

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)

The Delocalized Teaching of History: Reconfiguration of Communication Spaces by the School Visit (Cases of Visits to Auschwitz-Birkenau and on the Battlefields of the Somme)

Nathanaël Wadbled, docteur en Sciences de l'Information et de la Communication  
Chercheur associé au Centre de Recherche sur les Médiations, Université de Lorraine  
n.wadbled@yahoo.fr

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

**Mots-clefs en anglais** : education, museum, dark heritage, school visit

**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 sensible.

**Résumé en anglais** : 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.

# **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

## **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 occupant 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. Une telle conception implique que je m'inscris dans la perspective de la géographie culturelle pour laquelle l'espace est configuré et produit par ses usages. C'est ce qui permet son mouvement. L'espace n'est pas envisagé comme un donné en lui-même indifférencié que chacun peut s'approprier.

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 effet en lui-même le lieu de rencontre et de tension entre deux logiques d'appropriations hétérogènes : les muséographes et les médiateurs culturels ne le pratiquent pas de la même manière que les guides-conférenciers. Les premiers en font un lieu pédagogique. Les seconds en font un lieu d'expérience. 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.

La question se pose alors 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.

Pour répondre à cette question, je considérerai à la fois l'expérience des enseignants et des guides, ainsi que celle des élèves dans le cas particulier de visites scolaires de sites associés à l'horreur de la Grande Guerre et de la Shoah : ceux de la Bataille de la Somme de

---

<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.

1916 et d'Auschwitz-Birkenau. Le point de vue des enseignants et des guides peut permettre de comprendre le mouvement par lequel se constitue l'espace communicationnel du musée dans le cas d'une visite scolaire. Le point de vue des élèves peut permettre de le caractériser à partir de ses effets. S'ils n'ont pas directement conscience des reconfigurations sociales et spatiales qui se jouent, leur expérience en est le résultat.

Dans le cas d'Auschwitz-Birkenau, 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 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). Cela signifie que 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 sur des modèles de psychologie de l'apprentissage. Il s'agit de se fonder sur le constat et la description de la manière dont les acteurs racontent leur expérience sans prétendre les subsumer dans des catégories d'analyses ou des théories.

Dans le cas des champs de bataille de la Somme, j'ai 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. 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 également 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 de celui des agents du musée. En ce sens, ils se distinguent institutionnellement des médiateurs culturels dont la pratique est intégrée à la logique muséale

Si la muséologie décrit assez précisément et explicitent les enjeux de ces trois rapports au musée, elle le fait spécifiquement pour chaque pratique. La muséologie de l'éducation et celle de la culture matérielle constituent d'ailleurs des champs d'études différents ayant à la fois des objets et des paradigmes différents, bien que les deux puissent considérer la question de la transmission. La muséologie de l'éducation le fait plutôt à partir d'observations de visiteurs et considère que les éléments exposés sont au service du message transmis. La culture matérielle se concentre essentiellement sur la fonction sémiotique des éléments présentés et n'envisage la réception que de manière pragmatique.

Même lorsqu'elle envisage que le rapport entre l'école et le musée soit comme un « partenariat » (Le Marec, 1998), la muséologie de l'éducation décrit l'usage que les enseignants en font et donc la façon dont ils se l'approprient. Il s'agit en fait d'une scolarisation du musée : 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 (Amirou, 2000 : 35 ; Zafeirakou, 1998 : 55 ; Cohen, 2002 ; Meunier, 2008)). L'histoire présentée au musée n'a en effet 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 sur des lieux du patrimoine obscur (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 de 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 au cours cette visite, 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. Le musée ou un site sont donc des lieux de transmission du savoir historique. Ils présentent des archives à partir desquels 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 de transmission historique. 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.

Le point commun entre l'approche scolaire et celle de culture matérielle est d'être toutes deux pédagogiques. La visite transmet un savoir que les visiteurs sont sensés comprendre de manière réflexive. Ces deux approches 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'événement 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.

Contrairement à celui des médiateurs, le rôle des guides n'est pas d'explicitement une information. Le médiateur culturel délivre un savoir et partage ses connaissances en interprétant la culture matérielle (Jacobi & Meunier, 1999). L'approche du guidage consiste plutôt à inviter les visiteurs à percevoir et à élaborer à eux-mêmes le message reçu à partir de leurs propres perceptions (Gellereau visite guidée). 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. Contrairement à ceux qui constatent un message donné par les médiateurs, les visiteurs sont alors actifs puisque ce sont eux qui élaborent ces informations avec leur sensibilité. Elles ne sont pas données en elles-mêmes par les éléments matériels. Ces derniers les suscitent et le guide accompagne cette activité (Jacobi & Meunier, 1999 ; Silverstone, 1998). Les visiteurs y développent leur propre compréhension et investissent leur propre subjectivité. Ce qui est ainsi transmis est une forme de savoir complémentaire de celui intellectuel. L'expérience sensible n'est pas un divertissement ou une trivialisation. Elle incarnerait les mêmes idées que le savoir réflexif des historiens en lui donnant une autre forme

### 3. 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 : des enseignants amènent des visiteurs dans un lieu organisé selon le paradigme de la culture matérielle pour les confier à un guide. Dans ce contexte, les identités professionnelles des enseignants et des guides sont 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. Les muséographes sont épargnés par l'effet de cette rencontre puisqu'ils ne sont pas directement présents : leur travail est réinvesti dans des logiques qui leur échappent, mais ils ne sont pas immédiatement présents et n'ont pas eux-mêmes à en vivre directement les effets.

