

BNF. Chemins d'accès.
Colloque Quelle(s) médiation(s) pour l'Histoire ?

9^e rencontres des services éducatifs de musées, bibliothèques, archives et théâtres

**L'Historial de la Grande Guerre à Péronne :
quelles pratiques pédagogiques ?**

Bertrand Belvalette

Professeur d'Histoire-Géographie en Picardie depuis 1989

Responsable du Service éducatif de l'Historial de Péronne de 2001 à 2008

**1. *Quelles approches pédagogiques le Service éducatif propose-t-il
pour répondre aux spécificités de l'Historial ?***

« Entre consentement, contraintes et libertés... »

Les spécificités relevant du discours historiographique ; de la muséographie de la scénographie ; de l'architecture ; de son ancrage dans « un paysage de guerre ».

Musée des mentalités et de la culture de guerre, l'Historial marque une rupture profonde dans la muséographie de la Première Guerre mondiale en proposant une vision internationale et comparatiste du conflit à travers un prisme culturel. Imaginé et construit à l'aune de la disparition des « anciens combattants », il rompt avec un type de musées marqué par la « simple » présentation de collections à travers lesquelles le soldat apparaît comme un héros martyr. Il ne s'affiche pas, non plus comme un « mémorial ».

Faisant fi d'une émotion gratuite, soucieux de porter un discours scientifique et historique fruit d'un travail collectif sans cesse renouvelé par un Centre de recherches international, le musée peut alors apparaître exigeant pour un élève. C'est la raison pour laquelle il dispose d'un Service éducatif composé d'enseignants dont l'une des missions est de garantir cette appropriation du temps, de l'espace, des objets et du discours historique. Réduire les distances, rassurer, offrir les garanties de la compréhension et de la réflexion sont les tenants de la réflexion et de l'action de ce Service.

- **Intérêts et limites des fiches pédagogiques**

Le Service éducatif a conçu, à l'instar de la plupart des équipes qui travaillent dans des structures culturelles, des dossiers pédagogiques pour les différents niveaux scolaires. Ces dossiers, tantôt généralistes, tantôt thématiques apparaissent nécessaires dans un musée qui ne propose pas de visite guidée pour les scolaires. Les fiches et les questions qu'elles recèlent sont autant d'invitations à s'arrêter devant les objets. Elles offrent une clé de lecture ; elles constituent un viatique sans lequel le dialogue entre le jeune et l'objet ne peut s'établir. Les objets répondent, en effet, à un discours élaboré par des historiens. Sans la maîtrise d'un substrat culturel nécessaire à la compréhension, le jeune risque de passer devant l'objet sans saisir son sens, sans comprendre sa place, ce d'autant qu'il est, de fait, décontextualisé.

Les dossiers offrent aussi l'avantage de multiplier les parcours et les approches possibles dans le musée. Ils laissent à l'enseignant accompagnateur tout loisir pour différencier le travail en fonction du niveau de ses élèves et de l'hétérogénéité des classes. Ce sont, de surcroît, des fiches que tout un chacun peut « remanier », modifier, recomposer. La liberté pédagogique semble garantie. Depuis quelques années, le Service éducatif s'efforce de bâtir des questionnaires (sous forme d'enquêtes) présentant un caractère plus ludique et moins scolaire.

Enfin, les dossiers présentent l'avantage de répondre à un impératif horaire : une visite « classique » d'une classe dans le musée est de deux heures ; un temps souvent couplé avec une visite des champs de bataille.

L'inconvénient des fiches relève, à mes yeux, d'un double effet :

- Si l'élève est consciencieux et appliqué, il se prêtera sans grande difficulté au jeu des questions-réponses, d'autant plus que les questions sont élaborées de telle sorte qu'elles ne constituent pas un handicap supplémentaire d'appropriation du discours muséographique). Mais, il risque de ne percevoir du musée que ce que les fiches lui auront laissé voir ; il risque de ne pas saisir l'esprit général, de ne pas sentir et ressentir la philosophie du musée.
- Si, au contraire, l'élève est en difficulté scolaire, il ne verra dans les fiches qu'un énième travail, une simple transposition de tâches depuis la salle de classe jusqu'au musée. Peu de chance qu'il revienne un jour volontairement...

