



**HAL**  
open science

# Apprendre l'histoire à Auschwitz. Enjeux et fonctions pédagogiques d'un voyage scolaire du point de vue des accompagnateurs

Nathanaël Wadbled

► **To cite this version:**

Nathanaël Wadbled. Apprendre l'histoire à Auschwitz. Enjeux et fonctions pédagogiques d'un voyage scolaire du point de vue des accompagnateurs. Carrefours de l'éducation, 2018, 45, pp.50-61. 10.3917/cdle.045.0055 . hal-01739326

**HAL Id: hal-01739326**

**<https://hal.science/hal-01739326v1>**

Submitted on 6 Jun 2018

**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**

**Apprendre l'histoire à Auschwitz.  
Enjeux et fonctions pédagogiques d'un voyage scolaire  
du point de vue des accompagnateurs**

in Bruno Garnier (dir.), *Carrefours de l'éducation*, n°45, juin 2018, p. 50-61.

Les musées-mémoriaux qui se sont développés surtout depuis les années 1990 comme une forme particulière des musées d'histoire, ont de multiples fonctions. Ils peuvent transmettre à leurs visiteurs une mémoire identitaire, des connaissances historiennes ou un plaisir ludique (Wadbled, 2018). Si la plupart des lieux peuvent être l'occasion de ces trois expériences et si elles peuvent se produire en même temps, les visiteurs y arrivent avec certaines intentions et certaines dispositions qui déterminent leur importance relative. Lorsqu'un tel lieu est l'objet d'une visite scolaire, il est a priori attendu que la dimension pédagogique soit mise en avant. Celle-ci peut en fait prendre deux formes selon qu'elle est envisagée depuis le point de vue du musée ou depuis le point de vue scolaire. Dans le premier cas il y a une spécificité de l'apprentissage muséal par rapport à l'apprentissage scolaire, dans le second un usage scolaire du musée. Ces deux positions sont celles que j'ai pu observer chez les différents accompagnateurs d'un voyage scolaire organisé par le Mémorial de la Shoah (Wadbled, 2016a). Ce n'est pas alors la question du voyage à proprement parler qui est thématifiée et mise en avant, mais celle de la transmission de l'histoire.

Cette étude a été réalisée auprès de quatre classes terminales générales et professionnelles ayant effectué un voyage le 14 janvier 2015. Si ce travail a été centré sur l'expérience de visite des élèves, des entretiens ont également été réalisés avec leurs accompagnateurs. Il s'agit des représentants du Mémorial de la Shoah organisant le voyage et des enseignants accompagnant leurs élèves<sup>1-2</sup>. Ces entretiens ont été menés de la même manière que ceux effectués avec les élèves : des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2008) au cours desquels la visite est refaite de manière virtuelle (Mouchet et al., 2011, p. 87), afin de mener les participants à décrire et sémiotiser précisément ce qu'ils ont perçu. L'enjeu est de rendre intelligible le point de vue des acteurs pour rendre compte de leurs perspectives subjectives propres. Cela signifie que l'ambition de ce travail n'est pas de proposer une réflexion théorique générale en mettant ses résultats en perspective avec la littérature qui s'est intéressée d'un côté à la question pédagogique et d'un autre côté à la visite d'autres lieux,

---

<sup>1</sup> Ils sont désignés de la manière suivante : les deux premières lettres Am et Ae désignent respectivement les accompagnateurs du Mémorial de la Shoah et les enseignants. Les numéros renvoient aux différentes personnes interrogées. La lettre finale p désigne les enseignants de filière professionnelle et de la filière générale.

<sup>2</sup> Les guides du Musée-Mémorial d'Auschwitz-Birkenau ayant systématiquement refusé de m'accorder des entretiens d'explicitation enregistrés, leur point de vue n'est pas pris en compte dans cette étude.

comme par exemple d'autres musées de la Shoah hors des sites historiques ou les musées de sciences. Il s'agit de rester au niveau du constat et de la description de la manière dont les acteurs racontent leur expérience. Les notions ou les concepts utilisés ne le sont que pour permettre d'explicitier ou de conceptualiser les propos des acteurs sans prétendre les subsumer dans des catégories d'analyses ou des théories.

