

Mise en images ou mise en texte : à quoi sert l'image ?

Anne Vezier

► **To cite this version:**

Anne Vezier. Mise en images ou mise en texte : à quoi sert l'image ?. Colloque international. ENJEUX DU MONDE, ENJEUX D'APPRENTISSAGE EN HISTOIRE, GEOGRAPHIE, EDUCATION A LA CITOYENNETE : QUELS APPORTS DES DIDACTIQUES?, 2008, NANTES, France. <hal-01077498>

HAL Id: hal-01077498

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077498>

Submitted on 24 Oct 2014

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

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

Nantes 2008 : ENJEUX DU MONDE, ENJEUX D'APPRENTISSAGE EN HISTOIRE, GEOGRAPHIE, EDUCATION A LA CITOYENNETE QUELS APPORTS DES DIDACTIQUES ?

Axe 2 : Quelles pratiques mettre en œuvre dans les classes ? Pour quels apprentissages ?
Quelles mises en textes et quelles mises en images de l'expérience du Monde construire ?

« Mise en images ou mise en texte : à quoi sert l'image ? »

Anne Vauthier-Vézier

Université de Nantes (école interne IUFM des Pays de Loire, Nantes)

Mots-clés : image, pratique, usage, mise en texte, « mise en image »

A quoi sert l'image ? L'image est présente dans les classes, la réponse devrait être évidente. Les initiateurs du colloque proposent de s'intéresser à l'expérience du monde construite à travers une mise en texte ou une mise en images. On peut se demander si de telles expressions renvoient à « lire une image » ou à « voir une image ». Les questions sont nombreuses : peut-on connaître par l'image ? Que peut-on connaître par l'image ? L'image est-elle un obstacle à la conceptualisation¹ ?

Nous nous plaçons ici sur le terrain des images fixes, et non de l'art. Notre réflexion s'appuie sur une séquence portant sur les seigneurs et les paysans dans une classe de CM1. Cette séquence a été élaborée conjointement par la professeure d'école et l'équipe de recherche dans le cadre de notre étude sur la problématisation. Pour nous, la didactique de l'image en histoire ne peut ignorer les réflexions épistémologiques concernant les images (pour les images médiévales, entre autres J. Baschet, JC Schmitt). Elles nous mettent sur la voie d'une approche pratique. Nous laissons de côté la question du contenu de l'image comme indice d'une réalité historique. En cherchant à cerner les usages des images, nous sommes dans ce que JC. Passeron nomme « les usages faibles des images », pour désigner les interprétations qui s'écartent des intentions de l'auteur et/ou de son commanditaire et de l'analyse savante (Passeron, 1991 : 257-288). Pour comprendre ces usages, nous nous référons également à la notion de pratiques sociales, parmi lesquelles les pratiques langagières servent à construire le savoir.

Fonctions diverses des images

L'image aurait des fonctions. Par fonction, on entendra les fonctions sémantique et symbolique de l'image, mais surtout sa fonction sociale. Les images sont impliquées dans un contexte d'intentions, d'enjeux et d'échanges, comme le souligne G. Didi-Huberman (1996 : 61). Envisager l'image en termes de fonction, c'est donc s'inscrire dans une rupture épistémologique avec une approche positiviste de l'image réduite à ce qu'elle semble présenter. C'est aussi considérer la façon dont les images sont reprises dans de nouveaux contextes et peuvent se trouver prises dans une stratification d'utilisations².

Un axe privilégié d'analyse, les images dans les manuels.

L'image est associée à la pédagogie, mais lorsque les manuels scolaires s'imposent dans les années 1830, ils sont privés de l'image. Ce n'est que sous la Troisième République que l'image s'impose dans les manuels. Les finalités avouées du recours aux images historiques étaient d'avoir une approche sensible du passé, notamment à destination des plus jeunes. Les instructions de Lavisson en 1890 prônent une pédagogie intuitive qui stimule l'imagination et donc l'activité des élèves. En 1906,

¹ Il ne s'agit pas ici de faire le bilan des différents travaux sur cette question

² Mais Ph. Meirieu (2003) identifie cinq conceptions de l'image en pédagogie : « l'image ennemie du concept ; l'image « miel au bord de la coupe » pour illustrer le concept et séduire ; l'image icône ou l'image pieuse, comme les cartes dans la religion de la Nation ; l'image structure qu'il faut analyser à travers sa grammaire ; l'image projet dans lequel il faut s'impliquer pour le comprendre ».

Seignobos est bien persuadé que « le point de départ, ce sont les images ». De cela témoigne *Le Tour de France par deux enfants*, dont les vignettes illustratives renvoient à une tradition pédagogique plus ancienne comme les abécédaires illustrés. Certes, le texte et l'image ont des positions hiérarchisées. La gravure peut être instructive et, comme la carte, favorise d'autres modes de lecture. Ces images sont au service d'une méthode pédagogique inductive et qui a une visée encyclopédique et totalisante. L'image a fonction à rendre présents les choses comme les hommes. Elle peut aussi se transformer en leçon, résumant les acquis ou développant le lexique ou apportant une explication. L'image vise à faciliter le passage du vécu à la connaissance (Le Men, 1992 : 118-127).