- L'importance accordée à l'appropriation du musée

Je suis de plus en plus convaincu de l'intérêt d'un musée pour des élèves. J'ai la conviction qu'il apporte autre chose qu'un cours ou que des films (fictions ou documentaires), qu'il a un caractère de complémentarité qu'il s'agit de mettre en exergue. Je crois également que notre mission consiste, au-delà du thème de la guerre, à faire en sorte que l'élève puisse s'approprier un tel lieu. Cela suppose qu'il s'y sente bien, qu'il ne soit pas mis en difficulté, qu'il comprenne non pas forcément tout, mais suffisamment pour qu'il y ait valorisation de sa personne. On ne peut réellement saisir ce qui restera d'une visite (l'élève le peut-il lui-même ?), mais on peut faire en sorte que le jeune ait envie de parler de sa visite et, pourquoi pas, de revenir. Quant au contenu, il fera l'objet d'un commentaire ultérieur.

**Une appropriation des enseignants*

C'est un préalable. Cette appropriation passe notamment par des pré-visites collectives ou individualisées, par des journées portes ouvertes, des journées de formation, des stages (par ex. le cinéma de guerre avec L. Véray). L'intérêt est de présenter ce qu'est le musée, ce qu'il dit et ce qu'il permet ; d'en montrer les ressources et les exploitations possibles. L'Historial s'ouvre, en effet, à la multidisciplinarité, ce dont ont peu conscience les enseignants (90% d'entre eux enseignent l'histoire-géographie). Les arts plastiques, les langues, les lettres, la philosophie et... même les sciences peuvent trouver matière à exploiter leur propre champ disciplinaire. La composition du Service éducatif en témoigne. Tout en proposant des pistes, en les suggérant, le Service s'efforce surtout de répondre à des demandes, de rendre compatibles des doléances, des envies d'enseignants, avec ce que recèle le musée. Il lui faut aussi trouver un équilibre avec les impératifs de contenus et horaires des programmes.

**Une appropriation par les élèves*

Ici, j'ai l'intention de donner quelques exemples concrets. À titre personnel, je laisse systématiquement les élèves découvrir ou redécouvrir le musée avec juste quelques consignes de repérage. Je leur dit que le temps est le leur, qu'ils ont le droit de s'asseoir et... de ne pas savoir. Je leur demande de poser et se poser des questions. Ensuite, le « travail » peut commencer. C'est aussi un privilège d'enseigner à quelques centaines de mètres de l'Historial. Une telle approche suppose, en effet, plusieurs visites :

- Des séances tactiles (objets sortis des réserves) ;
- Des visites des réserves (avec autorisation du conservateur) ;
- Exemple de l'objet choisi et décrit (voir la fiche jointe) ;
- Travail sur l'architecture (« les promenades architecturales » chères à Ciriani et que le professeur d'arts plastiques du Service peut mener) ;

- Visiter autrement le musée en rencontrant le personnel, en visitant les « autres pièces du musée » (souvent avec des classes de lycée professionnel) ;
- Exposition de travaux d'élèves (chaque année, et ce, depuis quelque temps) ;
- Participation des élèves à des publications (cf. la bande dessinée).

- Le rôle des ateliers

Les ateliers sont un corollaire à toute visite. En tout cas, ils sont conçus comme tels ! Ils sont menés par les enseignants et les membres du Service éducatif dans des salles spécifiques (salles des douves).

Si une partie de ces ateliers répond à une offre bien arrêtée du Service, la majeure partie se met en place à l'issue d'un travail conjoint entre les membres du Service et les enseignants désireux d'aborder tel ou tel thème. Ainsi, il est possible de trouver différents types d'ateliers :

- ***Les ateliers thématiques***

Ils sont en liaison avec le discours historiographique, le projet des enseignants (travail d'accompagnement et/ou d'impulsion), les programmes scolaires. L'élève doit être l'acteur de son apprentissage et de son savoir. Le Service éducatif vient accompagner une démarche qui se veut personnelle.