Dans la mesure où il s'agit d'une étude de cas circonstanciée, les résultats présentés ne peuvent cependant pas avoir de valeur générale. Cette étude concerne non seulement un lieu, mais plus encore une visite particulière de ce lieu. S'il est possible de tirer une modélisation et une analyse générale des données recueillies, elles ne peuvent avoir que le statut de ce que le sociologue Robert Yin appelle une « proposition théorique » (Wadbled, 2016b ; Yin, 2013). La généralisation n'est pas supposée, mais proposée comme une hypothèse. Elle est donc un point de départ pour d'autres études et non un résultat général. S'inscrivant dans la même perspective que Harold Garfinkel parlant d'« instructions » (Garfinkel, 2001, p. 131) pour qualifier l'effet des structures sociales sur les agents, Robert Yin évoque des injonctions ou des « modes d'emploi » n'ayant leur validité que dans la compréhension et le réinvestissement dont les acteurs sociaux se servent pour orienter et comprendre leurs actions. Chaque cas est l'occasion d'une appropriation ayant la forme d'un décalage avec les structures observées et définies de manière analytique.

### **Apprendre l'histoire avec la culture matérielle : le point de vue des accompagnateurs du Mémorial de la Shoah**

Les accompagnateurs du Mémorial de la Shoah insistent sur les informations historiques transmises pendant la visite : elle est le lieu véritable de la transmission historique<sup>3</sup>. L'objectif du voyage est de permettre aux élèves d'apprendre quelque chose sur ce qu'a été l'extermination des juifs par le pouvoir nazi, dont Auschwitz-Birkenau a été un des lieux centraux. C'est un lieu de transmission historique. Il ne s'agit pas simplement du constat de la présence des traces, mais d'un véritable apprentissage à leur contact : les élèves comprennent grâce à la visite<sup>4</sup>. Cet aspect apparaît particulièrement lorsque ces accompagnateurs comparent la visite avec le cours d'histoire au lycée. Ils ne considèrent pas que la visite concrétise ce qui a été fait dans la classe comme si elle ajoutait une dimension à quelque chose de déjà existant. Ils mettent les deux sur le même plan en opposant leurs modalités comme si la visite était également un moment de transmission historique. Comme l'affirment de nombreux muséologues s'intéressant au rapport entre le musée et l'école (Allard, Boucher, 1991), la visite est importante car elle complète ce qui a été appris par les

---

<sup>3</sup> Aml : Je veux que ces élèves, bien préparés par leurs enseignants comprennent que la politique génocidaire s'est mise en place dans un pays donné., dans un cadre donné, que l'antisémitisme nazi a une très longue histoire, je veux qu'ils comprennent que le monde nazi, aidé dans une certaine partie du monde européen, a facilité la mise à mort systématique de six millions de juifs, je veux qu'ils comprennent comment ça se fait, pourquoi ça s'est fait, ce qui s'est produit

<sup>4</sup> Aml : Je vais te répondre, mais je t'invite à regarder tous les reportages qui ont été faits sur toutes les chaînes et sur des élèves qui sont interviewés et qui répond exactement à ta question, et ils vont dire qu'ils savaient mais qu'ils ne comprenaient pas, ils savaient mais ils n'en avaient pas vu, par exemple ils disent que quand ils touchent des lits des baraques ils ne voyaient pas que le toit était si bas et qu'il y avait aussi peu d'espace entre la planche du haut et la planche du bas, et ça concrétise quelque chose qu'on ne voit pas sur une photo.

élèves en classe : elle donne de nouvelles connaissances par rapport à celles transmises en classe. La différence entre les deux expériences scolaire et muséale se situe au niveau du mode de transmission du savoir et non au niveau de la nature de celui-ci. Les informations sur ce qui a eu lieu à Auschwitz sont, dans le Musée-Mémorial, indissociables des traces matérielles de l'évènement. Le rapport spéculatif au passé est celui défini par la culture matérielle où l'histoire est écrite à partir de ses traces matérielles (Pearce, 1990 ; Hooper-Greenhill, 1994). Si la culture matérielle et l'histoire historique partagent un intérêt spéculatif pour la connaissance du passé et pour sa transmission, la différence est cette confrontation directe aux restes du passé. Le récit s'organise dans l'articulation et l'agencement des éléments matériels exposés à l'intérieur du parcours effectué par les visiteurs. De ce point de vue, le fait d'être sur un lieu d'histoire introduit une dimension supplémentaire par rapport à la visite d'un musée présentant des objets matériels. Il n'y a pas de différence de nature entre les deux, mais la présence sur le lieu est vécue comme ayant une force plus grande. D'un côté, plus d'informations sont transmises puisqu'il est possible de percevoir la topographie et les conditions géographiques. De plus, ces informations ont une valeur plus grande dans la mesure où la présence sur le lieu les rend d'autant plus concrètes. Non seulement le récit historique est présenté à partir d'éléments authentiques, mais de plus le cadre où ils se présentent est lui-même authentique.

