

**Usage d'images à forte charge émotionnelle dans
l'enseignement de l'histoire : vers un cadre didactique qui
prend en compte la sensibilité des élèves ?**

Travail écrit de recherche (TER)

Professeur : Francesco Arcidiacono

Bienne, le 31 mai 2026

1. Page liminaire

1.1. Résumé

Ce travail interroge les conditions d'intégration d'images à forte charge émotionnelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire I. Constatant la tension entre l'impératif de vérité historique et la protection du bien-être des élèves, il vise à dégager un cadre didactique qui permette d'utiliser ces documents sans effets négatifs. La recherche se fonde sur les apports de Sauser (2022) et se prolonge par une enquête de terrain dans une école secondaire du Jura bernois. A travers une méthode mixte, des entretiens ont recueilli d'une part les difficultés, critères de sélection et les stratégies et dispositifs déclarés par les enseignants. D'autre part, des questionnaires ont sondé les avis des élèves sur ce qu'ils considèrent sensible et sur la pertinence de ces stratégies et dispositifs. L'analyse croisée de ces données a permis d'identifier des points de vigilance, des types d'images plus sensibles, et des stratégies et dispositifs pédagogiques afin d'employer les images à forte charge émotionnelle comme moteurs d'apprentissage historique.

1.2. Mots-clés

Histoire, images, sensible, émotions, dispositifs

Table des matières

1. PAGE LIMINAIRE	2
2. INTRODUCTION	4
3. PROBLÉMATIQUE	5
4. MÉTHODOLOGIE	9
5. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	11
5.1. ENTRE FAIRE RÉAGIR ET PRÉSERVER : UNE LIMITE DIFFICILE À ÉTABLIR	11
5.2. DES THÉMATIQUES IDENTIFIÉES COMME DÉLICATES	13
5.3. DES SUPPORTS PLUS SUSCEPTIBLES D’AFFECTER LES ÉLÈVES	18
5.4. DES STRATÉGIES ET DISPOSITIFS ADAPTÉS AUX BESOINS DES ÉLÈVES	21
6. CONCLUSION	26
7. BIBLIOGRAPHIE	29
8. ANNEXES	31
8.1. QUESTIONNAIRE	31
8.2. GRAPHIQUES	34
8.3. TABLEAUX	35

2. Introduction

En tant qu'étudiant en histoire, j'ai toujours trouvé que l'image était un puissant vecteur de sens, capable à la fois d'éclairer un événement et de nous toucher profondément. En français, lors de la préparation d'une séquence centrée sur Petit Pays de Gaël Faye, roman qui aborde le génocide rwandais, j'ai fait face à une question difficile : fallait-il montrer des photographies d'archives du génocide ? Si oui, lesquelles ? Et surtout : comment les intégrer ? Mon objectif était de rendre tangible l'horreur historique, mais je craignais de heurter certains élèves, voire de réveiller des traumatismes familiaux ou culturels.

Car les effets d'une exposition à des images violentes chez les jeunes ne sont pas anodins et font, en particulier à l'ère du numérique, l'objet d'inquiétudes. Dans un entretien publié par *Le Temps* le 23 février 2024, la docteure en psychopathologie Angélique Gozlan souligne notamment que les images de guerre diffusées sur les réseaux sociaux, surgissant souvent sans contextualisation ni accompagnement verbal, peuvent provoquer sidération, peur, dégoût ou fascination chez certains adolescents. En réponse à ces craintes, j'ai finalement opté pour une présentation très elliptique : certaines photographies de personnes en deuil suggéraient une situation dramatique, sans pour autant que les élèves puissent se figurer l'inhumanité et l'horreur du génocide.

Cette opposition entre l'impératif de dire la vérité historique, de sensibiliser les élèves et la nécessité de protéger le bien-être émotionnel de chacun n'est toujours pas résolue dans mon enseignement. Mon intention n'est pas de censurer la violence. Au contraire, j'aimerais élaborer un cadre didactique afin de pouvoir intégrer des images, les accompagner d'outils méthodologiques, les faire déboucher sur des discussions, et nourrir le travail d'analyse, pour que chacun puisse s'approprier ces images selon son propre rythme. Professionnellement, l'enjeu est double : d'une part, former des citoyens capables de lire et de questionner les documents iconographiques ; d'autre part, préserver un climat de confiance et d'écoute en salle de classe, où l'émotion ne soit ni tue ni manipulée, mais envisagée comme une porte d'entrée légitime dans la compréhension du passé. C'est dans ce souci d'équilibre entre rigueur historique, sensibilité, et bienveillance collective que s'inscrit la suite de ma réflexion.

3. Problématique

La recherche ne remet pas en cause l'intérêt certain de l'utilisation d'images dans l'enseignement en histoire. Dans son analyse des ouvrages jeunesse sur la Shoah, Finet (2019) met en avant que les albums qui recourent à des photographies « métonymiques » (comme le portail d'Auschwitz ou le portrait d'Anne Frank) fonctionnent comme une « propédeutique » visuelle et permettent de construire une mémoire collective chez l'enfant (pp. 43-60). Pour Hren (2020), l'usage de photographies au lycée, même sensibles ou controversées, est essentiel parce qu'elles « ouvrent les yeux » des élèves sur la réalité des faits, déclenchent une émotion propice à la réflexion et offrent la preuve visuelle qui fait dire que « voir, c'est croire » (« seeing is believing ») (p. 144). Le travail de Savenije (2014) souligne également que leur utilisation favorise la construction d'images mentales riches et nuancées chez les élèves et qu'elle permet de les engager affectivement et cognitivement, à travers, notamment, l'empathie et la curiosité. L'article de Logtenberg et al. (2024), qui s'est intéressé plus largement au patrimoine présent dans les musées, met en exergue que ce dernier ancre la discussion à travers un objet concret. Guidé par une question centrale et déplié à travers une méthode, ce dispositif permet dans une certaine mesure de transformer la charge émotionnelle en moteur d'enquête historique.

Les études convergent également sur la nécessité d'un cadrage didactique méticuleux et adéquat lorsque des sujets et images sensibles sont mobilisées. Ainsi, Wulf (2021) souligne le besoin d'articuler cognition, mémoire et émotion, afin que les élèves restent ouverts à l'altérité et qu'aucune émotion ne soit instrumentalisée à des fins d'exclusion (pp. 1-3). Pour une exposition à des enfants, Finet (2019) avance le principe de « déréalisation » : la violence est tenue à distance par des procédés graphiques et narratifs, notamment : des animaux anthropomorphes, les jeux de couleurs et les mises en scène (pp. 61-63). Hren (2020) met en avant des conditions pour que la photo serve la compréhension sans verser dans le choc gratuit : contextualisation rigoureuse, préavis, droit de retrait et prise en compte du possible « trigger » (pp. 117-134). Le travail de Sauser (2022) étudiant la manière dont des images en cours d'histoire peuvent être apportées sans pour autant marquer négativement certains élèves, compare des vécus d'élèves avec la pratique déclarée des enseignants d'histoire. Ses résultats, couplés avec l'entretien d'un travail social permettent de

déduire plusieurs conditions nécessaires à l'exposition d'images en histoire, notamment : une préparation, un espace de parole et un débriefing (Sausser, 2022, pp. 51-52). A ce titre, deux notions sont essentielles :

a) *L'émotion*

Tcherkassof et Frijda (2013) posent d'abord que l'émotion n'est pas un simple phénomène cérébral ni un ensemble de « sentiments » isolés, mais un « syndrome multi-composant » où réactions physiologiques, motrices, cognitives, affectives et « ressenties » se coordonnent pour former un « pattern de réponses » spécifique à chaque affection (p. 503). Ils insistent sur le caractère « relationnel » de l'émotion, conçue comme une posture corporelle exprimant la façon dont le sujet évalue et se positionne vis-à-vis d'un « objet pourvu d'une signification » et d'une « valeur affective », préparant ainsi une « disposition à l'action » parfois impulsive (Tcherkassof et Frijda, 2013, pp. 501-507).

Dantzer (2009) en décrit la manifestation concrète : à cette évaluation s'ajoute d'emblée une sensation de « plaisir » ou de « déplaisir », parfois intense au point d'être ressentie comme une « prise aux tripes », accompagnée de variations du rythme cardiaque, de la pression sanguine, de la respiration et de l'activité viscérale. Ces changements somatiques se traduisent en expressions observables (pp. 7-8). Codées en « unités d'action » faciales (*Facial Action Coding System* ou « FACS »), postures caractéristiques et modulations de la voix (tonalité, tempo, intensité), elles font de l'émotion un état à la fois vécu intérieurement et rendu accessible à l'observation externe (Dantzer, 2009, pp. 20-23).

b) *L'image*

Le terme même d'« image » couvre des réalités très variées : de l'ombre naturelle, au film, en passant par le dessin d'enfant ou la métaphore verbale, cela rend sa définition délicate. Ce qui fait son noyau commun, soulignent Joly et Martin (2021), c'est qu'elle « emprunte certains traits au visuel » tout en dépendant d'un sujet qui la produit ou la reconnaît : elle fonctionne comme un « signe analogique », reposant sur la ressemblance pour évoquer autre chose qu'elle-même (pp. 9-36).

Selon Faure (2020), le terme « image » en contexte pédagogique renvoie d'abord à une catégorie « mouvante » et plurielle (pp. 6-7). Dans son acceptation matérielle, l'image désigne des objets concrets : dessins, tableaux, photographies, images animées, qu'on appelle parfois « icônes », « figures », « illustrations » ou « représentations ». Étymologiquement issue du latin *Imago*, désignant un « masque de cire à la ressemblance [d'un] défunt », elle a conservé la fonction de « rendre visible » une réalité. Faure (2020) souligne enfin l'ambivalence de ces « curieux objets placés sous nos yeux », dont le sens naît « du regard que pose le contemporain sur la représentation du monde qui lui est offerte » (p. 7). En classe, l'image devient ainsi un véritable point d'ancrage pour la réflexion critique de l'élève sur les liens entre représentation et réalité.

