

Master et Diplôme d'enseignement pour le secondaire I

## **La lecture d'image fixe en histoire en classe de 8P : quel champ des possibles ?**

---

Mémoire professionnel

Travail de	Benoît LANNOYE
Sous la direction de	Nadine FINK Didactique de l'histoire, HEP VAUD
Membre du jury	Nadia LAUSSELET Didactique de la géographie, HEP VAUD
Observateur	Luca MARTIN Enseignant spécialiste en musique, COLLÈGE DU CHERRAT
Lausanne,	juin 2019

1.	CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE .....	4
	Une éducation au regard.....	4
	L'Histoire en 8P.....	6
2.	CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....	11
2.1	Dispositif méthodologique .....	11
2.2	Identification d'un problème .....	12
2.3	Plan d'action de la réflexion.....	13
2.4	Evaluation des effets.....	14
2.5	Comment évaluer ces effets et selon quels critères ? .....	14
3.	QUESTIONS DE RECHERCHE.....	16
4.	PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROJET DIDACTIQUE .....	17
4.1	Objectifs généraux.....	17
4.2	Objectifs spécifiques et niveaux taxonomiques.....	18
4.2.1	L'observation de l'image.....	18
4.2.2	L'interprétation de l'image.....	18
4.2.3	La synthèse de l'image.....	18
4.2.4	La critique de l'image .....	18
4.3	Les thématiques des trois ateliers .....	19
5.	PREMIÈRE SÉQUENCE d'ENSEIGNEMENT .....	22
5.1	Contexte de la séquence d'enseignement .....	22
5.2	Planification de l'atelier d'analyse d'image n°1.....	24
5.3	Productions d'élèves.....	26
5.4	Analyse critique du premier atelier d'analyse d'images .....	29
5.5	Bilan global de la séquence .....	31
6.	DEUXIÈME SÉQUENCE d'ENSEIGNEMENT .....	33
6.1	Contexte de la séquence d'enseignement .....	33
6.2	Planification de l'atelier d'analyse d'image n°2.....	34
6.3	Productions d'élèves.....	36
6.4	Bilan global de la séquence .....	42
7.	TROISIÈME SÉQUENCE d'ENSEIGNEMENT .....	48
7.1.	Contexte de la séquence d'enseignement .....	48
7.2.	Planification de l'atelier d'analyse d'image n°3.....	49
7.3.	Ce que je cherche à faire.....	50
8.	DISCUSSION .....	52
9.	CONCLUSION .....	54

10. BIBLIOGRAPHIE ..... 56

Dans le cadre de ce mémoire professionnel, j'ai décidé d'analyser un dispositif dont l'objectif est d'éduquer les élèves d'une classe de 8P à la lecture d'image fixe en histoire. Il s'agit ici de mener une double réflexion sur l'ensemble d'une année scolaire : sur les apprentissages des élèves d'une part, sur ma pratique enseignante d'autre part. Autrement dit, observer et interpréter la manière dont je mets en place ce dispositif didactique d'analyse d'images et comment les élèves la reçoivent. L'objectif est de donner à des élèves de 8P un savoir-faire qui sera réutilisable tout long de leurs années de Secondaire I et de Secondaire II.

## 1. CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

### *Une éducation au regard*

Par le verbe « éduquer », j'entends « les former à la lecture de l'image par un entraînement approprié ». Les enjeux dépassent de loin le cadre de la seule salle de cours. Par « éduquer » en effet, j'entends également « donner à ces élèves de 8P tous les soins nécessaires à l'épanouissement de leur personnalité ».<sup>1</sup> Ici et maintenant dans leur vie d'élève. Ailleurs et plus tard pour qu'ils puissent « agir en citoyen autonome et responsable » (Jadoulle, 2015).

Pour être épanoui, il importe pour l'élève, de connaître et comprendre ce monde des images auquel il appartient et auquel il est livré depuis sa prime enfance. Dans nos sociétés post-modernes, les images sont omniprésentes, de natures extrêmement variées et en flux continu (Jadoulle, 2015). Presque depuis son berceau, l'élève est relié, de manière croissante (ou du moins constante) à un mobile ou à un ordinateur et, par ce biais, à un ensemble impressionnant d'images (Pache, 2015). Il ne sait plus où et comment il doit porter le regard. Il est dès lors amené à consommer toute sorte d'images, et ceci, de manière indifférenciée. Les images d'actualité défilent devant ses yeux : des plus banales aux plus violentes, sans aucune hiérarchie entre elles.

---

<sup>1</sup><http://www.cnrtl.fr/définition/éduquer>

D'après Jean Wirth, une image fixe est un objet fait à l'imitation d'un autre objet. Autrement dit, l'imitation d'un réel qui, toute réaliste qu'elle soit, n'en reste pas moins que sa pâle copie (Wirth, 2018). La lecture d'image fixe touche ici une « question brûlante de l'actualité : le rapport au réel » (Gervereau, 2018).

Or, nous nous trouvons dans ce que Régis Debray a nommé, en 1992, l'équation de l'ère visuelle : « le Visible = le Réel = le Vrai ». Autrement dit : « je le vois, c'est donc que ça existe, c'est donc que c'est vrai. » (Hertig, 2015). Cela explique que l'éducation à la lecture d'image fixe passe nécessairement par un entraînement approprié du regard de l'élève, afin que celui-ci, le regard aiguisé et avec le recul nécessaire, dissocie le réel de son imitation et de sa transformation.

Or, l'exploitation didactique des images fixes au Secondaire II, au Secondaire I et au Primaire répond d'abord à des impératifs d'illustration (Briand, Pinson, 2008) : l'image fixe dit le « Vrai ». (Jadoulle, 2002). Imaginons maintenant l'élève devenu, quelques années plus tard, un adulte citoyen élevé durant toute sa scolarité dans ce paradigme... Surtout que ces images défilent devant ses yeux dans un contexte particulier qui voit « l'espace social être envahi par l'émotion » (Robert, 2018). L'émotion est grande. Elle est partout. Elle est devenue un des ressorts majeurs de l'expression sociale. Or, ce phénomène qu'est l'émotion place l'individu en position passive : il réagit au lieu d'agir ; il s'en remet à son affect plutôt qu'à sa raison. Son rapport au réel est de plus en plus gouverné par les affects, aux dépens de la réflexion ou de la raison (Robert, 2018). Dans cet environnement, c'est très souvent la lecture émotionnelle de l'image (fixe) qui sera privilégiée : soit parce que c'est elle qui demande le moins d'effort (il suffit de se laisser guider par ses sens), soit parce qu'il faut pouvoir prendre le temps d'une lecture raisonnée de l'image, soit tout simplement parce qu'il n'y pas a eu de développement d'une lecture alternative de l'image au cours de la scolarité.

Tout cela (société de l'émotion, société de l'immédiateté, images omniprésentes et non-hiérarchisées, frontière extrêmement poreuse entre le Visible et le Vrai) contribue à former un cocktail détonnant et bien sombre pour l'avenir. Seule une éducation au regard peut permettre de dépasser ce stade de l'émotion. La voie nécessaire pour sortir le citoyen de demain de cette

impuissance (si c'est son souhait) à laquelle le condamne l'émotion passe par une lecture critique et réflexive de l'image.

L'originalité de ce travail consiste à placer des images au centre de trois séquences d'enseignement « dans une posture où l'image est placée au centre de l'acte d'apprendre et dans les mains de l'élève » (Jadoulle, 2002). Ce projet sert à faire prendre conscience à l'élève qu'une image fixe n'est qu'une représentation partielle et partielle du monde et qu'elle dépend du contexte. Ce projet didactique doit également faire prendre conscience à l'élève que lui-même, par sa posture d'observateur, lui fait distinguer ce qu'il voit et l'interprétation de ce qu'il voit. L'élève est également vecteur de partialité.

## ***L'Histoire en 8P..***

### ***... dans le canton de Vaud***

Dans le système scolaire du canton de Vaud, la classe de 8P (élèves de 11-12 ans) met un terme au degré primaire et marque une année charnière dans la scolarité de l'élève avec l'entrée dans le degré Secondaire I. La promotion en 9<sup>e</sup> année s'accompagne également d'une orientation essentielle pour la suite de la scolarité de l'élève : la voie pré-gymnasiale et la voie générale. Ces deux voies étant elles-mêmes scindées en deux groupes de niveau... À la fin du mois d'avril (ou au début du mois de mai) ont lieu les E.C.R. : épreuves écrites en français, mathématiques et allemand. Les résultats à ces E.C.R. et dans ces trois matières tout au long de l'année sont essentiels dans la décision d'orientation de l'élève. La classe de 8<sup>e</sup> est donc une année à enjeux<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>L'enjeu pour l'élève de 8<sup>e</sup> année n'est pas la progression de son niveau scolaire mais d'avoir le nombre de points suffisant pour être promu et accéder au mieux à une classe de 9VP, au pire à une classe de 9 VG niveau 2. Pour les parents, l'enjeu est de comprendre ce système de promotion en 9<sup>e</sup> année et d'être le meilleur avocat de leur enfant en défendant au mieux ses intérêts à la fin d'une année scolaire qui s'annonce riche en calculs d'apothicaire.

Et l'histoire dans tout ça ?<sup>3</sup> En classe de 8P, l'histoire est une matière enseignée par des enseignants généralistes qui officient également en 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année<sup>4</sup>. Il y a donc une continuité des méthodes d'enseignement de l'histoire au cycle primaire. La transition dans les méthodes d'enseignement de l'histoire interviendra en 9<sup>e</sup> année où l'élève passe entre les mains d'un enseignant spécialiste<sup>5</sup>.

### ... au collège du Cherrat à Saint-Prex

Officiellement, nous avons 34 semaines de cours. A deux périodes par semaine, cela nous fait 68 périodes sur une année scolaire. En Histoire, nous devons réaliser cinq TS durant l'année scolaire. Durant celle-ci, six événements ne nous ont pas permis de faire cours : la « Journée Oser tous les Métiers » (une période), le Cross de l'établissement (une période), le Tournoi de Noël (une période), le camp de ski à Lenk (deux périodes) et la semaine des E.C.R. (une période). Au total, ces événements nous ont retiré six périodes de cours d'histoire. Avec mon praticien-formateur, nous avons décidé d'utiliser la période qui précède le Test Significatif pour réaliser, de manière systématique, une révision générale avec les élèves. Lorsqu'on fait le décompte, dans les faits, nous sommes désormais à 52 périodes pour réaliser cinq Tests significatifs, ce qui équivaut, peu ou prou, à des séquences de dix périodes et demies pour chaque Test Significatif<sup>6</sup>. Les cinq TS n'ont pas eu le même nombre de périodes : les deux premiers ont conclu des séquences de douze périodes, tandis que le troisième et le dernier ont clos des séquences de sept périodes.

---

<sup>3</sup>Les matières de l'élève de 8<sup>e</sup> année sont divisées en trois groupes : l'histoire appartient avec l'anglais et la géographie au 2<sup>e</sup> groupe. La somme de ces trois matières doit être au moins de 12 points pour que l'élève puisse être promu en 9<sup>e</sup> année. La somme de ces trois matières doit être au moins de 13,5 points pour que l'élève puisse être promu en 9<sup>e</sup> année de VP.

<sup>4</sup>LEO Article 67 – LREO Article 50 : Rien n'empêche à un directeur d'établissement de nommer un enseignant spécialiste en 7P ou 8P.

<sup>5</sup>Le passage abrupt d'un enseignement généraliste de l'Histoire à un enseignement spécialiste de l'Histoire se fait l'année prochaine pour ces élèves de 8P. Forts de huit ans d'enseignement généraliste de l'Histoire, ces élèves entrent dans la classe d'un enseignant d'Histoire spécialiste en même temps qu'ils entreront en 9<sup>e</sup> année. Cette délicate transition n'est pas propre à l'Histoire et concerne l'ensemble des matières scolaires.

<sup>6</sup>Figure 1 (voir dossier des annexes, p. 2). Avec mon praticien-formateur, M. Martin, nous avons réalisé l'exploit, cette année, de ne jamais être absent en même temps lors d'un cours avec cette classe de 8P.

Sur l'ensemble des cinq Tests Significatifs de l'année, les trois premiers le sont en commun avec les deux autres classes de 8P. Le processus de création des Tests Significatifs communs se déroule en même temps que la séquence. La version finale du Test Significatif commun est souvent terminée et connue une semaine avant la période durant laquelle le Test Significatif doit avoir lieu. Dans ces évaluations communes de 8P, il n'est aucunement question d'une compétence (ou plusieurs) en particulier que l'on voudrait voir se développer chez tous les élèves de 8P<sup>7</sup>. Les évaluations communes suivent entièrement le découpage chronologique et les connaissances déclaratives présents dans le guide didactique. Comme Audigier (2002), on observe ici le poids important accordé à la mémorisation et à la restitution de connaissances factuelles. Les Tests significatifs communs servent à vérifier l'acquisition de connaissances<sup>8</sup>. C'est dans ce contexte que le guide didactique dicte la progression des apprentissages en Histoire au collège du Cherrat.

### *... l'Histoire et moi*

Le projet didactique dont je rends compte dans ce travail consiste à suivre la mise en place de trois ateliers d'analyse d'image dans une classe de 8P tout au long de l'année. L'originalité de ce travail est de placer des sources iconographiques au centre de la séquence d'enseignement à la fin du cycle primaire. Pour citer Jean-Louis Jadoulle (2002, p.20), « l'image est placée au centre de l'acte d'apprendre et dans les mains de l'élève ». J'ai moi-même l'impression, en plaçant des sources historiques au cœur du processus d'apprentissage, de renouer avec ce qui fait l'essence même de ce qu'est (et devrait être) l'histoire. Il faut dire que ma sensibilité et ma vision d'historien, construites après cinq années de formation universitaire, ont été mis à mal face au mur de la réalité que représente l'enseignement de cette matière dans les classes de 8P au collège du Cherrat.

---

<sup>7</sup> En didactique d'Histoire, M. Zosso-Francolini nous a présenté les quatre principales compétences qu'il développe avec ses élèves des classes de collège : se poser des questions, synthétiser, critiquer et communiquer. Dans ces Tests Significatifs communs d'Histoire au collège du Cherrat, il n'y a pas de cap qui est donné vers l'acquisition d'une de ces compétences principales.