Le musée est en lui-même le lieu d'une certaine écriture de l'histoire que la visite transmet. Celle-ci n'a pas la forme du récit discursif et conceptuel proposé dans un livre ou un cours d'histoire (Ricoeur, 1985, p. 254). Les informations discursives permettent de contextualiser et de comprendre les éléments matériels, mais elles sont dans tous les cas des adjuvants. Ce que disent les guides ou les accompagnateurs n'a pas de valeur autonome qui pourrait s'abstraire des traces perçues de l'évènement. Leur rôle est à la fois de les expliciter et de les contextualiser afin que les visiteurs comprennent ce qu'ils perçoivent. L'objectif est de connaître ou d'intégrer, pour reprendre le terme d'un des accompagnateurs, aussi bien intellectuellement que physiquement. Un des accompagnateurs parle de confrontation au lieu<sup>5</sup>, pour insister sur l'épreuve physique inséparable du savoir qu'il transmet oralement. Le savoir transmis l'est alors à la fois de manière cognitive et sensorielle. Il s'agit aussi bien des informations discursives dites par les accompagnateurs que de l'expérience physique faite par chacun.

La conséquence est que le musée est considéré comme étant en lui-même un lieu de production et non seulement de transmission d'un savoir produit par ailleurs par les historiens. Même si les visiteurs scolaires sont supposés avoir un savoir préalable, celui-ci est reformulé pendant la visite. La transmission des informations préalablement connues est considérée comme un travail de préparation permettant aux élèves d'être dans une disposition adéquate pour recevoir l'information historique pendant la visite. Parler de préparation implique à la fois que ce n'est pas là qu'est transmis l'essentiel et que cette transmission préalable n'a de

---

<sup>5</sup>. Am2 : Disons que c'est se confronter au lieu justement, c'est-à-dire mettre des images même si ce sont des images d'aujourd'hui, le camp tel qu'il est aujourd'hui, sur ce que l'on leur explique et sur les lieux, c'est-à-dire faire l'expérience en termes de distance, en termes de temps également et en termes d'éléments actuels, même si ce sont des ruines aujourd'hui, voire même pour certains plus rien du tout, mais entre le lieu d'autre part, c'est-à-dire par exemple la *Juden rampe*, les crématoires, la distance qu'il y a entre les deux, etc.

valeur que dans la perspective de la visite. De manière cohérente avec la façon dont l'éducation muséale envisage la préparation (Falk, Dierking, 2000 ; Allard, Boucher, 1991), elle a pour seule fonction de donner les outils nécessaires et surtout de prescrire un certain regard et une certaine attitude permettant de lire l'histoire écrite avec des objets ou illustrée par des objets. L'objectif est de mettre les élèves dans une disposition adéquate pour la visite où leur sera véritablement transmise l'histoire à partir de la relation aux lieux et aux restes matériels.

### **Rendre concrète une histoire connue : le point de vue des enseignants**

Cette perspective, selon laquelle le voyage scolaire à Auschwitz-Birkenau aurait comme fonction et comme effet de transmettre un savoir sur la Shoah en général et sur ce qui s'est passé dans ce camp en particulier, s'oppose à celle des enseignants des filières générales interrogés<sup>6</sup>. Sans refuser de manière radicale toute ambition pédagogique à la visite, ils la reformulent : de leur point de vue, elle n'a pas pour fonction d'apporter des informations mais d'attester celles préalablement transmises lors d'un cours d'histoire. Dans ce cas, l'histoire présente au musée n'a pas de dimension pédagogique propre : elle ne la doit qu'à son articulation et à sa dépendance vis-à-vis de l'histoire scolaire. La visite n'a pas pour fonction de transmettre un savoir mais elle doit s'articuler à un savoir.

