



HAL
open science

Comment placer les images au cœur de la démarche d'enseignement en cours d'histoire ?

Valérie Faure

► **To cite this version:**

Valérie Faure. Comment placer les images au cœur de la démarche d'enseignement en cours d'histoire ?. Education. 2020. dumas-02975220

HAL Id: dumas-02975220

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02975220v1>

Submitted on 22 Oct 2020

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.

Master MEEF Histoire géographie
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention second degré
écrit réflexif

**Comment placer les images au coeur de la
démarche d'enseignement
en cours d'histoire ?**

**Écrit réflexif présenté
en vue de l'obtention du grade de Master.
Soutenu par Valérie Faure, le 11 juin 2020.**

En présence de la commission de soutenance composée de :
Jean-Joseph HALKO, directeur de mémoire.
Christian COPPO, membre de la commission.

Sommaire de l'écrit réflexif

Sommaire	P. 2
Introduction	P. 4
1 Les images : leur histoire et leur place dans l'enseignement.	P. 7
1- 1 Qu'est-ce qu'un image ?	P.7
1- 2 Une très brève histoire des images.	P.8
1- 3 La place des images dans l'enseignement.	P.9
1-3-1 Dans les programmes.	P. 9
1-3-2 Dans les sujets d'examens.	P. 10
1-3-3 Dans les manuels.	P.11
1-3-4 Dans les pratiques des enseignants.	P. 12
1- 4 Les objectifs à atteindre à la fin de la scolarité.	P. 13
2 Installer les images au coeur de la démarche en cours d'histoire.	P. 15
2- 1 Histoire et images	P. 15
2-1-1 Les historiens et les images.	P. 15
2-1-2 Quelle « histoire » nous racontent les images ?	P. 16
2-1-3 Quelle méthode pour les analyser ?	P.17
2- 2 Des situations d'enseignement autour des images : description de la démarche et des activités.	P. 18
2-2-1 Une nécessaire programmation.	P. 18
2-2-2 De nécessaires problématiques.	P.18
2-2-3 Mes choix d'images fixes et animées.	P.19
2-2-4 La démarche proposée.	P.21

2-2-5 Tâches et modalités pédagogiques.	P.22
3- Analyse réflexive : limites, bilans et mises en perspective des situations proposées.	P. 24
3-1 Difficultés et limites des situations d'apprentissage proposées.	P. 24
3-1-1 La question du temps.	P. 24
3-1-2 De la difficulté à mener une description détaillée.	P. 25
3-1-3 De la difficulté à expliquer, interpréter ou analyser.	P. 26
3-2 Mise en perspective.	P. 30
3-2-1 Questionnements à compléter et interdisciplinarité.	P. 30
3-2-2 La mise en relation des images.	P. 30
3-2-3 Un outil pour synthétiser les savoirs et les savoirs faire acquis.	P. 32
3-2-4 La question de l'évaluation.	P. 32
Conclusion	P. 34
Bibliographie	P. 35
Annexes	P. 37 à 46
Annexes 1 et 2 : images fixes et animées étudiées dans l'année.	P.37 à 38
Annexe 3 : grille synthétique d'analyse de l'image de Laurent Gervereau.	P. 39
Annexes 4 à 6 : fiches consignes des activités proposées dans l'année.	P. 40 à 42
Annexe 7 : fiche -connaissances pour activité sur la miniature issue du codex.	P. 43
Annexe 8 : copies d'élèves (activité miniature issue du codex).	P. 44
Annexe 9 : copies d'élèves (activité Les ambassadeurs.)	P. 45
Annexe 10 : fiche méthodologique d'analyse d'un document iconographique.	P. 46

Introduction

La volonté de mener une réflexion sur *l'image* et sa place dans mon enseignement s'est forgée en tout début d'année, à la suite d'une situation vécue avec mes élèves de seconde. Il s'agissait du premier cours en Education Morale et Civique censé introduire le thème de *la liberté* (thème de l'année). J'avais choisi « d'accrocher » mon auditoire en lui projetant une série « d'images » justement : des tableaux, des photographies, des dessins de presse qui évoquaient le thème de La Liberté. Parmi ces « images », le tableau d'Eugène Delacroix, *La liberté guidant le peuple*¹. Lors de la présentation du tableau vidéoprojeté, les élèves réagirent vivement semblant manifester leur connaissance de l'oeuvre. Après les avoir interrogés, je constatai en effet qu'une majorité la connaissait déjà ; ils l'avaient « déjà vu ». Je les interrogeai donc : Quel est le titre du tableau ? Qui en est le peintre ? Que représente-il ? Le nom du tableau et celui de l'artiste étaient connus de certains élèves qui surent me les restituer. Néanmoins, concernant la dernière question, j'eus la surprise de constater qu'un grand nombre d'élèves associait ce tableau de façon erronée à la Révolution française : « C'est la prise de la bastille ! » entendis-je à plusieurs reprises, dans mes deux classes. En outre, aucun élève (sur plus de 70) ne sut me donner ne serait ce que quelques éléments du contexte historique de l'élaboration du tableau de Delacroix : la révolution des « Trois Glorieuses » de juillet 1830, l'allégorie de la liberté triomphant de la violence imposée par Charles X qui avait, en promulguant des ordonnances, dissout la Chambre et privait les Français de la liberté de la presse...

Ce tableau est devenu une icône de la France et une figure de la République française. Il figure sur des sites Internet pour identifier la France, sur des publicités et il y a peu encore, sur des billets de banque. Surtout, il s'agit d'une oeuvre présente dans tous les manuels d'histoire, quel que soit le cycle ou la maison d'édition. On peut comprendre, dans ces conditions, que nos élèves le reconnaissent et c'est tant mieux. Pourtant, quelle déception en constatant qu'aucun ne « connaît » véritablement l'oeuvre, et pire, l'interprète avec erreur. À la suite de cet épisode, j'imaginai aisément que d'autres tableaux bien connus des élèves appartenant au patrimoine culturel et mémoriel de la France subissaient le même sort de *méconnaissance*...

¹ Le 28 juillet. *La liberté guidant le peuple*, tableau d'Eugène Delacroix, 1830.

Cet épisode peut paraître anecdotique. Néanmoins il m'a interpellée. En premier lieu, il me faut affirmer ici mon goût personnel pour « les images ». J'aime la peinture et les oeuvres d'art en général mais aussi énormément les images animées ; le cinéma est pour moi une pratique quasi hebdomadaire. Enseignante à l'école élémentaire, au regard de cette appétence, j'ai beaucoup utilisé les images et mobilisé les documents visuels dans mes enseignements. En histoire, j'utilisais de nombreux documents iconographiques mais aussi des extraits de films. Je voulais permettre à mes jeunes élèves de se représenter une réalité que je considérais comme étant souvent trop éloignée d'eux. Je suivais en cela les conseils d'un historien de renom, Charles Seignobos, qui dès 1885, n'hésitait pas à conseiller : « *Le point de départ, ce sont les images ! Avant toute chose, l'élève doit se représenter les hommes et les choses* »². En effet, ces images me semblaient peut-être plus motivantes que les sources écrites et très utiles pour les élèves mauvais lecteurs. En même temps, sources d'émotions, il me semblait qu'elles garantissaient un plaisir renouvelé dans les apprentissages.

Aujourd'hui, en tant que professeure d'histoire et de géographie, je nourris mes diaporamas avec nombre de documents visuels ; le choix de ces « images », intégrées à mon cours, me mobilise et je me réjouis par avance de pouvoir montrer à mes élèves tel ou tel film, telle ou telle oeuvre picturale, telle ou telle caricature. Cet épisode autour du tableau de Delacroix tant aimé et si « mal-connu » m'a conduite à m'interroger sur mes pratiques autour de l'image et celle que j'entendrai mener désormais en tant que professeure dans le secondaire. Force est d'admettre que l'image a le plus souvent été « illustration » dans ma pratique, j'y reviendrai. Or, comment éviter en tant qu'enseignante, ce « zapping » que l'on reproche tant aux élèves et qui conduit justement à cette malheureuse confusion autour du tableau de Delacroix ? Autrement dit, comment mener un VÉRITABLE travail avec les élèves autour de « l'image » en cours d'histoire ? Comment leur permettre de s'arrêter un temps sur ce qui est montré, de leur permettre d'ouvrir les yeux et de comprendre ce qu'ils voient à la manière d'apprentis-historiens ?

Les objectifs de l'éducation à l'image sont de taille : au delà des acquis disciplinaires, les enjeux sont éminemment civiques. Il s'agit d'amener les élèves à porter un regard critique sur les formes de représentations du monde et leur histoire. Pour Laurent Gervereau, historien, spécialiste du visuel, « *la manipulation naît d'abord*

² cité par Annie Duprat dans *Images et Histoire*, Belin, 2007.

de l'ignorance (...). Ne barguignons plus ! L'urgence est là et la demande se fait pressante. Nos enfants ont basculé dans un univers visuel. À tout âge, nous vivons l'ubiquité et les fameuses « Fake News » n'ont fait que réveiller des alertes sur des phénomènes anciens de manipulation des images. Agir veut dire ouvrir les enseignements à tout âge. C'est plus que jamais un impératif citoyen . Alors arrêtons notre cécité : aujourd'hui apprendre à voir est aussi important qu'apprendre à lire »³.

Dans la première partie de cet écrit, il convenait avant toute chose de définir le mot « image ». Ce terme, « mouvant », renvoie à plusieurs réalités, plusieurs objets qui ont eux-même une histoire. Il était ensuite nécessaire de replacer l'image dans son contexte pédagogique et institutionnel. Quelles sont les attentes de l'Institution en ce qui concerne les images ? En regard, quelles sont les pratiques et les usages des enseignants ? Que peut-on dire des outils proposés aux professeurs ? (les manuels, notamment). Pour terminer, il convenait de lister clairement les objectifs à atteindre en terme d'éducation à l'image.

Pour répondre à ma problématique initiale et afin de placer l'image au coeur de ma démarche, il me fallait aller puiser du côté des historiens et de leur rapport à l'image. Dans une deuxième partie, je questionne donc cette relation. À la lumière des outils d'analyses proposés par ces spécialistes mais aussi des éclairages plus généraux des didacticiens, j'ai pu élaborer et mettre en oeuvre au cours de mon stage des séances d'enseignement centrées sur l'image. Je détaille ce travail qui a été mené auprès d'élèves de classes de seconde. Je décris les objectifs et les modalités des séances ainsi que les activités.

Dans une troisième et dernière partie, je reviens sur ces situations d'apprentissage et tente de porter un regard critique sur les dispositifs mis en oeuvre. Cette réflexion me permet de dégager des pistes qui n'ont pu être suffisamment explorées.

³ *Décrypter des images en dix questions* par Laurent Gervereau in 50 images qui ont marqué l'Histoire, Hors série, Le monde, novembre 2018.

Partie 1

Les images : leur histoire et leur place dans l'enseignement.

1-1 Qu'est-ce qu'une *image* ?

Le mot image recouvre des acceptations diverses : l'image comme représentation mentale, l'image comme métaphore, l'image figurée, l'image matérielle. C'est de cette dernière catégorie dont nous nous occuperons ici. Elle renvoie à des objets concrets et multiples comme les dessins, les tableaux, les photographies ou les images animées. Plusieurs mots se substituent à ce terme sans être équivalents d'ailleurs : icône, figure, illustration gravure, représentation. Etymologiquement, le mot image vient du latin « Imago » qui désignait un masque de cire à la ressemblance du défunt. Celui-ci était posé sur les autels des ancêtres dans les maisons romaines. Il s'agissait donc à l'origine d'un objet de culte. Aujourd'hui, le mot a tout perdu de ses origines sacrées et l'on peut lire dans le dictionnaire Larousse : « *un signe dont le signifiant et le signifié sont dans une relation naturelle de ressemblance et d'évocation* ». Les images sont donc des figures ou des assemblages de figures de nature diverse dont la fonction est principalement *de rendre visible*. « *De curieux objets placés sous nos yeux dont l'ambivalence réside dans les réactions diverses qu'elle produit ...* »⁴. En effet, ce dernier point est important et nous y reviendrons : l'image tire son sens du regard qui est posé sur elle. Dominique Briand et Gérard Pinson reprennent les propos de Régis Debray et insistent sur cet aspect : « *L'objet image n'existe que dans l'association avec le regard que pose le contemporain sur la représentation du monde qui lui est offerte* »⁵.

