

Enseigner les mémoires traumatiques : du musée à l'école, et de l'école au musée¹.

Partons d'un constat, celui de la place grandissante de l'émotion dans le « travail de la mémoire », notamment dans les musées et lieux mémoriels, à travers des dispositifs visant de plus en plus à impliquer le visiteur dans l'exploration des traces exposées, allant de l'interaction jusqu'à l'immersion. Or cette question de la place qui doit être laissée à l'émotion dans le processus d'apprentissage, le rôle qu'elle peut ou doit jouer dans la construction de l'esprit critique – rôle qui fait encore débat aujourd'hui tant il est, de fait, bien souvent à contextualiser – est également au cœur de la réflexion pédagogique, a fortiori dans les disciplines à dimension artistique, mais pas seulement. Nous nous sommes donc lancées – avec gourmandise et curiosité – dans l'exploration de ce champ de la muséologie. Jean Davallon opposait dans son ouvrage *L'Exposition à l'œuvre*² une irréductible dissymétrie de la relation pédagogique à une possible symétrie muséale, distinguant ainsi clairement la relation au savoir que dispense l'école de celle que propose le musée ou l'exposition : non seulement, une telle opposition nous semble devoir être repensée, sinon dépassée, mais elle doit surtout, à nos yeux, nous inciter à réfléchir à la complémentarité de l'école et du musée.

Commençons par rappeler quelques éléments des réflexions issues de ce que l'on nomme le « tournant émotionnel » en sciences humaines et sociales et qui s'opère dès les années 1980. L'entrée de la scénographie dans la réflexion muséographique a transformé le visiteur de musée en spectateur, constatait déjà Davallon en 2000, et c'est là un tournant décisif dont il convient de mesurer – encore aujourd'hui – les impacts. Nous nous appuyerons notamment ici sur le bilan qu'en dressent Gaëlle Crenn et Jean-Christophe Vialatte dans le texte introductif du numéro 36 de la revue *Cultures et musées*, paru en 2020, et consacré à « L'émotion dans les expositions³ ». Faire place à l'affectivité dans la muséographie, c'est d'abord rechercher un « bénéfique émotionnel », nous disent les auteurs, qui se décline en plusieurs points. L'enjeu est d'abord pragmatique : on favorise l'engagement corporel et émotionnel du visiteur « afin de stimuler [s]a curiosité et de rendre l'expérience plus mémorable⁴ ». Il faut, comme le suggère Andrea Witcomb, dans un article de ce même numéro de *Cultures et musées* intitulé « Comprendre le rôle de l'affect dans la création d'une pédagogie critique pour les musées d'histoire », que l'utilisateur soit « présent au monde⁵. » L'un des ressorts fondamentaux de cette présence au monde et de cet engagement est la surprise ou l'émerveillement – ressorts qui étaient de fait déjà au cœur des cabinets de curiosités⁶. La surprise a pour effet de nous déstabiliser ce qui transforme notre expérience de visite en un effort pour comprendre/appréhender cette effraction dans notre représentation du monde – du moins est-ce ainsi que nous le comprenons.

¹ Ce texte est la retranscription d'une intervention faite par Sophie Feller et Estelle Provost dans le cadre des Journées d'étude « Mémoires d'hier et d'aujourd'hui : un patrimoine en construction », organisées au Musée des Beaux-arts de Chartres, les 10 décembre 2022 et 21 janvier 2023 par des étudiants de l'École du Louvre.

² *L'Exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Communication et civilisation », 2000, p. 267-268.

³ Gaëlle Crenn et Jean-Christophe Vialatte, « Introduction », *Culture & Musées* [En ligne], 36 | 2020, mis en ligne le 23 novembre 2020, consulté le 23 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/culturemusees/5382> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/culturemusees.5382>.

⁴ *Ibid.*, p.1.

⁵ Andrea Witcomb, « Comprendre le rôle de l'affect dans la création d'une pédagogie critique pour les musées d'histoire », *Culture & Musées* [En ligne], 36 | 2020, mis en ligne le 23 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/culturemusees/5672> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/culturemusees.5672>.

⁶ Marzia Varutti, « Vers une muséologie des émotions », *Culture & Musées*, 36, 2020, p.171-177. URL : <http://journals.openedition.org/culturemusees/5751> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/culturemusees.5751>.

