

**« Utiliser l'image fixe en classe d'histoire :
L'exemple de quelques dispositifs testés dans des classes vaudoises (Suisse) »**

Jean-Benoît Clerc, Guillaume Roduit
Professeurs formateurs, didactique de l'histoire, HEP-VD

Il n'est pas nécessaire d'insister sur le fait que le monde d'aujourd'hui est un monde où l'image a pris une place capitale. Nos élèves sont confrontés en permanence à des images de toutes natures et leur compréhension est certainement un enjeu essentiel de notre époque. L'une des ambitions des programmes scolaires actuels est donc de les préparer à lire et à comprendre ces images en développant leur esprit critique. L'usage de l'image en classe est ainsi recommandé par de nombreux plans d'études afin de permettre d'acquérir des compétences en la matière, y compris durant les cours d'histoire.

L'image a été utilisée par les enseignants et les rédacteurs de manuel d'histoire pour illustrer et concrétiser des faits relatés sur le mode transmissif magistral. Rien d'étonnant à cela puisque l'histoire savante a longtemps réduit l'image à cette fonction. Mais l'image est une source historique : elle a ce statut depuis longtemps pour les préhistoriens, les «antiquaires» et les médiévistes ; elle l'a acquis depuis peu pour les modernistes et surtout les «contemporéanistes»¹ ; aussi les didacticiens, académiquement formés en majorité à l'histoire moderne et contemporaine, ont-ils voulu élargir son usage en classe d'histoire pour la faire déborder du cadre illustratif dans laquelle on la confinait, quelque que soit l'époque abordée².

Les plans d'études ont voulu traduire cette tendance. En Suisse, dans le canton de Vaud, le *Plan d'études de l'école de maturité* énonce l'objectif général suivant (p. 113) : «L'enseignement de l'histoire permet à l'élève d'acquérir des compétences spécifiques ; dans une perspective historique, l'élève peut analyser et expliquer des sources : texte, document iconographique, œuvre musicale, monument, données statistiques, paysage, document audiovisuel, éléments de la vie quotidienne».

Pourtant le discours des historiens, des didacticiens et des «noosphériens» sur l'image informe-t-il l'histoire enseignée dans les classes ? Suscitent-ils des pratiques enseignantes se fondant sur l'image qui veulent être en adéquation avec les discours savants, didactiques et institutionnels ? Comment faire de l'image non plus seulement l'illustration du discours du maître mais aussi l'objet du discours des élèves ? Comment faire de l'image un matériau d'activité pour les élèves ? Comment intégrer l'image dans des dispositifs non seulement d'enseignement mais aussi d'apprentissage ?

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants du secondaire (collège et lycée) à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) de Lausanne (Suisse), les formateurs et les étudiants en didactique de l'histoire se sont attachés à répondre à ces questions.

¹ Clément Chéroux, Laurence Bertrant Dorléac, Christian Delage, André Gunthert, «Présentation», dans *Vingtième siècle*, oct-déc 2001, p. 3 : «Si une bonne part du discours historien à l'image reste marqué par un penchant strictement illustratif, nombreux sont en revanche ceux qui ont compris qu'il fallait appliquer au document iconique la pratique familière de la critique des sources, qu'une image, fut-elle issue d'un dispositif automatique, a toujours un contexte de production et d'usage qui en détermine le contenu et interdit de la regarder comme un empreinte immédiate du réel».

Ilse About, Clément Chéroux, «L'histoire par la photographie», dans *Etudes photographiques*, n° 10, nov. 2001, p. 10 : «Ce que réclamaient Marc Bloch et Lucien Febvre, ce que revendiqua, par la suite, la Nouvelle Histoire, dans son exhortation à l'étude de "nouveaux objets", semble s'être, aujourd'hui, en partie réalisé. En témoigne la grande vitalité des études historiques réalisées à partir de sources cinématographiques, le nombre de revues, des thèses et des publications scientifiques dans ce domaine. Le bilan est cependant beaucoup plus maigre pour la photographie. Si l'histoire de la photographie est vivace, l'histoire par la photographie demeure infertile. Trop peu d'historiens se consacrent à l'analyse d'archives photographiques. Rares sont ceux qui utilisent la photographie au-delà de sa valeur illustrative».

² Voir par exemple Jean-Louis Jadouille, Martine Delwart, Monique Mason (sous la dir. de), *L'histoire au prisme de l'image*, tome I : *L'historien et l'image fixe* ; tome II : *L'exploitation didactique du document iconographique en classe d'histoire*, Louvain-La-Neuve, Université catholique de Louvain, 2002, coll. «Apprendre l'histoire».

Durant la période académique 2007-2008, une dizaine d'étudiants ont choisi de consacrer leur travail de mémoire professionnel à l'utilisation de l'image fixe en classe d'histoire. Plusieurs dispositifs ont ainsi été élaborés et mis en oeuvre dans des classes du degré secondaire vaudois. Ceux-ci ont porté sur des dessins de presse contemporains, des caricatures de l'époque napoléonienne et de la Guerre froide, des affiches antisémites de propagande nazie, des affiches publicitaires mettant en scène des Africains. Tous ces dispositifs ont en commun de considérer l'image fixe comme un document d'apprentissage à part entière et non plus seulement un document illustrant les propos de l'enseignant. Chaque mémoire contient en outre une analyse de la pertinence de ces dispositifs. Nous proposons de faire ici état de ces différents travaux³ et de dresser un bilan provisoire des résultats de ces recherches. Ne pouvant toutes les présenter ici, nous en avons sélectionné quelques-unes qui mettent en évidence des aspects intéressants de l'utilisation de l'image en classe d'histoire. Deux groupes de trois expériences seront exposés : le premier concernant des caricatures et des dessins de presse, le deuxième des affiches.

