

« théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation »

Valenciennes – 12 et 13 novembre 2007

Anne VEZIER

PRAG IUFM Pays de la Loire Nantes

CRHIA– Université de Nantes

Mots clés : Histoire – Image – Pratiques – Communauté de réception

La communication présentée s'inscrit dans le cadre d'un travail d'équipe en histoire à Nantes sur la problématisation en histoire. Nous cherchons à construire le cadre théorique soutenant la recherche INRP-IUFM « Mise en texte et pratiques de savoirs dans les disciplines scolaires ». Si les formes scolaires sont contraignantes, le propre des savoirs est qu'ils ne peuvent être élaborés et énoncés que dans des pratiques propres à la communauté qui les produit. La « communauté discursive scolaire » en histoire, si on retient cette hypothèse, sera donc spécifique. Elle prend son sens dans le rapport aux façons de penser-dire-agir des historiens.

Face aux images, les historiens mettent en œuvre une démarche essentiellement pragmatique mais qui posent l'interprétation comme essentielle. Ma réflexion porte sur la place et le rôle que l'on veut faire jouer à l'image dans le cadre du cours d'histoire à l'école, en cycle 3. Une approche qui privilégie la question de la réception m'a semblé féconde pour analyser une situation de classe où les élèves sont mis à travailler sur une image de 1796. La communication emprunte donc principalement à l'approche socio-historique du langage et à la didactique des lettres certains concepts et propose de voir l'interprétation comme une expérimentation au sein d'une communauté discursive de réception et d'interprétation.

Image et interprétation à l'école primaire

L'image (dans sa matérialité) peut-elle être simplement lue ? A quelles conditions l'image peut-elle être heuristique et contribuer à construire le problème ? Le recours au concept d'interprétation permet de dépasser le débat sur la lecture d'image et de clarifier ce qui est en jeu dans le travail sur l'image en histoire. Cela suppose de préciser ce que l'on entend par interprétation en histoire et dans d'autres sciences humaines et sociales. Dès 1962, U. Eco élargit la question de l'interprétation des œuvres littéraires à d'autres types d'œuvres (*L'œuvre ouverte*). Poser cette question, c'est déplacer l'analyse, de l'œuvre vers le « lecteur », en se demandant comment celui-ci peut construire une interprétation en tenant compte de l'intention de l'œuvre et de la vision du monde de son auteur¹. Et c'est admettre une historicité des interprétations.

Dans la classe, il nous semble que l'interprétation peut être proposée comme une expérimentation, renvoyant ainsi à une pratique qui a à voir avec les pratiques de la communauté de référence, celle des historiens. Cette expérience d'interprétation se produit à travers des interactions au sein d'une classe, d'où l'hypothèse que ce serait une spécificité de la communauté discursive en histoire. Ce sont ces réflexions que nous vous soumettons à partir d'une étude de cas, le travail d'une image en CM1.

«Lire une image »

Le statut des images dans le cours d'histoire à l'école primaire, varie de la simple illustration au document historique qui est questionné. Nous nous intéressons ici à cette dernière catégorie à travers l'exemple d'une reproduction d'une gravure de 1796 intitulée « Marchand d'esclaves de Gorée ». Elle est le point de départ d'une séance au CM1, prenant place dans une séquence portant sur « La traite négrière atlantique et l'esclavage »². Cette séance a été filmée dans une classe de la région nantaise puis retranscrite. Précédemment, le commerce triangulaire a été défini, ce qui débouche sur la question : « Pourquoi les Européens ont-ils transporté des esclaves d'Afrique en Amérique ? ». La séance a pour objectif d'interroger un « document résistant en ne s'arrêtant pas aux apparences », puis de débattre oralement pour « défendre les points de vue des différents protagonistes ». A l'issue de cette discussion, les élèves organisés en groupes produisent un écrit sur l'histoire d'un personnage. Ils s'aident d'un corpus de textes historiques (récit du pilotin Mosneron-Dupin, véridique histoire d'Oloudah Equiano, et scènes de captures d'esclaves). La séance se termine sur une saynète improvisée.