Dès lors le processus cognitif est lui-même engagé tant – rappelle David Le Breton dans son *Anthropologie du sensible* – « l'intelligence ne se conçoit pas sans une affectivité qui l'imprègne⁷ » : en ébranlant les récits consacrés, écrit Andrea Witcomb, on amène les visiteurs à « produire de nouvelles formes de subjectivité », à exercer leur esprit critique mais aussi à faire preuve d'empathie pour comprendre peut-être – notamment dans les musées ou expositions mémorielles – le point de vue de l'Autre ou l'expérience qu'il a vécue. L'enjeu est donc également éthique et social : cette muséologie de l'émotion repose largement sur un principe de « connexion » et de « proximité » qui sert de médiation et tend précisément à développer cette capacité d'empathie qui a été convoquée par le dispositif émotionnel. Elle engage également à la réflexion sur les questions d'identité, de cohésion, de justice et de « devoir de mémoire », rappelle Laurence Gouriévidis dans un article intitulé « Mémoire, musées et muséographie », paru dans le numéro 8 de la revue *Mémoires en jeu*⁸ : les musées en tant que « sentinelles de l'oubli » participent en effet au lent processus de deuil – celui de communautés, de lieux mais aussi au premier chef du passé lui-même – et de reconstruction du tissu social. De fait, les émotions sont révélatrices de valeurs : celles qui sont les nôtres ou que l'on aimerait voir adopter et que l'histoire, dans les événements douloureux dont il s'agit de transmettre la mémoire, a le plus souvent bafouées. Faire appel à nos émotions devient ainsi le point de départ d'un processus de transformation des attitudes et des représentations. Cela permet également, en suscitant l'interrogation, en provoquant même parfois l'indignation, de faire naître le débat – en soi mais aussi entre les visiteurs : le musée devient alors, selon les termes d'Andrea Witcomb, une « arène émotionnelle de débat⁹ ». Le musée est et a toujours été un instrument politique : mais au lieu de susciter une émotion nostalgique au service d'une politique conservatrice comme cela a pu être le cas, il se met désormais au service de la démocratie. Il s'agit, écrit M. S. Poli dans « Éducation et musée », de « faire ressentir et comprendre » plutôt que de « faire apprendre et vulgariser¹⁰ ».

Mais rebondissons tout de suite sur cette proposition : « faire ressentir ET comprendre ». Si l'intelligence ne va pas sans cadre affectif qui la sous-tend, l'émotion – ou plus exactement le trop d'émotion – peut nuire à la lisibilité et l'intelligibilité d'un phénomène. Denis Pechanski, en travaillant avec des neuroscientifiques, a pu constater que si l'émotion active la mémoire et ancre l'expérience du visiteur, à trop solliciter cette même émotion on risque de « [sacrifier] le processus réflexif¹¹ ». C'est là une évidence peut-être, mais une de ces évidences qu'il convient parfois de rappeler pour en évaluer toutes les implications : il ne faut pas sacrifier la raison à l'émotion. Nombre de chercheurs s'efforcent de repenser – musée après musée, exposition après exposition, dispositif après dispositif – cette question de l'équilibre à trouver entre le « bénéfique émotionnel » et le développement de l'esprit critique, entre la représentation – narrativisée, scénographiée, bref esthétisée – d'un épisode de l'histoire et la véracité des faits qui doivent être contextualisés et expliqués. Question devenue d'autant plus nécessaire à poser à l'heure où les moyens technologiques et numériques actuels favorisent l'interactivité et l'immersion du visiteur, aux dépens de la distanciation indispensable à tout exercice de l'esprit critique. Les dangers d'un excès dans le recours aux émotions sont indéniables : effacement de la frontière entre réalité et fiction, empathie douloureuse, marchandisation de la souffrance mais aussi – et peut-être surtout – risque de falsification de l'histoire elle-même.

⁷ David Le Breton, *Anthropologie du sensible*, Points, p. 27.

⁸ Laurence Gouriévidis, « Mémoire, musées et muséographie », in *Mémoires en jeu*, n°8, 2018-2019, p. 119-124.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Marie-Sylvie Poli, « Éducation et musée », *Culture & Musées* [En ligne], Hors-série | 2013, mis en ligne le 19 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/culturemusees/757> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/culturemusees.757>.

¹¹ Denis Pechanski, « L'Historien au défi des neurosciences », in *Mémoires en jeu*, n°10, 2019, p. 156-160.

Enseigner, transmettre la mémoire des événements traumatiques, éveiller et fortifier l'esprit critique : autant d'enjeux qui se heurtent pour nous, pédagogues, aux mêmes questionnements et aux mêmes difficultés, et ce aujourd'hui plus que jamais dans un environnement saturé d'émotions – même si celles-ci sont parfois très artificielles – telles qu'elles sont véhiculées par les médias en général et le numérique en particulier.

C'est de ce point de vue qu'il nous semble intéressant de faire dialoguer nos pratiques pédagogiques avec les dispositifs muséographiques actuellement développés. Plus qu'un dialogue même, c'est leur collaboration qu'il nous paraît intéressant d'envisager à partir de cet angle de la place de l'émotion dans la transmission dont nous sommes les courroies. Nous partageons de fait déjà, de ce point de vue, nombre d'éléments sur lesquels nous aimerions revenir plus en détails. Ils relèvent tous d'un même champ disciplinaire que nous avons encore peu évoqué, si ce n'est en filigrane, tant il traverse inévitablement notre questionnement dès lors que nous parlons non seulement d'émotion mais de réception : il s'agit de l'esthétique. Les arts, nous l'avons dit, ont à nos yeux un rôle essentiel à jouer dans cette appréhension des mémoires traumatiques : par la fiction, par la représentation picturale ou théâtrale, par la musique même, il s'agit de faire toucher du doigt à nos élèves un monde disparu ou un événement douloureux et de les amener par-là même à en tirer un enseignement, non seulement historique bien évidemment, mais également cognitif et éthique. Mais dès lors que l'on parle de re-création, de re-présentation, de re-mémorisation se pose la question de la véracité du propos. Comment garantir le maintien de cette dernière ? Comment permettre aux élèves d'y accéder ? Comment mettre le « bénéfice émotionnel » ainsi suscité au service de l'esprit critique ? Nous ne prétendons pas avoir les réponses à ces questions qui doivent être de fait renégociées à chaque étape de l'élaboration d'une séquence pédagogique, d'une visite de musée ou d'une exposition mais nous aimerions esquisser ici quelques pistes de réflexion autour de trois procédés relevant à nos yeux de l'esthétique, et particulièrement signifiants dans le cadre de la muséographie mémorielle : le rapport à l'objet, compris comme support de l'imaginaire ; la scénographie qui fait entrer en dialogue théâtre et parcours muséographique ; les procédés de l'immersion enfin qui interrogent le processus d'identification du visiteur comme du lecteur ou du spectateur.