Les enseignants lient systématiquement la visite à ce qui est transmis en classe, en faisant référence soit au programme de première où est travaillé l'Holocauste en tant que tel soit au programme de terminale où est abordée sa mémoire<sup>7</sup>. Les informations historiques sur la Shoah et sur Auschwitz-Birkenau sont apportées lors du cours d'histoire et non lors de la visite. La préparation à la visite a cette fonction, différente de celle spécifiée par les accompagnateurs du Mémorial de la Shoah. Elle donne les éléments historiques contextuels nécessaires à la compréhension de la visite. Le but est de donner des connaissances définies par le programme scolaire et devant être assimilées avant d'aborder la visite.

De la même manière, lorsque les élèves reviennent en classe sur leur expérience, ce qu'ils ont ressenti et appris est réintégré à la dynamique du cours. Les lieux visités ne s'imposent pas d'eux-mêmes : les élèves arrivent avec les savoirs nécessaires et donnent sens à leur expérience en étant guidés par leurs enseignants. L'apprentissage d'informations historiques n'est donc pas ce qui est attendu de la visite. Même lorsqu'un enseignant considère que les informations historiques données par les guides pendant la visite ne sont pas pertinentes, il emmène quand même ses élèves<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Ceux des filières professionnelles ont une autre conception du voyage à Auschwitz auquel ils donnent une dimension éducative civique et non pédagogique.

<sup>7</sup> Ae1g : Alors juste quand même, il y a un élément du programme qui nous intéresse dans le programme de terminale c'est les mémoires de la seconde guerre mondiale. Il y a un chapitre introductif, soit que l'on peut faire sur les mémoires de la guerre d'Algérie, soit de la 2e guerre mondiale, nous donc on a travaillé sur les mémoires de la Seconde Guerre mondiale, et en axant notre projet sur la mémoire de la Shoah, quelle mémoire ? Puis ensuite, la même chose qu'il y a deux ans, comment les élèves transmettent-ils à leur tour cette mémoire ? Voilà.

<sup>8</sup> Ae2p : Peut-être un peu trop compliqué, mais le guide polonais il n'a pas à adapter à des élèves (...), il ne sait pas à qui il a affaire, il débite son truc. Donc il y a sûrement des explications qui auraient pu être simplifiées pour les nôtres.

La visite est en fait un complément du cours permettant de rendre concrètes les informations historiques données en cours, sans que cela ne soit une dimension leur étant nécessaire ou indispensable<sup>9</sup>. Contrairement à la logique de la culture matérielle, le lieu du savoir est séparé du rapport physique aux traces de l'événement. Ce savoir a donc une forme discursive devant être attestée par une expérience physique lors de la visite qui n'est associée qu'à une fonction attestative. Cette expérience ne donne pas véritablement en elle-même de savoir sur la nature de l'évènement mais quant à son existence. 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.

Les deux dimensions que la culture matérielle considère comme indissociables sont séparées : la présence des traces et l'information sur l'événement où elles ont été produites. Cette dissociation correspond à celle en œuvre dans le cours d'histoire scolaire entre les informations historiques données dans des discours narratifs et les informations attestatives présentées à partir de documents (Wadbled, 2016c). Ces derniers sont utilisés comme des illustrations ou comme des supports, non véritablement comme des archives. (Tutiaux-Guillon, 2008). Les enseignants utilisent une iconographie abondante formée largement de documents sources – 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 primaires. Ce sont des éléments indiciels – photographies ou images d'époque, reproductions d'artéfacts, textes, etc. – à partir desquels une information est inférée sur un évènement auquel ils ont participé. Ils présentent des sources en respectant la texture. La fonction pédagogique de ces documents n'est pas de transmettre une connaissance historique directement intégrable dans le récit donné (Borne, 2004 ; Granier, Picot, 2004). Il ne s'agit donc pas de suggérer que l'histoire transmise en classe serait abstraite de toute référence à des éléments matériels, mais que ceux-ci s'inscrivent dans un récit élaboré de manière discursive et conceptuelle. Il est essentiellement composé de connaissances spéculatives qui ne sont pas directement extraites de sources. Le rapport aux sources a la forme de ce que Paul Ricœur nomme la « représentance », c'est-à-dire qu'il est suggéré indirectement par la manière dont l'histoire est racontée (Ricœur, 1985, p. 254). Lors de la visite du musée ou du site historique, il se donne au contraire comme présence.

