

Des élèves face à quelques images de situations sociales

Valentina Chiesa Millar, Philippe Haeblerli, FAPSE, Université de Genève Elisabetta Pagnossin, IRDP, Neuchâtel

Mots clés : images, classement, élèves, mondes, expériences, âge

Résumé

L'équipe de recherche en didactique et épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS) en collaboration avec des formateurs et des chercheurs d'autres institutions en Suisse romande, mène depuis quelques années des recherches qui ont pour objet le sens que les élèves attribuent aux savoirs scolaires, et plus précisément la relation que les élèves établissent entre les mondes construits par les disciplines scolaires histoire, géographie, éducation à la citoyenneté et leurs expériences personnelles et sociales.

Pour cette enquête, les chercheurs ont demandé, lors d'entretiens semi-dirigés, à trente neuf élèves âgés de 11 à 18 ans de classer dix-neuf photographies de situations sociales selon cinq domaines : domaine de l'histoire, domaine de la géographie, domaine de l'éducation à la citoyenneté, un ou deux domaines, aucun des trois domaines. La sélection des images par les chercheurs a répondu à deux ordres de critères : éviter les associations trop évidentes entre telle image et telle discipline scolaire et répondre à une liste élaborée auparavant de topiques liés à chaque domaine. Quatre images sont ici analysées particulièrement. Il ressort que pour commenter ces images et argumenter leur classement final, les élèves font avant tout appel aux topiques scolaires, à la référence scolaire, même si il y a appel à d'autres mondes notamment médiatique dans les commentaires de classement d'une des quatre images. Une analyse en termes des variables âge et sexe montre des différences entre petits et grands degrés dans la manière de classer ces images et de justifier les choix.

1. Questionnements

Depuis quelques années, l'équipe de recherche en didactique et épistémologie des sciences sociales (ERDESS) construit peu à peu, en collaboration avec des formateurs et des chercheurs d'autres institutions de Suisse romande¹, des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté. Les sciences dites sociales, pour nous ici l'histoire et la géographie mais aussi la citoyenneté quelles que soient ses formes de présence, sont très fortement déstabilisées ; elles ne peuvent plus se réclamer aussi simplement des finalités qui leur sont traditionnellement attribuées, que ces finalités soient liées à la construction des identités collectives ou qu'elles penchent plutôt du côté de la formation intellectuelle et critique (par exemple, Audigier 1993, 1995, 1997). Entre ces deux pôles de finalités, nous accordons une importance particulière à la question du sens. Le premier pose la question des appartenances et rejoint donc celle des identités qu'elles soient individuelles ou collectives, questions souvent mises en avant depuis quelques lustres parmi les chercheurs en éducation. Le second s'orienterait plutôt vers la construction du sujet, un sujet « libre » et « autonome », ces derniers termes entre guillemets car celui-ci aurait les caractéristiques du citoyen

¹ Pour une liste voir le site : www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches

attendu ou rêvé dans nos démocraties.

La question du sens n'est guère aisée à construire sur un plan théorique, elle l'est tout autant sur le plan des enquêtes empiriques à mener à bien. Le sens des savoirs scolaires reste une question très générale qu'il nous faut opérationnaliser et préciser pour notre champ disciplinaire, pour nos disciplines, à la fois dans leur singularité et dans leur complémentarité. Ainsi, nous nous interrogeons sur les relations que les élèves établissent entre les mondes construits par nos disciplines scolaires et leurs mondes, les uns et les autres étant *a priori* approchés comme pluriels. Autrement dit et sous forme interrogative :

quelles relations les élèves établissent-ils entre les savoirs, savoir-faire, compétences présentes et/ou enseignées dans nos disciplines et leurs expériences personnelles et sociales ?

Avec la question du sens en relation avec nos disciplines se profile celle de la construction de la recherche et particulièrement la problématique des mondes qui occupe la première partie de notre propos. Puis, nous présentons successivement le dispositif d'enquête, les indicateurs d'analyses et les résultats et interprétations de quatre images.

1.1 Les mondes

Dans son ouvrage de 1996 Bernard Lahire discute les thèses qui énoncent l'unité du sujet et propose l'alternative d'un *homme pluriel*, individu à la fois produit par le système social et acteur. Dans cette même perspective, Boltanski et Thévenot (1991) défendent l'idée du caractère pluriel et multidimensionnel de l'action sociale. Dans le cas des disputes ordinaires, leur étude montre que les acteurs sont en mesure de mobiliser des compétences, des cadres et des répertoires en fonction de la situation spécifique dans laquelle ils se trouvent. On pourrait esquisser ici des relations avec la pluralité des sphères de justice que développe Michael Walzer (1983).

En adoptant un point de vue éminemment constructiviste Goodman (1992) réfute l'existence d'un monde réel unique qui préexiste de façon indépendante à l'activité mentale de l'homme. Selon Goodman, pour construire le monde l'individu met en œuvre un ensemble d'activités complexes du ressort du langage et des autres systèmes symboliques. Cette construction prend vie à partir d'autres mondes, qui sont à leur tour le fruit de l'activité d'autres individus. A cela s'ajoute le fait que dans le processus de construction de mondes, le sujet ne subit pas les mondes donnés, mais il les adopte dans un but précis. Ceci suppose que chaque nouvelle construction implique une modification de mondes déjà construits. Une pluralité de mondes se côtoie et implique l'existence de vérités conflictuelles entre eux-ci.

