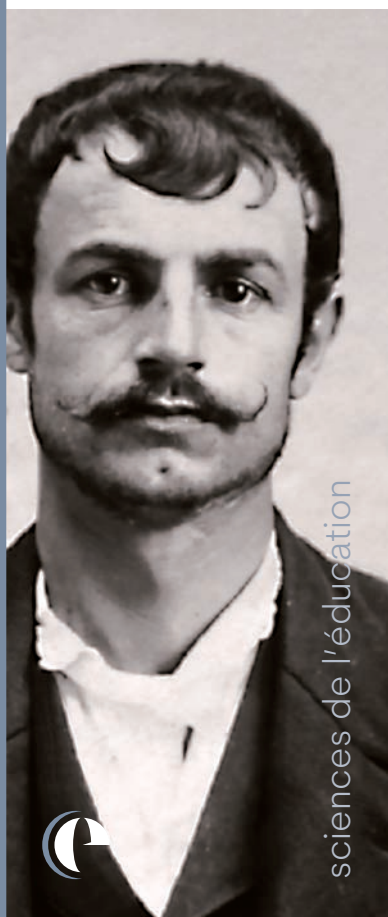
Figures de l'ombre

Histoires genevoises :
l'expérience d'une exposition

Federico Dotti





sciences de l'éducation

Figures de l'ombre

Figures de l'ombre

Histoires genevoises :
l'expérience d'une exposition

Federico Dotti

L'édition de cet ouvrage a reçu le soutien du Fonds national suisse
de la recherche scientifique.

Direction générale : Lucas Giossi
Directions éditoriale et commerciale : Sylvain Collette et May Yang
Responsable de production : Christophe Borlat
Éditorial : Alice Micheau-Thiébaud et Jean Rime
Graphisme : Kim Nanette
Promotion et diffusion : Manon Reber
Comptabilité : Daniela Castan
Logistique : Émile Razafimanjaka
Chargée de liaison éditoriale : Loraine Chappuis

Photographie de couverture : Isabelle Descombes, 2019.

Première édition, 2025
Épistémé, Lausanne
Épistémé est une maison d'édition de la fondation
des Presses polytechniques et universitaires romandes
ISBN 978-2-88915-632-0, version imprimée
ISBN 978-2-8323-2284-0, version ebook (pdf), doi.org/10.55430/8038FOFDVA01

Imprimé en France



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige,
si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original,
sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Remerciements

Cette recherche doctorale porte ma signature. Cependant, elle n'aurait nullement été possible sans le support et le concours de nombreuses personnes qui, chacune à leur manière, ont contribué à l'aboutissement de ce projet. J'adresse de tout cœur mes remerciements :

À mon directeur de thèse, Charles Heimberg, pour la richesse de ses suggestions qui ont su me donner la curiosité de faire toujours un pas de plus, ainsi que pour la liberté de travail et la confiance qui m'ont été accordées.

Aux membres du jury, pour avoir consacré du temps à la lecture de mon travail me permettant ainsi de confronter ma démarche à un regard pluriel.

À mes collègues, et amis, membres de l'équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice), Alexia, Aurélie, Jean-Charles, Sosthène et Valérie pour la richesse de nos échanges, pour leurs inestimables conseils et les innombrables relectures, pour leur soutien moral, tout comme pour les moments festifs durant ces nombreuses années. Je tiens à souligner aussi leur solidarité et disponibilité lorsque je me suis engagé dans un projet d'exposition et qu'il a fallu s'adonner à des travaux pratiques. J'en garde de précieux souvenirs et certaines scènes sont gravées à jamais dans ma mémoire.

Dans cette lignée, ma reconnaissance va ensuite à toutes les autres personnes ayant contribué à la réalisation de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises* : Alexandre Bourquin, Alexandra Charvet, Sandra De Grazia, Isabelle Descombes, Joëlle Droux, Thierry Kleiner, Tara Macris, Florian Seemüller, Jean-Luc Sudan, le Service audiovisuel de l'Université de Genève. L'orchestration de leurs différents apports a permis de donner une forme concrète à ma pensée.

Aux membres des Archives d'État de Genève, des Archives des Hôpitaux universitaires de Genève, au Centre d'iconographie de la Bibliothèque de Genève. Merci pour leur accueil, leur disponibilité et la transmission de leur savoir.

À la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, à l'Institut universitaire de formation des enseignants, à la Commission

administrative, à la Maison de l'histoire, ainsi qu'à la Fondation Ernst et Lucie Schmidheiny pour leur soutien financier.

Aux enseignant·es et aux élèves ayant participé à ce projet, pour leur investissement et leur engagement.

À Alice Micheau-Thiébaud, pour sa précieuse et minutieuse relecture du présent texte.

À mes parents et à mon frère, pour avoir toujours été présents pour moi.

À Viola, qui a partagé le quotidien de ce long périple, pour sa patience et ses encouragements constants.

À Léonie, dont la contemplation et l'émerveillement sont source d'inspiration.

Sommaire

Remerciements 5
Préface – Apprendre à voir les invisibles d'une société 9
Avant-propos 15
Introduction 19

Première partie
Du centre et de la marge en histoire ou la logique du discours

1 Programmation 31
2 Entrée et réécriture du savoir 65

Deuxième partie
La mise en exposition ou la logique du visuel et du spatial

3 Conception 119
4 Réalisation 173

Troisième partie
La réception de l'exposition ou la logique gestuelle

5 Protocole d'enquête et d'analyse 217
6 Temporalisation et lecture 229

Conclusion 319
Bibliographie 327
Annexes 343
Table des matières 347

Préface
Apprendre à voir les invisibles d'une société

> L'interné n'a d'autre alternative que la soumission, le dévouement au médecin et donc la condition de colonisé. Il doit devenir un corps institutionnalisé, qui s'éprouve et se vit comme un objet, même s'il tentera – par des *acting-out* apparemment incompréhensibles – de maintenir les qualifications d'un corps *à soi*, refusant de s'identifier à l'institution. Jusqu'à ce qu'il commence à être défini dans les tableaux cliniques comme « bien adapté à l'environnement, collaborant, soigneux de sa personne » : alors sa condition de *sujet passif*, où le sujet n'existe que dans son acception de *matricule*, sera définitivement sanctionnée.
>
> C'est le parcours du malade mental à l'*asile*. Face à cette réalité, soit on est complice et on accepte consciemment la délégation de gardiennage de prisonniers coupables de rien ; soit on tente de renverser la situation en démontrant combien il est facile de provoquer les malades à la violence, en recourant à des systèmes violents.
>
> Toute action de renouveau dans ce champ spécifique a d'abord ce sens : démasquer la violence de l'institution psychiatrique et démontrer la gratuité et le *caractère défensif* des mesures répressives de l'asile à travers l'esquisse d'une dimension institutionnelle différente, où le malade peut trouver un rôle qui le soustrait à la passivité dans laquelle la maladie, d'abord, et l'action destructrice de l'institution, ensuite, l'ont figé. En ce sens, l'amorce d'une nouvelle dimension thérapeutique ne peut passer que par la destruction de la réalité de l'asile, afin de créer un terrain où la libre communication entre patients, infirmières et médecins peut remplacer – dans l'action de soutien et de protection – les murs, les barreaux et la violence. (Basaglia & Ongaro Basaglia, 2024 [1969], p. 6-7[1])

La récente réédition d'un impressionnant livre de photographies sur la condition asilaire à la fin des années 1960 en Italie ne nous rappelle pas seulement l'œuvre salutaire pour la combattre de Franco et Franca Basaglia qui introduisent l'ouvrage. Elle nous renvoie également à ces réalités des marges et des invisibles, et aux processus d'asservissement

[1] Nous traduisons.

qu'elles suscitent, dont la quête, la prise en compte et l'analyse intéressent les sciences sociales, et en particulier l'histoire, lorsqu'elles scrutent les sociétés humaines.

Dans son parcours de recherche, Federico Dotti a d'abord étudié, pour un mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, « La remise en question de la psychiatrie : du mouvement de l'antipsychiatrie aux groupes militants dans la Genève des années 1970 ». Ayant été juré pour la soutenance finale de ce travail, il m'avait alors mis dans la situation, encore inédite pour moi, d'examiner un travail d'histoire portant sur un contexte pour lequel j'étais une sorte de témoin, ayant été moi-même infirmier en psychiatrie à cette époque.

Cet enchevêtrement des expériences et des temporalités s'est encore complexifié avec le beau travail qui a suivi, Federico Dotti ayant engagé une recherche doctorale portant sur l'histoire des marginalités et des invisibilités (aliéné·es, indigent·es, détenu·es), sa mise en exposition et la réception de sa visite par des élèves. Il en est résulté une ambitieuse exposition temporaire, *Figures de l'ombre, histoires genevoises*[2], dont il reste des traces très riches sur internet[3], un magnifique ouvrage de sources constitué du dossier personnel d'une aliénée, Madame F. (Dotti, 2021)[4], et la thèse proprement dite dont le présent ouvrage constitue un prolongement.

L'exposition et sa documentation ont porté sur des cas de marginalisation remontant au XIX^{e} siècle. Ce qu'ils nous disent se distingue forcément, et assez fortement, de ce que Federico Dotti avait examiné pour les années 1970 dans le domaine de la psychiatrie et de sa contestation. Il s'agit pourtant dans les deux cas de s'intéresser à des zones d'ombre de la société, ce qui ne manque pas de relever aussi d'une certaine dimension de permanence. Comme l'historien Marc Bloch a si bien su le souligner, l'histoire est affaire de changement, mais elle intègre également des éléments de continuité.

> [Elle] est, par essence, science du changement. Elle sait et elle enseigne que deux événements ne se reproduisent jamais tout à fait semblables, parce que jamais les conditions ne coïncident exactement. Sans doute reconnaît-elle, dans l'évolution humaine, des éléments sinon permanents

[2] Elle s'est tenue du 14 octobre au 29 novembre 2019 dans la Salle d'exposition de l'Université de Genève.

[3] https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/ (consulté le 27.10.2024).

[4] https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/publication (consulté le 27.10.2024).

> du moins durables. C'est pour avouer, en même temps, la variété, presque infinie, de leurs combinaisons. Sans doute, admet-elle, d'une civilisation à l'autre, certaines répétitions, sinon trait pour trait, du moins dans les grandes lignes du développement. Elle constate alors que, des deux parts, les conditions majeures ont été semblables. (Bloch, 2006, p. 611)

Les trois grands moments de ce travail se complètent les uns les autres et constituent chacun pour eux-mêmes une sorte de narration qui contribue au tableau final de la recherche de l'auteur à travers ses différentes composantes.

Le premier moment propose une analyse approfondie du concept de « marges » en sciences sociales et montre l'importance qu'il y a de s'y intéresser, particulièrement en histoire, pour vraiment comprendre une société. Il précise et justifie la thématique sur laquelle est fondée cette recherche en relation avec la profondeur du regard qu'il s'agit d'exercer sur la société, pour aboutir à des *descriptions denses*, selon l'expression de l'anthropologue Clifford Geertz (1998). Il pointe également le potentiel de connaissances qui est incarné par les aspects les plus occultés et les moins visibles d'une société. En se concentrant sur les fonctions d'exploration et de quête de l'étrangeté qui sont au cœur du travail d'histoire, et en développant sa curiosité sur des aires occultées et peu visibles de la société, Federico Dotti définit les contenus thématiques de son projet d'exposition autour des trois domaines de marginalisation qu'ont été la folie, la pauvreté et la délinquance, pour utiliser des termes contemporains. Il rend compte par ailleurs de sa recherche des sources historiques qui lui ont servi à réaliser son projet.

Le deuxième moment concerne la conception et la réalisation proprement dites de l'exposition. Il a cette fois recours à des références relatives à l'expologie et à la muséographie. Federico Dotti décrit ainsi les logiques narratives et spatiales de son projet en évoquant aussi des problèmes concrets qui ont surgi au fur et à mesure de sa réalisation. Les objectifs à atteindre en matière de narration et les questions à résoudre en matière de lisibilité et de réception se posent ici simultanément. L'organisation générale du projet se fonde sur la figure d'un panoptique et déploie les trois thématiques mobilisées à partir d'un espace central et en permettant une libre circulation entre les sous-espaces qui montre ainsi la porosité de ce qui les distingue.

Le troisième moment examine la réception de la visite de l'exposition par des élèves. Il a impliqué une organisation en amont de ces

visites de classe, la conception et la mise sur pied d'entretiens et de questionnaires soumis à ces publics scolaires, avant et après leur visite. Les analyses qui en ont découlé constituent la partie plus spécifiquement didactique de son travail dans la mesure où elles examinent ce que des élèves visiteur·ses ont tiré de leur découverte de l'exposition. Elles permettent à l'auteur de traiter son vaste projet dans toutes ses dimensions, y compris celle de sa réception. Elles mettent en jeu des aspects spécifiques du travail d'histoire comme le va-et-vient entre passé et présent, avec son lot de comparaisons en quête de sens sur les statuts contemporains des troubles mentaux, de la grande pauvreté et de la délinquance. Ce questionnement du passé à partir du présent est au cœur du travail d'histoire, en tension permanente entre une perception absolue de l'étrangeté et une certaine part d'anachronisme.

Une étude des musées d'histoire des guerres du XX^{e} siècle m'avait permis il y a quelques années de réfléchir à certains points communs entre une séquence scolaire d'apprentissage de l'histoire et la visite d'une exposition portant sur l'histoire (Heimberg, 2012) : élément déclencheur et activité finale, organisation narrative, équilibre entre les composantes écrites, visuelles, auditives ou matérielles du parcours, marge de manœuvre des élèves ou des visiteur·ses dans leurs activités et déambulations, poids respectifs et statuts des dimensions rationnelles et émotionnelles, des documents historiques proprement dits et des éléments narratifs d'accompagnement, etc., en sont quelques aspects parmi d'autres.

Appliqué au contexte d'une expérience expographique, le brillant travail de Federico Dotti concerne ainsi, dans son ensemble, toutes les dimensions d'une démarche d'enseignement visant un apprentissage : choix et construction d'une thématique significative pour le regard historien sur les sociétés, conception narrative et pratique d'un parcours d'exposition privilégiant des documents historiques, examen de la réception et des résultats de l'expérience de visite.

Comme nous l'avons évoqué, la question de l'aliénation et de la répression psychiatrique se trouvait déjà parmi les préoccupations de Federico Dotti en amont de son travail. Cependant, il nous faut encore souligner à ce propos combien sa démarche est innovante et s'inscrit bien dans l'évolution historiographique récente. En effet, son choix de privilégier directement la parole des aliéné·es, indigent·es ou détenu·es, également croisée avec celle de membres de l'élite dominante plus ou moins philanthropes, est particulièrement intéressant.

L'idée de donner la parole à des protagonistes direct·es de l'histoire sociale, quels qu'ils et elles soient, est riche de promesses. Elle est déjà passionnante quand il s'agit de dire le travail quotidien et les réalités du vécu de femmes et d'hommes que l'on croise dans la vie courante. Ainsi, il y a quelques années, le récit d'un facteur genevois, certes plein d'humour et d'originalité, m'avait passionné tant il rendait bien compte de la dégradation déshumanisante d'un métier du social, à travers des phrases emblématiques comme celle-ci : « Le facteur ne fait plus rien. C'est la machine qui pense pour lui » (Kissling, 2016, p. 89), et plein d'anecdotes truculentes.

Toutefois, cette idée est encore plus intéressante, et plus intrigante, quand ces paroles proviennent d'un monde qui nous est aussi étrange que celui de l'aliénation dans un passé lointain, et quand elles surgissent d'une institution d'oppression aussi insidieuse que celles qui apparaissent au XIX^e^ siècle. Un ouvrage récent et particulièrement novateur sur l'histoire des aliéné·es en France au cours de ce siècle (Le Bras, 2024) met en évidence et analyse l'expérience et les propos des personnes concernées, et ce qu'il appelle leurs « subjectivités aliénées », qui laissent déjà poindre des plaintes mettant en jeu leur dignité et leurs droits fondamentaux à un moment où il n'en était pas encore vraiment question dans la société.

> Comment veux-tu que je ne sois pas inquiet, le Directeur m'a dit que j'étais sous ses ordres pour apprendre la disipline, suis-je dans un bagne, ou suis-je dans une maison de santé, et pourquoi aussi, m'a-t-il obligé à me faire rasé, suis-je bien assez grand, pour avoir l'amour propre de me passer tous les matins de l'eau à la figure pour me nétoyez, comment veux-tu que je me fasse passer un pinseaux avec du savon sur la figure, auquel sa sert pour 600 personnes et-ce propre et le rasoir, de même, et bien frère je lui et demandé si j'avais commis un crime, si j'étais condamné, car on oblige à se rasé que ceux qui ont plus de trois mois de prisons, mais moi je n'est rien à me reproché sur la conscience[5]. (Archives départementales du Finistère, 7 H dépôt, Q 189, lettre de Charles Agret à son frère du 28 janvier 1902. Cité par Le Bras, 2024, p. 281).

Aliéné·es, indigent·es, détenu·es : les frontières entre ces trois catégories ne sont pas très précises, alors qu'elles suscitent des mécanismes

[5] La syntaxe et l'orthographe ont été maintenues telles qu'elles figurent dans la citation par Le Bras.

d'exclusion, de répression, voire de déshumanisation qui parfois se recoupent. Cela apparaît dans cet exemple, et sans doute en général, de manière récurrente, dans les documents qui émanent des aliéné·es.

Dans ce livre de Federico Dotti, et dans le dossier susmentionné de Madame F. qu'il nous fait connaître, de tels propos surgissent également, parfois plus difficilement compréhensibles, mais dans lesquels résonnent une protestation et une souffrance dont il est difficile de distinguer les parts respectives des tourments intérieurs et de la maltraitance institutionnelle.

Ainsi, la lecture de cet ouvrage poignant ouvre à coup sûr de multiples perspectives de réflexions sur la condition humaine et sa gestion collective. En rendant compte d'une expérience de recherche originale et riche de contenus, de la quête de sources à leur mise en exposition, de la construction d'une procédure de transmission et d'appropriation à sa réception par des élèves en fin de scolarité, il contribue à interroger la société telle qu'elle est, dans ses profondeurs et ses obscurités.

Charles Heimberg, Université de Genève.

Références

Basaglia F. & Ongaro Basaglia F. (2024 [1969]). *Morire di classe. La condizione manicomiale fotografata da Carla Cerati et Gianni Berengo Gardin*. Il Saggiatore.

Bloch, M. (2006). L'étrange défaite. In *L'histoire, la guerre, la Résistance* (p. 519-652). Gallimard. (1re éd. : 1946, Société des Éditions Franc-Tireur).

Dotti, F. (2021) (prés.). *Madame F. Traces d'un internement*. RORHOF.

Geertz, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, *6*, p. 73-105.

Heimberg, C. (2012). Visiter Clio : pour une analyse didactique de récits museaux d'histoire. In F. Rousseau (dir.), *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles* (p. 17-51). Michel Houdiard Éditeur.

Le Bras, A. (2024). *Aliénés. Une histoire sociale de la folie au XIXe siècle*. CNRS Éditions.

Kissling, J.-J. (2016). *Une vie de facteur*. Héros-Limite.

Avant-propos

La présente recherche naît du hasard. Afin de valider notre parcours de maîtrise en éducation spécialisée à l'Université de Genève, nous avons été amené, comme d'autres, à constituer un jury pour la soutenance du travail de mémoire. Notre directrice de l'époque ne pouvant plus nous accompagner au moment de la finalisation du projet, elle nous a conseillé trois personnes qui avaient des affinités avec la thématique du développement des différents mouvements de contestation de la psychiatrie dans la Genève des années 1970 que nous traitions. Parmi elles, Charles Heimberg, ancien infirmier en psychiatrie, aujourd'hui historien et professeur de didactique de l'histoire, directeur de cette thèse.

Au terme d'une soutenance qui paraissait sans fin, il nous a demandé si nous étions intéressé par la question de la transmission de l'histoire, en particulier d'une histoire des marges, et par la poursuite de nos études dans le cadre d'une recherche doctorale. La didactique de l'histoire représentait un champ à explorer pour nous. L'intérêt naissant pour l'approche historienne et les questions qu'elle soulève dans sa manière d'appréhender le monde se combinaient à l'envie de découvrir un nouvel univers, sans doute accompagnés par une forme d'inconscience juvénile. Ainsi, nous avons accepté d'entreprendre ce parcours dont nous présentons aujourd'hui une partie des résultats.

Cette occasion nous offrait la possibilité de prolonger notre réflexion autour de l'univers de la psychiatrie en l'élargissant à d'autres thématiques. Il s'agissait, d'une part, de mettre en perspective les dynamiques d'exclusion qui traversent l'actualité à l'aune de la naissance des institutions modernes au XIX^{e} siècle, d'approcher une société à partir des personnes qu'elle écarte et, d'autre part, d'imaginer une manière de transmettre cette histoire, de la mettre en scène pour un public.

Nous aurions pu fonder notre travail sur la réalisation et la passation d'une séquence en classe, forme assez commune de la recherche en didactique. Cependant, nous avons choisi de donner une autre configuration à l'activité à proposer aux élèves, en mettant en scène un corpus d'archives. En effet, dans la phase d'imagination du projet, l'idée de réaliser une exposition a émergé très rapidement. Cela peut sembler un hasard dans le hasard, étant donné que nous n'avions jamais

accompli un tel exercice, mais la réalisation d'une exposition nous permettait de nous emparer de la question de la transmission de l'histoire dans un cadre qu'il nous paraissait possible d'investir. Nous n'imaginions pas, à l'époque, l'aventure qui nous attendait.

L'hypothèse de l'exposition avait soulevé quelque perplexité quant à la faisabilité et à la finalité du projet. À cet égard, notre directeur avait insisté pour que l'exposition ne représente qu'une partie du travail, et pour qu'elle se concrétise par exemple par la création de quelques panneaux qui auraient pu être installés par la suite dans des écoles du canton de Genève. Finalement, périples de vie, intérêts vagabonds et lectures plutôt éclectiques nous ont conduit à présenter l'expérience de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*[6], autour de laquelle s'est développé l'ensemble de notre étude. Ainsi, sa place, d'abord limitée, a pris progressivement de l'ampleur, jusqu'à devenir le pilier central du projet. Son évolution nous a amené non seulement à repenser sa conception et sa réalisation, mais aussi la phase de sa réception de manière plus ample, en modifiant les protocoles de récolte et d'analyse de données initialement prévus afin de confronter l'ensemble de la démarche et ses enjeux avec les points de vue des élèves et des enseignant·es impliqué·es dans la recherche.

Il s'agira donc, pour les lecteurs et lectrices, de suivre le fil d'Ariane qui relie les trois temporalités de l'exposition, avec leurs successions et simultanéités, qui reflètent les trois volets de cette étude : fondements de la démarche et programmation ; conception et réalisation ; visite et réception. La grande liberté offerte par notre cadre de travail nous a garanti des marges de manœuvre assez importantes que nous avons exploitées pour adapter le projet en cours de route. De découverte en découverte, la recherche a ainsi pris sa forme actuelle.

La linéarité matérielle de l'écriture ne rend pas compte de l'évolution de la démarche d'enquête et de sa configuration en toile d'araignée ou en réseau. Nous présentons ainsi de manière chronologique les trois parties de la recherche comme si elles se succédaient logiquement, comme si elles reflétaient la réalité de ce qui a été, tout en avisant lecteurs et lectrices que, à l'instar de toute étude, ces étapes ont donné lieu à des allers-retours constants. Puisqu'elle raconte les différentes phases qui constituent l'expérience d'une exposition et les enjeux qui la parcourent, cette écriture se rapproche d'un travail en

6 https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/ (consulté le 27.10.2024).

cours dans un espace où cohabitent la chronologie, la diachronie et la synchronie. Ainsi :

> Contrairement à toutes les règles de composition, les murs du bâtiment sont exhibés, les uns après les autres au fur et à mesure de leur édification, entourés par ce qui reste des échafaudages, de tas de sable et de pierre, de bouts de poutres et de truelles sales. (Castoriadis, 1975, p. 5)

De manière générale, la rédaction de ce manuscrit s'apparente à la réalisation et à l'organisation d'une archive stratifiée de notre recherche doctorale. Elle vient compléter une sorte de documentation, de mise en récit et de transmission dont elle constitue à sa manière un exposé plus général. Comme s'il s'agissait d'une sédimentation, nous parcourons les différents instants d'un voyage intellectuel, articulés sur un laps de temps d'environ sept ans. Affranchi des contraintes temporelles des étapes du développement du projet, nous avons pu rendre compte de tous les processus ayant caractérisé notre expérience dans le monde de l'exposition, de l'idée à ses finalités, du contenu à sa mise en scène, des conditions de production jusqu'à la réception de son discours.

De surcroît, en redécouvrant nos propres paroles à distance de quelques années lors de la phase d'analyse et de rédaction, nous avons été amené à percevoir nos propres présents du passé, entraînant des superpositions temporelles dans notre pensée. Faisant et refaisant le projet, en partant de ce qui a été effectivement réalisé, le regard rétrospectif génère des espaces interstitiels où viennent se loger des possibles non advenus.

Introduction

> Cette expo renseigne autant sur les exclues de cette société que sur cette société elle-même. Merci
>
> M. D.
> [Livre d'or de l'exposition]

L'histoire est une discipline qui s'attelle à la reconstruction des particularités des mondes sociaux du passé. Elle relève d'un travail d'écriture qui n'est rien d'autre qu'une fabrication d'une représentation de la réalité sociale antérieure, d'un imaginaire. Écrire l'histoire « revient à s'emparer d'un souvenir tel qu'il apparaît en un éclair à l'instant d'un danger » (Benjamin, 2013, p. 60). En ce sens, si le passé est figé et non reproductible, l'histoire, en tant que construction d'une matrice compréhensive des relations humaines, permet un travail sans cesse renouvelable, suivant les questions qui en guident l'approche et la focale choisie pour explorer ce que l'on cherche à comprendre. En tant que pratique sociale, la démarche historienne sillonne le passé pour mettre en perspective l'actualité, afin de lui donner plus d'épaisseur au travers d'une décentration du rapport observateur-observé qui puisse générer de nouveaux horizons dans le présent, en travaillant sur les traces d'univers disparus. En quête de la parole de l'*Autre*, s'emparant de la différence comme levier de recherche, l'histoire est une *hétérologie* (De Certeau, 1973).

Diversités et spécificités, ce qui nous distingue d'autrui et souligne notre unicité, font aujourd'hui l'objet d'un processus de valorisation qui s'ouvre aux différences interpersonnelles, en déjouant les anciens prismes d'intelligibilité qui paraissent vétustes et désuets, incapables de répondre aux nouvelles questions d'un monde qui interroge la valeur de l'égalité. Les dynamiques de pouvoir et les configurations sociales se trouvent ainsi remises en question et se reflètent sur la pratique de l'histoire en tant que discipline soumise à des formes de politisation. Dans ce cadre, quelle est la place de l'histoire à ce jour ? Dans quel but est-elle écrite et transmise ?

Le travail d'histoire vise à rendre saisissables et déchiffrables tant le passé que le présent. C'est pourquoi, pour répondre aux enjeux de la

société, l'histoire ne peut aujourd'hui qu'être plurielle, mobilisant l'ensemble des acteurs et actrices historiques, en croisant les regards afin de sonder les profondeurs des structures sociales et de faire ainsi jaillir toute la densité et la complexité du monde. Cependant, force est de constater que « la place des héros ou des grands personnages taraude encore l'histoire et son enseignement » (De Cock & Falaize, 2016, p. 51), car la question des *oublié·es de l'histoire* interpelle toujours cette discipline, ainsi que ses formes de partage au sein de l'espace public (De Cock *et al.*, 2019).

À cet égard, il s'avère nécessaire d'interroger la relation ordinaire-extraordinaire dans l'écriture de l'histoire et de rendre protagonistes du récit historique d'autres catégories d'individus habituellement relégués au rôle de figurants et de personnages de décor, emportés par l'anonymat ou les réalités macro-sociales d'un étiquetage qui ne colle jamais bien à personne. Une lecture partielle du monde qui sacrifie la parole des *gens de peu* se heurte inévitablement à une compréhension limitée. Il s'agit donc de s'immerger « dans les plis singuliers du social » (Lahire, 2019), afin d'embrasser toute la complexité de la réalité en variant les focales et en explorant les vécus et les expériences individuelles.

Une représentation n'est autre que le résultat d'une reconstruction sociale et culturelle de la réalité. Elle relève de la fabrication de principes d'intelligibilité appliqués à des fragments de la réalité que l'on cherche à comprendre. Or ces perceptions du social ne sont nullement neutres, car elles cherchent à asseoir une certaine autorité envers les personnes sur lesquelles elles se déploient, entraînant la création de stratégies et de pratiques qui finissent par en disqualifier d'autres. En ce sens, le champ représentationnel est un champ de lutte traversé par la compétition et la concurrence entre fabricant·es d'imaginaires, puisqu'imposer sa propre conception du monde social signifie imposer sa domination et garantir un certain exercice du pouvoir. Ce sont des lieux conflictuels d'ordre immatériel, mais tout aussi décisifs en matière de structuration des ensembles sociaux qu'il s'agit de localiser et d'explorer (Chartier, 1989).

L'investigation du passé ne doit pas seulement démultiplier les regards, mais aussi les lieux d'enquête, allant fouiller dans les recoins les plus sombres, dans les marges et les lisières, aux abords de la rupture du lien social : « faire l'histoire du présent passe par le dévoilement continu des cases noires de nos sociétés » (Artières, 2018, p. 11). C'est à ce prix que la connaissance historique peut éclairer les dynamiques

qui traversent les ensembles sociaux, pour permettre de concevoir un présent et un futur autres, par une rencontre avec l'étrangeté du passé venant altérer des certitudes qui paraissent inébranlables. Dès lors : « l'écriture historiographique crée des a-topies. Elle ouvre des non-lieux (des absences) dans le présent. Parfois, elle organise systématiquement des points de fuite dans l'ordre des pensées et des pratiques contemporaines » (De Certeau, 1973, p. 177).

Une seule focale éclairant les sommets de la stratification sociale ne saurait nous permettre de nous rapprocher des réalités passées, à chaque changement d'échelle correspond un changement de narration du discours historique. Nous n'avons pas réalisé un travail historiographique et nous n'avons donc pas produit une étude de cas qui puisse s'inscrire dans une démarche proprement microhistorienne. Cependant, nous avons réalisé une exposition au sein de laquelle nous avons sélectionné et mobilisé des documents relatant des expériences personnelles qui dépassent l'anecdote par leur valeur symbolique et qui inscrivent des cas individuels et des parcours de vie au sein d'un contexte historico-culturel de manière à le faire parler autrement.

En tant que « passeur d'histoire » (Offenstadt, 2020), nous décidons de présenter des matériaux du passé afin de proposer des pistes de réflexion, dégageant des outils critiques susceptibles d'interroger l'actualité. Lorsque l'on souhaite représenter une analyse de la société, mettre en scène une histoire en créant les conditions propices aux questionnements et aux enjeux soulevés par la thématique, un panorama de possibilités très varié en matière de médiation s'ouvre devant nous. Quelle forme de communication mettre en place et comment résoudre les problèmes liés à l'exercice de représentation de la réalité sociale ? Quels supports permettent de s'approprier l'écriture de l'histoire, pour quels publics et avec quelles finalités ?

La discipline historienne participe au projet de société et, dans ce sens, elle en reflète les valeurs sous-jacentes. Au sein des sociétés démocratiques occidentales, sur le plan scolaire, on lui attribue des finalités visant l'émergence de la capacité de discernement et contribuant au développement d'une indépendance de jugement. À cet égard, former une pensée critique au moyen de l'histoire implique, d'une part, la mobilisation d'une polyphonie énonciative qui donne la parole à une pluralité d'acteurs et d'actrices afin de rendre compte de la réalité sociale étudiée, d'autre part, l'aménagement d'activités qui permettent d'exercer le raisonnement historien (Dalongeville *et al.*, 2022).

C'est dans ce cadre qu'a pris forme l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, adressée tout particulièrement aux élèves du post-obligatoire du canton de Genève. Nous avons proposé une représentation de la réalité sociale mettant en scène la société genevoise du XIX^{e} siècle à travers trois figures qui, pour des raisons différentes, mais répondant à des dynamiques similaires, ont été reléguées dans ses marges : détenu·es, indigent·es et aliéné·es. Cette narration évolue au sein d'un ancrage local dans lequel conflits et dissonances entre représentations macro et microsociales guident la découverte de la complexité des dynamiques sociales et des rapports de domination, grâce à la pluralité des voix et à la multiplicité des regards qui la composent. Par un croisement de focales, nous avons mis en tension une *histoire d'en haut* et une *histoire d'en bas* où la parole, les expériences et les capacités d'agir de personnes appartenant à des catégories subalternes et marginalisées sont mises en valeur.

La période choisie pour l'élaboration du contenu de l'exposition s'étend entre les années 1820-1830 et les années 1910, dans le contexte genevois. Les bornes chronologiques étant passablement éloignées, nous utilisons une variable géographique pour pouvoir circonscrire des phénomènes assez complexes. Étant donné l'impossibilité de faire coexister l'ensemble des facteurs ayant exercé une influence sur ces différents phénomènes au sein d'un travail expographique, l'ancrage local interagit avec les questions qui fondent l'écriture du scénario expositionnel et participent à son orientation, à son découpage et à sa délimitation. La variable géographique intervient également dans la narration en raison de la proximité avec les lieux connus par le public auquel elle s'adresse. Ainsi, nous pouvons parler d'un travail d'histoire locale : « une question d'histoire générale posée aux témoignages que fournit un champ d'expérience restreint » (Bloch, 1933, p. 472).

En matière de temporalité, la coupure chronologique reflète non pas la volonté de se pencher sur la période comme objet même de l'investigation, mais le désir d'explorer un problème : celui des phénomènes de marginalisation d'une partie de la population en concomitance avec la naissance des grandes institutions modernes préposées à leur gestion. Cette approche dévoile les mécanismes et les rapports à la vérité qui produisent cette condition :

> Pour qui en effet voudrait étudier une « *période* », ou du moins une institution pendant une période donnée, deux règles parmi d'autres

> s'imposeraient : traitement exhaustif de tout le matériau et équitable répartition chronologique de l'examen.
>
> Qui, en revanche, veut traiter un « *problème* », apparu à un moment donné, doit suivre d'autres règles : choix du matériau en fonction des données du problème ; focalisation de l'analyse sur les éléments susceptibles de le résoudre ; établissement des relations qui permettent cette solution. Et donc indifférence à l'obligation de tout dire, même pour satisfaire le jury des spécialistes assemblés. (Foucault, 1980, p. 32)

L'œuvre expositionnelle prend forme au sein d'un contexte où la discipline historienne est traversée par une volonté, voire une nécessité, d'écrire une histoire qui soit réellement une *histoire du monde*, dans laquelle les marges ne sont pas comprises comme lieu de relégation uniquement, mais aussi de création et d'innovation. Il s'agit de retravailler les catégories de la pensée par une approche aux options et aux focales multiples, partant de l'idée que les marges représentent une perspective idéale afin de mettre en récit une histoire alternative qui prenne en considération un ensemble d'acteurs et d'actrices historiques (Le Dantec-Lowry *et al.*, 2018).

La visite scolaire est ainsi une occasion de confrontation et d'apprentissage qui se situe à la jonction de deux univers : celui propre à l'école et celui de l'espace d'exposition, chacun avec ses spécificités (Antichan *et al.*, 2016 ; Cohen-Azria & Dias-Chiaruttini, 2016). Notre démarche souhaite par conséquent offrir la possiblité d'une réflexion mettant en scène les aspects enfouis et cachés d'une société, convaincu que pour comprendre une société, il faut comprendre comment elle traite les personnes qui, suivant des logiques diverses, créent des tensions et soulèvent des interrogations au sein du pacte social. L'écriture linéaire découlant de la seule perspective dominante cède la place aux discontinuités, et propose une vision alternative, complémentaire et parfois antithétique de l'histoire à partir de secteurs de la société minorisés sur le plan sociohistorique. Les représentations qui entourent l'autre trouvent dans ces conditions un terrain fertile pour être interrogées.

Visiter une exposition est dépaysant, et visiter une exposition historique l'est doublement, puisqu'à l'*estrangement* généré par le média s'ajoute l'*estrangement* produit par la rencontre avec l'histoire, c'est-à-dire une certaine prise de distance, un changement de perspective dans la manière de regarder la réalité (Ginzburg, 2011). L'entrée dans le monde de l'exposition est un itinéraire vers des territoires et des

temporalités étrangers et artificiels, un univers régi par des règles spécifiques. Le familier et l'inconnu s'affrontent à des échelles différentes.

L'exposition est un média, dans le sens où « la notion de "média" désigne un *support* de sens. Un *lieu* de production (et donc de manifestation) de sens » (Veron & Levasseur, 1991, p. 28). C'est un projet culturel (Poli, 2020b) qui s'attelle à la fabrication d'univers fictionnels connectés aux réels (Sompairac, 2016) et qui propose un point de vue avec lequel visiteurs et visiteuses dialoguent lors de la phase de réception. À cet égard, Davallon (1999) identifie trois logiques de langage à l'œuvre dans la transformation du discours scientifique qui est propre à l'exposition comme dispositif de communication : *logique du discours* ; *logique du visuel et du spatial* ; *logique de la gestuelle*. Ces modes de fonctionnement sémiotique cadencent la transformation du dispositif et correspondent *grosso modo* à trois moments : « le moment de la préparation de l'exposition, celui de la production et celui de la visite » (p. 92).

Chaque phase est caractérisée par la prédominance d'une logique tout en étant confrontée à une forme de contamination des autres logiques. Leur dimension dépendant de l'individualité et de l'originalité de chaque exposition, ce modèle d'analyse et de présentation de la démarche se doit d'être adapté en conséquence. À une échelle très modeste, nous lui empruntons cette cadence pour scander la mise par écrit de l'expérience d'exposition que nous avons réalisée dans le cadre de notre recherche doctorale. Ces trois logiques nous aident ainsi à structurer plus ou moins des phases qui ne sont pas étanches ni constamment subséquentes, mais finissent par s'entremêler, s'influencer et se superposer.

Ainsi, la première partie présente les fondements de notre démarche et la programmation du projet expographique. C'est une phase exploratoire pendant laquelle l'idée et les questionnements au cœur du travail prennent forme et se peaufinent. Ensuite vient l'étape de la conception et de la réalisation de l'exposition, où il s'agit d'exploiter les spécificités du média afin de mettre en scène une approche historienne qui déplace les projecteurs vers les marges. En dernier lieu, le moment de la visite et de la réception du propos par le public auquel il était destiné clôt le processus de transmission de l'histoire. Les visiteurs et visiteuses retirent alors une appropriation tout à fait personnelle du message.

L'univers social qui nous entoure et les représentations que nous nous faisons de lui posent les fondations de l'enquête, en inscrivant le questionnement dans l'ossature offerte par les démarches historienne

et didactique. Sur ces bases, nous nous proposons de sonder les abysses des mondes sociaux et leurs imaginaires, jonglant entre visible et invisible, convaincus que « les Zones À Défendre sont d'abord sans doute des imaginaires à défendre » (Artières, 2019, p. 151). À cet égard, notre recherche interroge les paradigmes de la légitimité culturelle (Fabiani, 2007) inhérents à la transmission de l'histoire d'une société racontée depuis ses marges. Par son approche et par l'objet qu'elle cherche à saisir, cette étude se présente ainsi comme un *essai* qui explore des pistes et en dégage d'autres, sans prétendre épuiser la thématique ni atteindre une forme quelconque d'exhaustivité.

Première partie

Du centre et de la marge en histoire ou la logique du discours

Une plongée nécessaire, indispensable
dans un monde genevois,
dans un monde d'humanité.
Bravo et Merci !

T. H.
[Livre d'or de l'exposition]

Cette première partie de l'ouvrage s'intéresse à la *logique du discours* qui caractérise l'écriture de l'exposition. Elle se distingue par deux opérations de langage dans une visée de prospection et d'observation. La première, celle de la programmation, intervient au niveau de l'idée, des intentions et des objectifs. Elle dicte l'écriture du programme. C'est un travail exploratoire de production et d'investigation d'une thèse ou d'un propos destiné à un certain public. Cette phase concerne la préparation de l'exposition, elle relève des questionnements qui l'échafaudent et des enjeux qu'elle soulève. Nous concernant, le moment de programmation donne également à voir la place que nous décidons d'attribuer à l'exposition dans le cadre de notre recherche, et la problématique que nous cherchons à examiner au travers de cette expérience.

Le deuxième moment est représenté par l'entrée du savoir scientifique pour arriver à sa réécriture en dégageant la substance qui constituera l'exposition. Il intervient sur le plan du dépouillement et de la collecte de documents et d'objets, de la lecture et de l'acquisition de connaissances, du découpage et de la production du discours scientifique en vue d'en disséquer les éléments fondamentaux, pour jeter les bases du travail de transposition du savoir. Les deux opérations qui caractérisent la logique du discours, c'est-à-dire l'amorce du travail expographique[7], sont le début de la définition des finalités et du style de l'exposition. Leur effet sémiotique s'accomplit dans l'extraction des savoirs scientifiques et dans leur réduction à du contenu exposable d'après l'idée et les objectifs conçus lors de l'opération de programmation. L'aboutissement de ce travail enclenchera la transition vers la *logique du spatial et du visuel* ouvrant la voie à l'acte de création de l'exposition (Davallon, 1999).

7 Expographie : « L'expographie est l'art d'exposer. Le terme a été proposé en 1993, en complément du terme muséographie [...]. Elle vise à la recherche d'un langage et d'une expression fidèle pour traduire le programme scientifique d'une exposition » (Desvallées, 1998, p. 221).

1 Programmation[8]

Exposer

Idée et fondements du projet

L'objet a longtemps été le moteur des expositions dont la finalité était sa présentation. Cependant, pratique toujours en mouvement, l'exposition investit de nouveaux champs jusqu'à produire un changement de paradigme. L'objet perd sa centralité au profit d'une idée à communiquer et de l'expérience de la visite, il devient un vecteur permettant de matérialiser et de véhiculer un propos en vue de sa réception par le public. Exposer c'est dialoguer, c'est l'expression d'un régime de subjectivité, d'un regard particulier sur le monde avec lequel visiteurs et visiteuses pourront se confronter, discourir, échanger, se trouver en accord ou en désaccord (Chaumier & Roussel-Gillet, 2017).

Barycentre de notre recherche, l'exposition est l'élément central autour duquel se développe notre travail et s'inscrit dans « cette conception moderne de l'éducation, communicationnelle autant que didactique, où apprendre donne lieu à des changements d'attitudes et de croyances » (Poli, 2013, p. 166). Conçu à partir d'une multitude de matériaux différents, le travail expographique reflète une volonté de

[8] Quoiqu'ils aient fait objet d'une refonte totale, certains des éléments développés au sein de cette section du texte ont déjà été amorcés et évoqués dans le cadre des deux publications suivantes : Dotti (2020) et Dotti (2022).

confronter visiteurs et visiteuses à leur propre présent par le recours à la mobilisation d'un passé porteur des côtés plus sombres d'une société.

Plusieurs questions guident notre démarche. Quel est l'intérêt de proposer une réflexion à partir des espaces de transgression ? Comment une société peut-elle être appréhendée à partir de ses marges, cette forme d'*exotisme social* où la charge de l'altérité s'apparente à celle de la familiarité et de la proximité ? Comment mettre en scène une exposition historique articulée autour des marges d'une société, de leur fonctionnement et de la capacité d'action des différent·es acteurs et actrices du récit ? Comment la rencontre avec l'histoire peut-elle contribuer à mieux connaître les aspects cachés et les dynamiques profondes d'une société ?

Par la construction d'un récit évocateur des tensions entre une histoire d'en haut et une histoire d'en bas, nous avons la volonté de raconter le *social* de cette société : « non pas comme un objet doté de propriétés, mais comme un ensemble d'interrelations mouvantes à l'intérieur de configurations en constante adaptation » (Revel, 1989, p. XII). La question de la liberté dans un rapport antinomique avec sa privation ou, du moins, avec ses limitations, traverse en filigrane l'ensemble de l'exposition. Ceci transparaît aussi bien dans les différents discours institutionnels que dans les lettres de personnes confrontées aux pratiques qui en découlent.

Puisant dans les spécificités d'une histoire des marges et dans le renversement de perspective dont elle est porteuse, par la mobilisation de plusieurs dizaines de lettres de catégories de la population marginalisées et subalternes, nous souhaitons introduire de l'individualité dans le discours expographique[9], multipliant ainsi les expériences de l'aliénation, de la pauvreté et de la détention. La construction de ces univers est opérée à partir des vécus de personnes directement concernées par les mesures institutionnelles et inscrite dans la relation entre théories et pratiques auxquelles elles sont confrontées. Face aux grands discours totalisant et anonymisant des institutions, des législateurs, des docteurs et des philanthropes qui gèrent des structures sociales, les instants de vie couchés sur le papier nourrissent et complexifient la compréhension d'une société par des récits de vie quotidienne d'hommes et femmes confronté·es aux difficultés de tous les jours.

9 Discours expographique : « Développement de thèmes dans une langage d'exposition » (Desvallées, 1998, p. 216).

Les personnes qui visitent une exposition ayant trait à l'histoire s'attendent spontanément à voir des objets anciens et exotiques appartenant à une société éloignée dans le temps, et donc différente. En revanche, pour que cette différence puisse être « questionnable » et « questionnée », les fondements de l'exposition doivent résonner avec l'actualité des visiteurs et visiteuses en permettant une forme de comparaison et de prise de distance avec les évidences du présent. L'exposition devient donc un dispositif de médiation destiné à l'émergence d'une réflexion, un espace-temps dans lequel la complexité du monde se trouve interrogée :

> Exposer, c'est, ou ce devrait être, travailler contre l'ignorance, notamment contre la forme la plus réfractaire de l'ignorance : l'idée reçue, le préjugé, le stéréotype culturel. Exposer, c'est prendre et calculer le risque de déconcerter – au sens étymologique encore une fois : troubler l'harmonie, l'évidence et le consensus constitutifs du lien commun. (Thévoz, 1984, p. 167)

L'écriture du discours expographique, sur les plans de la conception, de la réalisation et des activités qui seront développées dans le cadre de cet ouvrage, surgit et se nourrit de l'épistémologie de l'histoire et des finalités assignées à cette discipline dans les espaces publics et, plus particulièrement, des objectifs qui lui sont attribués dans le domaine scolaire, puisque les participant·es à notre recherche proviennent du monde de l'école. Cependant, nous ne pouvons pas parler d'une scolarisation de l'espace expositionnel (Cohen, 2001) dans la mesure où les objectifs assignés à l'histoire enseignée ne relèvent pas de son apanage exclusif, mais découlent d'une certaine conception humaniste de la discipline historienne et investissent plusieurs champs où l'histoire se trouve être convoquée dans la sphère publique. En outre, aucune tâche didactique spécifique n'est conçue pour les élèves qui visitent l'exposition et aucun apprentissage factuel n'est expressément visé, ce qui permet de nous éloigner, autant que faire se peut, de la dimension purement scolaire qu'endossent les visites. Il s'agit davantage de proposer aux élèves des outils, des clés de lecture de la réalité, des manières de l'organiser et l'analyser à travers les modes de pensée de l'histoire (Heimberg, 2002).

La passation de questionnaires anonymes et sans but évaluatif contribue, elle aussi, à une prise de distance avec le modèle scolaire

de rencontre avec les savoirs. Cette démarche serait susceptible de favoriser une appropriation majeure en matière d'agentivité de la part des élèves, dépassant les limites et les contraintes propres à leurs habitudes. La pratique de l'évaluation est fortement ancrée dans l'institution et participe, à l'instar d'autres composantes, à l'exercice de ce que Bourdieu appelle la *violence symbolique* qui affaiblit les capacités des agent·es (Bohman, 2011). À cet égard, Tutiaux-Guillon (2002) souligne que l'apprentissage correct des faits énoncés par les enseignant·es qui sont les garant·es de l'autorité intellectuelle et institutionnelle rencontrerait plus de succès auprès des élèves que le développement d'un raisonnement historien. Cela découle peut-être du fait que si le développement de la capacité de discernement des élèves est au cœur de l'histoire scolaire, les connaissances gardent encore une place prépondérante en matière d'évaluation des apprentissages (Lautier, 1997).

Dans le cadre de notre recherche, l'exposition présente une double finalité. La première est la réalisation d'un dispositif communicationnel permettant de véhiculer un propos. Elle produit un effort de vulgarisation d'un savoir scientifique qui est rigoureux et qui permet l'émergence d'une réflexion à partir d'une confrontation avec l'approche historienne. Comprise comme une médiation produisant des significations destinées à un certain public (Davallon & Flon, 2013), la conception de l'exposition est ainsi appréhendée en tant qu'objet de recherche. D'autre part, l'exposition est envisagée comme un moyen dans la mesure où elle est le dispositif[10] de recherche nous permettant de recueillir des données, par des questionnaires et des entretiens, auprès d'un public scolaire lors de l'activité de visite. À partir d'une expérience concrète, elle ouvre un espace de discussion avec des élèves et des enseignant·es. Son caractère exploratoire se veut une manière d'interroger les acteurs et actrices du terrain et d'inverser une politique d'expertise souvent – voire trop souvent – descendante.

[10] Foucault propose une définition de la notion de dispositif : « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » (2001c, p. 299).

L'intention : exposer en vue de produire un effet

Toute exposition est porteuse d'une intention, elle cherche à produire un effet sur le public. C'est un dispositif de transformation de savoir en vue d'une mise en discours destinée à une réception. Privilégiant une dimension réflexive, la matrice communicationnelle qui oriente notre projet d'exposition dépasse la simple présentation d'objets et faits (Davallon, 1999). Notre souhait est de confronter visiteurs et visiteuses à une démarche historienne, à un détour dans le passé pour produire un nouveau regard sur le présent qui vienne remettre en question le système des croyances dans lequel nous baignons et dont il est difficile de mesurer l'emprise.

Un certain impact social – ou du moins la possibilité qu'il se produise – est donc inhérent à la démarche expographique, si l'on conçoit l'histoire comme une manière d'historiciser l'actualité et d'en offrir un déchiffrement. Il est ainsi question de sélectionner, rassembler et mettre en scène au sein d'un espace délimité des objets et des savoirs dont l'agencement permet d'interroger l'environnement cognitif des visiteurs et visiteuses, en tirant parti de la dimension communicative du dispositif, articulée autour du rapport *ostension-inférence* qui se manifeste lors de la phase de réception. Communiquer un contenu scientifique *via* ce dispositif implique un travail de mise en exposition qui génère les conditions propices à stimuler l'activité interprétative, à la guider globalement autour du savoir, faisant en sorte que l'interprétation coïncide, dans le fond, avec le contenu exposé (Davallon, 1996).

Ainsi, le problème de l'*énonciation* se pose d'emblée, car « exposer n'est pas tout simplement donner accès à un sens qui serait propre, en toute autonomie, à ce que l'on expose ; exposer c'est, toujours et inévitablement, *proposer*, de ce que l'on montre, un sens particulier » (Veron & Levasseur, 1991, p. 27). Toute proposition d'un discours dogmatique impliquerait de nier la part active que prennent visiteurs et visiteuses au sein du dispositif, soit leur interprétation. Contraindre le fonctionnement de l'exposition et le limiter à l'imposition d'un propos, ce serait annihiler la spécificité médiatique et la dimension multimodale de cette approche communicationnelle. La conséquence en serait l'ennui et l'incompréhension du public.

À travers les objets présentés, nous proposons au public une rencontre avec une thématique ayant trait à l'histoire susceptible de rendre visible la nature construite de nos convictions et d'interpeller la

fermeté de nos valeurs culturelles, sociales, économiques et politiques. Notre exposition se veut l'occasion de susciter un raisonnement et un discernement des fondements axiologiques en ébranlant les convictions souterraines qui guident notre regard sur le monde. C'est une manière d'éveiller l'exercice d'une pensée historienne, comprise comme un ensemble de processus de raisonnement et de postures qui régissent l'appareil intellectuel de l'historien·ne (Laville, 2006).

Par la mise en scène d'expressions dissidentes de la société et des mécanismes imaginés pour les gouverner, par l'ostension d'acteurs et actrices souvent occulté·es, par la présentation de formes de sous-cultures fréquemment offusquées, il s'agit de stimuler une manière de voir le monde qui puisse sortir de routines de pensées profondément ancrées. L'exposition que nous élaborons se situe dans une action culturelle qui s'articule autour de la volonté de « provoquer une libération de la conscience, une désaliénation, une émancipation » (Chaumier, 2012, p. 51). Par la création d'une *situation intentionnelle* (Reuter *et al.*, 2013) de rencontre avec l'histoire, nous proposons une confrontation aux modes de pensée propres à cette discipline qui deviennent la clé de voûte d'une démarche expographique souhaitant interpeller les idées reçues. L'exposition est employée comme un outil dialectique et qui met en lumière des questions de société afin de permettre le débat et la confrontation entre points de vue (Poli, 2002).

En tant qu'espace de confrontation et de débat, l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises* interroge les processus d'invisibilisation et les rapports de domination et de subalternité qui relèvent de dynamiques sociales et politiques. Exposer un monde occulté signifie, en réalité, renverser les paradigmes ordinaires de la mise en visibilité. L'exposition vient alimenter le débat démocratique en mettant en avant une partie de la population dont la participation au monde social est limitée. La fabrication de normes et de valeurs est mise à jour et s'ouvre au dialogue, favorisant une posture de questionnement. Mystérieux, l'univers de l'exposition intrigue et attire les visiteurs et visiteuses par sa charge d'altérité en rapport avec le contexte dans lequel elle est réalisée.

Lorsque l'on cherche à explorer une société, il est toujours intéressant d'en interroger les difficultés, de se demander comment sont traitées les personnes dont le comportement dérange, où et quels sont les lieux qui leur sont destinés. Cette mise en scène expositionnelle, et la recherche dans laquelle elle s'inscrit, témoignent donc de notre

volonté de contribuer à éveiller la curiosité des générations à venir par la confrontation avec des formes d'étrangeté qui nourrit l'histoire : une curiosité qui depuis le passé s'articule vers le présent, et inversement. En effet, comme le souligne Schneuwly (1995), toute transmission de savoirs vise aussi le développement d'un savoir-faire, en l'occurrence ici la transformation de la relation au monde qui nous entoure en une capacité de réflexion, éventuellement d'action.

Transmettre une histoire des marges ?

Les processus de construction des recherches en didactique de l'histoire s'inscrivent nécessairement dans le cadre des objectifs assignés à l'instruction publique, et attribués en particulier à l'enseignement de la discipline historienne. Cependant, d'autres variables viennent compléter l'équation. Les prescriptions officielles interagissent au sein d'un cadre pluridimensionnel composé des principes épistémologiques disciplinaires, des emprunts aux disciplines voisines, ainsi que des demandes sociales.

Cette dernière composante se présente « comme le système des attentes de la société à l'égard des problèmes quotidiens qui la sollicitent aujourd'hui » (Castel, 2002, p. 70). C'est une dimension de la recherche académique qui s'avère très importante en histoire, dans la mesure où cette discipline revendique un lien très étroit avec le présent. À ce propos, « la demande sociale n'est pas seulement exprimée par les groupes dominants, elle est aussi tapie dans les souffrances de ceux qui pâtissent sans avoir les moyens de comprendre pourquoi "ça cloche" » (*ibid.*, p. 72). Cependant, il serait erroné de concevoir celle-ci comme une entité transcendante qui existerait sous une forme latente. En effet, toute demande sociale est la résultante d'une collaboration entre les chercheur·ses et les domaines avec lesquels ils et elles interagissent (Grossetti, 2000).

Une demande sociale est, au fond, toujours socialement construite d'après l'appréciation de faits sociaux impliqués (Commaille, 1997). Nous pouvons de la sorte dégager un premier facteur qui accompagne toute expérience d'innovation : un parti pris plus ou moins explicite et revendiqué des chercheurs et chercheuses dans leur quête d'intelligibilité. La fragmentation actuelle du monde social nous exhorte à réfléchir aux structures qui soutiennent le lien social. Les débats dans l'espace public sont le théâtre de revendications et de transformations. À des

échelons multiples, ils fouillent et interpellent les dynamiques de pouvoir qui régissent la vie en société. Ainsi, la prégnance de notions telles que *diversité*, *identité* ou encore *citoyenneté* interroge le présent et entre en résonance avec les capacités intégratives de toute société démocratique répondant à des logiques égalitaires.

Les marges d'une société remettent en question les sociétés démocratiques quant aux limites d'acceptation de l'altérité, limites axées autour de nouvelles tensions qui s'articulent entre la reconnaissance d'un statut d'égalité et l'accès à une forme de singularité. La pluralité des relations qui travaillent les formations sociales appelle à un éclairage depuis maints angles de vue, une complexité qui peut être appréhendée par la quête de continuités et de ruptures, en dépassant la seule histoire des vainqueurs et en favorisant une complémentarité avec celle des laissé·es pour compte et des dominé·es. Si elle se penche sur les mécanismes responsables de la fabrication de l'altérité et sur les rapports de domination, prenant comme point de départ les occulté·es de la culture dominante, l'histoire s'avère capable d'engendrer un regard profond qui sonde les sociétés.

La confrontation avec une histoire éclairant des versants moins visibles de la société, une *histoire à rebrousse-poil* (Benjamin, 2013) qui contribuerait au développement d'une histoire problématisée par l'exercice d'un regard dense et critique, permettrait l'émergence de questionnements inhérents à la présence et à la nature des formes d'altérité et de différences tout comme des inégalités à travers le temps. Dans cette lignée, l'histoire scolaire, telle qu'elle se trouve définie dans les différents plans d'études concernant le canton de Genève[11], qu'il s'agisse de l'école obligatoire ou de celle postobligatoire, exhorte l'étude et la compréhension des systèmes de relations entre les groupes sociaux, d'après leur multiplicité et leur complexité.

