



**HAL**  
open science

# L'enseignement délocalisé de l'histoire : reconfiguration des espaces de communication par la visite scolaire (les cas de visites à Auschwitz-Birkenau et sur les champs de bataille de la Somme)

Nathanaël Wadbled

## ► To cite this version:

Nathanaël Wadbled. L'enseignement délocalisé de l'histoire : reconfiguration des espaces de communication par la visite scolaire (les cas de visites à Auschwitz-Birkenau et sur les champs de bataille de la Somme). Jean-Claude domenet, Benoit Lafon et Sarah Cordonnier. Société et espaces en mouvement, SFSIC, p. 255-266, 2022. hal-03641337

**HAL Id: hal-03641337**

**<https://hal.science/hal-03641337v1>**

Submitted on 9 May 2022

**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**  
**n.wadbled@yahoo.com**

**L'enseignement délocalisé de l'histoire :**  
**reconfiguration des espaces de communication par la visite scolaire**  
**(les cas de visites à Auschwitz-Birkenau et sur les champs de bataille de la Somme)**

In Jean-Claude Domenget, Benoit Lafon et Sarah Cordonnier (dirs.), *Société et espaces en mouvement*, SFSIC, 2022, p. 255-266.

**Résumé en français :** La visite scolaire d'un lieu historique est pour les enseignants une annexe du cours d'histoire, seul lieu légitime de transmission d'un savoir devant avoir une forme réflexive. Les guides peuvent alors admettre que leur rôle n'est pas de transmettre un savoir historique ou affirmer leur légitimité à le faire. Quoi qu'il en soit, l'espace muséal ne devient pas un espace scolaire : les élèves n'ont pas l'expérience attendue : ils apprennent l'histoire de façon sensitive.

**Mots-clefs en français :** éducation, musée, patrimoine noir, sortie scolaire

**Abstract:** The school visit to a historic site is for teachers an addition to the history course, the only legitimate place for transmitting knowledge that have a reflexive form. Guides can then admit that their role is not to transmit historical knowledge or assert their legitimacy to do so. In any case, the museum space does not become a school space: the students do not have the expected experience: they learn history in a sensitive way.

**Key words:** education, museum, dark heritage, school visit

## Introduction. La sortie scolaire comme mise en mouvement de l'espace muséal

La visite scolaire d'un site historique est un déplacement qui met en mouvement l'espace professionnel des enseignants vers celui des médiateurs culturels et des guides-conférenciers. L'autonomie relative de chacun, associée à un espace-temps propre, est alors perturbée. Ce mouvement reconfigure l'espace de la transmission du savoir historique. Bien qu'un musée ou un site historique<sup>1</sup> soit une matérialité située dans un lieu physiquement défini, cette territorialisation est une contrainte qui n'implique pas que l'espace soit figé. Il se déforme en fonction de son appropriation, lorsque différentes pratiques professionnelles s'y rencontrent. L'espace configuré et produit par ses usages est ainsi en mouvement. Il n'est pas envisagé comme un donné en lui-même indifférencié que chacun peut s'approprier (Gellereau, 2005).

La visite scolaire rend ainsi dynamique l'espace de l'école puisqu'il s'étend au musée et celui du musée puisqu'il reçoit l'école. Cette dynamique se joue en fait à trois termes. Le musée est en lui-même le lieu de rencontre et de tension entre deux logiques d'appropriations hétérogènes : pédagogique et expérientielle. La perspective des enseignants pour lesquels le musée est un espace parascolaire s'y superpose. Si chaque acteur s'approprié le musée, les différents espaces ainsi produits ne se superposent pas indépendamment les uns des autres. Ces acteurs sont en effet en interaction : les guides ou les médiateurs culturels accompagnent le groupe scolaire mené par l'enseignant dans un lieu organisé par le muséographe. Ils existent en interrelation : les interventions de chacun sont situées, contenues et mises en relation avec les positions des autres. Les identités professionnelles des enseignants et des guides sont alors reconfigurées par un mouvement qui est à la fois social et spatial. Elles s'imbriquent dans un site ou un musée qui est un lieu d'expression de stratégies d'acteurs.