Cette conception de l'individu et de l'esprit suppose donc une pluralité de logiques d'actions liées à des situations. Les compétences, incluant savoirs et savoir-faire, mis en œuvre dans une situation dépendent de cette situation ; elles ne sont pas nécessairement transférables à d'autres situations même proches. Nous nous appuyons ici sur le concept de *monde* pour apprécier la compréhension du monde social, plus précisément la manière dont les élèves lisent, questionnent et interprètent les situations sociales.

2. Description du dispositif

La recherche dont il est question ici prolonge une première enquête faite en 2002 par questionnaire

auprès de plus de 250 élèves du cycle (premier cycle du secondaire, 12-15 ans) sur leurs relations à l'histoire² avec quelques ouvertures sur la citoyenneté. Après cette première enquête par questionnaire, nous voulions, dans une perspective d'exploration, initier et tester une autre forme d'investigation en faisant notamment place à l'image. Plusieurs facteurs renforçaient l'intérêt de ce choix : l'importance de la perception visuelle dans la construction des connaissances du monde, en particulier par les plus jeunes (Bresson 1981); le souci de faire place à l'importance des images dans notre monde actuel et de la vision dans le monde occidental, notamment par le cinéma (Joly 2002); l'importance de l'image dans nos disciplines, en géographie principalement avec le paysage (catégorie qui rassemble toute image présentant une portion de l'espace terrestre avec y compris éventuellement ses représentations picturales), en histoire sous des formes très variées, un peu moins en EC. Nous avons donc construit et mis à l'épreuve une enquête qui demande aux élèves de classer des photographies selon leur proximité ou leur éloignement avec telle ou telle discipline et d'expliquer les raisons de leurs choix, les interrogations que cela suscitait.

2.1 Le choix des images

Pour choisir nos images et construire le dispositif, nous avons écarté tout choix des images fondé sur une attribution *a priori* de telle image à telle discipline, notamment en histoire, par exemple : l'image d'un temple grec ou la reproduction d'un tableau de David. Afin d'éviter de trop grandes disparités dans le mode de représentation nous avons choisi de ne retenir que des photographies. Celles-ci représentent des photographies de situations 'réelles', de situations ayant un référent qui 'existe' ou 'a existé'. Toutes ces photographies ont été reproduites selon un format quasiment identique (A5) en noir et blanc. Rien dans la passation elle-même ne permet de dire que les conditions techniques ont été un obstacle pour les élèves.

Toutefois, même si nous avons cherché à éviter, autant que faire se peut, des associations trop évidentes entre telle image et telle discipline scolaire, le point de départ du groupe, comme chercheur collectif, dans le choix précis des photos a consisté à distinguer un certain nombre de 'thèmes' ou de 'lieux' (topique) caractéristiques de chacun des trois domaines³. De toute manière, nos analyses ne portent en aucun cas sur une quelconque bonne ou mauvaise réponse.

Enfin, le fonctionnement différent de l'image et du texte, de l'iconique et du verbal interdit tout rapprochement exclusif. Une image ancienne appartient à l'histoire au sens des temps passés, elle n'est pas en soi 'historienne' au sens d'appartenance systématique voire exclusive au domaine des sciences historiques. Il en est de même, pour rester dans des exemples simples, pour la photographie d'un paysage si diversifié soit-il qui n'est pas par essence géographique ou celle d'une Assemblée qui n'est pas en elle, toujours par essence, civique ou citoyenne.

C'est la question posée et la problématique dans laquelle s'inscrit cette question qui, pour le temps de l'étude, range une image dans tel ou tel champ scientifique pour nous dans tel ou tel discipline ou domaine.

2.2 Le dispositif de l'enquête

Les photos choisies et reproduites, l'enquête a consisté en une demande de classement selon cinq

² Le rapport de cette recherche est disponible sur le site de l'équipe ERDESS. On trouvera aussi une présentation de cette recherche et de quelques prolongements dans trois communications que nous avons présentées au congrès History and Society tenu à Ambleside en juillet 2004. (François Audigier, Philippe Haerberli, Nadine Fink, www.heirnet.org).

³ Nous reprenons plus loin ces topiques dans la partie sur les indicateurs d'analyse..

possibilités, et d'explication de ce classement par les élèves⁴. Sur un plan matériel, les photographies étaient étalées dans le désordre sur une table ; à l'arrière du plateau étaient disposées cinq feuilles sur lesquelles étaient marqués les termes suivants: « citoyenneté⁵ », « géographie », « histoire », « deux ou trois de ces domaines », « aucun de ces domaines ». Les élèves avaient donc cinq possibilités de classement. Dans un premier temps, il leur était demandé de répartir les photos à leur convenance dans une des cinq possibilités ; dans un second temps, l'enquêteur faisait retour sur les photos classées dans aucun domaine ou dans deux ou trois domaines afin que les élèves précisent leur choix, le maintiennent ou le modifient après réflexion. Dans un troisième temps, les élèves étaient invités à choisir, pour l'histoire, la géographie, la citoyenneté, 'la' photo qui correspondait, pour eux, le mieux à tel ou tel domaine.

