



HAL
open science

La place de l'image dans la leçon d'histoire

Guillaume Zicola

► **To cite this version:**

| Guillaume Zicola. La place de l'image dans la leçon d'histoire. Education. 2012. dumas-00760996

HAL Id: dumas-00760996

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760996>

Submitted on 4 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS



IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :
Guillaume ZICOLA

soutenu le : **15 juin 2011**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**
Discipline : Histoire

La place de l'image dans la leçon d'histoire

Mémoire présenté et soutenu par :

Guillaume ZICOLA Étudiant, IUFM Centre Val de Loire.

JURY :

Jérôme BOCQUET Maître de conférences en histoire, IUFM Centre Val de Loire, président du jury.

Walter BADIER Professeur d'histoire-géographie, IUFM Centre Val de Loire.

« Regarder une image, autrement que dans un simple but de consommation fugitive, c'est lui poser des questions ». (1)

(1) GERVEREAU, Laurent. Voir, comprendre et analyser les images, p.36.

REMERCIEMENTS :

Par ces quelques lignes, je tiens à exprimer toute ma gratitude aux personnes qui m'ont permis de réaliser ce mémoire. J'adresse donc mes remerciements aux personnes suivantes :

À mon maître de stage de master MEEFA, Madame Eléa Bernard-Cocquart, pour le soin qu'elle a porté à la réalisation de mon projet.

Aux élèves de CM2 de l'école Paul Doumer de Saint Jean de la Ruelle pour s'être prêtés à l'exercice de l'analyse des images en histoire.

À mon maître de mémoire, Monsieur Jérôme Bocquet, pour m'avoir suivi tout au long de l'élaboration de ce travail de recherche et orienté dans mes différentes recherches.

À ma famille, pour m'avoir ouvert à différents horizons artistiques et historiques et pour les longues heures passées à discuter de pédagogie.

Guillaume Zicola

SOMMAIRE :

Introduction et problématique.....	p.4
I. Le statut de l'image pour l'historien, une place croissante depuis 30 ans....	p.7
A.) Les différentes révolutions de l'image.....	p.7
B.) L'omniprésence de l'image à notre époque.....	p.10
C.) La banalisation de l'image comme source.....	p.12
II. L'image, représentation d'une réalité ou représentation de la réalité.....	p.16
A.) Lire les images, un vaste chantier.....	p.16
B.) Enseigner les sujets sensibles, le bon choix de l'image.....	p.21
C.) Manipulation ou vérité, la place de l'image en question.....	p.24
III. Forger une culture de l'image, un réel projet pédagogique.....	p.30
A.) L'image au cœur de la leçon d'histoire.....	p.30
B.) De la grille d'analyse à la grille pédagogique.....	p.30
C.) Analyse des données « verbatim ».....	p.37
IV. Bilan général des pratiques scolaires.....	p.55
A.) Bilan général des différentes hypothèses.....	p.55
B.) Apports et risques pour les pratiques pédagogiques.....	p.56
C.) L'humilité face à l'image en histoire, l'enseignant en question.....	p.61
Conclusion.....	p.62
Bibliographie.....	p.65
Glossaire.....	p.68
Annexes.....	p.70

INTRODUCTION :

Je propose dans ce mémoire une lecture chronologique voire même historique de ma propre existence. Ainsi, je mettrai à profit mon expérience professionnelle d'infographiste (passé) pour enrichir ma réflexion en tant qu'étudiant M2 sur les statuts de l'image pour l'historien (présent) et ainsi construire une culture de l'image pour les élèves en tant qu'enseignant (futur).

J'ai longtemps considéré l'image comme un des piliers de la révolution artistique de l'histoire humaine. Je lui accorde une place très importante pour comprendre des concepts historiques et artistiques comme par exemple la propagande ou les clichés photographiques de guerre. Ne dit-on pas souvent qu'une image vaut mieux qu'un long discours ? Dans ce cas, nous pouvons nous interroger sur ce qui fonde la véracité et la légitimité de l'image, son sens et son déchiffrement.

L'image est utile, polyvalente mais également à double tranchant. Nous utiliserons la recherche de la vérité historique (non pas la vérité historique telle qu'elle) comme garde-fou pour nous protéger des dérives possibles d'analyses hâtives. L'intérêt historique réside plus dans une « visée de vérité » au sens de Paul Ricoeur dans *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000).

Avec le recul, je me rends compte que l'image peut devenir un piège sémantique si elle est mal employée, analysée et comprise. C'est ainsi que naissent les contresens, les erreurs d'interprétations, les fausses pistes, les lectures unilatérales de l'histoire, la surévaluation de certains aspects...

Infographiste de formation et toujours passionné par l'histoire de l'art, il apparaît tout naturel que l'image est au centre de mes préoccupations professionnelles. Elle allie à la fois une grande puissance picturale, un fort symbolisme et une quête de sens. L'image se donne parfois difficilement à sa première lecture. En effet, elle peut comporter une dimension cachée, implicite, qui ne nous transcende pas au premier abord. Par le biais de la retouche photographique, il m'est possible de détourner complètement l'image : transformer le

sens, embellir le réel, modifier les évènements historiques, tromper le lecteur, rendre invisible certains détails, ajouter, recadrer, supprimer...L'image ment mais peut aussi dire une vérité.

Toutefois, l'image n'est pas le fruit du hasard : elle n'est pas gratuite et demande un minimum de prérequis en vue de sa lecture. Dans une future perspective d'enseignement, il convient d'armer le regard de l'élève et lui inculquer une culture de l'image. C'est un devoir dont je me sens redevable de transmettre aux générations futures en tant que professeur des écoles, notamment celles du XXI^{ème} siècle, dont la profusion d'images semble devenir un phénomène de société aussi banal que de consommer quelques friandises (médias, Internet, publicité...).

Développer un esprit critique, c'est favoriser le « penser par soi-même ». Cet adage est fondamental dans la formation d'un être citoyen, donc du futur élève. C'est apprendre à ne pas seulement « regarder » mais « voir » ce qui nous entoure au quotidien, analyser les tenants et les aboutissants de l'image et développer une profondeur aussi bien analytique qu'historique. C'est aussi faire comprendre à l'élève que l'histoire peut être comparable à un énorme joyau : chaque document en possède une facette mais il convient de croiser les fragments pour en reconstituer la pierre angulaire. Par l'intermédiaire de ce mémoire, j'espère faire évoluer le regard des élèves devant les images qui les submergent au quotidien, leur apprendre à devenir « acteur » pour analyser l'Histoire et non plus se contenter d'une consommation passive des éléments enseignés. Sans en faire un instrument de vérité absolue, l'image sera alors relativisée pour en faire un outil de dialogue avec l'Histoire.

Ces pistes de réflexion (statut de l'image, manipulation et culture de l'image) nous permettront donc d'apporter une des nombreuses réponses possibles sur la place de l'image dans la leçon d'histoire. A l'instar de Laurent Gervereau dans *Lire, comprendre et analyser les images* (2004), nous nous armerons donc d'humilité pour entreprendre cette tâche et répondre à une cette problématique historique que nous nous sommes posées :

« *Quelle est la place de l'image dans la leçon d'histoire ?* ».

Lors de mes recherches, je me suis aperçu que cette question de la place des images en histoire est le fruit d'un travail récent. Si une trentaine d'historiens de renom travaillent de concert sur cette question dans *Quelle est la place des images en histoire* (2008) afin d'y apporter plusieurs réponses possibles, ce mémoire en apportera modestement une de plus dans la sphère microsociale de l'école.

I. LE STATUT DE L'IMAGE POUR L'HISTORIEN : UNE PLACE CROISSANTE DEPUIS 30 ANS...

Depuis les années 1970, les historiens ont manifesté davantage de considération à l'image en tant qu'objet ou source historique que le texte écrit. Nous sommes progressivement passés de « l'image illustration » à « l'image-objet d'études » (2).

D'autres spécialistes (sémiologues, plasticiens, historiens d'art, sociologues, philosophes) travaillent désormais en étroite collaboration avec ces « archéologues » de l'image. Même si elle demeure parfois hermétique à l'introspection, l'image a le mérite de proposer une lecture pluridisciplinaire et transdisciplinaire de l'histoire. Véritable phénomène de société, elle possède désormais ses propres codes et normes.

L'image a ouvert de nombreux horizons à ces différents chercheurs. Ces derniers ont prolongé leur réflexion dans les deux grands champs possibles qu'offre l'image : l'image fixe (publicité, affiches, photographie, design, bandes dessinées...) et l'image mobile (cinéma, film, dessins animés, animations, *infographie**, effets spéciaux, postproduction...).

Jamais l'image n'aura autant suscité de questionnement qu'aujourd'hui : sa nature, sa forme, son rôle et sa place dans les champs disciplinaires actuels. L'image ne constitue pas en elle-même la vérité pour l'historien. Il s'appuie sur elle pour construire l'histoire, croiser les sources et les données historiques pour répondre à des problématiques qu'il s'est posé en amont.

La vérité en histoire est donc plus une visée, au sens philosophique du terme, qu'une véritable fin en soi. Il est alors plus facile de s'en rapprocher que de l'atteindre.

A.) Les différentes révolutions de l'image :

(2) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.8.

Appréhender l'image, c'est aussi comprendre qu'elle possède sa propre histoire. Certains historiens se sont penchés sur cette problématique et ont entrepris une véritable excavation de l'image.

Laurent Gervereau, président de l'Institut des Images et du Réseau des musées de l'Europe, est un spécialiste international de l'analyse des images. Il nous éclaire sur les différentes révolutions de l'image afin de construire une histoire globale du visuel.

La première révolution est « quantitative » (3) : elle suit la trame historique et temporelle de l'évolution des moyens de communication, de diffusion et de reproduction de l'image. En voici les principales étapes, éclairées par nos lectures :

- la Renaissance incarne cette genèse de l'image (développement du livre, du *codex** (voir glossaire), de l'estampe, société en crise culturelle, éducative et des modèles) avec l'invention de l'imprimerie qui ouvre la voie aux prémices de la diffusion du savoir à grande échelle,
- le XIXème siècle avec la multiplication des images et l'ère du papier en 1850,
- le cinéma et les *photogrammes** en 1920. C'est l'essor du « sensationnel » des « machines à imprimer la vie » (4). L'image mobile devient la sœur jumelle de l'image fixe pour rendre compte du réel avec une infime exactitude,
- les autorités prennent alors en compte le potentiel social de l'image et l'ancre dans le processus de propagande,
- le côté documentaire de l'image apparaît vers 1945,
- la télévision dans les foyers et l'essor de la société de consommation en 1950,
- l'ère du numérique et d'Internet dans les années 2000...

L'individu est désormais en contact avec toutes les images de n'importe quelle époque depuis son poste informatique. La seconde révolution est « qualitative » (5) : l'essence de l'image est progressivement affinée tout au long de l'histoire avec des moments clés.

(3) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.14.

(4) AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane, BECKER, Jean-Jacques, [et al.]. Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918 : Histoire et culture, p.701.

(5) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.15.

- Les images sont passées d'une « esthétisation du fonctionnel » (6) (silex, cathédrale) à l'invention de l'image sans but fonctionnel de la Renaissance,
- le religieux n'est plus l'unique sujet digne d'être représenté car les champs artistiques s'ouvrent vers d'autres thématiques : mythologie, politique, nature morte, scènes de la vie quotidienne...
- la dimension holiste de l'art qui agglutine tous les champs de production esthétique,
- les historiens et chercheurs intègrent l'image à leur corpus d'étude, ouvrent les nouvelles archives, s'intéressent à l'histoire du visuel.

Laurent Gervereau rappelle ainsi à la vigilance car « l'art est englouti dans un tout visuel en expansion [...] l'ère de la compilation devient celle de la dilution de l'art dans un magma généralisé en circulation planétaire » (7).

La troisième révolution concerne les « récepteurs » (8) :

- la circulation mondiale des flux d'informations,
- la périlleuse vérification des informations et des sources,
- le récepteur se transforme en émetteur dans la transmission de l'information.

D'après Laurent Gervereau, les syncrétismes culturels témoignent d'un décroisement et d'une ouverture aux autres. Cependant, ils engendrent également une normalisation généralisée de l'information : « Tout est dans tout, tout se vaut (ou ne vaut plus rien), tous géniaux ou tous pourris » (9).

Ainsi, le « savoir-faire est dépassé par le faire-savoir » (10). Le fait d'actualité croustillant et instantané supplante progressivement le questionnement et l'enquête. La vitesse avec laquelle s'enchaînent les flux d'informations et d'images étourdissent littéralement les récepteurs.

Face à cette frénésie visuelle, l'historien incite à la formation pédagogique de lecture de l'image : forger une culture solide, se former constamment, créer des outils

(6) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.15.

(7) Ibid, p.19.

(8) Ibid, p.17.

(9) Ibid, p.19.

(10) Ibid, p.18.

de connaissances. Il convient, d'après lui, d'unir plutôt que de séparer. L'idée est ici de mettre fin aux querelles entre les différents corps de métier relatifs à l'analyse de l'image au profit d'une lecture complète et transdisciplinaire comme le souligne Laurent Gervereau :

« Plus de cassure entre la banalisation nécessaire de l'usage des images comme document en histoire et la nécessité de sérier, au delà de ce qui est considérée comme de l'art, la production visuelle humaine pour bâtir des histoires du visuel (11) ».

B.) L'omniprésence de l'image à notre époque :

Il suffit de suivre l'actualité et les nouvelles technologies d'aujourd'hui pour se laisser convaincre sur un fait simple : l'image occupe une place très importante dans nos sociétés, en termes d'impact et de diffusion. Les lignes de la quatrième révolution de l'image se dessinent progressivement avec l'avènement de l'ère du numérique.

Les élèves sont constamment confrontés à la vision, à la lecture ou à l'analyse des images au quotidien. Comment passer à côté des manuels scolaires ou, par extension, d'une invention aussi globalisante qu'Internet ? Selon David Assouline, homme politique et historien français, les jeunes sont le « fer de lance de la révolution numérique ». Voici quelques chiffres du CIEME (Collectif Interassociatif Enfance et Médias) de septembre 2007 (12) :

- 96 % des 10 à 17 ans et 77 % des 6 à 17 ans surfent presque tous les jours sur Internet.
- 8 ans, c'est l'âge à partir duquel l'enfant a le droit d'accéder à Internet seul.
- 72 % des parents admettent laisser leurs enfants surfer seuls.
- 46 % de ces parents pensent qu'il n'y a pas de risque.

Ce dernier revient sur les avantages d'Internet pour les élèves : libération de la parole, socialisation (contact avec les amis et la famille à distance, visioconférences), catalyseurs de compétences (concentration, habileté motrice), qualité de persévérance (accéder à l'information), vecteur culturel et pédagogique certain. Il y a

(11) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.22.

(12) ASSOULINE, David. Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ? Commission des affaires culturelles, rapport d'information n°46, 2008-2009.

également plusieurs risques : comme amaigrissement de la sphère intime, les menaces sur la santé (addiction), l'omniprésence de la publicité, impacts des contenus violents et sensibles.

Christian Delporte, historien français spécialiste d'histoire politique et culturelle de la France du XX^e siècle, cherche à nous sensibiliser sur le volume et la qualité des archives produites au XX^e siècle. Les images donnent lieu à de véritables « chantiers de construction » (13) malgré quelques problèmes : la possibilité pour l'historien d'ouvrir de nouvelles archives, l'accès délicat aux archives, la prépondérance des sources écrites par rapport à l'image, les conditions de conservation peu optimales...

Il devient alors inconcevable de ne pas intégrer l'image fixe comme document à part entière parmi le corpus si dense de l'historien. C'est ainsi que Christian Delporte différencie les « histoires canaux » (14) (image, cinéma, photographie, télévision) qui cloisonnent l'image en multitude de « microchantiers » et les « histoires réseaux » qui permettent de croiser les recherches. Nous pouvons retrouver ici également cette idée d'histoire transdisciplinaire chère à son collègue Laurent Gervereau.

La sphère sociale est imbibée par l'omniprésence de l'image. Ainsi, analyser l'image permettrait de comprendre des processus sociaux, des comportements collectifs, des valeurs et symboles, un inconscient collectif (au sens des archétypes de Carl Gustav Jung), des pratiques et des habitudes culturelles. Ce serait entrevoir cette source historique en tant qu'« image comme miroir des sociétés » (15) pour développer une histoire « à partir de » ou « avec » le visuel.

L'image mobile, quant à elle, fait référence au petit écran, plus connu sous le nom de télévision. Quelle soit fixe ou mobile, l'image est un produit monté de toutes pièces notamment par le rapport texte et image, image et musique, son et texte, caméra et image, verbal et image...L'historien et sociologue Jérôme Bourdon, ancien chercheur de l'Institut National de l'Audiovisuel, s'intéresse aux relations étroites entre l'histoire et la télévision. Ainsi, l'auteur cite les écrits du critique de cinéma français Serge Daney. La télévision y est alors définie comme un « inconscient à ciel

(13) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.57.

(14) Ibid, p.59.

(15) Ibid, p.60.

ouvert » (16) sur la société. Cette notion renvoie à une certaine passivité face aux images qui nous submergent au quotidien. Comment opérer un tri dans ce flux et conserver son esprit critique devant tant d'images ?

Jérôme Bourdon rappelle ici à la rigueur et déclare qu'« au-delà de l'éblouissement de la représentation (esthétique, mémoire collective, suggestion d'une diffusion planétaire), un immense savoir du contexte est nécessaire » (17). L'historien cite également les propos de David Freedberg, professeur en histoire de l'art et directeur de l'académie italienne d'études supérieures à l'université de Columbia pour amplifier cette méfiance à l'égard de l'image face « à la charge émotionnelle, contenons notre appétit pour mieux comprendre et goûter l'image » (18). Les auteurs opposent ici l'action à la passivité, l'esprit critique à la consommation.

C.) La banalisation de l'image comme source :

Le texte est une image, fruit d'un tracé graphique et d'une intention. L' « image est un mot » et « ce mot regardé comme tel est une image » (19). Selon Laurent Gervereau, l'image ne se limite pas à la reproduction du réel. Elle possède son vocabulaire, ses normes, ses codes et sa propre matière.

L'inconvénient, pour l'historien et les différents professionnels, c'est que les images sont souvent « consommées furtivement dans leur sens premier » (20) au même titre que de simples friandises. Christian Delporte souligne combien les « choses ont changé » et qu' « il reste beaucoup à faire » (21). En effet, les champs artistiques fourmillent et le paysage visuel, déjà pourtant si luxuriant, se densifie davantage. Les manuels scolaires pullulent et les moyens techniques permettent désormais une diffusion internationale à un rythme effréné.

Elisabeth Parinet, directrice d'études sur l'histoire du livre de l'Ecole Nationale des Chartes (ENC), ne cache pas l'inquiétude sous-jacente à l'analyse des images. Elle souligne donc que :

(16) BOURDON Jérôme, FRODON, Jean-Michel. L'oeil critique : le journaliste critique de télévision, p.85.

(17) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.80.

(18) Ibid, p.79.

(19) GERVEREAU, Laurent. Voir comprendre et analyser les images, p.9.

(20) Ibid, p.10.

(21) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.8.

« Les nouvelles technologies ont accru les difficultés de l'examen critique. À la lire, on comprend que la « grande numérisation », qui est désormais notre lot, signifie aussi, et de manière définitive, notre basculement dans l'ère du mésusage possible et potentiellement insoupçonné, dans l'époque du faux, dans la banalisation irrémédiable du soupçon, dans le règne contingenté de l'incertitude, de l'inquiétude des sources (22) ».

Les images engendrent autant d'effets envoûtants et hypnotisants qu'un manque de rigueur et du désordre dans leur appréhension et leur analyse.

Christian Delporte admet également qu'on ne peut plus se passer de l'image pour comprendre l'histoire car quelle que soit l'époque, ce sont des « outils précieux et irremplaçables pour éclairer l'histoire » (23). Les images restent avant tout des outils d'accompagnement, d'incontournables *vade-mecum** qui permettront l'analyse des intérêts, les démarches et les comportements de groupes sociaux particuliers.

L'historien souligne également que l'on peut construire l'histoire « de », « par » « avec » l'image car le « croisement des sources est toujours précieux » (24). L'image est « devenue en elle-même objet d'étude » et qu'après tout « ce qui compte [pour l'historien] c'est la manière dont on les [les images] questionne. » (25).

Il aura fallu attendre les années 1986 pour que la première manifestation « Historiens et images » à Paris-Censier esquisse les premières formes d'une relation entre l'histoire et le cinéma. En 1996, la question des sources et des méthodologies rentrent en ligne de compte dans la manifestation « Histoire, Images, Imaginaires du 15ème au 20ème siècle » au Mans. Les préoccupations relatives au monde de l'image sont donc bien récentes à la lueur de ces dates.