A. Les dessins de presse et les caricatures dans un cours d'histoire

Première expérience

Constatant que le dessin de presse est utilisé à des fins pédagogiques certes, mais principalement comme «amorce» humoristique d'un discours qui demeure néanmoins magistral, deux enseignantes en formation initiale de la HEP⁴ ont voulu éprouver la validité de l'utilisation de ce support dans un cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté comme source unique et à part entière, soumise à l'analyse des élèves, relative à un objet historique particulier, ceci afin qu'ils en tirent des éléments constitutifs d'un savoir historique et civique.

Leur hypothèse générale — la possibilité d'aborder et d'étudier un objet historique en s'appuyant uniquement sur une série de dessins de presse — veut aussi réduire l'idée généralement admise selon laquelle un document iconographique ne peut être saisi et interprété sans une connaissance préalable du contexte historique dans lequel il a été produit. Autrement dit, il ne serait pas possible d'apprendre quelque chose de l'histoire sans la connaître déjà...⁵

Le constat de ce paradoxe et du fait que les dessins de presse vieillissent mal⁶ (voir *infra*) explique partiellement le choix de l'objet, temporellement suffisamment proche» des élèves

³ L'ensemble des travaux élaborés dans le cadre de ce projet sur l'utilisation de l'image en classe d'histoire sont disponibles en format PDF à l'adresse Internet suivante : <http://www.tacite.ch/index.php/fr/projet-images-74/> (consulté le 14.11.2008). Nous profitons d'ailleurs ici de remercier tous les étudiants qui ont travaillé dans le cadre de ce projet, il s'agit de : Sylvia Piccinin, Francesca Saglini, Judith Jenny, Sophie Rochat, Lorraine Roduit, Mélanie Falda, Nicolas Favre, Estelle Hauert, Sandrine Wullschleger, Aurélie Le Brun, Anne Rosset, Olivier Besuchet, Julien Eggenberger, Carine Porta et Elena Perotti.

⁴ Sophie Rochat et Lorraine Roduit, *Le dessin de presse comme source unique d'étude en histoire et citoyenneté*, Lausanne, HEP, 2008.

⁵ Sur ce paradoxe, voir Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, pp. 73-74 : «L'historien est enfermé en quelque sorte dans un cercle vertueux : ce qui le définit comme historien est la critique des sources, et il ne peut critiquer les sources que s'il est déjà historien» ; p. 80 : «Il n'y a donc pas de question sans document. L'historien ne pose jamais une "simple question" — même quand il s'agit d'une question simple. Sa question n'est pas une question nue ; c'est une question armée, qui porte avec elle une idée des sources documentaires et des procédures de recherche possibles. Elle suppose déjà une connaissance minimale des diverses sources éventuelles et elle imagine leur utilisation par des méthodes pour lesquelles d'autres ont montré la voie... On retrouve le cercle vertueux : il faut être historien pour pouvoir poser une question historique».

⁶ Rochat et Roduit (2008), pp. 14-15 : «Pour cet exercice, nous avons dans un premier temps imaginé dresser un historique des relations entre la Suisse et l'Europe (...) depuis le début des années 60. (...) Nous avons été confrontées à un autre problème face aux dessins de presse ; l'ouvrage dirigé par André Dubois (A. Dubois (éd.), *L'Europe et la Suisse à travers le dessin de presse, 1988-1992*, publ. pour l'Association européenne des enseignants, Section suisse, Bôle, Association européenne des enseignants Section suisse, 1992) propose des dessins de presse datant de 1988 à 1992 que nous aurions pu utiliser. Pourtant nous avons été forcées de constater que le style des dessins et le type d'humour de cette époque rend leur compréhension plus délicate. La trop grande distance entre les dessinateurs et nous ne nous a pas permis d'appréhender ces dessins à leur juste valeur. Il nous a donc semblé que cet écart serait encore plus important pour les élèves et nous avons décidé de commencer notre rétrospective historique en 1990. Cette date se justifie d'autant plus au niveau historique puisqu'elle marque le

d'une classe de 9^{ème} VSB (3^{ème} année du collège en France), des dessins de presse étudiés, ceux-ci allant de 1990 — année proche de leur naissance — à 2007 — ils sont des contemporains adolescents —, relatifs aux relations de la Suisse et de l'Union européenne (UE) depuis le refus helvétique d'entrer dans l'Espace économique européen (EEE) en 1992.

Première séquence

Lors d'une première période de 45 minutes, il était demandé aux élèves de comparer deux images — une photographie tirée d'un site *Web* touristique suisse et un dessin de presse — constitués d'éléments iconiques semblables certes, mais dont la verbalisation écrite des différences permettait d'énoncer des éléments caractéristiques et constitutifs du dessin de presse (voir annexe 1).

L'activité suivante, se déroulant sur deux périodes consécutives de 45 minutes, s'appuie sur un corpus de dix dessins parus entre octobre 1990 et février 2007 (voir annexe 2), dont l'examen est guidée par un tableau d'analyse (voir annexe 3). Le premier temps est consacré à la dénotation : après avoir notée la date, du dessin qui leur est fournie, les élèves en décrivent les éléments iconiques (personnages ou emblèmes). Des informations sont données par le maître dans les cas où les personnes ou les emblèmes représentés sont difficilement identifiés par les élèves. Dans un deuxième temps, les élèves notent les informations qu'ils peuvent tirer des dessins sur les relations entre la Suisse et l'UE ; ceux-ci sont donc élevés au statut de source à part entière et sont donc traités comme le seraient des sources écrites.

Une fois tous les dessins analysés, les élèves les ordonnent dans une chronologie où sont décrits les événements jalonnant les relations entre la Suisse et l'Europe.

