



**HAL**  
open science

## L'expérience scolaire de la culture matérielle : spécificité et fonction de l'usage pédagogique des visites de musée

Nathanaël Wadbled

### ► To cite this version:

Nathanaël Wadbled. L'expérience scolaire de la culture matérielle : spécificité et fonction de l'usage pédagogique des visites de musée. Journée d'études De l'école au musée : quelles conceptions des savoirs, quels modes de transmission ?, Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines (CHCSC, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines), Jan 2014, Paris, France. pp.101-113. hal-01657767

**HAL Id: hal-01657767**

**<https://hal.science/hal-01657767>**

Submitted on 7 Dec 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Nathanaël Wadbled**

## **L'expérience scolaire de la culture matérielle : spécificité et fonction de l'usage pédagogique des visites de musée**

### **Introduction : la place de la culture matérielle dans le travail historique**

Traditionnellement les historiens travaillent sur des archives textuelles et non à partir d'objets, contrairement aux sciences naturelles par exemple. Un certain dédain des historiens par rapport à la culture matérielle a même pu être constaté, de sorte que les objets et éléments matériels n'étaient utilisés au mieux que comme des illustrations du récit produit à partir des sources écrites<sup>1</sup>. Cependant, ces sources, autres que textuelles, que constituent d'une manière générale les objets de la culture matérielle sont aujourd'hui largement prises en compte. Dans l'histoire contemporaine, c'est particulièrement le cas des photographies dont l'usage dépasse la simple illustration des sources écrites puisqu'elles sont soumises aux critiques et aux procédures validant un document comme source historique et autorisant à en tirer ou en déduire des informations.

Malgré tout, cette prise de conscience de l'importance de la culture matérielle a été peu partagée par les historiens, à l'exception notoire de quelques chercheurs influencés par les méthodes archéologiques fondées sur la culture matérielle<sup>2</sup>. En fait, en histoire contemporaine, de telles perspectives sont restées des ouvertures méthodologiques plus que l'occasion du développement d'un réel champ d'étude. Dans le contexte

---

<sup>1</sup> Jules David BROWN, « The Truth of material culture: history or fiction » in Steven LUBAR et W. David KINGERY, *History from Things. Essays on Material Culture*, Washington and London, Smithsonian Institution Press, 1993, p. 143.

<sup>2</sup> Nick MERRIMAN (ed.), *Making Early History in Museums*, Londres - New York, Leicester University Press, 1999.

français, ces éléments semblent avoir eu un rôle dans la transmission plus que dans la recherche historique. Cette situation correspond à la place sociale du musée par rapport aux institutions productrices du savoir<sup>3</sup>.

C'est ainsi en articulation avec l'enseignement scolaire de l'histoire que la culture matérielle a une place remarquable dans le champ historique. Cet enseignement montre en effet un certain intérêt pour le travail sur des documents présentant des artefacts et les voyages sur les lieux d'histoire. Ce phénomène est particulièrement explicité à l'occasion des cours sur les génocides et massacres, en particulier la Shoah. D'une part, de nombreux enseignants évoquent la question de mémoriaux pouvant être montrés aux élèves pendant le cours à l'aide de documents iconographiques<sup>4</sup>. D'autre part, un certain nombre d'enseignants emmènent leurs élèves dans ces espaces de mémoire, c'est-à-dire les musées, les sites historiques ou les mémoriaux. Ces visites s'articulent avec l'enseignement de l'histoire académique. Cette perspective rejoint celle de Claude Lanzmann qui affirmait la nécessité d'un rapport sensible à la culture matérielle, comme complément indispensable à l'histoire académique conceptuelle :

*Je me suis aperçu qu'il fallait combiner les choses. Il faut savoir et voir, et il faut voir et savoir. Indissolublement. Si vous allez à Auschwitz sans rien savoir sur Auschwitz et l'histoire de ce*

*camp, vous ne voyez rien, vous ne comprenez rien. De même, si vous savez sans y avoir été, vous ne comprenez pas non plus. Il fallait une conjonction des deux. C'est pourquoi le problème des lieux est capital.*<sup>5</sup>

### **L'usage des traces du passé dans l'enseignement historique : le travail sur document**

Il semble, à proprement parler, que l'enseignement de l'histoire dans le secondaire ne transmette pas l'histoire, au sens disciplinaire et spéculatif du terme. Il s'agit bien d'informations historiques, c'est-à-dire de faits organisés et articulés en événements dans une narration. Cependant, en tant que science humaine, l'histoire comme discipline fait plus : d'un côté elle établit des modèles ou des théories explicatives avec lesquels elle définit les modalités de cette organisation, et d'un autre côté elle se construit à partir de documents analysés de manière critique. Selon la théoricienne de l'éducation Nicole Tutiaux-Guillon<sup>6</sup>, le cours d'histoire transmet les informations produites par la science historique, mais ne présente pas ces deux éléments qui en font, justement, une science. En ce sens, l'histoire scolaire n'est pas le décalque simplifié de l'histoire savante : « l'histoire scolaire ne présente pas

<sup>3</sup> Steven CONN, *Museums and american intellectual life*, Chicago, University of Chicago Press, 2000.