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 qui propose une médiation de la culture matérielle, la visite reste dans un temps scolaire sous la

supervision de l'enseignant d'histoire. Ils 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 et le discours des guides. C'est bien cet espace qui est visité et ce discours qui est prononcé, mais les enseignants s'attendent à ce qu'ils se soumettent à la logique scolaire. Ils 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. Les guides 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 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 et en affirmant que leur seul rôle est d'emmener sur les lieux historiques sans en tirer de savoir. Les guides considèrent en effet que leur fonction n'est pas de communiquer quelque chose sur ce qu'a été la Grande Guerre. 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. Les différents sites visités ne sont pas associés thématiquement à des enjeux ou chronologiquement à des moments permettant de comprendre la Guerre.

La visite ne s'inscrit cependant pas véritablement dans la logique de la culture matérielle : les lieux ne sont pas interprétés. Les guides racontent des histoires (*story*) indépendamment d'eux. Contrairement à la démarche scientifique de la culture matérielle, les guides revendiquent d'ailleurs 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.

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 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). 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. 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 espaces-temps clairement définis et clairement séparés : la classe et la visite.

Contrairement aux guides d'Albert, les guides du Mémorial de la Shoah assument une position de médiateurs culturels. 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 ayant visité le Musée-Mémorial d'Auschwitz-Birkenau 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. Au contraire, ce sont eux qui répondent aux exigences des guides. Or, les accompagnateurs du Mémorial de la Shoah se positionnent explicitement face aux enseignants pour concurrencer la prérogative pédagogique du cours d'histoire dont la fonction est de transmettre un savoir 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.

C'est pour se positionner comme médiateurs d'un savoir dans une démarche pédagogique que les accompagnateurs du Mémorial de la Shoah s'inscrivent dans la perspective de la culture matérielle plutôt que dans celle du guidage. Pour eux, le lieu de transmission du savoir n'est pas séparé du rapport physique aux traces de l'événement. Même s'ils ne décrivent pas précisément les traces matérielles, un savoir fondé sur une connaissance précise de l'historiographie est toujours mis en rapport avec eux. L'essentiel est de donner un savoir, et non le rapport sensible aux éléments matériels. Les accompagnateurs du Mémorial de la Shoah s'adressent directement à l'intelligence réflexive. La légitimité des accompagnants du Mémorial de la Shoah en tant que transmettant un savoir historique ne peut en effet s'accommoder de ce qui pourrait être associé à une pratique divertissante. Même si le savoir historique est transmis dans un autre espace et d'une autre manière, la visite a donc la même dignité que l'enseignement scolaire.

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

Les guides s'adaptent à la perspective scolaire. Du point de vue aussi bien des enseignants que des guides, le site ou le musée s'est déplacé vers l'école. Ces stratégies ne concernent pas seulement l'image que ces acteurs ont d'eux-mêmes. Le mouvement n'est pas seulement personnel. Il 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. Cette dimension ne peut être ignorée dans la mesure où la visite a pour vocation de transmettre quelque chose aux visiteurs. 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. Or, 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 ce que Wolfgang Iser (Iser, 1997) nomme des répertoires et des stratégies, c'est-à-dire un ensemble d'informations et indications sur la manière dont il faut les comprendre. 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 leur est effectivement transmis. Si le récepteur ne comprend pas la stratégie attendue de lui ou refuse de la suivre, les informations données ne sont pas comprises selon les perspectives et procédures proposées. 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. Les visiteurs interrogés décrivent leur expérience comme correspondant à celle induite par la logique du guidage plutôt qu'à celle de la logique scolaire. Ils résistent ainsi à la scolarisation du musée ou du site historique. Ils en font une expérience sensible qui ne se réduit pas à l'attestation ou à un moyen de transmission d'un savoir devant avoir une forme réflexive. Les visiteurs interrogés racontent en effet qu'ils ont appris en imaginant et en ressentant des émotions à partir de leurs perceptions des traces matérielles. Ces informations sensibles constituent une interprétation de l'exposition ou du site historique, et donc une compréhension de l'histoire qu'ils présentent.

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 images mentales et des émotions pertinentes puisque les guides ne l'ont pas envisagé avec cette fonction. Les accompagnateurs ne leur ont pas proposé un message susceptible de guider leur expérience. Les visiteurs n'étaient pas dans une disposition à recevoir leur message et l'ont réinvesti sans disposer d'une stratégie les aidant à en tirer et à structurer une information pertinente sur ce qu'a été Auschwitz ou la bataille de la Somme. Si les visiteurs interrogés n'ont ainsi pas appris l'histoire pendant leur visite, ce n'est pas en raison d'un manque de pédagogie (RODER, 2020), mais plutôt parce que la visite a été faite dans la perspective d'une pédagogie scolaire.

Si l'expérience des visiteurs est ainsi différente de celle attendue par les enseignants, elle peut 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 interrogés 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. Ils ne convoquent pas un avoir scolaire pendant la visite afin de l'attester. C'est le savoir sensible transmis pendant la visite qui est attesté, par opposition au savoir scolaire considéré comme abstrait. Les élèves interrogés disent 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'ils semblent avoir repris le même terme, lorsqu'ils évoquent l'effet du cours ils utilisent sa forme pronominale. 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 en fait une dévaluation du savoir scolaire.

## Conclusion.

La définition de l'espace muséal de la visite scolaire dépend de son échelle scalaire. Ce n'est pas le même du point de vue des accompagnateurs et du point de vue des visiteurs. 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. L'effet produit par la visite est en effet bien différent de celui attendu. Les visiteurs réinvestissent ce qui est proposé dans une toute autre perspective : expérientielle et non pédagogique. 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 & 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. (2016 ). 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 ? 35 (1),
- 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, 1998 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.