Dans ce cadre, une approche par les marges trouve sa raison d'être dans sa nature même : « la déviance et la marginalité disent beaucoup sur la norme et sur le pouvoir politique, et chaque type de délit reflète un aspect de la société » (Farge, 1997, p. 38). Autrement dit, lorsqu'on cherche à comprendre les normes qui régissent une société et les systèmes de signification qui les définissent et les érigent en tant que telles, les exceptions s'avèrent davantage révélatrices et dévoilent plus de renseignements, en raison du fait qu'à partir de la norme, il

[11] Nous y reviendrons dans la partie relative aux finalités scolaires.

n'est guère envisageable de prévoir la panoplie d'infractions pouvant en découler. En effet, « l'exception est plus riche que la norme parce que la norme y est systématiquement impliquée » (Ginzburg, 2003, p. 122).

Cette étude souhaite ainsi explorer en quoi la transmission d'une histoire des marges peut engendrer des pistes de réflexion sur les éléments autour desquels se soude une société, car une société se révèle dans ses contradictions. Interroger la marge revient à interroger le centre, à travers l'interdépendance de ces deux emplacements spatiaux, sociaux et culturels, deux notions que tout oppose, mais qui vivent et se définissent l'une par l'autre.

Ce positionnement engagé est doublé par la démarche expographique. L'exposition raconte une histoire que visiteurs et visiteuses interprètent, mais cette histoire traduit un point de vue qui oriente l'interprétation qui en est faite, au moins en partie. Fruit d'une déconstruction et d'une reconstruction successive, cette histoire est déjà en elle-même une réinterprétation de la réalité qui choisit ce qu'elle montre et ce qu'elle ne montre pas. Une forme de positionnement est donc inévitable, comme l'est la condition historiquement et socialement située de son auteur ou de l'équipe qui l'accompagne. En conséquence, c'est de cette singularité que germe le discours expographique. Son influence est palpable et intéresse en profondeur la démarche scientifique (Chaumier, 2018).

Aujourd'hui, le nombre d'expositions qui traitent de sujets sensibles, ou difficiles, est en augmentation : l'histoire des prisons, les génocides, le colonialisme ou encore le racisme représentent des thématiques récurrentes (Bonnel & Simon, 2007). Elles se distinguent des nombreuses expositions ayant trait à l'histoire qui proposent des récits linéaires et univoques, articulés à partir d'un déroulement chronologique des événements et dont l'issue ne laisse guère de marge de manœuvre intellectuelle aux visiteurs et visiteuses. Par la mise en scène de la face sombre des sociétés et de l'humanité, ces expositions interrogent directement le poids du passé dans le présent et s'attellent à favoriser l'émergence d'un engagement critique vis-à-vis du passé lui-même et, par conséquent, aussi, du présent (Witcomb, 2020).

Lorsqu'on se penche sur des questions sensibles, encore chaudes, sinon brûlantes, dans l'actualité, l'organisation discursive d'après une pluralité de points de vue traduit une volonté d'ouverture au débat et accompagne les publics dans l'élaboration de leur propre opinion. Ce modèle de médiation n'est accessible qu'au prix de l'abandon de

discours prescriptifs. L'exposition se présente ainsi comme un espace de réflexion susceptible de contrer les logiques de domination par l'ouverture à cette pluralité de points de vue, elle convie les visiteurs et visiteuses à une observation critique de certains phénomènes sociétaux.

Raconter l'histoire de personnes ayant connu la pauvreté, la détention ou encore l'enfermement dans un asile signifie s'aventurer au sein de thématiques ayant une grande charge sociale et émotionnelle, dont les contenus résonnent dans la contemporanéité. C'est le cas de l'exposition *F*igures *de l'ombre, histoires genevoises*, dont on peut dire qu'elle « aborde des questions qui touchent aux valeurs sociales ou communautaires, aux sentiments de chacun, aux tabous qui fondent notre socle anthropologique, à des problèmes politiques ou culturels qui agitent la société contemporaine » (Poli, 2019, p. 11). Les réalités composant les processus de marginalisation déclenchent des questionnements fondamentaux pour toute vie en société.

Le commissaire, les publics et la salle d'exposition

Travail d'équipe, telle une partition jouée à plusieurs mains, le projet d'exposition est une œuvre collective portée par différent·es auteurs et autrices dont le travail est coordonné par le concepteur-commissaire[12]. Ce dernier est présent du début à la fin du projet dont il est le garant et le responsable (Bacot, 2017). Directeur scientifique et artistique, il choisit et recoupe les thématiques, il sélectionne les objets et organise le contenu, il conçoit, il imagine et supervise l'ensemble des étapes du projet. Puisant dans leur inventivité, scénographes, graphistes, réalisateurs audiovisuels et éclairagistes créent en dialoguant avec le discours expographique. Arbitre de cette polyphonie procédurale, le commissaire négocie, cherche des compromis et impose parfois des décisions afin d'assurer la cohérence du message.

Dans le cadre de l'exposition *Figures de l'ombre*, *histoires genevoises*, nous avons endossé le rôle de commissaire d'exposition pour la première

[12] Puisqu'elle convoque des individus réels, nous faisons le choix de transposer dans l'écriture le genre des personnes effectivement impliquées dans cette étude : le scénographe, la graphiste, le technicien audiovisuel, etc. Lorsque plusieurs genres sont concernés, comme dans le cas des élèves, des enseignant·es, ou des visiteurs et visiteuses de l'exposition, nous privilégions une écriture inclusive. En raison de nos différentes casquettes endossées lors de cette recherche, les termes doctorant, chercheur, commissaire d'exposition, expographe, concepteur, réalisateur, etc. paraissent au masculin dans le texte puisqu'ils reflètent notre statut ou nos activités.

fois[13]. À cette occasion, notre travail s'est développé à cheval entre les fonctions de collectionneur-expographe et de scientifique : collectionneur-expographe, car la collection présentée et sa mise en scène relèvent de critères personnels et subjectifs ; scientifique, puisque la mise en discours de l'exposition a été organisée et conçue sur la base d'un argumentaire démonstratif avec des finalités spécifiques, puisant dans les caractéristiques de l'histoire.

Le travail de commissaire est central et dépasse les limites de l'événement-exposition lui-même. La création intellectuelle qu'il représente met en jeu un dialogue entre le propos exposé et les visiteurs et visiteuses, en incluant la marge d'interprétation qui leur est laissée. Le propos relève dès lors d'une hiérarchisation de contenus concrétisée par la mise en espace de sources et de documents préalablement recherchés et sélectionnés dans ce but (Chaumier & Roussel-Gillet, 2017). Avec le choix d'une thématique, démarre l'activité d'investigation quant au contenu et qui va jusqu'au développement d'une prise de position conceptuelle et donc discursive. Le rapport triptyque espaces-objets-visiteur·ses est la pierre angulaire du développement du projet expographique et se décline dans toutes les étapes (Duconseille, 2017).

Manière inventive et originale de communiquer, espace-temps de rencontre et d'échange, l'exposition temporaire offre une grande souplesse. C'est un format apte à traiter de sujets spécifiques, sans mission de conservation ni collection propre. Depuis 2015, l'Université de Genève a aménagé un espace d'exposition de 175 m² de surface qui offre aux chercheuses et chercheurs la possibilité de présenter leurs recherches au public, permettant ainsi au monde universitaire et à la cité de dialoguer. L'appropriation de nouveaux espaces expositionnels s'inscrit dans un phénomène d'émancipation de l'exposition face à l'univers muséal (Chaumier, 2018).

L'institution qui promeut l'exposition est le premier message diffusé au public, qui se représente à l'avance ce qu'il va y découvrir. Ainsi, le contenant influence directement la perception du contenu (Poli & Ancel, 2014), l'institution d'accueil endossant le discours transmis au public (Perron, 1992). Dans le cas présent, c'est le cadre universitaire qui se porte garant des contenus présentés et « c'est ce niveau

[13] C'était pour nous un terrain encore inexploré jusque-là, notre expérience dans ce domaine étant limitée à une participation ponctuelle à l'exposition *Continuum, récits et savoirs LGBTIQ+* https://www.unige.ch/cite/evenements/exposition/seu/expositions-passees/continuum/ (consulté le 26.08.2024).

institutionnel qui garantit en définitive le statut donné aux savoirs mobilisés, aux objets présentés, ainsi que la fidélité de la mise en scène » (Davallon, 1999, p. 34).

En tant que vitrine donnant à voir le monde scientifique, les expositions ainsi présentées s'inscrivent dans des pratiques institutionnelles définies en accord avec les valeurs éthiques et déontologiques de la communauté académique[14]. Elles relèvent d'une programmation variée propre aux engagements de l'Université vis-à-vis de la société. Elles contribuent à orienter la vision que visiteurs et visiteuses se font de l'institution : « le fait de traiter de problèmes de société montre que l'institution s'inscrit dans leur réalité et qu'elle compte elle aussi tenir un discours sur ces questions » (Le Marec, 1996, p. 16).

La communication se réalise au cœur de la relation entre deux pôles : celui de la création et celui de la réception (Davallon, 1999). Connaître ses publics et ses attentes potentielles est un enjeu fondamental qui intervient à plusieurs niveaux dans la pratique des expositions (Octobre, 2007). Selon les destinataires, l'ensemble de l'appareil narratif, de la problématisation à la mise en intrigue, doit être imaginé et réalisé en tenant compte de variables propres. Quoi qu'il en soit, une exposition qui participe à un processus de démocratisation des savoirs, et qui ne s'adresse pas à un public d'expert·es, ne peut que prévoir de manière hypothétique la réception qui sera faite du discours qu'elle propose en raison de la diversité des motivations, intérêts et expériences antérieures des visiteurs et visiteuses. L'appropriation d'une exposition relève d'une fabrication active de savoirs, car « le visiteur construit toujours une autre exposition » (Jacobi, 2017, p. 34).

Créer une exposition relève en effet d'un exercice dialogique. Ne disposant que de très peu d'informations au sujet des classes qui auraient éventuellement pu venir visiter l'exposition, et les élèves étant en outre d'âges potentiellement très différents et provenant de filières de formation variées, nous avons priorisé leur point commun : le domaine scolaire. Ainsi, c'est à partir des finalités attribuées à l'histoire enseignée, inscrites au sein des plans d'études, que nous avons envisagé un *visiteur modèle* (Davallon, 1999). Des marges de manœuvre demeurent cependant dans le cadre des visites guidées où il nous est possible d'adapter nos propos en fonction des caractéristiques du groupe.

[14] En l'occurrence, voir la Charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève : https://www.unige.ch/ethique/charte (consulté le 26.08.2024).

Le miroir des marges

Les marges et leur histoire

Les premiers travaux d'histoire s'intéressant à la question des marges (essentiellement les criminel·les et vagabond·es) remontent au XIX^e^ siècle, et sont l'effet d'un contexte d'industrialisation et d'urbanisation progressives qui a mis le paupérisme au centre des préoccupations des élites sociales. Ces recherches se sont surtout intéressées aux difficultés économiques, et ainsi aux continuités potentielles entre le bas peuple qui habitait les villes de l'Ancien Régime et la classe ouvrière propre au monde capitaliste (Schmitt, 1978).

Cependant, l'histoire n'a pas été seule dans cette exploration. L'étude de ce siècle a porté une grande attention aux marges, alors généralement identifiées par le terme de *bas-fonds* où les fous et les folles côtoient les prostitué·es, les détenu·es, les vagabond·es et les mendiant·es dans la construction d'un imaginaire social hautement intriguant que l'on scrute au travers de regards d'en haut, de la bourgeoisie, des hommes de science, des romanciers et des journalistes. Frayeur et fascination accompagnent l'envers du monde (Kalifa, 2013). Nietzche a été l'un des penseurs ayant fouillé l'impensable et les figures de l'insupportable, en sondant les arrière-cours et les marécages boueux de la vie en société, transformant l'apparent insignifiant, et parfois repoussant, en élément fondamental d'une quête à l'affut des dynamiques de mise à l'écart (Peker, 2021). Il s'exprimait ainsi :

> Il y a en premier lieu les penseurs superficiels, en deuxième lieu des penseurs profonds – de ceux qui vont dans les profondeurs d'une chose –, en troisième lieu des penseurs fondamentaux, qui veulent descendre jusqu'au dernier fond d'une chose – ce qui a bien plus de valeur que de ne descendre que dans sa profondeur ! – Enfin il y a les penseurs qui enfoncent leur tête dans le marécage : ce qui ne devrait être ni un signe de profondeur, ni un signe de pensée approfondie ! Ce sont ces bons fouilleurs de bas-fonds. (Nietzsche, 1995 [1881], p. 273-274)

Les sociétés occidentales de l'époque sont peuplées par une masse de personnes déracinées et sombrant dans l'indigence. L'esprit littéraire des romantiques s'empare de cette condition et contribue à donner un deuxième souffle à un intérêt esthétique pour l'exotisme social, tradition héritée de la Renaissance (Kalifa, 2013). Dans *Les misérables*

notamment, Victor Hugo attribue une place centrale à l'invisibilité dont souffre une partie de la population, grâce à une analyse sociale éclairante. À cet égard, il invoque le travail des historien·nes et les exhorte à l'étude des mœurs :

> Étudier les difformités et les infirmités sociales et les signaler pour les guérir, ce n'est point une besogne où le choix soit permis. L'historien des mœurs et des idées n'a pas une mission moins austère que l'historien des événements. Celui-ci a la surface de la civilisation, les luttes des couronnes, les naissances de princes, les mariages de rois, les batailles, les assemblées, les grands hommes publics, les révolutions au soleil, tout le dehors ; l'autre historien a l'intérieur, le fond, le peuple qui travaille, qui souffre et qui attend, la femme accablée, l'enfant qui agonise, les guerres sourdes d'homme à homme, les férocités obscures, les préjugés, les iniquités convenues, les contre-coups souterrains de la loi, les évolutions secrètes des âmes, les tressaillements indistincts des multitudes, les meurt-de-faim, les va-nu-pieds, les bras-nus, les déshérités, les orphelins, les malheureux et les infâmes, toutes les larves qui errent dans l'obscurité. (Hugo, 1863, p. 366)

Par la suite, l'entre-deux-guerres, avec la crise de 1929, phénomène porteur d'une puissance bouleversante pour les sociétés occidentales, créent le décor pour le développement d'une approche sociologique des formes de marginalités sociales, notamment aux États-Unis. En tant qu'étiquette, *les marges* émergent ainsi dans les sociétés occidentales contemporaines non pas comme un phénomène qui leur serait propre, mais comme le produit d'un discours qui fabrique cet objet social. Ce terme vient se substituer et englober un ensemble d'appellations sous lesquelles étaient présentées les catégories de population les plus variées. Une nouvelle floraison langagière polymorphe remplace celle, tout aussi riche, du XIX^{e} siècle et les *bas-fonds* cèdent progressivement leur place aux *marginaux* (Kalifa, 2013).

Comme l'évoque Barel (1982), c'est à l'École de Chicago que l'on peut faire remonter l'usage réglé de la marginalité en tant que notion articulée à un système de référence théorique. Robert Ezra Park et Everette Stonequist conçoivent l'*homme marginal* à partir de plusieurs autobiographies d'immigrants juifs dont sont narrées les difficultés, les conflits de loyauté et moraux alors qu'ils se trouvent confrontés à des périodes de transition où anciennes et nouvelles habitudes cherchent à cohabiter. La plus ancienne occurrence semble celle employée par

Robert Ezra Park en 1928, en relation avec la question migratoire : *Human Migration and the Marginal Man*. Lors de l'analyse, ces chercheurs s'appuient sur les travaux de Georg Simmel. L'*homme marginal* est ainsi présenté comme un individu dont la vie se réalise dans une sorte d'atopie, toujours à proximité immédiate des limites, mais sans jamais aller au-delà, prisonnier de conflits de valeurs où étrangeté et familiarité se côtoient dans un questionnement constant. Mais, « cette situation atopique est à certains moments décrite en termes de paradigme universalisable : elle préfigurerait le sujet moderne urbain dont la *distance au monde social* est un trait structurel » (Gruel & De Queiroz, 1987, p. 4).

Dans cette lignée, Howard Saul Becker et Erving Goffman, membres eux aussi de l'École de Chicago, élargissent cette compréhension du phénomène à toute inadaptation ou non-conformité aux normes. L'utilisation de la notion de marginalité commence à se répandre et dépasse les confins de la sociologie (Barel, 1982). Au sujet de la discipline historienne, l'école des Annales représente, une fois de plus, un lieu de changement majeur en ce qui concerne les paradigmes d'objets d'études et d'écriture de l'histoire. Ainsi, dépassant une conception totalisante de l'histoire, principalement militaire et politique, elle promeut au contraire la valorisation des ruptures et des discontinuités, introduit de nouvelles approches méthodologiques et de nouveaux objets de recherche, avec une sensibilité particulière à l'histoire sociale (Schmitt, 1978). Par conséquent, « l'historien n'est plus homme à constituer un empire. Il ne vise plus le paradis d'une histoire globale. Il en vient à circuler *autour* des rationalisations acquises. Il travaille dans les marges » (De Certeau, 1974b, p. 27).

Cet intérêt s'implémente depuis l'après-guerre pour s'épanouir à partir des années 1960-1970 qui catalysent une mise en discussion des autorités traditionnelles et des conventions parmi les plus ancrées dans une morale judéo-chrétienne. Ainsi, dans ce contexte historique, des États-Unis à l'Europe, une remise en question se développe concernant les critères et les mécanismes de la légitimation des normes, mais aussi des institutions consacrées à l'exercice du contrôle. L'idée de *normalité* est elle-même interrogée et un nouveau souffle de liberté est porté par la valorisation de la diversité. Cette vague de contestation touche également la Suisse et Genève, comme en témoigne la création de plus de 200 groupes et collectifs alternatifs, démontrant un certain dynamisme des périphéries face à un centre plus statique et conservateur (Gros, 1987 ; 2004).

Très opérationnelle dans les recherches en sciences humaines et sociales, la marge est aussi une étiquette dont la popularité s'inscrit au sein d'un mouvement de contestation. Comme toute étiquette, elle rassemble des phénomènes qui ont des variables communes, mais qui sont parfois de nature très diverse. Comme toute étiquette, elle est revendiquée lorsqu'elle induit une connotation positive et attribuée lorsqu'elle suggère une connotation négative. De ce fait, deux phénomènes distincts en arrivent à mettre en cause un même système : une marginalité choisie et revendiquée qui conteste ouvertement l'ordre établi, comme les hippies, les pacifistes, les écologistes ; et une marginalité subie, moins visible mais plus étendue, reflet des injustices sociales, comme dans le cas des ghettos, des bidonvilles ou encore des travailleurs et travailleuses immigré·es (Schmitt, 1978).

Dans ce contexte, l'histoire s'empare de la notion de marginalité qui influence profondément son travail : « le concept de marginaux a toujours la faveur des historiens pour des raisons sans doute d'inertie, parce qu'il s'est montré largement opératoire dans le passé et parce que l'historien ne peut faire fi de ce vaste continent » (Gueslin, 1999, p. 10). L'univers post-soixante-huitard catalyse l'éclosion de recherches autour des subalternes et des individus ou groupes se trouvant en marge des sociétés. Les oublié·es de l'histoire sortent d'une condition d'invisibilité et de silence dans laquelle ils et elles gisaient, contraint·es. Quant à l'univers francophone, le terme de *marge*, mais davantage son adjectif *marginal*, y gagnent en popularité jusqu'à transformer l'adjectif en nom propre (Vincent, 1979). Le terme de *marginalité* est d'abord employé au singulier pour n'atteindre sa forme plurielle que dans un deuxième temps (Farge, 2010).

L'attention pour la classe ouvrière diminue et est donc progressivement remplacée par de nouvelles figures du récit historique comme les femmes, les criminel·les et les aliéné·es : « c'était du côté des exclus, des silencieux et des bafoués qu'il fallait se tourner » (Farge, 1979, p. 10). L'intérêt des historien·nes pour ces nouveaux acteurs et nouvelles actrices reflète le déplacement des questionnements autour de la prison ou de l'hôpital psychiatrique notamment, qui se retrouvent au cœur d'une vague de contestations (Artières, 2019 ; Perrot, 2001). Le champ des nouveaux objets de recherche en histoire implique d'interroger différemment les sources, d'appréhender l'archive autrement. L'approche d'une histoire depuis les marges s'ancre dans la conviction qu'afin de saisir un ensemble social, il faut partir des figures

qui se trouvent reléguées à l'écart. Pour pouvoir appréhender ce qui se trouve au *centre*, il faut donc se fonder sur les *périphéries*. Ainsi, les historien·nes, dès la deuxième moitié du XX^{e} siècle, baignent dans un milieu traversé par des contestations, avec une attention renouvelée pour les rapports de forces et les personnes ou groupes les subissant (Schmitt, 1978).

Dans ce sillage, d'autres secteurs de la population, autrefois exclus des récits historiques, gagnent en visibilité avec l'émergence et le développement de l'histoire orale, dans les domaines des migrations, du mouvement ouvrier ou de l'approche de genre (Heimberg, 2005). De surcroît, les formes d'innovation qui sont à l'œuvre dans les marges concernent aussi une écriture de l'histoire comme lieu de revendication et de militantisme. À cet égard, les pionniers de l'histoire noire aux États-Unis ont été parmi les premiers à recourir aux manufactures artistiques et à l'histoire orale, en raison de la difficulté d'accès à des sources écrites. Cette appropriation du champ historiographique comme espace de débat est portée par la volonté de corriger les injustices du passé et du présent. Par cet acte de mise en visibilité qui permet de sortir de l'ombre, ces hommes et femmes deviennent acteurs et actrices, mais aussi rapporteurs et rapporteuses d'une histoire noire, travaillée par des enjeux de citoyenneté, d'égalité et, avant tout, de liberté (Parfait *et al.*, 2017).

Aux *périphéries d'une histoire globale*, peuples et communautés minoritaires s'emparent de l'écriture l'histoire (Le Dantec-Lowry *et al.*, 2018). Cependant, dans l'immense bibliothèque historique, l'histoire des marges, celle des dominé·s et des subalternes, éprouve des difficultés à trouver sa place au sein d'une histoire qui tend encore et toujours à privilégier les permanences plutôt que les ruptures dans le rapport entre passé et présent, ce qui induit une conception linéaire de l'histoire comme invariant d'une histoire-progrès. La vision d'en bas entre en contraste avec une narration hégémonique qui marginalise tout ce qu'elle n'érige pas en norme (Riot-Sarcey, 2016).

Une notion insaisissable ?

Le terme de *marge* peut s'avérer complexe et difficile à cerner, en raison notamment de sa polysémie, engendrée par les différentes acceptions qu'il prend au sein des univers disciplinaires qui le convoquent comme la sociologie, l'histoire ou la géographie (Le Dantec-Lowry *et*

al., 2018). La marge est le bord de quelque chose auquel elle s'intègre. Elle manifeste un écart par rapport à un ensemble dont elle fait partie, formulant une problématique en matière d'*inclusion marginale* où les personnes qui se trouvent exclues des actes décisionnels se trouvent incluses en tant qu'objet de l'acte lui-même (Vollaire, 2018).

Proche des notions d'exclusion et de déviance (Marche, 2002), qui sont parfois énigmatiques, la marge, avec ses dérivés comme *marginalité* ou *marginal*, en tant qu'adjectif ou substantif, entretient un rapport spatial privilégié avec l'idée d'un centre, d'une frontière, de confins (Laberge, 1987). Elle se prête à une multitude de significations et, par conséquent, d'usages divers selon son champ d'application. Cette plasticité conceptuelle lui confère un caractère éclectique digne d'un caméléon pouvant s'adapter à plusieurs domaines d'application à l'intérieur du champ des sciences humaines et sociales. Cependant, par cette plasticité, « elle oscille [...] entre la dignité d'un concept et la trivialité d'une prénotion à critiquer » (Gruel & De Queiroz, 1987, p. 4).

Selon Schmitt (1978), la marginalité est difficilement saisissable, ce qui explique toute la difficulté à définir de manière abstraite les phénomènes qui s'y rapportent. À cet égard, l'auteur distingue plusieurs notions :

> Celle de la marginalité, qui implique un statut plus ou moins formel *au sein* de la société et traduit une situation qui, en théorie au moins, peut être transitoire ; en deçà de la marginalité, la notion d'intégration (ou de réintégration) qui indique l'absence (ou la perte) d'un statut marginal au sein de la société ; et au contraire, au-delà, la notion d'exclusion, qui signale une rupture – parfois ritualisée – par rapport au corps social. (p. 347)

Dans la littérature sociologique, plus que comme un concept, la notion de marginalité est utilisée comme un moyen de remettre en question la *normalité sociale*, l'altérité de la marge permettant d'en dévoiler les mécanismes jusqu'à montrer les principes de régulation qui la régissent. Quant à la perspective relativiste, où un même comportement est susceptible d'endosser une pluralité de significations selon l'auteur ou l'autrice qui émet le jugement, elle recourt à la notion de marginalité comme une prénotion de sens commun, une construction qui relève de la fiction. Il n'y a pas de marge puisqu'il n'y

a pas de centre. Or, si la perspective interactionniste mobilise parfois la notion de marginalité comme fiction ou comme métaphore, elle en évoque une dimension doublement universelle : universelle comme menace, car personne n'est à l'abri d'expérimenter, au moment ou à un autre, parfois l'espace d'un instant, le stigmate de la différence qui disqualifie ; universelle comme privilège, car tout individu peut prendre de la distance vis-à-vis du rôle qu'on lui a assigné, même au sein des *institutions totales*, exploitant les interstices, les failles, autant d'espaces lui permettant de se ménager des possibilités d'agir (Gruel & De Queiroz, 1987).

Puisque la marginalité se détermine par opposition à une convention, une norme, une valeur, sa définition est instable. Elle ne dépend pas uniquement de fluctuations temporelles ou spatiales, mais également des composantes sociales qui constituent la collectivité. Ainsi, ce n'est qu'à partir d'un paradigme relationnel que déviation et conformité trouvent leur sens. Acte de transgression, la déviance n'est autre que l'expression d'une opposition vis-à-vis de la place sociale que l'on se voit assigner (Goffman, 1963). C'est dans ce refus de l'assujettissement que trouvent leur origine les manifestations inhérentes aux revendications politiques, sociales, économiques et culturelles propres aux communautés et aux mouvements minoritaires et subalternes (De Certeau, 1974a). D'après Castel, la marginalité « c'est le nom que l'on peut donner aux formes les plus fragiles de la vulnérabilité populaire » (Castel, 1996, p. 37).

Marginalité et déviance sont des notions voisines et souvent entremêlées, mais pas interchangeables. D'après Goffman (1963) et Becker (1963), les personnes ne présentant pas les attributs réputés comme ordinaires risquent de se voir désigner comme déviantes par le groupe des « normaux ». Cette étiquette peut ensuite se traduire par une mise à l'écart de la personne qui se retrouve alors confinée aux marges de la société. Si la déviance est un fait constatable, un écart vis-à-vis d'une norme implicite ou explicite, la marginalité est plutôt une conséquence de la déviance ou du fait d'avoir été désigné comme déviant. Le processus de marginalisation ne va donc pas de soi. Il peut avoir lieu ou non. L'exclusion prend alors forme au travers d'une progressive rupture des liens relationnels due à un cumul de handicaps sociaux, à partir de situations de précarité, quelle que soit la nature de cette dernière (Paugam, 1996) :

> L'exclusion ne se laisse jamais réduire à un trait mais renvoie plutôt à un état et à des séries d'enchaînement circulaires. Si la stigmatisation fait partie des différentes formes de l'expérience de l'exclu, elle ne suffit pas à la définir. Le stigmatisé ordinaire a un problème de « non-conformité » du traitement que la société lui réserve avec les attentes qu'elle a suscitées. Il y est question d'une structure de déception qui laisse brutalement l'image de soi en suspens. (De Queiroz, 1996, p. 305-306)

Finalement, la condition de marginal est assignée non pas au comportement qui rend la personne déviante, mais à son identité. De surcroît, la marginalité ne s'apparente pas à la passivité, dans la mesure où elle peut découler de formes de rupture active, comme le fait de commettre un crime ou un délit. Cette oscillation entre attitude passive et active relève d'un rapport de force. Ainsi, les individus peuvent chercher à s'emparer des mécanismes culturels qui façonnent les représentations sociales et devenir auteurs de leur propre discours (Marche, 2002).

Dans ces compréhensions multiples, toutes porteuses de sens, la marginalité semble s'édifier en rapport avec deux réalités distinctes, coprésentes, parfois contradictoires : socioculturelle et socioéconomique (Gemerek, 1976). Foucault en propose la définition suivante :

> C'est sous cette forme-là qu'on décrit, et je crois encore actuellement, la manière dont le pouvoir s'exerce sur les fous, sur les malades, sur les criminels, sur les déviants, sur les enfants, sur les pauvres. On décrit, en général, les effets et les mécanismes de pouvoir qui s'exercent sur eux comme étant des mécanismes et des effets d'exclusion, de disqualification, d'exil, de rejet, de privation, de refus, de méconnaissance ; c'est-à-dire tout l'arsenal des concepts ou des mécanismes négatifs de l'exclusion. (Foucault, 1999, p. 40)

La pluralité de significations et d'emplois que l'on peut faire de cette notion implique ainsi de faire un choix méthodologique. Si l'on met au centre la participation au jeu social, à la vie en société, les figures du ou de la pauvre, du ou de la détenu·e ou encore de l'aliéné·e, peuvent être considérées comme marginales en raison de limitations à la vie en société, bien qu'elles relèvent de causes différentes : « par marginaux, on entend des populations se situant en deçà de la ligne de fracture sociale. Ils sont encore partie prenante du contrat social, même s'ils participent à des formes évidentes de transgression » (Gueslin, 1999,

p. 10). Dans ce sens, la marginalité peut être appréhendée comme un rapport de pouvoir qui dévoile le point de vue d'un ensemble social.

La vie en société fabrique des normes et des valeurs qui régissent la communication, façonnent les identités, donnent du sens aux comportements et aux aptitudes en jeu lors des interactions interindividuelles. Ainsi, c'est tout un réseau de repères qui se transcrit dans un système de représentations (Baczko, 1984). La collectivité est marquée par des énergies complexes et antagoniques, découlant de l'intensification des relations entre les individus qui y prennent part. Les dynamiques sur lesquelles se fonde le processus de modélisation des groupes sociaux sont façonnées par leur positionnement entre conformité et dissemblance.

Un processus d'invisibilisation

Chaque événement du passé est le produit de son interprétation et d'un discours historique. L'événement n'est qu'un éclat, un instant réel, mais que l'on nomme et auquel on donne une forme. Il est fabriqué à partir d'une combinaison de variables d'action et de temps. Son sens et sa signification dépendent des grilles de lecture d'après lesquelles on l'appréhende (Farge, 1997). Selon la formule de Pierre Laborie, « l'événement, c'est ce qui advient à ce qui est advenu… » (voir Goetschel & Granger, 2011, p. 167). Visibilité et invisibilité sont deux composantes indissociables d'un même événement, d'un même phénomène, dont l'intrication forme la réalité sociale et historique.

Être visible est une question de regard. C'est à partir du regard que l'autre se dévoile, qu'il se construit. Cependant, l'autre est aussi une question de discours, de représentations collectives, d'imaginaire social. Ainsi, « même les formes de rejet, de répression ou de refoulement les plus extrêmes que le monde social fait subir à certaines catégories d'individus traduisent une sorte de connaissance et de reconnaissance de leur existence » (Schultheis, 2007, p. 125). Les figures de marginalité, dans la complexité et l'hétérogénéité qui les caractérisent et les mécanismes mis en place pour les rendre intelligibles et les circonscrire, demeurent en réalité peu visibles, cependant, l'on peut désormais *voir qu'elles sont invisibles* (Barel, 1982).

L'accès à la citoyenneté représente l'accès à la qualité d'être humain. D'autres composantes symboliques accompagnent celle de la reconnaissance d'une appartenance à un État, comme celles liées au travail,

à des réseaux sociaux et familiaux, ainsi qu'à l'existence en tant qu'être singulier en interaction avec les autres (Bolzman, 2007). À ce propos, Castel propose une définition bidimensionnelle de la citoyenneté, à la fois politique et sociale : « pouvoir disposer d'un socle de ressources pour entrer dans un système d'échanges réciproques, pouvoir nouer des relations d'interdépendance et ne pas rester pris dans des rapports unilatéraux de sujétion » (Castel, 2008, p. 135). Lorsque la vie est inscrite uniquement dans le registre de la nécessité et dans une quête permanente de survie, l'existence sociale s'approche de l'inexistence (Châtel, 2007). La reconnaissance passe ainsi par une visibilité juridique et affective susceptible de nourrir l'estime sociale de la personne, afin qu'elle puisse se rapporter aux autres positivement (Honneth, 2013).

La condition d'invisibilité relève d'un processus d'invisibilisation : des individus peuvent être mis à l'écart et rendus invisibles par les pratiques d'acteurs et actrices *a priori* visibles. Or, lorsqu'on désigne l'autre, qu'il soit appréhendé en matière de qualification ou de disqualification, il se produit une reconnaissance sociale. Les dynamiques qui façonnent les imaginaires des mondes sociaux ne se déploient pas dans un agir dichotomique, mais dans une sorte de continuum où toutes les gammes de gris nuancent l'opposition du noir et du blanc :

> L'autre peut y être perçu et appréhendé sous l'angle de l'altérité, de l'antinomie, de la complémentarité, de la déviation, de la différence, de la disparité, de la disproportion, de la dissemblance, de la dissimilitude, de la division, de la domination, du dualisme, de l'écart, de l'égalité, de l'éloignement, de l'équivalence, de l'inégalité, de la nuance, de l'opposition, de la particularité, de la ségrégation, de la séparation, de la spécificité, de la variante ou encore de la variation. (Schultheis, 2007, p. 125-126)

Dans la représentation de l'irreprésentable, l'invisible côtoie l'irregardable, l'inaudible et l'indicible ; comme pour la personne clandestine, contrainte à se cacher, à s'effacer. Elle se rend invisible puisque le monde dans lequel elle cherche à survivre ne prévoit, en réalité, aucune place pour elle à la lumière du jour (Bolzman, 2007). C'est une *invisible humilité* (Cingolani, 2004). Ces individus doivent camoufler leur condition puisqu'elle est porteuse d'un stigmate, un attribut qui ne peut se manifester que dans un entre-soi où il ne jette pas de discrédit sur la personne. À cet égard, bien d'autres *imperfections* ou *inaccomplissements sociaux* peuvent être rendus invisibles par les personnes concernées

suivant la situation d'interaction dans laquelle elles se trouvent, afin d'éviter d'être stigmatisées et d'avoir accès à une représentation de soi valorisante aux yeux des autres (Goffman, 1963).

En revanche, il existe des conditions de marginalité où le dénigrement s'accompagne d'une survisibilité dans l'espace public, par exemple pour des personnes sans domicile et dont les activités privées se déroulent au vu et au su de tout le monde. Le regard d'opprobre ou son détournement font de l'invisibilité sociale la négation d'autrui : du point de vue social, c'est une *quasi-inexistence* engendrée par une représentation sociale connotée négativement. Ainsi, « visibilité et inexistence sociale peuvent aller de pair » (Roy, 2007, p. 99).

Un changement de perspective

La relation que tout ensemble social entretient avec des formes de marginalité est façonnée par un rapport qui n'est pas dichotomique, mais plutôt dialectique, articulé entre rejet et assimilation. Toute mesure de détention, d'internement ou d'exil implique une phase d'assimilation, notamment par le biais des sciences sociales, médicales et juridiques qui, en tant que détentrices du savoir, permettent de légitimer l'exercice du pouvoir à travers le discours scientifique et, par conséquent, les sanctions auxquelles l'individu concerné sera exposé (Foucault, 2013b).

C'est au travers du hors-norme que la norme se trouve définie, conférant à la marge la possibilité de décrire la nature des changements politiques et sociaux (Farge, 1997). Siégeant aux confins de la rupture du contrat social, les figures de la marginalité acquièrent en effet une valeur révélatrice : « le marginal porte le signe inversé de la norme qu'il n'accomplit pas » (Castel, 1996, p. 32). Dans un rapport de contraste, le déviant enrichit le savoir scientifique qui l'assimile. Toute société ne peut s'empêcher de produire ses propres figures du désordre, quoiqu'elles soient considérées comme un danger potentiel. Cela lui permet d'affirmer les éléments les plus significatifs autour desquels elle se soude (Vincent, 1979). Dans ce sens, « le caractère le plus important peut-être de l'histoire de la marginalité et de l'exclusion est d'être aussi une "archéologie de notre Savoir", des valeurs et des refus de notre propre société » (Schmitt, 1978, p. 369).

Le Goff souligne à ce propos que si l'on cherche à saisir les phénomènes de marginalisation et d'exclusion, il faut les appréhender de « façon *historique*, c'est-à-dire *dynamique* » (1979, p. 20). Le caractère

instable, fluctuant et quelque part éphémère des figures de la marge émerge lors d'une mise en perspective, notamment en explorant les mécanismes de marginalisation des sociétés autres, distantes dans le temps et dans l'espace. Toute forme d'exercice d'un pouvoir normatif, toute entreprise d'homogénéisation et de nivellement engendre fatalement de nouveaux marginalismes (De Certeau, 1974a).

Chaque époque façonne ses propres formes de rejet et de refus, mais elles ne sont pas toutes nouvelles. La production des figures de la transgression s'opère par un processus de novation de type réformiste. Il n'y a pas de véritable rupture, mais plutôt des dynamiques de réinterprétation et de réappropriation des systèmes de référence successifs et des inquiétudes qui mettent en ébullition les élites au pouvoir. Depuis l'Antiquité, le défilé des figures du danger évoque les dessous de la société, sa part d'ombre, calquée « à chaque période historique, sur l'envers des institutions ou des structures légitimes » (Kalifa, 2013, p. 65).

Le système qui se met en place avec l'avènement de la société industrielle n'est pas en mesure d'intégrer toute la panoplie d'exclu·es qui caractérisait les sociétés dites traditionnelles ou devenues préindustrielles, et génère de surcroît de nouvelles formes d'exclusion (Gueslin, 1999). Foucault (2012a ; 2013a) met en évidence comment la figure du marginal relève d'une construction sociale prise dans des relations de pouvoir qui s'exacerbent avec l'épanouissement des procédures de contrôle social, des formes de (ré)éducation et de réclusion mises en place par l'État au XIX^e^ siècle. Détenu·es, aliéné·es et indigent·es, les protagonistes de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises,* représentent trois catégories de la société qui sont riches de nombreuses continuités et de différences, autrement dit, de tout ce qui fait l'histoire.

Or, tout événement, tout phénomène appréhendé à l'échelle macroscopique peut être lu et décrypté à une échelle microscopique au travers des stratégies individuelles des personnes qui lui ont été confrontées, ainsi qu'en suivant des trajectoires biographiques, qu'elles soient individuelles ou familiales (Revel, 1996). Cependant, tout problème ne gagne pas à être appréhendé à l'échelle microanalytique (Levi, 1996). En revanche, la progressive industrialisation et urbanisation des sociétés occidentales au XIX^e^ siècle, la question du paupérisme et du développement de l'assistance sociale, de la criminalité et de la détention, tout comme celle liée à la médicalisation de la folie, peuvent être éclairées par la dimension personnelle et subjective de l'expérience.

L'approche microanalytique consiste en un changement de focale de l'objectif, faisant paraître d'autres facettes de l'organisation sociale par le grossissement de l'objet observé : « à cette échelle réduite, et sans doute seulement à cette échelle-là, peuvent se comprendre, sans réduction déterministe, les relations entre systèmes de croyances, de valeurs et de représentations d'un côté et appartenances sociales d'un autre » (Chartier, 1987, p. 26). Ainsi, la microhistoire[15] s'assigne pour tâche de sonder les expériences humaines dans leur singularité et leur unicité, convaincue qu'elles participent, elles aussi, peut-être de manière plus discrète et complexe, au récit de l'histoire, en offrant une version différente, complémentaire et parfois en opposition avec celle qui découle de l'analyse de phénomènes généraux, imaginée en termes globaux.

Cette démarche permet de saisir les enchevêtrements des logiques sociales en construisant des objets complexes qui en sondent la stratification. La compréhension de la dimension sociale propre à la condition humaine dépend de l'échelle d'observation, qui n'est rien d'autre que le choix d'un point où l'on se situe et qui oriente la vision (Revel, 1996). En ce sens, n'étant pas un élément inscrit dans la réalité de ce que l'on observe, mais découlant d'une décision méthodologique, l'échelle reflète un positionnement qui n'est pas neutre : « elle résulte d'un choix de stratégie qui engage la signification même de la recherche : ce que l'on voit est ce que l'on a choisi de faire voir » (Levi, 1996, p. 187).

À cet égard, dans le cadre de notre travail, les témoignages de détenu·es, aliéné·es et indigent·es, qui pourraient paraître anecdotiques, sont saisis et appréhendés comme autant d'éléments légitimes. Ils sont capables de révéler des enjeux sociaux spécifiques que le caractère micro de l'échelle met en évidence en saisissant la dimension symbolique des comportements. La microhistoire se distingue d'une démarche plus générale par un niveau différent d'interprétation de la situation vécue par les acteurs et actrices de l'histoire, faisant émerger d'autres paradigmes de la vie sociale. Cette approche va à la rencontre d'une histoire vue d'en bas, en projetant dans un contexte historico-culturel les épisodes et cas spécifiques, isolés, voire extraordinaires (Grendi, 1996).

[15] La microhistoire, dans la pluralité des conceptions qui l'accompagnent, s'oppose au modèle quantitatif et macroscopique, développé par les *Annales* et incarné par la figure de Braudel, qui a dominé la scène historiographique entre la fin des années 1950 et le milieu des années 1970. Ce terme renvoie à un courant de recherche, né autour de la revue *Quaderni Storici* et qui, à partir des années 1980, s'est soudé autour de la collection « Microstorie » publiée chez Einaudi (Ginzburg, 1994).

Le travail de contextualisation replace les événements dans les contextes au sein desquels ils se sont produits de sorte à leur attribuer la valeur qui leur appartient, pour en appréhender les spécificités. Il permet d'éviter la dispersion d'une pluralité d'individualités et de les organiser en créant des structures de sens. Ce qui en découle, c'est une version de l'histoire différente qui complète et interroge celle qui est propre à l'analyse macro-sociale où les individus sont ensevelis sous l'anonymat, et qui permet une modulation d'après l'expérience individuelle. Il s'agit de « prendre au sérieux une poussière d'information et [de] chercher à comprendre comment ce détail individuel, ces bribes d'expériences, donnent accès à des logiques sociales et symboliques qui sont celle du groupe, voire celles d'ensembles beaucoup plus larges » (Revel, 1996, p. 12).

Se positionner au plus près de la réalité individuelle, du présent vécu, fait émerger les actions sociales comme autant de négociations constantes et spécifiques à la personne qui oriente sa vie, fait des choix et prend des décisions en fonction d'une réalité normative qui, bien qu'oppressante, laisse tout de même des espaces d'initiative et des marges de manœuvre où s'exprime la liberté personnelle. La microhistoire dévoile ainsi les articulations de l'individu à son espace social. Cet espace de manœuvre dépend d'une situation donnée et reflète l'appropriation de l'univers des possibles de la personne (Levi, 1992).

Un changement de perspective est ainsi au cœur de notre démarche de recherche. C'est une variation qui déplace la focale vers les marges d'une société et qui se positionne au plus près des expériences individuelles pour raconter une société. Au croisement entre histoire et expographie, c'est toute une partie de la société peu médiatisée qui prend la parole et qui interroge nos propres représentations sociales. L'histoire est un dialogue qui se renouvelle sans cesse entre le passé et le présent, s'attelant à en promouvoir une meilleure compréhension dans la réciprocité de leurs interactions.

Les usages publics de l'histoire

Entre instrumentalisation et émancipation

L'histoire est toujours politisée et fréquemment mobilisée dans plusieurs domaines de la sphère publique à des fins politiques. Cette politisation, dans son écriture et dans sa transmission, est rendue aisée

par l'objet même de l'investigation historienne qui n'est plus là et ne reviendra pas : le *passé* (De Certeau, 1973). À l'instar d'un individu, une communauté ou un ensemble social entretient un rapport étroit à la sélection des faits à remémorer et de ceux à oublier dans une logique de valorisation et d'interprétation des événements du passé. Les échelles temporelles dans lesquelles s'opère cette sélection sont cependant diverses. Ainsi, dans le cas d'une société, histoire et mémoires sondent le passé et le réinterrogent sans cesse en vue des préoccupations et des valeurs du présent. La discipline historienne mute, tout comme les éclairages par lesquels elle raconte le passé.

Selon Hartog (2018), les sociétés démocratiques contemporaines (mais pas seulement) traversent une phase historique caractérisée par le *présentisme*, c'est-à-dire qu'elles trouvent leur horizon dans le présent, où passé et futur représentent des éléments qu'on ne sait plus appréhender. Il se produit une sorte d'aplatissement temporel dans lequel l'histoire est davantage mobilisée à des fins identitaires, pour contrer une prétendue perte de repères : l'ouverture d'esprit se confronte à un cloisonnement, la pluralité à une essentialisation identitaire. Cette contraction temporelle balaie *l'ancien régime d'historicité* où les individus puisaient dans le passé pour se repérer dans le présent, l'autorité exercée par le passé sur le présent relevant de la tradition : *historia magistra vitae*. Elle remplace également la plus récente posture *futuriste*, tournée vers un futur capable d'éclairer l'actualité et d'expliquer le passé.

C'est dans ce *régime d'historicité* (Hartog, 2012) orienté dans le présent que s'intensifie, à partir de la fin du XX^{e} siècle, la course à l'archivage, à la muséification, à la préservation du patrimoine transformant ce même rapport au passé, jusqu'à le pétrifier. Dans la frénésie de la sauvegarde et de la valorisation de ce qui fut, le risque est de limiter l'histoire à un consensus :

> Quand les repères s'effritent, quand l'accélération du temps accentue la désorientation, on cherche à préserver des lieux, des objets, des gestes, afin de rendre habitable un présent dans lequel on ne se retrouve plus. La commémoration est la reprise publique du phénomène mémoriel. (Hartog, 2018, p. 63)

Les dernières décennies ont vu augmenter le nombre de musées ou d'expositions ayant trait à l'histoire afin de réaffirmer certaines valeurs dans l'espace public et une forme de cohésion sociale en réponse à ce

qui semble être vécu comme une crise de la civilisation. Représentant souvent la majorité des visiteurs et visiteuses, public scolaire et jeunes demeurent « la cible privilégiée des politiques de mémoire » (Gensburger & Lefranc, 2017, p. 37). Cependant, la portée des résultats de cette œuvre de transmission civique reste discutable, puisque contenus et valeurs ne paraissent pas au centre de l'appropriation de la part du public (Antichan *et al.*, 2016).

Politiques et lois mémorielles sont articulées à partir de l'identité et inscrites dans un rapport au passé qui se joue exclusivement dans l'immédiat, privilégiant l'identification et l'empathie. La dimension critique est ainsi évacuée au profit d'une élévation du passé en *valeur-refuge* face à la peur de l'effondrement (Hartog, 2018). Ainsi, les visiteurs et visiteurs valorisent la portée transmissive du musée en relation aux *leçons d'histoire* et au *devoir de mémoire* qu'il contribue à promouvoir. Cependant, ce processus semble se réaliser plutôt sous la forme d'une réactualisation de valeurs déjà présentes plutôt que par une transformation civique : la visite de musées ou de lieux de mémoire aurait ainsi tendance à confirmer ou à renforcer le socle de croyances préexistant (Antichan *et al.*, 2016).

L'intérêt que les musées réservent aux publics jeunes et scolaires remonte à l'après-Seconde Guerre mondiale. Il a impliqué d'importantes mutations au sein des institutions muséales et dans leur manière de se présenter au public (Chaumier, 2011). L'usage scolaire des musées d'histoire – et des expositions en général – catalyse des interrogations de la part des institutions quant aux objectifs et aux contenus de ce qu'on donne à voir, ainsi qu'aux modalités narratives. En effet, « dans l'exposition, l'élément de mémoire ou de patrimoine ne fait jamais sens isolément, en tant que porteur d'une valeur sociale particulière. Sa valeur se dégage plutôt de l'ensemble du dispositif de mise en scène » (Davallon & Flon, 2013, p. 33).

Dans la quête d'une intelligibilité du passé, narration muséale et enseignement de l'histoire partagent des objectifs communs et sont confrontés à des tensions très similaires (Heimberg, 2013). À l'instar de l'histoire scolaire, l'exposition d'histoire prend forme au sein de l'interaction complexe entre la diversité des conceptions de la discipline historienne et la nature plurielle des mémoires, faisant de cette manifestation un lieu de fabrication historique. Déconstruction et reconstruction des connaissances historiographiques lors de la mise en récit façonnent sa nature et, en raison de sa dimension pédagogique, la

confrontent à une doxa pouvant limiter la portée du travail d'histoire (Heimberg, 2012 ; Remark, 2014 ; F. Rousseau, 2012 ; 2013).

Commémorer devient un rituel incontournable des politiques étatiques, tant au niveau national qu'international, qui concentrent leur attention sur les victimes avec lesquelles les citoyen·nes sont sensé·es s'identifier par le biais de leur souffrance, en utilisant la dimension émotionnelle en tant que levier. La figure de la victime devient une référence morale des politiques des mémoires dans un but de cohésion sociale et de tolérance. Dans ce sens, « les dispositifs mémoriels servent à prescrire des représentations et, de là, des attitudes : ici "patriotiques", là "humanistes" » (Gensburger & Lefranc, 2017, p. 9).

Or, il semblerait que les élèves qui visitent les lieux de mémoire possèdent déjà au préalable les valeurs de tolérance et d'indignation face aux discriminations, et ces lieux seraient non pas des lieux d'apprentissage, mais des lieux où l'on affirme publiquement sa propre adhésion. Ainsi, ces politiques de mémoire peuvent avoir un effet inverse à celui qui est espéré pour des personnes qui ne partagent pas déjà les mêmes valeurs (Gensburger & Lefranc, 2017). Comme le relève Mazeau, « l'histoire n'est là que pour remettre le passé en jeu dans le monde social. Elle peut au mieux le réactiver, le mettre en tension avec le présent et non le réparer » (Mazeau, 2020, p. 79).

Toujours ancrés dans le présent et reflet de la société dans laquelle ils s'inscrivent, les musées d'histoire, les expositions à contenu historique et les lieux de mémoire sont également influencés par la marche de démocratisation de l'histoire. Alors que les projecteurs se déplacent des vainqueur·es aux vaincu·es, de l'histoire d'en haut vers l'histoire d'en bas, de nouvelles thématiques et objets trouvent leur place au sein des institutions muséales et des expositions temporaires. Cette ouverture, certainement bienvenue, s'accompagne cependant du risque de tomber d'une forme de prescription à l'autre : « tout se passe comme si nous étions en train de passer d'un musée glorificateur à un musée accusatoire, d'un musée chargé de susciter l'admiration à un musée appeler à éveiller la compassion » (Pomian, 2013, p. 57).

De plus en plus d'expositions font aujourd'hui débat et se penchent sur des sujets qui incarnent les préoccupations contemporaines. Elles abordent des thèmes suscitant de vives discussions dans la société. La polémique est un signe de vitalité, de réflexion citoyenne, de présence dans une société démocratique. Porteuses d'une intensité politique, les expositions sont des mondes utopiques qui envisagent le dépaysement

de leurs visiteurs et visiteuses. Thématiques et manières de les aborder impactent de diverses manières l'expérience de la visite : « toute la différence réside alors entre les expériences favorisant la connivence et la complaisance et celles qui demandent au visiteur de s'arracher de son confort pour plonger au sein d'une expérience qui peut s'avérer difficile » (Chaumier, 2018, p. 53).

L'histoire est travaillée par des conflictualités politiques et par des demandes sociales, produisant des injonctions plus ou moins explicites. Ainsi, elle peut être attachée à une forme d'émancipation, mobilisée à des fins identitaires ou s'exacerber dans une volonté de tirer des leçons du passé. Intégrer la dimension didactique lors de la conception et de la réalisation d'une exposition permet au public d'appréhender les principaux enjeux d'une situation historique. Il s'agit d'emprunter une posture de questionnement, de doute et de mise en discussion des savoirs par laquelle l'apprentissage factuel cède peu à peu la place à une confrontation avec des processus de production de savoirs propres aux différentes disciplines.

Dans cette optique, l'exposition devient un dispositif de discussion, d'animation et de provocation, abandonnant une posture de vérité surplombante. Concevoir l'histoire comme émancipation signifie travailler à la prise de conscience des rapports de domination pour en révéler la nature construite. Cela passe par des changements de focales lors de l'examen de la société et de la période étudiées. Dès lors, une histoire émancipatrice se transforme en une pièce du moteur de l'évolution sociale, s'opposant aux formes de conservatisme qui cherchent à tout prix à restaurer l'idée d'un passé, souvent idéalisé, pour contrer les prétendues dérives du présent.

L'histoire scolaire

L'histoire scolaire compte parmi les « usages publics de l'histoire » (Gallerano, 1994) et se différencie plus particulièrement de sa science de référence par ses objectifs et le cadre qui la régit (De Cock, 2009 ; Heimberg, 2002 ; 2009). En effet, les disciplines scolaires comportent des composantes structurelles telles que les connaissances, les savoirs et les savoir-faire à transmettre qui sont organisées par domaines et sous-domaines, par périodes et par thèmes et que l'on travaille au moyen d'exercices. Les procédés d'enseignement-apprentissage prévoient en outre des méthodes d'évaluation et de contrôle des acquis.

Toute discipline scolaire répond aux visées qui lui sont assignées en vue de ses spécificités et en fonction des finalités de l'école (Reuter *et al.*, 2013).

Les objectifs impartis à l'histoire et à sa transmission émanent du monde académique et des prescriptions officielles. Ils se déclinent ensuite dans les lois mémorielles et scolaires, dans les plans d'études, les manuels et les moyens d'enseignement, et ce, jusqu'aux statuts des musées. Cette fabrication, qui s'effectue par le haut, embrasse une multitude de dispositifs et d'institutions, qui comportent en leur sein une pluralité de situations dialogiques avec les différents publics de référence.

À l'instar des autres institutions qui composent le panorama social, l'école est travaillée par des tensions, façonnée par la coexistence d'éléments se trouvant parfois aux antipodes. En effet, si elle participe à une forme de *reproduction*, elle représente également un lieu susceptible de démocratiser les savoirs et, ce faisant, d'atténuer les facteurs qui instaurent et perpétuent cette reproduction, œuvrant à l'affaiblissement des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 2015 [1964]).

Les sociétés démocratiques sont traversées aujourd'hui par un héritage de la pensée des Lumières qui défend un ensemble de valeurs comme le pluralisme, le dialogue et la rationalité. Ces valeurs sont effectivement mentionnées parmi les finalités de l'école dans la Loi sur l'instruction publique du canton de Genève (LIP) de 2015[16]. Composante du domaine des sciences humaines et sociales à l'instar de la géographie et de la citoyenneté, l'histoire scolaire est conçue et façonnée en écho aux valeurs propres à la Déclaration universelle des droits de l'homme et à la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant, dans le but de favoriser une forme d'ouverture sur le monde par la compréhension des processus à la base de la vie en société[17].

En ce qui nous concerne, la Suisse est un pays caractérisé par quatre langues nationales, dont trois officielles, et par un système éducatif décentralisé, ce qui produit des différences significatives entre régions linguistiques et réalités cantonales. Une coordination intercantonale est toutefois assurée par la Conférence suisse des directeurs de

[16] Loi sur l'instruction publique : https://ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L11470.pdf (consulté le 27.10.2024).

[17] Plan d'études romand, domaine sciences humaines et sociales : https://portail.ciip.ch/per/domains/3 (consulté le 27.10.2024).

l'instruction publique autour d'accords ou de concordats[18]. En Suisse romande, les objectifs généraux des sciences humaines et sociales sont énoncés dans le Plan d'études romand et s'articulent autour de deux grands axes :

> Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps ; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.
>
> Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments[19].

Depuis peu, des moyens d'enseignement ont été introduits dans le panorama de l'enseignement de l'histoire au cours de la scolarité obligatoire. Cependant, ils ne relèvent pas d'un manuel obligatoire, mais sont plutôt conçus comme un outil à disposition de l'enseignant·e qui possède une marge de manœuvre dans la manière d'en faire usage ou pas. Dans ce sens, cette liberté relative pose la question de la problématisation de l'histoire enseignée, de la manière dont des thèmes enseignés peuvent refléter des problématiques liées à des situations contemporaines. Cela relève des *relations aux espaces extrascolaires* qu'entretient la discipline scolaire avec la société à laquelle elle appartient (Reuter *et al.*, 2013), et pose la question de « quel savoir enseigner et pourquoi parmi les nombreux possibles » (Schneuwly, 1995, p. 49).

L'enseignement de l'histoire, discipline humaniste par excellence, reprend les mêmes dimensions et visées générales au sein du domaine scolaire postobligatoire, compte tenu des spécificités des différentes filières. À cet égard, d'après le Plan d'études cantonal du Collège de Genève, apprendre l'histoire signifie apprendre à interroger le passé dans le but de mieux comprendre le présent et de réfléchir sur des phénomènes complexes à travers le regard propre à cette discipline, afin de former des citoyen·nes responsables, capables d'appréhender les événements du présent et ceux du passé avec une posture critique, et de saisir la réalité humaine dans sa complexité et sa diversité.

[18] https://www.edk.ch/fr?set_language=fr (consulté le 02.09.2024).

[19] Plan d'études romand, domaine sciences humaines et sociales : https://portail.ciip.ch/per/domains/3 (consulté le 27.10.2024).

> Par un juste équilibre entre généralités et questions choisies à approfondir, l'enseignement de l'histoire sert à fixer les notions de temps et d'espace, à étudier les lignes de force, les continuités et les ruptures, la genèse des concepts et les grands mouvements d'idées. Il favorise la réflexion sur les autres civilisations, sur les structures de société, sur les notions de pouvoir et de contre-pouvoir. Une attention particulière est portée aux grands problèmes des sociétés contemporaines. L'enseignement de l'histoire propose également une réflexion sur l'histoire : il met en relief la pluralité des perceptions et des interprétations possibles d'un fait[20].

Le Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale lui fait écho. Il définit l'histoire comme une discipline permettant aux élèves d'apprendre à composer avec un monde caractérisé par un changement constant et de prendre position de manière citrique vis-à-vis des idéologies qui le traversent et le façonnent, par le développement d'une pensée personnelle qui entre en relation avec autrui.