<sup>4</sup> Bertrand LECUREUR, *Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen, V et R unipress, 2012, p. 214.

<sup>5</sup> Claude LANZMANN, « Le lieu et la parole » in Micehl DEGUY (dir.), *Au sujet de Shoah*, Paris, Belin, 1990, p. 294.

<sup>6</sup> Nicole TUTIAUX-GUILLON, « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire » in Sophie ERNST (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Paris, I.N.R.P., 2008.

ses preuves, ne dévoile pas son argumentation, ne s'offre pas la critique de ceux à qui on la destine. »<sup>7</sup>  
Une telle affirmation devrait être nuancée dans la mesure où les professeurs d'histoire utilisent largement des documents à partir desquels le discours historique se produit. Les manuels scolaires en particulier contiennent une abondante iconographie sur le génocide et son contexte<sup>8</sup>. Parmi les documents utilisés, certains sont ce qu'il est possible d'appeler des documents sources. Ces documents sont similaires à ceux sur lesquels travaillent les historiens. Ce sont des éléments indiciaires – photographies ou des images d'époque, reproduction d'artefacts, textes, etc. – à partir desquels une information est inférée sur un événement auquel ils ont participé. Ces documents présentent des sources en respectant la texture<sup>9</sup>. Dans les manuels d'histoire, il s'agit essentiellement des images et en particulier des photographies pour l'histoire contemporaine<sup>10</sup>. Ces documents sources sont à distinguer de ceux produits par la recherche historique ou par des pédagogues, par exemple des cartes ou des schémas construits à partir d'un travail sur les sources pri-

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 290.

<sup>8</sup> Dominique BORNE, « Enseigner la Shoah à l'école » in André KASPI, *Les Cahiers de la Shoah*, Paris, Liana Levi, 1994, p. 184.

<sup>9</sup> Claude ROBINOT, *Document d'histoire et document scolaire*, <http://www.histoire.acversailles.fr/IMG/pdf/DOCUMENTHISTOIRE.pdf>

<sup>10</sup> Christian DELPORTE et Marie-Claire GACHET, « Les images dans l'enseignement de l'histoire » In Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre l'histoire géo: Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*, Marly le Roi, CRPD de l'Académie de Versailles, 2003, p. 184-190.

maires<sup>11</sup>. La présence de documents sources dans l'enseignement met au contact de ce que Barbara Leffèvre nomme des " preuves ".

Le document source n'est pas une illustration de la parole de l'enseignant, reprenant ce qui est dit par l'histoire scolaire de manière moins magistrale<sup>12</sup>. Documents, textes ou oeuvres ne sont pas destinés à simplement illustrer le programme, ils doivent être étudiés en eux-mêmes<sup>13</sup>. Les élèves travaillent sur des documents à côté du cours magistral où sont transmises les connaissances de base. En même temps, ils ne semblent pas non plus avoir pour fonction de donner une information historique ayant sa valeur en elle-même indépendamment du cours magistral. Certains des documents source textuels sont d'ailleurs présentés dans les manuels sous forme de fac-similés assez difficilement lisibles mais explicitant leur authenticité<sup>14</sup>.

C'est dans le cours que sont donnés la problématique et le contexte permettant non seulement d'analyser le document, mais également d'intégrer le résultat de cette analyse à l'économie et au récit de l'histoire scolaire présentée de manière magistrale. L'analyse de documents a lieu dans le cadre d'un savoir général préalable et les informations qui pourraient en être tirées sont sorties du contexte de l'étude du document

---

<sup>11</sup> Gérard GRANIER et Françoise PICOT, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie » in Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre l'histoire géo ...*, p.177-184.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p.177-184; Christian DELPORTE et Marie-Claire GACHET, « Les images... », p. 184-190.

<sup>13</sup> Claude ROBINOT, *Document d'histoire...*

<sup>14</sup> Dominique BORNE, *Apprendre l'histoire...*, p.17-23.

pour prendre une place dans le suivi du cours. Elles ne paraissent ainsi pas avoir leur valeur en elles-mêmes en tant que tirées des documents, mais en étant réintégrées dans la narration de l'histoire scolaire. La fonction pédagogique du document source ne serait donc pas de transmettre une connaissance historique directement intégrable dans le cours. Il donne bien un contenu, mais celui-ci est conjoncturel et singulier<sup>15</sup>. Pour être inclus dans l'histoire scolaire il doit être intégré à un récit plus général où les différents événements s'articulent<sup>16</sup>. Cette reprise peut-être considérée comme marquant l'hétérogénéité entre les deux discours, l'un sur les documents ou sur les éléments matériels, l'autre historique.