La question se pose des effets de cette situation sur la nature communicationnelle du lieu visité. Pour l'examiner, il faut considérer à la fois l'expérience des enseignants et des guides, ainsi que celle des élèves. Cette dernière permet de caractériser le nouvel espace produit par ces transformations, alors que l'expérience des guides et des enseignants permet de rendre compte de sa constitution — c'est-à-dire du mouvement lui-même. S'ils n'ont pas directement conscience des reconfigurations sociales et spatiales qui se jouent, l'expérience des visiteurs en est le résultat.

Pour répondre à cette question, je considérerai le cas particulier de visites scolaires de sites associés à l'horreur de la Shoah et la Grande Guerre.

J'ai suivi des visites en tant que visiteur et ai interrogé les participants d'une visite scolaire organisée par le Mémorial de la Shoah de Paris au musée-mémorial d'Auschwitz-Birkenau le 15 janvier 2015. J'ai réalisé des entretiens des enseignants, des guides du Mémorial de la Shoah ainsi que de vingt-cinq élèves, suivant une méthode visant à rendre intelligible le point de vue des acteurs pour rendre compte de leurs perspectives subjectives propres (Wadbled, 2019). L'ambition de ce travail n'est pas de proposer une réflexion théorique générale fondée sur une analyse de la fonction sociale de institutions visitées ou

---

<sup>1</sup> Je parlerai de musée et de muséographie indistinctement pour qualifier les espaces muséaux au sens propre et les sites historiques. Dans les deux cas, il s'agit de présenter des éléments matériels dans des lieux délimités et suivant des principes d'organisation prédéfinis.

sur des modèles de psychologie de l'apprentissage. Il décrit la manière dont les acteurs racontent leur expérience sans prétendre les subsumer dans des catégories d'analyses ou des théories.

J'ai également travaillé directement comme guide conférencier à l'Office du Tourisme du Pays du Coquelicot à Albert. Cela a été l'occasion d'observer et de partager l'expérience des guides durant six semaines entre le 11 novembre et le 25 décembre 2019. J'ai pu percevoir de l'intérieur comment ils se positionnent par rapport aux enseignants selon une méthode de participation observante. En plus des nombreux partages d'expérience et d'entretiens informels avec mes collègues, j'ai mené des entretiens systématiques avec eux, suivant la même méthode que celle employée pour la visite d'Auschwitz-Birkenau. Lors des visites, j'ai également observé et mené des entretiens informels avec les enseignants accompagnant leurs élèves ainsi qu'avec ces derniers.

Poser la question de la visite scolaire à partir de telles données implique de ne considérer qu'une situation particulière. Il s'agit donc d'une étude de cas. Elle ne permet pas de proposer des analyses ayant une valeur générale, même à l'échelle des lieux visités. D'autres acteurs auraient pu avoir une autre expérience. Si des conclusions générales peuvent être tirées, elles doivent être envisagées comme des hypothèses ou des « propositions théoriques » (Yin, 2013 : 40-49 ; Wadbled, 2016a) : des points de départ pour d'autres études et non comme un résultat général.

## 1. Les trois approches du musée qui se rencontrent au moment de la visite scolaire

La visite scolaire d'un musée ou d'un site historique est l'occasion de la rencontre sur un même lieu de trois pratiques professionnelles qui ont un rapport différent aussi bien aux éléments matériels présentés qu'à l'institution muséale : l'usage scolaire des musées par les enseignants, la culture matérielle par les conservateurs et la visite guidée par les guides-conférenciers. Chaque pratique apporte un rapport différent au savoir et aux espaces où il est transmis. Elle correspond à une certaine idée de ce qu'est ou devrait être l'expérience de visite et aux intérêts propres d'une institution : l'école, le musée en tant que tel et les guides. Si les guides constituent à proprement parler une corporation plus qu'une institution culturelle, ils composent un groupe d'intérêt distinct. En ce sens, ils se distinguent institutionnellement des médiateurs culturels dont la pratique est intégrée à la logique muséale.