39 entretiens ont été conduits, 10 en dernière année de l'école primaire (élèves de 11-12 ans), 6 au niveau du collège c'est à dire en Suisse le post-obligatoire (élèves de 16-19 ans), les autres, 23 au secondaire inférieur (élèves 12-15 ans). A l'origine l'enquête ne devait concerner que l'école obligatoire, autrement dit le primaire et le secondaire I. Toutefois, nous avons voulu explorer un peu plus loin notre tentative en interrogeant des élèves de secondaire II (après 16 ans) dans la mesure où diverses enquêtes montrent que le passage dans le second cycle du secondaire marque un saut qualitatif important pour une grande partie des élèves, saut dans la prise en compte de la complexité, dans les capacités de raisonnement, dans l'intérêt porté au monde social, et donc potentiellement à nos disciplines. Le nombre total de filles et de garçons est proche (21 contre 18), cette répartition est respecté dans les différents degrés choisis.

3. L'analyse : classement et indicateurs

L'analyse du matériau récolté et retranscrit⁶ a débuté par la collection des classements finaux pour chacune des 19 photographies. Le degré, l'âge, le canton de résidence⁷ ainsi que le sexe de chaque élève ont également été reportés. L'analyse proprement dite du matériau s'est faite à partir d'un certain nombre d'indicateurs construits par les chercheurs, les uns (19) dérivant de la liste des topiques liés aux domaines, les autres (de 2 à 5 maximum) ressortant de l'analyse du discours spécifique des élèves à propos de tel ou tel image, éléments qui ne trouvaient pas place dans les indicateurs définis *ante*. Pour chacune des images, les enquêteurs ont procédé au passage en revue des commentaires des élèves pour motiver leur classement. Parmi ces commentaires de longueurs très variables (cela va de l'énonciation d'un seul terme au développement d'un raisonnement sur plusieurs phrases), tous les arguments qui pouvaient induire un classement ont été identifiés puis catégorisés selon les différents indicateurs retenus ou créés spécifiquement pour l'image. Il est ainsi tenu compte non seulement des arguments qui motivent le classement final dans tel ou tel domaine mais aussi des hésitations, des doutes dont certains élèves font preuve devant certaines images. La définition des indicateurs s'est affinée au cours de la recherche ; les échanges de doutes et questionnements entre chercheurs cette fois-ci ont contribué à une qualification collective des principaux arguments mis en avant par les élèves dans le commentaire

⁴ Une deuxième partie d'enquête portait sur un questionnement autour des représentations de chaque discipline ; le matériau récolté n'est pas ici analysé.

⁵ Pour les élèves de primaire et quelques élèves de secondaire I qui n'ont pas encore de cours d'éducation civique/ à la citoyenneté au programme, l'expression « apprendre à vivre en société » a été ajouté sur la feuille du domaine citoyenneté.

⁶ Les entretiens ont été retranscrits au kilomètre, avec indications des minutages et des photographies que l'élève commente.

⁷ L'enquête a été menée dans trois cantons différents : Genève, Neuchâtel et Valais

du classement des images.

3.1 La description des catégories d'indicateurs

Nous avons retenus huit catégories à partir de la liste de topiques de nos disciplines. Pour chaque catégorie, une série d'indicateurs a été définie afin de constater la présence ou l'absence de ces topiques dans le discours des élèves. Nous définissons brièvement les huit catégories et décrivons les indicateurs correspondants. L'ordre de présentation ne reflète aucune espèce de hiérarchie ou préséance entre catégories.

1. la relation au temps : l'appel à des facteurs temporels (vieux, ancien ou au contraire récent, moderne) pour qualifier l'image ou la scène représentée constitue une première série d'indicateurs; les idées de changement, d'évolution ou au contraire de permanence, d'immobilité associées à la scène représentée une deuxième ;
2. la relation à l'espace se partage en deux types de description spatiale de l'image. La première s'en tient à une description; la seconde ajoute la nécessité de localiser la situation représentée ;
3. La relation aux normes et au politique est saisie par la référence aux obligations, aux droits, etc. dans la scène représentée d'une part, et de l'autre par la référence au monde politique dans un sens large, aux rapports de force et d'intérêts, aux conflits, aux acteurs du monde politique que sont les Etats, les ONG, etc.
4. La relation aux autres a été saisie par un ensemble de valeurs dont le vivre ensemble, l'entraide, la justice, la solidarité, la civilité, la pauvreté, la diversité culturelle, etc...
5. L'attitude affective est constituée les remarques positives ou négatives à propos de la scène représentée ainsi que par les références faites aux attitudes des personnages représentés.
6. Les types d'expériences auxquels les élèves font appel pour classer les images sont au nombre de trois : l'expérience scolaire tout d'abord (mention d'un cours ou plus généralement d'un enseignement), l'expérience extra-scolaire et la référence à l'actualité. Ce dernier indicateur a été créé à la suite de commentaires d'élèves qui faisaient appel à tel ou tel élément d'actualité⁸.
7. Le caractère de l'image ordinaire ou extraordinaire, quotidien ou digne de figurer dans des ouvrages se retrouvait avec l'opposition entre personnages et gens ordinaire, mais également avec la caractérisation de la scène représentée comme un événement.

4. Résultats et interprétations

Deux type des résultats sont ici présentés : l'analyse plus détaillée de quatre images et l'influence des variables sexe et âge sur les classements et le type d'argumentation. Le choix s'est porté sur des images qui ont été choisies par l'ensemble des élèves comme étant, chacune, fortement associée à chaque domaine. Ce choix est motivé par le fait de livrer des résultats contrastés entre disciplines à partir de trois images et d'analyser une image que les élèves n'ont pas réussi à classer dans un seul domaine.

⁸ L'enquête a été effectuée dans les écoles lors du printemps 2004.