Par son analyse sérielle des images des manuels, Yves Galupeau a montré qu'il y avait le souci d'une gradation pédagogique dans l'exemple du thème colonial (Galupeau 1991 : 110). Les gravures des illustrateurs permettaient une approche didactique avant que les reproductions de documents authentiques se multiplient, donnant à voir différents aspects de la colonisation. La mise en images opérée ici par les auteurs et l'éditeur est construite comme un récit organisé autour de héros, l'officier colonial puis l'explorateur, et d'intrigues, les conquêtes. Ce récit subit une évolution même s'il est en décalage avec l'histoire réelle. Il n'y a pas toujours cohérence entre le texte explicatif et les choix documentaires. De surcroît, il y a dans ces choix d'images et dans leur utilisation comme une boîte noire dont on ne sait pas grand-chose au fond.

Stéréotypes et fonction symbolique.

Analyser les images des manuels ou des collections d'images fixes ou mobiles ne nous dit pas grand-chose des pratiques réelles autour de l'image. Dans certains cas, le chercheur pourra repérer comment l'image de la colonisation, par exemple, peut être le lieu où s'affirment des partis pris (Bonaccorsi, in *Spirale* 2007 : 27-36). L'interprétation de l'iconographie par le maître et les élèves est donc guidée. Autre exemple, le château-fort conquiert vraiment sa place dans les manuels dans les années 1930, dans le contexte de la montée des périls, comme l'analyse Michel Combet (Combet, 2001 : 193-207). C'est le moment où l'image acquiert une autre fonction que de faciliter la mémorisation. Elle est davantage intégrée dans le texte et devient le support de questionnement.

Ainsi, on peut considérer que ces images prises dans les manuels fonctionnent comme des stéréotypes, ce qui conduit à les dé-contextualiser et à les priver de leur statut de « point de vue sur ». Le stéréotype est considéré comme une opinion commune ou comme une image banale. Il offre une association stable d'images, d'idées, de mots (selon *Le Petit Robert*). Cette opération n'est possible qu'à la condition de considérer que la diversité des figures importe moins que la fonction de figuration.

C'est sans doute à cette condition que le stéréotype peut être défini comme un savoir dont la caractéristique est d'être relativement stable, tant qu'il est reconnu et transmis. Certaines représentations partagées entrent dans cette catégorie. C'est ainsi que le château fort fréquemment présenté dans les manuels dénote une fonction défensive avec ses tours, ses murailles et son pont-levis et l'élève devait apprendre le vocabulaire spécifique servant à décrire. Même si on fait une place aux mottes et au château de bois, le stéréotype du château renvoie au château de pierre, sans se préoccuper des divergences de construction. Le recours au dessin au cours élémentaire se paraît d'un souci pédagogique et ce n'est qu'au cours moyen que se faisait le passage progressif à la complexité du réel à travers des documents historiques ou photographiques (manuel Pradel et Vincent, CM, 1958). Mais le château « est », sans que les auteurs de manuels de la période 1900-1970 se préoccupent vraiment de l'origine et de l'évolution du château-fort (M. Combet, 2001).

La représentation du château participe à la fabrication d'un imaginaire qui relève d'une mythologie dans laquelle se place la scène de l'attaque du château. Elle gomme la fonction économique du château comme sa fonction symbolique de centre du pouvoir sur la seigneurie. L'apparition des

seigneurs n'est pas plus expliquée. Ils sont ceux qui habitent le château et exercent un pouvoir, offrant le refuge aux paysans en échange de leur obéissance.

Par une longue tradition scolaire et documentaire, qui fait figure de convention sociale, la silhouette du château en vient ainsi à symboliser un Moyen-âge réduit à ses chevaliers. L'image du château connote donc l'idée du seigneur défini comme un chevalier. Malgré les évolutions de l'iconographie des manuels signalées par M. Combert entre 1970 et 1995, sur le fond, les images des manuels proposent toujours un stéréotype. Avec les programmes récents, le regard doit être porté sur les seigneurs et les paysans (en 2002, la domination du seigneur sur les paysans).

Une pratique documentaire ordinaire

L'image stéréotype annonce le texte du savoir : il suffirait donc de bien lire l'image pour que le sens se dévoile. Elle documente peu le phénomène étudié. Les reproductions de documents historiques sont davantage utilisées. Mais on se préoccupe peu de leur date ni de leur origine. Ainsi l'association d'un texte sur les travaux et des charges pesant sur les paysans (complainte des vilains de Versons) voisine avec une miniature sur la révolte des paysans au XVe sans que rien ne permette aux élèves de comprendre les raisons historiques de cette révolte (Hatier, cycle 3, 2006 : 75). On peut faire l'hypothèse d'un raisonnement établissant un rapport de cause à effet. On reconnaît là aussi une des modalités de la pensée naturelle : l'ancrage dans la mémoire sociale, celle des révoltes et révolutions qui offrent un possible schème d'action (Lautier, 2006).

Par ailleurs, le rituel des questions sur l'image vise à établir la fonction probante du document. L'image-document fonctionne d'autant mieux comme preuve que l'image est envisagée comme une donnée dont on n'interroge pas l'origine ni le destinataire. Cela induit que le caractère de véracité n'est pas discuté. On s'écarte complètement de l'utilisation que font les historiens ou les géographes de corpus, sélections d'images pertinentes en regard des questions que les uns et les autres se posent.

D'une certaine façon, tout se passe dans la classe comme si se produisait une réification de l'image et aussi de la fonction figurative qui est donnée comme allant de soi. Or les travaux des historiens ont nettement établi l'historicité des images. Cette historicité est largement liée au fait que l'image est une construction sociale. Même l'œuvre d'art n'y échappe pas totalement dès qu'elle engage une relation entre l'artiste et son commanditaire ou son acheteur.