Ces représentations du monde, symboliques ou descriptives, existent depuis bien longtemps.

⁴ Annie Duprat, *Images et Histoire*, Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques, Paris Belin, 2007.

⁵ Dominique Briand, Gérard Pinson, *Enseigner l'histoire avec des images*, Hachette Education, 2008.

1-2- Une très brève histoire de l'image.

Dès les origines, il convient de le rappeler, l'image tient du sacré. Elle est un objet de culte et elle est liée à la mort. Pendant la Préhistoire, les dizaines de milliers de figures d'animaux ou d'humains dessinées ou peintes qui tapissaient les grottes relèvent de la mort et des rites religieux. Plus tard, à l'époque romaine, le terme même d' « *Imago* » perpétue l'existence du mort comme expliqué plus haut. Le mot grec *eidolon*, qui le précède et donnera le mot « idole », désigne l'ombre qui s'échappe du corps au moment du trépas.

Au Moyen Age, l'image est la compagne indissociable de la religion chrétienne car les autres religions monothéistes (le judaïsme et l'islam) imposent l'interdiction des représentations. Chez les Juifs, la parole est vérité et l'image associée au péché « *Tu ne feras point d'image taillée, ni de représentation quelconque des choses qui sont en haut dans les cieux qui sont en bas sur terre* »⁶. Chez les Musulmans, c'est surtout la nature de Dieu, invisible et transcendant, qui interdit toute tentatives de représentation. Chez les Chrétiens, en revanche, les représentations sont rendues possibles par l'incarnation de Dieu en son fils Jésus qui a été créé à l'image de son père. Malgré les querelles et l'iconoclasme, l'imagerie médiévale est religieuse.

Avec la Renaissance, on assiste à plusieurs révolutions dans le statut et la nature des images. La révolution est d'abord artistique et intellectuelle. En plaçant l'homme au coeur des préoccupations, l'art met en avant de nouveaux sujets, émancipés de la religion : observation du réel (thèmes du quotidien), retour aux sujets antiques, place du portrait. Le corps humain est exalté. La révolution est aussi technique avec l'invention de la peinture à l'huile, la mise au point de la perspective. Enfin, elle est institutionnelle comme en témoigne l'apparition du mécénat, des académies et des ateliers. La place de l'artiste dans la société s'en trouve modifiée tandis que l'image envahit l'espace public.

Les siècles qui suivent vont poursuivre ces évolutions tant sur le plan qualitatif, que quantitatif mais aussi au niveau « des récepteurs », comme l'explique

⁶ Exode XX, 4-6 cité dans *Enseigner l'histoire avec des images* de Dominique Briand et Gérard Pinson.

Laurent Gervereau qui détaille cette triple révolution des images dans son ouvrage « Quelle est la place des images en Histoire ? »⁷ . L'industrialisation va transformer les conditions de production et de diffusion des images. À La lithographie (1814) qui permet une diffusion massive des images sur papier, suit l'invention de la photographie (par Nicéphore Niepce) puis, au XXème siècle, arrive l'ère de l'écran et de de l'image animée. Aujourd'hui, toutes les évolutions se sont cumulées : l'image extrêmement diversifiée dans ses supports matériels est le fruit d' une production massive, duplicable à volonté et diffusable immédiatement et planétairement grâce à internet. Ses fonctions sont multiples aussi bien commerciales qu'informatives ou artistiques. Elle n'est plus liée à la mort et n'est plus associée à la religion mais elle envahit « *notre monde sensible et façonne notre imaginaire* »⁸.

1-3- Quelle est la place de l'image dans l'enseignement ?

1-3-1 Dans les programmes.

Au regard de cette évolution, l'éducation à l'image est devenue une des nombreuses priorités de l'Éducation Nationale. Elle relève tout d'abord de plusieurs disciplines parmi lesquelles l'Histoire-géographie occupe une place de choix mais aussi les Arts Plastiques et Les Lettres. Au cycle 4, les enseignements interdisciplinaires tels que l'histoire des arts et l'EMI, l'Education à l'image et à l'information, font la part belle à la lecture d'images. Les dossiers d'accompagnement des programmes proposent plusieurs séquences en ce sens : « piste pour lire des images médiatiques », « piste pour étudier le dessin de presse » « étudier l'image dans son pouvoir de représenter »⁹. Au lycée, l'image est au coeur des enseignements optionnels artistiques et l'on peut lire clairement dans la rubrique consacrée ces disciplines « *L'École donne une place importante au cinéma et à l'audiovisuel dans le cadre plus large de l'éducation à l'image. 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*

⁷ Christian Delporte, Laurent Gervereau, Denis Maréchal, *Quelle est la place des Images en histoire ?* Paris, Nouveau-monde éditions, 2008.

⁸ Annie Duprat, *Images et Histoire, Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*, Paris, Belin, 2007.

⁹<https://eduscol.education.fr/cid113300/education-aux-medias-et-a-l-information-au-cycle-4.html>

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, d'avoir une pratique artistique et de découvrir de nouveaux métiers » .¹⁰

1-3-2 Dans les sujets d'examens.

L'image est d'ailleurs très présente dans les sujets d'examens. Pour le DNB, en histoire et en EMC, après compilation des épreuves des dix dernières années, je constate que nombre de sujets contiennent des images : en 2014, une carte postale présente des mutilés de la première guerre mondiale ; en 2015, deux photographies illustrent le droit de vote à deux époques différentes ; en 2016, une affiche du service civique ; en 2019, une photographie de la plaque commémorative des victimes d'Oradour-sur-Glane etc... Je pourrai multiplier les exemples. Il convient néanmoins de souligner la fonction essentiellement illustrative des documents proposés. Ils servent de support dans lesquels les élèves doivent ou peuvent prélever des informations pour alimenter leur argumentaire.

Au lycée, dans la banque des sujets proposés pour les nouvelles épreuves d' E3C¹¹, je constate pareillement que les images sont très présentes. Néanmoins, ce qui est attendu en terme de compétences est autrement plus complexe. Les élèves doivent être capables d'analyser le document et d'en faire une critique. En témoigne la consigne du sujet zéro proposé en 2019 portant sur le tableau d'Eugène Delacroix « La liberté guidant le peuple ». Elle mérite ici d'être reportée dans son intégralité :

« En analysant le document, vous montrerez que le peintre Eugène Delacroix propose une lecture des Trois glorieuses qui met certains aspects de la révolution de 1830 en avant et en laisse d'autres de côté. Vous expliquerez ces choix. L'analyse du document constitue le cœur de votre travail, mais nécessite pour être menée la mobilisation de vos connaissances. »¹². D'autres exemples montrent la complexité des capacités attendues en terme de lecture d'images. Nous

¹⁰ Extrait des programmes d'arts plastiques publiés au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

¹¹ E3C : Épreuves Communes du Contrôle Continu.

¹²<https://eduscol.education.fr/cid141765/sujets-zero-bac-2021.html>

pouvons nous étonner ici du grand écart qui s'effectue en deux années de scolarité entre collège et lycée en matière d'analyse d'un document iconographique.

1-3-3 Dans les manuels

Un autre aspect révélateur de la place et de l'usage des images dans l'enseignement est la présence de celles-ci dans les manuels scolaires. Les manuels d'histoire précisément en regorgent. Dans les années 2000, Christian Delporte et Marie-Claire Gâchet établissent que 65 % des documents proposés dans les manuels d'histoire de troisième sont des images¹³. Pourtant, les deux auteurs déplorent que ces images soient présentées sur « *le même mode quel que soit leur statut. La miniature voisine avec la photographie d'un château fort et a la même taille qu'une peinture murale* »¹⁴. En outre, ils constatent que l'origine de ces images n'est pas toujours précisée. Surtout, leur fonction est essentiellement illustrative. Je m'applique à réaliser ce dénombrement pour le manuel de seconde que j'utilise cette année aux éditions Hatier¹⁵. J'en arrive aux mêmes constats quantitatifs et qualitatifs. Des photographies d'éléments du patrimoine voisinent avec de nombreux portraits officiels (souvent des oeuvres picturales) de tous les acteurs de l'histoire. On trouve de nombreuses gravures mais aussi parfois des dessins qui reconstituent la réalité d'un site. Si la légende indique la provenance, l'auteur et la date, le questionnement porté sur ces images montrent qu'elles n'ont qu'une fonction d'illustration. Elles viennent en complément d'un texte ou se veulent tout simplement représentatives d'une réalité. Aucun travail en soi n'est mené sur l'image, aucun traitement singulier ou de contextualisation n'apparaît. Dans le chapitre consacré à *L'ouverture atlantique*, pas moins de sept gravures de Théodore de Bry¹⁶ sont présentées pour mettre en évidence les atrocités qu'on commis les colons en Amérique du Sud. Ces gravures illustrent l'ensemble du chapitre.

¹³ Christian Delporte et Marie-Claire Gâchet. *Les images dans l'enseignement de l'histoire*, Actes du colloque Apprendre l'histoire et la géographie à l'école. Paris, France, CRDP de l'Académie de Versailles. 2002

¹⁴ Christian Delporte. et Marie-Claire Gâchet., op cit.

¹⁵ Manuel Histoire-Géographie seconde, Édition 2019, Livre de l'élève, Paris Hatier.

¹⁶ *La guerre par l'image dans l'Europe du XVIe siècle, Comment un protestant défie les pouvoirs catholiques*. Grégory Wallerick, Archives des sciences sociales des religions, janv-mars 2010. Edition EHSS.

Pourtant, à aucun moment, une note ne précise qui est ce graveur, très productif qui a été poursuivi pour ses idées religieuses (il est protestant) et mène à travers son oeuvre un combat contre l'Eglise catholique. Il me semble qu'en classe de seconde, ces informations pourraient être apportées aux élèves non pour remettre en cause les atrocités commises par les colons mais tout simplement pour leur permettre d'exercer un premier regard critique sur l'image. Dans le chapitre consacré à *l'affirmation de l'état dans le royaume de France*, on trouve pareillement plus de six portraits ou scènes de vie de cour peignant Louis XIV. Les légendes proposées témoignent de l'unique souci illustratif des tableaux. Sont laissés complètement de côté ce que ces documents regroupés dans un même corpus font apparaître d'essentiel : l'oeuvre de communication et de construction de sa propre image voulue par le monarque lui-même.

Mais les manuels ne sont pas les professeurs et il appartient aux enseignants de fournir ce travail de contextualisation support à une véritable analyse. Qu'en est-il exactement ?

1-3-4 Et dans les pratiques des enseignants ?

L'école invite les professeurs à placer les images au coeur de leur enseignement selon deux impératifs : la nécessité d'éduquer à la lecture de l'image, comme nous l'avons vu précédemment. Il s'agit ici d'une formation transdisciplinaire dans laquelle le professeur d'histoire et de géographie a toute sa place. La deuxième nécessité est de transmettre des images mémorielles qui participent à la construction d'une mémoire collective. Indépendamment des usages assez pauvres de l'image proposés par les manuels scolaires, la pratique des enseignants vient elle répondre aux objectifs de l'institution et apporter un usage enrichi ?

En 2002, Christian Delporte et Marie Claire Gachet constatent que dans le secondaire, si l'image est bien intégrée aux enseignements, elle est encore trop souvent illustration de la parole de l'enseignant : « *l'image tend à devenir un témoin rapide de ce qui est dit de façon magistrale. Sa fonction se révèle alors plus sécurisante que pédagogique* »¹⁷. Les deux auteurs déplorent même que les enseignants ne mènent pas de réflexion préalable approfondie sur le choix de telle ou telle image intégrée à leurs corpus de documents. Beaucoup plus récemment,

¹⁷ Christian Delporte et Marie-Claire Gachet , *op.cit.*

dans une étude datant de 2018, ce sont aux mêmes conclusions qu' aboutit Alexis Jaoul, après avoir étudié des séquences proposées dans le site Edubase, en classe de seconde : « *L'analyse du corpus retenu composé des séquences sur le chapitre « Révolutions, libertés, nation à l'aube de l'époque contemporaine », avec la grille de Gervereau, démontre une éducation à l'image qui reste partielle et où l'image illustrative est encore largement présente* »¹⁸.

