Document generated on 10/11/2024 10:35 p.m.

Revue de recherches en littératie médiatique multimodale

LA PHOTOGRAPHIE : TROIS PERSPECTIVES EN ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

Julia Poyet

Volume 7, May 2018

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

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1048358ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1048358ar

See table of contents

Publisher(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Poyet, J. (2018). LA PHOTOGRAPHIE : TROIS PERSPECTIVES EN ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *7*. https://doi.org/10.7202/1048358ar

Article abstract

Images are ubiquitous in the everyday lives of twenty-first century students. But do these students, boys and girls, know how to use them? Although school programs seem to emphasize the importance of "image education", several studies show that in many classrooms, images are still relegated to the role of in-text illustrations. This article describes a project set up in a fifth-grade class in Montreal in 2015. During the study, we offered students a series of activities, taking advantage of a particular type of image: the photograph. We chose to use the photograph in three ways: as a historical source, as evidence of research on the history of the neighbourhood, and finally as a way to capture the students' initial understandings of the concept of 'heritage'. This last approach led us to observe that, for these students, heritage is understood to consist of inscriptions and architectural items that they understand as "old".

© Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 2018

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

LA PHOTOGRAPHIE : TROIS PERSPECTIVES EN ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

Julia Poyet, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Résumé

Les images sont omniprésentes dans le quotidien des élèves du XXIe siècle. Mais, savent-ils, savent-elles les utiliser ? Si les programmes scolaires semblent souligner l'importance de cette « éducation à l'image », plusieurs recherches tendent à démontrer que dans les classes, dans bien des cas, les images restent encore aujourd'hui de simples illustrations de l'écrit. Nous témoignons ici d'un projet mis en place dans une classe de cinquième année du primaire à Montréal en 2015, dans le cadre duquel, nous avons proposé aux élèves une série d'activités mettant à profit un type d'image particulier : la photographie. Nous l'avons ainsi utilisée dans trois perspectives : comme source historique, comme témoin du résultat d'une recherche sur l'histoire du quartier et enfin comme témoin de leurs représentations initiales du concept de patrimoine. Cette dernière perspective nous permet d'observer le fait que, pour ces élèves, le patrimoine semble essentiellement s'illustrer par des inscriptions et des éléments architecturaux qu'ils et elles considèrent comme « vieux ».

Abstract

Images are ubiquitous in the everyday lives of twenty-first century students. But do these students, boys and girls, know how to use them? Although school programs seem to emphasize the importance of "image education", several studies show that in many classrooms, images are still relegated to the role of in-text illustrations. This article describes a project set up in a fifth-grade class in Montreal in 2015. During the study, we offered students a series of activities, taking advantage of a particular type of image: the photograph. We chose to use the photograph in three ways: as a historical source, as evidence of research on the history of the neighbourhood, and finally as a way to capture the students' initial understandings of the concept of 'heritage'. This last approach led us to observe that, for these students, heritage is understood to consist of inscriptions and architectural items that they understand as "old".

Mots-clés : photographie ; patrimoine ; représentations ; sources historiques ; livre.

Keywords : photographie; heritage ; représentations; historical sources; book.

© Tous droits réservés

Introduction

Simple illustration, accessoire, preuve du discours, quelques fois document à part entière, l'image a pris place en classe d'histoire depuis plusieurs décennies. Les programmes scolaires et les pratiques pédagogiques en témoignent. Pourtant, quels rôles jouent-elles réellement dans l'apprentissage ? Décor de la classe, espace de respiration coloré dans la lourdeur du texte du manuel, source historique ? L'image est là, omniprésente dans le quotidien des élèves du XXIe siècle. Des images, les jeunes en consomment, en capturent (d'écran), en produisent. *Selfies* ou mises en scène de soi affublés d'oreilles de chiens parfois, décors ajoutés, couleurs modifiées. Ils et elles *likent*, partagent, *photosophent,* participant ainsi, parfois et sans doute sans le savoir, à la diffusion de « *fakes* ». En 2016, le *Stanford History Education Group* publiait un rapport démontrant que les jeunes semblent incapables d'évaluer l'information trouvée sur les médias sociaux. L'éducation à l'image devient une priorité dans un monde où l'information va très vite, trop vite sans doute pour que l'on puisse prendre le temps de la penser, la comprendre.

C'est dans la perspective d'offrir un espace et un temps de partage des expériences et de réflexions à propos de l'utilisation de l'image en classe, que Martel et Sala ont organisé une journée de colloque dans le cadre du congrès de l'Acfas 2017. Ensemble, chercheur(e)s et intervenant(e)s en éducation, nous avons défini les « perspectives actuelles et à venir en matière d'éducation à l'image en contexte d'enseignement ou d'apprentissage des humanités et de la culture » (Martel et Sala, 2017).

Le texte proposé ici s'inscrit dans le prolongement de la dynamique de partage de points de vue (Martel et Sala, 2017) initiée par les deux chercheures lors de ce colloque. Il témoigne de l'utilisation d'un type d'image en particulier, la photographie, dans trois perspectives de recherche et d'apprentissages à travers la mise en place de l'édition 2015 du projet *Ville-Marie 20xx*. Ainsi, dans cet écrit envisagé avant tout comme le partage d'une expérience, je commencerai par resituer mon propos dans son contexte en évoquant le cadre de réflexion dans lequel il s'inscrit et les grandes lignes du projet Ville-Marie 2015 (VM2015). Puis je témoignerai tour à tour des trois perspectives dans lesquelles la photographie fut utilisée dans ce projet.