Dans ce cadre, ce travail vise à réinvestir le questionnement de Sauser (2022) à travers une enquête de terrain ancrée dans la région du Jura bernois ainsi que dans le présent : des enseignants en activité et des élèves actuels de secondaire I. La problématique de ce travail est donc la suivante :

- *Comment les enseignants d'histoire peuvent-ils intégrer des images, y compris celles à forte charge émotionnelle, tout en minimisant le risque d'effets négatifs sur les élèves ?*

En articulant, d'une part, l'expérience, et les avis des enseignants sur les stratégies qu'ils mettent en place, et d'autre part, la perspective des élèves sur les types d'images qui ont pu les troubler, et les dispositifs qu'ils trouvent nécessaires, ce travail vise à dégager un ensemble de principes didactiques qui permettront aux enseignants d'intégrer des visuels à forte charge affective tout en garantissant la stabilité émotionnelle des élèves et la qualité de l'apprentissage historique.

Elle s'articule à travers les sous-questions suivantes :

- *Comment les enseignants d'histoire intègrent-ils des images sensibles dans leurs cours ? Quelles stratégies pédagogiques et quels dispositifs didactiques les enseignants mobilisent-ils lorsqu'ils présentent des images sensibles, et quels obstacles rencontrent-ils ?*

Il s'agit de consulter les enseignants concernant les images vis-à-vis desquelles ils portent une attention particulière, ainsi que les facteurs qui motivent leur choix. Il est surtout question d'explorer leur pratique : les stratégies et les dispositifs qu'ils mobilisent ou envisagent de mobiliser, ainsi que les difficultés rencontrées face à la diversité des sensibilités.

- *Quelles stratégies pédagogiques et quels dispositifs didactiques les élèves trouvent-ils adaptés à leurs besoins lorsque des images sensibles sont visionnées en cours d'histoire ?*

L'objectif est ici de croiser la perspective des enseignants avec celle des élèves. Le questionnement porte sur les expériences d'élèves, afin de déterminer les types d'images qui les ont affectés ou qui pourraient les affecter. De plus, il recueillera leur avis quant à la pertinence, à l'adéquation des stratégies et dispositifs à leurs besoins.

4. Méthodologie

La méthode que nous avons choisie dans ce travail de recherche est mixte. Effectivement, une méthode qualitative est pertinente dans un premier temps dans la mesure où la visée est d'explorer, et de « faire apparaître des dimensions qui ne sont pas directement visibles », telles que la « diversité des pratiques » des enseignants. Il n'est pas question de quantifier mais d'interroger la subjectivité de ces derniers, de « rechercher la signification » derrière leurs dispositifs. Dans ce cadre, nous avons procédé à une enquête par entretiens avec trois enseignants que nous désignons dans une logique d'anonymisation : E1, E2 et E3.

En référence à Blanchet et Gotman (1992), celle-ci est « particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (p. 16). Les entretiens ont porté premièrement sur le choix des images par les enseignants, les critères qui les motivent et les difficultés qu'ils rencontrent. Finalement, il a été question d'identifier les dispositifs et stratégies que les enseignants mobilisent afin d'inclure des images sensibles dans leur enseignement et ceux qu'ils envisagent d'utiliser.

Suivant le modèle séquentiel exploratoire exposé par Creswell (cité par Pluye, 2019), la collecte et l'analyse des données qualitatives a par ailleurs permis de construire une partie d'une seconde phase quantitative. De manière complémentaire à la récolte de donnée qualitative, une méthode quantitative a testé les propositions formulées lors des entretiens (Kalika et Mouricou, 2023). L'objectif a été ici de croiser la perspective des enseignants avec celle des élèves. Le questionnement a déterminé le type d'images qui ont pu ou pourraient affecter les élèves. Il a visé à vérifier s'ils rejoignent les éléments auxquels les enseignants accordent une attention, des précautions particulières, et éventuellement à en mettre en lumière de nouveaux. D'autre part, il a recueilli leur avis quant au degré de pertinence, d'adéquation des stratégies et des dispositifs à leurs attentes et à leurs besoins.

A cette fin, l'outil que nous avons retenu est le questionnaire. Nous l'avons utilisé avec cinq classes : une de 9H, trois de 10H et une de 11H, pour un total de 86 élèves. Selon

Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017) cet outil consiste à poser à un « ensemble de répondants (une population totale ou un échantillon) », une série de questions qui peuvent notamment être relatives à « leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème » (p. 237). Se basant en partie sur le questionnaire proposé par Sauser (2022), il comporte trois séries de questions. La première a servi à circonscrire la population concernée : elle a séparé les personnes qui ont vécu une expérience marquante, de celles qui ont pu en observer directement une atteignant un camarade, ou celles qui n'en ont pas vécue. Une seconde série, constituée de questions ouvertes, a porté sur la description des images qui ont marqué négativement la personne. Une troisième série s'est concentrée sur l'opinion de l'élève quant à la pertinence du type de dispositif et de stratégie mobilisés afin de prévenir ou de réduire les réactions émotionnelles négatives.

Déjà évoquée, la complémentarité fait figure d'avantage de cette démarche. Elle se traduit dans combinaison des deux groupes : celui des acteurs qui conçoivent les dispositifs (les enseignants) et celui des bénéficiaires (les élèves). Pareillement, elle se manifeste dans la mixité méthodologique. La phase qualitative (les entretiens) explore en profondeur les pratiques, motivations et stratégies des enseignants, ce qui aide à formuler des hypothèses et des propositions pertinentes. La phase quantitative (les questionnaires) permet ensuite de tester ces hypothèses sur un échantillon plus large, offrant une certaine généralisation des résultats. En revanche, interroger seulement trois enseignants limite la représentativité des pratiques observées. Il en va de même pour la phase quantitative, dont l'échantillon se restreint à 86 élèves. Les conclusions risquent de refléter des contextes spécifiques (le type d'établissement, ou le profil des élèves) et non des tendances générales. Cela limite évidemment la validité externe et la possibilité de généralisation. Une limite supplémentaire est par ailleurs liée à la nature déclarative des données. Les informations recueillies reposent uniquement sur ce que les enseignants et les élèves déclarent. Cela ne permet pas d'observer directement les pratiques en classe ni les réactions réelles des élèves face aux images. Il y a donc un risque que certaines dimensions importantes (des gestes, attitudes, ou micro-interactions) échappent à l'analyse.

5. Présentation, analyse et interprétation des résultats

5.1. Entre faire réagir et préserver : une limite difficile à établir

Les propos recueillis auprès des trois enseignants interrogés mettent en évidence une convergence nette autour de l'intérêt didactique des images en cours d'histoire. En plus de fonctionner comme un outil « très efficace » pour faciliter l'entrée dans les apprentissages (E2), elles permettent aux élèves d'accéder à des réalités souvent éloignées d'eux, dans le temps comme dans l'espace, qui pourraient rester abstraites s'ils étaient uniquement abordés par le texte. Cette dimension est particulièrement visible dans les propos de E3 lorsqu'il évoque l'enseignement de la guerre. Selon lui, l'image permet de mettre les élèves « en situation au plus près des traumatismes que peuvent causer une telle guerre », car celle-ci demeure pour eux « hyper abstraite ».

De plus, l'image, comme le souligne E3, sert également parfois, en suivant un but pédagogique, à les « sensibiliser à une cause », à susciter des émotions, de l'étonnement, à provoquer des réactions :

« [...] la limite implicite, c'est de ne pas traumatiser les élèves, pas qu'ils ressortent de mes leçons en courant, en pleurant à la maison, qu'ils puissent regarder les images sans être complètement déboussolés, traumatisés après la leçon. Mais je ne m'interdis pas forcément d'utiliser des sources très variées qui peuvent être parfois un peu dérangeantes, si le but est de les faire réfléchir, réagir à certaines choses. »

Il s'agit de sensibiliser, faire réagir tout en ne basculant pas dans un niveau qui aurait un impact émotionnel négatif pour l'élève. Là réside justement une difficulté pour les enseignants : déterminer une limite dans la dureté, dans la charge émotionnelle de l'image, car tous déclarent avoir été confrontés, dans une certaine mesure, à des réactions émotionnellement marquées de la part de leurs élèves. Face à cette difficulté, les enseignants interrogés attirent l'attention sur plusieurs points quant au choix des images et la détermination d'une limite. Premièrement, ce qui sonne comme une évidence mais qui ne l'est pas forcément, est le respect des normes légales lorsque l'on visionne un film en classe. E3 ajoute que s'il lui arrive de trouver un film ou une série qu'il trouve pertinent afin d'illustrer certains thèmes historiques, mais dont l'âge légal est supérieur à celui de ses élèves, il sélectionne des passages qui ne sont « vraiment pas sujets à polémique » et « vraiment pas délicats à montrer ».

