La compétence remplacée par la passion pour l'histoire. La réponse de guides-conférenciers à la scolarisation du patrimoine

Nathanaël Wadbled

▶ **To cite this version:**

Nathanaël Wadbled. La compétence remplacée par la passion pour l'histoire. La réponse de guides-conférenciers à la scolarisation du patrimoine. Les espaces culturels de formation : quels nouveaux rapports aux savoirs ? Nouveaux rappports au savoir, ISTE, p. 103-122., 2023. hal-04125532

HAL Id: hal-04125532
https://hal.science/hal-04125532

Submitted on 12 Jun 2023

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

La compétence remplacée par la passion pour l'histoire. La réponse de guides-conférenciers à la scolarisation du patrimoine

in Bruno Garnier et Theodora Balmon (dirs.), *Les espaces culturels de formation : quels nouveaux rapports aux savoirs ?* Nouveaux rappports au savoir, ISTE, 2023, p. 103-122.

Mots clés

1ere guerre mondiale, doute, négationisme, parascolaire, patrimoine, visite guidée, mémoire, musée

Résumé

Les guides conférencier participant à un voyage scolaire se positionnent par rapport aux enseignants. Ces derniers inscrivent la visite dans le cadre scolaire. Ils y sont les seuls détenteurs légitimes du savoir historique et de sa transmission. Certains guides considèrent que leur rôle n'est effectivement pas de transmettre un savoir historique. Leur action est en complément de ce que les enseignants ont transmis en classe. Ils acceptent d'être dans un voyage scolaire au service de l'institution scolaire. D'autres affirment en revanche la légitimité de leur savoir et de leur statut à côté de celui des enseignants. Ils développent alors des stratégies pour le faire en marquant cette concurrence tout en respectant la figure de l'enseignant. Cela passe par l'affirmation de la légitimité d'un autre discours sur l'histoire : celui de la passion. Le savoir des guides ne se fonde pas sur la rigueur d'un travail historiographique, mais sur leur passion pour l'histoire. La conséquence est une dévaluation du travail scientifique. Cette situation mettant les résultats du travail historien sur le même plan que ceux trouvés sans méthode grâce à la passion pose la question du rapport à la science ainsi transmis dans un cadre scolaire.

« La bêtise est une structure de la pensée comme telle : elle n'est pas une manière de se tromper, elle exprime en droit le non-sens dans la pensée. La bêtise n'est pas une erreur, mais un tissu d'erreurs. On connaît des pensées imbéciles, des discours imbéciles qui sont faits tout entiers de vérités ; mais ces vérités sont basses, sont celles d'une âme basse, lourde et de plomb. » (Deleuze, 1962 : 120)

Introduction. Laisser ses élèves à un guide

a. la réaction des guides face aux exigences des enseignants

Le monde du patrimoine et celui de l'enseignement scolaire ont des rapports différents au savoir, mais sont amenés à se côtoyer lors de visites scolaires. Les élèves sont alors confiés à un guide qui propose une médiation adaptée à l'espace muséal. Le visiteur entre en relation avec l'objet par son intermédiaire, alors que l'élève en classe reçoit de l'enseignant un savoir qu'il doit apprendre. Si les élèves échappent ainsi à leurs enseignants le temps de la visite, celle-ci est cependant inscrite dans la dynamique du cours. L'espace-temps de cette visite n'est en effet pas une rencontre entre les deux pratiques. Les guides sont les clients des enseignants : ils doivent accommoder leurs pratiques pour répondre à une demande particulière. Pour les guides free-lance ou un office du tourisme, les fidéliser est un enjeu essentiel pour que les enseignants choisissent de revenir avec d'autres classes les années suivantes : il en va de leurs revenus, en particulier lorsque les visites scolaires représentent une part importante de leur activité. D'un point de vue commercial, la preuve de la qualité de leurs prestations est donnée par la fidélité des enseignants.

Les guides et les enseignants ne se trouvent donc pas à égalité, dans un espace neutre où chacun pourrait faire valoir sa conception de la visite d'un lieu historique. Les enseignants sont en position de force : leurs classes ne sont pas des invités de l'espace muséal qui se plieraient à ses règles. La visite reste dans un temps scolaire sous la supervision de l'enseignant d'histoire. Ils ne s'en remettent pas à la manière 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 et le discours des guides. Si le lieu est qualifié par

l'expérience qu'en ont les visiteurs et non seulement par ses caractéristiques physiques, alors il est un espace-temps parascolaire et non para-patrimonial : l'espace patrimonial est intégré au cadre scolaire plutôt qu'il ne l'accueille. Ce n'est pas un « partenariat » (Le Marec, 1998), mais une scolarisation de l'espace patrimonial[1] : la visite n'est pas un outil au service du savoir, mais une sortie pédagogique puisqu'il est intégré dans la logique pédagogique des enseignants (Zafeirakou, 1998 ; Cohen, 2002 ; Meunier, 2008)

Se pose alors la question de la relation entre les enseignants et les guides. Certains guides considèrent que leur rôle n'est pas de transmettre un savoir historique pour d'autres c'est cependant le cas. Ils développent alors des stratégies pour le faire tout en respectant la figure de l'enseignant d'histoire comme seule légitime à donner une parole historienne.

b. Méthode et terrain : observation participante dans un office du tourisme

Dans la continuité de l'approche phénoménologique que je suis dans mes travaux de recherche, je cherche à expliciter le sens que les acteurs donnent à leur expérience, indépendamment d'une description objective de la situation caractérisant une pratique sociale. Pour cela je n'utilise cependant pas la méthode des entretiens compréhensifs formels. Les données ont été recueillies lors d'une « participation observante » (Emerson, 2003, Soulé, 2007) au cours de laquelle j'ai travaillé comme guide-conférencier stagiaire au sein d'un office du tourisme organisant des visites sur les traces d'un champ de bataille. Cette méthode implique de vivre la visite véritablement parmi eux — plutôt que d'observer de l'extérieur une activité et de mener des entretiens avec les acteurs d'une visite à laquelle je ne participais pas.

La première conséquence est juridique. Bien que souvent le chercheur se présente comme tel aux acteurs de son terrain, ça n'a pas été mon cas. Les personnes concernées n'ont donc pas donné leur accord pour faire partie d'une étude et je ne divulgue pas leur identité. L'institution sera désignée comme étant l'office du tourisme d'une petite ville proche d'un champs de bataille de la première guerre mondiale sur le sol français dont l'une des activités principales est

[1] Je qualifie d'espace patrimonial aussi bien les musées, les mémoriaux et les lieux historiques.

de le faire visiter à des scolaires qui ont étudié l'événement dans leur cours d histoire . Il est composé d'une directrice et de guides que nous appelerons Jocaste, Ismène et Thérésia.