Les élèves, par paires, analysent les dix dessins. La mise en commun prend la forme d'un compte-rendu oral où les «rapporteurs» successifs présentent leur travail sur un acétate retroprojeté. Comme le relèvent les deux enseignantes⁷, l'activité proposée et la modalité prévue de mise en commun se sont révélées fort chronophages, les deux leçons consécutives qui leur étaient consacrées n'y suffisant pas. Pour y remédier, elles ont organisé le travail de groupes et la mise en commun ainsi : deux groupes ont travaillé sur une paire de dessins, l'un des groupes rédigeant un transparent que l'autre groupe devait compléter lors de la mise en commun⁸.

Deuxième séquence (2 x 45 minutes)

La classe est divisée en 6 groupes. Deux d'entre eux s'attachent à déterminer la représentation de la Suisse dans ses relations avec l'Europe, deux autres la représentation de l'Europe dans ses relations avec la Suisse ; les deux derniers tentent de cerner les peurs et les méfiances des Suisses face à l'Europe. Chaque paire de groupes dispose, pour ce faire, d'un corpus de dessins de presse différents des deux autres. Ainsi, la première paire, travaillant sur un premier ensemble de dessins (voir annexe 4) reçoit la consigne suivante : «*Depuis son refus d'adhésion à l'EEE, il y a 17 ans, la Suisse s'est engagée dans la voie des négociations avec l'UE. A l'aide des dessins de presse suivants, faites le point sur le sujet de la Suisse face à l'Europe.*

1. Trouvez dans les dessins de presses proposés:

- *Deux éléments se rapportant à la figure de la Suisse par rapport à l'Europe ? Comment la Suisse est représentée ? Expliquez votre réponse en utilisant votre analyse des dessins de presse.*
- *Deux éléments expliquant l'attitude de la Suisse envers l'UE ? Expliquez votre réponse en utilisant votre analyse des dessins de presse.*
- *Deux éléments qui se rapportent à la singularité suisse, à ses particularités politiques ou culturelles.*

lancement de l'initiative pour une adhésion à l'Europe».

⁷ Rochat et Roduit (2008), pp. 14 ; 18-19.

⁸ On peut proposer aussi ceci : plutôt que les élèves, par paires, analysent l'ensemble des dessins, on pourrait constituer 5 groupes de travail de 5 élèves qui analyseraient deux dessins, puis de procéder à une mise en commun par «intergroupes» constitués par des membres de chacune des équipes précédentes avec pour tâche de présenter leurs analyses respectives et de procéder à une synthèse sur un acétate servant de support à la mise en commun finale.

Expliquez votre réponse en utilisant votre analyse des dessins de presse.

2. Quelle image générale la Suisse donne-t-elle à travers l'ensemble des dessins de presse présentés ? Aidez-vous de votre analyse des dessins de presse pour argumenter votre propos.

Retranscrivez vos résultats sur le transparent prévu à cet effet, présentez-les à la classe en structurant votre discours à l'aide des différents documents».

Lors de la mise en commun, un groupe présente sa production sur acetate rétroprojeté ; celui-ci est amendé ou complété par le groupe ayant travaillé sur le même corpus avec des consignes identiques (voir annexe 5).

Cette première expérience se termine par une évaluation en 5 parties intégrant les différents niveaux taxinomiques de Bloom. Dans les deux premières, il s'agit de savoir redire des connaissances déclaratives acquises précédemment ; dans les deux suivantes, il s'agit de réinvestir des connaissances procédurales d'analyse de l'image sur des dessins de presses inédits pour eux. La dernière leur demandait une synthèse des différents éléments abordés précédemment (voir annexe 6)

L'analyse des productions des groupes et des évaluations individuelles permet aux deux enseignantes d'éprouver l'ensemble du dispositif. La question du caractère historiquement informatif du dessin de presse analysé par les élèves reçoit une réponse positive, avec cette réserve importante portant sur l'accessibilité des dessins : même si le temps de leur production n'est pas très éloigné de celui des élèves, certains d'entre eux leur sont apparus particulièrement abscons. Dans un questionnaire passé en fin de séquence, certains ont relevé que «*ce peut être intéressant, mais des fois le message est un peu complexe*», ou encore que «*les informations sur les dessins sont souvent floues et pas forcément bien expliquées*», ou enfin que «*certaines fois c'est plus facile à comprendre! (Des fois c'est encore plus compliqué)*» «*car on arrive pas à distinguer s'il y a de l'ironie ou pas. Ça peut fausser le jugement de chacun*»⁹. Mais, on va le voir, le caractère énigmatique des dessins de presse peut être le levier puissant d'un apprentissage historique.

Deuxième et troisième expérience

La deuxième expérience veut évaluer en quoi l'utilisation de l'image, particulièrement des dessins de presse et des caricatures, peut contribuer efficacement à l'apprentissage des élèves en histoire. Faisant leur les propos du dessinateur de presse suisse romand Chapatte — «*Le dessin de presse est comme le poisson, au bout de trois jours il commence à sentir, au bout de trois mois c'est insupportable de le revoir*»¹⁰, deux enseignants en formation initiale de la HEP¹¹ constatent que la caricature et le dessin de presse ne vieillissent pas bien : leur ressort amusant, outrancier ou comique dépend largement de la synchronie entre le temps représenté, le temps du contexte de la représentation et le temps de la monstration et du visionnement en classe ; en d'autres termes, plus la distance séparant les deux premiers du troisième est grande, plus leur signification deviendra problématique. Ce voile opaque entourant les dessins de presse anciens ne sera levé qu'au prix de leur contextualisation¹².