4.1 L'image représentant l'histoire



Cette photographie a été classée en histoire par la majorité des élèves (26/39), huit élèves l'ont classée dans la catégorie « aucun domaine », trois dans celle « deux ou trois domaines » et un élève en « éducation citoyenne ».

Tableau 1 : classement et indicateurs⁹ de classement, image 8

<i>Nombre d'élèves</i>	Vêtement	Ind. Temporel	Ind. Spatial de description	Caraval, film	Doute, contradiction, bizarre
Histoire (26)	21	20	9	6	9
Aucun domaine (8)	8	4	7	6	5
2-3 domaines (3)	3	2	1	1	2
Éducation citoyenne (1)	1	1	1	1	-
Géographie (0)	-	-	-	-	-
Sans info (1)	-	-	1	-	1
	33	28	19	16	17

Pour classer cette photo les élèves ont fait appel à plusieurs indicateurs, dont les plus cités sont les *vêtements*, les *indicateurs temporels*, l'*indicateur spatial de description*, la *contradiction*.

Nous nous limiterons dans les lignes qui suivent à la présentation des résultats pour les classements en « histoire » et dans « aucun domaine » et relèverons en quoi l'utilisation d'un même indicateur conduit l'élève à un classement différent.

L'homme représenté au premier plan et son accoutrement attirent l'attention des élèves. Le vêtement est un indicateur utilisé aussi bien pour classer en histoire que dans aucun domaine. Lorsqu'il induit un classement en histoire le costume de romain évoque une époque historique et est ainsi associé au passé.

Dans bien des cas les élèves relèvent les contradictions représentées sur la photo (t-shirt qui dépasse de la tenue de gladiateur ; sac à dos Adidas sur l'épaule de l'homme représenté à l'arrière plan ; ...). Elle

⁹Nous avons retenu pour chaque image les indicateurs retenus par au moins dix élèves.

est cependant délaissée au profit du personnage au premier plan pour classer ainsi la photo en histoire.

Pour certains élèves la contradiction appelle une justification : la situation représentée sur la photo 8 s'explique alors par le tournage d'un film, la représentation d'une pièce de théâtre, le carnaval. Lorsque les élèves élaborent ce type d'hypothèse, ils mettent en avant le caractère ancien de ce qui est joué pour justifier le classement en histoire.

Les huit élèves qui classent la photo 8 dans « aucun domaine » utilisent plus d'indicateurs et semblent appréhender cette image de manière plus détaillée. Bien qu'ils prennent en compte le costume de Romain ils l'associent au reste de la scène. Par exemple, cinq de ces élèves considèrent de manière immédiate la présence simultanée d'éléments anciens (vêtement de Romain) et modernes (sac à dos, ensemble de l'image). Pour certains l'habit de Romain pourrait justifier un classement en histoire, mais il est pris dans le contexte général de la photo et par conséquent cette hypothèse de classement est écartée. L'hypothèse du film, de la pièce de théâtre ou du carnaval, est également évoquée par ces élèves, mais interprétée comme une situation du présent.

Deux manières d'appréhender l'image pour classer la photo 8 se dégagent. La première met l'accent sur le personnage central de la scène et amène dans bien des cas au classement en histoire. La seconde prend en compte les différents plans et éléments de la photo, c'est la procédure que semblent privilégier les élèves qui classent la photo 8 dans aucun domaine.

L'expérience personnelle est présente de manière implicite à travers la référence au cinéma. Toutefois, l'expérience scolaire l'emporte. Les conceptions et les représentations liées à la discipline scolaire « histoire » sont à l'arrière-plan des choix de classement aussi bien dans le domaine « histoire » que dans celui « aucun domaine ».

Relevons enfin que dans la justification du classement de la photo 8 de deux des trois élèves de dernière année du collège (terminale) en histoire, se profile une conception de l'histoire qui va au-delà de l'idée de l'étude du passé. Cl (16¹⁰) par exemple déclare :

je pourrais très bien dire que c'est de l'histoire parce que le type il a un costume de Romain mais peut-être que ce qui est intéressant dans l'image c'est l'impact du passé sur le présent, donc c'est peut-être ça qui va plus nous pousser à parler d'histoire ...

Cet élève interprète la présence de vêtements d'époques différentes en tant qu'impact du passé sur le présent.

Quant à Gu (18), il commente ainsi l'image 8 :

(...) j'ai de la peine à la comprendre, la 8. (...) : parce qu'on voit en premier plan, un homme qui est en train de boire apparemment un café, (...) il regarde un peu dans le vide, il est éclairé de droite. (...) Je ne sais pas s'il sort d'un tournage de cinéma parce qu'on a l'impression de voir des costumes romains, alors qu'il porte dessous un t-shirt et en arrière plan, on voit quelqu'un qui porte un sac (...) très courant, aujourd'hui. Alors j'ai de la peine à saisir. (...) Je pense aussi que c'est une image qui est construite en opposition dans le but de me faire réagir, (...) entre le monde moderne, contemporain et le monde plus antique. Je pense que je la mettrais plutôt dans l'histoire.

Gu relève la contradiction entre les différents indices de l'image et la résout en posant des hypothèses d'une part sur ce qui est représenté et d'autre part sur l'intention des auteurs de l'image. L'opposition entre passé et présent, élément qui le conduit à classer en histoire, révèle une conception de l'histoire qui n'exclut pas le présent.

¹⁰ Pour les extraits d'entretien, les deux premières lettres de prénoms sont indiqués ainsi qu'entre parenthèses, l'âge.

