans cette culture apparaît comme fondamental, tout comme le plus grand intérêt des filles pour les formes les plus patrimoniales de la culture. Mais des travaux doivent être faits de manière plus systématique si l'on veut mieux asseoir l'enseignement de la littérature comme une défense efficace de celle-ci pour des publics fortement influencés par des industries du loisir particulièrement puissantes.

Article

Jean-François MASSOL

Jean-François Massol, PU, Université Stendhal-Grenoble 3, CEDILIT (Traverses 19-21).

j-f.massol@wanadoo.fr

La culture de l'image aujourd'hui : observations et réflexions pour le collège et le lycée

Complexe mais aussi liée à des enjeux idéologiques et symboliques forts, la notion de culture a fait l'objet de débats nombreux, en particulier du côté des littéraires, écrivains, théoriciens et critiques confondus. Pour prendre un exemple significatif, on peut ainsi se souvenir de telle double page déjà ancienne du « Monde des livres » mettant en relief, à travers l'opposition schématique entre une ceinture artisanale en cuir et une pièce de Shakespeare, les options antagoniques du relativisme culturel défendu par G. Genette et de l'humanisme « légitimiste » soutenu par Danièle Sallenave. Dans la perspective scolaire qui est la nôtre, si l'on veut définir la notion même de « culture littéraire » proposée aux élèves dans le cadre de l'enseignement du français-lettres, on peut sans doute dire que la complexité de celle-ci repose sur quatre composantes :

1. un corpus hétérogène de textes dont sont prévues la lecture, l'étude ou l'imitation ;
2. un corpus de savoirs, pour une part liés à la lecture, à l'analyse et à l'imitation de ces textes ;
3. des pratiques passablement codifiées de lecture et d'écriture, mises en place dans le travail des classes ;
4. des conceptions de la place et du rôle de la littérature au niveau individuel mais aussi au niveau national et, parfois, social.

Si l'on prend l'exemple de la France, on peut, en outre, observer que le choix des textes qui figurent dans les instructions et programmes nationaux s'est toujours fait à partir de compromis entre différentes tendances idéologiques qui s'affrontent dans les institutions littéraire et scolaire de manière plus ou moins forte selon les époques et les enjeux, mais aussi en relation avec les

savoirs retenus¹ et les conceptions mêmes de la place et du rôle que doit tenir la littérature. Pour ce qui est des savoirs requis par l'étude de ces textes, les manuels les transposent avec précision, mais en faisant obligatoirement des choix particuliers qui mettent l'accent sur telle ou telle dimension des programmes. Bien entendu, la culture littéraire est en perpétuelle évolution en fonction de la conjoncture politique et sociale et, si l'on se penche toujours sur le cas français, on peut rappeler qu'elle n'est pas la même en 1880 qui, pour aller vite, marque à la fois la fin des vers latins et les débuts de l'histoire littéraire ; en 1975, date de la réforme Haby qui exige une « culture adaptée à la société de notre temps » ; en 1987 où entrent en force dans les programmes du collège et du lycée les savoirs issus des théorisations structuralistes ; aujourd'hui enfin quand un certain retour à des savoirs plus anciens (une histoire littéraire passablement revisitée et la rhétorique refondée dans l'argumentation, entre autres) se trouve accompagné par une ouverture sur le contemporain des textes et des pratiques sociales de lecture (dans le cadre de la lecture cursive). Pourtant, à ne considérer que la composante des pratiques de lecture, cette évolution apparaît un peu différente puisque, du début du XX^{ème} siècle à 1987, règne l'explication de texte, remplacée ensuite par la lecture méthodique que reprend autrement désormais la lecture analytique. Quant aux conceptions concernant la place et les rôles de la littérature, longtemps seulement explicités au niveau des recommandations programmatiques, il a fallu attendre les instructions officielles les plus récentes pour qu'elles soient présentées aux lycéens sous la forme d'un objet d'étude (« lire, écrire, publier »). On le voit donc, dans l'enseignement secondaire, la complexité de la notion de culture littéraire se retrouve aussi au niveau même de son évolution, les différentes composantes de la notion n'ayant pas, en effet, le même rythme d'évolution. Enfin, il ne faut pas oublier que la culture littéraire du collège et du lycée est fondée sur celle dont est porteuse l'école primaire, le type et le degré d'articulation entre les deux niveaux étant également en évolution depuis 1880.

C'est bien sûr dans ce cadre, sans doute trop rapidement brossé, que j'évoquerai la culture scolaire de l'image, une notion jamais prise en compte par les textes officiels qui prennent seulement argument d'une « société de l'image » postulée comme l'environnement fondamental des élèves pour instaurer la récente « lecture de l'image »². Bien entendu, en raison de la

¹ La narratologie a accompagné la promotion du narratif (du conte au roman récemment légitimé à l'École), quand la récente argumentation permet un élargissement générique de la notion de littérature, qui, pour partie, se fait à travers un retour à une conception plus ancienne de ce domaine.

² Pour l'enseignement secondaire, on sait que c'est dans les années 50 que s'introduisent des images (gravures, tableaux, photographies) dans les manuels qui vont de la 6^{ème} à la Terminale dans la collection dirigée par Lagarde et Michard, alors qu'il faudra attendre 1987 pour que la lecture de l'image apparaisse officiellement dans les programmes (mais, chez Magnard, la collection dirigée par Christian Biet, Jean-Paul Brighelli et Jean-Luc Rispail (« Textes et contextes ») avait déjà ajouté des questionnaires d'étude aux tableaux qui se trouvaient présentés en pleine page, sur le même plan que les œuvres littéraires).

construction disciplinaire ainsi produite, la culture scolaire de l'image apparaît désormais comme une composante à part entière de la culture littéraire scolaire. Sur ce point, je montrerai que cette culture de l'image désormais bien présente, dans les manuels à tout le moins, reste passablement limitée et, partant, problématique. Mais, pour l'appréhender dans sa complexité même et l'interroger, il m'a semblé judicieux de la mettre en relation avec deux autres ensembles de phénomènes, ceux que nous offrent les productions actuelles qui lient images et textes et ceux que nous réservent les approches sociologiques des pratiques culturelles. Certes, du côté de la production littéraire actuelle, même si, récemment, une articulation entre littérature scolaire et littérature contemporaine au sens le plus large du terme se trouve officiellement établie, à la différence d'autres états historiques de la discipline, cela ne signifie pas pour autant que la culture scolaire comprend, pour ce qui est des textes, l'ensemble de la production littéraire d'aujourd'hui et surtout que les œuvres qui lient des textes à des images sont pleinement intégrées à l'ensemble des œuvres proposées aux élèves³. Mais faire apparaître certaines tendances de la culture actuelle en regard de la culture scolaire, donne sur celle-ci une vue différente. Par ailleurs, lorsque l'on s'intéresse aux pratiques culturelles, il faut souligner que celles-ci ne doivent pas être confondues avec la culture littéraire scolaire, telle que je l'envisageais initialement en ses différentes composantes. Dans l'approche sociologique des pratiques culturelles, en effet, la notion de culture est configurée un peu autrement, on le verra. Ce sont deux particularités qui m'ont intéressé. D'une part, la notion de culture de l'image qui m'importe ici est absente des approches sociologiques, alors même que la notion scolaire de « société de l'image » paraît impliquer cette notion. Au-delà des raisons de cette absence, la construction d'une telle notion me paraît intéressante et utile à envisager. D'autre part, il n'est pas inintéressant de relever que les sociologues opèrent la distinction entre trois cultures différentes auxquelles les jeunes sont confrontés : la culture des jeunes est ainsi différenciée de la culture familiale et de la culture scolaire, les deux dernières étant parfois réunies dans leur opposition à la première. N'ayant pas le temps de me préoccuper ici de la culture familiale, pourtant une donnée incontournable de cette problématique, je m'intéresserai à la question de la culture des jeunes, de manière à envisager la culture de l'image qui est la leur, en mettant celle-ci en relation avec la culture scolaire.

Trois moments organisent ainsi le propos qui suit : à partir d'un regard sur la culture scolaire de l'image aujourd'hui comme composante disciplinaire limitée et problématique, j'envisagerai

³ On peut relever le cas de la Bande dessinée par exemple : malgré son introduction dans les listes officielles de l'école primaire et du collège, le 9^{ème} Art reste encore marqué encore par la défiance et le mépris qui ont longtemps résumé le point de vue de l'institution scolaire envers lui et ont ainsi limité la réflexion didactique à son égard.

quelques-unes des relations d'interdépendance qu'entretiennent actuellement littérature et image, avant de développer quelques remarques sur la culture de l'image qui est celle des jeunes.

1. Trois analyses à propos de la culture scolaire de l'image aujourd'hui ?

Insérée, je l'ai rappelé, dans la discipline français-lettres au collège et au lycée par les instructions de 1985-87, la lecture de l'image est toujours officiellement présente, même si les derniers programmes en date n'ont pas élargi sa place ou modifié son rôle. Cette activité a été raffermissée, cependant, du côté fondamental de la formation initiale des professeurs par l'inscription de films dans les programmes de concours comme l'agrégation de lettres classiques, puis modernes. En même temps, des films ont été intégrés également à ceux des terminales L et ES. Soutenue par des propositions et réflexions sérieuses quoique peu nombreuses⁴, la lecture de l'image se trouve systématiquement développée, par ailleurs, à travers les exemples que donnent désormais tous les manuels, avec des bonheurs certes divers et au moyen d'un ensemble toujours très fourni d'images extrêmement variées. On peut regretter que, pour l'instant, sa présence dans les travaux des classes et les effets qu'elle peut ainsi avoir n'aient pas encore donné lieu à des enquêtes publiées.

Si, en tout cas, on cherche à définir la culture de l'image dans le français-lettres à partir du modèle que j'ai proposé en ce qui concerne la culture littéraire, il est évident qu'elle est organisée de manière spécifique puisqu'elle se trouve orientée avant tout et fondamentalement par la pratique de la « lecture d'image ». En outre, son corpus est beaucoup moins fixé que celui qui concerne les textes littéraires et la notion d'image et sa justification sont seulement proposées aux professeurs dans les instructions officielles sans que les élèves y aient accès. On peut donc dire *a priori* qu'il s'agit d'une culture limitée, ce que l'on va mieux percevoir à travers l'analyse de trois exemples intéressants pris dans des manuels.