> L'histoire amène à comprendre l'évolution humaine à travers les événements du passé. L'étude de l'histoire permet de relier des évolutions sociales, politiques, économiques, culturelles et techniques au sein d'un système global complexe et pluricausal. Elle favorise ainsi la pensée en réseau et permet aux élèves d'appréhender le présent dans toutes ses nuances et de l'analyser. En considérant le présent comme le résultat de nombreux événements, processus et structures du passé, les élèves appréhendent tout autant sa dimension historique que le fait qu'il s'inscrit dans une dynamique de changement. Face aux mutations rapides du monde, ces repères peuvent contribuer à la capacité d'agir au sein de la société[21].

Quant aux formations professionnelles, l'histoire n'y est qu'une composante transversale qui est enseignée au sein des cours de culture générale. Bien que moins spécifique, et que dépendant en outre de l'orientation de chaque filière, elle s'articule dans la même direction en tant que point de vue complémentaire : « dans le sens où cette approche permet de se décentrer et de se situer dans le temps et dans un système

[20] Plan d'études du collège de Genève, domaine histoire : https://www.ge.ch/document/14814/telecharger (consulté le 27.10.2024).

[21] Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale de Genève, domaine histoire : https://edu.ge.ch/enseignement/system/files/2023-05/3.3_pec_ecg_histoire_df.pdf (consulté le 27.10.2024).

de pensée »[22]. Sans laisser croire que la réalité de la classe coïnciderait pleinement avec les prescriptions officielles, il n'est pas anodin que ces dernières invoquent le besoin d'une confrontation à une pluralité de points de vue et d'explications concernant des faits et des événements du passé, et fassent des problèmes contemporains les sujets à étudier.

L'histoire scolaire s'avère conçue, au même titre que l'histoire académique, comme une occasion de réflexion sur soi-même par une confrontation à l'étrangeté de l'autre. Aujourd'hui, apprendre à maîtriser la complexité du monde est un enjeu crucial de l'éducation. Approcher le monde à travers les lunettes de l'histoire permet d'accéder à un rapport raisonné à la vérité. Douter devient alors une manière d'ébranler les structures de notre appareil critique par le questionnement des représentations de la réalité sociale : « la certitude qui s'acquiert à travers le doute est foncièrement différente de cette autre certitude, immédiate celle-ci, que possèdent dans la vie les fins et les valeurs qui s'y présentent à la conscience avec une prétention absolue » (Gadamer, 1996, p. 44-45). La question du doute et celle de la vérité sont les clés de voute de la dimension émancipatrice de l'histoire.

L'exigence d'une orientation vers des savoirs disciplinaires, aptes à engendrer une ouverture intellectuelle par l'apprentissage et la mobilisation de concepts spécifiques, ouvre la voie à une interprétation des faits dépassant le sens commun : « sans les ressources des disciplines, nous raisonnons au ras du sol, donc à trop courte vue, en nous cantonnant aux outils du sens commun et aux ressources logiques » (Astolfi, 2008, p. 17). Il s'agit donc d'aller au-delà de la simple transmission factuelle du passé et de favoriser la confrontation avec des situations historiques qui permettent la transmission de savoirs et de connaissances, ainsi que le développement et l'exercice de modes de pensée propres à l'approche historienne.

[22] Plan d'études cantonal pour l'enseignement de la culture générale dans la formation professionnelle initiale, domaine histoire : https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-05/2006_pec_ecg_formation-professionnelle-initiale.pdf (consulté le 27.10.2024).

2 Entrée et réécriture du savoir

Questions du présent et questions du passé

Les points de départ

L'écriture de l'histoire, tout comme des expositions historiques, démarre dans le présent : « mettre l'histoire en exposition, c'est donner une lecture du passé dans des cadres contemporains très contraignants : intimes, sociaux, politiques » (Poli & Ancel, 2014, p. 52). C'est à partir des éléments qui nous entourent que prennent forme les problématiques à explorer, que se définissent les questions à adresser au passé en vue d'une meilleure compréhension du monde. L'histoire scolaire, par les finalités qui lui sont attribuées à travers le projet de société auquel elle participe, partage ce principe. Ainsi, celle que nous souhaitons élaborer est une narration historique qui offre aux élèves la possibilité d'appréhender la complexité de la société grâce à un travail de comparaison entre passé et présent. Il s'agit de permettre une réflexion sur des franges plus vulnérables de la population en interrogeant par la même occasion les stigmates qui entraînent leur invisibilité et les rendent inaudibles. À cet égard, la question de la pauvreté s'avère significative : un phénomène qui n'est pas marginal, mais qui se trouve marginalisé et caché (Schwey & Knöpfel, 2014), car la pauvreté gêne dans un pays riche.

Les laissé·es pour compte traversent les époques et s'observent dans toutes les sociétés, la Suisse actuelle ne fait pas exception. À partir des années 1950, caractérisée par l'essor économique de l'après-guerre, la question de la pauvreté s'est déplacée vers les pays sous-développés, ledit tiers monde qui correspond aujourd'hui aux pays en voie de développement. Peu importe le nom choisi pour les désigner, mais c'est dans ces pays considérés comme pauvres, en matière de niveau de vie et de comparaison internationale, que la question semble avoir été reléguée. La pauvreté n'est pourtant pas absente des pays riches, mais elle a été longtemps comprise comme un phénomène résiduel qui, tôt ou tard, serait absorbé par le développement incessant de la croissance économique. Ainsi, sa visibilité a progressivement baissé : « c'est un sujet à la fois marginal et peu populaire, relégué aux oubliettes de l'actualité » (Glardon, 1984, p. 7).

En 2022, la Suisse affichait le niveau de satisfaction dans la vie le plus élevé d'Europe, « mais toute la population n'en profite pas »[23]. D'après Caritas, 702 000 personnes étaient touchées par la pauvreté en Suisse, dont 99 000 enfants. La même année, 1 340 000 personnes étaient considérées comme touchées ou menacées de pauvreté, c'est-à-dire que le revenu dont elles disposaient était nettement inférieur au revenu moyen de l'ensemble de la population[24]. À Genève, en 2021, l'Hospice général a traité 14 347 dossiers relatifs à des prestations financières, pour un total de 23 350 bénéficiaires[25]. En 2023, le Bureau central d'aide sociale, fondation privée reconnue d'utilité publique, qui soutient jeunes, adultes et familles en difficulté vivant à Genève, a traité, quant à lui, 811 dossiers concernant une demande d'aide de financement, touchant au total 2134 personnes, dont 1074 enfants[26].

Nonobstant le fait qu'elle puisse se manifester d'une manière extrême, notamment dans les contextes urbains, la pauvreté demeure une question plutôt taboue et occultée en Suisse. D'ailleurs, les chiffres mis en avant concernent seulement le domaine du visible, mais le

[23] Office fédéral de la statistique (2024), En Suisse, le niveau de satisfaction dans la vie est le plus élevé d'Europe, mais toute la population n'en profite pas, communiqué de presse, https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population.assetdetail.30905006.html (consulté le 03.09.2024).

[24] Caritas, Pauvreté en Suisse, https://www.caritas.ch/fr/pauvrete-en-suisse/ (consulté le 03.09.2024).

[25] Hospice général, Synthèse – dossiers financiers, https://rapportsannuels.hospicegeneral.ch/2021/2-1-synthese-dossiers-financiers/ (consulté le 03.09.2024).

[26] Bureau central d'aide sociale, Chiffres clés, https://bcas.ch/fr/accueil (consulté le 03.09.2024).

phénomène dépasse forcément ce dont les statistiques peuvent rendre compte. Et cette situation ne concerne pas exclusivement la pauvreté, mais aussi d'autres formes de précarité ou de marginalité.

Cette « Suisse à l'ombre » (Gaillard & Jöhr, 1977) comptait 6881 personnes détenues le 31 janvier 2024. Hier comme aujourd'hui, l'univers carcéral demeure un univers fortement masculin et les prisons sont majoritairement peuplées par des hommes plutôt jeunes. En comparaison avec d'autres systèmes pénitentiaires européens, le système helvétique se distingue par sa taille modeste et des structures de petites dimensions (Fink, 2017). Cependant, alors que le taux d'occupation des établissements pénitentiaires était de 94,9 % au niveau national, le Concordat latin d'exécution des peines et mesures a atteint 102,4 %[27]. Les mesures de privation de liberté s'inscrivent dans un contexte parfois caractérisé par une surpopulation carcérale, entraînant des conditions inhumaines et dégradantes[28].

Si la notion de liberté a été érigée en tant que droit humain fondamental et inaliénable par la Révolution française, cette inaliénabilité connaît des limites. La liberté peut ainsi être momentanément suspendue et l'individu, enfermé au sein d'un établissement prévu à cet effet, confronté à des régimes intérieurs très stricts en matière d'horaires, de déplacements et d'activités scandant le déroulement de la journée. Non seulement il est dans l'impossibilité de quitter la structure de son propre gré, mais toutes ses activités du quotidien subissent des contraintes :

> Au-delà des aspects pénaux et pénitentiaires se posent les questions sociales de la détention, de la caractérisation sociologique des institutions carcérales, de la nature du régime de détention et des punitions disciplinaires jusqu'à la thématique de la santé des détenus et de la récidive. (Fink, 2017, p. 12)

De fait, cette valeur fondamentale pour tout être humain qu'on attribue à la liberté jette les bases pour que sa privation devienne la peine de référence, remplaçant notamment les châtiments corporels et, dans

[27] Office fédéral de la statistique (2024), Hausse de 7 % du nombre de personnes détenues en 2024, communiqué de presse, https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/actualites/quoi-de-neuf.assetdetail.31007638.html (consulté le 03.09.2024).

[28] RTS (09.04.2018), Les prisons suisses au rayon X, https://www.rts.ch/decouverte/monde-et-societe/economie-et-politique/la-prison/9473060-les-prisons-suisses-au-rayon-x.html (consulté le 03.09.2024).

maintes sociétés, la peine de mort. Néanmoins, les mesures de privation de liberté dépassent le domaine du pénal. En effet, l'institution psychiatrique est traversée par un double mandat qui la caractérise depuis sa naissance. Son champ d'action s'articule entre l'offre de soin, la prévention et la contention de comportements considérés comme dangereux. Incapacité de discernement, dangerosité potentielle et situation de crise peuvent ainsi limiter la forme contractuelle de l'assistance psychiatrique et engendrer ici aussi des contraintes allant jusqu'au recours à la privation de liberté (Dotti, 2021a)[29].

À cet égard, les *placements à des fins d'assistance*[30] remplacent depuis 2013 les *privations de liberté à des fins d'assistance.* C'est une modification du Code civil qui traduit une volonté de protection face à l'arbitraire des internements forcés dont des aspects sombres ont émaillé le passé[31]. Déficience mentale, troubles psychiques ou encore état grave d'abandon peuvent entraîner une mesure de placement à des fins d'assistance. Celle-ci peut également comporter l'imposition d'un traitement médical si la personne concernée s'y oppose et si les médecins le considèrent nécessaire. Tout individu a le droit de contester les mesures prises à son égard en s'adressant à une autorité judiciaire, et a la possibilité d'informer une personne de confiance de sa situation (Fink, 2017).

Selon Pro Infirmis, ce genre d'hospitalisation non volontaire constitue actuellement la plus grave atteinte à la liberté personnelle d'un être humain en Suisse sur le plan du droit de la protection de l'adulte[32]. Bien que cette mesure soit prévue comme dernier recours, le Rapport d'activité de la Commission nationale de prévention de la torture souligne une augmentation du nombre de placements inhérents à la prise en charge de troubles psychiques ou de handicaps mentaux[33]. En 2016, le nombre de placements à des fins d'assistance au sein

[29] Les paragraphes concernant l'institution psychiatrique rédigés ici constituent la réélaboration d'éléments développés dans l'ouvrage Dotti (2021a).

[30] Commission nationale de prévention de la torture (CNPT) (2020). Placement à des fins d'assistance, https://www.nkvf.admin.ch/nkvf/fr/home/thematische-schwerpunkte/zivilrechtlicher-freiheitsentzug/fuersorgerische-unterbringung.html (consulté le 03.09.2024).

[31] Commission indépendante d'experts (CIE) (2019). Exclus et mis à l'écart : comment et pourquoi ?, https://www.uek-administrative-versorgungen.ch/page-daccueil (consulté le 03.09.2024).

[32] Pro Infirmis, Placement à des fins d'assistance, https://www.proinfirmis.ch/fr/guide-juridique/protection-de-ladulte/placement-a-des-fins-dassistance.html (consulté le 03.09.2024).

[33] Rapport d'activité de la Commission nationale de prévention de la torture (CNPT), 2016.

d'établissements psychiatriques s'élevait à 13 671, c'est-à-dire à environ 18,5 % des traitements fournis en psychiatrie. Ce chiffre correspond à 1,60 cas pour 1000 habitants[34]. En outre, alors que les cliniques psychiatriques et les établissements médico-sociaux sont chargés de la prise en charge de la plupart des individus pour lesquels des mesures de placement s'avèrent nécessaires, une minorité de cas sont dirigés vers des structures pénitentiaires pour des raisons de dangerosité et d'agressivité (Fink, 2017).

Ces différents éléments d'actualité fournissent le point de départ de notre démarche et façonnent le cadrage historique mobilisé pour mettre en scène l'histoire que nous avons souhaité raconter et l'intérêt de se pencher sur le XIX^{e} siècle pour mettre en perspective le présent. Inscrire dans une épaisseur temporelle le fonctionnement des trois principales institutions de prise en charge de celles et ceux que l'on désigne parfois comme inadapté·es socialement, soit l'hospice général, la prison et la clinique psychiatrique, crée les conditions propices à l'éclairage de leurs pratiques.

C'est un détour dans le passé explorant la naissance du paradigme qui régit encore aujourd'hui, toutes proportions gardées, le système d'assistance et de répression. Entre ruptures et permanences, les réponses à des problématiques d'autrefois s'avèrent être aussi des réponses contemporaines. La mise en perspective de la création et de la gestion de ces figures de déviance sociale fait surgir les imbrications entre théories et pratiques au sein de trois institutions, dont la gouvernance a pu présenter de nombreux traits communs dans des périodes antérieures.

De surcroît, si c'est dans le présent que démarrent cette recherche et l'exposition historique autour de laquelle elle se bâtit, les éléments qui vont suivre fournissent le cadre narratif de l'exposition à l'intérieur duquel les lettres témoignant des expériences personnelles des indigent·es, aliéné·es et détenu·es acquièrent du sens. Cette échelle d'observation présente le contexte global au sein duquel prennent forme les agissements des acteurs et actrices de l'histoire que nous souhaitons rendre protagonistes de notre récit.

[34] Observatoire suisse de la santé, taux corrigé d'après l'*Erratum* de juin 2019, https://www.obsan.admin.ch/fr/publications/2018-placements-en-etablissement-psychiatrique-des-fins-dassistance (consulté le 23.10.2024).

La spécialisation institutionnelle à Genève : un projet de société

La création de l'Hôpital général de Genève le 14 novembre 1535, avec la fusion des sept hôpitaux médiévaux chargés autrefois de la prise en charge des indigent·es, et la prégnance de valeurs protestantes, a donné lieu à certains changements. Outre la lutte contre toute forme de mendicité, remplacée par une forme d'assistance publique, le médecin devient désormais une figure permanente de l'institution. Ceci souligne la vocation thérapeutique de l'Hôpital général (Imbert, 1985) par rapport aux hôpitaux l'ayant précédé, qui s'occupaient seulement d'accueillir les pèlerin·es, les pauvres ou encore les mendiant·es (Anex-Cabanis, 1985), l'assistance relevant du domaine ecclésiastique (Louis-Courvoisier, 1985). Cependant, la présence du corps médical ne joue qu'un rôle marginal sur le plan institutionnel et l'adjectif « général » souligne la polyvalence en matière de services offerts aux indigent·es (Louis-Courvoisier, 2000). Ce n'est qu'à partir du XVIII^{e} siècle que l'on assiste à un tournant médical au sein de ces *machines à guérir* (Foucault, 1979).

Les travaux pour réaliser l'établissement et ses dépendances sur le site actuel du Palais de justice et de l'ancienne prison de Saint-Antoine débutent en 1708 (Gautier, 1914 ; Mittendorf, 1888). L'Hôpital général possède cependant un caractère ambigu : d'une part, il vient au secours des indigent·es, d'autre part, il punit et est une structure répressive. En effet, à partir du XVI^{e} siècle, on assiste à l'enfermement des pauvres valides : vagabond·es, oisif·ves, voleur·ses pour lesquel·les on va jusqu'à créer des établissements spécifiques, appendices d'un même institut (Imbert, 1985). C'est par exemple le cas de la maison de la Discipline à Genève (Barras-Dorsaz, 1985), qui s'inscrit dans le croisement d'un mouvement combattant la mendicité et de la réforme des établissements voués aux œuvres de charité. L'influence de la Réforme est ici indéniable dans la mise au pilori de la mendicité, vestige catholique. Quelques traits familiers à la prison pénitentiaire du XIX^{e} siècle se dessinent, tels que le recours au travail comme moyen de discipliner les comportements et les mœurs, des prémices de médicalisation, mais aussi en ce qui concerne l'architecture (Roth, 1981).

La fonction de secours se réalise dans l'assistance aux pauvres, ce qui implique une évaluation de l'état d'indigence. La pauvreté est décomposée de manière utilitaire : « une analyse de l'oisiveté avec ses conditions et ses effets, tend à se substituer à la sacralisation un peu globale

du "pauvre" » (Foucault, 1979, p. 9). D'après Louis-Courvoisier (1985), la conception de l'image du pauvre se modifie durant le Moyen Âge pour muter considérablement. Durant le haut Moyen Âge, les indigent·es étaient perçu·es comme un don de dieu, une possibilité de salut, tant pour les faibles qui traversent des épreuves difficiles, que pour les puissant·es qui peuvent trouver le salut par la charité. Dans cette vision, la charité est alors conçue comme moyen d'éviter l'accroissement du nombre des pauvres. Cependant, les conditions économiques du bas Moyen Âge entraînent un afflux massif vers les villes de personnes en détresse et les institutions charitables ne parviennent pas à faire face à cet exode rural de mendiant·es. Ainsi s'opère une première distinction, la mise en place d'une taxonomie permettant de distinguer le *vrai pauvre* du *mauvais pauvre*, ou du *pauvre valide*, *mendiant valide*, ou encore *pauvre honteux* :

> Le XVI^e^ siècle est donc une époque charnière en matière d'assistance entre le Moyen Âge – époque à laquelle le pauvre représente l'image du Christ, et est donc respecté – et le XVII^e^ siècle qui connaît un grand renfermement des indigents dont le nombre est considéré comme le fléau du siècle. (Louis-Courvoisier, 1985, p. 44)

Pour faire face à ce phénomène de paupérisation qui accompagne la croissance démographique, l'Europe du XVII^e^ siècle voit ainsi la naissance des maisons de discipline ou maisons de force, reflet d'une nouvelle hygiène sociale où l'exil et l'expulsion ne sauraient suffire. C'est le *grand renfermement* (Foucault, 2013a). Ces maisons sont principalement destinées à abriter les pauvres qui vagabondent et mendient, susceptibles de troubler l'ordre social en raison de leur conduite débauchée et dissolue qui s'éloigne des préceptes religieux. Et ces milieux, qualifiés de vicieux, où règnent l'ivrognerie et la prostitution, représentent un environnement propice à une évolution criminelle. S'instaure ainsi progressivement l'idée du pauvre en tant que « voleur en puissance » (Schmitt, 1978, p. 357).

En 1631, le Petit Conseil[35] cherche à instituer une maison de discipline. N'étant pas parvenu à acquérir une maison à Saint-Gervais, il

[35] Le Petit Conseil était un organe collégial dirigeant des villes de l'ancienne Confédération. Autorité administrative suprême, s'occupant des questions de politique intérieure et extérieure, il détenait les principales compétences judiciaires. Il était composé de magistrats suprêmes et bénéficiait de l'assistance de dix à cinquante conseillers. À Genève il était présidé par le syndic (voir *Dictionnaire historique de la Suisse* [DHS], https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010236/2010-06-30/ [consulté le 24.10.2024]).

affecte finalement une chambre de l'Hôpital général à cet usage, ce qui entraîne une grande promiscuité entre les occupant·es :

> Si l'on continuait de tenir séparés les hommes et les femmes, il n'était pas possible, en revanche, d'empêcher qu'à l'intérieur de chacune de ces sections ne cohabitent, parfois en contact étroit, les délinquants condamnés à des peines correctionnelles, les simples vagabonds, les enfants difficiles et les aliénés. (Zurbruchen, 1977, p. 84)

La maison de la Discipline est fondée en 1631 et restera en fonction jusqu'au 1789. On y enferme les habitant·es de la ville et des territoires limitrophes et on les met au travail, débarrassant les rues de la ville d'une population infructueuse. Cependant, outre les errant·es, d'autres individus s'écartant d'une conduite convenable y sont enfermés, comme les délinquant·es, les prostituées, les aliéné·es, les voleur·ses, ou autres personnes nécessitant une correction. Ces dernières, comme les aliéné·es, entrent à la Discipline par décision judiciaire ou à la demande de leur famille.

La complexité du champ d'action, des buts et du fonctionnement de l'Hôpital général se clarifie, tout comme la connivence avec d'autres institutions dans la sauvegarde et le contrôle de la population (Roth, 1977). Les critères pour l'enfermement dans la maison de la Discipline sont multiples et variés : mendicité et vagabondage, vols, délits des mœurs (libertines, prostituées, plus rarement des hommes débauchés), la fainéantise, l'ivrognerie, la mauvaise conduite (enfants, adolescents, hommes qui désobéissent à leur famille ou maître, mauvaise conduite), les délits commis au préjudice de l'Hôpital, les motifs d'assistance (pauvres nécessitant des soins, malades, handicapé·es), l'aliénation mentale (individus pas forcément dangereux, mais qu'on essaie de mettre à l'écart), causes diverses, etc. (Barras-Dorsaz, 1985).

À cette forme de répression s'ajoute une forme de pression morale, car l'aumône est réservée aux pauvres responsables, c'est-à-dire qui ne mendient pas, qui ne fréquentent pas les tavernes. À l'opposé se trouvent les mauvais pauvres : les oisif·ves et fainéant·es qui ne sont pas animé·es par l'amour du travail, les mendiant·es (qui s'apparentent aux paresseux·ses), ceux et celles qui jouent et fréquentent les tavernes, les désobéissant·es et les ingrat·es, ainsi que les pauvres qui n'arrivent pas à s'approprier les nouvelles coutumes introduites après la Réforme, comme l'abandon de la prière en latin (Louis-Courvoisier,

1985). Outre la suppression de l'aumône, les procureurs peuvent avoir recours à l'expulsion. Quant aux enfants qui s'écartent du chemin, ils et elles sont menacé·es d'exclusion de l'Hôpital et battu·es à coups de verge (Lescaze, 1985).

Dans un tel contexte, les questions pénitentiaires et prépénitentiaires sont des phénomènes à caractère plus général. Pour ce qui concerne la Suisse, par son histoire, ses évolutions politiques et territoriales, mais également les différences linguistiques et culturelles qui lui sont propres, elle connaît une évolution plutôt hétérogène en matière de théories et de pratiques. L'Hôpital général est une institution essentiellement latine. De l'autre côté de la Sarine, à partir de 1614, des institutions connues sous l'appellation de Schellenwerke (ou Schallenwerke) voient le jour dans quelques villes principales. Accueillant des vagabond·es, des petit·es délinquant·es, en passant par les mendiant·es, ces structures « pratiquent le travail forcé ; travaux à l'intérieur et travaux publics ont pour fonction essentielle de pourvoir aux dépenses : les prisonniers sont responsables de leur entretien pour tout ce qui excède le strict nécessaire » (Roth, 1981, p. 45).

L'assujettissement à une discipline rigoureuse, ainsi que l'instruction religieuse et, dans quelques cas, individuelle scandent l'existence des détenu·es qui vivent, toutes catégories confondues, au sein de la structure. Le manque de classification représente une différence majeure avec les caractéristiques du système pénitentiaire, qui se substituera à ces institutions, fermées pour la plupart au XIX^{e} siècle, lors de la création des pénitenciers et des prisons modernes (Roth, 1981). Quant à Genève, finalement, un bâtiment distinct, réservé à la maison de la Discipline, sera construit au début du XVIII^{e} siècle aux bords du boulevard de Saint-Antoine, lors des travaux pour agrandir l'Hôpital général. C'est le premier bâtiment expressément conçu et réalisé pour accueillir principalement des détenu·es (Zurbruchen, 1977).

Cette fonction carcérale de la Discipline perdure seulement pendant un siècle, tout en restant marginale par rapport à la criminalité genevoise, car dès la fin du XVIII^{e} siècle, l'Hôpital général ne se prête plus à l'enfermement des prisonniers (Barras-Dorsaz, 1985). Après l'occupation de la ville de Genève par les troupes françaises en 1798, les Genevois réussissent à maintenir leur gestion de certaines institutions, en particulier l'Hôpital général. La Discipline demeure ainsi sous la direction de ce dernier et, même si elle possède avant tout un caractère carcéral, l'usage de cette structure comme prison

semble ne pas être pris en considération. Dorénavant, on y gardera seulement les aliéné·es, et les détenu·es seront transféré·es à l'Évêché (Zurbruchen, 1977).

Quoique les châtiments traditionnels perdurent, l'internement des figures du désordre est une pratique très répandue à Genève comme ailleurs durant les XVII^e^ et XVIII^e^ siècles. Cependant, ce n'est qu'au XIX^e^ siècle que les autorités s'engagent dans la spécialisation de la prise en charge d'individus dont les comportements défient les normes en vigueur. Placés jusque-là sous la responsabilité de l'Hôpital général, ils seront désormais du ressort d'institutions distinctes, telles que la prison pénitentiaire (1825), l'asile des aliéné·es (1836) ou encore l'Hospice général (1868), avec pour chaque institution ses propres pratiques et discours (Barras-Dorsaz, 1985). La création d'un hôpital cantonal destiné exclusivement aux malades en 1856, grâce à l'influence de James Fazy, fait partie d'un processus de spécialisation institutionnelle qui met fin au caractère médical de l'Hôpital général (Gautier, 1914).

La période à cheval entre la fin du XVIII^e^ et le début du XIX^e^ siècle est une époque charnière pour les utopies. Le monde fictionnel, qui avait accueilli jusque-là les idées-images utopiques, cède sa place au temps. L'histoire devient leur nouveau lieu d'accueil, par un phénomène d'*historisation* de l'utopie : « ce n'est plus sur des îles imaginées que sont situés les rêves d'une *société autre*, mais c'est dans l'avenir que l'espoir les projette comme étant à la portée de la main » (Baczko, 1984, p. 7). En conséquence, les sociétés idéales sont imaginées et pensées à partir de théories sociales et d'approches scientifiques comme fondement de vérité. Ces nouveaux paradigmes de l'altérité sociale s'installent comme imaginaires sociaux et travaillent, par leur inertie et leur dynamisme, les structures de la société et ses rêves.

Cette spécialisation institutionnelle est le reflet d'une généralisation disciplinaire qui s'attelle, progressivement mais sûrement, à l'observation, à l'encadrement et à la gouvernance du corps social. La multiplication des institutions et leur rôle de plus en plus central et capillaire sont les symptômes de ce phénomène qui répond à une conjoncture historique façonnée par l'urbanisation, l'industrialisation, mais aussi à une poussée démographique, phénomènes qui provoquent l'augmentation de la population flottante et secouent les structures sociales et les mécanismes qui les régissent.

Détention

La naissance de la prison pénitentiaire

Alors que la *forme-prison* devance la généralisation de son utilisation en matière de lois pénales, ce n'est qu'au tournant du XVIII[e] et du XIX[e] siècle que ce mécanisme de coercition s'impose en tant que pénalité de détention. Durant les siècles précédents, les peines corporelles, le marquage de criminel·les et délinquant·es, l'exposition au carcan ou encore les exécutions publiques assuraient la visibilité des peines. Le rejet progressif de ces dernières s'accompagne par la nécessité de jouer sur un nouveau plan de visibilité de l'appareil coercitif que la prison pénitentiaire est appelée à assumer (Foucault, 2012a) :

> La détention, en tant que peine, était rare, et il aurait paru fort déraisonnable à nos ancêtres de retenir durablement et sans profit pour personne, à la charge même du public, un coupable dont, au surplus, la famille, pendant ce temps, était vouée à la misère. (Zurbruchen, 1977, p. 26)

Cette nouvelle conception des peines, résultant de l'influence des théories du XVIII[e] siècle qui essaient d'humaniser le droit pénal sous l'impulsion de Cesare Beccaria ont pour conséquence l'imposition de la privation de liberté comme sanction privilégiée, bien que sous différentes formes, allant de l'incarcération aux travaux forcés. Pour que la privation de liberté puisse avoir de la valeur, il a fallu un changement du statut de sa contrepartie : la liberté. Ainsi, ce rapport renouvelé à la liberté et l'importance qu'on lui (re-)confère depuis le XVIII[e] siècle jettent les bases de sa privation en tant que peine : « on ne punit plus par le corps, les biens, mais par le temps à vivre. Le temps qui reste à vivre, c'est cela que la société s'approprie pour punir l'individu » (Foucault, 2013b, p. 73).

L'influence de la justice ecclésiastique paraît palpable. Si, d'une part, elle tendait déjà vers un adoucissement des peines en introduisant la privation de liberté, de l'autre, le recours à l'instrument cellulaire comme mesure d'isolement et de punition se réfère à des pratiques de type monastique. Roth (1981), souligne comment l'adjectif *pénitentiaire* est déjà employé au XV[e] siècle pour désigner des lieux affectés à faire pénitence ; ce n'est qu'à partir du début du XIX[e] siècle qu'il est associé à la prison, bien que cet usage soit encore peu répandu.

De même, le substantif *pénitencier* s'impose comme synonyme de prison, à quelques nuances près, au XIX^e^ siècle, alors qu'au XIII^e^ siècle, il indiquait le prêtre pouvant écouter la confession du fidèle.

Les réformateurs font appel à l'idéal d'amendement propre à l'Église, une institution qui avait déjà introduit la privation de liberté, bien que cette dernière n'ait pas de fonction punitive, mais plutôt ségrégative. Ce rapprochement n'est possible que dans la mesure où l'on considère la provenance externe au droit pénal de cette forme de peine :

> L'assimilation privation de liberté-peine est [...] une construction, ou plutôt une reconstruction juridique. Il y a rencontre entre des pratiques qui n'ont rien de pénal (au sens étymologique du mot) et une théorie qui, elle, se définit de plus en plus comme « pénale ». (Roth, 1981, p. 11)

Il faut appréhender l'institution pénitentiaire naissante non pas en tant que rupture soudaine dans la prise en charge de la population criminelle, mais plutôt comme l'achèvement d'un processus au croisement de théories et de pratiques dont le XVIII^e^ siècle avait vu les tâtonnements (Roth, 1981). Tentative de réponse à un problème de très longue date, imprégnée des influences du siècle des Lumières, la réforme des prisons légitime et modifie l'institution, dépassant le *pourquoi* pour mettre l'accent vers le *comment*. La philosophie du progrès, propre au XIX^e^ siècle, caractérise ainsi la question pénitentiaire : rééducation de l'homme et perfectionnement du système pénitentiaire représentent deux éléments de ce mouvement de civilisation. Par ailleurs, une nouvelle scientificité de la psychologie comme de la pédagogie au XX^e^ siècle contribue à la continuité de l'institution, imaginant une fois de plus de pouvoir créer une société sans criminalité, ou du moins sans récidive, par un renouvellement technique. À Genève, durant la période de 1820 à 1841, la prison est au centre des questionnements du Conseil, c'est l'« âge d'or de la science pénitentiaire dans cette ville » (Roth, 1977, p. 396).

Le XIX^e^ siècle est obsédé par la question liée à la transgression criminelle, comme en témoigne la naissance de la police judiciaire, de la phrénologie, de la statistique criminelle, jusque dans les formes que l'imaginaire du crime assume sous la plume des écrivains (Kalifa, 2005). Quant à la prison, l'attention des théoriciens est davantage portée sur l'organisation et la structure des prisons que sur la peine en soi. À ce

propos, les idées de Jeremy Bentham concernant la conception d'une prison panoptique, où toutes les parties de la prison devaient être sous la surveillance de son responsable, circulent en Europe et en particulier à Genève, Étienne Dumont[36] étant le traducteur de ses ouvrages et pouvant être considéré comme le père de la prison pénitentiaire genevoise (Roth, 1977).

En 1820, le Conseil d'État approuve deux projets, l'un pour la transformation de l'Évêché en une maison de force et l'autre pour la construction d'un nouveau pénitencier pour lequel le seul emplacement possible semble être le bastion de la Tour-Maîtresse (dont la prison portera le nom), car l'on exclut de bâtir une structure qui soit en dehors des murailles. L'intention de construire une nouvelle institution carcérale éveille l'intérêt d'une société de Londres pour l'amélioration du régime des prisons et la réforme des jeunes criminel·les. En janvier 1821, elle propose au Conseil d'État de Genève un ouvrage avec plusieurs plans de prisons. Le modèle choisi à Genève est imprégné de la conception carcérale de Bentham, bien que, faute de place, seulement deux ailes s'articuleront à partir du bâtiment central. La construction de cette nouvelle prison, considérée pendant quelque temps comme la plus moderne d'Europe, commence en 1822 (Zurbruchen, 1977).

Ce nouvel établissement pénitentiaire, qui n'accueille que des hommes, se bâtit également dans l'opposition avec son élément de complémentarité, l'Évêché, où l'on enferme, contrairement à la Tour-Maîtresse, des détenu·es ayant été reconnu·es responsables d'actes d'une gravité moindre. D'une certaine manière, la magnificence et la crainte que doit inspirer le bâtiment sont une tentative de pallier l'exemplarité qui était autrefois assurée par l'exécution des peines en public (Foucault, 2012a). Nonobstant cette absence de visibilité, la structure pénitentiaire arrive tout de même à se fixer dans les esprits. Celle-ci étant traversée par les influences d'outre-Manche, les pivots autour desquels s'articule l'établissement pénitentiaire sont la sécurité, l'amendement, le travail, la classification et la réduction des peines. À cela s'ajoutent des piliers propres au régime des prisons genevoises : l'intimidation, le légalisme et l'humanitarisme (Roth, 1981).

[36] Dumont fait partie du courant politique d'opposition libérale qui, avec Bellot, Pictet de Rochemont et Sismondi, fréquente le groupe de Coppet qui se réunit dans le château de Madame de Staël, dans le village de Coppet, lieu prestigieux de rencontre d'intellectuels qui s'opposent à Napoléon dans un premier temps, au régime conservateur de la Restauration ensuite.

L'articulation d'une panoplie de courants de la philanthropie donne à cette prison un caractère singulier :

> Dans son architecture, centrée et semi-circulaire, première réalisation panoptique européenne. Dans son régime qui s'efforce de concilier les avantages de la classification, les vertus auburniennes de l'isolement nocturne et du travail communautaire diurne, et un système gradué de réhabilitation, dosage raisonné de peines et récompenses, fondé sur l'observation minutieuse – maniaque – des conduites quotidiennes. (Perrot, 2001, p. 237)

Cette expérience genevoise, un modèle de référence pour l'époque, est un élément particulier d'une histoire plus générale et d'un mouvement qui traverse les sociétés occidentales. Portées par des groupes faisant partie des élites dominantes, plusieurs *prisons modèles* voient le jour d'un côté à l'autre de l'Atlantique dans des micro-États, sortes de laboratoires pour des sociétés de plus grande dimension : Amsterdam au XV^e^, Philadelphie au XVIII^e^ et Genève au XIX^e^ siècle (Roth, 1977). Ainsi, « l'événement qui se produit à cette époque est la mise en place d'une première organisation de prise en charge de certaines catégories d'a-sociaux ou d'anti-sociaux » (Roth, 1981, p. 10).

Selon Christophe Aubanel (1837), premier directeur de la prison pénitentiaire de Genève, de 1825 à 1842, la base d'un bon système pénitentiaire relève de la disposition du bâtiment pour laquelle le panoptique représente la forme optimale. Il attribue à l'articulation du bâtiment, qui offre des moyens de surveillance et de sécurité privilégiés, un caractère préventif co-responsable de l'absence de rixe ou de mutinerie générale dans les onze dernières années. Le peu de fois où il a fallu employer la force, il a suffi de deux gardiens, ce qui souligne que cette construction permet de faire des économies sur les frais de garde militaire. À ce sujet, il faut également noter que ces derniers ne sont pas armés dans les ateliers, contribuant à établir un sentiment de confiance des gardiens envers les prisonniers et *vice-versa*. Tout cela est le résultat de la possibilité d'une surveillance directe et constante qui s'exerce sur les prisonniers, mais également sur les membres du personnel pénitentiaire.

> [De ce fait, ces derniers,] se trouvant constamment contrôlés dans leurs actes, s'appliquent à faire exactement leur devoir et rien que leur devoir ; d'un autre côté, ils se sentent forts de l'appui qu'ils pourraient recevoir à chaque instant, et qu'ils reçoivent réellement, toutes les fois que cela peut être nécessaire. (Aubanel, 1837, p. 7)

Il est cependant difficile de connaître l'attitude des gardiens à l'égard des prisonniers et vis-à-vis des règlements au quotidien par manque de sources à ce sujet (Roth, 1981)[37]. Quant aux personnes incarcérées, cette surveillance en continu diminue le risque des sanctions arbitraires, mais elle limite aussi les possibilités que des écarts de conduite restent impunis, ce qui a une action directe sur leur comportement : « cette idée d'être toujours sous l'œil du maître les encourage, le soutient, et produit un effet plus favorable pour l'ordre et pour la discipline que de punitions sévères » (Aubanel, 1837, p. 9).

Silence, surveillance et isolement sont les pivots de cette institution chargée d'une triple fonction : défendre, punir, redresser. Ainsi la proximité du maître qui veille sur eux, combinée avec l'obligation du silence et l'interdiction de communiquer, empêche les prisonniers de socialiser entre eux, évitant par là même les influences néfastes de la contagion du crime. Si une dérogation à l'observance rigoureuse du silence prévue par le règlement de 1825[38] est introduite avec le règlement de 1832, notamment pour les quartiers soumis à une discipline moins sévère, le règlement de 1843 réintroduit le silence absolu (Roth, 1981).

Les détenus sont partagés selon quatre degrés de sévérité. Suivant un principe de soumission aux attentes de la direction, chaque détenu peut passer d'un degré à l'autre par sa conduite et obtenir ainsi de meilleures conditions de vie. Le détenu finit par comprendre que toute lutte est inutile et se soumet, il est dompté. Ainsi, « si la prison est une utopie, si elle préfigure par certains traits la société à venir, si ses crédo concordent avec ceux de l'individualisme libéral, elle a dans l'immédiat,

[37] Selon Roth (1981), quelques informations à ce sujet auraient pu être repérées dans les registres des visiteurs honoraires qui ont malheureusement disparu.

[38] Art. 8. Chaque prisonnier occupera pendant la nuit une cellule séparée. Si l'on est forcé de s'écarter de cette règle, on devra réunir au moins trois prisonniers dans la même chambre, et chacun dans un lit différent.
Art 9. Le silence sera observé par les prisonniers dans les cellules.
Art. 21. Les détenus dans la Prison pénitentiaire seront assujettis au travail qui leur sera prescrit.
Art. 22. Le silence sera observé dans les ateliers, sauf les explications nécessaires aux travaux.
Art. 26. Pour désobéissance, clameurs, insulte ou querelle : la cellule solitaire ou la cellule ténébreuse et le régime de pain et de l'eau jusqu'à six jours ; la peine pourra être réduite si dans l'intervalle le coupable a fait les soumissions convenables.
Art. 30. Pour refus obstiné du travail : cellule ténébreuse et régime du pain et de l'eau, jusqu'à la soumission du coupable.
Art. 32. Pour tentative d'évasion : cellule solitaire ou cellule ténébreuse et régime du pain et de l'eau jusqu'à un mois.

avant tout une fonction moralisatrice » (Roth, 1977, p. 404). Cette prison a donc été modèle à plus d'un titre, non seulement en raison de sa structure et de son organisation, mais également par ses intentions qui reflétaient l'humanisme des réformateurs pénitentiaires : une prison qui se voulait certes un moyen de punition, mais côtoyé par une volonté de guérison où l'efficacité de la peine ne se mesure pas en corrélation à sa sévérité (Zurbruchen, 1977).

Le *traitement moral* fait partie de la prise en charge du détenu, cherchant à le distraire de son penchant vicieux. Cette approche est également employée dans le cadre de l'aliénation mentale, où elle se fonde sur la conviction qu'il faut détourner l'attention du malade vers des objets qui puissent le distraire de son délire : « un fou, pour guérir, ne doit jamais penser à sa folie » (Foucault, 2003, p. 100). Cet élément représente une des formes de parenté les plus évidentes entre l'asile et la prison, filles d'une même matrice : l'Hôpital général.

Le travail est en effet, sous plusieurs aspects, une des composantes à laquelle on recourt le plus dans les trois institutions. Cette idéologie du travail se décline sous plusieurs formes. D'une part, elle est un moyen de redressement du malade, du criminel ou du pauvre, en lui inculquant l'amour pour le travail et en détournant son attention du délire, du penchant criminel, ou encore du vice. De l'autre, elle permet de supporter une partie des frais de l'institution, injectant par la même occasion de la main-d'œuvre peu coûteuse sur le marché du travail. En dernier lieu, elle permet de rythmer les journées des trois populations, en les éloignant d'une situation d'oisiveté, tout en contribuant à affermir une prise en charge au quotidien qui se veut totale (Goffman, 1961).

Par-delà les murs de l'institution

Les associations philanthropiques s'intéressent de près à la question pénitentiaire d'un point de vue théorique, philosophique et médical, mais pas seulement. Les prisonniers ne sont pas sous la seule responsabilité du directeur ou des gardiens du pénitencier, le système se compose d'une pluralité d'acteurs, voire d'une pluralité d'institutions jouant un rôle d'adjuvant, tout comme de contrôleur. Médecins, chapelains et Comité de patronage (création indépendante de la fantaisie de Bentham ou de Dumont) « sont en quelque sorte les garde-fous de la mécanique pénitentiaire » (Roth, 1981, p. 193). Le Comité moral voit le jour en 1818 dans la prison de Genève, dans le but d'épauler les deux chapelains dans leur œuvre religieuse et morale en faveur des détenus. Les chapelains,

quant à eux, un par culte, assurent le service religieux. En 1825, la prison pénitentiaire est fondée et elle s'accompagne de la loi du 28 janvier 1825 concernant le culte et l'instruction, dont le développement se traduit par la volonté de créer un Comité de surveillance morale et de régénération des prisonniers qui sera adjoint à la Commission administrative, la seconde ayant en charge la nomination de la première (Roth, 1981).

Quant aux *visiteurs honoraires*, ils sont une institution de très longue date et accompagnent la naissance de la prison pénitentiaire à Genève. Une telle longévité semble résider dans la capacité d'adaptation de l'institution face aux critiques qui lui sont adressées et pour endosser de nouveaux rôles. Ainsi, d'entrepreneuse de morale qui caractérise encore les premières années de la prison pénitentiaire, elle assume progressivement un rôle de surveillante démocratique de l'établissement. C'est une participation des citoyen·nes à l'administration du pénitencier qui ne semble cependant pas rencontrer beaucoup de succès. Si tous les juges, d'après la loi, ont le rang de visiteur honoraire, peu s'intéressent à visiter les prisons de Genève, au point qu'il faut les tirer au sort parmi les membres du Conseil représentatif : « si les théoriciens et les publicistes semblent s'être passionnés pour la matière pénitentiaire, seule une minorité a pris la peine d'aller voir le système fonctionner sur place » (Roth, 1981, p. 220).

Dans un premier temps, le Comité de surveillance morale et de régénération des prisonniers s'occupe de la prise en charge des détenus au sein de la prison et de ceux libérés. Cependant, le nombre de ces derniers grandissant, on se décide à scinder l'œuvre afin d'offrir le meilleur suivi possible. Ces réflexions s'inscrivent également dans un contexte de renforcement de la sévérité du régime pénitentiaire aboutissant au nouveau règlement de 1833, susceptible d'améliorer le redressement des prisonniers et, par conséquent, la diminution de récidives. En 1834, voit le jour le Comité de patronage des prisonniers libérés qui prend la relève des visiteurs de prison du Comité de surveillance morale à l'extérieur de la prison et dans l'œuvre de régénération des prisonniers :

> Durant la captivité, ils [les membres de ces deux commissions] consacrent chaque semaine plusieurs heures à s'entretenir avec les détenus confiés à leurs soins, à les entendre, les éclaires, les consoler, leur rendre tous les services en leur pouvoir, et après leur libération, dans leur sollicitude, ils s'étudient à les préserver des rechutes par tous les moyens possibles. (Thomas-Machard, 1848, p. 18)

Lors de la libération, la Commission administrative se penche sur les antécédents de l'individu, sur son comportement en prison et le remet entre les mains d'un des membres du Comité de patronage partageant la même foi que le futur détenu libéré. Le pécule de réserve du détenu peut également être remis au membre du comité s'occupant du prisonnier, qu'il surveille et qu'il dirige dans son emploi. Cette œuvre paternelle et paternaliste permet de prolonger l'exercice du contrôle sur la vie d'un détenu en dehors de la prison et il paraît ainsi évident qu'il ne suffit pas de purger sa peine en prison pour pouvoir réintégrer le jeu social. Le choix même de l'appellation *détenus libérés* est très révélateur d'une personne appréhendée sous l'emprise de son passé délictueux. D'après Roth, « la naissance et le développement des sociétés de patronage correspondent à une emprise accrue exercée sur l'individu au passé de prisonnier, par une autorité qui n'est le plus souvent ni véritablement un appareil d'État, ni une société charitable strictement privée » (1981, p. 209).

Des prisons de Genève

La mobilité du terrain sur lequel était construit le pénitencier et l'impossibilité d'accueillir la totalité des détenus, dont une partie est emprisonnée à l'Évêché à partir de 1837, mettent en évidence les limites de ce projet douze ans à peine après son ouverture. Cela dit, en 1840, on décide de créer sept cellules pour des jeunes de moins de 16 ans. Quant à l'Évêché, maison de détention, sa situation présente toujours une grande promiscuité. Ainsi, en 1840, sa reconstruction est ordonnée et, pendant les travaux, une prison provisoire est prévue dans le bâtiment de Longemalle. En 1843, la nouvelle maison de détention est prête et les femmes condamnées y sont ramenées le 29 novembre, tandis que les hommes sont transférés à la prison pénitentiaire :

> La nouvelle prison de l'Évêché avait été construite non pas en vue de l'exécution de longues peines (sinon pour les femmes, beaucoup moins nombreuses que les hommes condamnés), mais avant tout comme maison de détention recevant principalement des prévenus, et des individus condamnés à des peines relativement courtes, surtout pour l'époque. (Zurbruchen, 1977, p.149)

Cependant, quinze ans après sa construction, le nombre maximum de 108 détenu·es est fréquemment dépassé, reflet de cette nouvelle vague

de population flottante ayant attiré de nombreux individus considérés comme peu désirables, voire indésirables (Zurbruchen, 1977). Dans un tel contexte, le problème des prisons et du système à adopter se pose, car l'Évêché ne correspond pas aux principes dictés par le panoptisme (Roth, 1981) et la prison de la Tour-Maîtresse doit être démolie. C'est pourquoi, en vue de sa démolition en 1862, une partie des condamné·es est déplacée dans les cantons de Berne et de Vaud (Zurbruchen, 1977).

Cette période est caractérisée par le désenchantement vis-à-vis des espoirs réformateurs dont le début du siècle était fortement imprégné et s'ouvre à une critique des buts théoriques préfixés et des buts réels des pratiques institutionnelles pénitentiaires. Ainsi, tout comme l'asile, les pratiques pénitentiaires sont remises en question, particulièrement pour ce qui concerne le silence et l'isolement. Pour la Suisse, cette nouvelle phase s'accompagne d'un changement majeur : la prison de Genève cesse d'être un modèle et la Suisse occidentale perd sa renommée au profit de la Suisse centrale, avec une attention toute particulière pour le pénitencier de Lenzbourg[39], dans le canton d'Argovie. Ce dernier combine des éléments architecturaux de type panoptique avec un régime inspiré de celui de Crofton en Irlande (Roth, 1981).

Le déclin de la prison pénitentiaire genevoise tient également à son inefficacité (les évasions sont plutôt fréquentes) et aux luttes internes ayant caractérisé la période postaubanelienne. En effet, son successeur, Isaac Thomas-Marchard, n'exerce son rôle que pendant moins d'une année et, bien que dans son mémoire (1848), il évoque des raisons de santé, il semblerait que cela soit plutôt dû à des frictions avec le responsable de travail, M. Girard (Roth, 1981). Quant à Genève, compte tenu du fait que cela allait être une solution provisoire, le bâtiment de l'ancienne Discipline est réaménagé en 1865 et en 1866, il est décidé de transformer l'immeuble de Saint-Antoine en maison d'arrêt et de détention : la prison de Saint-Antoine.

En 1867, il existe donc deux prisons qui sont placées sous la même direction (M. Cambessedès), avec le même règlement, mais ayant chacune son organisation : Saint-Antoine et l'Évêché. Cette nouvelle situation semble satisfaisante, du moins au niveau des capacités de prise en charge : « à partir de 1885 jusqu'en 1914, date de son évacuation, la capacité de l'Évêché n'est souvent utilisée qu'aux deux tiers, voire à la moitié ;

[39] Voir sur Swissinfo.ch, Prisons et pénitenciers, https://www.swissinfo.ch/fre/multimedia/prisons-et-p%C3%A9nitenciers/210820 (consulté le 04.09.2024).

le taux des prisonniers condamnés tend même à décroître » (Zurbruchen, 1977, 166). Cependant, la solution de l'Évêché comme pénitencier ne devait être que provisoire, puisque cette structure se prête mal à ce but. Ainsi, la nécessité de construire un nouveau pénitencier reste d'actualité. En 1914, le bâtiment de l'Évêché est désaffecté. Il sera démoli en 1940. La prison de Saint-Antoine, qui devait être une solution provisoire, restera en activité jusqu'en 1977, date de l'ouverture de la prison de Champ-Dollon.

Aliénation

De la maison de la Discipline au château de Corsier

L'institution asilaire voit le jour au XIX[e] siècle, bien que l'idée qu'une prise en charge différenciée par rapport à celle destinée aux délinquant·es soit déjà dans l'air au siècle précédent, comme on peut le remarquer pour ce qui concerne la maison de la Discipline de Genève où les aliéné·es ont été enfermé·es durant cent vingt ans environ :

> Le fou, témoin d'une inhumanité devenue insoutenable et dépossédé de toute valeur exemplaire, doit être caché. Du coup il n'est plus reconnu comme sujet, mais réduit à l'état d'objet offert à l'exercice d'un pouvoir, fût-il médical : en ce sens, l'hôpital psychiatrique est bien l'héritier de l'Hôpital général. (Schmitt, 1978, p. 360)

D'une certaine manière, le partage entre les personnes responsables de leurs actes et celles qui ne le sont pas est un élément fondamental dans la naissance du système pénitentiaire (Roth, 1971) et, par ricochet, de celle du système asilaire. Cependant, loin d'être définitivement établie (aujourd'hui encore), cette séparation donne lieu à des débats. L'asile des aliéné·es est la résultante de cette nouvelle manière de concevoir la gouvernance de différents secteurs de la société dans lesquels les institutions acquièrent un rôle premier, qu'il s'agisse de pauvreté, de délinquance ou d'aliénation. Cette conception des institutions se généralise d'après le modèle pénitentiaire et promeut une forme de stabilité et de cohésion sociale à l'heure où d'autres pratiques, désormais démodées, semblent s'avérer inefficaces (Rothman, 1971). Cependant, « pour simplifier, on pourrait dire que l'idée du premier asile d'aliénés genevois s'est imposée malgré les aliénistes ou plutôt que ceux-ci ont dû se plier au principe de la spécialisation, une spécialisation définie comme une des données nouvelles du temps » (Brulhart, 2002, p. 21).

L'asile comporte ses traits particuliers, c'est un lieu où s'exerce un système disciplinaire qui engendre par la même occasion la production d'un certain savoir, d'un certain discours de vérité. L'aliénisme s'empare de la figure du fou et, par la science, il cherche à maîtriser cette figure du danger social. L'internement s'impose comme fondement d'une approche de la maladie qu'il serait difficile de réaliser dans un milieu familial qui a été, dans la plupart des cas, le théâtre de l'émergence de l'état d'aliénation mentale. Cette séquestration de la folie jette les prémices du savoir et du pouvoir psychiatrique. L'asile est un lieu à vocation thérapeutique (Fussinger & Tevaearai, 1998) :

> Ce qui guérit à l'hôpital, c'est l'hôpital. C'est-à-dire que c'est la disposition architecturale elle-même, l'organisation de l'espace, la manière dont les individus sont distribués dans cet espace, la manière dont on y circule, la manière dont on y regarde ou dont on y est regardé, c'est tout cela qui a en soi valeur thérapeutique. La machine de guérison, dans la psychiatrie à cette époque-là, c'est l'hôpital. (Foucault, 2003, p. 103)

Or, les conditions de vie à la Discipline étaient extrêmement dures, entraînant même la mort par le froid avant 1800. Lorsque le docteur Abraham Joly enlève les chaînes aux aliéné·es, il les remplace par le corset de Cullen ; quant au docteur De la Rive, il pratique différentes méthodes empiriques inspirées par la médecine de l'époque, comme le tourniquet ou les bains. Concernant les punitions, elles ne seront abolies qu'en partie après 1807. Dès lors, si les rapports avaient tendance à peindre des situations de satisfaction et d'admirable gestion du département de la Discipline dédié aux insensé·es, la réputation publique dont jouissait l'établissement était tout autre et, peut-être, bien plus proche de la vérité, car détachée des questions politiques, économiques ou d'opportunités de carrière (Brulhart, 2002).

En 1817, Dumont prend l'initiative et se penche sur la question des aliéné·es, soulignant la nécessité d'une structure pouvant prendre en charge cette partie de la population (Roth, 1981), mais il faudra attendre encore dix ans avant que le Conseil d'État s'intéresse à ce sujet. Selon De la Rive, la question des conditions de prise en charge des aliénés a été négligée au début du XIX^{e} siècle, et cela pour deux raisons majeures. Les années suivant la Restauration sont caractérisées par un contexte de disette et la situation financière des caisses publiques ne semble pas permettre de se pencher sur les conditions de vie de cette partie de la

population. Dans un deuxième temps, les finances s'étant améliorées, la question des aliéné·es est secondaire par rapport à la pénitentiaire, considérée comme beaucoup plus urgente.

Dans un mémoire portant sur les diverses améliorations à prévoir pour l'Hospice des aliéné·es, De la Rive reprend, avec quelques ajouts importants, une allocution faite devant le Conseil représentatif lorsque ce dernier souhaitait se pencher sur le sort des aliéné·es du canton afin d'allouer des fonds à son amélioration. Étant à ce moment-là, et depuis vingt-cinq ans déjà, le responsable du Département des aliénés de l'Hôpital général, il défend l'idée de la création d'un nouvel établissement et ce n'est pas sans difficulté qu'il se penche sur le sujet : « j'ai entrepris, je l'avoue, une tâche pénible. Il est toujours affligeant de s'occuper d'un sujet qui oblige de considérer les côtés faibles de l'humanité[40] ».

Le bâtiment de la Discipline présente trois vices principaux et irrémédiables qui en font une structure inadéquate et inadaptable aux nécessités découlant d'une digne prise en charge des aliéné·es : son emplacement en plein centre-ville expose les malades aux regards indiscrets des passant·es ; l'impossibilité structurelle de la répartition des aliéné·es d'après les deux sexes ; l'absence de locaux destinés à l'exercice en plein air et à quelques occupations. Un quatrième défaut, remédiable celui-ci, concerne le nombre limité de pièces pouvant être chauffées.

Au sein de la maison de la Discipline, entre 1814 et 1826, les malades sont divisé·es en quatre classes :

> 1re Ceux qui guérissent pendant la première année et sont rendus à leur famille.
>
> 2e Les convalescents, c'est-à-dire ceux qui, non entièrement guéris peuvent cependant se passer du médecin, et sont assez bien pour être placés à la campagne où ils finissent de guérir.
>
> La 3e classe se compose d'aliénés réputés incurables, d'imbéciles et d'épileptiques ; c'est le résidu des malades venus à l'hôpital et qui n'ont pu guérir, ils n'ont plus besoin de soins médicaux, il leur faut seulement une bonne nourriture, de la propreté et de l'exercice. Il arrive quelques fois qu'ils sont assez bien pour qu'on puisse les placer à la campagne, au moins pendant quelques mois de l'année.
>
> Enfin la 4e classe comprend ceux qui succombent à leur maladie et meurent à l'hôpital[41].

[40] Gaspard De la Rive, *Mémoire sur les diverses améliorations à faire à l'Hospice des aliénés* (1827), p. 1. AEG, Aliénés A1.

[41] *Ibid.*, p. 10.

Un peu plus des deux tiers des personnes admises à l'Hôpital guérissent. Ceci s'explique, d'après De la Rive, par la petitesse du canton, mais surtout par le fait de faire sortir les malades aussitôt qu'il est possible et de les placer à la campagne pour la convalescence. Il reconnaît déjà les méfaits des séjours prolongés à l'hôpital qui entraînent des séquelles chez les malades, les rendant incurables, et il évoque quatre possibilités différentes pour la future institution : créer un nouvel hospice complet entouré d'un vaste espace au sein de la ville (difficilement réalisable en raison du manque d'espace) ; établir un hospice en dehors de remparts de la ville, mais pas trop éloigné de celle-ci (difficultés de cohabitation avec le voisinage) ; établir un hospice complet à la campagne (coûts trop élevés, avec le risque d'abus de pouvoir de la part du directeur et d'une différenciation de traitement suivant le statut du malade) ; scinder les malades en deux catégories, en gardant les malades sous traitement et nécessitant des soins médicaux dans un petit et modeste établissement en ville et en plaçant à la campagne celles et ceux qui sont en voie de guérison ou incurables (l'option qui présente le moins d'inconvénients d'après l'auteur).