L'objet

L'« objet » est au cœur de tout expôt : qu'il s'agisse d'une œuvre d'art ou d'une trace archéologique, il est le support visuel de toute visite au musée, le texte d'un cartel pouvant l'accompagner et en expliciter l'origine et la signification. De ce point de vue, il était déjà au centre des fameux cabinets de curiosités que nous évoquions plus haut. Toutefois il prend, sous l'influence du développement de la culture sensible, courant de pensée qui participe de ce tournant émotionnel des années 80, une autre dimension : il s'agit, écrivent David Howes et Jean-Sébastien Marcoux dans leur « Introduction à la culture sensible », parue dans la revue *Anthropologie et Sociétés* en 2006, de « dépasser une vision statique de ces derniers, une vision des objets considérés comme des surfaces inertes, des miroirs des relations sociales ou des fossiles qu'il s'agirait d'excaver pour accéder au social¹² ». L'objet, désormais, est à comprendre non seulement dans son usage, témoin du passé, mais dans sa matérialité même. Ce faisant, l'objet, en quelque sorte, doit prendre vie sous les yeux du visiteur – devenu spectateur – et évoquer le monde disparu ou différent dont il émane.

Véronique Dassié témoigne ainsi d'une expérience intéressante dans son article intitulé « Mémoires voyageuses : expériences émotionnelle et scénographie collective » paru

¹² Howes, D. & Marcoux, J.-S. (2006). Introduction à la culture sensible, *Anthropologie et Sociétés*, 30(3), 7–17. <https://doi.org/10.7202/014922ar>.

dans le numéro 36 de *Cultures et musées* déjà évoqué et consacré à « l'émotion dans les expositions¹³ ». Elle y évoque les différentes étapes de la préparation d'une exposition consacrée aux migrations récentes dans le Montargois, à savoir depuis 2009. Elle raconte notamment, en amont, le travail de sélections des objets qui témoigneront des différentes vagues d'immigration dans cette région, sélection faite en collaboration avec les familles et les descendants de ces immigrés dans un travail de co-construction scénographique ; or cette sélection passe – déjà – par un rapport affectif à l'objet choisi : « la proximité affective conditionne donc la mise en visibilité de l'objet », écrit-elle. La présentation publique des objets sélectionnés – vêtements typiques, aliments caractéristiques d'une culture, etc. – fonctionne ensuite comme un « partage du sensible », selon l'expression que l'auteur reprend à Jacques Rancière. Elle souligne la ressemblance – notre attachement aux goûts culinaires de notre culture, à nos vêtements, aux objets du quotidien – à travers et par-delà les différences. En d'autres termes, l'exposition repose ici, nous semble-t-il, sur un principe d'analogie qui, en tant que pédagogues, nous intéresse au premier chef. Car la pensée analogique ne se réduit pas à rabattre le différent sur le semblable, elle consiste bien au contraire à maintenir en tension deux termes pour les rapprocher, les comparer sans les confondre... et participe en cela de l'élaboration de tout esprit critique.

Il faut convenir toutefois que le choix de l'objet à exposer se révèle souvent délicat dans le cas des lieux et musées mémoriels. Annette Becker a ainsi souligné dans son article « Les Musées des catastrophes : exposer guerres et génocides¹⁴ » à quel point, dans ces derniers, ces objets évoquaient paradoxalement, en leur redonnant vie, les victimes des massacres :

La mort est aussi imprégnée dans les vêtements exposés, accompagnés d'odeurs quand le visiteur – plus que les objets – n'est pas protégé par une vitrine : piles de chaussures de Majdanek, vêtements souillés du Cambodge. Choix privilégié des effets des enfants : uniformes kakis des écoliers du Rwanda, chaussons et bavoirs des enfants d'Auschwitz. Ces choses nous font voir des êtres humains, des individualités, des personnalités même derrière cet inventaire du génocide. Ce ne sont pas les objets qui ont été mis « au rebut », ce sont les êtres humains ; telle paire de lunettes, telle poupée, telle photographie, encore plus, est unique : un, plus un, plus un. L'accumulation ici fait beaucoup plus que décrire : elle redonne identité aux assassinés, comme les noms précisément inscrits sur les valises d'Auschwitz. Au Rwanda, les cartes d'identité exposées proclament cette identité en même temps qu'elles sont preuves de destruction : sous la photo et le nom, les mentions de Twa et Hutu sont barrées : reste Tutsi, synonyme de mise à mort.