<sup>8</sup> A titre d'exemple, le Test Significatif commun n°2 demande aux élèves de connaître des dates et de décrire des événements. Ici, le verbe décrire doit être compris comme un synonyme de connaître et de savoir.

Au milieu des années 1970, François Furet prenait acte que « l’histoire-récit avait fait place à une histoire-problème ». Il parlait de l’Histoire savante et non de l’Histoire scolaire enseignée au collège du Cherrat... Il faisait écho au changement de paradigme en Histoire : l’Histoire-récit laissait la place à une Histoire-problème, portée par l’école des Annales, fondée par Lucien Febvre et Marc Bloch. La recherche en didactique et les programmes scolaires en Histoire ont suivis ce mouvement (P.E.R.). Cette Histoire nouvelle a relégué la simple mémorisation des faits historiques pour faire place à une problématisation du passé : là où l’Histoire était un objet de narration, il est devenu un objet de compréhension (Allieu, 1995). L’Histoire-problème structure désormais le Plan d’Etudes Romand et est ainsi le paradigme officiel de l’Histoire scolaire romande.

Or, par mes discussions avec des collègues enseignant et au vu de mes observations en stage dans le Secondaire I et dans le Secondaire II, j’ai pu constater de nombreux écarts entre cette Histoire-problème et la résistance de l’Histoire-récit sur le terrain<sup>9</sup>. Pour Martineau (2007), « l’approche par problème a heurté de front ceux de l’approche traditionnelle, jusqu’à tout récemment dominante, avec pour argument principal que les élèves ont avant tout besoin de connaissances solides et que le meilleur moyen de les leur donner est le cours magistral ». Il y a donc un fossé entre l’Histoire savante (c’est-à-dire l’Histoire académique, la recherche en didactique ou l’Histoire scolaire officielle) et l’Histoire enseignée réellement dans les établissements scolaires.

L’enseignement de l’Histoire dans les classes de 8P est organisé par le P.E.R. et c’est ainsi que nous retrouvons la présence de questions ou de problématiques dans nos séquences didactiques. Mais celles-ci n’ont-elles pas une fonction purement ornementale dans le cadre de l’enseignement de l’histoire en classe de 8P<sup>10</sup> ? En effet, les élèves ne répondent pas véritablement à cette question. Dans ma classe, j’ouvre une séquence par une question qui joue le rôle de fil conducteur de celle-ci. Or, la réponse à cette dernière est donnée par ma

---

<sup>9</sup> Cela ne signifie aucunement que les enseignants ne suivent pas les programmes officiels. Ils les suivent mais selon leur représentation personnelle de l’Histoire. Et avec une réticence certaine pour ces nouvelles pratiques d’enseignement de l’Histoire qui suivent le paradigme de l’Histoire-problème...

<sup>10</sup> Dans une classe de 8P, nous utilisons une question – énoncé interrogatif fermé – plutôt qu’une problématique comme fil directeur de la séquence.

personne et elle ne se fait qu'à travers du récit, sur le principe de l'histoire révélée : je pose une question et j'y réponds en leur racontant une histoire. Je demeure systématiquement magistralement au centre (aussi bien physiquement que didactiquement). Tout au long de la séquence, les élèves sont autorisés à poser quelques questions, mais elles doivent rester dans le périmètre défini par mon récit. Périmètre préalablement défini par moi. Tout est structuré pour que rien ne déborde. La leçon, ainsi prémâchée, est prête à être ingurgitée par les élèves. Au lieu de familiariser les élèves avec les mécanismes du récit historique, je révèle ce récit historique et le déroule comme un fil continu (Fink, 2011).

De plus, d'après Ivan Illitch (1971), l'école comme structure enseigne à l'élève qu'il a besoin de l'institution scolaire pour apprendre et obtenir une reconnaissance sociale supérieure de la part de la société : c'est l'institution scolaire qui décide des savoirs que l'élève doit apprendre, c'est elle qui l'habitue à se sentir classé (par un enseignant-bureaucrate), c'est encore elle qui délivre des certificats (accumulation de savoirs officiels) qui lui permettront d'obtenir cette reconnaissance sociale supérieure. En première ligne de l'institution scolaire, l'enseignant a pour fonction de révéler ces savoirs respectables et de trier les élèves entre ceux qui ont, ou non, appris ces savoirs. Dans ce cadre d'enseignement, se dessine une dépendance vis-à-vis du maître-enseignant. Ainsi, on retrouve cette omnipotence dans ma classe. Je suis tout à la fois : le maître des savoirs, le maître des horloges et le maître des évaluations. Pour réussir les élèves ont intérêt à être dociles et obéissants. Or, en acceptant ces règles tacites, ces élèves deviendront les citoyens dociles et obéissants de demain ; là où je souhaitais en faire des citoyens responsables, autonomes, et avec des valeurs (Martin, 2015).

Antoine Prost disait « qu'il n'y a pas de questions sans document, il n'y a pas davantage de documents sans question » (Prost, 1996, pp. 80-81)<sup>11</sup>. Dans ma classe de 8P, je serais déjà bien heureux d'être autorisé à faire de l'histoire sur la base de documents historiques... En effet, en classe de 8P, les documents historiques ne sont que rarement travaillés pour ce qu'ils sont. Ils n'ont qu'une fonction purement illustrative. Les sources historiques viennent confirmer le « Vrai » : l'histoire révélée par l'enseignement, quelques minutes plus tôt, dans la

---

<sup>11</sup>L'historien fait ici référence à cette période de l'historiographie de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle durant laquelle les historiens méthodiques écrivaient (naïvement) l'histoire sans le filtre d'une question. Pour eux, le document historique dévoilait le vrai.

leçon du jour. Pourtant, « faire de l’histoire », pour Patrick Boucheron (juillet 2018), c’est « mettre à distance » l’objet passé<sup>12</sup>. Ce n’est donc pas englober l’objet passé dans la leçon du jour. L’historien, c’est celui qui « dissèque » l’objet historique avec « une méthode systématique et rigoureuse (dans le sens d’une *technè*) et dont l’idéal à atteindre est la connaissance du vrai et du valide » (Marrou, 1954, pp. 32-33)<sup>13</sup>.

« Contre la tyrannie du présent, nous avons besoin d’histoire car il nous faut du temps, il nous faut du temps, il nous faut du repos » (Boucheron, septembre 2018). Au contraire d’une chevauchée à bride abattue à travers l’histoire de l’humanité, l’histoire en classe de 8P doit être une invitation au voyage avec quelques arrêts au gré de quelques sources remarquables<sup>14</sup>. Ce sont d’ailleurs ces arrêts qui vont initier les élèves au goût de l’histoire et vont rendre accessible aux élèves ce monde qu’est celui de la vérité scientifique.

## 2. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

### 2.1 Dispositif méthodologique

Ce projet de recherche s’inscrit dans une méthodologie de la recherche-action. Celle-ci déborde la simple description, compréhension et explication de phénomènes. Elle « remet en cause la dissociation entre théorie et pratique puisqu’en recherche-action, la théorie supporte l’action ou encore émerge de l’action. La théorie permet de comprendre et d’agir sur des problèmes réels que l’on rencontre concrètement sur le terrain. » (Roy & Prevost, 2013, p. 129). Ce processus, relié à la réalité, comprend une action volontaire de transformation de cette réalité et permet d’apprendre par l’action. Cette méthodologie peut couvrir des formes relativement diverses de par son « adaptabilité aux conditions matérielles et temporelles du

---

<sup>12</sup>Cette mise à distance est d’ailleurs essentielle à la lecture d’image fixe.

<sup>13</sup>Comme son nom l’identique, cet idéal est un horizon qui permet de garder le cap. Il n’a pas pour fonction d’être atteint. Et si le temps ne nous permet pas de parcourir le programme scolaire dans son entier, ce n’est pas dramatique car pour paraphraser François Furet, « le but de l’histoire n’est pas de tout dire (voir) mais de poser certaines questions sur le passé et de tenter d’y répondre ».

contexte dans lequel elle est entreprise » (Van der Maren, 2014, p. 122). En l'occurrence, ici, je mène une recherche-action car j'entreprends « une action auprès d'un groupe qui ne me demande pas d'intervenir et sur lequel je pose un jugement d'expert et sur lequel je veux provoquer un changement » (Van der Maren, 2014, p. 122). Ici, le changement que je veux provoquer chez mes élèves de 8P s'inscrit dans mon projet didactique : leur faire acquérir un savoir-faire de l'analyse d'image.

## 2.2 Identification d'un problème

Dans une méthodologie de la recherche-action, il faut ensuite identifier le principal problème en lien avec ce changement désiré (Michèle Catroux, 2002). Pour Michèle Catroux, identifier ce problème permet d'avoir une réflexion approfondie sur ses pratiques pédagogiques en vue d'une amélioration de celles-ci.

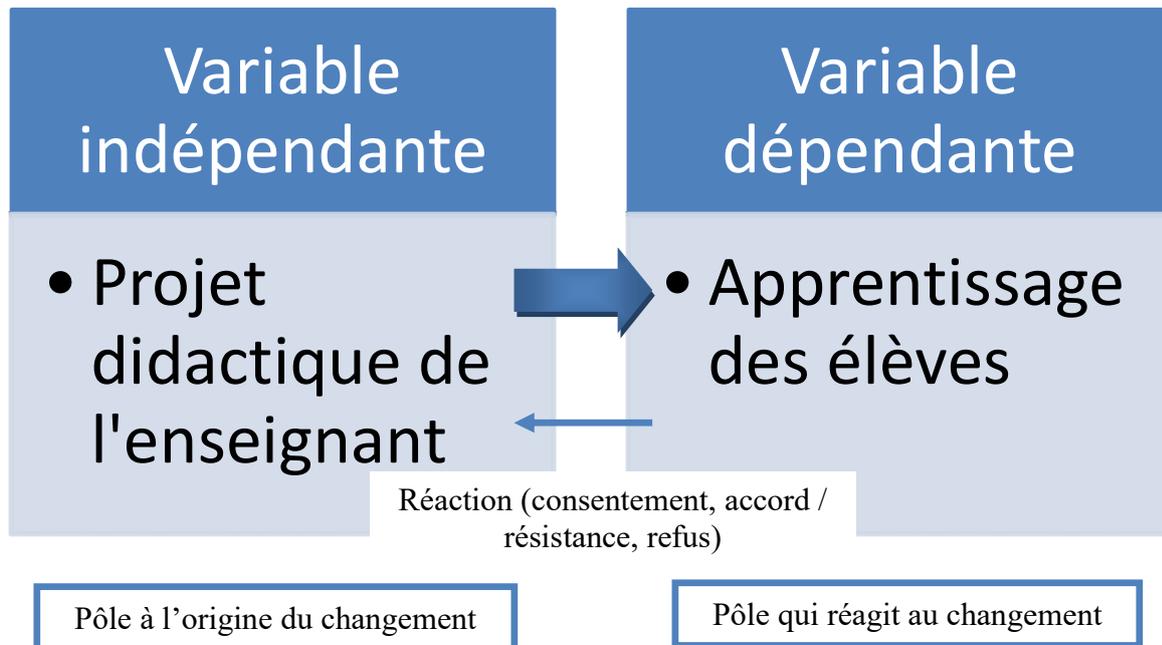
Ici, le principal problème que je rencontre pour mener à bien mon projet didactique est que je me trouve face à des élèves de 8P. En commençant ces ateliers d'analyse d'images, je suis parti du postulat que ces élèves étaient des néophytes en matière d'analyse d'images<sup>15</sup>. S'ils peuvent dire des choses très intéressantes et très justes, il demeure qu'il existe un manque criant de structuration et d'organisation de leurs idées. La première tâche qui m'incombe va être de développer un cadre méthodologique qui leur permet de valoriser ces « idées ». C'est dans ce sens qu'une fiche a été donnée au cours des trois ateliers pour les familiariser à une certaine organisation de l'analyse d'images<sup>16</sup>. Ainsi, pour ces élèves, les images changent, mais la structure demeure.

---

<sup>15</sup>Cela a été un véritable problème de ne pas savoir ce dont sont capables ces élèves et quelles compétences ils ont développé en Histoire durant leurs années de Primaire.

<sup>16</sup>Figure 2 (voir dossier des annexes, p. 3-6)

### 2.3 Plan d'action de la réflexion<sup>17</sup>



Ce projet de recherche s'articule autour de deux pôles : le projet didactique de l'enseignant et l'apprentissage des élèves. Il existe des relations d'interdépendance entre ces deux pôles. Le projet didactique de l'enseignant fait figure de variable indépendante. Il est à l'origine du changement désiré sur la variable dépendante. Cette variable dépendante, quant à elle, correspond à l'apprentissage des élèves. Autrement dit, la réaction au changement désiré. Ce changement peut lui-même modifier le projet didactique de l'enseignant en fonction de la réaction des élèves : consentement/accord ou résistance/refus.

<sup>17</sup> Il ne faut pas négliger le fait que même les plans les mieux établis nécessitent des modifications au fur et à mesure que la recherche progresse. Des changements dans le plan d'action auront irrémédiablement lieu en cours de route.

## 2.4 *Evaluation des effets*

Le mémoire en question se propose de placer la focale sur trois éléments en particulier. Tout d'abord, l'observation des élèves au travail au sein de ces ateliers d'analyse d'images avec quels apprentissages et quels changements pour eux. Ensuite, l'observation et l'analyse de leurs préparations doivent me permettre de faire ressortir les réussites et les obstacles qui se sont dressés sur la route de leur apprentissage. Il s'agit ici d'observer par quels moyens ils ont, ou non, réussi mais également d'observer s'ils ont tenu compte des conseils prodigués pour les surmonter/contourner. Enfin, dans une sorte de méta-observation, je dois prendre le temps d'observer et de réfléchir à ma propre pratique enseignante, en tenant compte de son évolution sur une année scolaire. Il s'agit pour moi ici de réfléchir aux difficultés qui peuvent survenir et m'empêcher de mener à bien mon projet didactique<sup>18</sup>. On pense notamment au mode d'évaluation possible en classe de 8P qui prendrait en compte les efforts fournis par les élèves ?<sup>19</sup>

## 2.5 *Comment évaluer ces effets et selon quels critères ?*

Afin d'évaluer ces effets, ce travail se base sur un certain nombre de données recueillies tout au long de ces ateliers. Pour évaluer le projet didactique de l'enseignant, j'analyserai toute la préparation de mon travail en amont des ateliers ainsi que les vidéos des ateliers et leur transcription. Les entretiens et retours de mon praticien-formateur, M. Martin, et de ma directrice de mémoire, Madame Fink, ont permis de nourrir ma réflexion sur le projet didactique de l'enseignant. Pour évaluer l'apprentissage des élèves, j'analyserai un ensemble de traces d'élèves : dossiers des élèves, évaluations formatives et évaluations sommatives

---

<sup>18</sup> Durant tout ce travail, je n'hésite pas à me mettre en scène dans mes recherches dans un geste d'honnêteté et de franchise à l'égard du lecteur. C'est un moyen, pour moi, en prenant le lecteur à témoin, de provoquer une sorte de « stérilisation de mes instruments d'analyse » (Carlo Ginzburg, mars 2011).