Ces exemples concernent trois images précises : *Le Voyageur contemplant une mer de nuages* du peintre romantique allemand Caspar David Friedrich, *La Liberté guidant le peuple* de Delacroix dans un autre manuel de lycée et un photogramme extrait du film célèbre de Georges Lucas, *La Menace fantôme*, dans le manuel de 5^{ème} *Le Français en séquences*.

⁴ L'équipe qui a produit la collection des manuels de français pour le collège, chez Belin, ou Dominique Serre-Floersheim (*Quand les images vous prennent aux mots*, éd. d'organisation, 1993 ; *Le Passé réfléchi par l'image*, éd. d'organisation, t. 1, 1991 ; *Les Genres littéraires, de l'image aux textes*, Delagrave, 1999), ont surtout multiplié les exemples souvent convaincants. Françoise Demougin a choisi de construire une réflexion liée à des exemples (*L'Adaptation cinématographique d'œuvres littéraires*, CRDP Midi-Pyrénées, rééd. 2002 ; *Voir ou lire. Pour une éducation du regard*, L'Harmattan, 2003).

a. Le «Voyageur contemplant la mer de nuages» de C. D. Friedrich

Dans le manuel *Littérature Seconde*⁵, le tableau du grand peintre allemand apparaît à la fin de la séquence 18 «le romantisme», juste avant deux pages consacrées à des «Repères» (à propos du «romantisme» et du «registre lyrique»). La reproduction de ce tableau est à la fois le onzième document de la séquence juste après dix textes, le texte immédiatement précédent étant le poème de Hugo «O soleil, o face divine», extrait des *Châtiments*⁶, et la huitième image du chapitre mais seulement la troisième pleinement inscrite dans la séquence puisque suivie de questions. On observera que sa présentation est lapidaire avec l'indication, sur le côté gauche de la page, de l'auteur avec ses dates de vie et de mort, de la date approximative du tableau, du médium utilisé, des dimensions, du lieu actuel de conservation et d'exposition. Si l'on compare ce dispositif avec celui qui présente le texte qui le précède immédiatement, on voit évidemment que le poème de Hugo est beaucoup mieux inséré dans plusieurs ensembles puisque, en plus du paragraphe d'introduction qui évoque la thématique romantique de la nature et l'orientation politique du recueil, on compte six renvois, trois à côté du texte («contexte XIX^{ème} siècle», «notice biographique», et rubrique «du même auteur») et trois autres à la fin du questionnaire (il s'agit des «repères» déjà cités, auxquels vient s'ajouter un troisième définissant «la littérature engagée» et placé ailleurs dans le manuel). Comme le tableau, le texte se trouve inscrit dans son contexte, mais il est aussi relié à d'autres passages du manuel et pleinement inséré dans le programme de seconde (mouvement littéraire, registre, position de l'écrivain). Rien de tel pour le tableau de C. D. Friedrich, en effet, qui ne bénéficie ni du paragraphe biographique, ni de la rubrique «du même auteur», alors même que le chapitre est illustré par deux autres de ses œuvres, le «Tombeau d'Ulrich Von Utten» et «Femme au coucher de soleil» (lequel a, en outre, la particularité de présenter également un personnage vu de dos devant un paysage).

Comme le questionnaire qui suit le texte, celui qui suit le tableau est appelé «lecture analytique», ce qui assimile évidemment une lecture à l'autre, sauf que (et cette restriction est tout sauf mineure), dans les faits, la lecture du texte sera largement déterminée par l'ensemble des éléments de sa présentation, ce qui ne peut se faire avec la même ampleur pour l'image.

Le questionnaire qui suit le tableau est fait de quatre questions comme c'est aussi le cas pour la «lecture analytique du texte», sauf encore que la lecture analytique du texte est préparée par deux

⁵ « Des textes aux séquences », Hélène Sabbah avec la collaboration de Catherine Weil, Hatier, 1996, rééd. 2004. La page contenant le tableau et son appareil didactique en 1996 se trouve en annexe 1.

⁶ Dans l'édition de 2004. Dans la première édition, le texte immédiatement précédent est un extrait du *Rouge et le noir* de Stendhal, racontant la promenade de Julien Sorel au-dessus de Verrières .

questions de «recherche» et d'un «travail sur un corpus de textes» : de ce fait, la lecture du texte met en oeuvre sept activités possibles.

Pour le tableau, les trois premières questions renvoient aux trois dimensions de la lecture sémiologique de l'image tels que Roland Barthes les a définis⁷ et qu'ils ont été généralement repris après lui⁸ :

- Avec l'interrogation sur le titre, la première question évoque le **lien de l'image et du texte** et demande une explicitation de la **dimension iconographique** («ce qui est représenté»).
- Autour de l'idée de contraste, la deuxième question implique une analyse des **composantes plastiques** (lignes de force, organisation des plans, couleurs), mais aussi d'autres analyses iconographiques (opposition de la Nature et de l'Humain).
- La troisième question revient encore à la dimension iconographique.

Cet ensemble d'analyses qui va de la compréhension littérale («ce qui est représenté») à la mise en évidence des moyens de la représentation (questions 2 et 3) et qui met en place une première interprétation (question 3), débouche sur une interprétation globale qui reste extrêmement limitée dans la dernière question⁹ : de fait, le sens du tableau est ici à construire comme une illustration du courant romantique dont il reprend certains «éléments thématiques» que les textes ont permis de mettre en évidence.

L'explication de cet état de fait est aisée :

1. Dans la discipline, l'image jouit seulement d'un «statut second»¹⁰ par rapport aux textes et cette position mineure institue fondamentalement d'importantes limites dans l'étude des images, limites qui sont bien moindres pour les textes littéraires qui jouissent d'un statut premier¹¹. Ce statut second est explicité par les textes officiels, lorsqu'ils spécifient, par exemple, à différentes reprises, que les outils d'analyse de l'image ne doivent pas être nombreux.

⁷ « Rhétorique de l'image », in *Communications* n° 4, Seuil, 1964.

⁸ Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, coll. 128, rééd. 1994.

⁹ Du manuel édité en 2004.

¹⁰ J'ai évoqué ce "statut second" dans une intervention faite lors des premières rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, à Rennes en 2000, (« La lecture des textes littéraires, de l'image, du spectacle vivant : éléments de problématique et questions », in M.-J. Fournanié, G. Langlade, A. Rouxel, *Recherches en didactique de la littérature*, mars 2000, PUR. 2001).

¹¹ Bien entendu, en raison des compétences en construction des élèves, la discipline français-lettres dans son organisation implique aussi des limites dans l'étude des textes si l'on fait la comparaison avec les analyses qui sont développées à l'université.

2. On le voit clairement ici dans la question 4 de l'édition de 2004, l'image constitue une culture pour le texte à travers son statut illustratif. Si une certaine autonomie peut lui être reconnue comme le montre la fin de la question 4 («cherchez les dates et les thèmes d'inspiration de son auteur»), c'est seulement une fois qu'on lui a fait jouer un rôle par rapport à la littérature.

3. Si l'analyse de l'image est déclarée calquée sur la lecture des textes à travers l'emploi d'un terme identique, il apparaît que c'est la démarche sémiologique de la lecture de l'image qui est privilégiée et que l'affirmation du manuel n'est donc pas juste. Ce faisant, tout un pan de la très large culture de l'image fait défaut et peut limiter la compréhension ou l'interprétation de l'image comme on va le voir précisément avec le deuxième exemple.

b. « *La Liberté guidant le peuple* » d'Eugène Delacroix

A la différence du «Voyageur contemplant la mer de nuages» qui est une image récemment promue dans la discipline, le tableau de Delacroix a une place disciplinaire relativement ancienne puisqu'il figure déjà dans l'un des cahiers d'illustrations du *XIX^{ème} siècle* de la collection dirigée par Lagarde et Michard¹², qu'elle est reprise dans le *XIX^{ème} siècle* de la collection dirigée par Biet-Brighelli-Rispail¹³, avant d'être présente dans plusieurs manuels actuels.

Pour le manuel choisi (*Lettres & Langue Seconde*¹⁴), on peut observer que les auteurs se réfèrent ici aussi à une perspective sémiologique dans leur questionnement : l'analyse des dimensions plastiques («triangle central», «lumière ascendante» et «profondeur»), iconographiques («le peuple», «Paris») et de la relation entre image et texte (figure de l'allégorie, titre) sont présentes à travers une organisation des questions selon trois axes et permettent une progression nettement soulignée vers «le sens», un sens organisé à travers deux points.

Malgré ses qualités indéniables (mise en œuvre d'une démarche, progressivité), le questionnaire de ce manuel est très limité lui aussi, si l'on s'intéresse précisément à l'interprétation de cette image, aussi forte que riche en significations. On peut remarquer, en particulier, que sont absents du manuel un certain nombre d'éléments culturels nécessaires à la construction des sens de ce tableau :

1. Si l'on suit les analyses de l'historienne de l'art Hélène Toussaint¹⁵, la signification accordée à un élément iconographique comme le haut de forme sur la tête de l'un des insurgés peut orienter

¹² Bordas, 1961 dans l'exemplaire que j'ai en ma possession d'un volume réédité de nombreuses fois.

¹³ Magnard, 1982, p. 90.

¹⁴ Marie-Thérèse Blondeau, Line Carpentier, Sylvie Nourry-Namur, avec la participation de Catherine Boré, *Lettres et langues 2nde*, Hachette, 2004. La page contenant le tableau et son appareil didactique se trouve en annexe 2.

¹⁵ *La Liberté guidant le peuple* de Delacroix, Réunion des Musées nationaux, 1982.

l'interprétation du tableau dans des perspectives relativement différentes quant à la conception du terme «peuple» qui apparaît dans le titre actuel. Pour déboucher sur une réponse précise, la question proposée par le manuel sur la représentation du peuple nécessiterait donc un certain nombre de savoirs (culture vestimentaire des classes sociales au XIX^{ème} siècle) et considérations historiques (évolution de la notion politiques de peuple) que l'on est loin de trouver dans la page.

