

Visites scolaires, histoire et citoyenneté

**Les expositions du centenaire
de la Première Guerre mondiale**

Sylvain ANTICHAN
Sarah GENSBURGER
Jeanne TEBOUL
Gwendoline TORTERAT

Sommaire

Introduction

Pourquoi (re)visiter les musées d'histoire en compagnie des élèves? 7

Chapitre 1

L'enseignant-visitateur

Genèse de la présence de classes dans les expositions d'histoire 25

Chapitre 2

Corps et attitudes

Du conformisme des visites scolaires 45

Chapitre 3

Les émotions face à l'histoire

Entre normes sociales et illégitimité 71

Chapitre 4

Transmettre la Grande Guerre ou éviter la confusion des genres?

Médiation du passé et usages sexués 97

Chapitre 5

Du visiteur-élève au jeune-citoyen?

Transmettre la transmission 113

Conclusion

143

Annexe

Les expositions comme terrains d'enquête 147

Bibliographie

157

Présentation des auteurs

169

Introduction

Pourquoi (re)visiter les musées d'histoire en compagnie des élèves ?

Mémoire, musée et citoyenneté

En 2010, le projet de création d'une Maison d'histoire de France a fait l'objet d'une importante controverse. Pour ses partisans, ce musée devait constituer un « support d'instruction publique » et un « lieu de mémoire »¹. Pour ses opposants, il faisait la promotion d'« un récit national dans un but politique »². Malgré leurs divergences et la vivacité de leurs échanges, les participants à ce débat avaient en commun de considérer qu'exposer le passé doit nécessairement produire des effets de transmission de connaissances historiques et, plus encore, de valeurs citoyennes. En cela, ils ne faisaient que reprendre les conclusions, parfois implicites, d'une littérature désormais abondante sur les « musées d'histoire ».

L'exposition de traces visibles du passé – images ou objets – dans des espaces dédiés aurait été l'un des vecteurs de l'émergence des États-Nations³. Depuis leur naissance au cours du XIX^e siècle, les musées d'histoire ont vu leurs missions s'élargir. Le musée participe désormais d'une logique d'inclusion sociale et se doit d'être un « agent de changement pour la personne et un agent favorisant le changement social »⁴. Ce nouveau musée, que d'aucuns qualifient de *post-museum*⁵, se doit d'être un instrument de politique sociale, d'éducation à la tolérance, au vivre-ensemble, à la citoyenneté et à la paix.

Ainsi, depuis maintenant vingt ans, les *memorial museums* se multiplient⁶. Dans cette évolution, la mise en musée de l'Holocauste a ouvert la voie⁷. À l'image de l'objectif affiché dès l'origine par l'*United States Holocaust Memorial Museum*⁸, l'ensemble de ces dispositifs muséographiques doit en priorité favoriser, chez leurs visiteurs, une prise de conscience citoyenne, cette fameuse « *civic transformation* ».

1 PÉNICAUT E. et TOSCANO G. (dir.), *Lieux de mémoire, musées d'histoire*, Paris, La Documentation française, coll. « Musées-Mondes », 2012.

2 GENSBURGER S. et LAVABRE M.-C., « Un point de vue sur la controverse autour de la "Maison de l'histoire de France". La sociologie de la mémoire comme tierce position », in BACKOUCHE I. et DUCLERT V. (dir.), *Quel musée pour l'histoire de France ?*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 89-98.

3 POULOT D., *Musée, nation, patrimoine, 1789-1815*, Paris, Gallimard, 1997 et BENNETT T., *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, New York, Routledge, 1995.

4 DAVALLON J., GOTTESDIENER H., VILATTE J.-C., « À quoi peuvent donc servir les recherches sur les visiteurs ? », *Culture et Musées*, vol. 8, n° 8, 2006, p. 161-172.

5 MARSTINE J., *New Museum Theory and Practice : An Introduction*, Malden, Wiley-Blackwell, 2005.

6 WILLIAMS, P.-H., *Memorial Museums: The Global Rush to Commemorate Atrocities*, New York, Berg, 2007.

7 MACDONALD S., *Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today*, New York, Routledge, 2013.

8 LINENTHAL E.T., *Preserving memory. The struggle to create America's Holocaust Museum*, New York, Columbia University Press, 2001.

Cette évolution concerne tous les continents, bien au-delà des seuls pays occidentaux. Ces musées et expositions d'histoire, qui touchent désormais à des passés multiples et auxquels est prêtée une vertu mémorielle, se développent de manière exponentielle. Les « jeunes », venus en famille ou dans le cadre scolaire, constituent leur cible privilégiée⁹. Ils sont présentés comme leur véritable raison d'être. La France ne fait pas exception. Elle place elle aussi le « jeune public » au cœur du dispositif¹⁰. En 2012, le gouvernement français a définitivement institutionnalisé le lien entre mémoire et citoyenneté à l'école. Ce faisant, il a mis en avant le musée et l'exposition d'histoire comme des vecteurs privilégiés. Le ministère de l'Éducation nationale a créé, en effet, pour chaque académie un correspondant « mémoire et citoyenneté ». Il lui est demandé de mobiliser la mémoire pour favoriser la transmission des valeurs de tolérance et de démocratie qui font la République. Parmi les moyens envisagés, « les actions éducatives dans le domaine de la mémoire » conduites notamment par les musées d'histoire sont particulièrement encouragées¹¹. Depuis 2012, le travail de ce correspondant touche la commémoration du 70^e anniversaire de la Libération de la France et de la victoire sur le nazisme, d'une part, le centenaire de la Première Guerre mondiale, d'autre part. Pour ce second événement, plus de 80 expositions sont programmées partout en France entre 2014 et 2018. À chaque fois, les visites de classes sont fortement encouragées, tant par les institutions culturelles à l'initiative de ces manifestations que par les académies et rectorats. Le présent ouvrage s'inscrit dans ce contexte.

De l'étude des musées d'histoire à celle de l'expérience des visiteurs

Les « musées d'histoire »¹², « *memorial museums* » et autres expositions en contexte commémoratif ont donné lieu à de nombreux travaux et à plusieurs programmes de recherche. Plusieurs centaines d'ouvrages et d'articles mettent aujourd'hui en perspective la construction, sémantique, mais aussi sociale, d'un propos muséographique sur l'histoire, notamment sur l'histoire des guerres et des « passés

9 Sans que ne soit d'ailleurs nulle part discutée la pertinence même de la catégorie de « jeunes », pourtant largement déconstruite par la sociologie. BOURDIEU P., « La jeunesse n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1992, p. 143-154. JONCHERY A. et BIRAUD S., *Visiter en famille. Socialisation et médiation des patrimoines*, Paris, La Documentation française, coll. « Musées-Mondes », 2016.

10 À cet égard, la situation des musées doit être mise en perspective avec le recours transversal à la « jeunesse » comme catégorie et ressortissant de l'action publique dans un large nombre de secteurs, LONCLE-MORICEAU P., « Jeunesse et action publique : du secteur à la catégorie », in FONTAINE J. et HASSENTEUFEL P. (dir.), *To change or not to change? Les changements de l'action publique à l'épreuve du terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002, p. 53-70.

11 Bulletin officiel de l'Éducation nationale, note de service n° 2012-186 du 12 décembre 2012, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66432, consulté le 20 avril 2015.

12 Nous ne reviendrons pas dans cet ouvrage sur la catégorie, même si la manière dont les visiteurs qualifiaient les expositions qu'ils allaient voir a fait partie de nos questionnements. Sur l'institutionnalisation de cette catégorie, voir l'ouvrage central de JOLY M.-H. et COMPÈRE-MOREL T., *Des musées d'histoire pour l'avenir*, Paris, Noésis, 1998.

douloureux»¹³. Cette littérature dit pourtant très peu sur ce qui se passe effectivement lorsque le passé, ou du moins certains de ses vestiges, est donné à voir aux visiteurs¹⁴. Nous savons beaucoup de choses sur ce que racontent et montrent ces musées, et pourquoi ils le font, mais beaucoup moins sur ce qu'en font au final ceux qui s'y rendent¹⁵.

Réciproquement, et malgré leur explosion récente, les études de publics et autres *visitors' studies* ont jusqu'ici très peu concerné les musées d'histoire¹⁶. Elles portent principalement sur les musées de science et technique et, dans une moindre mesure, sur les musées d'art. Or la mission sociale singulière attribuée aux expositions historiques à visée mémorielle invite à les étudier en propre. Une récente étude commanditée par le ministère de la Culture semble en effet indiquer une particularité du musée d'histoire. Pour 75 % des visiteurs, la visite d'un musée, d'une exposition – d'art, de science ou d'histoire – correspond à leurs attentes. Pour 16 % des cas, la visite dépasse ces dernières. Or, c'est au sujet des musées d'histoire que ce dépassement est, de loin, le plus élevé, avec un taux de 23 %¹⁷. Néanmoins, comme les autres, les musées d'histoire considèrent le « jeune public » comme leur cible privilégiée. Les visites scolaires apparaissant alors comme le moyen le plus sûr d'amener les enfants dans les musées.

13 Pour ne citer que quelques exemples de la production francophone la plus récente : BECKER A. et DEBARY O. (dir.), *Montrer les violences extrêmes : théoriser, créer, historiciser, muséographier*, Grâne, Créaphis, 2012 et *Culture et Musées*, n° 20, janvier 2013, numéro spécial sous la direction de Sophie Wahnich, « Réfléchir l'histoire des guerres au musée ». Ces travaux ont partie liée avec le projet ANR, *Les présents des passés*, dirigé par Frédéric Rousseau à l'Université de Montpellier. Pour d'autres références, notamment anglo-saxonnes, pléthoriques, se reporter à la bibliographie de fin d'ouvrage.

14 Et ce alors même que, dans de nombreux textes, la question est présentée dès l'introduction comme étant au cœur de la recherche, par exemple, DESHAYES S., « Les sciences humaines et sociales s'exposent : expérience de visite et actualisation des savoirs sur la Grande Guerre à l'Historial de Péronne », *Culture et Musées*, n° 10, janvier 2000, p. 79-95 et DEKEL I., « Ways of Looking: Observation and Transformation at the Holocaust Memorial, Berlin », *Memory Studies*, vol. 2, n° 1, 2009, p. 71-86.

15 Une étude récente apporte toutefois des éléments sur certains de ces usages et non-usages, ANCEL P. et POLI M.-S., *Exposer l'histoire contemporaine. Spoliés ! L'« aryanisation » économique en France 1940-1944*, Paris, La Documentation française, coll. « Musées-Mondes », 2014.

16 Cette littérature est abyssale, voir les synthèses de « Du public aux visiteurs » (sous la direction de LE MAREC J.), *Culture et Musées*, 3 (1), 1993, à KIRCHBERG V. et TRÖNDLE M., « Experiencing Exhibitions: A Review of Studies on Visitor Experiences in Museums », *Curator: The Museum Journal*, 55 (4), 2012, p. 435-452, en passant par MACDONALD S., « Review article: Reviewing Museum Studies in the Age of the Reader », *Museum and Society*, 2006, 4 (3), p. 166-172. Pour une recension quasi-exhaustive de la production francophone voir l'ouvrage de EIDELMAN J., ROUSTAN M., GOLDSTEIN B. (dir.), *La Place des publics. De l'usage des études et recherches par les musées*, Paris, La Documentation française, coll. « Musées-Mondes », 2007.

17 Enquête réalisée par le Credoc pour le Département de la politique des publics de la Direction générale des patrimoines à partir de l'enquête « Conditions de vie et aspirations », 2012. Voir également l'enquête de « satisfaction À l'écoute des visiteurs », *Villes et Pays d'art et d'histoire*, 2011, consultable sur le site du ministère de la Culture.

Les enfants au musée : l'enjeu des visites scolaires

En 2003, plus de 55 % des Français déclaraient avoir visité au moins un musée, une exposition ou un monument historique¹⁸. La pratique semble particulièrement diffusée chez les plus jeunes. 91 % des 6-14 ans seraient allés au musée au moins une fois dans leur vie, contre 85 % des 15-19 ans et 78 % des plus de 15 ans¹⁹. Il y a donc des enfants et des adolescents dans les musées²⁰. Pour autant, la visite d'un musée ne constitue pas une pratique régulière. 35 % des 6-14 ans n'y sont allés qu'une à deux fois dans leur vie, tandis que 25 % y sont allés plus de 5 fois. La présence des jeunes au musée se caractérise par une forte dimension familiale : 68 % des enfants y vont avec leur mère, 60 % avec leur père, 55,5 % avec leurs frères et sœurs. Mais, plus encore, le musée est l'équipement qui bénéficie le plus des efforts de sensibilisation de l'école : 75 % des enfants sont allés au musée dans le cadre scolaire. Ainsi, pour plus d'un tiers des petits Français, la visite scolaire d'un, ou au mieux de deux musées, constituera la seule expérience muséographique de leur vie.

Cette incitation scolaire à la visite prend appui sur les recherches de psychologie culturelle sur la formation des catégories mentales, des goûts et des attitudes²¹. Cette littérature s'accorde généralement à reconnaître le rôle décisif et durable des pratiques.

« Même ténus, les liens avec l'univers culturel lors de l'enfance ont une influence non négligeable sur les pratiques à l'âge adulte : 41 % des personnes qui ne pratiquaient aucune activité culturelle pendant l'enfance se tiennent entièrement en retrait des loisirs culturels à l'âge adulte, contre seulement 20 % pour celles qui en pratiquaient au moins une. Symétriquement, 83 % des personnes qui, adultes, pratiquent au moins une activité culturelle en pratiquaient déjà une lorsqu'elles avaient entre 8 et 12 ans. Toutes les activités culturelles, même les plus répandues, sont sensibles aux acquis de l'enfance »²².

18 Enquête « Participation culturelle et sportive », partie variable de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages, INSEE, mai 2003. Il en va de même dans le reste de l'Europe et en Amérique du Nord. D'après une enquête nationale, 57 % des Américains ont visité un musée d'histoire dans les 12 derniers mois, ROSENZWEIG R., « How Americans use and think about the past », in STEAMS P., SEIKAS P., WINEBURG S. (ed.), *Knowing, teaching, and learning History*, New York, New York University Press, 2000, p. 262-283.

19 OCTOBRE S., « Les 6-14 ans et les équipements culturels : des pratiques encadrées à la construction des goûts », *Revue de l'OFCE*, n° 86, juillet 2003.

20 LEMERISE T., « Les adolescents au musée : enfin des chiffres ! », *Publics et Musées*, 15 (5), 1999, p. 9-29.

21 SCHAFER S., « Never Too Young to Connect to History: Cognitive Development and Learning », in McRAINEY L. et RUSSICK J. (ed.), *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, New York, Left Coast Press, 2010. Pour une discussion générale, MARIOT N. et LIGNIER W., « Où trouver les moyens de penser ? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle », in AMBROISE B. et CHAUVIRÉ C. (dir.), « Le mental et le social », *Raisons pratiques*, n° 23, 2013, p. 191-214.

22 TAVAN C., « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee première*, 2003, n° 83. Ces conclusions sont convergentes avec d'autres travaux, HOOD M., « Staying away : Why People choose not to visit museums », *Museum News*, 61 (4), 1983, p. 50-57 et GOTTESDIENER H., *Freins et Motivations à la visite des musées d'art*, Paris, Ministère de la Culture, Département des études et de la prospective, 1992.

Jugée déterminante, la « relation affective » aux musées serait forgée « au cours de l'enfance ou de l'adolescence »²³. Dans cette perspective, dominante tant dans la recherche sur les visiteurs que dans les croyances des responsables des institutions muséales²⁴, l'institution scolaire est considérée comme le meilleur accès à un capital culturel jugé nécessaire pour façonner une habitude de pratique à l'âge adulte²⁵.

Cruciale, cette présence des enfants et des « jeunes » au musée est simultanément considérée comme peu naturelle, voire problématique, par de nombreux travaux. En 2000, une des premières synthèses sur les *Youth audiences*²⁶ concluait déjà :

« *Youth audiences have poor perceptions of museums, which they see as boring, didactic, unapproachable and preoccupied with the past, in contrast to young people's interest in the present and future. Young people, they point out, do not feel as if they are a part of museums. This work all points to dissonance between the culture of museums and the culture of identity of young people* »²⁷.

En 2014, il semblait encore pertinent de s'interroger sur « l'impossible médiation »²⁸ qui existerait entre musées et adolescents. Cette relation entre les jeunes et les musées, estimée à la fois fondamentale et critique, est très logiquement au cœur des politiques conduites par les institutions muséales, comme des travaux sur les publics qu'elles ont, pour une large part, diligentés. En 1901, l'un des tout premiers articles sur les visiteurs de musée traite précisément de la salle des enfants (la *children's room*) du Smithsonian²⁹. Aux États-Unis, la question de la démocratisation des musées est en effet posée dès les premières décennies du xx^e siècle. Elle entraîne la mise en place de programmes spécifiques destinés aux enfants³⁰. Mais c'est seulement après la Seconde Guerre mondiale que le rôle éducatif du musée est affirmé de manière centrale³¹. Durant les années 1990, la cause des adolescents devient prioritaire. La mission des musées évolue alors pour devenir davantage « socio-éducative »³². Cette inflexion se réalise à la faveur de la transformation,

23 GOTTESDIENER H. et VILATTE J.-C., « Un déterminant de la fréquentation des musées d'art : la personnalité », in JACOBI D. et LUCKERHOFF J. (dir.), « À la recherche du "non-public" », *Loisir & Société*, vol. 32, n° 1, 2010, p. 47-71.

24 Seuls les travaux insistant sur les « carrières » de visiteurs, à la suite de Jacqueline Eidelman, tendent à relativiser le poids des pratiques infantiles et adolescentes dans le devenir des individus. Selon cette approche, elles n'augureraient pas des comportements des adultes car les représentations et les pratiques évoluent à travers le temps et à travers les âges, EIDELMAN J., CORDIER J.-P. et LETRAIT M., « Catégories muséales et identités de visiteurs », in DONNAT O. (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, La Documentation française, Paris, 2003, p. 189-205

25 GARON R., « Évolution des publics des arts et de la culture au Québec et aux États-Unis : mise en perspective », in JACOBI D. et LUCKERHOFF J. (dir.), *op. cit.*, p. 73-97.

26 BARTLETT A. et KELLY L., *Youth audiences : Research summary*, Australian Museum Audience Research Center, 2000.

27 MASON D., MACCARTHY C., « "The Feeling of exclusion": Young Peoples' Perception of Art Galleries », *Museum Management and Curatorship*, vol. 21, n° 1, 2006, p. 20-31.

28 NOUVELLON M., JONCHERY A., « Musées et adolescents : l'impossible médiation ? », *Agora Débats/Jeunesse*, 1 (66), 2014, p. 91-106.

29 PAINE A., « The children's room at the Smithsonian », *St. Nicholas*, 28 (2), 1901, p. 963-973.

30 SCHIELE B., « L'invention simultanée du visiteur et de l'exposition », *Publics et Musées*, n° 2, 1992, p. 71-98.

31 MAIRESSE F., « Évaluer ou justifier les musées ? », *La Lettre de l'OCIM*, n° 130, 2010, p. 12-18.

32 LEMERISE T., « The Role and the Place of Adolescents in Museums: Yesterday and Today », *Museum Management and Curatorship*, 14 (4), 1995, p. 393-408 et « Changes in museums: the adolescents public as beneficiary », *Curator: The Museum journal*, 42 (1), 1999, p. 7-11.

déjà évoquée, des musées en outils d'« inclusion sociale »³³. Ces dispositifs destinés aux adolescents peinent toutefois à trouver leur public hors du temps scolaire³⁴. Ce constat a conduit les musées à s'intéresser particulièrement aux visites d'école. Ainsi, dans le cas des musées d'art, où des données existent, deux tiers d'entre eux proposent une offre spécifique pour les écoliers. Celle-ci s'inspire très largement des programmes scolaires. Plus encore, elle s'adresse d'abord aux enfants et adolescents en tant qu'élèves et non en tant que membres d'une classe d'âge de visiteurs qui aurait des attentes et des aspirations spécifiques indépendamment de leur scolarisation³⁵.