Comme je l'ai expliqué précédemment, hormis les oeuvres d'art étudiées pour elles-mêmes en histoire des arts et dans le cadre de séquences spécifiques, j'ai peu mené de réel travail sur l'image à l'école élémentaire, en cours d'histoire. Les images avaient essentiellement une fonction d'illustration et si je m'appliquais à différencier les différents types d'images utilisées, il m'arrivait plus rarement d'aller plus loin.

1-4 Quels sont les objectifs à atteindre ?

L'apprentissage de la lecture d'image ne se fait pas en une année. Le cycle 3 n'est que le début d'une longue progression qui doit conduire les élèves assez loin à la fin du cursus. Marie-Claire Gachet et Christian Delporte dressent une liste des objectifs à atteindre¹⁹. Je trouve important de les rapporter ici (de façon synthétique) car je m'y suis reportée tout au long de l'année.

« Tout élève devra avoir compris à la fin du cursus que :

- 1- Toute image est une construction d'une réalité et non l'expression d'un réel, même la photographie.
- 2- Toute image produite sous quelle que forme que ce soit est rarement destinée à l'usage de son créateur, mais sert à être montrée. Celui qui regarde ou qui utilise l'image n'épuise jamais le sens qui est donné par l'auteur.
- 3- L'image, même le fruit d'une commande, peut-être détournée indépendamment de la commande, par l'acte créateur.
- 4- Toute image est soumise à une variation d'interprétation sémantique.
- 5- Toute image peut-être manipulée.

¹⁸ Alexis Jaoul. *L'Image et les pratiques d'enseignement en histoire en classe de seconde en France*. Revue de recherches en littérature médiatique multimodale, 7. <https://doi.org/10.7202/1048364ar>. Mai 2018.

¹⁹ Christian Delporte et Marie Claire Gachet, *op.cit.*

Plus spécifiquement, en cours d'histoire, les élèves devront avoir compris en quoi les images ont force de document-source pour l'historien et comment il convient de les traiter comme telles ».

Au regard de ces objectifs, clairement établis, ***comment donc enseigner réellement l'image en cours d'histoire ?***

Partie 2 : Installer les images au coeur de la démarche en cours d'histoire.

Pour répondre à cet objectif, il convenait avant tout d'aller chercher du côté des historiens et de leur méthodologie pour analyser les images. Après un bref retour sur les relations qu'entretiennent les historiens avec les images - devenues pour eux, au fil du temps, des documents iconographiques - après l'exposition de leurs outils d'analyse, je décrirai quelques unes des séances mises en oeuvre dans mes classes de seconde. Au cours de cette année, j'ai tenté de placer l'image au coeur de la démarche en utilisant les méthodes décrites ici mais aussi les entrées pédagogiques proposées par les didacticiens de notre discipline.

2-1 Histoire et images.

2-1-1 Les historiens et les images.

Le rapport entre Histoire et image ne va pas de soi. Les historiens ont pendant des siècles utilisés les sources écrites comme principal matériau pour leurs travaux. Le document visuel était considéré comme une sous catégorie voire pas considéré du tout. L'image était confinée au rôle secondaire d'illustration du texte : « *Une belle reproduction venait agrémenter une démonstration aride ou confirmer, par sa présence les preuves que l'auteur était allé puiser dans les archives écrites .* » écrit Joël Cornette²⁰.

C'est sans doute la difficulté à critiquer l'image (l'écart entre l'image et la réalité qu'elle est censée représenter) qui explique la longue réticence des historiens à véritablement l'utiliser comme source. « *Toutes les images mentent ; ou plutôt toutes disent une vérité MAIS leur vérité* » écrit Elisabeth Parinet²¹. Cet écart entre l'image et la réalité qu'elle est censée représenter (même la photographie ne fait pas exception) a longtemps justifié la méfiance des historiens. Il faut donc attendre les années 70 pour que les premiers travaux utilisant l'image comme document apparaissent. Les recherches de Gaby et Michel Vovelle sur les autels des âmes du purgatoire pour leur ouvrage sur la mort²², les travaux de Marc Ferro

²⁰ Christian Delporte, Laurent Gervereau, Denis Maréchal (dir.) *Quelle est la place des images en histoire ?* Nouveau monde éditions, 2008.

²¹ *op.cit*

²² Gaby et Michel Vovelle, *Vision de la mort et de l'Au-delà en Provence d'après les autels des âmes du Purgatoire, XVe-XXe siècle*, Paris

sur le film soviétique²³ puis l'immense travail de Maurice Agulhon sur Marianne²⁴ qui repose sur l'observation des statues ont fait avancer les lignes. Marc Ferro notamment est le premier à démontrer que la photographie et le cinéma, dont la production est si abondante, ont une valeur documentaire équivalente à celles des sources écrites.

Aujourd'hui, de la caricature à la photographie, de l'affiche à la télévision et au cinéma, l'on ne peut plus se passer d'images pour parler d'histoire. Le document visuel est donc utilisé comme un autre. Les historiens les abordent comme des documents et les étudient avec leurs outils d'analyse.

2-1- 2 Quelle « histoire » nous raconte les images ?

Devenues documents iconographiques, les images doivent permettre à l'historien - et à nos élèves (apprentis historiens) — d'accéder à la compréhension et à la complexité de l'histoire. Mais que nous racontent ces images objets historiques au juste ? Elles peuvent rapporter un événement (voire même contribuer à le construire), elles peuvent propager une certaine représentation des Grands hommes (images de propagande par exemple) ou au contraire prétendre donner à voir la vie des hommes ordinaires (imageries populaires, oeuvres picturales). Dans tous les cas, elles sont une mise en scène du passé qu'il faut passer au crible. Cette classification des images dans des corpus thématiques (l'image événement, l'image propagande etc...) permet d'élaborer un questionnement ciblé pour l'enseignant et de le guider dans l'utilisation de l'image. Dominique Briand et Gérard Pinson, reprenant ainsi les travaux d'Annie Duprat²⁵ ont réalisé un tableau classifiant les images en fonction de ces thématiques. Pour chaque type d'images, ils ont élaboré un questionnement propre et une mise en réseau possible. Ce tableau m'a été très utile pour construire mes cours cette année : cerner les enjeux des images que je choisissais et élaborer un questionnement (j'y reviendrais).

²³ Marc Ferro, *Histoire et Cinéma*, Paris, Denoël-Gonthier, 1977.

²⁴ Maurice Agulhon, *Marianne au combat. L'imagerie et la symbolique républicaine de 1789 à 1880*, Paris Flammarion, 1979.

²⁵ Annie Duprat à la fin de son ouvrage , *Images et Histoire op cit*, a élaboré des dossiers thématiques

2-1-3 Quelle méthode pour les analyser ?

Si l'approche historique de l'image demande une problématique, elle demande aussi une méthode. Aussi trompeuse qu'elle soit sur la réalité, l'image dit vrai de deux façons : elle dit comment son créateur a choisi de rendre compte de la réalité et si l'on parvient à établir les intentions qui ont présidé à la naissance de l'image, il est alors possible de déterminer quels éléments de l'image peuvent être considérés comme objectivement représentés. « *Qu'importe au fond que toute image mente du moment que l'historien peut prendre la mesure de ce mensonge* » écrit Élisabeth Parinet. Chaque image doit donc être prise isolément et se présente comme une énigme qui demande à être résolue. Dans son très utile « Voir, comprendre analyser les images »²⁶, Laurent Gervereau insiste : « *regarder un image c'est lui poser des questions* ». Cet historien spécialiste du visuel a rassemblé les préoccupations de différents spécialités qui utilisent l'image (sémiologues, historiens des Arts, historiens), ainsi que les différentes recherches pour établir un grille d'analyse qui s'articule autour de trois thèmes : la description (technique, stylistique, thématique) ; l'étude du contexte (en amont et en aval de la création de l'image) ; l'interprétation (signification initiale et ultérieure, bilan et appréciations personnelles). Cette grille présentée en annexe 3 reprend en partie les compétences (capacités et méthodes) placées en tête du programme de la classe de Seconde, et les complète. La partie description correspond aux compétences du programme « identifier le document » ainsi que « prélever et hiérarchiser les informations ». De son côté, la partie interprétation correspond aux compétences « cerner le sens général d'un document » et « passer de l'observation à la description ». Remaniée et parfois simplifiée, j'ai utilisé cette grille et l'ai proposée à mes élèves au cours de séances consacrées à l'analyse d'images.

C'est donc en croisant ces réflexions d'historiens et de spécialistes du visuel, les attentes de l'Institution et les pistes des didacticiens avec mes objectifs en terme d'enseignements que j'ai pu construire des séances centrées sur l'image. Celles-ci sont exposées dans la suite de cet exposé.

²⁶ Laurent Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images*, La découverte, Paris, 2004.

2- 2 Des situations d'enseignement autour des images : description de la démarche et des activités.

2-2-1 : Une nécessaire programmation.

Le programme de seconde porte sur une période assez longue qui va de l'Antiquité à la fin de l'Epoque Moderne. Même si cette période exclut de fait la photographie et les actualités, elle regorge néanmoins de sources iconographiques : images de traces, sculptures, miniatures, gravures et peintures bien sûr. Placer l'image au coeur de la démarche, c'était en premier lieu proposer un travail régulier et approfondi sur les images tout au long de l'année. Dans chacune des séquences, j'ai donc souhaité programmer un travail spécifique autour d'un type d'image (miniature, sculpture, peinture et film de fiction). Le tableau présenté en page 18 synthétise ma programmation de l'année. Les images choisies sont variées. J'ai utilisé, pour mieux cerner les enjeux historiques de chacune d'elles, le tableau élaboré par Dominique Briand et Gérard Pinson cité plus haut. Quel est l'objet historique de l'image ? S'agit-il d'une image - événement, d'une image des grands hommes, d'une mise en scène du passé ? La colonne centrale du tableau classe les documents en fonction de cette typologie. Comme il a été expliqué plus haut, cette classification m'a permis d'explicitier les enjeux de chaque image en terme de savoirs historiques à mettre en évidence avec mes élèves.

2-2-2 De nécessaires problématiques.

Au regard de l'intérêt historique de chaque image, il convenait d'élaborer une problématique générale pour chacun des documents choisis. Cette problématique est la question posée au document à laquelle l'analyse de l'image en question permettra de répondre. Chaque problématique est indiquée dans la colonne de droite du tableau récapitulatif (P. 18). Elle est explicitement posée aux élèves qui doivent l'avoir en tête tout au long de l'analyse ; elle accompagne l'image étudiée. Quelque soit la séance d'apprentissage, cette problématique est fondamentale puisqu'elle permet de guider les élèves dans leur réflexion en même temps qu'elle rend explicite à leurs yeux son étude. Cette question globale en sous tend de nombreuses autres : l'intérêt historique de l'image bien sûr (*Que m'apprend cette*

image sur l'événement ? Son époque ? Les personnages qui en sont le sujet ?) mais aussi son analyse critique (*Quel est l'écart entre l'image et la réalité ? Quelles sont les circonstances de production de l'image ? Quelle construction de la réalité l'image construit-elle ? Quelle est sa place dans l'histoire des représentations ?*).

2-2-3 : Mes choix d'images fixes et animées.

Venons-en maintenant au choix des documents. Pourquoi avoir choisi telle ou telle image plutôt que telle autre ? Choisie pour l'élaboration des savoirs historiques de mes élèves, chacune d'elle est étroitement liée aux objectifs notionnels des séances. Elles vous sont présentées en annexes 1 et 2.

Le premier document est le détail d'un camée représentant Auguste divinisé. L'objectif de la séance était ici de mettre en évidence l'évolution politique du régime du Principat à travers les pouvoirs et l'image de l'empereur ; celui-ci est placé parmi les Dieux après sa mort.

La seconde image fixe est un dessin indien issu d'un codex mexicain. Ce dessin, naïf dans sa figuration, représente l'arrivée de Cortès à Mexico, en 1519, accompagné de son corps expéditionnaire et des ses alliés (on peut identifier « *la Malinche* »). L'objectif était ici de reconstruire avec les élèves les procédés utilisés par les conquistadors pour conquérir les territoires découverts. Ceux-ci mêlant stratégie pacifiste et guerrière.