2. Selon la même historienne, la présence étonnante de la figure allégorique au centre de la scène réaliste de bataille de rue permet de lire précisément le tableau dans la perspective d'un travail entamé par le peintre à partir de ses oeuvres précédentes concernant la libération de la Grèce (*Les Massacres de Scio, La Grèce sur les ruines de Missolonghi*¹⁶) : on n'en voit pas, non plus, la trace ici.

3. On peut aussi insérer le tableau de Delacroix dans le cadre de la peinture d'histoire, l'un des grands genres du système classique de la peinture, largement repris en France à l'époque romantique pour les tableaux de commande de la première moitié du XIX^e siècle (du moment napoléonien à la Monarchie de Juillet). Ce regard générique permet de comprendre comment, à partir d'une organisation très fréquente qui met au premier plan un ensemble de cadavres par rapport à l'horizontalité desquels se dressent les figures héroïques du second plan, Delacroix construit une œuvre d'une toute autre portée idéologique et politique que les tableaux de bataille, par exemple, lesquels sont centrés sur la figure, héroïsée mais renvoyant au réel, de Napoléon ou de ses généraux. Si cette opposition des cadavres du premier plan aux figures debout de la barricade est bien envisagée (à travers la perspective sémiologique des éléments plastiques : «lignes de force»), son interprétation reste limitée parce que la mise en relation avec le genre de la peinture d'histoire n'est pas faite.

4. La prise en compte d'un élément culturel et plastique appelé à prendre une place très importante dans la peinture moderne, la couleur¹⁷, permet de construire une signification liée à l'inscription historique de la scène : le retour définitif sur la scène politique française, en 1830, des trois couleurs du drapeau à la fois révolutionnaire et impérial, un temps écarté par le blanc des bannières de la royauté restaurée. Cet élément plastique et la signification dont il est porteur ici se trouvent une fois encore étonnamment oubliés par le manuel

¹⁶ "La Liberté qui semble brossée tout d'une haleine dans un emportement spontané, nous apparaîtra dorénavant comme le fruit d'une longue gestation au travers de croquis, ébauches, de premières pensées initialement dédiées à un autre projet.", *ibid.*

¹⁷ À partir de Delacroix justement, mais jusqu'à Fernand Léger et aux abstraits à tout le moins, en passant par les impressionnistes et les fauves.

Dans ce dernier cas, l'étude menée dans une perspective historique peut s'appuyer sur les travaux bien connus de Michel Pastoureau concernant la couleur bleu¹⁸ ou encore, du point de vue de l'histoire de l'art, sur les rappels récents du vieux débat concernant la place et rôle de dessin et couleur dans la peinture (catalogue de l'exposition Rubens-Poussin du Musée d'Arras¹⁹), un débat que le XIX^{ème} siècle a réactivé en raison de la promotion de la couleur à laquelle se livre Delacroix en particulier.

Pour cette image, bien sûr, je ne prétends pas qu'on puisse envisager, en seconde, l'étude de l'ensemble des axes de significations que j'ai relevés, surtout en raison des connaissances historiques ou artistiques que chacun de ces trois axes implique. Mais il me paraît important de souligner que la lecture de ce tableau souffre d'une absence de références à trois éléments qui ne sont pas mineurs : l'œuvre du peintre, le genre du tableau, la couleur. De ce fait, non seulement les significations que le manuel propose de construire à travers ses questions restent terriblement limitées, mais il me paraît regrettable que les choix qui sont faits conduisent à refuser l'Histoire dans ses dimensions politique, sociale, mais également artistique. Alors même que, pour la littérature, les derniers programmes du lycée ont ré-affirmé l'importance de cette dimension historique, la lecture de l'image, on le voit, en reste, dans les deux cas qui nous occupent, à une position plus ancienne. C'est un autre décalage et un décalage important entre le traitement du texte et celui de l'image. Or ce décalage touche à la culture même de l'image : on voit bien que celle-ci reste, de fait, extrêmement limitée au double point de vue des savoirs et des pratiques de lecture.

c. Un photogramme²⁰ de « [La Menace fantôme](#) » de G. Lucas.

Venons-en maintenant à l'image extraite de l'un des films de la célèbre saga « Star Wars » dans le manuel de 5^{ème} *Le Français en séquences*²¹. Nous avons cette fois l'exemple d'une image appartenant non plus à l'histoire de l'art en même temps qu'à la culture que légitime l'École, mais à la culture industrialisée qui est celle proposée aux élèves en-dehors de l'École.

La première chose à souligner est, bien entendu, le choix intéressant qu'ont fait les auteurs du manuel en insérant cette image dans un groupement de textes et d'images intitulé « Rencontrer

¹⁸ De manière intéressante, M. Pastoureau distingue le « bleu romantique » du « bleu militaire et politique » (*Bleu, histoire d'une couleur*, Seuil, 2000).

¹⁹ Catalogue *Rubens contre Poussin. La querelle du coloris dans la peinture française à la fin du XVIII^e siècle*, Editions Ludion, 2004.

²⁰ techniquement, il faut sans doute utiliser le terme de « photogramme », mais le manuel ne le précise pas. Ce manque de précision est imputable, bien sûr, à l'ensemble des limitations imposées par le statut second de l'image.

²¹ Hatier, 2001. Les auteurs en sont Jean-Jacques Besson, Sylvie Gallet et Marie-Thérèse Raymond. La page contenant le tableau et son appareil didactique se trouve en annexe 3.

des chevaliers ». Le photogramme pris à la série de « La Guerre des étoiles » en est le premier document. Ceux qui suivent sont d'abord un combat de chevaliers dépeint dans une miniature du XV^{ème} siècle, ensuite une série de textes, du premier racontant le combat de Tristan contre le Morhomt dans *Tristan et Iseult* au dernier, extrait du *Don Quichotte* de Cervantès et narrant le célèbre combat contre les moulins du chevalier à la triste figure. L'image prise à la culture actuelle des adolescents sert ainsi d'introduction à un ensemble de textes et d'images nettement plus anciennes qui réalisent l'un des deux objets d'étude du programme de 5^{ème} correspondant à l'un des axes forts de la culture littéraire du collège : les textes en rapport avec le programme d'histoire.

On peut aussi relever la qualité du traitement de ce photogramme avec la deuxième question : une comparaison est demandée aux élèves de l'image cinématographique du combat avec sa représentation dans la miniature. Un certain nombre de problèmes apparaissent cependant dans la présentation même de cette image initiale, tout autant que dans le reste du questionnaire ou dans le rapport de la culture scolaire à la culture de l'élève.

Je ne peux que souligner d'abord combien la présentation est étonnante : *La Menace fantôme* est, pour plusieurs générations d'adolescents, un film qu'on peut dire culte, retenu dans une saga de six films accompagnés de produits dérivés nombreux : figurines, armes factices et déguisements, jeux vidéos, mais aussi récits romanesques dans la forme particulière de la « novélisation ». Or, de ce film, de ceux qui le suivent et de l'ensemble de la production dérivée, le manuel retient en tout et pour tout un seul photogramme. Même si la présentation des films dans les manuels est toujours un problème difficile à traiter, le choix qui est fait ici, un choix *a minima*, est très contestable, parce que, dans la dichotomie installée par les instructions officielles, le film relève de la catégorie scolaire de l'image mobile. Or un photogramme isolé n'est rien d'autre qu'une image fixe. A celui-ci manque d'ailleurs d'autres composantes majeures du cinéma : la bande son avec les dialogues, la musique, le bruitage. Ceux-ci, dans le manuel, ne sont évoqués d'aucune façon.

Pour cette image terriblement unique et terriblement appauvrie, le questionnaire proposé est très limité. On peut, certes, compter dix questions organisées suivant une progression qui va de la compréhension littérale (trois personnages combattent à l'épée) à la notion de genre, même si celle-ci n'est pas explicitement demandée mais découle de la réponse à la question 9 (« Peut-on préciser le lieu et l'époque du combat ? »).

Le questionnaire fait, de plus, correctement référence aux trois domaines de la lecture de l'image dans sa perspective sémiologique : le lien image-texte, la dimension plastique (couleur, angle de

vue : mais on notera l'absence des lignes de force, des plans, de la lumière), et la dimension iconographique (costume et armes). Cependant ces domaines ne sont pas organisés en suivant un ordre particulier et le questionnaire est très loin de susciter systématiquement des interprétations à partir des observations demandées aux élèves.

Je soulignerai surtout trois défauts. D'abord, certaines questions sont d'une simplicité extrême, la première (« De quelle sorte d'œuvre est extraite cette image ? », la deuxième (« Quel est le titre général ? Quel est le titre de l'épisode ? »), la quatrième (« Combien de personnages sont représentés ? »). La sixième question (« Imaginer quelques raisons possibles de leur combat ») manifeste ensuite un oubli criant de la culture de l'élève. Enfin, la limitation est très grande ici encore puisque, en évitant d'évoquer l'intrigue, le questionnaire évite par la même occasion de poser la question des valeurs, lesquelles sont présentes de manière très simpliste dans l'image et le film (le Bien *versus* le Mal), mais le deviennent beaucoup moins si l'on fait intervenir la saga tout entière, ce qui pourrait être intéressant pour aborder une dimension fondamentale du genre de l'épopée. Sans avoir de réponse dans la page, on peut bien sûr s'interroger sur les raisons de ces défaillances et de ces limites : mépris « littéraire » de la culture industrialisée actuelle ? Minimisation volontaire de la culture des élèves, simplement utilisée comme moyen de motivation ? Crainte des difficultés des professeurs imaginés comme peu aux faits des films pour adolescents ? Les trois ensemble peut-être...

d. Bilan et questions

Comme conclusion à ces trois analyses, je dirai donc que, conformément aux exigences des instructions officielles françaises, l'image existe bien dans cette forme de culture scolaire que constituent les manuels ; elle s'y trouve même intégrée de manière souvent intéressante en ce qui concerne la démarche de lecture proposée, même si celle-ci est faussement présentée comme identique aux pratiques de lecture requises pour les textes. Mais à cela il y a une contrepartie très forte : l'image subit des limites très grandes dans les références et savoirs divers qui la concernent, de sorte que les interprétations qui seraient possibles s'en trouvent grandement réduites, voire faussées. Si l'image apparaît nettement comme une culture pour le texte dans sa dimension illustrative et « apéritive », elle se trouve dotée de références extrêmement limitées. On peut ainsi se demander si l'objectif qui a justifié son introduction dans les programmes se trouve atteint : si les élèves baignent en permanence dans une culture de l'image que leur impose leur environnement, les études toujours limitées en raison d'une culture schématique et pauvre que proposent les manuels leur permettent-elles de prendre réellement une distance critique par rapport aux images ?