Ulrike Pittner (enseignante et licenciée en lettres, spécialiste des questions de genre de l'enseignement) et Hans Utz (professeur à la Fachhochschule Nordwestschweiz pour la formation des enseignants du secondaire pour le thème « Formation politique et didactique de l'histoire ») débattent de la place des sources audiovisuelles dans une leçon d'histoire par l'intermédiaire de l'association Memoriav pour la sauvegarde de la mémoire audiovisuelle suisse en octobre 2009.

Pour Ulrike Pittner, les images sont plus marquantes que les mots. Cette dernière

(22) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.105.

(23) Ibid, p.7.

(24) Ibid, p.12.

(25) Ibid, p.12.

met en garde les enseignants sur la question du genre en histoire. En effet, elle constate un manque de compétences de la part des pédagogues en lecture de l'image, et de remise en cause et une absence de transmission de l' « aspect patriarcal des messages médiatiques » (26). Ulrike Pittner amplifie sa propre réflexion : il faut éviter le syndrome « voilà, c'est comme ça que l'histoire s'est passée ». Il s'agit ici d'entrevoir l'histoire comme une réalité nuancée, complexe et protéiforme.

Hans Utz accentue cette méfiance face à la toute relative banalité des images. La source audiovisuelle ne doit pas être consommée passivement : il y a implication active des élèves, recul sur sa vision de l'image et ses impressions. Ainsi, la source audiovisuelle « ne doit pas être considérée comme un bloc erratique dressé au milieu du champ de l'Histoire, mais elle doit au contraire dialoguer avec elle; enfin il ne faut pas prendre n'importe quoi, juste sous prétexte qu'on a un film sous la main, mais au contraire, il faut choisir soigneusement » (27).

Les deux enseignants se rejoignent sur le manque de culture de l'image des pédagogues car la discipline est aussi vaste que récente, évolue vite et demande beaucoup de discernement quant au bon choix de l'image à utiliser.

Les historiens s'accordent et commencent à incorporer les travaux sur l'image à leur corpus comme une source à part entière. Le bilan est donc à la fois positif et nuancé : l'interdisciplinarité n'est pas toujours au rendez-vous et les études sont parfois segmentées. Un paradoxe se dessine à l'horizon : d'un côté l'image conquiert tout le champ visuel des médias au quotidien et inonde progressivement notre vie quotidienne. D'un autre côté, les historiens conseillent patience et tempérance, rigueur et analyse du contexte lors de l'examen de l'image face à cette tempête visuelle. L'image reste en définitive une source historique de choix, mais elle doit être questionnée et remise en question afin d'éviter bien des dérives.

Face à un tel « raz de marée iconographique », l'historien ne peut plus échapper à une réalité simple : l'image occupe dorénavant une place de choix, bien qu'elle demeure une arme à double tranchant. C'est d'ailleurs en temps réel, à l'instant

(26) PITTNER, Ulrike, UTZ, Hans. Les sources audiovisuelles ont-elles leur place dans les leçons d'histoire, débat ? Bulletin NR16, p.6.

(27) Ibid, p.6.

même où ce mémoire est écrit, que les historiens travaillent sans relâche à l'analyse de l'image. Le moment est fort bien choisi : c'est maintenant ou jamais.

II. L'IMAGE, REPRESENTATION D'UNE REALITE OU REPRESENTATION DE LA REALITE :

Les images prolifèrent donc au XIX^{ème} siècle. Dans ce cas, quelle méthode l'historien doit-il utiliser ? L'entreprise semble ici démesurée. Pour Rudolf Wittkover l'inconvénient est que « nous sommes tous aveugles à la majeure partie des messages visuels qui nous assaillent quotidiennement. Réagir de façon systématique rendrait notre vie impossible. Ce serait comme tendre l'oreille à des messages verbaux qui résonneraient sans fin » (28).

Toutefois, certains historiens et enseignants mettent la main à la pâte pour proposer des solutions en termes d'analyse de l'image quand celle-ci veut bien ne pas modifier la réalité.

A.) Lire les images, un vaste chantier :

Différents types de lecture de l'image sont possibles. C'est bien simple, il y a presque autant de possibilités d'analyse que de champs disciplinaires. Ainsi les lectures peuvent être : plastiques (couleurs, formes, lumière...), symboliques (icônes, allégories), analytiques, historiques (chronologie, contexte), techniques (support, dimensions, outils utilisés), signalétiques (logotype), héraldiques (29), sémiologiques, sémantiques, psychologiques (intentions de l'auteur), sociologiques (rapport de l'image dans le contexte social donné)...

L'analyse de l'image possède également sa propre histoire, intimement liée à la genèse de l'image elle-même. En voici quelques étapes clés issues du livre *Voir, comprendre et analyser les images* de Laurent Gervereau :

- La conception humaine globale de la création avec *De pictura* (1435) d'Alberti au Quattrocento. La période de la Renaissance dite du Quattrocento est une véritable charnière de l'évolution de l'image. C'est en effet à cette époque que se développe une nouvelle perception de l'espace, notamment par l'invention

(28) WITTKOVER, Rudolf. Allegory of migration of symbols. p.10.

(29) GERVEREAU, Laurent. Voir, comprendre et analyser les images, p.32.

de la perspective. L'homme cherche sa place dans le cosmos, à la vue des découvertes en astronomie de cette époque.

- le jugement de goût, la classification et l'interprétation sont engagés par William Mazlitt dans *On the pleasure of painting* (1820)
- les *Considérations sur l'esthétique* d'Hegel (1838) qui prône que « chaque période historique est un esprit qui produit un style » (30).
- l'icônologie d'université de Vienne contextualise les œuvres en 1853. Ceci marque un premier pas vers une lecture historique de l'œuvre.
- les psychologues de l'art, comme René Huyghe cherchent à cerner les intentions des artistes et les effets sur le spectateur (rôle de l'image dans la société).
- les sémiologues, en compagnie de Roland Barthes, qui s'intéressent au rapport entre le signifiant (sens premier) et le signifié (sens projeté) (31).

Clément Cheroux, historien et commissaire d'exposition, est également conservateur pour la photographie au Centre Georges Pompidou. Ce dernier prétend que l'histoire aurait du croiser la photographie. Clément Cheroux s'approprie les termes Michel Frizot, historien de la photographie française, en prétendant que : « toute photographie est par nature d'histoire » (32). C'est un constituant de la « matière histoire ». L'histoire de la photographie est vivace mais l'histoire par la photographie est peu féconde.

L'image est le produit d'une intention, le fruit d'une construction humaine avec un but précis à atteindre, un message à véhiculer, un public à sensibiliser. Eric Battut, écrivain et illustrateur de livres de jeunesse français et Daniel Bensimhon, conseiller pédagogique de l'Éducation Nationale travaillent pour la « formation de l'esprit critique des élèves » car ils affirment que « les enfants ont souvent affaire à des images très construites » (33).

En effet, si l'image reste un produit monté de toutes pièces, elle peut aussi bien être déconstruite afin de mieux cerner les intentions de l'auteur et des commanditaires.

(30) GERVEREAU, Laurent. Voir, comprendre et analyser les images, p.17.

(31) Ibid, p.21.

(32) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.145.

(33) BATTUT, Eric, BENSIMHON, Daniel. Lire et comprendre les images à l'école, p.6.

Mais la mission semble délicate, voire même impossible car « le seul équivalent de l'image demeure l'image elle-même » (34) et parce que l'analyse ne pourra jamais être exhaustive. Un document contient toujours plus que ce qu'une explication peut révéler comme c'est le cas de cette image de guerre très construite ci-dessous.



HISTOIRE GEOGRAPHIE 3^{ème}. *Dans une tranchée française avant l'assaut*. Paris, collection Martin Ivernel, 2003, p. 22.

C'est pourquoi Laurent Gervereau encourage la création de grilles différentes plutôt que d'en imposer une. L'historien propose tout d'abord « d'inventorier » avant « d'interpréter » pour « repérer » même si « rien ne sera jamais total et définitif » (35). Cette grille d'analyse est divisée en 3 étapes principales qui sont les jalons historiques les plus importants pour entamer l'introspection du document :

(34) GERVEREAU, Laurent. Voir, comprendre et analyser les images, p.10.

(35) Ibid, p.39.

- Description : c'est comprendre, regarder et voir, s'intéresser au style.
- Contextualisation : c'est le rapport entre le document et la dimension temporelle qui permet d'éviter les contresens et les anachronismes. Ces considérations ont une part d'influence consciente ou inconsciente (auteur et création).
- Interprétation : *sémiologie** qui s'intéresse au sens, éviter les avis définitifs, en « strates étagées » (36).

La grille est donc un « garde fou avec le contexte qui rappelle à la rigueur » car parfois « l'attention se relâche et l'avis devient plus spontané. Or l'image parce qu'elle provoque directement adhésion ou répulsion, passion ou consommation différente, réclame une vigilance accrue » (37).

Laurent Gervereau constate que l'analyse est souvent imprégnée de notre subjectivité interprétative. De son côté, Elisabeth Parinet prétend que chaque personne a plutôt tendance « à ne voir que ce qu'il cherche », à surestimer plutôt que sous-estimer certains facteurs. La directrice d'étude cite Roland Barthes, célèbre sémiologue, dans son ouvrage *Chambre Claire* (1980) : « on lit une image avec des références intellectuelles (*studium*) et une sensibilité personnelle (*punctum*) » (38). Il est difficile de pouvoir prétendre à l'objectivité absolue.

Voici un aperçu de cette grille d'analyse. Nous pouvons noter qu'elle peut s'employer pour un grand nombre d'images différentes. La lecture peut se faire de manière verticale ou en sélectionnant directement les items désirés. Elle a pour vocation d'être plus évolutive qu'exhaustive et permet d'éviter les dérives et les interprétations trop rapides :

(36) Ibid, p.75.

(37) GERVEREAU, Laurent, *Voir, comprendre et analyser les images*. Paris : 4ème édition, Editions La Découverte, 2004, p.164.

(38) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. *Quelle est la place des images en Histoire ?* Collection Histoire culturelle : Nouveau Monde Editions, 2008, p.109.

I.) DESCRIPTION (comprendre, voir et regarder, s'intéresser au style)					
DECRIRE	Type Support Technique	Dimensions Format	Source Rapport texte et image	Emetteur	Date Localisation
STYLISTIQUE	Formes Echelle	Lignes Angle	Couleurs	Lumière Contraste	Perspective Volume
THEMATIQUE	Titre	Symboles Rapport texte et image	Sens premier	Légende	Représenté
II.) CONTEXTUALISATION (rapport entre le document et la dimension temporelle)					
CONTEXTE	Processus de création	Évolutions des procédés	Temps de la société	-	-
AUTEUR	Nombre	Domaine d'activité	Processus du créateur	Contexte auteur interne	Contexte auteur externe
PUBLIC	Commanditaire	Nombre	Utilité de l'image	Fonction	Qui réalise ?
DIFFUSION	Post mortem	Contemporaine	Localisation	Secteur Qui a vu l'image ? Sur quelle base ?	Estimation du nombre de vus
IMPACT	Psychologie	Ethnologie	Sociologie	Contexte amont et aval	Bain Technique
III.) INTERPRETATION (sémiologie qui s'intéresse au sens)					
INTERPRETER	Hypothèses	Gardes fous	Ce qui tient de la postérité	Ce qui vient de l'auteur	Ce qui est contemporain à la création
SENS PRESENT	Regard actuel	Su et connu	-	-	-

Grille d'analyse des images basée sur le livre *Voir, comprendre et analyser les images* de Laurent Gervereau (2004).

Sans doute est-elle trop complexe et délicate à manier par un public scolaire, notamment pour des élèves de cycle 3 dans une leçon d'histoire. Les grilles d'analyse peuvent donc être simplifiées et affinées pour correspondre à l'utilisateur.

Marcelin Hamon, professeur des écoles, qui propose un guide de lecture des images adapté à un processus pédagogique. Tout d'abord, l'enseignant répertorie les différents statuts de l'image : comme « illustration » (décrire et regarder), comme « support » (construire des connaissances) et comme « objet d'étude » (se poser des questions). Voici justement les quelques questions que Marcelin Hamon a listées (39) :

(39) HAMON Marcelin. Petit guide pour enseigner l'histoire-géographie en cycle 3 [en ligne]. Cahiers pédagogiques, dossiers « images » n°450.

- De quelle image il s'agit ?
- De quand date-t-elle ?
- Qui l'a faite ?
- Pourquoi a-t-elle été faite ?
- Que représente cette image ?
- Que nous apprend cette image ?

Nous nous inspirerons de ces questions pour bâtir nos futures grilles d'analyse (sous forme de questionnaire) durant la leçon d'histoire pour ouvrir l'esprit des élèves à percevoir les images sous un angle différent. Car « voir consiste aussi à chercher et regarder » (40). Face à la multitude d'archives, l'historien doit donc opérer des choix.

B.) Enseigner les sujets sensibles, le bon choix de l'image :

Parce ce qu'il est impossible de montrer n'importe quelle image aux élèves, il paraît impensable d'ignorer les faits historiques. Jean-Marc Bassaget est inspecteur de l'Éducation Nationale dans le 1^{er} degré et spécialiste en histoire. Il nous rappelle l'adage de l'enseignement de l'histoire à l'école : « Enseigner l'Histoire pour former le citoyen de demain ».

Il nous fait part des enjeux de l'histoire (comprendre le monde qui nous entoure, donner un sens au passé, avoir les clés d'un regard distancié sur le présent). Il définit l'enseignement de l'histoire (développer une pensée autonome, analyser des événements, comprendre le passé pour expliquer le présent) et comment l'enseigner : « placer le document au cœur des apprentissages et avoir un regard critique sur celui-ci » (41).

L'auteur nous propose d'utiliser la littérature de jeunesse pour dédramatiser, aborder les thématiques difficiles et désamorcer les polémiques. Il propose quelques pistes réflexives pour enseigner autrement ce que Fernand Braudel, historien français de l'École des Annales, appelle l'« histoire brûlante » : *Matin Brun, Un violon dans la*

(40) GERVEREAU, Laurent. Voir, comprendre et analyser les images, p.35.

(41) BASSAGET, Jean-Marc. Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3. Circonscription de Vierzon.

NUIT, La balle rouge... Pour Jean-Marc Bassaget, il convient de « se garder de la polémique pour enseigner l'Histoire » (42).

Ce ne sont pas les exemples qui manquent. Il suffit d'ouvrir un manuel scolaire pour s'en convaincre. Les dossiers Hachette nous permettent d'illustrer le choix judicieux de l'image dans un processus pédagogique notamment par le dessin d'enfant puisque l'enseignant oscille entre « montrer l'Histoire » et ne pas « heurter les sensibilités » des jeunes élèves. Ils contiennent des illustrations de Thomas Gève (annexe n°1), enfant déporté durant la Seconde Guerre Mondiale, qui nous livre environ soixante-dix esquisses de la vie quotidienne des camps de concentration à Auschwitz. Les dessins sont très détaillés et structurés, riche en sens pour construire une séance en histoire (43).

Clément Cheroux, historien et commissaire d'exposition, introduit le concept de la photographie traumatique, symbolique, visuelle et violente. Ainsi, les images des camps de concentration entrent dans cette catégorie comme prolongation de la « pédagogie de l'horreur », c'est-à-dire la manière d'enseigner historiquement l'insoutenable :

« Il fallait alors désigner les criminels, les stigmatiser par les images de leurs crimes. Les photographies des camps furent donc immédiatement et abondamment montrées, reproduites, diffusées et dupliquées à la chaîne. Comme si au meurtre de masse ne pouvait répondre qu'une diffusion de masse (44) ».

Les campagnes de reproduction ne rendent pas la tâche facile car elles conduisent à une « double perte d'informations » (45) : le revers de l'image (renseignements) et à l'avant de l'image (les différentes générations de copie altèrent le contraste et les gammes de gris et autres détails intermédiaires). Cette période, aussi bouleversante qu'historiquement féconde, comporte tous les défauts de l'image :

« Il faut pourtant constater que cet ensemble disparate et protéiforme, rassemblant des images qui ont fait l'objet de multiples usages et mésusages, réunit la quasi-totalité des

(42) BASSAGET, Jean-Marc. Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3. Circonscription de Vierzon.

(43) LAMBIN, Jean-Michel. Le XXème siècle et notre époque, cycle 3, chap « Dessins d'enfants déportés ».

(44) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.156.

(45) Ibid, p.157.

problèmes posés habituellement par la photographie au travail historique et constitue ainsi un incomparable panel de cas d'école (46) ».

Clément Cheroux cite l'historienne américaine Barbie Zelizer qui qualifie ces photographies d'« images sans substance » et d'« images muettes » parce qu'« elles ne disaient rien de précis sur la réalité montrée, parce qu'elles ne laissaient entendre que des bribes, des messages confus » (47).

C'est justement parce que ces photographies bouleversantes ont une forte charge émotionnelle qu'il convient, pour l'historien, de prendre du recul pour entreprendre leur analyse. Afin d'éviter les contresens, il sera « donc nécessaire de retrouver la valeur documentaire originelle des photographies qui a été enfouie sous les strates de leurs multiples reproductions et usages successifs. Il faudra, en somme, entreprendre, à travers l'archive, une véritable archéologie du document photographique » (48).

Laurent Gervereau et Clément Cheroux pensent que les retouches photographiques, aussi infimes soient elles, peuvent conduire à de graves contresens et anachronismes. Ces retouches comprennent ainsi : la suppression d'un morceau d'image, gommage, fausse légende, cadrage différent de l'original...) autant d'éléments qui peuvent radicalement altérer le sens originel de l'image. D'autant plus que les photographies des camps ont parfois été prise dans des conditions extrêmes (risques d'être repéré, impossibilité de viser et faire une image de qualité, prendre très rapidement la photographie, opérer à couvert).

Prenons par exemple une situation plus adaptée à un jeune public pour faire comprendre que l'on peut faire dire tout et n'importe quoi aux images (voir annexe n°2). Nous avons créé de fausses couvertures de livre à partir d'une même image non retouchée.

- Photographie n°1 : c'est la photo originale et sans retouches infographiques (annexe n°2a).

Photographie n°2 : fausse couverture de livre, le titre est « la surcharge des

(46) Ibid, p.151.

(47) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.58.

(48) Ibid, p.159.

devoirs scolaires ». Nous y apercevons des élèves qui réalisent leurs exercices avec une multitude de livres au premier plan (annexe n°2b).

- Photographie n°3 : fausse couverture de livre, le titre est « des élèves sérieux en France ». Cette fois, les élèves sont appliqués et concentrés sur leur travail (annexe n°2c).
- Photographie n°4 : fausse imitation de littérature de jeunesse (annexe n°2d).

Dans les différents cas de figures, le texte oriente la lecture de l'image et vice versa. Nous pouvons donc faire passer différents messages avec une seule et même image, en alternant uniquement le titre du livre. Elles peuvent illustrer deux propos très différents. La vigilance est de rigueur face à une photographie avec ou sans légende. Le spectateur perçoit parfois avec difficulté le contexte dans lequel la photographie a été prise.

Bien choisir une image demeure tout un art en définitive. Il convient d'utiliser des documents simples et accessibles, préserver la sensibilité des élèves, et trouver des images qui incarnent la problématique de notre séance. L'image n'est pas forcément un passage obligé. L'enseignant peut très bien recourir à une multitude de supports (audio, vidéo, littérature de jeunesse, témoignages, interview de personnes qui ont vécu les événements...) pour bâtir les apprentissages.

C.) Manipulation ou vérité, la place de l'image en question :

Le magazine Okapi « Les photos disent-elles toujours la vérité ? » de mars 2011 souligne le fait que nous avons confiance en l'image, à croire ce que l'on voit. Il faut garder une méfiance à l'égard de la banalité des images (49). Les images modernes sont modifiées pour correspondre à un besoin (sourires blanchis, silhouette affinée, visages lissés, luminosité radieuse). La limite entre réalisme et manipulation n'est pas toujours facilement perceptible. Quoi qu'il en soit, une image, même retouchée, reste une image (représentation incomplète de la réalité).

(49) IHADDADENE, Luc. Les photos disent-elles toujours la vérité ?, p.10.

Nous avons vu que la réflexion sur les images se complexifie depuis les trente dernières années, à tel point que les historiens doivent coopérer avec les conservateurs, professionnels des images et médias. Ces trois groupes se posent la question de l' « écart entre l'image et la réalité qu'elle est censée représenter, parfois réduite, à la question du faux ». Le regard reste très simplificateur pour Elisabeth Parinet. Un travail de nuances est nécessaire car « convaincus de la nécessité d'une critique systématique des sources, qu'elles soient écrites ou iconographiques, les historiens ont reculé « devant un type de source qu'il leur paraissait plus trompeur que l'écrit » (50).