Pour traiter de la Renaissance et de l'humanisme, j'ai choisi une oeuvre picturale « Les ambassadeurs » peinte par Hans Holbein, en 1533. Ce tableau est sans doute l'un des plus emblématique de la Période ; il « coche toutes les cases » des thèmes abordés au cours du chapitre : la révolution des arts, l'évolution des sciences et leur importance, l'ouverture sur le monde et le mouvement de la réforme.

Elles n'ont pu être mises en oeuvre comme je l'aurais souhaité - et seront juste évoquées ici - mais j'avais pour projet de faire travailler les élèves en fin d'année (thèmes 3 et 4) sur des corpus mettant en relation les images : dans le chapitre 5, consacré au renforcement de l'Etat à l'Epoque moderne, l'étude d'un corpus d'images représentant Louis XIV ; dans le chapitre 8, consacré aux tensions et crispations dans la société d'ordres, des caricatures (gravures anonymes) emblématiques de cette question.

Mes choix d'images animées ont porté sur deux films de fiction. Le premier aborde la période des croisades : il s'agit de *Kingdom of heaven* de Ridley Scott

(2005). M'inspirant très largement de la proposition de séance proposée par Dominique Briand et Gérard Pinson dans leur ouvrage, *Enseigner l'histoire avec des images*, mon objectif était de permettre aux élèves d'approcher l'état d'esprit des hommes du Moyen Âge dans leur rapport à Dieu et aux croyances ainsi que les motivations qui les poussent au départ vers Jérusalem.

Le deuxième film, la Controverse de Valladolid, de Jean- Daniel Verhaegue (1992) s'inscrit parfaitement dans le chapitre 5 puisqu'il retrace les débats du milieu du XVIe siècle sur le sort des Indiens d'Amérique. L'objectif était ici de faire comprendre les enjeux des débats mais aussi (évidemment) de porter un regard sur les mentalités de l'époque.

Titre du chapitre		Document étudié	Problématique
1- La Méditerranée antique : les empreintes grecques et romaines.	La représentation des grands hommes	Camée du 1er siècle Ap. JC. représentant Octave Auguste parmi les Dieux après sa mort.	En quoi ce camée témoigne -t- il de l'évolution du régime du Principat ?
2- La Méditerranée médiévale : espaces d'échanges et de conflits.	L'image événement / Grands hommes et hommes du peuple.	Extraits du film « Kingdom of heaven » (2005).	Quelle est la foi des hommes du Moyen Age représentée dans le film Kingdom of heaven ?
3- L'ouverture atlantique : les conséquences de la découverte du nouveau monde.	L'image événement	Miniature illustrant un codex mexicain (le codex azcatitlan) de la fin du XVI.	En quoi cette dessin aquarellé témoigne t-il de la façon dont Hernan Cortès a conquis le Mexique ? Que ne nous dit pas cette miniature ?
	L'image événement	Extraits du film : la controverse de Valladolid (1992).	Que nous apprend ce film sur les débats qui ont eu lieu à Valladolid ?
4- Renaissance humanisme et réforme.	L'image des hommes ordinaires / L'oeuvre d'art	Analyse du tableau « les ambassadeurs »	En quoi cette oeuvre picturale est-elle emblématique des préoccupations des hommes la Renaissance ?
5- L'affirmation de l'Etat dans le royaume de France.	L'image des grands hommes / L'image propagande	Corpus : images du roi Louis XIV	
8- Tensions et mutations de la société d'ordre.	L'image du peuple	Corpus : caricatures illustrant des pamphlets sur les conditions du « petit peuple » au XVIIIe siècle.	

2-2-4 La démarche proposée.

Les activités proposées dans ma programmation se situaient en milieu, voire en fin de séquence. Il ne s'agissait pas d'utiliser les images pour faire émerger les représentations donc (d'autres images dans mes cours ont eu cette fonction). Mon objectif était de faire « avancer le cours », c'est à dire produire des savoirs historiques pour les élèves et bien sûr les former à la lecture d'images (analyse critique). Il s'agissait au final de répondre à la problématique posée.

*** Pour les images fixes**

Pour les documents étudiés, j'ai conçu des tableaux d'analyse qui devaient être complétés par les élèves. Ceux-ci varient d'un document à l'autre mais d'une façon générale reprennent les questionnements essentiels de tout décryptage d'images établis par Laurent Gervereau dans sa grille d'analyse pluridisciplinaire (annexe 3). Dans tous les cas, en premier lieu, il s'agit de présenter le document en donnant le nom des auteurs ou émetteurs, la date de production, la localisation de l'oeuvre ou de l'icône ainsi que sa thématique générale. Vient en second lieu, la phase descriptive. Il s'agit ici de REGARDER l'image et non plus de LA VOIR. Cette phase peut apparaître simpliste mais elle est essentielle. « décrire c'est déjà comprendre » insiste Laurent Gervereau²⁷ Il s'agit de collecter tous les éléments de l'icône. Ceux-ci peuvent être stylistiques (couleurs, volumes, organisations des éléments de l'icône) et thématiques (l'inventaire de tous les éléments représentés et surtout leur signification premières des éléments de l'image (le signifiant). Enfin, vient la phase d'explicitation. Il s'agit ici pour les élèves de rattacher ce qui est donné à voir à leurs savoirs historiques. C'est une phase importante qui permet d'approfondir la description en dégagant le sens premier des éléments représentés. Pour cette phase, soit mes élèves étaient déjà - en théorie - en mesure d'expliquer les éléments de l'image grâce au cours donné lors des séances précédentes (comme ce fut le cas pour l'étude du camée ou pour le tableau des Ambassadeurs ; soit, je leur avais fourni un corpus documentaire qui accompagnait l'image (comme dans le cas du Codex). Dans ce cas, le cours se construit concomitamment à l'analyse car les élèves doivent aller puiser dans ce corpus des éléments explicatifs. La dernière phase de l'analyse, sans doute la plus ardue,

²⁷ Laurent Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images, op.cit.*

consiste à opérer une synthèse de tout ce qui a été vu et en revenir au contexte de production en amont (Laurent Gervereau) pour critiquer le document : *Quel est le point de vue construit sur l'événement ou l'objet historique ? Quel est le rapport entre l'image et son auteur ? L'image est-elle proche ou éloignée des faits et, si oui ou non, pour quelles raisons ?....*

Les fiches-élèves correspondant aux activités d'analyse décrites (documents et consignes) sont présentées en annexes 4, 5 et 6.

* **Pour les films de fiction** : dans le cas des images animées, les étapes de l'analyse sont en théorie les mêmes. Néanmoins, la spécificité de ce type de support et leur utilisation en classe supposent certaines adaptations.

Dans les deux activités citées plus haut, je me suis chargée de présenter « le document » autrement dit le film (Quel est le réalisateur ? Quel scénariste Quelle est la date de sortie du film. S'agit-il d'une adaptation ou d'un remake...etc..). Il aurait pu en être autrement mais j'ai fait ce choix. J'ai sélectionné dans les films des séquences qui avaient un intérêt pour les apprentissages ciblés et les objectifs que je m'étais fixés. Pour chacune des séquences, les élèves avaient à compléter un tableau ou à répondre à des questions (annexe 6).

2-2-5 Tâches proposées et modalités pédagogiques :

Au cours de ces séances centrées sur l'image, le travail des élèves consistait à compléter les tableaux et répondre aux consignes qui les accompagnaient. Comme il a déjà été évoqué plus haut, au lycée, dans notre discipline, toute analyse de document, qu'il soit iconographique ou non, donne lieu à la rédaction d'une synthèse. Il s'agit pour les élèves d'organiser leur réflexion dans un écrit construit et organisé qui réponde à la problématique initiale. Cet exercice appelé « analyse d'un document » constitue une des épreuves du Baccalauréat (Les E3C). Les activités proposées devaient nécessairement s'intégrer à ce projet plus vaste de préparation aux épreuves. Comme le montre l'exemple de l'activité sur la miniature issue du codex mexicain ou sur le tableau *Les ambassadeurs*, la problématique générale sous forme de deux questions reprend une consigne type E3C. Pour autant, j'y reviendrai dans la troisième partie de ce mémoire, je n'ai pas toujours demandé aux élèves de rédiger l'intégralité de la synthèse.

Pour terminer, sur l'organisation pédagogique en général, qu'il s'agisse des images fixes ou des films de fiction, environ deux heures étaient consacrées à ces activités d'analyse de l'image. La plupart du temps, j'ai fait le choix de faire travailler les élèves individuellement ; je reviendrai également sur ce point dans ma troisième partie.

Partie 3

Analyse réflexive : limites, bilan et mise en perspective des situations d'apprentissage proposées.

Dans cette dernière partie, je reviens sur les activités mises en oeuvre (décrites plus haut) et tenterai de porter sur elles un regard critique. J'exposerai les principales difficultés auxquelles j'ai pu être confrontées mais aussi, à la lumière des travaux collectés et de mes observations, je ferai part de la difficulté de mes élèves ainsi que des limites des dispositifs et des améliorations possibles (pensées par la suite). Je tenterai donc de dresser un bilan. Dans un deuxième temps, en partant de ces constats, je mettrai en perspective ces expériences en proposant quelques pistes d'amélioration qui sont issues des ouvrages de didactique utilisés et qui me paraissent intéressantes.

3-1- Difficultés et limites des situations d'apprentissage proposées.

3-1-1 La question du temps

Cette question est primordiale et touche l'ensemble des activités de l'année. Il me paraît indispensable de l'exposer ici. Si l'on considère qu'un chapitre en seconde doit tout au plus être traité en 6h, 2h consacrées à une mise en activité sur un document visuel peut paraître un maximum. Or, ces deux heures sont la plupart du temps très largement insuffisantes. Pour l'analyse d'images fixes, j'ai pu observer à quel point la partie description elle-même est chronophage. Or se donner les moyens de REGARDER l'image et d'en relever tous les détails ne doit pas être négligée (*cf ce qui a été dit plus haut*). Si l'on ajoute à cette étape l'étude du corpus de documents qui permettra de donner aux élèves les éléments explicatifs ou analytiques, puis l'étape de la rédaction de la synthèse, il est évident que deux heures ne suffisent pas. Une des solutions expérimentée cette année a donc consisté à donner une partie de ce travail à faire à la maison, et plus particulièrement la description. Cette solution ne s'est pas avérée idéale, elle a plutôt été même contre-productive, j'y reviendrai. En outre, cet aménagement suppose de proposer les supports colorisés et de qualité pour chaque élève à la maison, par le biais numérique notamment ou en utilisant le manuel à la maison. Or, ce n'est pas toujours simple ou possible (fracture numérique, un manuel pour

deux). Pour palier au manque de temps, une autre solution a consisté à ne donner qu'une partie du travail à faire. Lors de l'activité sur le dessin issu du codex mexicain, je n'ai pas demandé à mes élèves de rédiger la synthèse que j'ai moi-même fournie en fin de séance. Une autre solution aurait pu être judicieusement envisagée : le travail en binôme ou par groupe. Cette modalité pédagogique que j'ai peu expérimenté lors de ces séances consacrées à l'image aurait sans doute permis aux élèves d'être plus exhaustifs dans leur description ; si tel détail échappe à un élève, il peut être repéré par les autres membres de son groupe. La mutualisation peut être ici le gage d'une meilleure efficacité.

Lors des séances consacrées aux films de fiction, la question du temps s'est posée également de façon prégnante. Même si il n'était pas question de visionner le film dans son intégralité (ce n'était pas mon choix), les séquences sélectionnées devaient être regardées au moins deux fois afin de permettre aux élèves une collecte des éléments demandés (ce qui correspond ici à la description). Or cela est extrêmement chronophage.

Au delà de cette question du temps, j'ai pu noter plusieurs difficultés et obstacles qui sont revenus de façon récurrente pour mes élèves.

3-1-2 De la difficulté à mener une description détaillée.