Même s'il s'agit formellement d'un « partenariat » (Le Marec, 1998) avec le musée, les enseignants scolarisent le musée : la visite n'est pas un outil au service du savoir, mais une sortie intégrée dans la logique pédagogique des enseignants (Amirou, 2000 : 35 ; Zafeirakou, 1998 : 55 ; Cohen, 2002 ; Meunier, 2008)). Elle n'a pas de dimension pédagogique propre. Elle est un complément du cours d'histoire. Le contact avec les traces matérielles illustre le cours et permet d'attester un savoir préalablement transmis. Ce ne sont pas des sources à partir de laquelle le savoir est produit. La visite apparaît alors similaire au travail sur documents fait en classe (Borne, 2003 ; Granier, Picot, 2003 ; Tutiaux-Guillon, 2008). Cette situation est celle décrite par de nombreux enseignants expliquant les raisons de leur organisation d'une visite scolaire (Enseigner l'histoire de la Shoah. France, 2006). Ils disent que la visite renforce l'usage des documents en rendant l'histoire encore plus concrète. L'espace-temps de la visite n'est pas une extension de celui la salle de classe sans être véritablement autre : les enseignants n'attendent pas que se produise la même chose qu'en

classe puisqu'ils ne transmettent pas de savoir, sans pour autant qu'il s'agisse d'une situation extrascolaire puisqu'elle rejoue le temps du travail sur document dans un autre espace. Pour intégrer pleinement cette visite au cours, les enseignants insistent sur sa préparation et sur le retour d'expérience. La préparation a pour fonction de donner les éléments historiques contextuels nécessaires à la compréhension de la visite. Les connaissances définies par le programme scolaire doivent être déjà assimilées. 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.

Dans la perspective de la culture matérielle (Lubar and Kingery, 1993 ; Kavanagh, 1996 ; Pearce, 1990 ; Hooper-Greenhill, 1994), l'histoire est au contraire écrite avec des objets. Le récit s'organise dans l'articulation et l'agencement des éléments matériels exposés à l'intérieur du parcours effectué par les visiteurs. La confrontation aux traces matérielles n'a pas pour finalité leur contemplation, mais la compréhension des actions, des idéologies, des pratiques sociales ou des politiques attachées à leurs usages passés. Les visiteurs perçoivent quelque chose du passé. Il y a un véritable apprentissage à leur contact : les élèves comprennent grâce à la visite. La visite et le cours d'histoire sont deux transmissions historiques. Les informations discursives permettent de contextualiser et de comprendre les éléments matériels, mais elles n'en sont que l'interprétation. Elles n'ont pas de valeur autonome qui pourrait s'abstraire des traces perçues de l'évènement.

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. Les guides délivrent un savoir et partagent leurs connaissances en interprétant la culture matérielle (Jacobi & Meunier, 1999). Ils ont donc l'ambition de transmettre un savoir, à côté et indépendamment de ce qui est transmis par les historiens. Ils montrent qu'il y a d'autres façons de faire une histoire également scientifique. Le médiateur culturel

Le point commun entre l'approche scolaire et celle de culture matérielle est d'être toutes deux pédagogiques. Elles s'inscrivent dans la perspective générale des critiques de la mise en avant des ressentis qui impliquerait la transformation des lieux d'histoire en lieu de divertissement (Wadbled, 2016b). Les ressentis induits chez les visiteurs ne seraient que des effusions et non des informations disant quelque chose de l'évènement dont les traces sont perçues. 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.