L'utilisation de l'image de Gorée amène à poser un certain nombre de remarques sur l'usage de l'image en amorce de la leçon, du rapport au texte (titre, autres textes) et aux autres images. Nous aurons l'occasion d'examiner ces aspects au cours de l'analyse. Ici, privilégions la lecture de l'image qui est conduite collectivement sur l'image projetée au vidéo-projecteur. Les documents iconographiques permettent une leçon vivante. L'image ici apporte le concret dans la classe, elle rend présent le passé. Cependant, il n'y a pas de critique de la source, même si elle est reconnue comme une trace du passé.

¹ Il ne s'agit pas ici de l'interprétation de l'historien d'art (E. Panofsky) qui interprète l'intention de l'œuvre et la portée symbolique de cette signification ni de la réception comme le résultat de l'action de l'image sur la société

² Séance ordinaire, proposée par une conseillère pédagogique de circonscription

Cette indifférence épistémologique renvoie à la difficulté qu'ont eue les historiens à admettre les images comme des sources. Le tournant date de la fin des années 1980 avec le concept de représentation (CHARTIER, 1997, 67-86). Comme l'ont montré les études sur le littoral ou sur les Pyrénées (A. Corbin, S. Briffaud), la mutation des regards entraîne des changements dans les conventions utilisées dans la production des images. Il est donc possible de faire de l'histoire avec les images qui « non moins que d'autres représentations, produisent l'histoire »³. Ce tournant épistémologique est pris en compte par l'école dans l'objectif d'apprendre à interpréter et décoder des images (2002 et 2007). Les images sont caractérisées par des usages et doivent être mises en relation avec les textes, ce qui sous-entend qu'elles ont une dimension sociale⁴. Ces instructions visent à contrarier la conviction que l'image est immédiatement décodable et que son message est évident pour l'enfant. C'est pourtant cette dimension de texte qui prime.

La sémiologie (dans son approche traditionnelle inspirée de Saussure) postule que l'image comme le texte sont le principal lieu du sens. Elle tend à négliger le contexte ainsi que le spectateur dans la production du sens, au profit de l'idée que l'image véhicule un message selon un schéma linéaire allant du producteur au récepteur. Ce message est constitué de signes dans lesquels le signifiant et le signifié sont indissociables. La polysémie naît du fait qu'à un même signifiant (ce que je perçois), on peut associer plusieurs signifiés (l'image mentale que cela m'évoque). L'idée s'est pourtant installée qu'il suffirait d'apprendre la grammaire de l'image pour lire l'image. Cette dérive tend à imposer un sens unique, se transformant en impérialisme culturel ou social (JACQUINOT, 1985). L'autre reproche fait à la sémiologie est de déconnecter, dans une approche trop formaliste, l'image de son référent réel et de négliger la circulation des signes (DUPRAT, 1992).

Les images entretiennent des relations avec leurs modèles selon trois modalités (Charles S. Peirce, inventeur de la sémiotique). Les icônes dont le degré de similitude avec l'objet ou le personnage est le plus élevé et les symboles qui sont des signes codés sont chargés de représenter l'absent. En revanche, les indices sont les traces sensibles d'un phénomène, comme peut l'être la fumée pour le feu. Depuis Platon, les images sont pourtant suspectées d'être « des images qui mentent », par infidélité au modèle (GERVEREAU, 2003). Mais elles sont souvent surinvesties de la mission de dire le réel, ici la réalité historique, sans prise de distance. L'image est donc prise comme un texte dont le sens devrait se dévoiler à partir des indices contenus dans la gravure.