Méthodologiquement, les données recueillies sont donc le résultat d'interactions non formelles avec ces personnes et de mon expérience professionnelle. Ma position de stagiaire devant apprendre le métier de guide en prenant modèle sur les professionnels m'a de surcroît permis de prendre particulièrement le temps d'observer leurs pratiques et de discuter plus précisément avec eux de leur conception du métier tout en recevant leurs conseils. De telles interactions professionnelles sont différentes de celles en jeu dans un entretien formel et les résultats en sont donc différents. Cette méthode permet notamment de contourner un biais important des entretiens formels : en se livrant, les visiteurs sont en effet poussés à assumer ce qu'ils disent. Même si l'enquêteur ne porte pas de jugement et a une attitude bienveillante, les participants sont engagés par ce qu'ils disent et peuvent avoir tendance à recomposer leur souvenir en fonction de l'expérience qu'ils auraient aimé faire, en fonction de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ou de celle qu'ils veulent donner d'eux-mêmes.

Je rends alors compte de la façon dont j'ai perçu les pratiques de guides en les articulant à des observations contextuelles. Elles m'apparaissent comme le résultat des interactions avec mes collègues. Les données ne sont donc pas un recueil objectif retranscrivant ce qu'ils disent ou ce qu'ils font d'un point de vue extérieur. Le compte-rendu de ma propre expérience est alors équivalent à celle d'un acteur participant à un entretien compréhensif. Je m'inscris ainsi dans la tradition d'une anthropologie dont les travaux revendiquent être un témoignage exprimé de façon théorique (Augé et Colleyn, 2009 ; Tedlock, 1991), qui se distingue autant de la description extérieure à partir d'une observation participante que de l'écriture romanesque faisant un récit subjectif. La participation observante impose ainsi d'assumer mes propres jugements comme faisant partie des données — et non comme des éléments risquant de parasiter mes interprétations (Pfefferkorn, 2014). La description du terrain apparaît comme étant déjà une interprétation.

Épistémologiquement, les observations réalisées n'ont donc la prétention de rendre compte que de cette l'expérience. Elles constituent une étude de cas qualitative. Le cas se définit non seulement objectivement par rapport à l'extension du terrain, mais également par

l'engagement particulier du chercheur dessus. Sa valeur est celle d'un « exceptionnel normal » (Ginzburg et Poni, 1981) : un parcours singulier qui montre un type d'expérience possible qui n'est ni typique ni représentatif. Il vaut par contre comme proposition théorique dans le cadre d'une généralisation analytique (Wadbled, 2016b) : la généralisation n'est pas supposée, mais proposée comme une hypothèse. La définition du guidage de scolaires sur un champ de bataille est alors possible à partir de la façon dont il se constitue sur une multitude de sites — non une pratique sociale que les acteurs réinvestissent.

Ces choix méthodologiques et épistémologiques ont une incidence sur la forme de l'écriture. Plutôt que d'analyser systématiquement les caractéristiques de cette pratique, je chercherai à décrire le contexte dans lesquelles chaque guide se trouve dans le cas observé. La pratique de chacun est une possibilité ouverte par ce contexte. Chaque élément de ce contexte constitue un tenseur qui a ses enjeux propres et qui se transforme en entrant en interaction avec la suivante. Se constituent ainsi des nœuds d'un réseau d'interaction dans lequel chaque guide se positionne (Latour, 2006). Chacun fonctionne comme un point de repère proposant des « instructions » (Garfinkel, 2001 : 131) ou des « modes d'emploi » (Yin, 2013) dont les acteurs sociaux se servent pour s'orienter. Il construit sa pratique en fonction de la façon dont il les comprend et du sens qu'il leur donne. J'essaie de retranscrire cet équilibre instable où chaque acteur fait comme il peut en fonction de ses convictions et que tous cherchent à solidifier en affichant une certitude de bien faire. Organiser thématiquement cette étude aurait signifié renoncer à rendre compte de ce mouvement et faire comme si les acteurs étaient pris dans les institutions ou dans des champs sociaux caractérisant des sphères d'activité distinctes et bien établies. Il aurait alors été possible de les identifier et de caractériser la façon dont elles interagissent, en intégrant les acteurs à leur fonctionnement par divers modes de sociabilisassions. Ce n'est cependant pas l'expérience à laquelle j'ai participé.

Je reproduis donc le parcours qui a été le mien dans ces espaces complexes : la constitution successive des différents nœuds organisant l'espace de cette visite guidée en fonction des tensions qui y sont appliquées. Cette écriture rend compte du mouvement réflexif de la participation obsevante où le chercheur n'a pas de point de vue général sur la situation et la découvre comme les acteurs. Il s'agit d'en retranscrire au mieux les interrogations, les attentes,

les surprises et les résolutions. Dans une première partie je décrirai les attentes des enseignants qui ont des exigences qui scolarisent le lieu historique et la façon dont une certaine pratique de guidage fondé sur le rapport au lieu peut y répondre. Dans une seconde partie, je montrerai comment les guides qui tiennent à transmettre une information historique le font en produisant un discours non-historien sur l'histoire. Dans une troisième partie, je présenterai la façon dont les guides légitiment épistémologiquement leur posture et construisent la légitimité d'un savoir non-scientifique. Ils participent ainsi, sans en avoir conscience, à une pratique de dévaluation de la méthode scientifique et encouragent la crédulité.

1. La compétence des guides en complément de celle des historiens

a. La pratique parascolaire d'un espace patrimonial

Les enseignants faisant appel aux services des guides de l'office du tourisme pour accompagner leur journée considèrent que la visite est un complément du cours. Ils utilisent les services de l'office du tourisme dans la perspective d'une scolarisation du lieu historique. Il s'agit de donner du concret et d'incarner quelque chose que savent les élèves. Sur place, ils perçoivent les traces authentiques. La visite doit développer l'intérêt des élèves pour l'histoire en leur présentant des anecdotes qui rendent réels les évènements appris en classe. Si la visite participe de la formation intellectuelle et visuelle des élèves, c'est parce qu'ils doivent mettre en rapport ce qu'ils perçoivent avec les connaissances reçues en classe. Les informations historiques sont illustrées ou associés à une expérience concrètes (Wadbled, 2016 ; 2018a). La visite apparait alors similaire au travail sur documents fait en classe (Borne, 2004 ; Granier, Picot, 2004 ; Tutiaux-Guillon, 2008).