L'objet fonctionne donc ici non plus seulement par analogie mais par métonymie : à travers lui ce sont des individus victimes de violences collectives qui surgissent devant les yeux du visiteur et c'est pourquoi il se charge naturellement d'émotion. Celle-ci est d'ailleurs renforcée quand l'objet laisse deviner l'âge de son ancien propriétaire et que cet âge se trouve être le même que celui du visiteur, qui pourra alors d'autant plus se sentir en empathie, sinon s'identifier à la victime désignée par son costume d'écolier ou sa carte d'identité. Or ce principe de métonymie est un ressort narratif couramment exploité dans les travaux d'imagination pratiqués par nos élèves : dessiner à partir ou autour d'un objet, inventer une histoire à partir de celui-ci sont des exercices fréquemment demandés. Faire prendre

¹³ Véronique Dassié, « Mémoires voyageuses : expérience émotionnelle et scénographie collective », *Culture & Musées* [En ligne], 36 | 2020, mis en ligne le 23 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/culturemusees/5602> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/culturemusees.5602>.

¹⁴ Annette Becker, « Les Musées des catastrophes : exposer guerres et génocides », in D. Bechtel et L. Jugenson (dir.), *Muséographie des violences en Europe centrale et orientale*, Paris, Éditions Kimé, 2016, p. 23-38.

conscience en amont au public scolaire de cette relation symbolique qui se noue entre l'objet et son propriétaire, ou entre l'objet et le contexte historique dans lequel il prend place peut permettre de maintenir une part de distance critique qui, loin de nuire à l'émotion, peut enrichir l'appréhension dudit objet et du message qu'il permet de faire passer, que celui-ci soit de l'ordre de la connaissance ou de la prise de conscience éthique. « Les catastrophes ont fait gagner la mort », écrit encore Annette Becker, « les objets rescapés rendent la vie. Plus ils sont simples, plus ils sont proches des êtres – dessins, instruments de musique, broderies – plus on a l'impression de se rapprocher des absents, par la trace qu'ils ont laissée. L'objet est alors inspiration historique, déclencheur d'imagination. Si on raconte trop sur une chose, elle ne dit plus rien. Trop d'artefact, de scénographie les fait disparaître, il faut leur laisser leur silence¹⁵. » Ce sera alors au visiteur, à nos élèves, de reconstituer pour partie leur histoire, de s'en faire une représentation. Celle-ci pourra être l'objet d'un récit qui sera, éventuellement, le support d'un échange avec les pairs et avec l'enseignant pour recontextualiser – plus précisément, et dans un second temps seulement – et corriger des erreurs d'interprétation, peut-être dues notamment à une méconnaissance historique.

Toutefois s'il convient de laisser parler l'objet, il faut également le rendre visible ; c'est là que la scénographie intervient.

La scénographie

Passer de la sélection de l'objet à la scénographie, c'est prendre en considération le fait que, dans tout musée, s'opère une mise en scène qui est aussi mise en espace puisqu'il s'agit de transformer un projet d'exposition en parcours de visite. Claire Merleau-Ponty, à l'issue d'un séminaire consacré à la scénographie muséale, soulignait en 2010 que la scénographie « est à la fois le reflet de l'évolution des musées et le promoteur de ces changements¹⁶ ». Elle rappelait dans le même mouvement qu'elle « contribue, pour ne pas dire qu'elle détermine, la stratégie d'approche que le public développe lors de ses visites¹⁷ ».

Et c'est pour nous un aspect essentiel à prendre en considération, en particulier quand il s'agit des stratégies de mises en espace au sein des musées commémoratifs à la mémoire des victimes de crimes publics (ICMEMO). Si l'on peut de fait, assez aisément, rendre sensibles les élèves aux dispositifs scénographiques quand on se rend au théâtre, si cette notion de mise en espace est régulièrement abordée lors de l'étude des pièces en classe – la notion de représentation étant au cœur des enseignements –, il est sans doute moins facile de mettre en évidence cette démarche dans les espaces muséaux et plus délicat de l'interroger, alors même que c'est bien souvent la scénographie, combinée à la charge émotionnelle engagée par la nature des événements évoqués, qui détermine la lecture de l'événement.

Or, lors du séminaire déjà évoqué, Marie-Laure Mehl, elle-même architecte et scénographe, signalait que les scénographes « sont devenus des concepteurs privilégiés » de nouveaux espaces qui se sont « ajoutés aux traditionnels musées de collection, des espaces muséographiques sans collections, tels des centres d'interprétation, des lieux de mémoire ou d'évocation¹⁸ ». Nous avons déjà envisagé, à la fin de notre réflexion sur l'objet, la question des risques d'une scénographie trop chargée, laquelle est susceptible de ne plus permettre à cet objet d'exprimer quoi que ce soit. L'enjeu est ici de poursuivre la réflexion et d'interroger la place qui est celle du visiteur dans ce dispositif scénographique.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Claire Merleau-Ponty, « Quelles scénographies pour quels musées ? » Introduction. In : Culture & Musées, n°16, 2010. *La (r)évolution des musées d'art* (sous la direction de André Gob & Raymond Montpetit), p. 201-206.

¹⁷ *Ibid.* p. 201.

¹⁸ Marie-Laure Mehl, « La scénographie, une discipline à part entière », *Ibid.*, p. 248-252.