Elisabeth Parinet, directrice d'études sur l'histoire du livre de l'École Nationale des Chartes (ENC), opte donc pour une « diplomatique de l'image » (51) pour réconcilier ces différents groupes parce que « la méfiance à l'égard des images est parfaitement fondée : toutes les images, par nature, mentent. Et paradoxalement, toutes disent la vérité, ou plutôt une vérité. En effet, toutes les images mentent en prétendant montrer la réalité. Ce n'est qu'une représentation de la réalité ». Pour l'historien, ce n'est pas qu'une possibilité de retranscription de la réalité :

« Si trompeuse qu'elle soit sur la réalité, l'image dit vrai et ce de deux façons. D'abord, elle dit comment son créateur, dessinateur ou photographe, a choisi de rendre compte de la réalité (intentions qui ont présidé à la naissance de l'image, préoccupations) ... d'autre part le traitement qu'a subi l'image (52) ».

Pour Elisabeth Parinet, ce n'est pas grave si l'image ment. L'historien doit « prendre la mesure de ce mensonge qui offre matière à réflexion » (53) et passer par différentes phases d'analyse : critique du contenu, intentions de l'auteur, réalisation de l'image, examen des sources, déconstruction de l'image (genèse, contexte et processus de création). Le philosophe grec Platon (IV – Vème siècle avant notre ère) prétendait qu'une « bonne fiction peut aussi servir à montrer le vrai visage des apparences » (54).

La manipulation des images ne date pas d'hier. L'image de guerre correspond très bien à cette problématique. Laurent Veray, historien du cinéma et spécialiste de

(50) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.101.

(51) Ibid, p.101.

(52) Ibid, p.102.

(53) Ibid, p.102.

(54) GAGNEBIN, Murielle. Les images trafiquées. Revue d'esthétique, p.15.

la guerre 1914-1918, sépare les images « documentaires » (sur le terrain prises par des professionnels ou des autorités officielles pour donner une vision optimiste des événements) et les images pour fixer les « moments-là » car « aucune image ne peut prétendre au statut de copie intégrale du réel » (55).

Laurent Veray cite également l'historienne française Annette Becker, qui remarque que la représentation de la mort change sur ces photographies. Elles sont codifiées pour ne jamais être trop cruelles (la violence que dégage cette guerre bouleverse l'inconscient collectif). Pour éviter l'image insoutenable des morts, on évacue les cadavres pour le public. Après les grandes offensives de 1918, le voile se lève mais les morts restent en majorité allemands. Au front, les soldats essaient d'exorciser la mort, le traitement est pudique, voir emprunt d'autocensure (mise à distance de la mort). « Photographier la mort du camarade, c'est photographier la sienne » (56). L'image enregistrée sert de « reliques ».

Les rares photographies des combats sont imparfaites et incomplètes : les prises de vues se font dans de mauvaises conditions du fait du danger des combats, des conditions techniques et de l'impossibilité du cliché sur le front en pleine mêlée. Certaines photographies restent à but patriotique et héroïque et sont mises en scène en arrière ligne pour soutenir le moral des troupes.

Aujourd'hui, on privilégie avant tout le spectaculaire. Le « succès d'une image est révélateur de l'état d'esprit de son public et mérite donc une attention » (57). D'où l'idée de multiplication des idées ainsi que de leurs malversations possibles. Murielle Gagnebin, professeur d'esthétique et anthropologue de l'art à l'université de la Sorbonne Nouvelle, se pose la question suivante :

« Y a-t-il un art du faux ou le réel ne possède-t-il simplement pas d'image ? Tout ne serait, dès lors, qu'illusions, plus ou moins réussies, plus ou moins fallacieuses (58) ».

En effet, les images peuvent être modifiées, retouchées et trafiquées selon certaines expressions. Ainsi pour le psychanalyste de l'art Jean Pierre Sag, l'image trafiquée

(55) AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane, BECKER, Jean-Jacques, [et al.]. Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918 : Histoire et culture, p.707.

(56) Ibid, p.708.

(57) DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. Quelle est la place des images en Histoire ?, p.102.

(58) GAGNEBIN, Murielle. Les images trafiquées. Revue d'esthétique, p.5.

est un « pléonasme » (59). Les manipulations de l'image sont si diverses qu'elles dépassent les compétences de différents corps de métier, pouvant mentir sur « sa nature propre de document photographique », son « contenu » et son « statut » (modification de légende, fausse provenance). C'est pourquoi Thierry Lenain, philosophe et historien de l'art à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), sépare les « procédés normaux » (endotechniques) des procédés « anormaux » (60) (exotechniques) pour définir les différentes retouches.

Pour illustrer les différentes possibilités de retouches, nous avons recensé quelques procédés par l'intermédiaire des analyses photographiques de François Soulages, critique d'art et spécialiste en esthétique de la photographie française. Pour lui, « on ne prend pas une image photographique, on la fait, on la fabrique ». Par conséquent, il y a bien des différences entre l'« image fabriquée » et l'« image trafiquée » (61). Pour Soulages, la photographie est fabrication d'un matériau : ce matériau, c'est la photo. Dès le départ, l'image est trafiquée car « une photo se fait en trois étapes : l'acte photographique, l'obtention du négatif et le travail du négatif ». Le créateur peut donc « trafiquer l'image trois fois » (62).

ETAPES	ACTIONS	RESULTATS
(1) ACTE PHOTOGRAPHIQUE (approche humaniste)	(1) Appuyer sur le déclencheur (2) Ouverture de l'obturateur (3) Film exposé à la lumière	Film exposé Film insolé
(2) OBTENTION DU NEGATIF (approche matérialiste)	(4) Transformer le film exposé en négatif	Révélation : transformer l'halogénure d'argent du film en argent métal Bain d'arrêt Fixation Lavage Séchage
(3) TRAVAIL DU NEGATIF (approche matérialiste)	(5) Tirage de la photo (6) Passage du négatif à la photo	Agrandisseur Passe-vue Exposition par la lumière sur un papier sensible Papier révélé, trempé dans le bain d'arrêt, fixé, lavé et séché Photo

Les 3 étapes de modification de la photographie basées sur *Les images trafiquées* de Murielle Gagnebin (2002).

A la vue de ce tableau, il y a environ une vingtaine de méthodes pour altérer l'image dès son processus de création. François Soulages parle donc de deux trafics bien distincts : le « trafic irréversible » (irréversible obtention généralisée du négatif) et le « trafic inachevable » (obtenir un nombre infini de photos totalement différentes en

(59) GAGNEBIN, Murielle. *Les images trafiquées*. Revue d'esthétique, p.12.

(60) Ibid, p.15.

(61) Ibid, p.85.

(62) Ibid, p.86.

modifiant les 6 étapes précédentes). Tout ceci pour une seule conclusion : une photo est « une image trafiquée d'images » (63).

Toutefois, les manipulations ne sont pas toujours négatives et peuvent même être au service de la créativité comme le souligne François Soulages :

« Trafiquer une image peut être une nécessité pour un créateur ; c'est, en tout cas, souvent un enrichissement : les images numériques en sont la preuve ». « Mais peut-on être tout à fait libre face à une image ? L'inconscient ne trafique t'il pas toujours notre approche prétendument pure et vierge ? (64) ».

Valérie Arrault, maître de conférences et professeur d'Arts Plastiques à l'université Paul Valéry, développe le concept du « fast and clean » (65) (rapide à modéliser, invisible à déceler). L'ère numérique ouvre de nouveau la cicatrice encore vive de l'image trafiquée car « l'image virtuelle peut modéliser jusqu'à devenir une parfaite simulation ». Les mondes virtuels sont désormais les catalyseurs des supercherries visuelles. D'autant plus que l'avènement des logiciels de retouches rend les opérations encore plus faciles d'accès.

Nous pouvons même aller beaucoup plus loin en termes de manipulation. L'image publicitaire va jusqu'à modéliser les consciences :

« L'art des apparences est ici la règle. Il ne s'agit pas d'un jeu spontané d'un publicitaire égaré mais bien de l'édification consciente d'une norme à variantes restreintes, qui par ailleurs reconstruit une hiérarchie sociale à travers la représentation de soi [...] Ainsi l'art réalise sa fonction socio-formante en élaborant des images de déshumanisation, allant de l'exposition du pathologique individuel à la résignation collective comme conditions universelles, tandis que la publicité travaille à la modélisation des esprits en vue d'accroître une marchandisation hiérarchisée des compétences par les apparences (66) ».

De plus, l'ère du numérique rend les recherches encore plus ardues. Réjane Hamus-Vallée, maître de conférence et spécialiste en esthétique des effets spéciaux, se demande si nous sommes actuellement dans l'ère du faux (trucages numériques) ou l'ère de vrai (recherche effrénée de réalisme graphique). Le défaut technique fait maintenant partie du trucage car le « numérique développe une esthétique du défaut » et « la mise en scène d'un effet travaille à effacer la technique employée » (67).

(63) GAGNEBIN, Murielle. Les images trafiquées. Revue d'esthétique, p.86.

(64) Ibid, p.90.

(65) Ibid, p.123.

(66) Ibid, p.121.

(67) Ibid, p.156.

En guise de réflexion personnelle, nous pouvons nous demander si le vrai n'est rien d'autre qu'un faux semblant.

III. FORGER UNE CULTURE DE L'IMAGE, UN REEL PROJET PEDAGOGIQUE :

Partant du principe que les élèves sont souvent exposés seuls et sans arme face aux images qui les submergent au quotidien, nous avons décidé d'initier les élèves de CM2 à une culture de l'image.

A.) L'image au cœur de la leçon d'histoire :

Eric Battut et Daniel Bensimhon proposent d'organiser « quotidiennement un rituel des images » (68). Pour eux, l'école « n'apprend rien par l'image, elle est un simple support d'illustration ou de démonstration » (69). Ils recensent un certain nombre de préjugés face à l'image (70). Nous allons les lister puis les commenter personnellement :

- « Lire une image, c'est la dénaturer » : il convient de discerner description, contextualisation et interprétation. Ces 3 étapes sont rigoureuses, indépendantes et permettent d'éviter les contresens.
- « L'image manipule, si simple, trop simple » : forçons alors une culture de l'image. Les images disent une vérité, non pas la vérité.
- « L'image entretient la passivité » : alors soyons plus réactifs, posons des questions, comparons les sources et les documents.
- « Le monde de l'image est l'ennemi de l'écrit » : mettons plus souvent en rapport le texte (légende) et l'image pour dégager du sens.

Ces différents préjugés se retrouvent parfois dans les pratiques scolaires historiques. Nous allons réaliser un projet pédagogique simple afin d'apporter une réponse plus pragmatique à la place des images dans une leçon d'histoire. Comme le dit Jean-Marc Bassaget, nous allons « placer le document au cœur des apprentissages et avoir un regard critique sur celui-ci ».

B.) De la grille d'analyse à la grille pédagogique :

(68) BATTUT, Eric, BENSIMHON, Daniel. Lire et comprendre les images à l'école, p.7.

(69) Ibid, p.8.

(70) Ibid, p.11.

Notre objectif est de transmettre aux élèves une culture de l'image. Toutefois, ceci reste très ambitieux et peu adapté à un public de cycle 3 (type CM2 dans notre cas puisque nous étudierons des documents relatifs à la Première Guerre Mondiale). Par conséquent, nous avons affiné cet objectif pour construire les prémices d'une posture de mise à distance face aux images dans une leçon d'histoire afin de bâtir les premiers jalons d'un esprit critique.

Pour cela, nous allons tenter de mettre à jour cette pratique ritualisée qu'est l'analyse et l'utilisation de l'image dans la leçon d'Histoire. C'est essentiellement une méthodologie de type *ethnographique** et historique : analyse des pratiques en classe de l'enseignant et des élèves, tout en se plaçant en tant que futur enseignant. Ma modeste contribution permettrait de changer le regard des élèves et des enseignants sur l'enseignement des images historiques. Nous allons créer un plan d'analyse des images, et une grille de lecture personnalisée de l'image (outil pédagogique personnel qui accompagnera l'élève).

Je convoquerai les disciplines suivantes pour bâtir mes futures séances : histoire, philosophie, sémiologie et didactique de l'histoire.

Grâce à la partie théorique, nous avons relevé un certain nombre de problématiques historiques en analyse d'images. Il nous a donc fallu logiquement choisir des images pertinentes qui incarnent ces dernières. Le corpus d'images est donc composé des documents suivants :

- Document n°1 (annexe n°5) : POIRIER, Léon. *Photogramme Poirier (vision d'histoire)*. Photogramme héliogravure, Historial de la Grande Guerre de Péronne, référence EPP3, 1928 (date de création), 1916 (date représentée). Véritable paradoxe historique, c'est une scène construite de toutes pièces après la guerre. Nous pouvons ici insister avec les élèves sur le rapport image-légende, et par extension, image-texte.
- Document n°2 (annexe n°3) : GOLDSTEIN, I.P. *Lénine s'adressant à des soldats*, 5 juin 1920. Staline demandait à ses services de propagande de

retoucher les photographies durant sa période politique. Cette image ne nous dit pas toute la vérité.

- Document n°3 (annexe n°4) : MIQUEL, Pierre. *Les Français mettent en action les lanceurs de bombes*. 14-18 : 1000 images inédites. ECPA, mars 1918. Ce document est un bon exemple d'image construite, vecteur de patriotisme, donnant une image esthétisante de la guerre et un bon moral aux civils à l'arrière ligne.

Le document n°1 comporte un copyright et n'a donc pas pu être utilisé en classe. L'intérêt pédagogique ne dispense pas de respecter la législation en vigueur sur les images. Afin de bâtir une solide posture professionnelle, nous avons dû contacter les services d'archives du musée de Péronne. Bien que nous ayons reçu un accord, nous devons contacter les Établissement de Communication et de Production Audiovisuelle de la Défense (ECPAD).

Nous n'avons pas obtenu de réponse pour une exploitation pédagogique de ce document, notamment pour un usage étudiant. Afin de crédibiliser notre démarche, nous avons sélectionné un autre document ne présentant pas ces inconvénients. Nous aurions pu faire jouer la loi de l' « exception pédagogique au droit d'auteur » (71) sur le site Eduscol du Ministère de l'Éducation Nationale à notre avantage pour une utilisation à but pédagogique d'un public constitué en majorité d'élèves.

Notre terrain de recherche se situe à l'école Paul Doumer de Saint Jean de la Ruelle, dans une classe de CM2 car l'enseignement de la Première Guerre Mondiale est au programme. La séance s'est inscrite dans le programme en histoire du Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 (section Première Guerre Mondiale au cycle 3). L'enseignante, Mme Bernard-Cocquart, occupe la fonction de professeur des écoles depuis de nombreuses années nous a témoigné son intérêt pour la didactique de l'histoire et l'analyse des documents. Nous avons donc reçu son accord pour réaliser le projet dans sa classe.

Nous allons analyser les pratiques scolaires autour de l'oral et l'écrit. Ces derniers représentent les deux piliers principaux des démarches pédagogiques. Concernant

(71) <http://eduscol.education.fr/legamedia/legadico/lexique/exception-pedag>

le socle commun de compétences et de connaissances de 2005, nous retrouvons le fait que les élèves « devront être capables de jugement et d'esprit critique », ce qui suppose « apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance » (72).

Le protocole de recherche est divisé en différentes étapes. Tout d'abord, un entretien avec l'enseignant (mode semi-directif) en amont de la séance a permis de préparer les consignes et orienter l'expérimentation des élèves. Ensuite, il nous a fallu créer deux questionnaires anonymes avec l'accord de Thierry Herold, inspecteur de l'Education Nationale de la Circonscription d'Orléans Nord-Ouest. Les résultats des données orales et écrites ont été transmis à l'enseignante pour avoir un retour sur nos séances et pour évaluer les élèves sur l'analyse des images. Voici les différents outils qui nous permettront de bâtir notre séance :

- Cahier ethnographique divisé en deux parties : le « journal de terrain » (ou de recueil de données) et le « journal d'après journal » (73) (notes personnelles, analyses et réflexions ultérieures). Il permet de rendre compte de pratiques sociales, ce qui les oriente, des formes rituelles, des cérémonies, du cadre normatif de la situation.
- Grilles d'observation avec des balises : date, heure, durée totale de la séance, lieu, classe et cycle, nombre d'élèves, enseignant, matière enseignée, nature du travail, ambiance, objectifs, conditions, directives, orientations, « préjugés » (74), influences et hypothèses.
- Grilles pédagogiques : la première grille pédagogique a été créée selon les différents critères d'analyse méthodologique en histoire de Laurent Gervereau. Chaque critère a donc été affiné et simplifié pour devenir accessible à un public d'école primaire type CM2 (sous forme de questions), pour l'analyse historique.

(72) <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

(73) ARBORIO, Anne Marie, FOURNIER, Pierre. L'enquête et ses méthodes : l'observation directe, p. 56 et p.58.

(74) BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. Guide de l'enquête du terrain, produire et analyser des données ethnologiques, p.26.

Ex : l'item « perspective » devient une question qui interpelle l'élève « où se trouve le photographe ? ».

- Questionnaires : voir annexe n°6,7 et 8.

Afin d'analyser rigoureusement toutes nos données collectées dans le cahier ethnographique, nous avons synthétisé les méthodes d'observation directe et d'analyse de contenu par l'intermédiaire de nos lectures pour créer plusieurs grilles :

- Grille d'observation directe : pour l'oral et écrit, basée sur la construction de concepts, indicateurs et dimensions (75), écart entre les indices et analyse des relations entre les items par les sociologues Raymond Quivy et Luc Von Campenhaut. La colonne « code » nous permettra de répertorier les différentes entrées des données *verbatim**.

CONCEPT	DIMENSIONS	COMPOSANTES	INDICATEURS	CODE
ANALYSE HISTORIQUE	1 - Posture des élèves (relationnel et analyse)	Regard	Yeux, directions	1R
		Corps	Gestuel, mouvements	1C
		Verbalisation	Oral, questions, paroles, registre de langue	1V
		Interactions	Dialogue	1I
		Cérémonies	Rituels, moments clés	1CE
	2 - Posture du maître (relationnel et pédagogie)	Regard	Yeux, directions	2R
		Corps	Gestuel, mouvements	2C
		Verbalisation	Oral, questions, paroles, registre de langue, démonstration, validation	2V
		Interactions	Dialogue	2I
		Cérémonies	Rituels, moments clés	2CE
	3 - Singularités (empirisme, imprévu)	Extraordinaire	Imprévu, antithèses, stupeur, interjections	3E
		Silence	Attentes, temps calmes	3S
		Autocensure	Non dits	3A

Grille d'observation directe pour l'oral et l'écrit, selon la méthode proposée par Quivy et Von Campenhaut (2006), en adéquation avec l'analyse des données ethnologiques de Beaud et Weber (1998) (76).

(75) QUIVY, Raymond, VON CAMPENHAUT, Luc. Manuel de recherches en sciences sociales, p.202 et p.268.

(76) BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. Guide de l'enquête du terrain, produire et analyser des données ethnologiques, p.147.

- Grille d'analyse de contenu : méthodologique, basée également sur les écrits de Quivy et Von Campenhautd, et historique selon les 3 critères de Laurent Gervereau (décrire, contextualiser et interpréter).

TYPE D'ANALYSE	DESCRIPTION
1.) QUANTITATIVE	- Fréquence d'apparition (extensif).
2.) QUALITATIVE	- Corrélations entre les éléments (intensif, analyse d'un petit nombre, complexe et détaillée), présence ou absence d'une caractéristique.
3.) THEMATIQUE	- Mettre en évidence des représentations sociales, jugements des locuteurs par rapport à un examen de certains éléments constitutifs du discours.
4.) CATEGORIELLE	- Fréquence d'apparition fait l'importance pour le locuteur (fréquence, direction positive ou négative, intensité).
5.) FORMELLE	- Formes et enchaînements du discours. <u>Analyse de l'expression</u> : (vocabulaire, longueur des phrases, ordre des mots, hésitations), état d'esprit du locuteur et dispositions idéologiques. <u>Analyse de l'énonciation</u> : discours dynamique, développement, ordre et séquence, rythmes, répétitions, mots de liaisons, ruptures.
6.) STRUCTURALE	- Agencement des éléments, messages (implicites), co-occurrences (associer des thèmes, structures mentales et préoccupations latentes), principes qui organisent les éléments du discours.
CRITERE	DESCRIPTION
7.) HISTORIQUE	- Décrire. - Contextualiser. - Interpréter.

Grille d'analyse de contenu, selon la méthode de Quivy et Von Campenhautd (2006) (77) avec Laurent Gervereau (2004).

Nous avons émis deux hypothèses pour construire notre séance. Au gré de l'analyse des données, nous allons les inférer ou les valider. Différents garde-fous viendront cadrer nos hypothèses :

- Enquête malléable : « Le caractère évolutif, non linéaire, plastique de l'enquête » (78) permet à nos documents d'évoluer en cours de route.
- Savoirs : « s'appuyer sur le désir de connaissances » (79) permet de s'affranchir de l'examen linéaire de l'analyse de données.