Une « mise en images » suppose une pratique sociale

La mise en images ne se réduit pas au contenu figuratif.

Elle n'est pas simple illustration pas plus qu'elle n'est le strict reflet de la réalité. L'image est considérée alors comme le produit d'une pratique représentative, soit une façon de dire le monde qui a du sens pour les contemporains. Regarder la reproduction des châteaux dans les *Très riches heures du duc de Berry* impose de se demander pour quoi ces images ont été faites, et pour qui.

Dans ce cas, prêter attention au cadre a du sens. Il délimite et il désigne comme image. C'est donc une aberration de présenter des images détournées aux élèves. Le cadre et la composition par plans et lignes sont essentiels, bien qu'ils restent négligés dans la lecture des images historiques à l'école primaire. Le cadre suppose le hors-cadre. La prise en compte de ce dernier dépend de l'interprétation. Dans la situation de classe dont nous parlerons plus loin, les élèves mettent bien en interaction le cadre et le hors-cadre quand ils évoquent les ennemis susceptibles d'envahir le château représenté.

Le concept d'image-objet (J. Baschet) apporte une dimension supplémentaire

La question « pourquoi l'image » est donc centrale. On postule une forte relation entre les images et les pratiques sociales. Ce n'est pas une relation de ressemblance qui unit l'image médiévale et l'objet alors même que le Moyen Age connaissait déjà la perspective (O. Boulnois, 2008 : 12). Les images sont vraies si elles attestent la présence du Christ (H. Belting, *La vraie image. Croire aux images ?* 2007). Nous retiendrons ici l'importance accordée par les historiens au fait que la localisation de l'image fait sens pour les hommes du Moyen Age. C'est ainsi que la représentation du Jugement dernier indique aussi la place éminente du Christ, de même que le choix de l'emplacement sur le portail sud accompagne le fidèle dans la compréhension de l'organisation axiale de l'église. L'image contribue à « la constitution de l'espace polarisé du système féodo-ecclésial » (J. Baschet, 2008 : 15). L'église ou le château se constituent comme pôles.

J. Baschet oppose l'image-objet médiévale à l'image-écran contemporaine dans la mesure où le lien entre l'image et le lieu s'est rompu en même temps que s'accélère le défilement des images (J. Baschet, 2008 : 351-352). Certes, les élèves travaillent essentiellement sur des reproductions. Pourtant, il nous semble que dans la classe, un autre lien se noue. Bien sûr, on ne recréera pas le lien initial. Il y a tentative d'arrêt sur image. Ceci est la condition pour que l'image produise de la connaissance. En dehors des cas où l'image est purement illustrative, l'image dans la classe doit être considérée non strictement pour ce qu'elle contient, mais bien pour la pratique(s) qu'elle porte.

L'acte d'interprétation de la communauté discursive scolaire

N. Lautier a rappelé la pertinence de l'hypothèse de polyphasie cognitive (S. Moscovici, 1961) car les élèves pratiquent un mode de raisonnement fondé sur l'image, la métaphore, l'analogie (la pensée naturelle) en même temps qu'ils mobilisent un registre de pensée plus formelle avec mises à distance. Dans cette analyse, les images sont placées du côté de la pensée naturelle, qu'elles parlent d'elles-mêmes, qu'elles soient des métaphores construites à partir des souvenirs individuels ou qu'elles soient le « noyau imageant » de représentations socialement partagées (N. Lautier, 2006 : 80). Certes, les stéréotypes imagés relèvent de cette catégorisation et notamment des ancrages dans la mémoire sociale. Mais la mise en image que nous cherchons se situerait davantage dans le va-et-vient entre ces registres de savoir.

Les élèves sont rarement en mesure de prendre réellement en compte l'analyse des conditions de production ou de réception de l'image à l'étude. Ils peuvent cependant échapper à une lecture téléologique de l'image qui devrait répondre à telle ou telle fonction. Ce type de lecture se produit, par exemple, quand on regarde les vitraux ou les sculptures de l'église comme une Bible de pierre. La condition est de les laisser interpréter et confronter des points de vue. Ils construisent alors une distance à l'égard tant de l'image que de sa fonction représentative.

Faire l'expérience d'interpréter est déjà un savoir construit dans la classe³. Elle repose sur la prise d'indices, même si la pratique scolaire se confronte peu à l'intentionnalité de l'auteur et de ses premiers spectateurs. Cela passe aussi par le respect de règles que le maître donne et qui sont acceptées par tous. C'est ainsi que dans la situation observée, la maîtresse bloque à plusieurs reprises les tentatives d'hypothèses nouvelles en privilégiant les références aux données construites au sein de la communauté discursive. Ou aux éléments vus dans les images. Il s'agit donc de regarder de près quelles pratiques ont les élèves.

³ A. Vauthier-Vézier, 2007, « Image et interprétation à l'école primaire », Colloque international des didactiques de la géographie et de l'histoire « théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation »

Usages ou pratiques langagières

« Faire parler l'image » : la place de la description

Nous nous appuyons ici sur le travail d'élèves de CM1 à partir de la question posée par la maîtresse : au Moyen Age, pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château de leur seigneur ? Après une phase d'hypothèses suivie d'une discussion, deux questions ont été retenues : les paysans reçoivent-ils quelque chose en échange de leur travail au château ? Et si les paysans refusaient, que se passait-il ? Une question est restée en suspens, savoir à quelle condition les paysans ont accès au château. A la troisième séance, la représentation d'un château issue de l'Armorial de Guillaume de Revel, datant du XVe s, leur est projetée. L'usage le plus commun est de « faire parler l'image » ce qui, comme l'écrit JC Passeron, cela renvoie à la « valeur quasi-assertorique » de l'image.