Si les visites scolaires constituent un enjeu de légitimité sociale fort pour des musées dont il est attendu qu'ils s'ouvrent et parlent aux « jeunes » et aux enfants, elles représentent également un enjeu financier. En effet, les scolaires composent souvent une part non négligeable de la fréquentation et ont un effet direct sur les recettes. Mais, les visites, ces « *field trips* » qui, nous le verrons, font aux États-Unis l'objet d'une littérature colossale, constituent aussi un enjeu pour l'école. Si les sorties au musée sont souvent plébiscitées par les enseignants et présentées comme un vecteur de démocratisation de l'école elle-même³⁶, elles représentent aussi un coût pour les administrations de tutelles³⁷. Ces multiples enjeux et tensions expliquent le statut particulier des études des visiteurs scolaires au musée. Quand le conservateur du musée d'Histoire de Chicago, Phyllis Rabineau, encourage des recherches sur les enfants et les adolescents au musée, il le fait d'abord en fonction d'enjeux internes à l'institution. Son musée est surtout fréquenté par des visiteurs âgés. Promouvoir des études sur le public jeune est perçu comme un moyen d'attirer, à terme, les familles et les enfants³⁸. Or, les acteurs pensent généralement qu'attirer les classes demeure le meilleur moyen d'amener les « jeunes » au musée. Dans ce cadre, on comprend, comme l'a relevé François Mairesse, que les études sur les scolaires demeurent souvent prises dans une tension entre « évaluation » et « légitimation » des dispositifs déployés et des institutions culturelles³⁹.

33 DAVALLON J., GOTTESDIENER H., VILATTE J.-C., « À quoi peuvent donc servir les recherches sur les visiteurs ? », *Culture et Musées*, vol. 8, n° 8, 2006, p. 161-172.

34 DARCO C., « Les relations adolescents-musées : comparaison France/États-Unis », *La Lettre de l'OCIM*, n° 146, 2013, p. 29-36 et TIMBART N., « L'accueil des adolescents dans les institutions muséales scientifiques », *La lettre de l'OCIM*, n° 97, 2005, p. 25-32.

35 SERAIN F., *L'accueil des adolescents dans les musées d'art français*, Diplôme de recherche appliquée, École du Louvre, Paris, 2005.

36 ANDERSON D., KISIEL J. et STOKSDIECK M., « Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries », *Curator*, vol. 49, n° 3, 2006.

37 BALLING J. D. et FALK J. H., « A Perspective on Field Trips: Environmental Effects on Learning », *Curator*, 23 (4), 1980, p. 229-240.

38 RABINEAU P., « Foreword », in McRAINEY L. et RUSSICK J. (dir.), *op.cit.*

39 MAIRESSE F., *op. cit.*, p. 12-18.

Les études sur les visites scolaires : de l'apprentissage à l'expérience ?

Ainsi « c'est de loin l'école et la sphère de l'éducation qui dominent le domaine des études et recherches sur les visiteurs »⁴⁰, et ce depuis l'origine. Anciennes, les études sur les publics scolaires sont toutefois marquées par deux temps successifs. Pendant la première période, les questions de recherche sont restées centrées sur l'enjeu de l'acquisition de savoirs et de connaissances. L'objectif était de savoir si les *field trips* étaient efficaces, c'est-à-dire produisaient un effet d'apprentissage supplémentaire, ou tout au moins différent, de l'enseignement classique dans la salle de classe. L'interrogation centrale initiale, posée dès 1975 dans un article resté célèbre, se résume ainsi : « Le musée éduque-t-il ? »⁴¹. Si la question de départ est claire, la réponse qui lui a été apportée depuis est loin de l'être. Aucune conclusion unanime et consensuelle n'existe à ce jour⁴². Ces enquêtes, très nombreuses et finalement peu cumulatives, apparaissent largement dépendantes des protocoles, de la nature du questionnaire administré avant et après la visite et, surtout, du modèle de la transmission scolaire sur lequel elles sont construites. Enfin, ce prisme de l'apprentissage a conduit la plupart des études existantes à prendre pour cadre, de manière quasi exclusive, le musée de science ou d'histoire naturelle⁴³, considéré comme le lieu par excellence de la compréhension et de l'acquisition de connaissances⁴⁴, laissant, entre autres, largement de côté le musée d'histoire.

Visite guidée ou visite libre ?

En 1983, David R. Stronck cherche à comprendre si les visites de groupe produisent des effets en termes d'apprentissages cognitifs et d'attitudes à l'égard des musées chez des élèves de collège, âgés de 10 à 13 ans. Il s'intéresse à l'exposition d'histoire naturelle du *British Columbia Provincial Museum* à Victoria, au Canada. Il distingue deux groupes, des élèves ayant réalisé leur visite avec un guide et d'autres uniquement accompagnés par leurs enseignants. Des questionnaires sont administrés à 816 élèves répartis dans ces deux groupes, avant et après leur visite. Ils portent d'abord sur les apprentissages cognitifs, avec pour chaque question 5 réponses possibles. Ils portent ensuite sur l'attitude des élèves envers les musées. L'auteur conclut que les visites guidées produisent plutôt des effets cognitifs d'apprentissage alors que les visites non guidées produisent plutôt des effets positifs sur l'attitude envers les musées⁴⁵.

40 DAVALLON J., GOTTESDIENER H., VILATTE J.-C., *art. cit.*

41 WASHBURN W. E., « Do Museums Educate? », *Curator. The Museum Journal*, 18, 1975, p. 211-218.

42 LEE MASON J., « Annotated Bibliography Of Field Trip Research », *School Science and Mathematics*, 80 (2), 1980, p. 155-166.

43 Pour les références à nombre de ces études se reporter à la bibliographie analytique en fin d'ouvrage.

44 Pour ce qui est des visiteurs adultes, voir bien entendu les études classiques de BOURDIEU P. et DARBEL A., *L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Éditions de Minuit, 1966, et PASSERON J.-C., PEDLER E., *Le temps donné aux tableaux : compte rendu d'une enquête au musée Granet*, Marseille, CERCOM/IMEREC, 1991.

45 STRONCK D. R., « The Comparative effects of different museum tours on children's attitudes and learning », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 20, n° 4, 1983, p. 283-290.

Ces hésitations suggèrent une série de difficultés, renvoyant aux problématiques et aux méthodes d'investigations adoptées. Elles ont toutefois le mérite d'avoir conduit à des reformulations.

Tout d'abord, elles ont permis de repenser la question même des compétences interrogées. Les recherches d'abord centrées sur l'apprentissage factuel se sont élargies à d'autres dimensions, notamment affectives ou pratiques⁴⁶. Ensuite, elles s'accordent sur le fait que deux ou trois heures de visite ne peuvent, à elles seules, produire une acquisition définitive et substantielle de connaissances ou, plus encore, une modification durable et importante des comportements⁴⁷. Depuis les années 1990, le problème a été moins résolu qu'il ne s'est déplacé.

La recherche sur les visites scolaires place désormais au cœur de l'approche une acception plus extensive de la notion d'« apprentissage » : « Auparavant, on se demandait ce que l'on pouvait bien apprendre au musée, tandis que maintenant l'on considère que tout peut être apprentissage, il s'agit désormais de saisir les modalités et les conditions des modifications qui peuvent se produire chez les visiteurs »⁴⁸. L'accent est mis sur le « comment » et non plus sur le « quoi », sur le processus en lieu et place du résultat. C'est l'expérience de visite qui est au cœur de l'analyse⁴⁹. Cette seconde catégorie de recherches aboutit à plusieurs conclusions.

Tout d'abord, les connaissances préalables des élèves apparaissent primordiales dans la structuration de ce qu'ils vont faire de leur visite. Il peut s'agir de la préparation en amont d'une visite ou des visites répétées d'un même musée⁵⁰ mais, plus encore, des savoirs, au sens large, détenus par les élèves⁵¹. Une telle conclusion invite à reconsidérer l'idée même d'une transformation sociale des élèves par le musée. En effet, si la visite produit des effets, c'est d'abord en fonction des connaissances et représentations préalables détenues par les élèves. Ces savoirs préalables, que certains auteurs qualifient de « *museum perceptual filters* »⁵², et ces motivations, ces

46 BEVINS R. A., BITGOOD S., « Developing a device to assess attitudes toward snakes », *Visitor studies*, 1989, 2 (1), p. 123-130.

47 BITGOOD S., « School Field Trips : an overview », *Visitor Behavior*, 4 (2), 1989 et *Social Design in Museums: The Psychology of Visitor Studies*, vol. 2, Edinburgh, Museums etc., 2011, p. 348-373.

48 DAVALLON J., GOTTESDIENER H., VILATTE J.-C., *Art. cit.*

49 FALK J. et DIERKING L., *The Museum Experience*, Washington D.C., Whalesback Books, 1992 et *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*, Walnut Creek CA, AltaMira Press, 2000. D'autres versions ont été depuis formalisées, elles sont cependant toutes proches de l'analyse de John H. Falk et Lynn D. Dierking, par exemple, LEINHARDT G., « Museums, Conversations, and Learning », *Revista Colombiana de Psicología*, 23 (1), 2014, p. 13-33.

50 Pour travailler sur ces visites répétées, voir PISCITELLI B., McARDLE F. A. et WEIER K. L., « Museums and Young Children: Partners in Learning about the World. », in WRIGHT S. (ed.), *Children, meaning-making and the arts*, Pearson Education Australia, Frenchs Forest, New South Wales, p. 167-192; WOLINS I. S., JENSEN N. et ULZHEIMER R.N., « Children's Memories of Museum Field Trips: A Qualitative Study », *Journal of Museum Education*, 17 (2), 1992, p. 17-27.

51 Ce point est encore souligné dans GRIFFIN J., « Research on Students and Museums: Looking more Closely at the Students in School Groups », *Science Education*, vol. 88, n° 1, 2004, p. 59-70.

52 STYLIANOU-LAMBERT T., « Perceiving the Art Museum », *Museum Management and Curatorship*, 24 (2), 2009, p. 139-158.

« agenda »⁵³, conditionnent ce qui est perçu par les élèves. Ils peuvent donc orienter, modifier, requalifier, voire empêcher la supposée « transmission »⁵⁴.

Plusieurs motivations de la visite ?

Kristy Brugar a observé des enfants âgés de 4 à 6 ans engagés dans un programme annuel de visites des musées de leur ville. Les élèves sont principalement issus des classes populaires ou des classes moyennes et habitent non loin des différents musées concernés (un musée d'histoire naturelle, un centre interactif de science et une galerie d'art). La méthode employée est qualitative : observation des visites, enregistrement vidéo des interactions des enfants et des adultes, enregistrement sonore des conversations des enfants. L'auteur met en évidence des tensions entre les différentes motivations des acteurs en présence. Par exemple, quand le guide insiste sur les qualités artistiques de tel tableau, l'enfant, lui, s'intéresse à ce qui est représenté, en l'espèce des dinosaures, et ne prête pas attention aux propos du guide. Ces décalages conduisent à des incompréhensions répétées et, parfois, à des conflits⁵⁵.

Ensuite, les recherches existantes mettent en évidence l'importance des interactions dans l'expérience de visite des enfants⁵⁶. Elles soulignent le rôle de celles-ci tant entre enseignants et enfants qu'entre les enfants eux-mêmes⁵⁷. Cette approche montre ainsi que, si une observation globale du groupe d'élèves peut donner l'impression que ceux-ci ne s'impliquent pas dans la visite et dans l'apprentissage, l'étude fine des échanges entre les élèves indique au contraire que ceux-ci traitent effectivement de la visite, mais selon des formes non-attendues car jugées le plus souvent illégitimes⁵⁸.

Enfin les travaux en cours s'intéressent de manière privilégiée aux effets de long terme des visites scolaires dans les musées. Il faudrait attendre plusieurs semaines,

53 FALK J. H., MOUSSOURI T. et COULSON D., « The Effect of visitor's agenda on museum learning », *Curator. The Museum Journal*, 41 (2), 1998, p. 35-46.

54 ANDERSON D., PISCITELLI B., EVEREU M., « Competing Agendas: Young Children's Museum Field Trips », *Curator*, 51 (3), 2008, p. 253-273. JOHANSON K. et GLOW H., « "It's not enough for the work of art to be great": Children and Young People as Museum Visitors », *Participations*, 9 (1), p. 26-42. et LUCAS K. B., « One teacher's agenda for a class visit to an interactive science center », *Science Education*, n° 84, 2000, p. 524-544.

55 BRUGAR K. A., « Thinking Beyond Field Trips: An Analysis of Museums and Social Studies Learners », *Social Studies Research & Practice*, vol. 7, n° 2, 2012, p. 32-49.

56 Outre les visites scolaires, plusieurs de ces travaux portent sur les visites familiales (voir bibliographie analytique en fin d'ouvrage). Pour une synthèse sur les modalités de visite, mais encore une fois sur les seuls musées d'art et de science, JOHANSON K. et GLOW H., « "It's not Enough for the Work of Art to be Great": Children and Young People as Museum Visitors », *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, vol. 9, n° 1, 2012, p. 26-42.

57 ECKHOFF A., « The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences », *Early Childhood Education Journal*, 35, 2008, p. 463-472; MARCUS A.-S., LEVINE T.-H. et GRENIER R.-S., « How Secondary History Teachers Use and Think About Museums: Current Practices and Untapped Promise for Promoting Historical Understanding », *Theory & Research in Social Education*, vol. 40, n° 1, 2012, p. 66-97 et SCHAUBLE L. et Ali., « Outside the Classroom Walls: Learning Informal Environments », in SCHAUBLE L. et GLASER R. (ed.), *Innovations In Learning: New Environments for Education*, New York Routledge, 1996, p. 5-24.

58 GRIFFIN J., « Research on Students and Museums : Looking more Closely at the Students in School Groups », *Science Education*, vol. 88, n° 1, 2004, p. 59-70.

plusieurs mois, voire plusieurs années pour saisir ce qui est « appris » au musée. Des recherches récentes portent ainsi sur les souvenirs de ces sorties scolaires⁵⁹.

Comment saisir le souvenir de la visite ?

En 1997, John H. Falk et Lynn D. Dierking publient un article sur l'évaluation de l'impact de long terme des « *school field trips* »⁶⁰. 128 personnes ont été interrogées au sujet de leurs souvenirs de visites scolaires : 34 enfants de 9 à 10 ans, 48 de 13 à 14 ans, 46 de 20 ans ou plus. Plus de 90 % des enquêtés se souviennent de ces visites. Dans tous les cas, les enquêtés les plus jeunes s'en souviennent mieux que les plus âgés. Les visiteurs se souviennent de beaucoup de choses, notamment avec qui ils ont visité, ce qu'ils ont fait, parfois ce qu'ils ont mangé. Ces visites ont donc un impact. Il reste que celui-ci n'est pas celui attendu par les professionnels des musées ou par l'école. L'apprentissage apparaît dans ces études comme le produit aléatoire et varié d'un assortiment hasardeux de souvenirs. Surtout, les souvenirs sont plus aisément reconstruits quand l'individu peut s'appuyer sur des contextes diversifiés, bien au-delà du contexte scolaire. C'est lorsque le souvenir de la visite peut s'inscrire aussi dans d'autres cadres que les enquêtés se le rappellent le mieux. Par exemple, untel a planté un arbre à l'issue de la visite, il le voit désormais quotidiennement ce qui ravive sa mémoire, pour un autre sa petite sœur a fait quelques années plus tard la même visite, etc.⁶¹

Les élèves dans les musées d'histoire : un pouvoir magique ?

En France comme aux États-Unis ou en Grande-Bretagne, cette importante littérature sur les visites scolaires frappe néanmoins par la quasi-absence de travaux sur les musées d'histoire. Le récent ouvrage *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* constitue à cet égard une première. Dans l'introduction, Phyllis Rabinéau constate ainsi que « jusqu'à très récemment, très peu de travaux ont porté sur les publics des musées d'histoire »⁶². Cette lacune interpelle d'autant plus que, précisément, les écoliers-visiteurs, et au-delà les « jeunes », sont la cible déclarée de la transmission du passé, alors que ce public particulier est aussi jugé « moins intéressé par le passé que les groupes plus âgés »⁶³.

Plus encore, la surreprésentation des musées de science dans les études concrètes des visites scolaires et la sous-représentation des musées d'histoire entrent en totale contradiction avec les poids respectifs de ces deux types d'institutions dans les

59 FALK J., HOLLAND D., *Summative Evaluation of the "American Encounters" exhibition at the National Museum of American History*, Annapolis, Md: Science Learning, inc., 1994.

60 WOLINS I. S., JENSEN N. et ULZHEIMER R., « Children's Memories of Museum Field Trips: A qualitative study », *art. cit.*

61 Sur ce point, les recoupements avec les conclusions de Maurice Halbwachs sont frappants et pourtant non-explicités par les auteurs, HALBWACHS M., *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997 [1950 édition posthume].

62 RABINEAU P., *op. cit.*

63 DAVALLON J., GOTTESDIENER H., VILATTE J.-C., *art. cit.*

pratiques culturelles. En France⁶⁴, en 2013, sur les près de 1 000 musées dépendants du ministère de la Culture, 32 % sont consacrés à l'histoire, contre 11 % consacrés à la nature, aux sciences et aux techniques⁶⁵. De même, sur les un peu plus de 63 millions de visites annuelles, 18 % concernent les musées d'histoire contre seulement 7 % ceux de science⁶⁶.

Pourquoi, dès lors, ce peu d'intérêt pour les musées d'histoire ? Comme il a été rappelé, les études sur les publics scolaires ont d'abord été suscitées par les institutions culturelles elles-mêmes. À cet égard, jusqu'à aujourd'hui, le fonctionnement même des musées d'histoire repose sur une croyance largement partagée, et très peu éprouvée, en l'existence et l'importance sociale de la transmission du passé à l'égard des « jeunes générations ». La plupart des acteurs du champ, de l'enseignant au commissaire d'exposition, adhèrent fortement à l'idée qu'être exposé, confronté au passé, dans la classe comme au musée, permet non seulement d'acquérir des connaissances (ici il en va de même pour les musées de science) mais aussi, et peut-être plus fondamentalement, d'en tirer des leçons citoyennes et donc d'orienter les comportements sociaux en renforçant le patriotisme, la tolérance et l'habilité à résister à l'acte violent. Ce statut social singulier rend difficile toute étude, par définition critique au sens sociologique du terme, sur l'expérience des écoliers dans de tels musées. Conduire de telles recherches nécessite, en effet, une prise de recul vis-à-vis du pouvoir jusqu'ici considéré comme quasi-magique des musées d'histoire. Ce décalage de perspective va également de pair avec une réflexion méthodologique : comment saisir non seulement l'expérience de visite mais la manière dont celle-ci peut conduire (ou pas) à des changements de comportements sociaux et à l'incorporation de valeurs ?

S'intéresser aux visites scolaires au musée d'histoire impose enfin de surmonter un paradoxe. Les études conduites en Europe, en Amérique du Nord ou en Australie sur le rapport au passé montrent, en effet, deux faits contradictoires. Les musées sont considérés par les moins de 25 ans comme la source la plus fiable sur l'histoire, tandis que les manuels scolaires et le discours des enseignants leur inspirent peu confiance⁶⁷. Mais, dans le même temps, le musée est peu utilisé par les jeunes comparé à d'autres supports de la connaissance du passé, comme les films et les sites internet, en lesquels ils disent pourtant n'avoir guère confiance.

Quelques rares travaux existent toutefois sur les visites de classes dans les musées d'histoire. Ils ne relèvent pas du champ des études sur les visiteurs. Ils appartiennent au domaine des recherches sur l'enseignement et la didactique de l'histoire. Ces travaux s'intéressent à la « conscience historique » des élèves et notamment à la

64 Le constat est sensiblement similaire aux États-Unis. Selon l'American Association of Museums, il y aurait approximativement 6 692 musées d'histoire aux États-Unis, auquel il faut ajouter 1 942 maisons et sites historiques. Ils constitueraient près de 50 % des musées du pays. ROSENZWEIG R. et THELEN D., *The Presence of the Past : Popular Uses of History in American Life*, New York, Columbia University Press, 1998.

65 Rapport *Patrimoines*, DEPS, 2014.

66 Il convient de souligner que ces deux catégories sont, à leur tour, marginales eu égard aux musées d'art qui représentent 65 % des visites en 2013 et comptent les 10 expositions temporaires les plus fréquentées sur l'année.

67 CONRAD M., NORTHROP D., LÉTOURNEAU J., « Canadian and Their Pasts: An Exploration in Historical Consciousness », *The Public Historian*, 31 (9), 2009, p. 15-34.

manière dont la visite du musée d'histoire permet son augmentation⁶⁸. Les élèves savent-ils davantage de choses au sortir de l'exposition ? Ces questionnements font écho aux études quantitatives sur la « mémoire » des jeunes générations, hors de tout contexte muséal, qui se multiplient depuis quelques années⁶⁹.