Commençons par un bref rappel : le mot « scénographie » est emprunté à l'univers théâtral, comme le rappelait déjà l'allusion faite au théâtre. Le terme – hérité du grec *skênographia* – désigne originellement les décors de peinture élaborés pour le théâtre dans l'Antiquité. La scénographie a pour enjeu d'organiser l'espace de façon à produire du sens, à la manière d'un décor qui, au théâtre, accompagne la parole. C'est donc un principe de médiation spatiale qui, en tenant compte des publics, développe différents niveaux de lecture tous intégrés à la narration muséale pensée et conçue pour que chaque visiteur élabore son parcours, dans la structure spatiale qui lui est offerte, au gré de sa déambulation. La scénographie est donc intrinsèquement liée à la narration muséale et à ses visées.

Mais allons plus loin : si, dans les pratiques traditionnelles du théâtre, on peut raisonnablement affirmer que la scénographie s'adresse à des spectateurs considérés comme tels (ils sont destinataires d'une mise en scène qu'ils se doivent d'interpréter de façon active et non passive mais demeurent le plus souvent « extérieurs » à l'espace de jeu), dans les parcours muséaux, c'est bien le visiteur qui est considéré comme « l'acteur principal¹⁹ » sans parfois même qu'il s'en rende compte. C'est sa déambulation qui est anticipée, c'est son corps qui chemine, c'est en fonction de lui qu'est construit un parcours destiné à mettre en évidence le propos et en relief les objets de façon à faire émerger le sens. Mais, en cherchant à susciter la rencontre, ce parcours peut engager des affects dont il nous faut mesurer l'ampleur et l'impact dans le cadre de notre démarche pédagogique ainsi que dans la logique de l'élaboration d'un savoir et d'acquisition de connaissances.

Roland Barthes signalait déjà dans *Mythologies* combien la photo-choc, produisant du spectacle, est susceptible de nous « déposséder de [notre] jugement » parce qu'elle ne nous laisse rien « qu'un simple droit d'acquiescement intellectuel », elle « introduit au scandale de l'horreur, non à l'horreur elle-même »²⁰. Et il nous semble que cette remarque on ne peut plus pertinente entre en résonance (et ce de façon encore plus évidente, compte-tenu du statut d'acteur que nous venons d'évoquer) avec les questions que soulève la scénographie muséale des lieux de mémoire. On touche alors à « la question du pathos dans les espaces des musées et des mémoriaux²¹ », pour reprendre le titre d'un article de Philippe Mesnard. En privilégiant l'émotion, on déclenche, comme le disait déjà Roland Barthes, le scandale, voire l'effroi au risque de suspendre, justement, tout jugement. Happé par la scénographie à laquelle il est en outre intégré, le visiteur est engagé dans un processus qui peut potentiellement le submerger. Quelle est alors la place pour un authentique cheminement dialectique à visée didactique ? Comment l'émotion peut-elle se mettre au service de la connaissance ? Comment l'engagement corporel du visiteur-acteur peut-il servir la compréhension et non nuire aux capacités de déchiffrement ? Comment, plus encore, la sur-sollicitation du corps du visiteur – seul « corps vivant, mouvant²² » – face aux acteurs de l'Histoire qui, eux, ont disparu mais *pèsent*, pourrait-on dire, par leur incroyable présence au cœur de l'absence peut-elle être pensée par la scénographie ? Autant de questions explorées dans l'article que nous venons de mentionner mais que se posent, nous en avons conscience, les concepteurs de ces espaces de mémoire et que nous nous posons de façon aiguë en tant qu'enseignants, sachant le public qui est le nôtre.

L'historien Henry Rousso, directeur de recherche au CNRS et dont les travaux sur la mémoire collective offrent des pistes particulièrement intéressantes, assume la présidence de la mission de préfiguration pour la création en France d'un musée-mémorial des sociétés face

¹⁹ Marie-Laure Mehl, *Ibid.* p. 250.

²⁰ Roland Barthes, « Photos-chocs », *Mythologies*, Paris, éditions du Seuil, 1957, p. 100.

²¹ Philippe Mesnard, « La question du pathos dans les espaces des musées et des mémoriaux » in Annette Becker et Octave Debary (dir.), *Montrer les violences extrêmes*, Paris, Creaphis, 2012.

²² *Ibid.*, p.67.

au terrorisme. Dans un premier rapport livré au Premier ministre en mars 2020²³, il fait état – avec les membres de la commission constituée autour de lui – de réflexions et de démarches d’analyse menées à partir de visites de différents sites dont les dispositifs scénographiques permettent justement d’interroger certaines difficultés liées à l’articulation entre expérience immédiate et enjeu didactique. Sans rentrer dans le détail de l’ensemble des visites effectuées, soulignons simplement que celle du mémorial du 9/11 à New-York est l’occasion d’une réflexion sur la façon dont la scénographie dite « spectaculaire » privilégie l’effet de « sidération » pour engager « la réactivation émotionnelle » en jouant de la présence « obsédante » des restes matériels selon un principe que l’on pourrait presque dire de *hantise* ; c’est en tout cas le mot qui vient à l’esprit en lisant le rapport. Sur place, des rencontres ont été faites avec des enseignants, une institutrice déclarant simplement : “*They love it !*”²⁴. Fort de cette expérience, le collectif réuni autour d’Henry Rousso insiste, dans le rapport de mission, sur la nécessité d’une scénographie qui « devra impérativement éviter le spectaculaire de la monstration outrancière » et s’adresser « à la sensibilité, à l’humanité et à l’intelligence »²⁵ des visiteurs. Pour cela, il est nécessaire de croiser Mémoire et Histoire au sein d’une scénographie qui, tout en engageant la transmission et le lien affectif, les combine avec un regard que l’on pourrait dire « à distance²⁶ » privilégiant l’observation, la médiation et l’analyse. L’enjeu est bien celui de l’intelligibilité du passé car, comme le rappelle Charles Heimberg, spécialiste en didactique de l’Histoire et de la citoyenneté : « Rien ne permet d’affirmer qu’une déploration ritualisée, et qui plus est émotive, des tragédies significatives du passé permette véritablement d’en comprendre les causes et les mécanismes²⁷ ». On revient donc toujours (mais ce sont bien là le cœur et le nœud du problème) à cette question de l’équilibre, de la dialectique posée au début de notre intervention : comment la scénographie et la narration muséale qu’elle engage peuvent-elles permettre l’élaboration de connaissances historiques sans risquer une reconfiguration – pourtant nécessaire dans l’élaboration du sens (et on ne peut que penser à l’approche de Ricœur dans *Temps et récit*²⁸) – qui affecterait négativement la transposition didactique ?