L'image étudiée ici est censée se référer au commerce triangulaire. Partir de l'image, décrire ce qu'elle « montre » serait prélever les indices. Ici on voit deux personnages au premier plan en train de discuter et deux autres entravés à l'arrière-plan. Les élèves s'appuient sur le critère de « bien habillés »/ « pas bien habillés », avoir une pipe, avoir une lance, pour différencier les personnages. En dehors de l'Européen, ils distinguent parmi les Noirs celui du premier plan comme mieux habillé alors que les deux autres à l'arrière-plan sont qualifiés de « pauvres ». Ils en déduisent que le personnage de devant occupe un statut supérieur, peut-être le chef du village. Les termes d'esclavage et d'esclaves viennent assez vite pour expliquer la « pauvreté » supposée de l'habillement. Il n'est fait aucune référence à l'indice contenu dans le titre de l'image « le marchand d'esclaves de Gorée ». En apparence, les élèves vont préférer les indices visuels aux indices textuels. Les élèves ne disposent pas de l'information, mais pipe et lance symbolisent ici le pouvoir comme le prouve une autre

3 *Vingtième siècle*, N° 72, 2001, p 3-4

4 BO HS n°1 du 14 février 2002

gravure montrant le « gouverneur des environs de Gorée »⁵.

« Interpréter »

Une fois constatée la différence entre les personnages, la question est d'interpréter, c'est-à-dire donner du sens à ce constat. Pour y arriver, l'historien entend avoir une approche globale, attentive à la nature de l'image, au contexte de production ou de commande, aux intentions de l'auteur. La manière de voir peut être saisie à travers la confrontation des codes et des conventions dans la représentation, ainsi qu'à travers les traces des schèmes de perception dont l'émergence peut être repérée par l'apparition de signes nouveaux (CHARTIER, 1986 ; DUPRAT, 2007, 92). L'historien se constitue donc un corpus qui sort l'image de sa singularité.

L'image ne peut se réduire à ses propriétés formelles. Elle est une vision du monde qui interprète le réel. Cette représentation est une réalité historique à analyser (GERVEREAU, 2003, 13-15). Face à l'image, il s'agit d'adopter la posture de l'incompréhension, de refuser l'évidence. Point de départ du projet des enseignantes, refuser les apparences, c'est faire comprendre aux élèves que l'image est construite dans un cadre qui la sépare de la réalité. C'est dans les interactions avec la maîtresse que la grille de lecture premier plan/arrière-plan est convoquée pour distinguer les deux groupes de personnages. Cela ne va pas jusqu'à saisir aussi l'opposition extérieur/intérieur : les esclaves sont à l'extérieur alors que les deux autres sont figurés sous le toit d'une case. L'image unique projetée aux élèves n'est pas datée, alors que la date de 1796 et la source figurent dans le dossier préparatoire.

L'ouvrage de Grasset de Saint-Sauveur est composé pour chaque partie du monde et par lieux d'une série de gravures (par Labrousse) montrant des types de personnages, seul ou à deux, avec des attributs de pouvoir ou de métier⁶. Par les images légendées d'un titre, il établit une hiérarchie sociale au sein de ces sociétés africaines où l'esclavage est présent. Dans son discours préliminaire, il situe aussi son projet dans le débat sur l'esclavage en qualifiant d'« infâme » ce trafic dont sont victimes les naufragés sur les côtes de l'Océan et de la Méditerranée, les étrangers ou les habitants eux-mêmes. Mais il renvoie dos à dos la responsabilité des « hommes blancs qui achètent les Noirs » et « les basanés qui trafiquent du Blanc ». Autrement dit, nous pouvons regarder ces images en fonction du contexte du XVIIIe s, et prendre conscience que nous versons une image unique dans le dossier exclusif de l'esclavage. Dans le dossier complémentaire donné aux élèves figurent des images de capture violente de Noirs par des Noirs. Ce sont des peintures anti-esclavagistes datées d'avant 1878⁷. Dès 1788, la diffusion massive des plans de coupe du *Brookes* inaugure cette série. Cette documentation est donc massivement d'origine européenne. Plutôt que la réalité, ces images reflètent les idées sur l'esclavage de leurs auteurs et qu'ils voulaient imposer à leurs destinataires (SCHMIDT-LINSEHOFF, 1998, 129-137).