À proprement parler, le rapport aux sources, ce que Nicole Tutiaux-Guillon qualifie sans doute de preuves, est extérieur au discours de l'histoire scolaire. Il s'y ajoute essentiellement sous deux formes. Pendant le cours lui-même, l'enseignement s'appuie sur une iconographie et des textes d'archive pouvant être riches et variés. De plus, une partie importante de l'évaluation consiste dans des analyses de documents. Ces deux pratiques initient à la fois à la méthode critique de la lecture des sources et à l'idée selon laquelle cette lecture produit un savoir. Cette trace de la réalité est ainsi d'une certaine manière extra-diégétique par rapport à la narration historique présentée lors du cours magistral. Grâce au travail sur les documents, les élèves font effectivement l'expérience concrète à la fois de la méthode historique et du lien formel de

l'histoire à ses sources indicielles<sup>17</sup>. Cependant ce lien ne s'inscrit pas à l'intérieur même de l'histoire écrite ou dite par l'enseignant. Celle-ci est essentiellement composée de connaissances spéculatives abstraites de tout rapport aux sources qui ont permis de l'écrire ou de la composer<sup>18</sup>. Cependant, l'autorité et la confiance en l'institution scolaire ne suffisent peut-être pas et auraient donc besoin d'un tel discours, de même qu'elles ne suffiraient plus à l'institution historique. Dans les deux cas, la réponse est donnée par un rapport direct aux traces matérielles et aux documents. La fonction du travail sur des documents sources se révèle alors plus sécurisante que pédagogique<sup>19</sup>.

Il en est ainsi parce que, dans l'histoire scolaire elle-même, le travail en amont de l'historien n'apparaît pas, ou seulement de manière très indirecte. La description de l'événement peut en ce sens sembler abstraite. Le rapport aux sources doit alors être explicité, et justement est explicité par l'usage des documents. De la même manière, la présence physique de témoins ou les visites dans des musées et des sites historiques mettent en avant les documents et les éléments tangibles. Ces éléments apparaissent comme un complément aux informations conceptuelles données par l'histoire scolaire. Il s'agit d'attester l'existence de l'événement évoqué par un discours extérieur adjuvant, plutôt que par une fonction interne au discours plus ou moins apparente à un non historien. Comme le montrent respectivement Jean-Marie-Schaeffer et François Niney à

<sup>15</sup> Claude ROBINOT, *Document d'histoire...*

<sup>16</sup> Dominique BORNE, *Apprendre l'histoire...*, p. 17-23.

<sup>17</sup> Gérard GRANIER et Françoise PICOT, « La place des documents... », p.177-184 ; Claude ROBINOT, *Document d'histoire...*

<sup>18</sup> ERNST, *Quand les mémoires déstabilisent ...*, p.91 et 105.

<sup>19</sup> Christian DELPORTE et Marie-Claire GACHET, « Les images dans l'enseignement... », p. 184-190.

propos de la photographie et du film documentaire<sup>20</sup>, leur mode de production indiciel vaut formellement comme une garantie d'authenticité, quand bien même une image peut être retouchée. Une telle fonction est nécessaire car « l'avoir-été fait problème dans la mesure exacte où il n'est pas observable. »<sup>21</sup> Elle « caractérise la référence indirecte, propre à une connaissance par trace. »<sup>22</sup>

Il faut donc faire la différence entre une fonction et un régime discursif narratif qui serait celui assumé par l'histoire scolaire et un régime attestatif en jeu dans l'étude des documents. Si les deux sont souvent mêlés dans l'enseignement de l'histoire, ils obéiraient bien au niveau analytique à des logiques différentes s'articulant dans ce qui semble être deux moments différents de l'enseignement correspondant à deux intérêts et à deux logiques différentes<sup>23</sup>. Cette différence rejoint celle définie par le géographe David Löwenthal à propos du rapport de l'histoire scolaire aux visites sur les sites historiques c'est-à-dire entre l'apprentissage à l'école et l'expérience sur ces sites<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Jean-Marie SCHAEFFER, *L'image précaire, Du dispositif photographique*, Paris, Seuil, 1989 ; François NINEY, *L'épreuve du réel à l'écran. Essai sur le principe de réalité documentaire*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

<sup>21</sup> Paul RICOEUR, *Temps et récit*, tome 3, Paris, Seuil, 1985, p. 284.

<sup>22</sup> *Ibidem.*, p. 254-255.

<sup>23</sup> Gérald ATTALI, « Apprendre et enseigner l'histoire et la géographie demain » in HAGNERELLE, *Apprendre l'histoire géo...*, p. 224-244.

<sup>24</sup> David LÖWENTHAL, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p.168.

## La fonction attestative de la visite : l'exemple du voyage pédagogique à Auschwitz

S'ils sont largement utilisés<sup>25</sup>, de tels documents sembleraient cependant insuffisants pour évoquer certains événements, tels que par exemple le génocide commis par les nazis. Face à l'incrédulité que peuvent susciter de tels événements, des enseignants évoquent la nécessité de donner aux élèves un rapport et une expérience matérielle plus directs avec l'événement<sup>26</sup>. À ce niveau, ils considèrent que la rencontre avec des témoins apporte une dimension supplémentaire à la lecture de témoignages écrits et à la vue d'images<sup>27</sup>. Le récit qu'ils produisent est directement incarné. Comme l'archive, la photographie ou le film documentaire, le témoin a un lien biographique avec ce dont il témoigne<sup>28</sup> et présentifie cet événement car il en est un élément demeurant jusqu'au présent. La différence est que le témoin est un témoin vivant qui interagit avec les élèves. Il entre directement et explicitement dans leur champ d'expérience présent. Il n'est pas simplement un élément ou d'une trace du passé qui a

---

<sup>25</sup> Barbara LEFEBVRE, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah dans le secondaire : état des lieux et perspectives », p. 121-122 et Frédéric ARBER, « L'enseignement de la Shoah en France dans le secondaire. Synthèse des réponses au questionnaire et pistes d'analyse », p. 337-338, in Georges BENSOUSSAN (dir.), « Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010 », Revue d'histoire de la Shoah, n° 193, Paris, Calmann-Levy, 2006.