© Tous droits réservés

1. Cadre de réflexion et contexte du projet

Commençons par nous entendre sur ce dont il est question en définissant le terme « photographie » tel que je l'envisage. Riche de cette définition, j'évoquerai ensuite les recherches qui ont alimenté ma réflexion lors de la mise en place du projet VM2015, tout comme je présenterai ledit projet.

1.1. La photographie

Le dictionnaire Larousse en ligne (2017) propose la définition suivante de la photographie :

> Procédé permettant d'enregistrer, à l'aide de la lumière et de produits chimiques, l'image d'un objet. Reproduction de l'image obtenue, qu'elle soit ou non un phototype. Ensemble des techniques d'enregistrement de rayonnements électromagnétiques par des procédés photochimiques. Description précise et objective visant à définir un état, à un moment donné : *Les sondages sont une photographie de l'opinion.*

Dans le contexte qui nous occupe, je retiens de cette définition générale l'idée que la photographie est un procédé qui permet l'enregistrement et la production d'une image (fixe) qui décrit une situation à un moment donné. J'annonce dès à présent qu'à l'instar de la plupart de mes collègues (Larouche, 2014, par exemple), je ne considère pas la photographie comme objective, même au sens métaphorique comme l'exemple proposé par le Larousse pourrait le suggérer. En effet, la photographie n'est pas la réalité, elle la reflète, donc la modifie. Tout comme Magritte avec son célèbre tableau au titre évocateur *La Trahison des images* invite le public à ne pas voir une pipe sur la toile peinte, mais bien à contempler une pipe peinte sur une toile, les résultats d'un sondage ne sont pas l'opinion d'un groupe, mais l'interprétation en fonction de procédés méthodologiques (qu'il est par ailleurs possible de remettre en question) des réponses des sujets ayant répondu à ce sondage. Quant à la photographie comme action de capturer une image ou comme objet ainsi produit — ce dont il est essentiellement question dans cet écrit —, il est aisé d'envisager la part de subjectivité qu'elle suggère en pensant à la succession de choix artistiques ou idéologiques (le cadrage notamment), conscients ou non, effectués par la personne qui photographie ; sans compter ce qui lui échappe *de facto,* car lié aux réglages de l'appareil. Autrement dit, une photographie est un geste posé par un individu en fonction de ses motivations, de ses compétences, etc., et des caractéristiques de l'appareil avec lequel il pose ce geste et le résultat de ce geste.

Enfin, je tiens à souligner ici que si la photographie fut longtemps l'apanage de photographes de profession, puis d'un public nanti, elle est aujourd'hui, surtout depuis l'avènement du numérique,

© Tous droits réservés

pratiquée et utilisée par un large public de diverses façons : du souvenir de vacances en famille organisé dans un album, à l'égoportrait posté sur les réseaux sociaux, de l'affiche publicitaire placardée, à la photo d'identité sur laquelle il ne faut pas sourire. Je pourrai donc affirmer que dans le contexte social dans lequel fut mis en place le projet dont il sera question plus bas, la photographie est « populaire ». Au moment de débuter le projet, les élèves du projet VM2015 savaient donc de quoi il s'agissait. Pourtant, peu d'entre eux et elles avaient eu l'occasion de s'adonner fréquemment à cette activité… Ainsi, dans le contexte de cet écrit, il sera nécessaire de scinder la définition en deux membres d'une même équation : la photographie comme action et la photographie comme un support. D'après nos lectures, il semblerait par ailleurs que ce soit cette seconde acception qui soit habituellement considérée lorsqu'il est question de la photographie en enseignement-apprentissage des sciences humaines à l'école.

1.2. La photographie et l'enseignement des sciences humaines : outils didactiques, outil de la didactique ?

Après s'être penchée essentiellement sur l'utilisation de l'audiovisuel puis des TICs au tournant du siècle, la recherche en didactique de l'histoire et de la géographie publiée au Québec propose des écrits concernant l'utilisation de la bande dessinée (Boutin et Martel, 2014 ; Charrette, 2011 ; Martel et Boutin, 2015), de la caricature (Larouche, 2014), de l'affiche de propagande (Laperle, 2014), des « jeux sérieux » (Boutonnet, Joly-Lavoie et Yelle, 2014 ; Giroux *et al.*, 2014), etc. Les textes rappellent cycliquement la pertinence didactique de l'iconographie comme « trace de l'histoire » (Larouche, 2014 ; Moniot, 1993 ; Stan et Larouche, 2016, pour ne citer qu'eux), photographie comprise, l'érigeant parfois en véritable source qu'il est nécessaire de savoir décoder et interpréter cependant (Gervereau, 2000 ; Larouche, 2014 ; Lebrun, Gagné et Lalongé, 2006 ; Martineau, 2010). Dans cette optique, les maisons d'édition scolaires ont pour la plupart intégré un guide ou une boîte à outils à leurs manuels pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages des habiletés liées à l'analyse de ces différents types d'images.