<sup>19</sup> Le processus d'évaluation est un écueil certain pour l'enseignant d'histoire en classe de 8P : les parents veillent étroitement aux intérêts de leurs enfants et ne veulent pas entendre parler d'autres évaluations que l'évaluation sommative traditionnelle ; les élèves peuvent également ressentir un sentiment d'insécurité par rapport à un travail qu'ils ne connaissent pas et qui est différent de la classique restitution de connaissances à laquelle ils sont habitués depuis quelques années et dont ils connaissent les règles et le fonctionnement.

ainsi que les vidéos des ateliers et leur transcription. Ces données seront analysées après coup entre chaque atelier et enfin à la fin des trois ateliers d'une analyse globale.

Nous avons mené notre expérimentation au collège du Cherrat à Saint-Prex dans une classe de 8P formée de 22 élèves (10 filles – 12 garçons). Pour évaluer les effets de mon projet didactique dans cette classe, j'ai procédé au recueil de traces d'élèves. J'ai choisi de recueillir les traces de six élèves aux profils et au niveau scolaire divers. Il n'y pas uniquement de bons élèves ni seulement des élèves en difficultés pour afin de ne pas fausser la recherche. L'objectif ici est de toucher à des problématiques différentes. Tant que faire se peut, j'ai essayé de recueillir les traces de ces six élèves pour les suivre tout au long de l'année et observer et analyser leur réussite, les obstacles auquel ils doivent faire face et leur progression (ou leur stagnation).

---

**Atelier d'analyse d'image n°1    Atelier d'analyse d'image n°2    Atelier d'analyse d'image n°3**

Flore	Flore	Flore
Inès	Inès	Inès
Berend	Berend	Marko
Stefano	Stefano	Stefano
Adrien	Adrien	Adrien
Alessio	Alessio	Alessio

---

### 3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Ainsi, c'est dans ce contexte que je vais m'interroger tout au long de ce travail sur la manière dont il faut s'y prendre pour éduquer les élèves d'une classe de 8P à l'analyse d'images fixes. La problématique centrale de ce travail de recherche est la suivante :

- Comment un projet didactique d'analyse d'images peut-il être organisé dans une classe de 8P ?

Pour tenter d'y répondre, j'ai décomposé la problématique centrale en deux questions auxquelles je vais répondre à chaque étape de mon projet didactique d'analyse d'images :

- Quels apprentissages ont-ils été réalisés au cours de ces trois ateliers ?
- Quels obstacles dans l'apprentissage des élèves ?

Mais ce travail dépasse de loin la réussite ou non de ce projet mené dans une classe de 8P. Il interroge également ce qu'un enseignant spécialiste est en mesure d'espérer d'élèves de 8P<sup>20</sup>. L'immersion d'un enseignant spécialiste en Histoire (avec un projet volontairement ambitieux de lecture d'images fixes) dans une classe de 8P répondant aux codes de l'enseignement généraliste doit servir à déterminer quel champ des possibles un enseignant spécialiste d'Histoire est en droit d'espérer d'élèves qui sont sur le point de terminer leur cycle primaire.

Je formule l'hypothèse suivante que le projet didactique qui structure ce travail de recherche permet une approche d'Histoire scolaire plus conforme à mes conceptions de l'Histoire et propre à l'Histoire-problème qui structure le P. E. R. tout en atteignant l'objectif d'apprentissage visé de mettre un savoir-faire d'analyse d'image entre les mains des élèves.

---

<sup>20</sup>Dans la continuité de l'enseignement primaire qu'ils connaissent par cœur depuis huit ans, les élèves de 8P semblent être confortés dans une zone de confort. L'élève est ainsi laissé dans une zone sans véritable contrainte. Ces contraintes, si chères à Lev Vygotski, sont pourtant celles qui doivent permettre à l'élève d'accéder la zone de proche développement (Z.P.D.) avant d'atteindre un niveau de développement supérieur. La progression des apprentissages en histoire en classe de 8P semble être mise sur pause le temps d'une année afin de pouvoir s'atteler à l'essentiel pour l'élève et ceux qui l'entourent (institution, parents, enseignants) : réussir en allemand, en mathématiques et en français afin que l'élève réussisse au mieux son passage en 9<sup>e</sup> année.

## **4. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROJET DIDACTIQUE**

Dans ce travail de mémoire, je vais rendre compte de la manière dont je réalise un projet didactique d'analyse d'image auprès d'élèves de 8P. Le projet associé à ce mémoire est de suivre la mise en place de trois ateliers d'analyse d'images dans une classe de 8P tout au long d'une année scolaire<sup>21</sup>. Le premier atelier sert de découverte de l'analyse d'images (description – interprétation) aux élèves. Ils ont à confronter deux images et à répondre à trois questions. Lors du deuxième atelier, les élèves approfondissent le travail d'analyse d'image (description et interprétation) et apprennent la nuance et la distance critique. Enfin, dans le troisième et dernier atelier, les élèves apprennent l'idée qu'une image fixe est l'objet d'une construction.

### **4.1 Objectifs généraux**

L'objectif principal de cet ensemble de trois ateliers est de développer chez les élèves des compétences en matière d'analyse d'images qui soient réutilisables tout au long de leur cursus scolaire en cours d'histoire mais également et surtout en dehors de l'enceinte scolaire dans leur vie de tous les jours afin d'appréhender le monde des images dans lequel ils sont constamment exposés. En étant capable de décoder les raisons du message du document iconographique (et donc de son auteur), l'élève développe des compétences critiques. Ce qui participe à sa formation à la citoyenne.

Ce projet permet également à l'élève d'acquérir des connaissances déclaratives sur les différents thèmes traités : la migration, le féminisme, la figure du héros. L'élève accède à ces connaissances déclaratives par un travail minutieux d'apprenti-historien qu'il fait sur des sources historiques. Ainsi, la grande nouveauté pour l'élève : ces connaissances déclaratives ne sont pas révélés par l'enseignant mais construites par l'élève lui-même.

---

<sup>21</sup>Ce mémoire s'inscrit dans le projet de recherche initié par les enseignants de la HEP Vaud en 2006.

## **4.2 Objectifs spécifiques et niveaux taxonomiques**

Quatre objectifs spécifiques étaient visés à la fin des trois ateliers. Pour chacun d'entre eux, les niveaux taxonomiques (taxonomie de Bloom) auxquels ils renvoient ont été précisés.

### **4.2.1 L'observation de l'image**

L'élève identifie et décrit (dans le détail) les différents éléments présents sur l'image. Nous nous trouvons au niveau taxonomique n°2 *comprendre*, tel que défini par Bloom.

### **4.2.2 L'interprétation de l'image**

Sur la base de sa description, l'élève explique les différents éléments présents sur l'image. Nous nous trouvons au niveau taxonomique n°2 *comprendre* tel que défini par Bloom.

### **4.2.3 La synthèse de l'image**

L'élève regroupe les différents éléments décrits et interprétés dans un résumé pour formuler le message véhiculé par l'image. Nous nous trouvons au niveau taxonomique n°5 *synthèse* tel que défini par Bloom. En effet, il s'agit de sélectionner/choisir les éléments pertinents, de les organiser en un court texte pour dégager le point de vue véhiculé par l'image.

### **4.2.4 La critique de l'image**

L'élève prend du recul avec le message véhiculé par l'image et propose une critique de celui-ci. Nous nous trouvons au niveau taxonomique n°4 *analyser* tel que défini par Bloom. Il s'agit ici par la critique d'émettre un point de vue différent du message véhiculé par l'image.

En utilisant la taxonomie de Bloom, nous pouvons voir une gradation de la difficulté entre chacune des quatre étapes de l'analyse d'image : si l'observation et l'interprétation est à un niveau taxonomique de 2, la critique est au niveau taxonomique de 4 tandis que la synthèse est au niveau 5, c'est-à-dire le niveau le plus élevé de la taxonomie de Bloom.

Pour ce faire, les élèves devront apprendre à maîtriser l’outil qu’est l’analyse d’image. Elle se compose en trois étapes : l’identification (« carte d’identité du document »), l’observation (« je dis ce que je vois »), l’interprétation (« j’explique ce que je vois »). Lors de ces trois ateliers, les élèves seront initiés à cette étape d’identification mais celle-ci sera faite par mes soins en amont pour mettre avant tout la focale sur l’observation et l’interprétation du message que véhicule l’image fixe. Pour une meilleure compréhension du dispositif d’analyse d’image fixe par les élèves, celui-ci a fait l’objet d’un schéma qui a été distribué aux élèves<sup>22</sup>. De plus, j’ai fait prendre conscience à ces élèves des enjeux qui sont derrière l’analyse d’images fixes<sup>23</sup>. Ces objectifs (ainsi que ceux qui ont trait aux Tests Significatifs) sont communiqués de manière transparente aux élèves pour leur faire comprendre les attentes qui sont les miennes. Ils sont communiqués au début, au milieu et à la fin de la séquence comme autant de piqûres de rappel pour les élèves.

### **4.3 Les thématiques des trois ateliers**

Les thématiques des trois ateliers ont été influencées par les facteurs suivants : il me fallait trouver un lien avec la séquence ; il me fallait demeurer dans le cadre du P.E.R. et le plus important de tous à mes yeux, il me fallait avoir accès à des sources de qualité, autant au niveau de leurs bonnes résolutions qu’au niveau de leur exploitation par les élèves dans le cadre de ces ateliers.

---

<sup>22</sup>Figure 3 (voir dossier des annexes, p. 7)

<sup>23</sup>Tout au long de ces ateliers, je me suis forcé à donner du sens aux élèves et leur expliquer en quoi il était important pour eux de développer ces compétences.

Les trois thématiques possèdent chacun un fort potentiel polémique par rapport à l'actualité : la migration, les droits des femmes, la mémoire. Ces trois ateliers travaillent ces compétences SHS 23 du P. E. R. :

- Dégager des informations pertinentes de sources iconographiques pour produire un nouveau document ;
- Utiliser un lexique spécifique lié à l'Histoire ;
- Développer une démarche réflexive, notamment en développant son regard critique sur ses propres représentations.

Le premier atelier d'analyse d'images a pour thème la migration européenne aux États-Unis au XIX<sup>e</sup> siècle. Il s'inscrit dans la première séquence de l'année sur la Révolution industrielle et travaille les compétences SHS 22 du P. E. R. :

- Observer et mettre en relation des documents iconographiques décrivant le mode de vie, l'organisation sociale, le territoire à certaines périodes données ;
- Identifier des changements et des permanences
- Formuler des questions et formuler des hypothèses concernant ces évolutions.
- Proposer des interprétations différentes d'un même événement.

Le deuxième atelier d'analyse d'images s'intéressera au combat des femmes en Grande-Bretagne au début du XX<sup>e</sup> siècle. Il s'inscrit dans la quatrième séquence de l'année sur la Contestation politique et sociale au XX<sup>e</sup> siècle et travaille les compétences SHS 22 du P. E. R. :

- Analyser des sources historiques pour dégager les caractéristiques des périodes historiques ;
- Observer et décrire un changement, une évolution concernant un aspect de la vie quotidienne, de la vie sociale, de l'histoire familiale.

Enfin, le troisième et dernier atelier thème de l'atelier d'analyse d'images concernera Guillaume Tell, hier et aujourd'hui<sup>24</sup>. Il s'inscrit dans la cinquième et dernière séquence de l'année et travaille les compétences SHS 22 du P. E. R. :

- Etude de la Confédération (contexte, événements, personnages, récits) et de sa représentation selon les périodes ;
- Proposer des interprétations différentes d'un même personnage historique selon la période historique ;
- Attirer l'attention sur les anachronismes présents dans les reconstitutions ;
- Faire des liens avec le présent

---

<sup>24</sup>Ce besoin de partir loin dans le temps et dans l'espace est prégnant dans ma manière de concevoir l'histoire car comme le disait Marguerite Yourcenar : « *Le coup d'œil sur l'Histoire, le recul vers une période passée ou, comme aurait dit Racine, vers un pays éloigné, donne des perspectives sur notre époque et permet d'y penser davantage, d'y voir davantage les problèmes qui sont les mêmes, les problèmes qui diffèrent ou les solutions à y apporter* ». Plus vous allez loin dans l'espace et dans le temps, plus vous apportez du contraste entre ce que vous observez et ce que vous êtes est grand. C'est ce puissant contraste qui nous permet d'en apprendre davantage sur nous et sur notre époque. Cette belle idée est à l'encontre du paradigme qui semble dominer le manuel scolaire des 8P : toujours plus proche, toujours plus près de l'élève.

## 5. PREMIÈRE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

### 5.1 Contexte de la séquence d'enseignement

Ce premier atelier d'analyse d'image s'intègre dans la première séquence d'enseignement de l'année sur la Révolution industrielle. La séquence est composée d'un ensemble de 13 périodes<sup>25</sup>. A celles-ci, il faut déjà en soustraire deux : une période dévolue au Test Significatif, une autre aux révisions pour préparer le Test Significatif. Ce premier Test Significatif est commun aux trois classes de 8P du collège du Cherrat à Saint-Prex. Il a été construit tout au long de la séquence. C'est pourquoi une période a été consacrée aux révisions. Cette période est essentielle car elle permet d'ajuster, à la fin de cette première séquence, son enseignement sur celui des collègues des deux autres classes de 8P.