L'articulation entre le cours et la visite scolaire reproduit cette logique, avec une différence essentielle : alors que le discours attestatif a lieu dans le même espace-temps que le récit historique lorsqu'il s'agit de travailler sur des documents, la visite se produit dans un moment et un lieu clairement séparé de celui de la classe. Si les enseignants interrogés font explicitement ce rapport entre l'expérience de documents en classe et celui du Musée-Mémorial, le fait même qu'ils organisent cette visite suggère que le travail sur documents ne suffit pas. Ils considèrent que cet évènement particulier dépasse tout ce que les élèves

---

<sup>9</sup> Ae1g : He, parce que jusqu'ici je pense que c'était un petit peu abstrait, bien sûr ils avaient quand même des éléments d'histoire en tête, celles de l'année passée, celles de 3e pour certains, après il y a aussi, je dirais, leur culture personnelle, en général certains s'y intéressent, mais ça restait une culture livresque pour l'essentiel. (...) pendant la visite de Auschwitz, ça a vraiment été moins abstrait ; Ae2p : Ils vont garder un souvenir positif de l'histoire-géo à l'école, même dans quinze ans, ils pourront dire à leurs gamins qui seront à leur tour en classe de 3e : ben moi j'y suis allé, voilà. Bon, la seule fois où ils vont aider leurs futurs enfants à faire les leçons ce sera ce jour-là quoi.

pourraient imaginer et concevoir. Comme l'affirment d'autres enseignants expliquant les raisons de l'organisation d'une visite à Auschwitz-Birkenau, dès lors, une attestation supplémentaire est nécessaire (Perrin, 2010 ; Lefebvre, 2010, p. 112 ; Gerhards, 2010, p. 415). Les objets et les lieux sont en effet perçus par les élèves comme étant « plus concrets » que les documents vus en classe. Un lien biographique leur apparaît évident entre ce qui est perçu à Auschwitz-Birkenau et ce qui a eu lieu. En particulier, les lieux ne mentent pas dans la mesure où ce qu'il s'y est passé est inscrit durablement dans le paysage. Même s'ils ont changé à la fois en raison de l'érosion du temps et de leur interprétation en tant que site patrimonial, ils permettent d'être en présence du passé.

### **Les légitimités de la transmission**

Le fait que cette dernière orientation soit portée par les enseignants alors que les représentants du Mémorial de la Shoah insistent sur l'importance de la transmission d'un savoir peut paraître paradoxal au premier abord. Elle correspond cependant à la manière dont les deux groupes se positionnent institutionnellement l'un par rapport à l'autre. Du côté des enseignants, il s'agit d'affirmer la prérogative pédagogique du cours d'histoire dont la fonction est de transmettre un savoir historique. La fonction des visites ne peut prendre cette place : elles ne doivent être ni redondantes ni être en mesure de se substituer au cours en ayant la prétention de fournir des informations historiques. Du côté des accompagnateurs du Mémorial de la Shoah, il y a réciproquement une volonté de s'affirmer comme légitimes à transmettre un savoir au même titre que les enseignants, sans être cantonnés à une fonction de passeur de mémoire jugée sans prétention scientifique ou historique. Cette opposition correspond en fait à des jeux de pouvoir et de reconnaissance institutionnelle se fondant sur une valorisation de la démarche historique associée à l'histoire critique par rapport à une histoire patrimoniale. Cette distinction se retrouve dans la manière dont les accompagnants du Mémorial de la Shoah opposent radicalement l'apprentissage de l'histoire et l'émotion alors que les enseignants donnant une dimension pédagogique à la visite acceptent que cela passe par un rapport émotionnel à l'histoire.