Ces travaux sur la « conscience historique » laissent toutefois implicite la croyance que la connaissance et la familiarisation avec le passé engendrent d'elles-mêmes des modifications de comportement chez les citoyens en devenir que sont les élèves. De plus, ils proposent une approche évaluatrice de l'expérience de visite des jeunes élèves dans un cadre d'analyse qui demeure celui de l'école et du programme. Le regard, le fameux *visitors' gaze*⁷⁰, des élèves confrontés à une exposition d'histoire reste encore largement à décoder.

Cet ouvrage s'aventure sur le chemin de ce décodage. Pour cela, et si nous espérons qu'il dialoguera avec bonheur avec les travaux existants, il se place dans une perspective décalée. Il entend tout d'abord déplier davantage l'analyse pour, par exemple, laisser ouverte jusqu'à la qualification même de la visite comme « historique » ou « mémorielle », ou encore poser explicitement les questions laissées implicites sur le statut social du musée d'histoire. Pour y parvenir, nous avons choisi de nous donner la liberté de l'enquête et de ne pas pré-coder le regard des enfants par des attentes préalables en termes de connaissance historique ou d'attitudes sociales⁷¹. Cet ouvrage trouve ainsi sa place dans la voie ouverte par plusieurs recherches ethnographiques approfondies sur les appropriations sociales de l'histoire et de la mémoire par les « jeunes » dans le cadre d'autres dispositifs institutionnels tels que l'école, les mémoriaux et les sites des anciens camps de concentration⁷².

Plutôt qu'apporter des réponses définitives, ce qui suit se propose donc d'ouvrir une voie de questionnement sur la mobilisation sociale contemporaine du musée et de la mémoire à des fins d'éducation, notamment à la citoyenneté. Les événements survenus en janvier 2015 à Paris ont en effet conduit l'État français, et notamment les ministères de la Culture et de l'Éducation Nationale, à avoir un recours croissant à la « mémoire », incarnée dans des « lieux » ou dans des « œuvres ». Ainsi le « Plan antiracisme », annoncé par le gouvernement le 17 avril 2015, place « Culture, Mémoire, Histoire » parmi les quatre piliers de son initiative, et inscrit pleinement les visites de classes dans les musées d'histoire au sein

68 MANCE J. et SAVOIE H., « De l'influence d'une visite au musée sur la conscience historique des élèves du primaire », *Canadian Journal of Social Research*, Spring 2011, p. 42-72.

69 Sur ce point, voir l'étude réalisée par la Fondation pour la mémoire de la Shoah et la Fondation pour l'innovation politique, *Mémoires à venir, une enquête internationale sur la mémoire du XX^e siècle* (2015), consultable sur le site de la Fondation pour la mémoire de la Shoah.

70 FYFE G. et ROSS M., « Decoding the visitors' gaze », in MACDONALD S. et FYFE G. (dir.), *Theorizing Museums*, 1996, Oxford, Blackwell, p. 83-104.

71 Pour une posture qui a plusieurs points communs avec la nôtre sur un autre type de musée, LAWRENCE G., « Rats, street gangs, and culture: Evaluation in museums », in KAVANAGH G. (ed.), *Museum Languages: Objects and Text*, Leicester, Leicester University Press, 1991, p. 9-32.

72 Se reporter à la bibliographie analytique en fin d'ouvrage sur ces deux catégories de recherche.

du dispositif⁷³. Cette attente politique rend indispensable une approche réflexive des manières dont les élèves vivent de telles visites pour en constater les possibles effets, y compris inattendus, voire pervers, en terme d'« intégration » ou de lutte contre les stéréotypes de genre, autant de vertus attribuées à la visite scolaire des musées d'histoire comme à de nombreux autres supports de la présence du passé.

À la recherche des leçons du passé : retour sur six expositions

L'année 2014 a marqué le début de la commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale. Cet anniversaire a donné lieu à de nombreuses manifestations parmi lesquelles des expositions. Les rectorats et académies ont incité les enseignants à y emmener leurs élèves⁷⁴. Ces initiatives nous ont semblé délimiter un terrain d'enquête original pour nous interroger sur ce qui se passe dans l'expérience de visite d'une classe au sein d'un musée d'histoire dans un contexte commémoratif.

Le choix de ce terrain doit aussi beaucoup aux dialogues fructueux entre chercheurs et institutions patrimoniales. Le lieu de naissance de cet ouvrage est ainsi l'Université Paris Nanterre où se situent l'ISP (Institut des sciences sociales du politique), un laboratoire de recherches en sciences sociales, et la BDIC (Bibliothèque de documentation internationale contemporaine), une bibliothèque, un musée et un centre d'archives et de recherches, qui possède un des fonds les plus importants au monde sur la Première Guerre mondiale. Dans un premier temps, trois expositions parisiennes destinées à commémorer la Première Guerre mondiale ont été retenues pour être constituées en terrain d'enquête. Puis, une convention signée avec la Mission du Centenaire, intéressée par la connaissance du rapport des visiteurs à certains des projets qu'elle a soutenus, a permis que cette enquête puisse être conduite également en province. Ce sont donc au final six expositions qui en composent le terrain.

Outre l'effet d'opportunité qui a présidé à circonscrire notre terrain à des expositions liées au Centenaire, ce choix découle aussi des vertus prêtées à cette « mémoire de la Première Guerre mondiale », tant par certains responsables politiques que par les administrations et une partie des praticiens de l'histoire⁷⁵. Le récit de la Première Guerre mondiale est en effet largement considéré comme un ferment de consensus. C'est ainsi qu'en 2008, dans son rapport sur l'avenir des commémorations nationales, la commission Kaspi, du nom de son président, proposait que

73 Pour une présentation détaillée, « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », <http://www.education.gouv.fr/cid86129/grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique-lancement-des-assises.html>, consulté le 4 mai 2015.

74 « Les commémorations du centenaire de la Première Guerre mondiale », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 24, 13 juin 2013.

75 *Le Livre Blanc sur la Défense et la Sécurité Nationale*, 2008 et documents préparatoires des travaux de la Mission du Centenaire.

le 11 novembre devienne un « *memory day* » fédérateur à la française⁷⁶. La journée nationale annuelle a d'ailleurs été depuis rebaptisée en ce sens pour devenir celle de la « commémoration de l'Armistice du 11 novembre 1918 et de l'hommage rendu à tous les morts pour la France »⁷⁷. Plus encore, ces attentes formulées à l'égard de ce segment de l'histoire de France sont déclinées à l'échelle scolaire. La mémoire de la Seconde Guerre mondiale, notamment de la Shoah, mais aussi celles de la colonisation ou de la Guerre d'Algérie sont parfois considérées comme de possibles sujets de division et de conflits entre les élèves. La mémoire de la Première Guerre mondiale, elle, est jugée comme une mémoire consensuelle susceptible de parler à tous les élèves et de produire d'importants effets « intégrateurs ». Ainsi, en 2009, Hubert Tison, président de la Société des agrégés d'histoire et géographie, considérait encore que :

« [La bataille de Verdun] est un lieu de mémoire nationale pour tous les élèves français, et particulièrement pour des élèves d'origine maghrébine ou africaine souvent en mal d'identité. Un effort didactique important doit être fait dans les cours et les manuels pour rappeler le rôle de leurs ascendants dans la Grande Guerre. À Verdun, ont combattu, se sont côtoyés des soldats de toutes confessions. Le Mémorial consacré aux soldats musulmans, inauguré en juin 2006 par le président de la République, est un excellent moyen d'intégration dans l'histoire nationale des mémoires de ces combattants [...] »⁷⁸.

La décision de mettre l'accent sur la visite d'expositions commémorant la Première Guerre mondiale permet ainsi de poser des questions sur la présence contemporaine du passé et sur le rôle dont elle se voit investie.

Le choix des six terrains singuliers qui composent notre enquête découle de plusieurs questions de recherche centrales. La première touche au cadre social que constitue l'institution présentant l'exposition. C'est pourquoi nous avons cherché à inclure dans notre corpus tant des expositions présentées par des musées que par des bibliothèques et des centres d'archives, tant à Paris qu'en province⁷⁹. De même, nous avons porté attention à des musées généralistes et à des musées spécialisés sur l'histoire des guerres, la Première Guerre mondiale bien sûr, mais aussi la Seconde. Ensuite, nous avons souhaité nous intéresser à des expositions qui placent alternativement le curseur sur l'échelle européenne, coloniale, métropolitaine, ou encore départementale de la guerre. Enfin, l'enjeu du rapport entre civil et militaire nous semblant important, nous avons inclus des mises en avant variées des supports matériels et des institutions qui relèvent de l'une ou l'autre

76 *Rapport de la commission de réflexion sur la modernisation des commémorations publiques, présidée par André Kaspi*, novembre 2008, consultable sur le site de La Documentation française.

77 Loi n° 2012-273 du 28 février 2012, fixant au 11 novembre la commémoration de tous les morts pour la France.

78 TISON H., « Verdun dans l'enseignement et dans les manuels scolaires », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 2009, vol. 3, n° 235, p. 100. Cette vision ne fait toutefois pas l'unanimité chez les enseignants, ainsi que la commémoration du Centenaire l'a fait apparaître, « Centenaire de la Première Guerre mondiale, à l'école, la mémoire militarisée », <http://blogs.rue89.nouvelobs.com/journal.histoire/2013/07/09/centenaire-de-la-premiere-guerre-mondiale-la-memoire-scolaire-militarisee-230757>, consultée le 4 mai 2015 et « Enseigner la guerre », *Le Monde*, 13 octobre 2013.

79 Le rapport *2014 Patrimoines* du ministère de la Culture indique que 60 % des visites de musées ont lieu en Île-de-France. Le musée de l'Armée, incluant le tombeau de Napoléon, est le musée d'histoire le plus fréquenté, avec 1 375 000 de visiteurs en 2013. À titre d'indication, le musée du Louvre, le plus visité de France, en a compté 9 134 000 cette année-là.

de ces dimensions. Les six expositions retenues se distinguent également par leurs muséographies, la période de la Première Guerre traitée et le type d'objets et documents mobilisés.

Les terrains constitutifs de l'enquête sont ainsi : *Été 1914. Les derniers jours de l'ancien monde*, présentée à la Bibliothèque nationale de France du 25 mars au 3 août 2014; *Join Now! L'entrée en guerre de l'empire britannique*, présentée du 28 juin au 29 décembre 2014, et plus largement la collection permanente du musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux; *Août 1914. Tous en guerre*, présentée aux Archives nationales du 19 septembre 2014 au 22 janvier 2015; *Vu du front. Représenter la Grande Guerre*, au musée de l'Armée/musée d'Histoire contemporaine – bibliothèque de Documentation et d'Information contemporaine, présentée du 15 octobre 2014 au 25 janvier 2015; *Poilus de l'Isère*, au musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère-Maison des droits de l'Homme, présentée du 12 novembre 2014 au 18 mai 2015; *Marseillais, fais ton devoir!*, aux Archives municipales de Marseille, présentée du 14 novembre 2014 au 17 mai 2015⁸⁰.

À travers la (re) visite de ces expositions, c'est donc un chemin peu emprunté qu'entend suivre cet ouvrage. Il pose pour cela plusieurs questions : qui sont les visiteurs scolaires des six expositions étudiées ? Quelles sont les expériences de visite des élèves ? Quels matériaux et supports privilégient-ils ? Que voient-ils et que font-ils du passé pendant mais également après l'exposition ? Quels effets produisent ces visites, eus égard, notamment, à ceux qui sont attendus par les institutions tant muséales que scolaires ?

Qui sont les visiteurs scolaires ? Cette question peut s'entendre de plusieurs manières. Tout d'abord, il s'agit de s'interroger sur leur position au sein même de l'école. À quel niveau de classe et à quel type d'établissement appartiennent les classes qui visitent effectivement de telles expositions ? Et ces caractéristiques qui leur sont propres construisent-elles des profils types d'expérience ? La récente étude sur la manière dont les élèves racontent l'histoire nationale a ainsi montré que les effets de l'école en termes de récit du passé et d'appropriation de l'enseignement d'histoire étaient très forts pour les classes de primaire et l'étaient nettement moins pour les classes du secondaire⁸¹. Ensuite, la question doit être posée au sein même de la société. Les visiteurs scolaires ressemblent-ils, d'un point de vue socio-économique, géographique, ethnico-religieux ou encore généré, aux visiteurs adultes ou aux « jeunes » venus librement ? Là encore, les observations de l'enseignement de l'histoire dans les classes invitent à faire l'hypothèse que les leçons du passé sont parfois implicitement destinées prioritairement aux enfants « issus de l'immigration » dont il est attendu qu'elles en fassent de bons citoyens français, au risque de produire du rejet ou de l'essentialisation⁸². Retrouve-t-on

80 Une présentation synthétique des grandes lignes sémiotiques est consultable à la fin de cet ouvrage dans la rubrique « Les expositions ». S'y ajoutent les enquêtes que Sofia Tchouikina conduit au sein des expositions consacrées à la Première Guerre mondiale en Russie. La Russie célèbre en effet pour la première fois de son histoire, à renfort d'expositions, l'anniversaire du conflit. Pour davantage d'informations <http://memu.hypotheses.org/189>.

81 *Quand les élèves racontent l'histoire nationale. Questions à l'enseignement*, actes audio du colloque éponyme qui s'est tenu à Lyon les 19 et 20 mai 2014, consultables sur <http://aggiornamento.hypotheses.org/2096>.

82 FALAIZE B., « Quand les enseignants français traitent de l'immigration », *L'Année du Maghreb*, n° 4, 2008, p. 423-438.

ce mécanisme lors des visites scolaires ? Dans quelles mesures celles-ci produisent ce type d'effets pervers ?

Ce questionnement rejoint les travaux récents sur les effets produits par les politiques visant à favoriser les pratiques culturelles chez des populations peu acculturées à la culture légitime, que sont, dans notre cas, les élèves de milieux populaires conduits au musée d'histoire par l'école. Les recherches de Cosmina Ghebaur constituent, à ce sujet, un éclairage précieux. Cette sociologue a travaillé sur les politiques de médiation de la ville de Fleury-la-Rivière (Marne) visant à amener des migrants dans des lieux culturels comme le musée du Quai-Branly⁸³. Elle montre alors comment les dispositifs de médiation d'« inclusion sociale » façonnent, ou du moins renforcent parfois, l'exclusion de certaines populations. « Le non-public semble en partie fabriqué par les organismes et les institutions, qui paradoxalement cherchent à diminuer sa distance à la culture, tandis que la fabrication elle-même fait l'objet d'un déni »⁸⁴. Qu'en est-il pour les enfants et les adolescents qui, pour la majeure partie d'entre eux, nous l'avons vu, vont au musée d'abord et quasi-exclusivement à travers l'école ?

Enfin, que voient donc ces élèves et que font-ils du passé ? Et plus encore, n'est-il question de passé dans cette expérience ? La plupart des réflexions sur les appropriations sociales de l'histoire mettent ainsi l'accent sur le filtre de l'histoire personnelle et familiale dans la perception du propos historique⁸⁵. Il s'agira dans ce qui suit de laisser ouverte la possibilité qu'il soit aussi question d'autre chose que du passé ou du cadre scolaire dans la visite des classes. Une attention particulière sera portée aux valeurs exprimées par les élèves, que celles-ci transparaissent sous une forme légitime comme l'indignation devant le drame ou illégitime comme le rire moqueur face à l'horreur.

Afin de tenter de répondre à ces questions, plusieurs choix méthodologiques ont été faits. Tout d'abord, rompant clairement avec les questionnements en termes d'apprentissage, aucun questionnaire de connaissance n'a été réalisé en amont ou en aval de la visite. Nous sommes unanimes, de ce que nous avons observé, lors de ces visites les enfants apprennent relativement peu sur un plan factuel, et lorsque des « faits » sont retenus c'est parfois de manière erronée⁸⁶. Notre intérêt est ailleurs. Notre parti pris méthodologique découle d'abord des attentes institutionnelles spécifiques adressées au musée d'histoire, musée de la « transformation sociale » par excellence. Tout l'enjeu est bien là : si transformation il y a, il nous a semblé impossible de la réduire à l'évaluation de connaissances factuelles. Plus encore, de nombreuses études ont mis en évidence l'ethnocentrisme de classe

83 GHEBAUR C., « Les non-publics de la culture. Une approche ethnographique de situations de réception demi-contraintes », *Revue internationale de communication sociale et publique*, n° 9, 2013, p. 77-94, et « Le non-public à l'œuvre. Ethnographie d'une sortie au musée du Quai-Branly avec le centre social », *Sociologie de l'art*, 1 (opus 22), 2014, p. 191-219.

84 GHEBAUR C., « Le non-public et la culture. Une étude de cas en banlieue », *Terrain*, n° 52, 2012, p. 144-155.

85 LÉTOURNEAU J., BOPP P., « Les images photographiques dans les expositions sur les crimes de la Wehrmacht ou comment l'histoire devient intime » in WAHNICH S. (dir.), *Fictions d'Europe. La guerre au musée*, Paris, Édition des archives contemporaines, 2003, p. 189-211.

86 Évidemment, ce sera tout le travail du professeur de revenir sur la visite en classe pour transformer cet apprentissage initial.

d'une partie des questionnaires portant sur les pratiques culturelles⁸⁷. Enfin, la pratique du questionnaire de connaissances tend à rappeler le cadre scolaire et l'évaluation éducative dont l'enquête souhaitait se démarquer⁸⁸. Notre objectif a été de tenter, le plus possible, de ne pas catégoriser au préalable l'interaction et la visite. Cet ouvrage s'autorise ainsi à considérer que l'usage fait de ces expositions par les élèves peut dépendre de paramètres étrangers à ce dont il y a réception, sans pour autant que cela signifie qu'il ne se passe rien ou qu'il se passe ce qui ne devrait pas se passer⁸⁹.

Des questionnaires sur l'expérience de visite ont par contre été administrés, des entretiens ont été réalisés et de nombreuses séquences d'observation ont été conduites⁹⁰. Quand cela fut possible, nous, et plus particulièrement Gwendoline Torterat, avons suivi les classes en amont et en aval des visites comme lors des ateliers pédagogiques proposés. L'observation a pu alors porter tant sur les interactions au sein des groupes et avec les professeurs qu'avec les supports et les matériels exposés. Une attention particulière a ainsi été portée au rapport aux écrans et à l'univers numérique censés être privilégiés par les jeunes visiteurs. Fût-ce modestement, cet ouvrage entend ainsi prendre au pied de la lettre la remarque de Laurence De Cock :

« Une expérience pédagogique s'observe tout autant dans son processus de déroulement que dans ses productions finalisées. C'est peut-être cette partie-là, plus invisible et moins saisissable qu'il serait intéressant d'entrevoir. Il s'agirait ainsi d'entrer dans l'atelier et de monter sur les échafaudages. Or, c'est souvent ce qu'il nous manque dans toutes ces présentations de projets [pédagogiques réalisés par les classes] : le cahier de bord, celui où figurent les tâtonnements, les bifurcations, les surprises, les moments de doutes etc. Comment les élèves travaillent-ils sur leurs archives ? Quelles sont leurs questions, leurs résistances, leurs surprises ? »⁹¹

Ce souhait d'entrer dans l'« atelier » et de monter sur « l'échafaudage » nous a conduits à saisir également l'expérience de la visite scolaire hors du cadre de celle-ci : en amont et en aval, quand cela fut possible, mais aussi en échangeant sur cette question avec des enfants et des adolescents, voire des jeunes adultes, à distance

87 HOOD M.-G., « After 70 Years of Audience Research, What have we learned? Who comes to Museums, Who does not, and why? », *Visitor Studies*, vol. 5, n° 1, 1993, p. 22. Elle s'appuie sur une réflexion plus large menée dans les années 1970 autour des questionnaires interrogeant les pratiques culturelles et les loisirs.

88 De nombreuses recherches ont mis en évidence les effets pervers, en termes d'apprentissage et de bénéfice de la visite, de l'usage d'un questionnaire par les enseignants eux-mêmes. Voir MELTON A.-W., *Experimental Studies of The Education of Children in a Museum of Science*, 1936, mais aussi NYAMUPANGEDENGU E., OYOO S. O., « Moving beyond the Controversy towards an Improvement of Worksheets that are used by Learners during Museum Visits », *International Journal of Learning*, 17 (7), 2010, p. 501-510, ou encore McMANUS P., « Worksheet induced behaviour in the British museum (Natural History) », *Journal of Biological Education*, 19 (3), 1985, p. 237-242; RENNIE L. J. et McCLAFFERTY T., « Using Visits to Interactive Science and Technology Centers, Museums, Aquaria and Zoos to promote learning in Science », *Journal of Science Teacher Education*, 6 (4), 1995, p. 175-185.