Le thème de ce premier atelier d'analyse d'images est la migration européenne aux États-Unis au XIXe siècle<sup>26</sup>. Trois périodes ont été prévues à cet atelier<sup>27</sup>. Durant cet atelier, les élèves ont été mis face à deux caricatures américaines qui traitent d'une même thématique – la migration européenne – mais traitée avec des angles de vue totalement différents. Ainsi, il est question ici du traitement d'un même sujet par deux documents iconographiques différents. Il est également question de temporalité : 20 ans séparent les deux documents iconographiques [1880-1903].

L'objectif de cet atelier est que les élèves soient capables, grâce leur analyse des images, de répondre à trois questions (présentes dans le Test Significatif commun n°1) qui vérifient que les élèves ont bien identifié comment les principaux éléments de l'image (les migrants, les raisons de leur départ d'Europe, leur accueil que leur fait l'oncle Sam) sont représentés dans chacune des deux images<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup>Figure 4 (voir dossier des annexes, p. 8)

<sup>26</sup>Ce thème ne fait pas réellement parti des sous-chapitres développés ordinairement au cours de ce chapitre sur la Révolution industrielle. Nous sommes ici dans une prise de liberté de l'enseignant.

<sup>27</sup>Dans les faits, il sera question de quatre périodes. C'est parce que M. Martin aura libéré deux périodes de cours de musique que cet atelier a pu être mené à bien jusqu'à son terme.

<sup>28</sup>Cet exercice sur six points représente 1/5 de la note totale du Test Significatif commun. En effet, lors de ces Tests Significatifs communs, chaque enseignant a la liberté de changer pour 1/5 des points du TS commun.

Les élèves doivent répondre à ces trois questions pour les deux images. Les trois questions sont les suivantes :

Question 1 – Comment les migrants européens sont-ils représentés sur cette image ?

Question 2 – Quelles sont les raisons qui poussent les migrants européens à venir aux États-Unis ?

Question 3 – Comment le personnage représentant les États-Unis est-il mis en scène ?

Les trois questions poussent les élèves à s’interroger sur la manière (étape 1) dont sont représentés les différents éléments de la caricature :

<b>Manière de représenter les différents éléments</b>	Migrants	Image 1 – Hommes
		Image 2 – Rats/déchets
	Oncle Sam	Image 1 – Souriant/accueillant
		Image 2 – En colère/inhospitalier
	Les raisons de la migration	Image 1 – Migration volontaire
		Image 2 – Migration forcée

Une deuxième étape de l’atelier doit amener l’élève à comparer les deux manières de représenter ces différents éléments par rapport à la question de la temporalité (20 ans séparent les deux images). Malheureusement, nous n’allons pas plus loin dans la réflexion en proposant aux élèves de s’interroger sur les raisons (étape 3) qui poussent le dessinateur de représenter ces éléments de cette manière dans la caricature. Cette troisième étape aurait, à nos yeux, bien trop complexifié cet atelier qui est avant tout une initiation à l’analyse d’images.

## 5.2 Planification de l'atelier d'analyse d'image n°1<sup>29</sup>

Le jeudi 27 septembre démarre la phase introductive de l'atelier. Les dix premières minutes de la période servent à expliquer l'ensemble de l'activité : les différentes phases de l'atelier et sa finalité par rapport au Test Significatif commun. Je leur explique, en effet, qu'en fin d'atelier, je leur laisserai du temps pour répondre aux trois questions sur une feuille de brouillon (de couleur rose ou orange) qu'ils auront le droit d'avoir lors du Test Significatif commun n°1. Ils apprennent à ce moment que la classe a été divisée en deux : onze élèves travailleront sur l'image 1 tandis que les onze autres travailleront sur l'image 2<sup>30</sup>. Dix autres minutes me permettent de présenter aux élèves les deux images sur lesquelles ils vont devoir travailler en faisant leur « fiche d'identité ».

Durant le reste de la période, je déconstruis ces deux images. Je réalise la déconstruction de la première image au tableau devant les élèves en leur expliquant comment je procède et pourquoi nous faisons cela. Puis, je propose à une élève (Aurélië) de venir à son tour au tableau pour réaliser la déconstruction de l'image 2. Cette étape de la déconstruction de l'image permet de repérer les différents éléments que les élèves devront décrire par la suite.

Durant la première période du mardi 2 octobre, les élèves ont les 20 premières minutes pour réaliser la description de chacun des éléments de leur image respective. Les 20 minutes qui suivent, les élèves se placent en binôme (ou trinôme) pour confronter leur travail respectif et pour répondre, ensemble, aux trois questions qui concernent l'image qui leur a été dévolue.

Je décide d'un changement de programme durant la récréation. À l'origine, la deuxième période devait commencer par un premier bilan des deux premières étapes : les élèves ayant travaillé sur l'image 1 se réunissent autour de moi pour faire un point sur leur travail ; même chose pour les élèves qui ont travaillé sur l'image 2 autour de M. Martin. Ce premier bilan a bien eu lieu mais a duré 20 minutes au lieu des dix minutes initialement prévues. C'est l'étape 3 qui a été reconsidérée. En effet, de concert avec M. Martin, nous avons décidé de rester dans cette configuration des onze élèves rassemblés autour de chacun de nous. Dans cette étape 3,

---

<sup>29</sup> Figure 4 (voir dossier des annexes, pp. 9-11)

<sup>30</sup> Figure 5 (voir dossier des annexes, p. 12)

les binômes devaient changer : un élève de l'image 1 se retrouvait avec un élève de l'image 2. J'ai souhaité éviter que ces nouveaux binômes retournent à leur place pour confronter leur travail respectif. En effet, j'ai eu l'intuition durant la récréation du matin, qu'en faisant retourner les élèves à leur place pour les faire travailler en binôme (ou trinôme), nous allions les « perdre » en route. De plus, ce dispositif autour de M. Martin et moi semblait satisfaire les élèves. Alors pourquoi changer ? Cette étape 3 a duré 20 minutes également. Pour ce faire, j'envoyais cinq élèves de l'image 1 dans le groupe de M. Martin et j'en récupérerais cinq de l'image 2 dans mon groupe.

Le jeudi 04 octobre, en lieu et place de la période réservée aux révisions, les élèves, armés de leur travail d'analyse d'image, répondent, sur leur feuille de brouillon, aux trois questions pour chacune des images. À la fin de la période, je les ramasse et les annote pour les rendre au moment du Test Significatif n°1, le jeudi 11 octobre. L'usage de la feuille de brouillon doit inciter les élèves à travailler lors de cet atelier mais doit surtout permettre aux élèves de réaliser un exercice « exigeant » lors du Test Significatif commun sans que leur temps soit accaparé aux dépens des autres exercices.

### 5.3 Productions d'élèves<sup>31</sup>

#### 1) Flore

Nous pouvons constater deux types de réponses imparfaites dans la feuille de brouillon de Flore :

##### - la réponse qui figure au mauvais endroit

À la première question concernant l'image 2, Flore répond : « Ils sont caricaturés en rats. Ce sont des gens qui sont jetés d'Europe ».

Il conviendrait de garder cette réponse pour la question 2. Comme Flore a déjà utilisé cette réponse dans la question 1, elle ne réutilise pas cette réponse pour la question 2. Pour cette question 2, la réponse est bien trop succincte « tandis qu'ils n'ont pas le choix. ».

Cette réponse qui ne figure pas au bon endroit trouve son origine au moment des échanges par groupe de onze élèves. Alors que nous étions en train de confronter l'image 1 et l'image 2 par rapport à cette première question, Flore est intervenue pour proposer cette idée. Je lui ai alors répondu que « cet élément de réponse était très bien ». Flore en a conclu que cette réponse était au bon endroit.

##### - la réponse incomplète

Pour reprendre l'exemple développé ci-dessus, nous avons ici un exemple de réponse incomplète. Flore se contente d'affirmer « ils ont été jetés d'Europe », sans justifier son affirmation en justifiant à l'aide de l'image. Dans sa feuille de « triche », je lui ai noté ce conseil qu'une réponse complète est une affirmation accompagnée d'un exemple tiré de l'image.

#### 2) Inès

On retrouve ce type de réponse incomplète chez Inès.

À la troisième question concernant l'image 2, Inès répond : « Ils ne sont pas bien accueillis car le personnage n'a pas l'air content. ». Inès affirme en ne se basant que sur son interprétation de l'oncle Sam et non en se basant sur la description de celui-ci.

Dans mon annotation de sa feuille de « triche », je lui ai proposé ce que serait une réponse complète : « le personnage n'a pas l'air content ... car dans l'image, on peut voir que ... ».

<sup>31</sup>Figure 7 (voir dossier des annexes, pp.13-18)

### 3) Berend

#### - du comment au pourquoi ?

La feuille de « triche » de Berend est très bonne. Dans mes annotations de sa feuille de « triche », j'ai voulu emmener Berend sur la question du « pourquoi ? ». « Que cherche à faire le dessinateur en les représentant ainsi ? ».

À la première question qui confronte les deux images, Berend propose : « Dans l'image 1, les gens sont dessinés comme des humains et dans l'image 2, les gens sont dessinés comme des animaux ».

Berend est à une conjonction d'entrer dans un niveau élevé de compréhension de l'image. En effet, il utilise la conjonction de coordination « et » pour relier les deux propositions. Si, à la place de « et », Berend avait utilisé la conjonction de subordination « tandis que » ou « alors que », il aurait établi une dépendance entre les deux phrases. Dépendance qu'il aurait été forcé d'expliquer. C'est cette explication qui aurait été la réponse à la question « Pourquoi ? ».

### 4) Stephano

La feuille de « triche » de Stephano n'est remplie qu'à moitié. Il n'a pris le temps que de remplir les « confrontations » des images 1 et 2 pour les questions 2 et 3. Cependant, le peu de réponses auquel il a pris le temps de répondre sont de très bonne facture.

## 5) Adrien

### **- le strict minimum ?**

Dans sa feuille de « triche », on remarque qu'Adrien se contente de réponse simple et très brève. Ses réponses ne sont pas incorrectes mais se limitent au strict minimum.

Lors de la phase de confrontation autour de moi, Adrien a proposé une très bonne réponse à la confrontation de l'image 1 et 2 à la première question : « dans l'image 1, ils sont représentés comme des êtres humains, tandis que dans l'image 2, ils sont représentés comme des rats, comme des animaux ». Nous ne retrouvons pas cette réponse dans sa feuille de « triche ».

Cela me paraît évident que cette réponse valide doit être notée sur la feuille de « triche ». J'imagine que cela doit aller de soi pour Adrien. Dès lors, si celui-ci ne le fait pas, dans un premier temps dans mon esprit, cela ne peut être qu'une « faute d'origine psychologique » de sa part : soit un manque de travail, soit un manque de motivation, soit un manque de concentration (Astolfi, 2008). Il s'agit en fait d'une erreur d'Adrien qui ignore l'utilité qu'aura pour lui cette feuille de « triche ». L'atelier est composé d'un certain nombre d'étapes et de tâches. La complexité et la nouveauté d'un tel dispositif a peut-être empêché Adrien de capter les moments-clés de cet atelier : noter sa bonne réponse sur la feuille de « triche ».

## 6) Alessio

### **- un manque d'organisation du travail**

Alessio a voulu écrire tout d'abord au crayon de bois et en très grande écriture. Puis il a eu comme une révélation au moment de l'écriture de sa feuille de « triche » : « Et si j'écrivais au stylo ? ». L'élève a donc gommé tout ce qu'il avait écrit pour écrire l'identique au stylo. Cela explique qu'il n'a donc fait qu'un tiers du travail...

Dans le cas d'Alessio, il s'agit donc d'un manque d'organisation dans le travail et de sens des priorités pour qu'il remplisse une feuille de « triche » complète.

## 5.4 Analyse critique du premier atelier d'analyse d'images

- « l'invisibilité méthodologique » (Fink, 2011)

Par « invisibilité méthodologique », j'entends l'ensemble des règles et des démarches qui ne sont pas suffisamment explicitées aux élèves au cours de cet atelier d'analyse d'images. Nous avons l'exemple d'un cas concret d'invisibilité méthodologique lorsqu'à l'étape 2, je demande aux élèves de se mettre par binôme (ou trinôme) pour confronter leurs travaux respectifs<sup>32</sup>. A aucun moment dans cet atelier, je ne leur donne la moindre information sur la manière dont les élèves doivent procéder pour confronter leurs travaux. À aucun moment, je n'explique les raisons de cette confrontation.

J'ai pu remarquer, qu'à défaut d'un véritable échange constructif, ce moment consistait pour les binômes d'élèves : au mieux, à recopier les réponses valables du voisin ou de la voisine ; au pire, à regarder son camarade en chiens de faïence en attendant que le temps passe<sup>33</sup>. C'est pour pallier ce qui ressemblait à un échec que j'ai décidé, durant la récréation entre les deux périodes, de rester sur cette solution des groupes de 11 élèves autour de l'enseignant. Dans mon groupe de onze élèves (comme M. Martin dans le sien), je me suis mis en position de celui qui dirigeait la confrontation. Et pour répondre à Alessio qui me faisait remarquer « qu'on se croirait à une émission TV », je lui répondais que « je serais donc le présentateur vedette ». En position centrale, j'organisais les échanges et créait des mini-conflits socio-cognitifs autour de moi<sup>34</sup>.

Ainsi, je me retrouve avec tout ce que je ne voulais pas durant cet atelier : un enseignant directif (je donne la parole, je n'autorise que les réponses des élèves qui font avancer le travail), omniprésent (je tiens la parole tout au long des 45 minutes) et onze relations duales

---

<sup>32</sup>Il est d'ailleurs problématique de mettre les élèves par binôme dans le cadre d'un conflit socio-cognitif. Il nous a été conseillé de mettre les élèves par 3, 4 ou 5. Ni moins de 3, ni plus de 5. Ici, c'est la peur de ne pas maîtriser la gestion de classe dans ces conditions de groupes plus importants d'élèves qui m'a fait opter pour des binômes (ou des trinômes).

<sup>33</sup>D'autant plus que j'avais constitué quelques binômes mixtes...

<sup>34</sup>Figure 8 (voir dossier des annexes, pp. 19-24).

enseignant-élève (et non un échange entre élèves). Les élèves prennent des notes quand je leur dis de noter et non quand ils entendent une bonne réponse. À la 32<sup>ème</sup> minute, je donne tout simplement la réponse à la troisième question sans prendre le temps d'attendre ou de reformuler la proposition d'un élève.

