



Didactique de l'image et problématisation

Didactique de l'image et problématisation en histoire, pratiques et enjeux : les conditions d'un savoir critique.

RÉSUMÉ

Cet article présente un mémoire de recherche qui étudie le rapport des collégiens à l'image en cours d'Histoire. Il s'interroge sur la lecture historique de l'image et sur des outils liés à la problématisation en histoire. Le cadre théorique mobilisé emprunte à la didactique de l'histoire, la didactique de l'image et aux apprentissages par problématisation. Ces questionnements très larges se sont concentrés sur deux volets. Le premier analyse la confrontation spontanée des élèves à l'image avant tout cadrage professoral. Le second considère les guidages didactiques dans les séances de travail où l'image est centrale. L'analyse et la comparaison de séances guidées dans des logiques différentes permet de réfléchir sur le rapport des adolescents à l'image, et sur les pratiques enseignantes liées à la mise en apprentissage des élèves.

Chloé **AUSTIN**,
Master MEEF
Parcours Histoire - Géographie
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

image, didactique de l'image, histoire, collègue, situation problématisante.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

L'étude de l'image est aujourd'hui au cœur du travail de l'historien, mais aussi de l'enseignant : une étude sur l'utilisation de l'image par le professeur d'Histoire-Géographie en collège constitue une forme de jonction entre ces deux pratiques. Nous nous intéressons ici à la lecture de l'image chez des adolescents, l'analyse se focalisant sur leurs pratiques en cours d'histoire. Pour ce travail, ce sont les images fixes qui ont été retenues avec l'étude d'une estampe et d'une image tirée d'un atlas médiéval. Le rapport des élèves à l'image a été interrogé tant sur le plan de la pratique enseignante que sur celui de la recherche didactique afin de faire avancer les connaissances sur ce sujet.

Une " méthode " de lecture liée à un mode explicatif implicite.

1. *La didactique de l'image est un champ particulier de la didactique qui s'intéresse à l'interprétation des images par les élèves tant par leur « lecture » qu'en tant qu'apprentissage scolaire à part entière (Audigier, 1999, Briand & Pinson, 2008, Vézier, 2007).*

2. *Cf la discussion sur le concept in Reuter, Y. (2013), p. 197-202.*

La question de recherche et son évolution

Cette étude sur l'image en classe se place dans la suite d'un travail de recherche en master II d'Histoire. S'il ne s'agit pas de faire des élèves des historiens à leur tour, même si nous leur proposons des activités d'historien, une réflexion sur la place et le rôle de l'image comme source historique pour les élèves nous semble toutefois nécessaire. La question de la relation des élèves aux images est large, nous choisissons de nous concentrer sur une question plus restreinte. Les élèves peuvent-ils aborder un document visuel sans un cadrage méthodologique propre à l'histoire par le professeur ? Quel rôle joue leur appréhension habituelle des images ? Les investigations pour répondre à cette question se sont progressivement élargies durant l'année de formation au cours de laquelle notre regard « historien » sur l'image a progressivement évolué vers une interrogation sur l'activité des élèves et celle de l'enseignant. Ces réflexions ont conduit à construire, proposer et comparer deux situations de mises au travail des élèves devant des images inconnues. Elles traduisent

les questionnements d'un enseignant stagiaire qui cherche à examiner le rapport des élèves à l'image ainsi que l'évolution de la pratique enseignante que cela implique. Les légendes qui accompagnent les images, entraînent risque d'erreur, d'interprétation erronée (Briand & Pinson, 2008). Partant de cet état des lieux, et pour comprendre le rapport des élèves à l'image, nous décidons de travailler sur des images sans titre ni légende, pour permettre aux élèves de décrire et interpréter de façon autonome.