A ce bilan et à cette question, il faut ajouter cependant deux choses. D'abord, la mention de ce qui fait cruellement défaut : des études sur les pratiques des classes, pour qu'on puisse avoir une idée précise de l'impact de la décision de 1987 et des propositions qui l'ont suivie et mise en œuvre : la culture de l'image dans les classes de l'enseignement secondaire est-elle aussi limitée que celle que l'on trouve dans les manuels ? Ensuite une autre question : l'intégration de la lecture de l'image au français-lettres n'a pas soulevé d'objection fondamentale, pour deux raisons : parce que l'on a pu assimiler la lecture de l'image à celle du texte mais aussi parce que, dans l'histoire de la littérature, l'intérêt des écrivains pour les images et leurs relations avec les peintres n'étaient pas à démontrer. Mais s'est-on bien interrogé sur les relations contemporaines de la littérature et des images ?

2. Littérature et images aujourd'hui : quelques remarques à propos d'une interdépendance supposée

Même si mon propos est a priori très ambitieux puisqu'il vise à observer les relations entre textes et images dans la culture contemporaine, je me limiterai à l'observation d'un phénomène qui me paraît spécifique de notre moment. Mais j'évoquerai d'abord une coïncidence qui me semble particulièrement frappante, entre une publication récente et un anniversaire, les deux participant pleinement du contexte actuel.

La publication dont il s'agit est l'essai très remarqué que vient de publier William Marx. Son *Adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation XVIIIe-XXe siècle*²² explicite à fin d'analyse la perception diffuse d'une crise contemporaine de la littérature. La réflexion sur les causes et l'ancienneté de la dite crise permet de minimiser les difficultés actuelles pour permettre une déclaration finale de survie de la littérature qu'on peut trouver passablement volontariste. Or cette publication au titre endeillé précède de quelques mois seulement le début d'une année qui, du point de vue des pratiques institutionnalisées de perpétuation de la littérature, voit célébré l'anniversaire de la mort de Marguerite Duras, un écrivain qui, à côté de nombreux romans, a écrit un certain nombre de scénarios (dont celui du film très célèbre *Hiroshima, mon amour*²³), représenté le cinéma dans plusieurs romans (par exemple, *Barrage contre le Pacifique*²⁴), avant de se lancer elle-même dans la réalisation de films (*India song*, sorti en 1974, a d'abord été une œuvre radiophonique appuyée sur *India song, texte, théâtre, film*²⁵), et de reprendre parfois en textes (*Vera Baxter ou les Plages de*

²² Éd. de Minuit, nov. 2005.

²³ 1959. Son réalisateur est Alain Resnais.

²⁴ Gallimard, 1950.

²⁵ Gallimard, 1973.

*l'Atlantique*²⁶) des films tournés par elle (*Baxter, Vera Baxter*²⁷). L'un des principes de prolifération de cette oeuvre complexe réside, de fait, dans un système permanent de multiples adaptations par l'écrivain elle-même²⁸, ce qui implique un ensemble de transpositions en images.

Dans cette coïncidence entre un livre et un anniversaire, on pourrait dire que si la littérature traverse une crise actuelle liée à une crise ancienne, fondamentale ou originelle même, il y a pour elle des moyens de survie quand elle veut bien mettre en oeuvre une relation très forte aux images²⁹...

C'est dans la continuation des observations rapides faites sur l'oeuvre durassienne, que j'envisagerai un phénomène très présent aujourd'hui, celui de l'adaptation. Cette année 2005 voit ainsi la transposition en bande dessinée, par le célèbre dessinateur Jacques Tardi, du roman policier *Le Petit bleu de la côté Ouest* de Jean-Patrick Manchette³⁰, mais aussi celle du roman autobiographique de Jean Rouault *Les Champs d'honneur* par Denis Deprez³¹ : on le voit, la mise en image touche des genres divers, mais aussi des domaines différents (littérature populaire aussi bien que littérature légitime). Pour monter d'un cran dans la légitimité, on peut aussi prendre l'exemple de *l'Iliade* également traduite en bande dessinée (dans le violent et bel album intitulé *La Colère d'Achille*, par Camille Legendre³²), mais reprise également dans un récit en prose « adapté à la sensibilité des gens d'aujourd'hui »³³ par le romancier italien Alexandre Baricco³⁴, à peine deux ans après sa transposition en film hollywoodien (*Troy* du réalisateur Wolfgang Petersen). Certes, le phénomène n'est pas si récent que ça, puisqu'on pourrait aussi évoquer *La Recherche du temps perdu* mise en images cinématographique par l'entremise de trois réalisateurs très différents (Volker Schlöndorff³⁵, Raoul Ruiz³⁶, Chantal Akerman³⁷), mais aussi en BD grâce au dessinateur Stéphane Heuet, lequel n'a pas encore terminé une entreprise commencée en 1998³⁸. Bien plus

²⁶ Albatros, 1980.

²⁷ Avec D. Seyrig et G. Depardieu, 1976.

²⁸ Mais aussi par d'autres puisque le roman *Un Barrage contre le Pacifique* (Gallimard, 1950) fait l'objet, en 1955, d'une adaptation radiophonique (France Culture - réalisée par Alain Trutat), avant d'être porté au cinéma en 1958 par René Clément. En 1960, Geneviève Serreau en tire une adaptation théâtrale, enfin Marguerite Duras se livre elle aussi à une nouvelle transposition, pour la scène, en 1977, sous le titre *L'Eden-cinéma*.

²⁹ On pourrait commenter dans la même perspective un autre processus de légitimation, l'élection à l'Académie française d'Alain Robbe-Grillet, nouveau romancier patenté devenu réalisateur de films.

³⁰ Les Humanoïdes associés.

³¹ Casterman.

³² Carabas, 2006.

³³ Expression employée par M. Grosse, sur le site www.critiqueslibres.com.

³⁴ Albin Michel, 2006, pour la traduction française.

³⁵ *Un amour de Swann*, 1983.

³⁶ *Le Temps retrouvé*, 1999.

³⁷ *La Captive*, 2001.

³⁸ Editions Delcourt. Le premier album porte le titre de *Combray*.

ancien encore est le film que Claude Autant-Lara a tiré de *La Chartreuse de Parme*³⁹.... Mais le phénomène est-il identique à lui-même autrefois et aujourd'hui ? En 1998, Jean-Daniel Verhaeghe adapte pour la télévision ce même *Rouge et le noir*, après avoir livré *Eugénie Grandet* en 1993, *La Duchesse de Langeais* en 1995, et avant *Les Thibault* de R. Martin du Gard en 2003, ou *Le Père Goriot* en 2004. Il a pour ambition déclarée d'être un « passeur » de livres, homme d'images décidé à faire connaître la littérature, et non pas un réalisateur en quête de légitimité du côté de la littérature, comme le fut C. Autant-Lara. Certes, son projet est dans la lignée de ceux d'hommes de télévision plus anciens comme Claude Santelli ou de Pierre Dumayet, mais quand on voit les photos de ses acteurs en couverture des éditions de poche⁴⁰ qui profitent de la promotion que leur apporte le téléfilm et quand on constate le nombre de ces mises en image de classiques, on peut penser que cette tradition change de sens dans un contexte différent. Ce qu'il est possible de souligner, en tout cas, pour caractériser le phénomène dans la culture d'aujourd'hui, c'est que l'adaptation d'un roman (ou d'une pièce de théâtre⁴¹) dans un médium unissant un texte, écrit ou parlé, à des images concerne aussi bien les œuvres classiques que les contemporaines, mais aussi que les médiums qui permettent ces adaptations sont plus nombreux et encore que l'adaptation existe aujourd'hui comme système parce qu'elle se fait comme tous azimuts, les BD ou les séries télévisuelles devenant films⁴², les films devenant jeux vidéo.....

Évoquant justement l'évolution de la place de la BD pour souligner qu'elle n'est plus « partie prenante d'une contre-culture » comme cela a été le cas dans les années soixante du XX^{ème} siècle, Thierry Groensteen est amené à évoquer les phénomènes propres à ce qu'il nomme, de son côté, « la culture du divertissement » : « tout ce qui a compté dans le cinéma de science-fiction de ces vingt dernières années (*Star Wars*, *Blade Runner*, *Alien*, *Le 5^e élément*) n'existerait pas sans *Métal Hurlant* – ce qui fait de Moebius, en particulier, une star de cette nouvelle culture médiatique. La bande dessinée irrigue aussi le quotidien comme fournisseuse d'icônes : démultipliés par un merchandising effréné, Gaston Lagaffe, Titeuf, Gai-Luron, XIII ou le petit Spirou sont reproduits à l'envi sur les cartables, trouses, T-shirts et autres chaussettes. »⁴³ Cette analyse le conduit à évoquer, du côté de la BD, le mouvement que j'évoquais précédemment : « la BD nourrit les autres médias et s'en nourrit en retour. Les jeux vidéo ou les dessins animés

³⁹ En 1954, avec Gérard Philippe dans le rôle de Julien Sorel.

⁴⁰ L'acteur Jean Yanne en Oscar Thibault dans l'édition folio Gallimard des *Thibault*.

⁴¹ *Il ne faut jurer de rien* d'Eric Civanyan, avec G. Jugnot et Jean Dujardin, sorti cette année même.

⁴² La série BD du « Lieutenant Blueberry » de Charlier et Giraud a donné lieu au film *Blueberry, l'expérience secrète* de Jan Kounen, sorti en 2004.