D'un point de vue didactique, c'est précisément leur caractère énigmatique qui constituera le moteur d'un apprentissage en histoire s'appuyant sur ce type de documents : confrontés à un problème — percer l'énigme du sens d'un dessin de presse ou d'une caricature —, les élèves ne peuvent le résoudre qu'en acquérant ou en mobilisant certaines connaissances déclaratives

⁹ Rochat et Roduit (2008), p. 34.

¹⁰ Laurent Wolf, «Chapatte chez Daumier», dans *Le Temps*, 12 avril 2008.

¹¹ Olivier Besuchet, Julien Eggenberger, *Iconographie et enseignement de l'histoire : la caricature*, Lausanne, HEP, 2008.

¹² *Politiciens un jour, têtes de Turc toujours : introduction à la caricature éditoriale*, Dossier pédagogique du Musée McCord d'histoire canadienne, Montréal, 2007 : «*Si certaines caricatures semblent parler d'elles-mêmes, en réalité c'est principalement la connaissance du contexte de la caricature qui permet de la décoder et surtout de l'apprécier ! Pour cette raison, il n'est pas toujours facile de saisir le sens d'une caricature ancienne. Pour cette raison, il n'est pas toujours facile de saisir le sens d'une caricature ancienne. Mais dans tous les cas, il faut fouiller un peu, lire entre les lignes, être attentif aux moindres détails et... se poser quelques questions!*».

susceptibles d'esquisser le contexte historique de leur production.

Dans un premier dispositif consacré à la Guerre froide, la résolution par les élèves du problème de compréhension posé par des dessins de presse a été le critère de l'apprentissage : la lecture et l'analyse de dessins de presse relatifs au thème étudié intervient en fin de séquence ; pour résoudre l'énigme, les élèves mobilisent des connaissances déclaratives précédemment acquises et sélectionnent celles qui sont susceptibles d'en esquisser le contexte, donc d'en éclairer le sens.

Dans un deuxième dispositif, le problème de compréhension est le moyen de l'apprentissage¹³. En d'autres termes, si l'on reprend la distinction opérée par J.-L. Jadouille¹⁴ entre «*document-illustration*», «*document-à-analyser*», «*document-problème*», et «*document-synthèse*», la fonction didactique des caricatures et des dessins de presse dans les deux dispositifs est celle de «*document-à-analyser*». Toutefois, ils ont un rôle supplémentaire différent dans les deux séquences : dans la première, ils sont un «*document-synthèse*» qui vient clore une séquence d'enseignement-apprentissage ; dans la seconde, elles sont un «*document-problème*» qui tient lieu d'amorce d'une recherche.

Ayant pour thème la période napoléonienne, la seconde expérience a été menée, durant trois périodes de 45 minutes dans une classe de 23 élèves de troisième année de Maturité (18-19 ans) du gymnase de Nyon. Les élèves sont confrontés à des caricatures qui se rapportent à des événements inconnus d'eux, allant de la campagne d'Égypte (1798-1799) au Cent-Jours (1815) en passant par le Concordat de 1801, le traité de Tilsit (1807) ou le congrès de Vienne... (voir annexe 7). Par paires, ils analysent une caricature en s'aidant d'une grille qui a été présentée et préalablement commentée par l'enseignant (voir annexe 8). Elle se compose de 5 parties : une notice d'identification du document (titre, auteur, média, date), la description, l'explication (identification des personnages, des lieux, des événements, du contexte, des symboles représentés) et l'interprétation (détermination du point de vue, favorable ou défavorable, analyse de la relation entre le texte et l'image,) de celui-ci. Les élèves disposent aussi d'un dossier de textes tirés, entre autre de manuels, susceptibles de répondre à leurs questions que l'explication et l'interprétation du document ne manqueront pas de poser. Ce faisant, les élèves acquièrent des connaissances sur la période étudiée.

Les grilles d'analyses (voir annexe 9) remises à l'enseignant font l'objet d'un bref commentaire lors de la leçon suivante : il souligne les points positifs qu'il a relevés à la lecture des grilles ; il prévient les groupes qui seraient partis sur une fausse piste (une interprétation anachronique par exemple). Les élèves sont ensuite invités, toujours par paires, à produire sur un acétate une notice historique relative à la caricature analysée. Pour se faire, il s'appuie sur leur grille d'analyse et sur des lectures complémentaires d'ouvrages disponibles à la bibliothèque du gymnase.

La leçon conclusive de 90 minutes est dévolue à la mise en commun visant à partager les informations récoltées durant les leçons précédentes dans le but d'avoir un panorama de l'ère napoléonienne. Chaque paire d'élève présente donc à la classe la notice (voir annexe 10) qu'il a rédigée et répond aux questions de leurs collègues.

B. Les affiches dans un cours d'histoire

Qu'elle soit de propagande ou simplement publicitaire, comprendre une affiche dans toute sa complexité ne relève pas d'une évidence. De plus, comme le dessin de presse, l'affiche est une

¹³ Sur les différentes fonctions didactique du problème, voir Jean-Pierre Astolfi (et al.), *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, pp. 137-138.