Les hypothèses de travail

Plusieurs hypothèses de travail, fondées sur nos conceptions épistémologiques de l'image et sur le statut de l'image d'un point de vue didactique en histoire, ont été définies et discutées dans le mémoire¹. D'abord, nous pouvons imaginer des élèves désarçonnés par l'image lorsqu'elle n'est pas réduite à illustrer un propos et qu'elle devient objet de questionnement. Ensuite, selon nos premières observations en classe, conformes aux pratiques courantes (Audigier, 1999), l'image est souvent transparente pour les élèves : elle représente la réalité, elle est une fenêtre ouverte sur le passé (Vézier, 2007). Pourtant, les élèves de cinquième et quatrième, sur lesquels nous avons porté notre regard pour cette étude, ont déjà eu une première approche méthodologique, au primaire et durant la sixième au collège. Une autre hypothèse est fondée sur une réflexion épistémologique et didactique concernant les représentations des élèves développée par les didacticiens des sciences (Orange & Orange-Ravachol, 2013). Les représentations à prendre en compte ne sont pas seulement des images mais des explications mobilisables dans la situation d'étude². Il devient alors possible pour le didacticien d'histoire de distinguer les données prises dans les documents et les idées explicatives (Vézier, 2007, 2008). Les élèves auraient une « méthode » de lecture liée à un mode explicatif implicite : ils cherchent dans l'image ce qui correspond à ce qu'ils ont en

tête, ce qu'ils pensent être la représentation qu'ils ont devant les yeux, ce qui ne contredit pas la croyance en la réalité montrée. C'est cette vision théorique qui est mise à l'épreuve de la classe dans ce travail.

UN TRIPLE CADRE THÉORIQUE

Il est construit à partir de l'épistémologie et la didactique de l'image, et de la problématisation.

La question de la véracité de l'image, souvent non questionnée par les élèves, devient centrale.

Les historiens et l'image

L'intérêt porté à l'image a été à la fois disciplinaire, institutionnel et didactique : ces trois approches se croisent. Longtemps, l'image n'était pas considérée comme une source par les historiens positivistes attachés aux textes et à l'histoire politique et militaire. Mais, l'image est au cœur des interrogations historiennes depuis plusieurs décennies : son rôle, sa définition, son usage, sa production, sa circulation sont des questionnements récurrents. Le changement de statut de l'image traduit un changement méthodologique (avec une interprétation de l'image dans une temporalité longue), mais surtout un changement historiographique. Ainsi dans le cadre de l'histoire culturelle, Laurent Gervereau propose une grille d'analyse de l'image en trois temps : la description, l'interprétation et, enfin, un bilan permettant de comprendre comment l'œuvre est aujourd'hui lue et analysée (Gervereau, 2004). Le rapport des historiens à l'image va bien au-delà d'une simple grille d'analyse ou d'une « méthode ». Échappant à un rapport positiviste au document vrai – l'image –, l'historien a un rapport critique à l'image qui passe par l'interprétation. Le contexte de production de l'image représente le changement majeur du travail des historiens. Pour savoir si l'image est représentative des représentations de son temps, ils travaillent souvent avec des corpus d'œuvres d'une même époque afin de pouvoir comprendre la singularité ou

non d'une image dans sa période de production.

La didactique de l'image : les illustrations dans la transmission du savoir en Histoire-géographie

En plus d'être un réel moyen d'éclairer l'Histoire, l'image est un outil traditionnel et majeur dans la pédagogie, car « les images soutiennent la transmission des connaissances historiques et géographiques », comme des témoins plus « vivants » des connaissances expliquées par le professeur (Audigier, 1999). L'image apparaît comme un outil qui permet aux élèves de s'approprier des concepts quand elle est associée au texte. Mais l'école, comme cela apparaît dans les demandes institutionnelles (socle, programmes...), doit leur permettre de les comprendre et surtout de porter un regard critique en apprenant à les lire. Dans les manuels scolaires, particulièrement en Histoire-Géographie, les illustrations sont omniprésentes : la mise en scène, la taille des images faussent la lecture des élèves qui n'en connaissent pas l'origine ni les codes de leur lecture. La question de la véracité de l'image, souvent non questionnée par les élèves, devient centrale. L'enseignant a donc, dans cette optique épistémologique, un rôle primordial, puisqu'il doit permettre aux élèves de prendre une certaine distance critique avec les images et ainsi leur apporter une nouvelle démarche d'interprétation. Cette compétence historique doit ainsi être au service de l'élève pour apprendre à ne plus seulement consommer l'image, mais s'en servir : la lire, la comprendre et l'apprécier. L'image participe de la formation « civique et morale » de l'élève, ouvrant à la culture, mais aussi à une certaine habitude dans la construction du jugement par la critique des faits (ici des représentations).