Celui sur les violences de guerre se veut l'écho du discours scientifique du musée. Il propose une analyse de la « brutalisation » des sociétés qui a nourri les travaux des chercheurs qui ont bientôt formé ce que l'on a appelé « l'École de Péronne ». À l'évidence, la guerre est un monde de violences. Mais longtemps, ce sont celles faites aux soldats qui furent mises en avant / à l'honneur. L'Historial de la Grande Guerre propose une lecture sensiblement différente de cette mémoire, en rappelant que la violence de la guerre atteignit autant le monde combattant que celui des civils, et ce, dans chacune des nations représentées (France, Allemagne, Grande-Bretagne). La muséographie du musée exprime cela dans un dialogue entre front et arrière : aux fosses ouvertes dans le sol, où gisent des uniformes de soldats sans visage, répondent les vitrines abritant les objets ayant appartenu à des civils. La violence est partout donc et pourtant elle n'est pas oppressante. Il y a bien une fosse consacrée à l'armement, mais dans l'ensemble, il faut observer, interroger les objets pour comprendre la profondeur de cette violence.

En déclinant quelques profils (la femme, l'enfant, le prisonnier, le soldat allemand, le civil en territoire occupé, etc.) et en amenant l'élève vers des objets choisis, l'idée de l'atelier est de dresser une typologie des violences qui ont été faites tant aux civils qu'aux soldats, pour montrer l'universalité de la douleur. S'arrêter sur la robe de veuve dans la vitrine, c'est mettre en lumière la détresse des femmes pendant et après la guerre. La réflexion se poursuit et permet de comprendre les attitudes qui ont excusé la montée des totalitarismes, pour déboucher sur une interrogation nouvelle : sommes-nous tout à fait sortis des violences de cette guerre ? Jusqu'où a-t-elle marqué les mémoires ? Pourquoi, dans certaines familles (et notamment en Picardie) continue-t-on de parler des Allemands en les appelant les « boches » ?

Celui sur le cinéma et la grande Guerre

Les images animées conservent et immortalisent l'événement. Mais en temps de guerre, elles opèrent une sélection pour ne garder que ce qui peut être utile à une mémoire sélective et construite, au service d'un discours positif et valorisant des héros du moment. Les images présentées dans le musée sont issues des bornes ECPAD, documents d'archives mais la plupart mettent en évidence la puissance matérielle de la nation qui produit les images ; très peu (exception faite de celles sur les gueules cassées) donnent une vision négative de la guerre. Cet atelier est l'occasion de faire un lien avec les images contemporaines d'autres conflits : guerre du Golfe ; avec évidemment le film de Laurent Veray.

- **Les ateliers d'écriture**

Ils sont d'une infinie variété. L'élève peut écrire à partir de consignes et à l'issue de la visite des lieux, mais cet atelier peut être aussi celui de la découverte de lettres de soldats, d'écrits divers. J'ai à plusieurs occasions pu travailler avec des écrivains qui ont accompagné les élèves. J'ai également sollicité des dessinateurs. Le travail a toujours été mené sur plusieurs séances ; l'intervenant se déplaçant dans les différents établissements scolaires.

Tout écrit, tout dessin d'élèves n'est ni futile ni gratuit, à partir du moment où il s'intègre dans un respect de la chronologie et du discours historiographique.

C'est en connaissance des principales problématiques (tout étant relatif, évidemment !) que l'élève peut entrer dans une sorte de fiction. C'est une autre manière de s'approprier l'histoire ; c'est forcément un moyen de réduire la distance imposée par la scénographie de l'Historial. C'est certainement aussi un geste de mémoire... Les publications de classes, sans être légion, ont été nombreuses. Une valorisation évidente, surtout lorsqu'il y a réception au musée.

- **L'atelier Otto Dix**

Par la nature de l'œuvre de Dix, cet atelier permet une approche d'une richesse inouïe, et relevant de l'atemporalité, de la métaphysique. Il questionne l'existence tout en permettant de comprendre le musée (brutalisation ; culture de guerre). Comprendre la place de l'artiste et de son œuvre au musée, c'est comprendre une partie du discours tenu, c'est offrir l'opportunité à l'élève de s'exprimer autrement. L'atelier est régulièrement mené au cœur même de la salle « Veillée de guerre ».