Cette opposition est remise en cause par une conception expérientielle et non plus pédagogique du musée. L'expérience de visite a donc une dimension sensible (Edwards, 2006 ; Auzas et Van Troi, 2010 ; Dudley, 2012) : plutôt que sur ce qui est compris réflexivement ou intellectuellement, l'accent est alors mis sur la présence sensorielle ainsi que sur la charge émotionnelle et imaginative associée aux éléments matériels et aux espaces. Il y a une continuité entre la forme matérielle de l'écriture de l'histoire proposée et la forme sensible du message reçu. L'expérience sensible n'est pas un divertissement ou une trivialisatoin. Elle incarne les mêmes idées que le savoir réflexif des historiens en lui donnant une autre forme. Les visiteurs ne sont donc pas supposés recevoir un message explicite déjà élaboré. Ils sont actifs, puisque ce sont eux qui élaborent ces informations à partir de ce que leur donne leur sensibilité. Le guide suscite et accompagne cette activité.

Son rôle n'est alors pas d'explicitement une information. Ils invitent les visiteurs à percevoir et à élaborer à eux-mêmes le message perçu (Gellereau, 2005).

## 2. La réponse des guides à la scolarisation du musée

Comme elles sont généralement étudiées séparément, les trois perspectives scolaire, muséale et du guidage ne se sont pas envisagées ensemble. Les mouvements provoqués par leur rencontre ne sont donc pas problématisés en tant que tels. Cette rencontre se produit cependant à chaque visite scolaire.

Dans les deux enquêtes de terrain réalisées, les enseignants assument explicitement que leur démarche s'inscrit dans la perspective scolaire. Les journées à Auschwitz-Birkenau et sur les champs de bataille de la Somme sont clairement pédagogiques, bien qu'elles aient toutes deux également une dimension mémorielle. Si les élèves sont confiés à un guide, la visite reste dans un temps scolaire sous la supervision de l'enseignant d'histoire. Les enseignants ne s'en remettent pas à la façon dont les guides transmettent l'histoire, mais attendent d'eux qu'ils *jouent le jeu* de l'histoire scolaire. De leur point de vue l'espace scolaire est mis en mouvement pour intégrer l'espace muséal. Les guides n'accueillent pas les élèves dans leur espace pour leur transmettre une autre forme d'histoire à côté de celle transmise en classe.

Dans chacun des terrains étudiés, les guides ont répondu de manière différente à cette prétention des enseignants, en fonction de contextes particuliers déterminant les rapports professionnels entre enseignants et guides. Ceux d'Albert ont répondu aux attentes alors que ceux du Mémorial de la Shoah se sont positionnés en concurrence avec les enseignants tout leur montrant que leurs exigences sont respectées. Il y a ainsi un jeu de renforcement ou d'affaiblissement des forces institutionnelles à travers leur opposition.

Dans le cas des visites des champs de bataille autour d'Albert, les enseignants sont directement les clients des guides. La directrice affirme d'ailleurs que la preuve de la qualité de ses prestations est donnée par la fidélité des enseignants. Ils reviennent tous les ans alors que bien que d'autres institutions proposent des offres similaires. Les guides répondent en effet aux exigences de la visite scolaire, en ne se reconnaissant pas de compétences historiques. Ils décrivent ce qu'il s'est passé à certains endroits sans le problématiser et donc sans donner à leur propos la forme d'un récit explicatif de l'histoire (*history*) semblable à celui proposé dans un cours. Contrairement à la démarche scientifique de la culture matérielle, les guides revendiquent la non-historisation des informations qu'ils donnent. Ils donnent des informations factuelles qu'ils reprennent essentiellement de témoignages ou répètent des « choses bien connues » à partir de ce que les autres guides disent. Ils n'ont pas travaillé l'historiographie car ils considèrent que leur rôle n'est pas de transmettre un savoir historique assuré de manière historiographique. L'essentiel est la présence sur les lieux incarnés par des anecdotes qui rendent réels les événements appris en classe. La fonction des informations données est en effet d'« incarner », c'est-à-dire de donner de la consistance au sentiment de présence. Il s'agit de « donner du concret », de « se sentir concerné » en touchant les traces. Malgré la présence sur les lieux, cette visite ne s'inscrit pas véritablement dans la logique de la culture matérielle : les paysages ne sont pas interprétés. Les guides racontent des histoires (*story*) indépendamment d'eux.