<sup>26</sup> ERNST, *Quand les mémoires déstabilisent ...*, p. 90; LEFEBVRE, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah ... », p. 113.

<sup>27</sup> Agnès GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... Les témoins dans l'enseignement de la Shoah » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 307.

<sup>28</sup> Renaud DULONG, *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Éditions de l'EHSS, 1998, p.186.

survécu, mais un reste du passé actuellement vivant. Par exemple l'enseignante Agnes Gerhards estime que la présence de témoins « semble permettre aux auditeurs, ici aux élèves, d'entrer dans l'histoire, de se l'approprier en l'intégrant au présent et à l'avenir. »<sup>29</sup> Cependant, les rescapés du génocide atteignant un âge avancé, il faut envisager à court terme leur complète disparition, donc se poser la question de la pérennité de cette fonction d'attestation, au delà de l'usage de documents. La réponse peut être dans l'usage de la culture matérielle, à travers la visite de musées d'histoire et surtout de sites historiques transformés en musées-mémoriaux<sup>30</sup>. Les musées et mémoriaux sont ainsi devenus des éléments relativement importants de l'enseignement<sup>31</sup>, au même titre que les documents et les témoins. Les voyages peuvent être regardés comme une autre forme de témoignage<sup>32</sup>.

Sur les sites, comme face aux témoins, les élèves font l'expérience de la présence des traces de l'événement. Comme le remarque le muséologue Raymond Monpetit, « les visiteurs entrent, pour ainsi dire, dans un environnement qu'ils éprouvent et ressentent, ils marchent là où l'histoire s'est faite et deviennent eux-mêmes des quasi témoins. »<sup>33</sup> Il en va de même pour

les musées où « le passé est publiquement présenté » grâce à la présence des objets<sup>34</sup>.

Pas plus que dans l'usage de documents et que dans le face à face avec des témoins, il n'est attendu de la visite d'un musée-mémorial une transmission de connaissances historiques générales: « il ne s'agit plus seulement du chapitre d'un livre d'histoire, mais de la réalité, de la vérité juste devant nous. »<sup>35</sup> Plus encore que les témoins, la justification de la visite serait que les lieux ne mentent pas dans la mesure où ce qui s'y est passé est inscrit durablement dans le paysage. En effet, un site historique est inscrit dans une durée matérielle encore plus marquée que le témoin. En particulier pour les sites de l'histoire contemporaine, leur topographie reste similaire. Ainsi le sociologue Maurice Halbwachs montre qu'il s'agit de l'effet produit par le caractère durable des paysages<sup>36</sup>: ils ont moins vieilli que les témoins, même s'ils ont changé à la fois en raison de l'érosion et du temps, mais également de leur interprétation en tant que site patrimonial ou que musée-mémorial.

Si la présence d'objets authentiques dans un musée d'histoire peut avoir formellement la même signification, la dimension de contact physique et matériel avec l'événement passé est d'autant plus présente dans les sites historiques<sup>37</sup>. Les éléments matériels sont contex-

<sup>29</sup> GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... », p. 315.

<sup>30</sup> ERNST, *Quand les mémoires déstabilisent ...*, p. 89.

<sup>31</sup> *Ibidem.*, p. 102 ; Jacques-Olivier DAVID et Fabrice TEICHET, « Répondre aux attentes aux besoins des groupes ? L'accueil des groupes au mémorial de la Shoah » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 357-375.

<sup>32</sup> GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... », p. 313.

<sup>33</sup> Raymond MONTPETIT, « Expositions, parcs, sites : des lieux d'expérience patrimoniale », *Culture et musées*, n°5, 2005, p. 115.

<sup>34</sup> Susan M. PEARCE, *Museum Studies in Material Culture*, Leicester-London, Leicester University Press, 1989, p. 1-2.

<sup>35</sup> Agnès GERHARDS, « Les voyages de la mémoire, ça ne sert à rien ? » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 420.

<sup>36</sup> Maurice HALBWACHS, *La topographie légendaires des Evangiles en Terre Sainte*, Paris, PUF, 2008.

<sup>37</sup> K. HUDSON, *Museums of Influence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 145.



tualisés dans un paysage marqué par l'événement et non abstraits dans un récit produit par le musée. Dans ce cadre muséal, même si des objets authentiques sont présentés, ce récit risque d'être perçu avec le même sentiment d'abstraction que l'écriture historiographique.