- *l'enseignement sécurisant du primaire*<sup>35</sup>

Les élèves de 8P qui participent à cet atelier d'analyse d'images profitent des dernières semaines de ce monde sécurisant et qu'ils connaissent maintenant par cœur qu'est le primaire. Dans celui-ci, les élèves sont très souvent habitués à des questions très simples qui attendent, elles aussi, des réponses très simples. En quittant le primaire pour le secondaire, ces futurs élèves de 9<sup>ème</sup> année vont être mis entre les mains d'enseignants spécialistes aux questions bien plus complexes. Et les réponses correctes mais simplistes ne les satisferont plus. Ces questions plus complexes ne seront pas forcément dans l'attente de la seule réponse qui vaille en 8<sup>e</sup> année : celle de l'enseignant. Cette transition vers le secondaire s'accompagne d'un changement de paradigme : la réponse correcte n'est pas forcément celle de l'enseignant. L'important dès lors sera la justification qui accompagne la réponse correcte. Dans les cas de Flore et Inès, leurs affirmations sont justes mais elles ne les étayaient pas d'une justification. Nous nous trouvons ici face à une tension liée au « métier de l'élève » qui lui permet, à force d'observations des pratiques de l'enseignant, de cerner les attentes implicites de celui-ci (Perrenoud, 1994). Ici, les attentes concernent la justification d'une affirmation à l'aide d'informations provenant de l'image. Ces attentes n'ont pas fait l'objet d'une démarche explicite de la part de l'enseignant.

---

<sup>35</sup>Cette réflexion s'est construite au contact d'élèves de 7P où le contraste entre mes attentes et la réalité vécue est plus grand. J'ai proposé à ces élèves un travail où il fallait écrire des réponses complètes (une affirmation suivie d'une justification citant le(s) document(s)). J'ai pu observer à quel point les élèves semblaient désorientés par cet exercice. En effet, formatés dès leur prime enfance à deviner la bonne réponse – celle de l'enseignant –, il était très difficile d'oser proposer une réponse – la leur – qui puisse être une autre réponse que celle forcément attendue par l'enseignant.

- *un enseignement qui s'arrête au moment charnière*

Les élèves remplissent la feuille de brouillon une semaine avant le Test Significatif n°1. Ils ne la retrouveront, ainsi que mon retour écrit (annotations) qu'au moment de ce Test Significatif n°1. Ce qui est loin d'être l'idéal pour les élèves. D'autant plus que l'exercice qui concerne l'analyse d'image est le 8<sup>e</sup> exercice de Test Significatif n°1 et que les élèves n'ont que 45 minutes pour le réaliser. Les élèves se plaindront d'ailleurs d'un manque de temps pour terminer au mieux celui-ci. C'est d'ailleurs ce qui s'est passé pour Aurélie. Cette élève a très bien travaillé durant toute la préparation. Mais lors du Test Significatif n°1, à court de temps, elle n'a pas pu terminer de la meilleure des manières l'exercice qui concernait l'analyse d'images.

Sur la base du travail fourni par ces élèves de 8P, il est frustrant de ne pas pouvoir faire des liens avec la citoyenneté en proposant aux élèves de réfléchir sur les représentations du migrant dans le temps présent, alors que ce thème est au cœur de l'actualité ces dernières années. On pense soit aux migrants venus du Proche-Orient (Syrie, Irak), soit aux migrants d'Afrique qui traversent la Méditerranée pour venir se réfugier en Europe. A défaut, la représentation de la figure du migrant restera, chez l'élève, figée à celles d'Européens voyageant vers les États-Unis à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

## **5.5 Bilan global de la séquence**

Le principe des Test Significatif commun en Histoire en classe de 8P fait que nous sommes prisonniers du temps : nous devons réaliser un même programme (défini par rapport au manuel des 8P) dans un timing serré (douze périodes), car ceux-ci doivent avoir lieu lors de la même semaine. Le Test Significatif commun se réalisait à mesure que la séquence avançait. Ces conditions laissent peu de marge pour innover ou faire autrement en classe d'histoire en 8P. Or, l'atelier d'analyse d'images est un dispositif exigeant et chronophage en temps et celui-ci exige de laisser du temps aux élèves pour que leur apprentissage se déroule au mieux : pour expliquer le dispositif, pour expliquer les différentes consignes, pour reprendre avec eux chaque stade de l'analyse d'image, etc. Concrètement, ce qui a permis de réaliser cet atelier dans de bonnes conditions est d'avoir empiété sur les périodes de musique de M. Martin.

L'atelier a donné d'excellents résultats à chacun des stades du dispositif. La plupart des élèves ont été d'ailleurs récompensés par leur travail lors du Test Significatif commun. L'exercice concernant ce qui avait été travaillé durant l'atelier a été très bien réussi : 13 élèves sur 22 ont eu 6/6.

Au terme de ce premier atelier, les élèves semblent avoir pris conscience qu'ils peuvent être force de propositions. En effet, par cet atelier, ils sont entrés dans une véritable démarche historique : par leur travail sur des documents historiques et par la formulation d'hypothèses quant à la manière de représenter les migrants sur ces documents historiques. L'élève devient le créateur de son propre savoir. C'est ici une rupture essentielle par rapport à l'histoire-récit qui structure les pratiques des enseignants généralistes

Néanmoins, ce premier atelier était une initiation. Il demeure encore de nombreux obstacles à l'acquisition de ce savoir-faire de l'analyse d'images. Parmi ces obstacles, la compréhension chez l'élève de la différence entre observation et interprétation. Trop souvent, à l'exemple d'Alessio, les élèves semblent confondre ces deux étapes de l'analyse d'image. Il faudra prendre en compte que cette perception n'est pas claire dans l'esprit de l'élève pour revenir dessus lors de l'atelier d'analyse d'image n°2. Un autre obstacle dont il faudra tenir compte pour cet atelier d'analyse d'image n°2 est la prise de conscience par l'élève qu'il doit réaliser une observation riche et précise comme préalable à tout le reste de l'analyse d'image. Certains élèves se contentent encore trop souvent d'une pauvre description réduite à sa portion congrue. Je reviens sur ce point en tout début du deuxième atelier d'analyse, afin de permettre d'emmener tout le groupe-classe dans ce projet didactique.

Concernant ma pratique enseignante, il paraît évident que je veux aller trop vite et pousser trop loin la réflexion de mes élèves. Or, nous nous trouvons dans une initiation à l'analyse d'image. Cependant, il m'est extrêmement frustrant, à ce moment de la séquence et après le travail fourni par les élèves, de ne pas pouvoir poursuivre plus loin, notamment en abordant la question du « pourquoi ? » après avoir abordé celle du « comment ? ».

## 6. DEUXIÈME SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

### 6.1 Contexte de la séquence d'enseignement

Ce deuxième atelier d'analyse d'images s'intègre dans la quatrième séquence d'enseignement de l'année sur la contestation politique et sociale. La séquence 4 est composée de 11 périodes, Test Significatif n°4 compris<sup>36</sup>. La séquence 4 se décompose en trois grands moments : trois périodes sur la lutte des Noirs pour les droits civiques aux États-Unis ; trois périodes sur les combats féministes en Grande-Bretagne et enfin trois périodes destinées à l'atelier d'analyse d'images n°2. Le Test Significatif n°4 sera spécifiquement consacré à l'analyse d'une image : les élèves devront réaliser l'observation, l'interprétation et la critique d'une image. Cependant, l'image du Test Significatif sera différente de celles vues lors de l'atelier. Le thème de ce deuxième atelier d'analyse d'images est les caricatures du combat des femmes en Grande-Bretagne au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Trois périodes ont donc été prévues pour travailler ces caricatures lors de cet atelier. Durant celui-ci, les élèves ont été mis face à deux cartes postales britanniques qui caricaturent le combat des Suffragettes<sup>37</sup>. Cet atelier fait le lien avec les trois périodes dédiées aux combats féministes en Grande-Bretagne. En effet, durant celles-ci, les élèves ont visionné le film *Les Suffragettes* (Sarah Gavron, 2015). Ils ont pu suivre le parcours de Maud Watts, ouvrière d'une blanchisserie de Londres en 1912. Grâce au visionnage de ce film, ils ont donc une idée du contexte politique et social des femmes en Grande-Bretagne et des inégalités qui existent entre les hommes et les femmes. Ils ont cerné quelles actions menaient les Suffragettes et comment elles justifiaient leur combat. Ils ont enfin vu quels moyens leurs opposants ont déployés pour contre leur combat.

---

<sup>36</sup>Figure 9 (voir dossier des annexes, p. 25). Le calendrier de cette séquence n°4 a été quelque peu « chaotique ». Le Test Significatif qui concluait la séquence devait avoir lieu le 11 avril. Finalement, il s'est tenu mardi 14 mai...

<sup>37</sup>Figure 10 (voir dossier des annexes, pp. 29-34).

Les cartes postales que les élèves vont avoir sous les yeux lors de cet atelier sont un moyen de caricaturer, et donc de contrer, le combat des féministes britanniques.

L'objectif de cet atelier est que les élèves soient capables, grâce à leur analyse des images, de s'interroger sur la manière que ces cartes postales ont de représenter les Suffragettes et leur combat. L'atelier n°2 est aussi l'occasion pour les élèves de se perfectionner dans l'art de l'observation et de l'interprétation par rapport à l'atelier n°1 durant lequel tout n'était que découverte.

## 6.2 *Planification de l'atelier d'analyse d'image n°2*<sup>38</sup>

Le jeudi 28 mars démarre la phase introductive de l'atelier. Les 15 premières minutes de la période servent à expliquer l'ensemble de l'activité : les différentes phases de l'atelier et sa finalité par rapport au Test Significatif commun. Dans cette explication, je mets en avant les deux moment-clés de l'atelier. Le premier a lieu à la fin de la séquence : le Test Significatif n°4. Il sera consacré à une carte postale différente de celles sur lesquelles ils vont travailler. L'objectif est donc, pour eux, de s'entraîner lors de l'atelier pour être prêt lors du Test Significatif. Le deuxième a lieu à la fin de l'atelier : les interventions orales. Ces interventions orales seront l'occasion pour certains élèves de présenter leur travail et à moi de leur faire des remarques, qui bénéficieront à l'ensemble de la classe.

Ceci dit, j'explique aux élèves que la classe va être divisée en deux : 11 élèves travailleront sur l'image 1 tandis que les 11 autres travailleront sur l'image 2. Ils apprennent dans quels binômes ou trinômes ils sont<sup>39</sup>. La deuxième partie de la période (25 minutes environ) est dévolue à la présentation des deux images sur lesquelles ils vont devoir travailler en faisant « la fiche d'identité » des deux documents ainsi qu'à la déconstruction des deux images. Aïtana vient au tableau déconstruire l'image 1 tandis qu'Alessio se propose de venir déconstruire l'image 2. Comme lors de l'atelier n°1, cette étape de la déconstruction de

---

<sup>38</sup>Figure 10 (voir dossier des annexes, p. 27-28)

<sup>39</sup>C'est la stupéfaction générale dans la classe lorsqu'ils comprennent qu'ils ne seront pas en binômes (ou trinômes) avec leurs copains-copines. Pire, les binômes sont mixtes...

l'image doit permettre aux élèves de repérer les différents éléments qu'ils auront à décrire et interpréter par la suite.

Durant la première période du mardi 2 avril, les élèves ont tout d'abord les 15 premières minutes pour réaliser la description de chacun des éléments de leur image respective. Les 15 minutes suivantes correspondent à l'étape 2. Durant celle-ci, les élèves, en binôme ou en trinôme, doivent confronter leur travail et préparer la partie description en vue des interventions orales. Les dix dernières minutes (étape 3), les élèves doivent de nouveau travailler individuellement la partie interprétation de leur image. Normalement, les étapes 4, 5 et 6 devaient avoir lieu après la récréation du matin mais elles sont décalées au jeudi 4 avril<sup>40</sup>.

Ce jour-là, au lieu de mettre les élèves tout de suite au travail en entamant l'étape 4, je décide de prendre cinq minutes pour proposer, au TBI, un exemple d'observation pour que les élèves comprennent quelles sont mes attentes. Les élèves ont le reste de la période pour travailler l'interprétation de l'image, seul puis dans leur binôme/trinôme respectif. La phase conclusive de cet atelier a eu lieu à la rentrée des vacances. C'est durant cette période que les élèves ont pu présenter leur travail lors des interventions orales : devant l'ensemble de la classe pour l'observation et l'interprétation ; à leur place en ce qui concerne la synthèse et la critique du document<sup>41</sup>. Le Test Significatif n°4 a eu lieu le mardi 14 mai. Les élèves avaient la période entière, ainsi que le temps de la récréation, pour réaliser ce Test Significatif.

---

<sup>40</sup>La plupart des périodes de cet atelier ont été filmées. Pour ce faire, les parents des élèves doivent donner leur autorisation pour que leurs enfants soient filmés. Or, un malheureux quiproquo entre les élèves, M. Martin et moi a fait que très peu d'élèves avaient leur papier d'autorisation ce mardi 2 avril. C'est pourquoi les étapes 1, 2 et 3 de l'atelier n'ont pas pu être filmées. C'est pour que les étapes 4, 5 et 6 soient filmées que nous avons considéré, avec M. Martin, qu'il était préférable de décaler à jeudi 4 avril la suite de l'atelier.

<sup>41</sup>Figure 11 (voir dossier des annexes, pp. 35-39)

### 6.3 Productions d'élèves

#### 1) Flore

À la fin de l'atelier d'analyse d'images, une période devait permettre aux élèves de proposer leur travail à l'oral et devant l'ensemble de la classe. Avant le début de cette période, Flore est venu me voir à mon bureau, toute gênée, pour me dire qu'elle voulait bien passer à l'oral mais qu'elle seule, dans son binôme, avait réellement travaillé. Comprenant la sincérité de sa démarche, je lui ai répondu que son binôme (Maxime), à défaut d'avoir réellement travaillé lors de l'atelier, servirait, au moins, à diminuer sa peur d'être seule à présenter devant toute la classe. Les regards de l'ensemble de la classe se disperseraient sur deux personnes et non sur une seule. Elle a semblé convaincue et a fait partie du binôme qui a ouvert les interventions orales<sup>42</sup>.