Un nouvel outil pour enseigner l'image : la problématisation

Dans le dispositif de recherche retenu, le rapport à l'image des élèves a été interrogé dans le cadre d'une pé-

Les intéresser aux conditions de validité des données historiques et géographiques.

dagogie socio-constructiviste et dans celui de la mise en place d'un outil, la situation problématisante. Il s'agit, avec cet outil, d'aider les élèves à développer leur esprit critique vis-à-vis des sources, de voir le général dans le singulier (comment l'exemple peut permettre de comprendre l'histoire) pour pouvoir interpréter correctement en histoire. Problématiser ne peut se réduire à une simple argumentation pour convaincre par des preuves (c'est dans l'image ou l'image fait preuve). Il faut chercher puis mobiliser des raisons (par exemple celles qui ont conduit à la production et à la circulation de telle image). En 2005, Michel Fabre a défini la problématisation comme une recherche pour « établir une dialectique du connu et de l'inconnu » en produisant une rupture dans le questionnement. Dans la lecture de l'image, le « connu » est ce qui apparaît dans la description de l'élève, dans ce qu'il pense pouvoir déchiffrer au premier coup d'œil. Dans les représentations (le « connu »), il importe à l'enseignant de dégager des obstacles pour mettre les élèves au travail et bousculer leurs fonctionnements usuels, obstacles qui vont servir de points d'appui dans la construction des savoirs (Fabre, 2005). La problématisation s'ancre dans les faits et dans les théories grâce à des normes connues, elle permet aux élèves d'interroger leurs représentations et ce qu'ils prennent pour des faits évidents. Au lieu d'attendre une réponse, engager les élèves dans la problématisation, c'est les intéresser aux conditions de validité des données historiques et géographiques et ouvrir à de nouvelles données. Pour construire le savoir, il ne s'agit plus seulement de rompre avec des idées fausses, mais bien de s'appuyer sur ce que les élèves savent (ou parfois croient savoir ici sur ce que représente l'image par exemple) pour le transformer, et faire alors un pas vers « l'inconnu »³. La pédagogie du problème est régulièrement utilisée par les enseignants, elle peut

se contenter de la production de réponses formelles. La problématisation poursuit une autre ambition, le processus d'apprentissage y est associé à la construction du problème. La recherche d'hypothèse amène les élèves à mobiliser des données nouvelles et à les inscrire dans un cadre critique des savoirs et des démarches de l'histoire et de la géographie.

Ce cadre théorique liant trois approches particulières mais complémentaires nous sert de base pour notre travail centré sur deux questionnements. D'abord, il est intéressant de s'interroger sur la question de l'interprétation spontanée de l'image par les élèves dans un document didactique en cours d'histoire. Mais, la question du guidage dans la lecture de cette image est aussi une question soulevée dans ce mémoire : la situation problématisante est présentée comme une condition de guidage favorable à une entrée dans une lecture historienne de l'image.

LE CORPUS DE RECHERCHE

Quand il s'agit d'étude de l'image, les activités sont souvent les mêmes en classe : il est question dans la plupart des cas de transformer l'image en mots, en phrases. Les activités les plus complexes ou les confrontations avec d'autres textes ou d'autres images sont rares (Audigier, 1999). Dans notre approche visant à une étude des rapports des élèves à l'image, notre parti-pris est différent : il s'agit de faire travailler les élèves sur une seule image, sans cadrage méthodologique, afin de pouvoir observer et analyser leurs réactions. Deux scénarios différents, découlant de l'évolution de la réflexion et des pratiques enseignantes durant l'année de formation d'un stagiaire, ont été imaginés, tous deux visant le travail des élèves sur des images inconnues. Les données de notre étude sont constituées des productions des élèves (vidéos, transcriptions, écrits intermédiaires). Leur analyse et leur comparaison cherchent à voir si ces

3. Cela nécessite de considérer les représentations des élèves comme des propositions « qui méritent examen tout en ajournant momentanément la question de leur vérité » (Fabre, 2009, p. 30).

deux options didactiques différentes favorisent autant l'entrée des élèves dans le problème posé par chaque image.

