



L'IMAGE ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN HISTOIRE EN CLASSE DE SECONDE EN FRANCE : ANALYSE DU CHAPITRE « RÉVOLUTIONS, LIBERTÉS, NATIONS À L'AUBE DE L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE » (1770-1850) DANS LE SITE ÉDUBASE

Alexis Jaoul

Volume 7, mai 2018

L'image dans les disciplines des sciences humaines et sociales : enjeux et usages éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1048364ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1048364ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Jaoul, A. (2018). L'IMAGE ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN HISTOIRE EN CLASSE DE SECONDE EN FRANCE : ANALYSE DU CHAPITRE « RÉVOLUTIONS, LIBERTÉS, NATIONS À L'AUBE DE L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE » (1770-1850) DANS LE SITE ÉDUBASE. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/1048364ar>

Résumé de l'article

L'utilisation des images dans les cours d'histoire prend de plus en plus d'importance malgré les nombreux problèmes de lecture et de compréhension que posent ces images. Gervereau (2004) propose aujourd'hui une grille de lecture multidisciplinaire des images afin que les enseignants puissent l'utiliser en fonction de leurs objectifs. L'utilisation de cette grille doit permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires au décodage des images en histoire afin de pouvoir être critiques par rapport aux flux d'images contemporains. Cet article propose une analyse des séquences disponibles sur le site *Édubasehistoire-géographie*, pour le chapitre de la classe de seconde générale « Révolution, libertés, nations à l'aube de l'époque contemporaine » au regard de la grille de Gervereau et des compétences travaillées en classe de seconde.



L'IMAGE ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN HISTOIRE EN CLASSE DE SECONDE EN FRANCE : ANALYSE DU CHAPITRE « RÉVOLUTIONS, LIBERTÉS, NATIONS À L'AUBE DE L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE » (1770-1850) DANS LE SITE ÉDUBASE

Alexis Jaoul, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Université de Montpellier

Résumé

L'utilisation des images dans les cours d'histoire prend de plus en plus d'importance malgré les nombreux problèmes de lecture et de compréhension que posent ces images. Gervereau (2004) propose aujourd'hui une grille de lecture multidisciplinaire des images afin que les enseignants puissent l'utiliser en fonction de leurs objectifs. L'utilisation de cette grille doit permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires au décryptage des images en histoire afin de pouvoir être critiques par rapport aux flux d'images contemporains. Cet article propose une analyse des séquences disponibles sur le site *Édubase histoire-géographie*, pour le chapitre de la classe de seconde générale « Révolution, libertés, nations à l'aube de l'époque contemporaine » au regard de la grille de Gervereau et des compétences travaillées en classe de seconde.

Abstract

The use of images in history classes is becoming increasingly important despite the many problems related to the reading and understanding of these images. Gervereau (2004) offers a multidisciplinary reading grid of images so that teachers can use it according to their goals. The use of this grid should allow students to acquire the skills necessary to decrypt images in history in order to be critical of contemporary images. This article proposes an analysis of the sequences available on the site *Edubase History Geography*, for a secondary level four course studying the chapter "Revolution, freedoms, nations at the dawn of the contemporary era". Through Gervereau's grid, particular skills developed in secondary four level classes emerge.

Mots-clés : image ; histoire ; lycée ; Gervereau; Édubase

Keywords: image; history; High school; four level; Gervereau; Edubase.

1. Mise en contexte

Les historiens ont longtemps eu une attitude un peu légère par rapport aux images. La fonction principale semblait être l'illustration de « vérités » issues des documents écrits. L'image a d'abord été le domaine réservé de l'Histoire de l'Art, puis sa lecture a été partagée avec la sémiotique. Les historiens n'ont intégré que tardivement cette dernière dans le corpus des sources étudiées. C'est à travers « l'histoire des mentalités » que les historiens de l'école des Annales ont en fait introduit l'étude de corpus de productions visuelles à la fin des années soixante (Gervereau, 2004, p. 30).

L'introduction de l'histoire des arts dans les programmes français en 2008 a, de son côté, eu pour conséquence la multiplication des pages consacrées à des œuvres d'art « témoins » d'une période et d'une société dans les manuels. C'est surtout à partir de ce moment que j'ai débuté ma réflexion sur l'utilisation des images dans mes cours d'histoire, aussi bien dans mon enseignement au lycée que dans mes formations pour les futurs maîtres du primaire. Comme beaucoup de mes collègues, ma formation initiale sur le sujet était, cependant, limitée.

Lors du colloque « Apprendre l'histoire-géographie à l'École », qui réunissait universitaires, inspecteurs, formateurs et enseignants afin de mener une réflexion sur l'apprentissage de l'histoire et de la géographie, le constat dressé par Delporte et Gachet (2002) est sans équivoque. Si l'image envahit les manuels, leur utilisation pédagogique pose de nombreux problèmes : « l'image sert surtout d'illustration à la parole de l'enseignant, dans un rôle de témoin de la parole magistrale, la nature du document iconographique et son statut (document d'accroche, illustratif, de travail) ne sont que rarement évoqués. » « L'attention des élèves est insuffisamment attirée » sur le support de l'œuvre et sa diffusion. Enfin, les auteurs insistent sur la difficulté pour l'enseignant d'expliquer la place que « prennent les images dans l'élaboration du savoir historique » (p. 2).

Pourtant, de nombreux auteurs, tels que Meirieu (2003) et Masselot-Girard (2003), demandent que l'Éducation nationale remplisse sa mission d'éducation à l'image pour que les élèves puissent développer un esprit critique par rapport aux flux d'images contemporains. Pour Meirieu (2003), il s'agit d'une mission laïque, devant permettre de résister à l'oppression. Le constat est le même en Suisse, pour Haver (2008), professeur de sociologie de l'image à l'Université de Lausanne. Pour ce dernier, les élèves sont des analphabètes de la lecture de l'image alors que dans le monde auquel nous vivons, la maîtrise de l'image est contrôlée par des émetteurs dont c'est le métier : agence de marketing, de communication, studios graphiques, etc.

Parallèlement, des historiens comme Gervereau (2004) ou Duprat (2013) ont mis au point des grilles de lecture spécifiquement construites pour l'analyse des images par les enseignants. Ces deux derniers ouvrages sont les témoins d'une réflexion et d'une pratique de l'analyse des images renouvelée sur le plan épistémologique en intégrant les méthodes des historiens de l'art et des sémioticiens. Les historiens insistent sur deux points : le contexte, au sens large, de la production de l'image, et l'intégration de cette image dans un corpus synchronique ou diachronique.

Devant le constat du colloque « Apprendre l'histoire-géographie à l'École » en 2002 sur la place de l'image dans la réflexion pédagogique en histoire, la demande d'éducation à l'image à l'École et l'approche renouvelée des historiens dans l'analyse des images, nous proposons dans cet article d'analyser le corpus d'*Édubase histoire-géographie* avec la grille établie par Gervereau (2004) afin d'identifier les pratiques de l'utilisation de l'image diffusées par le site Édubase.

2. Corpus à l'étude et grille d'analyse

L'utilisation des images est quotidienne dans la pratique de l'enseignant d'histoire-géographie en France. Pourtant, les compétences présentes au début du programme de seconde (capacités et méthodes) n'intègrent aucune compétence spécifique à la lecture de l'image. Ce programme ne parle que de documents et il faut attendre la classe de Terminale pour avoir un chapitre dédié à une « réflexion critique sur les modes de représentation cartographique » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013, section *Thème 1 introduction. Clés de la lecture d'un monde complexe*).

Le programme de Seconde comprend cinq thèmes en histoire : Les Européens dans le peuplement du monde (XIX^e siècle) ; L'invention de la citoyenneté dans le monde antique (Athènes et Rome) ; Sociétés et cultures de l'Europe médiévale (du XI^e au XIII^e siècle) ; Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne (XV^e-XVIII^e siècles) ; et Révolutions, libertés, nations à l'aube de l'époque contemporaine (XVIII^e-XIX^e siècles). Dans cet article, il a été choisi de traiter de ce dernier chapitre, car les images contemporaines sont des images fixes (tableaux, gravures, caricatures) dont la nature est politique et dont la diffusion ne se fait pas encore à l'échelle industrielle¹.

2.1. Le site *Édubase histoire-géographie*

Mis en place pour aider les enseignants dans leur tâche pour l'ensemble du secondaire, le site *Édubase histoire-géographie* met à disposition, sur un site ouvert à tous, des modèles de cours validés par l'Inspection Générale. En France, l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) est un corps placé sous l'autorité directe du ministre de l'Éducation nationale et elle assure une mission permanente de contrôle, d'étude, d'information, de conseil et d'évaluation.

Édubase histoire-géographie a été créée pour offrir des bases de réflexion pédagogique aux professeurs et pour permettre la diffusion de bonnes pratiques comme le travail et l'évaluation par compétences. Cela permet de fournir aux professeurs débutants comme aux professeurs confirmés un éclairage sur les nouvelles pédagogies, le renouvellement des problématiques et sur l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). En ce qui a trait à cet usage des TICE, les séquences proposées sur le site Édubase incluent régulièrement l'utilisation d'autres sites, dont *L'Histoire par l'Image* et quelquefois des expositions virtuelles de la Bibliothèque nationale de France (BnF) — nous y revenons plus loin.

Les séquences proposées par Édubase sur le chapitre « Révolutions, libertés, nations », au nombre de 21, ont fourni le corpus étudié dans cet article. Elles sont extraites des propositions mises à disposition sur les différents sites académiques d'histoire-géographie. Elles sont identifiées (numéro de séquence, académie liée et titre/objet traité) dans le tableau qui suit.