Ce caractère sensible de l'expérience des visiteurs indépendamment de toute transmission du savoir historique est cohérente avec l'approche scolaire de la visite. Donner une dimension non-historienne à la visite tout en appelant un savoir transmis en classe 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). Dans la mesure où la transmission historique est associée au cours et non à la visite, l'absence de rigueur historique lors de cette dernière ne remet pas en cause le sérieux de la sortie pédagogique.. Cela ne trivialisait pas le savoir puisqu'il s'agit d'un lieu différent de celui de l'apprentissage historique, Les deux ne se mélangent pas et ont lieu dans deux espace-temps clairement définis et clairement séparés : la classe et la visite.

Contrairement aux guides d'Albert, ceux du Mémorial de la Shoah assument une position de pourvoyeurs du savoir historique. Ils n'ont en effet pas véritablement de compte à rendre aux enseignants qui ne sont pas leurs clients. Le rapport est même inversé : les enseignants se sont inscrits dans un projet élaboré par le Mémorial de la Shoah. Ils sont demandeurs et le Mémorial de la Shoah choisit les groupes qu'il estime mériter de participer au voyage qu'il organise. Les enseignants ne sont donc pas en position de clients. Ce sont eux qui répondent aux exigences des guides. Les guides se positionnent alors explicitement face aux enseignants pour concurrencer la prérogative pédagogique du cours d'histoire dont la fonction est de transmettre un savoir. 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.

Les accompagnateurs du Mémorial de la Shoah s'inscrivent dans la perspective de la culture matérielle qui leur permet de se positionner comme médiateurs d'un savoir dans une démarche pédagogique différente de celle des enseignants. Un savoir fondé sur une connaissance précise de l'historiographie est systématiquement utilisé pour interpréter. L'essentiel est de donner un savoir. Les accompagnateurs du Mémorial de la Shoah s'adressent ainsi directement à l'intelligence réflexive des visiteurs. Leur légitimité ne peut en effet s'accommoder de ce qui pourrait être associé à une pratique divertissante.

### 3. Sortir de l'espace pédagogique : l'expérience des visiteurs

Du point de vue aussi bien des enseignants que des guides, le site ou le musée s'est déplacé vers l'école. Ce mouvement engage le groupe d'élèves qui fait la sortie. Les enseignants et guides doivent en effet se situer les uns par rapport aux autres et se présenter ainsi aux élèves. Leurs rapports ont des implications sur l'environnement social dans lequel la visite se fait, et donc sur l'information transmise et sur la façon de la communiquer. Les enjeux dépassent la question de l'identité des acteurs et ont une dimension éducative. Le déplacement ou l'intégration des guides à la perspective scolaire se fait devant les élèves lorsqu'ils reçoivent ces informations. Cette question de l'expérience de visite est en fait secondaire aussi bien pour les enseignants que pour les guides. Ils présument tous que les élèves reçoivent passivement ce qui leur est proposé : il suffit donc que le message émis soit pertinent de leur point de vue pour les élèves reçoivent un message également pertinent pour peu qu'ils soient attentifs et concernés par la visite. Une telle conception de la communication est cependant insatisfaisante. Sans nécessairement remettre en cause la bonne foi des enseignants et des guides, sa fonction est d'éviter le

constat d'un éventuel décalage entre ce qui est attendu et l'effet véritable de la visite. Il est en effet impossible « avec certitude ni de cerner, ni de vérifier tous les effets suscités par une exposition » (Davallon, 1999, p. 15). Les enseignants et les guides projettent leurs attentes sur les élèves : il suffit qu'ils aient l'air intéressés pour que leur expérience soit supposée être celle attendue.