¹⁴ Jean-Louis Jadouille, «Apprendre l'histoire au prisme de l'image: repères didactiques», dans Jean-Louis Jadouille, Martine Delwart, Monique Masson (sous la dir. de), *L'histoire au prisme de l'image ; tome II : L'exploitation didactique du document iconographique en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2002, coll. «Apprendre l'histoire», pp. 20-26.

source pour l'historien et peut devenir un document sur lequel travaillent les élèves (même s'il s'agit le plus souvent de reproductions sur un autre format papier ou de projections sur un écran). Dans les deux cas, l'affiche convient particulièrement pour l'étude de certains thèmes en lien avec l'opinion publique, la propagande ou les stéréotypes propres à des périodes historiques. Grâce à son pouvoir évocateur, elle renvoie ainsi à tout un imaginaire collectif qu'il est intéressant de connaître pour compléter la compréhension d'une époque. Mais pour pouvoir déduire d'une affiche des savoirs historiques, son analyse doit d'abord avoir été menée avec rigueur. C'est pourquoi, avant d'expliquer ce que propose la troisième expérience pour acquérir des connaissances sur les stéréotypes du Juif et le climat antisémite régnant dans l'Allemagne de l'entre-deux guerres, il est judicieux de commencer par la question de l'établissement d'une grille de lecture traitée spécialement par les deux premières expériences. Notons qu'ici la lecture d'image n'est pas considérée uniquement comme une compétence transversale habituelle, mais aussi comme un savoir-faire propre à la discipline historique dans la mesure où l'historien lui-même procède à ce type d'analyse lorsqu'il travaille sur une source de ce genre. On n'apprend donc pas seulement à lire une affiche pour préparer l'élève à comprendre toutes celles qu'il rencontre quotidiennement, mais bien – et peut-être surtout – parce qu'il s'agit développer chez l'élève des modes de pensée propres à notre discipline : l'histoire.

Première expérience

La première expérience¹⁵ que nous évoquons ici propose une démarche behavioriste classique. Elle a été menée successivement dans deux classes de 3^{ème} année du post-obligatoire, l'une étant dans la voie baccalauréat, l'autre dans un lycée professionnel. Les deux leçons mises en œuvre ont eu lieu en fin de séquence sur la Guerre froide et avaient pour objectif de dresser, grâce à des affiches de propagande, un bilan des connaissances des élèves sur ce sujet. L'ambition n'était donc pas tant de construire des savoirs nouveaux sur ce thème, mais de familiariser les élèves avec une méthode d'analyse de l'image pour vérifier, dans un deuxième temps, ce qu'ils avaient retenu du cours précédent. Dans ce sens, l'hypothèse était que, plus les connaissances avaient été intégrées par les élèves, plus ces derniers pourraient mentionner d'éléments dans leurs analyses d'affiches et enrichir ainsi leur compréhension de ces documents beaucoup moins superficiels qu'ils ne le paraissent à première vue.

La première partie du dispositif choisi durait 45 minutes et consistait d'abord à sensibiliser les élèves, dans une phase magistrale, à la lecture d'images fixes et aux liens qu'elles entretiennent avec l'histoire. Cette phase théorique insistait sur le caractère de source historique de l'image – et en particulier de l'affiche –, sur les éléments formels constitutifs d'une image, ainsi que sur la différence fondamentale entre la dénotation et la connotation avant d'aboutir à une synthèse finale du message transmis par l'image. Dans le but de préparer les élèves à la tâche confiée lors de la seconde étape, une grille d'analyse a été présentée ensuite aux élèves. Sous une forme dialoguée avec l'ensemble de la classe, cette grille a été appliquée à l'analyse d'une affiche de propagande projetée au rétroprojecteur, dans une sorte de phase de d'exemplification ou de « modelage » où chaque élève complétait une version papier de la grille vierge au fur et à mesure des explications données par l'enseignant ou trouvées par les élèves.

La deuxième partie du dispositif consistait logiquement à une mise en application de la grille distribuée et expliquée précédemment à propos de cinq nouvelles affiches de propagande (voir annexe 11). Les élèves étaient répartis par dyades ou par petits groupes de trois ou quatre, recevaient l'ensemble des affiches, mais étaient responsables de l'analyse d'une seule affiche. Après une réflexion individuelle d'une dizaine de minutes, les groupes étaient formés avec les élèves ayant la même affiche à analyser avec pour consigne de remplir une grille finale commune aussi complète que possible.

¹⁵ Estelle Hauert et Sandrine Wullschleger, *L'utilisation de l'image fixe en classe d'histoire : La Guerre froide à travers les affiches de propagandes*, Lausanne, HEP, 2008.

Pour les besoins de la recherche, la leçon s'est terminée – après la mise en commun et la synthèse de l'activité – par une évaluation du dispositif par les élèves sous la forme d'un bref questionnaire individuel (voir annexe 12).

Dans le dispositif imaginé pour cette leçon, l'élaboration de la grille par l'enseignant est sans doute capitale pour le bon fonctionnement de la démarche. Puisque l'enseignant présente lui-même sa propre grille et que celle-ci détermine entièrement la réussite de la tâche demandée ensuite aux élèves, la grille doit être à la fois suffisamment complète pour que l'analyse permette aux élèves de mobiliser leurs connaissances sur le thème étudié, et suffisamment simple pour que cette analyse soit adaptée à leur niveau. Pour créer cette grille de lecture, les enseignantes ont sélectionné divers éléments proposés par plusieurs auteurs – notamment J.-L. Jadoulle, L. Gervereau et M. Joly qui font partie des références communes pour tous les membres du projet¹⁶ – pour aboutir à résultat de compromis entre une grille exhaustive, trop contraignante et réductrice, et une grille trop ouverte où les diverses étapes de l'analyse d'une image n'apparaissent plus (voir annexe 13). Cette grille comprend une première section concernant la « carte d'identité » du document, une deuxième se rapportant à l'exercice de dénotation/connotation, et une troisième pour la synthèse du message de l'affiche. La phase de dénotation/connotation est orientée par quatre précisions concernant les divers plans et angles de vue, les couleurs et l'éclairage, les codes et les symboles, ainsi que la relation entre le texte et l'image. Notons également que cette seconde étape se réalise en deux temps, d'abord en décrivant ce qui est vu dans la colonne de gauche, puis en interprétant les éléments décrits dans la colonne de droite.