Tableau 1 : Les séquences du corpus

Numéro de séquence et académie	Titre/Objet traité
Séquence 1 (Versailles)	Créer des unes révolutionnaires
Séquence 2 (Orléans-Tours)	Quand Daumier se paie la poire de Louis-Philippe
Séquence 3 (Lyon)	Violences révolutionnaires et le jeu <i>Assassin's Creed Unity</i>
Séquence 4 (Reims)	Tâche complexe : rédiger un article sur la Révolution française et classe inversée
Séquence 5 (Reims)	La Révolution française, un nouvel univers politique. Notions de Liberté et d'Égalité à partir de dossiers documentaires
Séquence 6 (Besançon)	La Révolution et ses acteurs
Séquence 7 (Besançon)	La monarchie au XVIII ^e siècle et la montée des idées de liberté
Séquence 8 (Créteil)	Les Lumières, un siècle de débat en débats (tu es sûr des singulier-pluriel ?). Liaison lycée-université
Séquence 9 (Nancy-Metz)	Les premiers économistes (liens rompus)
Séquence 10 (Lyon)	La violence révolutionnaire à travers des images de la Révolution
Séquence 11 (Lyon)	Olympe de Gouges (lecture suivie)
Séquence 12 (Orléans-Tours)	L'enlèvement du roi ou la manipulation de l'opinion publique
Séquence 13 (Clermont-Ferrand)	La Révolution française
Séquence 14 (Clermont-Ferrand)	La Révolution et l'Empire étudiés à partir de la vie de Jean-Baptiste Milhaud, Montagnard, comte de l'Empire. Sortie à Aurillac
Séquence 15 (Dijon)	Les cahiers de doléances
Séquence 16 (Dijon)	La Révolution française à travers les caricatures
Séquence 17 (Aix-Marseille)	Une séance pédagogique autour d'une œuvre d'art : David, <i>Marat assassiné</i>
Séquence 18 (Aix-Marseille)	Enseigner la Révolution française un défi. <i>Serment du Jeu de Paume</i> de David
Séquence 19 (Paris)	Séquence sur la Révolution française. Étude à travers l'œuvre de David
Séquence 20 (Nice)	Le progrès des libertés populaires. Chronologie interactive
Séquence 21 (Versailles)	Les logiciels de chronologie

2.2. La grille d'analyse de Gervereau (2004)

La grille mise au point par Gervereau (2004) est issue d'une hybridation des méthodes d'analyse des historiens de l'art, des sémioticiens et des historiens. Cette grille reprend en partie les compétences (capacité et méthodes) placées en tête du programme de la classe de Seconde, et les complète par une étude du contexte dans lequel l'auteur a produit l'œuvre et la façon dont l'œuvre a été perçue jusqu'à aujourd'hui. En effet, pour Gervereau (2004), « le plus précieux garde-fou contre des interprétations hâtives demeure le rappel du contexte » (p. 54). Cette grille s'articule autour de trois thèmes : la description (technique, stylistique, thématique) ; l'étude du contexte (en amont et en aval de la création de l'image) ; l'interprétation (signification initiale et ultérieure, bilan et appréciations personnelles). La partie description correspond aux compétences du programme « identifier le document » ainsi que « prélever et hiérarchiser les informations ». De son côté, la partie interprétation correspond aux compétences « cerner le sens général d'un document » et « passer de l'observation à la description ». Dans le tableau 2, les procédés d'analyse de l'image de la grille de Gervereau (2004) et leurs liens avec le programme ciblé sont présentés.

Pour Gervereau (2004), « cette grille a le mérite d'être ouverte et pluridisciplinaire ». Elle doit faire comprendre « qu'il n'existe pas une "clé" de lecture des images et que les images ne se "lisent" pas comme l'écriture car leurs caractéristiques ne peuvent les réduire à des codes. » Enfin, pour Gervereau, la grille peut se limiter à une partie des questionnements en fonction des objectifs définis dès le départ : « il vaut mieux cibler un aspect précis que de vouloir trop embrasser pour n'aboutir à aucun résultat étayé » (p. 91). Cette possibilité d'utilisation partielle est doublement utile puisqu'elle permet une progression dans les apprentissages et une souplesse de son utilisation en fonction des objectifs du professeur.

Tableau 2 : Récapitulatif général de la grille d’analyse de Gervereau (2004) et des capacités et méthodes du programme de Seconde en histoire-géographie qui y sont liées (suite)

Grille de Gervereau	Capacité et méthodes (liens avec le programme)
<p>INTERPRÉTATION</p> <p><u>Significations initiales, significations ultérieures</u></p> <p>- Le ou les créateurs de l’image ont-ils suggéré une interprétation différente de son titre, de son légendage, de son sens premier ? Quelles analyses contemporaines de son temps de production pouvons-nous retrouver ?</p> <p>- Quelles analyses postérieures ?</p> <p><u>Bilan et appréciations personnelles</u></p> <p>- En fonction des éléments forts relevés dans la description, l’étude du contexte, l’inventaire d’interprétations étagées dans le temps, quel bilan général en déduisons-nous ?</p> <p>- Comment regardons-nous cette image aujourd’hui ?</p> <p>- Quelle appréciation subjective tenant à notre goût individuel — annoncé comme telle — pouvons-nous donner ?</p>	<p>Organiser et synthétiser des informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte ou présenter à l’oral un exposé construit et argumenté en utilisant le vocabulaire historique et géographique spécifique ; • lire un document (un texte ou une carte) et en exprimer oralement ou par écrit les idées clés, les parties ou composantes essentielles ; passer de la carte au croquis, de l’observation à la description ; • critiquer des documents de types différents (textes, images, cartes, graphes, etc.).

3. Analyses du corpus ciblé

Le but de la base *Édubase histoire-géographie* n’est pas de travailler l’image, mais de proposer des séquences qui sont à la pointe des nouvelles pratiques pédagogiques comme l’utilisation des TICE, la classe inversée, le travail et l’évaluation par compétence. Dans le cadre du travail avec les TICE, les séquences du site Édubase incluent régulièrement l’utilisation du site *L’Histoire par l’Image* et quelquefois des expositions virtuelles de la Bibliothèque nationale de France (BnF).

Le site de *L’Histoire par l’Image* (www.histoire-image.org) est gratuit et s’adresse aux enseignants du secondaire et à leurs élèves, mais aussi à la famille, à l’amateur d’art et d’histoire, désireux d’accroître ses connaissances historiques et artistiques, en découvrant les collections des musées de France et des fonds d’archives. Les deux objectifs prioritaires sont de contribuer à faire des musées et des archives de véritables partenaires de l’enseignement de l’histoire et de l’éducation artistique et culturelle, et de proposer un service en ligne avec la mise à disposition de ressources numériques historiques, iconographiques pour tester l’apport des technologies de l’information et de la communication dans leurs pratiques d’enseignement. Le site présente un contenu original sur les événements marquants de

l'histoire de France de 1643 à 1945 à travers l'analyse de documents iconographiques ou d'archives dont les notices ont été rédigées par des historiens, des historiens d'art et des conservateurs. Chaque œuvre est accompagnée d'une étude descriptive simple ou comparative associant le contexte historique, l'analyse de l'image et l'interprétation. Quatre propositions du site Édubase renvoient au site *L'Histoire par l'Image*.

La Bibliothèque nationale de France (BnF) (<http://expositions.bnf.fr/index.php>) propose, de son côté, des expositions virtuelles en prolongement de ses grandes expositions. Dans le cadre du corpus retenu, ce sont les expositions sur Daumier et sur les Lumières qui ont été utilisées (séquence 2/académie d'Orléans-Tours ; séquence 8/académie de Créteil). D'autres séquences s'inscrivent dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dont le but est « de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain » (Éduscol, 2015, paragr. 1).

3.1. De la séquence sans image à l'image « illustrative », support d'un discours

Neuf séquences du corpus ne permettent pas véritablement aux élèves d'acquérir ou d'automatiser les compétences d'identification des documents iconographiques, le prélèvement d'informations et encore moins la critique d'images. Pour ces séquences, l'image est tout simplement absente ou elle est illustrative, elle sert de support au discours.

Trois séquences du corpus n'utilisent tout simplement pas l'image comme outil pédagogique. L'académie de Besançon présente deux questionnaires (séquence 6), celle de Nancy-Metz une réflexion sur les écrits des premiers économistes (séquence 9) et celle de Lyon une lecture suivie d'Olympe de Gouges (séquence 11).

Trois autres séquences utilisent l'image pour une fonction illustrative et mémorielle. L'académie de Versailles offre, par exemple, un essai de la version gratuite de logiciels de chronologie comme Dipity et TimeLine3D (séquence 21). Ces logiciels permettent l'intégration dans la frise chronologique d'images fixes et animées et de sons. L'auteur de cette séquence montre « que la chronologie "numérique" peut-être, au-delà de la présentation aux élèves de repères temporels, un outil et support de création » (Robinot, 2010). Dans l'exemple d'utilisation du logiciel Timetoast, les images sont accompagnées de questions (non visibles sur le site) « qui permettent de donner du sens à la chronologie, soit pour la mémoriser soit pour faciliter la construction d'un récit » (Robinot, 2010). De

la même façon, l'académie de Nice (séquence 20) travaille sur une frise chronologique où les images, telles qu'elles apparaissent, restent des supports mémoriels. En parallèle, cette séquence met à disposition un extrait vidéo de Fernand Braudel utilisé comme un moment de cours magistral sur le temps long. Nous retrouvons cette utilisation uniquement illustrative des images dans la séquence de Dijon (numéro 15). Les cahiers de doléances sont comparés à quatre extraits d'ouvrages de philosophes des Lumières accompagnés de leur portrait. Ces portraits ne sont l'objet d'aucun questionnement.