Cependant, avant que Genève se soit dotée d'un asile, les aliéné·es sont déplacé·es de la maison de la Discipline au château de Corsier, le 27 avril 1832. Cette solution temporaire se révèle peu adaptée aux nécessités d'un établissement d'aliéné·es et, fait pour le moins étrange, toutes les modifications structurelles apportées à ce bâtiment s'apparentent à la Discipline, avec notamment l'aménagement de nouvelles chambres fortes. Cela pourrait s'expliquer par l'utilité que De la Rive confère à ce moyen de contention qui est préférable, pour ses effets calmants, au corset ou encore à l'attachement de l'aliéné·e. De la Rive fait partie d'une génération d'aliénistes qui semblent méfiants vis-à-vis de médecins suspectés d'exagérer le phénomène de la folie et le changement est grand lorsqu'à sa mort, survenue en 1834, le docteur Coindet lui succède en tant que nouveau médecin des aliéné·es (Brulhart, 2002).

Ainsi, en 1835, devant le Conseil représentatif, Coindet expose son programme pour le nouvel asile. Certains éléments reprennent ceux exposés par De la Rive, comme la capacité de 90 malades environ, une première division par sexe et une division ultérieure en quatre sous-catégories qui sont cependant différentes de celles proposées par son prédécesseur. L'élément de rupture le plus fort concerne toutefois les traitements : tout individu se trouvant entre les murs de l'asile peut en bénéficier. Cela ne signifie pas une foi aveugle dans la guérison de tous

les aliéné·es, mais implique un principe de curabilité qui, théoriquement, était jusque-là dénié à certain·es malades, voire qui s'oppose à un facteur discriminant désignant l'appartenance à une sous-catégorie de l'organisation asilaire conçue par De la Rive (Brulhart, 2002).

L'asile des Vernets[42]

L'asile des Vernets[43] est le premier à voir le jour en Suisse. Situé à la Queue d'Arve, il est inauguré le 1er juin 1838. La solution mixte, tant espérée par De la Rive, s'estompe au profit d'un asile complet à la campagne, solution que ce dernier jugeait trop onéreuse pour un si petit canton que celui de Genève. Cette nouvelle institution est conçue sur le modèle de l'établissement anglais de Wakefield (Bonard, 1991) et écarte le plan panoptique qui « après avoir joui d'une assez grande faveur, compte maintenant peu de partisans[44] ». À son ouverture, elle compte 57 lits pour chaque quartier (celui des hommes et celui des femmes). Cependant, les limites de capacité de l'asile sont assez vite atteintes et un agrandissement s'impose, qui se fera sous la direction de Jean-Pierre Duchosal entre 1856 et 1857 (Brulhart, 2002). Les travaux d'agrandissement augmentent ainsi la capacité du quartier des femmes à 75 lits[45].

Les quartiers sont composés de quatre divisions : 1) furieux·ses, agité·es et insociables ; 2) idiot·es, épileptiques et souffrant·es de démence avancée ; 3) maniaques, monomaniaques, halluciné·es, dément·es au premier degré, pouvant conserver une partie de leurs facultés mentales ; 4) convalescent·es. Le lieu où il est situé et le fonctionnement de la structure reflètent les théories aliénistes de l'époque. Le calme et un rythme de vie tranquille accompagnés par une stricte surveillance, le travail, mais surtout l'isolement contribuent au processus de guérison (Ladame, 1908)[46]. Aux premiers traitements médicamenteux, s'ajoute le recours à la camisole de force, aux bains prolongés ou encore

[42] Une partie des éléments évoquées dans ce sous-chapitre et de celui sur le cadre légal de l'internement ont déjà été développés dans le cadre de l'ouvrage : Dotti (2021a).

[43] Plus rarement, ce lieu est désigné avec une autre orthographe : Vernaies.

[44] Rapport sur le plan Panoptique, p. 1. AEG, Aliénés A1.

[45] Notes statistiques sur la marche administrative et financière et sur l'emploi du temps soignés aux Vernets, canton de Genève (Suisse), depuis la fondation de cet Établissement jusque fin Décembre 1864 par J. P. Duchosal, Directeur. Bibliothèque de Genève.

[46] À ce sujet voir également : Notes sur la Maison de Aliénés du Canton de Genève rédigées par Mr. le Directeur Nourisson, pour être transmises à un particulier de Barcelone, où l'on voudrait créer un établissement de ce genre (Août 1846). Bibliothèque de Genève.

à l'isolement cellulaire lors de crises ou d'agitation excessive[47]. Ces mesures peuvent être considérées comme des moyens thérapeutiques, mais aussi coercitifs. Chaque classe de patients comporte ses propres obligations et privilèges. Elle se base sur une forme de hiérarchie de la santé mentale face à laquelle la soumission aux règles désigne le premier signe d'amélioration et entraîne le déplacement d'un espace à l'autre, ainsi que l'accès à de meilleures conditions de vie.

Le 3 novembre 1886, le Grand Conseil s'exprime en faveur de la Loi sur les visiteurs honoraires de la Maison cantonale des aliénés, ce qui introduit un regard externe sur les pratiques de l'institution. Leur rapport de 1887 souligne l'impératif d'agrandir une nouvelle fois l'asile ou d'en construire un nouveau en raison du nombre croissant d'individus internés en son sein. En l'état, l'établissement n'offre plus une prise en charge correcte aux aliéné·es (Département de l'Intérieur, 1887). Durant la séance du 30 octobre 1887, le docteur Paul-Louis Ladame, affirme que la situation des aliéné·es aux Vernets est pénible. À ce propos, Georges Navazza, substitut du procureur général, exprime la nécessité de construire une nouvelle structure : « malgré la crise budgétaire, il faudra s'en préoccuper car à l'heure actuelle, les aliénés sont simplement séquestrés, mais non soignés comme ils devraient l'être, cela en raison de l'insuffisance des locaux[48] ».

Cette proposition est partagée par l'ensemble des membres de la commission. À ce sujet, la réparation et l'agrandissement de l'asile des Vernets ne sont pas une solution à recommander : « Depuis plusieurs années il a été dépensé beaucoup d'argent dans cet établissement, sans que l'on soit parvenu à en faire un hospice convenable, tant au point de vue de la disposition générale qu'à celui des perfectionnements modernes[49]. » L'asile des Vernets jouit d'une très mauvaise réputation, l'assimilant à une prison et le comparant à la maison de la Discipline (Brulhart, 2002).

Des lits supplémentaires sont installés là où la place le permet et la direction est par deux fois contrainte de refuser l'accueil de malades, leur nombre s'élevant déjà à 170. Cette insuffisance de places entraîne l'impossibilité d'assurer le traitement moral et des soins médicaux de

47 Bulletins journaliers de l'asile des Vernets (1887-1892). AEG, 2012va015.3.2.3.

48 Procès-verbal de la commission des Visiteurs honoraires de la Maison cantonale des aliénés. Séance du 30.10.1887, p. 2. AEG, Intérieur Kf1.

49 Rapport présenté à la commission nommée par le Conseil d'État pour examiner la question de l'asile des aliénés. 20.10.1888, p. 1. AEG, Intérieur Kf1.

qualité. La réalisation de nouveaux ateliers s'avère ainsi indispensable et garantirait, par la même occasion, de limiter les frais d'entretien de la structure (Département de l'Intérieur, 1888). L'asile étant au complet, il est impossible d'accueillir de nouveaux ou nouvelles pensionnaires, surtout celles et ceux qui pourraient payer des prix élevés. À ce propos, la sous-commission propose de construire une nouvelle structure, simple mais scientifiquement à la pointe, « de manière à pouvoir loger des pensionnaires payants, afin d'éviter que toutes les personnes aisées qui ont des malades à faire soigner, les éloignent du Canton ; il en résulte que l'Asile des aliénés contient une trop grande proportion d'indigents[50] ». Après l'analyse de plusieurs asiles construits récemment, la sous-commission estime qu'il faut privilégier les structures comprenant des pavillons isolés. Ceci permet d'étendre la construction à volonté.

L'augmentation générale de la population du canton de Genève, qui s'accompagne d'un accroissement des aliéné·es, rend insuffisante la capacité de l'asile des Vernets :

> Cette commission reconnut de prime abord que l'Asile actuel est devenu trop petit, que tous les services y sont à l'étroit, que les malades sont accumulés en trop grand nombre dans les dortoirs, qu'une répartition rationnelle des malades est impossible, que les aliénés pouvant payer une pension rémunératrice ne peuvent y être admis, faute de logements convenables, que l'installation des bains est défectueuse par le manque d'appareils de chauffage appropriés, qu'il n'y a pas moyen d'établir des ateliers pour les pensionnaires pouvant travailler[51].

Pour cela, et en raison du manque d'espace dans les environs et d'un emplacement entouré par des usines bruyantes et des maisons, la commission estime nécessaire de procéder à la construction d'un nouvel établissement. Le domaine de Bel-Air offre, à ce propos, un espace vaste, pas trop éloigné de la ville, loin des industries bruyantes, dans lequel on pourrait concevoir une exploitation agricole qui emploierait les pensionnaires. D'après les membres de la commission, cet endroit correspond aux critères de la psychiatrie moderne. Le seul membre en désaccord est le docteur Ladame. Une nouvelle commission est mandatée par le Grand Conseil avec un crédit de 10 000 francs pour étudier l'organisation de l'établissement du point de vue financier et médical.

[50] *Ibid.*, p. 2.

[51] Rapports de la commission du nouvel asile des aliénés, p. 1-2. AEG, Intérieur Kf1.

Le 4 janvier, lors de la première séance, un des membres, le docteur Ladé, fait une proposition inattendue :

> Au lieu de renfermer tous les Aliénés du Canton de Genève dans un seul et même Asile, situé à une certaine distance de la Ville, on devrait d'abord étudier la possibilité de construire sur les terrains dépendant de l'Hôpital Cantonal, un bâtiment pouvant contenir 50 malades environ et dans lequel seraient admis immédiatement tous les malades dont l'état d'aliénation mentale exige leur internement immédiat et qui y recevraient les premiers soins[52].

Cette proposition est refusée par la majorité de la sous-commission *ad hoc*. Les membres évoquent la nécessité de construire un établissement dans un lieu calme, conçu comme instrument de guérison : « la tranquillité qui environne les aliénés, la discipline à laquelle ils sont soumis sont pour un grand nombre un élément d'amélioration[53] ». En aucun cas, l'asile pour les aliéné·es ne doit être vu comme un débarras pour personnes gênantes. En outre, l'espace restreint d'un hôpital urbain ne permettrait pas d'y installer des ateliers :

> Au lieu d'un progrès, d'une tendance à donner aux aliénés toute la liberté compatible avec leur sécurité, ce serait un recul vers les usages des siècles derniers, où les pauvres aliénés étaient renfermés dans des quartiers d'hospice et même de prisons, emprisonnés dans de sombres cabanons, souvent chargés de chaînes, et privés d'espace, d'air et de lumière[54].

Une section d'observation lors des admissions viendrait remplacer la pratique abusive de conduire à l'hôpital cantonal les aliéné·es nécessitant d'une hospitalisation immédiate.

> La Commission recommande au Conseil d'État de charger le département des Travaux publics de présenter au Grand Conseil un rapport détaillé sur un projet de construction d'un Asile d'Aliénés pouvant contenir 300 malades au maximum, et situé dans la propriété de Bel-Air, qui a été désignée après un examen approfondi, comme l'emplacement le plus convenable[55].

52 *Ibid.*, p. 5-6.
53 *Ibid.*, p. 6.
54 *Ibid.*, p. 7.
55 *Ibid.*, p. 11.

Ladame contrattaque : « est-ce bien en bâtissant ces grands asiles, qui renferment tous les aliénés sans distinction, et qui coûtent si cher, que l'on résoudra au mieux cette grave question sociale[56] ? » L'auteur dénonce que « dans les asiles, tous les aliénés sont séquestrés parce que cette mesure est nécessaire pour quelques-uns d'entre eux[57] ». Ainsi, Ladame, en accord avec la majorité des aliénistes suisses (comme il le dit), croit en la possibilité de pallier ce problème en soignant les cas les plus aigus dans les asiles urbains qui, par la même occasion, serviraient de clinique psychiatrique, offrant un terrain propice à l'enseignement universitaire. En outre, l'asile urbain permet d'interner un·e malade dans les plus brefs délais, contrairement aux grandes structures, et c'est là un important facteur de guérison :

> Il ne faut pas oublier que le 90 % des guérisons a lieu pour les maladies mentales pendant les douze premiers mois de la maladie. Plus vite on peut soigner le malade au début de sa psychose, plus grandes sont les chances de sa complète guérison[58].

Finalement, contrairement aux souhaits de Ladame, peut-être en avance sur son temps, l'emplacement choisi est celui de Bel-Air, qui comprendra un établissement complet, ce qui semble s'inscrire dans la continuité de la pratique de l'isolement comme pivot de la prise en charge.

Les lois de 1838 et de 1895

La construction du premier asile d'aliéné·es s'accompagne de la nécessité de se doter d'une loi qui puisse fournir une base légale concernant les placements. Ainsi, la Loi sur le placement et la surveillance des aliénés voit le jour en 1838 et est de forte inspiration française, bien qu'antérieure de quelques mois (Brulhart, 2002). Elle est tiraillée par la question de l'isolement en opposition à celle de la liberté. Préservation de l'ordre social et soin des malades en représentent l'avers et le revers, sans fournir une incontestable définition de l'aliénation mentale. L'isolement représente à la fois le meilleur moyen curatif, mais aussi une disposition garantissant la sécurité de l'individu aliéné, celle de sa famille, tout comme le maintien de l'ordre public. Cependant, les

[56] *Ibid.*, p. 13.
[57] *Ibid.*, p. 14
[58] *Ibid.*, p. 21.

mots ont été soigneusement choisis afin d'éviter tout risque de confusion et d'analogie avec la prison. Le terme *placement* souhaite éloigner le caractère pénal qui aurait pu être suggéré par le terme *détention*, traduisant par la même occasion la différence entre l'asile et la prison en matière de privation de liberté. En effet, l'individu aliéné n'est pas placé en raison d'une faute qu'il devrait expier, mais dans le but d'être soigné, afin qu'il ne puisse pas nuire à lui-même ou à des tierces personnes (Mallet, 1838).

Or le recours au placement s'avère une mesure souvent prise d'urgence, fréquemment en l'absence de l'accord de la personne concernée. Elle se base sur l'expérience des médecins aliénistes qui semblent suggérer que les chances de guérison pour les personnes en état d'aliénation mentale augmentent en les éloignant de leur contexte et de leur famille. La nouveauté brise les conditions d'émergence de l'état délirant et contribue à dévier l'attention vers autre chose. L'isolement est une exigence scientifique, car la rupture jette les bases du processus de guérison. Or, dans cette forme de privation de liberté destinée à des fins médicales, les législateurs optent pour laisser une certaine marge d'action aux familles qui peuvent exercer un rôle actif au sein du processus, quoique la prise en charge familiale de la personne aliénée s'avère une possibilité accessible aux seules familles les plus aisées (Tissot, 1846).

L'internement connaît deux variantes possibles : l'*ordre de placement* et l'*autorisation de placement*. Le premier s'applique lorsqu'une personne, sans famille ou que ses proches négligent, perturbe l'ordre public par ses agissements et provoque du scandale. Le placement d'office est alors ordonné par le lieutenant de police après qu'il a eu vu l'individu aliéné ou prétendu tel, ou en conséquence d'un certificat médical. Le procureur doit être informé dans les 24 heures et ce premier placement a une validité de six mois, renouvelable deux fois. Si le séjour de la personne se prolonge au-delà des dix-huit mois, le placement n'est plus à renouveler qu'une fois par an. Quant à la deuxième forme de placement, elle concerne l'internement d'un individu aliéné à la demande de sa famille ou d'un proche. Le lieutenant de police peut être exempté d'un entretien avec la personne faisant l'objet de la demande d'internement seulement si cette dernière est accompagnée par un certificat médical. Dans le cas contraire, il ne peut se dispenser de la voir, mais il peut être remplacé par un auditeur délégué ou par le maire de la commune, afin d'avaliser la demande.

Qu'il s'agisse de l'ordre de placement ou de l'autorisation de placement, la personne concernée a le droit de contester la mesure et de s'y opposer. Dans ce cas, le Conseil d'État mandate une commission de docteurs de la Faculté de médecine de Genève dans le but d'examiner son état mental. Cependant, c'est le Collège des Syndics[59] qui, une fois le procureur informé, prend une décision. Au travers de ces dispositions, la loi cherche à prévenir des formes d'abus d'internement prétextant l'aliénation mentale et à garantir ainsi le respect des libertés individuelles. En outre, le placement, indépendamment du processus l'ayant entraîné, doit prendre fin lorsque les causes sur lesquelles il se fonde disparaissent. À cet égard, quatre cas de figure sont imaginés. La personne peut quitter la structure lorsque la validité de l'ordre ou de l'autorisation de placement est échue et qu'il n'y a pas eu de renouvellement; si les médecins estiment que l'internement peut prendre fin; dans le cas où le membre de la famille ayant formulé la demande de placement invoque la fin de cette mesure; si le tribunal saisi se prononce en sa faveur. Les trois dernières options nécessitent toujours que le lieutenant de police les avalise. S'il s'y oppose, le Collège des Syndics est mobilisé[60].

La loi de 1838 est abrogée et remplacée par la Loi sur le régime des aliénés du 25 mai 1895, qui est fidèle aux mêmes principes. En effet, les législateurs n'entreprennent pas de changements majeurs et cette nouvelle loi est toujours dépourvue d'une définition d'aliénation mentale[61]. Le Département de justice et police, ainsi que le procureur général, font inlassablement valoir leur autorité sur l'internement de personnes atteintes d'aliénation mentale et sur leur surveillance générale. Dans ce cadre, la seule innovation est constituée par la création du Conseil de Surveillance des aliénés. Cet organe veille au respect des lois et règlements en matière d'aliénation afin de conjurer les pratiques d'internements injustifiées. Il est composé de cinq membres, dont sont exclus les directeurs et les médecins des asiles d'aliénés (Brusino-Salzmann, 1997).

59 Au nombre de quatre, les syndics étaient élus par le Conseil général et leur mandat durait un an. Représentants de l'ensemble des citoyen·nes, ils exercaient plusieurs charges relativement à la justice pénale, civile et administrative. Cette fonction a été abolie par la Constitution de 1847 (voir *Dictionnaire historique de la Suisse* [DHS], https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010253/2014-02-18/ [consulté le 04.09.2024]).

60 Loi sur le placement et la surveillance des aliénés du 5 février 1838.

61 Loi sur le régime des aliénés du 25 mai 1895, art. 2. – Pourront être soumis aux dispositions de la présente loi les épileptiques, les alcooliques, et d'une manière générale tous les autres malades, dont l'état mental serait de nature à compromettre la sécurité, la décence ou la tranquillité publiques ou leur propre sécurité.

Cette tentative de mise à jour de la loi ne parvient pas à effacer les dysfonctionnements et les contradictions. En effet, alors que le certificat médical d'internement est essentiel à toute admission au sein de l'asile (mais les cas les plus urgents peuvent en être exemptés), nombre d'entre eux sont mal rédigés et présentent des omissions en matière de symptômes de l'affection ou de motifs d'internement. De surcroît, il semblerait qu'un certain nombre de ces certificats soient rédigés de la main des membres du Conseil de surveillance, c'est-à-dire les mêmes personnes qui sont censées juger de la régularité des procédures d'admission. Ainsi, du point de vue légal, l'évaluation de la conformité et validité de ces certificats relève des compétences du Département de justice et police qui remet les cartes d'entrée et de sortie de la structure. L'autorité médicale se trouve ainsi passablement écartée par les législateurs et contrainte à obtempérer. La pratique veut cependant que, en dépit des recommandations légales, le préavis du directeur de l'établissement soit pris en compte lors d'une autorisation de sortie (Kühne, 1911).

Indigence

L'œuvre philanthropique et le paupérisme

Le gouvernement de la misère est une question séculaire et c'est précisément un des enjeux cruciaux pour les élites bourgeoises du début du XIX^{e} siècle en vue de prévenir une potentielle fracture sociale (Tabin *et al.*, 2008). L'action politique n'est pas la seule à œuvrer dans cette campagne contre le paupérisme et ses causes, elle peut compter sur une puissante alliée dans l'œuvre réformatrice de la philanthropie (David & Heiniger, 2019). Comme pour ce qui concerne les questions pénitentiaire ou asilaire, la délégation d'une partie du pouvoir et des devoirs d'assistance de l'État aux associations philanthropiques est un phénomène très répandu au début du XIX^{e} siècle (Roth, 1977) :

> Le terme de *philanthropie* admet une double acception. Désignant générique, il qualifie l'ensemble des œuvres sociales, caritatives et humanitaires d'initiative privée, qu'elles soient ou non confessionnelles. Au sens spécifique, en revanche, sont dites « philanthropiques », par opposition aux fondations religieuses, des œuvres pluralistes, œuvres neutres ou interconfessionnelles, sans finalité missionnaire. (Duprat & Petit, 1994, p. V-VI)

Bien que cela ne soit pas le seul domaine de son action, le mouvement philanthropique genevois est très actif dans la bienfaisance. Cependant, les inégalités sociales restent très importantes. Reliée à la Société suisse d'utilité publique, la Société genevoise d'utilité publique, fondée en 1828, s'intéresse à plusieurs domaines de la vie en société. Dans un premier temps, son activité demeure toutefois peu concrète et lance surtout des concours publics sur des questions théoriques visant l'amélioration morale et le bonheur du peuple genevois. Créée par des hommes du XVIII[e] siècle, la Société garde un caractère plutôt conservateur et ne s'engage pas dans des changements radicaux. Par la suite, le mouvement philanthropique genevois donne naissance à plusieurs institutions, sociétés et comités (Lescaze, 1978).

C'est par exemple le cas du Bureau d'assistance créé en 1867, devenu Bureau central de bienfaisance en 1869. Ses buts : supprimer toute forme de mendicité ; transformer la simple aumône en une forme de charité qui relève l'indigent ; agir sur les causes de la pauvreté par une action morale que seule la visite à domicile des indigents peut permettre. Le Bureau central de bienfaisance distribue des cartes pour la nourriture. Aux personnes jugées dignes d'assistance, il offre travail, apprentissages, allocations pour les enfants, etc. ; dans le cas contraire, tout secours est refusé, sauf l'offre de rapatriement ou d'expatriation (Bureau central de bienfaisance, 1879).

Au XIX[e] siècle, les enquêtes sur le paupérisme se répandent progressivement (Carré & Révauger, 1995), car toutes les activités humaines sont sujettes à des effets de mode. Dans un contexte de début d'industrialisation, les philanthropes s'attellent certes à soulager la misère du monde ouvrier, mais ils ne cherchent pas à l'extirper :

> La pauvreté, on ne saurait le méconnaître, est un mal nécessaire qui jamais ne pourra être entièrement détruit. Tout ce que peut faire la société, c'est de le restreindre le plus possible et d'empêcher l'influence pernicieuse qu'il pourrait avoir sur son propre bonheur. (Zehnder, 1840, p. 124)

Leur action est cantonnée à la rendre acceptable et supportable plutôt que de transformer la situation. Les philanthropes proposent par exemple, à plusieurs reprises, la création d'une maison de travail qui n'aboutira jamais (Lescaze, 1978). En revanche, d'autres institutions philanthropiques verront le jour sous l'égide de la Société genevoise d'utilité publique : Tournay (établissement pour petites filles malades

ou convalescentes) ; La Garance (établissement éducatif et professionnel pour enfants vicieux) ; Asile de nuit ; Sérix (colonie agricole professionnelle) ; etc. (Mittendorf, 1888).

La philanthropie est un phénomène purement urbain, car forgé par l'accroissement de la population industrielle dans le décor citadin. Le développement des œuvres philanthropiques à Genève durant la deuxième moitié du XIX^e^ siècle s'explique non seulement par les mutations du tissu économique et social dans une ville en pleine effervescence, mais aussi par l'explosion démographique, qui fait doubler la population. Ces personnes venues d'autres cantons suisses ou de pays étrangers n'ont pas accès à l'assistance publique qui est uniquement destinée aux Genevois·es. C'est dans ce contexte que le mouvement philanthropique trouve un terrain fertile pour s'épanouir. En outre, la révolution radicale de 1846 engendre une modification profonde et les élites protestantes appartenant aux anciennes familles patriciennes libérales-conservatrices sont remplacées par les radicaux, issus de l'univers bourgeois. La philanthropie devient ainsi un espace d'action au sein duquel des élites déchues peuvent continuer d'exercer une sorte d'emprise politique par des moyens alternatifs (David & Heiniger, 2019).

D'après Cramer (1856), ancien syndic de Genève, même s'il y a moins d'indigent·es à Genève par rapport aux autres pays, leur nombre reste encore important. En effet, « bien que la Suisse de cette époque ait assurément connu le paupérisme, vagabondage, mendicité, prolétarisation, agitation sociale ne paraissent pas y avoir, toutes proportions gardées, l'ampleur atteinte en France et surtout en Grande-Bretagne » (Perrot, 2001, p. 239).

Mais qu'est-ce que le paupérisme ? s'interroge Cramer. C'est la première question d'un texte, écrit dans le cadre d'un concours faisant suite à un arrêt du Conseil de Genève à propos des causes du paupérisme et des moyens d'y remédier, mais jamais envoyé et publié à titre posthume :

> Cette expression a-t-elle été employée dans le programme du Grand Conseil pour indiquer le recours à l'assistance ? Je crois que oui ; le mot *paupérisme* n'est pas synonyme de pauvreté ou de souffrance ; on est pauvre, dans le sens restreint du programme, lorsqu'il est pourvu aux nécessités de la vie par des secours publics ou privés ; et lors même qu'en cet état tel indigent puisse être mieux entretenu que tel artisan que le travail de ses mains nourrit, le premier est pauvre et le second ne l'est pas du point de vue du *paupérisme*. (1856, p. 10-11)

C'est pourquoi l'auteur préfère aborder ce sujet en se penchant sur les causes de la pauvreté, car la pauvreté existe indépendamment des systèmes d'assistance aux indigent·es, et il en va de même pour les remèdes. Parmi les causes directes de la pauvreté, l'auteur distingue deux catégories : « les unes sont inhérentes aux individus, les autres sont indépendantes d'eux. Les premières sont le résultat d'imperfections physiques, intellectuelles et morales. Les secondes sont le résultat d'événements accidentels ou du fait des autres hommes » (p. 20). Selon Cramer, s'il existe des variables socio-environnementales qui contribuent à l'indigence de quelques familles et individus, leur impact n'est que minime à Genève, les causes individuelles primant, dans sa conception de la pauvreté, par des habitudes considérées comme nuisibles : l'inconduite, des comportements inappropriés, de mauvaises mœurs qui entraînent les hommes et les femmes dans l'indigence. Trois facteurs se retrouvent parmi les plus courants : l'ivrognerie, le libertinage et le jeu (on retrouve les mêmes facteurs dans plusieurs textes). N'oublions pas non plus la paresse qui, selon l'auteur, est bien enracinée dans le monde du travail genevois et en particulier dans le milieu ouvrier.

Cette compréhension du phénomène de la pauvreté comme relevant davantage d'attitudes et de comportements personnels est largement répandue dans le milieu philanthropique de l'époque, car elle décharge en bonne partie le système socioéconomique de ses responsabilités et permet, par la même occasion, de continuer de légitimer et de sauvegarder l'ordre social. Le pasteur Eugène Mittendorf est du même avis :

> La charité suffirait amplement à sa tâche si elle n'avait à secourir les infortunes imméritées, au lieu d'avoir à réparer les brèches faites dans l'organisme social par ces adversaires qui se nomment : intempérance, paresse, immoralité, et qui font plus de victimes et font verser plus de larmes que les canons sur les champs de bataille. (1888, p. 312)

En tant qu'espace social exclusif et de l'apanage des élites, la philanthropie représente un révélateur des rapports de pouvoir et des changements sociaux qui traversent et façonnent la société (David & Heiniger, 2019), éclairant une vision particulière et dominante de la représentation de l'indigence. Au cours du XIX^{e} siècle, la consommation d'alcool est progressivement associée à des figures dangereuses

pour les proches de l'ivrogne et pour la société tout entière (Naville, 1841). Responsable majeur de l'indigence – avec le jeu, la débauche, la fainéantise et le libertinage –, l'alcool façonne l'image du ou de la mauvais·e pauvre, celui ou celle qui est responsable de ses infortunes.

L'Hospice général

La volonté de permettre à tous·tes les citoyen·nes genevois·es d'avoir accès à la même assistance publique et de mettre ainsi fin aux différences entre citoyen·nes d'anciens et de nouveaux territoires se traduit par la promulgation en 1869 d'une loi qui transforme l'Hôpital général en Hospice général et centralise, par la même occasion, toute l'œuvre d'assistance publique. Son action sociale s'articule dès lors autour de l'assistance aux personnes en difficulté (Imbert, 1985). En effet, « l'Hôpital général n'assistait que les anciens Genevois de l'ancien territoire tandis que les habitants des "communes réunies" étaient secourus soit par les bourses privées, soit par les communes du canton » (Brulhart, 2002, p. 53).

Or l'Hôpital général n'était pas la seule institution charitable à Genève. À la suite de la Réforme, plusieurs organismes sont créés pour prêter secours aux réfugié·es installé·es à Genève pour cause de religion comme les Bourses italienne, allemande et française (Louis-Courvoisier, 2000). Depuis la réunion de Genève à l'Empire français (1798), les Genevois et Genevoises avaient pu continuer d'administrer les biens appartenant à la commune de Genève et, pour ce qui concerne la gestion l'Hôpital, la Société de bienfaisance fut créée. Genève étant devenue chef-lieu du département du Léman, et pour éviter d'être envahie par les besogneux·ses des territoires limitrophes, l'administration communale crée le Bureau de bienfaisance afin d'assurer l'assistance publique des pauvres d'origine non genevoise (Zurbruchen, 1985).

Cette distinction se prolonge lors de la Restauration et de l'adhésion à l'alliance helvétique, et jusqu'à la création de l'Hospice général, dont les buts sont énoncés dans la Loi constitutionnelle pour la création d'un hospice général, approuvée par le peuple le 27 septembre 1868 :

> Les biens de L'Hôpital de Genève, ceux du Bureau de Bienfaisance, la Fondation Tronchin, les fonds des Orphelins, de l'Hospice civil de Carouge, et généralement tous les fonds de charité qui sont aujourd'hui administrés par des Communes, sont réunis en une seule masse sous le nom d'Hospice Général.
>
> [...]

> Les ressources de l'Hospice Général sont affectées au soulagement des malades, des vieillards, des orphelins, des infirmes et en général des indigents genevois. Les biens de l'Hospice Général ne peuvent être détournés de leur destination et restent toujours séparés des biens de l'État (art. 7).

La loi de 1869 où s'articule l'organisation de l'Hospice général fait donc suite à cette nouvelle loi constitutionnelle de 1868. Cependant, la distinction entre Hospice général et Hôpital cantonal crée de la confusion. C'est peut-être pour cette raison que le rapport de 1882 de l'Hospice général revient sur la mission générale de l'institution en faisant également explicitement référence à l'Hôpital cantonal :

> L'Hospice général a pour mission de secourir les citoyens genevois nécessiteux, soit en leur fournissant des secours à domicile, soit en les plaçant à l'Asile des Convalescents à Saconnex, à l'Asile de la Vieillesse à Anières, ou encore, en ce qui concerne les garçons et les filles, en les mettant dans ses orphelinats, tous établissements qu'il dirige et entretient. Il a succédé à l'ancien Hôpital de Genève comme établissement de bienfaisance cantonal ; il ne faut pas le confondre avec l'Hôpital cantonal, qui reçoit les malades, et qui a une administration absolument distincte. (Seitz, 1985, p. 17)

Finalement, en 1869, le Conseil d'État accepte d'ajouter « institution genevoise d'action sociale » comme sous-titre au patronyme de l'Hospice général pour que ce soit plus clair (Seitz, 1985). Afin de financer cette institution, le Grand Conseil autorise en 1886 le Département de justice et police à prélever une taxe sur les spectacles, les expositions et les concerts. Cette taxe, qui pouvait aller de 3 à 10 %, rétablit une forme de financement qui était déjà en œuvre à partir du XVII^{e} siècle concernant l'Hôpital général (Perrot, 1985). Cette mesure était destinée à compenser la suppression des rentrées qui découlait de la nouvelle loi sur le colportage et les ventes temporaires, mais la compensation resta incomplète (Seitz, 1985).

L'Hospice général assiste cinq catégories de personnes : les malades, les vieillard·es, les orphelin·es, les infirmes, les indigent·es genevois·es. Les moyens d'assistance fournis peuvent prendre différentes formes : assistance à domicile par des dons en argent, du pain, du combustible, des vêtements, des subsides pour émigrer ou pour voyager ; le payement des rentes de pensionnaires hors du canton ou à la campagne ; le

traitement à l'Hôpital cantonal des malades ne pouvant pas subvenir à leurs dépenses ; le payement des frais des indigent·es placé·es à l'asile des Vernets (Mittendorf, 1888).

L'assistance est fournie de manière ponctuelle, pendant deux mois ou plus, pendant un an, ou encore à vie si l'on estime que la personne n'est pas en mesure de sortir de l'indigence. Les demandes de secours peuvent être adressées directement à l'Hospice général, au maire des communes ou encore au Bureau central de bienfaisance. Parfois, c'est une tierce personne qui attire l'attention des autorités sur la situation misérable dans laquelle se trouvent certaines personnes ou familles. Le Département de justice et police possède lui aussi un budget pour venir en aide aux nécessiteux·ses. Dans tous les cas, chaque demande fait l'objet d'une enquête et d'une collecte de renseignements qui déterminent si la personne est digne d'assistance et si sa demande est bien fondée (Département fédéral de l'intérieur, 1911).

Une nouvelle séparation a lieu au début du XX^{e} siècle, avec l'acceptation par le peuple d'une nouvelle loi constitutionnelle en 1898, complétée par la Loi sur l'assistance publique médicale de 1900, qui entrent en vigueur en 1901. Désormais, l'Hospice général est déchargé de la prise en charge des frais des soins médicaux des indigent·es genevois·es hospitalisé·es à l'Hôpital cantonal, à la Maison des aliénés et à la Maternité (Gautier, 1914). Un problème tout particulier concernait la question des placements médicaux, suscitant des tensions avec le Département de justice et police. En effet, l'Hospice général devait se charger de frais d'internement liés à des décisions du Département de justice et police (Seitz, 1985).

> L'application de la Loi du 29 octobre 1898 eut pour effet de séparer en deux Institutions distinctes, avec des compétences bien déterminées, les services officiels d'Assistance. D'une part l'*Assistance Publique Médicale* chargée de tout ce qui concerne les malades indigents à domicile ou hospitalisés ; d'autre part, l'*Hospice Général* qui, hors les soins médicaux, a pour mission de secourir, sous toutes les formes, à domicile ou dans les établissements, les vieillards, les enfants, les infirmes et autres indigents genevois. (Gautier, 1914, p. 66)

La destinée de toute institution dépend de sa capacité de répondre aux besoins de la société dans laquelle elle intervient, en s'adaptant aux nouveaux défis qui lui sont posés. Ainsi, l'Hospice général, avec sa polyvalence intrinsèque, est étroitement associé à l'évolution de la

ville et du canton sur le plan politique, historique et social (Seitz, 1985). Son action est accompagnée par celle du Bureau central de bienfaisance, aujourd'hui appelé Bureau central d'aide sociale.

Recherche et sélection du contenu exposable

Écrire une histoire

L'écart entre le présent et le passé est le lieu de production de l'écriture de l'histoire. L'historien·ne se penche sur les traces tangibles d'une société qui était vivante hier et transforme les informations à disposition en la narration d'un passé relevant d'un travail d'analyse. Les témoignages de ce qui fut se détachent en partie de leurs auteurs et autrices et se transforment en objet que d'autres auteurs et autrices rendent intelligible, en attribuant de nouvelles significations au récit qui les concerne et qui les fait se matérialiser dans l'actualité (De Certeau, 1975). Puisqu'elle répond à une logique narrative, écrire l'histoire revient à raconter une histoire (Jablonka, 2014).

L'exposition ayant trait à l'histoire s'élabore à peu près de la même manière, si ce n'est que ses matériaux sont pluriels. Son écriture procède par cinq processus complémentaires et interdépendants : recherche, interprétation, accumulation, sélection et transposition. Au départ, il s'agit d'acquérir et développer des connaissances historiographiques qu'il faudra ensuite déconstruire pour leur donner une nouvelle forme narrative, compte tenu des objectifs du projet lui-même, de la mise en intrigue du discours expographique, des objets mobilisés à cet effet, mais aussi des publics auxquels est destinée l'exposition. Dans le cadre de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, l'approche historienne a vocation à faire émerger une forme de familière étrangeté, une altérité coutumière.

À l'occasion de ce travail, il s'agit de mettre en scène la Genève du XIX^{e} siècle à partir de trois catégories de la population qui se trouvaient mises à l'écart, et de rendre compte de l'expérience de vie de ces personnes confrontées à des mesures institutionnelles émanant des élites et découlant de leur manière de voir le monde. Ces personnes ou catégories de personnes peuvent être considérées comme subalternes, dans la mesure où elles subissent l'exercice du pouvoir dans un rapport de domination, et c'est dans et contre cet élément qu'elles façonnent leur agir et leur mode de concevoir le monde.

La notion de subalternité a été élaborée notamment dans les *Cahiers de prison* d'Antonio Gramsci (1975), où la définition du ou de la subalterne, qui subit l'action du groupe dominant, s'apparente aux catégories de marginalité, d'exclusion et d'oppression en raison du caractère discriminant dont elle est porteuse. Quant au terme d'*élites*, nous y avons recours pour désigner un ensemble de personnes en mesure d'exercer des formes de pouvoir à l'encontre d'une partie de la population se trouvant subordonnée, autrement dit, les dominant·es. De fait, « à défaut de constituer un groupe homogène socialement ou philosophiquement, ces élites partagent une position de surplomb par rapport à tous ceux qu'elles désignent comme étant le peuple » (Cohen, 2010, p. 11).

Dans le cadre d'une exposition, le savoir préexiste à l'exposé (Davallon, 1996). Il constitue la matière à s'approprier et à remanier pour la rendre accessible, en produisant un discours scientifique rigoureux, mais sans prétention d'exhaustivité (Chaumier & Mairesse, 2017). La recherche historiographique se mêle alors aux dépouillements d'archives et à la quête de document et objets pouvant soutenir la narration expographique. Il est question de prélever ces documents et de les inscrire au sein d'un nouvel environnement qui en travaille le sens, afin de faire émerger les enjeux de l'exposition.

Le moment de la recherche et de la collecte des objets est révélateur du paradigme qui est à la base de la planification du projet expographique : conséquemment, deux conceptions s'opposent. La première élabore et essaie de mettre en scène son propos à partir de la collection. Ce processus créatif court le risque de rester incomplet et lacunaire, reflet d'une collection qui n'est que rarement exhaustive. Déroulé et cohérence du discours subissent les effets de la discontinuité, ce qui en entrave la compréhension. Une autre conception est celle imaginée à partir d'un discours à transmettre où les objets sont mobilisés dans un deuxième temps en tant que vecteurs du propos, prétextes à la mise en intrigue (Chaumier, 2018) (voir fig. 1).

Dans le cadre de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, la primauté revient aux savoirs et à la rencontre avec une approche historienne du monde. Porteur d'un pouvoir d'évocation historique, l'objet intervient dans le dispositif en tant que témoignage matériel du passé qui prend part à la construction narrative et à la médiation du récit.

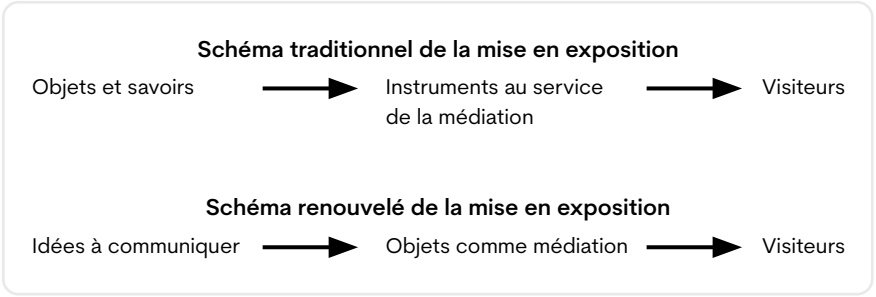


FIGURE 1 Chaumier, 2018, p. 58.

La trajectoire biographique d'un objet passe par des modifications successives de son statut social : de sa production à sa vente, de son utilisation à son obsolescence, de sa transmission à son abandon, jusqu'à sa réintroduction dans la sphère d'échanges et parfois sa patrimonialisation. Le projet expographique de nature historique implique nécessairement de se tourner vers les lieux de sauvegarde du patrimoine, en particulier les archives et les bibliothèques. Lorsqu'un objet ou un document peut être rattaché à une époque, il se trouve valorisé sur le plan de l'historicité par une *ancienneté qualifiante* (Bonnot, 2002). Dans le cadre d'une exposition, cette qualité transcende l'objet et s'élargit à l'ensemble du propos expographique. L'archive représente un élément fondamental de notre écriture d'exposition. En effet, loin de vouloir laisser une place simplement anecdotique à la parole, les lettres ont joué le rôle de moteur et de grille de lecture de la société genevoise du XIX^{e} siècle.

L'acte de collectionner se résume au ramassage d'objets en vue de les exposer au regard. Sortis du marché économique où ils circulaient, collectionnés, les artefacts perdent l'usage déterminé qui a caractérisé leur vie antérieure et en acquièrent de nouveaux suivant les contextes dans lesquels ils sont ensuite immergés. Si la valeur d'usage est momentanément suspendue, celle d'échange persiste, car tout objet correspond à une forme d'argent. Une collection peut être définie comme « tout ensemble d'objets naturels ou artificiels, maintenus temporairement ou définitivement hors du circuit d'activités économiques, soumis à une production spéciale dans un lieu clos aménagé à cet effet, et exposés au regard » (Pomian, 1987, p. 18). C'est un ensemble constitué d'objets, document et images en vue de leur exhibition dans un espace socialement et physiquement situé.

Le travail du commissaire d'exposition commence par la séparation, la sélection des éléments qui deviendront les composantes langagières du dispositif lors du processus de sémiotisation permettant de mettre en scène l'idée. C'est un travail de rationalisation du contenu et de la masse d'informations rassemblées en vue d'une mise en récit. Les documents sont prélevés des archives pour devenir objets exposés dans une mise en scène. Ce changement de monde s'accompagne d'un changement de statut de l'objet (Davallon, 1999) : « il faut se servir du passé des objets pour raconter une nouvelle histoire » (Hainard, 2007, p. 133).

Reconstituer les représentations de la réalité sociale du point de vue dominant s'avère plutôt simple, dans la mesure où cette partie de la population prend souvent la plume et rédige des traités, des mémoires, des codes de loi et autres textes qui nous permettent d'appréhender sa manière de concevoir le monde. À l'inverse, afin de donner chair à l'expérience de la pauvreté, de l'aliénation ou de la détention, de mettre en tension le point de vue surplombant et généralisant des élites avec celui immédiat et personnel des individus directement concernés par ces conditions existentielles, il s'agit d'aller fouiller les archives, en quête des traces que les institutions auraient pu conserver. Ce travail permet de mettre en lumière des fragments de vie, parfois même de brèves trajectoires d'existence, en renversant le paradigme de visibilité et des rôles dans l'écriture de l'histoire, faisant des gens ordinaires, des inconnu·es, des sans voix, des oublié·es et des subalternes des initiateurs et initiatrices du récit.

Le dépouillement des archives

Davantage encore que les musées, les archives sont les dépositaires des traces d'histoire et de mémoires, de la matérialité du passé de mondes parfois disparus. Ce sont des lieux liés à la mémoire de manière indissoluble. La valeur des documents qu'elles conservent émane de la force du témoignage dont ils sont porteurs, de leur contexte de production, de la thématique dont ils traitent et de l'époque d'où ils proviennent. L'écoulement du temps est inscrit au sein de ces fragments matériels du passé, en leur conférant une valeur historique et documentaire. Ces documents du passé sont des intermédiaires capables de décrire une situation, dont les informations, grâce à leur conservation, ont été préservées de l'effet destructeur du temps. Celui-ci porte en effet atteinte à chaque objet, tant sur le plan matériel que sur celui

de la compréhension de son sens. L'archivage brise, ou du moins, suspend cet engrenage. Mis à l'écart, les documents accèdent à une vie différente. Par la conservation, l'archive crée des conditions favorables à l'émergence de nouvelles significations. Une capacité de communication d'objets et de documents est ainsi préservée, ouvrant à des formes possibles d'innovation (Bonnot, 2002) :

> Les documents d'archives représentent une parade à l'oubli et tissent des liens indispensables entre les différentes temporalités. Ils contribuent à transmettre des parts de mémoire dont le contenu exprime le caractère véridique, parfois manipulé (le faux fait partie de l'information) ou ressenti des faits, la sensibilité d'une époque et les convictions d'une personne. Ils sont tout à la fois des traces et des parcelles de mémoire et d'histoire. (Coutaz, 2016, p. 113)

L'archivage de documents subit les aléas du hasard, mais dépend également des logiques de classement et de propriété. Cette conservation est de ce fait porteuse de significations (Heimberg, 2002 ; Prost, 2010) et contribue à la « construction sociale des catégories d'objets *dignes d'être conservés* » (Bonnot, 2002, p. 106). C'est pourquoi l'absence d'un document, tout comme celle de certaines catégories de la population, est tout autant révélatrice des pratiques sociales. Ainsi, pour ce qui concerne la vie quotidienne sous l'Ancien Régime, femmes et enfants sont rarement les protagonistes du récit, rarement mentionné·es et relégué·es à des rôles passifs (Levi, 1985). À partir de la mise par écrit, plusieurs facteurs doivent être réunis pour qu'un document nous parvienne aujourd'hui. Dans la correspondance, pratiques sociales, familiales et institutionnelles dépendent d'un certain imprévu dans la fabrication de l'archive : « toutes les lettres, en effet, n'ont pas une égale chance de survie » (Chartier, 1995, p. 13).

Une lettre peut connaître plusieurs statuts tout au long de son existence. Elle est d'abord écrite par une personne pour les raisons les plus disparates. Elle peut concerner une demande concrète, relater un fait spécifique, maintenir des contacts, conclure des affaires. Manipulée par une deuxième, puis par une troisième personne et ainsi de suite, elle se transforme d'objet écrit en objet lu. Et ce changement de nature s'accompagne d'un changement du regard qu'on lui porte, mais aussi de la temporalité dans laquelle elle s'inscrit : du temps court au temps moyen, jusqu'au temps long lorsque la lettre est accaparée

par l'archive. Métamorphose d'une quotidienneté éphémère, l'instant même s'éternise. Le renouvellement de propriété se poursuit alors, passant de main en main, ou, parfois, demeurant des années durant dans un carton au sous-sol. Sa (ré-)découverte (ré-)invente la lettre oubliée. L'intimité d'une vie se dévoile donc accompagnée par un *sentiment d'effraction* (Chartier & Hébrard, 1991). Par cette brèche, toute la singularité et la subjectivité qu'abrite le papier se brassent et se confondent dans un geste, la lecture, sous les yeux d'autres singularités et subjectivités.

La recherche documentaire est une étape fondamentale de notre projet expographique, car l'exposition a besoin d'éléments concrets pour faire vivre son discours et le nourrir. La quête de sources primaires relatives à la problématique générale représente un complément aux sources secondaires et aux travaux historiographiques. Dans ce cadre, « l'objet doit porter en lui la valeur exemplaire que l'exposition va révéler : dans l'exposition, à chaque item est attribué un discours qui prend place dans le discours global de l'exposition » (Benaiteau *et al.*, 2021, p. 18). Toute collection est le fruit d'un travail de sélection d'objets dont la signification dépasse celle des éléments qui la composent pris séparément. Chaque tasseau participe à la construction d'une signification globale qui traduit une vision critique à partir des matériaux recueillis.

> En histoire, tout commence avec le geste de *mettre à part*, de rassembler, de muer ainsi en « documents » certains objets répartis autrement. Cette nouvelle répartition culturelle est le premier travail. En réalité, elle consiste à produire de tels documents, par le fait de recopier, transcrire ou photographier ces objets en changeant à la fois leur place et leur statut. (De Certeau, 1975, p. 84)

Notre quête de documents nous a conduit à dépouiller un grand nombre de fonds d'archives, conservés principalement dans deux institutions : les Archives d'État de Genève (AEG) et les Archives des Hôpitaux universitaires de Genève (HUG). En leur sein, les documents font déjà l'objet de classifications à différentes échelles et sont archivés dans un ordre précis. En effet, l'archive est une collection. Ainsi, lorsque nous opérons des processus de sélection de documents, nous les ôtons de leur catégorisation et de leur espace, pour les inscrire dans un nouvel ordre de catégorisation, celui de notre propre collection, conçue et réalisée expressément en vue du projet expositionnel. Les documents sont ainsi répartis selon un système de classification autre,

inscrits dans un cadre autre, mis en dialogue avec des objets autres pour être montrés à un public autre.

Aux archives d'État de Genève, nous avons dépouillé 179 dossiers particuliers de détenus hommes constitués par la direction de la prison de l'Évêché, en plus d'une centaine de dossiers concernant les indigent·es et d'une autre centaine relatifs aux aliéné·es. Comme premier critère de sélection, nous nous sommes penché exclusivement sur les dossiers où étaient présents des écrits autographes des personnes concernées. Cela nous a permis de réduire le nombre de dossiers. Cependant, nous avons tout de même lu plusieurs centaines de lettres parmi lesquelles nous avons opéré un tri en raison de leur contenu symbolique, de manière à pouvoir montrer les différentes facettes des thématiques de l'exposition, mais aussi en raison de leur originalité. Concernant l'aliénation mentale, nous avons également exploré les Archives des Hôpitaux universitaires de Genève qui conservent des écrits de patient·es de l'asile de Bel-Air. La période de ces écrits étant pour la plupart trop tardive par rapport à celle de notre mise en scène, seules les lettres d'un patient ont été retenues, puisque rédigées au sein de l'asile des Vernets.

Dépositaires de la parole d'aliéné·es, d'indigent·es et de détenu·es, les lettres sélectionnées s'expriment aussi au nom des absent·es. Par ce travail de sélection, nous opérons une nouvelle manière de classer et de découper les objets et les collections d'objets qui en transforment la fonction. La valeur documentaire se trouve dépassée dans le cadre d'une exposition : l'objet acquière un nouveau statut en fonction du contexte de l'exposition, d'après ce qu'il représente dans ce nouveau contexte, et du rôle qu'on lui attribue dans l'écriture du propos. Une fois le dossier retenu, il est entièrement photographié de manière à garder une trace et à pouvoir l'explorer sous l'angle de son contenu, mais aussi d'un point de vue esthétique.

La recherche iconographique vient compléter le dépouillement d'archives et ajouter une dimension visuelle plus immédiate à la collection que nous établissons en vue de la réalisation de l'exposition. À cet égard, nous avons pu repérer un registre photographique des détenu·es, comportant 384 portraits de personnes ayant été détenues dans la prison de l'Évêché et dans celle de Saint-Antoine entre 1861 et 1927. La date de l'incarcération est mentionnée, ainsi que, pour une première période, la cause de l'incarcération de la personne[62]. À côté de ce

[62] Voir le Registre photographique des détenus, AEG, Prisons Ce 56.

document exceptionnel, le Centre d'iconographie de la Bibliothèque de Genève (BGE) est dépositaire d'une grande quantité d'images permettant d'explorer Genève au fil du temps. La recherche iconographique a ainsi démarré par cette banque d'images. Or, si le développement de l'iconographie s'accroît sensiblement durant le XIX^{e} siècle, le nombre de photos et d'images que nous avons pu retrouver dans cette base de données est resté assez limité, sans doute en raison des thématiques traitées dans l'exposition.

Les ouvrages et le marché des livres rares

Notre quête documentaire implique la constitution d'un corpus d'objets assez variés dans le but de donner la parole aux acteurs et actrices que nous avons pour projet de faire parler dans ce récit. Vecteurs de propos, différentes catégories d'objets s'intercalent et dialoguent dans la transmission d'un message. Parallèlement à la recherche et à la lecture des lettres de détenu·es, aliéné·es et indigent·es, nous nous sommes penché sur le point de vue des autorités et des philanthropes de l'époque. Ainsi, pendant que nous consultions les documents conservés aux archives, nous avons également fouillé la collection de livres rares et anciens de la Bibliothèque de Genève. En raison de la valeur et de la rareté des ouvrages, l'obtention de prêts pour des ouvrages datant d'avant 1850 demeure exclue.

Ces ouvrages étaient à nos yeux essentiels du point de vue de la tension narrative, puisqu'ils allaient offrir un discours complémentaire, et un contexte, susceptible de faire contraste avec les lettres. Ils paraissaient indispensables en matière de différenciation des supports proposés. En effet, ne pouvant pas obtenir les documents authentiques conservés dans les archives, nous avons été contraint de recourir à des reproductions de lettres. La présence physique d'ouvrages originaux a permis d'introduire des éléments pouvant modifier la cadence et le rythme de l'exposition. Ainsi, nous avons décidé d'entamer notre propre collection et, deux ans durant, nous avons sillonné les marchés, les bouquineries et les sites internet spécialisés en livres rares afin d'acquérir des originaux. Cette pratique dépend des aléas du marché, du budget à disposition, et implique bien sûr une limitation quant aux matériaux pouvant être rassemblés. Nous avons toutefois réussi à obtenir suffisamment de matériau pour réaliser un discours expographique basé sur cette dualité entre points de vue du haut et du bas.

Les livres rares ne sont plus utilisés que dans une moindre mesure. Ils sont précieux, mais leur usage est limité à des situations particulières. Ils sont peu employés dans la vie quotidienne et font davantage figure d'objets de luxe, de reliques du passé. Leur numérisation contribue également à cette défonctionnalisation (Bonnot, 2002) : « les papiers, comme tous les objets de collection, se dépouillent de leur usage premier : ils ne servent plus à communiquer, sinon avec un passé reconstruit ; ils ne s'échangent pas mais se figent en témoignages d'un monde ancien, originel » (Dauphin *et al.*, 1995, p. 81).

Notre quête d'ouvrages du XIX^{e} siècle nous a fait rencontrer différents lieux de vente et d'achat et nous avons été confrontés à des techniques marchandes très inégales lors des transactions. Les librairies spécialisées en ouvrages anciens et rares procèdent à une estimation de la valeur monétaire d'après les caractéristiques physiques de l'ouvrage, ses qualités et ses défauts, ainsi qu'en raison de sa rareté. Les antiquaires connaissent le livre, ses procédés de fabrication et ses propriétés techniques et structurales. L'ouvrage est décrit dans ses particularités. Alors que dans les brocantes et les stands dans les marchés aux puces, les ouvrages sont serrés dans des cartons ou posés sur une table, souvent de manière désordonnée, au milieu d'un tas d'ustensiles et de documents divers et hétéroclites. Ce butin est souvent le fruit d'activités de vide-greniers. La personne qui vend l'ouvrage n'en est pas une spécialiste, elle n'est pas en mesure de fournir des détails concernant sa fabrication et ses qualités esthétiques. Le prix semble être tributaire de facteurs aléatoires et approximatifs, ayant comme unique point de départ l'ancienneté de l'œuvre. En l'absence d'une cotation officielle, c'est un marché plus souple et informel qui repose sur des valeurs fluctuantes, se distinguant parfois de l'offre et la demande (Bonnot, 2002).

Quelques cartes géographiques et plans d'établissements viennent compléter la panoplie d'objets authentiques à mobiliser dans l'exposition. Outre leur valeur symbolique, puisqu'ils émanent directement du contexte sociohistorique qu'ils relatent, ces documents permettent d'appréhender les bâtiments et leur ancien emplacement dans une ville qui a profondément changé depuis lors. Ils soulignent visuellement l'ancrage local du récit. À l'instar des ouvrages et des lettres, ce sont des traces matérielles du passé physiquement saisissables et appréhendables.

La transposition du savoir ou la mise en visibilité d'un monde submergé

L'exposition n'est ni un ouvrage, ni un article scientifique, ni une présentation de colloque. Elle sort des contextes habituels dans lesquels opèrent chercheurs et chercheuses du monde académique. À cet égard, lors de la reformulation du savoir, il faut prendre en compte les conditions de la visite pour ne pas produire une exposition indigeste. Les valeurs et les enjeux sociaux sous-jacents à la démarche transmissive s'organisent par le choix d'objets, la sélection de témoignages, la scénographie et la mise en récit, par l'aménagement des connaissances à transmettre en fonction des buts de l'exposition. Autant de variables qui participent à l'orientation de l'attention des visiteurs et visiteuses et influencent la démarche de la visite. Dans ce sens, l'expographe « extrait la substance communicable au public et soupèse jusqu'à quel niveau de complexité il est possible et souhaitable d'aller dans le traitement du sujet » (Chaumier & Levillan, 2006, p. 15).

Il ne suffit pas de montrer les informations et les connaissances pour se considérer dans un processus de transmission : « le plaisir de la connaissance requiert l'invention de son espace propre » (Sompairac, 2016, p. 130). La reformulation des termes scientifiques et techniques est une nécessité au sein d'une exposition qui s'adresse à un large public (Poli, 2002). Le passage d'un texte source vers un texte cible ne relève pas de la simplification ni de la traduction, mais plutôt de la transformation. C'est une sorte de découpage du discours scientifique, une déconstruction puis une reconstruction du savoir, une sorte de réécriture. Il s'agit « *d'extraire un savoir* du champ scientifique et de le *réduire à un contenu exposable* » (Davallon, 1999, p. 95).