De la même manière que l'usage de documents et que le face à face avec des témoins, la visite semble pensée par les enseignants comme s'articulant au cours et produisant un effet spécifique que la transmission scolaire de connaissances ne permet pas, en raison de ses différences avec le discours historien. L'accent est ainsi mis, par la plupart des enseignants justifiant ou relatant leurs expériences de visite, sur la préparation de celle-ci<sup>38</sup>. D'une manière générale, la préparation est réputée favoriser l'apprentissage lors de la visite. Le cours donne une information historique apportant une connaissance spéculative qui s'accompagne de l'expérience d'une trace. Le but n'est pas de suggérer une non transmission de l'information historique dans la visite d'un musée ou d'un site historique, de même que dans l'usage de documents ou dans la rencontre de témoins. Cependant, les enseignants ne semblent pas attendre une telle transmission des visites qu'ils organisent dans les sites du génocide, ou au moins ils n'en attendent pas la transmission d'une information indépendante de celle obtenue en classe.

À propos des visites de sites historiques, encore plus qu'à propos de l'usage de documents et des rapports au témoin, est explicité le fait que l'enjeu n'est pas la ré-

flexion historique<sup>39</sup>, même si la visite étant faite, elle s'y articule puisqu'elle existe dans le cadre du cours d'histoire. La visite, à la fois, n'a pas pour fonction de transmettre un savoir, et elle doit s'articuler à un savoir<sup>40</sup>. Dans la démarche historique la critique des sources inséparable de la certification de leur authenticité est indissociable de la production d'un savoir. Dans l'histoire scolaire, le discours historique étant par nature séparé du discours attestatif, la réflexion critique sur les documents, témoins et éléments matériels n'a pas à déboucher sur un tel savoir et peut rester au niveau de l'attestation. Si cette analyse critique donne une information historique, comme dans le cas des exercices de commentaire de documents, ce n'est pas là ce qui semble être l'essentiel. Dans les évaluations scolaires, l'essentiel est justement l'évaluation analysant la manière dont l'élève articule ce qu'il tire des documents avec les connaissances données en cours, donc préalables à la rencontre avec le document. Cette critique atteste l'authenticité, ce qui ne veut pas dire la vérité au sens historiciste du terme, mais le fait que le document, le témoin, l'objet muséifié ou le site sont bien, au sens général, des témoins.

D'ailleurs le musée-mémorial d'Auschwitz-Birkenau est un lieu privilégié des visites scolaires. Or, aussi bien sur le site de Birkenau que dans les salles d'exposition d'Auschwitz, l'orientation et la documentation historique sont très limitées. Si les guides donnent une information contextuelle sur l'histoire du camp, le rapport aux éléments matériels et au lieu se

<sup>38</sup> Alban PERRIN, « Les voyages d'études à Auschwitz. Enseigner l'histoire de la Shoah sur les lieux du crime » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 110.

<sup>39</sup> LEFEBVRE, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah... », p. 112 ; GERHARDS, « Les voyages de la mémoire... », p. 415.

<sup>40</sup> PERRIN, « Les voyages d'études à Auschwitz... », p. 439.



fait sans qu'une information historique n'en soit immédiatement déduite<sup>41</sup>. Cette information provient du discours du guide fondé sur des témoignages et l'historiographie, mais elle s'ajoute à ce qui est immédiatement perçu au contact des éléments matériels et des lieux.

### Intégrer la visite au cours

Si la visite d'un musée ou d'un site historique s'articule bien à l'histoire scolaire d'une manière similaire aux documents, alors l'usage fait du musée respecte sa spécificité qui est de présenter des éléments matériels et des traces de différentes formes. Le savoir ou les informations historiques données accompagnent ces éléments, cependant ce n'est pas l'apprentissage de ces informations qui motive la visite. Les enseignants évoquant leurs expériences de visite ne paraissent pas s'attendre à trouver au musée un dispositif remplaçant ou redondant par rapport au cours. Ce qui a été dit en cours dans la préparation n'est, d'une manière générale, pas destiné à être répété simplement et sert de contextualisation à ce qui est dit lors de la visite<sup>42</sup>. Notamment à Auschwitz-Birkenau, la préparation joue le rôle d'un centre d'interprétation absent du site, donnant les éléments historiques contextuels nécessaires à

---

<sup>41</sup> Katie YOUNG, « Auschwitz-Birkenau: the challenge of heritage management following the Cold war » in William LOGAN et Keir REEVES (ed.), *Places of Pain and Shame, dealing with difficult heritage*, Londres - New York, Routledge, 2009, p. 54.

<sup>42</sup> G. VERNAZ et Françoise BUFFET, « Le partenariat dans le projet d'école ou comment contextualiser le culturel éducatif ? » Françoise BUFFET (dir.), *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, p. 85.

la compréhension de la visite et à son intégration dans une narration historique plus générale<sup>43</sup>. L'usage scolaire du musée ou du site historique paraît respecter sa spécificité propre en tant qu'institution présentant des éléments matériels. Un certain nombre d'enseignants abordant leur visite sur les lieux du génocide précisent d'ailleurs que non seulement une préparation à la visite est nécessaire, mais qu'également ce qui y a été vécu doit être ensuite repris en classe. D'un côté, les élèves arrivent sur le lieu avec les savoirs nécessaires. En même temps, de la même manière que ce qui est tiré de l'analyse des documents, ce qu'ils ont ressenti et appris doit être réintégré à la dynamique du cours.