Une autre séquence de l'académie de Versailles (numéro 1) expose, quant à elle, la création des Unes de presse sur les événements révolutionnaires. La séquence est un travail pluridisciplinaire entre le professeur d'histoire et le professeur documentaliste et s'inscrit dans l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Les images utilisées (voir illustration 1), souvent des tableaux et des gravures plus ou moins contemporaines des événements, ne sont, en revanche, pas toujours sourcées et elles ne sont utilisées que comme des photos illustrant l'article et comme « preuve » de l'événement.

LE JOURNAL POLITIQUE

25 JUN 1791

L'arrestation du roi à Varennes

Page 2 : Témoignages des citoyens, révoltés : « Nous ne pouvons pas laisser perdurer ce climat d'inconfiance, il faut rompre avec ce vieux modèle qu'est la monarchie et le substituer par une république ! »



Ci dessus une gravure récente des événements s'étant déroulés lors de la journée du 21 Juin. Le déroulement heure par heure de cette folle journée PAGE 12

FAUT IL LUI FAIRE CONFIANCE ?
Le Roi aurait-il décidé de construire un mouvement anti révolutionnaire en ne cautionnant pas la diminution de ses pouvoirs, ou accepte-t-il ce système nouveau ?
L'incertitude s'accroît petit à petit, dans un climat on ne peut plus tendu.. Article page 6



NUMERO DU
25 JUN 1791
5 CENTIMES

powered by
Piktochart
make information beautiful

Illustration 1 : Padlet d'une Une sur l'arrestation du Roi à Varennes²

La séquence de l'académie de Reims (numéro 4) propose, de son côté, une réflexion sur une première expérience menée de tâche complexe et de classe inversée. L'auteur présente les ressources données aux élèves sur Pearltrees. Le but est de rédiger un article sur les principaux acteurs de la Révolution française : le peuple, les femmes, Robespierre, Jacques-Louis David, Louis XVI et Napoléon Bonaparte. Pour chaque acteur, les élèves disposent d'un dossier documentaire et d'un lien les conduisant à une analyse de tableau(x) sur le site *L'Histoire par l'Image*. Par exemple, pour le peuple, les élèves sont invités à étudier le tableau *Serment du Jeu de Paume* ; pour les femmes, c'est plutôt l'étude du portrait d'Olympe de Gouges qui est proposé. Par endroit cependant, il y a des renvois trop complexes. Pour Napoléon Bonaparte, par exemple, le lien proposé renvoie sur les 82 études d'images proposées par le site. L'auteur reconnaît, à cet égard, que l'accès à Internet et donc au site *L'Histoire par l'Image*, est à réserver aux élèves « les plus demandeurs ». Dans les différentes productions d'élèves accessibles sur le site, aucune ne présente une indication sur la description technique nécessaire à l'analyse d'une image ou sur le contexte, deux éléments identifiés dans la grille de Gervereau.

Une autre séquence de l'académie de Reims (numéro 5) souhaite entrer par les notions de liberté et d'égalité dans le chapitre sur les Révolutions pour montrer qu'en fonction des acteurs, ces termes n'ont pas exactement le même sens. La restitution de chaque équipe de travail passe par un oral avec le choix de prendre soit un texte fondateur soit un document iconographique illustrant le thème étudié. Sur les six groupes d'élèves, cinq ont des documents qui renvoient explicitement au site *L'Histoire par l'Image*, les élèves ayant des accès Internet. Enfin, le groupe classe doit produire un organigramme pour chacune des notions étudiées. C'est une sorte de tâche complexe puisque les équipes de travail peuvent recevoir des fiches-aides dans un second temps. Malgré l'utilisation du site *L'Histoire par l'Image*, l'image paraît ici aussi attachée à une fonction illustrative puisque le recours au site semble servir surtout à donner le contexte général des événements relatés sur les documents iconographiques.

Ainsi dans ces neuf séquences, l'image ne permet pas aux élèves d'acquérir ou d'automatiser les compétences d'identification des documents imagés, le prélèvement d'informations et encore moins la critique d'images.

3.2. De l'image preuve à une utilisation limitée de la grille de Gervereau

Sept autres séquences du corpus à l'étude présentent une utilisation partielle de la grille de Gervereau. Dans ces séquences, la grille de Gervereau est en fait utilisée pour la description et le contexte, mais l'interprétation n'est jamais mentionnée.

La séance présentée par l'académie de Lyon (séquence 10) se propose d'élaborer une typologie des acteurs et une chronologie de la violence sur la période étudiée, à partir de différents types d'images, tableaux et gravures. L'auteur de la séquence se fonde sur deux articles qui posent le débat de la compréhension de la violence entre Jean-Clément Martin et Sophie Wahnich. Martin (2011) dresse une typologie des violences. Ces dernières sont commises au nom de l'État, ou par des groupes agissant au nom d'une justice proclamée. Elles peuvent être liées à « l'effervescence » du politique, mais les massacres ont lieu à cause du « vide de l'État » (p. 6). Pour Wahnich (2009), la violence doit être intégrée dans les modes de communication politique : « considérée comme un dernier recours, il s'agit alors de comprendre comment cette violence peut, à un moment stratégique, être libérée par une décision [...], et peut aussi déborder cette décision [...] » (p. 187). Le diaporama proposé dans la séquence prend le parti de Martin. Les douze diapositives du diaporama présentent, au même format, douze images (tableaux, gravures, caricatures). Un seul tableau apparaît, par contre, avec ses dimensions réelles, soit *La violation des caveaux des rois dans la basilique Saint-Denis* d'Hubert Robert (1793)³. Il est vraisemblable que dans le déroulement du cours, l'auteur envisage un questionnement sur les images, mais ce questionnement n'est nullement présent sur le site. En fait, une seule diapositive est accompagnée de questions à propos de la gravure au lavis (sic) de Villeneuve (1793) de la tête ensanglantée du roi⁴. La question est de savoir comment qualifier la disparition de Louis XVI : mort, meurtre, exécution ou assassinat ? C'est la question qui ouvre l'article de Martin. En outre, plusieurs des images retenues dans la séance posent problème. D'abord, la différence qui existe entre la date du document choisi et la date de l'événement, comme c'est le cas pour l'œuvre de Joseph Aubert, *Les Noyades de Nantes en 1793* (1882)⁵. Mais aussi, la confusion quant aux intentions du commanditaire de l'image et les buts poursuivis par l'auteur : glorification ou dénonciation de la violence (œuvre de James Aliprandi, *La Terreur : massacres de Lyon, 14 décembre 1793*)⁶ ; promotion d'un acteur (Gravure *Bonaparte au pont d'Arcole*)⁷. Dans cette séquence donc, l'auteur utilise partiellement la description technique de Gervereau puisque le format et la localisation apparaissent, mais l'image reste cantonnée à une fonction illustrative, justifiant le classement des violences en suivant la thèse de Martin.

Pour l'académie de Besançon (séquence 7), un diaporama présente la monarchie absolue avec le portrait de Louis XVI (par Antoine-François Callet, 1779) et la diffusion des idées des Lumières par deux caricatures montrant le Tiers État écrasé par la Noblesse et le Clergé (version masculine et féminine). Dans le cas du tableau de Louis XVI, qui ne précise ni la taille du tableau ni le lieu de conservation, il s'agit juste de relever les symboles (sic) de « La réalité du pouvoir royal ». Cette « réalité » de l'absolutisme est aujourd'hui largement remise en question par les spécialistes de la question. Pour les caricatures, le diaporama donne la date et le lieu de conservation pour la première, mais cela n'est pas le cas pour la deuxième. La seule question posée concerne la version féminine de la caricature et la question porte sur la différence de nature entre cette caricature et un autre document du livre. Cela est surprenant, car les deux caricatures sont présentées comme telles. Le diaporama et l'utilisation du livre servent apparemment pour une situation de cours dialogué. Néanmoins, ce diaporama a le mérite de présenter l'utilisation des compétences liées à l'identification des documents (nature, auteur, date, conditions de production), le prélèvement et la compréhension du sens général d'un document ou d'un corpus documentaire en le mettant en relation avec la situation historique ou géographique étudiée, ce qui correspond à la partie description technique et en partie thématique de Gervereau.

L'académie de Clermont-Ferrand (séquence 14) propose, de son côté, une activité autour de la vie de Jean-Baptiste Milhaud lors d'une sortie à Aurillac, dans ses rues pour l'architecture néoclassique, son musée d'Art et d'Archéologie et aux archives départementales du Cantal. Quatre portraits de J.-B. Milhaud en 1793, 1808, 1814 et 1832 sont présents dans le fichier documentaire avec questions qui est disponible sur le site. Les quatre portraits ne donnent comme information que la date de réalisation. Une question demande de « deviner » qui est l'auteur du portrait de « J.-B. Milhaud en représentant du peuple », car il a peint *Le Serment du Jeu de Paume* (J.-L. David). Une autre question demande d'identifier les décorations présentes sur le portrait peint par Verhulst. Cependant, toutes ces décorations sont nommées et présentées dans un long paratexte. L'élève peut donc répondre à la question sans même regarder le tableau. Lors de la visite au musée, c'est le style néoclassique qui est abordé par l'observation de deux tableaux, soit *Le supplice de Bétis* de Lagrénée (sans date apparente) et *Cornelia, mère des Gracques* de Hillmacher (1840). Ainsi, cette séquence utilise la description technique et le contexte en amont de la grille de Gervereau, mais uniquement pour le bain stylistique.