4.2 L'image représentant la géographie



Plus de la moitié des élèves associe la photo 17¹¹ à la géographie. Elle est classée par le même nombre d'élèves en « histoire » et dans « aucun domaine » (3 élèves histoire, 3 aucun domaine), et dans une proportion semblable en « éducation citoyenne » (5 élèves) et dans « deux ou trois domaines » (4 élèves).

Tableau 2 : classement et indicateurs de classement, photo 17

<i>Nombre d'élèves</i>	ville	Ind. spatial de description
Géographie (24)	17	13
Citoyenneté (5)	3	3
Deux ou trois domaines (4)	5	2
Histoire (3)	1	1
Aucun domaine (2)	1	-
	27	20

Pour classer la photo 17 les élèves ont surtout eu recours à deux indicateurs : « ville » (27) et l'indicateur spatial de description (20).

D'une manière générale les élèves ne s'expriment pas beaucoup sur cette photo et ils ne font que très peu appel à d'autres expériences que l'expérience scolaire. Celle-ci apparaît référencée à des contenus et des thématiques étudiés à l'école, notamment en géographie.

Pour classer la photo 17 en géographie la perception de la ville suffit dans bien des cas. Le recours à des

¹¹ Une image représentant un paysage a été la plus associée au domaine « géographie » par les élèves ; elle n'a pas été retenue pour la présentation car les commentaires des élèves sont peu nombreux et souvent très court. « C'est une paysage, donc c'est de la géographie » ou une variante très proche constitue une bonne part des commentaires de classement.

indicateurs spatiaux de description sert à en décrire les éléments : les routes, les bâtiments, les infrastructures, la circulation

Le monde scolaire est présent sans toutefois croiser les autres univers d'expérience des élèves. Émergent ainsi des conceptions de la géographie en lien avec le vécu scolaire des élèves. Si pour bon nombre d'entre eux la ville et les éléments qui la caractérisent sont en relations directe avec la géographie, pour certains c'est justement cet élément, éloigné de leur expérience scolaire, qui rend le classement difficile. C'est le cas de De. (2), qui dit :

Pour moi la géographie c'est plutôt les rivières, les lacs, les océans, les montagnes ...

Puis classera la photo 17 en géographie, considérant que :

[la ville] ça peut être aussi de la géographie ... quand on doit chercher des rues, des trucs du genre

Les extraits d'entretiens des élèves qui ont placé la photo 17 en « éducation citoyenne » et ayant fait appel aux indicateurs « ville » et « spatial de description » montrent que la ville dans ce cas de figure représente le lieu où vivent les citoyens. Cette conception se double dans un cas de l'idée de norme, en lien avec la présence des voitures et le respect du code de la route.

Toutefois, la ville et l'indicateur spatial de description n'ont pas une incidence déterminante pour placer cette photo en « éducation citoyenne » comme c'était le cas pour la géographie. La présence sur la photo de *personnes normales*, parfois imaginée (« ... il y a le train qui passe, c'est qu'il transporte peut-être plein de personnes ... ») permet d'établir un lien avec la citoyenneté, conçue comme être ensemble de manière harmonieuse.

4.3 L'image représentant la citoyenneté



Plus des deux tiers (28/39) des élèves associent la photo 18 à la citoyenneté. Elle est classée par 5 élèves en « aucun de ces domaines » et dans une proportion minimale en « géographie » (3 élèves), « deux ou trois domaines » (2 élèves), en « histoire » (1 élève).

Tableau 3 : classement et indicateurs de classement, image 18

(nombre d'élèves)	Fouille, rapport de pouvoir	Police, Policiers	Gens ordinaires	Douane, douanier, frontière	Normes, loi	Culpabilité
Éducation citoyenne (28)	20	14	16	8	15	13
Aucun de ces domaines (5)	5	4	1	4	1	
Géographie (3)	1		1	3		
Deux ou trois domaines (2)	2			1		
Histoire (1)		1				1
	28	19	18	16	16	14

Comme pour l'image 8, la scène de fouille au premier plan retient les élèves et motive le classement en citoyenneté. Ils sont peu nombreux à s'intéresser au reste de l'image¹², si ce n'est pour corroborer une situation de frontière entre deux Etats.

Avec l'idée de fouille, c'est un rapport de pouvoir qui est noté. Ce rapport implique d'une part une personne ordinaire, un « simple citoyen » relèvent certains élèves, et ce qui a été qualifié comme des personnages dans les indicateurs retenus, identifiés par certains comme des douaniers, par d'autres comme des policiers.

Pour certains élèves, d'autres éléments associés au thème général de la loi sont convoqués pour la lecture de la scène centrale. La loi, plus généralement les normes est associée ici pour un tiers des élèves à l'idée de culpabilité. Ceux-ci ont recours à ce qui a été appelé un « script d'action » (Schank, 1986). Ce dernier nous sert à interpréter une suite d'événements fréquemment rencontrés à l'aide d'inférences qui permettent d'obtenir des informations non encore présentes mais très fortement probables et attendues¹³. Le script prend la forme suivante : fouille → infraction → culpabilité.

Peu présente pour classer l'image en question, d'autres topiques associés à la citoyenneté par exemple les valeurs d'entraide, du vivre en harmonie, de l'être ensemble rentrent dans le discours de certains élèves clairement en tension avec l'idée de la culpabilité. La place de la question du mal devient problématique. Ch (12) dit à propos de l'image :

c'est un monsieur qui se fait arrêter (...) peut être l'éducation civique mais je pense qu'il n'y a rien à voir (...) on ne peut pas vraiment aider quelqu'un qui a volé (...) je ne sais pas.