Au cours de la préparation et de la reprise en classe se fait la transmission du savoir historique préalable ou réorganisé de manière cohérente avec le programme de l'histoire scolaire et de celui obtenu lors de la visite. Si les lieux visités peuvent être perçus comme s'imposant d'eux-mêmes dans l'enseignement, cette histoire est réinscrite dans une vision plus large et le professeur doit restituer la place de ce camp dans l'histoire<sup>44</sup>. Les informations contextuelles données ou tirées lors de la visite sont reprises pour se placer dans un récit plus général où elles prennent sens.

Il est essentiel pour les enseignants que les élèves, captés par le récit d'un témoin ou par la topographie d'un lieu particulier, ne perdent pas de vue les 6 millions d'autres humains assassinés. Il semble donc que la fonction des musées et sites historiques, ne soit pas de

---

<sup>43</sup> John LENNON et Malcom FOLEY, *Dark Tourism. The attraction of death and disaster*, Londres - New York, Continuum, 2000, p. 65.

<sup>44</sup> Iannis RODER, « Le prisme d'Auschwitz » in *Enseigner l'histoire de la Shoah...*, p. 434.

vulgariser ce savoir dans un contexte non-formel. Dans cette logique, qui est pour lui celle des musées de science, Bernard Schiele reconnaît l'objectif de rapprocher la science du grand public en la traduisant dans un langage accessible à tous. Le but est alors de communiquer un savoir<sup>45</sup> déjà construit et formulé de manière conceptuelle et abstraite par des spécialistes pour proposer la démonstration simple de ce qui fut démontré<sup>46</sup>. Le musée est, dans cette perspective, un élément du processus de propagation du discours scientifique. La visite dans un musée de science ne demande pas un savoir scientifique préalable dans la mesure où il est donné par l'exposition. Au contraire, dans un musée ou un site historique ce savoir est présenté comme indispensable. C'est bien qu'autre chose y est donné.

Il y a également une différence au niveau de la forme des informations procurées. Le contact avec les « vraies choses »<sup>47</sup> que sont les éléments sensibles produit une impression à la fois physique et émotionnelle<sup>48</sup> au delà de l'information cognitive qu'est l'authenticité du récit auquel ces objets sont associés. Le discours attestatif a ainsi une dimension émotion-

nelle et sensible, alors que le discours de l'histoire scolaire se veut théorique et cognitif. Cette émotion est décrite par les enseignants évoquant leurs voyages sur les lieux du génocide à la fois sous la forme de l'empathie et de la prise de conscience sensible de la réalité de quelque chose qui, en tant que connaissance abstraite, pouvait leur sembler *impossible*. Elle est plus abordée par rapport aux visites que par rapport aux documents montrés en classe, même si l'émotion est également associée à la vision de certains films<sup>49</sup> ou dans le rapport aux témoins. Non seulement le contact avec la matière authentique est d'autant plus explicite, mais surtout ces visites se font en dehors de l'espace scolaire dans un cadre peut-être plus propice à l'acceptation et à la reconnaissance des émotions. Une émotion peut être ressentie et associée au contenu de l'enseignement historique, comme c'est le cas par exemple de l'horreur ou du dégoût face à un massacre de masse. Cependant, au niveau du rapport aux traces laissées, il s'agit de l'émotion ressentie au contact ou de l'expérience de l'authenticité, décrite par certains enseignants dans des termes qui rappellent ceux du rapport aux témoins<sup>50</sup>. L'expérience de l'authenticité, même si elle est sans doute moins explicite que dans le rapport aux documents écrits ou iconographiques, semble en effet ne pas être de l'ordre d'une connaissance mais d'un sentiment. Si elle est la conclusion d'une réflexion critique sur le modèle historien de la critique des sources, à un premier niveau, l'effet du contact avec ce que la muséologie nomme des « vraies

<sup>45</sup> Bernard SCHIELE, *Le musée des sciences*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 16.

<sup>46</sup> Baudouin JURDANT, « Vulgarisation scientifique et idéologie », *Communications*, 14, 1969, p. 96.

<sup>47</sup> C. CAMERON (1968), « Un point de vue : le musée considéré comme système de communication et les implications de ce système pour les programmes éducatifs muséaux » in André DESVALLEES, *Vagues I, une anthologie de la nouvelle muséologie*, Dijon, Ed. M.N.E.S, 1992, p. 271-280.

<sup>48</sup> Angela PICCINI, « Wargama and Wendy houses: open-air reconstructions of prehistoric life », in MERRIMAN, *Making Early History in Museums*, p. 151.

<sup>49</sup> GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... », p. 315.