*** Pour les images fixes**

Dans cette partie, je prendrai principalement appui ici sur les deux activités suivantes : l'étude du dessin mexicain issu du codex et celui du tableau *Les Ambassadeurs*. En effet, j'ai pu observer que la partie descriptive est souvent menée de façon très PARTIELLE par les élèves. Ils la considèrent peut-être comme la plus évidente. Après tout, on peut le comprendre, puisque c'est ce qu'ils font depuis le début de leur scolarité (DECRIRE). La volonté d'aller vite, la certitude d'avoir « tout vu », l'apparente simplicité de la tâche leur font souvent négliger cette étape. Lors des séances, j'ai souvent dû intervenir pour relancer mes élèves afin qu'ils poursuivent leurs observations et qu'ils affinent leur description pour qu'elle soit le plus détaillée possible. Si je prends l'exemple du dessin mexicain, dans nombre de copies, il manquait la mention des victuailles dans les sacs des porteurs, la posture même de ces porteurs, la couverture tenue par la femme au premier plan... Concernant, le tableau *Les ambassadeurs*, les oublis étaient encore plus nombreux : les motifs au sol, au mur, les couleurs, les détails propres à chaque

objet ou aux vêtements des deux hommes... Il y a donc là un réel apprentissage à mener avec eux. Regarder une image et y déceler tous les détails supposent d'entraîner son regard. La seule consigne « *Décris cette image* » comme je l'ai souvent posée m'est très vite apparue insuffisante, même pour des élèves de seconde. Un guidage apparaît nécessaire pour leur permettre de s'intéresser à tous les éléments de *l'imago*. Celui-ci peut être donné à l'oral ou sous forme de grille, au tableau, indiquant avec des termes génériques tous les éléments à passer en revue (Les hommes, les objets, les couleurs, les animaux, le décor ...). Pour toutes ces raisons, renvoyer le travail de description à la maison pour gagner du temps s'est avéré une « fausse bonne idée ».

3-1- 3 De la difficulté à expliquer, interpréter ou critiquer : comment aider les élèves à nourrir leur analyse ?

L'étape qui consiste à dépasser la simple description pour construire l'analyse en tant que telle et répondre à la problématique générale s'avère tout aussi délicate. Cette étape est pourtant primordiale ; avec elle, on rentre dans le vif du sujet. Il s'agit pour nos « apprentis historiens » d'aller puiser dans leurs connaissances pour décrypter l'image, la comprendre et l'expliquer : *À quelle réalité historique renvoient les éléments représentés ? Que nous apprend cette image sur l'événement ou sur le grand homme en question ?* Elle conduit à la dernière phase qui consiste à interpréter ou critiquer le document : *Quel est l'écart entre l'image et la réalité ? etc..* Afin que les élèves puissent expliciter les éléments collectés lors de l'étape descriptive, il leur faut des connaissances. Les premières activités mises en oeuvre, souvent à l'oral, m'ont montré la difficulté des élèves à faire le lien entre ce qu'ils voient et leurs connaissances ; cette étape ne va pas de soi, loin s'en faut.

Ici, l'on touche à la place de l'analyse de l'image dans la séquence. Une solution possible consiste à proposer l'activité en fin de séquence lorsque les élèves ont construit à priori *TOUS* les savoirs nécessaires. Or, cette année, le plus souvent, j'ai choisi de proposer les activités en milieu de séquence et les élèves n'avaient pas toutes les connaissances pour décrypter au mieux l'image ou bien l'interpréter ; toute la difficulté consistait donc à leur apporter les éléments pour nourrir leur analyse et construire les savoirs sur la séquence. Je me suis beaucoup interrogée sur ce point.

Pour illustrer mon propos sur ces difficultés, je prendrai appui sur les activités déjà analysées plus haut (le dessin mexicain issu du Codex et le tableau *Les ambassadeurs*) ainsi que sur les deux films de fiction. J'expliciterai les différents dispositifs mis en place pour conduire les élèves à mener à bien cette étape analytique et je tenterai d'en mesurer l'efficacité.

*** Une miniature issue d'un codex mexicain.**

L'activité bâtie autour de l'image issue du codex (annexe 4) s'est déroulée en quatre étapes. La première étape, menée en classe, était consacrée à la description (les élèves devaient compléter la colonne de gauche dans le tableau). Pour la seconde étape, qui devait leur permettre d'acquérir les connaissances nécessaires à l'analyse du dessin, j'ai proposé un document de synthèse explicatif sur l'événement et ses circonstances, son contexte en amont et en aval (fiche connaissances élève en annexe 7) ; ce travail de lecture, de compréhension et de sélection de l'information, fut mené à la maison et constituait un préalable à la troisième étape. Au cours de celle-ci , les élèves devaient compléter la colonne de droite du tableau (étape analytique). Enfin, la dernière étape devait être consacrée à la critique du document et initialement à la rédaction d'une synthèse.

Comme en témoignent les travaux d'élèves présentés en annexe 8 (copies 1 et 2), ce dispositif a plutôt bien fonctionné. Grâce au tableau, la plupart de mes élèves ont semblé- t-il mesuré la différence entre DÉCRIRE et EXPLIQUER. Par ailleurs, ils ont compris que rien n'était laissé au hasard dans cette miniature dont tous les détails pouvaient être expliqués. J'ai pu noter que ceux qui avaient mené un réel travail sur la fiche connaissances étaient manifestement armés pour comprendre et expliquer ce qu'ils avaient prélevé dans le dessin.

Néanmoins, une amélioration importante aurait pu être apportée. L'étape décisive qui consiste à CRITIQUER le document est absente dans mon tableau. Cette étape fut menée à l'oral. Dans le cas du dessin mexicain, la critique consistait à expliquer ce que ne dit pas le document, à repérer quel point de vue est construit sur l'événement et son personnage principal (l'aspect diplomatique de la conquête) au regard de ce qui est omis (la violence lors de certaines étapes comme à Cholula par exemple). Finalement, il aurait été intéressant d'ajouter une troisième colonne au tableau d'analyse consacré à ce point. La question posée aurait pu être celle-ci : « *Qu'est ce qui n'est pas montré dans ce dessin sur la façon dont Cortès a conquis le Mexique ?* ». Les éléments de réponses étaient également présents dans la fiche

de synthèse et tous les élèves auraient pu réfléchir à cette question à l'écrit plutôt qu'une minorité, comme c'est souvent le cas, lors de la phase orale.

*** Une oeuvre picturale : Le tableau *Les ambassadeurs***

Ce tableau d'Hans Holbein dans sa thématique comme dans sa réalisation est emblématique de la Renaissance. Pour l'historien, il a un intérêt comme document en ce sens qu'il nous apprend beaucoup sur les mentalités et les préoccupations de l'époque. Tous les éléments figurés ont une portée symbolique. Sans parler des éléments cachés dans le tableau (le christ derrière le rideau, le crâne anamorphosé, la corde cassée...). Il se prête donc particulièrement bien à l'analyse. Comme il a été dit plus haut, l'étape descriptive a été menée par les élèves à la maison. Ils disposaient de leur manuel proposant une reproduction du tableau en pleine page ainsi que la possibilité d'aller voir ses moindres détails sur le site *google art*. Je ne reviendrai pas ici sur les limites de ce « travail maison », mené trop partiellement par mes élèves d'autant plus qu'il (le travail descriptif) n'était pas guidé. L'analyse a été menée en classe. Au préalable, les élèves devaient se replonger dans leur cours sur l'humanisme et la Renaissance artistique. Lors de cette phase, le repérage des deux grands thèmes s'est fait assez aisément : les sujets, deux hommes puissants, relativement inconnus, la célébration des sciences et du savoir, les progrès de la connaissance du monde et les grandes découvertes. L'aspect religieux, quant à lui, a été plus difficilement mis en évidence. Tous les élèves n'avaient pas repéré le christ caché en haut de la toile, derrière le rideau, beaucoup n'avaient pas identifié le crâne (et pour cause !). Pour permettre aux élèves d'approfondir cette analyse, nous avons donc visionné quelques extraits d'un documentaire sur l'oeuvre²⁸. J'avais sélectionné les séquences en fonction de leur intérêt et afin de ne pas tout dévoiler. Si ce documentaire a permis d'offrir des pistes de réflexion, notamment sur l'aspect religieux, l'analyse a souvent été menée de façon très confuse, partant dans toutes les directions et au final comportant de nombreux oublis. Les éléments prélevés et décrits dans le tableau n'étant pas du tout expliqués. L'interprétation du documentaire étant parfois plaqué sur la fiche. En annexe 9, deux copies d'élèves témoignent de cette confusion.

Si les élèves ont beaucoup aimé le tableau et le documentaire, d'un point de vue méthodologique, l'activité n'était pas satisfaisante. Il aurait été beaucoup plus judicieux de proposer un tableau en colonne permettant de mettre en vis à vis les

éléments décrits et leur symbolique ; il aurait été encore plus judicieux de suggérer un classement de ces éléments pour guider les élèves ; du type : *éléments religieux, éléments politiques, éléments scientifiques*. Enfin, pour nourrir l'analyse, le documentaire, bien que fort intéressant, était quasiment trop riche, apportant tous les éléments explicatifs. Il aurait été plus subtil de proposer des fiches-connaissances sur les vanités par exemple ou sur le contexte religieux, dans lesquelles, les élèves seraient allés puiser pour CONSTRUIRE eux mêmes leur analyse.

*** Les films de fiction :**

Cette difficulté à guider les élèves dans leur analyse, à leur fournir des pistes qui leur permettent de nourrir PAR EUX-MÊME leur réflexion s'est posée de la même façon pour les films de fiction. Notez bien que les deux films choisis ont d'abord été utilisés comme des documents dans lesquels les élèves avaient à puiser des informations : « *Quels sont les mentalités des hommes du Moyen Âge, Quelles sont les pratiques liées à leur foi ?* » (Kingdom of heaven). « *Quels sont les arguments de Las Casas en faveur des Indiens ? Quels sont ceux de son contradicteur (la controverse de Valladolid)* ». Pour autant, j'ai questionné à chaque fois, la question du réel et du vraisemblable dans les séquences proposées. « Quelle est la part de la réalité historique et la part de fiction avérée dans ces extraits ? ». C'est un moment assez excitant et très plaisant avec les élèves. Ceux-ci sont souvent très intéressés. Pour le premier film cité, j'ai proposé un tableau à compléter (annexe 6). Pour le deuxième film, nous avons mené cette réflexion à l'oral. Notre échange a porté sur l'arrivée d'une famille indienne destinée à être « examinée » par les clercs. Beaucoup d'élèves ont perçu l'in vraisemblance de la situation. En revanche, très peu ont été en mesure de remettre en cause le duel verbal « en présentiel » entre Sepulveda et Las Casas. Pour cela, il aurait été nécessaire de renvoyer les élèves à des documents, un article de l'encyclopédie Universalis par exemple, établissant que la controverse n'a pas opposé « en chaire et en os » nos deux contradicteurs. Je leur ai fourni directement cette information. Tout comme pour les images fixes, il aurait été sans doute plus profitable d'aménager du temps pour que les élèves puissent mener leurs propres recherches à partir d'un corpus documentaire et repérer ainsi PAR EUX-MÊMES les invraisemblances dans ces deux séquences filmiques.

3- 2- Mises en perspective

3-2-1 Questionnements à compléter et interdisciplinarité.

Au cours des activités menées avec mes élèves, j'ai finalement très peu orienté mon questionnement vers l'analyse stylistique. Sans doute parce que celle-ci relève plus de l'histoire des arts, domaine dans lequel je me sens peu formée. Sur ce point un travail mené conjointement avec le professeur d'art plastique pourrait être facilement envisagé afin que celui-ci vienne nourrir l'analyse avec son regard de spécialiste. Plusieurs autres points de la grille de Laurent Gervereau ont été peu ou pas abordés : pour le contexte en amont, le bain technique, et pour le contexte en aval, toute la question autour de la diffusion de l'image - en son temps puis ultérieurement - ainsi que la façon dont celle-ci a été perçue et reçue. Enfin - et je le regrette beaucoup - j'ai peu laissé mes élèves s'exprimer de façon subjective sur les documents proposés. Comment eux regardent-ils l'image ? Qu'y voit-ils ? Quel est leur jugement personnel tenant à leur goût individuel ? C'est un point important. Certes et de façon assez spontanée des appréciations fusent lors de la *Première* du document car l'image *qui est à voir d'emblée* parle aux sens et porte une émotion directe mais ce moment pourrait être prolongé et exploité davantage.

3-2-2 D'autres pistes à exploiter : la mise en relation des images.