La séance de l'académie d'Orléans-Tours (numéro 12) met en relation le « Décret de l'Assemblée nationale du 21 juin 1791. Au sujet de l'enlèvement du Roi et de sa Famille » et la devise « La loi et le Roi » qui est en en-tête. La proposition est réalisée comme un entraînement à l'épreuve du baccalauréat

d'étude de documents à partir des documents des archives du Loiret et pour *Les Rendez-vous de l'Histoire de Blois* de 2007 dont le thème était : « L'Opinion : information, rumeur et propagande ». L'image utilisée (voir illustration 2) doit permettre de répondre à la question sept : « Quels sont les deux pouvoirs nationaux qui apparaissent dans ce document ? » La réponse attendue par l'enseignant est : « Le pouvoir législatif ("la loi") et le pouvoir exécutif ("le roi"), représenté par les fleurs de lys, la couronne, le sceptre et la main de justice. Comme le souligne l'ordre des mots utilisés c'est le législatif qui a la prééminence sur l'exécutif. » L'image du décret est utilisée dans cette séquence pour rappel des pouvoirs en France à l'époque, elle n'est pas analysée comme moyen de comprendre la fiction de l'enlèvement créée pour l'Assemblée afin d'éviter une crise institutionnelle⁸. Le document iconographique est cependant présenté, ce qui permet une première lecture de l'image avec le relevé des symboles (la fleur de lys, par exemple). L'auteur, de fait, utilise la grille de Gervereau pour la description technique et en partie thématique, mais il n'y a pas de relation entre l'image et le texte.

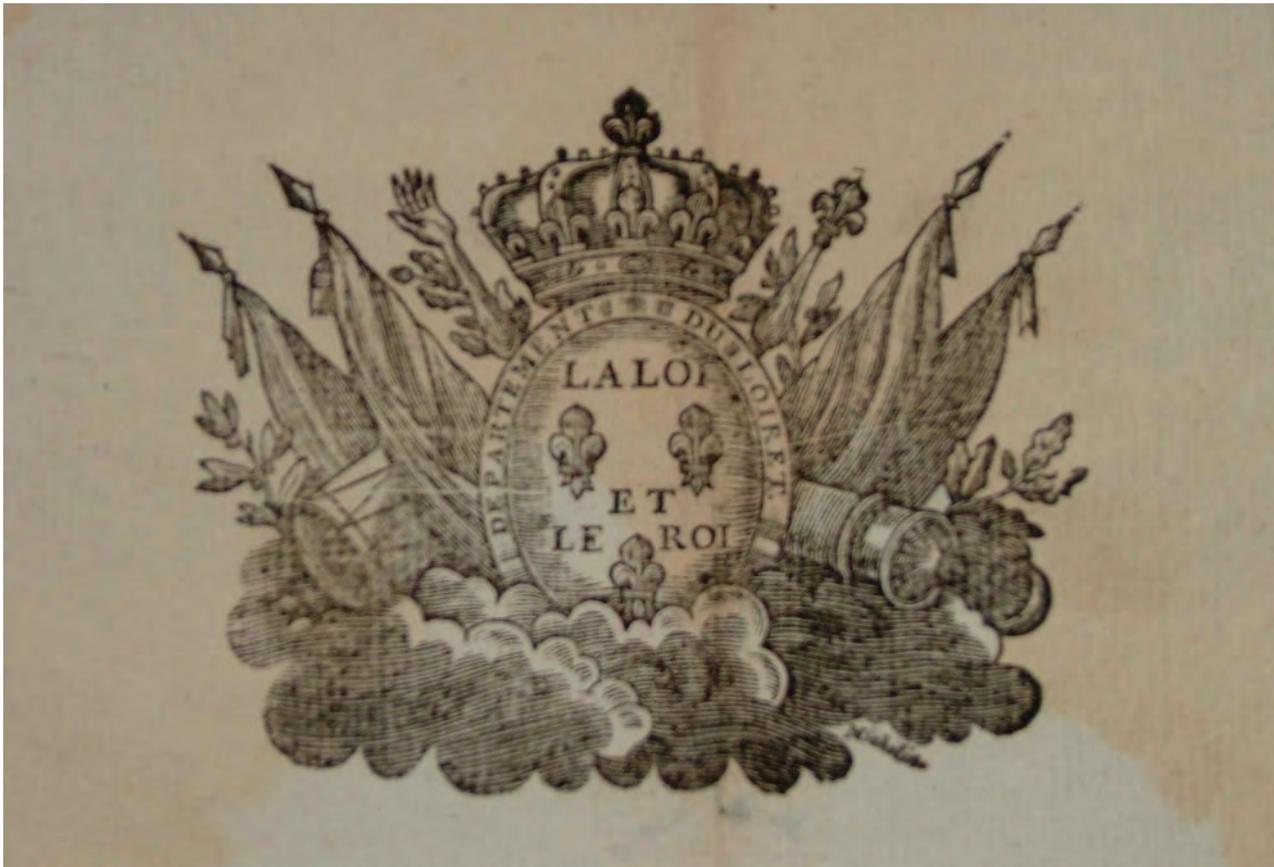


Illustration 2 : L'image du décret de l'Assemblée nationale du 21 Juin 1791, « Au sujet de l'enlèvement du Roi et de sa famille »

L'académie de Dijon (séquence 16) propose elle aussi de travailler à partir d'un diaporama qui peut être utilisé en accompagnement personnalisé, en histoire des arts ou en séquence de synthèse sur la période révolutionnaire. Douze caricatures sont présentées sur les diapositives qui composent ce diaporama. Ces images sont accompagnées de questions sur la définition d'une caricature, sur le ou les personnages ou l'événement représenté(s) ainsi que sur le contexte. Les réponses se font apparemment en cours dialogué et les analyses des caricatures sont tirées soit de *La caricature française et la Révolution*⁹ (www.caricaturesetcaricature.com). Le but de la séance est une réflexion d'environ une page : « l'étude de la Révolution à travers ces caricatures a-t-elle modifié ou non l'image que vous aviez de cette période ? justifiez votre réponse ». Les caricatures britanniques (deux sont présentes sur le diaporama) ne sont pas replacées dans leur espace propre de diffusion, puisqu'elles étaient principalement destinées à un public britannique (voir illustration 3).

James Gillray, anglais, 1793; Library San Marino.
Le zénith de la gloire française; Le sommet de la liberté.

En confrontant le titre de cette scène et son contenu, quelle image ce caricaturiste anglais veut-il donner de la Révolution en 1793? Est-ce le registre du comique qui est utilisé?

La volonté de l'auteur est de monter la contradiction entre les idéaux de la Révolution et les conséquences de la répression (en les exagérant) pendant la Terreur. Le sans-culotte –au sens propre- met en musique une barbarie totale (totalitaire à suivre quelques historiens). Réduire l'ennemi à un barbare assoiffé de sang est une constante dans les conflits les plus exacerbés.

« A travers le sans-culotte, Gillray représente les passions de l'âme, la tourmente des sentiments et la laideur diabolique des personnages français ou des sympathisants jacobins anglais... , les difformités caricaturales seront tenues pour preuve de leurs sentiments profonds ou de leur psychisme véritable. »

Pascal Dupuy, la violence révolutionnaire au crible de la caricature anglaise;
www.caricaturesetcaricature.com

Illustration 3 : Le zénith de la gloire française (The Zenith of French Glory: the Pinnacle of Liberty par J Gillray, 1793, diapositive 11, Académie de Dijon)

La séance présente bien l'outil politique qu'est la caricature pendant la Révolution française et les problèmes de la censure (diapositive numéro six) réinstallée dès le 31 juillet 1789 ! Les compétences travaillées en lien avec la grille de Gervereau restent cependant limitées à la description technique et le contexte en amont, et cela uniquement dans le rapport avec l'histoire de la société. Cela correspond à la compétence « cerner le sens général d'un document et le mettre en relation avec une situation historique ». En fonction des diapositives, l'information sur le commanditaire (diapositive 10) ou la relation entre le titre et le dessin sont abordées en cours dialogué (diapositives 11 et 12).

L'académie de Clermont-Ferrand (séquence 13) présente, quant à elle, très rapidement les possibilités offertes par le site *L'Histoire par l'Image* et les ressources disponibles sur le site. Elle propose une piste d'utilisation en Seconde sur « Louis XVI et la Révolution Française : le Roi peut-il incarner l'unité de la Nation ? » à partir de l'entrée intitulée « Louis XVI et Marie-Antoinette ». La ressource propose aux enseignants de travailler l'image à partir d'un tableau de synthèse sur l'analyse critique de sept œuvres préalablement sélectionnées par *L'Histoire par l'Image*. Alors que le site permet de travailler le contexte, l'analyse des images et l'interprétation, les compétences travaillées dans cette séquence sont : « situer une date dans un contexte chronologique, cerner le sens général d'un document ou d'un corpus et le mettre en relation avec la situation historique étudiée ». Cette compétence suffisamment large correspond à la description technique et le contexte de production des images de la grille de Gervereau. Pour ce faire, l'auteur propose une analyse critique des sept documents iconographiques retenus, mais sans détails précis.