Les élèves n'ayant pas à leur disposition ces éléments, ils ne peuvent comprendre

5 *Encyclopédie des voyages, contenant l'abrégé historique des mœurs...de tous les peuples. Et la collection complète de leurs habillemens civils, militaires, religieux et dignitaires, dessinés d'après nature, gavés avec soin et coloriés à l'aquarelle. Par Grasset de Saint-Sauveur, 3 vol., 1796 (1^e éd de 1792-1793, 3^e éd 1806 (B.N.F. G 5994)*

6 Ce type d'ouvrages relève d'un encyclopédisme et d'une littérature d'apprentissage par laquelle se diffusent des codes, des stéréotypes, des valeurs. Cf *Les guides imprimés du XVIe au XXe s*, Belin 2000

7 Musée du Quai Branly, « Chasse aux esclaves en Afrique » et « Convoi d'esclaves », cf site du Comité Mémoire de l'esclavage. cf *La route des esclaves*, le projet de l'UNESCO.

l'image que dans le contexte de la classe dont le thème est le commerce triangulaire. Il ne s'agit pas de contempler l'image, mais les élèves comprennent qu'il faut construire du sens en rapport avec ce thème. Ils ne peuvent pas le faire comme l'historien en contextualisant l'image dans sa réalité historique mais seulement en fonction du domaine qu'ils étudient. Le titre n'est pas exploité : ce qu'est Gorée n'est pas expliqué. Le champ d'étude leur fournit un cadre et un lexique : le mot esclaves est préféré à celui de prisonniers. Les élèves sont donc en mesure d'interpréter cette image comme parlant de l'esclavage. On remarquera cependant que ce contexte scolaire prend le pas sur l'action de voir. Que voient réellement les élèves ? La maîtresse est obligée d'attirer leur regard sur les fers qui empêchent les esclaves de fuir (en fin de séance !). L'essentiel du dialogue porte sur l'échange commercial, autrement dit sur la traite. La question de l'esclavage est rabattue sur le commerce triangulaire. Le titre de l'image invite à se focaliser sur le marchand d'esclaves alors même que l'image contient beaucoup plus d'éléments. Un hiatus existe entre ce que l'image montre et ce qu'elle signifie.

Le travail demandé aux élèves est bien plus qu'une « lecture » et engage une interprétation. La notion d'interprétation nous est utile pour comprendre ce qui est en jeu dans le travail de l'historien. Elle est liée au fait que tout n'est pas dans le document. Réponse à sa problématique, l'interprétation historique est un texte argumentatif probant. Elle contient donc ses propres limites, à commencer par l'ancrage dans la réalité historique constituée par le développement de l'esclavage et ce que les contemporains en disent. A travers des formes variées (récit, tableau, biographie...), le texte de l'historien construit une explication. Interpréter, c'est prendre conscience des différentes significations attribuées à l'image, ainsi que des usages successifs. Interpréter c'est donc en partie utiliser des signes visibles pour accéder aux invisibles et cela engage des pratiques langagières comme la description et l'hypothèse. Ce qui importe n'est pas cette image particulière du marchand de Gorée mais la nature de l'esclavage et ses effets sur les sociétés⁸. En construisant le problème, on ne s'abstrait pas nécessairement du concret. La difficulté des élèves à se saisir de l'image et du dossier complémentaire traduit la difficulté réelle à faire un saut dans une certaine généralisation. La maîtresse répète la consigne aux élèves travaillant à produire un texte sur un personnage : *cela représente qui ? vous ne devez pas résumer* (le texte donné en appui)... *mais dire pourquoi le marchand européen est venu en Afrique*. Elle demande un texte explicatif. Cela suppose que les élèves interprètent la situation à partir des éléments dont ils disposent. Mais ils se heurtent au fait de ne pas avoir identifié derrière l'image documentaire la représentation.