Extrait de l'Armorial de Revel, 1456, château de Cleppé (BNF : Ms Français 22297, folio 445)

Un premier usage consiste à décrire l'image avec l'exigence formulée par la maîtresse de regarder et d'être précis. Il s'agit donc d'une pratique de la description que les élèves peuvent identifier comme spécifique à l'histoire car elle nécessite un lexique historique rigoureux⁴. Guidés par le questionnement de la maîtresse, les élèves identifient les éléments remarquables et repérables sur l'image. Cette première approche s'accompagne d'une récurrence de « on voit que », « tu vois » et parfois de gestes pour désigner précisément ce dont on parle. Il s'agit alors de donner le nom juste, et également de localiser sur l'image. On décompose ce qui est d'abord une appréhension globale. Certains élèves mobilisent un savoir déjà là, notamment tout ce qui concerne le lexique descriptif du château (donjon, pont-levis, douves). Ne pas nommer n'empêcherait pas une conceptualisation, mais elle serait incomplète.

D'ailleurs, les élèves associent l'élément visuel, le château, et sa fonction d'habitat. Ils évoquent l'intérieur qui n'est pas représenté. Il en va de même de la fonction de protection et de refuge. Cela les amène à convoquer les acteurs non représentés, et, nous le disons plus haut, les ennemis, extérieurs au cadre de l'image. Ils utilisent des catégories comme le seigneur, les paysans, les gardes, les ennemis. Certaines restent floues et mal délimitées comme les gardes ou les ennemis dont les élèves ne cherchent pas à savoir la provenance et ne conçoivent pas qu'il s'agit de seigneurs voisins. La catégorie des paysans reste aussi indéterminée et bien abstraite, comme en témoigne l'idée que ces paysans achètent leur nourriture. Mais s'engage un processus de recherche sur le sens amorcé par les hypothèses préalables.

Ces pratiques de description engagent d'emblée plus que les éléments repérables. Les échanges permettent de mettre en évidence l'existence de deux mondes séparés et reliés par le chemin d'une part et par le pont-levis d'autre part. Autrement dit, c'est là une pratique de la description qui n'est pas simplement énumérative mais s'inscrit bien dans l'analyse relationnelle que J. Baschet prône. Le sens de l'image est à chercher moins dans les éléments figuratifs que dans l'assemblage des éléments qui forment des nœuds de rapports. Pour décrire ces interactions entre le monde du château et celui des paysans, les élèves utilisent plusieurs démarches : situer les maisons du village

⁴ Sophie Gobert (IUFM Nantes) pose que la pratique de description spécifique aux mathématiques est liée à un contrat, comme d'utiliser la forme et pas la couleur.

par rapport au château, différencier les maisons et l'église, identifier les lieux assurant le lien entre les deux zones, le chemin et le pont-levis. Ils donnent une raison à la situation en hauteur du château : guetter les ennemis.

Certes, il faudra attendre la question de la maîtresse pour que les élèves s'intéressent à la taille démesurée du château par rapport à son environnement, sans aller jusqu'à s'interroger sur le sens de cette observation. La construction de l'espace dans les images médiévales ne se fait pas en perspective. Les figures sont hiérarchisées et réparties par la taille, la place ou la couleur. La différenciation entre la partie supérieure et la partie inférieure fait de la première le véritable centre de l'image. Cela renvoie à la position éminente du céleste sur le terrestre, et, par analogie, du seigneur sur les paysans⁵. Les élèves, s'ils ne possèdent pas cette culture-là, ne sont pas ignorants de toute culture de l'image et du jeu sur les exagérations de certaines figures. La dimension symbolique de l'image est, cependant, négligée au profit d'une approche fonctionnelle du rapport entre seigneur et paysans.

Les élèves reprennent la discussion abordée dans la séance 2 sur le fait de savoir si les paysans ont un accès libre au château. L'idée du château comme refuge est une idée commune, mais les élèves en viennent à débattre des conditions de sa faisabilité. La question de la relation entre seigneur et paysans est posée par la maîtresse dès le début de la séquence. Les échanges des premières séances ont fait émerger, à côté du rapport de force, l'hypothèse d'une double contrainte (contrainte qui pèse sur les paysans qui ne veulent pas mourir de faim, contrainte pour le seigneur qui a besoin de bras pour entretenir son château). Mais c'est l'hypothèse de l'échange sous forme de don/contre-don qui est la plus travaillée. Pour que le raisonnement se déploie, il faut passer du château à la seigneurie. L'équipe a fait le choix de proposer aux élèves un document didactisé sur une seigneurie, censé être plus directement lisible.

Pratiques langagières et modélisation

Penser l'espace

L'image du château ne se réduit pas à l'image concrète d'un château du XVe, car elle représentait une pensée spatiale propre au Moyen-âge. La nouvelle image sollicite un autre type de pensée spatiale empruntant à la perspective. Le schéma est présenté par la maîtresse comme une image de nature complètement différente car destinée aux élèves pour leur expliquer. Alors que les élèves faisaient des hypothèses face à la représentation d'Auvergne, le schéma a l'avantage d'offrir une figure modélisant l'espace seigneurial, dans lequel se déploient les relations entre le seigneur et les paysans. Il s'agit d'un dessin, rassemblant dans un cadre serré et ordonné divers éléments de la seigneurie que dans la réalité, on ne trouve pas ainsi. Par définition, le schéma simplifie et favorise ainsi la mémorisation. Il se propose aussi comme une généralisation.