En analysant les questionnaires d'évaluation de la leçon remplis par les élèves, il est apparu clairement que ces derniers n'avaient pas du tout l'habitude de travailler sur des images de manière aussi approfondie. Comme ce constat a été également fait lors des autres expériences entreprises dans le cadre de ce projet, cela pose la question de savoir quel statut est réellement attribué à l'image par les enseignants d'histoire. Loin d'avoir renversé le cliché habituel, l'image semble toujours être utilisée principalement à titre d'illustration, sans qu'une analyse de celle-ci soit nécessaire. Ayant ainsi rompu avec la routine du travail sur des textes, les élèves ont exprimé un certain enthousiasme pour ce dispositif. Leur intérêt n'est pourtant pas seulement dû au changement de type de support de cours, la nature de celui-ci est également en jeu. Le pouvoir de séduction des images, déjà rappelé maintes fois, a aussi été constaté. De l'avis des élèves, les affiches sont plus « parlantes » et « vivantes » que de textes, en particulier pour un sujet comme la propagande et l'opinion publique d'une époque donnée ; dans ce sens, les élèves ont compris l'intérêt de ce genre de document comme source historique et comme base pour l'enseignement de l'histoire. De plus, les difficultés d'interprétations rencontrées par les élèves et les discussions en petits groupes ont aussi été soulignées comme étant très motivantes. Enfin, par la stimulation de la mémoire visuelle, l'utilisation des affiches a été jugée positive pour faciliter les apprentissages, non seulement au niveau des savoir-faire, mais aussi quant aux diverses connaissances déclaratives mises en évidence par l'analyse de ces affiches, celles-ci devenant des moyens mnémotechniques puissants et étant particulièrement efficaces lors d'un bilan d'une séquence d'enseignement.

Concernant la grille utilisée durant la leçon, les élèves se sont montrés très satisfaits puisqu'elle est perçue comme « *un outil clair, bien structuré, à la fois facile à comprendre et à mettre en application* ». Le fait d'avoir une marche à suivre et d'être encadré dans cette démarche a donc été apprécié pour débiter dans l'analyse des images, en particulier dans la distinction entre dénotation et connotation qui était complètement inconnue.

¹⁶ Jean-Louis Jadoulle, Martine Delwart, Monique Mason (sous la dir. de), *L'histoire au prisme de l'image*, tome I : *L'historien et l'image fixe* ; tome II : *L'exploitation didactique du document iconographique en classe d'histoire*, Louvain-La-Neuve, Université catholique de Louvain, 2002, coll. « Apprendre l'histoire » ; Laurent Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images*, La Découverte, Paris, 1997 ; Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, Paris, 1999.

Ces jugements très favorables sont pourtant à nuancer par les résultats relativement faibles constatés dans les grilles d'analyse finales remises par les élèves. Comme le disent les auteurs du mémoire professionnel, même si le dispositif est jugé pertinent, « *le résultat global reste trop superficiel pour pouvoir affirmer que les élèves sont maintenant compétents en matière d'analyse d'images* ». Toutefois, il s'agit là surtout de constater que les élèves ne sont pas habitués à l'analyse de l'image et que celle-ci mérite d'être travaillée régulièrement si l'on désire obtenir des résultats plus probants.

Deuxième expérience

La deuxième expérience que l'on présente ici tente de se démarquer de la démarche précédente et désire s'inscrire dans un modèle plus socio-construciviste¹⁷. Ainsi, l'objectif de la leçon est avant tout de faire construire aux élèves une grille d'analyse d'affiches publicitaires. Les affiches choisies se rapportaient à l'utilisation de l'image des Noirs dans des publicités au début du XX^e siècle et devaient permettre, in fine, de déterminer les stéréotypes de l'Africain dans la société occidentale de cette époque en lien avec le discours colonial.

Le dispositif a été testé dans huit classes de deux gymnases (lycées) du canton de Vaud. Notons que celui-ci a évolué après diverses difficultés rencontrées dans les premières classes et a abouti à trois planifications différentes.

La première planification prévoyait, sur deux périodes de 45 minutes, une activité et la mise en commun des résultats obtenus. La consigne donnée aux élèves était la suivante :

- « *Votre groupe reçoit 3 affiches publicitaires, un transparent et une feuille vierge.*
- *En observant les affiches que vous avez sous les yeux, vous élaborerez une grille d'analyse efficace. Notez-la sur le transparent de manière à ce qu'elle soit la plus lisible possible.*
- *Choisissez une des affiches en fonction de l'intérêt qu'elle apporte au message que vous voulez mettre en évidence avec votre grille.*
- *Analysez l'affiche à l'aide de votre grille. Pour effectuer le travail, vous utilisez la feuille vierge.*
- *A l'issue de votre travail, le porte-parole de votre groupe doit présenter l'analyse effectuée devant la classe. Il utilise le transparent et la feuille ».*

Pour effectuer ces tâches, les élèves étaient assemblés par groupes de quatre (chaque groupe ayant trois affiches portant sur un thème publicitaire, le chocolat, le savon, etc.) et avaient 45 minutes à disposition.

Les résultats obtenus avec les premières classes présentant des grilles d'analyse trop insuffisantes, il a été décidé de modifier le dispositif en n'utilisant que trois affiches et en ne donnant plus qu'une affiche par groupe, les groupes travaillant sur la même affiche étant réunis après 25 minutes pour proposer une grille et une analyse communes durant les 20 minutes restantes. De plus, le tableau ci-dessous était distribué à chaque groupe afin des les aider à élaborer leur grille en fonction de ce qui était vu et compris de l'affiche :

Grille d'analyse Questions qu'il faut se poser pour décrire l'image de la manière la plus complète.	Description de l'image Ce que l'on voit, le plus objectivement possible. Trouvez au moins six éléments.	Interprétation de la description Le sens que vous donnez à ce que vous voyez. Pourquoi l'auteur de l'affiche a-t-il fait tel ou tel choix ?
← →		← →

Ce tableau était accompagné de la consigne suivante : « *Comment décrire efficacement l'affiche que vous avez reçue ? Comment interpréter cette description ? Afin de répondre à ces questions, remplissez les trois colonnes ci-dessous* ».