Dans leurs travaux de recherche, les didacticiens et didacticiennes traitent de l'image, et de la photographie en particulier, dans la perspective de son utilisation comme outil didactique, mais, à ma connaissance, il n'est pas question dans leurs travaux de la photographie comme outil de la didactique (donc outils de collecte de données ou données de recherche). Les questions sur lesquelles la recherche en didactique se penche ne se prêtent sans doute pas à cette utilisation ; mais, par ailleurs, il est possible aussi que, comme le déplore le sociologue Becker (2009), l'usage de matériels visuels semble « non-

© Tous droits réservés

scientifique » (p. 202) aux yeux de la recherche, au mieux une « aide pédagogique », mais davantage sans doute « une concession aux goûts vulgaires du public » (p. 202). Becker (2009) explique ce phénomène par le fait que les photographies sont indéniablement le fruit de constructions sociales et qu'elles ne prendront de sens qu'en fonction de la façon dont les personnes qui posent un regard sur elles les comprennent et les utilisent ; je dirais les interprètent. Or, c'est justement cette subjectivité qui personnellement m'intéresse. En effet, j'utilise depuis plus de 15 ans (Poyet, 2001) le dessin supporté par un commentaire verbal pour faire exprimer leurs représentations initiales aux publics visés par mes projets de recherche (Poyet, 2009) et formations. Cette production me permet de dresser un portrait des représentations initiales du concept à l'étude dont témoignent les personnes avec lesquelles je réalise mes recherches. De même, elle me permet d'amorcer le processus de conceptualisation pour chacune d'elles en leur permettant de prendre conscience de leurs représentations, point de départ de leurs apprentissages.

Dans le cadre de la mise en place du projet de recherche-action VM2015, j'ai troqué ce support, le dessin, contre une autre « image produite » : la photographie.

1.3. Le projet Ville-Marie 2015

Le projet dont il est question ici, est la version 2015 du projet *Ville-Marie 20xx* (VM2015) dont le principe, comme son titre le suggère, est de proposer aux élèves d'étudier l'évolution du territoire et de l'histoire de Montréal, de sa création au présent. Il n'est cependant pas question de travailler sur l'ensemble des presque quatre siècles d'histoire de la métropole, mais de circonscrire cette étude en fonction de paramètres propres à chaque contexte dans lequel le projet est mis en place. Ainsi, notamment, chaque édition est pensée en fonction du quartier dans lequel se situe l'école participante, mais aussi du niveau scolaire de la classe et donc du programme d'étude qui lui correspond.

1.3.1. Les trois principes du projet VM20xx

Toutes les éditions du *projet VM20xx* reposent sur trois principes[1] (auxquels s'ajoutent des objectifs spécifiques à chaque édition ou chaque groupe dans lequel il est mis en place) :

- le projet se propose comme une succession d'activités, reliées entre elles par un fil conducteur (une mission ou une production finale). Cette programmation se déploie à moyen ou long terme (de deux mois pour les plus jeunes à sept mois pour les élèves de deuxième et troisième cycles) ;

© Tous droits réservés

- le projet permet le développement des compétences visées par le programme du domaine de l'univers social pour le niveau scolaire des élèves qui y participent ;
- il favorise le développement de leur identité sociale en leur permettant notamment de s'inscrire dans l'espace et le temps par la découverte et l'étude du patrimoine bâti du quartier dans lequel se situe leur école, et ce faisant, d'une histoire de proximité, point d'entrée vers une histoire plus « générale ».

VM2015, le projet plus spécifique dont il est question dans cet écrit, respecte ces principes. Il a été mis en place entre décembre 2014 et juin 2015, dans une classe de cinquième année[2] d'une école du quartier Centre-Sud de Montréal. Le concept central autour duquel a été bâtie cette édition est le concept de Patrimoine (versus Société et Quartier dans le cadre de VM2014). Par ailleurs, dans le contexte de cette édition, le choix de la production finale a été confié aux élèves qui ont décidé de réaliser un petit livre « Le savais-tu ». De ce fait, plus encore que dans les éditions antérieures, nous (l'enseignante, les assistantes de recherche m'ayant aidée à bâtir et mettre en place les ateliers, et moi-même) avons particulièrement mis l'accent sur l'acquisition par les élèves de la démarche de recherche telle que prescrite dans le *curriculum* du domaine de l'univers social[3]. Le livre produit à la fin des ateliers a ainsi été intégralement conçu par les élèves et édité avec le soutien technique et financier du laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal, des archives de la Ville de Montréal et de l'OPEQ (Ordinateurs pour les écoles du Québec).

En abordant ainsi VM2015, j'envisageais donc déjà d'utiliser la photographie dans la perspective de faire témoigner les élèves de leurs représentations du concept de Patrimoine (première perspective). Mais, ce sont finalement les élèves qui, en choisissant de réaliser un livre documentaire, nous ont presque imposé les deux autres perspectives dans lesquelles nous avons investi la photographie.

2. Utiliser la photographie selon trois perspectives de recherche et d'apprentissage

En 2015, l'idée de réaliser un livre documentaire a émergé à l'issue des deux premiers ateliers proposés aux élèves. Lors de la première rencontre, les élèves ont commencé par se dessiner pour se présenter à l'équipe de recherche et d'animation des ateliers (trois personnes). Puis, l'animatrice a progressivement installé le cadre spatio-temporel du projet en leur proposant des activités de lecture et construction de plans et de frises chronologiques à des échelles différentes : des alentours de l'école, à la grandeur de la

© Tous droits réservés

ville entière et du « big bang » à 2050 environ. Ainsi, lors du premier atelier, chaque élève a reçu un plan du quartier sur lequel il s'agissait de localiser l'école, point de départ du trajet alors tracé vers sa maison ou la station de métro la plus proche. Puis, au cours de l'atelier deux, sur une frise chronologique commune, les élèves ont placé quatre « dates » : leur naissance, un évènement de leur enfance, un évènement ayant eu lieu avant leur naissance et un projet dans le futur. À l'occasion de ces premiers ateliers, les enfants ont discuté avec l'animatrice et l'enseignante de ce qu'est l'histoire, la géographie et surtout du projet que la classe pourrait réaliser et de ce que cela implique pour le mener à son terme. Or, pour réaliser ce livre, les élèves avaient besoin… de photographies !