C'est une étape difficile. Gorée symbolise l'Afrique aux yeux de la maîtresse. Elle ne s'y attarde pas. Pourtant, Gorée fait partie de ces lieux essentiels à partir desquels la traite atlantique a pu s'organiser et Gorée est située sur la côte qui du Sénégal à la Guinée a concentré l'essentiel du trafic. Le lieu permet de donner du sens. Interpréter, c'est aussi mettre en évidence les relations entre les personnages, ce que l'image ne donne pas immédiatement à voir. Relations d'apparente égalité entre les deux personnages du premier plan. Relations d'inégalité avec les esclaves qu'ils semblent ignorer. L'interprétation n'est pas la démonstration, en ce que celle-ci sera unique, évidente. Cette interprétation est ancrée dans un présent, et peut être objet de débats. Mais nous sommes toujours héritiers d'une tradition, lien entre le présent et le passé qui guide notre interprétation plus que notre lecture de l'image (DILTHEY, 1883, *Introduction aux sciences de l'esprit*). L'interprétation historique s'effectue aussi en fonction de cadres pour penser l'explication (SEIGNOBOS, 1898, *Introduction aux études historiques*) ou de modèles explicatifs partagés. Ce n'est pas réservé à l'écriture, car il y a « *de l'interprétation aux trois niveaux du discours historique, au*

8 Cf communication de S. Doussot et la façon dont les élèves construisent le concept de roi en situation

niveau documentaire, au niveau de l'explication/compréhension, au niveau de la représentation littéraire du passé." (RICOEUR, 2000, 303). Ce qui est la marque de l'interprétation historique, c'est que cette recherche des « sens historiques » s'accompagne de la confrontation de la méthode historique avec son « autre ». De cette tension entre les actions historiques et les résistances du matériau ressort l'explication (CERTEAU, 1975, 51-65). « L'histoire est une pratique et un discours ».

« communauté discursive – communauté interprétative »

L'enjeu interprétatif est donc essentiel pour saisir le travail effectué en histoire. En cela, nous pouvons considérer que les élèves se livrent à une expérimentation interprétative. Cela suppose de ne pas réduire l'image à du visible, ni de penser comme le fait G. Didi-Huberman que la lisibilité d'une image est liée à sa visibilité (DIDI-HUBERMAN, 2006). La vue est le sens de l'évidence. S'appuyant sur le concept de représentation, L. Marin a montré comment il y avait opposition et échange entre le registre du visible, ce qui est montré, et le registre du lisible, ce qui peut être dit. Le visible ne se réduit certes pas à l'image. Ce qui nous importe ici c'est de comprendre comment l'image peut se trouver étrangère à la production de sens porté par le discours (CHARTIER, 1997, 177-190). L'image étudiée par les élèves semble à première vue étrangère au discours introductif de Grasset de Saint-Sauveur et à l'idée de la supériorité de civilisation des Européens par rapport à des Noirs qu'il juge « susceptibles de civilisation ». Seule l'étude du corpus des gravures de l'ouvrage permettrait de retrouver trace de la démonstration implicite sur les valeurs civilisatrices de l'Europe et de l'esclavage : en Afrique, ce sont des êtres peu habillés, pieds nus... alors qu'en Amérique, à Saint-Domingue, la représentation que les gravures donnent des esclaves en font des individus civilisés par le costume, les attitudes...