Enfin, l'académie de Créteil (séquence 8) propose une activité sur les Lumières dans le cadre d'une liaison lycée-université. Cette activité s'appuie sur l'exposition virtuelle de la BnF sur « le siècle des Lumières, un héritage pour demain ». Le dossier documentaire présent sur le site nous donne les documents pour trois mises en activité des élèves : *Les Lumières, civilité et débat* ; *Les Lumières, ordre ou désordre social* ; *La possible naissance d'une opinion publique*. Il n'y a pas d'image dans la troisième mise en situation et deux images (le détail du bas du portrait d'Emmanuel Kant par Chapman¹⁰ et le génie qui apparaît sur la couverture de *l'Encyclopédie* de D'Alembert et Diderot) n'ont qu'une fonction illustrative. Plus intéressant par contre, la première activité proposée sur la civilité des Lumières met en confrontation le tableau de Michel Barthélemy Ollivier, *Le Thé à l'anglaise servi dans le salon des Quatre Glaces au palais du Temple à Paris en 1764*. Ses dimensions et son lieu de conservation sont donnés. Un agrandissement du bas du tableau dans sa partie centrale est reproduit. La première question exige la présentation du peintre, de son titre, et la description de la scène. Une autre question demande qui est la personne qui tient ce salon. Ces réponses se trouvent sur le site *L'Histoire*

par *l'Image*, mais le site n'est pas évoqué. Enfin, le tableau et le détail sont mis en relation avec un extrait de *De l'esprit* d'Helvétius — que nous savons antérieur au tableau bien que sa date de création ne soit pas indiquée — qui décrit la superficialité des discussions des salons. La grille de Gervereau est conséquemment ici utilisée plus pleinement : description technique et thématique et contexte avec la recherche du commanditaire.

3.3. Une utilisation de la grille de Gervereau plus complète

Cinq des séquences analysées du corpus retenu proposent une analyse des images qui se rapproche véritablement de la grille suggérée par Gervereau. Dans ces séances, c'est en effet l'analyse des documents iconographiques, confrontés à d'autres documents, qui permet d'éclairer la période étudiée. Pour ce faire, les auteurs de ces dernières insistent sur l'interprétation de l'image. Une critique de l'image est abordée, par le fait que l'image est construite par son auteur : choix des symboles, lignes directrices, sens donné par l'auteur et le commanditaire dans un contexte précis, et quelquefois sur la polysémie des images.

Dans l'une des propositions de l'académie d'Aix-Marseille (séquence 18), l'auteur analyse *Le Serment du Jeu de Paume* de J.-L. David. Les élèves sont replacés dans le contexte politique de 1788-1789 par un court rappel magistral. Puis, guidés par des questions non présentes sur le site, ils doivent réfléchir aux « objectifs de représentation du peintre, leurs écarts avec les événements et la perception de l'œuvre par les contemporains » (Parodi, 2006, p. 2). La description technique, le contexte en amont et en aval, et le sens premier de l'œuvre de J.-L. David sont donc ainsi abordés. L'auteur propose des pistes de réflexion pour améliorer sa séance. Ses pistes intègrent l'interprétation.

L'académie d'Orléans-Tours dans la séquence 15 travaille sur les caricatures de Daumier à partir du site de l'exposition *Daumier et ses héritiers*¹¹, publiée sur le site des expositions virtuelles de la BnF et du site *L'Histoire par l'Image*. Dans ce chapitre intitulé « Quand Daumier se paye la poire de Louis-Philippe... », les élèves abordent la Monarchie de Juillet sous l'angle de la caricature, à partir d'une sélection de documents réunis dans un unique diaporama. Les consignes données aux élèves y figurent également (diapositive numéro deux). Les élèves doivent activer des liens pour prendre connaissance des pages utiles au traitement du sujet et répondre à un ensemble de questions préparatoires (ils pourront travailler en binôme). Le travail débouche sur une synthèse dont l'énoncé est le suivant : « Sélectionne deux dessins : qui attestent de l'influence de Daumier sur les caricatures contemporaines. Copie-les dans les emplacements ci-dessous et justifie ton choix, en bas de cette diapositive » (Versavel

et Girost, 2008). Le contexte en amont et en aval ainsi que l'appréciation personnelle de la grille de Gervereau sont utilisés. Cette proposition de séance permet même de retracer historiquement l'utilisation du symbole de la poire dans la caricature en France. Ici donc, une véritable attention est portée sur le contexte, la diffusion et la réception de la caricature, autant sur le plan synchronique que diachronique.

Dans une séance portant sur l'œuvre de David *Marat assassiné* (séquence 17, académie d'Aix-Marseille), le but est de travailler la propagande, l'art engagé, l'art officiel et de conduire une réflexion sur les temps différents de l'histoire : le temps des événements, temps de la création artistique et le temps de la vie personnelle. L'auteur compare (ou met en relation) l'œuvre (sans analyse technique précise), le contexte, la biographie de l'artiste et le portrait du révolutionnaire (et en creux de celui de l'ennemi de la Révolution) dessiné par les acteurs. La première approche du tableau de J.-L. David est une mise par écrit des impressions des élèves en cinq mots et la description du tableau. Sont alors donnés des documents (une biographie de Marat, « le rapport à la Convention nationale du 13 mars 1794 » de Saint-Just et le discours de David à la Convention du 15 novembre 1793) et un questionnaire. En travail individuel ou en petits groupes, les élèves recherchent le contexte de l'œuvre et quels choix de représentation de Marat ont été faits par le peintre David. Ces documents et ce questionnaire ne sont pas fournis. « Ce travail permet d'appréhender : la rencontre de deux temps différents, celui de l'histoire et celui de l'art quand le souci de propagande et les sentiments profonds de l'artiste se rejoignent le fait qu'une œuvre d'art puisse véhiculer un langage symbolique, celui de la création du héros révolutionnaire » (Parodi, 2002, p. 2). Les élèves comprennent alors que le tableau n'est pas réaliste, mais symbolique et que la dédicace de David montre son engagement pour les idées défendues par Marat. Après une mise en commun, les élèves sont amenés à commenter la phrase de David qui doit ouvrir la réflexion sur l'art engagé : « Les arts doivent puissamment contribuer à l'instruction publique, mais [...] le génie des arts doit être digne du peuple qu'il éclaire » (Parodi, 2002, p. 2). Pour arriver à ses fins, l'auteur de la séquence commence par travailler la description thématique (le sens premier de l'œuvre), puis le contexte en amont et en aval et enfin termine par l'interprétation initiale, celle de l'auteur, et subjective, celle des élèves. Une réflexion sur la polysémie des œuvres iconographiques est ainsi engagée.

Dans le même ordre d'idées, la séquence de l'académie de Paris (numéro 19) propose une entrée dans la Révolution française par « David, un peintre dans la Révolution » en quatre heures. Les élèves rencontrent *Le serment du Jeu de Paume*, *Marat assassiné*, *Le serment de l'armée fait à l'empereur après la distribution des aigles au Champ-de-Mars* et *Le sacre de l'Empereur Napoléon I^{er}*. Ces

œuvres de J.-L. David, premier peintre de son temps et acteur politique engagé, sont produites de 1791 à 1810. Pour *Le Serment du Jeu de Paume*, les élèves « appliquent la méthode du commentaire d'un tableau » (non présente sur le site/voir figure 1). Un apport magistral est donné sur l'inachèvement du tableau. L'auteur exprime la volonté d'intégrer dans sa séquence l'histoire des arts. Enfin, « un travail de croquis d'interprétation est mené à partir de l'esquisse du *Serment du Jeu de Paume* de Jacques-Louis David » (Piboubès, Carnat, Jalta et Lauby, 2010). *Le Serment du Jeu de Paume* doit permettre de comprendre la fin de l'Ancien Régime et l'unité de la nation. Ici, la description technique, stylistique et thématique, le contexte en amont (donné dans une séance précédente) et en aval et l'interprétation de la grille de Gervereau sont présents. *Marat assassiné* est ensuite étudié, sans schéma d'interprétation. Les élèves décrivent la « composition du tableau et relèvent les indices (la dédicace de J.-L. David, le couteau...) », il est fait mention du style néoclassique de l'auteur et de la « ressemblance avec une piété : Marat est un martyr de la Révolution ». Nous retrouvons ici l'utilisation de la description, du contexte en amont et de l'interprétation de l'œuvre comme discours de propagande de la Convention sur la Révolution. La partie Histoire des arts se poursuit par la comparaison entre *Le Serment du Jeu de Paume* et *Le Serment de l'Armée fait à l'empereur après la distribution des aigles au Champ-de-Mars* en cours dialogué. Elle se termine par l'étude du *Sacre de l'Empereur Napoléon I^{er}*. L'inachèvement du premier tableau suggère les conflits entre les révolutionnaires que David soutient dès 1789 ; le tableau *Marat assassiné* montre que David adhère aux idées de la Convention et enfin, les deux derniers tableaux qu'il s'est rallié à l'Empire. Son œuvre est donc le témoin d'une trajectoire possible d'un acteur de la Révolution. Encore ici, la grille de Gervereau est utilisée pour la description et le contexte en amont, et l'interprétation pour l'affirmation du pouvoir napoléonien.