⁴³ "La bande dessinée : une culture diffuse", *L'image dans la culture adolescente*, Université de Lille 3, le 20 novembre 2001, <http://jeunet.univ-lille3.fr//jpro/colloque/col5/groensteen.htm>.

deviennent prescripteurs des BD dont ils sont eux-mêmes inspirés. »⁴⁴ Prenant acte des analyses développées par les intervenants lors du colloque de Limoges *De l'écrit à l'écran*, le directeur du centre de recherche sur les littératures populaires Jacques Migozzi peut généraliser le phénomène dans son introduction aux actes de la dite manifestation⁴⁵. L'adaptation paraît être un phénomène généralisé dans la culture actuelle.

On pourrait peut-être ainsi dire que, à notre époque de crise et de dévalorisation de la littérature, pourrait correspondre un système permanent de transpositions d'un médium à un autre ou à d'autres : de ce fait, les oeuvres littéraires de tous ordres pourraient bien se trouver prises dans un mouvement permanent de transposition en images. On notera aussi que, en même temps et comme de manière complémentaire, s'observe le phénomène inverse, celui de la novélisation des films et des séries à succès, dont le roman tout simplement intitulé *Cinéma*⁴⁶, de Tanguy Viel, est un exemple unique de transfiguration littéraire, à côté de pratiques beaucoup moins originales comme c'est le cas dans la production pour la jeunesse⁴⁷. Cette réciprocité des phénomènes ne signifie pas pour autant que la transposition en film ou en BD obéit aux mêmes justifications que la novélisation des films, téléfilms et séries télévisuelles. En tout cas, ces phénomènes paraissent typiques des formes actuelles de la culture de masse, promues par les puissantes industries du divertissement et de la justification de l'ordre actuel du monde, avec laquelle la plus artisanale littérature doit compter.

On peut ainsi sans doute dire que la situation dominante qui, historiquement, a été celle de la littérature par rapport à l'ensemble des biens culturels, semble désormais remise en question en-dehors de l'École, ce qui, bien entendu, contribue à lui ôter de sa légitimité à l'intérieur même de l'École, auprès des élèves qui sont les destinataires premiers des productions de la culture de masse⁴⁸. Mais, en raison de cette dévalorisation d'un domaine artistique qui a longtemps été le premier grâce à sa position dans l'École, la question du médium culturel modélisant ne se trouve-t-elle pas posée ? Comme premier argument qu'il faudrait soutenir par d'autres, on notera l'importance des revendications actuelles de la sphère des Arts plastiques, riche de ses collectionneurs puissamment dotés et régulièrement célébrés. A côté de sa nette volonté

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Pulim, 2000.

⁴⁶ Minuit, 1999.

⁴⁷ Je pense à la novélisation de certains épisodes de la série *L'institut* sur France 2, mais il suffit sans doute de citer la série « Harry Potter », romans et films, et leur énorme succès.

⁴⁸ Et qui ne peuvent, par ailleurs, manquer de percevoir la situation dévalorisée du français-lettres par rapport aux mathématiques.

d'intégrer au moins symboliquement le cinéma en faisant entrer au Musée⁴⁹ ce médium qui, en l'an 2000, avait été déclaré « art majeur du XX^{ème} siècle » dans un ou deux quotidiens, l'on peut aussi noter ses revendications pour annexer la Bande dessinée. Le numéro spécial sur « la bande dessinée d'auteur » que, à l'automne 2005, la revue d'avant-garde *Art press*⁵⁰ consacrait au 9^{ème} Art, attirait celle-ci du côté des arts plastiques en mettant en avant la notion de « graphisme ». D'une autre manière, à savoir à travers la rubrique mensuelle qu'elle consacre à un créateur de BD depuis deux ou trois ans, la revue *Beaux-Arts* joue le même jeu⁵¹. On observera cependant des résistances à ces revendications, de manière à maintenir du côté de la littérature ce domaine qui est à la fois très présent dans les lectures des jeunes, mais aussi particulièrement diversifié, inventif et dynamique : c'est ce que font, en 2003, Harry Kruger proposant le concept de « littérature dessinée »⁵² ; en 2005, Daniel Fondanèche lorsqu'il persiste à classer la BD dans l'ensemble des *Paralittératures*⁵³ ; ou cette année même Nicolas Rouvière qui étudie la série « Astérix le gaulois » du côté de son scénariste René Goscinny plutôt que du côté de son illustrateur⁵⁴.

Pour en revenir à l'École, je rappellerai que, lors de son introduction dans la discipline français-lettres au collège et au lycée, la lecture de l'image se trouvait justifiée par un certain nombre de raisons. Or, on peut sans doute raisonnablement dire que, depuis 1987, les situations respectives de l'image et de la littérature ont changé en-dehors de la sphère scolaire. Si l'on veut réfléchir à l'enseignement de la littérature aujourd'hui et à celui de la lecture de l'image dans le cadre du français-lettres, il me semble donc particulièrement important de prendre en compte le lien actuel de la littérature avec un monde des images qui, dans notre système libéral mondialisé, a pour lui sa puissance industrielle (cinéma de grande production à côté d'un « cinéma indépendant »), la richesse de son circuit valorisé à la fois privé et public (arts plastiques), l'importance de sa production et de son lectorat (BD), son impact économique (publicité). Cela ne signifie pas obligatoirement qu'il faille ré-orienter totalement la place de l'image dans notre discipline, mais si

⁴⁹ A Paris, expositions « Hitchcock et l'art, coïncidences fatales » au Centre Beaubourg en 2001 ; « Renoir, Auguste et Jean », à la Cinémathèque française, en 2005 ; « J.-L. Godard » au Centre Beaubourg en 2006... .. Le phénomène a fait l'objet d'un dossier spécial de la revue *Les Cahiers du cinéma* au printemps 2006.

⁵⁰ « Bandes d'auteurs », *Art press spécial*, n° 26, 2005.

⁵¹ Il n'est pas inintéressant de remarquer que c'est à travers des auteurs que les arts plastiques se saisissent de la BD, de même que, à la fin des années 50, la promotion de la cinéphilie « à la française » par la revue *Les Cahiers du cinéma* s'est faite dans la perspective d'une « politique des auteurs ». Pour la littérature, on se souvient que Roland Barthes a annoncé « la mort de l'auteur » en 1968. Il est ainsi très significatif mais aussi particulièrement important pour la littérature que des recherches actuelles reviennent sur « l'auteur », en particulier à partir du livre de Maurice Couturier, *La Figure de l'Auteur*, Le Seuil, 1995.

⁵² *Principes des littératures dessinées*, éditions de l'an 2, 2003.

⁵³ Vuibert, 2005.

⁵⁴ *Astérix, ou les lumières de la civilisation*, P. U. F., 2006.

L'on choisit de maintenir la situation en l'état, cela implique à tout le moins que cette position soit prise en connaissance de cause, ce qui devrait avoir quelques conséquences quand même dans l'accueil d'élèves entourés d'images, qui ne sont plus essentiellement la publicité, mais un ensemble surabondant produit spécifiquement pour eux.

En effet, au-delà de ce décalage entre une culture scolaire de la littérature où l'image possède une place limitée et seconde et quelques-uns des biens culturels dans leur prolifération dynamique, il y a lieu de se poser la question de la culture de l'image que ne peuvent manquer d'avoir des adolescents sollicités de tous côtés et répondant à leur manière à ces sollicitations en raison de la quête d'identité et de la volonté d'affirmation qui sont le propre de cet âge.

3. La culture de l'image chez «les jeunes» : quelques observations et acquis à propos d'un domaine à construire

« Les jeunes ont-ils aujourd'hui une culture qui leur soit propre ? Et qui influence la vie culturelle des adultes ? La réponse est : oui ». Tel est le constat dressé, en 1992, par Augustin Girard, «en guise de préface» à l'étude sur *Les Pratiques culturelles des jeunes* réalisée par Frédéric Patureau du Département des études et de la prospective du Ministère de la culture et de la communication⁵⁵. Et le préfacier d'ajouter : « Musique enregistrée, télévision et sorties entre copains, telle est, ramenée à trois grands termes, la «vie culturelle» des 15-24 ans. »

Si l'on s'en tenait à cette rapide synthèse et aux trois grands thèmes qu'elle met en évidence, on n'aurait que l'image de télévision, certes complexe en soi rien qu'en ses multiples genres, pour évoquer les pratiques culturelles des jeunes concernant l'image. Mais la réalité n'est pas aussi simple. D'abord pour deux raisons si l'on s'en tient à l'étude mentionnée. D'une part, en effet, la télévision qui, dans ses programmes, a un lien fort avec le cinéma renvoie aussi, dans les choix de l'étude, à l'utilisation du magnétoscope : elle recouvre donc aussi le visionnement de films enregistrés. D'autre part, le cinéma en salle est «la sortie jeune par excellence», comme le souligne F. Patureau à l'intérieur de l'ouvrage⁵⁶. L'image cinématographique apparaît ainsi comme première dans la culture des jeunes, en lien avec deux des pratiques majeures des adolescents. Par ailleurs, puisque la BD est incluse dans la catégorie scolaire de l'image, il nous faut également prendre en compte une partie du traitement que fait cette enquête du rapport des jeunes à la lecture, où figure justement la BD. Le titre étonnant qui est proposé alors, «unanimité pour la BD, légitimité des classiques»⁵⁷, s'appuie sur des chiffres permettant de comparer le rapport des jeunes à ces

⁵⁵ *La Documentation française*, 1992.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 124.

⁵⁷ *Ibid.*

deux domaines. On apprend ainsi que la BD « est lue par une proportion plus importante du groupe «jeunes» (30 % des 15-24 ans en lisent «le plus souvent», contre 24% de la littérature classique) et surtout que la faveur que connaît la BD devient limitée dans la population âgée de plus de 24 ans (elle est quasi inexistante après 45 ans), tandis que la littérature classique conserve, elle, une part non négligeable d'adeptes dans chaque tranche d'âge (de 12 à 16 %) »⁵⁸.