D'ailleurs, lors de son intervention orale, Flore prouve qu'elle connaît bien son travail car elle n'a pas besoin de lire son dossier – là où Maxime lit le dossier –. De plus, devant la classe, elle me permet de faire comprendre aux élèves la différence entre description et interprétation. Pour l'élément 3, Flore dit « elle a l'air déprimée » alors que nous sommes toujours dans la description. Je lui explique que c'est une interprétation de sa part, mais « ce qui serait bien, c'est de décrire son visage qui t'a permis de me dire "qu'elle a l'air déprimée" ».

Ce qui est encore plus remarquable, c'est que Flore arrive même à prendre ses distances avec ce qu'elle a écrit dans son dossier. Elle propose une critique de son interprétation :

---

<sup>42</sup>La question de la formation des binômes n'est pas anodine. Dans le but de séparer les couples de copains et de copines, j'ai constitué des binômes mixtes. Dans un cas (celui d'Inès et d'Adrien), la fille et le garçon sont aussi timides l'un que l'autre : la première travaille seule de son côté tandis que le second s'amuse avec le camarade derrière lui. Mais jamais de tout l'atelier, ils ne vont coopérer pour produire un travail commun. Dans un autre cas (celui d'Eliott et Auriane), ils se détestent réellement : chacun travaille seul à sa table et personne n'envisage de faire l'effort de déménager ses affaires à la table de son binôme pour travailler ensemble.

« L'élément 3, c'est une femme de 40 ans qui a l'air assez... pas fatiguée, mais déprimée. ». Dans son dossier, Flore avait écrit que cette femme avait l'air fatiguée. Elle ose se permettre une remise en cause de son interprétation, là où la plupart des élèves se seraient contentés de lire ce qu'ils avaient écrit dans leur dossier.

## 2) Inès

Pendant l'atelier, Inès a été une des élèves qui m'a le plus sollicité pour me poser des questions. Elle a proposé quelques participations lors des interventions orales, qui sont cependant restées inaudibles dans la vidéo car Inès possède une voix trop fluette.

Durant les différentes étapes de l'atelier, il m'a semblé retrouver chez Inès les théories de développement de Vygotski. Les nombreuses questions que pose Inès sont l'expression qu'elle se trouve dans la zone de proche développement : elle a besoin d'autrui (de moi en l'occurrence) pour accéder au 2<sup>e</sup> niveau. Le premier niveau correspond à ce qu'Inès sait faire seule au début de l'atelier tandis que le deuxième niveau correspond à ce qu'Inès ne sait pas faire seule au début de l'atelier. Ce qui est intéressant dans la démarche d'Inès, c'est qu'elle n'hésite pas à prendre appui sur l'enseignant pour accéder à 2<sup>e</sup> niveau. Mais est-ce que cela fait partie d'une stratégie consciente chez elle ?

### 3) Adrien

Le partenaire d'Inès dans le binôme est Adrien. Lorsque j'ai souhaité récupérer un certain nombre de dossiers après le TS n°4, Adrien m'a appris qu'il avait perdu le sien.

Par la suite, j'ai pu observer sur la vidéo qui filmait l'atelier d'analyse d'images qu'Adrien ne s'est quasiment jamais mis au travail. Il semble avoir pris environ une minute et demie pour écrire quelques phrases dans son dossier puis, le reste de la période, Adrien l'a passé, soit à se retourner pour discuter avec Marko, soit à se promener (pour aller voir Antoine), soit à jouer avec son stylo ou avec sa gomme. Adrien a été le premier à terminer le Test Significatif n°4 afin de pouvoir sortir de salle et aller à la bibliothèque. L'idée première qui se dégage de son Test est qu'Adrien semble avoir voulu aller à l'essentiel et en finir rapidement avec ce travail pour pouvoir continuer la lecture de son manga. Il s'en sort miraculeusement avec 4,5/6 au Test Significatif.

En regardant la vidéo de l'atelier, on peut émettre l'hypothèse qu'avec Adrien, je me trouve devant le cas d'un enfant face à l'expérience de « la tentation du chamallow » : préférer satisfaire immédiatement ses désirs au lieu de les maîtriser et de les décaler dans le temps. Néanmoins, Adrien réalise son métier d'élève : il fait ce qui lui est demandé mais ne fait que le minimum, sans envie et sans le moindre intérêt pour la tâche (Perrenoud, 1994). Et une fois ce minimum de travail réalisé, qu'il pourra me montrer si je passe dans les rangs, Adrien peut enfin jouer, s'amuser ou lire (s'évader?).

Une autre hypothèse est qu'Adrien ne trouve pas d'intérêt de ce qu'il apprend (Astolfi). Là où Inès, sa camarade de binôme, n'hésite pas à demander de l'aide pour progresser dans ses apprentissages, Adrien, lui, ne demande pas à prendre appui sur moi.

#### 4) Alessio

Extrêmement motivé tout au long de cet atelier, Alessio faisait parti des premiers volontaires pour participer aux interventions orales. Il n'a toutefois pas eu la note qu'il espérait au Test Significatif (4,5/6). Lors de la remise des copies, Alessio ne comprenait pas sa note et j'ai dû prendre cinq minutes pour reprendre avec lui ce qu'il n'avait pas réussi et répéter quelles étaient les attentes lors du Test.

Lors de l'intervention orale concernant l'image 1, nous avons essayé de comprendre pourquoi le dessinateur avait décidé de caricaturer les suffragettes de cette manière. En guise de réponse à cette question, Alessio avait cédé à un jugement péremptoire : « cette carte, elle est beaucoup trop sexiste ! ». Depuis le début de l'année, j'ai remarqué que cet élève avait très souvent l'habitude de céder à l'interprétation émotive et spontanée de ce qu'il voyait.

Un autre exemple figure dans dossier d'analyse d'image n°2 : dans sa description de l'image n°2, Alessio décrit la maison comme « sale, mais personne ne nettoie rien. ». A aucun moment, il ne décrit comment la maison est sale. Alessio est dans une affirmation qui ne repose pas sur des éléments observés. D'ailleurs, il répète cette même phrase dans l'interprétation. Alessio ne comprend pas que la description et l'interprétation sont deux étapes différentes mais que les deux vont de pair : c'est « la description précise et exhaustive qui permet une interprétation riche » (Roduit, 2015).

### 5) Stefano

La copie de Stefano au Test Significatif n°4 est remarquable car c'est le seul élève à avoir opté pour ce qui ressemble à une dissection de l'image : la liste de numéros correspond aux différents sous-éléments de l'image. Chaque sous-élément de l'image est donc décrit. Cependant, la description de ces sous-éléments est très souvent partielle et peu précise, ce qui n'a pas permis à Stefano de produire des interprétations riches. Par exemple, là où Stefano aurait dû faire une description détaillée des habits de l'homme ou de la femme, il se contente d'un « homme habillé en infirmier » ou d'une dame « bien habillée ».

L'image est souvent transparente pour les élèves : elle représente la réalité. (Vézier, 2007). Dans le TS n°4, très souvent chez les élèves, la description a été réussie : « une bouteille “remède contre les coliques” au pied de l'homme ». Une première interprétation possible était de voir dans cette bouteille contre les maux de ventre un médicament destiné au bébé, qui serait atteint logiquement par des maux de ventre. Cette interprétation (de niveau 1) n'enrichit guère la lecture de cette caricature mais permet de faire correspondre ce qu'ils ont devant les yeux : un bébé et une bouteille contre les maux de ventre. Une deuxième interprétation de la présence de cette bouteille contre les maux de ventre n'est possible que si je pose une question à destination de l'élève : soit sous forme de supposition, soit sous forme de remise en cause. Pour la première, il suffit, en passant près d'eux, de leur dire que « c'est bizarre que la bouteille contre les maux de ventre soit au pied d'un homme. On pourrait s'attendre une autre sorte de bouteille... ». Cette supposition fait office chez l'élève de permission à proposer une hypothèse (interprétation de niveau 2) autre que celle de la réalité attendue. Certains élèves ont proposé alors que cette bouteille contre les maux de ventre était, en fait, une bouteille d'alcool... Une poursuite de l'interprétation avec la question « mais pourquoi ? ».

- **L'interprétation du petit tabouret vert**

Dans le Test significatif, très peu d'élèves ont interprété ce tabouret. Un seul élève a noté ceci, qui sonne plus comme un cri du cœur que comme une interprétation de l'image : « et pourquoi avoir une chaise aussi petite. ». Malheureusement, il n'a pas répondu à sa propre question. J'ai profité du Test Significatif n°4 réalisé à l'oral avec Marko pour essayer de pousser un peu plus loin l'interprétation de cet élève :

Moi : Sur cet image, pourquoi avoir dessiné un tabouret vert ?

Marko : aucune idée...

Moi : ça me fait penser au petit tabouret...

Marko : Ah ! Les petits tabourets pour les enfants.

Moi : et donc ?

Marko : comme il est dans la chambre de l'enfant, il est assis sur un petit tabouret d'enfant.

***[Phase de déstabilisation]***

Moi : ok, et si maintenant, il y avait ce petit tabouret vert et que je m'asseyais dessus. Qu'est-ce que cela va provoquer chez toi ?

Marko : Je vais penser que vous êtes retourné chez les plus petits.

Moi : oui, il y a ça ! Et ça va me mettre dans une position...

Marko : ... ridicule !

Moi : voilà ! On en revient encore au ridicule.

Marko : ah oué !

L'interprétation du tabouret vert par Marko se fait en cinq temps : comme la plupart de ses camarades, il n'avait pas pensé à interpréter le tabouret (1<sup>er</sup> temps) ; il propose ensuite une réflexion sur l'objet qui suit une première logique : ce n'est plus seulement un petit tabouret mais un tabouret pour les enfants (2<sup>e</sup> temps), il poursuivra cette première logique lorsque je lui demanderai de m'imaginer avec ce petit tabouret : « vous êtes retourné chez les petits » (4<sup>e</sup> temps). Marko pourrait utiliser cette interprétation supérieure de la première logique pour évoquer une infantilisation de l'homme sur l'image. Mais avant cela, il propose une deuxième logique : le bébé se trouve dans la chambre de l'enfant ; il est donc logique que l'homme soit assis sur un tabouret d'enfant qui se trouve dans cette chambre (3<sup>e</sup> temps). Ce n'est qu'à force

d'une deuxième tentative de déstabilisation que Marko comprend que la position de l'homme sur ce tabouret est ridicule (5<sup>e</sup> temps).

Ces deux exemples (le remède contre les maux de ventre et le tabouret vert) sont deux détails qui se trouvent en bas à droite de l'image, ce sont des indices au service d'un message véhiculé par l'image. Malheureusement, ces indices sont souvent difficiles à interpréter par les élèves. « Avec le modèle explicatif habituel [de l'élève], l'image porte en soi tout ce qui la rend compréhensible » : l'élève décrit et interprète ce qui semble évident pour lui dans l'image. Or, il lui faut prendre en compte ce qui n'est pas visible dans l'image pour saisir le message véhiculé par l'image (Aoustin, 2016).

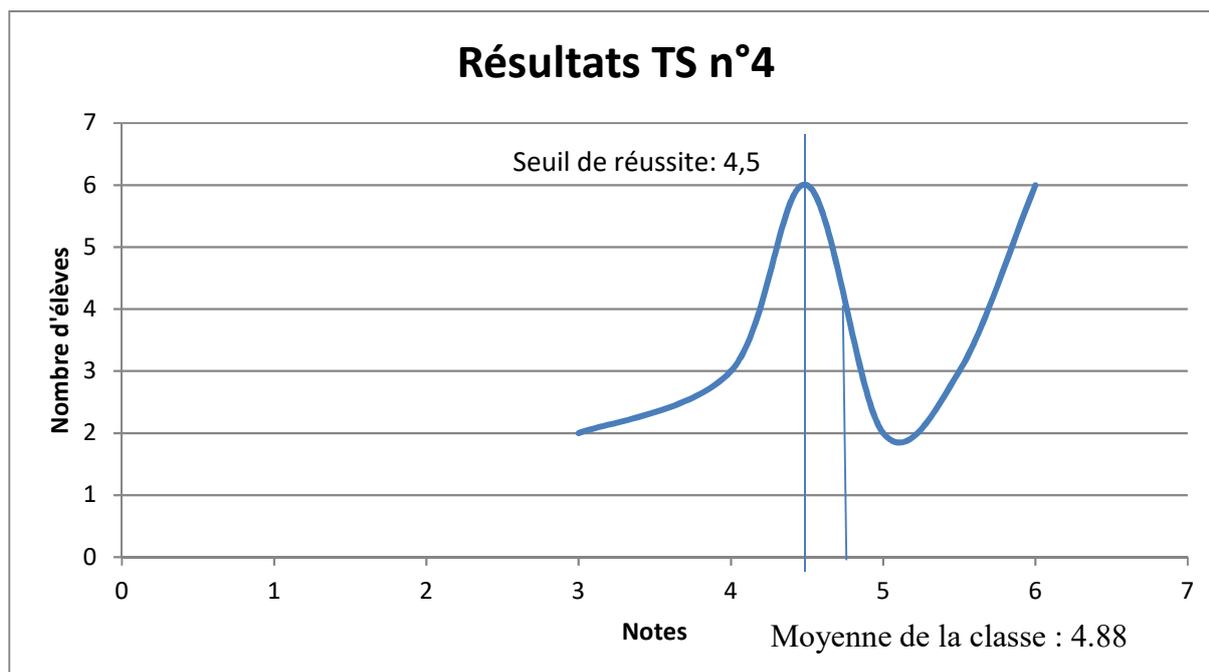
#### **6.4 Bilan global de la séquence**

Libéré du dispositif des Tests Significatifs communs, nous avons pu réaliser une évaluation en cohérence avec les objectifs fixés en début de séquence (le travail de l'observation et l'interprétation de l'image) et les tâches travaillées durant l'atelier. L'alignement curriculaire entre les trois pôles (évaluation, objectifs et tâches) était respecté (Anderson, 2002). De plus, le barème clair était expliqué à plusieurs reprises aux élèves dans le but d'être transparent avec eux quant aux attentes<sup>43</sup>.