Contrairement à l'épistémologie courante dans les classes, le document ne contient pas le fait historique, celui-ci est à construire. Dans le contexte de la classe, cela se fait à travers des interactions langagières. La confrontation des documents est nécessaire. Le langage est aussi ce qui permet, à partir des signes visibles, de rendre compte de ce qui est invisible. Interpréter, c'est, par la parole, faire voir et ordonner le visible comme le caché (RANCIÈRE, 2003, 129). Il y a donc nécessité de discuter du sens, ce qui pose la question du voir mais aussi de la parole entre les spectateurs⁹. Nous voudrions ici faire appel au concept de « communauté discursive » tel qu'il est utilisé en didactique. Il se fonde sur l'idée que les connaissances se construisent dans des activités langagières. Les échanges produisent des énoncés en accord avec les savoirs et les pratiques de la communauté de référence. Le concept met l'accent sur la dimension sociale de l'apprentissage, mais nous laisserons de côté la question du partage des rôles entre les élèves. Pour les promoteurs du concept en didactique, il est essentiel qu'il y ait un mouvement de décontextualisation/recontextualisation pour que les élèves aient accès à des significations pertinentes ancrées dans un contexte nouveau, ici celui de l'histoire (BERNIÉ, JAUBERT, REBIÈRE, 2003, 56).

Les élèves doivent adopter une position discursive propre au discours d'histoire, ce qui suppose qu'ils aient une conscience des pratiques et des formes langagières spécifiques (lexique, formes d'écriture et d'argumentation...). L'histoire partage avec les lettres l'activité d'interprétation. A. Jorro a montré comment le concept de « communauté interprétative »

⁹ M.J. MONDZAIN, conférence à l'Université de tous les savoirs, mars 2004

permet de mettre en évidence l'hétérogénéité interprétative et l'intérêt de confronter les points de vue. L'intensité de ce qui est réfléchi augmente et le sens négocié entre les lecteurs s'enrichit (JORRO, 1999). La démarche admise pour un texte littéraire lui semble valable également pour un texte documentaire. Qu'en est-il pour un travail sur l'image ?

L'image demande à être vue, ce qui implique de partager les mêmes conventions et références. Les études sur la réception ont mis l'accent sur des « communautés de réception » qui pouvaient « bricoler » à partir de leurs propres systèmes de référence¹⁰. Comment concilier alors ce concept avec le principe de décontextualisation/recontextualisation ? L'hétérogénéité réceptive permet d'introduire le doute et l'interprétation, introduisant à l'explication. « Voir, c'est voir ensemble ». Ce n'est que dans les interactions avec les autres, avec la tradition, avec l'image elle-même pour autant qu'elle contienne des indices de ce que l'auteur a voulu que le spectateur, son contemporain, comprenne. La valeur illocutoire d'un texte amenait David R. Olson à parler de « communauté interprétative » à partir du moment où les élèves prennent conscience qu'il y a d'autres interprétations que la leur propre et sont en mesure d'en chercher et partager les indices (OLSON, 1998). Cette idée est séduisante à condition que les spectateurs d'aujourd'hui aient accès à cette première interprétation. Cela repose également sur la circularité des images et des stéréotypes, qui maintiennent une relation entre le présent de l'image et notre présent. L'enseignement contextualisé autour des images vise à créer une culture commune. Peut-être que la question « à quoi vous fait penser cette image ? » permettrait de mettre au clair ces interactions et faciliterait le passage à une « secondarisation » des pratiques¹¹.

L'interprétation met en œuvre des pratiques langagières liées au passage d'un langage à un autre, rendu nécessaire parce qu'on n'en reste pas à ce que sur quoi l'image nous documente (dessin précis des costumes). La discussion orale explore les identités de chaque personnage et donc leurs relations possibles. Les esclaves ne posent pas de problème, bien qu'il faudrait approfondir ce que les élèves mettent derrière ce mot. Les identités du vendeur et de l'acheteur sont difficiles à identifier pour les élèves, il reste un doute jusqu'à la fin pour certains.