Un autre critère de sélection important est indéniablement leur propre ressenti, leur « instinct ». Si en tant qu'adultes, ils se sentent mal à l'aise, « tiraillés », qu'ils ressentent des doutes, qu'ils « hésitent », il est fort probable que cela puisse affecter les élèves. Leur premier réflexe consiste donc à « se questionner » et à interroger leurs propres émotions et leur limite personnelle. Il s'agit aussi et surtout de se mettre à la place de l'élève. E1 souligne justement que la limite dépend des sensibilités de chacun : « Il y a des degrés différents, des déclencheurs différents aussi selon les élèves ». A ce titre, il est « essentiel » de laisser s'écouler un certain temps afin de prendre la température et de bien connaître sa classe :

« Je vais aussi attendre un certain temps pour connaître la classe et aussi les personnalités, de voir un petit peu qu'est-ce qui est aussi supporté par certains élèves. En ce moment, je sais que dans ma classe et dans d'autres classes, il y a des élèves qui sont plus sensibles que d'autres et particulièrement justement à des images qui peuvent être fortes et difficiles, qui ont un rapport avec le corps de manière générale. »

Leur contexte, leurs vulnérabilités, leurs expériences de vie, leur culture sont également des paramètres à prendre en compte si l'on veut s'assurer de préserver leur bien-être émotionnel, et de ne pas risquer d'entraîner des « réactions démesurées », comme le met en avant E3 :

« Évidemment que, si je reprends l'exemple de Charlie Hebdo, quand je sais que j'ai une classe à majorité musulmane, je ne vais pas forcément insister. On peut en parler, débattre, mais je ne vais pas exprès projeter la caricature de Mahomet, par exemple. Ou s'il y a un sujet d'histoire qui évoque, je ne sais pas, les suicides de personnalités importantes, et puis, je sais que dans la classe, il y a des élèves qui ont perdu leurs parents pour cette même cause, je ne vais pas commencer à aller dans cette direction, insister dans cette direction. »

Les enseignants insistent pareillement sur l'importance de garder en ligne de mire et de questionner l'intérêt didactique du visionnage des images sensibles. Les utiliser dans le simple but « d'illustrer » la violence ou de « voir du gore pour voir du gore » ne sont pas des démarches pertinentes. En effet, E1 et E2 relèvent qu'à l'inverse, ils doivent parfois ménager la curiosité des adolescents. Ils ont l'impression qu'une partie de leurs classes ressentent parfois une forme de « fascination » ou, pour le moins, un certain « attrait pour le macabre » qui peut être « un peu déroutant ». E2 rapporte que, lorsqu'il aborde la question des camps de concentration, certains élèves n'hésitent pas à le manifester : « « Montrez-nous ! Montrez-nous ! » Ils veulent voir. ». E1 a également pu constater que certains voudraient peut-être « plus de drames ou de

choses plus fortes ». Ils invitent alors à rester vigilant et à ne pas se laisser « happer[r] » : « Il faut aussi éviter de tomber dans le spectacle, l'engouement. Il faut surtout faire attention à ne pas tomber là-dedans ».

Outre cet attrait déconcertant, ils remarquent une limite de tolérance de dureté des images élevée chez une partie des élèves. Pour E3, il est possible que l'exposition très fréquente dans les médias d'événements tragiques comme les guerres en Ukraine ou dans la bande de Gaza crée une « espèce d'habitude ». A cela s'ajoute la distance temporelle et géographique que les élèves peuvent mettre avec certains événements. E2 a l'impression que l'ancienne génération, était plus touchée par la visite des camps de concentration. Aujourd'hui, il estime que ce pan cauchemardesque de l'histoire a « presque tendance à faire partie d'un passé lointain ». A ce titre, les trois enseignants s'appliquent dans une certaine mesure à « conserver le caractère sensible des images pour ne pas les banaliser » ainsi qu'à rappeler, à garder en mémoire le caractère « dramatique » des événements. E1 explique par exemple avoir renoncé à montrer la vidéo des attentats du 11 septembre, car elle craignait de la montrer « comme on pourrait montrer un film d'action ». Elle a de plus explicité à sa classe que malgré le fait qu'on ne voit ni le sang, ni les morts, la tragédie était bien présente.

5.2. Des thématiques identifiées comme délicates

Les trois enseignants interrogés ont relevé des thématiques plus susceptibles d'affecter les élèves qui entrent en considération dans leur sélection d'images. Ces catégories thématiques appellent à une vigilance et à une préparation accrues. A ce titre, les images liées à la violence, à la mort et à la souffrance humaine occupent le premier plan. E1 explique s'être fortement questionnée sur le visionnage de photos traitant ces sujets. Les images du génocide de la Shoah et des corps mutilés sont aussi systématiquement évoquées. E2 souligne par exemple la difficulté que représentent « des images extrêmement dures à voir » liées à la libération des camps de concentration. De manière similaire, E3 évoque les « photos de cadavres en gros plan » ou les soldats défigurés comme des contenus particulièrement délicats à montrer.

En second lieu, les images liées à la religion apparaissent comme un autre type de contenu sensible. E3 a répété est revenu à plusieurs reprises sur le fait que cette thématique était « la plus dure à aborder à travers l'image ». La question religieuse fait

partie des sujets qui lui demandent un travail plus important en amont car elle peut mener à des situations compliquées : « à cause des a priori, à cause des croyances où là, on va heurter leurs valeurs et souvent, on est face à un mur parce qu'ils pensent qu'ils ont raison. Là, c'est plus délicat ». Avec certaines classes, lorsqu'il a abordé les attentats de *Charlie Hebdo*, il a préféré « discuter » sans montrer de caricatures du prophète.

Enfin, la question de la nudité et de la sexualité constitue un troisième pôle de sensibilité. Si elle est parfois considérée comme légitime dans un cadre artistique, elle peut néanmoins susciter des réactions de gêne ou de rejet :

« [...] éventuellement, quand on montre un extrait ou un film, il peut y avoir des situations où il y a une confrontation à la nudité. C'est vrai que moi, je vais y réfléchir, de savoir si c'est quelque chose que je montre ou pas. [...] Enfin, voilà, on va peut-être avoir une scène d'amour qui est courte. On sait assez vite qu'à cet âge-là, ces scènes peuvent extrêmement gêner. Et puis, donc, moi, j'ai pas envie de les mettre dans une situation de gêne inutilement si ça sert pas le propos historique. »

E2 explique notamment que des élèves peuvent être davantage choqués par une nudité non sexualisée que par des contenus pourtant très violents. Cette sensibilité apparaît en partie dépendante du contexte culturel et religieux des élèves. E2 explique par exemple qu'il est arrivé que des élèves refusent certaines images considérant que « ce n'est pas en accord avec [leur] religion ». La thématique de la médecine et de l'anatomie humaine ressort également dans un entretien. E1 expose qu'un dessin de Léonard de Vinci représentant « un ventre de femme enceinte [...] avec un fœtus à l'intérieur » a déclenché une crise d'angoisse chez une élève, particulièrement sensible aux représentations des accidents, du sang et de la maladie.

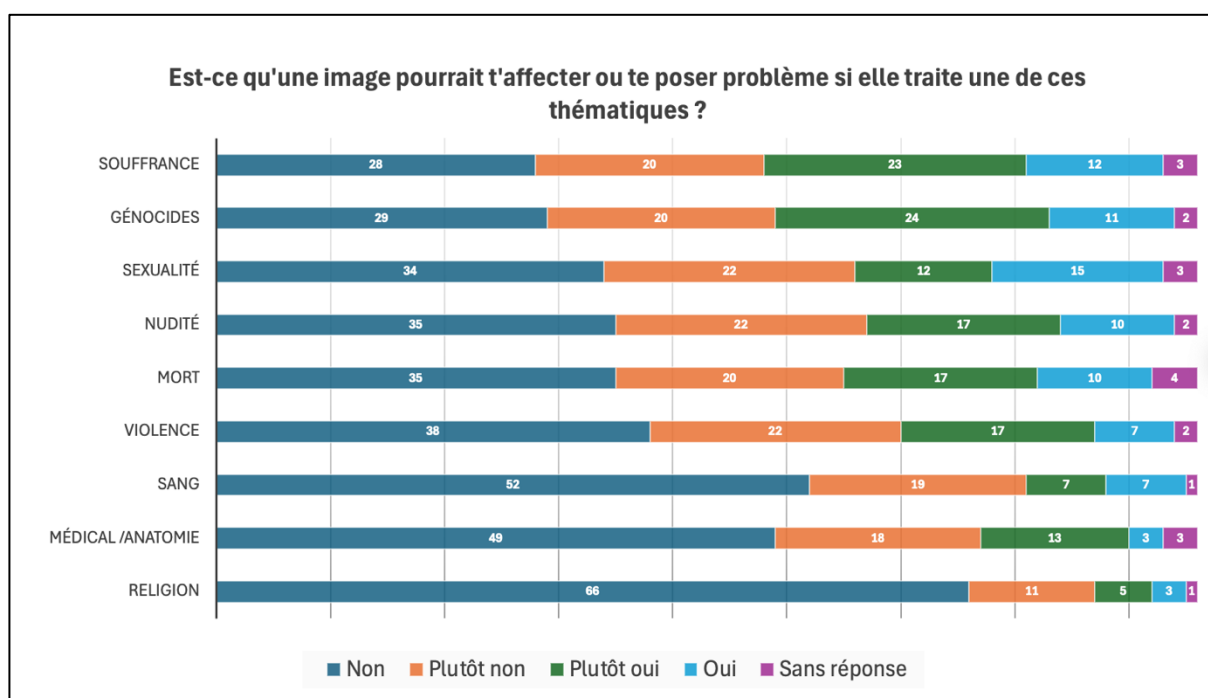
Si oui [tu as déjà été ou si tu as vu quelqu'un être choqué ou affecté par une image en cours d'histoire], peux- tu décrire l'image (ou les images) dont il s'agissait ?
1. La révolution française par exemple ou des images du Moyen-Âge
2. C'était une image de personnes qui prenait un selfie devant des pendus morts.
3. Une image du Moyen Age ou la guerre
4. Des scènes de sang
5. Peut-être que j'ai déjà entendu des gens rire si il y avait des personnages nus sur la photo
6. Du gore ou des parties intimes
7. Des morts
8. Il s'agissait de personne qui se faisait esclavager
9. Il y avait une vidéo qui présentait une scène de crime, et a un moment, on a eu une courte scène avec du sang
10. La maladie du scorbut.
11. Les image de torture ou de maladie comme par exemple le scorbut, ou les images de génocide
12. Quand on nous a montré une vidéo où Kennedy c'est fait assassiné et que on a vu son cerveau sortir de sa tête.
13. Des images de meurtre (Kennedy) ou des gens avec du scorbut (leurs dents)
14. La plupart du temps, les hommes sans pantalons (sur les statues/photos/portraits de qqn)
15. Il y avait un film sur Germinal, il y avait une femme qui coupe la partie intime de l'homme.
16. Les gueules cassées.
17. De la propagande nazie d'un dictateur Staline, Mussolini, Hitler, de la guerre, etc.
18. Des juifs qui étaient mince dans un camp de concentration : image.