L'atelier d'analyse d'image n°2 a donné d'excellents résultats à chacun des stades du dispositif. La plupart des élèves ont été d'ailleurs récompensés par leur travail lors du Test Significatif n°4. La moyenne de classe à ce Test Significatif est de 4,88/6 mais je considère que le Test Significatif était réussi à partir du moment où l'élève arrivait à avoir 4,5/6. Ainsi, 17 élèves sur 22 ont réussi le Test Significatif.

---

<sup>43</sup> Figure Objectifs TS n°4 EL (voir dossier des annexes, p. 45)



- **L'indifférenciation entre l'observation de l'interprétation.**

Dans le cas d'Alessio, il semble y avoir comme un décalage entre chaque étape de l'analyse d'image. Ce que je considère comme une interprétation de l'image est pour lui de l'ordre de l'observation tandis que ce qu'il considère comme de l'interprétation est pour moi de l'ordre du jugement critique. On voit, ici, toute l'importance d'éduquer le regard de cet élève. L'émotion paraît omniprésente. Lorsqu'Alessio apprend à observer, il oblige son esprit rationnel à prendre le dessus sur ses émotions. Quant au jugement critique d'Alessio par rapport à ce qu'il voit, il est extrêmement problématique car particulièrement limité. A plusieurs reprises dans cet atelier, il a jugé la carte postale « sexiste ! ». Une fois que cela était dit, Alessio était bien embêté de justifier son propos, car tout le travail d'observation et d'interprétation n'avait pas été réalisé à chaque étape.

- *Réflexion sur l'échec du travail en binôme/trinôme*

L'un des obstacles majeurs de cet atelier d'analyse d'image n°2 a été le travail de groupe. J'ai eu effet un sentiment profond de périodes de travail peu efficaces. En théorie, il se caractérise par la présence d'individus en interaction et par l'évacuation totale (ou partielle) de l'autorité du maître tandis que l'enseignant tient le rôle de « gardien du temple » (Meirieu, 1992). Dans la réalité, il me semble n'avoir vu ni l'un, ni l'autre. Les élèves n'interagissent pas entre eux (ou en tout cas, pas sur la tâche demandée) et s'autorisent à des libertés sans lien avec la tâche demandée, tandis que, de mon côté, je ne me positionne pas en retrait dans un registre neutre pour laisser l'espace aux élèves. Pire, j'ai l'impression de devoir me démultiplier pour répondre dix fois la même chose à dix groupes différents. Un des constats que l'on peut faire ici, c'est que je laisse la possibilité aux élèves d'être encore pour eux le référent absolu.

Une erreur manifeste de ma part est de penser que le travail en groupe va de soi pour les élèves. J'impose un dispositif (consignes écrites, tâches à effectuer, calendrier des temps individuels et collectifs de travail) et je l'explique. Mais sans véritablement en discuter avec les élèves pour qu'ils prennent conscience des côtés positifs (et négatifs) du travail de groupe et que cette réflexion émane d'eux. Les élèves sont globalement intéressés par les tâches proposées dans cet atelier et s'y sont largement investis. Cependant, ils n'ont pas perçu l'utilité du travail de groupe. La solution passe nécessairement par l'instauration d'un véritable dialogue avec les élèves à ce propos.

Mon dispositif de travail de groupe disposait lui-même de nombreuses failles. Selon Barlow (2000), un certain nombre de critères sont nécessaires pour que le travail de groupe fonctionne :

<b>Critères</b>	<b>Mon dispositif de travail de groupe</b>
<b>1) Consignes écrites concernant une tâche à effectuer.</b>	Oui
<b>2) Temps individuel accordé avant le travail de groupe.</b>	Oui
<b>3) Constitution de groupes d'au moins trois élèves et de moins de six élèves.</b>	Non
<b>4) Rôles assignés à chaque membre du groupe. (scribe, documentaliste, rapporteur, modérateur, etc.)</b>	Non
<b>5) Chaque groupe fait un « tour de table » pour que chacun puisse s'exprimer et donne son opinion.</b>	Non
<b>6) Un objet concret et communicable est demandé à la fin de ce travail de groupe.</b>	Non Une intervention orale

On constate que mon dispositif de travail de groupe est loin de répondre à tous ces critères et je comprends mieux le sentiment qui m'animait face à cet échec. La constitution de binômes est la première. Les groupes doivent être constitués également afin de faire « que chacun se sente à l'aise dans son groupe de travail ». Là encore, la réalité de ma classe a montré que la plupart des élèves n'étaient pas à l'aise dans leur groupe de travail : ils ont donc soit travaillé de manière individuelle, soit rejoint leurs copains et copines pour idéalement travailler. La suite est toute logique, priorité a été donnée à la réalisation de la tâche dans une « dérive économique » : non pas faire l'apprentissage de la description et de l'interprétation mais remplir le tableau de description et d'interprétation (Meirieu, 1992). Enfin, mon omniprésence

active au cœur du dispositif de travail de groupe m'empêche d'observer si celui-ci fonctionne correctement et quels sont les stratégies et le degré d'implications des élèves<sup>44</sup>. La mise en place de ce dispositif m'a permis de faire l'apprentissage du travail de groupe. Néanmoins, je ne pense pas qu'il faille plaquer un dispositif « fabriqué clé en main ». Il me faut adapter les critères suggérés par Barlow à ma pratique enseignante. Il faut que je l'intériorise et que je la fasse mienne.

Quoiqu'il en soit, le travail de groupe ne sera pas testé une troisième fois dans le prochain atelier d'analyse d'image car j'estime que le travail de groupe nécessite un apprentissage en soi. Or, je ne veux pas mener en même temps deux apprentissages : l'analyse d'image et le travail de groupe. La priorité lors du troisième atelier d'analyse d'image est donnée à la compréhension par l'élève des liens qu'il faut faire entre la description et l'interprétation.

- **Les liens entre description et interprétation**

Dans le dossier de l'élève, une page est consacrée à la description de l'image tandis que la page suivante est dévolue à l'interprétation de cette dernière. Nous sommes ici devant un obstacle d'ordre structurel : il existe une sorte de vide entre la description et l'interprétation. Dès lors, il est extrêmement complexe pour l'élève de faire des liens entre la description et l'interprétation qui se situent sur deux pages différentes. Le dossier n'a pas été pensé pour permettre à l'élève de faire des liens entre ces deux étapes.

Lors du troisième et dernier atelier d'analyse d'images, il me faudra tenir compte de cette critique et réaliser un tableau qui fasse apparaître la description et l'interprétation et qui permette de faire apparaître les liens entre les deux. Les liens peuvent être aussi bien des liens (horizontaux) entre la description et l'interprétation mais également des liens (verticaux) entre les différentes interprétations. À titre d'exemple, dans le dossier d'Atelier d'analyse d'images n°2 de Flore, celle-ci dessine une flèche entre l'élément 1 et l'élément 4 en passant par les éléments 2 et 3. Elle a donc compris qu'il fallait faire un lien entre les quatre éléments dans ce

---

<sup>44</sup> Ces observations ont été rendues possibles, à posteriori, parce que j'avais fait filmer ces périodes de cours.

sens. Malheureusement, aucun endroit dans le dossier n'a été pensé pour qu'elle puisse expliciter ce lien (cette flèche) entre les quatre éléments.

## 7. TROISIÈME SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

### 7.1. Contexte de la séquence d'enseignement

Le troisième et dernier atelier d'analyse d'image s'insère dans la cinquième séquence d'enseignement de l'année sur la figure de Guillaume Tell. La séquence 5 est composée de huit périodes, Test Significatif n°5 compris. Les deux premières périodes de cette séquence ont été données par M. Martin sur la figure d'Heidi. Elle appartient au thème plus large des mythes suisses. Les deux périodes qui ont suivi s'intéressent aux sources historiques qui traitent de Guillaume Tell. C'est durant les trois dernières périodes que se déroule l'atelier d'analyse d'images. Elles permettent aux élèves d'analyser la statue de Guillaume Tell à Altdorf.

Le Test Significatif n°5 s'accordera à poursuivre l'activité de lecture de l'image (observation et interprétation) et travailler spécifiquement la synthèse (résumé du message que véhicule la statue). La statue de Guillaume Tell et son utilisation de nos jours dans les affiches politiques constituera le thème du Test Significatif n°5. Les élèves auront la troisième période pour rédiger leur synthèse. Elle sera ramassée, annotée puis rendue au moment du Test Significatif n°5.

L'objectif de cet atelier est que les élèves soient capables, grâce à l'analyse de la statue de Guillaume Tell à Altdorf, de rédiger une synthèse du message qu'elle véhicule et répondre à la question suivante : Quel message le sculpteur Kissling essaie-t-il de faire passer par le biais de cette statue ? L'atelier n°3 est également l'occasion de vérifier la bonne maîtrise de l'observation et l'interprétation par les élèves.

Ce Test Significatif n°5 sera, en effet, l'occasion d'initier les élèves à la dernière des quatre étapes de la lecture de l'image : la synthèse. D'un niveau taxonomique élevé, la synthèse promet de poser énormément de difficultés pour les élèves. C'est d'ailleurs pour cette raison que la synthèse a été abandonnée du Test Significatif n°4 car celle-ci demande une

préparation spécialisée. En effet, les élèves auront besoin d'être bien guidés à chaque étape de cet atelier (Roduit, 2015).

## **7.2. Planification de l'atelier d'analyse d'image n°3**

Le jeudi 23 mai, nous entamons le troisième et dernier atelier d'analyse d'image de l'année. Les dix premières minutes de la période servent à expliquer les activités que nous allons mener durant les trois périodes qui vont venir et qui se termineront par le Test Significatif n°5 en date du 6 juin. Je profite de ce moment d'explication pour évoquer en détails aux élèves ce qui sera attendu dans ce test significatif.

La première période de l'atelier permet de réaliser la « carte d'identité » de la statue de Guillaume Tell à Altdorf puis d'en faire l'observation. La « carte d'identité » est faite collectivement tout comme la déconstruction de la statue en éléments et en sous-éléments. Les dix dernières minutes de la période sont laissées aux élèves pour commencer la partie « observation ».

La deuxième période de l'atelier doit permettre de réaliser l'observation et l'interprétation de la statue d'Altdorf en faisant apparaître les liens entre les sous-éléments observés (par exemple, la description du visage de l'homme) et l'interprétation de cette description (à partir de la description, on peut supposer que l'homme est un paysan). Les cinq premières minutes servent à distribuer les objectifs et à faire un point sur les attentes concernant le Test Significatif n°5. Le reste de cette période est une alternance entre travail individuel (dix minutes) et de mise en commun collective (dix minutes), pour l'observation puis pour l'interprétation<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Cette période a cependant été très difficile au niveau de la gestion de classe. En effet, pendant la première moitié de la séance, le maître de classe a rempli les agendas des élèves afin d'y noter les notes obtenues aux E.C.R. Autant dire que l'esprit de tous les élèves était bien plus focalisé sur leurs agendas que par l'observation et l'interprétation de la statue de Guillaume Tell. A la fin de la période, j'ai expliqué à M. Martin ce qu'il venait de se dérouler et ce-dernier m'a gentiment permis d'utiliser la période après la récréation pour réaliser ce qui devait être réalisé durant la période avant la récréation.

### 7.3. Ce que je cherche à faire<sup>46</sup>

Avant de mettre fin à ce troisième atelier d'analyse d'image, les élèves semblent avoir pris conscience de la différence qu'il existe entre l'observation et l'interprétation d'une image, de la nécessité de réaliser une description précise et exhaustive pour pouvoir réaliser une interprétation riche et cohérente et de la nécessité de faire des liens entre l'observation et l'interprétation d'une image.

A ce stade, je peux formuler quelques hypothèses sur les obstacles qui peuvent encore freiner les apprentissages des élèves. J'ai la crainte que les élèves ne comprennent pas les attendus de la synthèse et qu'ils se contentent « d'une juxtaposition d'interprétations des éléments décrits » (Roduit, 2015) ou pire, qu'ils fassent une sorte de mélange entre la description et l'interprétation sans véritablement ordonner l'écriture de leur synthèse.

Comme le signale Roduit (2015), l'élève a « besoin d'être guidé » durant cette étape. Il faut pour cela proposer d'engager l'élève dans un travail de la synthèse par étapes. A la page 5, en plus de quelques conseils adressés aux élèves, je demande à l'élève d'extraire les deux ou trois idées principales véhiculées par cette statue<sup>47</sup>. L'élève peut les trouver en remarquant quelles sont les idées fortes qui reviennent plusieurs fois dans l'interprétation. Cette étape intermédiaire, juste avant le passage à l'écriture, doit fournir les deux ou trois axes à l'élève sur lesquels il va baser la rédaction de sa synthèse. En proposant cela, il s'agit ici d'aider l'élève à planifier son travail d'écriture (Thibert, 2016).

Lorsque j'ai montré (en exclusivité !) la première moitié du TS n°5 : celle où l'on voyait l'exercice de synthèse, une élève s'est exprimée spontanément : « Mais monsieur, c'est de la triche ! ». A ces mots, la classe a d'ailleurs été parcourue par un sentiment de gêne mêlé de questionnements sur cette manière de faire. Ce léger malaise pose la question de la feuille de brouillon et plus généralement des écrits intermédiaires dans les apprentissages des élèves.

---

<sup>46</sup> L'écriture de ce mémoire a été volontairement arrêtée à la fin de la période du mardi 28 mai.

<sup>47</sup> Dans le dossier de l'élève, le nombre indéfini d'idées principales est volontairement pensé pour ne pas enfermer l'élève dans les deux ou trois idées principales proposées par l'enseignant.