Cette année, hormis lors de la séquence centrée sur la Renaissance artistique au cours de laquelle nous avons observé (admiré) successivement plusieurs oeuvres picturales emblématiques de cette période et où nous avons également comparé différentes représentations d'un même sujet (*la représentation du christ*), mon travail sur l'image s'est centré principalement sur des documents étudiés individuellement. Or, comme l'exposent les historiens du visuel et les spécialistes des sciences de l'éducation, la mise en relation d'images intégrées à des corpus diachroniques ou synchroniques permet de déclencher une réflexion approfondie sur l'image, sur le contexte de son élaboration, sur ses capacités à produire telle histoire ou telle représentation. Il s'agit, soit de confronter des images de temporalités différentes mais traitant du même thème voir du même sujet, soit de proposer une série d'images produites par le même auteur, une même source mais se rapportant au même sujet. Le travail mené sur le dessin indigène issu du codex

mexicain aurait pu être enrichi en proposant aux élèves d'aller sur le site de la BNF et découvrir l'ensemble des illustrations miniatures qui ont composé ce codex. J'ai constaté bien après avoir monté ma séquence que *Le Livre scolaire.fr* proposait d'ailleurs une activité en ce sens, sur une série de dessins issus de codex, intitulée justement *L'art aztèque et la conquête espagnole*²⁹. Il aurait été pareillement intéressant de confronter des représentations de cette conquête du Mexique réalisées à des siècles différents : je pense à des artistes espagnols ou mexicains contemporains, tel Diego Rivera, qui dans ses fresques met en scène l'arrivée de Cortès à Mexico.

La situation très particulière du travail à distance ne m'a pas permis de mettre en oeuvre ce travail mais la séquence consacrée à L'affirmation de l'État à l'Époque Moderne et plus précisément à Louis XIV, roi soleil, offrait l'opportunité de traiter une série d'images : les portraits du Roi, instrument du pouvoirs. Le manuel des éditions Hatier avec lequel je travaillais cette année ne présentait pas moins de sept tableaux dans les six pages consacrées au chapitre. Tous réalisés par des contemporains du règne et contribuant à la propagande d'État puisque visant à promouvoir, justifier et / ou glorifier le souverain et sa politique. Un dossier complet de l'Histoire par l'image propose d'ailleurs un dossier sur Louis XIV ; plusieurs tableaux y sont analysés. Un enseignement sur l'absolutisme peut être mené entièrement à partir de cette production.

Une même confrontation peut-être opérée avec des des extraits de films de fiction. Nous avons visionné en classe des extraits de *Kingdom of heaven* (Ridley Scott) . Or, un film bien antérieur traite du même sujet : *SALADIN* de Youssef Chahine. (produit en 1963) . Un travail intéressant autour de la comparaison aurait pu être mené sur la représentation des personnages historiques dans les deux films (Saladin, les templiers ...) ou sur un événement marquant : la bataille de Hattin par exemple.

Confrontées ou rapprochées, cette mise en relation des images me paraît donc être un point à développer. La filiation des images entre elles est riche de savoirs et de réflexions. Comprendre ce que doit une image à une autre image, un film à un autre est un indispensable pour décrypter les images.

29

3-2-3 Synthétiser les outils méthodologiques, les savoirs et les savoir-faire acquis.

Au regard de tous ces constats, j'ai élaboré ma propre fiche méthodologique d'analyse d'un document iconographique que j'avais l'intention de distribuer à mes élèves en cette fin d'année (annexe 10). Elle reprend les grandes étapes d'analyse de l'image de la grille de Laurent Gervereau tout en guidant les élèves dans la rédaction d'une synthèse de type exercice d'E3C. Elle est sans doute bien imparfaite et ne se rapporte qu'aux images fixes mais j'espère qu'elle saura guider mes élèves dans leurs futures analyses afin que celles-ci soit menées de la façon la plus organisée et la plus complète possible.

Afin de synthétiser les savoirs acquis sur les images mais aussi de les objectiver, j'avais également l'intention de proposer aux élèves de compléter un genre de « book ». Dans ce dossier, il s'agirait de classer les images rencontrées au cours de l'année, d'en établir une typologie et d'associer les questions pertinentes à leur poser. On y retrouverait également la grille d'analyse et des outils méthodologiques indispensables tel qu'un lexique pour décrire. Ce point n'a pas été abordé jusqu'à maintenant mais nos jeunes lycéens manquent de mots pour parler des images. Un outil de ce type ne peut être construit sur une seule année ; il suppose également qu'une progression soit établie dans ce domaine. Il pourrait ainsi être débuté en seconde puis être complété en Première et en Terminale ; ce qui garantirait, au regard des programmes, de traiter tous les types de supports : photographies, films et actualités qui ne manqueront pas d'apparaître en histoire contemporaine.

3-2-4 Comment évaluer les progrès de nos élèves en matière de lecture d'images ?

Il est indispensable de pouvoir mesurer les compétences acquises ou non par nos élèves en terme de décryptage d'images. Comme il a déjà été dit plus haut, on peut tout à fait envisager une activité d'analyse d'images « classique » évaluée. À la fin d'une séquence, les élèves seraient armés pour décrypter l'image grâce à leur cours. Pour pouvoir mesurer leurs capacités tout au long « *du process* », de la description fine à l'interprétation, on leur demanderait de compléter

un tableau d'analyse (présentation, description, explication et analyse critique) mais aussi, pourquoi pas, on pourrait les laisser mener des recherches sur l'auteur et le contexte de création du document. Au final, il s'agirait de rédiger une synthèse.

Une autre activité, décrochée d'un exercice type E3C, et peut-être plus difficile mais à mon avis plus intéressante, consisterait à laisser les élèves se débrouiller seuls face à une image (en lien avec le programme du moment bien sûr) ; la même synthèse serait attendue mais les élèves auraient à se questionner « par eux-même » et à mobiliser tous les outils et les questionnements abordés au cours de l'année. Évidemment, d'autres dispositifs pourraient être envisagés en fonction de critères ciblés et de ce que l'on souhaite ou non évaluer chez nos élèves. Pour ma part, à l'approche de cette fin d'année, je réfléchis à un type d'évaluation pour mes deux classes de seconde.

Conclusion

Notre métier de professeur d'histoire et de géographie ne peut aujourd'hui se passer des images qui ont « cette capacité à changer le monde »³⁰. Les enjeux autour de la lecture d'images, on l'a vu, dépassent le cadre scolaire et c'est la formation des futurs citoyens qui est en jeu. Cette réflexion menée tout au long de l'année dans mes classes de lycée autour de la place des images m'a conduite à rompre avec une pratique relativement « pauvre » des images, qui était mienne à l'école élémentaire, basée trop souvent sur *l'illustratif*. J'ai essayé d'engager mes élèves à traiter les images comme des documents, à les regarder très attentivement pour pouvoir en sortir un « matériau historique » sur lequel poser un regard critique. Néanmoins, je n'ai pu mettre en oeuvre toutes les stratégies et tous les questionnements qui permettent de traiter l'image dans toutes ses dimensions et d'en révéler tous les enjeux, loin de là. Comme il a été dit plus haut, je n'ai pas exploité la grille de Laurent Gervereau de façon exhaustive. Dans chacune des activités proposées, toutes les strates de la fabrication et des usages des images n'ont pas été explorées. Cet écrit n'est donc que le début de la réflexion sur mes pratiques autour de l'image. En outre, accorder plus de place aux films fiction et à leur analyse, mettre en relation des images et progresser dans le domaine de l'histoire des arts sont trois axes que je souhaiterais explorer et approfondir dans la suite de ma carrière.

Malgré les insuffisances qui ont marqué ces activités, les difficultés et le manque de temps, ce travail a conforté chez moi l'idée que l'image est un support, source « d'un plaisir neuf »³¹ et jamais démenti dans les apprentissages. À « l'instant T » de la projection, dans l'espace de la classe, elle mobilise l'ensemble du groupe. Elle s'adresse aux sens et est un vecteur d'émotions partagées entre maîtres et élèves.

³⁰ Laurent Gervereau, *Histoire du visuel au XXe siècle*, Éditions du seuil. Mars 2003.

³¹ Dominique Pinson et Gérard, Op. Cit.

Bibliographie

Ouvrages historiques et scientifiques

- DELPORTE, Christian, GERVEREAU, Laurent, MARECHAL, Denis. (2008) *Quelle est la place des images en histoire ?* Paris, Nouveau Monde éditions.
- DUPRAT, Annie. (2007). *Images et Histoire, Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*, Paris, Belin.
- GERVEREAU, Laurent. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, Editions La Découvert.
- GERVEREAU, Laurent. (2000). *Les images qui mentent : histoire du visuel au XX^e siècle*. Paris, France : Seuil.
- DELAGE, Christian, GUIGUENOT Vincent. (2004). *L'historien et le film*, Paris, Gallimard.

Ouvrages pédagogiques

- BRIAND, Dominique, PINSON, Gérard.(2008). *Enseigner l'histoire avec des images, École, collège, lycée*, Hachette Education, Paris.

Reuves

- « *50 images qui ont marqué l'histoire* », *Le Monde, hors série, 2020*.

Colloques et articles en ligne

GACHET, Marie-Claire, DELPORTE, Christian, Colloque. « *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école, Les images dans l'enseignement de l'histoire* », Eduscol, 2002, mis à jour le 25 avril 2011.

JAOUL Alexis, *L'image et les pratiques d'enseignement en histoire en classe de seconde en France : analyse du chapitre « Révolutions, libertés, nations à l'aube de l'époque contemporaine » (1770-1850) dans le site Édubase.*

Revue de recherches en littérature médiatique multimodale.

Haver, G. (2008). *L'image à l'école : l'écueil des bonnes intentions. Passeurs d'images.* Récupéré du site <http://www.passeursdimages.fr/L-image-a-l-ecole-l-ecueil-des.html>

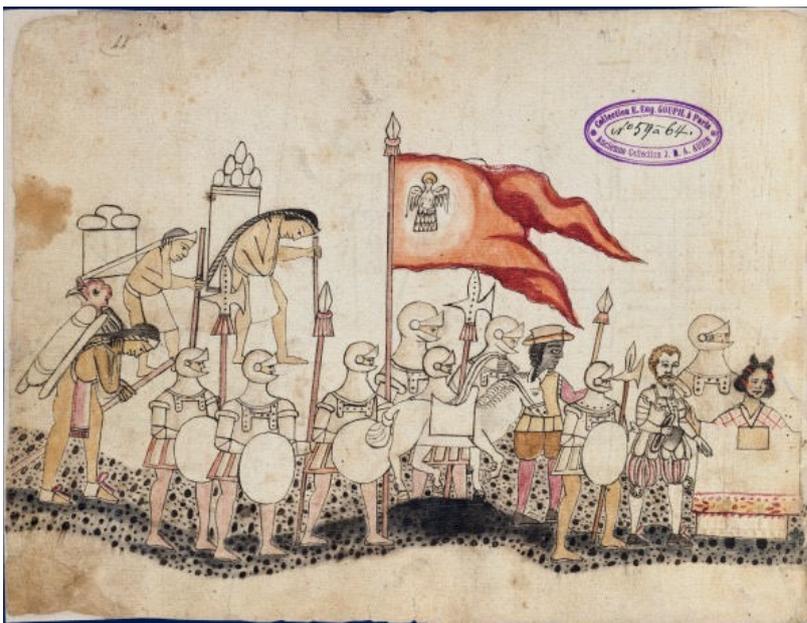
Masselot-Girard, M. (2003, octobre). *Le traitement didactique de l'image.* Communication présentée aux *Deuxièmes rencontres nationales de la liste CDIDOC-FR*, Lyon, France. Récupéré du site https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Lyon_2003/girard.pdf

Annexe 1 :

Images fixes choisies pour être étudiées avec mes élèves de seconde.



Camée du 1er siècle
ap. J.C., 22, » X
18,7 cm
Kunsthistorisches
Muséum, Vienne,
Autriche.



Miniature, Codex azcatitlan, fin
XVIe siècle, BNF, Paris.



Les ambassadeurs, huile sur toile, 1533,
297 X 209 cm, National Gallery, Londres.