Tableau 1 : question ouverte « Si oui [tu as déjà été ou si tu as vu quelqu'un être choqué ou affecté par une image en cours d'histoire], peux- tu décrire l'image (ou les images) dont il s'agissait ? ».

Les 18 réponses à la question ouverte : « Si oui [tu as déjà été ou si tu as vu quelqu'un être choqué ou affecté par une image en cours d'histoire], peux- tu décrire l'image (ou les images) dont il s'agissait ? » rejoignent largement les considérations des enseignants. Les réponses des élèves confirment d'abord que les images les plus susceptibles d'affecter renvoient à la violence, à la mort, au sang et à la souffrance. Plusieurs élèves évoquent des « scènes de sang », « du gore », « des morts », « des images de meurtre », des « images de torture », des « images de génocide », ou encore les « gueules cassées ». Cela correspond très directement aux préoccupations formulées par les enseignants. Les réponses des élèves confirment aussi l'importance particulière des images liées à la Shoah et aux camps de concentration. L'élève qui évoque « des juifs qui étaient mince dans un camp de concentration » rejoint directement les interrogations de E2 autour des images de la libération des camps. De même, les mentions du génocide, de la guerre, des corps blessés ou des gueules cassées confirment que les images historiques liées aux conflits et aux violences extrêmes constituent bien un noyau de sensibilité partagé par les enseignants et les élèves.

Les résultats rejoignent également les propos des enseignants au sujet de la nudité et de la sexualité. Plusieurs réponses d'élèves indiquent que des représentations de corps nus, de « parties intimes » ou de scènes à connotation sexuelle peuvent également provoquer des réactions marquées. Certains élèves mentionnent ainsi avoir entendu des camarades rire lorsqu'il y avait des « personnages nus » sur une image ; d'autres citent « du gore ou des parties intimes », « les hommes sans pantalons » dans des statues, photographies ou portraits, ou encore une scène très violente du film *Germinal* où une femme ampute les parties intimes d'un homme. Ces réponses entre en résonnance avec les préoccupations des enseignants, pour qui la nudité constitue un objet de vigilance, même lorsqu'elle n'est pas pornographique ni explicitement sexualisée.

La thématique de la médecine et de l'anatomie ressort aussi nettement dans les réponses des élèves, avec plusieurs mentions du scorbut, de la maladie, des dents, ou de scènes corporelles particulièrement crues. Les réponses des élèves montrent que les représentations du corps abîmé, malade ou ouvert peuvent être fortement sensibles. Il y a toutefois un décalage important : les élèves ne mentionnent pas du tout la religion comme catégorie sensible, alors que celle-ci occupe une place forte dans les entretiens enseignants, en particulier chez E3. Cette thématique est identifiée par les enseignants comme sensible sur le plan symbolique et identitaire car elle peut comprendre des images perçues comme irrespectueuses ou contraire aux convictions personnelles des élèves. Or, les élèves décrivent surtout des images d'éléments concrets et choquants sur le plan visuel (comme le sang, la mort, ou les parties intimes).



Graphique 1 : question fermée « Est-ce qu'une image pourrait t'affecter ou te poser problème si elle traite une de ces thématiques ? ».

Autre(s) thématique(s)
1. Violence sexuelle
2. Violence sexuelle
3 Torture
4. Sang
5. Phobie du sang

Tableau 2 : question ouverte « Autre(s) thématique(s) ».

Les réponses à la question fermée « Est-ce qu'une image pourrait t'affecter ou te poser problème si elle traitait une de ces thématiques ? » tendent à corroborer les observations des enseignants. Les résultats les plus parlants concernent la souffrance et les génocides, qui semblent effectivement susceptibles d'affecter une part importante du public scolaire. Pour chacune de ces thématiques, 35 élèves sur 86 répondent « plutôt oui » ou « oui », soit environ 41 % des répondants, une proportion élevée. Ils viennent confirmer les propos des enseignants, qui identifient les images liées à la Shoah, aux corps mutilés ou aux cadavres comme particulièrement délicates. La « torture » évoquée dans « autre(s) thématique(s) » vient renforcer cette tendance.

La mort, la nudité et la sexualité apparaissent également comme des catégories sensibles. Pour chacune d'elles, 27 élèves répondent « plutôt oui » ou « oui », ce qui représente environ 31 % des répondants. Autrement dit, près d'un tiers des élèves

reconnaissent qu'une image traitant de ces thèmes pourrait les affecter ou leur poser problème. La thématique de la sexualité est par ailleurs celle qui a enregistré le plus de réponses positives nettes : 15 élèves ont répondu « oui », ce qui souligne le caractère sensible et problématique de ce sujet. Cela confirme les préoccupations des enseignants autour des « scènes d'amour », de la nudité ou des corps exposés.

La violence recueille 24 réponses positives, soit environ 28 % des élèves. Là encore, cette proportion est importante : plus d'un élève sur quatre pourrait être affecté par une image violente. Il faut toutefois noter que le terme « violence » est très large. Certains élèves peuvent se dire peu affectés par la violence. Toutefois, il ne serait pas aberrant d'imaginer qu'ils seraient davantage marqués lorsqu'elle est incarnée par une scène précise, comme les deux mentions de « violence sexuelle » dans « autre(s) thématique(s) » peuvent le laisser supposer.

Étonnamment, le sang obtient, un total de réponses positives plus faible : 7 « plutôt oui » et 7 « oui ». Les réponses à la rubrique « autres(s) thématique(s) » viennent néanmoins relativiser ce résultat puisque deux élèves ont souligné à cet endroit leur sensibilité au sang, dont un a indiqué qu'il en avait la phobie. Ces résultats restent significatifs. Il en va de même pour la thématique relative à la médecine et à l'anatomie. A nouveau, le cas de la religion semble beaucoup moins problématique du point de vue des élèves. Bien qu'elle occupe une place importante dans les propos des enseignants, seuls 8 répondent « plutôt oui » ou « oui », soit environ 9 %.

5.3. Des supports plus susceptibles d'affecter les élèves

Les enseignants interrogés expliquent que certains supports sont plus susceptibles d'affecter parce qu'ils donnent aux élèves un sentiment de proximité immédiate avec la réalité représentée. Pour E1, contrairement aux peintures ou aux dessins qui instaurent davantage de distance, les photographies et les vidéos capturent de manière directe « des choses qui sont réelles, qui ont existé ». E2 développe une idée proche lorsqu'il compare des tableaux représentant des massacres antiques à des photographies de la Shoah. Même si les scènes dessinées montrent « des têtes décapitées » ou des crucifixions très violentes, il remarque que les élèves restent « assez neutres », alors que les réactions sont « beaucoup plus vives » face à des images photographiques de camps de concentration. Cela tient aussi selon lui de la

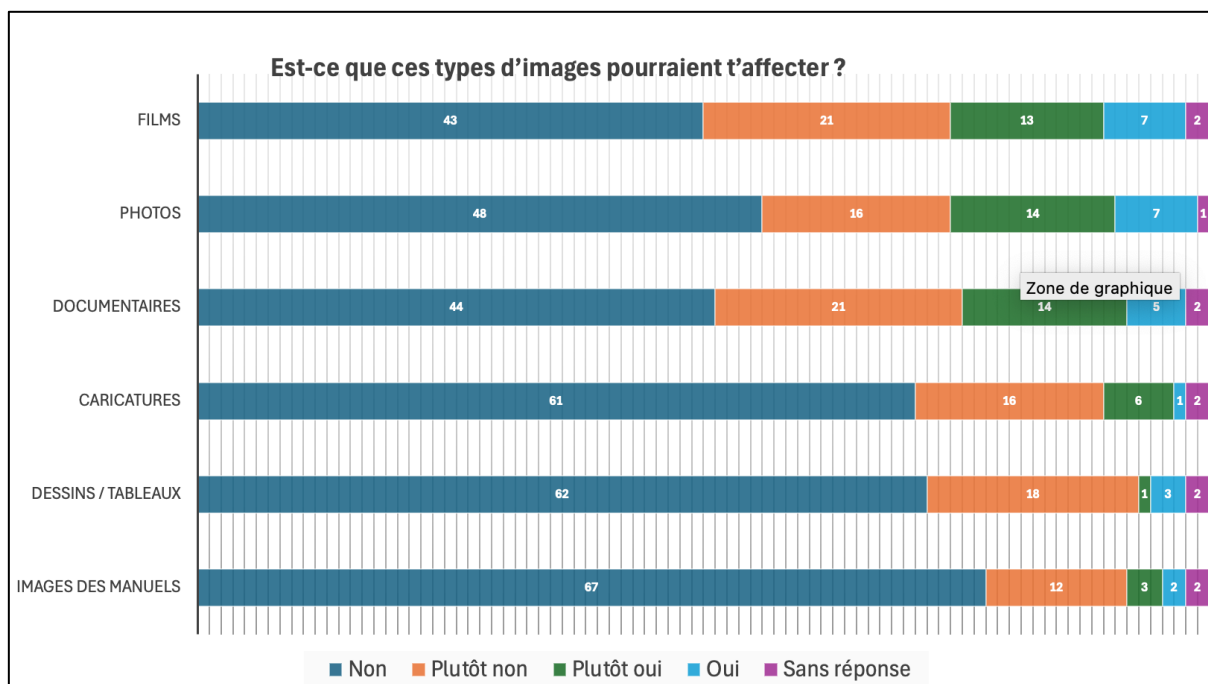
distance temporelle : « c'est peut-être aussi de l'Antiquité, c'est plus éloigné ». E3 évoque la sensibilité des caricatures et établit quant à lui une différence entre les images « réelles » et celles de fiction. Il explique être plus prudent et sélectif à l'égard des premières, car avec les secondes, les élèves arrivent selon lui à prendre plus de recul :