Tout ne peut pas se faire avec la seule image, d'où le recours à la fiction. Pour expliquer les différences de statut et de rôle entre les personnages, la maîtresse propose aux élèves d'« imaginer » leurs relations, leurs motivations, de « se mettre dans la peau des personnages » et d'écrire un texte en s'aidant d'une documentation annexe, constituée de documents historiques sans que leur statut soit davantage précisé. On peut admettre que la « communauté discursive » en histoire trouve une forme passagère en tant que « communauté de réception » appelée à interpréter. C'est reconnaître le rôle actif des récepteurs qui font intervenir d'une part les connaissances élaborées au cours de la séance précédente (le commerce triangulaire) et d'autre part leurs références en matière de relations et de compréhension des échanges (discussion à propos des termes de l'échange, du probable au plus irréaliste : tissus, armes, monnaie, chèvres, voitures. De même, est débattue l'idée que la pauvreté condamne au statut d'esclave, alors que la richesse protège le chef de village. Les élèves s'appuient également sur des valeurs à caractère universel : c'est « dégoûtant » d'enlever des hommes, c'est « cruel ». Ils touchent au problème de la place de l'esclavage en Afrique, à ses impacts sur les sociétés africaines, en débat aujourd'hui entre associations et historiens. Le débat est une modalité par laquelle on donne du sens.

10 M. de CERTEAU évoque ce bricolage dans la culture populaire. Le principe a été repris dans les études sur les publics de la télévision, cf D. DAYAN, 1992 ET 2006.

11 Cf les communications de Y. Le Marec et S. Doussot

Cependant, ils formulent des hypothèses sans avoir préalablement dit ce que l'image voulait dire. Ils ne sont pas en posture de questionner l'intention de l'œuvre. La réception des élèves est peut-être également guidée par la façon dont les images traitent de la violence et de la représentation de la douleur des autres (Shoah, les guerres, les violences urbaines...). Mais c'est à travers ce qu'ils imaginent à propos de cette image initiale qu'ils parviennent à donner du sens à la situation. De ce point de vue, on peut admettre que la « fictionnalité » est du côté du récepteur, et relève alors de l'interaction avec l'image : un fait communicationnel plutôt qu'un fait relevant de la nature du texte historique. La fiction permet d'élaborer une structure intelligible (RANCIÈRE, 2000, 56). Elle est ici confrontée à sa mise en scène dans une saynète finale où des élèves éprouvent la validité de leurs hypothèses par un jeu de rôles. Le régime de vérité est alors celui de la vraisemblance. Il n'en demeure pas moins, comme le rappelait R. Chartier, que la fiction ne saurait remplacer le texte historique car ce dernier fait référence aux opérations propres de la discipline (CHARTIER, 1997, 118).

L'expression de cette communauté de réception autorise l'émergence de possibles comme une voie vers l'interprétation et l'explication partagées. Elle permet la mise en œuvre du « paradigme indiciaire » qui, selon C. Ginzburg, consiste à partir des indices pris comme des effets visuels et de remonter à leurs causes sociales. Cela interroge la place du maître. La maîtresse participe en guidant et en rejetant les hypothèses. Il nous semble pourtant que son projet contredit le développement de la communauté réceptive et interprétative. S'appuyant sur sa séance précédente, elle utilise l'image pour illustrer le concept de commerce triangulaire qu'elle a défini a priori. Elle fait avancer un récit, avec des « personnages » et des actions. Il débouche sur un savoir propositionnel de type vulgate et recentré sur le commerce triangulaire. Dans cette logique, la description se substitue à ce que les élèves voient. L'explication est d'ordre tautologique : il y a des esclaves parce qu'il y a de l'esclavage. La différence entre les personnages s'explique par référence à un modèle posé a priori, le commerce triangulaire. La position d'intermédiaire du marchand de Gorée pas plus que ses relations avec les esclaves ne sont élucidées par le récit.