On le voit donc, si, à partir de la catégorie scolaire d'image, elle-même prioritairement définie à partir de la sémiologie de l'image, on veut envisager de manière un peu plus précise la culture de l'image qui est celle des jeunes en prenant en compte cette étude construite dans une perspective sociologique, il faut relier entre elles des données prises à plusieurs catégories de l'enquête. De fait, la question qui nous intéresse n'est pas facile à traiter en l'état actuel des travaux. Avant d'évoquer quelques données intéressantes retenues dans les études existantes, il n'est pas inutile de mentionner d'abord quelques-unes des difficultés que l'on rencontre pour construire une notion qui pourrait intéresser les didacticiens de la littérature et du français, à savoir la culture de l'image qui est celle des jeunes.

a. Difficultés et démarches

Alors que la lecture des jeunes a fait l'objet de nombreux travaux spécifiques (surtout François de Singly⁵⁹, Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez⁶⁰) auxquels la didactique de la lecture littéraire s'est systématiquement référée, alors qu'elle fait l'objet de mesures et d'interrogations régulières, le rapport des jeunes à l'image reste un domaine beaucoup moins connu, même si les instructions officielles françaises le supposent très important dans le cadre de l'envahissante « société de l'image ». A cela, il y a plusieurs raisons.

1. Pour revenir à l'étude que je citais précédemment, je soulignerai d'abord que les pratiques culturelles des Français sont régulièrement mesurées depuis 1973, mais qu'il a fallu attendre 1992 pour que soit prises en compte, à l'intérieur même de l'enquête générale, celles qui sont spécifiques aux jeunes. Je relève aussi que ce travail n'a pas été renouvelé. De fait, même si les jeunes font l'objet d'enquêtes diverses, en particulier en raison de leur pouvoir économique reconnu, les études qui leur sont spécifiquement consacrées sont loin d'être systématiques et globales.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 181.

⁵⁹ *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, Direction de l'évaluation et de la prospective, 1993.

⁶⁰ *Et pourtant ils lisent*, Le Seuil, 1999.

2. L'image telle que je l'ai envisagée ci-dessus, à partir des instructions officielles françaises pour le second degré, est, je l'ai dit, un ensemble très vaste, composé à partir de différents domaines lesquels, de fait, donnent lieu à des études diverses dans les approches sociologiques des pratiques culturelles : à tout le moins, utilisation de la télévision, fréquentation des cinémas, des musées, lecture des Bandes dessinées, influence de la publicité sur la consommation des jeunes. Or, les recherches actuelles qui peuvent nous intéresser sont inégalement développées selon les secteurs. Les domaines économiquement rentables (publicité, cinéma...) font l'objet d'études régulières, alors que, pour le rapport des jeunes aux arts plastiques, par exemple, les enquêtes sont moins précises. Dans ce dernier cas, l'imprécision est liée à une lacune majeure : les Musées ne distinguent pas le « segment jeunesse » dans leurs études de fréquentation. Le même problème se pose également pour la bande dessinée, comme le souligne Thierry Groensteen : « La deuxième raison pour laquelle le sujet « BD et adolescence » est difficile à appréhender, c'est que les sondages effectués auprès des lecteurs souvent ne discriminent pas, eux non plus, cette tranche d'âge. Ainsi la dernière enquête d'opinion, *La bande dessinée et les Français : comportements et attitudes* (sondage IFOP pour la Caisse d'Epargne et le Festival d'Angoulême, publié en janvier 2001) ne distingue que deux catégories de lecteurs : enfants (jusqu'à 14 ans) et adultes. ⁶¹

3. Bien entendu, dans leur diversité originelle, les études actuelles ont des orientations spécifiques. Celles qui concernent les pratiques culturelles ont partie liée aux politiques culturelles de l'Etat, celles qui sont faites pour la publicité ont des objectifs bien différents. Les résultats que l'on peut utiliser dans la perspective qui est la nôtre ici doivent donc être saisis à travers des finalités qui sont diverses.

4. En outre, l'approche existante pour certains secteurs est parfois problématique : sur les jeunes et la BD, par exemple, les résultats que j'ai pu trouver sont toujours inclus dans le cadre de travaux concernant la lecture, alors que la bande dessinée a des spécificités qui, à tout le moins, la relie aux arts plastiques, si elle n'en fait pas partie fondamentalement ainsi que le revendiquent certains. On pourrait ainsi attendre des enquêtes qui tiennent compte de ce double lien de la BD, à la littérature en même temps qu'aux arts plastiques.

5. Il faut enfin souligner que les travaux que je suis en train d'évoquer s'intéressent aux pratiques culturelles, lesquelles ne constituent qu'une partie de la culture de l'image. Du point de vue qui est celui des didacticiens du français, en effet, la question des objets mêmes de cette culture, à savoir les images précises, est tout aussi intéressante, en même temps d'ailleurs que celle qui concerne la relation personnelle des jeunes à l'image. Ne prenant pas en compte l'étude des attitudes

⁶¹ « La bande dessinée : une culture diffuse », article cité.

personnelles, les enquêtes mentionnées ci-dessus restent, en outre, très limitées sur les objets précis de la culture des jeunes, les rares fois où elles s'intéressent à cette question.

Malgré ces lacunes et ces décalages, il faut noter quand même qu'on peut déjà compter sur un certain nombre de données. Pour le montrer, je vais évoquer deux exemples limités : l'importance du sexe dans les pratiques culturelles concernant l'image et la distribution des genres du cinéma et la BD selon l'intérêt que les jeunes leur portent.

b. Les genres du jeune amateur d'images : quand les filles manifestent un plus grand intérêt que les garçons pour les images de la culture légitime

Les enquêtes sur la lecture l'ont prouvé nettement, désormais les filles lisent plus que les garçons. Or, cette distinction féminine dans une pratique culturelle personnelle qui est une donnée importante pour l'enseignement du français-lettres et la didactique de la littérature se retrouve également dans l'enquête sur les pratiques culturelles des jeunes. Elle apparaît dans la partie qui a trait aux « sorties culturelles », c'est-à-dire à la fois les sorties dans des établissements artistiques (exposition, galerie d'art, musée, monument historique) et celles qui concernent des spectacles comme la danse, l'opéra. Il faut noter d'abord que ces quatre catégories sont incluses dans le groupe des sorties dites « intermédiaires », c'est-à-dire « non identitaires », non spécifiques aux jeunes, parce que, dans leur cas, les taux de pratique des 15-24 ans sont quasiment semblables au groupe des 25-34 ans.

Or, à l'opposé des « sorties identitaires », 8 des 11 « sorties intermédiaires » sont pratiquées plus par les filles que par les garçons : on ne peut qu'en déduire une attirance plus marquée des filles pour les sorties qui sont plus liées aux valeurs et habitudes de la culture savante et scolaire.

Développée dans l'enquête sur *Pratiques culturelles des jeunes*, cette analyse recoupe des remarques faites par Sylvie Octobre à propos de la fréquentation des établissements culturels des 6-14 ans. « Cette tendance s'amorce dès le primaire », écrit, en effet, la chercheuse. Et elle renvoie alors à une donnée statistique : « 33% des filles ont fréquenté, au cours de leur vie, au moins 7 des 10 types de sorties culturelles proposées *versus* 29 % des garçons ». Les chiffres montrent que, par ailleurs, cette même tendance augmente au collège : « 50 % des filles ont fréquenté au moins 7 des 10 types de sorties culturelles proposées *versus* 39,5 % des garçons »⁶².

Bien entendu, cette attitude des filles par rapport à la culture légitime est tout à fait intéressante quand on se met à songer à la lecture de l'image dans les classes. Si l'on évoque les différentes

⁶² "Les 6-13 ans et les équipements culturels : des pratiques encadrées à la construction des goûts", in Olivier Donnat et Paul Tolila, dir., *Les Publics de la culture*, cdrom, Presses de Sciences politiques, 2003.

composantes de l'image telle que la définissent les programmes, on voit que les images inscrites dans l'histoire de l'art qui sont les plus anciennes dans la discipline rencontreront de l'intérêt plutôt du côté des filles, en opposition à la BD dont on sait, par ailleurs, qu'elle est lue principalement par les garçons. N'est-il pas intéressant, pour un professeur, de savoir que, s'il se propose d'étudier un tableau, il aura une partie de sa classe un peu plus facilement acquise d'avance, c'est-à-dire aussi qu'il aura un peu plus de mal à convaincre une autre partie ? Si, en outre, l'on prend en compte le fait que la BD est plus présente dans les manuels de collège et quasiment absente des manuels de lycée, alors que la peinture est à peu près également présente aux deux niveaux, on touche aussi la question de l'organisation de la place de l'image dans le cursus, laquelle n'est pas sans effet sur l'image de la discipline auprès de l'ensemble des élèves. Une question se pose alors : au point de vue de la distribution des images à travers le cursus des élèves en français, les choix actuels doivent-ils être pérennisés ? Bien entendu, la réponse à cette question ne peut être fondée seulement sur les observations proposées ici, puisque d'autres facteurs entrent en ligne de compte. Elle mérite cependant d'être posée.

c. Des genres narratifs aimés des jeunes : à propos du cinéma et de la Bande dessinée

◆ Le cinéma

Je reviens d'abord sur un médium qui, dans plusieurs enquêtes, apparaît comme un domaine privilégié de la culture des jeunes. Ainsi, selon l'étude de synthèse publiée en août 2000 pour le Centre National du Cinéma, les 6-24 ans constituent «l'âge d'or de la population cinéma», avec une nette tendance à progression depuis 1993 :

«La consommation cinématographique se crée à partir de 6 ans, progresse très vite pour atteindre son maximum dès 11 ans, trouve son apogée entre 16 et 19 ans, pour ensuite décliner progressivement à partir de 25 ans.»

C'est ainsi que les jeunes sont des «habités» du cinéma, en se rendant au cinéma au moins une fois par mois (à 42 %, contre 37,5 % pour l'ensemble de la population). De ce fait, selon cette même étude de synthèse, les jeunes ont des caractéristiques spécifiques comme public de cinéma :

- ils ont un poids prépondérant dans la fréquentation estivale ;
- ils sont sous-représentés dans les salles Art et essai, mais ont un poids plus important dans le public des multiplexes que dans celui du cinéma en général ;

- ils constituent l'essentiel du public de la première semaine de sortie d'un film parce qu'ils sont particulièrement attentifs à l'actualité du cinéma et sont sensibilisés par les bandes annonces et les extraits de films vus à la télévision ;

- ils se rendent au cinéma en groupe (pour les 3/4 des 15-19 ans par exemple).