« Si je prends les vidéos, si c'est des images réelles, des reportages, je vais beaucoup plus les sélectionner. La fiction, les élèves arrivent à comprendre que ce sont des acteurs et que les souffrances qu'ils voient, ça représente ce que de vraies personnes ont vécu, mais il n'y a personne qui est mort pendant le tournage. Alors qu'un mort dans un reportage, oui, il est vraiment mort. La personne est vraiment morte. Donc là aussi, je suis plus à cheval sur ma sélection quand c'est des images de reportage, de la vie réelle plutôt que des images de fiction. »

E1 et E2 considèrent que les images présentes dans les manuels scolaires sont globalement moins sensibles, notamment parce qu'elles ont déjà fait l'objet d'une sélection. E1 explique qu'elle utilise ces images « destinées aux enseignants », présentes dans les moyens d'enseignement, et que ces documents ont déjà subi « une sorte de filtre ». Selon elle, ces images ont été choisies pour être « regardables sans trop de précautions », puisqu'un élève peut ouvrir seul son manuel et tomber dessus. E2 explique ne pas être préoccupé lorsqu'il l'utilise :

« Dans un manuel, là, zéro question, je montre. Ça fait partie du programme. Si ça a du sens dans la construction du cours... Le manuel, d'une certaine manière, si on était hésitant, tu as quand même l'autorité derrière qui fait que ce n'est pas moi qui fait que ce n'est pas moi qui ai décidé de montrer, Et je sais que des fois, pour les personnes qui ne sont pas à l'aise avec ces questions-là, ils vont se tenir au manuel. »

Les images apparaissent alors comme déjà validées institutionnellement et pensées pour un usage pédagogique.



Graphique 2 : question fermée « Est-ce que ces types d'images pourraient t'affecter ».

Les réponses à la question fermée « Est-ce que ces types d'images pourraient t'affecter ? » montrent une convergence certaine avec les propos des enseignants. Ils confirment une hiérarchie des supports dans le niveau d'affection qu'ils peuvent véhiculer. Les types d'images les plus susceptibles d'avoir un impact émotionnel sont effectivement ceux qui donnent un sentiment de réalité ou d'immersion plus fort : 21 élèves sur 86 ont répondu « plutôt oui » ou « oui » pour les photos, 20 pour les films et 19 pour les documentaires. A l'inverse, les dessins et tableaux n'ont récolté que trois « oui » et un « plutôt oui ». Par ailleurs, la distinction faite par E3 entre images réelles et images de fiction ne se retrouve pas dans les résultats. Les films semblent autant affecter les élèves que des photographies ou des documentaires.

Les images des manuels apparaissent en effet comme les moins susceptibles d'affecter les élèves : seules 5 réponses positives sont recensées. Ce résultat rejoint très clairement les impressions de E1 et E2, qui considèrent que ces images ont déjà fait l'objet d'une forme de tri et qu'elles instituent une plus grande distance. Les caricatures obtiennent elles aussi peu de réponses positives : 7 élèves seulement répondent « plutôt oui » ou « oui ». Ce résultat tend à nuancer les propos d'E3, qui considère les caricatures religieuses comme particulièrement délicates.

5.4. Des stratégies et dispositifs adaptés aux besoins des élèves

Les stratégies décrites par les enseignants interrogés montrent que la présentation d'images sensibles ne relève pas seulement du choix du document, mais aussi d'un véritable travail de médiation avant, pendant et après le visionnage. Le premier dispositif récurrent consiste à prévenir les élèves avant l'apparition de l'image. Cette précaution est particulièrement nette chez E3, qui explique : « Pour commencer, j'avertis les élèves. Je contextualise et j'avertis qu'il y a des images sensibles qui vont être projetées. Je leur explique pourquoi je vais les projeter ». L'avertissement ne vise donc pas uniquement à signaler une difficulté émotionnelle ; il sert aussi à donner du sens au document, à éviter que l'image soit reçue comme un choc gratuit. E2 affirme qu'il avertit lorsqu'il estime qu'une image « peut être dure à voir », mais que cette préparation reste volontairement sobre :

[...] sans en faire vraiment trop un drame. J'ai l'impression que si tu dis trop :
« Vous saurez : je vais vous montrer des images très choquantes aujourd'hui. ».
Ça peut être très dur à vivre. Enfin, si tu commences à dramatiser la chose [...] ça induit déjà une réaction chez l'élève. Ça induit un truc. »

Il ne s'agit pas de dramatiser excessivement l'image, mais de nommer clairement sa difficulté afin que les élèves puissent se préparer intérieurement. Chez E2, cet avertissement peut même être donné une leçon à l'avance, en particulier lorsqu'il aborde la Shoah et les crimes contre l'humanité. Cette anticipation permet aussi à l'enseignant d'éviter de présenter ces images comme une simple amorce spectaculaire. E2 précise d'ailleurs que les photographies des camps de concentration doivent s'inscrire dans un cheminement didactique et non surgir brutalement comme un effet de choc.

Un autre dispositif important consiste à laisser aux élèves la possibilité de ne pas regarder. E1 insiste sur ce point lorsqu'elle affirme qu'il faut « autoriser à fermer les yeux si jamais c'est trop difficile ». Cette pratique peut sembler simple, mais elle reconnaît que tous les élèves ne disposent pas du même seuil de tolérance face aux images difficiles. Il évite aussi de faire du visionnage une obligation absolue, tout en maintenant la possibilité de travailler collectivement sur l'image. E1 formule très clairement cette logique lorsqu'elle rappelle qu'il n'y a « pas de honte » à fermer les yeux ou à demander à partir.

La possibilité de sortir de la classe fonctionne comme une autre forme de « porte de sortie ». E3 explique qu'il laisse les élèves s'abstenir ou sortir lorsque certaines images risquent de les heurter : « ceux qui ne souhaitent pas forcément voir peuvent aussi s'abstenir, sortir ». Il rapporte que cela est déjà arrivé, le plus souvent de manière préventive, parce que les élèves savaient que le contenu allait les toucher. Dans certains cas, la sortie peut aussi se faire pendant le visionnage : un élève peut lever la main et dire que « ça fait un peu trop ». Pendant le visionnage, E1 et E3 expliquent que, si ce sont des vidéos, ils avertissent les élèves qu'une scène plus difficile est sur le point d'arriver afin de ne pas provoquer une surprise qui pourrait être mal vécue. Cela leur donne également la possibilité d'observer les réactions, de regarder « comment ça va » et d'en discuter avec les élèves.

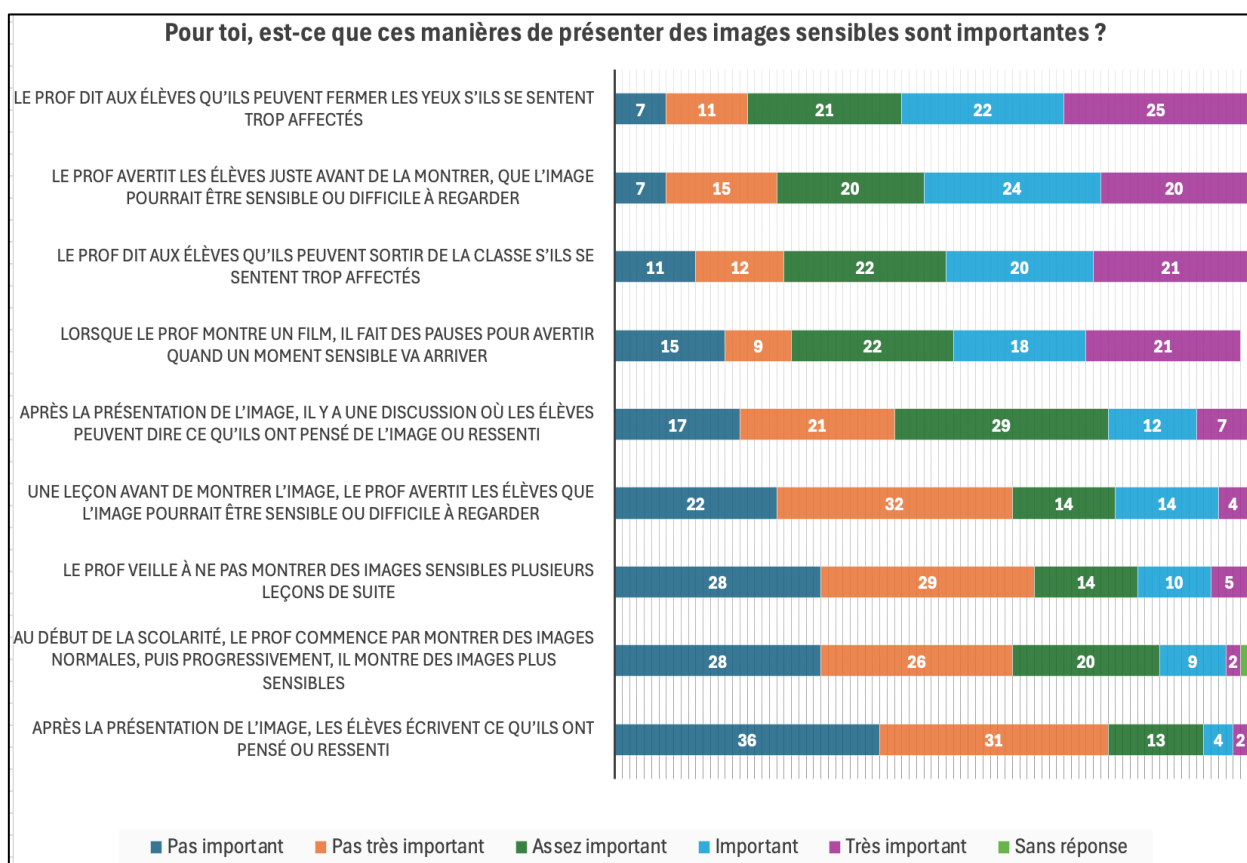
Les enseignants développent aussi une logique de progression dans la confrontation aux images. E1 l'exprime clairement à propos du dessin de presse et de la photographie : on peut commencer en neuvième année par des supports « plus doux », puis aller progressivement au cours de la scolarité vers des images qui abordent des sujets plus difficiles ou plus polémiques. Cette progression s'accompagne d'une vigilance sur la fréquence des images sensibles. E1 affirme qu'il ne faut pas « sur-abuser » des images « marquantes et glaçantes », car cela n'est pas nécessaire. Elle refuse l'idée d'un « catalogue » d'images dures, qui reviendrait à accumuler les scènes de conflits, de génocides ou de souffrance humaine.