¹⁷ Aurélie Le Brun et Anne Rosset, *Vers un apprentissage de l'analyse d'affiches publicitaires comme sources historiques*, Lausanne, HEP, 2008.

Une troisième planification de ce dispositif a été également testée. Cette dernière reprenait l'activité de la deuxième planification (avec le tableau ci-dessus), mais supprimait la phase de travail en intergroupes. La consigne de cette activité était formulée comme suit : « 1) Commencez par décrire l'affiche par écrit de manière la plus exhaustive possible, puis selon ce que vous avez décrit ; expliquez-en la signification. 2) Posez-vous les questions qui permettraient d'arriver aux mêmes observations que les vôtres afin de construire votre grille de lecture. (Vous pouvez également débiter par ce point) ».

Dans cette troisième planification, l'activité qui amenait les élèves à construire leurs grilles était précédée d'une période consacrée à un exercice de dénotation et de connotation. Pour faire prendre conscience aux élèves de la difficulté et de l'importance de la description, l'enseignante demandait à une partie de la classe de décrire une affiche, puis faisait dessiner cette affiche à l'autre partie de la classe uniquement sur la base de la description des élèves (sans avoir vu évidemment l'affiche en question). En comparant les affiches et les dessins des élèves, l'enseignante démontrait ensuite la nécessité d'obtenir dans un premier temps une description fidèle de l'image pour pouvoir proposer une interprétation cohérente et minutieuse de celle-ci. Suivait alors l'activité ci-dessus amenant les élèves à construire leurs propres grilles. Durant la mise en commun, les différents stéréotypes véhiculés par ces affiches sont mis en évidence par les élèves, puis par l'enseignant.

Enfin, cette troisième planification se terminait par un exercice de synthèse à partir de trois affiches *Banania* durant 45 minutes. Par petits groupes, les élèves devaient répondre questions suivantes : « 1) Dénotez et connotez à partir de six éléments (grille de lecture) : marque du produit, personnage/objet, décor, couleurs, rapport slogan-image, contexte. 2) À partir de ces six éléments dégagés, rédigez une synthèse de cette affiche en expliquant son message ».

Pour mesurer l'efficacité des différentes variantes, les auteurs du mémoire professionnel ont comparé toutes les productions des élèves concernant l'analyse finale de leurs affiches. Elles ont ainsi tenté de repérer si les six éléments cités dans la dernière consigne ci-dessus se retrouvaient ou non dans les productions et si les distinctions entre la dénotation et la connotation étaient faites correctement. Sans beaucoup de surprise, les analyses résultant de la première planification ont été nettement moins complètes et beaucoup moins structurées que les suivantes, les élèves ne distinguant d'ailleurs généralement pas la dénotation de la connotation (voir annexe 14). En étudiant les productions des élèves, on constate que l'introduction du tableau en trois colonnes a considérablement aidé les élèves pour fournir des grilles plus détaillées et plus structurées (voir annexe 15) ; comme les colonnes pour la description et l'interprétation sont déjà séparées, cette distinction devient plus évidente pour les élèves. De même, le fait d'avoir ajouté dans la consigne l'obligation de décrire « six éléments au moins » a comme conséquence directe d'obtenir des grilles un peu plus remplies, notamment lorsque les élèves rattachent à chacun de ces éléments une question pour la grille d'analyse et une proposition d'interprétation. Enfin, les productions provenant de la troisième planification semblent encore plus donner satisfaction, les élèves ayant déjà reçu des explications et vécu un exercice à propos de la dénotation/connotation (voir annexe 16).

L'évolution de ces diverses planifications est révélatrice des difficultés rencontrées par les enseignantes pour atteindre leur objectif principal qui était de faire construire aux élèves leurs propres grilles d'analyse. En effet, si leur démarche s'inscrivait à l'origine dans une perspective socio-constructiviste, il est frappant de remarquer que chaque modification apportée au dispositif éloigne celui-ci de ce modèle. Constatant que les élèves ne réussissent pas d'eux-mêmes à faire les distinctions jugées essentielles entre la description et l'interprétation, les enseignantes imposent un tableau obligeant les élèves à séparer ces deux aspects de l'analyse d'image. Enfin, afin d'améliorer encore les résultats, elles font finalement précéder la phase de construction de la grille par 45 minutes d'exercice sur l'importance de la description pour dégager les éléments permettant

une interprétation de l'image ; ce faisant, les enseignantes proposent déjà une ébauche d'analyse d'image aux élèves permettant à ces derniers d'avoir une première esquisse de ce qui leur sera demandé ensuite. On se rapproche ainsi toujours plus du modèle décrit dans l'expérience précédente qui se réclamait ouvertement d'une démarche behavioriste.

Troisième expérience

La troisième expérience¹⁸ que nous évoquons ici a pour objectif non seulement de travailler un savoir-faire – analyser une affiche – mais aussi de construire un savoir historique uniquement à partir d'images.

Le dispositif imaginé a été testé dans une classe de 3^{ème} année de gymnase (lycée) durant trois périodes de 45 minutes. Il s'inscrivait dans le cadre d'une séquence sur la Shoah où les élèves avaient, entre autres, lu le livre de Ch. R. Browning, *Des hommes ordinaires*. Sans avoir étudié la propagande antisémite auparavant, la leçon devait permettre aux élèves, à la suite de l'analyse de diverses affiches, de dégager les stéréotypes antisémites de l'époque pour comprendre le climat sociopolitique et son influence sur les policiers dont parle le livre de Browning.