89 Dans un autre contexte, Jean-Claude Passeron a ainsi parlé du pacte faible des images, PASSERON J.-C., « L'usage faible des images : enquêtes sur la réception de la peinture », in *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 2006 [1^{ère} éd. 1991], p. 399-442.

90 De même, des utilisateurs d'équipements culturels autres que les musées et les expositions d'histoire ont été approchés pour parler avec eux de leur pratique, et plus spécifiquement des commémorations.

91 COCK L. DE, « Commémorer la Grande Guerre à l'école en 2014 », *Observatoire du Centenaire de l'Université Paris 1*, février 2015, https://www.univ-paris1.fr/fileadmin/IGPS/De_cock_-_Grande_guerre_%C3%A0_1_Ecole.pdf, consulté le 4 mai 2015.

de l'école comme du musée, au sens spatial mais aussi temporel du terme. Des entretiens sur les visites scolaires dans les musées d'histoire ont ainsi été conduits, principalement par Sylvain Antichan, aux abords de musées d'art, de cinémas ou encore de bibliothèques. Ce choix méthodologique a permis, parmi d'autres avantages, de « faire avec » un constat transversal non sans conséquence sur le terrain initialement choisi : les expositions retenues ont visiblement connu un succès moins important qu'attendu, y compris pour ce qui concerne les visites scolaires⁹². On l'aura compris, ce qui suit n'a aucunement pour ambition d'apporter des réponses définitives à des questions complexes. Cet ouvrage vise tout d'abord à reformuler certaines d'entre elles pour ce qui concerne des musées d'histoire. Il espère ensuite ouvrir quelques pistes d'analyse et de recherche sur un terrain qui reste encore largement à explorer. Enfin, il ne prend sens qu'en écho avec les nombreux travaux effectués sur les visites familiales au musée⁹³, d'une part, sur la présence et les leçons du passé dans la société contemporaine, d'autre part.

92 De nombreuses visites scolaires initialement prévues sur nos terrains d'enquête ont dû être annulées suite aux attentats de janvier 2015, les établissements scolaires étant concernés par des mesures de sécurité spécifiques.

93 Nicolas Jensen conclut par exemple sa recherche en estimant que les enfants aiment apprendre au musée quand ils ont le choix, et donc de préférence dans le cadre familial, JENSEN N., « Children's Perceptions of their Museum Experience: a Contextual Perspective », *Children's Environments*, 11 (4), 1994, p. 300-324.

Chapitre 3

Les émotions face à l'histoire Entre normes sociales et illégitimité

« Tu ouvriras parfois ta fenêtre, comme ça, pour le plaisir...
Et tes amis seront bien étonnés de te voir rire en regardant le ciel.
Alors tu leur diras : "Oui, les étoiles, ça me fait toujours rire!"
Et ils te croiront fou.
Je t'aurai joué un bien vilain tour... »
Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince* (1943)

Comme l'ont montré les propos d'enseignants-visiteurs étudiés dans le premier chapitre de ce livre, il est parfois attendu que les émotions jouent un rôle moteur dans la mobilisation citoyenne des élèves à travers le passé. Lorsqu'a débuté, en 2014, le cycle des commémorations du centenaire de la Première Guerre mondiale, un ensemble de dimensions pédagogiques a été préconisé par le ministère de l'Éducation nationale. Près de neuf cent cinquante projets ont été reçus et plus de huit cent ont été retenus par la Mission du centenaire, sans compter les quelque cinq cent quarante classes qui se sont engagées dans le Concours des petits artistes de la mémoire¹. Si la mobilisation des émotions y tenait une place, il s'est également agi de ne pas s'y limiter. Comme l'explique Alexandre Lafon, directeur adjoint de la Mission du Centenaire² :

« L'idée n'était pas de faire de la Première Guerre mondiale un objet qui soit seulement mémoire combattante, petites fleurs, monuments aux morts et Marseillaise, mais au contraire qu'il y ait une appropriation sociale forte. La création d'un mouvement d'intérêt public a donc été préconisée. Le nom est aussi important. Il ne s'agit pas de la Grande Guerre mais de la Première Guerre mondiale, son essence historique. On n'est pas seulement dans le sensible. »

Si cette perspective ne nie pas les atouts, pour la transmission, d'un rapport affectif à l'histoire³, elle mise sur une orientation raisonnée des pratiques éducatives qui en épurerait les principales manifestations. À ce titre, elle se distingue nettement d'autres approches comme la pédagogie du « bouleversement affectif », la *Betroffenheitspädagogik*, liée à l'enseignement du nazisme en Allemagne après 1968⁴.

1 « Les petits artistes de la mémoire est un concours destiné aux élèves des classes de CM1 et de CM2. Il a pour objet de préserver et de transmettre aux plus jeunes la mémoire des combattants de la Grande Guerre. Ce concours est organisé par par l'Office national des anciens combattants et victimes de guerre », extrait de : <http://www.education.gouv.fr/cid57255/les-petits-artistes-de-la-memoire.html>.

2 Entretien réalisé le 17 mars 2014 à Paris.

3 ANSART P., « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », in MONIOT H. (dir.), *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 57-58.

4 LÜDTKE A., « "Coming to terms with the past": Illusions of Remembering, Ways of Forgetting Nazism in West Germany », *Journal of Modern history*, n° 65, 1993, p. 542-572 et OESER A., « Genre et enseignement de l'histoire. Étude de cas dans un Gymnasium de la ville de Hambourg », *Sociétés & Représentations*, n° 24, 2007, p. 111-128.

Laurence De Cok, enseignante du secondaire et chercheuse en didactique de l'histoire, parle ici des lycéens et laisse entrevoir la difficulté d'établir un rapport entre émotion et transmission :

« Non il n'y a pas de choc [elle rit]. C'est des ados hein ! Au mieux, il y a un intérêt, une attention, il y a des questions, oui. Émotionnellement, c'est la Shoah qui suscite de l'émotion. La colonisation aussi parfois, dans certains types d'établissement, mais pas la Première Guerre mondiale. S'il y a bien un truc qui est lisse, c'est ça. Et d'ailleurs, je pense que ça explique aussi le fait que ça marche aussi bien. On est précisément dans un champ qui est déconflictualisé dans ses échanges publics. Qui va dire, je vais lancer un grand débat : non le poilu n'était pas poilu ! Enfin, je veux dire euh... Même les fusillés aujourd'hui sont rentrés dans une forme de consensus national. La question du sacrifice et des victimes est un immense paradigme sacrificiel. Tout le monde s'y retrouve, y compris ceux qui ont désobéi. Et en plus, cette guerre a été gagnée. Il n'y a aucune raison de trouver des controverses dans cette guerre. Et je pense que c'est aussi l'une des raisons pour lesquelles ça marche. »

Il reste que les références nombreuses à la mobilisation de la mémoire familiale pour « intéresser » l'élève empruntent également à ce registre de l'affect, renouant avec les travaux sur la construction, au XIX^e siècle, d'un sentiment d'appartenance à travers une pédagogie émotionnelle⁵. La proximité avec le passé et le sentiment d'une certaine appartenance collective ne serait ainsi possible que dans la mesure où l'histoire personnelle de l'élève – du point de vue de ses propres origines familiales ou bien de son environnement géographique proche – est prise à témoin. En ce sens, l'empathie suscitée et attendue en Allemagne dans le cadre de la pédagogie du bouleversement affectif se retrouve sous d'autres formes dans l'enseignement de la Première Guerre mondiale en France, sans toutefois qu'une transformation radicale de l'élève ne soit attendue.

Un détachement banalisé, une distance consensuelle, une violence assimilée, tels semblent être les modes par lesquels les élèves adolescents appréhendent les conflits survenus au cours de la Première Guerre mondiale. Complexe, ce rapport semble varier en fonction de leur âge. Sous quelles formes les émotions civiques sont-elles perceptibles pour l'observateur ? La bonne distance vis-à-vis du passé suppose-t-elle une conduite émotionnellement balisée ?

La tristesse, la honte ou la colère sont considérées comme des vecteurs privilégiés de transmission. Ces émotions jouissent d'une légitimité, tandis que d'autres, comme le rire, l'ironie ou l'ennui sont frappés du sceau de l'illégitime⁶. Évidemment, cette économie morale des émotions liées à la transmission de l'histoire varie selon le cadre de la transmission. Un cadre national, et une lecture patriotique

5 Pour ne citer que les principaux exemples : CLOUGH P.-T., et O'MALLEY HALLEY J. (ed.), *The Affective Turn : Theorizing the social*, Durham, Duke University Press, 2007. THIESSE A.-M., *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, France Mission à l'ethnologie, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997. CARON J.-C., *À l'école de la violence : châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*, Paris, Aubier, 1999 et AMALVI C., *Les héros de l'histoire de France : comment les personnages illustres de la France sont devenus familiers aux français...*, Toulouse, Privat, 2001.

6 Dans le cas de la transmission de la mémoire de la Shoah en Allemagne, ces attentes à l'égard des émotions apparaissent avec une force particulière : BROWN J.-A., « "Our National Feeling Is a Broken One" : Civic Emotion and the Holocaust in German Citizenship Education », *Qualitative Sociology*, 4 septembre 2014, p. 1-18 et OESER A., « Rire du passé nazi en Allemagne. L'Eigensinn des adolescents face à l'histoire scolaire du nazisme », *Sociétés contemporaines* vol. 3, n° 99-100, 2015, p. 105-126.

du passé à transmettre, implique par exemple de prendre appui sur des émotions spécifiques⁷ qui peuvent conduire à valoriser jusqu'à des émotions *a priori* négatives telles que la haine⁸.

Ce troisième chapitre se propose de regarder à partir de quelques situations empiriques d'observation comment s'opère cette articulation entre citoyenneté, mémoire et émotions. Il s'insère ainsi dans une réflexion contemporaine plus large sur la citoyenneté affective⁹ telle qu'elle peut être, ou pas, construite dans un rapport à l'histoire. Si l'ensemble de ce livre concerne les visites scolaires des expositions, il importe de s'arrêter sur cette thématique dans l'arène même de l'école. C'est en effet pour venir en appui à la mise en avant des émotions et des leçons qu'elles sont censées porter qu'est organisée une large part des visites de classes dans les musées, mémoriaux ou expositions historiques.

Dans quel type de situations un élève est-il amené à éprouver la Première Guerre mondiale et de quelle façon? Il n'est pas rare d'observer un visiteur sourire lors d'une exposition, d'entendre un enfant rire en classe au cours du chapitre sur la Première Guerre mondiale ou durant un atelier au musée, plus particulièrement après la lecture d'une lettre de poilu pleine de désespoir. Comment analyser ce type de situations? Ce passage des larmes aux rires, du mal-être au bien-être, et inversement, choque souvent, entraînant la disqualification de la transmission, voire la stigmatisation des élèves. Certains commentateurs parlent alors de mépris et d'irrespect.

Sur les terrains d'enquêtes propres à cet ouvrage, dans l'enceinte de la classe comme lors d'ateliers pédagogiques au musée, nous avons tenté de décaler le point de vue pour, dans la mesure du possible, nous affranchir de toute considération morale. Il s'est d'abord agi de nous interroger sur la façon dont les élèves investissent émotionnellement un événement historique ineffablement violent. Pour ce faire, nous avons choisi de porter notre attention sur une situation pédagogique ordinaire, celle d'un cours d'histoire mené sur trois séances, dans une classe de CM2, cette étude de cas restant éclairée par l'observation d'autres situations de classe ou d'ateliers pédagogiques dans les musées. L'étude des visites scolaires d'une exposition historique ne peut en effet se comprendre que dans une mise en perspective avec l'enseignement de l'histoire en classe, qui s'inscrit par ailleurs davantage dans la durée et permet donc de réaliser des observations répétées d'un même groupe. Cette étude de cas de trois séquences d'enseignement de l'histoire de la Première Guerre mondiale, au sein d'une classe, sera enfin mise en regard de situations observées dans l'enceinte du musée.

7 THROSSELL K., *Child and nation: a study of political socialisation and banal nationalism in France and England*, Bruxelles, Peter Lang, 2015.

8 YEKELCHYK S., « The Civic Duty to Hate: Stalinist Citizenship as Political Practice and Civic Emotion », Kiev, *Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History*, 2006, n° 7 (3), p. 529–556.

9 FORTIER A.-M., « Proximity by Design? Affective Citizenship and the Management of Unease », *Citizenship Studies*, n° 14 (1), 2010 p. 17–30, et MARCUS G.-E., *Le citoyen sentimental. Émotions et politique en démocratie*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2008.

Se mettre à la hauteur de l'enfant ou comment enseigner la guerre à l'école primaire ?

Le choix d'une classe de CM2 permet de saisir la transmission de l'histoire de la Première Guerre mondiale alors même qu'elle n'est pas encore connue, apprise, domestiquée voire banalisée par les élèves. De plus, constatant la manière dont les recherches existantes privilégient le plus souvent l'étude des pratiques de surinvestissement pédagogique lors de l'enseignement de la Première Guerre mondiale, nous avons opté pour l'observation d'une pratique enseignante ordinaire¹⁰. Il s'agit ici, à l'inverse, de décrire des pratiques quotidiennes banales, celles au cours desquelles les chapitres se suivent, à un rythme souvent effréné, et où les thèmes et événements des programmes sont abordés de façon plus ou moins égale – un rythme que les enseignants déplorent souvent. Ces pratiques sont bien plus présentes que n'importe quelle autre et il convient de s'y attarder pour ne pas laisser penser que l'enseignement français est entièrement tourné, depuis 2014, vers une transmission à caractère commémoratif. Il est également important d'analyser l'impact émotionnel de ce type d'enseignement, puisque nous supposons que ce dernier n'est pas teinté du même caractère civique que les projets typiquement commémoratifs.

Nous avons donc choisi d'observer une classe de CM2 de la région parisienne¹¹ au cours des trois séances, de deux heures chacune, consacrées à l'enseignement de la Première Guerre mondiale.

En voici la description¹² que nous avons orientée, dans un premier temps, du point de vue de l'enseignant, en mettant l'accent sur ses discours, ses réactions et, bien sûr, sur les dispositifs qu'il a alors choisi de privilégier. Dans un second temps, nous avons adopté le point de vue d'un élève. À chaque fois, cette description se subdivise en trois parties – respectivement et chronologiquement nommées séance 1, 2 puis 3 – correspondant aux trois séances consacrées au chapitre sur la Première Guerre mondiale.

La découverte des tranchées et le dégoût comme émotion (séance 1)

Lorsque je rentre dans la classe, le chapitre sur la Première Guerre mondiale a déjà commencé depuis cinq minutes et les élèves sont assis à leur place. L'enseignant me propose de m'installer au fond de la salle. La salle est sombre puisque les rideaux

10 Par surinvestissement, nous désignons ici trois types de pratiques qui s'inscrivent dans un projet éducatif et pédagogique d'une ampleur dépassant celle des programmes scolaires. Il peut s'agir d'un projet en lien avec les prescriptions adressées aux enseignants de la part de la Mission du Centenaire et proposant des projets centrés sur la Première Guerre mondiale, soit des projets tournés également vers la commémoration de cet événement, mais qui ne font pas partie des projets retenus, soit, enfin, des projets particulièrement tournés vers ce chapitre de l'histoire sans que le caractère commémoratif de cette inflexion ne soit revendiqué.

11 L'établissement se situe en zone urbaine périphérique. Dans un souci d'anonymisation, nous ne donnons aucune autre information susceptible de déterminer l'école primaire dont il s'agit ici. Retenons qu'elle se situe dans une ville que nous appellerons LP.

12 Cette description est tirée de notre carnet de terrain et ne correspond à aucun enregistrement effectué *in situ*. En effet, aucune autorisation académique ne nous a été fournie à temps pour nous permettre d'effectuer des enregistrements audio au sein de cette classe. Les éléments rapportés ici se basent donc uniquement sur une prise de notes.

sont tirés de moitié. Un grand tableau numérique est installé face aux élèves et en marche. Il nécessite un minimum de lumière.

L'enseignant se tient debout, sur le côté, et regarde en direction du tableau numérique. Une voix dit le texte qui s'affiche au tableau. Les enfants sont silencieux. Le mot « *maréchal* » fait rire certains élèves, sans raison apparente. L'enseignant arrête l'animation qui s'affichait sur l'écran puis évoque la réquisition des taxis et demande à la classe de lui donner une définition de ce terme. En parallèle, il laisse afficher au tableau une photographie représentant les fameux taxis de la Marne et se tient face aux élèves, dans l'attente de réponses. Un élève du fond de la classe lève la main en regardant l'enseignant et, sans attendre, dit : « *C'est la guerre mouvementée! Euh... en mouvement!* ». L'enseignant lui demande de patienter puis propose lui-même une définition. Il évoque alors l'armée qui arrivera aux portes de Paris, puis lance une autre animation sur le tableau numérique. Cette animation permet de visualiser cette arrivée grâce à une carte en couleurs dynamique.

L'enseignant demande à la classe la définition de l'expression : « *Le front est stable* ». Un élève répond : « *C'est quand il ne bouge pas* ».

Il est félicité par l'enseignant. Un autre élève s'empresse d'ajouter : « *Des fois, le front, il peut être partout. Comme par exemple pour la Seconde Guerre mondiale.* »

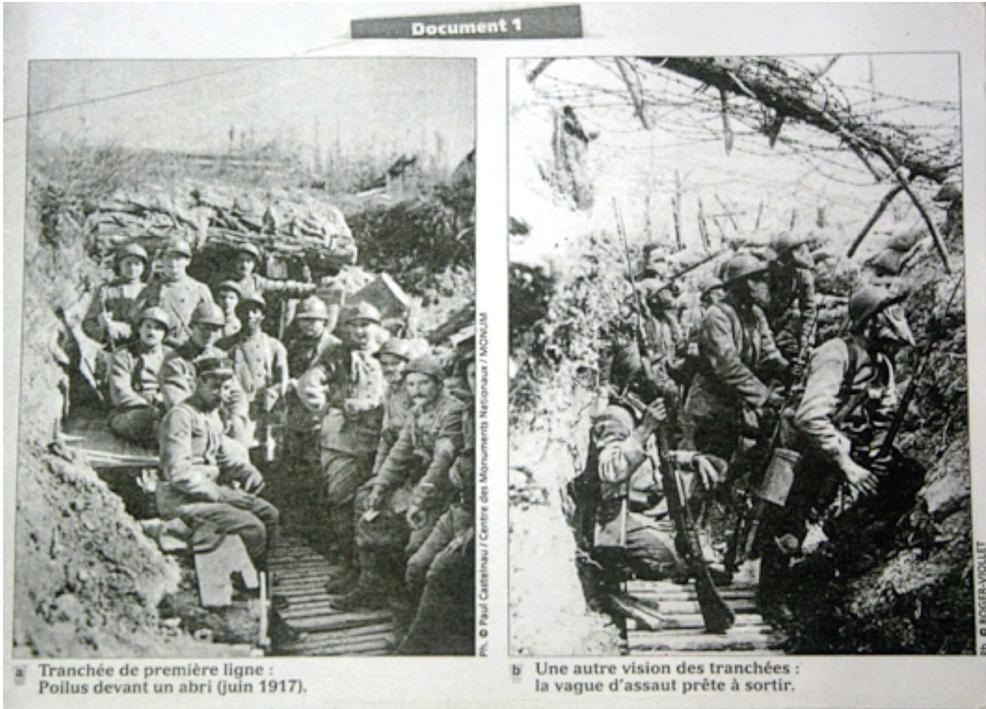
L'enseignant semble perplexe et ne comprend pas l'affirmation de cet élève. Il se rapproche et le lui fait savoir. L'élève répète la même phrase, mais l'enseignant ne comprend toujours pas et hoche de la tête, de gauche à droite : « *Non, je ne comprends pas. Bon, essaie de réfléchir à une autre façon de dire ton idée pour l'expliquer plus tard. D'accord?* »

L'enseignant lance ensuite une autre animation sur le tableau numérique. La voix numérique indique que la guerre des tranchées aura duré plus de trois ans. Les élèves expriment leur surprise par des « *Oh* » et des « *Ah* ». Cette même voix donne ensuite une courte définition de la tranchée : une ligne de terre que l'on creuse. L'enseignant distribue aux élèves deux petites photographies en passant dans les deux rangées qui organisent l'espace de sa classe.