Finissons justement avec deux exemples, et ce de façon nécessairement un peu rapide : le Mémorial de la Shoah à Paris et le Musée de l’Apartheid à Johannesburg. Le premier, selon les termes d’Élisa Courant privilégie une esthétique de la sobriété dans une scénographie engageant « un état d’esprit de recueillement, de concentration » avec un discours « pudique et précis²⁹ » qui fait le choix de l’articulation constante entre discours historiographique et mémoire. Le cheminement, qui se fait dans la pénombre, est pensé pour favoriser cet état d’esprit. Le musée de l’Apartheid est situé en bordure de Soweto, l’immersion dans ce quartier étant déjà en soi une expérience saisissante (particulièrement, bien sûr, pour le visiteur étranger à ces espaces). L’architecture privilégie l’austérité. Mais ensuite, et selon l’impératif formulé par Emilia Potenza, la responsable des expositions en 2020 : « Il faut

²³ Henry Rousso et *alii*, « Le musée-mémorial des sociétés face au terrorisme », rapport au Premier ministre, mars 2020, <http://www.justice.gouv.fr/delegation-interministerielle-daide-aux-victimes-12894/le-musee-memorial-des-societes-face-au-terrorisme-32985.html>.

²⁴ *Ibid.*, p.47.

²⁵ *Ibid.*, p. 70.

²⁶ Henry Rousso, *Face au passé, Essais sur la mémoire contemporaine*, Paris, Éditions Belin, 2016, p. 13.

²⁷ Charles Heimberg, « Visiter Clio », in. *Les Présents des passés douloureux* (dir. Frédéric Rousseau), Paris, Michel Houdiard Éditeur, 2012, p.21.

²⁸ Selon Ricœur, l’agencement des événements et des faits dans le récit, produit par la configuration narrative, en configurant le temps, peut, pour ainsi dire, refigurer l’expérience. Il nous semble qu’une analogie peut être établie avec les enjeux de la narration muséale.

²⁹ Élisa Courant (médiatrice culturelle), « Comment raconter l’indicible : une étude des propositions scénographiques du Mémorial de la Shoah à Paris », mémoire d’études (Discipline « Muséologie », 1^{ère} année de 2^{ème} cycle), mai 2018, p. 33-34.

prendre aux tripes, l'expérience ne peut pas être uniquement intellectuelle³⁰ ». Or, au cœur du parcours, le visiteur se retrouve, en grandeur réelle, face à un ensemble de 131 cordes de pendaison descendant du plafond, dont chacune représente une victime. La dimension macabre est assumée. Le choc privilégié. Mais pour saisir les raisons de ce choix, pour canaliser et rendre signifiante l'émotion alors suscitée, laquelle traverse littéralement le spectateur – acteur alors pétrifié –, il est impératif de comprendre que ce moment constitue un point de bascule entre un avant – les fondements de l'oppression – et un après – l'affirmation et la lutte dessinant « le long chemin vers la liberté » dont Mandela fera le titre de son autobiographie. Cet exemple signale combien il est fondamental de mettre au jour les partis-pris de la scénographie : le visiteur peut être sidéré, son corps étant mobilisé, engagé presque malgré lui dans le dispositif. Il est susceptible de ne pas intégrer cette étape dans la composition d'ensemble. Il passe alors à côté de l'enjeu d'un dispositif qui ne recherche pas la victimisation mais construit une narration tout entière tournée vers le combat, dans une logique d'héroïsation qui ne devient parlante que dans la conjugaison des différentes phases de l'exposition. Comment, ici, conserver ce recul ? Comment, par exemple, y préparer des élèves ? Comment y revenir ? Comment faire de l'émotion ressentie une voie d'accès aux partis-pris narratifs en lien avec l'Histoire ?