Avec des quatrièmes : lire et comprendre une image sans cadrage

La première situation d'analyse se déroule en classe de quatrième, elle porte sur une estampe du début du XIXe siècle (sans question précise et dirigée par l'enseignant comme ils ont l'habitude de le faire avec les manuels scolaires). Cette situation a pris place à la suite d'un premier chapitre

sur les événements de la Révolution française. Les élèves ne sont donc pas totalement ignorants quant au contexte historique, ils ont les connaissances pour comprendre l'image. L'image choisie représente un club de province et l'estampe est dessinée par Louis-René Bocquet en 1793. L'image est distribuée en début d'heure aux élèves. « Donne une explication de cette image : que veut-elle montrer ? ». Cette consigne, large, est écrite sous la gravure présentée aux élèves avec pour seules informations : « Gravure, dessin de Louis-René Bocquet, 1793, conservé à la Bibliothèque nationale de France ». Une explicitation de la consigne est donnée à l'oral : pour ne pas les perdre, les élèves doivent savoir ce qu'ils doivent produire. Les élèves travaillent environ 18 minutes seuls, à l'écrit et silencieusement sur cette image. La deuxième partie de la séance amène à un travail de justification : un débat argumenté sur les différentes interprétations entre les élèves vise à permettre une lecture collective de l'image s'appuyant sur les arguments des élèves. Ainsi, en les obligeant à dialoguer et à échanger, on fait l'hypothèse que le débat interprétatif peut favoriser la recherche de raisons et amener les élèves au-delà de leur propre interprétation de l'image.

Mise en place d'une situation problématisante avec des cinquièmes

La deuxième analyse du rapport des

élèves à une image inconnue a été réalisée dans le cadre de la mise en place d'une situation problématisante avec deux classes de cinquième pour la séquence « Regard sur l'Afrique ». Le travail se développe en trois temps à l'aide d'un seul document obstacle (dont la nature, un atlas médiéval, et les codes de lecture échappent aux élèves) et d'un support, un tableau, donné vierge, afin de ne pas orienter leur travail. Les trois phases sont à mettre en parallèle avec le processus de Fabre : position du problème, construction du problème et solution du problème (Fabre 2005). La phase 1 est un temps de positionnement avec un recueil des représentations des élèves sur l'Afrique au Moyen-âge quand le problème historique identifié par le programme est celui des échanges transsahariens. La deuxième phase renvoie à l'étape de construction grâce à la mise en crise des représentations par un document obstacle : la présentation d'une image représentant une partie d'un atlas catalan de 1375 que les élèves doivent décrire⁴. Le professeur ouvre ensuite la question des conditions de validité grâce à des apports empiriques. Les élèves doivent alors reprendre leur description, expliquer et modifier la signification qu'ils ont cru voir. Ici, c'est le professeur qui soulève la question épistémologique (une interrogation sur le contexte de production de l'image) : un nécessaire regard critique doit être porté sur cette source qui est une représentation européenne de l'Afrique au Moyen-âge. Dans cette phase, le rôle du professeur est de favoriser l'articulation entre doute et croyance chez les élèves tout au long du processus d'apprentissage. La troisième et dernière phase vise la résolution du problème : l'institutionnalisation du travail effectué a servi d'introduction pour le chapitre.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Une étude des productions des élèves dans ces deux situations, mises en

Un débat argumenté sur les différentes interprétations entre les élèves.

4. BNF. Les cartes marines. L'Atlas catalan <http://expositions.bnf.fr/marine/albums/catalan/index.htm>

Un détail devient un indice à interpréter.

parallèle avec les écrits des chercheurs en Histoire et en didactique permet d'interpréter la réaction des élèves face à une image inconnue. La lecture historique de l'image n'est pas le seul outil d'analyse de ces séances : les outils liés à la problématisation ainsi que les aspects langagiers et épistémologiques sont aussi mobilisés.

Dans la classe de quatrième, les élèves sont habitués à un mode spontané d'entrée dans une lecture directe de l'image donnant réponse à la question « que montre l'image ». Cette linéarité reliant problème et solution se manifeste initialement dans leurs écrits. Sur 100 réponses différentes : 60 provenaient d'une description de l'image, 16 étaient un recours aux connaissances historiques prérequisées et seulement 27 émettaient des hypothèses d'interprétation de l'image. Durant le débat ouvert, les élèves devaient avancer leurs interprétations de l'image et surtout les confronter pour essayer de la lire collectivement. Le débat est allé rapidement plus loin qu'une simple description de ce qui est visible. Deux groupes se sont opposés sur l'interprétation de l'image⁵. Ce débat est né de la polysémie que les élèves ont donnée à l'image en raison d'images mentales différentes, qui guident leur description, comme l'a mis en évidence l'analyse proposée par Anne Vézier (2007). Leur problème se transformait donc : il s'agissait désormais de trancher entre des interprétations différentes et de discuter des arguments et plus seulement de « lire une image » (avec des questions comme « est-ce que les personnages sont des enfants parce qu'ils sont petits ? », « est-ce important de retenir qu'il y a des lustres ? », ...). Malgré tout, ils se confrontent sur des interprétations usuelles sans pour autant examiner la dimension historique du document. Ils débattent de l'image, mais pour autant ne font pas d'Histoire d'autant plus que la question de la nature du document n'a pas