C'est cette distance qu'il s'agit de franchir et de maîtriser, entre la complexité de la réalité étudiée et l'exigence d'un exposé clair des résultats de l'étude. Le problème réside dans le fait que ces deux modes opératoires poursuivent des finalités pratiques différentes, ce qui met en contradiction la nécessité d'une explication rigoureuse et complexe d'un événement ou d'un phénomène avec celle liée à son partage, qui doit recourir à des stratagèmes rhétoriques en vue de favoriser une appropriation par autrui (Levi, 1996). Dans ce sens, l'exposition, en tant que fait de langage, n'échappe pas aux enjeux de communication :

> La difficulté de la communication par l'exposition tient en effet au fait que le producteur de l'exposition construit le monde de l'exposition (et le monde à partir duquel il faut l'interpréter) à partir du monde scientifique tandis que le visiteur infère des mondes possibles (ce qu'il imagine, croit ou espère être l'ordre auquel appartient ce qu'il interprète), à partir du monde commun. (Davallon, 1996, p. 411)

D'après Chevallard (1991), le processus de transposition didactique se concrétise dans l'articulation triangulaire entre l'enseignant·e, les élèves et le savoir. Cette relation ternaire s'opère au sein d'un environnement sociétal qui contribue à façonner tant les éléments du triangle que leurs connexions. Par la spécificité du traitement didactique, ce savoir est transformé, déconstruit et reconstruit en vue de sa transmission. C'est une traversée entre deux régimes de savoir – parfois très éloignés – aux fonctionnements distincts bien qu'en interrelation : « au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1991, p. 20). Elle s'opère au travers de la mise en texte du savoir scandée par une parcellisation et par une recontextualisation du savoir lui-même au sein d'une nouvelle sphère d'échanges relationnels qui le rendent public (Reuter *et al.*, 2013).

À cet égard, une comparaison peut être faite avec l'univers de l'exposition. La conception d'une exposition doit se fonder sur l'interdépendance de trois pôles : celui du savoir, celui de l'objet d'exposition et celui des visiteurs et visiteuses. Le travail sur le contenu, indispensable pour la transmission d'un savoir, doit être compris dans un circuit de communication ayant comme finalité l'interprétation durant la phase de réception *via* le communicateur et l'exposition qui véhiculent le savoir. Sans cette visée, le processus de traitement centré sur le contenu scientifique lui-même finit par s'épuiser au niveau de l'exposition, comme si le communicateur était le destinataire du savoir traduit. À un autre niveau, le savoir à transmettre doit être imaginé dans le cadre d'un processus de communication, pour accompagner visiteurs et visiteuses dans la découverte de l'exposition en prenant en compte la portée interprétative de l'activité (Davallon, 1999).

Transposer un savoir en dehors de sa sphère académique pour un public autre que sa communauté de référence implique le recours à des techniques d'élaboration du message (Jacobi & Schiele, 1988). À

une forme de vulgarisation scientifique qui entraîne des simplifications et des reformulations approximatives au risque d'un glissement et d'une dénaturation de sens (Jacobi, 1999), traduisant une volonté d'abréviation, il faut opposer un travail d'élémentation (Astolfi, 2008) qui réponde à des logiques de diffusion et d'appropriation en relation avec un public non spécialiste. Il s'agit dès lors d'explorer des chemins propices à une première décomposition de la complexité pour créer ensuite les conditions d'une recomposition dans un dialogue constant avec les visiteurs et visiteuses, compte tenu de ce que l'analyse historienne s'efforce d'éclairer à partir d'un point de vue assumé et d'une manière de poser le problème.

À cet égard, le processus de transposition des savoirs est d'autant plus complexe dans le cadre d'une exposition qui est un média composé d'une multitude de médias : « une exposition présente une question scientifique par l'intermédiaire, entre autres, d'objets, de textes, de mises en scène particulières entraînant des ambiances, des recontextualisations des éléments utilisés, dans le but de traduire le(s) sens que les concepteurs s'étaient fixé(s) » (Cohen, 2001, p. 104). Il faut jongler avec une stratification de signifiants, qui sont autant de composantes interdépendantes dans le fonctionnement général du discours. Ceci a un impact direct sur la réception du discours expographique, puisque la présence d'une pluralité de médias engendre l'enchevêtrement des opérations interprétatives auxquelles seront confronté·es les visiteurs et visiteuses en quête d'intelligibilité. Cependant, en contrepartie, les caractéristiques propres à chaque média mobilisé et leurs spécificités sémiotiques – complémentaires et combinables – peuvent créer des espaces très efficaces pour l'acquisition de compétences (Davallon, 1999).

En tant que média culturel, l'exposition est une pratique de communication structurée par un processus participatif et dialogique qui conjugue des composantes sémiotiques, symboliques et sociologiques. Ainsi, en accord avec Poli, « nous nous situons dans une perspective de communication interactionniste à partir de laquelle nous considérons l'exposition comme un dispositif d'interactions, de rencontre, de paroles et donc, un facteur de transformation sociale » (2014, p. 7). Il ne s'agit en aucun cas de la simple transmission d'un savoir historique qui serait inerte. Acte social, c'est à partir des manifestations actuelles de l'écho des sociétés passées que l'exposition acquière sons sens, sans

quoi, les expôts[63] ne seraient que des antiquailles. Dans un tissage de mémoires, le discours expographique fait émerger des temporalités plurielles qui interrogent le présent sous l'angle de l'individuel et du collectif, « faisant de l'exposition elle-même une forme de pratique critique de l'histoire et donc une forme de pratique pédagogique critique en soi » (Witcomb, 2020, p. 139).

*

De fait, « croire dans les capacités émancipatrices de l'histoire, la mettre en partage, suppose de prendre une part active à sa transmission » (Mazeau, 2020, p. 93) et c'est ce que nous avons essayé de faire dans le cadre de l'élaboration et de la réalisation de l'exposition. Le travail de transposition entamé lors de la sélection des documents a été bâti autour d'une dimension dialogique de la construction des savoirs. Ce processus, dont il sera question dans la deuxième partie, implique une réflexion autour des différentes composantes du dispositif : des objets aux textes, de la spatialisation à la scénographie, du choix des dispositifs de médiation au séquençage du discours. Il est complété par un autre acte de médiation spécifique toujours fondé sur le dialogue, à savoir la conception et la réalisation de la visite guidée dont nous rendons compte dans la troisième partie.

[63] Expôt : « concept désignant tous les objets au sens large, incluant donc les matériaux visuels, sonores, tactiles ou olfactifs, susceptibles d'être porteurs de sens dans le cadre d'une exposition » (Gonseth, 2000, p. 157). Ou encore : « unité élémentaire mise en *exposition*, quelles qu'en soient la nature et la forme, qu'il s'agisse d'une vraie chose, d'un original ou d'un substitut, d'une image ou d'un son. Selon la forme prise par l'exposition et sa nature, il peut s'agir d'un simple *objet de musée*, d'une *unité écologique* ou même d'une *installation* complexe » (Desvallées, 1998, p. 223).

Deuxième partie

La mise en exposition ou la logique du visuel et du spatial[64]

Bravo pour cette manière originale et réaliste de nous faire vivre les réalités trop peu connues de cette époque. Très belle mise en scène pleine d'idées intéressantes mettant avantageusement en valeur archives orales, écrites et images.

B.
[Livre d'or de l'exposition]

64 Certains éléments développés au sein de cette deuxième partie ont déjà été amorcés et évoqués dans Dotti (2023b).

Dans une exposition, tout est communication. Cet outil dialectique est un espace structuré et organisé à l'intérieur duquel les visiteurs et visiteuses circulent et tracent des itinéraires au milieu d'objets, d'images et de langages mis en scène pour être montrés et regardés selon une stratégie communicationnelle façonnée par un ensemble d'éléments discursifs et lexicaux (Poli, 2002). En tant que lieu d'échanges informatifs, l'exposition donne forme à une représentation d'une réalité sociale à partir d'une interaction entre des objets et le public pour qui elle a été conçue. L'appareil didactique est constitué par l'assortiment d'éléments et d'instruments qui garantissent la transmission et la communication des savoirs liés au dispositif expographique, soit la mise en scène dans son ensemble (Malagugini, 2008). Dans ce cadre, langage visuel et langage spatial collaborent et s'influencent mutuellement dans la réalisation d'une exposition (Houtgraaf & Negri, 2020).

Le discours expographique incarne un dialogue entre les faits et événements du passé, les acteurs et actrices participant à la construction de la trame, et l'apparat langagier mobilisé pour mettre en scène cette représentation de la réalité. S'agissant d'une exposition ayant trait à l'histoire, le commissaire d'exposition a ici recours à sa créativité sur les plans de l'interprétation et de la rédaction. Il s'agit de poursuivre la réflexion inhérente à la représentation du passé en tant que fabrication d'une image de ce qui a été, selon les modes communicationnels et d'écriture du média expositionnel. À ce propos, alors que «*le caractère ultimement narratif de l'histoire*» (Ricœur, 1983, p. 165) influence l'organisation du discours expographique, le format d'écriture spatiale et visuelle dépasse la linéarité narrative et permet aux visiteurs et visiteuses de retravailler la logique de la trame et de s'approprier la production du savoir lors de la visite.

En tant que système complexe, le dispositif expositionnel traduit une figuration de l'intention expographique et la rend intelligible par ses formes. Suivant la nature du dispositif et du sujet traité, *la logique du visuel et du spatial* se comporte de manière très différente, rendant plus compliquée sa définition. Elle se compose de deux grands moments, qui se croisent et se superposent, tant sur le plan temporel

qu'opérationnel, leurs activités étant poreuses et perméables les unes par rapport aux autres : la *conception* et la *réalisation*. Le basculement dans cette logique marque le début du processus de création matérielle de l'exposition (Davallon, 1999) et prolonge le travail de transposition du savoir déjà entamé lors de la quête du contenu.

3 Conception

Premier acte de création de l'exposition, l'idée est nourrie et orientée par les résultats des recherches scientifiques, le repérage et la création de collections. Elle se transforme également par la sélection et la transfiguration des objets en vue d'une nouvelle interprétation lors de la phase de réception par le public (Chaumier, 2012).

Avec la conception, le processus expositionnel entre dans une phase de réification, c'est-à-dire de mise en forme de l'idée et des concepts développés en son sein. À partir de la trame, le contenu du discours expographique est projeté et déployé dans un espace d'abord virtuel, puis réel. Le temps de la programmation cède la place à celui de la production, bien que, de même que tout au long du projet, des formes de perméabilité et d'échange caractérisent leur relation, dans une influence mutuelle et dont l'avancée peut être, par moments, synchronique. La conception est ainsi la transition entre le contenu exposable et l'acte de création, la fabrication tangible d'un instrument par lequel communiquer un message (Davallon, 1999).

Concevoir une exposition peut s'apparenter à l'écriture d'un ouvrage tridimensionnel où objets, matériaux, médias et techniques multiples composent « le tissu des signifiants qui constitue l'œuvre » (Barthes, 2015, p. 16). Le projet d'exposition est un acte de communication au sein duquel l'expographie œuvre au niveau de la syntaxe du discours, alors que la scénographie travaille sur la dimension morphologique du

geste de monstration et de son expressivité. La création scénographique visualise la mise en scène du récit expographique (Caliari, 2003). Dans ce cadre, le travail du concepteur se développe dans le maintien de la cohérence sémiotique d'un dispositif à matériaux variés, il « agit comme le ferait l'homme de langage qui choisit le mot juste. Cependant, à la différence de celui-ci, il n'ouvre pas un dictionnaire mais le monde, la réalité, le quotidien » (Davallon, 1986, p. 244).

Par les thématiques traitées et par le contenu mis en scène, le registre historique (ou sociohistorique) joue ici d'un effet de cadrage dans l'exposition. Les connaissances épistémologiques disciplinaires nourrissent le contenu d'apports indispensables au développement du projet. Cependant, avec cette deuxième partie du processus, nous entrons dans un territoire conceptuel qui se développe autour d'autres logiques, essentiellement communicationnelles. Par conséquent, la conception de l'exposition implique une forme d'autonomie face à la discipline de référence qui est exposée (Chaumier, 2018). Apports théoriques et apports analytiques ancrés dans la démarche historienne se conjuguent dans un dispositif de transmission.

L'exposition est une *situation de discours* (Poli, 2002) au sein d'un ensemble de *situations de discours* (Veron & Levasseur, 1991). Il s'agit là de coucher sur le papier les premières idées, les ébauches d'un futur scénario d'exposition, rédigeant une note d'intention qui explicite l'orientation et les grandes lignes venant structurer le projet. Par la suite, les bornes chronologiques et géographiques de la thématique sont indiquées, ainsi que la typologie d'objets venant structurer le discours expographique. Le commissaire esquisse ainsi le futur visage de l'exposition. La note d'intention est le document qui fournit les bases pour la communication avec le reste de l'équipe et à partir duquel il sera possible de formuler des demandes de financement (Benaiteau *et al.*, 2021).

Conceptualisation

Les bornes structurelles

La conceptualisation est un geste de fabrication d'un monde de sens à partir d'un modèle conceptuel destiné à prendre forme dans l'espace. Elle correspond, dans un premier temps, à la phase d'élaboration du contenu, du propos expographique. C'est un acte d'abstraction, d'organisation et de délimitation du contenu en vue de sa transfiguration en

matériel exposable. C'est un geste de dialectisation du sujet, qui vise à rendre accessibles des connaissances complexes, mais c'est aussi un acte de production de savoirs, puisqu'il en propose un éclairage sous de nouvelles perspectives de questionnement et d'interprétation, en lien avec les objectifs préfixés :

> Il s'agit à partir de ressources qui peuvent être des « choses » – œuvres, objets, vestiges, instruments, dispositifs, documents, monuments, lieux, etc. – ou des savoirs – connaissances, histoires, discours, témoignages, etc. – de dégager leur potentialité « expositive », autrement dit ce qu'ils peuvent permettre de faire du point de vue de l'exposition et selon quelle *idée* – on parle parfois aussi de son propos. (Davallon, 2010, p. 235-236)

L'exposition devient un point de fuite qui transperce le quotidien pour amener les visiteurs et les visiteuses dans un autre espace topique régi par la dimension de l'éloignement temporel. S'articule ainsi la fabrication du discours expographique, fondement de la création du dispositif médiatique. Imaginer et concevoir le microcosme de l'exposition implique de travailler à tisser des liens entre deux univers interdépendants : réalité et fiction. L'univers réel ou référentiel concerne les objets et les témoignages exposés ; l'univers fictif est celui propre à la mise en scène de l'exposition : « la prise en compte du caractère fictif ou "réel" de l'exposition détermine alors la façon dont le visiteur construit son rapport avec elle et par conséquent quel degré d'implication, de réflexion elle va engager chez lui » (Sunier, 1997, p. 197).

Dans l'écriture de l'histoire, la phase de circonscription est une étape indispensable : une période, un objet et un lieu. Et même si la recherche est en soi interminable, un texte – et il en va de même pour le discours expographique – doit avoir une conclusion, ce qui influence son architecture à partir de l'introduction (De Certeau, 1975). Les éléments de la configuration narrative dépendent de l'histoire que l'on souhaite raconter, de l'éclairage des actions et du vécu de certain·es acteurs et actrices historiques qui prennent part au récit, tout comme du public auquel l'on s'adresse et qui s'approprie la narration lors de la lecture (Ricœur, 1983).

Le discours expographique porte sur la naissance des institutions hospitalières, asilaires et pénitentiaires modernes et s'immisce au cœur des rapports de force qui les caractérisent, en les abordant de manière chronologique et morphologique à la fois (Ginzburg, 2008).

L'intérêt de se pencher sur les figures des indigent·es, des détenu·es et des aliéné·es, de même que sur les différentes institutions spécialisées dans leur prise en charge, réside dans leur complémentarité et dans le contexte de fabrication de ces figures. Se ramifient ainsi trois thématiques spécifiques, qui, par leur perméabilité, travaillent à la construction de la thématique globale dans une narration coparticipante.

La périodisation

Comme évoqué en introduction de cet ouvrage, l'exposition couvre le contexte genevois du début du XIX^e^ au début du XX^e^ siècle. Ces bornes temporelles s'expliquent par les conditions particulières qui apparaissent dans l'Europe occidentale. Dans les années 1820-1830, l'État de droit paraît s'y implanter de manière définitive, accompagné de quelques vestiges de l'Ancien Régime, engagés toutefois dans un processus de déclin. Le capitalisme comporte de nouveaux rapports de production ; les conditions d'industrialisation et l'urbanisation des territoires qui en découle font de la pauvreté un phénomène central, qui préoccupe les élites au XIX^e^ siècle (Gueslin, 1999). Catalyseur de tous les maux, la ville est un lieu de corruption qui exacerbe la menace sociale. Le développement urbain, avec ses espaces obscurs et ténébreux où règnent désordre et saleté, engendre la progression d'un sentiment de peur alimenté par la misère, le vice et le crime qui sévissent dans les abysses de la société (Kalifa, 2013).

Ce changement structurel des formations sociales, caractérisé par l'idéologie du travail, entraîne un mouvement de reconfiguration des formes de marginalité, articulé entre, d'une part, la revalorisation d'un certain nombre de catégories de personnes anciennement marginalisées, mais qui désormais correspondent au nouveau tissu socio-urbain et, d'autre part, la création de nouvelles catégories de marginalisé·es selon la loi de l'utilité (Schmitt, 1978). Dans ce cadre, le développement de l'aliénisme et de l'hygiénisme marque les premiers pas d'une médicalisation progressive, lente mais certaine, et d'une interprétation médicale des actes et comportements divers qui ne correspondent pas aux conventions en vigueur : ce sont les prémices de l'affirmation du prisme médical dans les rapports de savoir-pouvoir inhérents au phénomène de la déviance.

Le XIX^e^ siècle est certes le théâtre de la séparation des classes laborieuses d'avec les classes dangereuses par la « frontière de respectabilité » (Perrot, 2001, p. 14). Cependant, l'imaginaire de ce revers social

ne se vide pas pour autant. En gestation perpétuelle, d'autres figures du désordre viennent le peupler et rejoignent celles qui survivent aux modifications des systèmes de croyances et de représentations. En ce début du siècle, l'envers de la société se soude autour de l'expression, au caractère parfois sordide, des *bas-fonds*. Il se compose de trois traits fondamentaux : des lieux (taudis, bouges, égouts, etc.), des personnes (criminel·les, indigent·es, aliéné·es, etc.) et des comportements (vol, promiscuité, alcoolisme, folie, jeux de hasard, fainéantise, etc.). Toutefois, à côté de ces emplacements sales, misérables et repoussants, le peuple des bas-fonds investit malgré lui des lieux d'enfermement préposés à l'exercice de l'ordre, où règnent autorité, morale et redressement : les asiles d'aliéné·es, les prisons, les hospices ou les *workhouses*. Autant d'endroits à la forte charge symbolique, d'un monde à l'envers assimilé à l'enfer qui engloutit dans ses cercles les résidus de la société voués à l'infamie (Kalifa, 2013).

Le début du XIX^e^ siècle trace les grandes lignes d'un système de répression qui a des répercussions importantes encore dans le monde contemporain. Le choix de clore l'exposition au début du XX^e^ siècle s'explique par des événements majeurs ayant bouleversé l'Europe jusque dans sa composition territoriale, c'est-à-dire les deux guerres mondiales et la crise de 1929 : des phénomènes d'une envergure capable de remodeler l'imaginaire collectif de la société et de distiller, une fois de plus, d'autres figures de la marge, entre novation et récupération.

La thématisation

La thématisation de l'exposition procède par un mouvement vertical et circulaire. C'est le premier découpage thématique qui dégage les messages principaux que l'on souhaite communiquer. Le grand thème englobant le projet recouvre l'intention de raconter le projet de société genevois, l'éclairant à partir des aspects enfouis de l'histoire, en les rendant protagonistes du récit. Afin d'en concevoir la narration, trois objets d'étude constituent le cœur de l'exposition : indigent·es, détenu·es, aliéné·es. En outre, thématiser est aussi une manière de maîtriser une temporalité :

> L'exploration d'une idée, l'écriture d'un scénario ou la mise en scène d'un poème cernent les images avec des mots et se concrétisent peu à peu, à la manière d'un article ou d'un livre, en une représentation dotée d'un titre, décomposable en chapitres ou en strophes fréquemment

> dotés de sous-titres, chapitres ou strophes décomposables en secteurs souvent dotés de sous-sous-titres, secteurs décomposables en expôts. (Gonseth, 2000, p. 157)

Le développement des sciences criminelles et médicales, mais aussi psychologiques et pédagogiques, encadré par une forte emprise philanthropique, produit une volonté de classification normative qui se reflète dans la naissance et l'évolution des institutions qui prennent en charge ces populations et leur spécialisation relative. Cela induit aussi de nouveaux rapports entre savoir et pouvoir. Les formes de rationalisation façonnant ces classifications restent poreuses dans leurs pratiques. Nul ne doute des immenses différences repérables entre les figures du pauvre, de l'aliéné, ou du détenu ; mais dans la singularité de leurs conditions, plusieurs éléments réunissent le processus, volontaire ou involontaire, dans lequel elles se trouvent engagées : la disqualification sociale qui entraîne un certain isolement et la perte, totale ou partielle, réversible ou irréversible, du pouvoir contractuel dans le jeu social. Or, si les institutions agissent parfois de manière imbriquée autour d'un même sujet, il en va de même des prises en charge institutionnelles dans les trajets de vie de certaines personnes.

La thématisation des contenus se traduit ainsi dans un découpage d'espaces lors de la production du récit expographique :

> Parce qu'elle fonctionne comme un dispositif sémantique et communicationnel, toute exposition traite d'un thème principal et de sous thèmes qui s'y rattachent. Par ailleurs, on sait qu'elle peut être envisagée comme une archive, à savoir comme le prolongement, l'interprétant, d'un ensemble de savoirs et de points de vue qui circulent dans l'espace des connaissances et des questionnements d'une société à un moment donné. (Poli, 2010, p. 8)

Les différentes parties de l'exposition souhaitent mettre en tension le discours et les pratiques des élites économiques et politiques qui prennent forme dans l'univers institutionnel avec les récits des personnes concernées. L'alternance du discours des élites avec des lettres d'indigent·es, de détenu·es et d'aliéné·es permet la mise en intrigue d'une histoire des marges de la société qui ne soit pas une simple histoire des institutions destinées à la prise en charge des personnes s'étant écartées d'une ligne de conduite souhaitable, mais qui révèle, en leur donnant la parole, comment ces mesures institutionnelles impactent la vie des personnes en question.

Comme pour beaucoup d'autres domaines et institutions, l'histoire médicale a souvent été une histoire d'en haut, surplombante, où les médecins et les progrès techniques dont ils étaient les auteurs ont joué un rôle de protagonistes. La forte hiérarchisation de ce domaine étant sûrement complice de l'écriture de son histoire, à côté des vedettes qui monopolisent le savoir médical gravitent, disqualifiés et marginalisés, les savoirs des malades et des infirmiers, autrement dit les *savoirs assujettis* (Foucault, 1997). C'est pourquoi le point de vue du patient se révèle si important en tant que contrepoids dans la compréhension de ce phénomène et de son évolution (Porter, 1985). À ce propos, grâce aux lettres, il sera possible d'appréhender le couple description-action, le premier élément nous renseignant sur les conditions de vie des personnes quand le second nous indique les tactiques mises en place pour s'approprier des espaces de pouvoir afin d'améliorer son propre sort.

L'échafaudage narratif

La polyphonie énonciative

Raconter le rapport entre pauvreté et assistance, entre crime et détention, ou encore entre aliénation mentale et pratiques asilaires engage la personne qui s'y attelle dans une quête de vérité à multiples facettes. Dans ce cadre, la souffrance se présente comme un catalyseur de l'approche de l'histoire du discontinu, de la mort au divorce, de la violence aux migrations. Celle-ci se raréfie proportionnellement à l'effacement des mémoires au fur et à mesure de l'éloignement des temps (Farge, 1997). La période choisie, le XIX^{e} siècle, assigne d'emblée la forme écrite aux témoignages disponibles, avec aussi les débuts de la photographie, dont quelques exemplaires sont accessibles selon la thématique choisie.

Recourir à la polyphonie énonciative signifie œuvrer à une forme de co-visibilité des acteurs et des actrices et des objets matériels pour produire du sens, puisant dans des rythmes multiples. Cela permet, en outre, « de ne rejeter aucun point de vue, quel que soit le crédit que l'on accorde à chacun d'eux » (Jacobi, 2017, p. 160). Au niveau de l'écriture, une première distinction concerne les acteurs et les actrices du passé et s'articule entre une vision d'en haut et une vision d'en bas. Distincts et complémentaires, ces angles de vision représentent deux parts d'un même récit et seule leur mise en confrontation permet de se rapprocher au mieux d'une réalité qui reste toutefois soumise à des limites narratives.

La vision d'en haut, subjuguée par des idées et théories préconçues qui nourrissent l'interprétation des faits (Cru, 1967), est indispensable pour comprendre les grands paradigmes contre et à l'intérieur desquels œuvre la population. En effet, il s'agit de croiser les deux regards, les avis des élites sur ces secteurs de la société et les paroles des intéressé·es, sans quoi la compréhension de ces dernières ne peut guère être envisagée : « cette interrogation du singulier face au social commun redécouvre d'une autre manière les positions des dominants face aux dominés et, réciproquement, brise des généralisations rapides et des stéréotypes durables, détaille des paysages et des figures méconnus » (Farge, 2013, p. 11).

Ainsi, pour appréhender les lettres des détenu·es, des indigent·es et des aliéné·es, il est nécessaire de connaître les pratiques et les grands discours qui influencent et limitent l'action des personnes directement concernées. Il s'agit de saisir et de montrer leurs influences sur les vies et les processus de production de l'écriture de ces parties de la population, qui sont confrontées, pour une raison ou pour une autre, à un certain moment de leur existence, à l'appareil institutionnel étatique. Quelques papiers administratifs seront aussi présents dans chaque espace thématique, afin de montrer la réponse des autorités à une demande précise.

Le contexte et le cadre historique établis, la vision d'en bas – ou de près –, celle *à ras le sol*, par la singularité et la signification des expériences, dépeint, à mesure d'être humain, ces différentes réalités. Elle redirige la focale vers l'expérience vécue en la plaçant sous la loupe d'un microscope. Par les faits psychologiques et les sentiments qui rendent significatif un phénomène, elle retrace le sens des détails qui constituent les événements, permettant de pallier la partialité d'une réalité illusoire qui découle de la seule vision d'en haut (Cru, 1967) : « c'est à l'échelle des individus singuliers qu'il faut tenter d'établir un paysage où sont visibles les différences observables dans les attitudes et les comportements de chacun » (Farge, 2013, p. 10).

La mobilisation de témoignages met en exergue l'agentivité des personnages, qui fait écho au schéma narratif actantiel développé par Greimas (1966). Le discours expographique se compose d'une multitude d'histoires ou de fragments d'histoires relatées par les lettres que nous injectons dans la narration et qui éclairent autant de micro-univers. Les forces et les dynamiques de pouvoir prennent forme dans les actions d'après les acteurs et actrices historiques présent·es et leurs

relations interpersonnelles. Les lettres écrites par les détenu·es, les aliéné·es, ou encore les indigent·es partagent des points communs, nonobstant le fait que chaque thématique comporte des spécificités et que chaque situation de vie est unique.

En règle générale, elles témoignent de conditions d'existence, pour la plupart misérables, et la recherche d'une vie meilleure. La narration présente dès lors un investissement thématique qui se réalise dans cette *quête*. En ce qui concerne les sphères d'action, les similitudes qui caractérisent les personnages du récit que nous avons mis en scène permettent d'établir des classes d'acteurs et d'actrices, des *actants*, à partir du corpus de l'ensemble des lettres qui constituent le noyau de l'exposition. Le personnage principal (*sujet*) qui rédige la lettre est motivé par la difficulté de son quotidien (*destinateur*) qu'il cherche à améliorer (*objet*) pour son propre bien ou pour celui des membres de sa famille (*destinataires*). Les philanthropes, les élites, les institutions et leurs représentants incarnent à la foi le rôle d'*opposants* et/ou d'*adjuvants*, suivant les cas de figure, ils ont le pouvoir de maintenir les sujets dans leurs conditions de vie, d'améliorer ou de faire empirer celles-ci. Leur manière d'agir joue sur le fil d'une ambiguïté qui caractérise l'approche des problématiques liées à ces secteurs de la société : combattre la pauvreté ou combattre la ou le pauvre, combattre la criminalité ou combattre la ou le criminel·le, combattre l'aliénation ou combattre l'aliéné·e.

Se produit alors un croisement de regards concernant les thématiques : surplombant et impersonnel pour les uns, individuel et intime pour les autres. Ce basculement de focale implique un changement de vision et rapproche le public de là où l'on observe un phénomène pour en saisir la profondeur et la complexité. Le recours à une pluralité de voix au sein du discours expographique entraîne un travail de sélection important qui transforme le commissaire en énonciateur principal, plus ou moins audible, plus ou moins visible, plus au moins engagé et assumé. C'est lui en effet qui sélectionne les acteurs et les actrices et distribue la parole, l'efface ou la met en relief, déterminant le contenu de l'énoncé dans une mosaïque narrative.

L'exposition reflète un angle d'attaque qui est propre à son concepteur, une manière d'exhiber et de présenter des contenus qui véhicule une opinion personnelle située dans un temps et un espace. L'écriture polyphonique opère à ce moment une superposition de points de vue venant complexifier le récit (Jacobi, 2005), allant jusqu'à tresser les différents récits entre eux. L'orchestration de cette multivocalité

accompagne le public à la rencontre d'une reconstitution des présents du passé, du vécu des acteurs et des actrices, avec leurs incertitudes et leurs préoccupations. Elle confère aux témoignages un caractère mobile et vivant. Dans cette narration historique, les lettres s'intercalent avec la présentation d'éléments factuels et contextuels, créant le cadre qui permet de faire résonner les vécus personnels confiés au papier.

Absence et présence

L'exposition historique se décline comme une construction narratologique qui s'articule autour de l'absence et de la présence : l'absence des acteurs et des actrices du passé, la présence de leurs témoignages. La mise en scène des traces laissées nous permet de donner la parole aux absent·es, mais dans le temps présent, de manière à saisir le *discours de l'absent* (De Certeau, 1975). L'évocation de vies passées tisse la reconstruction fictionnelle, basée sur des événements réels, d'un monde disparu. Ainsi, le langage possède un pouvoir de transfiguration. Il « permet de parler des morts comme s'ils étaient vivants, des événements passés comme s'ils étaient présents, du lointain comme s'il était proche, et du caché comme s'il était apparent » (Pomian, 1987, p. 37). En miroir, la présence d'une lettre ou d'un ouvrage évoque l'absence de la personne l'ayant rédigé (Debary & Turgeon, 2007).

Absence et présence sont deux éléments à la fois complémentaires et aux antipodes l'un de l'autre qui caractérisent la mise en tension discursive du récit que nous avons imaginé, et cela à plusieurs niveaux. Notre écriture s'inscrit dans le sillage des travaux d'historien·nes qui, depuis les années 1960-1970, remettent en discussion une écriture de l'histoire orchestrée à partir du centre, en décalant le point d'observation de la société vers ses confins et vers le singulier. Les zones d'ombre se trouvent sous les réflecteurs et des voix longtemps réduites au silence retentissent depuis les marges de l'histoire. Quant à la pluriénonciation, par la mise en exergue de contrepoids et dissonances, elle joue également sur le rapport entre inclusion et exclusion. La tension se révèle, d'une part, entre les trois catégories de personnes (détenu·es, indigent·es et aliéné·es) et le reste de la société, d'autre part aussi dans la comparaison entre les trois catégories, dans la tentative de restituer une existence réelle à des figurations imaginaires.

Sélectionner et présenter des lettres d'indigent·es, de détenu·es, et d'aliéné·es renverse le paradigme du visible et offre des espaces d'expression à des personnes longtemps reléguées à subir un discours sans

pouvoir se prononcer. Les anonymes sortent de la masse d'invisibles du paysage social et deviennent protagonistes l'espace d'un instant. La mise en exposition cherche ainsi à donner à voir une figure infigurable qui reflète une constante des politiques gouvernementales dans la perception et la gestion d'une partie de la fraction la plus vulnérable de la société. C'est un monde submergé qui sort de l'ombre, participant à la réécriture de sa propre représentation. Souvenirs, traces mémorielles, objets, photos et documents du passé sont chargés d'histoire locale, ancrés dans le paysage historique et géographique genevois. Ils éclairent, par leur inscription au sein d'une mise en scène, une autre facette de la société, fruit de choix historiens et narratifs.

Le registre des objets

Les expôts comme vecteurs d'intelligibilité

Exposer équivaut à fabriquer un univers. Objets et documents, par leur singularité et leurs significations, représentent les composantes de l'exposition, tasseaux du récit et prétextes à la narration. Objets et documents permettent de matérialiser les savoirs et les connaissances par leur présentation, car « l'exposition est d'abord et avant tout un ensemble d'objets agencés spatialement » (Davallon, 1996, p. 398). Allant du particulier au général, il s'agit de faire émerger les éléments singuliers susceptibles de participer au couple transmission-compréhension de l'ensemble du propos (Bonnot, 2002).

Par leur présence, les objets renvoient l'image de quelque chose d'enfoui, d'une personne disparue ; ils nous rappellent le passé et évoquent une mémoire en l'absence de la personne les ayant fabriqués, possédés, s'en étant servi : « subrepticement, le passé se loge dans les objets de la vie quotidienne, dans les sensations qu'ils éveillent et qui lui servent de supports mnémoniques » (Debary & Turgeon, 2007, p. 2). Indépendamment de la valeur qu'on leur accorde, les objets sont le témoignage d'une culture matérielle ayant survécu dans le temps, ce sont les signes tangibles d'un événement. Fabriqués, utilisés, échangés, ils témoignent de l'activité humaine et des rapports sociaux, et participent à la fabrication des représentations symboliques d'une société (Bonnot, 2002).

À des degrés de potentialité divers, objets et documents permettent de raconter des situations et des événements suivant la valeur et le sens que leur attribue le commissaire-concepteur, en puisant aux racines de leur portée interprétative (Malagugini, 2008). Ils représentent la réalité

palpable avec laquelle on peut composer pour donner forme à l'idée sur laquelle se fonde l'exposition. L'intérêt de l'objet, inséré dans la trame discursive, doit être immédiatement identifié et saisi (Mathevet, 1998). Or, si tout objet historique témoigne d'un passé, d'un vécu, jusqu'à véhiculer l'opinion de l'auteur·trice, il est muet : « les objets ne parlent pas, ne témoignent pas et n'ont pas de mémoire ; ils ont besoin de rencontrer le regard et la voix d'un sujet pour parvenir à s'exprimer » (Gonseth, 2000, p. 162).

C'est là que réside le pouvoir du commissaire de l'exposition et de ses choix expographiques. C'est lui qui attribue une signification à l'objet et qui décide ce qu'il cherchera à communiquer aux futur·es visiteurs et visiteuses. L'objet est polysémique et c'est au chargé de projet que revient la tâche de le faire parler, de lui donner du sens à l'intérieur de la syntaxe qui constitue la trame de l'exposition : « l'objet est le support matériel d'un regard participant à la construction d'un propos » (Hainard, 2007, p. 131). La production discursive transforme l'objet en objet muséalisé et lui confère une nouvelle signification coconstruite avec les autres éléments qui composent l'apparat narratif. De ce fait, un même objet peut revêtir des significations différentes selon la place qui lui a été attribuée.

Gonseth insiste sur la nécessité de concevoir les objets au-delà de leur simple nature substantielle, de prendre en considération la valeur presque immatérielle des *idées d'objet* et leur charge symbolique. Mobilisés dans le cadre d'une exposition, les objets « sont susceptibles d'éclater en images et mots dès que le propos développé leur accorde la place qu'ils méritent » (2000, p. 156). Les expôts interagissent avec la scénographie tout en étant des composantes de cette dernière. Le sens qu'on leur attribue dépend des expôts eux-mêmes, des rapprochements avec d'autres expôts, mais aussi de leur mise en scène (Delarge, 2014).

Lorsqu'un nouvel objet est inséré au milieu d'autres objets, au sein d'un espace préposé à l'exposition, « il n'est pas rare qu'il provoque alors des transformations importantes dans le système d'accueil, en fonction de l'information (scientifique, symbolique, esthétique…) qu'il transmet par spécialistes interposés (maîtres de sa lecture) » (Gonseth, 1984, p. 18). Appréhender la dimension testimoniale et symbolique d'un objet au sein d'un discours expographique relève, dans un premier temps, d'une démarche de restitution à la fois textuelle et formelle et, dans un second temps, d'une démarche interprétative de la part des publics. Le processus de restitution débute par une sélection

et l'acquisition de connaissances et d'informations afin de faire ressortir la substance des objets qui en justifie la présence.

Dans cette nouvelle mise en scène, les documents conservés dans les liasses d'archives sont exposés à un nouveau public, différent de celui auquel ils étaient originairement destinés. Ce nouveau statut en change la fonction et les adapte au contexte de l'exposition : « ce n'est pas tant le passé de l'objet qui intéresse le muséographe que l'utilisation présente qu'il peut en faire » (Hainard, 2007, p. 133). Tout comme on fabrique un objet, on fabrique aussi l'objet d'exposition, on lui assigne une nouvelle signification, un nouveau statut énonciatif. L'utilisation des objets au sein de l'exposition dépend à la fois de leur fonction primaire (lettres, livres, images, cartes topographiques œuvrent à la transmission d'un message) et des savoirs sociohistoriques par lesquels ils sont compris.

Les objets sont source d'information et d'apprentissage. À cet égard, l'usage didactique de tout document s'articule autour de trois différents niveaux progressifs, pouvant opérer de manière simultanée : le document peut servir à illustrer un propos (c'est l'utilisation la plus banale et fréquente) ; à organiser les savoirs autour d'une thématique et à favoriser une forme de généralisation par méthode inductive ; il peut initier à la méthode historique, encourageant l'émergence d'hypothèses (Dancel, 1999).

Lettres et billets : témoins du passé

Une lettre est un espace qui recueille une dimension intime de l'existence, elle révèle des fragments de vie d'une personne dont on ignore parfois les autres éléments et les périples de son parcours. La lettre est porteuse de quelques bribes d'un monde minuscule, déchiré, fragmenté et mal connu qui exerce une forme de fascination (Farge, 2003). Empreintes sédimentées du passé, souvenirs matériels de vies ordinaires, ces traces ouvrent à des *existences graphiques* (Artières, 2000) qui parfois « n'ont et n'auront plus jamais d'existence qu'à l'abri précaire de ces mots » (Foucault, 2001a, p. 242). Et c'est à partir de ces mots que la structuration du discours expographique peut se projeter dans son contenu d'abord, et dans sa forme ensuite.

Toute lettre est un lieu-intervalle que le travail historien s'approprie en le transformant en un objet. La signification du discours historique se trouve ainsi enrichie par des singularités et des existences, au travers de cette parole, dans son articulation avec les événements du collectif. Les « témoignages singuliers sont la substance même de la

réflexion historique » (Farge, 1997, p. 70). Lettre après lettre, témoignage après témoignage, se dessine un complément de réalité. Cela contribue au développement d'une pluralité de voix qui remue constamment l'écriture de l'histoire et qui en ébranle les évidences, qui la fragilisent pour la redessiner.

Le recours à la langue orale a longtemps été la seule manière de s'approprier un espace d'action et d'invention dans un rapport subi de culture et de pouvoir, entraînant le développement de formes et de stratégies très articulées que l'écriture mettra longtemps à égaler, sans y parvenir complètement (Portelli, 1985). Cependant, si l'histoire orale recueille la parole des exclu·es, les sortant par là même de cette condition, elle nécessite des supports technologiques récents. L'alphabétisation des masses populaires, par l'accès à la langue écrite, est elle aussi à l'origine d'un tournant majeur dans la reconstruction de pans de la société jusque-là silencieux. Les documents autographes du XIX^{e} siècle demeurent la seule trace nous permettant de retrouver la parole des subalternes et de contourner, dans la limite du possible, la déformation de la parole et de la pensée de ces personnes lorsqu'elles nous parviennent au travers du filtre déformant des dominant·es.

Cependant, dans la langue écrite, la spontanéité, l'immédiateté et l'aisance de l'oralité sont confrontées à de nouvelles règles et obstacles (syntaxe, grammaire, orthographie), autant de difficultés susceptibles d'effrayer une partie de la population moins familière avec une pratique de la correspondance, ce qui peut entraîner des sentiments de malaise (Dauphin *et al.*, 1991). Dans certains cas, l'écriture est approximative. La maîtrise limitée de la parole écrite dévoile d'emblée un écart, en matière socioculturelle, et un rapport de pouvoir entre détenu·es, aliéné·es ou indigent·es et leurs interlocuteur·trices respectif·ves. Ces derniers et dernières s'expriment dans une forme qui est davantage celle des institutions et des élites.

De surcroît, savoir lire et écrire n'implique pas systématiquement de le faire. En effet, le recours à l'épistolarité nécessite des circonstances qui en rendent l'utilisation essentielle. La correspondance est donc le fruit d'une conjoncture entre capacité et nécessité, et les lettres que nous avons décidé de mobiliser dans le cadre de l'exposition n'échappent pas à ce constat. Si des traces nous parviennent aujourd'hui, ce n'est pas seulement grâce à l'archive qui les a conservées, mais aussi parce que la compétence s'est traduite en pratique. Ces personnes ont décidé de prendre la plume, parfois en la maîtrisant seulement dans une moindre

mesure, parfois d'une manière correcte, parce qu'une certaine condition, une certaine situation sociale le rendait nécessaire.

La motivation, sociale, juridique, économique ou familiale, reste le moteur de l'activité calligraphique. L'on écrit par nécessité ou lorsque surviennent des événements exceptionnels ; la lettre a une fonction précise et relate une demande concrète. Lorsque la personne vit une condition d'isolement – carcérale ou à l'intérieur d'un asile pour aliéné·es – ou lorsqu'elle s'adresse à une institution ou aux autorités, la distance géographique n'est plus une variable décisive. L'oralité cède ainsi la place à l'écriture.

Les usages de la communication écrite sont ainsi porteurs d'une panoplie d'informations concernant l'intime et la subjectivité de l'individu, ainsi que l'expression du lien social. Leurs évolutions révèlent autant de mutations sociales : « les différences culturelles ne sont aucunement réductibles aux seules inégalités de distribution. Au XIX^e^ siècle, les écarts les plus socialement déterminés s'inscrivent souvent dans les usages *contrastés* d'objets ou de compétences *partagés* » (Chartier, 1991, p. 9). Par la maîtrise des normes épistolaires, le dénivellement social et culturel transparaît à la lecture d'un objet dont l'utilisation se propage progressivement à l'ensemble des couches de la société (Boureau, 1991).

Comme toute forme de communication, la pratique épistolaire comporte des codes et des rituels bien précis qui s'adaptent en fonction des circonstances et des rapports entretenus entre les différentes personnes concernées, venant ainsi créer des systèmes de référence spécifiques. Intimité ou distance sont d'emblée percevables. Le vocatif de l'incipit, les salutations conclusives sont un rituel chargé de signification, puisqu'ils dévoilent la nature de la relation interpersonnelle et suggèrent ce qu'il sera autorisé de dire ou de ne pas dire dans le texte (Dauphin *et al.*, 1995).

Lorsque nous écoutons des enregistrements ou que nous lisons des lettres, nous percevons de manière subjacente l'influence du ou de la destinataire dans les enjeux de pouvoir qui caractérisent la relation entre la personne émettrice et la personne réceptrice. Processus interactif, la correspondance ne peut éluder cette question. Bien que le message soit reçu avec un décalage spatio-temporel par rapport à la communication orale, le ou la destinataire, comme interlocuteur·trice d'un dialogue suspendu, influence toujours de manière plus ou moins consciente et importante le choix des mots de l'épistolaire et les couleurs de la quotidienneté décrite.

La lettre ne raconte pas la réalité de manière transparente, plusieurs filtres s'y interposent. La personne qui rédige transcrit sur papier ses représentations, sa manière de comprendre et de concevoir les événements qu'elle décide de relater. Les différents documents présentés dans le cadre de l'exposition nous permettent d'approcher le réel, bien que celui-ci reste inatteignable. Dans les lettres et documents, tout n'est pas incontestablement vrai, mais tout a indubitablement été écrit (Portelli, 1985). Outre les imperfections de la mémoire, reste ce qu'on dit et ce qu'on ne dit pas, ce qu'on écrit et ce qu'on n'écrit pas, mais « on ne saura jamais comment les lettres ont été lues, ni quelle émotion elles ont effectivement suscitée. L'œil de l'intrus ne découvrira pas non plus le sens profond de propos apparemment anodins ou incongrus » (Dauphin *et al.*, 1995, p. 131).

La plupart des lettres sont datées, ce qui signifie que la production écrite est le plus proche possible des ressentis et de la volonté de ce que l'auteur·trice voulait raconter au moment de la rédaction, sans révision ni remaniement après coup. L'immédiateté du premier jet exprime la certitude du ressenti et de la volonté du récit de la personne. Cependant, une seule lettre, sortie de son dossier, ne peut nous révéler le fond de la pensée d'une personne, car les nuances y sont potentiellement absentes et le risque d'une fausse généralisation est fort présent (Cru, 1967). Ce premier repère temporel s'accompagne souvent d'un repère spatial. Lieu et date facilitent l'entrée dans l'instant présent de la rédaction, permettant à la ou au destinataire de se le figurer, d'en créer une image. De cette manière, la lettre enferme le quotidien, elle fige le présent ; l'instant devient éternel bien qu'incomplet.

Même quand elle est pratiquée depuis des institutions totales, et donc soumise à de fortes contraintes et à la censure, l'écriture reste un espace d'évasion et d'autonomie. Écrire permet de s'octroyer un terrain de liberté où l'on peut se réapproprier sa propre expérience de vie, si souvent régie par l'imposition d'un cadre règlementaire qui anéantit l'individualité de la personne : « comme Liberté, l'écriture n'est donc qu'un moment. Mais ce moment est l'un des plus explicites de l'Histoire, puisque l'Histoire, c'est toujours et avant tout un choix et les limites de ce choix » (Barthes, 2014, p. 20).

Lettres d'indigent·es

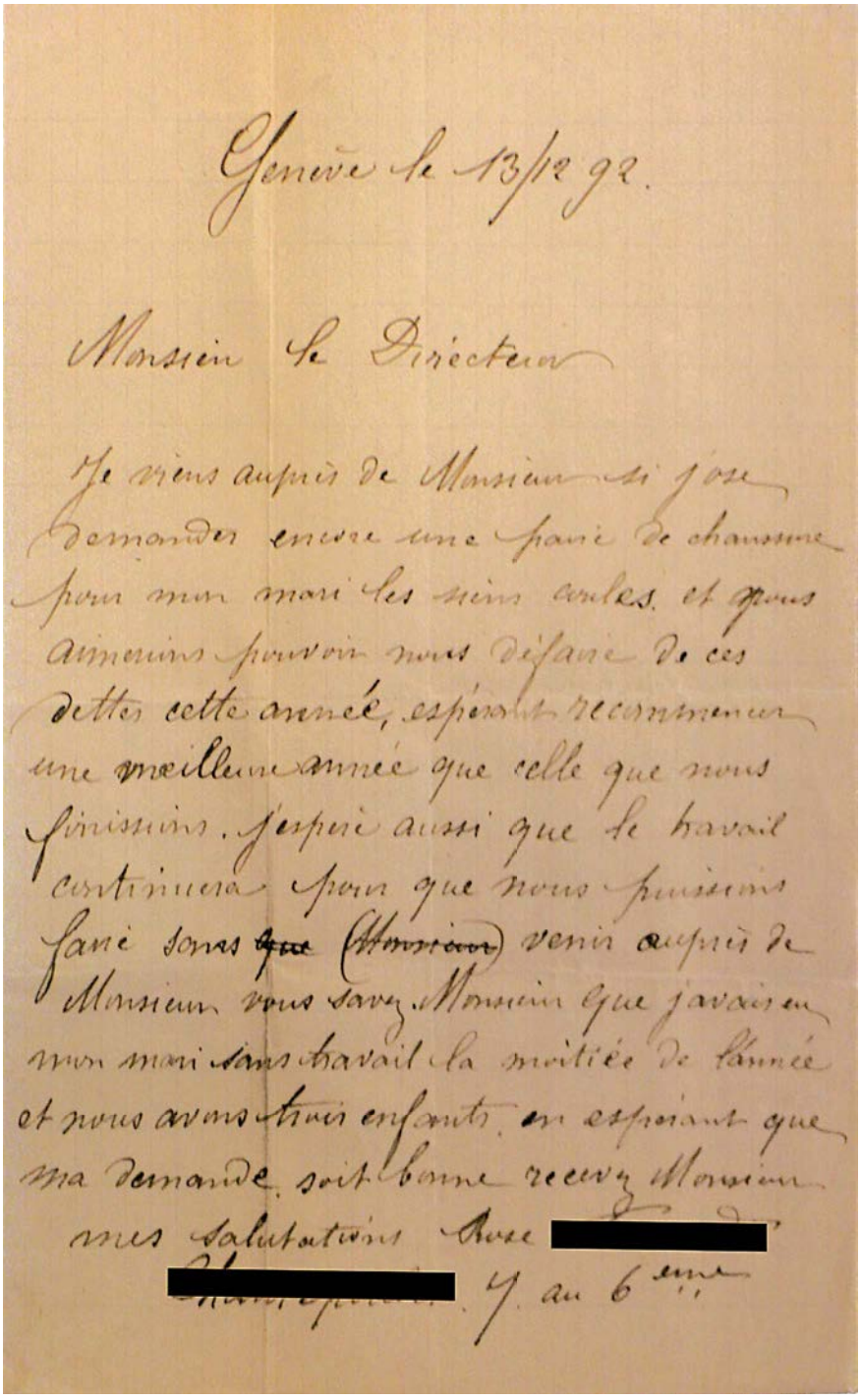
Les lettres reproduites dans le cadre de l'exposition relèvent d'un travail de sélection à partir de nombreux dossiers individuels conservés au sein des archives, traces du contact entre des personnes indigentes et les

institutions d'assistance, les bienfaiteurs et bienfaitrices, mais aussi les services de police. Elles permettent de mettre à distance des formes d'interprétation de la pauvreté qui cherchent à la figurer par des mots qui ne sont pas ceux des personnes directement concernées. Dans ce sens, leur mise en visibilité s'oppose aux silences et aux paroles jamais entendues. Elles racontent la déliaison et, mises en perspectives avec les réalités d'aujourd'hui, elles éclairent l'histoire de sa fabrication (Farge, 2004).

Ces productions écrites placent les acteurs et actrices au sein du récit de leur quotidien, des difficultés à surmonter, mais aussi des *tactiques* (De Certeau, 1980) employées afin d'exploiter les marges de manœuvre qui ont pu être dégagées en fonction des circonstances. À la croisée des sphères publique et intime, ces écrits personnels représentent la trace tangible de fragments de vie. Ces sources peignent l'ordinaire et le quotidien au travers des « mots mineurs de la souffrance et de la disqualification » (Laé, 2004, p. 87). Prises singulièrement, elles décrivent un instant particulier de la vie d'une personne ; dans leur ensemble, par leur pluri-localité, elles nous permettent d'appréhender les difficultés, les incertitudes et les capacités d'action des personnes confrontées à des situations de pauvreté au XIX^{e} siècle. Ces lettres nous offrent un autre regard par rapport aux discours institutionnels (Odier & Praz, 2019) (voir fig. 2).

L'écriture est un moyen d'améliorer sa propre condition de vie et celle de ses proches. Au travers de ces empreintes graphiques, on approche les expériences, les vécus d'une partie de la population genevoise démunie et en souffrance, qui peine à joindre les deux bouts. En cette fin de XIX^{e} siècle, les demandes d'aides concernent essentiellement l'achat d'habits, de nourriture, d'instruments de travail, le payement du loyer, ou encore des frais de voyage pour s'expatrier. La misère s'incruste dans la vie des gens, exposés aux aléas de la vie, par des chemins différents. Histoires d'abandon, de maladie, d'insécurité sociale et économique côtoient de mauvais choix ayant parfois conduit en prison.

Rendre accessibles ces lettres en dehors des archives permet de lire ce que les plus démuni·es écrivent sur leur propre compte, en dégageant d'autres facettes de la réalité sociale. Leur sélection éclaire des situations singulières et uniques, mais dont la représentativité permet une parole non seulement en leur nom propre, mais aussi au nom de toutes celles et de tous ceux dont les voix demeurent encore sous la poussière des liasses d'archives. De ces documents émergent les régularités qui tracent les spécificités propres aux situations d'indigence et du dénuement de l'époque (Odier & Praz, 2019).



Genève le 13/12 92.

Monsieur le Directeur

Je viens auprès de Monsieur si j'ose demander encore une paire de chaussure pour mon mari les siens usées. et nous aimerions pouvoir nous défaire de ces dettes cette année, espérant recommencer une meilleure année que celle que nous finissons. J'espère aussi que le travail continuera pour que nous puissions sans ~~que~~ (Monsieur) venir auprès de Monsieur vous savez Monsieur que j'avais eu mon mari sans travail la moitié de l'année et nous avons trois enfants. en espérant que ma demande soit bonne recevez Monsieur mes salutations Avec [redacted]

[redacted] 4. au 6ème

FIGURE 2 Demande de secours adressée au directeur de l'Hospice général [13.12.1892]. AEG, Archives privées 405.2.

Lettres d'aliéné·es

Les lettres d'aliéné·es – ou prétendus tel·les – sont, comme celles des deux autres thématiques, traversées par la question de la liberté. Elles racontent l'internement au plus près des personnes l'ayant directement vécu, la confrontation directe avec l'institution asilaire. La sélection a été opérée de manière à fournir une vision assez globale de l'éventail des rapports entretenus, souvent de force, avec l'asile des aliéné·es du canton de Genève. Elle s'articule autour de trois temporalités et conditions qui scandent l'expérience de l'internement : le processus conduisant à l'asile, le séjour en institution, l'éventuelle liberté retrouvée.

De ces productions écrites émergent des dénonciations de personnes se plaignant des conditions de vie au sein de l'asile des Vernets, mais aussi de la violence et de l'arbitraire subis lors de l'internement. Écrire est ici une tentative de défense. À côté de ces réclamations, des lettres demandant l'internement d'un ou d'une proche mettent en exergue ce mécanisme, faisant écho à la loi de 1838 qui régit la procédure. Tout document parvenu jusqu'à nos jours peut être considéré comme un témoignage. Sur le plan de leur valeur informative, ces écrits nous fournissent de précieux renseignements quant au processus d'internement, ainsi que concernant le quotidien de la personne lors du séjour dans l'institution : « les lettres permettent de saisir des pratiques ordinaires et des micro-événements révélateurs du vécu des personnes » (Odier & Praz, 2019, p. 21).

Le papier devient le dernier rempart face à une existence en négation dans un *lieu d'oubli*. Les subjectivités de l'univers asilaire sont alors dévoilées par les mots de celles et ceux qui l'ont habité, en adoptant leur point de vue singulier et expérientiel. Ces lettres s'opposent à la machinerie asilaire qui fabrique « des individus dont l'identité personnelle et sociale s'efface devant l'identité de patient » (Le Bras, 2018, p. 37). L'ego-document autographe est porteur d'un discours qui fait contrepoids à celui des médecins aliénistes de l'époque, ces hommes longtemps locuteurs et protagonistes incontestés de l'histoire de la psychiatrie. Il met en discussion l'hégémonie de l'institution et le rapport entre savoir et pouvoir qui en régit le fonctionnement et qui en justifie l'existence.

Sur le plan linguistique, le discours institutionnel est formaté, caractérisé par la rhétorique médicale, législative et objectivante. Quant aux lettres de patient·es, elles suivent une rhétorique beaucoup plus personnelle et intime. La lecture se confronte parfois à la difficulté d'en percer les secrets et le fond ultime lorsque le récit semble ne

rien pouvoir exprimer au-delà du délire et des fantaisies d'une imagination impétueuse. Les quelques lettres de Monsieur T. écrites à la fin du XIX[e] siècle dans l'asile des Vernets nous offrent un aperçu de cet univers, mais ces mémoires ne représentent qu'une infime partie des hommes et femmes ayant connu l'expérience de l'asile dont les traces demeurent lacunaires (fig. 3).

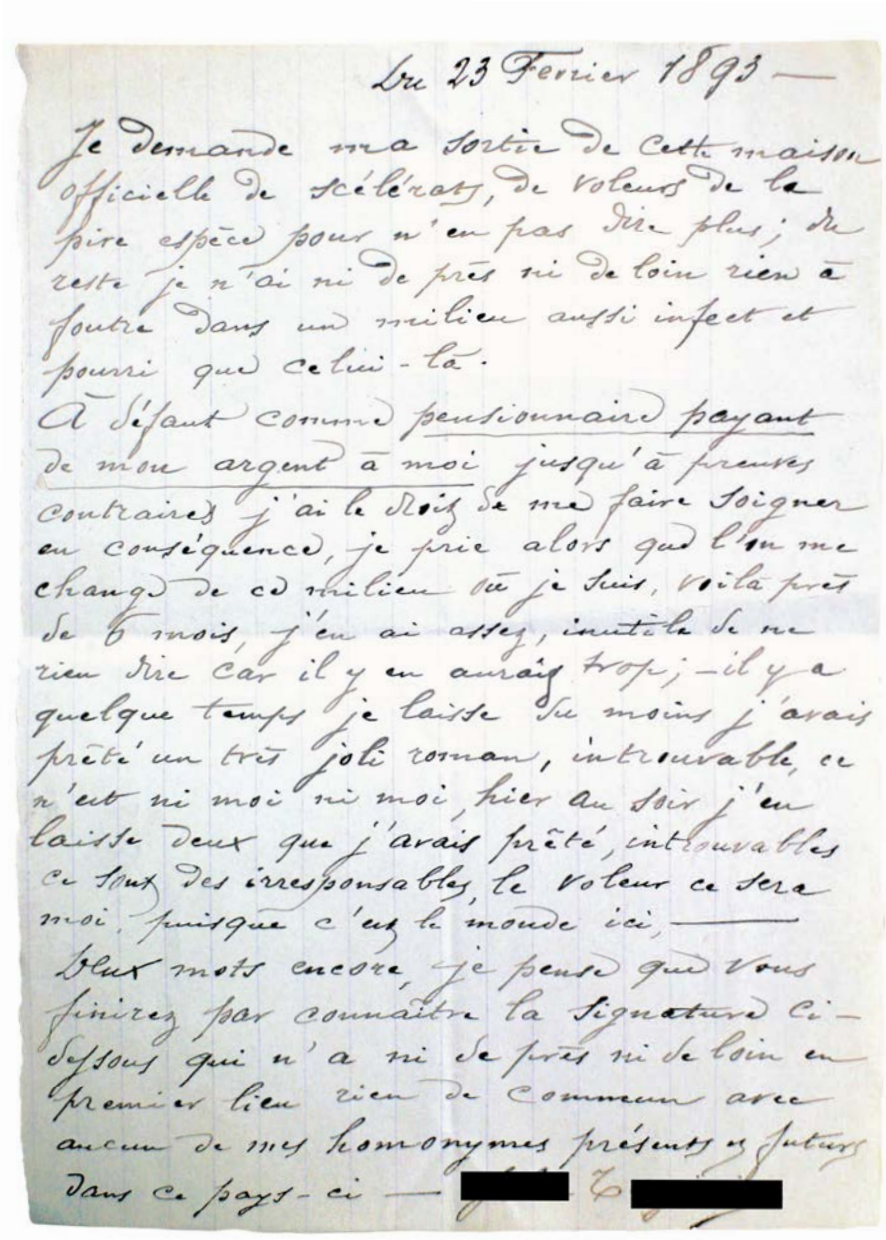
Dans un langage riche et brillant, oscillant entre ironie et souffrance, Monsieur T. s'adresse au directeur de l'asile et, à quelques occasions, à l'économe-comptable de l'institution, ancien directeur[65]. Il évoque son quotidien, les relations avec les autres pensionnaires et le personnel soignant, mais aussi et surtout la question de son internement, du rapport avec le monde extérieur, de la liberté.