Un matin, je leur ai donc donné les consignes de l'atelier trois :

> Chaque équipe a un appareil photo numérique. Vous devez partir dans le quartier en balade et prendre en photo le patrimoine.
>
> - Madame, c'est quoi le patrimoine ?
>
> - C'est justement ce que je veux savoir.

À l'issue de cette promenade, mon intention de chercheure était d'analyser toutes les images capturées par les élèves pour brosser un panel de leurs représentations du concept de patrimoine (perspective 1) ; mon intention d'enseignement était d'amorcer ainsi le processus de conceptualisation du concept de Patrimoine.

Ces photographies seraient ensuite soumises à l'ensemble du groupe, regardées, décrites, triées pour ne garder que celles que les élèves jugeraient pertinentes pour construire le livre, confrontant alors le paysage quotidien capturé en couleurs au passé en noir et blanc de l'archive : la photographie devient source historique (perspective 2). Puis, viendrait le temps de la communication, du partage des résultats de la recherche. Les photographies prendraient place dans le livre, page après page, semaine après semaine (perspective 3)… Ces trois perspectives sont synthétisées dans la figure 1.

© Tous droits réservés

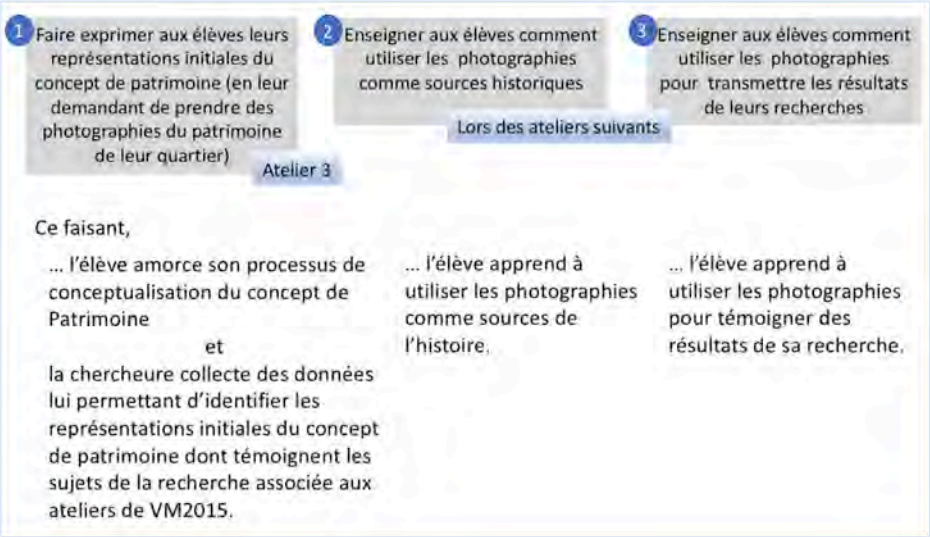

Figure 1 : Les trois perspectives dans lesquelles est utilisée la photographie dans le contexte du projet VM2015

Si les perspectives 2 et 3 me semblent plus classiques, la première est moins habituelle dans une classe. Dans ce qui suit, je commencerai donc par proposer une rapide description de la façon dont les élèves ont été initiés à l'utilisation de photographies comme sources (perspective 2), puis comme modes de transmission des résultats de leurs recherches (perspective 3) avant de partager plus en détail l'expérience des activités liées à la perspective 1.

2.1. La photographie comme source (perspective 2)

Il n'est pas de bon cours d'histoire ni de bon cours de géographie qui ne fassent place à la représentation et à l'étude de quelques images : reproductions de tableaux, de gravures, d'objets historiques, photographies de scènes du passé ou de paysages actuels, cartes, graphiques, tableaux statistiques, etc.… (Audigier, 1999, p. 45). Les auteurs du programme de formation de l'école québécoise (2001) semblent partager cette idée puisqu'il est question de « lecture d'illustrations » dès le premier cycle parmi les techniques relatives à l'espace et liées au développement de la compétence visée par le domaine de l'univers social (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001, p. 168). Aux deuxième et troisième cycles, l'enseignement du domaine de l'univers social doit permettre le « décodage de documents iconographiques (fresques, peintures, affiches, etc.) » et l'« interprétation de documents iconographiques (illustrations, croquis, affiches, etc.) », techniques particulières à la géographie et à l'histoire (MEQ, 2001, p. 187). Sans que la photographie ne soit jamais citée en

© Tous droits réservés

exemple, son utilisation dans des activités visant à apprendre à décoder ou interpréter une « illustration » ou un « document iconographique » peut donc être envisagée aisément.

Dans le cadre du projet VM2015, l'enseignante a proposé aux élèves différents exercices les invitant à décoder et interpréter deux types de photographies : les leurs, les photos sélectionnées à l'issue de leur balade dans le quartier, et un corpus composé de photographies extraites des fonds des archives de Montréal qui nous ont généreusement cédé les droits d'utilisation.