Ici encore, les élèves ne font que très peu appel à d'autres expériences que l'expérience scolaire. Celle-ci apparaît référencée à des contenus et des thématiques étudiés à l'école, notamment en géographie. C'est l'exemple déjà cité de la frontière, objet étudié en cours de géographie qui motive un classement dans le domaine correspondant ou encore dans cet extrait de l'entretien avec Ni (14), l'exemple de la loi :

Celle-ci dans éducation civique parce qu'on a vu, j'ai pas très bien compris (...) ce qu'on avait vu mais on a vu un peu les lois et tout ça.

¹² Notons que ceux qui le font questionnent plus l'image et ne la classent pas en citoyenneté uniquement.

¹³ L'exemple type donné par Schank est le restaurant, avec les attentes prédictibles de voir se succéder sur la table des couverts, un menu, de quoi manger et finalement la note.

4.4. Image classée dans « 2 ou 3 domaines »



L'image 10 est classée par les élèves dans chacun des domaines dans des proportions proches, même si le domaine de la géographie est en retrait et celui de « aucun de ces domaines » est le plus choisi. Cette diversité dans les choix de classement se reflète dans le type d'argumentation et dans l'interprétation des indicateurs ; aucun de ces derniers ne donne lieu à un classement dominant dans un domaine particulier.

Tableau 4 : classement et indicateurs de classement, image 10

(nombre d'élèves)	Religion	Localisation	Diversité culturelle	Normes	Expérience scolaire	Références actualité
Aucun de ces domaines (11)	4	5	4	3	3	2
Citoyenneté (8)	1	2	3	3		3
Deux ou trois domaines (8)	6	5	5	5	2	3
Histoire (7)	4	2	3	1	3	2
Géographie (5)	2	3	3	1	2	
	17	17	16	11	10	10

Cet éclatement s'explique en bonne partie par le thème de la religion identifié par une part des élèves, thème qui n'est pas rattachable à une discipline en particulier. L'histoire, candidate « naturelle » par l'étude des civilisations (Egypte, Grèce, etc.), est souvent éliminée par la référence aux débats contemporains autour du statut de la femme dans le monde musulman. Le topique de l'histoire scolaire comme étude du passé sans rapport aucun avec le présent (Haeberli & Hammer, 2003) reste prégnant pour le classement d'images.

Pour une part d'élèves, l'image représente l'ailleurs, l'autre. Les élèves situent la scène au Proche-orient ou au Moyen-orient, fréquemment en Afghanistan ou en Irak. Ils signalent la différence de culture avec la Suisse et pour certains, c'est l'occasion de prendre position sur le sort des femmes musulmanes là-bas mais ici aussi. La tension entre l'obligation de porter le voile et le droit de ces femmes, structure ainsi certains commentaires d'élèves.

En regard de notre questionnement sur les mondes, la convocation d'expériences extra-scolaires est

plus fréquente avec cette image. Un certain nombre d'élèves font notamment référence au débat qui a précédé l'adoption de la loi française sur le port de signes religieux ostensibles à l'école. Il est intéressant de constater que lorsqu'il s'agit de justifier le classement le monde scolaire reprend le dessus. St (13) :

St *C'est des femmes religieuses et comme j'entends beaucoup parler de personnes, maintenant à la télé, de personnes religieuses qui vont dans des écoles et qui peuvent pas aller justement dans ces écoles parce que tout le monde dit que, qu'elles montrent un aspect physique de leur religion. Donc là, je trouve qu'elles subissent (...) une (...), voilà comme si on les punissait parce que c'était des musulmanes ou je sais pas quoi.*

I *C'est des musulmanes sur la photo ?*

St *Oui. Donc voilà.*

I *Et alors ça, c'est de l'histoire ?*

St *Oui, pour moi, c'est de l'histoire.*

I *Tu peux juste m'expliquer pourquoi c'est de l'histoire ?*

St *Parce que dans l'histoire aussi, on apprend beaucoup ce genre de religions, les religions, (...) quelle que soit la religion, on apprend beaucoup les conflits qu'il y a entre ces religions. Donc, je me suis rappelé d'un cours, donc voilà.*

Enfin, avec cette photo qui appelle plus difficilement un classement disciplinaire spontané, le nombre d'arguments est nettement plus élevé chez les élèves qui classent l'image dans « 2 ou 3 domaines » ou dans « aucun de ces domaines ». On constate que la scène représentée augmente le nombre d'hypothèses, de formulation d'hésitations, de convocations de indicateurs différents pour classer l'image.

4.5 Variables sexe et degrés scolaires

Cette analyse prend en considération deux caractéristiques des élèves, le sexe et le degré scolaire, qui apportent des éclairages particuliers à la compréhension de la logique différenciée qui sous-tend le classement des images. Elle se focalise plus spécialement sur l'attribution des images aux domaines proposés en croisant ces variables aussi avec la quantité d'éléments soulignés pour opérer les associations.

4.5.1 Tendances générales

Les élèves ne se différencient pas systématiquement par le nombre de critères évoqués lorsqu'ils observent les photos. Certaines images interpellent plus les garçons, d'autres les filles; il n'y a pas de constante ou d'association systématique aux domaines. Seules quelques pistes peuvent être tracées. Pour certaines photos, l'association prédominante à un domaine ne semble pas mériter de nombreux commentaires, sinon de la part d'individus particulièrement loquaces. Ainsi, certains élèves décrivent plus longuement que d'autres leur sélection et le cheminement qui les conduit au classement final. Sans doute, l'envie d'argumenter ses propres choix est tributaire d'une part de l'image, mais d'autre part, aussi de la volonté et de la capacité individuelle de communication.