La visite n'a donc pas pour fonction de transmettre un savoir historien qui est la prérogative des enseignants en classe. Les enseignants n'attribuent à la visite aucune vocation pédagogique propre. Ils ne nient pas qu'un espace patrimonial puisse transmettre une représentation de l'histoire, cependant, ce n'est pas ce qu'ils attendent dans le cadre d'une visite scolaire.

L'espace muséal n'est pas un dispositif remplaçant ou redondant par rapport au cours. Les visiteurs arrivent avec les savoirs nécessaires et donnent sens à leur expérience grâce au cours.

Cette différence entre l'apprentissage en classe et la visite n'est donc pas celle entre deux moments épistémologiquement équivalents et apportant deux rapports complémentaires à l'histoire. La transmission scolaire a une valeur plus grande marquée par l'exigence d'une attention cognitive sérieuse. L'institution scolaire se montre comme étant l'espace sérieux du savoir : le rapport aux traces pendant la visite est sensoriel et est associé à des émotions (Casey, 2003). Même si elle n'est pas un pur moment de divertissement, dans le contexte d'une société d'apprentissage cette dimension sensible est associée à un espace récréatif (Wadbled, 2015). Cette idée est renforcée par le fait que les élèves ne se comportent pas comme en classe et se montrent contents de partir avec leurs camarades pour la journée.

Si les enseignants ne l'expriment pas explicitement, cela apparait dans la façon dont ils reconnaissent la dimension émotionnelle de visite tout en rappelant que cela n'a pas sa place en classe. Il y a une différence entre la transmission scolaire des enseignants et celle parascolaire des guides, où ce qui est normalement associé au divertissement peut être toléré à côté du sérieux de la transmission du savoir (Iborra-Sanchez, 1999). Dans la mesure où la transmission historique est assurée en cours, la présence d'émotions lors de la visite ne remet pas en cause le sérieux de la transmission historienne. 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. Pour les enseignants, cela ne trivialise 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. La visite ne peut donc pas être un moment d'apprentissage puisqu'elle n'est pas dans l'espace de la salle de classe. Les enseignants n'évoquent pas la possibilité d'une pratique d'*edutainment* (Minty, 1994 ; Hooper-Greenhill, 2007 ; Colley, Hodkinson et Malcom, 2002) où un apprentissage se produit dans un espace perçu comme ludique.

b. Guider pour faire voir et faire comprendre

La pratique d'une des guides, Jocaste répond à l'attente des enseignants : . Sa visite consiste à présenter les traces de l'évènement et les paysages sans avoir l'ambition de transmettre un savoir historique. Elle veut rendre vrai en étant sur les lieux. Les visiteurs sont invités à imaginer à partir de leur expérience des traces de la guerre plutôt qu'à en comprendre quelque chose réflexivement (Wadbled, 2018 b). L'imagination consiste alors à transposer dans le passé ce qui est perçu pour se représenter comment c'était. L'aspect et l'ambiance sont élaborés à partir des informations données qui permettent à la fois de constituer un décor à partir du paysage et d'y placer les soldats décrits. Jocaste propose ainsi une visite ancrée dans le site parcouru. Jocaste assume de montrer autrement l'histoire en laissant aux enseignants pendant leurs cours la transmission d'informations. Elles rappellent d'ailleurs elle-même aux élèves qu'ils ont appris en classes des informations qu'ils peuvent mobiliser dans leur perception des paysages et des traces matérielles. Pour cela, elle laisse beaucoup de temps où elle ne parle pas et marche lentement entre deux moments de la visite. Les visiteurs peuvent ainsi être dans un rapport sensible avec ce qui les entoure et être attentifs à son effet sur eux. Ils sont dans un environnement qu'ils éprouvent sans être constamment sollicités par des informations qui ne s'adressent qu'à leur intellect.

La visite de Jocaste incarne une conception du guidage qui n'est pas d'expliciter une information. Si les médiateurs culturels délivrent un savoir et partagent leurs connaissances (Jacobi et Meunier,1999), la guide invite les visiteurs à percevoir (Gellereau, 2005). L'expérience de visite a donc une dimension immédiatement sensible (Edwards et al., 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 patrimoniale de l'histoire proposée et la forme sensible du message reçu. Les visiteurs investissent leur propre subjectivité au lieu de recevoir un savoir sous une forme réflexive. Ils en font l'expérience sensible.

Ils peuvent ainsi apprendre quelque chose de cette guerre et de cette bataille. En percevant, et en imaginant, les visiteurs peuvent se rendre compte de comment c'était (Wadbled, 2018 c). A partir de leur perception, ils comprennent quelque chose et élaborent une idée de ce que c'était. Elle est l'effet de l'expérience du site et non le constat d'informations données. Le rapport aux traces n'est ainsi pas que le complément du cours qui atteste un savoir. La perception et la réflexion se nourrissent alors mutuellement. Ce qui a été appris permet aux visiteurs d'organiser leur représentation du site. Il est ainsi homogène à la connaissance historienne apprise en classe. Les deux se superposent. La visite permet ainsi une expérience de cette connaissance. La pratique de Jocaste est une forme de vulgarisation scientifique (Raichvarg, 2008, Schiele, 2001). L'information historienne est prélevée dans le champs scientifique afin d'être reformulée dans une perspective mass médiatique.

Plutôt que de donner des informations historiques à retenir, le rôle du guide est alors d'accompagner et d'orienter la perception des visiteurs en ce sens. Ils garantissent cette homogénéité entre leur représentation perceptive et la connaissance historique. La description du paysage ne peut en effet pas directement montrer les idées dont les visiteurs se souviennent ou dont ils se rendent compte. Ils sont la trace d'évènements et ce sont eux qui doivent être décrits lors de la lecture du paysage. Le guide les désigne et montre comment les appréhender de la façon la plus juste. La visite est donc problématisée. Elle suit un récit qui n'est pas celui de la bataille mais celui de l'élaboration d'une représentation historiquement juste de la bataille. Le propos est organisé et ses moments s'agencent en laissant le temps de d'assimiler, de le retrouver dans le paysage et de le réinvestir sous forme d'image mentale.