(77) QUIVY, Raymond, VON CAMPENHAUDT, Luc. Manuel de recherches en sciences sociales, p.202 et p.268.

(78) BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. Guide de l'enquête du terrain, produire et analyser des données ethnologiques, p.56.

(79) Ibid, p.58.

- Rigueur et précision : « ne cherchez pas à théoriser à tout prix ni à généraliser à tout prix » (80) afin de trouver des éléments de sens.
- Hypothèse n°1 : si l'enseignant transmet des outils d'analyse (grille pédagogique, matérielle et méthodologique), alors l'élève pourra affiner son raisonnement sur les images en histoire.

HYPOTHESE N°1 : ANALYSE HISTORIQUE (photogramme Poi rier)	
ANALYSE D'IMAGE	ANALYSE D'IMAGE (avec grille pédagogique)
OBSERVATION DIRECTE (oral)	ANALYSE DE CONTENU (écrit)
Durée : 45 minutes, collectif oral – individuel écrit	
<p><u>Phase 1</u> : expliquer l'objectif de cette séance et mon rôle, donner une grille d'aide à l'enseignant. <u>Phase 2</u> : les élèves analysent le document à l'oral sans ordre précis. L'enseignant relance les élèves, donne des pistes de réflexion (semi-directif). L'enseignant valide également les grands jalons (lieu, période, acteurs, action...) <u>Phase 3</u> : distribution de la grille, les élèves répondent aux questions, émettent un avis... <u>Phase 4</u> : synthèse écrite sur l'analyse des images (donner du sens à notre séance), reprendre les écrits anonymes. Je donnerai à la fin la solution de cette énigme historique.</p>	

Conception de la première séance avec l'enseignant, divisée en deux temps (oral et écrit) et basée sur l'hypothèse n°1.

- Hypothèse n°2 : si l'enseignant transmet des outils d'analyse (grille pédagogique, matérielle et méthodologique), alors l'élève améliorera sa lecture de l'image (esprit critique) et accèdera à davantage de véracité historique (idéal).

HYPOTHESE N°2 : VERACITE HISTORIQUE (photographies retouchées)	
ANALYSE D'IMAGE RETOUCHÉE	ANALYSE D'IMAGE ET CONFRONTATION AVEC L'IMAGE RETOUCHÉE (avec grille pédagogique)
OBSERVATION DIRECTE (oral)	ANALYSE DE CONTENU (écrit)
Durée : 45 minutes, individuel écrit	
<p><u>Phase 1</u> : expliquer l'objectif de la séance. <u>Phase 2</u> : oral collectif sur la photographie retouchée avec les grands jalons à valider. <u>Phase 3</u> : distribution de la grille et de la photographie originale, les élèves répondent aux questions, émettent un avis... <u>Phase 4</u> : synthèse écrite sur l'analyse des images (donner du sens à notre séance), reprendre les écrits anonymes. <u>Phase 5</u> : trace écrite, synthèse réalisée par l'enseignant.</p>	

Conception de la première séance avec l'enseignant, divisée en deux temps (oral et écrit) et basée sur l'hypothèse n°2.

C.) Analyse des données :

(80) BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. Guide de l'enquête du terrain, produire et analyser des données ethnologiques, p.264.

Cette partie regroupe l'analyse des données orales et écrites des deux hypothèses citées précédemment à partir des phrases relevées et des questionnaires des élèves. Le but est de dégager les idées pertinentes afin de répondre à la problématique dans la conclusion.

HYPOTHESE N°1 : ANALYSE HISTORIQUE	
Date	Lundi 12 Décembre 2011.
Heure	8h45.
Durée totale	45 minutes.
Lieu	Ecole élémentaire Paul Doumer (Saint Jean de la Ruelle).
Classe et cycle	Cycle 3, CM2.
Nombre d'élèves	20 élèves présents, 2 absents, 27 effectif total (5 enfants déficients auditifs).
Enseignant	Professeur des écoles adjoint, sans intervenant.
Matière enseignée	Histoire.
Nature du travail	Analyse d'une image dans une leçon d'histoire.
Ambiance	« Calme », évolue vers « agitée » en fin de séance.
Objectifs (BO et SC)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser une image de la première guerre mondiale. 2. Affiner son analyse en histoire. 3. Argumenter ses choix historiques. 4. Créer une posture de mise à distance face à l'image.
Conditions (directives, orientations, influences)	<ul style="list-style-type: none"> • Observateur non participant. • Influences extérieures : rencontre avec l'enseignant, explication des objectifs et du déroulement de la séance, directives données au PE en amont sur les différentes phases (oral, choix des documents) sauf pour la trace écrite. • Les élèves n'ont pas encore étudié 1914-1918. • Je suis face aux élèves, dans le coin supérieur gauche de la salle. J'ai vu sur tous les élèves.
Démentis du terrain	<i>L'histoire semble motiver cette classe, le débat est dynamique, certains élèves sont plus curieux que d'autres.</i>
Préjugés (mes préjugés personnels)	<ul style="list-style-type: none"> • Certains élèves vont s'ennuyer. • Certains élèves vont faire des anachronismes. • Certains élèves vont manquer de connaissances. • Certains élèves vont percevoir le sens premier (explicite) de cette image mais pas le sens second (implicite).
Oublis (oublis, facteurs non traités ou non observés)	Rien à signaler.
Pressentis (pressenti, non pressenti)	<ul style="list-style-type: none"> • Ce sera difficile à observer. • Certains élèves n'utiliseront pas la case « autre » du questionnaire. • Certaines questions vont rester sans réponses pour les élèves. • Certaines questions ne seront pas comprises. • Il y aura des erreurs de syntaxe et d'orthographe de la part des élèves dans le questionnaire. • L'analyse des données devra obligatoirement passer par le recueil des données à l'oral puis à l'écrit pour ne négliger aucun élément sémantique.

Grille pour baliser le terrain, incorporée dans le cahier ethnographique (hypothèse n°1).

a) Analyse des données orales « verbatim » :

[2] [2R – 2V – 2CE] Le professeur explique les modalités de la séance : analyse normale à l'oral.

>> Analyse : *Le professeur commence sa séance par une présentation. C'est un moment ritualisé, une entrée en matière pour donner du sens et un objectif à la future séance.*

>> Interprétation : *il semble que l'enseignant n'entre pas directement dans le vif du sujet mais passe par un certain nombre de « sas » pour guider les élèves vers les objectifs et donner du sens à sa séance.*

[4] [1V – 1R – 1C] Les élèves regardent l'image, parfois étonnés « c'est quoi ? », « c'est quoi ça ? ».

>> Analyse : *les expressions sont ici assez familières et spontanées, les premières questions fusent.*

>> Interprétation : *la stupeur est sans doute au rendez-vous. Les élèves ne semblent pas avoir connaissance des documents distribués. Cet étonnement peut constituer une bonne entrée en matière afin de motiver et nourrir la curiosité des élèves.*

[5] [1R – 1C – 1V – 2C – 2V – 2I] Le professeur demande d'observer. Certains élèves me regardent en tant qu'observateur. PE régule la séance pour avoir le silence.

>> Analyse : *certain élèves seront peut être influencés dans leurs paroles et choix du fait de ma présence. L'enseignant donne un temps d'observation afin que les élèves regardent les documents.*

>> Interprétation : *Le professeur semble construire sa séance avec un certain nombre de jalons (observation, oral, écrit) qui servent d'armature à sa séance.*

[6] [1V] Un élève « ça ressemble à la guerre ! », « il actionne le lanceur », « des gens... », « Français qui actionnent des lanceurs de bombes pour attaquer les Allemands ».

>> Analyse : *la quantité de « ça » est importante. Les descriptions manquent de précision et le vocabulaire est limité pour caractériser la scène. La légende commence à être envisagée.*

>> Interprétation : *l'adverbe « ça » survient peut être lorsque la situation est étonnante. L'importance du vocabulaire et du lexique en histoire fait-il défaut aux élèves pour décrire la scène ?*

[7] [1V] « Vu leurs uniformes, on dirait la guerre contre quelqu'un d'autre ». « C'est la guerre France contre Allemagne avec Hitler car il y a des uniformes et des armes ».

>> Analyse : *l'idée de l'élève débouche sur un anachronisme. L'élève fait un lien entre un élément observé pour en déduire un autre aspect.*

>> Interprétation : *serait-ce une ébauche d'une démarche déductive ?*

[9] [1V – 1I] Un élève parle de 1918 donc exclue 1930 et l'hypothèse d'Hitler. Un camarade appuie l'argument avec la « phrase » (légende). Certains élèves attendent.

>> Analyse : *cet élève lit la légende et observe la date, ce qui lui permet de supprimer l'hypothèse précédente de son camarade.*

>> Interprétation : *les relations entre les élèves et l'écoute mutuelle semblent ouvrir le débat...l'enseignant pourrait s'appuyer sur ces temps forts pour construire et développer sa séance en temps réel.*

[10] [1C – 1R – 1V – 1I – 2V – 2I] Certains élèves attendent, regardent vers le bas. Un élève explique le contexte. Un autre élève voit « Mars », « ça se passe au champ de Mars » et mélange lieu et date. Le professeur donne alors des jalons temporels et recentre la date de l'image, montre la frise en classe et fait une différence entre 14-18 et 39-45, elle essaie de dédramatiser « ce sont des guerres proches l'une de l'autre ».

>> Analyse : *la légende est investie plus en profondeur même si l'hypothèse est fausse...*

>> Interprétation : *l'importance de la présence verbale et corporelle du professeur semble recentrer la séance, aussi bien historiquement que temporellement. La légende est peut être difficile à analyser pour les élèves, d'où la nécessité pour le PE de guider sa séance.*

[13] [1V – 1I – 3E] Un élève parle de Pierre MIQUEL en pensant que c'est un des deux personnages de l'image. Mélange auteur et personnage. Un autre élève pense que « c'est la personne qui prend la photographie ». PE demande le nom des personnages : les « Barbus », les « Chevelus ». Elève parle de nom, prénom pour la légende donc déduit que ce sont deux personnages différents. Certains élèves me regardent (influences).

>> Analyse : *nous poursuivons sur la légende. Un débat est posé entre l'auteur et le photographe. Le PE fournit du lexique pour la précision historique. La légende a permis de nombreuses déductions.*

>> Interprétation : *les enfants ne lisent pas systématiquement la légende. Toutefois, certains élèves semblent capables de passer de l'image à la légende pour proposer un certain nombre d'hypothèses intéressantes, mêmes si elles demeurent fausses historiquement parlant.*

[16] [1R – 1C – 2V – 2I – 3S] Certains élèves ont l'air ailleurs. Le professeur fait lire les questions. Le

professeur a donné la nature du document sans le vouloir (réponse à la question n°1). Certains élèves m'observent encore (regards dans ma direction, regard en coin vers moi).

>> Analyse : accident de parcours de la part du professeur, ce qui reste inhérent à la vie de la classe.

>> Interprétation : cette erreur va peut-être influencer la perception et l'analyse des élèves.

[17] [1I – 1V – 2I – 2V – 2C] Le professeur passe chez certains élèves pour expliquer les questions. Le professeur définit « où est le photographe, ce n'est pas par rapport au pays », « il est derrière la photographie », « il est derrière l'appareil photo ». Le professeur a choisi de réaliser l'exercice par questions les unes après les autres.

>> Analyse : les repères visuels sont ici richement représentés. Le vocabulaire reste très spatial « derrière, par rapport au, pays ». Le professeur fournit la consigne et reformule certaines questions.

>> Interprétation : les élèves commencent peut-être à construire des représentations mentales de la scène, de l'espace, des personnages. Nous pouvons également voir les nouveaux jalons que donne le professeur : consigne et soutien aux élèves.

[19] [1V – 2V – 3E] Le professeur relance avec la question n°3 « expliquer les documents en faisant des phrases ». Un élève demande « les bouteilles de coca, c'est quoi ? » (obus incendiaires). Un autre élève demande « décrire, cela signifie quoi ? », le professeur répond « explique pour quelqu'un qui ne connaît pas l'image ».

>> Analyse : il y a beaucoup de questions directes de la part des élèves, sur des objets ou du vocabulaire. Un élève utilise un de ses propres références pour définir la scène. Le professeur reste en soutien pour donner une définition des termes.

>> Interprétation : le questionnaire permet-il au professeur de pouvoir affiner le vocabulaire et les représentations des élèves en partant de ce qu'ils savent déjà ?

[20] [2I – 2V – 3E] Le professeur parle des « obstacles de lecture », « il y en aura ».

>> Analyse : cet aparté m'est directement destiné. L'enseignant explique certaines difficultés qu'ont un groupe d'élève pour lire et comprendre certaines phrases. Il anticipe déjà sur ce point clé.

>> Interprétation : les prérogatives du professeur et les difficultés de sa classe semblent être à prendre en considération afin d'analyser les images en histoire. La démarche sera peut-être influencée. Les objectifs des séances sont-ils à harmoniser en fonction de sa classe ?

[23] [1R – 1I – 1CE] Certains élèves retouchent à l'écrit les réponses antérieures (est-ce par rapport aux influences du professeur, à leurs réponses précédentes ?).

>> Analyse : certains élèves regardent mutuellement leurs écrits et comparent leurs réponses.

>> Interprétation : les influences de l'observateur direct et du professeur conditionnent peut-être les écrits des élèves. Le dialogue et l'observation des réponses des élèves entre eux font peut-être germer de nouvelles idées et réflexions. Ceci reste à démontrer...

[25] [2V – 2C – 3E] PE dit « ça baille beaucoup ». Fait un aparté avec moi « caractéristique de cette classe, ils ne vont souvent pas au bout des choses ».

>> Analyse : deuxième aparté. Le professeur expose ici plus un manque de motivation que de capacité à réaliser l'exercice.

>> Interprétation : connaître sa classe et ses élèves semble permettre à l'enseignant de réajuster les objectifs de sa séance et affiner l'analyse des images au niveau du vocabulaire et de la restitution de leurs idées ou représentations mentales.

[27] [1V – 1I – 3E] Question n°4 : « On peut en utiliser 2 des adjectifs ? », « Déterminés, ça veut dire quoi ? ». Un élève demande qui est « Amerigo Vespucci ».

>> Analyse : un anachronisme surprenant et inattendu apparaît ici.

>> Interprétation : le questionnaire stimule peut-être la curiosité ou les inférences que peuvent faire certains élèves ? Ces inférences peuvent-elles permettre d'affiner l'analyse ?

[29] [1R – 1C – 1V – 2V – 2I – 3E] Le professeur reformule pour la question n°6. Un élève regarde souvent son camarade pour des questions de compréhension « je ne comprends pas » à voix basse. Quelques élèves reviennent sur les questions antérieures et modifient les entrées écrites.

>> Analyse : l'abstraction est ici de rigueur. La question n°6 n'est pas la plus simple à comprendre car elle peut être lue littéralement. L'importance de la présence du professeur revient. Elle demande une prise de recul et l'habilité à effectuer une représentation symbolique de la guerre.

>> Interprétation : la reformulation de certaines questions semble influencer les réponses écrites des élèves pour permettre une amélioration de l'analyse. Le questionnaire provoque peut-être de nouvelles pistes de réflexion non envisagées par les élèves.

[30] [1C – 1R – 2V – 2I – 3E] Le professeur régule « occupe-toi de ta feuille ». Ambiance qui s'agite un peu plus (est-ce un peu long entre les questions ?). Le professeur dit « vous allez trop vite, écrivez-moi des phrases complètes ».

>> *Analyse* : Le professeur recadre la séance, qui est peut être un peu longue, et exige des phrases complètes et un vocabulaire précis.

>> *Interprétation* : sont-ils pressés d'en découdre ou de passer à la suite ? Cela fait partie de la vie de classe.

[31] [1R – 1C – 1V – 3E – 3S] « Encore ! ». Cette question semble calmer le groupe, les élèves commencent à investir davantage le document (regards vers l'image, corps tournés vers leurs tables, bavardages diminués).

>> *Analyse* : cette question a provoqué un grand silence dans la salle. Au premier abord, elle semble factuelle et incongrue.

>> *Interprétation* : le type de question posée semble influencer l'analyse des images. Le simple fait que l'on ne s'attend pas à une telle question ici fait peut-être émerger d'autres idées dans l'esprit des élèves.

[33] [1V – 1I] « Pourquoi a-t-on fait ça ? », « in ne le réutilise pas ? ».

>> *Analyse* : les élèves demandent ici le but de la séance.

>> *Interprétation* : le questionnaire provoque peut-être plus de questions qu'un simple oral. Permet-il de construire un réel objectif ?

b) Analyse des données écrites « verbatim » :

[1] Quel type de document est-ce ? De quand date t'il ?

photocopie 1918
photographie 1918
image de la guerre 1918
une photo de la 1 ^{ère} guerre mondiale, un livre d'histoire, 1918
photo 1918
document de la 1 ^{ère} guerre mondiale, mars 1918
photo 1918
photo 1918
c'est la 1 ^{ère} guerre mondiale, 1918
la guerre mondiale, 1918
ce document est historique, 1918
c'est une photo, date de mars 1918
une photo
une photo
une photographie
on a photographié des hommes en guerre, mars 1918
c'est une photo, 1918, époque contemporaine
une photo
il date de 1987
une photographie

>> *Analyse* :

- *quantitative* : présence forte de la nature « photographie ».
- *qualitative* : nous pouvons noter un anachronisme, l'élève situe le document en 1987.
- *thématique* : un élève a confondu la présentation du document avec sa représentation.
- *catégorielle* : -
- *formelle* (expression) : langage courant, présence de nombreux gallicismes (« c'est, on a »).
- *formelle* (énonciation) : la date est souvent écrite en dernière position, la nature du document en premier lieu.
- *structurale* : certains élèves ancrent le document dans une temporalité (époque contemporaine) ou un évènement historique (première guerre mondiale).

>> *Interprétation* : les élèves semblent s'intéresser à la légende pour les informations simples (date, époque). Ils éprouvent peut-être des difficultés pour cerner la nature du document et peuvent mélanger présentation et représentation. Peu d'élèves tentent une contextualisation sur ce moment précis de l'histoire (manque de connaissances historiques).

[2] Où se trouve le photographe ?

à côté des soldats
à droite des soldats
devant eux
le photographe se trouve dans les allées pour se protéger des ennemis
à la droite des soldats
devant les soldats
à côté des soldats
à côté
dans la tranchée, à côté des soldats
-
dans une tranchée
à côté des soldats
il est devant les gens
le photographe prend la photo de devant
il se trouve à la droite des personnages à la guerre
devant le canon et les deux personnages
en face des soldats
il se trouve à la gauche des hommes
il se trouve à côté d'eux et caché
à droite des soldats

>> Analyse :

- quantitative : forte présence de repères spatiaux (devant, derrière, à droite...).
- qualitative : -
- thématique : certains élèves sont plus précis et explique pourquoi le photographe est à l'abri.
- catégorielle : -
- formelle (expression) : langage courant, présence d'adverbes (dans, à côté, en face...). Certains élèves caractérisent le lieu (tranchées) et sont plus précis quant au lexique utilisé.
- formelle (énonciation) : les élèves décrivent souvent le photographe avant les deux soldats.
- structurale : -

>> Interprétation : les repères spatiaux sont efficaces, les élèves arrivent à définir la place du photographe par rapport aux soldats (la vue est subjective). Les élèves ont compris que ce dernier fait face aux soldats pour prendre la photographie. Il est avec eux dans la même tranchée.