Une conception plus complexe de la communication considère que les visiteurs ne se contentent pas de constater un message exprimé qu'il serait possible d'apprendre tel quel. Ils le produisent activement à partir de ce qu'ils perçoivent. Le message transmis propose un ensemble d'informations et indications sur la manière dont il faut les comprendre (Iser, 1997). Si ces indications ont pour fonction d'orienter l'effet du message, le récepteur garde une capacité à ne pas les suivre. Il a la responsabilité du contenu du message qui lui est effectivement transmis. Si le récepteur n'est pas réceptif à ce qui lui est proposé, les informations données ne sont pas comprises selon les perspectives et procédures attendues. Ce n'est pas la faute du récepteur qui n'est pas assez attentif, mais de l'émetteur qui n'a pas rendu la stratégie attendue intéressante. Il est donc incapable de les guider dans leur activité d'élaboration de leur expérience.

C'est effectivement ce qui se passe à Albert et à Auschwitz-Birkenau. Les visiteurs décrivent leur expérience comme étant celle de la culture sensitive (Dudley, 2010) Ils ont appris en imaginant et en ressentant des émotions à partir de leurs perceptions des traces matérielles (Wadbled, 2018). Les informations sensibles constituent une interprétation de l'exposition ou du site historique, et permettent d'élaborer un savoir sur l'histoire.

Cette disjonction entre l'expérience de visite et le message transmis par les accompagnateurs a pour conséquence la non-pertinence historique des informations sensibles ainsi apprises. Les visiteurs interrogés n'ont pas compris ce qu'a été Auschwitz ou la bataille de la Somme. Le message proposé aux visiteurs ne leur a pas permis d'élaborer des représentations pertinentes, puisque les guides ne leur ont pas proposé un message susceptible de guider leur expérience. Les visiteurs n'étaient pas dans une disposition à recevoir celui qui leur a été donné. Ils l'ont réinvesti sans disposer d'une stratégie les aidant à en tirer et à structurer une information pertinente. S'ils n'ont ainsi pas appris l'histoire pendant leur visite, ce n'est donc pas en raison d'un manque de pédagogie comme il est souvent affirmé (Roder, 2020), mais en raison de trop de pédagogie.

Si l'expérience des visiteurs est ainsi différente de celle attendue par les enseignants, elle peut cependant leur convenir. D'une part l'école garde le monopole de la transmission d'un savoir pertinent. D'autre part, la perception physique des traces produit le sentiment d'une présence, bien que les élèves considèrent qu'ils apprennent en imaginant et ressentant. Un tel constat est cependant apparent et ne tient pas compte de l'effet produit par la visite sur le rapport au savoir scolaire. Les élèves considèrent en effet que ce qu'ils ont appris en imaginant et en ressentant pendant la visite est plus concret que ce qu'ils ont appris en cours. Le savoir sensible transmis pendant la visite qui est attesté, par opposition au savoir scolaire considéré comme abstrait. Les élèves disent ainsi qu'avant la visite ils s'imaginaient à partir des informations données par les enseignants, alors que pendant la visite ils imaginent quelque chose de concret. S'imaginer et imaginer renvoient en fait à deux démarches différentes : la première est associée au registre de l'imaginaire contrairement à la seconde qui est la représentation mentale d'une réalité. Il y a donc une dévaluation du savoir scolaire.

## Conclusion.

La définition de l'espace muséal de la visite scolaire dépend de son échelle scalaire. Il ne peut se réduire à une seule dimension, et donc à un seul mouvement. A l'échelle des accompagnateurs, il peut se constituer dans une domination acceptée de la perspective scolaire ou dans une confrontation entre celle-ci et la perspective de la culture matérielle. Dans le premier cas, les guides se soumettent à la logique scolaire. Dans le second, ils affirment une pratique pédagogique concurrente sans pour autant que cela ne soit perçu par les enseignants. D'un point de vue communicationnel, ces différences ne sont cependant pas centrales puisque l'effet produit par la visite est différent de celui attendu. Les visiteurs réinvestissent ce qui est proposé dans une autre perspective. Le reconnaître de la part des accompagnateurs signifierait envisager la visite scolaire pour leurs élèves et non en fonction de leurs attentes propres. Pour les enseignants en particulier, ce serait assumer que « 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 et Boucher, 1991, p. 123).