Une femme frappe à la porte et l'entrouvre en s'adressant rapidement à l'enseignant. Celui-ci indique aux enfants qu'il doit s'absenter deux petites minutes puis il discute à l'entrée de la classe avec elle. Au bout de deux minutes à peine, il reprend son cours autour du commentaire des deux photos qu'il vient de distribuer. Il demande aux élèves d'identifier chacune des armées représentées. En observant les deux photographies, trois enfants rient : « *On dirait des taupes!* ». L'enseignant ne relève pas ce qu'il a sûrement dû entendre. Il attend quelques secondes puis demande aux élèves : « *Qu'est-ce qu'ils ont rajouté d'après vous pour que la terre puisse tenir comme ça?* » Une demi-douzaine d'enfants lève la main. Pour décrire le sol, l'un d'eux répond : « *C'est un peu comme du parquet en bois.* »

L'enseignant acquiesce et décrit le procédé technique. Il explique ensuite que ces soldats étaient appelés les poilus : « *Pourquoi d'après vous?* »

Certains élèves se regardent et se mettent à rire en chuchotant qu'« *ils avaient des poils!* ».



Photographies distribuées dans la classe : «Tranchée de première ligne, Poilus devant un abri, juin 1917»
 et «Une autre vision des tranchées, la vague d'assaut prête à sortir».

Ces rires n'interrompent pas le commentaire des photos qui continue et l'enseignant fait remarquer aux élèves le port de masques à gaz. Il tente de les amener à dire le type d'arme contre laquelle le masque protège. «*Ça s'appelle le gaz moutarde.*»

Rire général dans la classe. L'enseignant regarde les élèves, s'arrête un instant, perplexe : «*Alors, le nom est peut-être rigolo mais cette arme, elle, ne l'est pas du tout.*»

Le commentaire des deux photographies se poursuit et l'enseignant continue à questionner les élèves sur les éléments qu'ils observent. Les réponses fusent dans la salle de classe. Les élèves répondent sans lever la main. L'enseignant en désigne un qui a le doigt tendu. Celui-ci répond : «*A gauche, c'est comme une photo de classe (...) et à droite, ils sont prêts à sortir.*»

Les autres élèves discutent et un bruit de fond monte au fur et à mesure que les chuchotements s'accroissent. L'enseignant s'énerve. De façon sèche, il demande à ses élèves de lever le doigt. Il désigne ensuite l'un d'eux qui ne s'arrête *a priori* pas suffisamment vite pour lui demander de déposer son cahier orange sur son bureau. Il le fixe avec sérieux jusqu'à ce qu'il s'éloigne de son bureau et retourne à sa place. Il continue le commentaire des photos et évoque les barbelés sans en donner le nom : «*Est-ce que vous pourriez m'en donner une définition ?*»

Un élève pense à une clôture électrique et un autre évoque le fait que les soldats pouvaient s'empaler sur les pics. Quelques visages se crispent et d'autres grimacent. Certains élèves lancent des «*Ab!*». Certains semblent prendre conscience de la

dangerosité de l'installation. L'enseignant continue le commentaire et demande : « *Qu'est-ce qu'on peut en dire du soldat qui est au centre de la photo ?* »

Plusieurs élèves remarquent en chuchotant qu'il est noir. Un élève au fond de la classe est désigné pour répondre à cette question. Il demande ensuite s'il y avait, à l'époque, des gilets pare-balles. L'enseignant répond par la négative puis propose à la classe d'imaginer qu'il pleut dans ces tranchées : « *Que se passe-t-il alors ?* »

Certains élèves lèvent la main tandis que quelques autres fredonnent le refrain de la chanson de Petula Clark, *La Gadoue*, en souriant et en se regardant. L'enseignant décide alors d'évoquer la dureté des conditions de vie, les rats, les maladies. Un « *Ah!* » général se fait entendre suivi de chuchotements entre les élèves. L'enseignant leur montre ensuite l'extrait d'un petit film réalisé et fourni par la Mission du Centenaire. Il s'agit d'un montage photo qui débute sur un morceau de piano et qui se termine par le bruit de bombardements, de tirs, etc. Cette animation se conclut par un extrait du film de Stanley Kubrick, *Les Sentiers de la Gloire*.

Le silence règne dans la salle. La scène sélectionnée se termine par un assaut et sur le plan d'un homme cadré seul. Certains enfants rient lors de la dernière scène, justifiant leur réaction en disant que le soldat est seul. Lorsque l'animation s'arrête, l'enseignant fait défiler un ensemble d'images et termine sur celle de corps de soldats emballés et jetés au fond des tranchées. Un « *Oh!* » général se fait entendre. Quelques « *Non...* ». Ils semblent à la fois dégoûtés et désolés. L'enseignant entame un bilan de fin de séance en faisant le point avec les élèves sur ce qu'ils ont vu et doivent retenir. Certains répondent que les tranchées étaient de grands trous dans le sol. L'enseignant préfère insister sur le réseau que formaient de véritables tunnels. Après quelques échanges qui reprennent les grandes lignes et les termes de la séance, l'enseignant s'accroupit devant l'écran de son ordinateur et recherche le document Word qu'il a préparé et à partir duquel les élèves devront recopier dans leur cahier le cours de la séance d'aujourd'hui. Des mots clés sont écrits en rouge tels que « front » ou « tranchées ». Le texte récapitule le plan exact du cours présenté oralement et repris à l'écrit. Un élève au fond de la classe lève la main et demande à l'enseignant s'il sait des choses à propos des tirailleurs. Celui-ci lui répond, un peu gêné : « *Euh, non pas spécialement* ». Il s'éloigne et s'affaire à son bureau. Quelques minutes plus tard, il revient voir l'élève du fond de la classe et se place à sa hauteur. Il lui confie que ce qu'il sait, c'est que les tirailleurs algériens viennent des colonies.

Retranscrit ici en détail, ce premier extrait permet tout d'abord de mettre en évidence le dispositif mis en place par l'enseignant. Celui-ci est principalement tourné vers une explicitation du contenu à double voix : d'un côté celle de l'enseignant en personne, qui reprend et précise, et, de l'autre, celle de la voix commentant une animation dynamique qui s'affiche sur le tableau numérique. Cet outil permet de maintenir l'attention des élèves tout en illustrant ce qu'est une guerre de mouvement et les différents déplacements que le front a pu connaître au début du conflit. Le contenu exprimé par la voix numérique laisse trop peu d'espace à l'élève pour qu'il l'interrompe tout en entretenant une proximité suffisamment souple pour maintenir ce dernier en alerte et lui permettre de réagir spontanément par des réactions vives et des commentaires. L'enseignant s'appuie ensuite

un long moment sur un support illustré photocopié que chaque élève tient devant lui. Le commentaire de document, notamment visuel, est un exercice bien connu. Cette observation met en évidence l'imbrication entre expression des émotions par les élèves et utilisation différenciée de supports pédagogiques, mis en évidence dans le tableau 1 qui reprend les trois phases pédagogiques du cours. Animation dynamique sur tableau numérique, commentaire d'image et usage du support filmique sur tableau numérique, l'alternance des supports oriente très clairement les pratiques de transmission et guide les interactions. Se dessine ainsi une corrélation entre la nature des émotions ressenties et exprimées par les élèves et les outils pédagogiques privilégiés par l'enseignant. Durant la première phase, nous relevons peu de réactions collectives se démarquant d'une ambiance générale, relativement studieuse. Les élèves sont concentrés sur l'écran et réagissent avec spontanéité lorsque l'enseignant les sollicite. Après la distribution de la photographie que ces derniers doivent commenter en répondant aux questions, la classe s'anime, les corps remuent davantage et, surtout, des réactions inattendues surgissent. Rires, chants, bavardages et exclamations de stupéfaction s'immiscent lors des échanges et commentaires des uns et des autres.

Tableau 1 : **États émotionnels exprimés par les élèves en fonction du dispositif privilégié (séance 1)**

	Temps 1 : Animation sur tableau numérique (géopolitique)	Temps 2 : Commentaire d'image	Temps 3 : Diffusion d'un extrait cinématographique sur tableau numérique
Joie	<ul style="list-style-type: none"> – Le mot « <i>maréchal</i> » fait rire. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ils se mettent à rire en chuchotant qu'« <i>ils avaient des poils!</i> » – « <i>Ça s'appelle le gaz moutarde</i> ». Rire général dans la classe. – Ils fredonnent le refrain de la chanson de Petula Clark, <i>La Gadoue</i>, en souriant et en se regardant. 	Certains enfants rient lors de la dernière scène au cours de laquelle un soldat se retrouve seul.
Surprise	<ul style="list-style-type: none"> – Les élèves expriment leur surprise par des « <i>Oh</i> » et des « <i>Ah</i> ». 		
Dégoût		<ul style="list-style-type: none"> – Quelques visages se crispent et d'autres grimacent. Certains élèves lancent des « <i>Ah!</i> ». Certains semblent prendre conscience de la dangerosité de l'installation. – Un « <i>Ah!</i> » général se fait entendre suivi de chuchotements entre les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> – Le silence règne dans la salle. – Un « <i>Oh!</i> » général se fait entendre. Quelques « <i>Non...</i> »

De ces réactions, nous pouvons constater une variété importante d'émotions exprimées puisque la gaité, la surprise et le dégoût sont très nettement perceptibles chez la majorité des élèves et de façon concomitante. Notons également que les interactions verbales entre enfants se font plus nombreuses, suffisamment pour rompre le déroulement du cours.

Lors de la troisième phase, plus courte que les deux autres, l'extrait d'un film laisse retomber l'animation et la vivacité des échanges précédents pour privilégier l'attention des élèves, quasiment tous concentrés et silencieux en direction de l'écran. Quelques manifestations de gaité et de dégoût sont par ailleurs notables et chacune correspond à des scènes bien précises. L'observation d'autres séances nous permet de mettre à l'épreuve cette hypothèse du rôle du support dans l'expression des émotions, de manière relativement disjointe du contenu et de la signification historiques portés, parfois à l'identique d'ailleurs, par ces supports successifs.

1916 et les émotions patriotiques en lieu et place de l'empathie (séance 2)

Lorsque j'arrive, l'enseignant entame le bilan de la séance précédente : « *Qu'est-ce qu'on a dit sur les photos ?* »

Les uns à la suite des autres, les élèves répondent que les soldats avaient la même nationalité, que leur surnom était les poilus et que les tranchées servaient à attaquer l'ennemi tout en se cachant. Certains ajoutent qu'elles représentaient une position de défense. En parallèle, l'enseignant note des mots-clés au tableau : front, guerre de position etc. Il éteint ensuite les lumières et évoque la vie dans les tranchées en se tenant face à sa classe : « *Qu'est-ce qu'ils faisaient à l'époque ?* »

Certains élèves évoquent la boue, les rats. Ces remarques entraînent quelques « *Ah!* » dans la classe. L'enseignant ajoute : « *Comment peut-on qualifier cette vie ?* »

Les élèves hésitent et décrivent rapidement que leur vie de soldat n'est pas enviable. L'enseignant reprend son cours et démarre son récit en 1916. Il explique le jeu d'alliances de l'époque : la Triple Alliance et la Triple Entente. Il demande aux élèves de rappeler les différents pays qui constituent chacun des deux camps, ce qu'ils font avec facilité. L'enseignant ajoute : « *Avec l'animation, on va voir que les choses ont bougé en 1916.* »

L'animation commence sur fond de carte couleurs et la voix numérique explique que l'Italie rejoint finalement la Triple Entente. Des marques d'enthousiasme se font entendre dans la classe. « *Ouais!* ». Certains bavardent. L'enseignant s'arrête. Il attend le silence puis relance l'animation. La voix numérique annonce que la majorité des pays se mobilisent alors. J'entends une remarque : « *Ils sont trop forts!* »

Lorsque l'animation se termine, l'enseignant aborde la question des armements pendant la Première Guerre mondiale et notamment la fabrication des armes dans les usines. Il évoque ensuite le fait que tout le monde n'allait pas au combat, notamment ceux qui étaient trop jeunes, puis nomme les nouvelles armes de l'époque : chars, lance-flammes et mines.

Les commentaires fusent. L'enseignant réprimande l'un de ceux qui commentent le plus. Les attaques au gaz sont ensuite désignées comme étant particulièrement meurtrières puisqu'elles affectent les organes respiratoires. Il montre ensuite aux élèves la photographie d'un soldat portant un masque.

Les enfants rient en disant qu'il ressemble à une mouche ! L'enseignant ne tient pas compte des commentaires puis s'arrête un instant sur les sous-marins développés à l'époque : « *Quels sont les avantages de ces sous-marins ?* »

Les élèves répondent successivement qu'ils vont sous l'eau et qu'ils attaquent les bateaux par-dessous, que l'on peut également voir grâce à un périscope. Certains sont surpris que cette technologie existe vraiment. L'enseignant leur demande le nom de la plus grande offensive ayant eu lieu pendant la Première Guerre mondiale. Certains répondent qu'il s'agit de la bataille de Verdun. Sa durée de dix mois les impressionne tout comme le nombre de morts. Certains répètent le chiffre. L'enseignant s'interrompt et demande à l'un de ses élèves qui a les yeux fermés de se réveiller. Il diffuse ensuite une vidéo d'archives de soldats durant la bataille de Verdun. On y voit les soldats mais aussi l'artillerie lourde, des sacs de sable. Lorsque l'enseignant questionne les élèves sur l'usage de ces sacs, aucun élève ne semble savoir. Il leur explique alors que c'était une barrière efficace contre les tirs ennemis.

Un élève mime une scène durant laquelle un char tire sur cette barrière de sacs de sable et où ces derniers explosent.

L'enseignant questionne sa classe sur ce qu'est un fusil à baïonnette. L'un des élèves répond. Le cours continue sur la photographie d'un paysage marqué par les bombardements. Les élèves sont laissés libres de toutes remarques concernant la spécificité de ce paysage. « *On dirait des bosses* », disent certains. L'enseignant distribue ensuite un texte aux élèves.

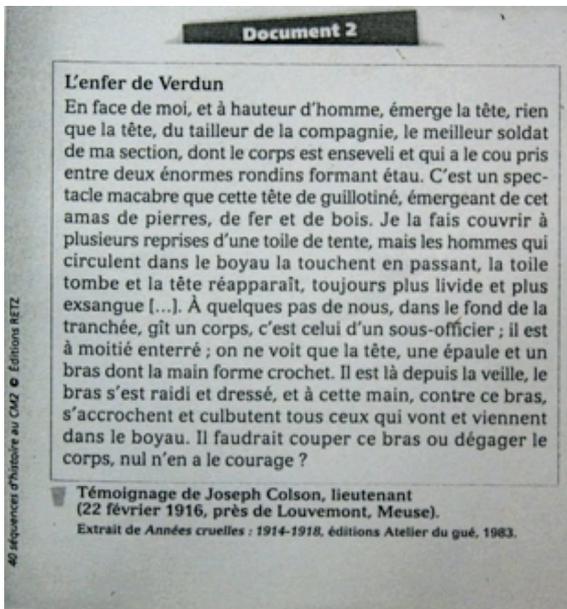
Il s'agit du témoignage d'un lieutenant, Joseph Colson. Les élèves doivent le lire dans leur tête. De légers chuchotements dans la classe.

L'enseignant reprend avec fermeté certains à cause de leurs chuchotements en les désignant comme : « *Ceux qui ne s'y mettent pas, regardent en l'air sans rien faire.* »

Un élève au fond de la classe lit ensuite le texte à voix haute avant que la lecture ne soit reprise par une seconde élève.

Puis chacun doit répondre à quatre questions qui sont déjà inscrites sur le tableau : 1 – Qui a écrit le texte ? ; 2 – Quand le texte a-t-il été écrit ? ; 3 – L'auteur a-t-il vraiment vécu ce qu'il raconte ? ; 4 – Que t'apprend ce texte sur la Première Guerre mondiale ? Les élèves notent les questions sur une feuille de papier.

L'enseignant s'énerve et une certaine tension est palpable dans la classe. Certains n'ont pas écouté la consigne qui est d'écrire les réponses au crayon à papier. D'un ton sec, il enjoint aux élèves de lâcher leur stylo-bille. Il se tient droit, les bras croisés sur la



Texte distribué aux élèves.
Témoignage de Joseph Colson.

poitrine et demande à nouveau aux enfants de poser leurs stylos et de croiser leurs bras. Pendant quelques dizaines de secondes, il oblige ainsi les élèves à se calmer et à se taire. Une fois la situation apaisée, il revient avec eux sur la notion de témoignage et leur demande de définir ce mot. Un élève lève la main puis est interrogé. Il donne l'exemple de quelqu'un qui est violé pour illustrer ce terme. L'enseignant l'arrête immédiatement, son corps se tend et son visage se crispe. Il crie son indignation et son incompréhension.

Après cet incident, les autres élèves reprennent et tentent de définir le terme de témoignage : « *Par exemple, quand on a vu la bêtise de quelqu'un, on témoigne* ». L'enseignant acquiesce puis insiste sur le sens du mot et notamment sur le côté vrai du témoignage. Il les questionne ensuite sur le titre du document : *L'enfer de Verdun*. Les remarques fusent et les raisons invoquées sont multiples : « *parce que c'était horrible* », « *parce qu'il y a eu beaucoup de morts* », « *parce que c'est une horreur* ». L'enseignant relance : « *Mais que Joseph vit-il de si horrible ?* » Pêle-mêle, les élèves citent les cadavres, les morts, les explosions.

C'est la fin de la séance et avant de noter leur cours, les enfants vont chercher des feuilles au bureau de leur maître. L'un des élèves demande à son enseignant : « *Maître. C'est fini ? Après la Première Guerre mondiale, on passe à la Seconde ?* » Les élèves recopient tous le texte qui est affiché sur le tableau numérique.

Cette séance se divise en deux temps. Le premier est consacré à une animation sur tableau numérique portant sur l'explicitation du jeu des alliances au cours de la Première Guerre mondiale à partir d'une carte animée. Les élèves semblent particulièrement impliqués puisque de joyeuses remarques viennent surenchérir et commenter la voix du tableau numérique. Ces formes d'implication spontanées correspondent à une volonté de manifester son propre parti pris : pour ou contre l'Allemagne. La surprise est également au rendez-vous lorsque les chiffres – la durée ou le nombre de morts d'une bataille – viennent donner une certaine profondeur ou ampleur au jeu des alliances précédemment abordé.

Quant au commentaire de texte, les échanges qui suivront la lecture individuelle ne laissent pas l'empreinte d'une prise émotionnelle importante du témoignage lu sur les élèves – rappelons qu'il s'agit de celui d'un soldat au front qui décrit avec des termes particulièrement réalistes les morts qui l'entourent au milieu des tranchées. Il n'est bien sûr pas à exclure que la lecture mentale du texte ait pu susciter chez les élèves une certaine empathie ou tristesse, mais rappelons ici que nous ne relevons que les manifestations qui nous ont été accessibles *in situ*. Nous ne sous-entendons pas qu'elles soient par ailleurs les plus intenses, mais simplement qu'elles épaississent les situations de transmission d'une sensibilité imprévisible. Ici encore la corrélation apparaît entre support et expression des émotions. Au-delà de ce constat sur la dynamique à l'œuvre, d'un point de vue qualitatif il est particulièrement intéressant de constater que, contrairement à ce qui est très régulièrement attendu, ce n'est pas le témoignage, au récit pourtant terrible, qui conduit les élèves à exprimer des émotions, mais une présentation cartographique et numérique des avancés sur le terrain du conflit. Poursuivons donc ces pistes d'analyse à travers la description d'une troisième séance.

Tableau 2 : **Etats émotionnels exprimés par les élèves en fonction du dispositif privilégié (séance 2)**

	Temps 1 : Animation sur tableau numérique	Temps 2 : Commentaire de texte
Gaieté	<ul style="list-style-type: none"> – Des marques d’enthousiasme se font entendre dans la classe lors de l’annonce du ralliement de l’Italie à la Triple Entente. – « <i>Ouais !</i> » – « <i>Ils sont trop forts !</i> » – Les enfants rient en découvrant le soldat avec un masque à gaz qui « <i>ressemble à une mouche</i> ». 	
Surprise	<ul style="list-style-type: none"> – La durée de dix mois pour la bataille de Verdun les impressionne, tout comme le nombre de morts, 300 000. Certains répètent le chiffre. 	

La fin de la guerre et la surprise (séance 3)

L’enseignant vient tout juste de commencer quand j’arrive dans la classe. Il entreprend de faire le bilan de la séance précédente avec les élèves.