L'expérience immersive

Cette question se pose avec plus d'acuité encore peut-être quand le choix est fait d'une exposition immersive : favorisé par le développement technologique mais aussi la concurrence – indéniable – des lieux de divertissement à laquelle font face les musées, le recours à de tels procédés s'est multiplié au cours de ces deux dernières décennies. Or cela ne va pas sans poser question – notamment sur le plan éthique, et particulièrement dans les lieux mémoriels. Rappelons, à la suite de Dominique Gélinas dans son article « Le sensorium synthétique : réflexion sur l'utilisation de l'expographie immersive numérique et muséale »³¹, la définition de l'immersion : d'après le Larousse il s'agit du « fait de se retrouver dans un milieu étranger sans contact avec son milieu d'origine » (*Dictionnaire Larousse*, 2010, p. 697). D'après Olivier Grau, cité par Dominique Gélinas, dans son ouvrage *Virtual Art : From Illusion to Immersion* il s'agit d'un « processus, un changement, un passage d'un état mental à un autre. L'immersion est surtout caractérisée par la diminution de la distance critique sur ce qui est montré afin d'augmenter la participation³² », c'est-à-dire, précise Dominique Gélinas, l'implication émotive du visiteur/spectateur. Arrêtons-nous sur ce point qui devrait, à lui seul, nous rendre plus que prudents face à toute expographie immersive : la diminution de la distance critique. Vécue comme une expérience sensorielle à part entière, fondée sur le déplacement du corps mais aussi la sollicitation des sens, non seulement la vue mais aussi l'ouïe et parfois même l'odorat, la visite immersive tend à ressembler à l'attraction du parc de loisirs plus qu'à un parcours muséal. Ainsi Dominique Gélinas cite-t-il également la définition donnée par Alison Griffiths qui voit dans l'immersion « la sensation d'entrer dans un espace qui est identifié immédiatement par lui-même, comme quelque chose qui se sépare du monde et [qui incite] les spectateurs à la faveur d'une participation plus corporelle dans l'expérience, permettant au spectateur de bouger librement dans l'espace à voir³³ ». Pour Philippe Mesnard, dans de tels dispositifs, « le spectateur n'est plus considéré comme un être passif, mais

³⁰ Mathilde Bousson, « Il faut prendre aux tripes », *Le Monde Afrique*, juillet 2020.

³¹ Dominique Gélinas, « Le sensorium synthétique : réflexion sur l'utilisation de l'expographie immersive numérique et muséale », *Conserveries mémorielles* [En ligne], #16 | 2014, mis en ligne le 25 septembre 2014. URL : <http://journals.openedition.org/cm/2000>.

³² In Dominique Gélinas, *ibid.*

³³ *Ibid.*

comme un acteur s'impliquant par le biais de stratégies qui suscitent en lui l'impression d'être concerné et, parfois même, d'être un véritable *sujet* au milieu des reproductions de mondes qu'il traverse³⁴. » Il s'agit donc d'un espace autre, ayant ses propres règles : comment dès lors s'appuyer sur les principes d'analogie et de métonymie évoqués plus haut ? Comment maintenir cette distance nécessaire à la compréhension de ce qui est ainsi exposé ? Comment ne pas se retrouver piégé dans un processus d'identification qui tend à supprimer toute frontière entre la réalité et la fiction ?

Certes, rappelle Dominique Gélinas, c'est tout le travail des scénographes et commissaires d'exposition de faire en sorte que ce choix d'une muséographie immersive reste au service de l'apprentissage, tout en s'appuyant sur le « bénéfice émotionnel » qu'apporte inévitablement l'expérience sensorielle : il insiste à cette fin sur la nécessité de faire un pont entre le passé reconstitué et l'actualité du visiteur. En effet, l'«expographe, rappelle-t-il, doit, bien sûr, composer avec la véracité des faits : il est même contraint à la respecter. Il ne peut disposer les choses comme il l'entend pour le simple plaisir de l'esthétisme. Les faits scientifiques et physiques exigent un positionnement des choses ». Mais d'un autre côté, « l'expographe ne peut laisser un modèle purement scientifique à des gens qui ont peu de connaissances face au sujet exposé. Le modèle doit être adapté pour faciliter la compréhension sans avoir recours à un texte. La possibilité de créer des liens de comparaison entre le sensorium du passé et celui actuel est primordiale. En construisant des ponts, le visiteur crée sa propre appropriation et les résultats probants l'encourageront à poursuivre sa démarche ». Cet équilibre à trouver, c'est ce que Philippe Mesnard appelle l'« économie des représentations mémorielles » : il souligne le fait que, « même dans les configurations les plus extrêmes, il y a toujours, soit une documentation minimum procurant des repères objectifs sur le sujet, soit une dimension affective, même si elle est réduite au peu qu'expriment certaines pièces placées dans un cadre intentionnellement neutre. Dans tous les cas, le jeu du cognitif et de l'affectif participe à et d'un dosage que l'on pourrait appeler une économie des représentations mémorielles³⁵ ».