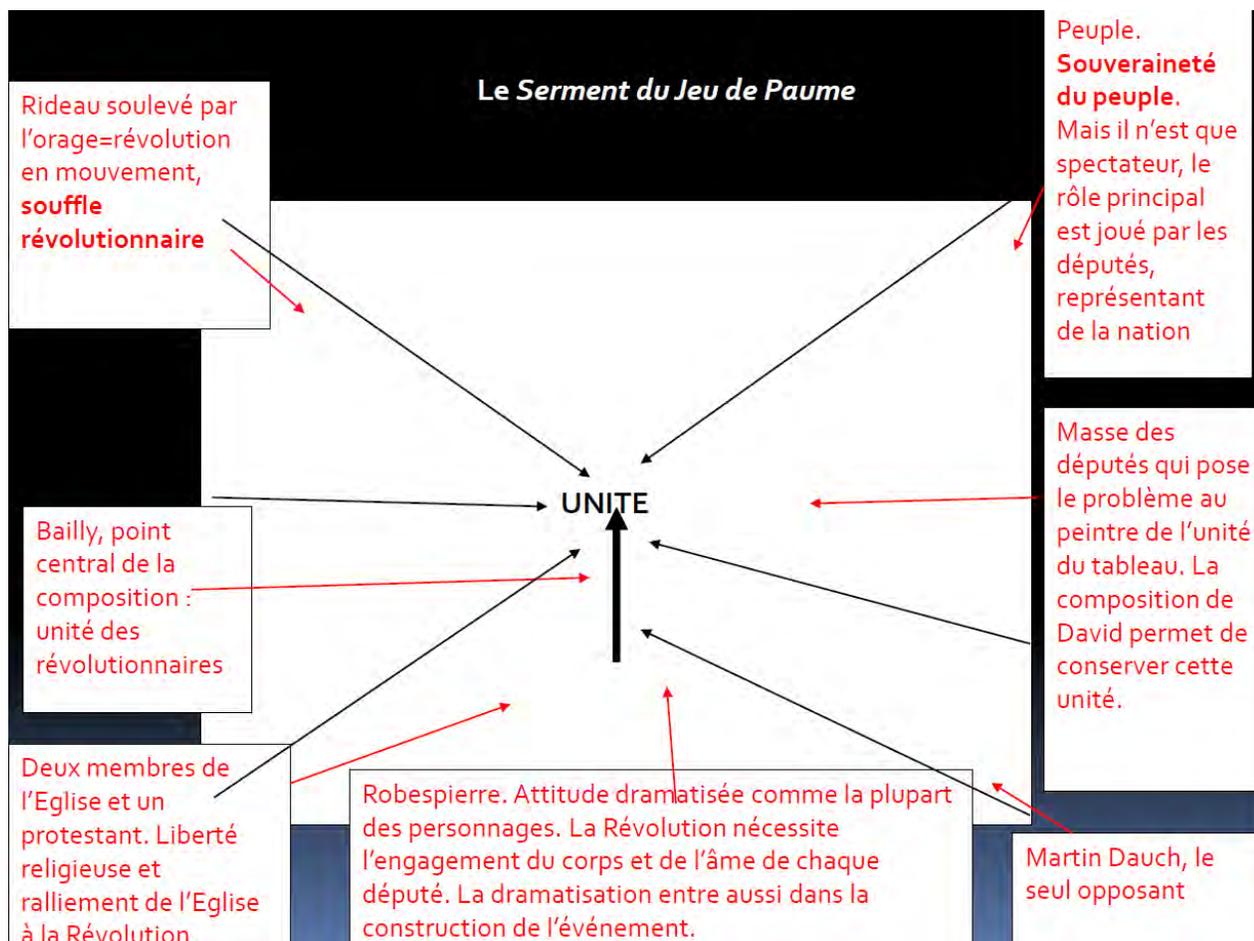


Figure 1 : Schéma de la construction et du sens du *Serment du Jeu de Paume*. Académie de Paris

La dernière séance du corpus analysée pour cette section est celle de l'académie de Lyon (séquence 3), qui aborde la Révolution française à partir de la bande-annonce d'*Assassin's Creed Unity* (<https://www.youtube.com/watch?v=T97uzpaY3Fs>), un jeu vidéo qui est censé se dérouler durant la Révolution. Le contexte de la prise de la Bastille est donné à partir d'une notice du site *L'Histoire par l'Image*. La description technique n'est pas mentionnée, mais la description thématique est abordée par des questions sur les décors et les groupes de personnages. L'interprétation est de plus abordée à travers la lecture d'articles de journaux en ligne. En effet, la vision de la Révolution française et surtout de Robespierre dans le jeu a été vivement critiquée dès la sortie du jeu en 2014 par Jean-Luc Mélenchon et par l'extrême gauche¹². Les critiques portaient sur la vision manichéenne de Robespierre diffusée par le jeu. À travers les différents arguments d'historiens, voire ceux avancés par Martin¹³, l'enseignant est invité à montrer les différences entre le jeu, ses partis pris et la compréhension de la vie à Paris sous la Révolution telle qu'elle est admise aujourd'hui par les historiens. Par exemple, pour G.

Mazeau, maître de conférences à la Sorbonne et dont les recherches portent sur la violence pendant la Révolution française, lorsque *l'Obs.com* lui demande son avis sur le jeu, il affirme :

La violence est omniprésente. On est clairement dans le stéréotype [...]. Je ne dis pas que ces événements ne sont jamais arrivés durant la Révolution française, mais le jeu les rend quotidiens au lieu d'être ponctuels. C'est oublier que, pendant la Révolution, la plupart des mouvements populaires étaient pacifistes. Cette criminalité quotidienne est un fantasme contemporain qu'on projette sur une ville qui n'était pas tant criminogène¹⁴.

Le but de l'auteur de cette séquence est clair : que les élèves soient conscients de la nécessité de porter un regard critique sur les représentations induites par les images du jeu vidéo.

4. Discussion

Les analyses réalisées pour cette étude ont permis de mettre en lumière les pratiques d'enseignement recourant ou non à l'image dans le site *Édubase histoire-géographie* (pour un rappel schématique, voir annexe 1).

Sur les 21 propositions du corpus retenu, trois n'utilisent pas l'image (14 %) et six s'en servent comme document illustratif (28 %). Dans ces derniers cas, les « bons » documents ont été choisis par l'enseignant, quelquefois en fonction du manuel de la classe.

Comme le souligne Haver (2008), dans ce contexte,

l'image est un objet second. C'est-à-dire qu'elle n'existe pas seulement « en soi », mais renvoie également à « quelque chose », ce « quelque chose » étant ce qui est « représenté » par l'image. Dans cette triangulation, le plus directement perçu, c'est bien l'objet de la représentation et non pas le support de celle-ci : ce qui est perçu n'est pas là et ce qui est là [l'image] n'est pas perçu, l'image est invisible. (p. 2)

Le danger dans cette perspective consiste à utiliser l'image comme « preuve » en occultant la notion de représentation incluse dans l'image (la représentation étant définie ici dans son acception juridique de « présence par procuration », mais aussi de son usage théâtral). L'image est une « mise en scène » de la réalité. Or, la plupart du temps, le regard que nous posons sur elle traverse la représentation pour aller y chercher l'hypothétique réalité. Dans le cas de l'utilisation de l'image comme illustration, l'élève en classe est soumis à l'image, comme « réalité » d'un événement comme il peut l'être devant n'importe quel autre média. Aucune image ne représente l'événement qu'elle fixe, mais obéit à un ou des modèles de représentation.

Comment interroger ces constructions normées du monde ? Pour Masselot-Girard (2003), la réponse doit être pluridisciplinaire. C'est « le rapport à la connaissance construit par l'image et la façon dont ce rapport circule dans nos stocks de savoirs » qu'il faut interroger « y compris historiquement » [...] c'est « le passage du scientifique au poétique et du poétique au politique » au sens aristotélien qui crée « les véritables objets du savoir (p. 5) ». Bien entendu, cela nécessite une éducation à l'image où la construction normée de l'image et de son contexte est prise en compte. C'est pourquoi il est important d'intégrer l'image dans un corpus synchronique et diachronique sur les façons de « représenter ».

La grille de Gervereau présente l'avantage d'être pluridisciplinaire et de présenter un questionnement sur ces normes. Mais l'analyse des séquences du corpus de cette étude montre que si la description technique est présente, la description stylistique ne l'est pas et que le rapport entre le texte et l'image dans la description thématique n'est jamais interrogé. L'absence de description stylistique peut s'expliquer par le retrait d'Édubase de propositions d'analyse de tableaux plus orientées vers l'histoire des arts. Ainsi, l'analyse du tableau *La Liberté ou la Mort* de J.-B. Regnault, toujours présente sur le site de l'académie de Bordeaux, a disparu du référencement du site Édubase entre juillet 2017 et janvier 2018. Une autre hypothèse est que ce point n'est pas abordé sur le site de *L'Histoire par l'Image*. Enfin, les enseignants d'histoire, sauf inclination personnelle, sont peu formés sur ce plan de l'analyse d'une image.

En revanche, les enseignants d'histoire sont plus sensibles au contexte et cela transparaît dans plusieurs séquences analysées ; douze séquences du site Édubase s'y attachent en effet à des degrés divers (57 %). Malgré cette prise en compte du contexte, deux points de la grille de Gervereau ne sont pas abordés : pour le contexte en amont, le bain technique, et pour le contexte en aval, le problème de la diffusion surtout ultérieure. Ces informations sont peu disponibles, même sur le site *L'Histoire par l'Image*.

L'interprétation de l'image en elle-même est présente dans cinq séquences analysées (24 %). Cependant, le questionnement sur une interprétation différente chez l'auteur sur les analyses contemporaines de son temps de production ou des analyses postérieures n'est que trop rarement évoqué. Sur les façons de montrer, les propositions de Lyon sur la violence (séquence 10) et de Dijon sur les caricatures (séquence 16) proposent un choix d'images varié, qui permet d'entamer une réflexion sur la multiplication des images et leur diffusion massive à partir de 1789. Les avantages de ces propositions tiennent surtout en la mise en série d'images contemporaines. La proposition de Lyon mériterait cependant une analyse, à l'aide de la grille de Gervereau, des images proposées avant une

utilisation en classe. Pour celle de Dijon, le rajout de l'interprétation permet une utilisation en classe plus rapide.