Je suis sans cesse surpris de ce que les élèves ont à dire sur ces œuvres pour peu qu'on leur laisse le temps de l'observation. Là encore, l'étude des eaux-fortes « Der Krieg » a pu donner lieu à des travaux en arts plastiques ; plus original encore, à une création théâtrale (par des élèves d'un lycée technique).

Chacun de ces ateliers est l'occasion de proposer des objets du musée.

- **Le rôle du film « En Somme » de Laurent Véray**

Un rôle essentiel. Le film épouse pleinement la philosophie du musée. C'est un écho et un prisme. À l'instar du musée, il n'est pas forcément simple d'approche et suppose une préparation des élèves. Sa construction, sa teneur permettent de mieux comprendre, de mieux entendre les objets. Au-delà, il assure la liaison avec les lieux de mémoire, qu'il évoque, et que les élèves découvriront après leur visite de l'Historial. Ce qui me semble déterminant est qu'il constitue une invitation faite au spectateur : puisqu'il n'est pas possible de représenter fidèlement la guerre et sa violence extrême, chacun, à partir de ce que le film offre, de ce que le musée donne, peut construire sa propre représentation. Cette ambition, cette dimension autour de l'indicible répond à ma propre démarche (et certainement à celles de beaucoup de mes collègues, mais je ne m'accorde pas le droit de parler en leur nom) : faire en sorte de développer à la fois la réflexion et l'imagination de l'élève ; octroyer une approche à la fois collective et individuelle.

2. Comment conçoit-il son rôle de « passeur d'histoire et de mémoire(s) ?

« Non pas un devoir de mémoire, mais un travail de mémoire »

À l'Historial, l'émotion n'est pas livrée par une mise en scène présente en d'autres lieux, dans d'autres musées de la guerre. Elle doit naître de la maîtrise progressive de l'histoire du conflit. La rigueur que cette maîtrise exige précède ainsi cette même émotion, à laquelle on peut difficilement échapper. Et, c'est de cette appropriation de l'histoire que peut émerger le travail de mémoire.

Je conviens que cette relation histoire/mémoire présente un caractère simpliste voire caricatural.

Prenons l'exemple des élèves picards. Il y a un décalage apparent entre l'approche du conflit proposée par l'Historial et la représentation de la guerre qu'ont ces derniers. Le musée leur permet de confronter histoire familiale ou locale – ce qui peut s'apparenter à de la mémoire –, de rectifier, de comprendre, de faire sens. Il y a alors souvent nécessité de préparer et de prolonger le travail, voire de venir plusieurs fois. On peut alors faire écrire, retrouver des traces ; partir sur les lieux. Au musée, j'ai eu l'occasion à plusieurs reprises de demander à des élèves d'amener un objet familial qui avait un lien plus ou moins affirmé avec la guerre, de le déposer dans une des salles et de justifier leur choix.

3. Comment aborde-t-il la commémoration ?

« Donner et faire sens »

Étrangement, il ne l'aborde pas vraiment... En tout cas, le Service éducatif ne participe pas aux cérémonies. Il peut, en revanche, répondre à des demandes d'enseignants souhaitant préparer le 11 novembre ou plus simplement traiter de la commémoration.

Au même titre que ce que pourrait être un « devoir de mémoire » sans histoire, la commémoration ne se justifie que si elle a un sens pour les élèves, s'ils en saisissent l'intérêt et les fondements.

Je me bornerai à proposer deux exemples :

- *L'utilisation du musée et, notamment, sa dernière salle*

Elle est celle de l'après-guerre ; du décompte des morts et des blessés ; de la nécessaire reconstruction, du tourisme de guerre qui naît avec la guerre même et se développe ensuite. Elle est constituée, entre autres, de gisants, d'ébauches de monuments aux morts. Autant d'objets et de pistes que l'on exploite par un travail de questionnement. Une réflexion qui alors permet de transcender le temps de cette guerre pour couvrir l'espace du XX^e siècle et le temps des élèves.