2. Des guides qui font passer un discours non-historien sur l'histoire

a. Remplacer le discours historien par un autre

Certains guides ne renoncent pas à dire quelque chose de l'histoire. C'est le cas d'Ismène et de Tirésias. Cela rejoint d'une façon plus générale l'état d'esprit transmis lors de la formation de guide-conférencier. Les guides se perçoivent eux-mêmes comme légitimes à apprendre quelque

chose aux élèves visiteurs. Ils s'inscrivent ainsi dans l'héritage d'une revendication des espaces patrimoniaux, depuis que ces institutions ne sont plus reconnues comme des lieux de production du savoir et d'enseignement (Conn, 2000). Cette prétention apparait dans la façon dont les guides affirment le sérieux de leur pratique et refusent de voir la visite cantonnée à une expérience sensible dévalorisée à côté de l'apprentissage scolaire sérieux. Si elle a la même dignité que l'enseignement scolaire, la visite doit demander une attention similaire qui ne soit pas distraite par une expérience sensible. Elle ne peut en effet s'accommoder de ce qui pourrait être associé à une pratique divertissante. Si les visiteurs ont des affects, cela doit être indépendant de ce que transmettent ces accompagnants et surtout ne pas perturber cette transmission.

Cette revendication correspond en fait à des jeux de pouvoir et de reconnaissance institutionnelle se fondant sur une valorisation de la démarche historienne apprise dans des livres par rapport à une histoire patrimoniale perçue sur des lieux. Les guides doivent accepter la domination institutionnelle de l'école comme seule détentrice du savoir historien pour garder leurs clients. En même temps, ils tiennent à faire valoir leur rôle de médiateurs de l'histoire. Un équilibre instable entre les représentants de deux institutions qui cherchent à faire valoir leur droit n'est possible que si aucune des deux n'a de pouvoir sur l'autre. Ce n'est pas le cas quand les enseignants pourraient ne pas revenir.

Pour résoudre cette situation, il faut qu'ils proposent quelque chose qui soit acceptable pour les enseignants. Les guides doivent s'adapter et faire preuve de résilience. Sans résister ni accepter la scolarisation de leur espace, Ismène et Tirésias donnent beaucoup d'informations. Ismène dit qu'elle veut partager une connaissance de l'histoire et Tirésias dit qu'il veut rendre vivant avec des anecdotes. L'essentiel n'est donc pas pour eux le rapport aux traces matérielles. L'expérience de visite proposée par Ismène est avant tout intellectuelle. Elle donne beaucoup d'informations factuelles sur le déroulé des combats d'un point de vue extérieur qui les décrit globalement. De son côté, Tirésias raconte des moments de la bataille ou de l'après-guerre du point de vue des soldats comme s'il présentait des témoignages. Il donne beaucoup de détails.

Pour donner ces informations tout en respectant la position des enseignants comme seuls dépositaires du savoir historien, les guides ne se reconnaissant pas de compétences historiennes, bien qu'ils revendiquent avoir un savoir sur l'histoire. Ils développent un discours qui n'est pas celui de l'histoire scientifique et changent de registre. Il se place pas à côté de l'histoire, comme un discours non-scientifique reconnaissant le champ de la science à côté du sien. C'est ce que fait par exemple Jocaste : elle ne prétend pas être historienne et propose une autre expérience qui permettrait de saisir quelque chose d'un évènement tout en laissant à l'histoire ou à l'archéologie le soin de l'expliquer et de déterminer ce qu'il s'est véritablement passé. Elle fait autre chose que de la science, sans la remplacer ou lui faire concurrence.

La représentation de la guerre que transmettent Ismène et Tirésias montre qu'elle ne doit rien à l'histoire scientifique car elle n'est pas problématisée comme dans un discours historien. Les enseignants ne se considèrent donc pas en concurrence avec les guides. Leur discours n'a en effet pas la forme d'un récit explicatif de l'histoire (Ricœur, 1983, p. 265-290). Les différents sites visités ne sont de plus pas associés thématiquement à des d'enjeux ou chronologiquement à des moments permettant de comprendre les enjeux de cette guerre. Les guides décrivent ce qu'il s'est passé sur chaque lieu visité sans en tirer une idée directrice qui serait ce que les visiteurs doivent en retenir. Cette approche est revendiquée par la directrice de l'office du tourisme qui considère que le travail des guides consiste simplement à donner des informations sur la bataille et non pas de les problématiser. Cette situation se retrouve au niveau général de la visite qui n'est pas composée comme un récit intégrant ses différents moments. Si l'ordre des espaces visités dépend du parcours le plus rapide à effectuer en bus, aucun des guides ne reprend cette situation imposée afin de lui donner sens. Le passage d'un site à l'autre ne signifie pas le passage d'une idée ou d'une expérience à une autre selon une certaine logique. Ils ne sont pas mis en perspective les uns avec les autres dans un ensemble.

Dans le cas d'Ismène, la visite est une succession de sujets abordés : la tactique, les uniformes, les disparus, sans liens entre eux et sans que leur articulation permettent d'avoir une vision synthétique de la guerre. C'est une juxtaposition de moments qui ne s'articulent pas entre eux et ne composent pas un récit - ni chronologique, ni thématique. Dans le cas de Tirésias, les informations sont données dans le désordre et il n'est pas même possible d'identifier différents

moments : chaque lieu est l'occasion de parler de toutes les dimensions de la bataille. Tirésias fait l'impression de parler des choses quand il y pense sans véritablement avoir organisé sa visite. Cela produit l'impression qu'il donne plus d'informations car il revient plusieurs fois sur les mêmes éléments.

b. Un malentendu avec les enseignants

Ainsi proposer un discours alternatif à l'histoire qui se présente comme aussi légitime, va avec sa distanciation du site. Ismène et Tirésias proposent une visite qui pourrait se faire de la même façon hors site, dans une salle de conférence. Ils reprennent l'opposition entre l'attention cognitive et l'expérience sensible pour se concentrer sur la première. L'essentiel n'est pas la présence sur les lieux permettant de comprendre l'évènement grâce à une interprétation des guides. Ils considèrent les choses et les paysages comme le font les enseignants : à partir des documents qui attestent un savoir transmis par ailleurs qui est l'essentiel à retenir. Les éléments matériels ne sont là que pour illustrer leurs propos. D'ailleurs Ismène et Tirésias ne laissent pas aux visiteurs le temps de percevoir leur environnement physique. Les déplacements sont rapides et dès que le groupe est statique les guides parlent en donnant des informations plus qu'en montrant le site.