<sup>50</sup> GERHARDS, « Les voyages de la mémoire... », p. 412.

choses »<sup>51</sup> est essentiellement affectif et émotionnel. Dans son ouvrage sur l'expérience de l'archive et le travail d'historienne, Arlette Farge décrit également en terme d'émotions l'expérience du contact avec ses sources et la conscience de l'authenticité, c'est-à-dire la perception que derrière ces traces il y a un événement et des individus qui l'ont vécu<sup>52</sup>. C'est le sentiment de la présence du passé.

À ce niveau également apparaît bien la différence que les enseignants tiennent à marquer entre le cours d'histoire et le travail sur document ou la visite sur les lieux. L'émotion est largement présentée comme s'opposant au discours historique et comme devant être historicisée<sup>53</sup>. Au même titre que ce qui est tiré des documents, les informations historiques données lors de la visite doivent être reprises et recontextualisées dans une autre forme de discours pour être intégrées au cours d'histoire, les émotions provoquées par les documents, les témoins ou les visites doivent, au delà d'une critique des sources, être mises de côté par la reprise en cours pour que la réflexion historique de l'histoire scolaire puisse avoir lieu. L'émotion est d'ailleurs souvent associée à l'idée d'indicibilité et à la difficulté d' historiciser le génocide, non à une information sur lui ou à un prédicat ayant une valeur égale à celle de l'information conceptuelle<sup>54</sup>. Associée à l'impossibilité de comprendre, elle s'oppose à l'ambition même de l'histoire, quelle que soit la forme

---

<sup>51</sup> Susan PEARCE, « Objects as meaning; or narrating the past » in PEARCE, *Object of knowledge...*, p. 127.

<sup>52</sup> Arlette FARGE, *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1989.

<sup>53</sup> LEFEBVRE, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah ... », p.109-129.

<sup>54</sup> ERNST, *Quand les mémoires déstabilisent ...*, p. 65.

discursive qu'elle prend. Dans le savoir historique tel qu'il se joue dans l'histoire scolaire, et contrairement à celui de l'histoire historique tel que le décrit Arlette Farge, l'émotion n'aurait pas sa place<sup>55</sup>. Les deux doivent être séparés.

### **Conclusion : un usage scolaire et non une scolarisation du musée**

Une telle distinction entre les discours historiques et attestatifs utilisés dans le cours d'histoire permet de sortir du débat sur la scolarisation du musée, entendu comme une tendance à transmettre un savoir de manière didactique. Les muséologues et didacticiens attentifs au rapport entre l'école et le musée, évoquent largement la critique faite à ce qu'il est possible de nommer la scolarisation du musée, entendue comme une tendance à attendre qu'un musée soit le substitut d'une salle de classe<sup>56</sup>. Il n'est en effet pas question d'une transmission de contenus, ni même d'une illustration comme le critique par exemple Cora Cohen<sup>57</sup>, mais de la reconnaissance d'un discours spécifique différent de celui produit en classe. L'histoire scolaire a pour enjeu de transmettre une information alors que le

---

<sup>55</sup> GERHARDS, « Voilà ce qui vous serait arrivé... », p. 412.

<sup>56</sup> Aégli ZAFEIRAKOU, « Comment le musée voit l'école » in BUFFET, *Entre écoles et musée...*, p. 55 ; Cora COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur : Une nouvelle approche du partenariat école/musée*, Paris, L'Harmattan, 2002 ; Anik MEUNIER, « L'éducation muséale, d'une pratique professionnelle à la constitution d'un champ de recherche » in Anick LANDRY et Anick MEUNIER (dir.), *La recherche en éducation muséale : actions et perspectives*, Québec, Édition MultiMonde, 2008, p. 3.

<sup>57</sup> COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur...*

musée ou le site conserve, étudie et présente des témoins matériels<sup>58</sup>.

Une telle division est en fait cohérente avec la conception du musée d'une certaine muséologie se concentrant plus sur la culture matérielle et d'une certaine géographie plus attentive à sa spécificité formelle<sup>59</sup>, que sur l'éducation. Les expositions et sites historiques eux-mêmes peuvent, dans leur organisation interne, reproduire cette différence en séparant la fonction attestative des éléments matériels de celle informative des textes les accompagnant, sans que cette information ne soit directement donnée par ces éléments matériels. Dans ce cas, la signification des éléments matériels n'est pas fournie par leur articulation même, mais par des textes les accompagnant. À l'extrême, soit les éléments matériels servent d'illustration<sup>60</sup>, soit comme dans les centres d'interprétations leur présentation est séparée de celle de leur signification sans laquelle ils ne seraient pas en tant que tels lisibles<sup>61</sup>. L'objet cesse d'être au centre et de valoir comme preuve et témoignage. Le muséologue Jules David Prown dit alors que l'artefact joue le rôle de preuve (*evidence*)<sup>62</sup> et non de source à partir de laquelle le savoir est produit. Celui-ci se définit et se

donne conceptuellement sans lui. Les éléments matériels ne se fondent pas sur l'existence d'une collection qui n'est plus qu'un élément de l'exposition, passant du rôle d'éléments et de matériaux à partir desquels se déploie le récit historique, à celui d'adjuvants.