Chacun, à tour de rôle, évoque les traces laissées par les bombes sur le paysage, les nouvelles armes, la bataille de Verdun. L’un d’entre eux donne la réponse sans même lever la main. Cela énerve tout le monde. Ils se retournent vers lui en râlant. Il y a aussi les chars, les trucs en forme de pistolet, un petit texte avec un témoignage que l’un des élèves explique de la sorte : « *Un témoignage c’est quand l’autre personne fait une bêtise et c’est ce qu’elle a vu de la bêtise.* »

Une autre élève ajoute que la vie dans les tranchées était compliquée. L’enseignant ajoute : « *C’était quand même bien plus que compliqué.* »

La classe s’agite et l’enseignant, en passant à mes côtés, me prévient, qu’aujourd’hui, ils sont particulièrement énervés. La séance débute en avril 1917, le tournant de la guerre. Les élèves ont des difficultés à trouver le sens du mot. L’enseignant tente de trouver des périphrases pour les aider à donner le sens de cette expression : « *On est vers la fin de la guerre (...)* ».

Les élèves ne trouvent pas et l’enseignant se décide à donner la définition suivante : « *Ça veut dire tout simplement que ça ne va pas être comme avant.* »

L’enseignant lance l’animation sur le tableau numérique. La voix évoque le fait qu’en 1917, la Russie fait la paix avec l’Allemagne. Un « *Quoi !* » de surprise anime tous les élèves, visiblement surpris par cette décision.

Après avoir interrompu l’animation, l’enseignant interroge les élèves sur ce qui fait de cette décision une catastrophe pour le camp des Français. Spontanément, beaucoup de mains se lèvent énergiquement pour donner une réponse. L’un dit : « *La Russie est grande parce qu’elle a une grande armée.* »

Les autres ne sont pas d’accord et le font savoir par quelques protestations : « *Mais non, c’est un piège !* »

De façon inattendue, une élève demande : « *Ça existait LP¹³ pendant la Première Guerre mondiale ?* »

L'enseignant répond par l'affirmative. Surprise générale. Les discussions reprennent entre les élèves. L'enseignant manifeste son mécontentement. Il s'arrête et dit : « *Je ne peux pas continuer dans ses conditions. Entre ceux qui s'agitent et ceux qui parlent, il n'y en a que quelques-uns qui suivent.* » Le silence règne quelques minutes dans la classe.

Il reprend en relançant l'animation sur le tableau numérique. La voix parle de certaines visites dans les tranchées puis évoque celle de Georges Clémenceau en même temps qu'apparaît son portrait. Beaucoup d'élèves annoncent alors spontanément qu'ils l'ont déjà vu en classe avec leur maître. L'enseignant ne semble pas convaincu par cette affirmation et fait une mine dubitative tout en continuant à regarder le tableau numérique. Pendant que l'animation continue, une élève lève la main avec insistance. Comme l'enseignant ne lui donne pas la parole, elle dit à voix haute qu'elle a une question importante et ajoute : « *Mais maître, je comprends pas... Les soldats, ils pouvaient bien s'enfuir.* »

L'enseignant précise qu'il était particulièrement compliqué de s'enfuir puisque les soldats pouvaient être rattrapés. Il continue à fixer l'écran de l'animation. L'élève ajoute : « *Et s'ils vont en Amérique ?* »

L'enseignant conclut en disant que ce n'est pas si facile. Il arrête l'animation numérique et le cours continue. Nous sommes en 1918 et il précise que les Allemands doivent reculer puis capituler. Quelques « *Ouais!* » s'échappent de la bouche de quelques enfants.

L'enseignant précise que c'est ce qu'on appelle un cessez-le-feu. Il interroge alors les élèves sur le sens de cette expression. Avant qu'il ait terminé de formuler la question, le terme d'armistice est déjà donné par certains élèves, puis repris par la voix de l'animation qui redémarre. L'enseignant demande : « *Pourquoi le 11 novembre est-il un jour férié d'après vous ?* »

La première réponse lancée par l'un des élèves est la bonne : « *Pour se rappeler de la guerre.* »

L'enseignant rectifie : « *Pour commémorer.* »

L'animation reprend et la voix annonce le nombre de morts durant la Première Guerre mondiale, 11 millions. Les enfants poussent des cris de surprise. Une élève intervient : « *C'est pas beaucoup maître par rapport à tous les pays qu'il y a. Si c'était que la France, là, ce serait beaucoup.* »

L'enseignant est décontenancé et tente de lui faire comprendre ce que représentent réellement 11 millions de morts, mais sans succès. Les mutilés sont ensuite évoqués et les élèves ne semblent pas comprendre de quoi il s'agit. Lorsque l'enseignant leur explique que ce sont des personnes qui ont perdu un membre pendant la guerre, certains élèves grimacent. Le cours se poursuit sur les monuments aux morts et leur signification. Cette fois, cette expression n'est pas une surprise pour eux. Spontanément, certains élèves soulignent que c'est pour se souvenir des soldats.

13 Rappelons qu'il s'agit ici de la ville où se situe l'établissement scolaire et également celle où est domiciliée la majorité des élèves de la classe.

«Der des der» s’affiche sur le tableau numérique. Visiblement, aucun des élèves n’a déjà entendu cette expression. Ils sourient en répétant l’expression machinalement, certains en riant. Ce petit jeu les amuse pendant une minute. La question de la lourdeur des punitions adressée à l’Allemagne est évoquée.

L’enseignant récapitule l’ensemble des dates en les écrivant au tableau. Pour finir, il décide de montrer aux élèves la photographie du monument aux morts de la ville de LP. Une élève lève la main. Elle l’a visiblement reconnu. L’enseignant l’interroge. C’est la première fois que je vois cette élève se redresser aussi vite de façon volontaire. Elle était jusqu’alors restée silencieuse. Elle intervient avec enthousiasme : «*Moi, je sais ce qu’il y a mais je suis jamais rentré. C’est un commémoral.*»

L’enseignant lui explique que le terme est bien trouvé mais qu’il n’existe pas. Les autres élèves cherchent. Un «*cimetière*», un «*cachot*» sont proposés. L’enseignant répond par la négative et finit par ajouter que c’est un monument aux morts. Les élèves copient ensuite leur leçon.

Lors du dernier cours portant sur la Première Guerre mondiale, il est d’abord intéressant de constater que la séance est entièrement construite sur l’alternance de moments d’animation à partir du tableau numérique et de commentaires et échanges guidés par l’enseignant. La nature des émotions émergeant de la situation s’est restreinte, tout comme pour la séance précédente, autour de réactions à la fois faites de rires et de surprises, certaines frôlant parfois la stupéfaction.

Tableau 3 : **Etats émotionnels exprimés par les élèves en fonction du dispositif privilégié (séance 3)**

	Temps 1 : Animation sur tableau numérique
Gaieté	<ul style="list-style-type: none"> – Certains «<i>Ouais!</i>» s’échappent de la bouche de quelques enfants en apprenant que les Allemands doivent capituler. – Ils sourient en répétant l’expression «<i>la Der des der</i>» machinalement, certains en riant. Ce petit jeu les amuse pendant une minute.
Surprise	<ul style="list-style-type: none"> – Un «<i>Quoi!</i>» de surprise anime tous les élèves, visiblement surpris par l’annonce de la paix déclarée entre la Russie et l’Allemagne. – «<i>Ca existait LP pendant la Première Guerre mondiale?</i>». Surprise générale. – «<i>Mais maître, je comprends pas... Les soldats, ils pouvaient bien s’enfuir</i>». – L’animation reprend et la voix annonce le nombre de morts durant la Première Guerre mondiale, 11 millions. Les enfants poussent des cris de surprise.

Plusieurs conclusions s’imposent. Tout d’abord, à l’issue de la troisième séance, le choc qui pouvait être palpable lors du premier cours – notamment à travers du dégoût concernant les conditions d’hygiène des soldats et certains des détails matériels de leur expérience combattante – n’est plus exprimé et ce, au profit d’émotions plus positives. Ce mouvement dessine chez l’élève une habitude émotionnelle progressive à l’histoire de la Première Guerre mondiale. Il invite ainsi à multiplier ces observations inscrites dans la durée. D’une variété de réactions mêlant le choc d’une violence inattendue et des manifestations plutôt joyeuses – telles que le rire à partir d’éléments anecdotiques détournés au profit de blagues – chacun semble *in fine* se raccrocher à des informations *a priori* surprenantes et/ou tournées en dérision.

Ensuite, nous ne pouvons pas nous prononcer de manière définitive sur une corrélation déterminante entre les dispositifs pédagogiques et leur impact émotionnel chez l'élève. Cette question nous semble toutefois à ce stade une piste intéressante à déployer sur la base de matériaux d'observation permettant la comparaison. Elle suggère de cesser de considérer des contenus et des histoires comme davantage porteuses d'émotion que d'autres, pour porter attention aux supports. Et cette attention nous apparaît devoir être portée de manière critique : les supports d'ordinaire considérés comme les plus porteurs d'émotion, ici le témoignage écrit d'un témoin, ne sont pas ceux qui en suscitent nécessairement et réciproquement. À cet égard, les chapitres suivants, centrés sur les musées, qui réunissent des supports diversifiés s'il en est, nous permettront de travailler plus avant cette hypothèse.

À ce stade, nous ne pouvons que souligner la nature surprenante des manifestations émotionnelles exprimées par les élèves. Un certain nombre de réactions et interactions s'orientent vers le rire, l'humour, à partir de supports dont il n'était pas attendu qu'ils provoquent ce type de réaction. Cela est parfois déroutant pour l'enseignant. Il choisit soit de ne pas relever ce type d'expressions, soit de les corriger en tentant de réorienter le débat autour de valeurs qui seraient davantage légitimes et admises. On ne rit pas de l'horreur. On ne tourne pas en dérision l'expérience de soldats morts pour la France. Notre regard choisit précisément de se poser sur cet écart entre une certaine prescription émotionnelle émanant directement de l'expérience enseignante et un fait avéré, observé et ressenti qui mérite que l'on s'y penche : comment et pourquoi les enfants, eux, rient-ils de la guerre ?

Réception et variabilité de l'investissement émotionnel chez l'élève

Rire participe-t-il à une meilleure implication ou est-ce au contraire le moteur d'un certain affranchissement vis-à-vis du contenu transmis ? C'est à cette question que nous voulons tenter de donner une réponse. Pour ce faire, nous reprenons le récit des trois séances de cours précédemment décrites, en adoptant cette fois le point de vue d'un écolier à côté duquel nous étions systématiquement assis, un garçon d'une dizaine d'années installé au fond de la classe. Nous l'appellerons Sofiane¹⁴.

La séance 1 ou la Grande Guerre entre Révolution française et Seconde Guerre mondiale

Lorsque je rentre dans la classe, le chapitre a déjà commencé depuis cinq minutes et les élèves sont assis à leur place. L'enseignant me propose de m'installer au fond de la salle, aux côtés de Sofiane. La salle est sombre puisque les rideaux sont tirés de moitié. Un grand tableau numérique est installé face aux élèves et est en marche. Il nécessite un minimum de lumière. Une voix lit le texte qui s'affiche au tableau. Sofiane est silencieux et m'observe m'installer. Le mot « maréchal » le fait rire, tout comme d'autres élèves, sans raison apparente. Il ajoute alors en souriant : « *Maréchal Leclerc !* ».

¹⁴ Par souci d'anonymisation, le prénom de Sofiane n'est pas celui réellement porté par cet élève.

Lorsque s'affiche ensuite au tableau numérique une photographie des taxis réquisitionnés, il prend la parole : « *Ah mais c'est pas vraiment des taxis!* [Bref silence] *Ah si...* ».

Il commente ensuite le document et précise, muni visiblement d'un certain savoir : « *Oui, la Marne, oui, elle est toujours là.* »

Après avoir écouté les autres réponses de ses camarades, il lève la main en regardant l'enseignant : « *C'est la guerre mouvementée! Euh... en mouvement.* »

L'enseignant lui demande de patienter et évoque l'armée qui arrivera aux portes de Paris. Une animation qui permet de visualiser cette arrivée est lancée sur le tableau numérique à partir d'une carte en couleurs. Lorsque la définition de l'expression « le front est stable » est demandée par l'enseignant, Sofiane répond en même temps qu'il tend le bras et précise que « *c'est parce qu'il ne bouge pas.* ». Il est félicité pour sa réponse et s'empresse ensuite d'ajouter que : « *Des fois, le front, il peut être partout comme par exemple pour la Seconde Guerre mondiale.* »

L'enseignant ne comprend pas pourquoi il dit cela et le fait savoir au garçon qui répète sa remarque. L'enseignant insiste. Il ne comprend pas. Il demande alors à l'élève de réfléchir à une autre façon d'exprimer son idée pour l'expliquer plus tard. Une expression de déception est perceptible sur le visage de Sofiane qui baisse les yeux, l'air concentré. Une animation sur le tableau numérique est lancée. La voix indique que la guerre des tranchées aura duré plus de trois ans. Sofiane, comme d'autres est surpris et pousse un « *oh!* ».

La voix du tableau numérique donne ensuite une courte définition de la tranchée, une ligne de terre qu'on creuse. Sofiane ajoute avec entrain : « *Comme des bunkers!* »

D'autres élèves réagissent en se retournant vers lui, les sourcils froncés : « *Mais non! C'est différent!* »

Deux petites photographies sont distribuées et l'enseignant s'absente quelques minutes. À son retour, les élèves doivent identifier chacune des armées. Sofiane intervient à haute voix : « *On les appelait les crafts avant monsieur, les crafts. Monsieur! Les Boches aussi. Les Nazis!* »

L'enseignant ne relève pas ses commentaires. Une demi-douzaine d'enfants lève la main pour décrire le sol sur la photographie. En souriant, Sofiane précise de façon très enthousiaste qu'« *il y avait aussi les sans-culottes!* ». Sa main se lève. Il rit en observant certains autres élèves le regarder : « *Les sans-culottes de la prise de la Bastille!* »

L'enseignant demande ensuite à sa classe la raison pour laquelle ces soldats sont appelés les poilus. Certains se regardent et se mettent à rire en chuchotant qu'« *ils avaient des poils!* ».

Sofiane observe ces interactions en souriant et communique avec un autre enfant devant lui. Il continue à dire qu'il y avait aussi les sans-culottes. Son camarade sourit en incitant Sofiane à le dire au professeur.

En parallèle, le commentaire des photos continue et l'enseignant fait remarquer aux élèves le port de masques à gaz. Sofiane intervient : « *Parce que c'est Tchernobyl!* »

Dans les quelques minutes qui suivent, il évoquera également les bombes nucléaires et les lacrymogènes pour tenter de mettre un mot sur l'arme contre laquelle le

masque protège. Lorsque l'enseignant annonce qu'il s'agit du gaz moutarde, il rit, tout comme la plupart de ses camarades. Il ajoute en souriant : « *C'est comme le Colonel Moutarde!*¹⁵ »

Le commentaire des deux photographies continue. Les enfants répondent sans lever la main. Sofiane ne discute pas et écoute les réponses des autres élèves. Lorsque le maître s'énerve auprès d'un de ses camarades, il observe la scène silencieusement. L'enseignant évoque ensuite les barbelés et demande aux élèves d'en donner une définition. Sans lever la main, Sofiane explique à voix haute : « *Les soldats venaient s'empaler dessus parce qu'il y a des pics.* »

Sa remarque suscite chez d'autres des réactions de dégoût. Un soldat noir est présent sur l'une des deux photographies et l'enseignant leur demande ce qu'ils peuvent en dire. J'entends plusieurs élèves préciser qu'il est noir. Sofiane fixe la photographie et regarde ses camarades. Il ajoute à leurs commentaires : « *À l'époque, la France, elle était très raciste.* » Plusieurs enfants autour de lui approuvent. Et il termine en levant les yeux au ciel : « *Les Français là!* »

Quelques minutes plus tard, il commente seul la photographie en la regardant. Il demande s'il y avait à l'époque des gilets pare-balles, question à laquelle son enseignant répond par la négative. Il évoque alors un film d'action que l'élève devant lui semble connaître. À voix basse, ils le commentent tous les deux quelques secondes en souriant. L'enseignant propose ensuite à la classe d'imaginer ces mêmes tranchées sous la pluie pour tenter de leur en faire déduire certaines conséquences. Avec évidence, Sofiane ajoute : « *Bah, la terre est mouillée!* »

Il fredonne ensuite avec quelques autres, qu'il regarde en souriant, la chanson *La Gadoue*. La dureté des conditions de vie est évoquée, les rats, les maladies etc. À ces mots, le visage de Sofiane se crispe et il s'exclame d'un air dégoûté : « *Ah!* »

Il demande ensuite à son camarade de devant ce qu'il ferait s'il recevait une grenade. Ils chuchotent tous les deux pendant quelques secondes. Ils imitent pour finir le bruit de bombardements. L'extrait d'un petit film réalisé et fourni par la Mission du Centenaire est diffusé. Lorsque l'animation s'arrête, Sofiane commente : « *Y avait pas les mortiers à cette époque? (...). C'est moins pire que les combats de barbares.* » Il semble faire référence ici à des films d'action portant sur des populations anciennes. Le défilement d'images sur le tableau numérique continue et s'arrête sur celle de corps morts et emballés de soldats, jetés dans le fond des tranchées. Sofiane grimace : « *Oh! Non...* »

L'enseignant entame un bilan de fin de séance. Sofiane et son camarade de devant évoquent tous les deux les avions pendant la guerre. Ils concluent leur court échange en disant qu'il y en avait très peu à l'époque. Avant de recopier dans son cahier le document que l'enseignant a préparé, il cherche durant quelques secondes une feuille puis se lève pour aller en chercher une dans un meuble situé derrière lui. Il se fait réprimander par l'enseignant pour s'être levé sans en demander l'autorisation. Au bout de quelques minutes, il s'arrête d'écrire et discute avec ses deux voisins de devant : « *Moi, mon arrière-grand-père, il a fait la guerre d'Algérie et puis il a été fait prisonnier en Allemagne.* »

15 Un personnage du jeu de société Cluedo.

L'enseignant s'approche pour lui demander d'un ton sévère ce qu'il y a. Il répond : « Rien maître. » Il ajoute : « *Il y a plein de mots invariables dans le texte maître!* »

Quelques minutes plus tard, Sofiane demande à son enseignant s'il sait des choses à propos de tirailleurs. Ce dernier lui répond par la négative. Lorsqu'il s'éloigne, lui et ses deux camarades de devant parlent de leurs grands-parents respectifs durant quelques minutes.

Séance 2 ou le combat par procuration

L'enseignant commence le bilan de la séance précédente. Après cela, il éteint les lumières et évoque la vie dans les tranchées et questionne les élèves à ce sujet. Certains nomment la boue, les rats. Après avoir cherché une minute sa bouteille dans son sac, Sofiane en boit quelques gorgées puis s'exclame : « *Ab!* »

L'enseignant demande la façon dont cette vie peut être qualifiée. Tout en rangeant sa bouteille d'eau, Sofiane répond, la tête baissée dans son sac : « *Elle est trop bien.* »

Le cours commence autour du jeu des alliances de l'époque. L'enseignant lance l'animation sur le tableau numérique. La voix explique que l'Italie rejoint finalement la Triple Entente. Des marques d'enthousiasme se font entendre dans la classe. Comme d'autres, Sofiane lance : « *Ouais!* ».