D'un côté, les accompagnants du Mémorial de la Shoah distinguent radicalement de toute dimension émotionnelle non seulement la forme de contenu historique transmis, mais également les processus d'apprentissage. Si les visiteurs ont des affects, cela doit être indépendant de ce que transmettent<sup>10</sup> ces accompagnants et surtout ne pas perturber cette transmission<sup>11</sup>. Seulement dans le cas où un élève fait partie d'une famille directement concernée par la déportation, l'émotion serait légitime en raison d'un rapport personnel devant cependant être séparé de l'intérêt spéculatif pour l'histoire, et donc ne devant pas

---

<sup>10</sup> Am1 : Nous on ne cherche pas à faire passer la force du lieu au sens de la force émotionnelle du lieu mais plutôt la force historique du lieu. Ensuite la force émotionnelle du lieu elle va passer chez certains et pas chez d'autres, mais ça c'est personnel.

<sup>11</sup> . Am2 : Cette dimension de rendre concret est inhérente à chacun des élèves ou des adultes qui sont avec nous, mais en même temps elle n'est pas parasitaire, elle ne l'est pas si elle ne prend pas le pas sur l'aspect historique ou pédagogique qu'on souhaite faire passer. (...) on ne va pas l'empêcher mais on va pas non plus la provoquer cette émotion. (...) d'autres le font, mais ce n'est pas heureux. Voilà pour nous on est sur un voyage pédagogique, un voyage d'études.

empêcher d'apprendre. Du point de vue des accompagnateurs du Mémorial de la Shoah, la visite a la même dignité que l'enseignement scolaire dans une perspective où le sensible est dévalué par rapport au cognitif. Cette opposition pose celle entre une activité cognitive où un savoir historique est transmis ou appris et une activité émotionnelle dans laquelle cet apprentissage n'aurait pas lieu (Wadbled, 2015b). Elle s'inscrit dans la perspective générale des critiques de la trivialisat[i]on des lieux de mémoire par les émotions. C'est en fait le mélange entre ces deux dimensions qui est dénoncé : l'apprentissage est une activité sérieuse qui ne doit pas être confondue avec le divertissement. Les ressentis induits chez les visiteurs ne sont que des effusions et non des informations disant quelque chose de l'événement dont les traces sont perçues. Au mieux, le caractère émotionnel est un parasite empêchant de faire une expérience éducative et mémorielle spéculative car il ne s'adresse pas à la raison et au jugement critique des visiteurs ; au pire, le rapport à l'événement devient une fascination morbide (Cole, 1999 ; Lennon, Foley, 2000). La visite entrerait dans la catégorie des espaces d'edutainment<sup>12</sup> et non plus dans celle des espaces mémoriaux. La légitimité des accompagnants du Mémorial de la Shoah en tant que transmettant un savoir historique ne peut s'accommoder de ce qui renvoie à ces pratiques divertissantes.

Du côté des enseignants, les ressentis émotionnels apparaissent comme étant un moyen pour intéresser les élèves lors de leur visite<sup>13</sup>. Les émotions sont jugées utiles pour mobiliser. Si elles ne sont pas encouragées, elles ne sont pas pour autant mises à distance. Dans la mesure où la transmission historique est associée au cours et non à la visite, la présence d'émotions lors de cette dernière ne remet pas en cause le sérieux de la transmission historique. L'émotion est particulièrement associée à la fonction d'attestation de la visite. L'authenticité et la présence sont des choses ressenties non seulement physiquement mais aussi émotionnellement<sup>14</sup>. Cela ne trivialis[e] pas le savoir puisqu'il s'agit d'un lieu différent de celui de l'apprentissage historique, alors que pour les accompagnateurs du Mémorial de la Shoah l'attestation provient d'une réflexion sur ce qui est perçu et non directement de cette perception. Donner une dimension émotionnelle à la visite va dans le sens de la différence traditionnelle entre la transmission scolaire des enseignants et celle parascolaire des médiateurs, où ce qui est normalement associé au divertissement peut être toléré à côté du sérieux de la transmission du savoir (Iborra, 1999). Cela ne s'inscrit donc pas véritablement dans une conception de l'apprentissage scolaire comme étant lié à des émotions et à des affects, mais à une conception où la visite est renvoyée à une activité extra-scolaire même si elle est associée à une préoccupation pédagogique.