[3] Que vois-tu sur ce document (personnages, lieu, vêtements, armes, que font-ils...) ?

deux soldats en train de faire la guerre entre la France et l'Allemagne, il utilise un lanceur de bombes comme arme. Ils sont vêtus d'un casque et d'un manteau
2 personnes qui activent les lanceurs de bombes, ils sont avec des manteaux et des chapeaux et sont dans une cachette
il y a 2 personnages, des bombes, ils se cachent et tirent des bombes, ils se trouvent entre la France et l'Allemagne
je vois une arme appelée « lanceur de bombes », des personnages (français) appelés « les soldats », ils font la guerre, ils ont des vêtements en cuir, ils sont dans les allées
je vois 2 personnages qui actionnent les armes à bombes, les vêtements qu'ils portent sont un manteau qui va jusqu'aux genoux, ils sont dans un trou dans la forêt
je vois des hommes qui activent un lanceur de bombes
il y a 2 personnes entre la France et l'Allemagne
on voit deux personnes qui lance des bouteilles, c'est des soldats, ça se passe dans la forêt entre l'Allemagne et la France, vêtements des soldats, ils ont une bombe, ils lancent des bouteilles
je vois des soldats français, ils sont dans une tranchée, ils portent des uniformes, comme armes ils ont des lanceurs de bombes et ils tirent contre les allemands
je vois des personnages, des manteaux, un lanceur de bombes, ils jettent des bombes
on voit des militaires dans une tranchée armés d'un lanceur de bombes, ils sont habillés avec un imperméable et un casque et ils se préparent à lancer des bombes
deux soldats sont dans un trou, ils portent un uniforme, ils ont des lanceurs de bombes, les deux

soldats mettent en action les lanceurs de bombes
je vois des gens qui ont du matériel de bombe, ils se cachent, ils portent un casque et une blouse, ils sont dehors
ça se passe en France et en Allemagne, ce sont des soldats, ils ont un canon, ils font la guerre entre les français et les allemands
des soldats à la guerre avec des uniformes, un lancer de bombes en train de l'actionner
je vois un canon, deux personnages avec les vêtements de l'armée
on voit deux personnes qui lancent des bombes, ça se trouve dans une cachette, ils ont des vêtements de guerre, ils ont des lanceurs de bombes et des bombes, ils lancent des bombes
sur ce document, on voit des soldats en train d'actionner les lanceurs de bombes pendant la guerre de 1914-1918
ils se trouvent dans leur cachette et ils ont des bombes, se préparent à attaquer, ils portent des vêtements de soldats
je vois deux hommes derrière une cabane habillés en soldats armés et ils sont cachés

>> Analyse :

- quantitative : la quantité est souvent la même, environ 2 à 3 phrases par élèves. Beaucoup réutilisent la phrase écrite dans la légende pour décrire la scène.
- qualitative : aucun élève n'utilise d'autres critères que ceux donnés dans la question.
- thématique : certains élèves définissent l'époque et l'action (France contre Allemagne).
- catégorielle : le mot « bombe » revient très souvent, un élève utilise « bouteille ».
- formelle (expression) : langage courant et familier, présence de nombreux gallicismes (« c'est, on a, il y a »).
- formelle (énonciation) : les élèves commencent souvent par la description des personnages, les vêtements, les armes puis le lieu.
- structurale : -

>> Interprétation : l'importance de la lecture de légende permet ici aux enfants de décrire la scène, de définir l'action et les objets. Les élèves utilisent également leurs propres expériences ou représentations pour compléter la description.

[4] Sur leurs visages, quels sentiments lis-tu (peur, colère, joie, déterminé...)?

je pense qu'ils sont déterminés de gagner, ils ont peur et en même temps sont en colère
ils sont déterminés
ils sont en colère et ils ont peur
sur leurs visages, ils sont inquiets et attendent le moment précis pour tirer
ils sont en colère et déterminés
ils ont peur et sont en colère
les deux soldats sont déterminés
ils sont stressés et ils ont un peu peur
on voit qu'ils ont peur et sont en colère
on dit qu'ils sont en colère
sur leurs visages ils ont plutôt l'air déterminés
je lis de la détermination
les gens sont déterminés et en colère
ils sont déterminés parce que leurs visages ont l'air déterminé
ils sont déterminés
je vois qu'ils sont déterminés
sur leurs visages, ils sont déterminés, de la colère et peur
ils sont déterminés
ils ont peur, colère, déterminés
sur leurs visages, je les sens déterminés

>> Analyse :

- quantitative : les élèves ont utilisé les mots proposés dans la question, avec en majorité le terme « déterminés ».
- qualitative : un élève utilise « stressés », un autre explique les raisons de leur détermination.
- thématique : -

- catégorielle : -
- formelle (expression) : langage courant.
- formelle (énonciation) : -
- structurale : -

>> Interprétation : les élèves ont utilisé les mots présents dans la question. Ils semblent que ces derniers ont bien cerné les sentiments des deux personnages. L'importance du vocabulaire est ici de rigueur. Les mots clés peuvent aiguiller les élèves pour affiner leur réflexion.

[5] Où sont les ennemis d'après toi (loin, à côté...) et pourquoi ?

les ennemis sont loin à droite de la photo car un canon ça sert à tirer loin il est penché à droite
les ennemis arrivent pour faire la guerre, les soldats se préparent à tirer pour les prendre par surprise
ils sont à côté à leur recherche pour les tuer
les ennemis sont tout près car ils attendent pour ouvrir le feu, ils ont peur
ils sont loin en face de ces soldats car ils ont un petit peu peur et qu'ils n'ont pas trop envie
loin car les soldats sont cachés
les ennemis sont loin
ils sont loin des deux soldats car ils ne veulent pas qu'on les touche
les ennemis sont un peu loin à droite parce qu'ils sont dans une tranchée
les ennemis sont loin parce que les lanceurs de bombes regardent avec les yeux en haut
les ennemis sont loin pour se préparer à envoyer des chars
les ennemis sont en face
ils sont très loin des soldats parce qu'ils se cachent les gens
ils sont plus loin parce que ça se voit que les soldats attendent
ils sont vers la droite et de loin de ces soldats car ils n'utiliseraient pas de lanceur de bombes et vers la droite car le canon est orienté par là
les ennemis se trouvent loin parce qu'ils ne sont pas sur la photo
ils sont à droite de la photo et loin, car ils sont à droite car les guerriers sont tournés vers la droite, ils sont loin car ils ont peur
ils sont loin à droite car les ennemis ne veulent pas recevoir de bombes dans leur camp
ils sont à côté et ils sont à droite
les ennemis sont loin et ils veulent les prendre par surprise

>> Analyse :

- quantitative : présence importance de la phrase « sont loins », un élève dit « sont proches », un autre dit « en face ».
- qualitative : certains élèves argument leur choix par des explications rationnelles et logiques.
- thématique : -
- catégorielle : -
- formelle (expression) : langage courant, grande présence des termes « les ennemis », « ils sont ». Nous pouvons noter quelques liens de causalités avec « car » et « parce que ».
- formelle (énonciation) : les phrases commencent souvent par « les ennemis ».
- structurale : -

>> Interprétation : quelques élèves se montrent ici capables de raisonnement et d'inventivité. L'utilisation de liens de causalité permet une première structuration de la pensée. Le questionnaire permet ici à certains enfants d'affiner leurs idées.

[6] Est-ce l'image que tu as de la guerre ? Oui, non et pourquoi ?

les abris me font penser à la guerre et le canon aussi
car c'est la première guerre mondiale
oui parce qu'ils ont des bombes dans la main
oui car ils ont des armes, écoutent les sons émis par les ennemis, la forme des casques
oui car ils sont cachés dans un trou et qu'ils ont des armes
oui et non car c'est rare que deux soldats ne partent qu'à deux
non parce que moi j'imagine que la photo nous représente pas la guerre
non parce qu'ils lancent des bouteilles et pas des bombes ou parce qu'ils n'ont pas de fusils
non parce que quand on me parle de guerre, ça me fait penser à la 1 ^{ère} guerre mondiale

oui parce qu'ils lancent des bombes
oui parce que beaucoup de mort, beaucoup de tranchées, beaucoup de terre
oui, ils sont dans un trou et ils ont des armes
oui et parce qu'il y a du matériel pour la guerre
oui, c'est la guerre parce que la date est vieille, qui date de la guerre
oui car ça me fait penser à cette époque et à ces vieilles armes
oui, parce qu'ils ont beaucoup d'armes
oui car ils ont des vêtements de guerre
oui, car il y a des lanceurs
oui parce qu'on montre les trucs importants
elle correspond à l'image de la guerre car ils ont des armes et habillés en soldat

>> Analyse :

- quantitative : en majorité « oui »,
- qualitative : présence d'explications rationnelles, expression de l'avis personnel des élèves.
- thématique : quelques élèves contextualisent leur réponse avec la période historique.
- catégorielle : c'est globalement la présence des soldats, des bombes et des armes qui font penser à la guerre. Trois élèves décrètent qu'il ne s'agit pas de leur représentation de la guerre.
- formelle (expression) : beaucoup de liens de causalité également « car », « parce que ».
- formelle (énonciation) : langage courant et familier « des trucs », emploi du champ lexical de la guerre « armes, guerre, lanceurs, soldats, bombes ».
- structurale : les élèves commencent souvent par « oui » ou « non ».

>> Interprétation : 3 élèves pensent qu'il ne s'agit pas de la guerre (absence de fusils). La majorité restante confirme sa représentation de la guerre selon des critères militaires (armes, bombes, les trous). Il est difficile de savoir ici si les élèves vont percevoir le paradoxe de ce document. Toutefois, l'enseignant peut approfondir les réponses des 3 élèves pour prolonger leur réflexion.

[7] Cette photographie te semble t'elle prise en plein combat ou à l'abri ? Pourquoi ?

prise en plein combat car un des soldats donne une des bombes
à l'abri sinon les soldats seraient en train de tirer et ils ne voudraient pas se faire prendre en photo
à l'abri car sinon ils se feraient tuer
cette photographie est prise à l'abri d'un combat car ils sont protégés par les allées, pour circuler
elle est prise les deux en même temps car ils préparent les armes et ils sont à l'abri
moi je pense à l'abri car il y a personne à l'horizon
cette photo a été à l'abri parce qu'il y a personne à côté des 2 personnages
elle semble prise à l'abri parce qu'il y a des troncs d'arbres et ils sont à genoux
elle est prise à l'abri parce qu'il n'y pas d'appareil photo en 1918
cette photographie me semble prise en plein à l'abri parce qu'ils sont derrière des tranchées
cette photographie a été prise à l'abri sinon le photographe se ferait tuer
à l'abri, ils sont dans un trou
à l'abri parce qu'ils se sont cachés avec des trucs de bois
elle était prise à l'abri parce que ça se voit qu'ils sont à l'abri
cette photographie est prise à l'abri car ils sont dans des tranchées
elle a été prise en combat parce qu'on les avec un canon
elle est prise à l'abri car on ne voit pas les ennemis
en plein combat car ils sont à l'extérieur
en plein combat parce qu'ils ont l'air sûr et ils ont plein de munitions
cette photo est prise à l'abri car sinon il y aurait des ennemis

>> Analyse :

- quantitative : 5 élèves pensent que la photographie est prise « en plein combat », les autres pensent que « c'est à l'abri ».
- qualitative : un seul élève pense que la photographie est prise à l'abri et en plein combat.
- thématique : -
- catégorielle : -
- formelle (expression) : langage courant, nous pouvons noter quelques liens de causalités avec « car » et « parce que ».

- formelle (énonciation) : -
- structurale : les élèves commencent par situer l'action.

>> Interprétation : la majorité des élèves commencent à esquisser le paradoxe qui se trame dans l'image. Leurs explications les amènent à entrevoir que les soldats sont à l'abri selon des critères topographiques, spatiaux, matériels, visuels.

[8] A ton avis, pourquoi ce document a-t-il été fait ? Entoure ta / tes réponse(s). Tu peux également rajouter un avis supplémentaire dans la ligne « autre ».

CHOIX POSSIBLES	TOTAL (20 ELEVES)	POURCENTAGES	PRIORITES
Illustrer	5	25 %	6
Raconter	15	75 %	2
Enseigner	10	50 %	4
Informer	14	70 %	3
Se souvenir	16	80 %	1
Exprimer	8	40 %	5
Dénoncer	2	10 %	8
Embellir	2	10 %	8
Attirer l'attention	3	15 %	7
Autre	« Apprendre » « Se souvenir des hommes »		

>> Interprétation : les élèves ont en majorité une vision très narrative des images. Pour eux, l'image « raconte, informe » et permet de « se souvenir » d'un événement. La fonction « enseigner » reste importante puisqu'un élève ajoute aussi que ce document permet l'apprentissage. Toutefois, seulement 2 élèves perçoivent réellement l'intérêt d'un tel document : « embellir » le réel, donner une image moralisante et patriotique de la guerre.

c) Synthèse des données orales et écrites « verbatim » pour alimenter la problématique :

Cette sous-partie nous permettra de synthétiser les idées fortes issues des analyses précédentes. Elles sont classées en trois axes : les paramètres qui affinent l'analyse des images, ceux qui limitent l'analyse et les paramètres qui appartiennent à la vie de classe. Nous nous baserons sur cette liste pour alimenter la problématique.

>> Paramètres qui semblent affiner l'analyse :

- La pertinence des questions posées orientent grandement les réponses.
- Le questionnaire exploite bien les repères spatiaux et visuels des enfants. Il arrive parfois que certains enfants profitent de leurs représentations et expériences initiales pour approfondir la question, même si elle ne le demande pas.
- La justesse des mots clés conditionnent la réponse des élèves.
- Le lexique historique peut aiguiller les élèves vers plus de véracité historique et affiner leur réflexion par la même occasion.
- Construction de repères visuels, spatiaux et graphiques.
- Le questionnaire stimule le raisonnement rationnel, permet aux enfants de développer des hypothèses, créer des liens de causalités et par conséquent d'affiner leur pensée.
- Les choix possibles donnent beaucoup de repères aux enfants pour structurer leurs pensées.
- Le questionnaire permet une contextualisation simple des éléments historiques.
- La légende est très souvent lue, les élèves arrivent à y puiser des informations.
- Fait relativiser la place de l'image en histoire autrement qu'une simple narration : fonction de mémorisation, d'enseignement, de souvenir.

>> Paramètres qui limitent l'expérience :

- Difficultés des élèves dans l'expression écrite, présence de beaucoup de fautes d'orthographe, syntaxe parfois défectueuse.
- L'absence de connaissances théoriques (de la leçon d'histoire) est à prendre en ligne de compte pour réaliser l'exercice.
- La perception du paradoxe historique de cette image est toute relative. Le questionnaire fait ici plus office de guide pour « tendre vers » qu'à « accéder à » la véracité historique.
- L'écriture reste très phonologique, les élèves écrivent parfois comme ils entendent.
- Le lexique reste pauvre et peu précis.

>> Paramètres inhérents à la vie de classe :

- Importance de la présence du PE : guider les élèves, expliquer le vocabulaire, donner le contexte historiques et le minimum de connaissances nécessaires à l'élaboration de l'exercice.
- Les obstacles de compréhension de certains mots et questions engendrent peut-être des difficultés à percevoir ce qui se trame dans l'image. Ces élèves semblent avoir des difficultés d'ordre scolaire avant d'avoir des difficultés d'ordre méthodologique.
- Si le français pose problème, il peut y avoir des répercussions sur l'expression et l'analyse en histoire. Toutefois, cette hypothèse reste à démontrer (en prospective).

HYPOTHESE N°2 : RETOUCHES PHOTOGRAPHIQUES	
Date	Lundi 12 Décembre 2011.
Heure	8h45.
Durée totale	45 minutes.
Lieu	Ecole élémentaire Paul Doumer (Saint Jean de la Ruelle).
Classe et cycle	Cycle 3, CM2.
Nombre d'élèves	20 élèves présents, 2 absents, 27 effectif total (5 enfants déficients auditifs).
Enseignant	Professeur des écoles adjoint, sans intervenant.
Matière enseignée	Histoire.
Nature du travail	Analyse d'une image dans une leçon d'histoire.
Ambiance	« Calme », évolue vers « agitée » en fin de séance.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser une image de la première guerre mondiale. 2. Affiner son analyse en histoire. 3. Argumenter ses choix historiques. 4. Créer une posture de mise à distance face à l'image.
Conditions (directives, orientations, influences)	<ul style="list-style-type: none"> • Observateur non participant. • Influences extérieures : rencontre avec l'enseignant, explication des objectifs et du déroulement de la séance, directives données au PE en amont sur les différentes phases (oral, choix des documents) sauf pour la trace écrite. • Les élèves n'ont pas encore étudié 1914-1918. • Je suis face aux élèves, dans le coin supérieur gauche de la salle. J'ai vu sur tous les élèves.
Démentis du terrain	<i>L'histoire semble motiver cette classe, le débat est dynamique, certains élèves sont plus curieux que d'autres.</i>
Préjugés (mes préjugés personnels)	<ul style="list-style-type: none"> • Certains élèves vont s'ennuyer. • Certains élèves vont faire des anachronismes. • Certains élèves vont manquer de connaissances. • Certains élèves vont percevoir le sens premier (explicite) de cette image mais pas le sens second (implicite).
Oublis (oublis, facteurs non traités ou non observés)	Rien à signaler.
Pressentis (pressenti, non pressenti)	<ul style="list-style-type: none"> • Ce sera difficile à observer. • Certains élèves n'utiliseront pas la case « autre » du questionnaire. • Certaines questions vont rester sans réponses pour les élèves. • Certaines questions ne seront pas comprises. • Il y aura des erreurs de syntaxe et d'orthographe de la part des élèves dans le questionnaire. • L'analyse des données devra obligatoirement passer par le recueil des données à l'oral puis à l'écrit pour ne négliger aucun élément sémantique.

Grille pour baliser le terrain, incorporée dans le cahier ethnographique (hypothèse n°2).

a) Analyse des données orales « verbatim » :

[1] [1C – 1R – 1V – 3E] Stupeur chez certains élèves « on ne voit pas la tête du monsieur ». Certains regardent l'image à l'envers.

>> Analyse : on retrouve cette même stupeur que dans l'hypothèse n°1. La séance démarre par la distribution. Les élèves jugent et investissent la qualité du document.

>> Interprétation : cette stupeur semble devenir un bon moteur pour stimuler l'intérêt des élèves.

[2] [1R – 1V – 1I – 2V – 2I] Le professeur parle de la « qualité » de la photographie. « Il y a des

choses à en dire ». Environ 30 secondes de regard sur l'image. Certains m'observent encore plutôt que le document.

>> Analyse : le professeur oriente directement l'oral vers la qualité du document. Il insiste directement sur le mot « qualité graphique ». Il donne un jalon pour orienter les futures réponses.

>> Interprétation : l'importance des remarques du professeur semble orienter l'analyse des images et va sans doute permettre une mise à distance face au document.

[3] [1V – 1I – 2V – 2I – 2CE] « Y a des gens », « cela a été pris le 5 juin 1920 », « photocopie ou photographie » ?

>> Analyse : les élèves hésitent sur la nature du document, ont du mal à cerner les détails de la photographie. Un élève investit directement la légende pour en donner la date.

>> Interprétation : l'hypothèse n°1 conditionne peut être l'hypothèse n°2 pour la lecture directe de la légende. La nature du document semble poser problème.

[5] [1R – 1V – 3E – 3S] Plus de questions que dans l'hypothèse n°1. Un élève redonne « Lénine », et arrive à tisser l'hypothèse n°1 et n°2 pour reparler des soldats de 14-18.

>> Analyse : les élèves posent plus de questions sur ce document. Un élève recoupe la date avec celle du document de l'hypothèse n°1.

>> Interprétation : l'élève pense peut être que les deux hypothèses sont liées. Toutefois, l'intérêt est d'ici de voir que l'élève parvient à développer un esprit critique et faire des relations entre les documents.

[7] [1V – 1I – 2V – 2I – 3E – 3S] « Lénine dit félicitations ». Qualité du document 25% en contraste (balance des blancs +, moyen -). « La qualité de la photo n'est pas bonne, pas de flash, c'était du feu qui sort de l'appareil ».

>> Analyse : certains élèves trouvent intrigant le fait que la photographie n'est pas de très bonne qualité. Un élève reparle de la façon dont les photographes opéraient à l'époque.

>> Interprétation : les élèves s'attendent-ils à de l'imprévu ? Commencent-ils à prendre du recul face à l'image ?

[8] [1V – 1I – 3E] Les élèves reconnaissent que la qualité de la photographie est mauvaise. « Lénine est-il un président ? », « c'est quelqu'un qui se révolte ? ». Un élève se rappelle un cours précédent avec Danton et sa prise de parole.

>> Analyse : un élève réexploite une représentation visuelle d'un cours précédent sur une autre période de l'histoire. Il devient capable de déduire selon cette représentation des informations plus ou moins véridiques sur les personnages du document.

>> Interprétation : l'image en histoire semble réactiver des représentations et souvenirs graphiques et visuelles des élèves.

[9] [1V – 1I – 2V – 2I – 3E – 3S] Distribution de la photographie retouchée. Stupeur, tout le monde écoute. « Trafiquée », « retouchée », « qu'est ce que c'est ? ». « On a rajouté ou enlevé des choses ». « Ce n'est pas le même monsieur, la main est posée comme ça ». Les trois premières questions sont laissées en autonomie.

>> Analyse : retour de la stupeur des élèves. Ils découvrent le second documentaire et le champ lexical de la retouche photographique apparaît. Les élèves commencent à comparer les deux images.

>> Interprétation : le fait de caractériser et définir la nature retouchée de la photographie semble développer les prémices d'une posture de mise à distance.

[11] [1I – 1V – 2V – 2I – 2CE] Un élève veut savoir ce qu'il faut extraire d'une légende (cerner l'essentiel).

>> Analyse : retour sur la légende, un élève veut cerner l'important dans une légende.

>> Interprétation : la mise à distance commence peut être par l'analyse du rapport entre le texte et l'image.