- *Travailler sur et avec le monument aux morts*

Voilà un objet banal pour les élèves ; il s'inscrit dans leur paysage quotidien, mais finit presque par s'y fondre et disparaître. D'où, l'intérêt de le faire (ré)émerger indépendamment (et avant) les cérémonies du 11 novembre. Ici l'approche peut s'effectuer à travers la prise de photos et/ou une recherche sur le site « mémoire des hommes ».

4. Comment articule-t-il les liens évidents entre ce lieu d'histoire qu'est le musée et les lieux de mémoire que sont les sites et autres traces de la Grande Guerre ?

« Au musée, l'histoire ; aux lieux la mémoire ? »

- **Circuit du Souvenir et circuit littéraire**

« Circuit du souvenir », c'est l'appellation commune, celle des habitants de la Somme, celle des Britanniques et de tous les « touristes de mémoire », celle des panneaux signalétiques ornés d'un coquelicot qui marquent les lieux et autres sites emblématiques de la Première Guerre mondiale.

Pour le public scolaire, le circuit se fait le plus souvent après la visite du musée. Comme une évidence. Une complémentarité. Une interaction vive et charnelle. Ils sont là, partout, enterrés dans des cimetières ou encore perdus sous cette terre qui ne cesse depuis de gémir. « Ils », ces centaines de milliers de soldats, morts, de plus de trente nationalités qui ont combattu de 1914 à 1918, et plus particulièrement durant la bataille de la Somme, entre juillet et novembre 1916. Une hécatombe pour quelques kilomètres gagnés par les Alliés.

Le circuit, ce sont toutes les traces visibles ou non de leur présence, de l'acharnement des combats, de cette guerre moderne et industrielle où l'individu a perdu si ce n'est la vie, du moins son humanité. Des traces qui participent du travail de mémoire.

Ces traces sont de différents types.

Les cimetières, la plupart britanniques ; plus de quatre cents dans ce seul département.

Ils font partie du paysage ainsi que les manifestations qui s'y déroulent et auxquelles assistent parfois des enfants, petits-enfants ou arrière-petits-enfants qui ont fait des milliers de kilomètres pour venir honorer la mémoire du grand-oncle, de l'arrière-grand-père venu combattre sur ces terres pour eux inconnues, il y a maintenant près d'un siècle. Ici, on ne s'étonne pas de croiser des Canadiens ou des Australiens dans les rues de villages picards qui, par le souvenir entretenu, laissent leurs noms à d'autres rues, d'autres villages, sur d'autres continents.

Des monuments commémoratifs comme ce mémorial de Thiepval qui, du haut de ces 45 m, rend hommage aux disparus dont le nom est inscrit sur l'un des seize piliers. Le plus grand et le plus imposant des monuments construits à l'issue du conflit. Juchée sur une colline qu'elle écrase de sa masse, cette arche à la fois « monstrueuse » et élancée domine et sacralise cet « espace de guerre ».

Des « bouts » de champs de bataille, des tranchées tantôt maintenues en l'état, presque reliques vénérées comme dans le parc terre-neuvien, tantôt livrées aux aléas du temps, modelées par l'érosion. Difficile parfois de reconnaître en elles ces épouvantables lieux de vie, de souffrance d'attente et de peur. Elles ne sont plus que boursoflures ou taillis. Elles nécessitent quelquefois d'attendre les labours d'automne pour se laisser observer, sinueuses lignes aux couleurs plus claires que celle de cette lourde terre picarde.

Mais ces traces sont aussi les maisons reconstruites ; tous ces villages de briques ocre, au morne aspect ; toutes ces fermes qui, faute d'un bois détruit par les affres des combats, n'ont plus de granges en torchis. Paradoxalement, les champs remis en culture constituent également des traces. Tout ce qui ne se voit plus mais se devine ou se dessine à l'écoute de l'accompagnateur.