## BIBLIOGRAPHIE

- Amirou R. (2000). *Imaginaire du tourisme culturel*. Paris, PUF. 2000, p. 35
- Allard M. & Boucher S. (1991). *Le Musée et l'école*. Québec, Ville La Salle, Hurtubise HMH.
- Auzas V. & Van Troi. (2010). *Patrimoines sensibles : mots, espaces, pratiques*, Québec, presses de l'université de Laval.
- Borne D. (2003). Apprendre l'histoire et la géographie, inventaire critique. Dans Hagnerelle M. (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, p.17-23.
- Cohen C. (2002). *Quand l'enfant devient visiteur : Une nouvelle approche du partenariat école/musée*. Paris, L'Harmattan.
- Davallon J. (1999). *L'exposition à l'œuvre*. Paris, L'Harmattan.
- Dudley S. (2012). *Museum Objects. Experiencing the Properties of Things*. London and New-York, Routledge.
- Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010 (2006). *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 193. Paris, Calmann-Levy.
- Edwards E. et al. (2006). *Sensible Objects, Colonialism, Museum and Material Culture*. New York, Berg.
- Granier G. & Picot, F. (2003). La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. In M. Hagnerelle M. (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, p.177-184.
- Gellereau M. (2005). *Les mises en scène de la visite guidée. Communication et médiation*. Paris, L'Harmattan.
- Hooper-Greenhill E. (1994). *Museum and their visitors*. London et New York, Routledge.

- Iborra C. (1999). Le partenariat culturel dans la formation : évidence ou défi ? Dans Buffet F. (dir.) *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Iser W. (1997). *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Liège, Pierre Mardaga.
- Jacobi D. & Meunier A. (1999). Au service du projet éducatif de l'exposition : l'interprétation. Dans *L'interprétation, variations sur le thème du patrimoine, la lettre de l'OCIM* 61.
- Kavanagh G. (1996) Making histories, making memories. Dans Kavanagh G. *Making Histories in Museums*. London, Leicester University Press.
- Le Marec J. (1998). Perception du musée chez les enseignants du primaire. Le cas particulier du musée Léon Dierx à La Réunion. Dans Buffet F. (dir.), *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Lubar S. & Kingery D. 1993. *History from Things. Essays on Material Culture*. Washington and London, Smithsonian Institute Press.
- Meunier A. (2008). L'éducation muséale, d'une pratique professionnelle à la constitution d'un champ de recherche. Dans Landry A. & Meunier A. (dir.), *La recherche en éducation muséale : actions et perspectives*. Québec, Édition MultiMonde.
- Pearce S. (1990). Objects as meaning; or narrating the past. In Pearce S. *Object of knowledge*. London-New York, Continuum International Publishing Group.
- Roder I. (2020). *Sortir de l'ère victimaire. Pour une nouvelle approche de la Shoah et des crimes de masse*. Paris, Odile Jacob.
- Silverstone R. (1998). « Les espaces de la performance : musée, science et rhétorique de l'objet ». *Mimèsis, Revue Hermès*, 22.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. Dans Ernst S. (dir.). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. Paris, I.N.R.P. p. 289-309.
- Wadbled N. (2016a). Produire des propositions théoriques. Épistémologie de l'usage des études de cas. *Recherches Qualitatives*, hors- série n°20, Prudence empirique et risque interprétatif, p.383-394.
- Wadbled N. (2016b). Les fonctions du tourisme obscur. *Teoros. Revue de recherche en tourisme*, Université de Montréal Tourisme noir ou sombre tourisme ? n°35 (1),
- Wadbled N. (2018). Apprendre l'histoire à Auschwitz : l'expérience d'une histoire écrite avec des objets ». *MEI*, n°42-43, p. 253-262.
- Wadbled N. (2019). Rendre compte d'une expérience de visite : se dire et se redire dans des entretiens d'explicitation composites. *Téoros. Revue de recherche en tourisme*, n°38-1.
- Yin, R. (2013.) *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zafeirakou, A. (1998) « Comment le musée voit l'école ? » in Buffet, F. (dir.). *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.