La suite de son analyse mérite qu'on s'y attarde quelques instants : en comparant plusieurs de ces lieux mémoriels qui pratiquent l'immersion, il constate notamment que lorsque la proportion de l'immersion est forte, les lieux sont souvent plus étroits et obscurs : la visite repose certes pleinement sur le déplacement du visiteur mais celui-ci est extrêmement guidé et sa part de liberté finalement très réduite. Il donne l'exemple du nouveau musée de la Tour de l'Yser, à Dixmude qu'il décrit ainsi : « Un des étages de la Tour plonge les visiteurs — ayant préalablement été prévenus que ceux qui seraient sujets à une crise d'épilepsie doivent se rendre à l'étape suivante — dans le noir complet avec pour seul guide de petites lumières au sol. Plus il avance, plus il entend un souffle haletant qui aurait pu être celui d'un soldat britannique succombant à une attaque au gaz ; au musée d'Oklahoma City, les visiteurs sont placés dans une salle avec une simulation d'explosion et des projections des visages des victimes sur les murs³⁶ ». Ainsi conclut-il plus loin : « plus l'émotion est déterminante, plus le parcours est étroit et directif³⁷ ». Et d'ajouter un second exemple :

L'on éprouve aussi cette impression dans un autre lieu que je n'ai pas encore mentionné, au United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) de Washington. Même si cette institution ne néglige évidemment pas la documentation du génocide des Juifs par les nazis et leurs collaborateurs, la scénographie de l'exposition permanente n'en combine pas moins, pour

³⁴ Philippe Mesnard, « L'occupation mémorielle des sols mémoriels : essai d'analyse *in situ* des configurations mémorielles », in Delphine Bechtel et Luba Jurgenson (dir.), *Muséographie des violences en Europe centrale et orientale*, Paris, Éditions Kimé, 2016, p. 153-173.

³⁵ *Ibid.*, p. 154.

³⁶ *Ibid.*, p. 156.

³⁷ *Ibid.*, p. 157.

le visiteur, l'expérience inquiétante d'une montée par un ascenseur (seule voie d'accès aux salles) et un jeu d'ombre et de pâle clarté aussi complexe que le dédale de ses couloirs, l'un d'entre eux étant caractérisé par l'odeur de moisissure d'un amas de chaussures de déportés³⁸.

De tels dispositifs sont comme les négatifs, ajoute Philippe Mesnard, de lieux misant davantage sur la clarté et le volume ; des espaces où une place est laissée aux textes ou documents explicatifs notamment, en un mot où la distance critique reste possible, voire nécessaire. En termes pédagogiques, il convient dès lors de sensibiliser nos élèves à ces stratégies possibles de (dé)-monstration : tout « discours », qu'il soit textuel, pictural ou même sonore, obéit en effet à une logique narrative mais aussi à une stratégie rhétorique – on entend par stratégie rhétorique l'ensemble des moyens mis en œuvre pour emporter l'adhésion de notre destinataire – qu'il convient pour nos élèves d'apprendre à identifier. Là encore un tel travail peut se faire en amont ou en aval (ou les deux) – en fonction de l'exposition et, oserions-nous dire, du degré d'identification auquel elle peut conduire.

Au terme de ce parcours, nous aimerions pour conclure esquisser ici deux pistes de collaboration possible entre pédagogie et muséographie : la première concerne la question de la production qui pourrait (ou devrait) suivre toute visite de musée. Afin que l'émotion suscitée par le parcours muséographique prenne sens (et même prenne « corps » pourrait-on dire), il faut que les élèves la réinvestissent dans une production qu'elle soit écrite, picturale ou sonore. Quelles formes peut-elle prendre ? Quel écho/quelle résonance cette production peut-elle avoir dans un lieu et/ou dans l'autre ? Quels relais pourrions-nous établir entre l'école et le musée, en amont mais aussi parfois en aval de la visite elle-même, pour que le lien se fasse entre les connaissances procurées par ces deux lieux ? Certes de telles pratiques existent déjà : les musées prennent ainsi parfois en charge des dessins ou des textes écrits par les élèves, et éventuellement exposés à leur tour. Sans doute faut-il s'inspirer de tels exemples pour nourrir cette réflexion et contribuer non seulement à la transmission des mémoires traumatiques mais aussi à l'éducation muséale qui participe – précisément – de la construction de l'esprit critique.

Cela suppose – et ce sera notre second et dernier point – une réflexion commune sur la notion de « séquence pédagogique » ; rappelons-en ici la définition du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, en date du 17/09/1992 : « ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement ». Il nous semble pertinent, dans cette logique d'éduquer le regard des élèves, leur façon d'appréhender une visite de musée ou d'exposition, de penser avec les acteurs des musées, guides et conservateurs, des séquences qui permettent un va-et-vient entre école et musée – non pas seulement physique, mais cognitif et émotionnel – afin de rendre précisément le moment de la visite en lui-même plus pertinent et plus efficace, au lieu de le réduire, comme c'est trop souvent le cas, au point final d'une séquence pédagogique, sorte de « récompense » – malheureusement vécue parfois autrement par les élèves – quelque peu détachée du propos tenu en classe. Pourquoi ne pas anticiper cette visite en mettant les élèves en position d'imaginer et/ou de concevoir ce qu'ils vont voir au musée, par exemple à partir de quelques photos de l'expôt soigneusement sélectionnées en collaboration avec les guides pour ne point trop dévoiler et ménager l'effet de surprise dont nous avons rappelé l'importance dans la rencontre émotionnelle du visiteur avec le parcours muséographique ? Pourquoi ne pas imaginer la venue préalable, ou au contraire postérieure, à la visite du guide ou du conservateur lui-même pour échanger autour des choix de présentation du musée ? Pourquoi ne pas proposer aux élèves une production qui serait à son tour exposée au musée, comme nous l'avons imaginé plus haut ?

³⁸ *Ibid.*

C'est sur cette dernière proposition qui espère en appeler d'autres que nous terminerons notre propos.