Plusieurs facteurs sont à considérer lorsque nous constatons des commentaires plus ou moins étoffés de la part des élèves. Au-delà de critères liés au sujet (la personnalité de l'élève, de sa capacité d'expression à l'oral, de ses compétences sociales, ...) la situation d'entretien en tant qu'interaction sociale est à prendre en compte. Bien que cette dimension ne soit pas analysée ici, l'enquêteur peut jouer un rôle par sa présence ou par sa capacité à induire l'élève à argumenter. On remarque, lors des entretiens que certaines conditions sont propices aux commentaires. Par exemple, lorsque l'élève hésite ou place la photo dans plusieurs domaines, il semble particulièrement encouragé à souligner un nombre

relativement important de raisons qui l'ont amené à la sélection comme s'il ressentait le besoin de se justifier davantage que s'il avait placé l'image dans un seul domaine.

Par ailleurs, environ un tiers des garçons et des filles classent plus de la majorité des 19 photos dans une même catégorie, mais les domaines de ces associations 'massives' sont variables. Soulignons au passage que cela démontre aussi une très bonne coopération de la part des élèves interrogés qui, lors du classement, n'ont pas été nombreux à recourir à l'option "aucun domaine", en tant que choix de facilité.

Certains élèves (garçons et filles) relativement plus âgés sont systématiquement plus enclins à opter pour des associations multiples qui offrent des sélections plus nuancées. L'inverse est applicable à certains élèves plus jeunes qui classent un nombre relativement important de photos dans la catégorie "éducation à la citoyenneté", clairement définie auprès des élèves comme "apprendre à vivre en société, comprendre la société et en débattre". Il est possible que cette définition ait influencé les choix de certains jeunes romands pour lesquels ce domaine n'avait pas encore été abordé à l'école de manière explicite.

4.5.2 *Quelques constantes*

Outres ces tendances générales, certaines constantes sont décelables lors de l'étude des images analysées dans cette contribution.

Par exemple, les garçons argumentent plus que les filles s'ils doivent classer des images qui présentent deux plans contrastés. C'est ainsi dans la photo (n° 17) où le TGV et la ville figurent au premier plan, tandis que des montagnes sont visibles en arrière plan. Si la plupart des élèves décrivent avant tout la ville, qui indique la présence de l'humain et de l'espace construit, les filles s'attardent plus particulièrement sur le paysage, sur l'espace naturel, y compris les fois où elles font ici référence de manière explicite aux expériences scolaires. En revanche, cette image rappelle davantage aux garçons les cours de géographie, par exemple le chapitre sur les transports et les voies de communication.

Sur l'image 8 aux plans contrastés, l'observation de l'homme vêtu comme un légionnaire romain induit facilement les trois quarts des filles et plus de la moitié des garçons interrogés à une association avec l'histoire. Mais l'anachronisme est souligné surtout par les garçons qui cherchent ensuite une explication plausible à une situation inhabituelle en faisant appel à des scènes de carnaval ou de tournage de film. Parallèlement, surtout les plus jeunes, qui remarquent le contraste entre la figure du légionnaire au premier plan et la personne avec un sac moderne au deuxième plan, ne placent pas volontiers l'image dans un domaine précis.

Et si les garçons commentent davantage les images avec des figures masculines (n° 8), les filles en font de même pour des photos où des figures féminines sont présentes (n° 10): l'explication est à rechercher peut-être dans l'empathie avec des personnages du même sexe. C'est ainsi qu'à l'opposé d'autres photos, l'image avec des femmes voilées (n° 10) appelle relativement plus de commentaires féminins que masculins, grâce à l'identification accrue des filles à des représentations qui interpellent d'autant plus qu'elles évoquent un aspect particulier de la condition féminine.

Parallèlement et toujours en ce qui concerne l'image 10, les hypothèses d'un lien entre une argumentation importante et des associations multiples plus nuancées ou avec aucune association semblent se confirmer. D'autres particularités méritent d'être mentionnées. Pour les jeunes élèves le choix se porte soit sur la catégorie "éducation à la citoyenneté", soit sur "aucun domaine", comme si en absence de la notion du vivre ensemble, la photo ne donnait aucun autre repère. A l'opposé, l'attitude du personnage semble suggérer à un tiers des filles (surtout jeunes) la présentation d'une situation générique de guerre et de fuite, sans lien explicite avec une référence précise à l'actualité. Ce constat pourrait être corroboré par le fait que ce cheminement est exprimé surtout par des jeunes élèves, probablement moins intéressés à certaines nouvelles internationales au moment de l'enquête dont la guerre en Irak et le vif débat sur le port du voile à l'école en France. Par contre, ces références à

l'actualité sont répandues parmi les élèves plus âgés, tout autant filles que garçons. Par ailleurs, soulignons que parmi ces derniers, certains montrent d'être bien informés sur l'actualité en général et non seulement par rapport à cette image. Les filles sont plus sensibles à la problématique du port du voile, à la diversité culturelle (coutumes et traditions) liée aux normes et aux obligations dictées par la religion. Par ailleurs, elles font très souvent référence ici à l'expérience scolaire et en moindre mesure à l'expérience extrascolaire. En revanche, les garçons sont plus axés sur la diversité culturelle en lien explicite avec des indications spatiales de localisation, sans pour autant attribuer cette photo de manière prioritaire au domaine de la géographie.