Bien que chaque histoire soit différente et personnelle, parmi des dizaines et des dizaines de dossiers d'archives regroupés sous l'intitulé « Aliénés et indigents » et conservés aux Archives d'État de Genève, celui de Madame F.[66], pris dans son ensemble, se distingue plus que d'autres. La singularité de cet itinéraire individuel le fait émerger de la collection. Nous conférons ainsi à cette liasse de documents une place particulière au sein de notre narration. Avec l'histoire de Madame F., nous nous focalisons sur les traces d'un périple d'une durée de cinq ans et pouvons ainsi nous plonger dans son évolution, façonnée par les espoirs et les incertitudes.

La première lettre est adressée au directeur de la Police centrale et date de juin 1884. Madame F. y évoque un problème qui existe depuis quinze ans déjà et d'après elle, le conseiller d'État responsable du Département de justice et police est bien au courant de la situation. Rédigée dans un langage parfois peu cohérent, cette correspondance enclenche un long processus durant lequel, entre les lettres de Madame F. s'intercalent des demandes de renseignements, des enquêtes et des expertises médicales afin d'établir si cette dame est aliénée et s'il faut l'interner. En effet, bénéficiant d'une forme de protection de la part de son entourage et n'étant pas considérée comme dangereuse, elle ne peut pas être internée d'office.

[65] À partir du 1[er] janvier 1892, le docteur Johannes Martin est nommé directeur de l'asile des Vernets à la place de Louis Martin, lequel assume désormais la fonction d'économe-comptable de l'institution.

[66] Après l'exposition, l'ensemble des documents composant ce dossier a été revisité et a pris la forme d'un livre documentaire quadrilingue : Federico Dotti (prés.) (2021a). *Madame F. traces d'un internement*. RORHOF. https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/publication (consulté le 10.09.2024)



Le 23 Février 1893 —

Je demande ma sortie de cette maison officielle de scélérats, de voleurs de la pire espèce pour n'en pas dire plus; du reste je n'ai ni de près ni de loin rien à foutre dans un milieu aussi infect et pourri que celui-là.

A séjourné comme pensionnaire payant de mon argent à moi jusqu'à preuves contraires j'ai le droit de me faire soigner en conséquence, je prie alors que l'on me change de ce milieu où je suis, voilà près de 6 mois, j'en ai assez, inutile de me rien dire car il y en aurait trop; — il y a quelque temps je laisse de moins j'avais prêté un très joli roman, introuvable, ce n'est ni moi ni moi, hier au soir j'en laisse deux que j'avais prêté, introuvables ce sont des irresponsables, le voleur ce sera moi, puisque c'est le monde ici, —

Deux mots encore, je pense que vous finirez par connaître la signature ci-dessous qui n'a ni de près ni de loin en premier lieu rien de commun avec aucun de mes homonymes présents et futurs dans ce pays-ci — [redacted]

FIGURE 3 Lettre adressée au directeur de l'asile des Vernets [23.02.1893]. Archives HUG, Écrits de patients Bel-Air, V99-931, écrits_44.

L'échange épistolaire se poursuit, tantôt avec le directeur de la Police centrale, tantôt avec le conseiller d'État, président du Département de justice et police, jusqu'à ce que Madame F. soit placée à l'asile des Vernets en 1889, où elle décède deux ans après. L'étude de ces échanges éclaire les dynamiques des rapports sociaux qui opèrent entre elle et les acteurs institutionnels dans le cadre la Loi sur le placement et la surveillance des aliénés du 5 février 1838 du canton de Genève. Plusieurs indices présents dans les documents institutionnels suggèrent des manques dans la documentation ayant été conservée, mais cela ne diminue guère l'unicité de cette pièce.

La reproduction de l'entièreté de son dossier constitué par le Département de justice et police permet de montrer la multiplication des regards que l'on vient porter sur une même personne, mais aussi la force avec laquelle Madame F. essaie de se faire valoir et de faire valoir sa version des faits. Ainsi, dans cette multitude variée d'expertises médicales, de lettres autographes, de demandes de renseignements et d'enquêtes policières, interviennent de nombreux acteurs et actrices qui s'affrontent et se confrontent sur un terrain incertain, dans une relation entre savoir et pouvoir, entre objet et sujet. Le dossier, dans sa complexité, par l'hétérogénéité de son contenu, nous offre un récit présentant de nombreuses clés de lecture selon l'éclairage que l'on choisit.

Lettres de détenu·es

Les lettres mobilisées dans le cadre de l'exposition sont une sélection de la correspondance archivée des 179 dossiers de détenus[67] constitués par l'un des directeurs de la prison de l'Évêché vers la fin du XIX^{e} siècle. L'éventail des lettres proposées vise à offrir un tour d'horizon de la correspondance, au sein de la prison et vers l'extérieur, des sujets traités et des interlocuteurs et interlocutrices y participant. Dans le cas d'une prison pénitentiaire, les rapports de pouvoir fortement hiérarchisés et la censure imposée par le règlement influencent davantage ce qui peut ou ne peut pas être évoqué dans une lettre. Si certaines limites du dicible et de l'indicible, du recevable et de l'irrecevable, sont gravées dans les règlements, d'autres relèvent des codes de conduite des détenu·es.

Parmi ces lettres, certaines sont adressées au directeur et concernent des questions du quotidien comme le travail, la nourriture, les habits, la santé, etc. Elles sont caractérisées par des formules de politesses et de précautions, mettant en exergue la soumission au pouvoir du

67 Les dossiers ne concernent que des hommes.

directeur et cherchant ainsi à faire en sorte que la demande soit acceptée. Transparaît de leur lecture, par-delà les éléments factuels, la forte asymétrie en matière de relations de pouvoir qui distingue les dynamiques au sein des échanges sociaux (Odier & Praz, 2019).

D'autres lettres concernent la correspondance avec les proches à l'extérieur de la prison. La séparation et l'absence de l'autre s'articulent dans le temps et dans l'espace. Toute durée et toute distance sont déjà excessives et intolérables et l'on cherche à combler l'éloignement de l'autre par la projection dans un nouvel espace-temps futur ou dans l'évocation de souvenirs (Dauphin *et al.*, 1995). La famille demeure une ressource fondamentale pour faire face à la détention. La lettre est une manière de conserver le lien familial, de garder un espoir pour un avenir meilleur, mais aussi de tromper le présent, l'espace d'un instant : « écrire son quotidien à l'enfant enfermé, c'est faire preuve d'une présence qui fait assistance, qui ouvre une fenêtre "comme si de rien n'était", comme s'il était en colonie de vacances ou bord de mer » (Artières, 2016, p. 76).

L'être cher·ère, l'être aimé·e qui attend la ou le détenu·e est destinataire de rêves et de promesses, de haine et de rancune. Exhiber ces lettres relève de la mise en scène d'une énonciation où la première personne (Je) raconte l'amour, un amour séparé par des murs et des barreaux, par des écarts et des chemins de vie escarpés. La lettre laisse voir un portrait qui « donne à lire une place de parole : la place de quelqu'un qui parle en lui-même, amoureusement, face à l'autre (l'objet aimé), qui ne parle pas » (Barthes, 1977, p. 7). Cependant, les relations avec un proche en détention sont parfois aussi tourmentées ; ainsi, une mère, « doit-elle le sermonner ou lui assurer une ferme solidarité familiale ? Entre colère et amour, l'ordre familial hésite entre raideur et affection » (Artières, 2016, p. 76). La correspondance entre proches crée ses propres règles, us et coutumes. Écriture singulière et familiale en même temps, par ses formules et ses lieux de production et de réception, elle trace les lignes de ce qui peut être dit et de ce qui peut être entendu (Dauphin *et al.*, 1995).

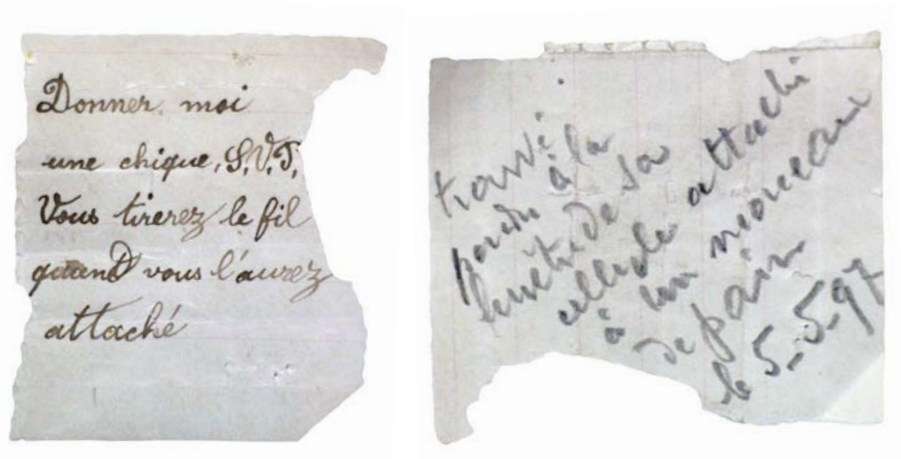
Or, si ces lettres nous parviennent aujourd'hui, c'est parce qu'elles n'ont jamais été transmises à leur destinataire ou, dans de rares cas, parce qu'elles sont des copies. En effet, à l'exception des lettres adressées au président du Département de l'intérieur ou aux magistrats de l'ordre judiciaire, toute correspondance, qu'elle soit sortante ou entrante, doit être scrupuleusement lue et approuvée par la direction. Les détenu·es rédigent leurs lettres dans un régime de correspondance potentiellement niée. Toute critique à l'institution, plainte, menace à des tiers

ou expression de sentiments trop explicites impliquent la séquestration de la lettre. Ce système comporte une grande partialité des sources conservées. Toute missive ayant respecté les conditions imposées par la censure et ayant quitté l'établissement représente autant de bribes d'existence que l'archive n'est aujourd'hui pas en mesure de restituer.

L'isolement cellulaire et l'obligation de silence caractérisent le quotidien des détenu·es. Les seuls mots tolérés doivent concerner le travail en atelier et être rigoureusement prononcés à voix basse. Néanmoins, là où il y a interdit, d'autres chemins voient le jour. Alors qu'ils et elles sont soumis à un strict régime de surveillance, les détenu·es développent des moyens de communication autres, contournant le défendu par la créativité. L'interstice est toujours marge de manœuvre. Chaque institution, même règlementée et contrôlée comme peut l'être une prison, comporte des failles dans le système qui la régit. Les détenu·es s'en emparent pour accroître leur liberté et améliorer ainsi leur quotidien.

S'organise ainsi une forme de communication clandestine qui se développe dans les marges des ouvrages de la bibliothèque, avec de petits billets, parfois dans un langage crypté. Le papier à disposition des détenu·es est contrôlé par la direction, ce qui limite énormément la production écrite en dehors de ce qui est autorisé ; c'est l'une des raisons pour lesquelles l'inspection des ouvrages de la bibliothèque est minutieuse et leur accès strictement règlementé. Ces derniers semblent représenter le support préféré des prisonniers et prisonnières s'adonnant à l'écriture clandestine. La pratique du *bifton* est très complexe. Non seulement il faut réussir à se procurer le support d'écriture, mais aussi l'outil pour le faire. Ensuite, il reste le problème de la transmission : à la main, déposé dans une cachette, ou encore laissé tomber au sol ou confié à des facteurs (Artières & Laé, 2014).

Le billet retrouvé par les gardiens de la prison de Genève qui a été reproduit dans le cadre de l'exposition a été attaché à un fil grâce à un morceau de pain pendu à la fenêtre. Son auteur demandait une chique. Le destinataire du message aurait dû tirer le fil une fois le morceau de tabac à mâcher attaché au fil (fig. 4 et 5). Appropriation d'espaces interstitiels où se glisse une liberté d'action, ces écrits ont vocation à être absents des archives, à être éphémères, à être détruits après avoir été lus. Dans le cas contraire, on s'expose au danger. C'est ainsi que tout un monde à l'ombre se dévoile par ces quelques traces captées par le pouvoir disciplinaire. Comme toute entorse au règlement, la communication clandestine donne lieu à des punitions.

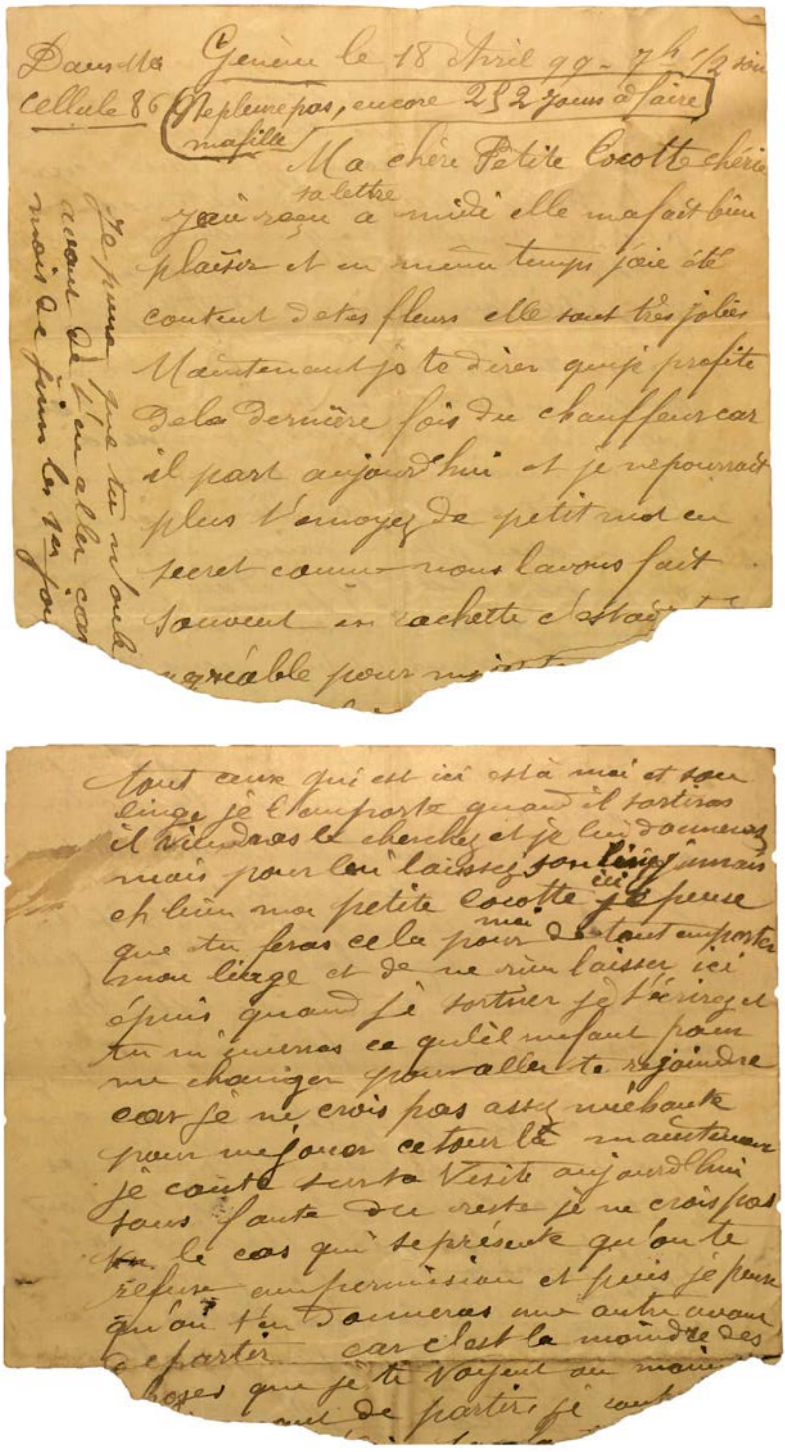


FIGURES 4 ET 5 Message clandestin retrouvé par le personnel de la prison [05.05.1897]. AEG, Prisons Cf 87.

Cependant, l'écrit n'est pas la seule forme de communication à laquelle ont recours les détenu·es. Sifflements, cris, chuchotements, mais aussi utilisation de codes rythmiques en percutant des objets de la cellule. Le silence contraint qui régit la vie des prisonniers et des prisonnières semble cependant relativisé dans certaines lettres adressées au directeur de l'établissement, qui évoquent des moments où on fait la « causette » à l'atelier, alors que les prescriptions prévoient seulement la possibilité de parler à voix basse et uniquement à propos du travail.

Par sa nature, cette communication fait partie d'un monde camouflé, ne laissant que très peu de traces là où elle a été découverte. La nouvelle visibilité apportée à ces documents clandestins fait écho à l'absence de tous les documents de même nature qui n'ont pas été conservés ou qui n'ont tout simplement jamais été retrouvés, ayant joué jusqu'au bout le rôle d'objet communicationnel dissimulé. Rares sont les billets que nous avons pu récupérer aux Archives d'État de Genève. Il est ainsi impossible de connaître l'ampleur du phénomène (fig. 6 et 7).

Cette absence, ou plutôt cette fragilité dans les archives, confère à ces documents un caractère singulier : « si les sources taisent et/ou déforment systématiquement la réalité sociale des classes subalternes, un document vraiment exceptionnel (c'est-à-dire statistiquement infréquent) peut être beaucoup plus révélateur que mille documents stéréotypés » (Ginzburg & Poni, 1981, p. 136). Le travail d'histoire s'opère à partir de témoignages indirects. Dans ce cadre, le document exceptionnel, puisque remarquable, peut s'avérer *exceptionnellement normal* (Grendi, 1977).



FIGURES 6 ET 7 Message clandestin d'un détenu retrouvé par la Police à l'extérieur de la prison [18.04.1899]. AEG, Prisons Cf 157.

Ouvrages, mémoires, essais et codes de loi

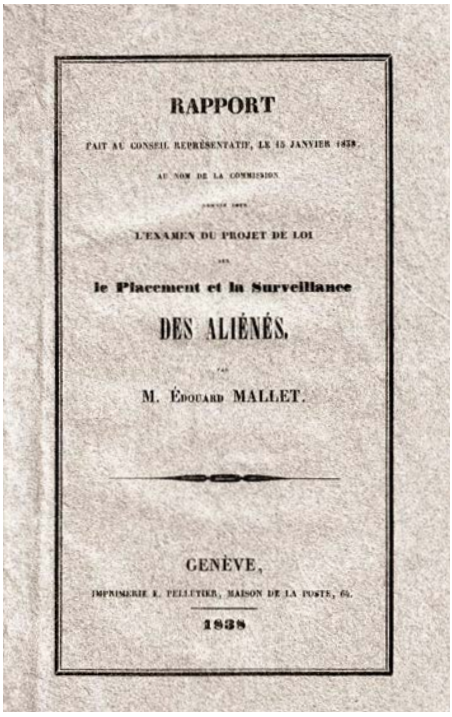
L'émergence du livre imprimé au XV^e^ siècle marque une profonde mutation dans la diffusion des idées et des savoirs :

> À celle-ci l'on doit le façonnage et l'outillage mental de l'« homme moderne », et l'émergence de ce nouveau groupe qui aspire à un nouveau pouvoir : les intellectuels. L'écrit imprimé a un effet uniformisant sur ceux qui le fréquentent, en fixant les écritures, les lois, les codes, etc., et un effet rationalisant sur le travail intellectuel. (Baczko, 1984, p. 82)

Le livre devient dès lors objet marchand, mais également moteur du progrès, lieu de bouleversements culturels, politiques et intellectuels. C'est un outil qui garantit une forme de légitimation sociale et accorde une certaine reconnaissance à celui ou celle qui l'écrit. Le livre symbolise la représentation de l'exercice d'une forme de pouvoir (Sordet, 2021). C'est un objet évocateur d'un monde exclusif, relevant de la classe dirigeante, des élites, du pouvoir politique et économique. Il traduit une certaine appartenance sociale en matière d'auteur·trices et de destinataires. Et au XIX^e^ siècle, il est le porte-parole des réformes sociales destinées à répondre aux conséquences néfastes de l'urbanisation et de l'industrialisation. Ce média véhicule les nouveaux textes utopiques, le point de vue des élites dominantes et leur vision d'une société meilleure (Baczko, 1984) (fig. 8, 9 et 10).

Contrairement aux lettres dont la nature est strictement privée, bien qu'elles soient déjà vectrices d'une forme de socialisation de l'intimité, ouvrages, mémoires, essais et codes de loi sont conçus pour la lecture du public. Leur nature et leurs objectifs sont hétéroclites, mais leur confection sert un même objectif. L'espace livresque, par ses caractéristiques uniformes et reproductibles grâce au procédé d'impression, contribue à façonner une ou plusieurs idées, en même temps qu'il essaie d'en rendre compte (Cru, 1967).

Or, dans la tentative de représenter des phénomènes et des catégories, ces productions finissent souvent par engendrer des figures qui se situent en réalité hors de toute représentation. Barthes appelle cela un discours de pouvoir, c'est-à-dire « tout discours qui engendre la faute, et partant la culpabilité, de celui qui le reçoit » (Barthes, 2015, p. 11). Leur rédaction est normée et applique des codes partagés par le public ou par une communauté scientifique ou culturelle donnée (Dauphin *et al.*, 1991). En position dominante, philanthropes, scientifiques, législateur·trices, magistrat·es, s'adonnent à cette pratique, laissant des traces dont la conservation est moins soumise aux aléas de la vie.


RAPPORT

FAIT AU CONSEIL REPRÉSENTATIF, LE 15 JANVIER 1838,

AU NOM DE LA COMMISSION

CHARGÉE DE L'EXAMEN DU PROJET DE LOI

SUR

le Placement et la Surveillance

DES ALIÉNÉS,

PAR

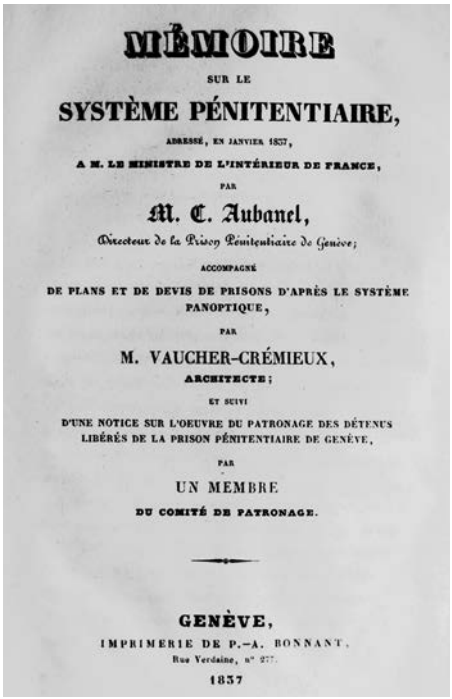
M. ÉDOUARD MALLET.

GENÈVE,

IMPRIMERIE R. PELLETIER, MAISON DE LA POSTE, 60.

1838

FIGURE 8 Édouard Mallet, page de titre du rapport fait au Conseil représentatif, le 15 janvier 1838, au nom de la commission nommée pour l'examen du projet de loi sur le placement et la surveillance des aliénés (1838).


MÉMOIRE

SUR LE

SYSTÈME PÉNITENTIAIRE,

ADRESSÉ, EN JANVIER 1837,

A M. LE MINISTRE DE L'INTÉRIEUR DE FRANCE,

PAR

M. C. Aubanel,

Directeur de la Prison Pénitentiaire de Genève;

ACCOMPAGNÉ

DE PLANS ET DE DEVIS DE PRISONS D'APRÈS LE SYSTÈME PANOPTIQUE,

PAR

M. VAUCHER-CRÉMIEUX,

ARCHITECTE;

ET SUIVI

D'UNE NOTICE SUR L'OEUVRE DU PATRONAGE DES DÉTENUS LIBÉRÉS DE LA PRISON PÉNITENTIAIRE DE GENÈVE,

PAR

UN MEMBRE

DU COMITÉ DE PATRONAGE.

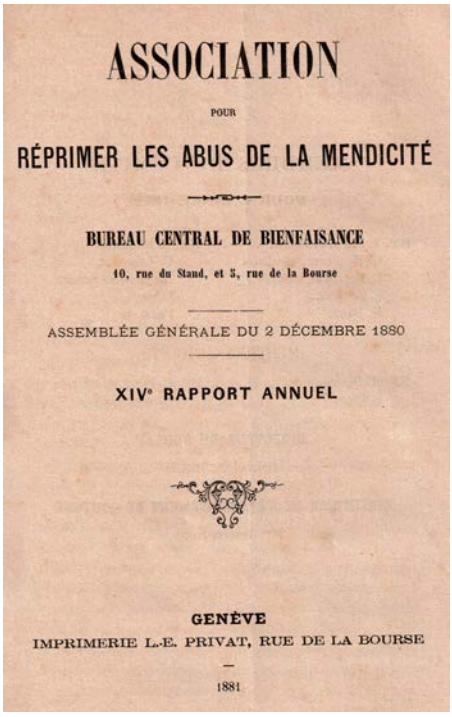
GENÈVE,

IMPRIMERIE DE P.-A. BONNANT,

Rue Verdaine, n° 277.

1837

FIGURE 9 Christophe Aubanel, page de titre du mémoire sur le système pénitentiaire (1837).


ASSOCIATION

POUR

RÉPRIMER LES ABUS DE LA MENDICITÉ

BUREAU CENTRAL DE BIENFAISANCE

10, rue du Stand, et 5, rue de la Bourse

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU 2 DÉCEMBRE 1880

XIVe RAPPORT ANNUEL

GENÈVE

IMPRIMERIE L.-E. PRIVAT, RUE DE LA BOURSE

1881

FIGURE 10 Page de titre du XIV[e] rapport annuel de l'Association pour réprimer les abus de la mendicité, Bureau central de bienfaisance (1881).

Images et photographies

Les images et les photographies s'inscrivent dans un registre très intuitif de compréhension par leur force de suggestion. D'une grande efficacité communicative, elles évoquent des ambiances et des décors qui renvoient directement à la signification de ce qui est exposé. C'est une fenêtre ouverte sur un monde plus au moins distant géographiquement, temporairement et socialement. Lieu de visibilité, la photographie capte un instant et le fixe sur un support pour l'offrir dans une situation de perception, générant « l'évidence toujours stupéfiante de : *cela s'est passé ainsi* » (Barthes, 1964, p. 47).

En dehors de ses fonctions esthétiques, décoratives et scéniques, le recours à la photographie dans le cadre d'une exposition contribue à rythmer la visite par une diversification des supports et introduit un premier niveau de sensibilisation des publics : « les photographies dans l'exposition participent d'un processus d'immersion des visiteurs dans le passé et dans et dans les événements exposés » (Poli & Ancel, 2014, p. 61). Or, par la nature des thématiques choisies et en raison de la période historique traitée, repérer des images n'est pas une simple affaire.

Le registre photographique des détenu·es

Dans le cadre de notre exposition, nous sélectionnons des images de nature diverse, dans plusieurs formats et répondant à différents registres du discours expographique : parmi elles se trouvent les portraits extraits du registre photographique des détenu·es réalisés par le service anthropométrique. Ce qui apparaît au premier abord est le caractère étrangement ordinaire de ces visages, une quasi-familiarité démystifiant la figure du ou de la délinquant·e et du ou de la criminel·le : le ou la détenu·e pourrait être monsieur ou madame Tout-le-monde. Ce visage, formaté par un moule qui finit par en supprimer l'expressivité, témoigne du passage transitoire de l'individu par l'institution. La photographie transforme le caractère souvent provisoire de la détention car en produisant une trace, l'événement survit (Panattoni, 2011), tout comme elle transforme activement – créant ou mortifiant à son gré – le corps du sujet photographié en train de poser.

Durant le XIX^e^ siècle, la science s'érige en tant que discours explicatif sur le monde et la photographie s'impose comme moyen privilégié pouvant saisir la réalité plus loin et plus en profondeur que l'œil humain. Instrument scientifique, l'image ouvre la possibilité d'une objectivation disciplinaire qui produit des connaissances et structure une pensée : classements, catégorisations, descriptions, mensurations, organisations. L'examen mené avec précision et rigueur transforme l'invisible en visible, c'est le *regard clinique*, un discours scientifique porteur de l'exercice d'un certain pouvoir (Del Busto, 2020).

Si, au XIX^e^ siècle, la photographie peine à être reconnue en tant que pratique artistique en raison de la mécanicité de son procédé, elle trouve un terrain fertile à son éclosion dans les applications scientifiques et sociales (Kocheleff, 1997). La photographie s'impose progressivement dans la société bourgeoise et industrielle et vient remplacer l'image. Contrairement à cette dernière, chargée de valeurs de sacralité et de sainteté, celle obtenue par le processus photographique est caractérisée par une valeur mathématique. Son histoire est strictement liée à celle de l'anthropométrie et à celle d'Alphonse Bertillon notamment, chef du Service d'identification de la préfecture de Police de Paris, qui a développé la première théorie scientifique pour la description, la classification et l'identification des criminel·les et des délinquant·es (Gilardi, 1978).

Conçu comme un manuel, *La photographie judiciaire, avec un appendice sur la classification et l'identification anthropométriques*, publié en 1890, propose

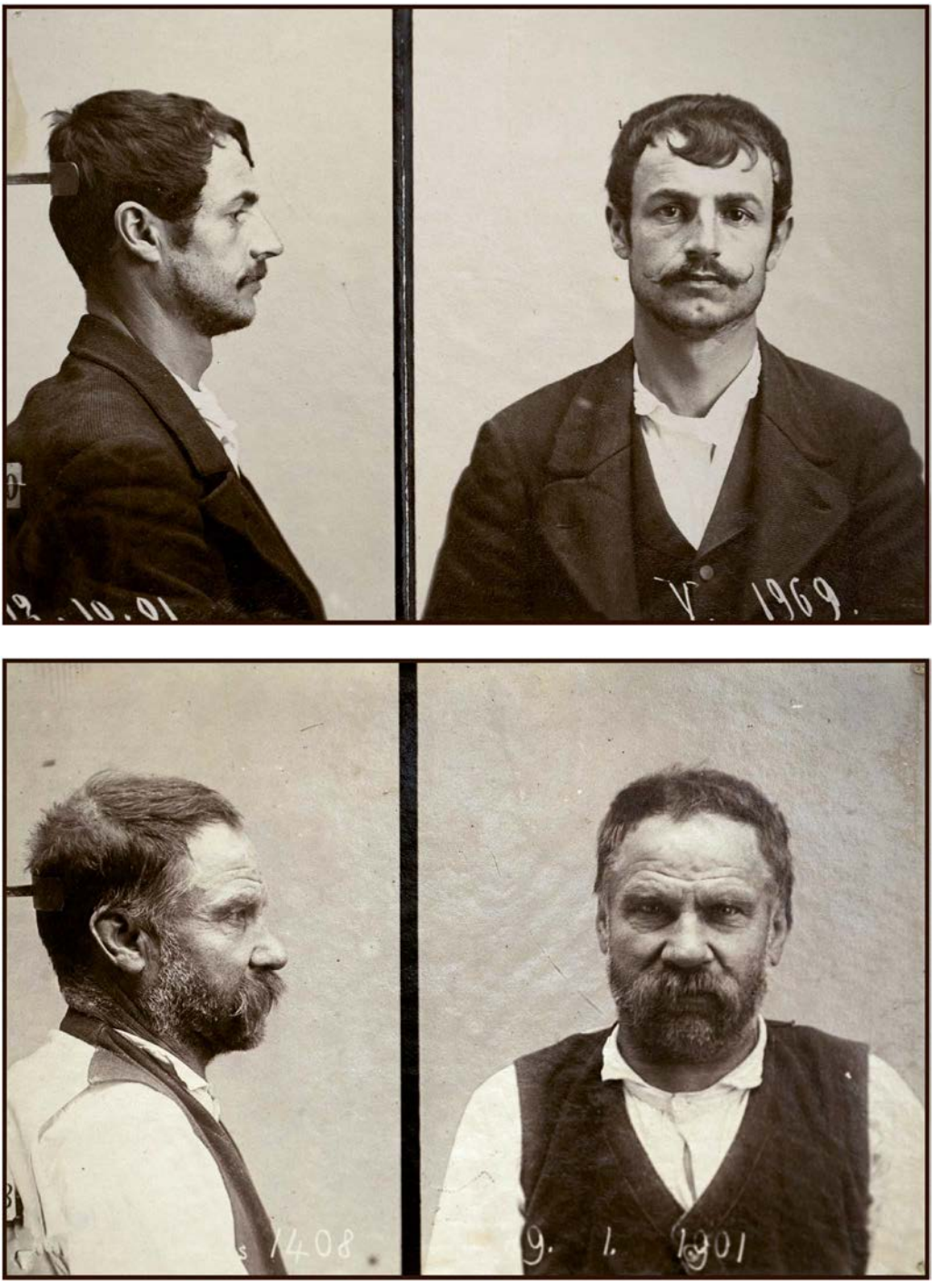
des conseils pour les photographes et sur l'utilisation de la photographie lors des enquêtes. Cet ouvrage didactique introduit de nouvelles productions et consommations de l'image. La pratique photographique entre ainsi dans l'arsenal des techniques de contrôle dont l'État ne cesse de raffoler. La photographie incarne ici l'action disciplinaire dont elle devient un instrument permettant d'objectiver l'être humain. À cet égard, la photographie judiciaire sert à faciliter l'enquête et en même temps, à vérifier si la personne est déjà connue par la justice sous un autre nom. Ainsi, en termes techniques, le photographe doit « *produire l'image la plus facile à reconnaître, la plus facile à identifier avec l'original*[68] » (Bertillon, 1890, p. 11).

La pose de face comporte un grand nombre de variables pouvant tromper l'œil humain et donc empêcher la correcte identification d'une même personne à distance de quelques mois. De surcroît, elle dépend beaucoup de l'orientation du visage, alors que la pose de profil est moins exposée à ces variables potentiellement nuisibles : « c'est le profil aux lignes précises qui donne l'individualité fixe de chaque figure. La silhouette nous permet de mesurer les hauts et les bas de la figure humaine dont la face n'offre qu'une projection » (Bertillon, 1890, p. 17).

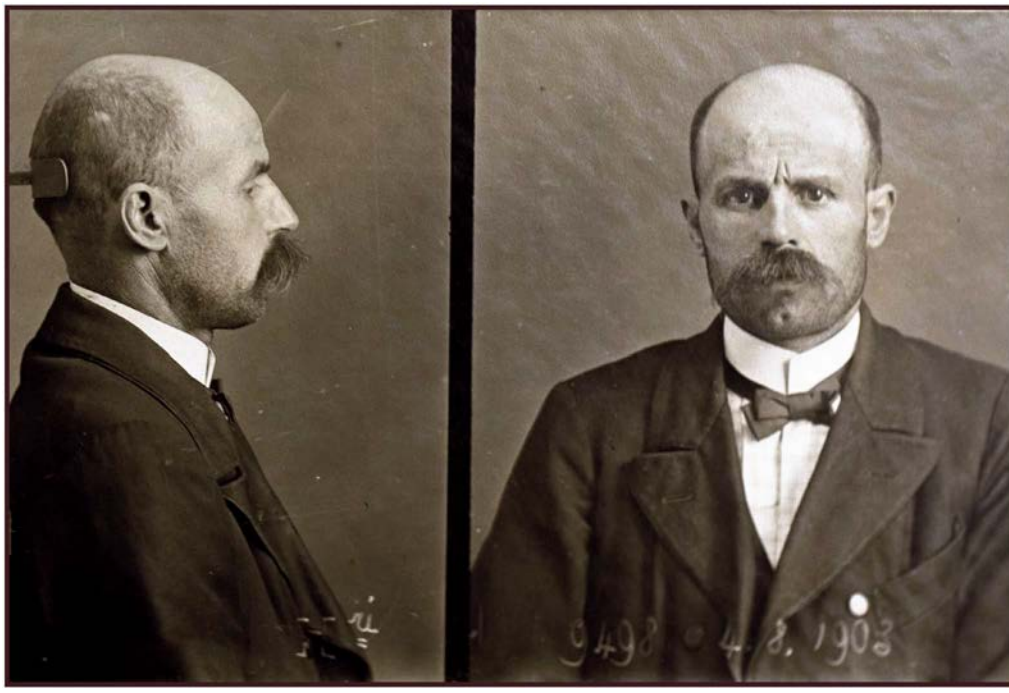
Lors de la prise de la photographie, il faut éviter de parler du crime ou du délit commis, préférant des conversations de circonstance qui viennent créer un climat détendu l'espace d'un instant. Instant que le photographe doit savoir cueillir. Le format choisi est celui de la carte de visite. La photographie doit également permettre de présenter le buste de la personne, car les épaules sont riches d'information. Bien que la photographie de profil soit la seule à permettre la reconnaissance d'un ou d'une criminel·le à des années de distance, celle de face est plus facilement reconnue par le public. Pour ces différentes raisons, la carte de visite comporte donc le portrait de face et de profil. La pose correcte du détenu est assurée par une chaise conçue spécialement à cet effet (Bertillon, 1890).

Ainsi, dans la photographie judiciaire, l'individu doit garder la tête contre l'appui-tête, le cou et le visage débarrassés, l'oreille toujours bien visible, le buste respectant la hauteur du cliché, l'image ne sera en aucun cas retouchée. À partir d'un prototype, la procédure photographique strictement codifiée contribue à la création d'une image stéréotypée qui semble quasiment vouloir faire émerger l'archétype du criminel. À travers la photographie, le sujet se transforme en objet d'étude et de collection. La trace de cette technique se retrouve dans le registre photographique des détenu·es de Genève (fig. 11 à 14).

[68] En italique dans le texte.



FIGURES 11 À 14 Registre photographique des détenus. AEG, Prisons Ce 56.




Louis 8901
13. 10. 1902

En effet, les quelques rares images datant des années 1860 comportent simplement un portrait de la personne vue de face. Avec l'introduction de la technique photographique de Bertillon, les suivantes présentent également le profil. En outre, le support pour la tête qui appuyait sur la nuque de l'individu est bien visible, une technique déjà utilisée par les peintres de la Renaissance, qui empêche le buste de s'avachir (Gilardi, 1978). Comme en témoignent les photographies, le recours à ce support se généralise progressivement à partir de l'année 1900.

Dans l'acte illustratif, il y a une forme de dramatisation de l'autre pendant qu'une manière rationnelle de découper et décrire le monde le rend représentable, saisissable et intelligible. L'objectif de l'appareil photographique contribue à cette œuvre d'objectivation de l'individu. L'image ajoute un nouvel instrument dans le travail de répartition et de fabrication des représentations, elle se joint à une culture de l'écrit et va jusqu'à la remplacer. Les premières planches anthropologiques cèdent progressivement le pas aux photographies qui figent les premiers visages de la déviance (Kalifa, 2013). Dans le cadre de l'exposition, ces photographies sont un élément extrêmement précieux, car elles donnent un visage aux personnes détenues et participent à la narration d'une histoire des gens invisibilisés.

Photographier les institutions

Distinguer les dimensions de l'histoire et de la mémoire n'est pas chose aisée. La complexité de leur interdépendance et de leurs interactions fait que « leurs expressions se confondent parfois alors qu'elles relèvent de finalités différentes et qu'elles ne sont pas de même nature » (Heimberg, 2012, p. 44). Dans le cadre d'un dispositif expographique gravitant autour de personnes confrontées à des lieux d'oubli, leur coprésence est palpable et indispensable.

Les structures de détention et d'enfermement, hier comme aujourd'hui, portent les traces des mémoires de gens contraints de vivre où les murs font parfois office de support à l'expression. Dessins d'amour, messages de haine, l'existence est peinte sur les parois. Ce qui empêche la communication par-dessus tout se trouve réapproprié, transformé et détourné. Les murs brisent ainsi le silence, dans un espace-temps différé ; témoignage pour le prochain qui occupera la cellule, témoignage pour la société lorsque l'institution fermera ses portes, le regard extérieur, libre, y pénétrant pour découvrir une vie inaccessible.

Des prisons dont il est fait mention dans l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, seul le bâtiment de Saint-Antoine a survécu pour être transformé en annexe du Palais de justice. Or, avant que cette prison, désaffectée en 1977, ait été réaffectée, le photographe Jaques Berthet a réussi à immortaliser les murs des cellules en figeant dans le temps les souvenirs qu'ils abritaient. Les clichés recueillis et publiés dans l'ouvrage *Un cœur serré* (1991) représentent ainsi autant de témoignages qui interrogent l'institution et l'idée même de la prison dans un fort contraste entre intérieur et extérieur. La photographie devient un moyen d'investigation qui véhicule et transporte les réminiscences physiques de la vie et des expériences au sein de ces structures, contribuant de ce fait à la transmission et à la narration d'une mémoire matérielle et immatérielle. On s'approche ainsi au plus près des vérités des lieux et des existences de ces espaces, jusqu'à interroger notre imaginaire par une expérience perceptive au croisement des regards, de l'extérieur vers l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur (Cipolletti, 2016).

Dans le cadre de notre exposition, images et photographies des institutions permettent aux visiteurs et visiteuses de se figurer concrètement les lieux ayant fourni de décors aux lettres qui sont mobilisées dans la narration. Un ensemble de photographies, prises avant la démolition de la prison de l'Évêché, permet de contextualiser les lettres, d'en visualiser le lieu d'écriture et d'en mettre en perspective le contenu. Le quotidien des détenus peut en conséquence être projeté dans un lieu physique et réel. Solitude, souffrances, espoirs, attentes, cris et silences sont transfigurés et figurés, vivifiés par l'image. Cependant, les photographies des prisons permettent également d'expliciter les discours qui sous-tendent la réforme pénitentiaire et dont les ouvrages mobilisés dans le cadre de l'exposition rendent compte. Comme des actrices à part entière, les photographies qui présentent les prisons de Genève facilitent une attribution identitaire et la compréhension du contenu exposé à leur propos (fig. 15, 16 et 17).

Quant aux institutions ayant hébergé les individus considérés comme aliénés, la nature des images retrouvées est très diverse : un plan concernant l'ancien Hôpital général et le bâtiment des aliénés situé en son sein ; un dessin du château de Corsier ; un dessin de l'asile des Vernets ; une série de cartes postales concernant l'asile de Bel-Air, dont certains pavillons subsistent encore au sein de celle que l'on nomme aujourd'hui la clinique de Belle-Idée. De fait, au tournant du XX^{e} siècle, une assez pauvre iconographie cède le pas à une mise en

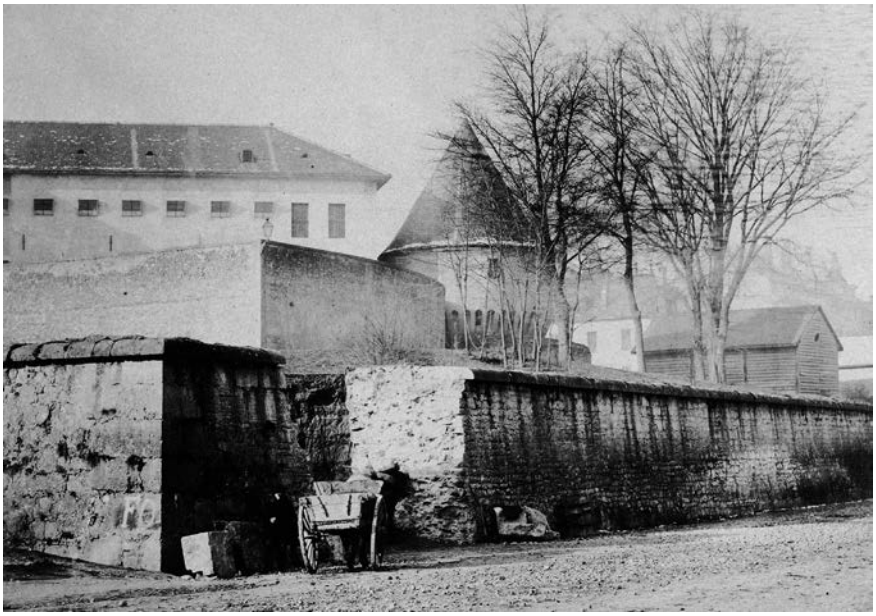


FIGURE 15 La prison pénitentiaire de la Tour-Maîtresse promise à la démolition [avant 1863]. Photographie de Sébastien Straub. Bibliothèque de Genève.

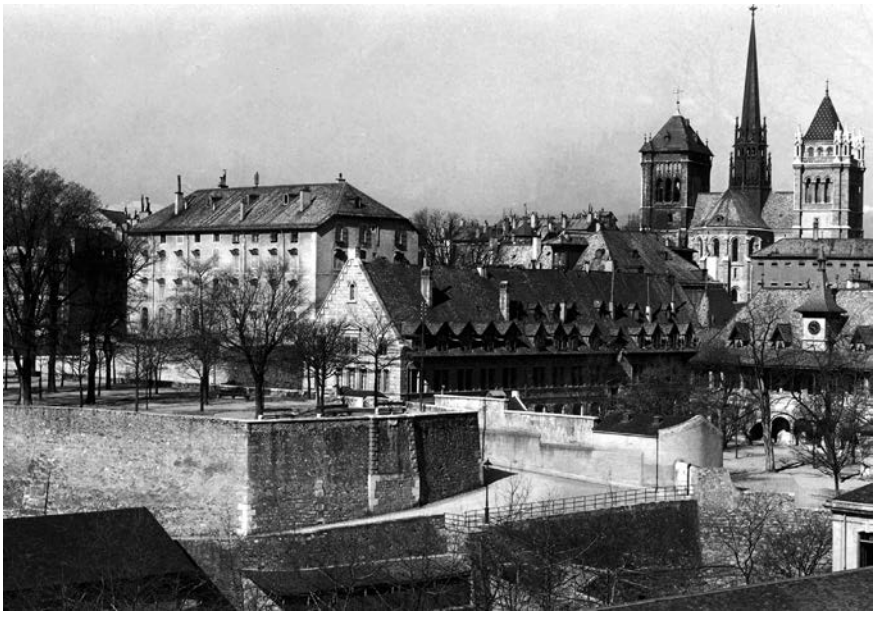


FIGURE 16 La prison de Saint-Antoine [1898]. Bibliothèque de Genève.

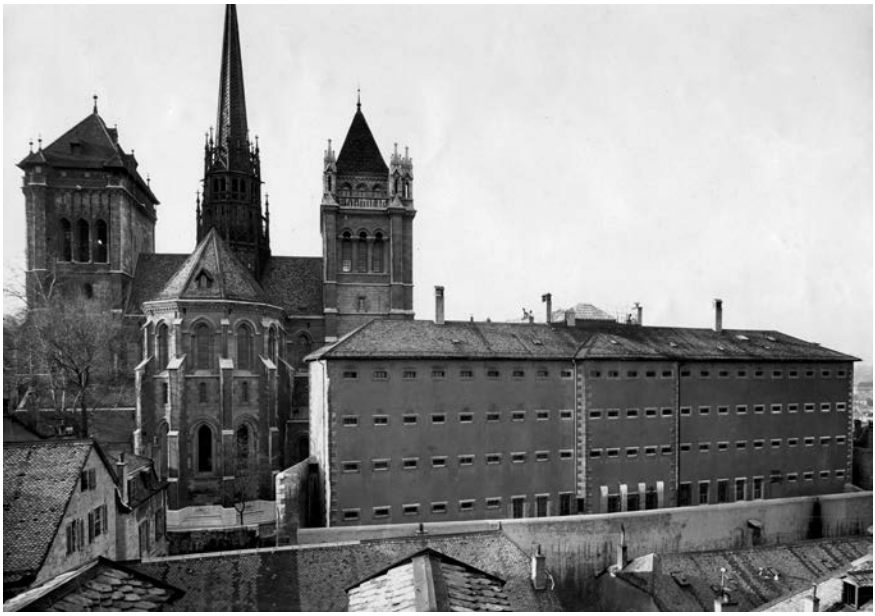


FIGURE 17 La prison de l'Évêché. Vue prise depuis les combles du Palais de justice [sans date]. Bibliothèque de Genève.

scène de l'institution asilaire, soutenue et développée par la production de cartes postales qui contribuent par la même occasion à maîtriser l'image de ce que l'on souhaite véhiculer (fig. 18).

Concernant les établissements de l'assistance, nous avons pu retrouver une dizaine d'images seulement. Les photographies prises semblent répondre à la fois à un besoin de conservation de la mémoire, mais aussi à un besoin de promotion. Au travers des tirages photographiques, les institutions se décrivent, se présentent, se montrent à la population et promeuvent par la même occasion l'action sociale de l'institution. C'est une mise en scène du travail social (fig. 19 et 20).

Exposer le témoignage

L'exposition est un média qui se fonde sur la mobilisation d'autres médias, un dispositif qui rend un message accessible à un large public (Veron & Levasseur, 1991). Dans la pratique expositionnelle, les objets sont essentialisés et mobilisés par leur puissance symbolique. Ils constituent un prétexte pour évoquer l'invisible. Ils sont prélevés du monde

de la vue pour intégrer le monde du discours. Regard et activité langagière participent à la réception de la signification de l'artefact. Sa présence n'est cependant pas seulement prétexte à la représentation et à la parole, l'objet contribue également à les rendre convaincantes, à les valider : « une représentation peut être renforcée par une légitimation collatérale telle qu'une légende, une référence, une citation ou un témoignage, etc. Une déclaration d'une personne considérée comme légitimement crédible sera aussi très déterminante » (Darras, 2006, p. 75).

Les témoignages corroborent, explicitent et donnent du relief à la thèse développée dans l'exposition. Le recours à la lettre et son utilisation en tant que témoignage au sein de la narration contribuent à transformer et à personnifier des avatars et des personnages de l'imaginaire en introduisant de l'individualité et du réel par le document d'archive. À l'instar d'autres textes inscrits dans la dimension langagière verbale de l'exposition, le témoignage participe à l'écriture générale du propos de l'exposition. Il relève des écrits de connaissance, ces énoncés, longs ou brefs, au travers desquels le commissaire transmet son regard sur le monde et grâce auxquels les visiteurs et visiteuses peuvent l'appréhender (Poli, 2002).

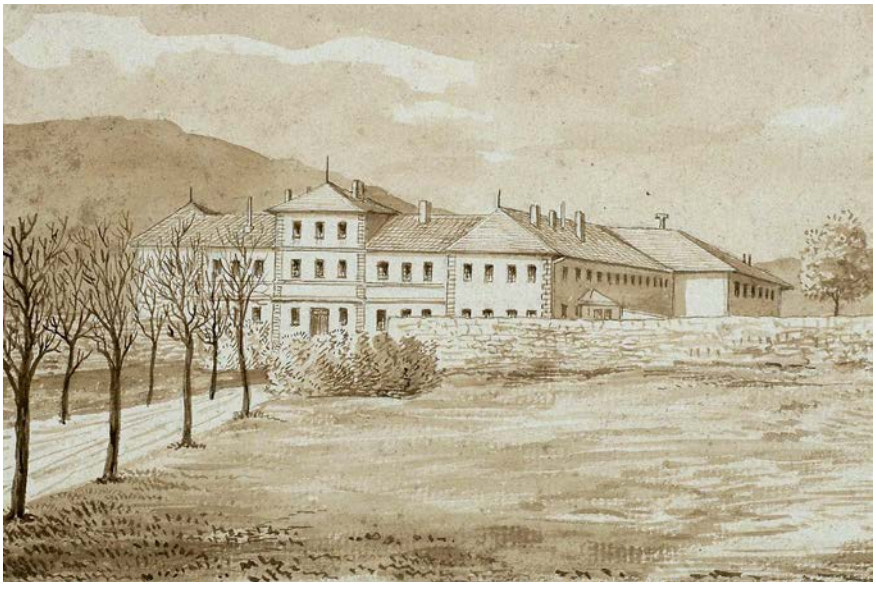


FIGURE 18 Asile des Vernets [dernier quart du XIX^{e} siècle]. Dessin de Philip Jamin. Bibliothèque de Genève.



FIGURE 19 Un magasin de l'Hospice général, rue des Chaudronniers n° 7 bis [vers 1914]. Photographie Atelier Boisonnas. Bibliothèque de Genève.



FIGURE 20 Bureau de l'Hospice général, rue des Chaudronniers n° 7 bis [vers 1914]. Photographie Atelier Boisonnas. Bibliothèque de Genève.

L'exposition comporte déjà du texte par la nature des sources exposées : « un point semble ici caractériser les expositions ayant trait à l'histoire : les éléments exposés sont souvent eux-mêmes narratifs. Elles s'appuient alors sur un va-et-vient entre récit-cadre et récits enchâssés » (Remark, 2014, p. 58). Qu'il s'agisse de la reproduction de lettres ou d'extraits d'ouvrages, ou de la présentation d'ouvrages eux-mêmes, le témoignage s'immisce dans la construction narratologique où le propos expographique « laisse la place à un acteur ou témoin historique qui prend en charge le récit tout en appartenant au monde du récit » (Remark, 2014, p. 58).

C'est une *focalisation interne* dans laquelle le concepteur cède la parole à un personnage historique qui s'adresse directement aux visiteurs et visiteuses et qui prend le relai du discours (Jacobi, 2017). Si chaque témoignage revient à la personne qui l'a laissé, la signification qu'il prend au sein de la narration relève de la responsabilité du concepteur. Au lieu de parler à la place de quelqu'un d'autre, il crée un espace de parole pour les bribes de vécus à partir desquelles s'articule la démarche expographique : « la place des témoignages donne une coloration particulière en amenant une rupture de ton, de style qui induit une dimension sensible, subjective et affective au propos » (Candito, 2011, p. 177).

La mise en scène de la parole des témoins produit des instants de forte proximité émotionnelle et d'intimité qui permettent de tisser un lien entre le public et les acteurs et actrices de la narration. Le récit personnel demeure partiel, souvent circonscrit à la seule lettre, mais il permet de saisir l'essentiel. Non seulement le témoignage porte les propos du discours général, mais il l'exemplifie et le complète, jusqu'à en devenir le protagoniste en nourrissant le récit de singularités. Mobiliser des lettres est un geste de présentation d'une parole où la simple valeur documentaire de l'objet est dépassée.

La dimension testimoniale s'inscrit dans, et modifie par la même occasion, l'écriture de l'exposition et la mise en scène de souvenirs et d'énoncés subjectifs. La lettre est alors projetée au sein d'un dispositif de communication qui véhicule un discours. Porteuse d'un témoignage, elle transforme la nature du propos, tout comme sa réception. Ce travail nécessite de jongler avec les dimensions symboliques et émotionnelles propres au témoignage évoquant un sujet de caractère social. Le recours à des témoignages dans la structuration de l'exposition s'explique par leur double statut narratif : testimoniaux et informatif. D'un

point de vue heuristique, les mémoires de gens de peu, de gens ordinaires, s'entremêlent à l'historique des institutions jusqu'à en redéfinir l'image qu'elles souhaitent donner, jusqu'à une écriture de l'histoire sociale. Leur mise en scène, leur exposition à un nouveau public, opère une réactivation de la mémoire, enfouie et ensevelie, confiée jusque-là au papier et conservée dans les archives.

Par conséquent, lorsque nous mobilisons des documents d'archives, nous faisons surgir de la mémoire et la transformons en histoire. Nous venons ainsi nourrir de singularités et d'individualités le récit historique qui permet de comprendre le système de significations à l'intérieur duquel comportements et événements trouvent leur sens. En retour, le récit historique est refaçonné, remodelé par ces empreintes de mémoire qui le nourrissent et en présentent de nouvelles facettes.

Dans la triple relation *témoin-médiateur-récepteur*, Idjéraoui-Ravez (2012) évoque la succession complexe des composantes sémiotiques du discours expographique qui comporte des *points d'ancrage* (lieux de certitudes), et des *points d'indétermination* (lieux d'incertitudes et donc d'interprétation). Dans l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, les textes explicatifs inscrits sur des panneaux représentent les points d'ancrage de la visite, les informations étant de nature contextuelle et factuelle. S'alternent en outre des points d'indétermination qui invitent le public à une démarche interprétative, notamment pour ce qui concerne les témoignages d'acteur et actrices de l'époque. Dans ce cadre, il appartient aux visiteurs et visiteuses de donner forme à l'expérience de la visite.

Le témoignage fournit un contrepoint en opposant des mailles serrées aux larges mailles de l'analyse macroscopique, cherchant ainsi à contrer l'idée d'une société qui s'exprimerait d'une seule voix, donnant la parole à ses membres pour qu'ils parlent en leur nom propre, depuis le point de vue et l'emplacement social qui leur revient. La sédimentation plurielle qui structure la collectivité se trouve ainsi mise en lumière, faisant éclater une vision unifiée du monde social qui n'est rien d'autre qu'une représentation sociohistorique. La trame de l'histoire est ainsi retravaillée par les interprétations locales de la vie sociale, où chaque acteur et actrice attribue de l'importance aux événements qui caractérisent le quotidien, indépendamment de leur taille et de leur influence (Bensa, 1996).

Scénarisation

Le scénario expographique : un travail d'écriture

La scénarisation de l'exposition intervient au niveau de la conception de sa mise en forme. Elle s'apparente à l'écriture d'un synopsis, une « mise à plat du contenu de l'exposition par chapitres et séquences » (De Bary, 1998, p. 187). Découpage et articulation de substances protéiformes, elle est une première projection du contenu dans un espace virtuel, une sorte d'esquisse qui explicite le propos que l'on veut transmettre. L'écriture du scénario projette une forme de hiérarchisation parmi les éléments les plus essentiels (Bacot, 2017). L'œuvre du commissaire-expographe est dès lors œuvre de scripte, retravaillant les éléments de l'exposition, ses registres langagiers, comme un *tout signifiant* (Poli, 2002).