été interrogée par les élèves. En effet, ils ne se posent aucune question sur son type, sa date de création, son auteur, son destinataire, le contexte de réalisation, et donc à la fin de la séance, l'estampe reste, à leurs yeux une source historique « réelle », un « instantané » sans construction. La séance telle qu'elle a été proposée n'a pas permis aux élèves d'entrer dans une véritable problématisation, c'est-à-dire en fixant un problème particulier dans un champ de questionnement avec ses méthodes et dispositifs propres, ici l'histoire. Ils ont décrit l'image sans faire un véritable lien avec l'Histoire et donc sans discuter des modèles interprétatifs qu'ils avaient en tête.

Pour le travail des cinquièmes, durant la phase 1 de « position du problème », les élèves ont travaillé individuellement puis échangé sur leurs représentations de l'Afrique médiévale ; sans qu'aucune ne soit appuyée ou contredite par l'enseignant. Comme chez les quatrièmes, durant ce travail en autonomie, beaucoup d'élèves ont été déstabilisés et ont essayé d'interroger l'enseignant. Les élèves se sont ensuite principalement appuyés sur ce qu'ils connaissaient déjà pour décrire l'image, en particulier sur le cours sur l'Occident médiéval. Cela a confirmé une des hypothèses de départ selon laquelle une des « méthodes usuelles des élèves » pour lire les images est d'y chercher ce qu'ils pensent devoir y trouver, par exemple un roi couronné au Moyen-âge ou des représentations de l'esclavage en Afrique (même s'il s'agit alors de la traite européenne)⁶. Par la suite, l'échange entre les élèves s'est principalement porté sur « la démarcation » au milieu de l'image (une représentation du Sahara). Un détail devient un indice à interpréter, ce qui est le propre d'une démarche critique en histoire culturelle. Cette donnée de l'image ne pouvait pas être interprétée avec leur modèle explicatif habituel où l'image porte en soi tout ce qui la rend compréhensible⁷. Cette phase d'échanges a donc per-

5. Un extrait de cette retranscription est en annexe.

6. Les annexes du mémoire proposent des tableaux récapitulatifs des représentations et des interprétations des élèves. Une production est ici présentée en annexe.

7. Un losange d'analyse d'après Fabre est présenté en annexe pour comprendre les allusions des élèves lors de cette séance.

mis d'ouvrir le questionnement des élèves et les a obligés, par le débat, à prendre en compte ce qui n'était pas visible dans l'image. Il est donc question de comprendre l'image alors qu'ils ne s'étaient pas questionnés sur le contexte de production et de réception de l'image. Durant ce travail, les élèves ont été bien plus loin dans le travail de l'image, bien que ce travail d'analyse et d'interprétation critique soit difficile pour les élèves seuls. En les obligeant à revenir sur leur interprétation initiale, issue de la description, par une confrontation au document, le travail du professeur a permis le passage des problèmes des élèves (par exemple : « qu'est-ce que ce muret au milieu de la carte ? ») au problème historique de la signification de cette image (et donc ici, l'importance du Sahara dans les échanges en Afrique médiévale). Comme tout n'était pas dans l'image, ils ont été contraints de modifier leur pratique documentaire.