[14] [1I – 1V] Beaucoup de questions vers la question n°4 et la question n°5 malgré des consignes claires.

>> Analyse : certains élèves mélangent la photographie réelle et la photographie retouchée. L'enseignant et moi-même avons également eu un temps de doute face aux images.

>> Interprétation : les deux questions sont riches et compliquées. Il faut mettre en confrontation les deux documents. Par la question du « vrai » et du « faux », les élèves mettent peut-être en place une posture de mise à distance (ils interrogent les documents).

[15] [1I – 1CE – 1R – 1V – 3E] Certains élèves veulent savoir comment techniquement ils ont pu faire à l'époque pour retoucher les documents sans ordinateur. La question n°5 semble stopper quelques élèves « je suis coincé sur certaines questions ».

>> Analyse : le soutien du professeur se fait ressentir. Certains élèves posent la question de la technique utilisée pour créer ses documents à l'époque.

>> Interprétation : la qualité et la pertinence de certaines questions semblent nourrir la réflexion des élèves et développer de nouveaux horizons réflexifs. La finesse d'analyse progresse peut-être.

[16] [2I – 2V] Le professeur a dit quelle photographie a été retouchée (erreur ou influence ?).

>> Analyse : la difficulté provient de la confrontation entre les deux documents. Même les adultes y éprouvent des difficultés.

>> Interprétation : cette question contient le fait que l'analyse des images en histoire est un exercice difficile qui nécessite une vigilance de tous les instants.

[19] [1I – 1R – 1V] Certains élèves parlent du « réalisme » des deux documents et commencent à mélanger le n°1 et le n°2.

>> Analyse : les élèves confondent parfois les deux documents, ce qui prouve que la supercherie, bien que techniquement obsolète, est toujours efficace. Les élèves entament une analyse graphique et technique de l'image. Ils parlent du concept de réalisme.

>> Interprétation : ce questionnaire semble développer des compétences d'abstraction et d'élargissement pour prendre du recul face à l'image. La notion de réalisme marque une mise à distance.

[20] [1I – 1CE – 1R – 1V – 3E] Débat oral rapide, les élèves trouvent la photographie n°2 plus réaliste que la première « les détails, la lumière », « c'est mieux fait ».

>> Analyse : la confrontation des documents a fait naître un débat rapide. Ils comparent la nature graphique des deux documents. Mais sont-ils influencés par l'erreur précédente du professeur qui a dévoilé la nature du document ?

>> Interprétation : l'analyse semble s'affiner à des détails graphiques (lumière, détails) jusqu'au grain même de la photographie photocopiée.

[21] [1I – 2I – 2CE] Synthèse sur les techniques de l'époque par le professeur et moi-même. Donner du sens à notre séance et réalisation d'une trace écrite. « Prenez du recul face aux images, soyez critique, faites attention aux détails, sachez les remettre en question, les images ne disent peut-être pas toujours la vérité car elles sont construites par quelqu'un qui veut dire quelque chose ».

>> Analyse : le professeur donne du sens à sa séance et revient sur l'objectif de la séance.

>> Interprétation : l'importance d'un temps de synthèse semble primordiale face à une séance riche et complexe. La trace écrite et la synthèse sont peut-être les futurs piliers pour créer une première posture de mise à distance.

b) Analyse des données écrites « verbatim » :

[1] Quel type de document est-ce ?

ce document est une photographie
une photo
ce type de document est une photo
ce type de document est une photo
c'est une photo
c'est une photo avec une légende
c'est un livre d'histoire avec des photographies
ce document est une photographie retouchée
ce type de document est une photographie retouchée
c'est une photographie
c'est une photographie
ce document est une photographie
c'est une photographie
ce document représente Lénine qui félicite les soldats
ce document représente un monsieur (Lénine) et des gens (soldats)
photographie
ce document est après la 1 ^{ère} guerre mondiale
c'est une photo retouchée
ce type de document est une photo
c'est une affiche

>> Analyse :

- quantitative : forte présence du terme « photo ».

- qualitative : certains élèves utilisent le terme « retouché » mais l'enseignant a donné par inadvertance la nature de ce document en amont.
- thématique : un élève confond présentation et représentation.
- catégorielle : -
- formelle (expression) : langage courant, emploi de gallicismes « c'est », « ce...est ».
- formelle (énonciation) : -
- structurale : -

>> Interprétation : la caractérisation du document est ici plus précise mais elle est influencée par l'erreur orale du PE. Toutefois, rien ne garantit que les élèves n'aient pas pu trouver cela par eux-mêmes. Dans l'ensemble, les élèves ont bien perçu la nature du document. Certains invoquent l'aspect représentatif du document sans en donner la nature.

[2] Que vois-tu sur ce document (personnages, scène, lieu, que font-ils...) ?

je vois un homme qui parle dans une ville et des soldats sur une scène et il fait un discours
un monsieur parle, les soldats l'écoutent
sur la photo il y a des personnages, ils sont en train d'écouter Lénine
le monsieur parle aux gens qui sont debout, ils sont dehors
on voit une estrade, il y a des soldats, il y a un monsieur qui parle
je vois de mon œil malin un homme sur un plateau et ça se passe dans une ville et l'homme remercie l'armée
sur ce document, on voit Lénine qui s'adresse à des soldats, cette photographie est faite sur une place dans une ville
sur cette photographie, il y a plein de personnages qui sont sur une place, ils écoutent la personne qui parle, la personne qui parle se nomme Lénine
je vois que Lénine parle aux soldats dans une ville, Lénine parle sur une espèce de balcon, les soldats sont par milliers, il y en a presque à l'autre bout de la ville
on voit Lénine et des soldats en ville, Lénine s'adresse aux soldats
je vois beaucoup de personnages
je vois une personne qui se révolte, qui parle
je vois un monsieur qui parle à des soldats, il y a un monsieur qui est sur une estrade, ils sont dans une ville, il est en train de parler
on voit Lénine et des soldats, ça se passe en ville, et Lénine les félicite
je vois que les soldats écoutent Lénine, ils sont dans une ville
je vois des soldats dans une ville et des immeubles, ils se révoltent
on voit plein de soldats dans les rues, une personne qui leur parle, les soldats l'écoutent
un homme qui s'adresse à des soldats, c'est des soldats, un homme qui parle à des soldats, ça se passe dans une rue, des soldats qui écoutent un homme
je vois une personne qui parle et des gens, c'est plutôt une scène, là ça se passe dans une ville, le monsieur est qui est sur des estrades s'adresse à des soldats le 5 juin 1920
il est dans un lieu où il s'exprime à ses amis

>> Analyse :

- quantitative : les élèves ont majoritairement analysé les personnages, le lieu et l'action.
- qualitative : certains émettent des hypothèses, d'autres ont exploité les événements de l'hypothèse n°1 en pensant qu'il y avait un lien historique.
- thématique : -
- catégorielle : -
- formelle (expression) : langage courant, les formulations sont parfois vagues « des gens », « des soldats », « un monsieur ».
- formelle (énonciation) : les élèves donnent majoritairement priorité à Lénine, puis au soldat.
- structurale :

>> Interprétation : les personnages, le lieu et l'action sont ici bien définis par les élèves. La description est suffisante pour entamer une analyse plus approfondie. Ces derniers ont utilisé les informations présentes dans la légende. Le rapport texte image va peut-être permettre de poursuivre l'analyse sur ces documents.

[3] Que dit la légende ? Quelle est la date ?

la légende dit que quelqu'un parle à des soldats et le 5 juin 1920
--

5 juin 1920
la légende dit que Lénine s'adresse à ses soldats, 5 juin 1920
Goldstein I.P, Lénine s'adressant à des soldats, 5 juin 1920
la légende dit que Lénine s'adressant à des soldats, 5 juin 1920
la légende, Goldstein I.P, Lénine s'adressant à des soldats, 5 juin 1920
la légende dit que Lénine s'adresse à des soldats le 5 juin 1920
la légende, Goldstein I.P, Lénine s'adressant à des soldats, 5 juin 1920, la date est 1920
la légende dit Lénine s'adressant à des soldats, 5 juin 1920
la légende dit que Lénine s'adresse à des soldats le 5 juin 1920
Goldstein I.P, Lénine à des soldats, 5 juin 1920
Lénine parle aux soldats, la date est 5 juin 1920
la légende dit Lénine s'adressant à des soldats, la date est 5 juin 1920
la légende dit Lénine s'adresse à des soldats, 5 juin 1920, la date est 5 juin 1920
la légende dit que Lénine s'adressant à des soldats le 5 juin 1920
que Lénine s'adresse à des soldats, 5 juin 1920
la légende dit que Lénine s'adresse à des soldats le 5 juin 1920
la légende dit que Goldstein I.P, Lénine s'adressant à des soldats, 5 juin 1920
la légende dit que Lénine s'adressant à des soldats, 5 juin 1920
la date est en 1920, Lénine s'adressant à des soldats

>> Analyse :

- quantitative : l'année est présente dans toutes les réponses.
- qualitative : -
- thématique : aucun élève ne caractérise l'époque.
- catégorielle : -
- formelle (expression) : -
- formelle (énonciation) : langage courant, présence de « la légende dit ».
- structurale : les élèves ont pour la plupart recopié directement la légende. Les phrases sont donc souvent agencées de la même façon.

>> Interprétation : les élèves utilisent ici aussi bien l'image que le texte.

[4] Que remarques-tu entre les deux documents ?

il y a plus de personnes sur la retouchée, il n'y a plus la personne qui porte une casquette, l'image est plus nette sur la normale et l'immeuble de derrière et à droite est plus nette sur la retouchée
sur l'une il y a un homme dans les escaliers et sur l'autre non
sur la photo retouchée il y a plus de monde que dans la vraie photo, dans la vraie photo on dirait que c'est pris de plus près
à côté de la scène, il y a deux messieurs qu'il n'y a pas sur la première fiche, la première fiche est la scène et plus loin la deuxième fiche est plus près
on remarque que le monsieur qui parle a sa moustache détachée, ils ont remis des personnes, la photo a été rapprochée, le monsieur a sa tête retournée face, il y a encore les soldats
je remarque que celle qui n'a pas été retouchée est mieux parce qu'on voit plus les détails alors que l'autre on ne voit pas beaucoup les détails
il y a la photo qui est plus près que la photo modifiée, Lénine n'a pas le même visage, les soldats protègent l'entrée du balcon sur la photo, sur la photo on voit plus l'uniforme que la photo modifiée
je remarque que la vraie photo Lénine est plus redressé alors que l'autre photo il est plus penché, sur la vraie photo il y a deux personnes à côté alors que l'autre photo ils n'y sont pas, dans la vraie photo tout le monde regarde l'appareil photo alors que sur l'autre il n'y a pratiquement personne qui regarde l'appareil photo, la vraie photo est prise plus près de l'appareil photo alors que sur l'autre elle est prise de plus loin
je remarque sur un de ces documents il y a un homme qui a une barbe et l'autre non, il y a une photo plus grosse que l'autre, la deuxième photo l'homme qui parle a de la sécurité, sur la deuxième photo la photographie a été prise plus près et l'autre plus loin
le document retouché on distingue moins mieux les soldats, sur la vraie photographie on distingue beaucoup mieux les personnes, deux personnes sur la photo retouchée ne sont pas
sur la retouchée la qualité est mauvaise et on enlève quelques personnages et la vraie photographie a une meilleure qualité

la deuxième photographie est plus approchée donc c'est pour ça qu'il y a moins de personnes
il y a un document qui a les soldats qui regardent en arrière alors que l'autre personne regarde en arrière, il y a un document qui est plus zoomé que l'autre, dans un document il y a deux soldats qui descendent de l'estrade
je remarque qu'à côté de l'estrade il y a une personne levée que dans la vraie il n'est pas levé, qu'il y a plus de personnes qui nous regardent mais pas beaucoup de personnes dans la vraie
je remarque qu'entre les deux documents, dans le document n°2 c'est plus approché et dans le 1 on voit moins les gens
le monsieur n'a pas de barbe, il manque des hommes, il y a moins d'homme à droite et à gauche
dans celui qui n'est pas retouché, on voit mieux si c'est des soldats, sur celui qui est retouché on ne voit plus de soldats et Lénine tourne plus la tête que sur l'autre, il y a des maisons sur les deux et l'estrade y est sur les deux
dans la vraie photo, il y a beaucoup moins de soldats, il y a beaucoup moins de soldats car ils sont vus de plus près, il y a deux hommes à côté de la scène, c'est des soldats de sécurité, le visage des hommes est plus clair, la qualité des deux photos n'est pas la même, on ne voit plus les bâtiments dans la vraie photo
que sur la gauche il y a plus de monde que sur la vraie, la photo est moins zoomée que sur la vraie, sur la droite de l'estrade il n'y a pas deux personnes que sur la vraie, sur la vraie il y a moins de monde que sur la fausse
il en a une fausse et une vraie, la fausse est 2 et la vraie c'est 1

>> Analyse :

- quantitative : les élèves observent souvent la présence ou l'absence de personnages et le cadrage.
- qualitative : les élèves invoquent différents paramètres pour évaluer les documents (qualité graphique, netteté, présence ou absence de personnages, cadrage, plans).
- thématique : le vocabulaire employé est d'ordre photographique.
- catégorielle : -
- formelle (expression) : langage courant et familier, nombreux gallicismes « il y a », « c'est ».
- formelle (énonciation) : présence du champ lexical de la photographie « retouches, zoom, qualité ».
- structurale : nous pouvons noter le va-et-vient des élèves entre les deux documents.

>> Interprétation : le vocabulaire gagne ici en précision, les termes graphiques sont judicieusement employés. La comparaison entre les deux documents ne semblent pas poser problème aux élèves de cette classe. Ils réussissent à différencier les deux photographies selon des critères plastiques, graphiques voire même cinématographiques.

[5] Une des deux photographies est vraie. L'autre est retouchée. D'après toi, laquelle est retouchée et pourquoi ?

c'est la n°2 la vraie car il y a des personnes enlevées ou rajoutées
-
la photo retouchée, il y a beaucoup plus de monde mais parce que c'est pris de plus loin
c'est la première qui n'a pas été retouchée, c'est la deuxième qui a été retouchée
c'est la deuxième qui est vraie parce qu'il y a des choses qui ont changé, la première est retouchée parce qu'on voit de loin
je crois que la deuxième est celle où on voit plus les immeubles, la vraie photo a été prise en zoomant et on voit plus les visages, la deuxième photo a été prise de loin
sur la n°1, on ne voit pas les uniformes que sur la photo 2 les casques, uniformes et autres paraissent réellement vrais
la vraie est celle où Lénine est plus redressé, je dis ça car Lénine sur l'autre photo est moins redressé, celle qui est retouchée elle est plus moderne
le premier a l'air plutôt faux, le deuxième a l'air plutôt réel avec les gardes du corps, j'ai plus le temps
la première est celle qui est retouchée
sur le premier on a enlevé des personnages, il y a plus de personnages mais moins de qualité et sur la deuxième c'est tout le contraire
c'est la première qui a été retouchée, ils ont retiré des personnages et se sont éloignés de Lénine
la première est retouchée car ça ne rendait pas bien les gens qui regardaient en arrière, la première il y a plus de monde
celle qui n'est pas retouchée est celle où on voit Lénine se baisser mais je trouve celle-ci plus réaliste, regarder n°4

le 2 est retouché parce qu'on voit les gens plus parce que dans le 1 on ne voit pas trop les gens
la photographie avec le monsieur à la barbe (retouchée) parce que la photo ne lui
sur celle qui est retouchée, on voit plus de bâtiments que sur l'autre, celle qui a été retouchée est la deuxième
la vraie photo c'est la deuxième qu'elle a distribuée, la première photo elle a été retouchée parce que la deuxième elle est plus réaliste et la deuxième il y a plus de soldats
celle qui est retouchée, c'est celle qui a plus de monde parce qu'il a voulu en rajouter
la plus faux est celle où on voit le mieux

>> Analyse :

- quantitative : tous les élèves n'ont pas repéré la photographie retouchée dès le départ. Certains mélangent les deux documents.
- qualitative : les arguments sont d'ordre graphique (retouches, ajout ou retrait de personnages), photographique (qualité du grain, modernité, meilleure lecture visuelle).
- thématique : -
- catégorielle : -
- formelle (expression) : langage courant et familier. Beaucoup de fautes de syntaxe.
- formelle (énonciation) : -
- structurale : -

>> Interprétation : les élèves ont tous réussi à différencier la vraie photographie de la fausse. Leurs arguments restent pertinents et l'observation semble porter ses fruits puisqu'ils arrivent à percevoir de petits détails entre les documents.

[6] Quel est le but de ces documents ? Entoure ta / tes réponse(s). Tu peux également rajouter un avis supplémentaire dans la ligne « autre » :

CHOIX POSSIBLES	TOTAL (20 ELEVES)	POURCENTAGES	PRIORITES
Illustrer	7	35 %	4
Raconter	16	80 %	1
Enseigner	14	70 %	2
Modifier	9	45 %	3
Se souvenir	16	80 %	1
Cacher la vérité	7	35 %	4
Dénoncer	1	2,5 %	6
Embellir	2	10 %	5
Attirer l'attention	2	10 %	5
Autre	« Apprendre » « Ca sert aussi à apprendre »		

>> Interprétation : la vision reste toujours très narrative, mais la notion « enseigner » gagne quelques voix. La fonction « souvenir » est toujours très importante. On aperçoit que plus d'élèves ont cerné l'intérêt d'un tel document avec « modifier » et « cacher la vérité » qui occupe presque 50% des esprits.

c) Synthèse des données orales et écrites « verbatim » pour alimenter la problématique :

>> Paramètres écrits qui semblent affiner l'analyse :

- La qualité des questions posées orientent grandement les réponses.
- La pluralité de questions a permis aux élèves de discerner l'image retouchée de l'image normale.
- Utilisation de critères plastiques, graphiques et cinématographiques.
- Améliore le rapport texte et image. Les élèves ont recours à la légende.
- La fonction de l'image est remise en cause progressivement par les élèves : elle ne fait pas office que d'illustration, elle peut être modifiée et peut cacher la réalité.

>> Paramètres écrits qui limitent l'expérience :

- Risque de confusion entre les deux documents.

- *Risque de « sur analyse », percevoir plus d'éléments retouchés que prévus.*

>> Paramètres inhérents à la vie de classe :

- *Importance de la présence du PE : fournir le contexte historique et technique de la création de ces deux documents.*

IV. BILAN GENERAL DES PRATIQUES SCOLAIRES :

A.) Bilan général des différentes hypothèses :

Nous allons ici confirmer ou infirmer nos hypothèses après l'analyse des données orales et écrites afin de donner plusieurs réponses possibles à la problématique de notre mémoire.

- Hypothèse n°1 : *si l'enseignant transmet des outils d'analyse (grille pédagogique, matérielle et méthodologique), alors l'élève pourra affiner son raisonnement sur les images en histoire.*

L'élève peut affiner son raisonnement sur les images en histoire grâce aux outils d'analyse. Néanmoins, il convient d'entrevoir la grille pédagogique comme un guide à construire qui rappelle à la rigueur historique. Il permet à l'élève d'analyser l'image « par », « pour » et « à travers » l'histoire. Les outils d'analyse ont toutefois leurs limites :

- ils sont conditionnés par la qualité de questions posées aux élèves.
- le choix judicieux de l'image pour ses qualités pédagogiques, méthodologiques et illustratives ;
- le choix de la thématique à mettre en avant : retouches photographiques, contresens historiques, modification du réel ;
- ils nécessitent une initiation et requièrent la présence de l'enseignant pour poser les jalons méthodologiques de la séance ;
- ils permettent aux élèves de pouvoir choisir entre différentes propositions, d'argumenter, d'expliquer, de proposer leurs idées. La limite reste toutefois le manque de connaissances historiques pour pouvoir extrapoler ou analyser en profondeur ;
- la présence de l'enseignant est indispensable pour la transmission des connaissances, l'orientation vers les objectifs et l'étayage durant la séance ;
- faire réfléchir les élèves sur le statut de l'image autre que la simple narration.

- placer l'image au cœur de la leçon d'histoire et porter un regard critique sur celle-ci.
- Hypothèse n°2 : *si l'enseignant transmet des outils d'analyse (grille pédagogique, matérielle et méthodologique), alors l'élève améliorera son recul face à l'image (esprit critique) et accédera à davantage de véracité historique (idéal).*

L'élève peut développer progressivement les prémices d'un esprit critique, par l'élaboration d'une posture de mise à distance, grâce à la confrontation des documents et le rapport entre le texte (légende) et l'image (document historique).