Le scénario définit, dans un premier temps, les déclinaisons et les découpages spatiaux. Cette phase jette les bases d'une orchestration générale pouvant générer plusieurs agencements spatiaux possibles en vue de faciliter la lisibilité de la trame narrative et son appropriation par les publics : « le lieu théorique de l'exposition vient alors s'inscrire, avec plus ou moins de distorsion, dans le lieu physique qui l'accueille » (Perron, 1992, p. 164). Alors que la collaboration entre commissaire et scénographe intervient dans une première spatialisation virtuelle du contenu de l'exposition, dans le cadre de notre exposition, les grandes lignes de la segmentation spatiale étaient déjà décidées lorsque le scénographe a été associé au projet.

La segmentation spatiale : l'ébauche d'un agencement panoptique

L'espace est une composante fondamentale de la mise en scène du discours expographique. Il agit à plusieurs niveaux, du *symbolique* au *pragmatique*, et suggère un message global, telle une macrostructure conceptuelle à l'intérieur de laquelle des messages plus spécifiques peuvent prendre forme. À l'instar des expôts, il participe activement à la production de signification : l'espace est un signifiant. Par son agencement et sa matérialisation, il contribue à dessiner les traits sémiotiques de l'exposition, dans un brassage du lisible et du visible, qui vont influencer la participation expérientielle au niveau de la compréhension du discours et de l'appréhension de l'espace de la part des visiteurs et visiteuses. Ainsi, « la mise en scène de l'exposé se fait toujours dans l'espace et avec de l'espace » (Davallon, 1999, p. 57).

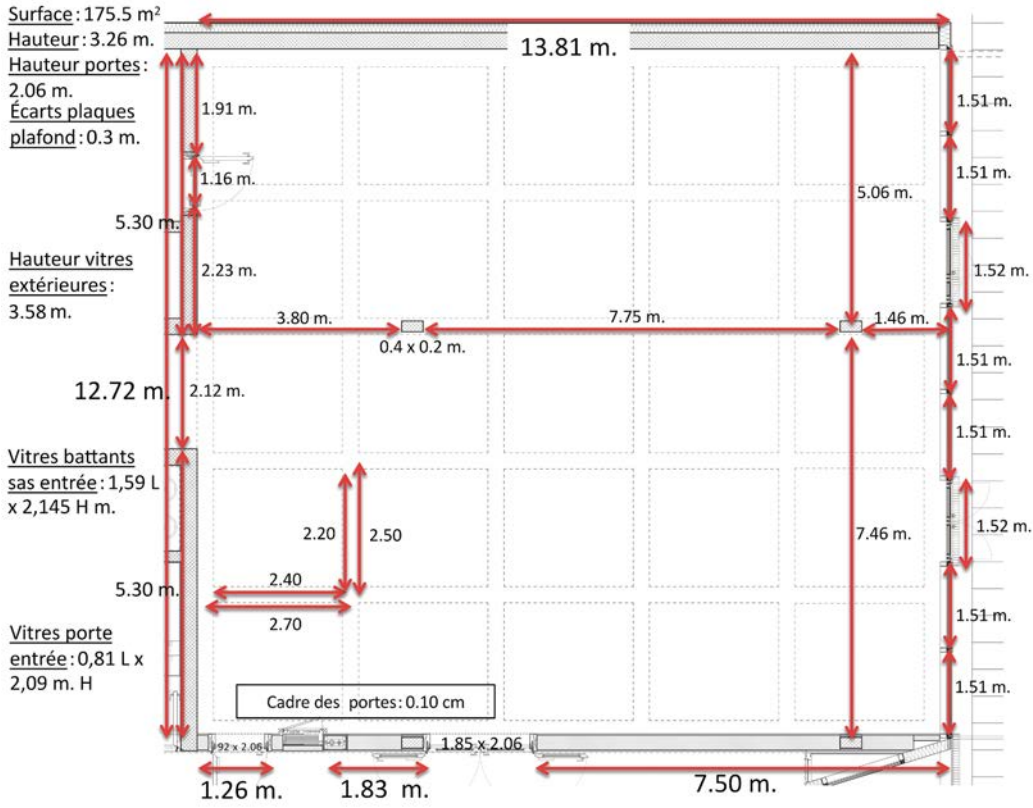


FIGURE 21 Plan et mesures de la salle. Mobilier & fiche technique de la salle d'exposition de l'UNIGE, 2021.

Il s'agit de déployer le contenu selon un agencement spatial qui collabore à la construction du sens. Commence alors un jeu de rapports, là où l'espace architectural tend à imposer ses logiques, dont il faut tenir compte dans la construction d'une spatialité interne (Sompairac, 2020). La segmentation du volume total en séquences, lors de la définition de la logique de mise en espace, est reliée aux caractéristiques de l'espace préposé à l'exposition, lesquelles sont répertoriées dans le plan de la salle, lorsque celui-ci existe (De Bary, 1998) (fig. 21).

Expressément dédié aux expositions temporaires, l'espace de l'université de Genève s'avère malléable et modulable : « deux options s'offrent alors aux concepteurs d'expositions, celle d'épouser les caractéristiques du lieu et de les utiliser comme on utilise les propriétés d'un médium, ou celle de créer, dans les contraintes architecturales de la salle, un autre

lieu mettant en veilleuse le premier » (Perron, 1992, p. 165). Dans le cadre de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, nous avons cherché à intégrer sobrement la mise en scène dans la deuxième option, dans la limite des possibilités budgétaires allouées au projet.

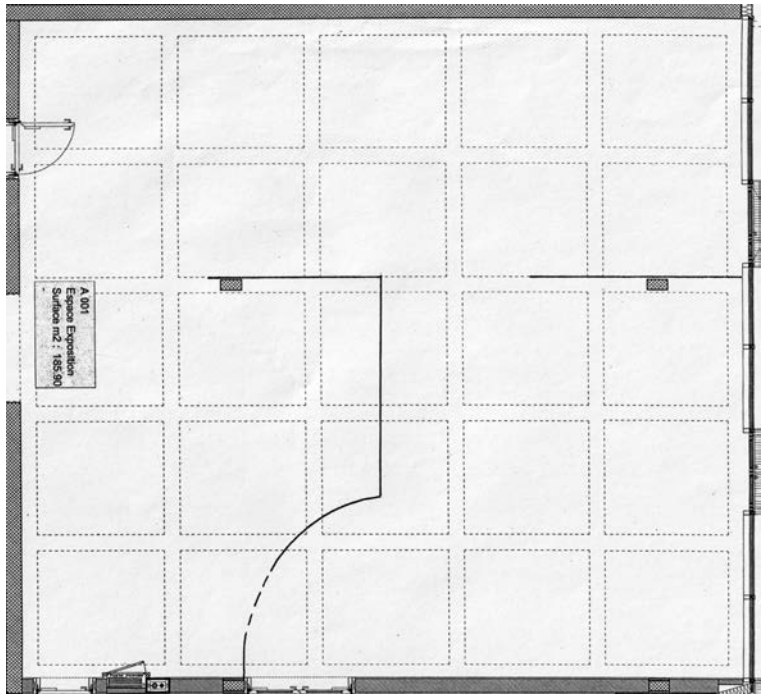
La séquentialité thématique est une composante fondamentale de la structure narrative de l'exposition et de sa syntaxe. Elle suggère les clés de lecture du propos expographique et permet l'organisation des contenus. Ainsi, le projet spatial et celui de la forme du parcours impliquent la recherche de solutions formelles et structurelles qui puissent garantir la correcte appréhension du message lors de la phase de réception (Malagugini, 2008).

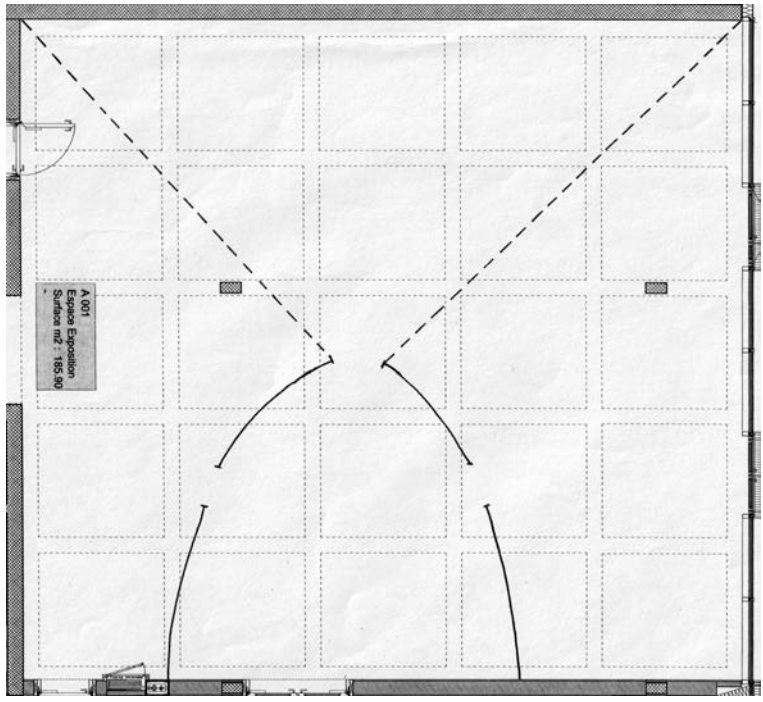
À l'instar des autres registres de sens déployés dans l'exposition, la segmentation de l'espace est signifiante et convie le public à la découverte du propos. Figure spatiale, image saisissable, représentation symbolique au sein d'un espace esthétique, « par cette distribution dans l'espace, l'exposition s'impose comme une forme dans un espace, comme un signifiant qui appelle des relations proxémiques et des relations perceptuelles » (Letocha, 1992, p. 33).

Notre scénarisation spatiale se présente de manière descendante, du global au particulier. À partir du plan de la salle vide, les structures du macro-récit ont été projetées, à savoir les trois thématiques qui composent le système narratif envisagé : détenu·es, indigent·es, aliéné·es. Comme pour l'ensemble des phases du projet, cette réflexion s'effectue toujours dans la perspective de la présence future des visiteurs et visiteuses. Il faut donc tenir compte non seulement des logiques conceptuelles du discours expographique, mais également de considérations pratiques en matière de partage de l'espace et de déambulation en son sein. La volonté de proposer un cheminement libre et un séquençage circulaire des thématiques influence tout le travail.

Présenter trois thématiques implique le recours à une segmentation au moins tripartite de l'espace. À cet égard, plusieurs propositions ont été imaginées (esquisses A, B, C, D, E), avec différentes caractéristiques et des degrés de complexité architecturales et figuratives variables et croissantes. Il s'est agi d'envisager diverses possibilités d'utiliser et de définir les espaces et les matériaux de manière à proposer au public une transposition spatiale des contenus, mais aussi en vue d'influencer le parcours de la visite (fig. 22 et 23).

Nous avons écarté ces premières configurations, car, bien que fonctionnelles, nous voulons faire de cette macrostructure à l'origine de





FIGURES 22 ET 23 Esquisses A et B.

la future scénographie un élément sémiotique intervenant dans la construction narrative de l'exposition. Souhaitant intégrer une symbolisation conceptuelle au niveau de la forme, notre attention s'est portée vers l'architecture panoptique. Cet agencement de l'espace offre la possibilité à une figure d'autorité de surveiller depuis un endroit central tout ce qui se passe dans les espaces alentour. Le concept à la base de ce projet architectural consiste en la possibilité d'observer (*opticon*) tous (*pan*) les individus. Une surveillance potentiellement constante, moyen éducatif ou rééducatif, doit permettre le développement d'une conscience morale sous le regard du maître (fig. 24 et 25).

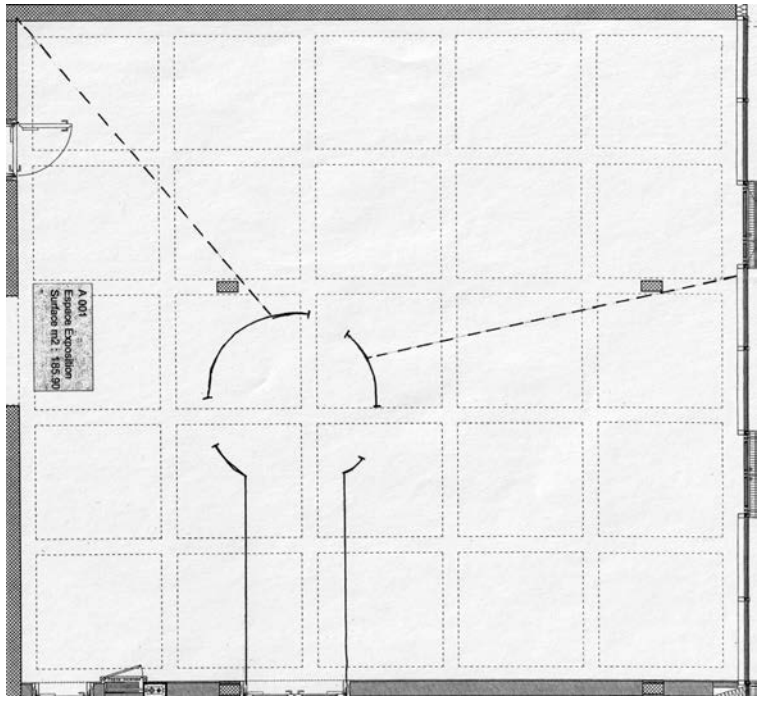
Expression de la société disciplinaire du XIX^e^ siècle, comme nous avons eu l'occasion de le mentionner, le panoptique a eu un fort écho dans la société genevoise. La prison pénitentiaire de la Tour-Maîtresse, ouverte en 1825, s'inspire de cet agencement architectural (fig. 26).

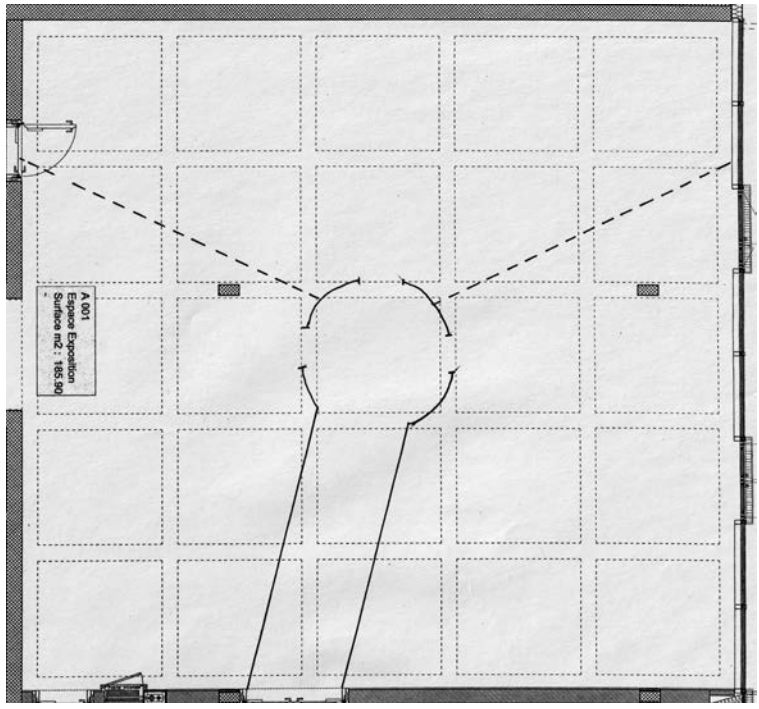
Le plan panoptique avait également été pris en considération lors de la phase d'exploration en vue de la construction de l'asile des Vernets[69]. En effet, ce plan « est polyvalent dans ses applications ; il sert à amender les prisonniers, mais aussi à soigner les malades, à instruire les écoliers, à garder les fous, à surveiller les ouvriers, à faire travailler les mendiants et les oisifs » (Foucault, 2012b, p. 239). Cependant, l'application du modèle panoptique à l'institution asilaire est écartée à cause de sa dimension pénitentiaire. L'assimilation de la prison et de l'asile et les analogies pouvant s'insinuer dans l'opinion publique auraient nuit au projet aliéniste (Fussinger & Tevaearai, 1998).

Ainsi, le choix de l'agencement spatial inspiré du panoptique joue sur un double registre symbolique et propose d'autres partages de l'espace, dont celui qui sera finalement retenu pour l'exposition, pour des raisons structurelles et techniques (fig. 27). Cette conception scénographique mobilise ainsi une partie des variables propres à l'architecture et, dans ce cas, le rapport *forme-fonction* qui caractérise les *architectures spécialistes*.

Au sein de la narration expographique, l'architecture de l'agencement panoptique est le point de départ d'un ensemble de concepts qui se développent de manière pyramidale, du global au spécifique. C'est un choix qui dépasse le domaine de l'esthétique pour investir le domaine conceptuel, qui vient charpenter la transmission du message. En ce sens, le panoptique s'impose comme la structure porteuse de la construction de l'espace-temps propre à l'exposition. À partir de cette figure archétypale,

[69] Rapport sur le plan Panoptique. AEG, Aliénés A1.





FIGURES 24 ET 25 Esquisses C et D.

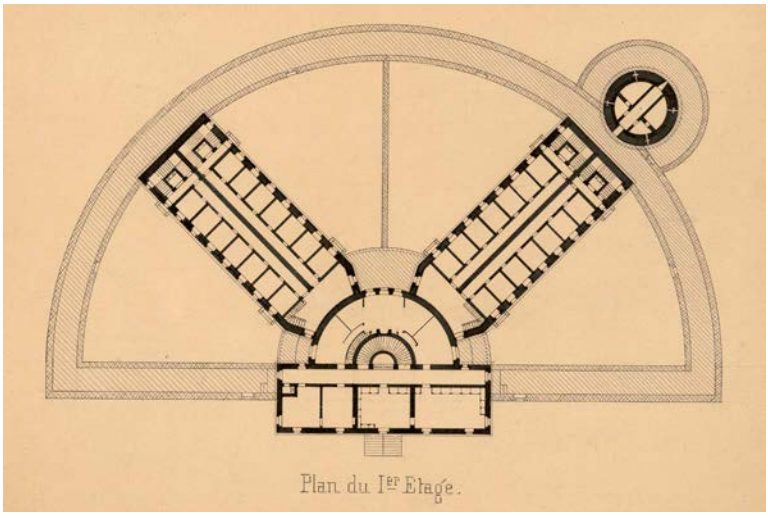


FIGURE 26 Plan du premier étage de la prison pénitentiaire de la Tour-Maîtresse, plan semi-panoptique apparent. Album de Genève en 1850 [1890]. Bibliothèque de Genève.

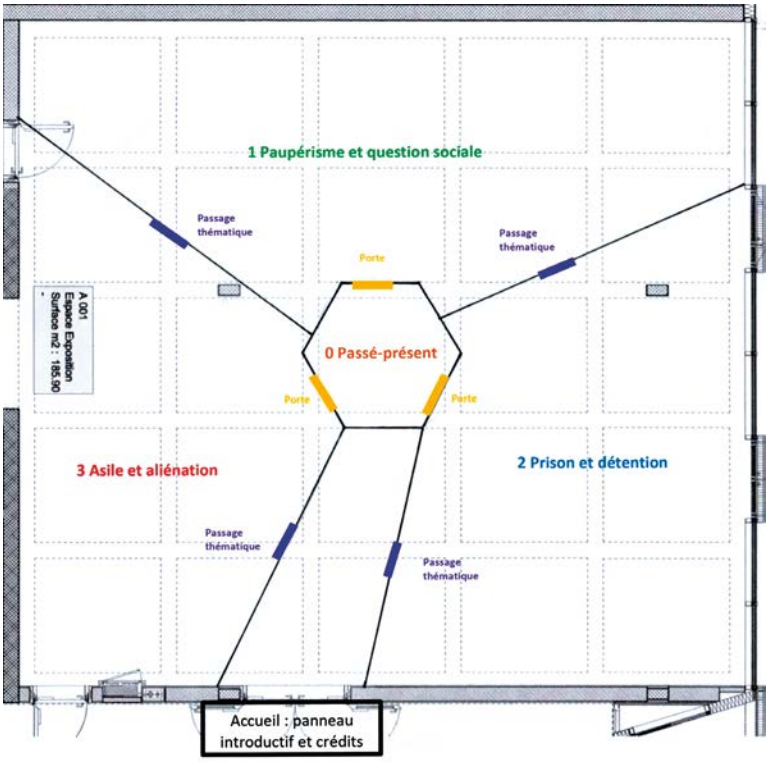


FIGURE 27 Esquisse E avec répartition thématique.

entre essence et représentation – la puissance symbolique du panoptique incarnant le principe de la surveillance –, se formalise progressivement une configuration narrative pouvant investir les spatialités intérieures.

Remaniée et adaptée aux dimensions et aux caractéristiques de la salle, l'architecture panoptique est la matrice symbolique qui ordonne et gouverne l'espace en fabrication et le plan d'ensemble de l'exposition. Elle permet une forme de fédération des thématiques et objets présentés : « la salle d'exposition doit se lire simultanément comme l'espace qui reçoit et l'espace créé » (Perron, 1992, p. 165). Centre et alentours incarnent une opposition topologique : le centre est unique, ordonnateur et impénétrable à la vue ; les entours sont pluriels, à ordonner, et constamment visibles (Sompairac, 2016).

Une autre caractéristique majeure de cette division spatiale est sa circularité. En effet, au XIX^{e} siècle, les catégories qui structurent les thématiques de l'exposition n'étaient pas figées et restaient, en réalité, très poreuses – c'est encore le cas aujourd'hui. Peuplant notre imaginaire, détenu·es, indigent·es et aliéné·es ne représentent à ce niveau que des figures, « des avatars sans cesse différents et sans cesse identiques, de ce personnage introuvable et invisible, mais très réel, qu'est le Déviant » (Barel, 1982, p. 22). C'est pourquoi nous avons imaginé une possibilité de passages entre les trois thématiques représentées, sans forcément devoir traverser de nouveau l'espace central, interrogeant la construction et la délimitation de ces figures *via* une spatialisation aux cloisonnements perméables.

L'espace acquiert une importance fondamentale, tant comme organisme architectonique que comme élément du propos. Barrières et cloisons ne sont pas reléguées au simple rôle de subdivision thématique, mais des leviers de questionnement qui suggèrent une grille de lecture : interroger les catégories, leurs fabrications, les institutions responsables de leur création et le contexte sociohistorique de leur émergence.

Le séquençage spatial traduit celui du récit expographique et génère un agencement composé de cinq espaces différents avec plusieurs connexions possibles. La structure narrative de l'exposition s'articule telle une arborescence autour d'une thématique centrale (raconter l'histoire d'une société en partant des figures qu'elle met à l'écart) pour se développer au travers de thématiques plus spécifiques (détenu·es, aliéné·es et indigent·es). De fait, « le découpage formel doit renvoyer à une articulation du contenu, de sorte que l'organisation de l'exposition dans son ensemble obéisse à une *trame* » (Davallon, 1996, p. 407).

Si le discours propre à chaque espace peut être appréhendé de manière autonome, il participe aussi à la composition d'une suprastructure par l'interaction avec les thématiques contiguës. Récit linéaire et récit circulaire, récit chronologique et récit configurationnel se côtoient dans une découverte des espaces au rythme propre de chaque personne, favorisant l'interprétation du propos et l'appropriation des connaissances lors d'un cheminement libre qui laisse une pleine autonomie d'action aux visiteurs et visiteuses.

Du macro-discours aux unités de sens : les séquences discursives

À partir de la structure conceptuelle, l'expographe charpente l'appareil narratif en séquences autonomes, mais qui communiquent entre elles. Pour chaque unité de sens, il rédige le discours, il sélectionne les expôts et établit les relations hiérarchiques et causales pour favoriser la médiation d'un propos. La recherche de la disposition la plus appropriée des multiples objets a contribué également à la concrétisation spatiale des contenus à narrer. Les intentions de l'exposition et leur accomplissement dans la phase de la visite façonnent le processus créatif (De Bary, 1998). Ordonné par thématiques, l'ensemble d'objets est alors une pièce du processus d'écriture.

Le discours expographique élabore plusieurs clés de lecture et niveaux de compréhension. Visiteurs et visiteuses accèdent au savoir par inférence en combinant leurs connaissances et socles de croyances (Remark, 2014). Une fois rédigée la trame de l'organisation narrative, il s'agit de la concevoir en chapitre et sous-chapitres, favorisant un style clair et simple, privilégiant une forme de vulgarisation lexicale. La mise en exposition, la présentation d'objets en vue de leur exhibition à un public, configure un système de codes communicationnels coprésents qui rend tangible et intelligible un message lors d'une organisation par supports (Caliari, 2003) (fig. 28).

Le scénario se complexifie au fur et à mesure de l'avancée du projet, de nouveaux éléments y trouvent place. Chaque couleur correspond à une section de l'exposition, alors que les lettres renvoient directement aux unités de sens. À chacune d'elles s'articulent le thème traité, les éléments qui la composent et leurs qualités physiques (dimensions, poids, etc.). Elles sont aussi l'occasion d'une première réflexion quant à la conformation des supports permettant de mettre en valeur les œuvres

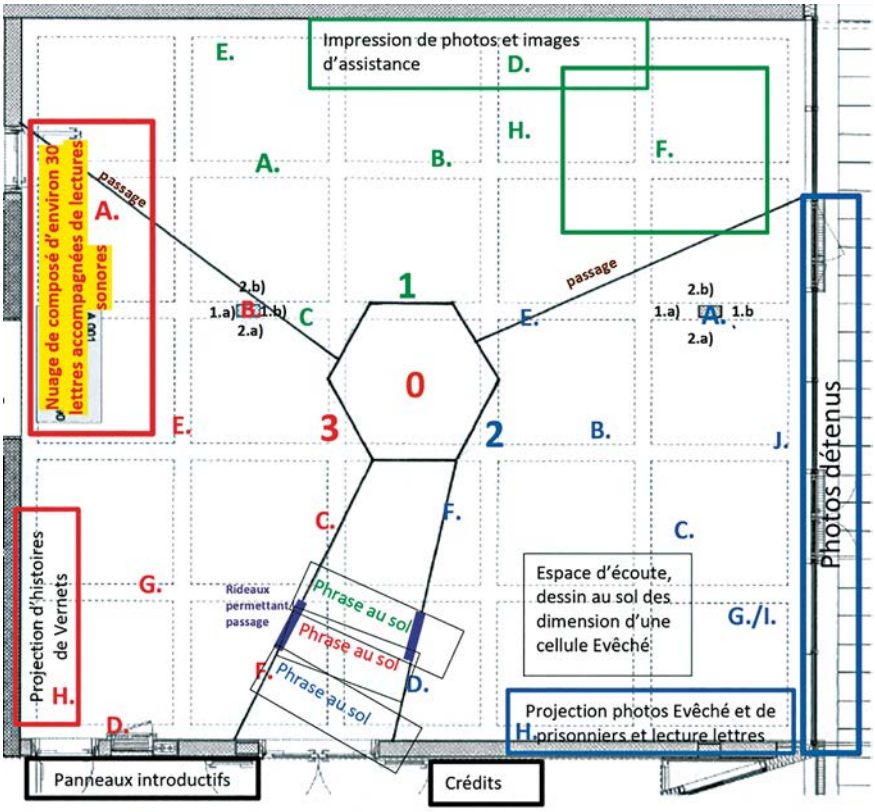


FIGURE 28 Plan de l'exposition avec la projection virtuelle du contenu.

et au choix des emplacements, chargés de signification. Si le brouillon se peaufine davantage, des changements auront encore lieu par la suite. C'est à partir du scénario et de l'inventaire des sources trouvées[70] que nous soumettons au scénographe que la collaboration avec ce dernier s'intensifie.

Le processus de scénarisation intervient à la croisée entre les espaces et les objets. Il s'agit d'imaginer une manière de hiérarchiser et découper l'information, de concevoir des mises en relation dans le but d'en faciliter la transmission et donc l'appropriation du contenu (Sompairac, 2020). La segmentation conceptuelle doit ensuite se concrétiser dans une segmentation formelle par la division des savoirs exposés en modules, panneaux, vitrines. Cette articulation

[70] Présenté dans notre thèse, Dotti (2023a), p. 234-238.

matérialise l'organisation du discours expographique d'après sa trame. Chaque îlot[71], chaque unité de sens, chaque panneau représente un fragment du propos.

Une fois définis le thème et le positionnement du discours expographique, à partir des éléments sélectionnés, le commissaire poursuit le travail de transposition : comment transmettre les savoirs ? De quelle manière en favoriser la réappropriation lors de la visite ? Comment créer un dispositif qui relève du registre de la communication ? L'exposition propose des discours, tient des propos, tisse une histoire – ou plutôt des histoires – mais finalement, l'aboutissement de la construction narrative dépend de l'activité des visiteurs et visiteuses. C'est un texte à plusieurs niveaux, avec une multitude d'entrées et de cheminements narratifs possibles produits lors de la réception, où l'appropriation de l'espace joue un rôle fondamental. Les publics construisent leur parcours et, par la même occasion, leur propre fil rouge, fruit de sélections, appropriations et explorations personnelles.

Nous avons opté pour ne pas imposer un cheminement aux visiteurs et visiteuses dans une mise en scène pouvant fonctionner de manière circulaire. Les seules contraintes sont l'entrée et la sortie de la salle. Cependant, nous avons imaginé des étapes venant orienter les participant·es à la visite dans la découverte du propos de l'exposition, sans les empêcher pour autant de ne pas suivre ces propositions. Ces étapes concernent le discours de présentation générale de l'exposition, située à l'entrée, et les textes introduisant les trois espaces, affichés dans la salle. C'est ce que Chaumier désigne par l'expression *déambulation libre à partir d'une pièce d'introduction, d'un noyau synthèse* (fig. 29).

Si la dimension dialogique entre le concepteur et le public intéresse toutes les phases de l'exposition en matière d'appropriation et d'interprétation des propos présentés, lors de la visite, les comportements individuels de visiteurs et visiteuses et le nombre de variables infléchissant le choix du parcours impliquées – intérêts, goûts, foule autour d'une unité de contenu – ne permettent au concepteur que d'émettre des hypothèses quant aux cheminements les plus probables.

[71] Îlot (ou site) : « La terminologie n'est pas encore fixée pour désigner, à l'intérieur de l'exposition, une unité de mise en espace pouvant correspondre à une section du programme » (Desvallées, 1998, p. 225).

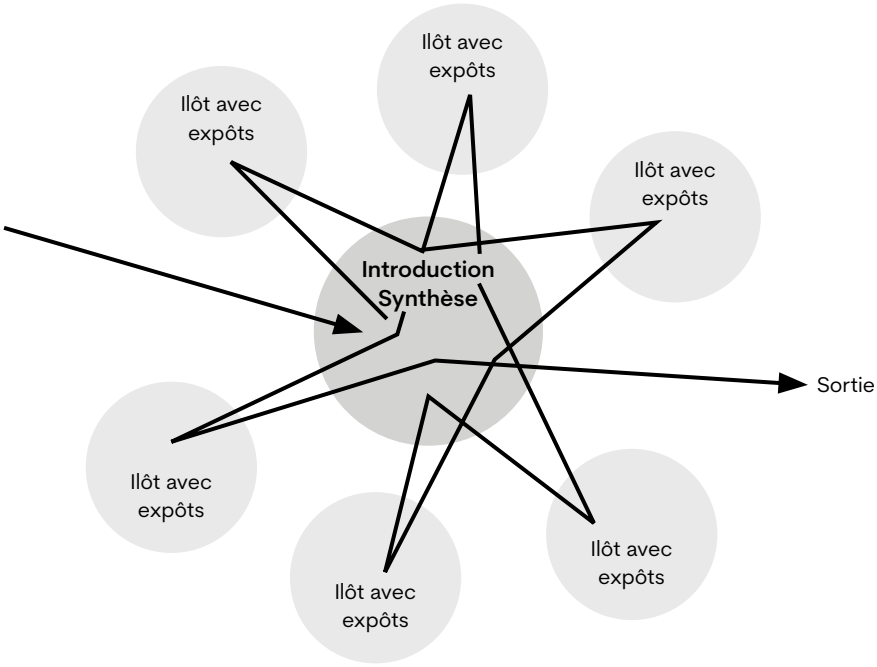


FIGURE 29 « Déambulation libre à partir d'une pièce d'introduction ». Chaumier, 2012, p. 38.

Cette liberté n'influe pas au niveau du récit général puisqu'il peut être abordé, construit et reconstruit à partir de chaque unité de signification, comprise comme autant de microhistoires ayant un fonctionnement indépendant. Chaque îlot doit être conçu de manière à être autonome, mais avec une présence participant à la construction d'un discours plus ample en vue de l'interprétation des visiteurs et visiteuses (Chaumier, 2012).

Dans le cas de notre exposition, cette proposition de déambulation opère à deux échelles. La première part de la présentation générale pour se diriger ensuite, en passant par la galerie centrale, pivot architectural, vers la découverte des trois thématiques spécifiques. Ainsi, trois entrées sont possibles. La deuxième échelle de déambulation libre s'opère depuis les trois textes de présentation des espaces vers les unités de contenu ou les autres espaces. Dans une logique ascendante-descendante, les unités de sens représentent une trame resserrée, composant une trame locale, puis globale.

4 Réalisation

Conception et réalisation sont deux étapes de la création de l'exposition qui sont perméables et en partie concomitantes et simultanées. Lors de la conception, le commissaire d'exposition sépare et sélectionne les objets, il les ôte du monde pratique pour les transférer dans le monde du langage où ils acquièrent une signification autre. L'objet est à présent une composante du discours expographique, prêt pour intégrer et structurer le processus de mise en scène. Dans cette écriture spatiale, les objets s'intercalent avec les outils d'exposition (panneaux, cartels, socles, vitrines, etc.) dans la production du sens.

En tant que propos spatialisé, régi par une pluralité de systèmes sémiotiques, le discours expographique véhicule de simples informations jusqu'aux concepts les plus abstraits, puisant dans une multiplicité de langages ayant chacun leur part métaphorique. L'aménagement de ce régime de signes d'après un ordre conceptuel donne forme à la narration, résultante des fonctions créatrices de l'imagination. Ce travail démiurgique donne vie à un espace-temps qui sort de l'ordinaire, un environnement cognitif ordonné qui médiatise un ensemble d'informations et établit des liens entre objets et public. De la sorte, le langage de l'exposition se réalise dans une alchimie de symboles et de signifiants pour raconter une histoire dont la réception viendra clore le processus de production de sens. Le chantier est la traduction d'une négociation constante entre espace conceptuel, espace virtuel et espace concret (Gonseth, 2011).

Ainsi, la réalisation est une opération sur et avec les matériaux, c'est un processus de transformation du virtuel au réel. Elle s'opère par deux manœuvres qui travaillent en profondeur la dimension scénique et communicationnelle : la *spatialisation* et la *symbolisation*. La première concerne le rythme, le déplacement et le placement dans l'espace d'objets, de matériaux et de textures. La seconde est un ensemble d'opérations qui confèrent aux composantes de l'exposition leur signification spécifique de manière à construire un discours expographique cohérent qui puisse être interprété par le public. Ces diverses opérations, par l'intervention d'une multitude de composantes, soumettent le savoir, compris comme le contenu de l'exposition, à deux traitements. Le *traitement figuratif* qui comporte la création d'unités de présentation emblématiques et le *traitement narratif* qui s'actualise dans la personnification d'éléments ou de concepts scientifiques qui sont transformés en objets destinés aux visiteurs et visiteuses (Davallon, 1999).

Spatialisation

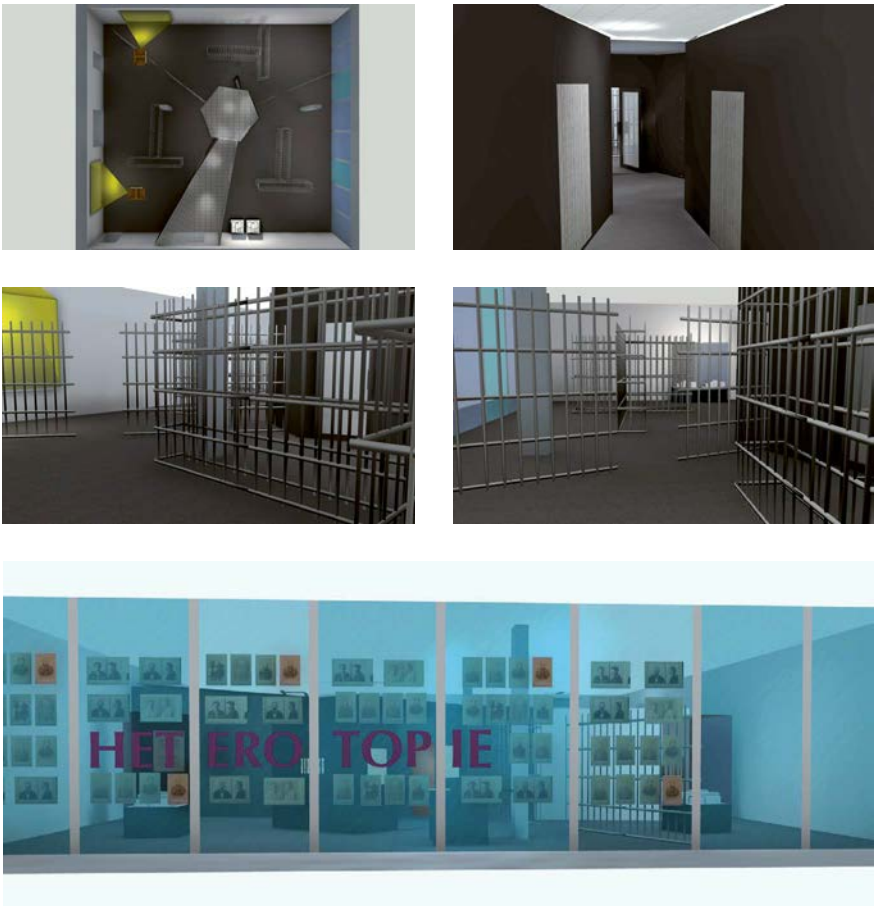
Esquisses et maquettes : une première projection scénographique

Le scénario de l'exposition est le premier document papier à être réalisé. Il sert de base pour les développements suivants. Le travail scénographique projette de nouvelles dimensions perceptives dans l'équation. Dès les premières esquisses, jusqu'aux maquettes numériques en trois dimensions, le scénographe fouille dans les sphères du graphisme, des espaces et des matériaux, afin de donner formes et couleurs au dispositif. Il recherche les solutions techniques les plus appropriées pour répondre aux exigences du commissaire d'exposition et aux contraintes de la salle. C'est lors de cette phase que l'identité visuelle de l'exposition commence à éclore et que son image globale se dévoile.

Dans le cadre de ce dispositif, l'impact visuel est primordial et s'articule sur deux niveaux de communication : le premier concerne ce qui est exposé, c'est-à-dire les protagonistes de l'exposition (objets, documents, concepts, idées) ; le second est inhérent à l'exposition elle-même, c'est-à-dire à sa manière de se montrer au public, à son apparence, à son aspect. Ces deux niveaux de lecture et d'interprétation peuvent rester distincts, mais il faut les conjuguer de manière à ce qu'ils collaborent à la création d'une image unifiée et efficace. Il s'agit

de chercher un équilibre entre ces deux macro-composantes, en évitant que l'une domine et éclipse l'autre (Malagugini, 2008).

Le scénographe propose de maquettes tridimensionnelles, des simulations qui permettent de se projeter visuellement dans celle qui sera la conception graphique, iconographique et spatiale offerte par l'exposition. Le *parti pris scénographique* (Debary & Roustan, 2012) traduit un parti pris de la part du chercheur. Dans le cadre de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, le milieu ambiant est un moyen de scénographier des envers sociaux. L'identité visuelle de l'exposition commence à prendre corps (fig. 30 à 34).



FIGURES 30 À 34 Maquettes réalisées par le scénographe Thierry Kleiner[72].

[72] Le titre initialement prévu jouait sur le rapport entre hétérotopies et utopies.

La scénographie[73]

Dessin et fabrication d'un univers, la scénographie est le langage qui donne une forme tangible au discours de l'exposition, elle le véhicule. Connaissance et débat sont ses raisons d'être. Éléments discursifs et non discursifs dialoguent, cherchant à fusionner contenu et contenant. Toute la panoplie des composantes sensorielles est donc mobilisée. Couleurs, éclairages, volumétries, taille de police de l'écriture, supports, sons, matériaux et textures représentent autant d'éléments qui participent à la transmission du message de l'exposition et qui agissent sur la façon de recevoir et percevoir le contenu lors de la visite. Dans ce sens, la scénographie va bien au-delà du simple décor et du registre du spectacle (Chaumier & Roussel-Gillet, 2017).

C'est un support destiné à guider le public dans son cheminement et qui façonne et incrémente l'efficacité communicationnelle du dispositif. Par le biais de consonances et de dissonances, la fabrication scénographique apporte une contribution directe au contenu de l'exposition en vue de produire un effet de connaissance. Elle compose avec les registres du sensible et de l'intelligible en résonance avec les intentions du commissaire d'exposition (Sompairac, 2020). Concevoir une scénographie signifie créer un espace de confrontation et de résolution entre contenus, médias et objectifs de l'exposition en ajoutant émotions et esthétique aux variables de l'équation : « une exposition doit plaire si elle veut instruire : les effets esthétiques, l'émotion, la mise en scène y occupent donc une place centrale » (Burgess, 2003, p. 42).

Son aménagement opère directement sur l'ensemble du discours expographique, elle le soutient, l'orchestre, le symbolise dans l'espace : « la mise en scène est le vecteur de la mise en relation » (Chaumier, 2012, p. 68). L'approche scénographique est un exercice de connexions : espaces, matières, concepts, émotions et sensations structurent un univers propice à stimuler les rapports individuels et interindividuels. La spatialité interne engendrée n'est pas étanche au monde extérieur avec lequel elle cherche à nouer une relation. L'ici et le maintenant des individus participant à la visite investissent l'approche scénographique. L'exposition est un espace public.

L'impact de la scénographie est tel que lors de la visite, les *registres de perceptions immédiates* dont elle se compose interviennent dès le début

[73] Plusieurs photos de l'exposition sont disponibles à cette adresse : https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/photos-exposition (consulté le 10.09.2024).

dans la découverte de l'exposition (Sompairac, 2020). Particulièrement accessible, dans cette production d'un milieu, la matière visible s'impose la première aux yeux des publics. À travers elle, il est possible de déchiffrer le propos de l'exposition, de *lire* visuellement l'exposition : « la totalité du dispositif devient donc "hyperimage", assemblage d'éléments scénographiés appartenant à la fois au registre de l'objet, du texte et de l'iconographie » (Gonseth, 2000, p. 159).

Par le biais du geste scénographique, on passe d'une pensée conceptuelle à une pensée spatiale où le projet de l'exposition se matérialise : « en traduisant cette pensée en espace, la scénographie fabrique un *métadiscours*. Elle articule des discours écrits en un discours global spatial » (Chaumier, 2012, p. 73). Concrète et symbolique à la fois, la configuration de l'espace répond à la création de différents espaces thématiques et vient renforcer une atmosphère sombre et d'enfermement, faisant resurgir le rapport à la liberté.

De l'accueil au tunnel : entrée et sortie du monde utopique

L'accueil s'effectue à l'extérieur de la salle. C'est le lieu où s'opère la réception des personnes participant aux visites guidées, mais c'est aussi un espace de transition (Benaiteau *et al.*, 2021). Amorce du parcours, l'accueil doit éveiller l'intérêt du public et fournir les premiers éléments d'information sur l'exposition. Le public regarde l'entrée de la salle qui est très sombre par rapport à la luminosité du hall du bâtiment. D'emblée, le rapport entre ombres et lumières s'installe. Lors de la visite, c'est l'ambiance – lumières, couleurs, murs, séparations, textures – qui conduit en premier les visiteurs et visiteuses dans ce monde utopique de l'exposition (Davallon, 1999). La mise en place de ce contact initial vise à susciter curiosité et envie de découvrir, mais cherche également l'appréhension immédiate du discours expographique à travers l'espace (fig. 35).

Passage obligé, le tunnel est étroit et obscur. Trois portes s'offrent au loin alors qu'une lumière ténue, au ras le sol, invite les visiteurs et visiteuses à orienter leur regard vers le bas. Dès l'entrée, le public est confronté à trois extraits de correspondance collés sur le sol, chacun d'une couleur différente. La différence de couleur est l'aspect le plus immédiat, elle renvoie aux trois thématiques qui composent l'exposition et est reprise au niveau des portes et des textes présentant les trois espaces thématiques. Cette coloration est un marquage visuel qui agit



FIGURE 35 Entrée de la salle d'exposition depuis le hall du bâtiment. © Alexandre Bourquin.

au niveau de l'organisation de la visite, elle suggère les premiers repères spatiaux et narratifs aux personnes qui découvrent l'exposition (fig. 36).

Cependant, ces phrases dépassent le simple marquage visuel et son rôle sur le plan de l'appréhension de la visite. Le contenu des messages est symboliquement très fort et joue sur la sphère émotive et empathique du public, afin de provoquer une ouverture à la réception des propos de l'exposition. Ces textes suggèrent d'emblée qui seront les protagonistes de la narration[74]. Par la même occasion, leur lecture ralentit le pas des personnes qui entament la visite et amplifie le temps de transition de la lumière à l'obscurité, du présent au passé, entre ici et ailleurs, renforçant l'idée de passage d'un monde à l'autre (fig. 37).

74 Asile des Vernets, le 23 février 1893 : « Je demande ma sortie de cette maison officielle de scélérats, de voleurs de la pire espèce pour n'en pas dire plus ; du reste je n'ai ni de près ni de loin rien à foutre dans un milieu aussi infect et pourri que celui-là. » Monsieur T. / Prison de l'Évêché, le 23 mai 1896 : « Monsieur le Directeur Veuillez je vous prie maccorder de ne pas me coupés les cheveux ce moi silvouplait. De votre très humble serviteur B. » / Genève, le 22 octobre 1892 : « Monsieur le Directeur, Je viens par la présente demander à Monsieur s'il était possible d'obtenir des souliers pour moi et les enfants ne pouvant pas encore m'en acheter. Nous avons eu une tellement mauvaise année. » Madame C. (l'orthographe d'origine a été conservée).



FIGURE 36 L'intérieur du tunnel. © Alexandre Bourquin.



FIGURE 37 Les trois phrases collées au sol. © Alexandre Bourquin.



FIGURE 38 Les trois portes au fond du tunnel qui donnent accès aux espaces thématiques. © Alexandre Bourquin.

La lumière qui pénètre depuis les vitres teintées des portes convie visiteurs et visiteuses à poursuivre le parcours. La mise en intrigue s'installe peu à peu grâce aux éléments architecturaux qui contribuent à créer et à soutenir une forme de mystère et de suspense, attisant l'envie de découvrir ce qui se cache derrière les accès aux espaces : trois portes, trois thématiques spécifiques (fig. 38).

En s'approchant des portes, les visiteurs et visiteuses s'aperçoivent qu'un film plastique a été appliqué sur les vitres, les transformant en vitres sans tain qui créent un effet de miroitement. Cette astuce a pour but d'évoquer dans la visite le principe de la surveillance et du contrôle par l'expérience, un procédé de « collusion du perceptuel et du symbolique, naissance à coup sûr d'une excitation intellectuelle » (Sompairac, 2020, p. 29-30). Les visiteurs et visiteuses qui atteignent l'emplacement central sont à ce moment-là du côté de celles et ceux qui surveillent, mais, une fois la porte franchie, ils seront du côté des individus potentiellement surveillés.

En tant que *réceptacle du discours*, l'espace de l'exposition est investi par un système de présentation destiné à souligner le contenu du dispositif (Perron, 1992). Il acquiert son statut de signifiant en raison de sa fonction, soit la rencontre entre objets rassemblés et exposés en vue d'être regardés

et appréhendés par un public. Le lieu est transfiguré par l'acte d'exposer qui est créateur d'espace. Dans le cadre d'une opération symbolique, le commissaire-concepteur installe un espace qui génère une nouvelle façon de voir le lieu. Il le transforme en vue du regard qu'on lui porte et, simultanément, il transforme la manière de le regarder (Davallon, 1992).

Le travail du scénographe s'articule ainsi tant sur le plan esthétique que sur celui de la communication, entre mise en exposition et installation, afin d'infléchir le langage du dispositif. Entrant dans la salle d'exposition par le tunnel, le public se situe directement à l'intérieur d'une œuvre, elle-même porteuse de sens et participant à la transmission et à la compréhension du message global.

L'articulation des espaces exerce une influence sur le contenu et sur la manière de l'appréhender et doit être raisonnée et justifiée. Le passage par une porte que l'on doit ouvrir ou par un grillage, le fait de pouvoir observer un contenu avant d'entrer dans l'espace qui y est consacré traduisent une façon de mettre en images et en scène physiquement le discours de l'exposition et son contenu (Delarge, 2014). La présence de trois portes place les visiteurs et visiteuses face à un choix qui oriente la découverte thématique et leur confère la liberté d'imaginer leur propre parcours. Cette zone de transition révèle le principe de l'activité de la visite : l'absence d'une progression préconçue.

L'agencement spatial ne comporte pas de dernière salle ou d'espace conclusif. La porte de sortie est la même que celle de l'entrée. Les personnes qui terminent leur visite doivent réemprunter le tunnel. Elles reviennent, chacune avec leurs conclusions et interprétations, dans ce présent qu'elles n'ont jamais vraiment quitté lors de ce détour par le passé. Et si le présent n'a probablement pas beaucoup changé pendant la visite, le fait de l'avoir inscrit dans une épaisseur temporelle, incitant à une forme de comparaison suggérant similitudes et différences, aura peut-être modifié le regard à travers lequel ce présent s'offre à elles.

Matériaux, textures et architectures

Le caractère temporaire de l'exposition appelle à rechercher des astuces techniques, à employer des matériaux malléables et légers, faciles à assembler, en adéquation avec la brièveté de l'événement, y compris des phases de montage et de démontage (Malagugini, 2008). Nous avons disposé de dix jours seulement pour monter l'exposition et d'une semaine pour la démonter.

Le scénographe propose les matériaux pour fabriquer l'installation et prend en charge le dessin et la réalisation des structures et supports, ainsi que la gestion du chantier. Toutes les structures présentes au sein de l'exposition, sauf les deux bancs, ont été réalisées sur mesure et relèvent de choix de mise en scène et de communication. C'est l'expression d'une appropriation des matériaux de la part du scénographe qui réifie les concepts qui traversent le message expographique. Au-delà des questions techniques qui orientent le choix des matériaux, leur texture transmet l'esthétique de la mise en scène (Caliari, 2003).

Une fois les objets à exposer sélectionnés, il s'agit de projeter les supports d'expositions. Ainsi, chaque ouvrage, plan, carte géographique doit être mesuré, pesé et leur disposition décidée, afin de dessiner le mobilier et les socles de présentation spécifiques qui permettront de les exhiber. À la place des vitrines, imposantes et peu adaptables, des meubles en carton alvéolaire noir ont été imaginés, dessinés et conçus dans le but d'exposer au mieux les ouvrages. L'utilisation d'un même matériau pour les supports, ainsi que pour le tunnel – lui-même support d'information – concourt à la cohérence scénique et permet une fabrication relativement rapide des différentes structures.

La protection et la conservation des ouvrages et plans exposés sont assurées par des panneaux de plexiglas, plus léger et moins fragile que le verre. Limites tangible et symbolique s'expriment par le biais de ces éléments scéniques, contribuant à créer une forme de mise à distance. À l'instar d'une vitre, le plexiglas sépare le monde de l'ici et maintenant de celui du passé, ce qui peut être touché de ce qui doit être préservé. C'est une opération symbolique qui contribue à donner un statut particulier à l'objet qui s'y trouve logé. L'explicitation de cette œuvre de médiation s'accomplit par la présence d'une légende qui décrit l'objet (Sompairac, 2016).

Répétitives et homogènes par leurs couleurs et leurs matériaux, les formes des meubles varient et se déclinent à partir d'une structure commune. Ainsi, les configurations créées répondent aux caractéristiques des objets et de leur mise en scène au niveau des unités d'information et du propos général. Les meubles hébergent par la même occasion les textes d'explication et, dans plusieurs cas, la reproduction visuelle des documents d'archives. Le carton offre l'avantage d'être aussi un support d'impression d'images et de textes. Cela permet de démultiplier les superficies à exploiter, d'assurer une cohérence en matière de textures et de répondre aux exigences de la mise en scène (fig. 39 à 41).





FIGURE 39 Unité d'information : La prison pénitentiaire de la Tour-Maîtresse. © Alexandre Bourquin.

FIGURE 40 Unité d'information : Communication clandestine depuis la prison. © Alexandre Bourquin.



FIGURE 41 Unité d'information : Paupérisme et philanthropie. © Alexandre Bourquin.

Parmi les propositions du scénographe pour séparer les différentes thématiques, nous avons opté pour le recours à des grillages en aluminium qui viennent renforcer le sentiment d'enfermement, de privation ou de limitation de liberté. En outre, ce matériel est léger et facilement adaptable aux nécessités du travail scénographique. Les grillages induisent une dimension de porosité dans la définition des différentes catégories. La traversée d'une thématique à l'autre fait aussi écho à certains trajets de vie dont témoignent les lettres présentées dans l'exposition. Le franchissement des confins est à la fois acte de jonction et de disjonction (fig. 42).

La conception du dispositif expographique se confronte aussi à différents écueils qui peuvent exercer une influence plus ou moins grande sur la mise en scène du contenu et sur sa dimension proprement esthétique. L'impact de ces contraintes engendre des limites, mais stimule également l'innovation et la créativité par la recherche de nouvelles solutions (Delarge, 2014). La réalisation de l'exposition se heurte, premièrement, à la question budgétaire ; s'ensuit l'organisation de la mise en scène qui demande de contourner certains obstacles matériels propres aux caractéristiques de l'espace d'exposition. Dans le cas précis, elle se confronte à deux colonnes en béton, l'une du côté des aliéné·es, l'autre du côté des détenu·es.

Or, du point de vue d'un agencement panoptique de l'espace architectural, ces dernières constituent une aporie, un point aveugle dans une conception qui ne saurait les tolérer. Ne pouvant pas les enlever, nous décidons de nous les approprier dans une optique de transformation « des contraintes architecturales en autant d'argumentaires et facteurs d'ambiance » (Poli, 2003, p. 38). Nous imaginons de leur assigner une fonction langagière et symbolique au sein du discours expographique : revêtues de carton noir, elles sont transformées en unité d'information. Colonnes porteuses sur le plan architectural, elles présentent métaphoriquement les lois qui régissent le fonctionnement institutionnel. Des articles de loi et des appréciations à leur sujet accompagnent la présentation matérielle de ces codes (fig. 43 et 44).

Des emplacements chargés de signification

Le discours expographique se déploie dans l'espace, il se l'approprie et le façonne. Cependant, tous les lieux de l'exposition n'ont pas la même valeur et ne portent pas le même degré d'intensité de signification.



FIGURE 42 Les cloisonnements en forme de barreaux qui séparent les espaces thématiques. © Alexandre Bourquin.





FIGURE 43 La colonne dans l'espace thématique consacré aux aliéné·es. © Alexandre Bourquin.

FIGURE 44 La colonne dans l'espace thématique consacré aux détenu·es. © Alexandre Bourquin.

Certains endroits sont plus porteurs que d'autres d'une capacité à susciter l'intérêt et l'appropriation d'informations. Davallon (1999) appelle ceux-là des *hauts lieux signifiants* et en distingue deux types. Les premiers concernent les points où il y a de fortes concentrations d'informations et qui offrent des outils d'organisation de l'expérience de la visite : dans notre cas, cela correspond aux textes liminaires (présentations générale et des espaces thématiques). Les seconds acquièrent leur statut de haut lieux signifiants en raison de leur forte charge symbolique : « ces lieux sont des lieux de médiation entre des univers de valeurs différents, entre le monde de l'ici et celui de l'ailleurs. Et c'est par leur intermédiaire que le visiteur peut entrer en relation avec cet ailleurs » (Davallon, 1999, p. 154-155).

Dans le cadre de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, ces derniers endroits correspondent, à notre sens, aux lieux consacrés à la présentation des lettres des indigent·es, des détenu·es et des aliéné·es, traits saillants de la narration. Si des éléments répétitifs sont nécessaires à la cohérence narrative et facilitent le repérage et la compréhension des contenus à transmettre, la multiplication de supports de transmission de contenu est une réflexion indispensable dans le scénario de l'exposition. Elle permet la variation de *stimuli* et apporte de la nouveauté en brisant le schéma répétitif qui influerait négativement sur l'attention et l'envie de découvrir du public.

Par la nature des documents d'archives eux-mêmes et des ouvrages exhibés, la surcharge de texte est un risque majeur. La vue est le sens le plus stimulé dans le cadre des expositions et il s'agit donc d'essayer d'exploiter d'autres registres sensoriels, comme le son ou le toucher. Nous avons ainsi opté pour la mise en place de deux installations combinant une bande sonore. Afin de les réaliser, des comédien·nes ont prêté leurs voix aux acteurs et actrices historiques, fabriquant ainsi des documents sonores expressément conçus pour l'occasion. La création d'une ambiance sonore a permis d'implémenter la dramatisation du récit en stimulant les dimensions cognitive et émotionnelle.

Dans la partie dédiée aux détenu·es, l'installation diffuse une lecture des lettres combinée avec la projection des images de ces dernières, de quelques photos tirées du registre photographique des détenu·es (là où il a été possible d'associer le visage de l'expéditeur à la lettre lue), ainsi que de photographies de la prison de l'Évêché, lieu de production des écrits.



FIGURE 45 Projection audiovisuelle des lettres des détenus. © Alexandre Bourquin.

La vidéo[75] commence par l'image du règlement de la prison de Genève tel qu'il était imprimé sur le papier destiné à la correspondance des détenus, ceci dans le but de faire comprendre le cadre d'écriture des lettres, ainsi que la forme de contrôle exercée sur la correspondance. La photo du règlement est en outre intercalée toutes les cinq lettres, conscient du fait que peu de personnes regardent la projection dans son intégralité. Cette installation, qui dure une vingtaine de minutes, passe en boucle. La présence d'un banc crée un espace d'écoute et de visionnement confortable, incitant les visiteurs et visiteuses à un arrêt de plusieurs minutes (fig. 45).