Après la présentation de l'image, plusieurs enseignants insistent sur la nécessité d'ouvrir un espace de parole. E3 est celui qui formule le plus explicitement cette dimension :

« Après coup, chacun peut s'exprimer. C'est hyper important qu'ils puissent faire un retour. Je leur pose souvent des questions d'abord d'ordre plutôt général. Quand je projette des images de ce type, c'est plutôt : « Qu'est-ce que vous ressentez en voyant ça ? Est-ce que ça vous choque ? Quelles émotions sont présentes en vous quand vous voyez ce type d'image ? ». Ça, ce sont les choses principales que je mets en place. »

La discussion permet d'abord de vérifier comment les élèves ont vécu le moment, s'ils « gèrent les images » et s'ils arrivent à les « digérer ». Mais elle permet aussi de revenir aux objectifs de la séquence : sensibiliser, contextualiser, décrire un événement ou faire émerger des détails observés. L'expression du ressenti n'est donc pas séparée de l'apprentissage ; elle constitue au contraire une étape pour transformer l'émotion

en compréhension. Enfin, le passage par l'écrit apparaît surtout chez E2, mais sous une forme davantage analytique qu'émotionnelle. Il explique que, lorsqu'une image suscite des réactions, certains mots-clés émergent d'abord oralement. L'écrit intervient donc dans un second temps pour « poser les choses ». Il ne s'agit pas seulement d'écrire ce que l'on a ressenti, mais de se servir d'une impression initiale, comme le choc ou le dégoût, pour servir l'analyse.



Graphique 3 : question fermée « Pour toi, est-ce que ces manières de présenter des images sensibles sont importantes ? ».

Est-ce qu'il y aurait d'autres choses ou manières de faire que l'enseignant pourrait mettre en place qui te paraissent importantes ?
1. Non juste qu'il oblige pas de regardé
2. de pas montrer d'image tout cour
3. de savoir si quelqu'un à la phobie du sans ou quelque chose d'autres
4. L'enseignant pourrais tout simplement ne pas montrer de photo (ou autre) qui pourais nous choqués
5. Dire de se boucher les oreilles si il y a du son ou des bruits en lien avec les thématiques difficiles
6. Pour moi vous avez tout dis car l'être humain dois savoir s'habituer à des situation compliquer
7. Bien prevenir et expliquer un peu l'image (ce qui poirait être choquant)
8. De flouter si c'est vraiment trop sensible.

Tableau 3 : question fermée « Est-ce que ces types d'images pourraient t'affecter ».

A la question fermée « Pour toi, est-ce que ces manières de présenter des images sensibles sont importantes ? », des tendances se dégagent dans l'importance que les élèves accordent à ces dispositifs et stratégies. Ceux qui semblent le plus répondre à leurs besoins interviennent dans une certaine immédiateté. Une mesure simple, mais considérée la plus importante pour les élèves, est la possibilité de fermer les yeux si l'image devient trop difficile à regarder. Plus de la moitié des élèves, 57 sur 86 jugent, juge cette pratique au moins « importante ». Elle concentre de surcroît le plus haut taux de personnes la trouvant « très importante » : 25, soit près de 30% des interrogés. La possibilité de se retirer en sortant de la classe est elle aussi largement valorisée, avec 41 réponses au moins « importantes ». Le fait de pouvoir protéger en direct et de se retirer semblent particulièrement entrer en résonance avec leurs besoins. Il en va de même pour le fait de ne pas être surpris par une image qu'ils considèrent sensible. En effet, l'avertissement juste avant la présentation de l'image arrive également parmi les dispositifs les plus importants. Une bonne moitié (44 sur 86) l'estime au moins importante. Pareillement, l'accompagnement durant la projection paraît compter beaucoup. Le fait de faire des pauses ou d'avertir lors d'un film avant qu'un passage difficile ne survienne est une pratique reconnue au moins importante par 39 élèves (45%).

Ce constat concerne également les réponses à la question ouverte : « Est-ce qu'il y aurait d'autres choses ou manières de faire que l'enseignant pourrait mettre en place qui te paraissent importantes ? ». L'avertissement juste avant le visionnage : « bien prévenir », expliquer « ce qui pourrait être choquant », ainsi que les mesures de protections immédiates : ne pas obliger à regarder, « dire de se boucher les oreilles » et « flouter si c'est vraiment trop sensible », constituent l'essentiel des réponses.

La discussion orale après le visionnage est jugée au moins « assez importante » par 48 élèves. Reconnue par une partie significative des élèves, sans être aussi fortement valorisée que les pratiques précédemment citées, on pourrait classer sa position comme intermédiaire. À l'inverse, les dispositifs plus réflexifs, différés du moment de visionnage ou pensés sur le long terme sont moins fortement valorisés. L'avertissement une leçon à l'avance (trouvé au moins « important » par 18 élèves sur 86), le fait de ne pas montrer des images sensibles plusieurs leçons de suite (15 sur 86) et la progression au fil de la scolarité (seulement 11 sur 86) obtiennent des

résultats plus faibles. Ces pratiques peuvent avoir un intérêt pédagogique pour les enseignants, mais elles apparaissent moins importantes du point de vue déclaré des élèves. A ce titre, l'écriture du ressenti est le dispositif le moins valorisé avec 67 réponses négatives dont 36 qui ne le catégorisent carrément « pas important ».

6. Conclusion

En synthèse, ce travail a permis de mettre en évidence différents points de vigilance, principes, dispositifs et stratégies, qui permettent d'ouvrir quelques pistes dans l'élaboration d'un cadre didactique afin d'utiliser des images à forte charge émotionnelle en cours d'histoire. Bien entendu, sa portée est limitée. Nous avons procédé à des entretiens avec uniquement trois enseignants et à des questionnaires avec 86 élèves : cela limite évidemment la possibilité de généralisation.

Une première difficulté à laquelle les trois enseignants interrogés sont confrontés est de déterminer la limite acceptable dans le niveau de dureté des images. Cette limite apparaît d'autant plus complexe à établir qu'elle varie fortement selon les individus : alors que certains sont sujets à des réactions émotionnelles très fortes, d'autres manifestent parfois un intérêt pour le macabre. Dans ce contexte, les enseignants interrogés expliquent, qu'en plus de respecter l'âge légal de visionnage, ils s'appuient premièrement sur leur propre ressenti et leur « instinct ». En d'autres termes, lorsqu'une image les met eux-mêmes mal à l'aise ou suscite une hésitation, ils considèrent qu'elle risque également d'affecter les élèves. Par ailleurs, ils insistent surtout sur l'importance de bien connaître la classe avant d'aborder certains contenus sensibles. Il est donc essentiel pour eux de prendre en compte des facteurs tels que les expériences de vie, la culture, la religion ou encore certaines vulnérabilités émotionnelles.

De plus, les résultats montrent que certaines thématiques traitées à travers les images sont plus susceptibles d'affecter les élèves et nécessitent donc des précautions et une préparation accrues. Bien que la portée de notre phase quantitative soit limitée, les images liées à la souffrance et aux génocides, apparaissent comme les plus sensibles pour les élèves. Les images liées à la nudité et à la sexualité constituent également un autre pôle d'images particulièrement sensibles. Dans les questions ouvertes, les élèves soulignent également leur vulnérabilité vis-à-vis des images traitant de la violence (notamment de la guerre, de la torture et des violences sexuelles) et du sang. Celles relatives à la médecine et à l'anatomie sont également mentionnées, notamment lorsqu'elles se rapportent aux maladies comme le scorbut. En revanche, un décalage apparaît autour de la religion. Certains enseignants considèrent que cette thématique revêt une charge émotionnelle forte lorsqu'elle est traitée à travers les

images. Cela ne se retrouve que dans une très moindre mesure dans les réponses des élèves.

Les résultats montrent aussi que les films, les photographies, et les documentaires - supports qui donnent selon les enseignants une impression de réalité plus immédiate - sont les types d'images qui risquent le plus d'affecter ou de poser problème aux élèves. Ils nécessitent donc une attention et une préparation plus importantes. A l'inverse, les caricatures, les dessins et tableaux sont moins considérés problématiques. Enfin, les images tirées des manuels, auxquelles les enseignants accordent plus de confiance, se distinguent effectivement dans les résultats comme le support qui pose le moins problème.