DISCUSSION

Revenons sur les enjeux et la pertinence du point de vue de la recherche sur la didactique de l'image et de l'intérêt pour l'enseignement

L'image en tant qu'outil de l'enseignant

Malgré la différence d'outils didactiques mis en place en classe, certains points principaux ont pu être mis en évidence quant à la lecture de l'image par les élèves en Histoire. L'analyse de ces deux situations d'enseignement a permis de conforter certaines hypothèses de ce mémoire. D'abord, les représentations des élèves sont déséquilibrées par les images qui ne se donnent pas à lire si facilement. Pour l'analyser, ils cherchent donc dans l'image ce qu'ils pensent qu'elle doit contenir (des symboles de la Révolution française dans la gravure, des châteaux forts médiévaux dans

l'atlas, ...). Ensuite, ils semblent tenir pour vraies les images présentées par le professeur et n'interrogent pas leur véracité historique. Malgré la déstabilisation produite par l'absence de questions les menant à tirer des informations du document, les élèves font, dans un premier temps, comme à leur habitude. Dans cette pratique positiviste de l'histoire, il suffit de tirer des informations du document vrai pour donner une réponse vraie. Il est donc nécessaire d'aller plus loin pour les obliger à se questionner davantage. Notre question initiale centrée sur la question des méthodes de lecture des images a donc évolué pour s'intéresser aux conditions permettant un travail de nature critique plus à même de permettre aux élèves d'entrer dans le problème historique. De plus, notre premier corpus isole le travail sur l'image du travail d'explication historique. Le second corpus articule ces deux aspects du travail en histoire au sein d'un seul travail. La mise en œuvre d'un travail critique sur l'image historique se fonde sur l'hypothèse que le lien entre les représentations et les pratiques des élèves, à l'origine d'une mise en tension, doit être un levier pour faire bouger les hypothèses des élèves et faire évoluer tant leurs connaissances que leurs démarches. En effet, un tel travail apparaît constituer un moyen d'ouvrir le champ des possibles des élèves, puisqu'au lieu de l'évidence de l'image, ils découvrent que cette image reflète une certaine vision du monde, dans le contexte particulier du XIV^{ème} siècle pour le second cas, et qu'elle répond à une intention. L'enseignant d'Histoire a un rôle primordial comme passeur d'une démarche scientifique permettant d'analyser les images.

S'interroger sur l'évolution des pratiques didactiques : apport de la situation problématisante

La situation problématisante, au-delà d'être un autre moyen d'interroger l'image, permet une réelle évolution des pratiques des élèves qui prennent progressivement conscience qu'ils

S'intéresser aux conditions permettant un travail de nature critique plus à même de permettre aux élèves d'entrer dans le problème historique.

sont en train de construire un problème historique. Le jeu scolaire évolue et les élèves semblent en avoir pleinement conscience. On peut discuter sur l'étendue d'une autonomisation et d'une responsabilisation des élèves qui travaillent sans les validations parfois trop régulières des enseignants. Les élèves sont encouragés à réfléchir, à reformuler leurs pensées : leurs interrogations sont précisées vers des questions historiennes. Le document présenté aux cinquièmes a permis de

**Dans le premier cas les élèves n'ont pas problématisé seuls
Dans le second cas, ils commencent à apprendre à problématiser.**

mettre en doute certains stéréotypes comme la pauvreté en Afrique et a appuyé d'autres représentations comme la question de la royauté. Ce travail de problématisation leur fait prendre conscience que certaines de leurs réponses étaient justes sans être pour autant suffisantes (par exemple leur image incomplète de l'esclavage ou leur représentation du roi africain au Moyen-âge). Le cas particulier, par l'étude d'une image, permet donc d'aller de la pensée commune à la généralité scientifique qui sera étudiée dans le chapitre.

En classe d'Histoire, l'image est une source qui doit être mise en réflexion, questionnée, interrogée comme toutes les sources historiques, ce que les élèves, malgré leur intérêt

pour l'image, peinent à faire. La vraie différence entre les deux dispositifs didactiques est que dans le premier cas les élèves n'ont pas problématisé seuls sans l'intervention du professeur et que dans le second cas, ils commencent à apprendre à problématiser dès lors que c'est bien leur interprétation qui est mise au travail et qu'ils apprennent à distinguer entre les données, celles qui relèvent d'une singularité portée par l'image et celles qui aident à concevoir les conditions de production ou de circulation de l'image. La tension entre ces deux échelles (de la question presque « mécanique » au problème plus ouvert qui impose une enquête) oblige ainsi à revenir sur l'image singulière. Ce que les élèves expérimentent alors, c'est que leur interprétation n'est valide qu'en étant appuyée sur une pratique d'interrogation du document qui relève d'une démarche critique propre à l'histoire et non d'un simple exercice routinier. Il faudrait d'autres expériences pour voir si les élèves peuvent transposer cette démarche. Dans cette étude, par les situations d'enseignement mises en place, l'image est aussi devenue un outil pour une nouvelle façon de faire de l'Histoire en classe, la problématiser pour mieux la comprendre et l'apprendre ■

BIBLIOGRAPHIE

Audigier, F. (1999). Représentations visuelles en histoire et en géographie. Dans M. Masselot-Girard (dir.), *Image, langage, recherches : pratiques enseignantes* (p. 45-59). Paris : INPP.