## **Un usage non muséal du musée**

---

<sup>12</sup> 12. Mot valise difficilement traduisible construit à partir de education (apprentissage) et entertainment (divertissement) désignant dans la littérature anglo-saxonne des pratiques d'apprentissage ludique.

<sup>13</sup> Ae1g : C'est-à-dire que l'émotion évoquée, parce que évidemment on sait que ce n'est pas le discours qu'on va avoir en tant que professeur. On ne va pas charger sur l'émotion, mais elle peut être en ce sens, à mon avis, utile dans la mobilisation des élèves sur le sujet, que ce soit un sujet de cours ou que ce soit un sujet de projet. Mais évidemment, l'intérêt avant tout de la visite comme du projet, c'est l'intérêt à la fois en termes historiques.

<sup>14</sup> Ae1g : Alors la question de l'émotion, c'est plutôt après, disons que ça peut participer justement au fait que ce lieu peut un peu symboliquement leur faire prendre conscience de ce qui s'est passé.



Pour les enseignants, la fonction éducative de la visite du Musée-Mémorial d'Auschwitz-Birkenau est d'accompagner la transmission du savoir. C'est un moyen d'enseignement au service du projet pédagogique des enseignants. D'un côté, cet usage va dans le sens de la fonction sociale contemporaine des musées de société par opposition à celle qu'ils occupaient à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle : l'objectif n'est pas d'aller visiter ni un lieu de production ni un lieu de transmission du savoir (Conn, 2000). En négligeant la capacité du musée à transmettre l'histoire, les enseignants affirment explicitement la prérogative pédagogique du cours d'histoire. Dans ces conditions, il ne peut y avoir de réel partenariat entre l'école et le musée, comme le théorisent certains muséologues (Le Marec, 1998). Il est au contraire possible de parler de « re-scolarisation » du musée (Zafeirakou, 1998, p. 56). Lors d'une visite scolaire, c'est l'usage du musée fait par les enseignants qui assigne à celui-ci, de l'extérieur, le mode discursif qu'il doit prendre pour les intéresser. Il s'agit d'une appropriation et d'une instrumentalisation, de sorte que l'exposition n'est pas vécue dans le cadre de la culture matérielle mais dans celui de l'usage scolaire du document. Un certain nombre de muséologues critiquent cet usage dans la mesure où il ne rend pas justice à la logique propre du musée. L'affirmation de la capacité autonome du musée à transmettre le savoir d'une manière parallèle à celle de l'école se fonde sur l'idée selon laquelle « le musée peut et doit devenir à la fois un lieu d'apprentissage et un moyen d'enseignement non au service de l'école mais au service de ceux qui la fréquentent » (Allard, Boucher, 1991, p. 123). Or, de fait, dans la perspective scolaire, les élèves qui visitent ne sont pas là pour apprendre les informations présentées par le musée.

Il est cependant également possible de considérer que les musées et sites historiques visités par des groupes scolaires sont réappropriés plutôt que dénaturés. Il s'agit de prendre une conception ouverte de l'évaluation considérant que tout usage est légitime et que chaque visiteur ou groupe de visiteurs peut réinvestir ce qui lui est proposé selon ses propres perspectives et ses propres intérêts, sans être contraint par ceux de l'institution les recevant. Si les enseignants interrogés revendiquent cette possibilité en affirmant la légitimité de leur usage d'Auschwitz-Birkenau, ils ne s'inscrivent pas pour autant dans la perspective d'une muséologie attentive à l'expérience de visite. En effet, pour celle-ci, il est inenvisageable « avec certitude ni de cerner, ni de vérifier tous les effets suscités par une exposition » (Davallon, 1999, p. 15). Les enseignants n'affirment pas la légitimité de toutes les expériences possibles que pourraient faire leurs élèves. Ils n'envisagent pas de leur permettre de se réapproprier leur visite selon leurs propres intérêts personnels, mais les soumettent à leurs propres attentes plutôt qu'à celles du musée.

## **Bibliographie**

- Allard M., Boucher S. (1991). *Le Musée et l'école*. Québec, Ville La Salle : Hurtubise HMH.
- Borne D. (2004). « Apprendre l'histoire et la géographie, inventaire critique. » In M. Hagnerelle (dir.). *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13, 14 décembre 2002*. Versailles: Canopé-CRDP de Versailles, p. 17- 24.