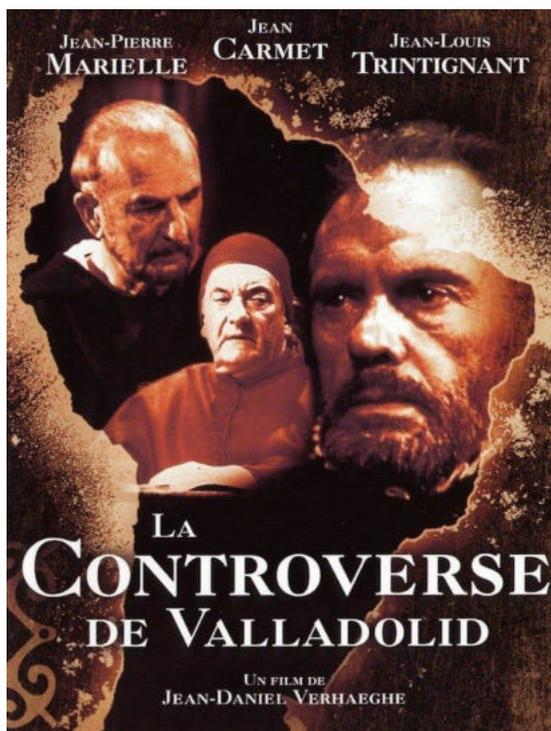
Annexe 2 :

Films de fiction dont des extraits ont été visionnés en classe.

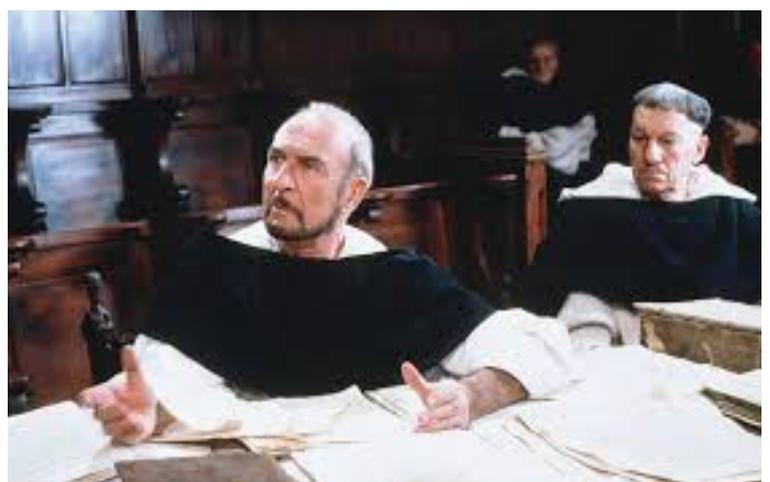


***Kingdom of heaven* de Ridley Scott (2005)**

Ci-contre affiche du film et ci-dessous photogramme représentant la bataille de Jérusalem.



***La controverse de Valladolid* de Jean Daniel Verhaegue, 1992.** Affiche du film et photogramme représentant Las Casas.



Annexe 3 : Synthèse de la grille d'analyse de Laurent Gervereau.

Récapitulatif général de la grille d'analyse

Description

Technique

- Nom de l'émetteur ou des émetteurs ;
- mode d'identification des émetteurs ;
- date de production ;
- type de support et technique ;
- format ;
- localisation.

Stylistique

- Nombre de couleurs et estimation des surfaces et de la prédominance ;
- volume et intentionnalité du volume ;
- organisation iconique (quelles sont les lignes directrices ?)

Thématique

- Quel titre et quel rapport texte-image ;
- inventaire des éléments représentés ;
- quels symboles ;
- quelles thématiques d'ensemble ? (quel sens premier ?)

Étude du contexte

Contexte en amont

- De quel « bain » technique, stylistique, thématique, est issue cette image ?
- Qui l'a réalisée et quel rapport avec son histoire personnelle ?
- Qui l'a commanditée et quel rapport avec l'histoire de la société du moment ?

Contexte en aval

- L'image connut-elle une diffusion contemporaine du moment de sa production ou une (des) diffusion(s) ultérieure(s) ?

- Quelles mesures ou témoignages avons-nous de son mode de réception à travers le temps ?

Interprétation

Significations initiales, significations ultérieures

- Le ou les créateurs de l'image ont-ils suggéré une interprétation différente de son titre, de son légendage, de son sens premier ? Quelles analyses contemporaines de son temps de production pouvons-nous retrouver ?
- Quelles analyses postérieures ?

Bilan et appréciations personnelles

- En fonction des éléments forts relevés dans la description, l'étude du contexte, l'inventaire d'interprétations étagées dans le temps, quel bilan général en déduisons-nous ?
- Comment regardons-nous cette image aujourd'hui ?
- Quelle appréciation subjective tenant à notre goût individuel — annoncée comme telle — pouvons-nous en donner ?

Annexe 5 : activité d'analyse du tableau « Les ambassadeurs » .

En quoi le tableau « Les ambassadeurs » de Hans Holbein le Jeune est-il emblématique de la Renaissance artistique et du courant humaniste ?

Analyse d'un document iconographique :
une œuvre picturale.



1- Présentez le tableau (nom, peintre, date, support et lieu de conservation) :

2- **Le contexte** : Hans Holbein le Jeune (1497-1543) vit à la cour du roi d'Angleterre Henri VIII dont il devient un des portraitistes officiel. Ce tableau lui a été commandité par Jean de Dinteville (représenté à gauche du tableau) ambassadeur de France en Angleterre qui a voulu immortaliser la visite de son ami, Georges de Selve (à droite), évêque de Lavaur venu lui rendre visite à Pâques 1533. Il s'agit donc de deux Français, ambassadeurs du Roi de France, François Ier.

Le contexte politique est tendu en Europe : le roi Henri VIII a besoin du soutien de la France pour faire accepter au Pape l'annulation de son mariage. Les ambassadeurs sont là pour négocier au mieux cette alliance. Nous sommes ici à la veille de la rupture entre l'Angleterre et la papauté. La fonction d'ambassadeur, autrefois temporaire, est devenue permanente et témoigne du renforcement des états modernes et de la complexité des relations diplomatiques à l'époque.

3- La description du tableau : Quel titre ? Quelle thématique d'ensemble ? Sa composition ? : l'inventaire des éléments représentés et leur organisation, leur sens premier ? Les couleurs ? Les motifs ? Les lignes directrices ?

4- Quelle interprétation de ce tableau ? Quelle est la « portée symbolique » des éléments représentés ? Un sens caché voulu par l'Auteur ? En quoi est-il emblématique de la Renaissance et du mouvement humaniste ?

Annexe 6 : activité d'analyse du film Kingdom of heaven.

<i>Extrait 1 : Le départ</i>	
Quelle est la religion de Balian ? Comment est-ce montré dans le film ?	
Que peut-on dire de sa foi par rapport à celle d'autres personnages qui en parlent dans le film ?	
Comment le cinéaste montre-t-il que tous les personnages qui partent vers Jérusalem ont la foi ?	
Que va faire Balian à Jérusalem ?	
<i>Extrait 2 : l'Arrivée à Jérusalem</i>	
Comment Jérusalem est-elle présentée ?	
Où va Balian à Jérusalem précisément ? Pourquoi ?	
<i>Extraits 3 et 4</i>	
Où apprend-t-on sur les États latins d'Orient (royaume de Jérusalem) dans ces extraits ?	

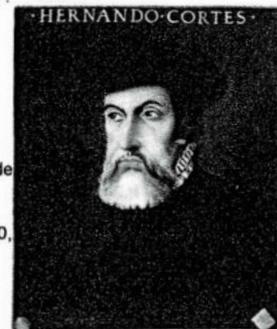
Qu'est-ce qui, dans les extraits présentés, relève de la reconstitution du passé et des mentalités de l'époque ? Qu'est-ce qui, au contraire, semble peu plausible (propre à notre temps) ?	
<i>Extrait 1 : le départ de Balian pour la croisade. 18 min - 35- 26 min 10</i>	Analyse
<i>Extrait 2 : l'arrivée à Jérusalem. 32 min - 35 min</i>	Analyse
<i>Extrait 3 : la préparation du siège de Jérusalem. 1h35 min - 1h43 min</i>	Analyse

Annexe 7 : fiche connaissances (activité du codex azcatitlan.)

Hernan Cortès (1458 – 1547) et la conquête du Mexique (1519 – 1521)

La conquête du Mexique peut se décomposer en quatre phases :

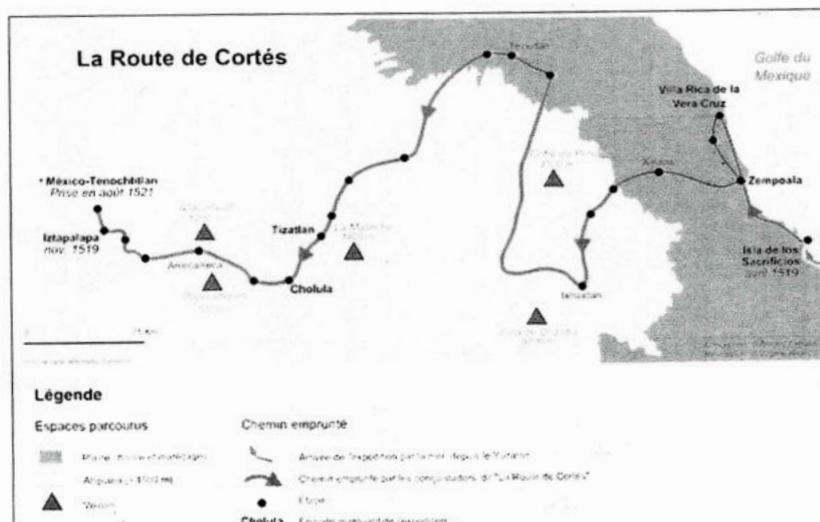
- L'exploration des côtes du Mexique ancien de 1517 à 1519 .
- La marche des conquistadors menés par Cortès entre le golfe du Mexique et le plateau central de la vallée de Mexico en 1519, appelée la « route de Cortès » .
- La « coexistence pacifique » entre Espagnols et Aztèques à Mexico-Tenochtitlan de 1519 à 1520, Cortès étant l'invité de Moctezuma ;
- Le siège et la prise de la ville en 1521.



1- Qui est Cortès ? Issu d'une famille de la petite noblesse désargentée de l'Estrémadure, Hernan Cortès préfère la carrière des armes à celle des lettres. Après deux années passées dans la prestigieuse université de Salamanque, Hernán Cortés s'ennuie ; tout pétri de culture chevaleresque, il rêve d'aventures. Il abandonne ses études et choisit de s'embarquer pour l'Amérique. En 1504, il débarque sur l'île d'Hispaniola (Saint-Domingue) où il reçoit une terre et des esclaves (encomienda). C'est à Cuba, entre 1511 et 1519, qu'il participe à sa première expédition et à ses premiers faits d'armes. Nommé maire de Santiago de Cuba par le gouverneur Diego Velázquez, Cortès, plus sûr de lui (il a alors 34 ans), fort d'une première expérience, prépare lui-même une expédition pour explorer plus avant les côtes du Yucatan déjà en partie découvertes par les précédentes expéditions de 1517 et de 1518. Il vend ses terres, achète des vaisseaux qu'il fait armer à ses frais, recrute soldats et marins. Cortès décide alors de partir précipitamment et il quitte l'île de Cuba le 10 février 1519 avec 11 navires, une quinzaine de cavaliers, près de 500 fantassins, une centaine de marins et quelques Indiens et Noirs comme auxiliaires de troupes, des canons, des chevaux et des molosses.