Ces observations impliquent, bien sûr, que les collégiens et lycéens sont en possession d'une culture cinématographique importante. Qu'est-ce que cela signifie au juste ? C'est bien entendu une autre question à poser. En tout cas, cet état de fait devrait toujours être pris en compte par un professeur qui veut faire « lire » un film par sa classe ? Est-ce le cas ? Dans les manuels que j'ai cités plus haut, on n'en trouve pas trace.

Venons-en aux genres. Dans le cadre de cette pratique culturelle majeure pour les adolescents, ont été repérés aussi les genres cinématographiques qui les attirent plus particulièrement. Mais les données actuelles posent problème.

En 1992, *Les Pratiques culturelles des jeunes*⁶³ dressent la liste suivante des genres :

Genres	15-24 ans	Ensemble de la population française
Angoisse, horreur	21 %	9 %
Science Fiction	16 %	8 %
Policier	15 %	23 %
Historique	14 %	18 %
Cinéma d'auteur	13 %	<i>Pourcentage non donné</i>
Comédies dramatiques	10 %	<i>Pourcentage non donné</i>

En mai 2004, une autre enquête (génération multimédias, analyse quantitative, pour le Centre National du Cinéma⁶⁴) propose des choix un peu différents :

Genres	Ensemble	Filles	Garçons
Action, aventure	72 %	Env. 60 %	Env. 90 %
Comédie, comédie dramatique	55 %	Env. 59 %	Env. 50 %
Fantastique, SF	44 %	Env. 40 %	Env. 50 %
Angoisse, horreur	42 %	Env. 50 %	Env. 30 %

⁶³ *Op. cit.*

⁶⁴ Enquête menée à la demande de l'Union départementale des associations familiales (UDAF) de la Vienne (86) : http://www.unaf.fr/article.php3?id_article=726.

Policier, thriller	23 %	Env. 22 %	Env. 22 %
Drame	<i>Pourcentage non donné</i>	Moins de 10 %	Moins de 10 %
Cinéma d'auteur	<i>Pourcentage non donné</i>	Moins de 10 %	Moins de 10 %
Autres	<i>Pourcentage non donné</i>	Entre 10 et 20 %	Entre 10 et 20 %

On pourrait envisager de faire l'hypothèse d'une évolution dans les goûts des jeunes puisque presque dix ans séparent ces enquêtes, mais, on le voit nettement, les données ne peuvent être confrontées aisément puisque les catégories retenues ne sont pas exactement les mêmes et que les décomptes ne sont pas faits de la même manière. Bien entendu, on peut aisément relever des concordances : le genre « angoisse, horreur » semble donc se maintenir puisqu'il fait un bon score dans les deux cas (21 % et 42%), bien meilleur que ceux du policier (15% et 23 %) et sans commune mesure avec ceux du « cinéma d'auteur » (13% et moins de 10%), catégorie qui, il faut le souligner, est rien moins que générique. En revanche, il est difficile de se prononcer à propos du genre comique : les deux enquêtes évoquent, certes, le genre de la comédie dramatique, un genre très banal du côté des découpages génériques du cinéma, mais, dans un cas, parce qu'il est isolé, ce genre ne recueille que 10% des suffrages, alors que, dans l'autre, lorsqu'il est relié au genre simple de la comédie, il obtient 55% des voix. Cela veut-il dire que la comédie en elle-même est un genre particulièrement prisé des jeunes ? Mais alors pourquoi *Les Pratiques culturelles des jeunes* ne mentionnent-elles pas ce genre ? Le cas du film d'action et d'aventure est tout aussi problématique : très présent dans l'enquête menée pour le Centre national du cinéma (72% des suffrages), il est également absent de l'étude sur *Les Pratiques culturelles des jeunes*, alors même que l'aventure peut être une catégorie liée à la Science fiction et au film historique, deux genres pris en compte et recueillant respectivement 16% et 15% des suffrages. On voit qu'il y a là matière à des enquêtes complémentaires. Elles seraient beaucoup plus intéressantes si elles permettaient d'évoquer des attitudes transversales ou spécifiques, en faisant le lien avec les genres aimés des jeunes en lecture, dans la bande dessinée en particulier.

◆ La Bande dessinée

Je l'ai signalé, les données concernant ce domaine sont limitées pour l'instant. Le sondage IFOP pour la Caisse d'Epargne et le Festival d'Angoulême, publié en janvier 2001 (*La bande dessinée et les Français : comportements et attitudes*) montre cependant qu'une moitié environ de garçons et filles qui ont lu de la bande dessinée dans leur enfance abandonnent cette lecture à l'adolescence ou à l'entrée dans l'âge adulte. Parmi les raisons qui peuvent entraîner cette désaffection, au-delà des sollicitations d'ordre divers qui, dans le domaine des loisirs, assaillent les jeunes et concurrencent

non seulement la BD mais la lecture en tant que telle, on peut aussi supposer l'impact du préjugé qui définit la bande dessinée comme l'une des lectures enfantines.

Tel qu'il est présenté dans l'article de Thierry Groensteen déjà cité⁶⁵, ce sondage permet aussi d'évoquer les genres qui intéressent les jeunes, en proposant un classement dépourvu de justifications statistiques cette fois :

Classement	Genres	Titres
Rang 1	Heroic Fantasy	<i>La Quête de l'oiseau du temps</i> , <i>Thorgal</i> , <i>Lanfeust de Troy</i> <i>Donjon</i>
Rang 2	Mangas	Le premier traduit : <i>Akira</i> (mars 90)
Rang 3	Aventure musclée, suspense, thriller moderne,	Jean Van Hamme, scénariste de <i>Largo Winch</i> et de <i>XIII</i>
Rang 4	Séries mettant en scène des enfants et évoquant la sexualité	<i>Le Petit Spirou</i> , <i>Kid Paddle</i> , <i>L'élève Ducobu</i> <i>Titeuf</i>
Rang 4	Tracas quotidiens, contexte des cités, sujets dits « de société »	<i>Jonathan</i> de Cosey, <i>Lucien</i> de Frank Margerin, <i>Tendre banlieue</i> de Tito, <i>Malika Secouss</i> de Téhem,
Rang 5	Amateurs de motos	<i>Littleul Kevin</i> et <i>Joe BarTeam</i>

Bien entendu, cette liste pose problème une fois encore, en elle-même mais aussi quand on veut la mettre en relation avec d'autres pour obtenir des points de vue transversaux. En plus de ne livrer aucune donnée chiffrée et de mettre sur le même plan genres reconnus (Heroic fantasy), genres non définis (« Amateurs de motos ») et domaines nationaux (Mangas), elle présente, une fois de plus, des catégories qui ne permettent pas des comparaisons immédiates. Il faut ainsi rapprocher la science fiction de l'Heroic Fantasy, pour trouver une autre confirmation de l'intérêt des adolescents sur ces deux genres de l'imaginaire (mais la différence entre les deux genres doit être prise en considération). On peut aussi saisir le terme d'« aventure » pour retrouver l'intérêt déjà noté pour cet autre genre, mais on est gêné par le fait qu'il est ici précisé par un adjectif et relié à deux autres catégories, « suspense » et « thriller moderne ». On peut certes faire l'hypothèse qu'il y a des « genres transversaux » dans les intérêts des adolescents, présents dans la plupart des médiums, que ceux-ci s'adressent spécifiquement à eux ou non, mais il faudrait le prouver de manière un peu plus systématique. Il faudrait aussi s'interroger pour savoir si ces genres

⁶⁵ "La bande dessinée : une culture diffuse", article cité.

n'obtiennent pas des scores différents selon les secteurs : l'aventure est-elle un genre⁶⁶ prisé par les adolescents au même point en littérature, dans la BD ou au cinéma ? L'« Heroic fantasy » est-elle également transversale ? Par ailleurs, on peut formuler une hypothèse concernant certaines spécificités génériques des médiums : avec la catégorie des « séries mettant en scène des enfants et évoquant la sexualité » ou celle des « amateur de motos », on découvre, en effet, des formes propres à la BD pour les pré-adolescents et les adolescents. Pour ces catégories proposées ici, peut-on d'ailleurs véritablement parler de genres ? S'il y a bien des genres spécifiques à certains médiums, l'étude de l'image doit-elle prendre en compte cette spécificité ?

Enfin, aussi étonnante qu'elle soit étant donné la diversité de genres qui sont pratiqués dans ce domaine national de la BD, la place des mangas dans cette liste doit aussi attirer notre attention : le goût pour l'immense domaine que constitue la BD japonaise est récent en France, puisque tout commence en mars 90 avec la traduction d'une BD culte relayée par un film⁶⁷, *Akira*. Mais le phénomène qui s'ensuit sur le marché francophone est à la fois soudain et spectaculaire : par exemple, il y aura plus de 100 titres traduits au cours de la seule année 1996. Ce phénomène pourrait être rapproché d'un autre, l'essor du manga dans les lectures des jeunes est, en effet, en partie concomitant de l'apparition officielle de la BD dans les programmes de français du collège (pour la lecture cursive en particulier et avec un effet qui reste peut-être limité, sans que l'on sache exactement ce qu'il en est). On peut dès lors revenir à une question qui a déjà été posée à propos de la lecture personnelle : quand elle cherche à intéresser des élèves qui sont en permanence abondamment sollicités par l'ensemble des industries et des productions de la culture, jusqu'à quel point l'École doit-elle aller vers la culture des jeunes et jusqu'à quel point doit-elle préserver l'autonomie de celle-ci ? On sait que, sur une question très proche, Annie Pibarot lors des rencontres de Nîmes sur la lecture privée et la lecture scolaire⁶⁸, a affirmé le nécessaire respect du secret de la lecture privée et que son propos a été repris par Michèle Petit⁶⁹. Cette injonction vaut-elle également en ce qui concerne les médiums liés à l'image ?