Briand ,D. & Pinson, G. (2008). *Enseigner l'histoire avec des images*, Ecole, Collège, Lycée. Caen : CRDP Basse-Normandie.

Fabre, M. (2005). « Éditorial : formation et problématisation ». *Recherche et formation*, 48, 5-14.

Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherche en éducation*, 6, 22-32.

Fabre, M. (2011). « Quels repères pour un monde problématique ? ». *Notes du CREN*, 5, Septembre 2011.

Gervereau, L. (2004). *Voir, Comprendre, Analyser les images*. Paris : La Découverte.

Orange, Ch. & Orange-Ravachol, D. (2013). Le concept de représentation en didactique des sciences, une nécessaire composante épistémologique et ses conséquences. *Recherche en éducation*, 17, 46-61.

Reuter, Y. (dir.). (2013). *Le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Paris : De Boeck.

Vézier, A. (2007). « Image et interprétation à l'école primaire ». Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation.
http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique2007/jed2007_pdf/vezier.pdf

Vézier, A. (2008). « Mise en images ou mise en texte : à quoi sert l'image ? ». Enjeux du monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports didactiques ? Université de Nantes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077498/document>

ANNEXES

ANNEXE N°1

Extrait de la retranscription de la séance de quatrième

Enseignant « Très bien. Alors est-ce que vous arrivez à vous mettre d'accord ? D'après vous c'est un procès ou un débat ? »
 Kenza « Je pense que c'est un procès »
 Enseignant « Avec tout ce qu'on vient de dire, d'après vous, qu'est ce qui est représenté sur cette image ? »
 Louana « Un débat. On voit les révolutionnaires. »
 Luana « Pour moi c'est plutôt un procès. On voit deux petites personnes derrière des mini murs ».
 Enseignant « Qu'est-ce qui vous a fait penser que c'est un procès ? Pourquoi avez vous pensé que c'est un procès ».
 Kenza « On voit une personne triste »
 Enseignant « L'expression des gens »
 Emie « Les murets »
 Enseignant « Les estrades »
 Marius « Le placement des gens »
 Enseignant « Avez vous fait le rapport avec quelque chose qu'on a vu ? »
 Brice « Le procès de Louis XVI »
 Enseignant « Où a eu lieu ce procès ? »
 Zéphyr « Autrement c'est pas le jeu de paume ? »

ANNEXE N°2

En exemple, une production d'élève de cinquième sur l'Atlas catalan

En Afrique au Moyen Âge	Et que y voir	Et que cela signifie
Au Moyen Âge, En Afrique il ne passe selon moi des guerres de religion. Il y avait des tribus qui descendaient des guerres. Il avait peu d'eau et de nourriture. Ils étaient pauvres	Je vois une carte de l'Afrique du Nord Ouest. Il y a un noir. Il y a des tentes, des châteaux. Un grand rempart qui traverse la carte. Un personnage avec son chamcaire. Il y a des choses écrits.	Le noir signifie que c'est son domaine, les drapeaux veut dire que c'est un domaine qui est en paix. Le mur veut dire que c'est les frontières du domaine du noir. Les tentes sont des tentes de nomade.
	- noir - riche - Messager: homme sur le domaine. - écritures - Afrique du nord Ouest et le Sud de l'Espagne - Village = tente - drapeaux blancs sur de grands bâtiments - il y a un mur.	- royauté africaine = roi riche -> corvée, récoltes, péages d'or. - homme à la rencontre du roi, marchand qui veut chercher l'or - connaissances, géographie - nomade - Raie entre le roi Afrique et le peuple africain. - représentation du désert du Sahara répartition avec le Nord et le Sud

ANNEXE N°3

Le losange de Fabre : une représentation schématique de cette situation problématisante