⁵ Les formes architecturales dans les œuvres médiévales doivent être aussi replacées dans un système de représentation qui dépasse le souci de reflet du réel et cela explique qu'il est très présent dans l'imaginaire médiéval : voir l'article château in *Dictionnaire critique d'iconographie occidentale*, PUR

La valeur heuristique de ce type de schéma peut sembler faible dans la mesure même où ce ne sont pas les élèves qui proposent le schéma. Le croquis de géographie offre davantage sur ce plan si les élèves confrontent leurs propositions et font évoluer un croquis d'ensemble. Le croquis de géographie semble plus proche de la pratique en sciences, où le schéma peut évoluer en combinant des éléments. Au-delà d'un usage illustratif d'une théorie ou d'une explication, le schéma apparaît aussi comme un possible outil de stabilisation au cours de la recherche. Mais il faut un lien entre les deux images. Emma pense reconnaître le château d'Auvergne, ce qui raccroche la reconstitution théorique à une réalité. Le pont-levis est donné comme l'élément commun le plus évident.

Une lecture ordonnée

Littéralement, la reconstitution se donne comme une image à lire. Les mots inscrits sur le schéma sont passés en revue. Les élèves guidés par la maîtresse mobilisent une stratégie partagée, celle de la liste de mots. Elle favorise des opérations de tri, de classement et d'élimination du non pertinent. Ce travail sur le lexique entamé dès les premières séances signale que la communauté discursive a déjà entamé un processus de mise à distance de l'objet étudié. Les mots roi et esclaves ont ainsi été rejetés au profit de seigneur et paysans (ouvriers). La reformulation est une stratégie langagière qui favorise la construction des savoirs (Jaubert, 2001). Mais avec le mot se pose la question de la fonction et du rapport entre les personnes au château. L'image ici suggère des mises en relation entre le château et son environnement, ce qui doit permettre de trouver des réponses.

Les mots réserve et tenures écrits en gras et d'une taille supérieure signalent ce qui doit être central dans l'analyse de la seigneurie. Mais l'ordre de lecture adopté n'est pas celui donné par l'écrit. C'est ce qui est commun avec l'image précédente qui dicte l'ordre. Les élèves s'intéressent au château, au pont-levis et au péage puis au village et l'église, sans se focaliser sur les mots tenures et réserve. Ils suivent donc une logique qui n'est pas celle de la lecture. Relevant que le village semble plus éloigné du château (87), Alicia en vient à l'idée de séparation entre le château et le village, et notamment sur le péage. Il a été défini comme le lieu de perception des taxes sur les marchandises à destination du château (84). L'idée de « frontière » (la maîtresse en 84) contredit le travail précédent qui insistait davantage sur ce qui reliait, le chemin et le pont-levis. Ce dernier séparait, en revanche, la communauté des habitants du château et des habitants du village réfugiés des ennemis.

Ce travail de lecture se complète donc de pratiques langagières d'explicitation et de reformulation. Au mot est associée la fonction. Un va et vient se produit entre ce qui est lisible, ce qui est visible et ce qui reste caché. Ainsi l'image n'est-elle pas un simple énoncé à décrypter. On voit ici à travers ce travail d'élèves comment l'image est un dispositif de connaissance en forçant la recherche de relations avec l'extérieur de l'image. Il semble que les élèves prennent acte que le château fait partie de la seigneurie et que celle-ci se décrit comme un espace organisé en deux zones séparées et reliées. Enfin cet espace seigneurial se définit par rapport à un extérieur menaçant (les ennemis) ou non (les marchands). Plus que « lire » l'image, les élèves pratiquent en partie ce que JC. Schmitt appelle « voir » l'image⁶.

L'image dans la mise en texte : au-delà d'une pratique documentaire courante

Par mise en texte, nous entendons la démarche de construction du savoir au sein de la communauté scolaire en histoire (travaux de recherche en cours « Construction des savoirs et mise en texte », INRP-IUFM Aquitaine, Normandie, Pays de la Loire). L'objet du savoir se construit à travers diverses pratiques langagières repérées ci-dessus. On admettra qu'il y a différents niveaux dans l'élaboration

⁶ JC Schmitt (1999), « Lire ou voir », in *Peut-on apprendre à voir ?*, dir L. Gervereau, p 330-334.

du texte de savoir et qu'ils peuvent correspondre à un moment différent dans la stabilisation du savoir.

Une mise en récit qui reconstruit le sens

Mettre de l'ordre, une nécessité

Là où le texte impose souvent son sens de lecture, l'image offre une mise en ordre possible. Elle expose sur toute sa surface un ensemble d'éléments dont on postule la mise en réseau. Rien ne dit que les élèves individuellement aient la même logique de lecture⁷. Les pratiques des élèves sur ces images ne se réduisent pas à des pratiques de lecture ni à des pratiques de déconstruction. L'image n'est pas close sur elle-même, pas plus que le processus d'apprentissage n'est spécifique à l'image. Il est d'autant plus nécessaire d'imposer un ordre.