Les propositions d'Orléans-Tours sur Daumier (séquence 15) et de Lyon sur *Assassin's Creed Unity* (séquence 16) se rapprochent le plus d'une culture de l'image telle que la définissent Villagordo (2010) et Haver (2008, p. 2) : une image replacée dans son contexte social, mythique et incluse dans un corpus diachronique, jusqu'aujourd'hui. Cela permet d'aborder les différentes façons de montrer et donc les différentes interprétations possibles d'une image. La séance sur Daumier part des images du passé pour arriver aux images d'aujourd'hui. Celle de Lyon part des images du passé créées aujourd'hui pour les confronter aux témoignages des contemporains ou aux témoignages des historiens d'aujourd'hui.

Comme le souligne Villagordo (2010), l'enseignant doit partir des images de la culture populaire, celle de nos élèves, pour faire dialoguer les artistes à travers les âges. L'intertextualité et l'intericonicité « doivent être décryptées par la simple comparaison » pour que nos élèves « regardent différemment ce qu'ils consomment aujourd'hui » (p. 9). C'est pourquoi l'entrée par les jeux vidéo, comme le fait l'académie de Lyon (séquence 3), est intéressante, bien que les obstacles à l'utilisation du jeu vidéo soient nombreux en France comme au Québec (Boutonnet, Joly-Lavoie et Yelle, 2014) : matériel informatique vieillissant et ne répondant pas aux besoins des jeux vidéo, nécessité d'un minimum de quinze heures de prise en main, réseaux contrôlés par les académies et dont l'ouverture demande des démarches nombreuses, idéologie sous-jacente du jeu, etc. Comme le souligne Yelle sur son blogue « Le Didacticien »¹⁵, l'utilisation de la bande-annonce permet d'éviter ces difficultés. Malgré ces obstacles, le jeu vidéo est de plus en plus pris en compte à la fois par les enseignants d'histoire dans leurs pratiques pédagogiques, mais aussi par l'industrie du jeu qui rémunère les services de spécialistes de la période¹⁶. Aujourd'hui, Ubisoft propose même une version pédagogique de sa version *Assassin's Creed Origins*¹⁷.

Pour mener à bien une véritable éducation à l'image, une réflexion doit assurément être menée sur la lecture des images dans nos cours d'histoire. Entre autres, et c'est là un premier pas essentiel, les images présentes dans les manuels doivent être interrogées puisqu'on y retrouve de nombreux exemples de « surinvestissement décalé » (Bouchet et Delporte, 2002). En fait, les images d'une époque donnée, peu importe leur support, doivent être interrogées sur la façon de montrer et elles doivent être mises en réseau à la fois sur le plan diachronique et synchronique.

Conclusion

L'analyse du corpus retenu composé des séquences du site *Édubase histoire-géographie* sur le chapitre « Révolutions, libertés, nation à l'aube de l'époque contemporaine », avec la grille de Gervereau, démontre une éducation à l'image qui reste partielle et où l'image illustrative est encore largement présente. Si les images « mentent » (Gervereau, 2000), ce ne sont pas seulement les mensonges repérés sur l'image qu'il faut éclairer, mais la construction normée du monde véhiculée par l'image qu'il faut interroger (Masselot-Girard, 2003).

L'utilisation des outils comme *L'Histoire par l'Image* est loin de porter toute la réflexion nécessaire quant à l'utilisation pédagogique de l'image. Le site sert, au mieux, à la description technique et au contexte de production et de réception. Observation digne de mention : les séquences qui enrôlent les élèves vers l'interprétation n'utilisent pas le site avec les élèves ! Ces séquences tournées vers l'interprétation illustrent cependant que cette réflexion est possible, bien qu'elle reste minoritaire dans les propositions diffusées sur Édubase.

Comme Meirieu (2003) le rappelle, l'éducation à l'image est une nécessité, une nouvelle laïcité : « À l'époque où Jules Ferry envoyait dans les campagnes françaises les hussards noirs pour lutter contre la superstition que les curés mettaient dans la tête des enfants, aucun enfant ne passait par jour au catéchisme, la moitié du temps qu'il passe aujourd'hui devant la télévision » (p. 7). Pour Coeuré et Malherbe (2006), si nos élèves ne sont pas éduqués à l'image, cela augmente le risque d'instrumentalisation par les différents lobbies (politiques, économiques, religieux, etc.).

La nécessité de pratiquer une véritable éducation à l'image pose cependant de nombreux problèmes. Le premier est la formation des enseignants, qui continuent à utiliser l'image comme illustration. Le deuxième est le manque de temps lié à la démesure des programmes du secondaire en France, même si l'ensemble du programme ne doit pas être traité de façon équilibrée. Le troisième est le manque de connaissances nécessaires à la déconstruction des images présentes dans les manuels ou sur Internet. Le plus souvent le rapport texte-image n'est pas analysé et la réalité de la diffusion de l'image et donc de ses réceptions est rarement disponible, à moins d'être un spécialiste de l'œuvre ou de la période. Enfin, les TICE transforment notre relation à l'image ; ce qui n'est pas référencé sur Internet disparaît, car il n'est plus « visible ».

Le site Édubase propose assurément quelques approches pour éduquer à l'image. Mais une réelle éducation à l'image nécessite une véritable progression des compétences, identifiées comme telles et

que l'enseignant doit intégrer dans sa programmation annuelle. Actuellement, la grille de Gervereau permet de compenser l'absence de ces compétences dans les programmes du lycée.

Comme le conseille Gervereau (2006), et nous finirons notre article sur ce noble conseil... tout enseignant devrait commencer sa réflexion didactique sur l'utilisation pédagogique de l'image par une lecture ou une relecture du *Dictionnaire superflu à l'usage de l'élite et des biens nantis* de Pierre Desproges. Par provocation, chaque mot défini est illustré avec la même image, mais avec une légende différente qui en transforme la lecture !

Références

Bouchet, M.-C. et Delporte, C. (2002). Les images dans l'enseignement de l'histoire. *Éduscol*. Récupéré du site <http://eduscol.education.fr/cid46004/les-images-dans-l-enseignementde-l-histoire.html>

Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2014). Intégration des jeux vidéo : entre jeux sérieux et jeux traditionnels. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 303-322). Sainte-Foy, Canada : MultiMondes.

Coeuré, S. et Malherbe, A. (2006, 31 janvier). Propagande et images : le gouvernement des icônes. Dans N. Laneyrie Dagen et G. Pécout (dir.), *La semaine de l'histoire 2006 : L'historien et les images*, Paris, France : École nationale supérieure. Récupéré du site <http://diffusion.ens.fr/index.php?res=cycles&idcycle=250>

Delporte, C. et Gachet, M.-P. (2002, décembre). Les images dans l'enseignement de l'histoire. Dans M. Hagnerelle (dir.), *Actes du colloque Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* (p. 185-190). Paris, France : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles. Récupéré du site http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/apprendre_HG_109977.pdf

Duprat, A. (2013). *Images et histoire : outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*. Paris, France : Belin.

Gervereau, L. (2000). *Les images qui mentent : histoire du visuel au XX^e siècle*. Paris, France : Seuil.

Gervereau, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris, France : La Découverte.

Éduscol. (2015, 14 décembre). *L'EMI et la stratégie du numérique*. Récupéré du site <http://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html>

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

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

Martin, J.-C. (2011, 15 février). Massacres, tueries, exécutions et meurtres de masse pendant la Révolution, quelles grilles d'analyse ? *La Révolution française : Cahiers de l'Institut de l'histoire de la Révolution française*, 3, 1-11. Récupéré du site <http://journals.openedition.org/lrf/201>

Meirieu, P. (2003, octobre). L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques. Communication présentée aux *Deuxièmes rencontres nationales de la liste CDIDOC-FR*, Lyon,

France. Récupéré du site https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Lyon_2003/meirieu.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013, 21 février). Cycle terminal de la série scientifique : programme de l'enseignement d'histoire-géographie. *Le Bulletin Officiel*, 8. Récupéré du site http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=66879

Parodi, P. (2002, mise à jour 8 août 2011). *Une séance pédagogique autour d'une œuvre d'art : David, Marat assassiné*. Récupéré du site https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/ppa031_david.pdf

Parodi, P. (2006, mise à jour 8 août 2011). *Enseigner la Révolution Française en classe de seconde : un défi ?* Récupéré du site https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/ppa013_revolution_2011-08-08_15-30-41_422.pdf

Piboubès, J.-Y., Carnat, J.-L., Jalta, J. et Lauby, J.-P. (2010). La Révolution : l'affirmation d'un nouvel univers politique. Récupéré du site de l'Académie de Paris, histoire-géographie, enseignement moral et civique : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_326699/la-revolution-l-affirmation-d-un-nouvel-univers-politique-histoire-2de?portal=sites_10587

Robinot, C. (2010). *Les logiciels de chronologie*. Récupéré du site de Strabon, histoire-géographie, EMC : <https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article774>

Versavel, D. et Girost, G. (2008). *Les héritiers de Daumier* [diaporama]. Récupéré du site Les galeries virtuelles de la bibliothèque nationale de France : <http://expositions.bnf.fr/daumier/expo/salle2/index.htm>

Villagordo, E. (2010). Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture. *Tréma*, 30, 87-100. doi:10.4000/trema.187

Wahnich, S. (2009). Peuple et violence dans l'histoire de la Révolution française. *Lignes*, 29(2), 178-187. doi:10.3917/lignes.029.0178

Annexe 1. Corpus retenu (ordre d'apparition sur le site) et synthèse de l'analyse (Édubase histoire-géographie, consulté le 17 février 2018)