Conclusion

La réflexion que j'ai développée ayant surtout évoqué des domaines différents qui devraient être construits de manière beaucoup plus précise et systématique, je proposerai ici plutôt des questions que des bilans arrêtés. Certes, pour ce qui est de la culture scolaire de l'image, je serais

⁶⁶ Ou ce qu'on pourrait appeler une « catégorie générique » puisque présente comme telle mais aussi partie prenante d'autres genres identifiés (Science fiction, histoire...) ?

⁶⁷ *Akira*, donc.

⁶⁸ « La lecture privée et le Secret », in Patrick Demougin et Jean-François Massol, coord., *Lecture privée et lecture scolaire*, C. R. D. P. de l'académie de Grenoble, 1999.

⁶⁹ *Eloge de la lecture*, Belin, 2002.

tenté de dire que la notion d'image et surtout la démarche de lecture issue de la sémiologie qui fondent actuellement la culture scolaire de l'image ne doivent pas être oubliées, en particulier parce qu'il importe toujours de proposer des méthodes aux élèves, mais j'ajouterais volontiers que la proposition d'une démarche ne doit pas se faire au détriment des autres composantes de la culture de l'image. Il y a ainsi, me semble-t-il, nécessité de faire travailler les élèves de manière approfondie sur des images particulières, en ne les privant pas de quelques-unes de leurs caractéristiques et en faisant intervenir certains des savoirs nombreux qu'elles requièrent pour leur compréhension et leur interprétation. C'est de cette façon que l'on pourra, non seulement traiter l'image de manière un peu sérieuse, et non comme un simple outil disciplinaire en vue de la motivation des élèves, mais aussi relier de manière plus efficace et juste la lecture de l'image à celle des textes, liaison à juste titre prescrite dans les programmes. C'est à ce prix que l'on développera sans aucun doute une culture de l'image plus solide.

Cette prise de position doit être relativisée, cependant, parce que la place prépondérante des images dans la culture non scolaire et le phénomène très important de l'adaptation d'œuvres littéraires dans des médiums imagés amènent à se poser un certain nombre de questions. La première renvoie à l'actuel statut second de l'image : faut-il le conserver avec toutes ses conséquences ou accroître la place de l'image dans l'enseignement du français-lettres pour que la culture proposée par le collège et le lycée soit mieux en correspondance avec la culture non-scolaire qui est aussi celle des élèves ? Cette première question débouche sur une seconde : si l'on veut conserver à la littérature la place prépondérante qui est actuellement la sienne dans la discipline français-lettres, ne faut-il pas, cependant, faire évoluer sa définition à travers les corpus retenus ? La réponse à ces questions doit tenir compte d'autres questions plus générales : pour mieux les motiver et les aider à comprendre les enjeux de la lecture de la littérature, faut-il aller toujours plus en direction des élèves en intégrant à la culture scolaire les images qui font partie de la culture des jeunes ou faut-il laisser en dehors de l'institution scolaire les images qui sont identitaires pour eux ?

De fait, on ne pourra répondre de manière judicieuse à cette série de questions que lorsque l'on aura mené un certain nombre de travaux. Les recherches sur la culture de l'image de l'élève doivent, en effet, être construites de manière plus systématique et plus ample, je l'ai dit. Les statistiques proposées par l'étude sur les pratiques culturelles sont, certes, tout à fait intéressantes, mais elles ont désormais quatorze ans et leur lecture reste difficile parce que la notion d'image telle que la définit l'enseignement secondaire français ne s'y trouve pas prise en compte et parce que les catégories qui y sont retenues ne correspondent pas à celles que choisissent d'autres

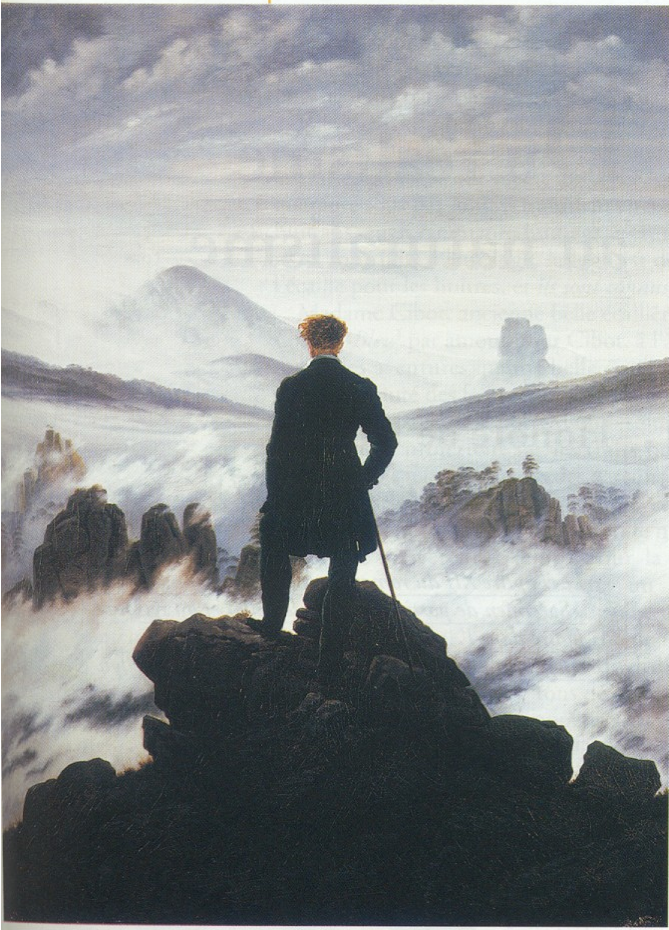
enquêtes. Par ailleurs, ces statistiques restent un peu limitées et d'autres points de vue sont à développer sur les pratiques personnelles des élèves aux images, par exemple.

On n'oubliera pas, par ailleurs, que d'autres pistes sont à suivre également. Quelle est donc la culture de l'image de l'ensemble des enseignants de français, ce corps hétérogène par le statut, mais surtout l'âge et la formation ? Comment les professeurs de français se situent-ils dans le cadre des pratiques culturelles des adultes ? Quelles images ont leur faveur ? Quelles positions ont-ils personnellement et prennent-ils en classe sur les images qui retiennent l'intérêt de leurs élèves ?

Annexe ↑

Annexe 1 : Page 333 du manuel Littérature 2nde, Hatier, 2000.

9. Lire l'image



Caspar David Friedrich (1774-1840), *Voyageur contemplant une mer de nuages*, vers 1818 (peinture, 74,8 x 94,8 cm ; Hambourg, Kunsthalle).

LECTURE ANALYTIQUE

- ▶ 1. Expliquez le titre du tableau à partir de ce qui est représenté.
- ▶ 2. Observez et énumérez les effets de contraste qui sont perceptibles sur le tableau. Quelles oppositions se trouvent ainsi mises en évidence ?
- ▶ 3. Quel peut être l'intérêt de représenter un personnage de dos ?
- ▶ 4. Faites une recherche pour dire qui était Caspar David Friedrich.

333

Annexe 2 : page 453 du manuel *Lettres et langues 2nde*, Hachette, 2004.



Eugène DELACROIX (1798-1863), *Le 28 juillet 1830 : La Liberté guidant le peuple*, 1831.
Huile sur toile, 2,59 m x 3,25 m. Paris, Musée du Louvre. © Photo RMN - Hervé Lewandovski.

LIRE UN TABLEAU

Un tableau historique

Ce rectangle horizontal se lit comme un « arrêt sur image » de la révolution. Il commémore les « Trois Glorieuses », journées de juillet 1830 qui virent la chute de la Restauration, vécue comme un retour à l'Ancien Régime. Au deuxième jour, le 28 juillet, on crut la République possible. Au troisième jour fut proclamée la Monarchie constitutionnelle à l'anglaise de Louis-Philippe. Ce ne fut donc qu'un bref espoir, plusieurs fois rêvé dans le siècle.

- ▶ Montrez que ce tableau narratif est construit autour d'un triangle central.
- ▶ Quel effet produisent la lumière ascendante et la profondeur créée par la brume lumineuse qui enveloppe la femme portant le drapeau ?

Le sens

Un tableau allégorique et historique

- ▶ Le tableau s'appelait initialement *La Barricade*. Qu'apporte son titre définitif ?
- ▶ Recherchez ce qu'est une allégorie (voir memento de langue p. 554) et dites en quoi la femme représentée ici est une figure allégorique.
- ▶ Par quels personnages le peuple est-il représenté ?
- ▶ Quel élément permet d'identifier Paris ?

Un tableau symbolique

- ▶ Qui gît au premier plan ? Que montre cette image ?
- ▶ Comment comprenez-vous le verbe « guider » dans « La Liberté guidant le peuple » ? Pourquoi le peuple aurait-il besoin d'être guidé ?
- ▶ En quoi ce tableau permet-il de s'interroger sur le sens de la Révolution ?

Annexe 3 Page 140 du manuel *Texto collège 5^{ème}*, Hachette, 2001.

Image 11

La Guerre des étoiles



La Guerre des Étoiles. Épisode 1 : La menace fantôme, film de G. Lucas. Photo © Sygma.

Étude de l'image 11

- 1 De quelle sorte d'œuvre est extraite cette image ?
- 2 Quel est le titre général ? Quel est le titre de l'épisode ?
- 3 Qu'est-ce que l'angle de vue permet de voir ou de ne pas voir ?
- 4 a) Combien de personnages sont présentés ?
b) Qui s'oppose à qui ? Qu'est-ce qui le prouve ?
- 5 Qu'est-ce qui fait voir, dans leurs positions et leurs attitudes, que les personnages sont en train de combattre ?
- 6 Imaginez quelques raisons possibles de leur combat.
- 7 Décrivez le costume des personnages. Leur sert-il de protection ?
- 8 Nommez les armes utilisées. De quoi sont-elles composées ? Pourquoi sont-elles redoutables ?
- 9 Peut-on préciser le lieu et l'époque du combat ? Justifiez votre réponse.
- 10 Quelles sont les couleurs dominantes dans cette image ? Quelle est l'impression produite ?