Dans la situation observée, l'accent est mis sur la seigneurie comme un espace organisé, divisé en zones spécialisées et dont le château n'est qu'un élément. Les élèves superposent les deux images, car ils constatent le point commun, le château, et ils admettent très vite que le schéma offre le déploiement de l'espace présenté auparavant dans une verticalité plane. Il ne s'agit pas ici de « l'acte de faire l'image »⁸ mais d'une « mise en images » car elle témoigne d'une réorganisation des données. Les élèves agrègent les éléments visibles et les éléments non visibles, les éléments venus de la première image à ceux de la seconde. Le procédé de sélection des données se conjugue avec le principe d'un savoir cumulatif. Le château reste ainsi le refuge des paysans (image1).

Tester cet ordre

Cette mise en images ne va pas sans procédé narratif : il s'agit d'une *historia*⁹. Le schéma de la seigneurie se prête à cela. Les élèves racontent en quelque sorte la scène, mais en laissant de côté certains aspects, par exemple la vie des paysans, leurs maisons... Un autre document utilisé à la séance suivante, extrait du Psautier de la reine Mary, montre des paysans coupant les blés à la faucille sous la surveillance d'un personnage (intendant ? garde pour les élèves). Elle permet de réduire l'ignorance des enfants envers le travail des champs : les paysans deviennent ceux qui produisent du blé. Ainsi s'enrichit la compréhension narrative de la situation. Ils peuvent s'appuyer sur l'image pour mémoriser. Dans les différents textes écrits, on retrouve ce savoir nouveau. On peut donc supposer que cette image viendra, à son tour, grossir le répertoire de représentations et de schèmes à travers lesquels les élèves décodent et décodent les informations prises dans leur environnement.

Le répertoire dont il est question est constitué de représentations et de schèmes d'origines différentes. Donc pas exclusivement d'origine commune, sorte de représentations initiales ou préalables des élèves. Quand les élèves participent peu au raisonnement qui se construit, ils se raccrochent à des images connues (Godin, 1988). Au contraire, les textes des élèves portent la marque du va-et-vient entre les deux images. Ce doit être interprété comme l'indice qu'un travail de réflexion pour construire la centralité du pouvoir seigneurial est en cours. Ainsi, alors qu'on a fait comme si l'image parlait, la valeur assertorique est dans les interprétations et non dans l'image qui est polysémique (Passeron 1991 : 282). Elle se fonde sur le raisonnement mis en place dans cette communauté scolaire en histoire.

⁷ Les élèves face à une gravure de 1787 censée montrer les rapports entre les trois ordres ont adopté une démarche d'exploration allant des détails à l'essentiel de l'image. Ils éliminent donc d'abord ces détails qui les gênent, faisant ainsi le tri dans les hypothèses pertinentes.

⁸ Plusieurs travaux explorent cette dimension jugée apte à faire comprendre l'image. Mais cette réflexion est plutôt prise en charge par les arts. Cf par ex, J. Sullivan « Écrire l'image : cet obscur objet de savoir », in *Peut-on apprendre à voir*, 1999.

⁹ à la fin du Moyen-âge, c'est l'adoption de la perspective qui permet de prendre en compte les nouvelles attentes envers les images, pour dire comment cela se produit et non plus seulement ce qui se produit.

Un raisonnement naturel qui vise la généralisation du savoir

Le raisonnement échappe à la nécessité scientifique qui fait preuve, où il ne peut pas en être autrement. L'image ne fait pas preuve pour autant, et si, dans le débat final, la maîtresse rappelle « qu'on s'appuie sur les choses qu'on a déjà vues », il s'agit bien « d'informations » « précises » qu'on a « recherchées ensemble ». En écho, Zoé peut reprendre « on avait dit que... ». Les textes des élèves à l'issue du débat ne font effectivement jamais référence aux images comme sources des données, se démarquant ainsi des pratiques des communautés scientifiques. Les textes ont atteint une valeur de généralité, partagée au sein de cette communauté qui connaît la référence.

Le raisonnement s'appuie aussi sur la construction d'un idéal-type, où il ne s'agit pas de reconnaître à l'identique, mais seulement quelques éléments caractéristiques. Il s'écarte des connaissances de sens commun qui renvoient à des châteaux identifiés (visites, films, livres). L'image du château n'a plus besoin d'être ressemblante, en admettant que l'image issue de l'armorial le soit au moins en partie¹⁰. Dans le schéma de la seigneurie, la silhouette typique du château se suffit. Les élèves n'ont pas encore construit l'image idéal-typique du château comme symbole de puissance et d'autorité. Il leur faut donc un relais, et dont l'exploration leur permet de construire le concept de seigneurie. Le schéma spatiale les rapports entre les deux mondes : les mots du schéma désignent des zones différentes dans l'ensemble que constitue la seigneurie (tenures, réserve). Un pointillé souligne la frontière et le péage souligne le point de franchissement entre les deux mondes. La récurrence du terme seigneur souligne la supériorité de ce dernier sur ces terres.

Les mots servent aussi à signaler et à mettre l'accent sur le four du seigneur, le moulin du seigneur... Pour les élèves, cela devient : comment faire en sorte de prendre en compte ces données imposées par l'image et sélectionnées en classe ?

Un « récit feuilleté »¹¹

Mais on voit bien à travers leurs discussions que les élèves ne sont pas prisonniers de cette contrainte de lecture. Ils sont bien obligés d'aller au-delà du simple mot et de construire un récit sur ces mots et qui de surcroît articule les réalités auxquelles ces mots renvoient. Ce sont des instruments du pouvoir du seigneur sur les paysans, tout autant que des instruments de transformation de la production. Les énoncés se dégagent du sens commun qui était celui des élèves au début des séances. Ils intègrent un vocabulaire spécialisé, historique, en même temps qu'une distance conceptuelle par rapport aux schèmes d'action initiaux (Sensevy et Rivenc, 2003 : 76-78).