L'image 18 (fouille à la douane) permet aussi bien aux garçons qu'aux filles d'évoquer les normes, les droits et les devoirs. En revanche, la probabilité d'une scène impliquant la culpabilité du personnage fouillé est soulignée plutôt par les filles qui semblent plus enclines à rechercher des éléments à caractère plus émotionnel lorsqu'elles analysent les images¹⁴. Par contre, les garçons adoptent plus que les filles une démarche descriptive, plus rationnelle et explicite du personnage: c'est un policier ou un garde-frontière. Cette distinction sous-tend aussi la différenciation dans les attributions. En effet, si les trois quarts des filles placent la photo dans le domaine de "l'éducation à la citoyenneté"; un peu plus de la moitié des garçons en font de même, mais un quart d'entre eux n'y reconnaît "aucun domaine".

Par rapport à cette image, les garçons font plus allusion que les filles au rapport de pouvoir surtout lorsqu'ils l'associent à l'éducation à la citoyenneté en rejoignant ainsi apparemment la dualité traditionnelle du politique - masculin. Pour les filles, le lien entre le rapport au pouvoir et le domaine "éducation à la citoyenneté" est moins strict. En revanche, l'expérience scolaire, associée au domaine de l'éducation à la citoyenneté, est plus citée par celles des degrés plus élevés qui reconnaissent vraisemblablement certains apprentissages scolaires.

La reconnaissance des facteurs divers dépendants, entre autres, du cadre théorique, des outils méthodologiques, du rôle, de la personnalité et du vécu des acteurs impliqués, entrent en ligne de compte déjà au stade de la collecte des données de cette enquête. De plus, les éléments discursifs utiles à l'interprétation du matériel récolté peuvent être caractérisés par le sexe et l'âge des élèves. Ils permettent ainsi de proposer quelques repères, d'attester de quelques constantes dans les structures et dans les cheminements logiques qui sous-tendent les associations recherchées. Références contextuelles, attributions stéréotypées, notions et connaissances semblent se décliner d'après les croisements multiples des variables analysées en attendant de pouvoir soumettre les tendances dégagées à des vérifications ultérieures basées sur une vaste enquête représentative.

Conclusion

Les analyses que nous venons de présenter mettent en lumière une certaine complexité dans la manière d'opérer le classement des photos. La tâche assignée aux élèves à savoir le classement selon des domaines, impliquait la lecture, l'interprétation et la compréhension de situations sociales représentées sur des photographies. Celles-ci engagent la construction d'un monde au sens de Goodman à partir de mondes déjà là. La pluralité de mondes préconstruits contribue à la lecture des situations et à la construction du sens. Toutefois, ces multiples versions par lesquelles transite l'élève sont fortement guidées par la fréquentation de l'univers scolaire et le monde qui y est construit. Cela expliquerait, à l'arrière plan des dynamiques de classement, la très forte présence des topiques et des conceptions des élèves à propos de nos disciplines scolaires.

¹⁴ Il en va de même pour des appréciations sur l'attitude du personnage de certaines images.

L'analyse des variables « âge » et « sexe » a permis de mettre en lumière un effet de la première variable qui appelle quelques commentaires. Diverses enquêtes montrent que le passage dans le second cycle du secondaire marque un saut qualitatif important pour une grande partie des élèves, saut dans la prise en compte de la complexité, dans les capacités de raisonnement, dans l'intérêt porté au monde social, et donc potentiellement à nos disciplines.

Pour revenir à notre enquête, les élèves des degrés les plus élevés convoquent un nombre plus important d'indicateurs et classent plus volontiers les images dans le domaine pluridisciplinaire (« 2 ou 3 domaines »). Cette prise de distance par rapport au poids des topiques dont font preuve les élèves plus âgés dans le classement des images, peut être interprétée dans le sens d'une évolution du contrat disciplinaire (Audigier, 1993).

Références

AUDIGIER, F. (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*, Thèse de doctorat, Université de Paris VII

AUDIGIER, F., (1995), « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale*, 8, p. 61-89.

AUDIGIER F., (1997), « Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme ». Actes du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, IUFM d'Aix-Marseille, 3-5 octobre, CD-Rom.

AUDIGIER, F. & HAEBERLI, P., (2004), Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté, Actes des Journées d'Etudes de Didactiques de l'histoire, de la géographie, 19-20 octobre, CD-Rom, IUFM de Basse Normandie.

BOLTANSKI, L., & THEVENOT, L., (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BRESSON, F., (1981), « Compétence iconique et compétence linguistique », *Communications*, 33, 185-197.

CHERVEL, A., (1988), L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

GOODMAN, N., (1992), *Manière de faire des mondes*, Nîmes, Jacqueline Chambon.

HAEBERLI, P. & HAMMER, R., (2003), Les élèves du cycle d'orientation. L'histoire et son enseignement. *Cartable de Clio*, 3, Lausanne, LEP.

JOLY, M. (2002), *L'image et son interprétation*, Paris, Nathan.

LAHIRE, B. (1996). *L'homme pluriel*, Paris, Nathan

SCHANK, R.C., (1986), *Explanation Patterns: Understanding Mechanically and Creatively*. Hillsdale, Erlbaum.

WALZER, M. (1983), *Spheres of justice. A defence of Pluralism and Equality*, New-York, Basic Books.