Les stratégies et dispositifs mis en place par les enseignants lorsqu'ils présentent des images à forte charge émotionnelle considérés comme les plus importants par les élèves interrogés sont avant tout ceux qui leur permettent de conserver une forme de contrôle immédiat face à ce qu'ils voient. Le fait que l'enseignant leur explicite qu'ils ont la possibilité de fermer les yeux apparaît comme la mesure la plus valorisée : plus de la moitié des élèves la jugent au moins importante, et elle concentre le plus grand nombre de réponses « très importante ». De manière similaire, la possibilité de sortir momentanément de la classe est largement reconnue comme essentielle. Les élèves accordent également une grande importance au fait d'être avertis juste avant la présentation d'une image sensible, ainsi qu'au fait d'être prévenus lorsqu'un passage difficile survient dans une vidéo. Les réponses ouvertes confirment cette tendance : les élèves insistent surtout sur la nécessité de « bien prévenir », de ne pas obliger à regarder, de pouvoir se protéger du son ou encore de flouter certaines images trop dures.

Sans être considérée comme aussi essentielle que les mesures de protection immédiate, l'ouverture d'une discussion où les élèves peuvent exprimer ce qu'ils ont pensé de l'image ou ressenti reste un dispositif reconnu important par une partie significative des élèves. À l'inverse, les dispositifs plus réflexifs, différés et pensés sur le long terme sont nettement moins reconnus par les élèves. L'avertissement une leçon à l'avance, la progression graduelle des images sensibles au fil de la scolarité et le fait d'éviter plusieurs leçons consécutives contenant des images difficiles recueillent

relativement peu de réponses positives. De même, le fait d'écrire ce qu'ils ont pensé ou ressenti durant le visionnage apparaît comme la stratégie la moins valorisée.

Les résultats de ce travail invitent également à poursuivre la réflexion du côté des pratiques réelles de classe. Une observation directe des réactions des élèves face à des images sensibles permettrait sans doute de compléter les données déclaratives recueillies ici et d'affiner davantage les recommandations didactiques proposées.

7. Bibliographie

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.

Dantzer, R. (2009). *Les émotions* (3e éd.). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.dantz.2002.01>.

Faure, V. (2020). *Comment placer les images au cœur de la démarche d'enseignement en cours d'histoire ?* [Mémoire de Master, Université de Nantes]. HAL.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02975220v1>

Finet, B. (2019). *La Shoah racontée aux enfants : une éducation littéraire ?* Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.finet.2019.01>.

Hren, K. A. (2020). "Why should I close my eyes to reality?" A qualitative study of controversial and sensitive photographs in the high school social studies curriculum. [PHD dissertation, Aurora University]. Proquest.
<https://www.proquest.com/openview/8a812ed861f1e9325c8258ad8822fb95/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Joly, M. & Martin, J. (2021). *Introduction à l'analyse de l'image* (4e éd.). Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.joly.2021.01>.

Kalika, M., Mouricou, P. & Garreau, L. (2023). 7. La méthodologie. In M. Kalika, P. Mouricou & L. Garreau (Eds.), *Le mémoire de master : Piloter un mémoire, rédiger un rapport, préparer une soutenance* (6e éd., pp. 97-147). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.kalik.2023.01>.

Logtenberg, A., Savenije, G., de Bruijn, P., Epping, T., & Goijens, G. (2024). Teaching sensitive topics: Training history teachers in collaboration with the museum. *Historical Encounters*, 11(1), 43-59. <https://doi.org/10.52289/hej11.104>

Pluye, P. (2019). L'intégration en méthodes mixtes : Cadre conceptuel pour l'intégration des phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs. In V. Ridde & C. Dagenais (Eds.), *Évaluation des interventions de santé mondiale. Méthodes avancées* (pp. 187-212). IRD Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.33393>.

Sauser, M. (2022). *Les réactions des élèves face aux images en cours d'histoire : Comment gérer la diversité des sensibilités ?* [Mémoire de Master, Haute École Pédagogique BEJUNE]. Haute École Pédagogique BEJUNE. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/324548>

Savenije, G. M. (2014). *Sensitive History under Negotiation: Pupils' Historical Imagination and Attribution of Significance while Engaged in Heritage Projects*. [PHD dissertation, Erasmus Universiteit Rotterdam]. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/313368701_Sensitive_history_under_negotiation_Pupils'_historical_imagination_and_attribution_of_significance_while_engaged_in_heritage_projects

Schmidely, O. (2024, 23 février). Images violentes sur les réseaux sociaux : « On enlève aux jeunes la possibilité de se projeter ». *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/societe/images-violentes-sur-les-reseaux-sociaux-on-enleve-aux-jeunes-la-possibilite-de-se-projeter?srsId=AfmBOopKK7vICkumWnttgB3okITd3OrCVe7kc4zUIa4-E4z7xjoP6NN5>

Tcherkassof A. & Frijda N. H. (2014). Les émotions : une conception relationnelle. *L'Année psychologique*, 114(3), 501-535. <https://doi.org/10.3917/anpsy.143.0501>.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Wulf, C. (2021) *Emotions in History Teaching*. Free University of Berlin. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3759513>

8. Annexes

8.1. Questionnaire

QUESTIONNAIRE

LES IMAGES SENSIBLES EN COURS D'HISTOIRE

1. As-tu déjà été choqué / affecté par une image en cours d'histoire ?

☐ Non ☐ Oui

2. Est-ce que tu as déjà vu quelqu'un être choqué / affecté par une image en cours d'histoire ?

☐ Non ☐ Oui

3. Si oui, peux-tu décrire l'image (ou les images) dont il s'agissait ?

4. Est-ce qu'une image pourrait t'affecter ou te poser un problème si elle traite une de ces thématiques ?

Thématique	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
La violence	☐	☐	☐	☐
La souffrance	☐	☐	☐	☐
La mort	☐	☐	☐	☐
Les génocides	☐	☐	☐	☐
Le sang	☐	☐	☐	☐
La nudité	☐	☐	☐	☐
La sexualité	☐	☐	☐	☐
Le médical / l'anatomie humaine	☐	☐	☐	☐
La religion	☐	☐	☐	☐

Autre(s) thématique(s):

5. Est-ce que ces types d'images pourraient t'affecter ?

Type d'images	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Les photos	☐	☐	☐	☐
Les documentaires	☐	☐	☐	☐
Les films	☐	☐	☐	☐
Les dessins ou les tableaux	☐	☐	☐	☐
Les caricatures	☐	☐	☐	☐
Les images des manuels d'histoire	☐	☐	☐	☐

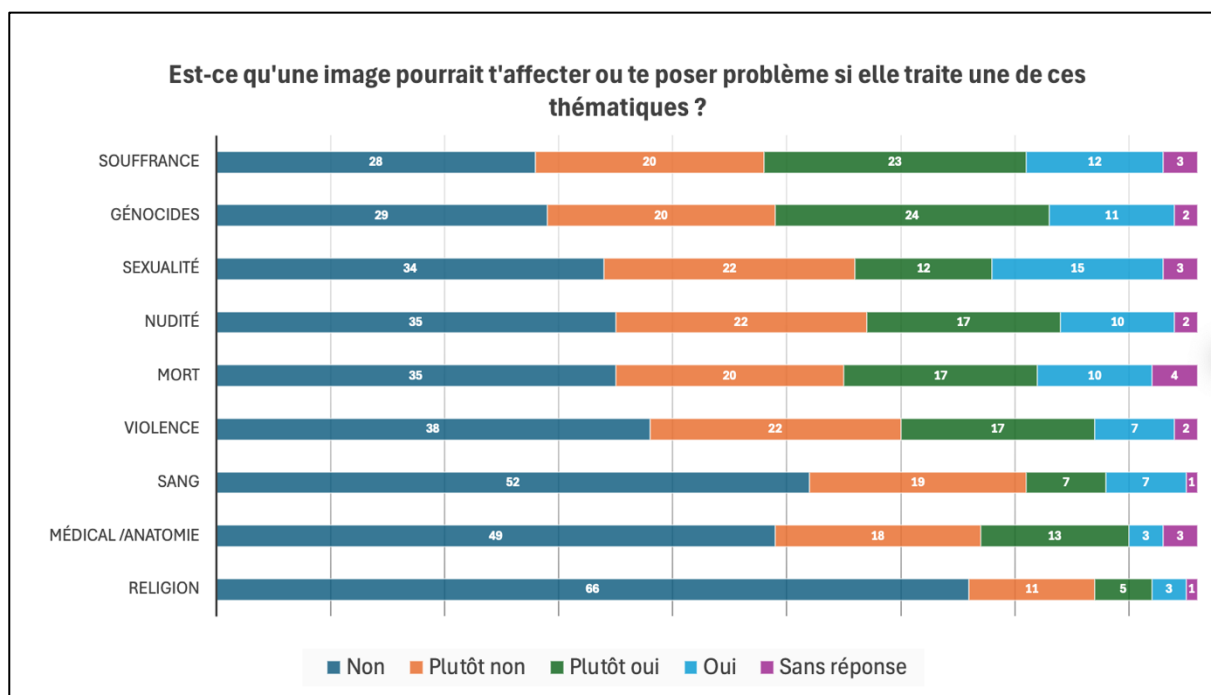
Autre(s) type(s) d'images:

6. Pour toi, est-ce que ces manières de présenter des images sensibles sont importantes ?

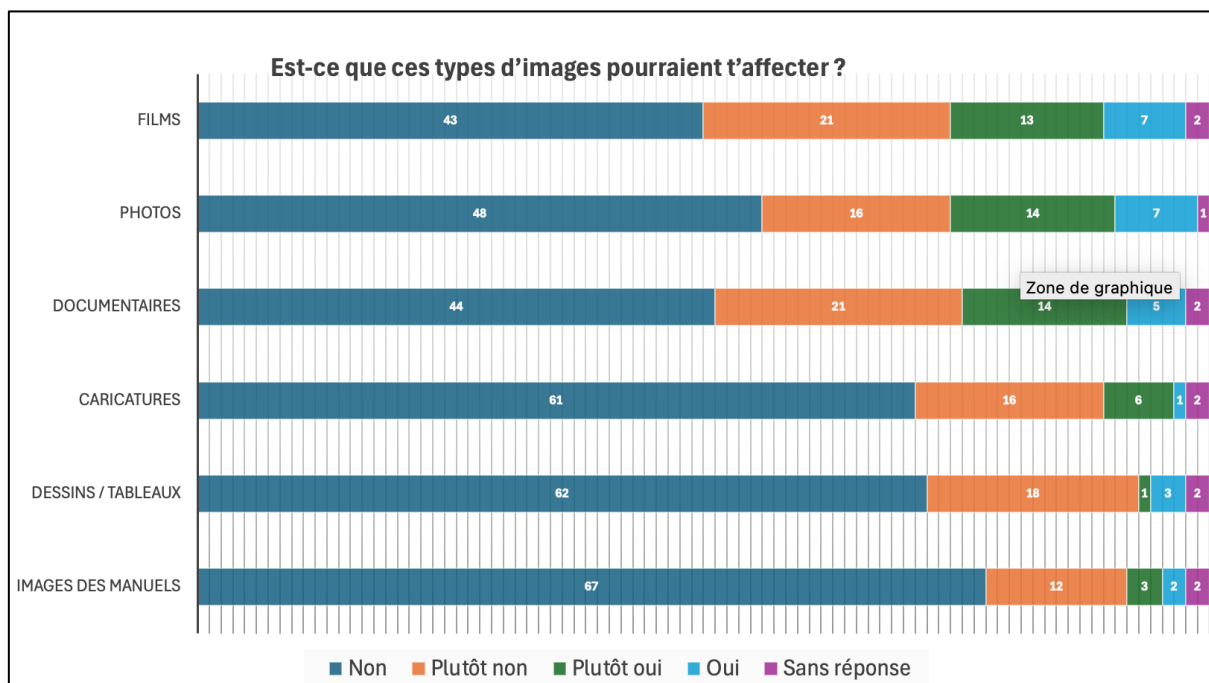
Type d'images	Pas important	Pas très important	Assez important	Important	Très important
Le prof avertit les élèves <u>juste avant</u> de la montrer, que l'image pourrait être sensible ou difficile à regarder	☐	☐	☐	☐	☐
<u>Une leçon avant</u> de montrer l'image, le prof avertit les élèves que l'image pourrait être sensible ou difficile à regarder	☐	☐	☐	☐	☐
Le prof dit aux élèves qu'ils peuvent <u>fermer les yeux</u> s'ils se sentent trop affectés	☐	☐	☐	☐	☐
Le prof dit aux élèves qu'ils peuvent <u>sortir de la classe</u> s'ils se sentent trop affectés	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque le prof montre un film, il fait des <u>pauses pour avertir</u> quand un moment sensible va arriver	☐	☐	☐	☐	☐
Au début de la scolarité, le prof commence par montrer des images normales, puis <u>progressivement</u> , il montre des <u>images plus sensibles</u>	☐	☐	☐	☐	☐
Le prof veille à ne pas montrer des images sensibles <u>plusieurs leçons de suite</u>	☐	☐	☐	☐	☐
Après la présentation de l'image, il y a une discussion où les élèves peuvent <u>dire ce</u> qu'ils ont pensé de l'image ou ressenti	☐	☐	☐	☐	☐
Après la présentation de l'image, les élèves <u>écrivent</u> ce qu'ils ont pensé ou ressenti	☐	☐	☐	☐	☐

Est-ce qu'il y aurait d'autres choses ou manières de faire que l'enseignant pourrait mettre en place qui te paraissent importantes ?

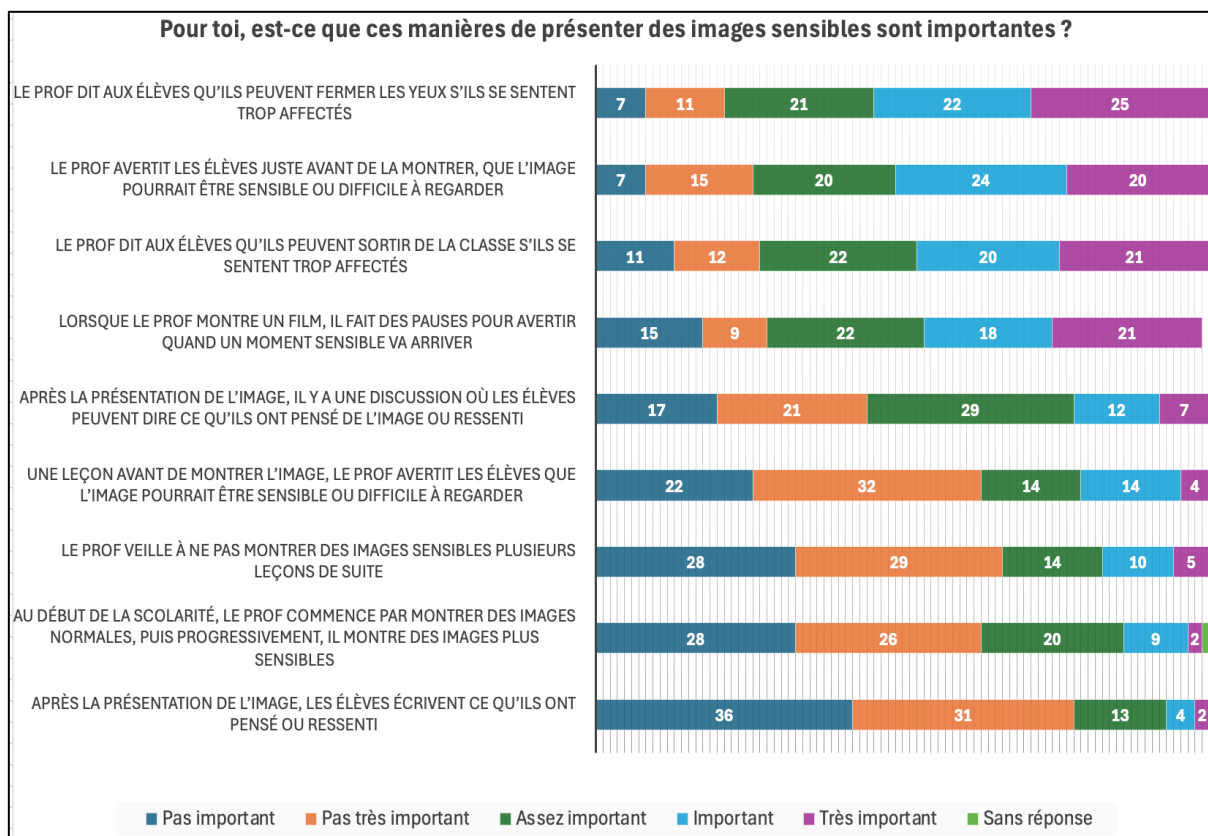
8.2. Graphiques



Graphique 1 : question fermée « Est-ce qu'une image pourrait t'affecter ou te poser problème si elle traite une de ces thématiques ? ».



Graphique 2 : question fermée « Est-ce que ces types d'images pourraient t'affecter ».



Graphique 3 : question fermée « Pour toi, est-ce que ces manières de présenter des images sensibles sont importantes ? ».

8.3. Tableaux

Si oui [tu as déjà été ou si tu as vu quelqu'un être choqué ou affecté par une image en cours d'histoire], peux- tu décrire l'image (ou les images) dont il s'agissait ?
1. La révolution française par exemple ou des images du Moyen-Âge
2. C'était une image de personnes qui prenait un selfie devant des pendus morts.
3. Une image du Moyen Age ou la guerre
4. Des scènes de sang
5. Peut-être que j'ai déjà entendu des gens rire si il y avait des personnages nus sur la photo
6. Du gore ou des parties intimes
7. Des morts
8. Il s'agissait de personne qui se faisait esclavager
9. Il y avait une vidéo qui présentait une scène de crime, et a un moment, on a eu une courte scène avec du sang
10. La maladie du scorbut.
11. Les image de torture ou de maladie comme par exp le scorbut, ou les images de génocide
12. Quand on nous a montré une vidéo où Kennedy c'est fait assassiné et que on a vu son cerveau sortir de sa tête.
13. Des images de meurtre (Kennedy) ou des gens avec du scorbut (leurs dents)
14. La plupart du temps, les hommes sans pantalons (sur les statues/photos/portraits de qqn)
15. Il y avait un film sur Germinal, il y avait une femme qui coupe la partie intime de l'homme.
16. Les gueules cassées.
17. De la propagande nazie d'un dictateur Staline, Mussolini, Hitler, de la guerre, etc.
18. Des juifs qui étaient mince dans un camp de concentration : image.

Tableau 2 : question ouverte « Si oui [tu as déjà été ou si tu as vu quelqu'un être choqué ou affecté par une image en cours d'histoire], peux- tu décrire l'image (ou les images) dont il s'agissait ? ».

Autre(s) thématique(s)
1. Violence sexuelle
2. Violence sexuelle
3 Torture
4. Sang
5. Phobie du sang

Tableau 2 : question ouverte « Autre(s) thématique(s) ».

Est-ce qu'il y aurait d'autres choses ou manières de faire que l'enseignant pourrait mettre en place qui te paraissent importantes ?
1. Non juste qu'il oblige pas de regardé
2. de pas montrer d'image tout cour
3. de savoir si quelqu'un à la phobie du sang ou quelque chose d'autres
4. L'enseignant pourrais tout simplement ne pas montrer de photo (ou autre) qui pourrais nous choqués
5. Dire de se boucher les oreilles si il y a du son ou des bruits en lien avec les thématiques difficiles
6. Pour moi vous avez tout dis car l'être humain dois savoir s'habituer à des situation compliquer
7. Bien prevenir et expliquer un peu l'image (ce qui poirait être choquant)
8. De flouter si c'est vraiment trop sensible.

Tableau 3 : question fermée « Est-ce que ces types d'images pourraient t'affecter ».