Tout d'abord, les 22 élèves étaient réunis en dyades et recevaient une affiche ainsi qu'une grille d'analyse qu'ils devaient remplir en 45 minutes. Cette grille est relativement simple et reprend les quatre sections habituelles : l'identification du document et du contexte, la description, l'interprétation de ce qui a été décrit, puis une synthèse générale de la signification de l'affiche (voir annexe 17). Durant la deuxième période de 45 minutes, des intergroupes étaient formés, rassemblant les dyades qui avaient travaillé sur des affiches mettant en évidence les mêmes stéréotypes. Ces groupes avaient pour tâches de présenter leurs affiches et leurs analyses, puis d'énumérer les similitudes et les différences afin d'établir une synthèse sur transparent à propos de la représentation des Juifs (voir annexe 18). La dernière période de la leçon était consacrée à la présentation de chaque groupe et à la synthèse finale de l'enseignante qui compléta la liste des stéréotypes déterminés par les élèves et fit le lien avec les hypothèses de Ch. R. Browning pour expliquer l'indifférence des policiers allemands à l'égard de la population juive de l'Europe de l'Est.

Dans ce dispositif, la grille distribuée aux élèves a été imaginée la plus simple possible ; on a évité volontairement d'utiliser un vocabulaire de spécialistes d'analyses sémiologiques et le regard des élèves n'était orienté sur aucun élément spécifique de l'image. Aucune indication sur l'analyse d'affiche, ni aucun exemple n'ont été présentés par l'enseignante avant le début de l'activité. Celle-ci ne voulait pas mettre l'accent la méthode d'analyse de l'image et choisit donc d'imposer aux élèves une grille facile à appliquer. Comme constaté dans les autres expériences, les élèves avaient très peu travaillé sur des images jusqu'à présent et connurent certaines difficultés à remplir les grilles en duo. Des analyses d'images plus régulières durant l'année auraient sans doute permis d'obtenir des résultats plus conséquents. Toutefois, le simple fait d'avoir pensé à constituer des intergroupes travaillant sur des affiches reprenant les mêmes stéréotypes a conduit à des productions finales d'élèves tout à fait acceptables.

Il faut souligner que cette grille n'était qu'un outil pour construire les nouveaux savoirs sur les stéréotypes antisémites. L'objectif prioritaire n'était donc pas, contrairement aux expériences précédentes, l'exercice d'un savoir-faire, mais bien l'acquisition de savoirs historiques précis. Dans ce sens, le dispositif semble avoir été efficace puisque les élèves réussirent à lister l'ensemble des stéréotypes et à prendre conscience de l'antisémitisme largement répandu de l'époque. Les élèves ont de plus, dans une perspective socio-constructiviste, construit eux-mêmes ces savoirs, par duo et par petits groupes. L'enseignante avoue d'ailleurs n'être intervenue qu'à la fin du dispositif et seulement pour « valoriser les résultats obtenus, renforcer et fixer systématiquement les connaissances historiques élaborées par la classe ». On peut d'ailleurs ajouter que, même si certaines lacunes ont été constatées chez élèves lors de la reconstitution du

¹⁸ Elena Perotti, *L'image fixe dans l'enseignement de l'histoire : la propagande antisémite à travers les affiches*, Lausanne, HEP, 2008.

contexte ou de la détermination de quelques symboles, c'est justement grâce ce caractère énigmatique de l'affiche que son analyse a pris du sens et a permis des apprentissages.

C. Brèves remarques conclusives

Les différentes expériences présentées ci-dessus mettent en évidence l'importance d'exercer des savoir-faire en histoire, en particulier celui de la maîtrise d'une méthode d'analyse de l'image. Cette dernière n'est encore malheureusement que trop peu souvent mise en pratique en classe d'histoire. Pourtant, il nous paraît évident que c'est à ce prix seulement qu'une image pourra être porteuse d'un véritable apprentissage. Que ce soit pour familiariser les élèves au travail de l'historien lorsqu'il étudie des sources iconographiques ou pour acquérir de nouvelles connaissances historiques, l'analyse de l'image est un passage obligé si l'on désire utiliser ce type de document dans nos cours.

Dans ce sens, cet exercice pourrait être entrepris beaucoup plus régulièrement et dès les premiers niveaux de la scolarité. Apprendre à décrire ce que l'on voit pour mieux savoir ce que ça signifie n'est certainement pas réservé aux classes du secondaire supérieur... On peut simplement imaginer la possibilité de complexifier l'analyse de l'image progressivement, notamment en détaillant les divers types de signes (iconiques, plastiques, textuels) que les élèves analyseraient.

Mais les grilles d'analyse dont on vient de parler ont toutes le mérite d'être simples. Il ne s'agit pas de transformer les élèves en historiens professionnels, ni d'en faire des sémiologues avertis. Pour les apprentissages scolaires désignés généralement dans les plans d'études, des grilles de complexité minimale suffisent. Les sections jugées indispensables dans les démarches présentées se résument ainsi à quatre : une carte d'identité de l'image, une phase de dénotation, une phase de connotation, et une synthèse finale du message de l'image.

Il faut constater également que les démarches de type béhavioriste semblent particulièrement efficaces pour exercer ces savoir-faire¹⁹. Faire construire aux élèves leurs propres grilles n'est certes pas inintéressant, mais la plus-value de l'activité est moindre eu regard aux savoirs réellement construits. Une attitude enseignante qui se voudrait socio-constructiviste trouvera toute sa pertinence lorsque ce savoir-faire sera considéré comme un outil au service de l'acquisition de savoirs, et non comme une finalité en soi.

¹⁹ Voir Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992, p. 126 : « L'efficacité maximale de ce modèle s'est avérée dans les apprentissages techniques ou professionnels ».