La lecture d'extraits d'œuvres « d'écrivains-combattants » ou d'auteurs contemporains constitue l'un des prismes les plus sensibles et les plus opportuns pour que s'opère l'alchimie presque magique entre les lieux et l'élève ; entre le passé et le présent ; entre l'histoire et la mémoire.

Le Service éducatif a élaboré un circuit littéraire qu'il propose aux classes. Sur chaque site, le son des mots résonne devant un paysage aujourd'hui apaisé. C'est Blaise Cendrars, à Frise, décrivant le bois de la Vache, « nom sinistre, sale coin » ; Georges Duhamel et son village de tentes sur la côte 80 dominant le village d'Etinehem. C'est encore ces « Wars poets », Owen, Sassoon et les autres, dont la poésie, pourtant difficile, permet de pénétrer au plus profond des sites britanniques. La lecture de passages d'*Orages d'acier* de Ernst Jünger, dans un cimetière allemand, illustre le caractère partagé de la violence de guerre et permet de prolonger le discours du musée, celui d'une culture de guerre, celui du refus d'entrevoir le conflit sous le seul regard des Français et des Britanniques.

Être sur les lieux c'est non seulement comprendre en lisant les paysages, en matérialisant, avec ces innombrables cimetières, l'importance des pertes, mais c'est aussi l'opportunité de saisir ce qui ne peut l'être, l'indicible, c'est laisser à chacun la possibilité d'imaginer et d'interpréter, nourri des connaissances acquises au musée. Tour à tour le silence ou le commentaire de l'enseignant du Service éducatif permettent à l'élève de « redonner vie », de comprendre la singularité des lieux en écho avec les « acquis du musée ». Il devient ou deviendra (le temps de cette prise de conscience échappe aux pédagogues) alors véritablement acteur et vecteur d'une certaine forme de mémoire.

- **La rencontre avec les guides terre-neuviens**

Le site de Beaumont-Hamel (le parc terre-neuvien) présente de multiples particularités déjà évoquées. Il me faut, toutefois, ajouter cette singularité que je trouve extraordinaire. Ce sont de jeunes guides venus du Canada, et souvent même de Terre-Neuve, qui assurent la visite des lieux. De jeunes volontaires qui ont dû lutter pour avoir la chance « de se perdre au milieu de nulle part », sur ces terres de la Somme. Permettre aux élèves de les rencontrer (ils acceptent à chaque fois) est l'occasion de saisir leur motivation et par ce biais de percevoir ce que signifie « être passeur de mémoire ».

- **Lecture de tombes et approche comparée des paysages de guerre**

L'abondance des cimetières (aux 420 britanniques s'ajoutent 13 cimetières allemands et 19 français) est exploitée sur le plan pédagogique. Même s'il n'est pas aisé d'y amener les élèves, ces lieux font l'objet d'une étude comparée. Étudier les stèles et autres croix, les comparer ; appréhender chacun de ces cimetières dans l'espace picard permet aussi de comparer les trois principales civilisations.

Plus précisément, à travers ces cimetières, c'est la place qu'ont voulu ou ont pu « réserver » aux morts, Britanniques, Allemands et Français que l'on peut définir. C'est une nouvelle fois se pencher sur cette notion bien délicate de mémoire....

Enfin, il est une autre approche comparatiste plus difficile à mettre en place : c'est celle qui consiste à réfléchir sur les paysages de guerre.

Le parc terre-neuvien, espace quasi sacralisé, cimetière à ciel ouvert, lieu de recueillement et de profond respect est typique de ce que font les Anglo-saxons (au sens large) de leurs « lieux ». C'est l'expression de cette filiation mémorielle entretenue, de cette héroïsation du combattant.

D'autres lieux, comme celui de Frise où seule une barrière marque l'entrée d'un espace boursoufflé par les stigmates des combats, laissent le visiteur arpenter seul ce qui reste de cette guerre. Je suis ici volontairement simpliste, mais en y ajoutant tous ces champs maintenant cultivés, je peux amener les élèves à réfléchir sur ce qu'il s'agit de garder (et pourquoi) ; sur ce qu'il s'agit de voir pour pouvoir comprendre ou ne pas comprendre...