2- La route de Cortès (Fév 1519 – Nov 1519) Les vaisseaux atteignent l'île de Cozumel quelques semaines plus tard, puis remontent progressivement les côtes du Yucatan et du Tabasco. Dès le début de son périple, Cortès a la chance de faire deux rencontres décisives : Jerónimo de Aguilar, conquistador naufragé d'une précédente expédition et devenu esclave des Mayas et une indigène, la Malinche. Malintzin dite « La Malinche » est issue de la noblesse nahuatl. Elle a été disgraciée et vendue par son beau-père. Bien éduquée, elle parle à la fois le maya et le nahuatl, langues des Aztèques. Cortès la choisit comme compagne. Dès lors, Cortès dispose de deux traducteurs qui travaillent main dans la main : Cortès s'adresse en espagnol à Jerónimo de Aguilar qui parle à la Malinche en maya qui, à son tour, traduit en nahuatl. Le trio Cortès-Aguilar- Malinche fut un élément essentiel pour parvenir à la victoire des Espagnols. Au fur et à mesure que le corps expéditionnaire avance, Cortès s'enquiert non seulement des coutumes aztèques, mais également des positions défensives, des chemins les plus sûrs, des rapports de force qui s'exercent à l'intérieur de l'empire de Moctezuma II. Cortès agit avec les chefs des nombreuses seigneuries traversées durant l'expédition : calme, respect de la bienséance locale, ordres donnés aux soldats de ne commettre aucune rapine, etc. C'est ainsi qu'au fur et à mesure qu'il progresse à l'intérieur des terres, Cortès parvient non seulement à se ravitailler sans exercer de violence mais surtout à obtenir de précieuses informations sur sa destination finale : Mexico-Tenochtitlan. Il apprend en particulier que le joug aztèque sur les territoires est contesté. Il décide alors d'exploiter ces divisions en jouant sur les haines et les rancœurs accumulées entre les peuples pour passer alliance avec les ennemis des Aztèques (les Totonèques puis les Tlaxcalteques). Enfin, la « stratégie douce » utilisée par Cortès est essentielle pour obtenir un soutien logistique. Cortès se déplace avec près de 500 hommes, des canons, de la nourriture sur des chemins qui interdisent l'usage de charriots à roue, surtout lorsqu'il s'agit de gravir les versants qui mènent au plateau central. Il faut alors tout porter à dos d'hommes ; les chevaux, en faible nombre, servaient avant tout aux capitaines et aux éclaireurs. Les porteurs indigènes que Cortès recrute ou qui lui sont offerts constituent par conséquent un atout fondamental pour progresser en direction de la vallée de Mexico. Après avoir passé alliance avec les Tlaxcalteques, Cortès poursuit son chemin en direction de la grande cité alliée de l'empereur Moctezuma, Cholula, située dans la vallée de l'actuelle ville de Puebla. Les étrangers y sont bien accueillis mais, pris de panique suite à une rumeur d'attaque, Cortès décide d'organiser une contre-offensive qui aboutit au plus grand massacre de la conquête : entre 20 000 et 30 000 habitants de Cholula sont passés au fil de l'épée par les soldats de Cortès ou anéantis par les matraques des Tlaxcalteques et des Totonèques. Cortès arrive à Tenochtitlan le 8 novembre 1519.

3- La chute de l'empire aztèque. Moctezuma fait bon accueil à ces hommes blancs et barbus venus de l'Orient, qu'il prend pour les envoyés du dieu Quetzalcoatl, et contre lesquels toute résistance lui paraît impossible. Cortès passe quelques jours à admirer les merveilles de la cité, bâtie au milieu d'un lac ; puis il agit avec sa rapidité accoutumée : il se saisit par trahison de la personne de l'empereur, et, par l'intermédiaire de son prisonnier, commence à agir en maître de tout le pays. En mai 1521, il commence le siège de la capitale, qu'il a préalablement encerclée. Il lui faut trois mois d'assauts répétés pour la prendre de vive force. Sous la conduite de Cuauhtémoc, neveu de Moctezuma, les Aztèques lui opposent une résistance acharnée, que ne font plier ni la famine ni les ravages de la petite vérole. Quand la ville tombe enfin, le 13 août 1521, elle n'est plus qu'un monceau de ruines et de cadavres. Avec la chute de Mexico et la capture de Cuauhtémoc, toute résistance organisée prend fin : de simples promenades militaires suffisent aux Espagnols pour soumettre, en 1522-1523, tout le sud et l'ouest du Mexique. Cortès organise aussitôt son empire et ses conquêtes : il fait rebâtir Mexico puis se fait confirmer , par Charles Quint, dans sa charge de gouverneur de la nouvelle Espagne.



Annexe 9 : copies d'élèves (Activité « Les ambassadeurs »).

1- Présentez le tableau (nom, peintre, date, support et lieu de conservation) :
 Hans Holbein le Jeune. C'est une huile sur bois, conservée à Genève.

2- Le contexte : Hans Holbein le Jeune (1497-1543) vit à la cour du roi d'Angleterre Henri VIII dont il devient un des portraitistes officiels. Ce tableau lui a été commandité par Jean de Dinteville (représenté à gauche du tableau) ambassadeur de France en Angleterre qui a voulu immortaliser la visite de son ami, Georges de Selve (à droite), évêque de Lavaur venu lui rendre visite à Pâques 1533. Il s'agit donc de deux Français, ambassadeurs du Roi de France, François Ier.

Le contexte politique est tendu en Europe : le roi Henri VIII a besoin du soutien de la France pour faire accepter au Pape l'annulation de son mariage. Les ambassadeurs sont là pour négocier au mieux cette alliance. Nous sommes ici à la veille de la rupture entre l'Angleterre et la papauté. La fonction d'ambassadeur, autrefois temporaire, est devenue permanente et témoigne du renforcement des états modernes et de la complexité des relations diplomatiques à l'époque.

3- La description du tableau : Quel titre ? Quelle thématique d'ensemble ? Sa composition ? Les éléments représentés et leur organisation, leur sens premier ? Les couleurs ? Les motifs ? Les lignes directrices ?

Les ambassadeurs sont représentés de deux hommes qui forment le "spectateur". On voit un meuble entre les deux. Le meuble est garni d'objets divers comme une sphère, une cloche, un livre, un instrument.

Les objets se rattachent aux quatre sciences mathématiques (l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie).

Les deux hommes représentés sont Jean de Dinteville (à gauche) et Georges de Selve (à droite). Jean de Dinteville porte une épee et une dague.

Les couleurs les plus remarquées sont le rouge, le vert et le noir.

On remarque des motifs à plusieurs endroits tel que ceux présents sur le sol et ceux présents sur le rideau.

4- Quelle interprétation de ce tableau ? Quelle est la « portée symbolique » des éléments représentés ? Un sens caché voulu par l'Auteur ? En quoi est-il emblématique de la Renaissance et du mouvement humaniste ?

Le tableau est un miroir de la Renaissance car il y a beaucoup d'objets faisant référence à cette époque. On y perçoit le mouvement humaniste : il y a beaucoup d'objets (livres...) qui se rapportent à l'antiquité. En revanche, le peintre a dessiné une tête de mort invisible si l'on regarde le tableau de face. Elle est présente, pour nous rappeler que la mort est présente et que les humains ne sont pas supérieurs à tout.

* Aussi la perspective et les détails (anamorphose) sont utilisés.

Tous les objets ont un rôle ambassadeur pour avoir l'image en haute résolution.

1- Présentez le tableau (nom, peintre, date, support et lieu de conservation) :
 "Les Ambassadeurs" de Hans Holbein le Jeune. C'est une huile sur bois, conservée à Londres.

2- Le contexte : Hans Holbein le Jeune (1497-1543) vit à la cour du roi d'Angleterre Henri VIII dont il devient un des portraitistes officiels. Ce tableau lui a été commandité par Jean de Dinteville (représenté à gauche du tableau) ambassadeur de France en Angleterre qui a voulu immortaliser la visite de son ami, Georges de Selve (à droite), évêque de Lavaur venu lui rendre visite à Pâques 1533. Il s'agit donc de deux Français, ambassadeurs du Roi de France, François Ier.

Le contexte politique est tendu en Europe : le roi Henri VIII a besoin du soutien de la France pour faire accepter au Pape l'annulation de son mariage. Les ambassadeurs sont là pour négocier au mieux cette alliance. Nous sommes ici à la veille de la rupture entre l'Angleterre et la papauté. La fonction d'ambassadeur, autrefois temporaire, est devenue permanente et témoigne du renforcement des états modernes et de la complexité des relations diplomatiques à l'époque.

3- La description du tableau : Quel titre ? Quelle thématique d'ensemble ? Sa composition ? Les éléments représentés et leur organisation, leur sens premier ? Les couleurs ? Les motifs ? Les lignes directrices ?

"Les Ambassadeurs" est composé de deux hommes qui forment le "spectateur". On voit un meuble entre les deux. Le meuble est garni d'objets divers comme une sphère, une cloche, un livre, un instrument.

Les objets se rattachent aux quatre sciences mathématiques (l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie).

Les deux hommes représentés sont Jean de Dinteville (à gauche) et Georges de Selve (à droite). Jean de Dinteville porte une épee et une dague.

Les couleurs les plus remarquées sont le rouge, le vert et le noir.

On remarque des motifs à plusieurs endroits tel que ceux présents sur le sol et ceux présents sur le rideau.

4- Quelle interprétation de ce tableau ? Quelle est la « portée symbolique » des éléments représentés ? Un sens caché voulu par l'Auteur ? En quoi est-il emblématique de la Renaissance et du mouvement humaniste ?

Jean de Dinteville était d'origine de la province politique et Georges de Selve était un homme de lettres. Une des antiques, celle qui démontre les relations entre hommes politiques et hommes d'Eglise. Les deux hommes sont appuyés sur le meuble contenant les objets. La situation de personnages n'est pas source dans les symboles représentés.

L'objet représenté sur le sol est en fait un crâne qu'on peut voir d'un certain point de vue (anamorphose). Il y a aussi un crucifix caché derrière le plus du rideau, il symbolise le Christ. Ces deux objets font référence aux tablas représentant la crucifixion car souvent on y voit le Christ, et un crâne au pied de la croix.

Le crâne représente aussi la mort, les ambassadeurs dominent la mort, ou la mort s'oppose à les empêche.

Tous les objets ont un rôle ambassadeur pour avoir l'image en haute résolution.

Annexe 10 : fiche méthodologique (élève) pour analyser un document iconographique.

Analyser un document iconographique en histoire

Fiche méthodologique

Étape 1 : identifiez et présentez le document.

- L'auteur : tout ce que vous en savez.
- La nature de l'oeuvre.
- Les aspects techniques et ses dimensions.
- Sa date de réalisation et les éléments du contexte historique de l'époque.
- Lieu de conservation.
- Le commanditaire.
- La thématique générale.

Étape 2 : la description.

Décrivez tout ce que vous voyez avec méthode (en classant les éléments).

Étape 3 : la réflexion historique.

Associez tout ce qui est décrit à votre savoir historique. Explicitez le plus possible à l'aide de vos connaissances.

Étape 4 : l'analyse critique

Cette étape peut prendre plusieurs directions. Il s'agit de s'interroger sur l'écart qui peut exister entre la représentation et le réel. Sur le sens caché de l'oeuvre ou sa portée symbolique. Vous vous interrogez par exemple sur les intentions de l'auteur de l'image (*À qui s'adresse -t-il ? Quel message veut-il faire passer ? Quel est son point de vue construit sur l'événement ou l'objet historique ?*) *L'image est-elle proche ou éloignée des faits et, si oui ou non, pour quelles raisons ? Etc...*

Les étapes 2, 3 et 4 peuvent être synthétisées dans un tableau comme celui-ci.

La description : ce qui est représenté.	Analyse historique : les connaissances qui permettent d'expliquer les éléments du document.	Critique du document
- Où se déroule la scène ?		
- Les personnages.		
- Les éléments inanimés (les éléments du paysage, les objets...).		
Comment est-ce représenté ? - Couleurs, volumes, lignes directrices, organisation de la composition.		

Étape 5 : rédigez votre synthèse

Vous utiliserez tout ce qui a été mis en évidence lors des étapes précédentes ; vous suivrez le plan proposé par la problématique posée (les questions) ou votre propre plan :

L'introduction correspond à la présentation du document (étape 1).

Trois parties reprennent les éléments de l'analyse historique et de la critique du document.

Pensez à conclure en quelques lignes.

4^{ème} de couverture

5 Mots Clés :

Images - Histoire - Document iconographique - Films de fiction - Analyse de document -

Résumé :

Après le constat d'une utilisation pauvre (le plus souvent illustrative) des images en classe, je me propose de réfléchir, dans cet écrit, à la façon de mieux tirer partie de ces documents visuels au sens large (images fixes ou animées) et de leur accorder toute la place qu'elles méritent dans l'enseignement de l'histoire. Il s'agit de répondre aux objectifs ambitieux de l'éducation à l'image qui incombe en partie aux professeurs d'histoire et de géographie mais aussi de former les élèves aux pratiques historiennes d'analyse de documents iconographiques. Grâce aux éclairages scientifiques des historiens, des spécialistes du visuel et des pistes proposées par des chercheurs en didactique, j'ai mis en oeuvre des séances d'apprentissage variées que je décris et analyse.