Dans un premier temps, les lieux pris en photo au présent (donc lors de la balade) ont été identifiés par les enfants à partir de leurs connaissances du quartier ou par les indices observés sur les paysages capturés. Par la suite, les élèves en duo ont reçu un ordinateur portable prêté par l'OPEQ et se sont vus confier l'étude de l'un des lieux précédemment identifiés[4]. Sur le bureau du PC, nous avions déposé un dossier « archives » dans lequel était consigné un corpus de photos d'archives, dont des vues du lieu étant attribué à chaque équipe de travail. Le premier exercice a consisté à l'identification par les différentes équipes des photos en lien avec « leur » lieu. Par la suite, l'enseignante a invité chacune des équipes à observer et à noter ce qu'elles voyaient sur les images sélectionnées du présent comme du passé et à formuler des hypothèses sur ce qui expliquerait la présence sur les photographies d'éléments plus spécifiques (des enfants devant l'usine C, par exemple, ou celle de têtes de chevaux dans le fer forgé d'une porte cochère). Pour valider leurs hypothèses, les équipes les ont confrontées par la suite avec d'autres photographies dont les titres évocateurs (« Prévenir les inondations », « Une voiture de pompiers », etc.) et parfois les légendes, leur ont permis la plupart du temps de confirmer ou d'ajuster leurs explications.

Par la suite, à l'aide de différents textes proposés par l'équipe de recherche et de leurs propres recherches de documents, ou même en retournant sur le terrain parfois, les élèves ont rédigé leur propre récit pour décrire chaque lieu, son rôle à l'époque de son édification et son utilisation actuelle. Cette étape a été l'occasion d'aborder la notion de plagiat avec les quelques élèves dont le réflexe fut de recopier les lignes écrites par les spécialistes. Enfin, une vignette de chaque lieu a ensuite été collée sur la carte du quartier et la frise chronologique à la date de sa construction.

L'image, en l'occurrence les photographies, fut donc ici le point d'ancrage vers la connaissance historique. C'est à partir de son analyse qu'ont été formulées les hypothèses de recherche. Elle nous a aussi permis d'aborder une histoire plus vaste du Québec en fonction de la « thématique » à laquelle nous l'associons : l'usine C ou les bains Laviolette et Généreux permettent de parler

© Tous droits réservés

d'industrialisation ; les églises des croyances et religions ; les écoles de l'enseignement et les loisirs ; etc.

Lors de cette étape, les élèves avaient donc en mains plusieurs photographies du même lieu, au présent et au passé. Une fois leurs textes rédigés et les différentes thématiques étudiées, il était maintenant temps de concevoir la maquette du petit livre.

2.2. La photographie comme produit de la recherche (perspective 3)

À quoi servent les photographies dans les livres ? Quelles photographies souhaitez-vous garder dans votre livre ?

Dans la plupart des équipes (10/14), les membres se sont rapidement mis d'accord sur le fait qu'il fallait garder au moins une photo au présent et une photo au passé du lieu leur étant attribuée. Quatre équipes ont cependant fait le choix de ne garder qu'une seule photo, dans trois cas de figure celle du présent, et l'équipe de la « Bank Of Montréal » a favorisé la photo d'archive (en couleurs) puisque les deux membres de l'équipe la jugeaient plus pertinente étant donné le fait que nous pouvons y voir toute la banque contrairement aux photos prises par les élèves qui n'en avaient fait que des gros plans (la porte, la poignée de la porte, le nom gravé au-dessus des colonnes, etc.).

Les autres critères expliquant leur sélection furent aussi subjectifs que « cette photo est plus belle que l'autre » ou « c'est parce que celle-là, c'est moi qui l'ai prise ».

Les photos ainsi sélectionnées, il s'agissait à présent de construire la maquette du livre. Les élèves ont donc reçu les photos sélectionnées précédemment imprimées dans des formats aléatoires, leur texte avec un titre et une feuille de papier coupé dans le format exact d'une page. Chaque équipe devait y coller le titre identifiant le lieu, le texte et la ou les photographie(s). De même, elle devait prévoir une place pour la reproduction d'une partie de la carte du quartier où se situe le lieu.

Je fus particulièrement surprise, à l'heure où les applications de retouche de photographies se multiplient chaque jour, que les élèves n'aient pas souhaité recadrer ou agrandir certaines images, les déformer, les modifier, y ajouter un décor prédéterminé, etc. En effet, une seule équipe (La Prison du Pied-du-Courant) a agrandi légèrement la photo d'archive sélectionnée « pour qu'on voit mieux » (geste et propos qui par ailleurs m'ont confirmé que cette équipe envisageait ladite photo comme une source d'informations à part entière, lui offrant une place majeure dans la page). Devant ce constat, j'émis l'hypothèse que modifier l'image devait signifier pour les élèves de cette classe, modifier le réel ; une hypothèse à approfondir dans un futur projet de recherche sans doute.

© Tous droits réservés

Cette observation m'invita à considérer encore davantage la pertinence de la première perspective dans laquelle j'avais envisagé d'utiliser la photographie.

Revenons donc quelques mois en arrière, au matin où les élèves se virent confier la mission de partir photographier le patrimoine de leur quartier.

2.3. La photographie comme indicateur des représentations (perspective 1)

Si nous acceptons l'idée que les représentations sont la façon personnelle, subjective dont chacun se figure un concept, qui est commun, objectif (Poyet, 2013), et partant de l'idée évoquée précédemment que les photographies sont l'expression d'un ensemble de choix, alors les photographies devraient pouvoir cristalliser en images les représentations mentales que se fait un individu d'un concept, ou au moins s'en rapprocher. J'insiste sur cette nuance, car, de la même façon qu'« une phrase n'est qu'un indice » (Giordan et de Vecchi, 1987, p. 179) des représentations, une photographie l'est tout autant et peut-être même davantage étant donné les contraintes techniques qu'elle suggère et le fait que le langage permet sans doute davantage de précisions. Par ailleurs, « chaque représentation est en réalité une production, demandant à être située, qui sélectionne, parmi la gamme des possibles, celle des réponses qui semble au sujet — à tort ou à raison — la mieux appropriée » (Astolfi, 1992, p. 87).