Numéro de proposition et académie	Titre/Objet traité	Analyse de l'utilisation de l'image
1. Versailles	Créer des unes révolutionnaires	Pas d'utilisation de la grille de Gervereau ou des compétences. Image illustrative.
2. Orléans-Tours	Quand Daumier se paie la poire de Louis-Philippe	Mise en relation des caricatures de Daumier avec le contexte de la Monarchie de Juillet et avec la caricature aujourd'hui. Description technique et thématique, contexte et interprétation
3. Lyon	Violences révolutionnaires et le jeu <i>Assassin's Creed Unity</i>	Utilisation des images du jeu en introduction à la Révolution française et pour une éducation aux médias et à l'information (EMI). Réflexion sur la vision de la Révolution dans <i>Assassins Creed Unity</i> à partir de la bande-annonce et de la comparaison avec des articles de journaux présentant les analyses d'historien sur le jeu. Questionnement sur les différentes interprétations des images. Description technique et thématique, contexte et interprétation. Questionnement sur les différentes réceptions des images.
4. Reims	Tâche complexe : rédiger un article sur la Révolution française et classe inversée	Pas d'utilisation de la grille de Gervereau ou des compétences. Image illustrative. Utilisation comme source de l'Histoire par l'image. L'image a une fonction illustrative dans les traces écrites.
5. Reims	La Révolution française, un nouvel univers politique. Notions de Liberté et d'Égalité à partir de dossiers documentaires	Images dans certains des dossiers documentaires avec lien Internet vers la source (Histoire par l'Image) Pas d'utilisation de la grille de Gervereau ou des compétences. Image illustrative.
6. Besançon	La Révolution et ses acteurs	Pas d'images
7. Besançon	La monarchie au XVIIIe siècle et la montée des idées de liberté	Travail entre le diaporama et le livre. Recherche des régalia sur le portrait en costume de sacre de Louis XVIII par Antoine François CALLET. 1779 et la diffusion des idées des Lumières par deux caricatures montrant le Tiers État écrasé par la Noblesse et le Clergé (version masculine et féminine). Description technique et contexte.
8. Créteil	Les Lumières, un siècle de débat en débats (tu es sûr des singulier-pluriel ?). Liaison lycée-université	Plusieurs images, le tableau de Michel Barthélemy Ollivier, <i>Le Thé à l'anglaise servi dans le salon des Quatre-Glaces au palais du Temple à Paris en 1764</i> , qui est mis en relation avec un extrait d'Helvétius, <i>De l'esprit</i> . Description technique et contexte. Les autres images sont illustratives.
9. Nancy-Metz	Les premiers économistes (liens rompus)	Pas d'image
10. Lyon	La violence révolutionnaire à travers des images de la Révolution	Création d'un corpus d'images, mais sans réflexion apparente pouvant être rattachée à la grille de Gervereau. Questionnement possible entre le titre et les images. Description technique. Les images illustrent un contexte.
11. Lyon	Olympe de Gouges (lecture suivie)	Pas d'image

Annexe 1. Corpus retenu (ordre d'apparition sur le site) et synthèse de l'analyse (Édubase histoire-géographie, consulté le 17 février 2018)

Numéro de proposition et académie	Titre/Objet traité	Analyse de l'utilisation de l'image
12. Orléans-Tours	L'enlèvement du roi ou la manipulation de l'opinion publique	Symbole administratif sur le décret du 21 juin 1791 sans mise en rapport de l'image avec le contexte.
13. Clermont-Ferrand	La Révolution française	Présentation rapide des possibilités du site de « L'histoire par l'Image ». Description technique et contexte. Interprétation possible, mais n'apparaissant pas sur le site
14. Clermont-Ferrand	La Révolution et l'Empire étudiés à partir de la vie de Jean-Baptiste Milhaud, Montagnard, comte de l'Empire. Sortie à Aurillac	4 tableaux de Milhaud (1793-1808-1814-1832) et d'autres personnages. Seul le tableau de 1808 par Verhulst est l'objet de questions dont les réponses sont dans le paratexte expliquant les décorations que porte Milhaud sur le tableau. Le style néo-classique est abordé lors de la visite au musée et l'architecture néoclassique lors de la visite de la ville. Description technique et contexte.
15. Dijon	Les cahiers de doléances	Portraits de quatre philosophes tirés d'un manuel. Image comme document illustratif. Pas d'utilisation de la grille de Gervereau ou des compétences. Image comme document illustratif
16. Dijon	La Révolution française à travers les caricatures.	12 caricatures. Diffusion, censure. La caricature comme arme politique. Création d'un corpus d'images, mais sans réflexion apparente pouvant être rattachée à la grille de Gervereau. Questionnement possible entre le titre et les images. Description technique et contexte
17. Aix-Marseille	Une séance pédagogique autour d'une œuvre d'art : David, <i>Marat assassiné</i> .	Propose une étude du <i>Marat assassiné</i> en lien avec d'autres sources, ainsi qu'une réflexion sur l'étude de l'œuvre d'art en cours d'histoire. Description technique et thématique, contexte et interprétation.
18. Aix-Marseille	Enseigner la Révolution française un défi. <i>Serment du Jeu de Paume</i> de David	Propose une étude sur <i>Le Serment du Jeu de Paume</i> et des documents complémentaires avec le déroulé de la séquence sur la Révolution française. Description technique et thématique, contexte et interprétation
19. Paris	Séquence sur la Révolution française. Étude à travers l'œuvre de David	<i>Serment du Jeu de Paume</i> , <i>Marat assassiné</i> , <i>Serment de l'armée à l'Empereur après la distribution des Aigles au Champ-de-Mars</i> , <i>Le sacre de l'Empereur Napoléon I^{er}</i> . Description technique et thématique, contexte et interprétation.
20. Nice	Le progrès des libertés populaires. Chronologie interactive	L'extrait de vidéo de F. Braudel comme moment de cours magistral. Pas d'utilisation de la grille de Gervereau ni de compétences
21. Versailles	Les logiciels de chronologie	L'auteur se propose d'utiliser plusieurs versions gratuites de logiciels de chronologie. Les résultats ne sont plus visibles. Les images sont accompagnées de questions pour en faciliter la mémorisation ou pour la création d'un récit. Pas d'utilisation de la grille de Gervereau ni de compétences. Images illustratives.

¹ Cela permet d'éliminer les problèmes de « l'art grec », de l'art médiéval et celui de la Renaissance dont les « sens » peuvent être plus difficiles à classer.

-
- ² https://padlet.com/jfiliol_pro/revolution
- ³ Œuvre datée de 1793 (54 cm x 64 cm), peinture à l'huile sur toile, Musée Carnavalet.
- ⁴ Musée Carnavalet, Paris. inv. G 26316.
- ⁵ Œuvre datée de 1882. Huile sur toile, Cholet.
- ⁶ Œuvre de la fin du XVIII^e-XIX^e siècle. Gravure au pointillé. Bibliothèque nationale de France (Paris).
- ⁷ Gravure coloriée. Atelier Dembour à Metz. Bibliothèque nationale de France (Paris).
- ⁸ En effet, l'Assemblée invente l'enlèvement du roi pour expliquer son arrestation à Varennes afin de sauver les institutions de la Monarchie constitutionnelle.
- ⁹ Catalogue de l'exposition du Bicentenaire. Université de Los Angeles et BNF 1988 - Version française : musée de la Révolution, Vizille.
- ¹⁰ Imprimé à Londres en 1812 et disponible en entier sur l'exposition virtuelle de la BnF.
- ¹¹ www.expositions.bnf.fr/daumier
- ¹² http://www.lemonde.fr/pixels/article/2014/11/14/jean-luc-melenchon-et-assassin-s-creed-unity-deux-formes-differentes-de-la-memoire-de-la-revolution_4523940_4408996.html, http://www.lemonde.fr/pixels/article/2014/11/16/assassin-s-creed-unity-ou-le-petit-jeu-des-7-erreurs-historiques_4524347_4408996.html
- ¹³ <http://www.inaglobal.fr/jeu-video/note-de-lecture/laurent-turcot-jean-clement-martin/au-coeur-de-la-revolution/les-jeux-vidé>, <https://blogs.mediapart.fr/jean-clement-martin/blog/191114/la-terreur-parlons-en-et-balayons-devant-notre-porte>.
- ¹⁴ <http://tempsreel.nouvelobs.com/rue89/rue89-rue89-culture/20141119.RUE6681/on-a-fait-jouer-un-historien-a-assassin-s-creed-unity.html>
- ¹⁵ <https://ledidacticien.com/2016/02/13/controverses-assassins-creed-et-revolution-francaise-activite/>, <https://ledidacticien.com/2015/03/08/activites-enseigner-lhistoire-avec-assassins-creed/>, <https://ledidacticien.com/2017/08/13/exploiter-lunivers-cinematographique-dassassins-creed-en-classe-dhistoire/>
- ¹⁶ La société Ubisoft a annoncé en 2014 avoir rémunéré les services de Jean Clément Martin, professeur émérite à l'université de Paris I-Panthéon-Sorbonne, spécialiste de la Révolution française et de Laurent Turcot, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, spécialiste de l'histoire urbaine et de l'histoire culturelle française, pour la conception de physionomie du Paris de la Révolution française ainsi que de l'ordinaire de la vie quotidienne.
- ¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=LwBNClvcGK4>, http://www.lemonde.fr/pixels/article/2018/02/23/on-a-teste-la-promenade-pedagogique-egyptienne-tiree-du-jeu-assassin-s-creed_5261281_4408996.html