Les enseignants s'en accommodent car les élèves traversent quand même les sites. Ils ne sont par contre pas véritablement attentifs à la relation qu'ils nouent. Ils surveillent juste qu'ils ne se comportent pas de façon déplacée. Il y a donc à ce niveau également un malentendu. Ils ne se rendent pas compte qu'en acceptant que les guides transmettent un rapport non historien au passé, les élèves ne sont pas invités à en percevoir les traces. Ils sont détournés de ce qui est pour les enseignants l'essentiel de la visite. Ce malentendu qui permet aux enseignants d'être satisfaits de leur visite est permis par l'attitude des élèves visiteurs : ils n'écoutent en fait pas véritablement ce que disent Ismène et Tirésias pour regarder là où ils sont. Ils profitent en fait du temps où ils parlent pour s'intéresser aux traces. Ils prennent une position d'inattention polie : face aux guides dans une attitude d'attention, ils sont en fait attentifs à ce qu'ils voient

autour des guides et non à ce qu'ils disent[2]. Le malentendu semble donc s'inverser : les guides croient que les visiteurs s'intéressent à ce qu'ils disent alors que ce n'est pas le cas.

3. L'institutionnalisation de la passion à la place de la compétence

a. La passion comme praxis de l'histoire

Dans la mesure où la directrice de l'office du tourisme revendique les pratiques d'Ismène et de Tirésias, elles sont la position officielle de l'institution. Elle en développe même une légitimité épistémologique afin de montrer que cette façon non-historienne de raconter l'histoire est supérieure à celle des historiens. Ismène et Tirésias partagent cette épistémologie, car elle soutient leur pratique. C'est un enjeu existentiel qui fonde leur métier de guide conférencier. En s'opposant à la démarche de vulgarisation, il s'agit donc d'une conception toute différente de celle de Jocaste.

Ismène et Tirésias ne se contentent en effet pas ni de mobiliser leur statut de guide-conférencier pour affirmer leur droit à transmettre quelque chose de l'histoire ni d'une légitimité pragmatique (Suchman, 1995). La qualité de la visite est de ce point de vue envisagée par rapport aux intérêts de l'organisation. Elle est pertinente si elle réalise les objectifs de l'Office du tourisme. En tant qu'organisme ayant pour mission la promotion d'un territoire marqué par la guerre, elle doit attirer du public et participer au devoir de mémoire. Ces deux missions sont parfaitement remplies. La directrice constate d'un côté que les enseignants sont fidélisés puisqu'ils reviennent d'année en année et d'un autre côté que la connaissance de la bataille est diffusée.

Les guides tiennent à ajouter une légitimité épistémologique. Ils prétendent produire un discours qui a la même valeur que celui des historiens. C'est donc l'exigence d'une reconnaissance d'un discours alternatif à celui scientifique. Si l'écriture et la transmission de

[2] Pour caractériser précisément l'expérience des visiteurs, il faudrait mener en enquête compréhensive auprès d'eux. Cela permetrait d'observer leur positionnement par rapport à leurs accompagnateurs.

l'histoire telle que la pratique les historiens se fonde sur une praxis scientifique et sur la connaissance de l'historiographie, celle des guides est le résultat de leur passion pour l'histoire.

La directrice affirme que la qualité qu'elle attend de ses guides est la passion pour l'histoire. Elle donne elle-même l'exemple en revendiquant ne pas avoir d'intérêt pour l'historiographie. Elle a élaboré le circuit sans avoir aucune compétence particulière en tant qu'historienne ou vulgarisatrice scientifique. Elle rappelle souvent qu'elle a dû immédiatement mener des visites sans avoir de formation ni de préparation. Elle ne reconnait donc pas de compétence particulière conférée par des études d'histoire qu'elle considère comme inutiles pour parler justement de l'histoire. La compétence historienne n'est pas nécessaire.

La passion permet d'avoir une relation concrète à l'évènement. Elle n'est pas contrainte par la réflexivité et toutes les procédures qui font de l'histoire une science. Les guides s'inscrivent ainsi dans une perspective qui est celle de la mémoire naturelle, par opposition à l'artificialité de l'histoire scientifique (Nora, 1997). La passion garantit l'authenticité de ce qui est dit aussi bien qu'un travail historien puisqu'elle signifie un intérêt intimé et viscéral à l'évènement – qui n'est qu'un objet d'étude parmi d'autre pour les historiens. Les guides affirment que leur distanciation vis-à-vis de l'historiographie leur permet d'avoir un esprit critique en s'engageant dans une relation personnelle non médiatisée à l'histoire.

En tant que passionnés, Ismène et Tirésias sont persuadés d'avoir une vision juste. Ils ne perçoivent pas leur discours comme un point de vue, mais comme la transmission de la vérité historique. La directrice va dans ce sens en insistant sur le caractère passionné de guides qui travaillent avec leurs tripes et leur oppose une conception réflexive du métier qui prendrait de la hauteur et s'interrogerait sur ce qu'il y a à transmettre.

b. L'esprit critique comme respect de la tradition

La passion est présentée comme ne pouvant mener à un autre discours que celui de la directrice. C'est d'ailleurs la visite qu'elle avait élaborée qui est toujours réalisée. Elle l'a transmise aux autres guides. Jocaste et Ismène sont jeunes et ont appris le métier avec elle. Tirésias est un retraité qui n'avait pas guidé avant de le faire pour l'office du tourisme. Le circuit

du souvenir était déjà mis en place avant leur arrivée et la directrice leur a montré comment le faire. La transmission est ce qui les autorise à guider.

Il n'y a qu'une seule représentation possible de la bataille car la vérité naturelle de l'évènement apparait une fois l'artificialité de la pratique historienne levée. Comme la passion donne un accès direct, immédiat et viscéral à l'évènement, il n'est pas artificialisé par le travail historien. Non seulement la connaissance des travaux récents des historiens spécialistes n'est pas nécessaire car il est possible pour chaque passionné d'avoir un rapport direct aux sources, mais de plus ils apporteraient une complexité et une réflexion contre-productive. Par rapport à la tradition, c'est un savoir extérieur et une démarche réflexive introduisant constamment de nouvelles questions ou de nouveaux points de vue. La passion permet de mieux comprendre de façon simple ce qu'il s'est passé et cette simplicité a valeur d'évidence.

Les guides passionnés donnent ainsi des informations factuelles qu'ils reprennent immédiatement à des témoignages ou répètent des choses bien connues sans avoir besoin de l'historiographie ni du travail de critique des sources des historiens. L'évènement est constaté à partir d'un rapport direct aux sources plutôt que produit par une pratique scientifique comme le font les historiens. Les guides ont ainsi une conception historiciste de leur discours, par opposition à son historisation (Koselleck, 1990 ; Certeau, 1975 ; Hartog , 2005). Ils ont le sentiment de simplement constater la vérité de ce qui s'est passé. Le discours des passionnés est donc homogène. Toute autre vision est considérée comme étant le résultat d'un manque de passion que trahit un intérêt pour l'historiographie. L'homogénéité de l'histoire des passionnés est donc le signe de sa valeur, bien que ce soit également celui de sa non-scientificité.