C'est donc forte de cette réflexion des possibilités comme des limites qu'offrait la photographie à mon protocole méthodologique que je formulais la consigne de l'atelier 3 annoncé en introduction du point 2.

2.3.1 Les photographies du patrimoine : données de recherche

Pour préparer mon analyse, j'ai procédé en trois étapes. Avant la promenade (étape 1), j'avais demandé aux élèves de formuler rapidement, par écrit et individuellement, leur propre définition du mot « patrimoine » (voir figure 2).

© Tous droits réservés

« comme un immeuble » « un propriétaire » « C'est une maison pour le moine » « C'est un immeuble qui est reconstruit à la même place et même forme » « Une église » « Je ne sais pas » « Patrimoine (un vieux établissement) » « une assemblé ou des vieux imeuble » « Chose qui est vieux » « Quelque chose comme un batiment, Une statue et un prison qui fait des dizaines d'années qui existe » « batiment » « patrimoine = un quartier » « Les choses historique (vieille) » « mo nu man historique » « Patrimoine : pas d'idée » « Les enciens affaires dans notre quartier, vieux et historique » « Un groupe de personne qui prande de décision ou un conseille daministracion » « Je sais pas »

Figure 2 : Définitions pêle-mêle du mot « patrimoine », telles que rédigées par les élèves

Ceci fait, les quatre groupes d'élèves (étape 2) sont partis prendre le patrimoine du quartier en photographies en suivant quatre circuits différents. Enfin, au retour de cette promenade éducative, les élèves en classe entière devaient sélectionner les photographies projetées au mur (étape 3). À cette occasion, le ou la photographe de chaque photographie, mais aussi les autres élèves pouvaient oralement la décrire et expliquer en quoi elle répondait à la consigne. Cette discussion fut intégralement filmée, ce qui me permit par la suite de m'y référer si nécessaire lors de l'analyse des 172[5] photographies produites lors de l'atelier 3.

Je tiens à noter dès à présent que les élèves ont fait preuve de beaucoup de sérieux dans cette démarche et que leurs photographies ont réellement du sens, elles portent un message, parfois de façon très artistique, comme dans l'illustration 1.

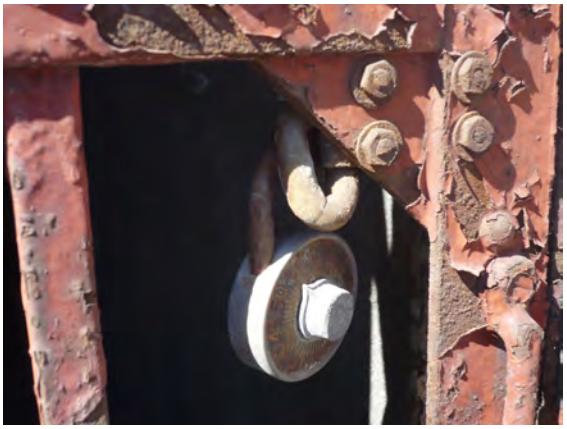

Illustration 1 : Une porte et un cadenas… vieux (Projet VM2015)

Qu'ai-je donc observé sur les photographies (voir tableau 1) ?

© Tous droits réservés

Tableau 1 : Occurrences des différents objets pris en photographies par les quatre groupes d'élèves

Objets	Diff. Types	Occ.	Commentaires
Églises	4	29	toutes ou parties (clochers, portail, rosace, plaque, statue, etc.)
Presbytères	2	2	
Pont Jacques-Cartier		8	
Parcs	4	11	dont 4 accès sur un élément sculptural et 2 sur murale
Murales	3	6	dans parc ou non
Écoles	2	17	dont 1 d'une autre école que la leur. Tous les groupes ont pris au moins 1 photo de leur école dont des détails en gros plans, 12 avec nom de l'école.
Centre Saint-Pierre		4	
Banque		5	Bank of Montréal, toute ou partie, inscription et porte en bois
Bain public Laviolette		2	
Usine Molson		3	mais pas partie ancienne
Maison du gouverneur		1	
Usine C		5	dont 1 depuis parc (volontaire ? 1), 1 avec Radio Canada, 4 avec nom inscrit
Station Pompage Craig		2	
Marché Saint-Jacques		6	
Écomusée		3	
Ancien théâtre		1	
Station postale		4	dont zoom sur nom bar actuel, mais pas sur « station postale » ds les 2 groupes
Panneaux rues ou signalisation	2	4	dont un annonçant le pont Jacques-Cartier
La Ronde		2	dont 1 avec statue
Gros immeuble		1	peut-être 2 = Sûreté du Québec
Éléments architecturaux			
	Porche	1	
	Toitures mansardées	16	dont 5 avec fenêtres arrondies
	Corniches	3	
	Grilles fer forgé	2	
	Grille rouillée	1	
	Cadenas sur grille rouillée	1	
	Portes cochères	6	
	Fenêtres	5	
	Palais Montcalm (restaurant)	4	
	Enseigne boulangerie	1	
	Plaque dorée	1	
	Portes	4	
	Lanternes	2	
	Sonnette	1	« vieille »
Institutions			qui occupent des bâtiments « récents »
	Télé Québec	1	
	Radio Canada	6	
	Poste police	1	
	Sûreté Québec	2	
	Voiture poste Canada	1	
	?	1	

© Tous droits réservés

Des églises capturées en totalité ou en partie (clochers pris de loin dépassant des toits des immeubles en premier plan, des façades, etc.), mais aussi des inscriptions dans la pierre (École Souart, Bain public Laviolette, etc.) et des inscriptions de façon générale (Usine C, Molson ou Restaurant Palais Montcalm…)[6]. Je m'attendais à retrouver ces éléments puisqu'ils confirment les propositions de définition faites par écrit (voir figure 1).