Le texte de Lou : « la réserve c'est la partie des aliments pour le seigneur. Les tenures c'est des champs. Le moulin c'est là où on fait la farine...Le four du seigneur c'est là où on fait cuire les aliments. »

Texte d'Hadrien : « j'ai retenu que les paysans cultivaient les champs. Les paysans étaient obligés de payer pour le pressoir du seigneur, le four et le moulin. Et les paysans faisaient eux-mêmes la cuisine »

Ce qui les aide dans leur réflexion, c'est de construire une entité avec la seigneurie et le château. Tenures et réserve sont des champs et les paysans y travaillent. Pour mieux percevoir la différence, il faut d'abord construire ce qui est commun. Il devient alors possible de penser les relations qui articulent ces éléments différents. Si l'image était seulement des mots à lire, il n'est pas certain que

¹⁰ L'Armorial de Guillaume de Revel, héraut d'armes d'Auvergne, est un inventaire des possessions du duc de Bourbon. Les dessins des édifices seigneuriaux et des bourgs castraux forme un document précis sur l'architecture seigneuriale et urbaine de la fin du Moyen-âge tout en répondant à un souci de domination sociale de la part des familles nobles par l'usage de conventions (surdimension, vue plongeante...). G. Fournier, 2003, in <http://bcu.univ-bpclermont.fr/integration/BMIU/pages/vie-culturelle...>

¹¹ Au sens des historiens : texte comprenant des éléments de nature différente (de Certeau, Prost)

les élèves franchiraient facilement cette étape. L'image expose éléments figuratifs et éléments textuels ensemble.

Texte d'Emma : « Au Moyen-âge, les seigneurs habitaient dans le château avec sa famille et ses soldats et les paysans sur leur terre (et non dans le château). Le seigneur prêtait des terres aux paysans et ils pouvaient les cultiver. Ils pressaient au pressoir du seigneur, fabriquaient du pain au moulin et le faisaient chauffer au four. »

C'est à partir de ces mots que les échanges quittent le terrain du sens commun (séances 1 et 2) pour élaborer une autre explication de portée historique. Les élèves sont là dans une démarche qui consiste à construire le fait historique à partir de l'hypothèse posée au départ que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château de leur seigneur. Sans être dans l'imitation de la pratique historique qui est hors de leur portée par le maniement des sources qu'elle suppose. Mais on est bien ici face à la construction d'un discours historique fondé sur un raisonnement où l'analogie avec des situations actuelles (relations fondées sur l'argent) est dépassée par la confrontation et la réflexion sur le document.

Les textes marquent un déplacement par rapport à la séance 1 et révèlent un tissage des arguments. Ainsi le groupe de Lou et Maud avançait comme arguments à l'attitude des paysans : « pour s'occupais du Roi. Pour gagner de l'argent. Pour faire la guerre. ». Dans le texte de Maud en fin de séance sur les images, on peut lire « ce sont les paysans qui s'occupent des tenures et de la réserve. ». En préparation du débat final, elle pense que le seigneur peut « leur faire peur pour qu'il travaille. Si ils faisaient pas bien le travail on les tuait ». Ces arguments viennent des hypothèses des S1 et 2 et de la S4 (image de l'intendant surveillant les paysans avec son bâton, instrument de pouvoir). Et à la question, quelle est la situation des paysans pour qu'ils acceptent ?, elle répond le « droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir du seigneur », argument issu de la séance 3. D'autres textes affirment que ce qui fonde le pouvoir du seigneur sur les paysans c'est qu'il possède la terre et que c'est lui qui la prête aux paysans. D'où la possibilité pour eux de produire et de se nourrir. C'est un « marché », prêt de terre, et donc nourriture, contre obéissance (Zoé P), et travail sur ses champs (Salomé). C'est une reformulation du terme de contrat utilisé par la maîtresse en S3.

On peut expliquer la persistance des premiers arguments par le fait que les analogies et les schèmes logiques ne s'effacent pas totalement derrière le raisonnement historique : dans les textes des élèves en S3, l'obligation de payer l'usage des banalités ou le péage de même que le recours à la force reviennent plus fréquemment que l'explication fondée sur le partage entre réserve et tenures. Cela fait résistance. Du moins peut-on avancer que les deux modes de raisonnement coexistent au sein de la classe selon le degré des changements de points de vue.

Pour conclure, l'apport des images dans le raisonnement est indissociable du travail langagier qui les accompagne. Faute de temps et de moyens, on envisage rarement un raisonnement fondé sur un corpus. La place de l'image dans la classe se joue finalement assez peu sur la qualité de source historique, tant le contexte de production ou de réception de l'image est peu pris en compte. Il s'agit donc ici de retenir les éléments caractéristiques et de construire un modèle idéal qui n'existe pas dans la réalité. Le recours à une reconstitution facilite le passage du château idéal et peut-être rêvé mais ancré dans l'Auvergne du XVe s au château centre de pouvoir au sein de la seigneurie, celle-ci définie alors comme le cadre de relations inégales entre le seigneur et les paysans. Les discussions conduisent à tenter de faire fonctionner le modèle, en réduisant les contradictions. Le fait de négliger dans les classes la source précise du document, de même que la date, facilite le processus de généralisation, au risque d'une réification de l'idéal-type en le donnant comme allant de soi, sans montrer comment on le construit. De plus, le travail complémentaire de comparaison et de différenciation des cas singuliers est rarement mené.