Les guides ont ainsi avant tout une légitimité traditionnelle qui repose sur la certitude selon laquelle il faut répéter ce qui est habituellement fait. Ils n'ont donc pas à réfléchir sur leur pratique et éventuellement la faire évoluer – contrairement aux historiens aux prises avec une historiographie toujours en mouvement et posant toujours de nouvelles questions. Être passionné signifie donc de fait être soumis à la tradition (Weber, 2002). La pratique d'un esprit critique comme expérience personnelle détachée de la médiation imposée par la science se résout dans une soumission à la tradition.

Les guides passionnés tiennent ainsi la cohérence de leurs discours pour un constat de la réalité historique puisqu'ils ne reconnaissent pas cette cohérence comme étant une construction et une écriture. Ce faisant ils confondent la connaissance historique, l'histoire de la mémoire et la mémoire (Lowenthal, 1998). Si les informations données ne sont pas tirées d'une connaissance des ouvrages des historiens, elles se fondent en effet sur une représentation correspondant à une certaine tradition. Par exemple, les soldats sont présentés comme des victimes, et non également bourreaux de leurs adversaires dans un combat qui fait sens pour eux. Les guides proposent ainsi une vision rétrospective qui est celle construite par les vétérans après la guerre et qui ne rend pas compte de leur état d'esprit au moment des combats. La différence entre le sens que les soldats donnaient à la guerre pendant qu'ils la vivaient, celle qu'ils lui ont donné a posteriori et celui qu'elle prend aujourd'hui n'est pas explicitée et encore moins problématisée pour mettre en avant son évolution. Tirésias reprend également l'ambition des acteurs politiques qui consiste à donner au tourisme de mémoire la vocation de promouvoir la paix plus que de transmettre l'histoire. Les lieux d'histoire ne sont ainsi pas l'occasion d'évoquer les différents sens donnés à la guerre et la différence entre la perception qu'en avaient les soldats, celle qui a été élaborée dans l'immédiate après-guerre et celle que nous en avons aujourd'hui.

c. Une organisation qui favorise une pratique non-historienne

Cette épistémologie est soutenue par l'organisation de l'institution. Elle n'est pas simplement une affirmation, mais également à la fois le fondement et le résultat d'une méthode de travail. Elle en est indissociable car elle la soutient et la reproduit. L'organisation est en effet gérée de façon paternaliste (Likert, 1967). La directrice assumant à la fois une verticalité et une connivence avec ses employés, elle ne se pose pas comme figure d'autorité en fonction de son statut ou de sa compétence en tant qu'historienne. Son pouvoir dépend de la reconnaissance de son circuit comme étant le seul possible. Des mécanismes de management assurent cette reproduction.

Les habitudes de travail interdisent toute discussion de fond sur la visite. Il n'y a pas de travail en en commun ni de retour d'expérience qui pourrait encourager la réflexivité. Chacun est dans

un rapport vertical direct vis-à-vis de la directrice. Comme il n'y a pas de communication horizontale entre les guides, ils ne discutent pas ensemble des différences entre leurs approches ou de la manière d'améliorer leur propre pratique en la confrontant à celle des autres. Le rapport avec la directrice n'est quant à lui pas institué. Elle ne réalise pas d'entretien professionnel sur les objectifs et les difficultés rencontrés par les guides. Ce n'est pas nécessaire car chacun peut venir lui parler quand il le souhaite. Toute contestation impliquerait donc un engagement personnel et non seulement professionnel.

L'ambiance est en effet celle d'une bande de copains, ce qui a pour effet en apparence paradoxale à la fois un manque d'autorité et une emprise dans le sens où personne ne contredit par principe la directrice. Les guides ne peuvent dévier de ce qu'elle attend sous peine de perdre son affection et sa considération. De plus, comme tous les guides acceptent cette situation, toute déviance est identifiée comme une rupture des liens quasi-familiaux. Quand chacun respecte la tradition, la directrice accompagne avec bienveillance les guides qui travaillent pour elle. Il n'y a donc pas de discussion possible sur cette dernière. La questionner signifierait s'exclure de l'organisation et la trahir. Cette pression sociale et affective reconduit quotidiennement la mise à distance de toute prétention historiographique. Elle soutient la justification épistémologique de la passion pour l'histoire : la conviction de bien faire est renforcée par une expérience quotidienne humaine. Si les guides faisaient autrement, la conséquence ne serait pas seulement une critique épistémologique, mais aussi une dégradation de leurs conditions de travail. Il ne peut donc y avoir de controverses épistémologiques réglées dans une discussion sur ce qui est le plus pertinent. Cette possibilité est neutralisée par le fonctionnement de l'organisation qui fait peser une constante menace sur les employés. C'est donc la soumission et non la compétence qui justifie la place des guides dans l'organisation.

Puisque ce n'est pas ce qui justifie leurs positions, il n'y a pas possibilité pour un nouveau guide de mettre en avant sa compétence et donc de mettre en cause celle de la directrice et des guides en place. La conséquence est que la question de la compétence ne se pose jamais : le discours des passionnés ne peut pas être questionné. Les guides doivent constamment manifester leur intérêt pour l'histoire et ne peuvent le dire qu'avec le champ sémantique de la passion. Chacun se livre et le fait avec des catégories imposées. Tous se reconnaissent ainsi et

reconnaissent les autres comme étant des passionnés. Les discussions sur l'histoire jouent ainsi le rôle de dispositifs de subjectivation où chacun avoue faire partie de l'organisation. Presque quotidiennement (Foucault, 1976), il y a une discussion en apparence informelle sur le rapport à l'histoire qui joue ce rôle. Cependant, dans une organisation paternaliste, les espace-temps informels sont intégrés dans son fonctionnement, puisqu'il n'y a pas d'espace-temps formels clairement identifiés, dans la mesure où dans une ambiance familiale, on est membre de la famille en permanence. De plus, la fréquence de ces moments et l'attention qu'y portent les acteurs signalent leur importance. Ne pas y participer exclut tout autant que de ne pas respecter la tradition.

Si Jocaste ne reprend pas à son compte la légitimité par la passion plutôt que par la compétence historiene, elle fait preuve d'une grande intelligence communicationnelle. Elle dit sa pratique d'une façon qui peut être comprise pour la manifestation d'une passion bien que ce ne soit pas ce qu'elle veut dire. Elle justifie alors son positionnement différent par une sensibilité différente – non par un respect pour le travail historien. Elle n'est pas une passionnée, mais les autres membres de l'office du tourisme peuvent le croire car elle ne les dément pas. Elle ne met pas en avant ses compétences de guide. Si elle considère qu'elle fait juste son travail et le fait bien, elle fait mine d'avoir un investissement supplémentaire. A ce niveau également il y a donc un malentendu qui lui permet de s'inclure dans le groupe des guides.