« Une nette tendance à surfavoriser les objets finis (et parfaits) plutôt que les pactes de construction » (Thibert, 2016). Ne pas passer par l'étape de la feuille de brouillon aurait signifié pour l'élève qu'à l'occasion du Test Significatif n°5, il soit en mesure de produire une synthèse écrite, finie et tendant à être parfaite... Je ne crois pas cela possible car c'est la première fois que les élèves sont mis devant un tel exercice. Je ne crois pas cela raisonnable car il faut leur donner un espace pour qu'ils puissent faire des erreurs qui ne seront pas sanctionnées d'une évaluation. L'utilisation d'une étape intermédiaire à la fin de l'atelier, la période précédant le Test, permet de préparer un texte et d'avoir encore le droit de faire des erreurs. Dans le cadre de la rédaction de la synthèse du message véhiculé par la statue de Guillaume Tell à Altdorf, on peut penser qu'il faudra plusieurs étapes « entre le premier jet et la version finale du texte ». En effet, le premier jet pour l'élève correspond à une sorte de saut dans l'inconnu de la rédaction : il ne sait pas réellement ce qu'il doit écrire, comment il doit l'écrire, quels mots il doit utiliser, etc. La première version de cette synthèse écrite peut être considérée comme « un brouillon linéaire » : elle est un acte de proposition de la part de l'élève. Annotée et rendue le jour même du Test Significatif, elle agit comme un miroir des difficultés personnelles de l'élève : savoir pour l'élève ce qui est correct et ce qu'il lui faudra modifier pour l'améliorer. Enfin, mes annotations permettent à l'élève de rendre un texte fini d'une qualité correcte qui est la meilleure possibilité de son travail<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Les annotations de l'enseignant permettent une mise à distance vis-à-vis du premier jet. A ce niveau (8P), je suis juge et parti : je décide de ce qui est attendu dans cette synthèse et je critique les propositions des élèves pour parvenir à ce résultat. A mesure de son évolution dans les apprentissages, cette mise à distance doit progressivement être mise dans les mains de l'élève pour devenir un « moyen de communication avec soi-même » dans le but que le contrôle et la correction se réalisent de manière autonome (Thibert, 2016).

## 8. DISCUSSION

L'analyse des trois ateliers réalisée ci-dessus permet de répondre aux questions posées au commencement de notre recherche.

- **Quels apprentissages ont été réalisés au cours de ces trois ateliers ?**

La présentation et l'analyse de résultats obtenus lors de ces trois ateliers permettent de saisir les apprentissages réalisés par les élèves tout au long de l'année. Il faut rappeler que cette démarche est totalement inédite pour des élèves de 8P. Si certains apprentissages (l'observation et l'interprétation) ont été maîtrisés par la plupart des élèves à la fin du deuxième atelier, d'autres apprentissages ont causé beaucoup plus de difficultés. Je pense notamment à l'étape de la synthèse. Que cette étape pose problème à des élèves de 8P est compréhensible. Cette tâche se trouve au niveau 5 de la taxonomie de Bloom. La synthèse demande en effet de comprendre la démarche qui permet d'y aboutir. Elle demande également d'organiser sa pensée. Mais ce qui demeure le problème essentiel de cette tâche est mettre tout cela par écrit. L'écriture représente une sorte de saut périlleux dans le vide pour des élèves de 8P.

Quoi qu'il en soit, les élèves sont devenus, le temps de quelques périodes, des apprentis-historiens et ont fait l'acquisition d'un savoir-faire découlant d'une méthode historique. Ce projet didactique apporte une rupture forte dans les apprentissages traditionnels de ces élèves de primaire en Histoire. Celle du passage d'une Histoire-récit révélée par l'enseignant à un travail de documents historiques par les élèves. Je n'attends plus de mes élèves qu'ils me donnent une unique réponse considérée comme valable (car la mienne) mais qu'ils formulent leurs propres réponses sous la forme d'hypothèse

Les élèves se sont globalement très actifs durant ces ateliers. Ces-derniers ont été appréciés par les élèves. Cependant, ce projet didactique était extrêmement exigeant. En cette fin d'année, une cassure semble se dessiner avec une infime partie de la classe : 3 à 4 élèves sont totalement distancés du reste de la classe.

En effet, cette démarche historique demande une personnalisation des apprentissages. Ces trois ou quatre élèves en difficulté devraient obtenir un accompagnement plus adapté pour pouvoir réussir les tâches qui étaient demandés dans ces ateliers. Ceux-ci semblent jouer le rôle de révélateur des divisions qui auront lieu l'année prochaine entre classes de niveau (entre VP et VG mais également entre VG1 et VG2). Cependant, plus qu'une question de « niveau », c'est l'attitude en classe qui a été déterminante dans les résultats aux évaluations concernant l'analyse d'image. Nombreux sont les cas d'élèves dans cette classe qui avaient des difficultés mais qui ont fait acte de maturité par leur écoute des consignes et des conseils. Ils représentent à eux seuls une réussite remarquable. Par exemple, les résultats d'Aurélie n'ont fait que progresser tout au long de ces ateliers car elle avait une attitude irréprochable en classe (idem pour Aïtana et Jonathan).

- **Quels sont les obstacles qui demeurent à la fin de ces trois ateliers ?**

Si cette expérimentation a permis d'améliorer considérablement ma pratique enseignante, un tel projet didactique nécessite d'être mis entre des mains plus expertes en vue de surmonter les obstacles suivants : la question du travail de groupe et le travail écrit. Cela explique d'ailleurs que le projet en question ait connu quelques moments d'incertitudes.

Pour que le travail de groupe soit une réussite, il faut suivre un certain nombre de critères essentiels : l'attribution de rôles précis à chaque membre du groupe, un « tour de table » pour que chaque membre du groupe, un objet concret et communicable à produire. Mais plus que l'application d'un dispositif fourni « clé en main », l'enseignant doit s'appropriier ces critères afin de sa « version » du dispositif de travail de groupe dans lequel il s'épanouira. L'autre principal obstacle auquel j'ai dû faire face dans cet atelier a été de demander aux élèves de fournir un travail d'écriture. Cette demande symbolisait une rupture véritable avec l'habitude de la réponse courte, à l'oral comme à l'écrit, qu'ont ces élèves de primaire. Cette rupture a nécessité un accompagnement personnalisé au plus près de l'élève pour lutter contre l'invisibilité méthodologique qui consiste à demander aux élèves de rédiger une synthèse du message véhiculé par une image sans véritablement expliquer (et expliciter) le processus du travail rédactionnel (planification, l'usage du brouillon, la mise en texte, etc.).

## 9. CONCLUSION

Ce travail de mémoire démontre qu'il est possible de mettre en place un projet didactique dans une perspective d'Histoire-problème en classe de 8P et en cohérence avec ma propre conception de l'Histoire. Cependant, à peine terminée que j'observe une première limite à ce projet. En effet, quel est l'intérêt de développer chez ces élèves un savoir-faire de l'analyse d'images si ce savoir-faire n'est plus utilisé par la suite (l'année prochaine ou lors du reste de la scolarité des élèves) ? Autrement dit, à quoi sert de faire goûter aux élèves les rudiments de l'Histoire-problème si c'est pour les faire aussitôt retomber dans une Histoire enseignée basée sur l'Histoire-récit. Ce projet didactique d'analyse d'images n'a de sens que s'il se généralise.

- **Quels sont les freins à la généralisation de tels projets dans le Secondaire I dans le canton de Vaud ?**

Pour des enseignants généralistes, l'investissement paraît bien lourd en énergie et en temps alors qu'ils se trouvent déjà surmenés avec plusieurs classes et plusieurs matières différentes à enseigner. En outre, Il paraît logique que les enseignants généralistes aient peu de connaissances avec l'histoire-problème de par leurs parcours scolaires<sup>49</sup>. Nous nous trouvons là devant une nouvelle tension : l'histoire-scolaire est structurée par le P. E. R. qui répond aux fondamentaux de l'Histoire-problème tandis que le personnel enseignant a peu de connaissances et n'est donc pas convaincue par celle-ci. Peut-être cela passe-t-il par une formation des enseignants généralistes aux pratiques de l'Histoire-problème ?

En réalisant ce projet didactique d'analyse d'images dans une classe de 8P, il y avait, de la part de M. Martin et moi, une réelle prise de risque. S'il a finalement été une belle réussite, c'est parce que les élèves ont adhéré au projet mais surtout "parce qu'ils m'aimaient bien"... Une telle prise de risque exige une obligation de réussite du projet. En effet, dans le cas contraire, un certain nombre de critiques auraient été formulées : le regard critique des collègue-enseignants pour avoir fait différemment des pratiques traditionnelles (et le regard

---

<sup>49</sup> A titre personnel, ces questions d'épistémologie de l'Histoire n'ont été abordées que durant les années de Master de mon cursus universitaire.

sera d'autant plus critique si projet réussit car cela remettra en cause leurs propres pratiques enseignantes); le regard critique des parents qui attribuera l'échec de leur enfant à la singularité du projet didactique; le regard critique de la direction qui fera écho aux regards critiques du corps enseignant et des parents d'élèves.

La généralisation de tels projets doit être portée au sein d'un projet d'établissement. Il s'agit d'un travail de « lobbying » où il s'agira de convaincre les collègue-enseignants d'Histoire ainsi que la direction de l'intérêt de modifier leurs pratiques et apprentissages et de mettre l'évaluation au cœur de ces apprentissages pour les légitimer et donner une nouvelle visibilité à la discipline historique. Il est possible de garder le dispositif de l'évaluation commune qui existe au collège du Cherrat. Néanmoins, le test significatif commun doit avoir lieu en fin d'année et doit être l'occasion de tester une compétence historique commune aux enseignants d'un même niveau (par exemple, l'analyse d'image). Centrée sur une compétence en particulier, l'évaluation commune donne en visibilité et en clarté ce qui paraît essentiel à la discipline historique. Ainsi, la discipline historique serait associée, dans l'esprit des élèves et dans celui de leurs parents, à quatre ou cinq compétences essentielles en Histoire et n'en sortirait que plus légitime. Parmi ces compétences essentielles à acquérir en Histoire : l'analyse d'images.

Notre cap, tout au long de l'année, aura été de proposer une véritable éducation au regard à ces élèves de 8P : donner de la consistance au regard rationnel de l'élève aux dépens de ses émotions. Pour parvenir à atteindre ce cap, les quelques périodes de cours devaient être avant tout des leçons « de calme, de patience et de modestie », car c'est uniquement par ces qualités, qui participent à la maîtrise de soi chez l'élève (de sa parole, de sa pensée, de ses émotions, etc.), que l'élève accédera à la vérité scientifique (Boucheron, 2018).

## 10. BIBLIOGRAPHIE

ALLIEU, N. (1995). De l'Histoire des chercheurs à l'histoire scolaire. In M. Develay (Ed.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 123-162). Paris : ESF éditeur.

ANDERSON, L. W. (2002). Curricular Alignment : A Re-Examination. *Theory into Practice*, 41 (4), 255-260.

AOUSTIN, Ch. (2016). « Didactique de l'image et problématisation en histoire. Pratiques et enjeux : les conditions d'un savoir critique. ». *Ressources*, 17, pp. 30-40.

ASTOLFI, J.-P. (2008). *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF Sciences Humaines.

BARLOW, M. (2002). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas.

BOUCHERON, P. (juillet 2018), "Ecrire l'Histoire, c'est donner à comprendre la manière dont un peu de temps se plie dans l'espace". Dans *Les Masterclasses* [émission de radio]. Paris : France culture. Repéré à <https://www.franceculture.fr/emissions/les-masterclasses/patrick-boucheron-ecrire-lhistoire-cest-donner-a-comprendre-la-maniere-dont-un-peu-de-temps-se-plie>

BOUCHERON, P. (septembre 2018). « Six raisons pour lesquelles nous avons besoin d'histoire, selon Patrick Boucheron ». Dans *Savoirs* [émission de radio]. Paris : France culture. Repéré à <https://www.franceculture.fr/histoire/six-raisons-pour-lesquelles-nous-avons-besoin-dhistoire-selon-patrick-boucheron>

CATROUX, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques*, vol. XXI, n°3, p. 8-20.

FINK, N. (2011). « La Narrativité en Histoire », colloque à l'E.N.S. de LYON.

FURET, Fr. (1975). « De l’histoire-récit à l’histoire-problème ». Dans *L’atelier de l’histoire*. Paris : Flammarion.

GERVEREAU, L. (2018). « Peut-on éduquer aux images ? ». *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n°52, p.74-77.

HERTIG, Ph. (2015). « Un monde d’images, des images du monde ». *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l’image à l’école*. (1<sup>ère</sup> édition, p. 7-9). Neuchâtel : éditions Alphil.

ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.

JADOULLE, J.-L. (2002). « Apprendre l’histoire au prisme de l’image : repères didactiques », dans Jadoulle, J.-L., Delwart, M., Mason, M. (dir.), *L’histoire au prisme de l’image*, tome II, *L’exploitation didactique du document iconographique en classe d’histoire*, Louvain-La-Neuve, p. 20-26.

JADOULLE, J.-L. (2015). « Préface ». Dans *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l’image à l’école*. (1<sup>ère</sup> édition, p. 7-9). Neuchâtel : éditions Alphil.

MARTIN, J.-C. (2015), « Pourquoi enseigner l’histoire ? ». *Revue internationale d’éducation*, n°69, Sèvres : Centre international d’études pédagogiques.

MARTINEAU, R. (2007). L’approche par problèmes en classe d’histoire. *Traces*, 45, 8-9.

MARROU, H.-I.(1954). *De la connaissance historique*. Paris : Le Seuil.

MEIRIEU, Ph. (1992). *Apprendre en groupe ?* Lyon : Chronique sociale, deux tomes, 4<sup>e</sup> édition.

PACHE, A. (2015). « Exploiter l’image ». Dans *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l’image à l’école*. (1<sup>ère</sup> édition, article 3). Neuchâtel : éditions Alphil.

PERRENOUD, Ph. (1994). *Métier d’élève et sens du travail*. Paris : ESF.

PROST, A. (1996). *Qu'est-ce que faire de l'histoire ?* Paris : Le Seuil.

ROBERT, A.-C. (2018). *La stratégie de l'émotion*. Montréal : Lux Québec.

RODUIT, G. (2015). « Une grammaire commune pour l'utilisation de l'image en classe ». Dans N. DURISH GAUTHIER, Ph. HERTIG, S. MARCHAND REYMOND (éd.), *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l'image à l'école*. (1<sup>ère</sup> édition, article 1, pp. 23-42). Neuchâtel : éditions Alphil.

ROY, M., PREVOST, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives* –Vol. 32(2), pp. 129-151.

THIBERT, R. (2016). « Ecrits intermédiaires : comment favoriser les apprentissages des élèves ». Récupéré le 11 juin 2019 sur <https://eduveille.hypotheses.org/7779>

VAN DER MAREN, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Education, (para)médical, travail sociale*. (3<sup>e</sup> ed.). Bruxelles : De Boeck Université.

VEZIER, 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. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077497/document>

WIRTH, J. (2018). « Qu'est-ce qu'une image ? Entretien avec Jean Wirth ». *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n°52, p.64-65.