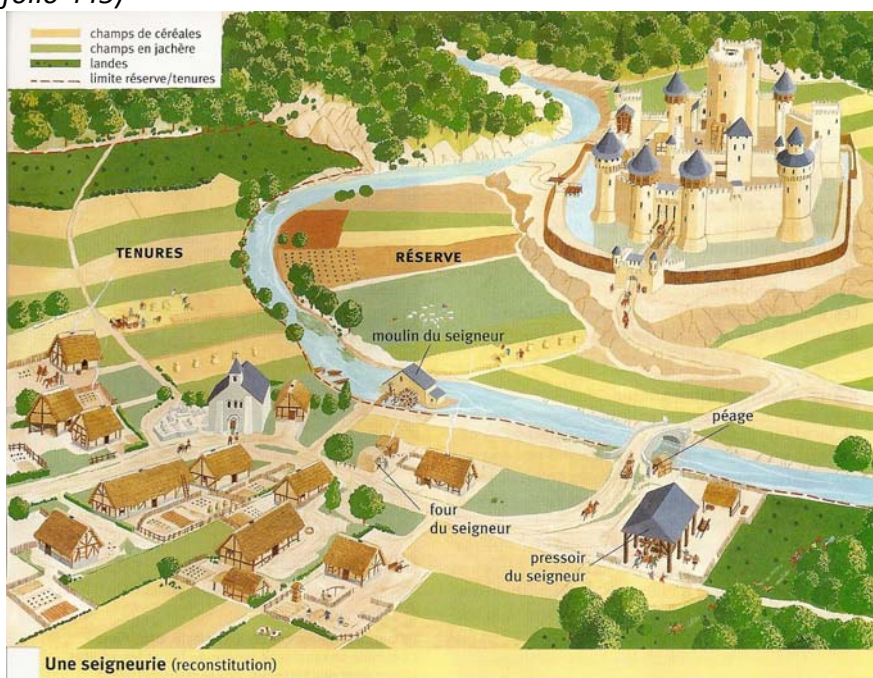
A quoi sert l'image ? Les images ne se réduisent pas à une fonction unique, universalisante. Les images dans la classe ne se servent pas seulement à rendre le passé présent et à constituer un patrimoine commun et référent. Elles ne sont pas non plus des annexes, l'essentiel se jouant ailleurs dans l'écrit. Leur intérêt se situe au niveau des usages. Ce n'est pas le contenu en soi qui importe le plus. L'exemple analysé ici laisse penser que ce qui importe, c'est la possibilité ouverte dans une ou plusieurs images de déployer un raisonnement de nature historique. Ici la mise en tension entre deux images de nature et de source différentes l'a permis. La reconstitution de la seigneurie est intéressante, non pas parce qu'elle se substitue au stéréotype du château comme élément identificateur du Moyen-âge, mais parce qu'elle articule à la vision du château dominant le bourg l'espace de la seigneurie. A cette condition, elle nécessite des ajustements chez les élèves et leur permet de construire en commun leur explication. Ainsi, on peut considérer que l'intérêt de l'image est dans le *déplacement* des images premières à une autre image, construction partagée d'une représentation porteuse de savoir. Et ce déplacement, qui n'est pas simplement déplacement de concepts communs en concepts scientifiques et de la posture énonciatrice, ne peut se faire et s'énoncer qu'à travers des pratiques langagières (Jaubert-Rebière, 2001). Nous avons donc cherché ici à repérer et décrire ce déplacement d'image.

Références bibliographiques :

- « Images pour apprendre » in *Spirale* 2007, 40
- Baschet Jérôme, (2008), *L'iconographie médiévale*, Folio histoire
- Baschet, Jérôme (1996), « L'image-objet », *Cahiers du Léopard d'Or*, volume 5, p 7-26
- Boulnois Olivier, (2008) *Au-delà de l'image. Une archéologie du visuel au Moyen-âge*, Seuil,
- Combet Michel, (2001), « La représentation des châteaux ans les manuels scolaires 1900-2000 : le cas du château-fort au CE2 », in AM Cocula et M. Combet dir, *Château et imaginaire*. Ausonius, 2001.
- Galupeau Yves (1993), « Les manuels par l'image : pour une approche sérielle des contenus », in *Histoire de l'éducation*, n° 58 : 103-135
- Godin Yves, (1988), « L'image comme aide à la compréhension » in *Spirale*, n° 1 : 151-159
- Jaubert Martine et Rebière Marylise, (2001) « Pratiques de reformulation et construction des savoirs » *Aster* 33 : 81-
- Jodelet Denise (2006), « Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales », in V. Haas, *Les Savoirs du quotidien, Transmissions, Appropriations, Représentations* PUR, p 235-255
- Lautier Nicole, (2006), « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir », in V. Haas, *Les Savoirs du quotidien, Transmissions, Appropriations, Représentations* PUR, p 77-89
- Le Men S. (1992), « les abécédaires illustrés » in *Usages de l'image au XIXe s*
- Meunier Jean-Pierre, (1999) « Connaître par l'image », *Recherches en communication* 10 : 35-75
- Passeron Jean-Claude (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan
- Sensevy Gérard et Rivenc Jean-Pierre (2003), « Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques », *RFP* 144



-
- Extrait de l'Armorial de Revel, 1456, château de Cleppé (BNF : Ms Français 22297, folio 445)



-
-
-