Conclusion. Visiter un lieu d'histoire à l'époque de la défiance envers la science

Quand les guides répondent aux attentes des enseignants, ils respectent le discours scientifique. Ils renoncent à transmettre un savoir historique et assument de faire autre chose. Se mettent alors en place des liens entre la forme scolaire du savoir et une forme plus informelle. Ils permettent une rencontre, si ce n'est toujours une relation. Les deux mondes au minimum se superposent. En se rencontrant, les acteurs apprennent à se connaitre et à

comprendre les exigences de l'autre. Bien que des malentendus permettent cette rencontre, elle a tout de même lieu. Une communication est engagée.

C'est ce qui est rendu impossible par les guides défendant un discours non-historien qui prétend se substituer à celui historien. Ils élaborent un autre discours scientifique qu'ils revendiquent aussi légitime que celui historien et coupent ainsi les liens. Les guides participent alors à une dévaluation de la science (Bronner, 2013). Ils reprennent une rhétorique qui est celle du discours négationniste et d'une manière générale d'une attitude de défiance envers la science (Ricœur, 2000, p. 106 ; Rousso 2016). Dans ce cas ce n'est pas la peine de fonder le contenu de la visite sur la connaissance du travail des historiens. Un discours scientifique et un discours non-scientifique sont mis au même niveau épisthémologique.

Comme la transmission d'informations dans une visite n'est pas l'essentiel pour les enseignants, ils s'accommodent d'un discours sur l'histoire qui n'a pas une forme historienne. D'ailleurs lorsqu'un enseignant considère que les informations historiques données par les guides pendant la visite ne sont pas pertinentes, il est satisfait de la visite puisque l'essentiel n'est pas là. Ils ne s'attardent donc pas sur le manque de problématisation et les décalages avec l'historiographie récente. L'enjeu se situe ailleurs : les élèvent traversent le lieu et les guides respectent la prérogative des enseignants. Comme ils n'ont pas vraiment le temps de percevoir le lieu, les visiteurs ne risquent pas d'y apprendre quelque chose sur la bataille qu'ils n'auraient pas appris en classe. Comme les guides renoncent à leur dire un savoir historien, ils n'apprennent ainsi également rien de plus. Les enseignants sont donc satisfaits. Ils sont fidèles à l'Office du Tourisme et reviennent régulièrement. Ils reviennent tous les ans alors que bien que d'autre institutions proposent des offres similaires[3].

Ils considèrent que la mise en valeur d'un rapport non histotrien à l'histoire est sans effet car les élèves ont eu un cours d'histoire – d'autant plus que ce que disent les guides n'est pas historiquement faux. Cela revient en fait à banaliser ce mode de discours. La visite se passe comme si les enseignants d'histoire reconnaissaient la légitimité scientifique de la forme et les effets de ce discours. Or, lorsque les guides disent « je ne suis pas historien, mais on sait bien

[3] Il faudrait évaleur leur pertinence historique, pour observer l'importance relative de cette dimension pourles enseignants.

que », ils mobilisent la forme rhétorique même de l'antiscience. Ils ne proposent pas un autre mode d'existence du rapport au passé à côté de celui scientifique, mais prétendent le remplacer comme discours légitime.

Une fois qu'un tel discours antiscience est légitimé parce qu'il ne dit rien de faux, d'autres peuvent s'en prévaloir pour dire des choses fausses. Prendre l'habitude d'accepter ce discours dans un lieu historique a pour conséquence de brouiller la différence entre une histoire s'appuyant sur un savoir scientifique et une histoire s'appuyant sur des croyances et indépendamment des résultats scientifiques. C'est là-dessus que joue par exemple le *Creation Mus*eum de Petersburg (Kentucky, USA) qui présente une histoire créationniste de la terre dans un espace patrimonial qui est fait comme un musée de science. Brouiller la différence signifie que la théorie de l'évolution que l'on pourrait voir dans un musée de science est mise sur le même plan que l'hypothèse créationniste (Duncan, 2009). L'habitude qui se développe est également ce qui rend crédible que le gouvernement français ait dit que le nuage de Tchernobyl se soit arrêté à la frontière (Micoulaut, 2006) ou que les vaccins soient plus dangereux que le fait de fumer des cigarettes (Dib, Mayaud, Chauvin et Launay, 2021). Peu importe que ces affirmations soient historiquement et biologiquement fausses d'un point de vue scientifique. Elles sont affirmés par tradition que chacun croit pouvoir directement constater, par un biais de confirmation faisant interpréter des évènements à partir d'une représentation préalable et non interrogée qui semble évidente au sens commun (Bronner, 2013). S'il peut être légitime pour des institutions non-scientifiques de proposer un discours sur l'histoire à côté du discours scientifique, la crédulité est caractérisée lorsqu'il prétend le remplacer.

BIBLIOGRAPHIE

Augé Marc et Colleyn Jean-Pierre, 2009, « Le terrain », Antropologie, Paris : Presses universitaires de France, p. 79-92.

Auzas Vincent et Van Troi Tran,2010, Patrimoines *sensibles : mots, espaces, pratiques*, Québec : Presses de l'université de Laval.

Borne,Dominique, 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.

Bronner Gérald, *La Démocratie des crédules*, 2013, Paris : Presses universitaires de France.

Casey Valery, 2003 « The museum effect: gazing from objects to performance in the contemporary culturel- history museums », *Archives and Museum Informatics, Europe: Cultural Institutions and Digital Technologies,* Colloque à l'École du Louvre, 8-12 septembre 2003.

Certeau (de) Michel, 1975, *L'Écriture de l'histoire*, Paris : Gallimard.

Cohen Cora, 2002, *Quand l'enfant devient visiteur : 1 nouvelle approche du partenariat école/musée*, Paris : L'Harmattan.

Colley Helen, Hodkinson Phil et Malcom, Janice, 2002, Non-*formal Learning: Mapping the Conceptual Terrain. A Consultation Report*, Infed, p. 1-62.

Conn Steven, 2000, *Museums and American Intellectual Life, 1876-1926*, Chicago: University of Chicago Press.

Dib Fadia, Mayaud Philippe, Chauvin Pierre, Launay Odile, 2021, « Online mis/disinformation and vaccine hesitancy in the era of COVID-19: Why we need an eHealth literacy revolution », *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, Taylor & Francis, pp.1-3.