- Cole T. (1999). *Selling the Holocaust, From Auschwitz to Schindler*. Londres- New York: Routledge.
- Conn S. (2000). *Museums and american intellectual life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Davallon J. (1999). *L'exposition à l'œuvre*. Paris: L'Harmattan.
- Falk J., Dierking L. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the making of Meaning*. Walnut Creek : Alta Mira.
- Garfinkel H. (2001). « Le programme de l'ethnométhodologie. » In A. Ogien, L. Quéré Louis, M. de Fornel (dirs.). Colloque de Cerisy. *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris : La Découverte.
- Gerhards A. (2010). « Les voyages de la mémoire, ça ne sert à rien. Enseigner l'histoire de la Shoah. » In Bensoussan G. (dir.). Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950- 2010. *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 193.
- Granier G., Picot F. (2004). « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. » In M. Hagnerelle (dir.). *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13, 14 décembre 2002*. Versailles: Canopé-CRDP de Versailles, p. 177- 186.
- Hooper-Greenhill E. (1994). *The Educational role of the museum*. London : Routledge.
- Iborra C. (1999). « Le partenariat culturel dans la formation : évidence ou défi. » In F. Buffet (dir.). *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon : PUL.
- Lefebvre B. (2010). « L'enseignement de l'histoire de la Shoah dans le secondaire : état des lieux et perspectives. » In Bensoussan G. (dir.). Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950- 2010. *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 193.
- Le Marec J. (1998). « Perception du musée chez les enseignants du primaire. Le cas particulier du musée. » In F. Buffet (dir.) *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*. Lyon : PUL, p. 43-50.
- Le Marec J. (1998). « Léon Dierx à La Réunion ». In F. Buffet (dir.). *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lennon J., Foley M. (2000). *Dark Tourism. The attraction of death and disaster*. Londres et New York : Continuum.
- Mouchet A., Vermersch P. et Bouthier D. (2011). « Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. » *Savoirs*, n° 27.
- Pearce S. (1990). "Objects as meaning; or narrating the past." In S. Pearce. *Object of knowledge*. Londres-New York : Continuum International Publishing Group.
- Perrin A. (2010). « Les voyages d'études à Auschwitz. Enseigner l'histoire de la Shoah sur les lieux du crime. » In Bensoussan G. (dir.). Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950- 2010. *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 193.
- Ricoeur P. (1985). *Temps et récit. Le temps retrouvé*, tome 3. Paris : Seuil.

- Tutiaux-Guillon N. (2008). « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. » In S. Ernst (dir.). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. Paris : INRP, p. 289- 308.
- Vermersch P. (2008). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wadbled N. (2015b). « La sensation d'être au musée : une expérience éducative, sensorielle et récréative. » In Cristina Bogdan, Béatrice Fleury, Jacques Walter (dirs). *Patrimoine, création, culture. A l'intersection des dispositifs et des publics*. Paris : L'Harmattan.
- Wadbled N. (2016a). *Raconter Auschwitz : l'expérience de visite d'un espace mémoriel : le cas d'un voyage scolaire organisé par le Mémorial de la Shoah*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine.
- Wadbled N. (2016b). « Une étude qualitative de structures sociales. Usage épistémologique et méthodologique des case studies. » *Recherches Qualitatives*, Hors-série n° 20, Prudence empirique et risque interprétatif.
- Wadbled N. (2016c). « L'expérience scolaire de la culture matérielle : spécificité et fonction de l'usage pédagogique des visites de musée. » In Marion Barratault et Justine Delassus (dirs.). *De l'école au musée. Interroger les modes de transmission des savoirs*. HAL-SHS.
- Wadbled N. (2018). « Le musée-mémorial comme lieu d'une expérience touristique spécifique. Entre mémorial, musée d'histoire et lieu récréatif (le cas d'Auschwitz-Birkenau). » In Aude Ducroquet (dir.). *Tourisme et innovations : entre adaptations et (r)évolutions*, *Mondes du tourisme*, hors-série.
- Yin R. (2013). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zafeirakou A. (1998). « Comment le musée voit l'école ? » In F. Buffet (dir.). *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon : PUL.