## Bibliographie

Michel ALLARD et Suzanne BOUCHER, *Le Musée et l'école*, Ville LaSalle, Hurtubise HMH, 1991.

Georges BENSOUSSAN (dir.), « Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010 », *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 193, Paris, Calmann-Levy, 2006.

Dominique BORNE, « Enseigner la Shoah à l'école » in André KASPI, *Les Cahiers de la Shoah*, Paris, Liana Levi, 1994.

Jules David BROWN, « The Truth of material culture: history or fiction » in Steven LUBAR et W. David KINGERY, *History from Things. Essays on Material Culture*, Washington and London, Smithsonian Institution Press, 1993, p. 1-19.

Françoise BUFFET (dir.), *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998.

C. CAMERON (1968), « Un point de vue : le musée considéré comme système de communication et les implications de ce système pour les programmes éducatifs muséaux » in André DESVALLEES, *Vagues I, une anthologie de la nouvelle muséologie*, Dijon, Ed. M.N.E.S, 1992, p. 271-280.

<sup>58</sup> Michel ALLARD et Suzanne BOUCHER, *Le Musée et l'école*, Ville LaSalle, Hurtubise HMH, 1991, p. 15.

<sup>59</sup> LENNON et FOLEY, *Dark Tourism...*, p. 57-58.

<sup>60</sup> Susan PEARCE, « Presenting Archaeology. » in MERRIMAN, *Making Early History in Museums*, p. 19.

<sup>61</sup> Serge CHAUMIER et Daniel JACBOI, « Lutter contre l'oubli et partager la mémoire », p. 54 et Stéphane DUFOUR, « L'interprétation des lieux historiques : du temps raconté au temps éprouvé » in Serge CHAUMIER et Daniel JACOBI, *Exposer des idées. Du musée au centre d'interprétation*, Paris, Complicités, 2009.

<sup>62</sup> BROWN, « The Truth of material culture... », p. 3.

Serge CHAUMIER et Daniel JACOBI, *Exposer des idées. Du musée au centre d'interprétation*, Paris, Complicités, 2009.

Cora COHEN, *Quand l'enfant devient visiteur : Une nouvelle approche du partenariat école/musée*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Renaud DULONG, *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Éditions de l'EHSS, 1998.

Sophie ERNST (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Paris, I.N.R.P, 2008, p. 13-135.

Arlette FARGE, *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1989.

Maurice HALBWACHS, *La topographie légendaires des Évangiles en Terre Sainte*, Paris, PUF, 2008.

Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre l'histoire géo: Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*, Marly le Roi, CRPD de l'Académie de Versailles, 2003.

K. HUDSON, *Museums of Influence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Baudouin JURDANT, « Vulgarisation scientifique et idéologie », *Communications*, 14, 1969, p.150-161.

Gaynor KAVANAGH, *Making Histories in Museums*, Londres, Leicester University Press, 1996.

Claude LANZMANN, « Le lieu et la parole » in Micehl DEGUY (dir.), *Au sujet de Shoah*, Paris, Belin, 1990.

Bertrand LECUREUR, *Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen, V et R unipress, 2012.

John LENNON et Malcom FOLEY, *Dark Tourism. The attraction of death and disaster*, Londres - New York, Continuum, 2000.

David LÖWENTHAL, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Nick MERRIMAN (ed.), *Making Early History in Museums*, Londres - New York, Leicester University Press, 1999.

Anik MEUNIER, « L'éducation muséale, d'une pratique professionnelle à la constitution d'un champ de recherche » in Anick LANDRY et Anick MEUNIER (dir.), *La recherche en éducation muséale : actions et perspectives*, Québec, Édition MultiMonde, 2008, p. 1-12.

Raymond MONTPETIT, « Expositions, parcs, sites : des lieux d'expérience patrimoniale », *Culture et musées*, n°5, 2005, p. 111-133.

François NINEY, *L'épreuve du réel à l'écran. Essai sur le principe de réalité documentaire*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Susan M. PEARCE, *Museum Studies in Material Culture*, Leicester-London, Leicester University Press, 1989.

Susan M. PEARCE, « Objects as meaning; or narrating the past » in Susan M. PEARCE, *Object of knowledge*, Londres New York, Continuum International Publishing Group, 1990, p. 125-140.

Paul RICOEUR, *Temps et récit*, tome 3, Paris, Seuil, 1985.

Claude ROBINOT, *Document d'histoire et document scolaire*,  
<http://www.histoire.acversailles.fr/IMG/pdf/DOCUMENTHISTOIRE.pdf>.

Jean-Marie SCHAEFFER, *L'image précaire, Du dispositif photographique*, Paris, Seuil, 1989.

Bernard SCHIELE, *Le musée des sciences*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Thomas J. SCHLERETH (ed.), *Material Culture Studies in America*, Nashville, The American Association for State and Local History, 1982.

Katie YOUNG, « Auschwitz-Birkenau: the challenge of heritage management following the Cold war » in William LOGAN et Keir REEVES (ed.), *Places of Pain and Shame, dealing with difficult heritage*, Londres - New York, Routledge, 2009, p. 50-68.