Deleuze Gilles, 1962, Nietzsche et la Philosophie, Paris, Presses Universitaires de France.

Dudley Sandra, 2012. *Museum Objects. Experiencing the Properties of Things*, Londres, New-York: Routledge.

Duncan Julie Anne, 2009, *Faith displayed as science: the role of the "creation museum" in the modern american creationist movement*, these de doctorat en histoire des sciences, Harvard University, Cambridge (Massachusetts).

Edwards Elizabeth, Gosden Chris, B. Phillips, Ruth B (dir.), 2006, *Sensible Objects. Colonialism, Museums and Material Culture,* Oxford : Berg.

Emerson Robert, 2003, « Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes », in D. Céfaï (Éd.) *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS.

Foucault Michel, 1976, *La volonté de savoir,* Paris : Gallimard.

Gafinkel Harold, 2001, « Le programme de l'ethnométhodologie », dans Ruwen Ogien, Louis Quéré et Michel (de) Fornel (de) (dirs.), *L'Ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Colloque de Cerisy, Paris : La découverte, p. 32-56.

Gellereau Michèle, 2005*, Les mises en scènes de la visite guidée, communication et médiation*, Paris : L'Harmattan.

Ginzburg Carlo et Poni Carlo, 1981, « La micro-histoire », *Le Débat*, n°17, p. 133-136.

Granier Gérard et Picot Françoise, 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.

Hartog François, 2005, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps,* Paris : Gallimard.

Hooper-Greenhill Eilean, 2007, Museums *and Education. Purpose pedagogy, performance*, London: Routledge, chap. 3 et 10.

Iborra-Sanchez Corinne, 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.

Jacobi Daniel et Meunier Anik,1999, *L'interprétation : variations sur le thème du patrimoine,* dossier, la Lettre de l'OCIM, n° 61.

Koselleck Reinhart , 1990 , *Le Futur passé,* Paris : EHESS.

Latour Bruno, 2006, Changer de société, refaire de la sociologie, Paris : La découverte.

Le Marec Joëlle, 1998, « Repenser la relation du musée à son public, in B. Schiele (dir.) *La Révolution de la muséologie des sciences*, Lyon : Presses universitaires de Lyon , p. 379-396.

Likert Rensis, 1967, The *human organization: its management and value*, New-York: McGraw-Hill.

Löwenthal David, 1998, *Possessed by the Past. The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge: Cambridge University Press.

Meunier Anik, 2008, *La recherche en éducation muséale : actions et perspectives*, Collection cahiers de l'institut du patrimoine de l'UQAM, Québec : édition MultiMonde.

Miles Michael et Huberman Matthew, 1991, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles : de Boeck.

Micoulaut Raymond, *Tchernobyl : l'histoire d'une désinformation*, Paris, 2006.

Minty Ann, 1994, «That's edutainment », *Museum News 73* (6), p. 33-36.

Soulé Bastien, 2007, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *recherches qualitatives*, arq association pour la recherche qualitative, 27, p.127-140.

Nora pierre (dir.), 1997, « entre mémoire et histoire. la problématique des lieux », *les lieux de mémoire*, paris : gallimard, tome 1.

Pfefferkorn Roland, 2014, « L'impossible neutralité axiologique *Wertfreiheit* et engagement dans les sciences sociales », *Raison présente*, n°191, p. 85-96.

Raichvarg Daniel, 2008, « la vulgarisation des sciences, espace critique du scientisme », in G. Chazal (éd.) *valeurs des sciences*, dijon : éditions universitaires de dijon, p. 31-43.

Ricœur Paul, 1983, *temps et récit, tome 1 l'intrigue et le récit historique*, paris : seuil.

Ricœur Paul, 2000, *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Paris : Seuil.

Rousso Henry, 2016, *Face au passé, Essais sur la mémoire contemporaine*, Paris : Belin.

Schiele Bernard, 2001, *Le musée de sciences. Montée du modèle communicationnel et recomposition du champ muséal*, Paris : L'Harmattan.

Suchman Mark, 1995, « Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches», *The Academy of Management Review*, Vol. 20, No 3, p. 571-610.

Tedlock Barbara, 1991, « From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography», *Journal of Anthropological Research*, *47*, p. 59-94.

Tutiaux-Guillon Nicole, 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.

Wadbled Nathanaël, 2015, « La sensation d'être au musée : une expérience éducative, sensorielle et récréative », in C. Bogdan, B. Fleury, J. Walter (dirs), *Patrimoine, création, culture*. *À l'intersection des dispositifs et des publics*, Paris : L'Harmattan, 2015, p. 49-66.

Wadbled Nathanaël, 2016, « L'expérience scolaire de la culture matérielle : spécificité et fonction de l'usage pédagogique des visites de musée », in M. Barratault et J. Delassus (dirs.), *De l'école au musée. Interroger les modes de transmission des savoirs*, HAL-SHS, 2016, p. 101-113.

Wadbled Nathanaël, 2016b, « Produire des propositions théoriques. Epistémologie de l'usage des études de cas », in Catherine de Lavergne (dir.) *Recherches Qualitatives* Hors-série n°20 Prudence empirique et risque interprétatif, p. 383-394.

Wadbled Nathanaël, 2018 a, « Apprendre l'histoire à Auschwitz ? Enjeux et fonctions éducatives des voyages scolaires du point de vue des accompagnateurs », in B. Garnier (dir.), *Carrefours de l'éducation*, n°45, juin 2018, p. 55-66.

Wadbled Nathanaël, 2018 b, « Apprendre l'histoire à Auschwitz : l'expérience d'une histoire écrite avec des objets », in N. Novello Paglianti et E. Mitropoulou (dirs.), *MEI* n°42-43 *Exposition et communication*, p. 253-262.

Wadbled Nathanaël, 2018 c, « Un lieu pour se rendre compte. L'activité réflexive des visiteurs au Musée-Mémorial Auschwitz-Birkenau » in F. Garcin-Marrou, F. Mairesse et A. Mouton-Rezzouk (dirs.), *Des lieux pour penser : musées, bibliothèques, théâtres*, Paris, ICOM — ICOFOM, 2018, p. 291-296.

Weber Max, [1919] 2002, *Le Savant et le politique*, Paris : Livre de poche.

Yin Robert, 2013, *Case Study Research: Design and Methods*, cinquième edition. Thousand Oaks (Calif.) : Sage Publications.

Zafeirakou, Aegli, 1998, « Comment le musée voit l'école ? » in F. Buffet (dir.) *Entre écoles et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Lyon : PUL.