Il est nécessaire cependant que je précise ici la forte occurrence des inscriptions, anciennes ou récentes, et que je tisse ici un lien avec certaines photographies de parcs. En effet, l'un des indices proposés à maintes reprises par les élèves des différentes éditions du projet, à l'oral uniquement, pour expliquer pourquoi un lieu est patrimoine, c'est la présence d'une plaque ou d'un panneau explicatif, ce qui engendre donc la prise de photo systématique des parcs, en plusieurs clichés pour peu que celui-ci abrite une statue ou une murale jugée « historique » par les élèves.

Ainsi, si la présence de ces premiers éléments ne m'étonnait pas, car ils illustraient des définitions préalables et mes expériences passées, je fus surprise en revanche par le nombre et la variété de photographies prises dans la perspective de définir le patrimoine à travers des éléments particuliers de l'architecture du quartier : portes cochères, toits mansardés, corniches (exemple en illustration 2). Mais là encore, la motivation exprimée par les « artistes » de ces clichés résidait dans le fait que ces corniches, portes (rouillées pour la plupart) et toitures leur semblaient « anciennes » ou « vieilles » ou encore « belles ». Bien que ce dernier adjectif ne semble pas s'inscrire dans le noyau central (Abric, 2003) du concept de patrimoine, je tenais à l'évoquer tout de même, car il atteste d'une certaine poésie dont j'avais déjà été témoin dans l'édition 2014. Ainsi, le patrimoine, ça peut être « des belles choses ».

Illustration 2 : Exemple d'une photo explicitement prise en raison du toit mansardé (projet MV2015)

© Tous droits réservés

2.4. Des photographies du patrimoine comme amorce de la conceptualisation

En tant que chercheure, l'atelier 3 m'a donc permis de collecter une partie des données nécessaires au panel des représentations initiales des élèves de ce groupe à propos du concept de patrimoine que je souhaitais brosser, mais il visait aussi l'amorce au processus de conceptualisation du dit concept.

En effet, la conceptualisation définie comme un processus « reconstruisant puis dépassant, au plan de la sémiotisation et de la représentation, ce qui était acquis à celui des schèmes d'action » (Piaget, 1974, p. 271, cité par Desrosiers-Sabbath, 1984, p. 25), nécessite, dans un premier temps, une prise de conscience par l'individu qui conceptualise, de cet acquis qui sera reconstruit, dépassé. Je pourrai schématiser cette idée en paraphrasant Astolfi (1992) : « il faut connaître une représentation afin de mieux la transformer ».

L'ensemble des activités autour de l'atelier 3 avaient ainsi pour but non seulement de « faire connaître » leurs représentations du patrimoine aux élèves, mais aussi de multiplier et varier les situations de confrontation au concept (de La Garanderie, 1995), de façon à leur offrir suffisamment d'expériences de celui-ci pour, par comparaison de ces expériences, lui offrir un sens.

Ainsi, rédiger une définition individuellement, prendre des photographies en groupe, discuter de ces photographies pendant la balade et après celle-ci en classe entière forme un ensemble d'expériences dont l'unique intention était de permettre à chaque élève de faire émerger (et exprimer) ses représentations initiales du concept de patrimoine de façon par la suite à les déconstruire, les enrichir, les dépasser tout au long du projet.

Aucune des personnes engagées dans l'équipe n'a, à aucun moment, proposé de définition du mot, invitant la seule élève, un peu inquiète devant cette absence de validation de « la bonne réponse » à la trouver elle-même. La jeune fille soupira et, arborant un petit sourire, prit l'un des dictionnaires de la classe, tourna quelques pages en récitant l'alphabet puis lut à voix haute au bénéfice de ces camarades qui ne l'écoutaient pas : « Patrimoine… ».

© Tous droits réservés

Conclusion

Dans le cadre du projet VM2015, les élèves ont choisi de réaliser un livre documentaire sur l'histoire de leur quartier. La photographie a donc pris une place de choix dans la réalisation de ce projet. L'enseignante, l'animatrice et moi avons ainsi pensé son utilisation dans trois perspectives.

La première perspective est double. En effet, j'ai proposé aux élèves de la classe participant au projet de prendre en photos le patrimoine de leur quartier. Les images ainsi capturées allaient me permettre par la suite de brosser un panel des représentations du concept de patrimoine dont témoignaient les élèves de cette classe. Par ailleurs, cette activité leur permettait aussi de faire émerger leurs représentations du dit concept, étape *sine qua non* du processus de conceptualisation. Sur ces photographies, j'ai observé un grand nombre d'inscriptions et d'éléments architecturaux jugés « vieux », « anciens » par les jeunes photographes. Je fus en particulier surprise de l'importance que les enfants de cette classe ont accordée à des détails de l'architecture de leur quartier : des portes cochères, des corniches…

Ces photos du présent en main, l'enseignante et l'animatrice des ateliers ont ensuite proposé aux élèves d'utiliser la photographie dans des perspectives somme toute assez classiques dans le contexte d'un enseignement des sciences humaines : initier les élèves à la lecture d'images comme source historique puis à l'utilisation de ce même corpus de photographies dans la perspective de partager les résultats de leurs recherches. Ainsi, après avoir observé et décrit deux séries de photographies, celles qu'ils et elles ont prises lors de la ballade dans le quartier et un corpus d'archives, les élèves ont formulé des hypothèses à propos de la fonction de chacun des 14 lieux (et une thématique) étudiés. Pour ce faire, les élèves ont observé chaque détail et établi des relations entre les différents plans et éléments des différentes vues du lieu proposées.