D'un coup, il se redresse, fronce ses sourcils et s'étonne que la Corse ne soit pas en guerre. L'enseignant semble ne pas avoir entendu sa remarque. L'enseignant aborde la question des armements pendant la Première Guerre mondiale et notamment la fabrication des armes dans les usines. Sofiane surenchérit : « *Ce sont des vieilles armes* » Il ajoute en souriant : « *Bazooka!* »

L'enseignant évoque le fait que tout le monde n'allait pas au combat, notamment ceux qui étaient trop jeunes. « *Moi j'irai au combat!* », dit un garçon en regardant Sofiane. Ce dernier acquiesce en souriant. Lorsque l'enseignant énumère les nouvelles armes de l'époque, chars, lance-flammes et mines, Sofiane commente : « *Ils étaient moches les chars. On dirait des obus nucléaires.* »

Il se fait réprimander par l'enseignant pour ses commentaires. L'enseignant continue à échanger avec les élèves sur certains types d'armements militaires puis il demande le nom de la plus grande offensive de la Première Guerre mondiale. Sofiane lève le doigt et un autre élève répond que c'est « *une attaque forte* ». Sofiane s'empresse d'ajouter : « *Verdun!* »

L'enseignant diffuse ensuite une vidéo d'archives de soldats durant la bataille de Verdun. Sofiane commente la vidéo en riant : « *Il y en a un qui sourit!* »

Lorsque l'enseignant demande aux élèves à quoi peuvent bien servir les sacs de sable, aucun ne semble savoir. Il leur explique alors que c'était une barrière efficace contre les tirs ennemis. Sofiane mime une scène durant laquelle un char tire sur cette barrière de sacs de sable et où ces derniers explosent. L'enseignant demande ensuite aux élèves ce qu'est un fusil à baïonnette. Sofiane répond à voix haute : « *C'est pour planter l'ennemi quand on a plus de munitions.* »

L'enseignant feint d'ignorer sa réponse. Une minute plus tard, il mime le bruit de la lame dans le corps en l'accompagnant d'une gestuelle explicite : « *Scratch... Scratch...* »

Le cours continue sur la photo d'un paysage marqué par les bombardements. Plusieurs remarques se font entendre. Sofiane commente à son tour en demandant : « *Y avait pas de radioactivité ?* »

Plusieurs de ses camarades se retournent dans sa direction et, d'un air réprobateur, lui disent d'arrêter avec ça. Un texte est distribué aux élèves. Il s'agit du témoignage d'un lieutenant. Après qu'il ait été lu par chaque enfant, ils doivent répondre à quatre questions inscrites sur le tableau. Sofiane s'adresse à l'enseignant car il semble avoir trouvé une incohérence dans la formulation des questions : « *Maître, c'est pas écrit. C'est un témoignage, c'est pas pareil.* »

L'enseignant ne répond pas et s'énerve. À la suite d'un temps calme improvisé et d'une dizaine de minutes nécessaires aux enfants pour répondre à l'écrit à ces questions, il en demande la lecture. Il tente également, non sans difficultés, de faire s'exprimer les élèves sur la notion de témoignage. Son cours se termine sur l'usage de la notion d'enfer. Avant de noter leur cours, les enfants vont chercher des feuilles au bureau de leur maître. Lorsqu'il arrive à son bureau, Sofiane demande à son enseignant : « *Maître. C'est fini ? Après la Première Guerre mondiale, on passe à la Seconde ?* »

Séance 3 ou de l'Armistice à la commémoration

L'enseignant commence tout juste le bilan de la séance précédente avec les élèves. Sofiane donne ses réponses spontanément, sans lever la main. Cela énerve un certain nombre d'élèves qui se retournent dans sa direction, en râlant. Le cours commence sur avril 1917 et le tournant de la guerre. Les élèves ont des difficultés à trouver le sens du mot et l'enseignant leur donne la définition suivante : « *Ça ne va pas être comme avant.* » Sofiane réagit : « *Ah ! Comme pour les nazis !* »

L'animation sur le tableau numérique est lancée. La voix évoque le fait qu'en 1917, la Russie fait la paix avec l'Allemagne. Sofiane fronce les sourcils et lance un « *Quoi !* » de surprise. L'enseignant interroge les élèves sur ce qui fait de cette décision une catastrophe pour le camp des Français. Sofiane lance sa main énergiquement pour donner une réponse. L'un des enfants interrogé dit que la Russie est grande parce qu'elle a une grande armée. Sofiane n'est pas d'accord et proteste : « *C'est un piège !* ».

De façon inattendue, un élève demande si « *ça existait LP pendant la Première Guerre mondiale ?* ». L'enseignant répond affirmativement. Sofiane est visiblement surpris. Il fronce les sourcils. L'enseignant manifeste son mécontentement vis-à-vis de bavardages incessants. Le silence règne quelques minutes dans la classe. La leçon reprend avec l'animation sur le tableau numérique. La voix annonce certaines visites dans les tranchées puis dit « *Il s'appelle...* ». Sofiane complète en riant : « *Jacques Chirac !* ».

Le cours continue. Nous sommes en 1918 et les Allemands doivent reculer. Les Allemands capitulent. En souriant, Sofiane se redresse et lance : « *Ouais !* » La même expression s'échappe de la bouche de quelques enfants. L'enseignant précise que c'est ce qu'on appelle un cessez-le-feu. Il interroge la classe sur le sens de cette expression. Avant qu'il ait terminé de la formuler entièrement, Sofiane y répondait déjà : « *C'est l'armistice.* » Il anticipe ainsi par sa bonne réponse ce qui sera ajouté par la voix de l'animation. L'enseignant demande aux élèves la raison pour laquelle

le 11 novembre est actuellement un jour férié. La première réponse lancée par l'un d'eux est : « *Pour se rappeler de la guerre.* » « *Pour commémorer* », ajoute l'enseignant. Sofiane renchérit : « *Ah oui! Mais c'est comme la commémoration du 14 juillet!* » Quand la voix annonce le nombre de morts durant la Première Guerre mondiale, onze millions, les enfants poussent des cris de surprise. Tandis qu'une élève ne semble pas trouver ce chiffre excessif, Sofiane réagit en ouvrant grand ses yeux et en répétant : « *Whouh! Onze millions! Bah si c'est beaucoup! Mais si, c'est beaucoup!* » Les mutilés sont ensuite évoqués. Le cours se poursuit sur les monuments aux morts et leur signification. Sofiane semble parfaitement savoir de quoi il s'agit puisqu'il précise : « *Des fois il y a même leur prénom d'écrit.* »

L'expression « Der des der » s'affiche sur le tableau numérique. Sofiane rit en regardant d'autres de ses camarades. Il répète l'expression machinalement à plusieurs reprises sur un rythme bien scandé. Ce petit jeu l'amuse pendant une minute. L'enseignant ignore ces réactions et évoque la question de la lourdeur des punitions adressée à l'Allemagne. Sofiane commente la liste énumérée par l'enseignant des choses que l'Allemagne devra faire et ajoute : « *C'est vrai en plus. Faut pas abuser non plus.* »

Pour finir, l'enseignant décide de leur montrer la photo du monument aux morts de LP, puis les élèves copient leur leçon.

Ces trois séances de cours consacrées à la Première Guerre mondiale mettent en avant un certain nombre d'éléments révélateurs de la façon dont Sofiane s'est singulièrement saisi des faits historiques qui lui ont été transmis. Notons tout d'abord que certaines de ses prises de parole soulignent ses intérêts et ses goûts personnels, notamment pour l'histoire, les armes ou, plus largement, l'histoire des guerres. Ces éléments émergent de façon imprévisible et risqueraient d'être trop hâtivement interprétés comme de simples incompréhensions ou anachronismes, en décalage vis-à-vis des connaissances transmises et des comportements admis par l'enseignant. Il ne s'agit pas d'arbitrer et, par conséquent d'exclure certains éléments de l'analyse jugés inconfortables ou sans intérêt, mais bien d'explorer les raisons qui poussent l'élève à sortir du thème, à exclure, volontairement ou non, la Première Guerre mondiale du cadre d'apprentissage qui la lui impose. Cet élève évoque divers types de matériels et d'armes – issus de technologies pas ou peu développées au début du xx^e siècle, tels que bazookas, bombes nucléaires, lacrymogènes, radioactivité, gilets pare-balles etc. – ainsi que des éléments propres à la Seconde Guerre mondiale – tels que les bunkers ou le nazisme – à tel point que ce conflit, mais aussi par moments la Révolution française semblent constituer un prisme à travers lequel l'histoire de la Première Guerre mondiale est reçue. Ce prisme est renforcé lorsque Sofiane mentionne les scènes d'un film dont tout porte à croire qu'il s'agit un film de guerre. Cet attrait peut expliquer un fort investissement de la part de cet élève, notamment à travers ses nombreuses prises de paroles, la plupart adressées directement à l'enseignant. Ses interventions s'entremêlent à un ensemble d'autres réponses, adaptées cette fois aux questions posées pendant la séance et concernant directement la Première Guerre mondiale. Elles sont donc en lien direct avec le cours. Tout particulièrement émises en début de séance, elles pourraient être l'indice d'une attention soutenue et de connaissances approfondies chez l'élève. Guerres de mouvement, bataille de la Marne, armistice,

commémoration, monuments aux morts sont autant de termes, complexes, que ce dernier semble pouvoir définir. Toutefois, ce potentiel ne saurait être entièrement saisi sans tenir compte de nombreuses autres formes de connaissances déguisées. Celles-ci se logent précisément au sein d'interactions où domine une implication émotionnelle *a priori* paradoxale. Nous l'avons déjà soulevé, la gaieté et la surprise font partie intégrante du panel des émotions ressenties et exprimées durant ce cours, mais cette focale sur Sofiane permet de questionner davantage le rôle qu'elles jouent en fonction des situations. La place du rire prend sens dans son lien avec le contexte de son expression. Il joue alors un rôle « positif » en ce qu'il semble amoindrir les réactions émotionnelles négatives ressenties face à un événement stressant¹⁶. L'ensemble des remarques de Sofiane montre avant tout que, malgré des anachronismes et des erreurs, et plus qu'une période précise, il a pleinement assimilé ce qu'est l'histoire comme matière scolaire. Le fait que l'évocation de son passé familial se fasse en aparté indique de plus qu'il est conscient de la manière dont l'histoire enseignée et l'histoire familiale ne relèvent pas du même registre, même si, précisément, sa manière de s'appropriier la première semble pour partie influencée par la seconde, comme par exemple au sujet de la guerre d'Algérie ou de la mention d'éléments du passé colonial.

Lors des trois séances, le rire, parmi d'autres émotions, semble se déclencher à la suite de certains types de phénomènes. Il est intimement lié aux moments durant lesquels il émerge et, de façon plus large, à la situation d'apprentissage et de transmission au sein de laquelle chaque individu est plus ou moins pris au fur et à mesure du cours. Le premier mécanisme qui conduit au rire est le fait de détourner un contenu premier – une donnée historique associée au programme scolaire – au profit de références extraites de leur contexte initial. Le rire atteste alors précisément de la maîtrise de ce qui est « historique » et ne l'est pas. L'éclat de rire est alors susceptible d'atteindre d'autres individus que celui qui a initié ce détournement. Par exemple, lorsque l'enseignant attend de l'élève qu'il exprime le fait que Georges Clémenceau a visité les tranchées et que celui-ci répond en souriant qu'il s'agit de Jacques Chirac, d'autres élèves en rient ou en sourient, certains en se retournant directement vers l'émetteur. Le fait d'associer un président de la République français de la fin du xx^e siècle au contexte des tranchées est drôle parce que l'image mentale que nous transmet cette association est absurde et heurte le bon sens. C'est précisément cette volonté de heurter le sens commun qui produit le rire et moins le contenu en lui-même.

Un autre de ces phénomènes est l'apparition d'un mot ou d'une expression méconnus par les élèves. À la suite de leur émission par l'enseignant, un certain relâchement est perceptible dans la classe et le rire devient alors une réponse spontanée possible. En entendant les expressions de « Der des der », de « poilus », ou encore de « gaz moutarde », l'élève rit de l'association mentale que ces termes ou ces sons réveillent en lui. La première déclenche la répétition de ces trois mots en chaîne et en rythme. Les deux dernières renvoient aux poilus et à la moutarde, c'est-à-dire

16 KELTNER D. et BONNANO G.-A., « A Study of Laughter and Dissociation: Distinct Correlates of Laughter and Smiling during Bereavement », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 73, 1997, p. 687-702.

deux mots qui ne sont absolument pas liés au contexte d'émission, et encore moins à l'apprentissage de la Première Guerre mondiale¹⁷.

Toutefois, le sens de ces attitudes et réflexions est également lié à l'espace au sein duquel nous avons effectué nos observations et du collectif que ce dernier implique. La salle de classe est un espace restreint de cohabitation, d'autant plus qu'il s'agit dans notre cas d'une classe de primaire et que les élèves investissent leur salle durant toute une année scolaire. Parce qu'aucune activité pédagogique n'y est imposée, la récréation semble être l'espace-temps par excellence au cours duquel les enfants tissent un ensemble de relations durables dans le cadre de leur processus éducatif¹⁸. L'espace-temps récréatif n'est toutefois pas le seul à explorer puisque la salle de classe rend également possible un certain entre soi infantile, le rire étant alors l'un des vecteurs pour ne plus se tourner uniquement vers l'enseignant.

Qu'en est-il de cet entre soi infantile en classe ? Plusieurs travaux ont montré que l'humour chez les enfants est essentiel au processus de socialisation¹⁹. (S') exposer (à) un contenu humoristique serait déjà une forme d'apprentissage. Comme dans les trois expressions utilisées par Sofiane, jouer sur les mots et en rire permettrait par conséquent à l'élève d'apprendre et ce en s'appuyant sur des compétences déjà maîtrisées afin d'en acquérir de nouvelles. Le rire ironise le passé, c'est-à-dire l'événement réel, et se joue d'un décalage entre les discours spontanés – ceux des élèves – et les connaissances historiques qu'il s'agit de transmettre – celles de l'enseignant.

En tant que processus de socialisation, il est alors intéressant d'interpréter ce type de manifestation humoristique comme l'envoi d'un message, c'est-à-dire d'un signal s'adressant à un ou plusieurs individus. La transmission peut alors être entendue comme un double processus, circulant d'abord de l'enseignant à l'élève et, ensuite, de l'élève vis-à-vis des autres camarades et/ou de l'enseignant. Lorsque ce dernier questionne les enfants sur les individus photographiés, il souhaite leur transmettre le fait qu'ils soient désignés par le terme de « poilus ». À ce moment, Sofiane évoque les sans-culottes en riant et alerte les individus qui l'entourent – notamment pour leur transmettre une expression dont il est le seul porteur à ce moment précis puisque l'expression est anachronique. Évoquer les sans-culottes ne devient légitime qu'à partir du moment où l'élève souhaite mobiliser des connaissances qui lui sont propres. Il est par ailleurs tout à fait conscient de l'anachronisme puisqu'il précise qu'il s'agit de la Bastille. Il a en revanche un autre message à faire passer à cet instant, à la suite de celui de l'enseignant, un message dont le sens est particulièrement complexe à caractériser sans interroger directement l'élève. Le rire en devient le vecteur.

17 Comme le souligne le neurobiologiste Robert Provine, le rire n'est pas qu'un simple surgissement en réaction à de l'humour. En travaillant à partir d'analyses conversationnelles, il montre que le rire intervient le plus souvent à la suite de phrases tout à fait banales. Cette proposition, tout en confirmant l'aspect ordinaire des formes du rire que nous avons observées, n'explique pas les raisons pour lesquelles ces manifestations émergent dans une salle de classe.

18 DELALANDE J., « Culture enfantine et règles de vie », *Terrain*, n° 40, 2003, p. 99-114.

19 WEISFELD G.-E., « The Adaptive Value of Humor and Laughter », *Ethology and Sociobiology*, n° 14, 1993, p. 141-169.

Les expositions comme terrains d'enquête

Été 14. Les derniers jours de l'ancien monde

Bibliothèque nationale de France / Ministère de la Défense

Coproduite par le ministère de la Défense et la Bibliothèque nationale de France, l'exposition *Été 14. Les derniers jours de l'ancien monde* a été ouverte au public du 25 mars au 3 août 2014 à la BnF. Inscrite dans le cadre des commémorations du Centenaire de la Première Guerre mondiale, l'exposition était centrée sur le déclenchement du conflit : elle retraçait les événements politiques et diplomatiques ayant conduit à la déclaration de guerre, tout en replaçant ces mécanismes dans un contexte social, culturel et politique plus large.

À travers la construction de l'exposition, se manifestait la volonté de combiner une double approche de l'histoire, à la fois thématique et chronologique. Le parcours, structuré autour d'une grande cimaise courbe en forme de demi-cadran, permettait aux visiteurs de disposer d'un aperçu synthétique des événements principaux, du 23 juillet (ultimatum austro-hongrois à la Serbie) au 4 août 1914 (déclaration de guerre de la Grande-Bretagne à l'Allemagne). Partant de cette frise, des salles, disposées comme des rayons, proposaient un éclairage thématique sur différents sujets comme autant d'entrées sur la période : « Un été comme les autres », « Le monde d'hier : l'Europe de 1914 », « Cosmopolitisme culturel et expansion économique », « La guerre à l'horizon ? », « Pacifismes et bellicismes », « Tu seras soldat », « Préparer la guerre », « Mobilisations », « Le choc ».

L'exposition présentait des collections variées (dépêches officielles, archives photographiques, cartes, estampes, manuscrits d'écrivains, uniformes et armes des principaux belligérants...), et s'appuyait sur des supports muséographiques divers, intégrant notamment des éléments audiovisuels et sonores (aux chansons légères qui ouvrent le tableau du bel été 1914 succèdent les bruits du tocsin et de la mitrailleuse ; sept bornes audiotactiles et plusieurs points sonores émaillent également le parcours).

Pour les concepteurs, les scénographes et les commissaires, notamment Frédéric Manfrin (chef du service Historique, BnF) et Laurent Veyssière (chef de la Délégation des patrimoines culturels, ministère de la Défense) que nous avons rencontrés, la dramatisation croissante constituait un enjeu fort de la mise en scène, qui devait produire une émotion chez les visiteurs et rendre sensible le basculement de la paix à la guerre. Mais, dans un souci de démocratisation de la culture, il s'agissait également de rendre ce propos didactique et intelligible pour le « grand public ». Quelques-uns des dispositifs « phares » de l'exposition témoignent de cette double préoccupation didactique et émotionnelle. Les entretiens filmés avec quatre historiens contemporains (Jean-Jacques Becker, Jay Winter, John Horne, Gerd Krumeich), qui clôturent la visite, permettent de revenir sur l'historiographie

récente et l'analyse des causes du déclenchement de la guerre. Les portraits de figures célèbres (Marie Curie, Stefan Zweig, Albert Einstein...), projetés sur un mur noir « comme des fantômes surgissant dans l'espace », ainsi que le décrit le dossier de presse de l'exposition, devaient permettre d'évoquer les répercussions de la guerre sur les destins individuels et ainsi susciter l'empathie et l'identification des visiteurs, tout comme le mur recouvert d'un millier de fiches individuelles de soldats « morts pour la France » le 22 août 1914.

L'exposition a accueilli près de 20 000 visiteurs, dont 82 groupes de visiteurs scolaires (de la primaire au lycée, soit 2 287 élèves). Des visites guidées, destinées aux visiteurs scolaires comme aux adultes, et des ateliers pédagogiques autour de l'exposition étaient proposés.

L'enquête à la Bibliothèque nationale de France

L'enquête conduite auprès des visiteurs de cette exposition en juin, juillet et août 2014 nous a permis de recueillir 260 questionnaires. Nous avons réalisé 71 entretiens individuels et collectifs avec des visiteur-ses, suivi 4 groupes scolaires (2 classes de CM1, 1 classe de BTS et 1 classe préparatoire Maths Sup) dans leur visite (libre ou guidée), et réalisé un entretien avec deux de ces groupes.

Août 1914. Tous en guerre !

Archives nationales, site de Pierrefitte-sur-Seine

Ouverte au public du 19 septembre 2014 au 22 janvier 2015, l'exposition *Août 1914. Tous en guerre !* s'est déroulée aux Archives nationales (site de Pierrefitte-sur-Seine, 93). Consacrée à la période allant de la mobilisation (2 août 1914) à la première bataille de la Marne, l'exposition présentait la manière dont la guerre et son déclenchement ont été vécus par les Français, y compris par les populations les plus éloignées du front. Ainsi, le propos ne se circonscrivait pas à la seule mobilisation militaire, mais prenait en compte des aspects de l'histoire sociale, économique, administrative, culturelle, industrielle du pays à cette époque. Isabelle Chave, conservatrice en chef du département Exécutif et Législatif aux Archives nationales, et commissaire générale de l'exposition⁵, a cherché à retracer l'instauration d'une organisation civile de la guerre, de l'échelon central au niveau local.

Août 1914 s'ouvrait sur une pièce longue et étroite qui symbolisait la « montée au front », retraçant les événements ayant conduit à l'entrée en guerre et l'organisation des premiers jours suivant la mobilisation. Au bout de ce couloir, plusieurs pièces évoquaient le sort des populations les plus exposées aux violences du conflit de par leur proximité géographique avec le front. En s'éloignant de cette région, le visiteur découvrait le quotidien des Français de l'arrière et leur implication, à différents niveaux et de diverses façons, dans l'effort collectif de guerre. La vie dans la

⁵ Le commissariat scientifique de l'exposition a été réalisé en collaboration avec Michèle Conchon et Roseline Salmon, conservatrices en chef; Isabelle Geoffroy et Marianne Mercier, chargées d'études documentaires.