Cette hypothèse est également à nuancer :

- certaines thématiques restent très complexes en termes de compréhension pour les élèves : discerner le « vrai » du « faux », analyser des retouches photographiques ;
- d'où l'importance de la présence du maître une fois de plus pour guider les élèves vers les objectifs, employer un lexique historique, fournir les connaissances historiques et contextuelles ;
- donner l'occasion aux élèves d'entrevoir le potentiel de l'image : transmettre des messages, embellir ou dénoncer, modifier des événements historiques. Un travail à nuancer car l'enseignant crée la rencontre et guide les enfants avec l'aide de ces outils méthodologiques et de ces connaissances.

B.) Apports et risques pour les pratiques pédagogiques :

Cette partie est spécialement rédigée pour bâtir une future posture d'enseignant. Il reste difficile de déterminer si les représentations des élèves ont évolué suite à cette séance. Il serait plus judicieux de réaliser d'autres expériences historiques de ce type ou suivre les élèves tout au long de l'année, avec un rituel d'analyse des images dans différentes leçons d'histoire.

Voici un tableau récapitulatif des apports et des risques encourus par le biais de cette analyse des images durant la leçon d'histoire :

APPORTS DE L'IMAGE	RISQUES DE L'IMAGE
<ul style="list-style-type: none"> - Curiosité. - Rapport texte et image. - Débat. - Créer les liens, inférences, hypothèses. - Stimule représentations mentales, partir des connaissances des élèves. - Image : narration, information, souvenir, apprentissage (enseigner) et modifier. - Image permet recours aux connaissances élèves - Contextualiser devient possible. - Compétences intellectuelles + : abstraire, élargir, conceptualiser, percevoir des dimensions (graphisme, histoire, temps). - Confrontation des documents : recul, relations entre les documents, critique du « document en soi ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Surévaluer certains aspects. - Confusion entre les documents. - Anachronismes. - Difficultés pour expliquer des faits historiques. - Difficultés pour discerner le vrai du faux. - La place du « vrai ». - Lire une légende : contre sens.
PRECONISATIONS POUR LA PRATIQUE	LIMITES
<ul style="list-style-type: none"> - Qualité des questions posées. - Donner le choix aux élèves entre différents items. - Créer des questions ouvertes. - Importance du « pourquoi » : pouvoir argumenter. - Placer l'image au cœur de la leçon. - L'image peut devenir la problématique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances historiques requises : personnages, dates, connaissances, lexicque. - Importance de la présence de l'enseignant : jalons, armature de la séance, consignes, choix de l'image. - Difficultés scolaires des élèves : compréhension, anachronisme, expression écrite et orale...

Tableau synthèse sur les apports et les limites de l'image dans la leçon d'histoire.

En guise d'axe d'amélioration, nous pouvons proposer d'autres activités aux élèves, comme l'analyse du « Photogramme Poirier » de Léon POIRIER pour insister davantage sur l'image en tant qu'objet construit par l'homme (rapport entre la légende et l'image). La liste des items à choisir est peut-être trop longue, il conviendrait de n'utiliser que quelques mots précis. Certaines questions sont peu utiles ou trop rébarbatives (description simple).

L'enseignant a porté un regard critique sur nos pratiques pédagogiques en analysant les apports pour les élèves en fonction des deux documents.

- Document n°1 :

Lorsque les élèves ont regardé ce document, ils ont pensé que c'était une scène de guerre : « on voit des soldats dans une tranchée ». Ils ont pensé que cette guerre s'était déroulée il y a assez longtemps car les armes et les vêtements ne sont pas d'actualité. Ils ont cru que les soldats étaient en train de tirer sur les ennemis.

Mais après avoir bien observé la photo, les élèves se sont rendus compte que cette scène n'avait pas lieu en plein combat. Il n'y a pas d'explosion. La photo est très nette cela veut dire que le photographe a eu du temps pour prendre la photo ; il n'avait pas peur de se faire tirer dessus. De plus les soldats ont des vêtements propres alors qu'ils devraient être sales et ils sont bien rasés.

Nous avons expliqué que cette photo n'a pas été faite pendant les combats parce que c'était très difficile. Elle a été mise en scène en dehors de la zone des combats. L'enseignant a réalisé une trace écrite en compagnie des élèves sous forme de dictée à l'adulte collective :

« Travailler sur cette photographie nous a appris que ce qu'on voit n'est pas forcément la vérité, il faut réfléchir et chercher des indices pour comprendre si ce qu'on voit est vrai. Il faut aussi se demander ce que voulait montrer le photographe. Ici il voulait certainement montrer une scène de guerre avec des soldats mais peut-être qu'il ne voulait pas faire peur aux gens avec une photographie où il y a du sang, ou peut-être qu'il veut que les gens croient que tout va bien, il ne veut pas montrer la peur ou la souffrance ».

- Document n°2 :

On s'aperçoit qu'une des photos a été retouchée. Des personnages ont disparu de la photo, d'autres semblent avoir été ajoutés. Nous avons expliqué que le personnage principal de la photo avait demandé que d'autres personnes soient effacées de la photo car il ne s'entendait plus avec elles. Voici la seconde trace écrite :

« On a appris, avec ce travail, qu'on peut retoucher une photographie. On doit se rappeler qu'une photographie n'est pas forcément une preuve historique et qu'il faut chercher d'autres documents pour comparer ».

- Bilan de l'enseignant :

Les objectifs visés de ces séances pour les élèves étaient :

- observer, questionner et comprendre des documents historiques ;
- avoir un regard critique par rapport au document et par rapport à ses propres certitudes ;
- apprendre à considérer les intentions de l'auteur d'un document historique.

Pendant les séances, les élèves se sont montrés très intéressés. Ils ont volontiers participé et n'ont pas craint de parler ou de faire des erreurs. Ils ont, pour la grande majorité d'entre eux, progressé dans leur réflexion tout au long de chaque séance, et sont restés très attentifs lorsqu'à la fin on leur a révélé la nature exacte du document.

La partie écrite s'est révélée plus difficile, ce qui est habituel avec cette classe. L'écrit est visiblement un handicap pour nombre d'entre eux. L'enseignant a remarqué également un manque de profondeur dans l'analyse, ce qui se produit également fréquemment. Ceci rendait les séances d'autant plus intéressantes que c'est une analyse trop rapide et trop superficielle qui a conduit, dans un premier temps, beaucoup d'élèves à tirer des conclusions hâtives et fausses dans la compréhension des documents proposés. Ils ont alors compris qu'une analyse rapide les avait induits en erreur.

Ces séances ont été très intéressantes et ont fait évoluer les élèves dans leur attitude critique vis-à-vis des documents visuels qu'on leur propose : ils questionnent les nouveaux documents soumis par l'enseignant. Il pense désormais travailler ces objectifs dès le début de l'année scolaire. Le choix des documents est important. Le fait de travailler sur des documents qui se situent en dehors des périodes étudiées a permis aux élèves de se concentrer sur les indices qu'ils pouvaient prélever dans le document et non pas de chercher à conforter ce qu'ils pensaient savoir. Cela est particulièrement évident pour le deuxième document (la photographie de Lénine).

Par contre, ils ont besoin, pour progresser dans leur analyse que l'enseignant leur apporte les références historiques nécessaires. On voit donc la limite du choix de documents éloignés du contexte de classe, et on le ressent particulièrement avec les élèves qui se sont révélés en difficulté avec ces séances. Ces élèves sont habituellement en difficulté avec l'écrit (le questionnaire les a gênés) ou manquent de références culturelles, et notamment historiques.

En conclusion, l'enseignant pense que ces séances ont été très bénéfiques pour les élèves par les acquisitions qu'elles ont initiées et l'enseignant lui-même car elles lui

permettent d'améliorer sa pratique de classe quant au travail de l'analyse critique de documents.

Les documents étaient bien choisis pour presque toute la classe. Pour que les objectifs soient atteints par tous il faut poursuivre ce travail d'analyse critique avec des documents accessibles par les élèves les plus en difficulté, c'est-à-dire des documents pour lesquels les élèves possèdent des connaissances relatives à la période historique du document et donc des clés de lecture pour comprendre et avoir un regard critique sur ces différents documents.

- Bilan personnel :

Ces recherches en classe m'ont apporté beaucoup d'outils pour ma future démarche professionnelle en tant que professeur des écoles : grille mentale personnelle de lecture des images (décrire, contextualiser, interpréter). Elles sont également élargies mon champ de vision en histoire, c'est-à-dire développer un intérêt et une curiosité sur une multitude de périodes historiques (Renaissance, époque contemporaine), sensibilité accrue pour choisir et rechercher des documents historiques féconds, appétit pour la recherche sur les images en histoire.

Ma capacité à tisser des liens entre les disciplines a également évolué : utiliser l'art visuels, l'histoire des arts, les TICE et mes aptitudes en infographie au service de l'enseignement de l'histoire à l'école et des élèves.

J'ai pu retirer de mon esprit un certain nombre de doutes : l'histoire est bien une discipline qui demande des connaissances précises et larges, une surcharge de documents peut priver une séance de son sens, une histoire problématisée est beaucoup plus féconde qu'une histoire factuelle (dates, récits, personnages...).

De nouvelles questions ont supplanté les anciennes : comment développer l'esprit critique pour chaque cycle scolaire ? Pourquoi ne pas suivre d'autres élèves sur la même expérience ou en faisant varier des aspects (documents, images, périodes) ? Qu'en est-il du regard critique sur les documents au collège et au lycée ? Autant de questions qui font de l'histoire une discipline aussi riche que passionnante.

C.) L'humilité face à l'image en histoire, l'enseignant en question :

Marcelin Hamon redéfinit l'approche d'intégration de l'image dans les processus pédagogiques de la manière suivante :

« L'intérêt est de faire entrer l'image dans la classe non comme une évidence ou le simple reflet de la réalité mais comme un objet construit par l'homme avec des intentions particulières et donc qui s'interroge. Il s'en suit toujours des discussions riches qui rejettent l'évidence de l'image [...] En fait, il s'agit de construire une posture de mise à distance... N'est-ce pas les prémices d'un esprit critique ? ». (81)

Les mémoires universitaires nourrissent également des réflexions vers d'autres perspectives. C'est pourquoi mes recherches m'ont conduit à formuler une « hypothèse-prospective » supplémentaire pour ma future posture en tant qu'enseignant et prolonger ma pensée sur les images en histoire. Plus largement, il s'agit ici d'ouvrir les élèves à « une éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel ».

Le site Eduscol nous définit cette discipline de la manière suivante :

« La première pratique culturelle des jeunes est celle de l'image : cinéma, photo, télévision, jeux vidéo, Internet, etc. Depuis plus de 20 ans, l'École a mis en place une éducation théorique et pratique à ce langage complexe dont les codes et les techniques évoluent sans cesse. Dès l'école primaire, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel permet aux élèves d'acquérir une culture, de maîtriser un art et de découvrir de nouveaux métiers. Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, les ateliers artistiques "cinéma-audiovisuel" ont pleinement trouvé leur place et leur public ». (82)

Voici donc cette troisième hypothèse :

- Hypothèse n°3 (prospective) : *si l'élève se forge une culture de l'image, alors il pourra mieux appréhender les flux d'images et d'informations dans les médias au quotidien.*

Nous ne pouvons pas généraliser toutes nos observations, et encore moins établir de vérité absolue. De plus, nos analyses sont évidemment teintées par « l'effet chercheur » (notre subjectivité interprétative). Il convient d'entrevoir la recherche de la vérité historique comme une quête ou un idéal.

(81) HAMON Marcelin. Petit guide pour enseigner l'histoire-géographie en cycle 3 [en ligne]. Cahiers pédagogiques, dossiers « images » n°450.

(82) <http://www.education.gouv.fr/cid21004/l-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html>

CONCLUSION :

L'image n'a jamais cessé d'évoluer durant l'histoire, en passant par différents statuts : image-icône, image-illustration, image-relique, image-objet d'étude. Trois révolutions l'accompagnent : révolution qualitative, quantitative et des récepteurs. Chacun de ces changements rend l'image à la fois plus profonde et plus complexe. Ceci témoigne que l'image possède bien, tout comme l'analyse des images, sa propre histoire.

La lecture des images est encore plus ardue pour l'historien avec l'avènement de l'ère du numérique, des retouches photographiques, des effets-spéciaux et autres techniques qui développent une « esthétique du défaut » au profit d'une recherche effrénée de réalisme graphique. Malheureusement, l'amalgame est parfois vite esquissé entre l'image et la question du « faux ».

Après tout, peu importe si les images disent ou non la vérité. Elles ne sont que la représentation d'une réalité ou une des représentations de la réalité. Sous ces considérations philosophiques se cache une volonté d'éduquer les élèves à la complexité historique : facteurs multiples et variés, liens entre les faits historiques, rapport de causalité, travail de nuances...

Omniprésente, banale en apparence mais riche de sens, l'image reste un outil précieux parmi le corpus historique déjà dense pour éclairer telle ou telle période ou groupe social. Quoi qu'il en soit, croiser les sources reste un adage important pour l'historien autant que pour le professeur afin de bâtir le sens les apprentissages scolaires.

La polyvalence et la transdisciplinarité seront au rendez-vous pour forger l'esprit des élèves car les images offertes à leurs yeux sont souvent des objets humains très construits avec des intentions historiques singulières. C'est pourquoi nous pouvons les questionner en exploitant les méthodologies de lecture de l'image qui nous guident véritablement (descriptions, contextualisation puis interprétation) tout en

nous évitant d'éventuelles dérives lorsque notre attention se relâche. Ne soyons donc pas si impatients et si enclins à la consommation visuelle.

Pour l'enseignant, l'image peut être placée directement au cœur des apprentissages, en temps réel durant la séance, afin de porter un regard critique sur celle-ci. Le professeur devra ainsi prêter attention à un certain nombre de garde-fous : contexte, date, auteur, rapport image et légende, choix judicieux du document (entre respect des sensibilités et intérêt historique), contre-sens...

L'image convoque de multiples aspects pédagogiques lors d'une séance et ainsi se prête bien aux apprentissages scolaires : elle permet de débattre, d'échanger et peser des opinions, accepter de se laisser convaincre ou non, susciter un intérêt ou des questionnements... Elle demande ainsi au professeur un certain nombre d'attitudes professionnelles comme la capacité à nourrir les débats et guider les élèves vers l'objectif ou développer des qualités de médiateur : « pourquoi fait-on cela ? », « à ton avis ? », « que penses-tu de cela ? », « comment as-tu fait pour ? », « pourrais-tu prouver cela ? », « quels indices as-tu trouvé ? »...

La réflexion peut s'affiner durant une séance et car l'attitude critique s'affirme progressivement : les élèves questionnent les nouveaux documents soumis, acceptent de faire des erreurs et de se « prendre au jeu » de l'image. L'absence de connaissances historiques n'est pas forcément une fatalité car les élèves peuvent travailler sur les indices purs et durs des images et non pas sur ce qu'ils pensent savoir d'une période donnée.

Par l'intermédiaire de ces recherches théoriques et pratiques, nous pouvons apporter une multitude de réponses supplémentaires sur la place de l'image dans la leçon d'histoire. Notre participation et les recherches de terrain nous permettent d'éclairer le fait que l'image dans la leçon d'histoire est peut-être :

- un matériau qui occupe une place croissante depuis 30 ans : par l'évolution technique, la multiplicité des procédés de diffusion et l'ère du numérique.

- une arme à double tranchant : elle dit une vérité car elle n'est qu'une représentation de la réalité. C'est un objet très construit donc qui peut induire en erreur.
- un outil qui possède des limites : elle n'est qu'un document et une source parmi d'autres. L'image requiert une distance critique d'analyse, un accompagnement pédagogique au niveau scolaire, une initiation à sa lecture et un apport conséquent de connaissances historiques sur la période concernée.
- un prétexte pour « déconstruire » l'image afin de construire l'Histoire : sa déconstruction permet de mieux cerner le contexte, la mentalité d'une époque, les intentions de l'auteur et son processus de création. C'est en quelque sorte étamer une archéologie de l'image, analyser ses différentes strates explicites ou implicites.
- l'image « est » la problématique : elle peut incarner à elle toute seule un aspect historique ou une thématique scolaire. L'image est alors questionnée en « elle-même », en quelque sorte pour une ontologie d'elle-même.
- une place de choix dans le corpus de l'historien : c'est une évidence, l'image fait partie intégrante des outils de l'historien et du professeur à l'heure où elle pullule dans le monde. Elle est le témoin des préoccupations d'une époque et favorise les représentations mentales des élèves.

« Quelle est donc la place de l'image dans la leçon d'histoire ? Ancrée dans les préoccupations sociales et médiatiques, sa place est avec l'enseignant et les élèves au cœur même de la leçon d'histoire. C'est pourquoi il appartient à l'enseignant de convoquer toutes les disciplines pour bâtir les apprentissages scolaires avec les élèves afin d'éduquer à l'analyse des images. Car l'image n'a pas fini de nous interroger ».

Guillaume Zicola

BIBLIOGRAPHIE :

A.) Ouvrages historiques :

ASTORRI, Antonella, LE GOFF, Jacques, SALVADORI, Patrizia. *Histoire illustrée de la Première Guerre Mondiale*. Paris : éditions Place des Victoires, 2000. 191 p.

AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane, BECKER, Jean-Jacques, [et al.]. *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918 : Histoire et culture*. Paris : éditions Bayard, 2004. 1342 p.

BASSAGET, Jean-Marc. *Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3*. Paris : éditions Retz, 2005. 128 p.

BATTUT, Eric, BENSIMHON, Daniel. *Lire et comprendre les images à l'école*. Paris : éditions Retz, 2001. 144 p.

BOURDON Jérôme, FRODON, Jean-Michel. *L'oeil critique : le journaliste critique de télévision*. Paris : éditions De Boeck, 2003. 178 p.

COHEN, Stephen, HAAS, Pascale, KING, David. *Le commissaire disparaît : La falsification des photographies et des œuvres d'art dans la Russie de Staline*. Paris : éditions Calmann-Lévy, 2005. 191 p.

DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis, [et al.]. *Quelle est la place des images en Histoire ?* Paris : Nouveau Monde éditions, 2008. 480 p.

GAGNEBIN, Murielle. *Les images trafiquées*. Revue d'esthétique. Paris : éditions Jean Michel Place, 2002. 221 p.

GERVEREAU, Laurent. *Voir comprendre et analyser les images*. Paris : éditions La Découverte, 2004. 198 p.

MIQUEL, Pierre. *14-18 : 1000 photographies inédites*. Paris : éditions du Chêne, 2008. 292 p.

B.) Ouvrages méthodologiques :

ARBORIO, Anne Marie, FOURNIER, Pierre. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : éditions Armand Colin, 2010. 119 p.

BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. *Guide de l'enquête du terrain, produire et analyser des données ethnologiques*. Paris : éditions La Découverte, 2003. 356 p.

BLANCHET, Alain, GOTMAN Anne. *L'enquête et ses méthodes d'entretien*. Paris : éditions Armand Colin, 1992. 128 p.

QUIVY, Raymond, VON CAMPENHAUDT, Luc. *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : éditions Dunod, 2006. 284 p.

C.) Ouvrages pédagogiques :

IHADDADENE, Luc. « Les photos disent-elles toujours la vérité ? ». Okapi. Paris : éditions Bayard, 2011, p.10 à 16.

LAMBIN, Jean-Michel. *Le XXème siècle et notre époque, cycle 3*. Paris : Hachette éditions, 2009. 63 p.

D.) Multimédia (sites web, publications en ligne, revues électroniques, documents audiovisuels) :

ASSOULINE, David. *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ?* Commission des affaires culturelles, rapport d'information n°46, 2008-2009.

BASSAGET, Jean-Marc. *Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3*. Circonscription de Vierzon. Mise à jour inconnue. [consulté le 2 avril 2011]. Disponible à l'adresse : http://circ18-vierzon.ac-orleans-tours.fr/php5/documents_circonscription/comment_enseigner_l_histoire_au_cycle_3.pdf

HAMON Marcelin. *Petit guide pour enseigner l'histoire-géographie en cycle 3* [en ligne]. Cahiers pédagogiques, dossiers « images » n°450. Mise à jour en février 2007. [consulté le 8 avril 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2862>

L'Histoire par l'image. *L'Histoire soumise à l'idéologie* [en ligne]. Mise à jour inconnue. [consulté le 11 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.histoire-image.org/site/etude_comp/etude_comp_detail.php?i=573&d=1&m=retouche&id_sel=992

Ministère de l'éducation nationale jeunesse et vie associative. *L'éducation à l'image, au cinéma, à l'audiovisuel* [en ligne]. Education Nationale. Mise à jour en août 2010. [consulté le 1^{er} avril 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid21004/l-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html>

Ministère de l'éducation nationale jeunesse et vie associative. Eduscol : le site des professionnels de l'éducation. *Exception pédagogique au droit d'auteur* [en ligne]. Education Nationale. Mise à jour en mars 2008. [consulté le 11 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/legamedia/legadico/lexique/exception-pedag>

PITTNER, Ulrike, UTZ, Hans. *Les sources audiovisuelles ont-elles leur place dans les leçons d'histoire, débat ?* Bulletin NR16. Memoriav : association de préservation du patrimoine audiovisuel suisse. Mise à jour inconnue. [consulté le 15 mars 2011]. Disponible à l'adresse : http://fr.memoriav.ch/dokument/newsevents/bulletin%2016_4_f_korr.pdf

VERAY, Laurent. *Reconstituer la guerre de 1914* [en ligne]. L'Histoire par l'image. Mise à jour inconnue. [consulté le 10 avril 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.histoire-image.org/site/oeuvre/analyse.php?i=52&d=1&a=60#retour-note-3>

GLOSSAIRE :

A

Anthropologie : est la branche des sciences qui étudie l'être humain sous tous ses aspects, à la fois physiques (anatomiques, morphologiques, physiologiques, évolutifs, etc.) et culturels (socio-religieux, psychologiques, géographiques...).