En conclusion, la « communauté de réception » ne peut pas être seulement vue comme un dysfonctionnement dans la « communauté discursive » centrée sur les savoirs et pratiques de référence. Elle ouvre sur une interprétation qui, à défaut de conduire à l'explication, soulève un problème historique. Le texte proposé par la maîtresse repose sur un récit historique qui ne satisfait pas totalement car il impose une image mentale, celle du triangle reliant trois points abstraits au-dessus de l'Atlantique. On pourrait imaginer que le maître se saisisse de l'ouverture proposée par les élèves pour les aider à reformuler cela en problème historique et véritablement se conduire en acteurs efficaces ayant construit un point de vue pertinent sur l'activité.

« Lire une image » n'est pas un exercice de dévoilement. Le recours à la « communauté d'interprétation » met l'accent sur le travail d'interprétation nécessairement entrepris en interaction. Le savoir construit porterait sur la traite comme un élément de l'esclavage ayant produit des représentations qui font partie du phénomène. Il impliquerait la prise de conscience du travail effectué pour élaborer le texte explicatif. Le recours à l'expérience des élèves permet de voir l'esclavage comme une violence faite aux individus et perturbant les relations sociales. Le retour aux images devient riche de significations. L'image de 1796 ne se confond plus avec celles de 1878. « Lire une image » est se livrer à un travail d'interprétation et ainsi passer de l'image singulière à ce qui permet véritablement de donner son sens à l'image, sans en faire une simple illustration.

Bibliographie

- BERNIÉ, JAUBERT, REBIÈRE, 2003, « L'hypothèse communauté discursive », *Théodile*, n° 4
- BERNIÉ JP., 2004, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée », *RFP*, n° 141, p 77-88
- CERTEAU M. DE, 1975, *L'écriture de l'histoire*, Folio
- CHARTIER R., 1997, *Au bord de la falaise*, A. Michel
- CHARTIER R., 1986, « Images », *Dictionnaire des Sciences historiques*, PUF
- DAYAN D., 1992, « Les mystères de la réception », *Le Débat*, p 146-162
- Id., « La réception », *Dictionnaire mondial des images*, 2006
- DIDI-HUBERMAN G., « FALKENEAU 1945 », *Annales HSS*, n° 5, sept-oct 2006, p 1011 à 1049
- DUPRAT A., 1992, *Le roi décapité*, Cerf
- DUPRAT A., 2007, *Images et histoire*, Belin
- GERVEREAU L., 2003, *Histoire du visuel au XXe*, Points
- Le monde de l'image*, Sciences Humaines, HS n° 43, décembre 2003
- Les guides imprimés du XVIe au XXe s*, Belin 2000
- JACQUINOT, 1985, *L'école devant les écrans* - Paris, Les Editions ESF
- JOLY M., 1994, *L'image et les signes*, Nathan
- JOLY M., 2005, *L'image et son interprétation*, A. Colin
- JORRO A., 1999, *Le lecteur interprète*, PUF
- OLSON D. R., 1998, *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz
- RANCIÈRE J., 2000, *Partage du sensible*, La fabrique éd
- RANCIÈRE J., 2003, *Le destin des images*, La fabrique éd
- REUTER Y. dir, 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*
- RICOEUR P., 2000, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Points Seuil
- SCHMIDT-LINSEHOFF V., 1998, « Les images de l'esclavage : problèmes d'interprétation et de publication », in *Tradition orale et archives de la traite négrière*, UNESCO

Annexe

image

Marchand d'esclaves de Gorée

Gravure d'après J. Grasset de Saint-Sauveur (Labrousse graveur)

1796

Image extraite de : *Encyclopédie des voyages, contenant l'abrégé historique des moeurs, usages, habitudes domestiques, religions, fêtes, supplices, funérailles, sciences, arts, et commerce de tous les peuples. Et la collection complete de leurs habillemens civils, militaires, religieux et dignitaires, dessinés d'après nature, gravés avec soin et coloriés à l'aquarelle.* Par Jacques Grasset Saint-Sauveur,... [A Paris] : chez l'auteur : chez Deroy, 1796, 5 vol. : 432 pl. en coul. ; in 4°.