Cette initiation à l'étude de la photographie comme source, a-t-elle modifié le regard que les enfants portent sur leur paysage quotidien ? A-t-elle eu un impact sur leurs habitudes de consommation et de production de l'image ? Au moment de mettre en page le livre, les élèves ne souhaitaient pas recadrer ou même agrandir les photographies qui devaient y prendre place. Pourquoi ? Est-ce qu'il s'agissait dans leurs esprits de « manipulations du réel » ? Des questions qui pourraient certainement motiver une prochaine édition du projet…

© Tous droits réservés

Références

Abric, J.-C. (2003). L'analyse structurale des représentations sociales. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 375-392). Paris, France : Presses universitaires de France.

Audigier, F. (1999). Représentations visuelles en histoire et en géographie : les images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans M. Masselot-Girard (dir.), *Images, langages : recherches et pratiques enseignantes* (p. 45-53). Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Issy-Les-Moulineaux, France : ESF.

Becker, H. S. (2009). *Comment parler de la société : artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales* (C. Merllié-Yuong, trad.). Paris, France : La Découverte.

Boutin, J.-F. et Martel, V. (2014). Utiliser la bande dessinée au primaire pour apprendre à mieux lire et développer la littératie critique. *Enjeux, 10*(1), 20-23.

Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A et Yelle, F. (2014). L'intégration des jeux vidéo : entre 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). Québec, Canada : Multimondes.

Charrette, D. (2011). Quelques pistes pour considérer la bande dessinée historique en tant qu'outil didactique. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 159-176). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

de La Garanderie, A. (1995). *L'intuition, de la perception au concept*. Paris, France : Bayard.

Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts : vers un système de modèles d'enseignement.* Sillery, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Gervereau, L. (2000). *Voir, comprendre et analyser les images* (3e éd.). Paris, France : La Découverte.

Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.

Giroux, P., Gagnon, M., Gremion, C. et Heinzen, S. (2014). Regard de futurs enseignants sur l'importance des compétences TIC (internet) pour les jeunes et la responsabilité de divers intervenants à cet égard. *Formation et profession*, 22(1).

Laperle, D. (2014). L'analyse des affiches de propagande : quand l'art d'influencer rend service à la pédagogie. 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. 233-242). Québec, Canada : Multimondes.

© Tous droits réservés

Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. 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. 213-231). Québec, Canada : Multimondes.

Lebrun, N., Gagné, C. et Lalongé, P. (2006). *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.

Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015). La classe d'histoire de l'antiquité : réflexion didactique préliminaire sur les apports et limites du recours à la bande dessinée. Dans J. Gallego (dir.), *La bande dessinée historique : premier cycle : l'Antiquité* (p. 113-120). Pau, France : Presses de l'université de Pau et des pays de l'Adour.

Martel, V. et Sala, C. (2017, mai). *L'image et les pratiques d'enseignement en histoire-géographie et en éducation culturelle : enjeux, usages et perspectives.* Communication présentée au 85e congrès de l'Association francophone pour le savoir [Acfas], Montréal, Canada. Récupéré du site http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/85/500/519/c

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. Paris, France : Nathan.

Photographie. (2017). *Dans Larousse*. Récupéré du site http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/photographie/60451#7VkvMpiOhsA5RiR8.99

Poyet, J. (2001). Réflexion sur l'histoire de Paris et son enseignement à l'école primaire. Compte-rendu du projet « Lutèce 2001 ». D.E.A. « Histoire et Civilisations. Pédagogie de la discipline », Paris, France : École des Hautes Études en Sciences sociales.

Poyet, J. (2009). Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, dépôt institutionnel de UdeM : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3587

Poyet, J. (2013). Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec. *Les Cartables de Clio, 13*, 137-144.

Stan, C. A. et Larouche, M.-C. (2016). Illustrer le territoire québécois dans les manuels d'histoire au secondaire : étude de cas sur le paysage en tant qu'outil de médiation culturelle et ses rapports avec l'espace, le pouvoir et l'identité. *Regards géopolitiques* (2) 3, 20-32.

© Tous droits réservés

[1] Les grandes étapes de la démarche telles que formulées dans le PFEQ sont : prendre connaissance d'un problème, s'interroger/se questionner, planifier une recherche, cueillir et traiter l'information, l'organiser et communiquer les résultats de sa recherche.

[2] Furent retenus pour ce projet les 14 lieux suivants : la brasserie Molson, La prison du Pied-du-Courant, l'église Sainte-Brigide-de-Kildare, l'école Saint-Pierre, la station de pompage Craig, la Bank of Montréal, le Bain Laviolette, la station postale C, l'usine C, l'école Garneau, le pont Jacques-Cartier, le bain Généreux et l'écomusée du fier monde, la Maison Radio-Canada et une thématique : l'architecture du quartier.

[3] Les grandes étapes de la démarche telles que formulées dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) sont les suivantes : prendre connaissance d'un problème, s'interroger/se questionner, planifier une recherche, cueillir et traiter l'information, l'organiser et communiquer les résultats de sa recherche.

[4] Ces résultats seront présentés dans une publication à venir. Ils sont ici partiellement présentés puisque n'étant pas l'objet de cet écrit.

[5] 181 furent initialement produites, mais nous en avons d'emblée exclu 7, car clairement hors-consigne.

© Tous droits réservés