C

Codex : est un livre manuscrit du même format que celui utilisé pour les livres modernes, avec des pages reliées ensemble et une couverture. Par la possibilité qu'elle offre d'accéder directement à n'importe quelle partie du texte, cette invention romaine a remplacé le rouleau de parchemin.

E

Ethnographie : est la science de *l'anthropologie** dont l'objet est l'étude descriptive et analytique, sur le terrain, des mœurs et des coutumes de populations déterminées.

I

Infographie : (aussi appelée improprement *image de synthèse*) est l'art de l'image numérique. Elle définit les graphismes créés et gérés par ordinateur, dont la gestion se base sur une station graphique composée d'éléments matériels comme le processeur et la carte graphique (leurs puissances déterminent la vitesse de réponse et de calcul des unités graphiques).

P

Photogramme : un photogramme est une image photographique obtenue sans utiliser d'appareil photographique, en plaçant des objets sur une surface photosensible (papier photo ou film) et en l'exposant ensuite directement à la lumière. Au cinéma, le photogramme est la plus petite unité de prise de vue, l'une des photos élémentaires dont un film est constitué à raison de 24 images par seconde (à vitesse normale de prise de vue).

S

Sémiologie : est la science des signes. Elle a ensuite été reprise et élargie par Ferdinand de Saussure, pour qui la sémiologie est « la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ». Toute science étudiant des signes est une sémiologie. Le terme est donc utilisé dans plusieurs disciplines.

V

Vademecum : (du latin *vade mecum* signifiant « viens avec moi ») est un aide-mémoire.

Verbatim : (du latin *verbum*, qui désigne un mot) est une citation textuelle, mot à mot d'une allocution ou d'un discours.

ANNEXES :

- Annexe n°1 : LAMBIN, Jean-Michel. *Le XXème siècle et notre époque, cycle 3*. Les dossiers Hachette. Hachette éducation, 2009. 63p. Chap. Dessins d'enfants déportés.
- Annexe n°2 : ZICOLA, Guillaume. *Faussees couvertures de livre*. Retouches photographiques sous infographie, 2011.
- Annexe n°3A : GOLDSTEIN, I.P. *Lénine s'adressant à des soldats*, 5 juin 1920 (version retouchée).
- Annexe n°3B : GOLDSTEIN, I.P. *Lénine s'adressant à des soldats*, 5 juin 1920 (version originale).
- Annexe n°4 : MIQUEL, Pierre. *Les Français mettent en action les lanceurs de bombes*. 14-18 : 1000 images inédites. ECPA, mars 1918.
- Annexe n°5 : POIRIER, Léon. *Photogramme Poirier (vision d'histoire)*. Photogramme héliogravure, Historial de la Grande Guerre de Péronne, référence EPP3, 1928 (date de création), 1916 (date représentée).
- Annexe n°6 : grille pédagogique n°1 sur l'hypothèse n°1.
- Annexe n°7 : grille pédagogique n°2 sur l'hypothèse n°1.
- Annexe n°8 : grille pédagogique n°1 sur l'hypothèse n°2.
- Annexe n°9 : données verbatim intégrales des hypothèses n°1 et n°2.



ANNEXE N°1

LAMBIN, Jean-Michel. *Le XXème siècle et notre époque, cycle 3*. Les dossiers Hachette. Hachette éducation, 2009. 63p.
 Chap. Dessins d'enfants déportés.



Les collections scolaires 2011



Des élèves sérieux en France

Témoignages, récits, enquêtes
50 histoires éducatives



A

B

ZICOLA GUILLAUME

La surcharge des devoirs scolaires

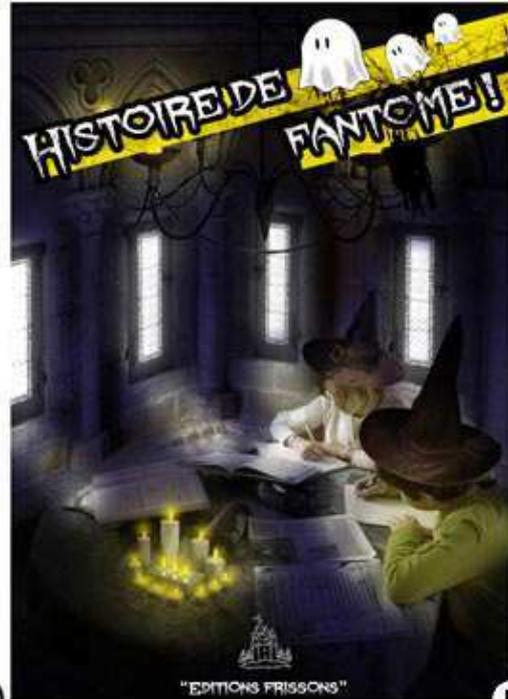
Etudes sociologiques scolaires



- Editions ZICOLA Presse -



C



D

ANNEXE N°2

ZICOLA, Guillaume. *Fausses couvertures de livre*. Retouches photographiques sous infographie, 2011.



ANNEXE N°3A

GOLDSTEIN, I.P. *Lénine s'adressant à des soldats*, 5 juin 1920 (version retouchée).



ANNEXE N°3B

GOLDSTEIN, I.P. *Lénine s'adressant à des soldats*, 5 juin 1920 (version originale).



ANNEXE N°4

MIQUEL, Pierre. *Les Français mettent en action les lanceurs de bombes*. 14-18 : 1000 images inédites. ECPA, mars 1918.



ANNEXE N°5

POIRIER, Léon. *Photogramme Poirier (vision d'histoire)*. Photogramme héliogravure, Historial de la Grande Guerre de Péronne, référence EPP3, 1928 (date de création), 1916 (date représentée).

GRILLE PEDAGOGIQUE : ANALYSE



1.) Quel type de document est-ce ?

.....

2.) Où se trouve le photographe ?

.....

3.) Que vois-tu sur ce document (personnages, lieu, vêtements, armes, que font-ils...) ?

.....
.....
.....

4.) De quel évènement s'agit-il ? Donne une date.

.....
.....

5.) Que dit la légende ? Quelle est la date ?

.....
.....

6.) Que remarques-tu ?

.....
.....
.....
.....

7.) A ton avis, pourquoi ce document a-t-il été fait ? Entoure ta / tes réponse(s). Tu peux également rajouter un avis supplémentaire dans la ligne « autre » :

Illustrer
Raconter

Enseigner
Informer

Se souvenir
Exprimer

Dénoncer
Embellir

Attirer
l'attention

Autre :

GRILLE PEDAGOGIQUE : ANALYSE



1.) Quel type de document est-ce ? De quand date t'il ?

.....

2.) Où se trouve le photographe ?

.....

3.) Que vois-tu sur ce document (personnages, lieu, vêtements, armes, que font-ils...) ?

.....

.....

.....

4.) Sur leurs visages, quels sentiments lis-tu (peur, colère, joie, déterminé...) ?

.....

5.) Où sont les ennemis d'après toi (loin, à côté...) et pourquoi ?

.....

.....

6.) Est-ce l'image que tu as de la guerre ? Oui, non et pourquoi ?

.....

.....

7.) Cette photographie te semble t'elle prise en plein combat ou à l'abri ? Pourquoi ?

.....

.....

8.) A ton avis, pourquoi ce document a-t-il été fait ? Entoure ta / tes réponse(s). Tu peux également rajouter un avis supplémentaire dans la ligne « autre » :

Illustrer

Enseigner

Se souvenir

Dénoncer

Attirer

Raconter

Informé

Exprimer

Embellir

l'attention

Autre :

ANNEXE N°7

Grille pédagogique n°2 sur l'hypothèse n°1.

GRILLE PEDAGOGIQUE : ANALYSE



1.) Quel type de document est-ce ?

.....

2.) Que vois-tu sur ce document (personnages, scène, lieu, que font-ils...) ?

.....
.....
.....

3.) Que dit la légende ? Quelle est la date ?

.....
.....

4.) Que remarques-tu entre les deux documents ?

.....
.....
.....

5.) Une des deux photographies est vraie. L'autre est retouchée. D'après toi, laquelle est retouchée et pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

6.) Quel est le but de ces documents ? Entoure ta / tes réponse(s). Tu peux également rajouter un avis supplémentaire dans la ligne « autre » :

Illustrer	Enseigner	Se souvenir	Dénoncer	Attirer
Raconter	Modifier	Cacher la vérité	Embellir	l'attention

Autre :

ANNEXE N°9

Données verbatim intégrales des hypothèses n°1 et n°2.

- [1] Présentation (analyse des images en histoire).
- [2] PE explique les modalités de la séance : analyse normale à l'oral puis évaluation.
- [3] Distribution par les élèves (rôles et responsabilités).
- [4] Enfants regardent l'image, parfois étonnés « c'est quoi ? », « c'est quoi ça ? ».
- [5] PE demande d'observer. Certains élèves me regardent en tant qu'observateur. PE régule la séance pour avoir le silence.
- [6] Un élève « ça ressemble à la guerre ! », « il actionne le lanceur », « des gens... », « Français qui actionnent des lanceurs de bombes pour attaquer les Allemands ».
- [7] « Vu leurs uniformes, on dirait la guerre contre quelqu'un d'autre ». « C'est la guerre France contre Allemagne avec Hitler car il y a des uniformes et des armes ».
- [8] Élèves écoutent les camarades, repèrent les tranchées. « Trous creusés pour se protéger, sans être repéré ».
- [9] Un élève parle de 1918 donc exclue 1930 et l'hypothèse d'Hitler. Un camarade appuie l'argument avec la « phrase » (légende). Certains élèves attendent.
- [10] Certains élèves attendent, regardent vers le bas. Un élève explique le contexte. Un autre élève voit « Mars », « ça se passe au champ de Mars » et mélange lieu et date. PE donne alors des jalons temporels et recentre la date de l'image, montre la frise en classe et fait une différence entre 14-18 et 39-45, elle essaie de dédramatiser « ce sont des guerres proches l'une de l'autre ».
- [11] Certains élèves restent figés (se sentent-ils observés ?). PE laisse un temps de réflexion supplémentaire à l'oral pour décrire l'image.
- [12] Un élève explique les tranchées (localisation) par rapport aux pays en Europe. Il va localiser les pays sur une carte. Stupeur de certains élèves lorsque l'on fait la différence entre les frontières et les tranchées.
- [13] Un élève parle de Pierre MIQUEL en pensant que c'est un des deux personnages de l'image. Mélange auteur et personnage. Un autre élève pense que « c'est la personne qui prend la photographie ». PE demande le nom des personnages : les « Barbus », les « Chevelus ». Elève parle de nom, prénom pour la légende donc déduit que ce sont deux personnages différents. Certains élèves me regardent (influences).
- [14] PE passe par une série de questions : « les gens », « les hommes », « les guerriers », « les militaires », « les soldats ». PE demande un vocabulaire de plus en plus précis. 3 élèves ont l'air fatigués, baillent.
- [15] PE passe à l'entraînement (crayon à papier). Certains enfants ont l'air soulagés. L'ambiance change, s'agite brièvement.
- [16] Certains élèves ont l'air ailleurs. PE fait lire les questions. PE a donné la nature du document sans le vouloir (réponse à la question n°1). Certains élèves m'observent encore (regards dans ma direction, regard en coin vers moi).
- [17] PE passe chez certains élèves pour expliquer les questions. PE définit « où est le photographe, ce n'est pas par rapport au pays », « il est derrière la photographie », « il est derrière l'appareil photo ». PE a choisi de réaliser l'exercice par questions les unes après les autres.

[18] Élève regarde ce que son voisin a écrit. D'autres échangent (trop loin pour définir le sujet). Mon voisin regarde mes propres notes (je suis à découvert). PE aide certains élèves « où, par rapport à quoi, devant eux, après ». PE essaie de donner des repères visuels, spatiaux.

[19] PE relance avec la question n°3 « expliquer les documents en faisant des phrases ». Un élève demande « les bouteilles de coca, c'est quoi ? » (obus incendiaires). Un autre élève demande « décrire, cela signifie quoi ? », PE répond « explique pour quelqu'un qui ne connaît pas l'image ».

[20] PE parle des « obstacles de lecture », « il y en aura ».

[21] PE régule les phrases des élèves, 2 élèves ne font rien tant que le PE ne passe pas les voir.

[22] Dans l'ensemble, 75% des élèves sont enjoués par la double leçon d'histoire.

[23] Certains élèves retouchent à l'écrit les réponses antérieures (est-ce par rapport aux influences du PE, à leurs réponses précédentes ?).

[24] Un enfant a récupéré son agenda pendant le questionnaire avec un planisphère. PE dit « range » d'un ton autoritaire.

[25] PE dit « ça baille beaucoup ». Fait un aparté avec moi « caractéristique de cette classe, ils ne vont souvent pas au bout des choses ».

[26] Certains élèves bavardent et regardent mutuellement leurs réponses (regard vers les documents).

[27] Question n°4 : « On peut en utiliser 2 des adjectifs ? », « Déterminés, ça veut dire quoi ? ». Un élève demande qui est « Amerigo Vespucci ».

[28] Question n°5 : « On ne les voit pas ! ». PE explique la proximité, les distances. « Ils sont à leur recherche ». Mon regard gêne peut être les élèves (détournement, flânent, baissent les yeux au contact visuel). Un élève pense que la question n°7 « ne veut rien dire ». PE relance toute la classe « j'attends des réponses plus détaillées, plus précises ».

[29] PE reformule pour la question n°6. Un élève regarde souvent son camarade pour des questions de compréhension « je ne comprends pas » à voix basse. Quelques élèves reviennent sur les questions antérieures et modifient les entrées écrites.

[30] PE régule « occupe-toi de ta feuille ». Ambiance qui s'agite un peu plus (est-ce un peu long entre les questions ?). PE dit « vous allez trop vite, écrivez-moi des phrases complètes ».

[31] « Encore ! » même question n°7 ? Cette question a calmé le groupe, les élèves commencent à investir davantage le document (regards vers l'image, corps tournés vers leurs tables, bavardages diminués).

[32] « C'est obligé d'utiliser autre ? », « Deux choses ? ». « Voilà c'est fait ! ». « Embellir ? ». Initiées sur le questionnaire (rester anonyme).

[33] « Pourquoi a-t-on fait ça ? », « on ne le réutilise pas ? ». But ?

[1] Stupeur chez certains élèves « on ne voit pas la tête du monsieur ». Certains regardent l'image à l'envers.

[2] PE parle de la « qualité » de la photographie. « Il y a des choses à en dire ». Environ 30 secondes de regard sur l'image. Certains m'observent encore plutôt que le document.

[3] « Y a des gens », « cela a été pris le 5 juin 1920 », « photocopie ou photographie » ?

[4] « Cette photo s'adresse à des soldats », « un homme parle à des gens, tout en haut sur une espèce de balcon ». « Un toit ? Une scène ? Une estrade ? ». « C'est des soldats car c'est écrit ».

[5] Plus de questions que dans l'hypothèse n°1. Elève redonne « Lénine », et arrive à tisser l'hypothèse n°1 et n°2 pour reparler des soldats de 14-18. Elève émet l'hypothèse « Lénine dit aux soldats de se préparer pour 39-45 ».

[6] Certains disent « 1914-1918 », « éparpiller dans tout le village ». PE « est-ce un village ? », « pourquoi ? ». Elève dit « il y a une grande place, plein de gens autour du monsieur ». « Village ? », « pourquoi ? », « ça ne ressemble pas à un village, il y a un immeuble derrière », « c'est une village mais on ne sait pas où ».

[7] « Lénine dit félicitations ». Qualité du document 25% en contraste (balance des blancs +, moyen -). « La qualité de la photo n'est pas bonne, pas de flash, c'était du feu qui sort de l'appareil ». « Il y a une foule, car ça va derrière les immeubles ». « Ils ont des chapeaux en forme de rond, des bérets, il y a aussi des femmes ».

[8] Les élèves reconnaissent que la qualité de la photographie est mauvaise. « Lénine est-il un président ? », « c'est quelqu'un qui se révolte ? ». Un élève se rappelle un cours précédent avec Danton et sa prise de parole.

[9] Distribution de la photographie retouchée. Stupeur, tout le monde écoute. « Trafiquée », « retouchée », « qu'est ce que c'est ? ». « On a rajouté ou enlevé des choses ». « Ce n'est pas le même monsieur, la main est posée comme ça ». Les trois premières questions sont laissées en autonomie.

[10] Influences de certains élèves, s'expliquent parfois les questions, se regardent et regardent la copie des voisins. Un élève évoque Staline et demande au PE la confirmation des dates. Font des allers-retours entre texte et image (regards).

[11] Un élève veut savoir ce qu'il faut extraire d'une légende (cerner l'essentiel). Certains élèves détaillent très peu. PE relance « les élèves ne doivent pas bâcler », « vous pouvez écrire 15 lignes si vous voulez », « retranscrire ce que vous avez vu ».

[12] PE fait un aparté : « peu persévérant, peu d'approfondissements », « ils font parfois pour s'en débarrasser ». Certains élèves comparent les deux documents dans les mains simultanément malgré la mauvaise qualité.

[13] Ils ont l'air moins las en pratiquant qu'à l'oral frontal.

[14] Beaucoup de questions vers la question n°4 et la question n°5 malgré des consignes claires.

[15] Certains élèves veulent savoir comment techniquement ils ont pu faire à l'époque pour retoucher les documents sans ordinateur. La question n°5 semble stopper quelques élèves « je suis coincé sur certaines questions ».

[16] Le professeur a dit quelle photographie a été retouchée (erreur ou influence ?).

[17] PE aide un élève à s'exprimer, à le cadrer car ses idées restent intéressantes.

[18] PE dit à la classe que l'analyse est parfois « trop simple, bâclée, pressé d'en finir ».

[19] Certains élèves parlent du « réalisme » des deux documents et commencent à mélanger le n°1 et le n°2.

[20] Débat oral rapide, les élèves trouvent la photographie n°2 plus réaliste que la première « les détails, la lumière », « c'est mieux fait ».

[21] Synthèse sur les techniques de l'époque par le professeur et moi-même. Donner du sens à notre séance et réalisation d'une trace écrite. « Prenez du recul face aux images, soyez critique, faites attention aux détails, sachez les remettre en question, les images ne disent peut-être pas toujours la vérité car elles sont construites par quelqu'un qui veut dire quelque chose ».

Guillaume ZICOLA

La place de l'image dans la leçon d'histoire

Résumé : Depuis 1970, les images n'ont cessé de se multiplier dans les champs disciplinaires et les médias (publicité, télévision, design et l'avènement d'internet) jusqu'à envahir notre quotidien. Le statut de l'image s'est élargi : image « illustration », image « objet d'étude », image « relique »... L'historien doit désormais intégrer l'image dans son corpus de recherche.

Mais il n'est cependant pas le seul car le professeur des écoles, qui a pour mission délicate de développer l'esprit critique, doit également éduquer ses élèves à une culture de l'image. Quelle est donc la place de l'image dans une leçon d'histoire ? A l'heure où ces dernières nous submergent, la question est plus que jamais d'actualité...

Mots clés : *culture de l'image, éducation, vérité historique, image, sémantique, déchiffrer, sources, déconstruire l'image, histoire, esprit critique.*

The place of the image in a history lesson

Summary : Since 1970, images have kept multiplying in disciplinary fields and medias (advertising, television, design and advent of the internet) to the point that our daily life is completely overwhelmed. The status of image has broaden : image « illustration », image « study object », image « relic »... The historian must now integrate images in his body of research.

However, he is not the only one because the primary school teacher, whom delicate task is to develop critical mind, must educate his pupils to image culture. What is the place of the image in a history lesson ? At the time when the latter swarm, the question is more relevant than ever...

Keywords : *image culture, education, historical truth, image, semantic field, decipher, sources, image deconstruction, history, critical mind.*

Nombre de pages : 83

Nombre d'annexes : 9

Date de parution : juin 2012

Ce mémoire peut-être consulté dans les centres de ressources documentaires de l'IUFM Centre Val de Loire (site d'Orléans).