Capitale, devenue camp retranché, tout comme celle des Français qui résidaient à plusieurs centaines de kilomètres des zones de conflit (sud de la France, Afrique du Nord...) étaient exploitées.

L'exposition proposait également divers documents et supports. Parmi les 230 pièces exposées, se trouvaient de nombreux documents d'archives issus de fonds conservés aux Archives nationales (textes de loi, rapports de préfets, décisions administratives), mais également d'autres *artefacts* prêtés par une trentaine d'institutions patrimoniales – incluant notamment des films d'époque et des bornes photographiques. Des « douches sonores » installées dans l'exposition permettaient aux visiteurs d'entendre la lecture de témoignages de l'époque.

L'enquête aux Archives nationales

Sur ce terrain, exploité entre septembre et décembre 2014, nous avons principalement travaillé avec les publics scolaires. Le service pédagogique des Archives nationales avait mis en place quatre ateliers à destination des élèves, du primaire à la terminale. En complément de leur visite, les classes pouvaient donc participer aux ateliers : « 14-18 : Carnets de guerre » (visant à leur faire rédiger le récit d'une journée d'un soldat), « Abécédaire de 14-18 » (proposant de réaliser un abécédaire illustré de la guerre de 14-18), « Les chansons dans la guerre » (permettant de découvrir, sous un angle musical, le ressenti des populations en guerre) et « Artistes de la mémoire » (autour des monuments commémoratifs de la Grande Guerre).

Nous avons pu observer et enregistrer une dizaine de visites guidées pour des scolaires, ainsi que plusieurs ateliers pédagogiques, en particulier avec des élèves de primaires. Les contacts noués avec les enseignants au cours de ces visites ont également donné lieu à quelques séances d'observation en classe, autour de l'enseignement de la Première Guerre mondiale.

Vu du front. Représenter la Grande Guerre

Bibliothèque de documentation internationale contemporaine /
Musée de l'Armée

Dans le cadre des commémorations du Centenaire, la Bibliothèque de documentation internationale contemporaine et le musée de l'Armée se sont associés⁶ pour proposer l'exposition *Vu du front. Représenter la Grande Guerre* à l'Hôtel national des Invalides, du 15 octobre 2014 au 25 janvier 2015. *Vu du front* se penchait sur les représentations de la Première Guerre mondiale par ses contemporains. Sur 800 mètres carrés, l'exposition témoignait de la richesse des images produites et diffusées durant le conflit (tableaux, dessins, photographies officielles et privées, croquis, films, affiches). Conçue comme une réflexion sur les représentations d'un

6 Le commissariat de l'exposition a été assuré par Sylvie Le Ray-Burimi (conservateur en chef en charge du département des peintures, dessins, estampes et photographies, musée de l'Armée), Anthony Petiteau (chargé d'études documentaires, responsable des collections de photographies, musée de l'Armée), Vincent Giraudier (responsable du département Historial Charles de Gaulle, musée de l'Armée), Caroline Fieschi (conservateur en chef, responsable du département du musée, BDIC), Aldo Battaglia (responsable des collections de peintures, dessins et estampes, BDIC) et Benjamin Gilles (conservateur responsable du département des collections imprimées et électroniques, BDIC).

événement historique, l'exposition invitait à s'interroger tant sur les producteurs de ces images (artistes missionnés, soldats présents sur le front, photographes amateurs et professionnels) que sur les conditions de production et de circulation de ces représentations dans les sociétés d'alors.

Après une introduction (« Sept fronts pour une guerre ») et une première section (« Voir la guerre avant 1914 ») qui soulignaient l'omniprésence de la guerre et du militaire dans les « cultures visuelles » (presse et mouvements artistiques) des sociétés d'avant 1914 (représentations des guerres de 1870-71, des Boers, conflits balkaniques...), la deuxième partie de l'exposition (« La confrontation avec la réalité de la guerre ») mettait l'accent sur la découverte du conflit réel par ceux qui le vivaient : artistes professionnels ou amateurs, dessinateurs, photographes, peintres missionnés... L'exposition donnait à voir comment ces images circulaient, mais aussi comment elles ont évolué dans le temps, notamment dans la troisième section (« Face à la guerre longue »). En clôture de l'exposition (« La mémoire du front ») l'accent était mis sur la nécessité des survivants à témoigner de la violence des champs de bataille et des tranchées pour constituer une « mémoire » à la fois individuelle et collective de l'événement. Parmi les 500 *artefacts* présentés, étaient exposées des œuvres d'artistes contemporains du conflit (William Orpen, Otto Dix, Guillaume Apollinaire, Jacques Villon...), des toiles d'artistes envoyés au front (Félix Vallotton, Georges Scott), mais aussi des films d'archives et des objets (appareils photographiques notamment).

L'enquête aux Invalides

D'octobre 2014 à janvier 2015, nous avons réalisé trois phases d'enquête autour de l'exposition *Vu du front* et de ses visiteurs. Ce travail nous a permis de recueillir 250 questionnaires, de conduire 46 entretiens approfondis et autant de séquences d'observation. Nous avons suivi quelques groupes scolaires dans leur visite de l'exposition et avons pu conduire une enquête ethnographique auprès d'une classe de première, durant leur visite et en aval de celle-ci.

Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux

Inauguré le 11 novembre 2011, le musée de la Grande Guerre du pays de Meaux se présente d'abord comme un bâtiment à l'allure moderne dont la silhouette élancée s'étend au pied du mémorial de la Marne, une imposante statue offerte par les États-Unis en 1932. Fondé autour des collections de Jean-Pierre Verney, acquises par la Communauté d'agglomération du Pays de Meaux en 2005, le musée dispose de plus 3000 m² d'espace d'exposition⁷.

⁷ Sur la genèse du musée, ROUGER M., « Le musée de la Grande Guerre de Meaux : “un musée en chantier” », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 235, 2009, p. 81-86.

Afin de s'adapter à des publics variés, la muséographie se veut résolument innovante. Le musée ne recourt guère aux textes explicatifs, toujours brefs. Au contraire, les objets sont abondants, souvent imposants, mis en scène et environnés de reconstitutions historiques poly-sensorielles et immersives. Dès la cour du musée, le visiteur rencontre un espace scénographié. D'abord, il traverse un jardin accompagné de bruitages imitant un champ de bataille (bombardement d'artillerie, hennissements de chevaux). Puis, il arrive sur le parvis du musée, dont le sol reproduit la carte des batailles de la Marne par de légers reliefs et un dégradé de gris. Dans le musée, la visite s'inaugure par un « sas », une salle plongée dans l'obscurité. Elle diffuse une frise chronologique multimédia à rebours, qui débute en 2011 et s'achève en 1870. La déambulation elle-même s'ouvre à cette date. Les premières salles évoquent les conséquences de la guerre franco-prussienne et la période de 1870 à 1914. Elles insistent, notamment, sur le façonnement des mentalités. Le rôle de l'école est énoncé, entre autres, par une vitrine reconstituant une salle de classe, dans une mise en scène de tenues, d'objets et de mobiliers d'époque complétée par l'évocation sonore d'une dictée patriotique. Le visiteur emprunte ensuite un couloir, entouré de chaque côté par des mannequins revêtus d'uniforme et figés en train d'avancer vers la guerre. Le couloir débouche sur la vaste nef centrale traitant, en miroir, des batailles de la Marne de 1914 et de 1918. Dans cette structure duale, le « gros matériel » – camions et voitures, avions suspendus ou char masqué dans un renforcement – s'impose à la vue et suggère les progrès technologiques réalisés durant ces quatre années. Au milieu de la nef, les conditions de vie des soldats sont évoquées par une reconstitution d'un champ de bataille (tranchée française, tranchée allemande et *no man's land*). En face, le visiteur accède à des salles plus sombres et basses de plafond en empruntant un couloir où ses pas résonnent comme s'il marchait dans la boue. La première salle reconstitue un dortoir de soldats – une « cama » – et la seconde diffuse un film sur trois écrans, évocation des batailles censée susciter l'émotion. Ce parcours principal se complète par une série de salles thématiques (« Guerre nouvelle », « Mobilisation totale », « Femme et société », « La tranchée au quotidien », « Tactique et stratégie », « Corps et souffrance », « Mondialisation », « Du Bled à la tranchée », « Les États-Unis d'Amérique »). Ces dernières exposent, notamment, de vastes séries d'armes, d'uniformes et d'objets issus de l'« artisanat de tranchée ». Ces différents parcours, ponctués par des écrans et des jeux, font régulièrement appel tant à l'ouïe qu'au toucher. Le musée se referme sur l'évocation des conséquences de la Première Guerre mondiale⁸.

La fréquentation du musée de la Grande Guerre a probablement bénéficié du Centenaire. Accueillant jusqu'à 100 000 visiteurs par an depuis son ouverture en 2011, sa fréquentation s'est rapprochée des 150 000 visiteurs en 2014.

8 Pour une description détaillée et critique, OFFENSTADT N., « Le musée de la Grande Guerre à Meaux, collection et attraction », *Histoire@politique*, 25 juin 2012 (<http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=1&rub=comptes-rendus&item=362>, dernière consultation le 8 juillet 2015).

L'enquête au musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux

Initialement, l'étude devait porter sur l'exposition temporaire *Join now! L'entrée en guerre de l'Empire britannique*, programmée du 28 juin au 29 décembre 2014. Toutefois, l'enquête exploratoire a montré qu'il était difficile de dissocier les espaces temporaire et permanent du musée et, surtout, que les visiteurs privilégiaient largement ces derniers. Ainsi, notre travail s'est recentré sur le musée lui-même. Un premier terrain s'est déroulé du 27 octobre au 5 novembre 2014, complété par quelques investigations menées à la fin juin 2015. Ce travail a permis d'administrer 130 questionnaires et de réaliser 37 entretiens semi-directifs. Ces derniers, menés avec des groupes « naturels » de visiteurs, ont permis d'interroger une centaine d'individus et, parmi eux, 31 « jeunes », nés entre 1994 et 2007.

À l'issue de visites familiales, nous avons pu questionner deux écoliers, treize collégiens, treize lycéens et trois étudiants, souvent aux côtés de leurs parents, plus rarement, en l'absence d'« adulte ». Les visites scolaires sont particulièrement nombreuses à Meaux. Nous avons pu observer la visite puis l'atelier pédagogique suivi par des pensionnaires d'un Epide et échanger brièvement avec ces derniers. Nous avons pu aussi suivre la visite de deux classes de CM2 et nous entretenir avec les élèves de l'une de ces classes, au moment où ils pique-niquaient, réunis en petits groupes, à l'écart de leur enseignant.

Poilus d'Isère

Musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère – Maison des Droits de l'Homme

Le musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère – Maison des Droits de l'Homme est issu du musée de la Résistance dauphinoise fondé en 1966 par Henri Guillard et des associations d'anciens résistants. En 1994, l'institution est départementalisée, déplacée dans de nouveaux locaux et prend sa dénomination actuelle⁹. Le bâtiment dispose d'un espace de 80 m² consacré aux expositions temporaires. Pour le Centenaire de la Première Guerre mondiale, le musée a organisé l'exposition *Poilus d'Isère*, programmée du 11 novembre 2014 au 12 octobre 2015. Au-delà de la conjoncture commémorative, l'exposition s'inscrivait dans les préoccupations plus générales de l'institution. En termes de chronologie, elle contribuait à la dynamique d'ouverture du lieu à d'autres périodes historiques, que ce soit en amont ou en aval de la Seconde Guerre mondiale. Elle prolongeait également la « réflexion du musée sur les mécanismes qui engendrent les conflits » tout comme son souci militant de « défendre une culture de la paix »¹⁰.

9 Sur l'histoire de ce musée, notamment, LAVOREL M., « Une écriture à caractère patrimonial : Le musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère », *Culture & Musées*, n°20, 2013, p. 121-142.

10 Première réunion du Comité de pilotage, 23 juin 2014.

Le musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère valorise la production collective et participative des expositions. Ainsi, le directeur du musée et commissaire de l'exposition, Olivier Cogne, a défini de grandes orientations, précisées et amendées par un « comité de pilotage » réunissant des acteurs locaux, des membres d'associations et d'institutions culturelles et patrimoniales. En complément de l'exposition organisée simultanément au Musée dauphinois, l'ambition était de présenter l'engagement militaire des Isérois, de rendre « hommage aux soldats », d'« incarner cette histoire » tout en « contextualisant les faits »¹¹. Ce parti-pris s'est manifesté par une double approche, à la fois thématique et biographique. En étroite collaboration avec le « comité de pilotage », douze parcours individuels ont été retenus, chacun visant à illustrer une thématique particulière (« Mobilisé », « Combattre et mourir sur le front », « Soigner et être soigné », « Prisonnier », « D'origine étrangère et volontaire », « Dans les airs... », « Fusillé pour l'exemple », « Fratrie décimée » « Femmes sur le front de l'arrière », « Prisonnier en Isère », « Se reconstruire », « Raconter... »)¹².

La scénographie adoptée se structurait autour de douze vitrines. À chaque individu était dévolue une vitrine, exposant ses courriers, ses dessins, ses photographies, ses objets et ceux de ses proches, parfois des films ou des documents numérisés, autant d'autels dressés en hommage à ces personnes et qui permettraient de nouer une relation intime et individuelle avec leurs traces. Chaque vitrine était entourée par deux drapeaux, l'un présentant brièvement la biographie de l'individu, et l'autre le thème général qu'il permettait d'évoquer. Le dispositif se prolongeait par douze films composés d'images d'archives et d'un récit fictionnel inspiré par les traces laissées par les personnes en question. Sur une borne située au centre de la pièce, le visiteur pouvait choisir librement un des films, qui était alors projeté sur un mur et dont le son était audible dans l'ensemble de l'exposition¹³. Enfin, la cour du musée a accueilli jusqu'en février 2015, sous un chapiteau scénarisé, un camion Berliet de 1913. Très investi par le personnel du musée, ce véhicule devait attirer le public tout en proposant une autre vision de l'histoire. L'exposition revenait, en amont, sur le contexte international et isérois de la mobilisation et, en aval, sur les conséquences immédiates de la guerre, notamment, sur la montée du nazisme. Elle se clôturait par de grandes reproductions de deux photographies, la première montrant la foule festive des 11-Novembre de l'entre-deux-guerres, la seconde le public clairsemé et officiel des célébrations les plus récentes. Accompagné d'un texte, ce vis-à-vis cherche à interroger le devenir et l'utilité des commémorations.

11 *Ibidem*.

12 Le dossier de presse propose une description de ces parcours individuels : http://www.resistance-en-isere.fr/uploads/Document/a0/WEB_CHEMIN_24409_1415625871.pdf (dernière consultation : 8 juillet 2015).

13 Dans l'exposition, une autre borne donne accès aux notices biographiques de plus de trois cents soldats isérois, mais aussi aux documents d'époque qui se rapportent à leur parcours, et plus rarement à leurs témoignages enregistrés. Ces données ont été rassemblées à l'occasion de la Grande Collecte par les Archives départementales qui a également procédé à la numérisation et à la mise en ligne des registres matricules militaires. La borne permet aussi d'accéder au site *Mémoire des hommes*.

L'enquête au musée de la Résistance et de la Déportation

L'enquête s'est divisée en trois terrains successifs conduits à l'automne 2014 et au printemps 2015. Elle a permis de réaliser 79 entretiens. 51 entretiens ont été menés avec des visiteurs de l'exposition (76 personnes) et 28 avec des individus rencontrés hors du musée (53 personnes), soit dans des parcs à proximité de l'exposition, soit dans d'autres lieux culturels de Grenoble (bibliothèques municipale et universitaire ou cinéma). L'enquête nous a permis d'interroger 60 « jeunes » (nés entre 1990 et 2004), 19 à l'issue de leur visite et 41 dans un autre cadre. Ce sont majoritairement des étudiants (36) et des lycéens (13), plus rarement des jeunes travailleurs ou chômeurs (6) et quelques collégiens (3) ou écoliers (2).

À ces investigations s'ajoute le travail centré sur les visites scolaires. 5 classes de 3^e et 1 classe de CM2 ont été observées durant la visite et l'atelier pédagogique. Nous avons pu réaliser des entretiens avec les élèves de toutes les classes de troisième.

Marseillais, fais ton devoir!

Archives municipales de Marseille

En 2001, les archives municipales de Marseille ont déménagé dans les anciens locaux réhabilités de la manufacture de tabacs du quartier de la Belle-de-Mai. Environnés d'autres institutions culturelles (réserves du Mucem ouvertes au public, Pôle média ou encore la Friche de la Belle de mai), les archives sont situées dans un quartier populaire de Marseille.

À l'occasion du Centenaire, les archives ont organisé l'exposition *Marseillais, fais ton devoir!* ouverte du 14 novembre 2014 au 13 mai 2015. L'ambition de l'exposition est de présenter les conséquences de la guerre sur une ville aussi éloignée du front que Marseille. L'exposition elle-même se divisait en quatre sections.

La première section était consacrée à la mobilisation des Marseillais et à leurs expériences combattantes. Elle revenait sur l'« Union sacrée » à l'échelle municipale, les manifestations de soutien des immigrés italiens, la mobilisation elle-même, y compris celle des chevaux, et les scènes de liesse accompagnant les premiers départs. Le déroulement de la guerre était évoqué par le biais de l'« affaire du 15^e corps » et celui du parcours individuel de quelques Marseillais reconstitués à l'aide de leurs correspondances ou encore d'extraits d'un carnet de guerre audibles à l'aide de casques, en divers points de l'exposition. L'évocation se complétait par des photographies, parfois stéréoscopiques, et des objets (armes, uniformes, artisanat de tranchée). La deuxième section traitait de la présence des militaires à Marseille. À travers des documents d'archives, des collections de photographies et des films d'époque, elle rappelait la présence des troupes coloniales (principalement celles de l'empire britannique), des prisonniers austro-allemands, des réfugiés belges ou encore des soldats convalescents français. La troisième section s'arrêtait sur le devenir de la ville et de ses habitants durant la guerre. En s'appuyant notamment sur des affiches, des imprimés, des photographies et des films, cette section évoquait les œuvres de secours, la reconversion des bâtiments et même des bateaux en hôpitaux ou en fabrique d'armement. Elle exposait aussi les difficultés de ravitaillement et d'approvisionnement, la propagande et la censure, tout comme le

maintien amoindri de la vie culturelle. La quatrième section achevait l'exposition en évoquant l'immédiat après-guerre. La liesse de la victoire et de l'armistice, mais aussi le parrainage de la ville d'Arras par Marseille et, surtout, les monuments aux morts. Tableaux, plans et maquettes revenaient sur les différents projets de monuments et interrogeaient l'absence d'un monument central dans la cité phocéenne. L'exposition s'est appuyée sur des sources très variées, issues des fonds des archives municipales et de fonds privés ou d'archives familiales¹⁴. Elle a accueilli approximativement 1 500 visiteurs (dont plus de 500 scolaires), fréquentation assez faible au regard des attentes des organisateurs et de la fréquentation des expositions organisées les années précédentes, sur d'autres thématiques.

L'enquête aux Archives municipales de Marseille

L'enquête a été conduite sur deux périodes, en février puis en mai 2015. Elle a permis de réaliser 41 entretiens avec 67 individus. 18 entretiens ont été menés avec des visiteurs de l'exposition (23 personnes) et 23 entretiens avec des individus approchés soit dans d'autres lieux culturels (principalement sur le toit terrasse du Mucem mais aussi à la Friche de la Belle de Mai), soit à proximité des archives (dans les rues et les cafés du quartier, tout comme au parc Longchamp). Dans ce cadre, nous avons pu interroger 20 « jeunes » (nés entre 1990 et 2003), dont deux ayant visité l'exposition en l'absence de leurs parents. Nous avons ainsi échangé avec 13 étudiants, 3 lycéens et 4 collégiens. Pour les visites scolaires proprement dites, une classe de CM2 a été observée durant une visite commentée. Un échange a été ensuite conduit avec quelques élèves. Nous avons aussi suivi une classe de CM1 durant une visite des archives et un atelier pédagogique puis réalisé des entretiens avec les élèves durant leur pique-nique.

¹⁴ Pour une présentation plus détaillée des fonds mobilisés et des objets présentés, CLAIR S. (coord.), *14-18, Marseille dans la Grande Guerre*, Marseille, Arnaud Bizolion éditeur, 2014.