Une deuxième installation sonore est imaginée à l'intersection de deux thématiques, indigent·es et aliéné·es. Toujours dans un souci de variation, nous avons cette fois reproduit l'ensemble d'un dossier du Département de justice et police de Genève concernant le processus d'internement de Madame F., considérée comme aliénée. Les photographies des documents sont imprimées sur des cartons suspendus

75 La vidéo est accessible ici : https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/detenus/lettres-détenus (consulté le 11.09.2024).

au plafond par des fils invisibles. Au verso, nous avons retranscrit des extraits de lettres, de manière à faciliter la lecture. L'installation est complétée par la diffusion de l'enregistrement sonore de la lecture d'extraits d'une durée, là aussi, d'environ vingt minutes[76].

Respectant la chronologie, nous essayons pour chaque document d'extraire les éléments les plus marquants garantissant une narration accessible au public. L'histoire de Madame F. commence dans la partie dédiée aux indigent·es, car son statut socioéconomique n'est pas étranger à son internement, puisqu'elle bénéficie de l'aide de personnes charitables et d'institutions de bienfaisance. En outre, elle demande à plusieurs reprises de l'aide financière au Bureau de bienfaisance dans le but de s'expatrier (payer le voyage à des personnes indigentes ou ayant fait un séjour en prison était une pratique courante à l'époque) (fig. 46).

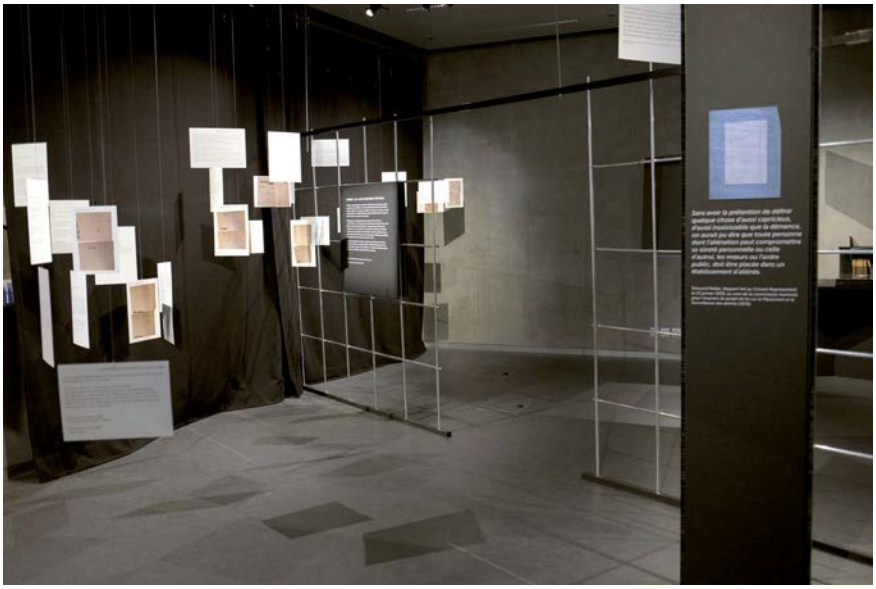


FIGURE 46 Les reproductions des documents du dossier de Madame F. suspendues au plafond. © Alexandre Bourquin.

[76] Afin de rendre accessible l'histoire de Madame F. dans un format numérique, à la fin de l'exposition, nous avons réalisé un montage audiovisuel en synchronisant les lettres et documents institutionnels composant son dossier avec l'enregistrement des extraits lus par les comédien·nes : https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/alienes/Madame-F (consulté le 11.09.2024).

Se terminant dans la partie consacrée aux aliéné·es, l'installation traduit dans l'espace la trajectoire de Madame F. jusqu'à son internement, soulignant en même temps la porosité des catégories et des compétences institutionnelles dans sa prise en charge. L'absence d'un support pour s'asseoir vient souligner le caractère mouvant de l'histoire de Madame F. et invite les visiteurs et visiteuses à une participation active par la découverte du nuage de documents suspendus.

Dans la partie sur l'aliénation, nous avons également imaginé la projection de trois rapports d'observation de patient·es tirés de l'ouvrage d'Auguste W. Roehrich (ancien interne de l'asile des Vernets) paru en 1898 : *Du traitement par le lit chez les aliénés*. Parmi les différents rapports, nous en avons choisi trois, retranscrits et proposés sous forme de projection vidéo. Il s'agit de montrer comment étaient pratiqués les soins dans l'asile des Vernets, en particulier la pratique de la clinothérapie. Cette vidéo souligne la multitude de points de vue, ces rapports entrant en tension avec les lettres de contestation d'internement qui décrivent un scénario médical bien différent.

Quant aux indigent·es, nous avons effectué une sélection d'une trentaine de lettres que nous avons imprimées sur le recto d'un papier épais[77]. Au verso, nous avons proposé une transcription dans le but de faciliter l'accès à leur contenu. Nous avons ensuite disposé les lettres reproduites dans un meuble avec plusieurs cases offrant ainsi une autre manière d'appréhender ces écrits en les manipulant. Par la pose d'un banc, nous avons créé un coin lecture. L'emplacement dans un espace isolé et loin des lieux de circulation favorise la découverte des documents (fig. 47).

Ce dispositif inclut le toucher dans l'expérience de la visite. Bien qu'aucune information particulière ne puisse être acquise par la manipulation des lettres, cette action investit davantage le public dans la découverte des sources proposées. Au gré du hasard, les visiteurs et visiteuses peuvent lire une ou plusieurs lettres et se confronter à des instants de vie d'une personne ou d'une famille en situation d'indigence. Ces lettres offrent un contrepoids aux discours institutionnels et philanthropiques sur la pauvreté et ses causes. Les lettres brèves ont été transcrites en entier. Quant aux plus longues, nous avons choisi d'en transcrire seulement les extraits les plus saillants. S'il est vrai

[77] L'ensemble des lettres présentées dans l'exposition peut être consulté ici : https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/indigents/lettres-indigents (consulté le 11.09.2024).



FIGURE 47 Le meuble contenant les reproductions des lettres des indigent·es. © Alexandre Bourquin.

qu'« aucune glose, aucun découpage ni assemblage de citations ne saurait mieux apprivoiser le lecteur que le texte même des lettres, et tout le texte, jusque dans ses méandres obscurs » (Dauphin *et al.*, 1995, p. 22), l'exposition, comme média discursif, doit prendre en considération le cadre de la visite.

Symbolisation et codes de l'exposition

Les fonctionnements sémiotiques

Scénographie, espaces, objets, lumières sont autant d'éléments de langage qui participent au processus de sémiotisation de l'exposition où les individus visitant l'exposition sont non seulement orientés et dirigés physiquement dans l'espace, mais aussi conceptuellement. La mise

en scène du contenu contribue à fabriquer l'espace d'exposition, à sa dramaturgie. Réifier une pensée conceptuelle en une œuvre matérielle implique de savoir jongler avec des matériaux protéiformes. Une combinaison de traitements sémiotiques traverse la symbolisation de l'exposition et façonne ses codes d'appréhension.

L'agencement oriente et guide le public à la découverte de l'exposition tant conceptuellement que physiquement. Son interprétation n'est par conséquent ni complètement libre, ni complètement contrainte à une conformité. Ce *fonctionnement sémiotique informationnel* relève du rapport entre message délivré et message interprété, là où, par le nombre important de composantes et de langages mobilisés, dans leur variété, la communication peut être orientée et dirigée, mais uniquement de manière probabiliste (Davallon, 1999).

Exposer est un dialogue aux échelles multiples, fait de rapports, de hiérarchisations et d'articulations. Les composantes sont prises dans un système interdépendant d'organisation et de significations dont résulte la matérialisation du discours expographique en matière de concepts et contenus. L'impact d'une exposition relève d'un système de relations composite qui s'édifie entre tous les éléments mobilisés. Ainsi, pièces originales, reproductions, supports, dispositifs audiovisuels, images et outils scéniques appartiennent à la fois à l'apparat expositionnel et à ce qui est exposé.

Le *fonctionnement sémiotique spatial* concerne l'agencement des objets au sein de l'espace : séparation, juxtaposition, emboîtement, substitution, succession, centralité, etc., autant de variables en jeu dans la création du sens par l'investissement d'une surface (Davallon, 1999). Regroupés et organisés d'abord par thématique, puis par famille d'objets, les expôts traduisent et incarnent la construction du discours expographique. Objets et savoirs s'entremêlent au sein des unités de sens, par la présence textuelle (Debary & Roustan, 2012) (fig. 48).

Dans chaque espace thématique, des repères d'ordre temporel sont présents et contribuent à structurer la narration, offrant un cadrage historique, bien que le sens de l'exposition ne s'organise pas de manière chronologique. Ces marques permettent des formes de découpage du propos et de situer dans le temps les objets et leurs conditions de production. En revanche, l'étalage dans l'espace répond davantage à une approche morphologique, d'après les spécificités propres au dispositif médiatique, au sein duquel la logique spatiale prime sur la logique linguistique (Davallon, 1996) (fig. 49).



FIGURE 48 Espace thématique consacré aux indigentes·es. © Alexandre Bourquin.



FIGURE 49 Espace thématique consacré aux aliéné·es. © Alexandre Bourquin.



FIGURE 50 Espace thématique consacré aux détenu·es. © Alexandre Bourquin.

La spatialisation des différents supports est dictée en premier lieu par les particularités de la salle elle-même. Le contenant est ici une variable sur laquelle les marges de manœuvre se heurtent à des limites, architecturales d'abord, de créativité ensuite. Il s'agit donc de jouer avec le contenu pour exploiter aux mieux les forces et pour pallier les fragilités fonctionnelles de la structure. Anticipant les parcours possibles, les cheminements des futurs visiteurs et visiteuses intègrent la réflexion sur les spatialités intérieures. Dès lors, deux types d'intervalles essentiels caractérisent cette fabrication scénographique : entre les différents objets et entre les objets et le public (Sompairac, 2016). La mise en scène du contenu tient ainsi compte des futures visites guidées, cherchant à créer des espaces qui permettent d'accueillir confortablement des groupes et aptes à favoriser l'accès et la visibilité des objets (fig. 50).

Adossés aux murs ou installés au milieu de l'espace, la nature des expôts et leur mise en scène modifient la possibilité de parcourir l'exposition. La présence d'une vitrine permet une circulation autour du support qui peut être contourné. Dans le cas d'enregistrements vidéo, audio et audiovisuels, la présence du support peut parfois être moins tangible, mais l'attention à y consacrer peut s'étaler sur une plus longue

durée et nécessiter une attention particulière de la part des visiteurs et visiteuses (Delarge, 2014). La présentation d'un objet contribue toujours à orienter une forme de lecture du discours par le public. Ainsi, l'accrochage, aussi anodin qu'il puisse paraître, est une forme de médiation (Chaumier, 2012).

La phase de symbolisation traverse en réalité l'ensemble du travail. L'exposition, en tant que langage fait de signes et de codes, est régie par des règles – une grammaire – où le langage verbal cohabite avec le non verbal (Chaumier, 2012). Le long de leur parcours, visiteurs et visiteuses sont appelé·es à un travail d'interprétation face aux différents éléments que le commissaire-concepteur leur propose et qui livrent des informations à différents degrés. Ces composantes relèvent d'un système de signes qui œuvrent à la transmission d'un message ; elles n'ont cependant pas toutes la même portée communicationnelle : extraits de témoignages ou images n'ont pas la même fonction.

Les dimensions sémiotiques et médiatiques cohabitent au sein de l'exposition dont les langages relèvent d'une combinaison multimodale de signifiants. Le travail de symbolisation se caractérise par un ensemble de procédés destinés à coder les composantes de l'exposition de manière à les rendre signifiantes dans le contexte de leur exhibition. Combinaisons de couleurs, rythmes, graphies, formes, objets, matériaux et textures participent à rendre intelligible le contenu de l'exposition aux yeux du public qui pourra ensuite entreprendre une activité interprétative (Davallon, 1999).

Traitement rythmique, associations, agencements, répétitivités et singularités fabriquent des relations symboliques entre les expôts, redéfinissant leur signification et leur statut dans une co-visibilité et une co-présence au sein d'un milieu ambiant (Sompairac, 2016), combinant les registres spatial et discursif. Si la présentation d'un corpus d'objets, sa mise en vue, influence le regard que l'on y porte, le recours à des répétitions fournit des clés d'interprétation facilitant le travail d'appréhension du propos lors de la visite. Le contenu informatif des énoncés est de plus facile appréhension lorsque le concepteur travaille par procédés récurrents. Les visiteurs et visiteuses bénéficient ainsi de formes de repères dans le déchiffrage du propos (Poli, 2002).

Durant la visite, ces aides soutiennent le public, l'orientent, lui suggèrent des formes de segmentation du discours général, sans quoi, l'activité se limiterait à des microdécouvertes successives. L'utilisation de la répétition concourt à la distinction des différentes unités de sens.

La mise en scène s'appuie parfois sur la logique de la série, lorsqu'elle exhibe une organisation d'objets. Dans ce cadre, il peut y avoir une double forme de répétitivité : dans le format des photographies qui produisent des séries comparables de détenus ou de prisons et dans la mise en scène qui se les approprie pour les présenter (fig. 51 et 52).



FIGURE 51 Séquence photographique des trois prisons mentionnées dans l'exposition. © Alexandre Bourquin.



FIGURE 52 Séquence photographique des portraits des détenus.
© Alexandre Bourquin.

La présentation des reproductions d'images des institutions se fait par accrochage scénographique dans deux des espaces thématiques. Dans le cas des établissements d'assistance, la répétitivité des intervalles génère une forme d'appartenance au même univers. En revanche, concernant l'asile de Bel-Air, c'est la différence qui crée un ensemble : les images ont été disposées de manière plus aléatoire, mais une paroi entière leur a été consacrée. Ceci permet au public d'effectuer un travail de morcèlement, dans le processus de la visite, qui est une découverte en continu et qui nécessite la création de structures. Autrement, les visiteurs et visiteuses ne seraient confronté·es qu'à des aperçus limités et le propos général serait difficilement atteignable (fig. 53 et 54).

Des processus de couplage semi-symboliques peuvent intervenir dans la sémiotisation des objets, créant des continuités et des ruptures qui orientent la lecture du discours, comme l'attribution répétée d'une couleur ou d'un support à un même niveau d'information



FIGURE 53 Les cartes postales de l'asile de Bel-Air. © Alexandre Bourquin.



FIGURE 54 Les établissements de l'assistance. © Alexandre Bourquin.

ou à une même catégorie d'acteurs et actrices. Ces traits récurrents éclairent le discours expographique et permettent une reconnaissance et une mémorisation des informations plus simples : « ce jeu des isotopies contribue fortement à la lisibilité du circuit » (Davallon, 1999, p. 153). Sur le plan morphologique, la collection, la scénographie et les autres systèmes médiatiques sont employés en tant que codes qui concourent par leur dialogue à donner forme et structure à l'exposition sur le plan de la communication visuelle. Le travail scénographique est un acte de création inhérent à la connotation et à la transformation de l'espace perceptif.

Le *fonctionnement sémiotique pragmatique* façonne la relation aux expôts autour de la ressemblance : le modèle de distribution des contenus se forge autour de règles d'interprétation communes entre concepteur et récepteur, et ce, à partir d'expériences et de qualités réciproquement partagées. Cette opération se configure par deux types de contacts qui déterminent le processus de signification qui s'élabore au sein de l'exposition. Le premier est celui qui s'établit entre le public et les éléments exposés, le second concerne la mise en relation entre les objets physiques et ce qu'ils représentent. C'est par ce fonctionnement que « les objets acquièrent le statut de témoins et de représentants du monde dont traite l'exposition » (Davallon, 1996, p. 400).

Un objet trouve sa place au sein d'une exposition lorsqu'il participe à l'écriture globale du propos et lorsqu'il est représentatif d'une période et du contexte socioculturel qui l'a vu naître. Dans ce sens, chaque exposition est régie par un syllogisme didactique qui s'articule autour du savoir : l'acte de collecte des objets est finalisé à la monstration et l'on montre pour faire connaître. L'on récolte pour connaître et pour permettre aux autres de connaître, puisant dans la portée communicationnelle que l'on peut dégager, car « chaque document porte en lui la possibilité de tisser des fils » (Poli & Ancel, 2014, p. 59). La diversité des sources présentées crée des relations entre les personnages mobilisés dans l'écriture du récit, mais aussi des possibilités d'identification entre les visiteurs et visiteuses, les acteurs et actrices et leur vécu.

Élastique, extensible, plastique, l'essence d'un objet se décline. Si l'on dépasse le niveau d'emploi immédiat (ce pour quoi il a été originairement construit), sa signification potentielle (son être en devenir) est limitée seulement par l'imagination. Cette transition est le fruit d'un clivage au sein du monde visible entre les *objets utiles* – manipulés d'après leur emploi d'origine – et les *sémiophores* – des objets dont

l'utilisation est redéfinie en raison de la signification dont ils sont dotés, qu'on décide de leur attribuer (Pomian, 1987).

Dans le cadre d'une exposition, les objets du monde représenté « sont dotés d'une autonomie sémiotique et jouent aussi d'une profondeur référentielle » (Davallon, 1999, p. 37), puisqu'ils évoquent un univers dont ils sont les représentants. Les objets construisent et traduisent un regard particulier sur des vies, des périodes et des événements en leur absence, mais ils peuvent également parler au nom des documents absents. Représentatif, l'objet est ainsi érigé en symbole, en objet référentiel.

L'opposition symbolique du haut et du bas

La pluralité de points de vue par la mise en tension entre histoire d'en bas et histoire d'en haut vise une mise en perspective de la subjectivité des discours. Cette polyphonie énonciative aide également les visiteurs et visiteuses dans leur démarche d'appropriation des enjeux et des valeurs portées par l'exposition. Le public construit et remanie sa perception de l'univers exposé par des processus d'identification ou d'opposition (Ancel, 2010).

Parmi les objets présentés au sein d'une exposition, une première grande distinction est à faire entre objets originaux et reproductions. Or, s'il va de soi que les objets authentiques possèdent un caractère unique et puissant, le recours à des reproductions, surtout dans le cadre d'une exposition à trait historique, ne nuit pas à leur valeur puisque le sens prévaut sur la qualité reliquaire des objets eux-mêmes (Desvallées, 2006).

La reproduction de la source permet une confrontation directe avec le document lui-même, il en propose couleurs, dimensions, détails et confronte les visiteurs et visiteuses aux difficultés d'appréhender la lecture de calligraphies parfois indigestes. En outre, elle présente aussi des avantages. Lors des tirages, le traitement graphique permet d'opérer des agrandissements et d'imprimer les images sur différents supports, exploitant au maximum le potentiel de médiation qui s'en dégage en fonction des autres éléments de la scénographie.

Nous trouvant dans l'impossibilité de mettre en scène les documents d'archives originaux, nous avons décidé de transfigurer cette limite, en jouant avec la réplique de documents pour rythmer la découverte durant la visite, les présentant sous plusieurs formats. Ainsi, des objets authentiques s'intercalent entre des reproductions, des réimpressions

photographiques, des supports vidéo, audio ou audiovisuels. Ceci permet également de créer des points de repère qui vont orienter le public dans la compréhension du discours expographique. Dans l'exposition, les propos des élites et philanthropes de l'époque sont représentés par des objets authentiques. En revanche, les lettres rédigées par des personnes indigentes, aliénées ou détenues, sont présentées uniquement sous la forme de copies et de répliques d'originaux.

Cette dualité traduit une opposition symbolique qui s'articule autour de l'écrit et qui traverse la multiplicité des voix caractérisant la narration de l'exposition. La nature contrastée des traces écrites, lettres et ouvrages, est révélatrice des dynamiques des ensembles sociaux étudiées. Donnant à voir l'exercice d'une certaine forme de pouvoir, les ouvrages relèvent d'une écriture publique vouée à être diffusée, qui émane de la sphère dominante de la société. Celle-ci produit un discours sur l'autre, renseignant à propos des catégories de la population qui menacent l'ordre établi et qu'il faut maîtriser. Par opposition, la parole des dominé·es est incarnée par les lettres manuscrites, qui relèvent d'une dimension essentiellement privée.

Le contraste entre un regard surplombant et l'expérience du vécu matérialisée par la mise en tension entre les écrits des élites et les lettres d'indigent·es, détenu·es et aliéné·es s'engage sur plusieurs niveaux :

- Les lettres sont des pièces uniques quand les ouvrages, codes de loi, etc. sont des objets sériels.
- Alors que les seconds sont destinés à un large public, les premières relèvent de l'intime.
- Les lettres sont de l'ordre d'une pratique autographe, le niveau de maîtrise des codes épistolaires et de la langue française variant sensiblement d'un exemplaire à l'autre. Parfois elles ont été rédigées par un tiers faisant office de scribe. Les ouvrages sont dactylographiés, caractérisés par une écriture normée, raffinée et élégante, produits par un processus d'impression artisano-industriel.
- Les lettres nous parviennent puisque les autorités ont construit des dossiers sur ces personnes qui ont ensuite été transmis et conservés dans des archives. Elles sont, en principe, exclues à jamais du circuit marchand, alors que les ouvrages sont déposés dans une bibliothèque, mais circulent aussi, bien que rarement, dans les librairies spécialisées et dans les brocantes. Ils peuvent avoir une valeur monétaire.
- Les ouvrages présentés sont des pièces authentiques, les lettres sont des répliques.

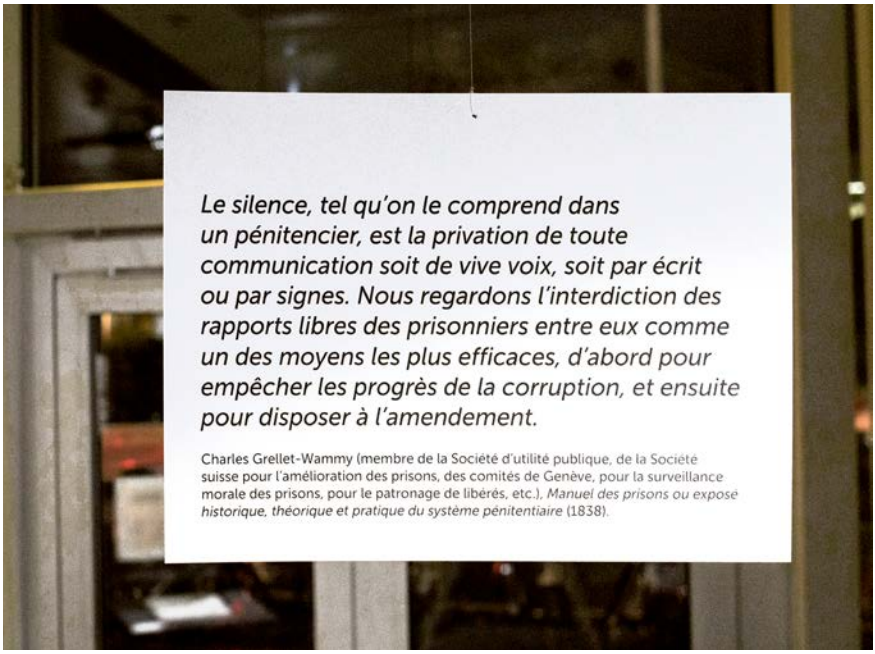


FIGURE 55 Panneau suspendu au plafond présentant des extraits relatant le point de vue des élites. © Alexandre Bourquin.

Dans le cadre de l'exposition, cette opposition est renforcée par la retranscription et la présentation des contenus. Les extraits des élites sont transcrits en couleur noire sur des panneaux blancs horizontaux suspendus au plafond par des fils invisibles et placés au-dessus de la tête du public. Cela facilite la reconnaissance par les visiteurs et visiteuses du statut des acteurs et actrices impliqué·es et symbolise ainsi la vision surplombante des autorités, en obligeant le public à lever la tête vers un savoir qui descend vers la population (fig. 55).

Médiation écrite et niveaux de textes

Aujourd'hui encore, dans des sociétés où les images accompagnent notre quotidien, les modes d'écriture sont omniprésents dans maintes situations, et l'exposition ne fait pas exception. Cette dernière « déploie un système plurisémiotique dans lequel trois registres fonctionnent en interaction dynamique : le registre des objets, le registre de la mise en espace, le registre du langage verbal » (Poli, 2002, p. 19).

L'écrit œuvre au sein d'une *grammaire visuelle* qui doit fournir des repères en même temps qu'il communique et signale (Jacobi, 2017). Par sa prégnance, il intervient massivement au sein du fonctionnement sémiotique informationnel qui met en relation les messages délivré et interprété (Davallon, 1999). Le texte est la substance qui relie l'exposition et qui garantit la continuité, et l'harmonie, de sa structure. Il assume une *fonction rhétorique macro-discursive*. Le format écrit représente ainsi un défi majeur pour la réalisation de l'appareil narratif d'une exposition. Ce dispositif sémiotique intervient à tous les niveaux de la communication participant à la cohérence du projet. Approfondissements, éclairages, informations font l'objet d'actes de rédaction qui peuvent porter sur le propos général, sur un découpage thématique spécifique, sur l'interprétation et sur l'identification d'un objet exposé (Poli, 2002).

Le texte jouit donc d'une certaine autonomie : « en ne lisant que le texte, le visiteur devrait normalement parvenir à acquérir une vue d'ensemble de la trame narrative » (Jacobi, 1996, p. 331). Il s'agit de rédiger des textes concis et simples, de reformuler et de hiérarchiser les informations afin d'en faciliter l'accès à un public non spécialiste, évitant ainsi de décourager ou ennuyer les visiteurs et visiteuses. L'équilibre à trouver se situe entre le contenu à transmettre et la diffusion de connaissances, évitant une vulgarisation excessive et, en même temps, une surcharge de lecture. Lors de la conception d'une exposition, le commissaire se trouve face à un conflit entre les objets la composant et la volonté d'exhaustivité qui pourrait le pousser au recours excessif à des étiquettes et des textes informatifs (Lapaire, 1983).

La réalisation des panneaux répond aussi à des exigences de *figurabilité*, car le rapport au texte écrit n'échappe pas à la dimension visuelle. La charte graphique confère à l'exposition une sorte d'homogénéité stylistique, la transforme en un document autonome. Elle tend à effacer l'hétérogénéité des éléments et des sources composant cette mosaïque pour la restituer sous une forme unifiée (Jacobi, 2017). Matériaux, couleurs et contraste visuel sont autant de symboles jouant un rôle dans la réception du texte (Poli, 2010). Les murs de la salle, par leur lasure béton, sont de couleur gris foncée, de même que le sol en linoléum. Le carton alvéolaire à partir duquel sont réalisées les différentes composantes scéniques est de couleur noire. C'est dans ce cadre que s'insère, entre autres, le travail de la graphiste sur le plan textuel.

En effet, la question de la lisibilité du texte est intimement liée à celle de sa visibilité. Le texte, avant d'être lu, doit être vu (Poli, 2002). Si son emplacement doit garantir son repérage dans la salle et favoriser des conditions ergonomiques d'appréhension, le travail d'édition participe à garantir son accessibilité : couleurs, forme et tailles de caractère, mise en page, lignes, interlignes, etc. (Jacobi, 1996). La graphiste imagine ainsi une charte graphique qui facilite la lisibilité du texte et qui collabore en même temps à la cohérence d'une identité visuelle générale. Les couleurs principales de l'exposition étant sombres, elle propose d'imprimer les textes des panneaux en gris à 70 % et non en blanc, ce qui a permis d'atténuer le contraste avec le noir propre aux supports en carton lors de la lecture, la rendant davantage efficace et agréable. La hiérarchisation des textes par un travail sur la taille, la répétition des mêmes espaces et encadrés, tout comme le recours à la même police de caractères (Museo Sans) offrent une homogénéité et une cohérence graphique à l'apparat textuel.

Les écrits informent, séduisent, attirent le regard et sont pris dans un jeu de complémentarité avec les images et les objets exposés. Le texte écrit oriente la visite vers des itinéraires de découverte que le concepteur souhaite proposer et que les visiteurs et visiteuses s'approprient dans une lecture cheminante, au sein d'une exposition qui agit en tant que médiation dynamique (Poli, 2002). Cependant, pour des questions posturales, la lecture debout est un exercice inconfortable et l'impact d'un texte jugé trop volumineux peut vite décourager les visiteurs et visiteuses qui finiront par l'ignorer. Alors que couleurs, taille de police, contrastes et emplacements déterminent la lisibilité et la force d'attirance du texte, une formulation stylistique se rapprochant du langage parlé en influence la compréhension et l'accessibilité pour un vaste public (De Bary, 1998).

L'apparat langagier guide le public dans la découverte des messages de l'exposition et de la signification des différents objets. Les écrits qui communiquent de l'information quant aux objets exposés sont porteurs des valeurs sous-jacentes à la conception de l'exposition et à ses intentions (Ancel, 2010). Ils accompagnent et influencent les différents chemins interprétatifs participant de la sorte à la construction de l'expérience sémiotique. Ces écrits médiatiques ne sont toutefois jamais exhaustifs. S'il est vrai qu'ils ne *peuvent* pas tout dire, il est tout autant vrai qu'ils ne *veulent* pas tout dire (Poli, 2010). Les silences sont également révélateurs de la démarche expographique. Ainsi, dans le cas de

notre exposition, toute forme de jugement ou d'opinion personnelle a été volontairement omise, bien que les choix thématiques dévoilent le parti pris du chercheur et suggèrent une volonté de questionnement du présent par le passé.

Titre et intitulés de l'exposition

Au sein d'une exposition, le titre et les intitulés des différents espaces dominent la hiérarchie textuelle (Jacobi, 1996), organisent l'exploration des contenus et sont à considérer comme des instruments métatextuels (Davallon, 1999). Le titre thématise et synthétise le discours assigné à un objet ou à un dispositif et incarne le premier élément de relation avec le public :

> Il a un pouvoir évocateur de valeurs qu'il tire de sa sonorité ou des suggestions qu'il enferme dans une même appellation ; par sa « couleur » il peut susciter toute une gamme de réactions, de l'adhésion au rejet, de l'approbation au refus, de la curiosité à l'indifférence ou à l'incompréhension. (Julien-Casanova, 2006, p. 84)

Titre et intitulés font partie de la dimension textuelle *endoscénique*, c'est-à-dire qu'ils communiquent de l'information, qu'ils diffusent de la connaissance sur l'exposition depuis l'intérieur, que cela concerne un seul objet ou la mise en scène dans sa globalité. Ils soutiennent le propos expographique (Poli, 1994). Dans ce cadre, ces écrits sont des énoncés génériques qui œuvrent à une échelle macro-structurelle. Tout comme les textes introductifs, ces écrits de connaissance transmettent des informations sur la mise en scène de l'exposition et désignent la thématique globale et les thématiques spécifiques de l'exposition (Poli, 2002).

Les travaux de Foucault ayant orienté nos réflexions dès le départ, et du fait des thématiques présentées et du dispositif médiatique adopté, le choix du titre avait initialement porté sur la relation entre hétérotopies et utopies. Foucault (2001b) désigne par le terme *hétérotopies* des espaces autres, des emplacements concrets qui accueillent l'imaginaire, comme peut l'être un musée, ou des lieux aptes à la circonscription et à la mise en marge de certains phénomènes et catégories de la population, tels les asiles psychiatriques ou les prisons. Quant au terme d'*utopie*, à l'ambiguïté et à la polysémie notoire, il fait son apparition

au début du XVI[e] siècle sous la plume de Thomas More. Son ouvrage au titre éponyme paru en 1516 jette les bases d'une nouvelle manière de représenter une société idéale. À côté du paradigme littéraire qui régit la narration de la découverte d'une cité inconnue dont il décrit le fonctionnement et les institutions dans le détail, il élabore également un paradigme propre à l'imaginaire social : « représentation d'une société *radicalement autre*, située dans un *ailleurs*, défini par un espace-temps imaginaire ; représentation qui s'oppose à celle de la société réelle, existant *hic et nunc*, à ses maux et à ses vices » (Baczko, 1984, p. 77-78).

L'exposition étant ancrée dans le XIX[e] siècle, elle s'insère dans le sillage des utopies de l'époque des Lumières qui investissent le temps comme lieu de rêverie, d'images et de projections d'une société meilleure à laquelle aspirer. En ce début de siècle, l'installation du paradigme utopique gagne des lieux spécifiques où l'imagination des intellectuels, élaborée par le savoir, peut se déployer pour critiquer, penser et modifier le lien social en cherchant à répondre aux défis de la société. En outre, l'exposition est utopique. C'est un *ailleurs*, un espace-temps imaginé, inventé et construit, qui représente une alternative au réel. Même si elle se base sur des événements et des personnages historiques ayant réellement existé, l'exposition reste la (re)construction d'une vision du monde qui relève d'un geste de création. En raison de ces différents éléments, le titre initialement prévu était *Hétérotopies : une utopie ?*

Cependant, le choix de termes savants pour présenter une exposition tout public posait des problèmes et aurait pu risquer d'effrayer les gens plutôt que de les inviter à découvrir le projet. Finalement, c'est en lisant *Les misérables* de Victor Hugo (1863) qu'un nouveau titre a pris forme et a commencé aussi à influencer les jeux entre visible et invisible, entre ombre et lumière caractérisant l'exposition. Dans cet ouvrage, l'auteur écrit : « l'unique péril social, c'est l'Ombre » (p. 269). Et plus loin : « le dessous de la civilisation, pour être plus profond et plus sombre, est-il moins important que le dessus ? Connaît-on bien la montagne quand on ne connaît pas la caverne ? » (p. 366).

De là naît le titre de l'exposition : *Figures de l'ombre, histoires genevoises*. Par opposition à la lumière, règne de la beauté et de la vérité, l'ombre incarne le berceau de l'imaginaire du négatif de la pensée occidentale, les côtés les plus sombres de l'âme humaine et de la société y trouvent refuge. L'ombre est l'envers du visible, elle « est à la fois un en deçà et un au-delà de l'être » (Milner, 2005, p. 10). L'obscurité est la part complémentaire et contraire du lumineux. L'expression de langue

française *mettre à l'ombre*, employée pour signifier enfermer, emprisonner une personne, vient renforcer l'évocation de l'image par le titre.

Les termes *ombre* et *figures* suggèrent la volonté d'une narration de l'histoire à partir des côtés les plus sombres d'une société. Le renversement s'opère par un changement de focale qui vient éclairer les existences les plus démuni·es en leur donnant audibilité et visibilité. Les figures qui peuplent l'ombre sont les protagonistes du récit expographique. L'expression *histoires genevoises* souligne quant à elle le caractère *micro* ou local de notre exposition entièrement centrée sur Genève. La variable géographique a ici été employée comme délimitation du champ d'investigation et, par conséquent, de présentation. En effet, « le titre de l'exposition fonctionne en grande majorité comme le résumé de l'ensemble de l'exposition » (Sunier, 1997, p. 199). En tant qu'interprétant textuel, il suggère les traits fondamentaux venant caractériser le dispositif et inscrit d'entrée de jeu les visiteurs et visiteuses dans un processus actif d'interprétation, en infléchissant la manière d'appréhender l'objet (Julien-Casanova, 2006).

Concernant les intitulés, ils correspondent aux trois thématiques spécifiques de l'exposition. Ils se trouvent sur chaque porte et suggèrent des formes de lecture lors de la visite. Nous avons souhaité souligner une fois de plus que le rôle de protagonistes du récit revenait aux personnes directement touchées par des mesures institutionnelles ou confrontées aux institutions. Ainsi, les trois espaces thématiques ont pris le nom de « Détenu·e·s », « Aliéné·e·s » et « Indigent·e·s » et non de prison, asile et assistance. Telles sont les *figures de l'ombre*.

Textes introductifs

La hiérarchisation des textes d'accompagnement permet de mettre de l'ordre dans la mise en intrigue. Avec la présentation générale, nous nous situons encore au niveau des textes *endoscéniques macro-structurels*. Après le titre, c'est le premier niveau hiérarchique du texte (Poli, 2002). Elle se trouve à l'entrée de l'exposition et conclut un pacte avec le public, afin de traduire de la manière la plus transparente possible les enjeux sous-jacents à sa réalisation, ses buts et ses choix scénographiques, tout comme la façon par laquelle elle peut être appréhendée. Elle est un moyen d'expliciter le point de vue et la vision du monde du commissaire de l'exposition, dont le pouvoir s'exprime dans la conception et la réalisation du dispositif. Car, « le point de vue est d'abord un

réglage qu'opère le concepteur-muséographe : il focalise le regard. Mais le point de vue est aussi l'expression, plus ou moins manifeste et parfois même implicite, d'une opinion » (Jacobi, 2005, p. 44). Voici le texte tel qu'il était affiché :

L'exposition aborde la Genève du XIX^e^ siècle autour de trois catégories de personnes : détenu·e·s, indigent·e·s et aliéné·e·s. Placées jusque-là sous la responsabilité de l'Hôpital général, ces figures seront désormais du ressort d'institutions distinctes, telles que la Prison pénitentiaire, l'Asile d'aliénés ou l'Hospice général. L'alternance de discours institutionnels ou émanant des autorités et de lettres et écrits de ces figures propose une mise en récit qui est également une histoire des personnes confrontées à des mesures institutionnelles, donnant ainsi la parole à des individus qui ne sont que très rarement les protagonistes de la narration historique.

La scénographie s'inspire du panoptique de Bentham, un des symboles de la société de surveillance du XIX^e^ siècle, dont la Prison pénitentiaire de Genève, ouverte en 1825, a été un exemple architectural. Cet agencement de l'espace permet à un préposé à l'autorité de surveiller, depuis un endroit central, tout ce qui se passe dans les espaces alentour à l'insu des personnes concernées par cette surveillance. Les passages entre les espaces thématiques suggèrent que ces catégories n'étaient pas, et ne sont toujours pas, si cloisonnées.

Au travers d'un détour par le passé, l'exposition souhaite proposer une réflexion autour des limites de l'acceptation face à l'altérité et des mécanismes mis en place au XIX^e^ siècle qui ont encore un écho dans le présent. Entre continuités et discontinuités, l'étrangeté du passé interroge ainsi des aspects d'une société moins visibles, et parfois moins audibles, mais qui sont toujours d'actualité.

Contenant parfois des données sensibles, les dossiers ont été anonymisés.

Une exposition, bien que basée sur des faits réels, n'en demeure pas moins une construction partielle de la réalité par son concepteur. Le public est alors averti et peut faire face consciemment aux formulations langagières qui atténuent l'explicitation d'une opinion personnelle, comme le fait d'éviter les pronoms personnels (bien que la lecture de la réalité sociale proposée soit complètement subjective), ou encore le recours au temps présent dans l'écriture qui incarne l'intemporel, la permanence et suggère l'idée de vérité (Jacobi, 2017). Son statut hiérarchique est également souligné par la dimension du panneau qui est le plus grand de l'exposition.

À l'entrée de l'exposition se trouve aussi le panneau des crédits. Il mentionne les différentes personnes ayant participé à la réalisation de l'exposition et contribue également au pacte de transparence conclu avec la présentation générale. Quant aux trois textes introduisant aux espaces, ils offrent au public des éléments sociohistoriques qui permettent de situer les phénomènes dont il est question et de les contextualiser. Ces textes informatifs produisent un cadre de lecture qui prépare la découverte des objets exposés et du discours proposé pour chaque thématique (fig. 56).



FIGURE 56 Texte introductif de l'espace thématique consacré aux aliéné·es, placé près de la porte. © Alexandre Bourquin.

Panneaux explicatifs et légendes

Le texte écrit est un allié indispensable dans l'acte de communication. Le concepteur doit le soigner afin qu'il puisse œuvrer dans les meilleures conditions. Les énoncés courts et compréhensibles, employant un langage accessible, favorisent la transmission de l'information et garantissent l'unité du message. Le travail de conception implique ainsi la recherche d'un équilibre entre le contenu et sa transmission. Le résultat final de l'apparat textuel est le fruit de négociations et de confrontations avec l'ensemble des personnes impliquées dans la réalisation de l'exposition. Le concept d'*élémentation* (Astolfi, 2008) guide la démarche. L'idée est de privilégier une pluralité d'éléments que les visiteurs et visiteuses pourraient approfondir dans un deuxième temps, plutôt que de s'acharner sur des résumés de résumés qui auraient fini par trahir la signification même du contenu.

Avec les panneaux, l'écriture rentre dans la dimension *microstructurelle* des *textes endoscéniques*, c'est-à-dire de ces textes qui, à l'instar des légendes et des étiquettes, fournissent des informations sur des faits et événements, tout en assurant le maintien du fil conducteur du propos de l'exposition. De fait, leur « référent exclusif est la logique interne de l'exposition » (Poli, 2002, p. 52). Ils garantissent l'existence des objets, en les nommant, en les explicitant ou en leur donnant la parole (Poli, 1994). Ces panneaux se présentent parfois comme des unités d'information autonomes, combinant deux registres, celui des signes typographiques et celui des images destinées à produire des connaissances. Une telle unité d'information est ce que Jacobi (1996) nomme un panneau *scriptovisuel*. Le public se trouve donc face à des plages à lire et des plages à voir, une combinaison de signes linguistiques et non linguistiques (fig. 57).

La dimension des caractères est une variable qui hiérarchise les informations et qui suggère au public différents parcours de lecture. Quatre éléments paraissent alors : l'*accroche*, constituée par le titre qui bénéficie d'une majeure visibilité en raison de son emplacement et d'un caractère typographique plus grand ; le *texte*, qui détaille l'information et qui est de taille inférieure mais toujours aisément lisible ; le *paratexte*, c'est-à-dire des compléments secondaires et périphériques, comme les légendes, dont la dimension est encore plus petite ; l'*infratexte* qui comporte des éléments d'identification et des références à la source (Jacobi, 2017).

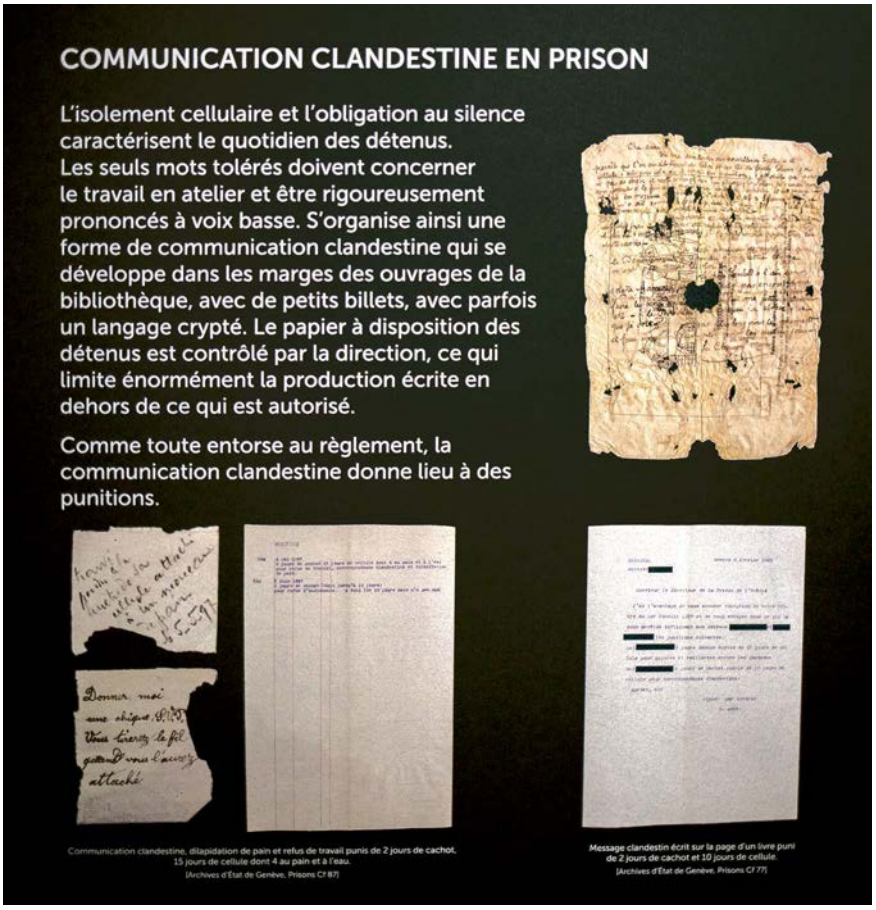


FIGURE 57 Exemple de panneau scriptovisuel : Communication clandestine en prison. © Alexandre Bourquin.

Les légendes ou les étiquettes dénominatives sont posées à côté des objets exposés et lui donnent du sens, explicitant le principe de l'inventaire suivi par le concepteur. En fournissant la date, le nom de l'auteur et la provenance de l'objet, ces cartels mettent en partage la lecture du propos au moyen du langage verbal. Accompagnant les objets exposés, ces renseignements interviennent au niveau des composantes textuelles du discours et par la même occasion, soulignent la relation discontinue entre objet et mémoire, cette dernière étant véhiculée par un support écrit. Ils permettent de montrer comment chaque objet a été classé et organisé selon les critères de rassemblement à l'intérieur desquels il acquiert un nouveau statut (Poli, 2002).

La régularité du rapport entre objet et étiquette propose un code perceptible par le public en vue de son utilisation (Jacobi, 2017). Lorsque l'on mobilise une polyphonie énonciative, le public doit pouvoir repérer la provenance et authentifier les sources mises en scène. La responsabilité énonciative est ainsi imputable à chaque acteur et actrice dont le témoignage a été inséré dans la narration globale (Poli, 2019). Pour les lettres, s'agissant de reproductions, nous avons pris le soin d'indiquer à chaque fois la référence à l'archive où sont conservés les originaux. Quant aux ouvrages, mémoires et codes de loi exhibés, ils sont parfois ouverts, parfois fermés, et sont accompagnés par des cartels fournissant des informations complémentaires sur l'auteur ou le thème concernés.

*

La conception et la réalisation de l'exposition représentent l'aboutissement d'un travail de transposition des savoirs au sein d'un dispositif qui déploie une pluralité de langages avec un vocabulaire et une grammaire spécifiques. Cette phase correspond à l'élaboration et à la matérialisation d'une narration dont les finalités et les enjeux ont été définis lors de la programmation du projet. Or, puisque l'exposition représente un média et que, comme tout média, elle s'accomplit dans l'acte de transmission, ce n'est que lors de la phase de réception que la boucle communicationnelle s'achève et que le discours expographique acquiert son sens véritable. En effet, l'appropriation d'un propos relève d'un travail d'interprétation subjectif aux multiples variables qui se déploient durant l'expérience de la visite et qui réélaborent le contenu exposé. Ainsi, nous allons à présent nous pencher sur les représentations des élèves ayant pris part aux visites guidées. Ces données, récoltées au moyen de questionnaires, seront complétées par des entretiens réalisés avec les enseignant·es ayant accompagné les classes.

Troisième partie

La réception de l'exposition ou la logique gestuelle

Une fois de plus l'histoire nous apprend à quel point les luttes sociales ont aidé à regagner une peu de dignité !

Merci

[Livre d'or de l'exposition]

Lors de la réception de l'exposition, c'est l'interaction entre visiteur·ses et exposition qui détermine la production de sens. L'appréhension et l'interprétation de l'exposition et de son contenu s'opèrent dans la gestualité (regarder, parcourir, lire, manipuler, écouter, etc.). D'après Davallon (1999), deux opérations sémiotiques sont à l'œuvre lors de cette appropriation par le public : la *temporalisation* et la *lecture*. Si, durant la conception et la réalisation de l'exposition, les contenus sont condensés et structurés en unités de sens par la spatialisation et la symbolisation des composantes du dispositif, la temporalisation intervient au niveau d'un redéploiement des éléments dans le temps lors de la visite. Quant à la lecture, elle représente l'activité d'interprétation de ce contenu.

L'entrée dans la narration proposée par l'exposition comporte trois composantes distinctes : un cadre de référence interprétatif et contemplatif par lequel les individus fondent leur disposition à appréhender le monde ; des informations à propos du sujet de l'exposition qui sont organisées à partir du cadre susmentionné ; les expériences vécues, les souvenirs et les émotions qui permettent de vérifier et de soutenir la compréhension du monde et les représentations de la réalité qui en découlent (Doering & Pekarik, 1996). La troisième étape de notre recherche interroge ainsi les représentations des élèves face à l'expérience de la visite et aux enjeux qu'elle soulève, ou, autrement dit, la dimension de la *signifiance*, comprise comme « le processus par lequel, au cours de la visite, le visiteur se construit des représentations à la fois du contenu et de l'exposition » (Davallon, 1999, p. 100).

L'étude des personnes participant à une expérience culturelle intéresse depuis fort longtemps les sciences humaines et sociales qui s'attellent à examiner leurs comportements, leurs ressentis et opinions, cela au moyen de recherches de natures très diverses (Meunier *et al.*, 2020, p. 13). L'exposition, en tant qu'outil de médiation interactif, est l'une des expériences étudiées. Dans le cadre de cette recherche, nous nous situons ici à l'intersection des travaux réalisés en muséologie de la réception (Poli, 2020b) – ou plutôt, dans notre cas, d'*expologie* de la réception puisque l'activité à vocation culturelle dont il est question ici se déploie en dehors d'une institution muséale – et en histoire et didactique de l'histoire.

Tout sujet possède ses expert·es qui produisent et défendent une multitude d'idées le concernant. Deux catégories majeures composent cet univers : les *expert·es de profession*, c'est-à-dire celles et ceux qui ont déjà étudié la question sous des angles différents, et les *expert·es par appartenance*, c'est-à-dire celles et ceux qui font l'expérience directe du sujet (Becker, 1998). C'est à ce deuxième titre que nous interrogeons, au moyen d'entretiens et de questionnaires, élèves et enseignant·es quant à leur expérience de visite de l'exposition, afin de mettre en regard notre cheminement intellectuel avec les opinions d'acteurs et actrices du terrain.

Cette démarche ambitionne de sonder les effets produits et de comprendre le sens que les usagers et les usagères attribuent à une expérience culturelle ayant trait à l'histoire. Le registre historien et celui propre à la transmission et à l'enseignement de cette discipline structurent le cadrage conceptuel à l'intérieur duquel questions et réponses acquièrent du sens. L'approche compréhensive qui caractérise notre enquête se bâtit ainsi à un carrefour disciplinaire. Il s'agit de dégager un aperçu des finalités assignées à l'histoire à partir du point de vue des personnes pour qui ces finalités sont pensées et élaborées ; de mettre en lumière les caractéristiques et les propriétés d'un imaginaire social à l'aune d'un regard ancré dans la réalité du quotidien ; d'appréhender quelques fragments du vécu d'une expérience de visite d'une exposition historique ; de récolter les opinions des participant·es quant à une écriture de l'histoire depuis les marges.

5 Protocole d'enquête et d'analyse

La récolte de données

Les outils de collecte

L'ensemble des participant·es à notre recherche découvrent l'exposition à l'occasion d'une visite guidée. À partir de là, se dégagent deux types de protocoles, générant deux formes de témoignages différentes qui constituent le corpus de l'enquête : des questionnaires (pré et post-visite) et des entretiens. Chaque outil d'enquête permet d'aborder des sujets variés et correspond à une population spécifique. Très opérationnels pour interroger visiteurs et visiteuses, surtout lorsque le nombre des participant·es est assez conséquent, les questionnaires sont réservés aux élèves. Le choix de privilégier un exercice basé sur l'écriture en réponse à des questions ouvertes s'est basé sur la différence de temps de réflexion, beaucoup moins immédiat que pour des réponses orales.

Or, si les questionnaires nous permettent d'accéder à de multiples univers de pensée et garantissent une préstructure pour l'analyse, leur forme est figée et n'offre aucune flexibilité. Les questions ayant été formulées à l'avance, imprimées sur papier et transmises aux enseignant·es, il n'est plus possible d'apporter des modifications permettant de suivre un chemin que l'on n'avait pas anticipé ou dont l'intérêt aurait jailli en cours de route. En revanche, le processus d'entretien qui est réservé aux enseignant·es peut être constamment mis à jour,

en suivant la spontanéité du moment ou des trajectoires qui peuvent avoir émergé lors d'entretiens précédents. Qu'il s'agisse d'entretiens ou de questionnaires, les données récoltées relèvent de *données suscitées*, à savoir des données qui découlent d'une forme d'interaction entre les participant·es et le chercheur (Van Der Maren, 1996)[78].

Le matériel récolté

Mesurer la réception de l'exposition et de ses enjeux est aussi une manière d'évaluer un objet d'histoire et sa transmission, autrement dit, de soumettre à un regard critique les fondements de notre recherche doctorale et son déroulement, d'avoir un retour direct par le terrain. Durant la visite, les visiteurs et visiteuses s'engagent dans un processus dont la dynamique dépasse la simple appropriation du discours scientifique. En construisant leur discours, les participant·es produisent du savoir, car « dans l'exposition le savoir est du côté du public » (Davallon, 1996, p. 395).

Prend dès lors forme une expertise par le bas, une démarche évaluative ascendante. Ce ne sont pas les apprentissages factuels des visiteurs et visiteuses qui sont évalués, au contraire, les participant·es endossent le rôle d'*expert·es* (Copans, 2011), car ce sont les seul·es à même d'évaluer et d'exprimer les effets éprouvés lors d'une expérience culturelle qui est toujours subjective, de raconter leurs représentations et leurs opinions (Poli, 2020b).

Élèves et enseignant·es partagent une appartenance au milieu scolaire et c'est à partir de là que ces participant·es évoquent leurs représentations sociales en lien avec la thématique de l'exposition et l'expérience de la visite, qui s'est déroulée dans un cadre scolaire. À cet égard, les deux groupes endossent à la fois le rôle de *porteur* – c'est-à-dire que chaque individu impliqué est un représentant de la culture ou de la sous-culture scolaire à laquelle il appartient – et d'*informateur* – c'est-à-dire qu'à travers lui et son expérience on peut obtenir des renseignements susceptibles d'éclairer un certain objet (Pires, 1997).

Les influences dans les discours : les limites du propos

Dans le cadre de notre étude, la sélection des participant·es dépend de l'intérêt que les enseignant·es manifestent à propos de la thématique

[78] Les questionnaires et la grille d'entretien sont présentés en annexe de l'ouvrage.

de l'exposition et des enjeux de la recherche, tout comme de leurs disponibilités. Ceci représente un premier biais de taille. En outre, les élèves ayant pris part à l'enquête ne constituent qu'une petite partie du système scolaire postobligatoire du canton de Genève, ce qui limite la portée de formes de généralisation.

La relation objet-chercheur doit, elle aussi, être conscientisée et maîtrisée, dans la mesure où le chercheur est partie intégrante du processus : c'est un acteur épistémologiquement et historiquement situé, ayant une certaine perspective interprétative (Giordano, 2003). Cependant, toutes les personnes qui collaborent à la quête du matériel interviennent dans le processus de recherche. Alors qu'il n'y a qu'un seul codeur, puisque nous sommes seul impliqué dans l'analyse des données, la passation des questionnaires a été effectuée selon deux modalités : sur place, en notre présence, ou par les enseignant·es, en classe.

Quand la passation a eu lieu en classe, nous n'étions pas présent et ne sommes donc pas en mesure de connaître le degré d'implication des enseignant·es lors de cette activité, ni de savoir comment l'opération s'est déroulée. Seul·es quelques enseignant·es le mentionnent lors de l'entretien. Dans le cas des classes A-B-C, l'enseignante affirme ne pas être intervenue lors de la passation des questionnaires prévisite. En revanche, son intervention quant aux questionnaires postvisite semble tangible. Concernant l'enseignante G, elle dit aussi être restée en retrait pour ne pas influencer les avis des élèves :

> Je leur ai fait passer, je ne voulais pas les influencer… C'est un peu le travers du questionnaire postvisite. C'est qu'il faut les laisser avec eux-mêmes, finalement, parce que sinon, si on fait un débriefing tous en commun, il risque d'y avoir une pensée… en tout cas, ils vont être influencés. Donc, je ne l'ai pas fait. Je les ai laissés rédiger. (Enseignante G)

En règle générale, lorsque les données sont directement fournies par les personnes sur lesquelles porte l'étude, il faut tenir compte du degré d'engagement, de l'intérêt et des motivations qui pourraient les amener à s'investir dans la tâche et à fournir des réponses exactes. Reste cependant un possible écart en matière de représentation de la réalité, entre ce que les gens expriment par l'écriture et ce qu'ils pensent vraiment (Becker, 2017). L'anonymat crée un cadre propice à raconter et à se raconter, mais le rapport entre le dicible et l'indicible reste personnel et influencé par la situation de restitution de l'expérience.

La recherche des participant·es

Les enseignant·es

La recherche de participant·es a été effectuée *via* les réseaux de l'Édhice (équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté). C'est pourquoi les enseignant·es recruté·es sont en partie des personnes partageant des affinités avec la manière de concevoir l'enseignement de l'histoire de notre propre équipe de recherche. D'autres sont des formateurs et formatrices de terrain qui collaborent ou qui collaboraient avec l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement de l'Université de Genève et, par conséquent, avec l'équipe de l'Édhice. Parallèlement, la mise en visibilité de l'exposition par divers canaux de communication (médiatisation, bouche-à-oreille) a permis à des enseignant·es n'ayant pas de liens directs avec notre équipe de nous contacter spontanément pour organiser des visites et, avec quelques exceptions, de participer à la recherche.

Ces acteurs et actrices du terrain, cinq femmes et deux hommes, représentent la première variable venant façonner notre échantillon. Leur moyenne d'âge est de 52,4 ans, ayant pour valeurs extrêmes 43 et 63 ans. Leurs parcours de formation sont très variés et passent tous par une formation universitaire en histoire, à l'exception de l'enseignante K, laquelle a une licence en économie politique. Les enseignant·es ont une vingtaine d'années d'expérience dans l'enseignement de l'histoire ou de la culture générale.

Leur participation étant volontaire, nous nous attendons à partager certaines finalités assignées à l'enseignement de l'histoire et, plus globalement, aux sciences humaines et sociales, mais aussi une certaine sensibilité à la question de l'altérité, et supposons que ce cadrage oriente leur manière d'enseigner en classe. Lors de l'entretien, les personnes interrogées évoquent les objectifs de leur enseignement. L'apprentissage factuel semble être redimensionné en faveur de la compréhension du monde et d'une posture réflexive.

> Bien sûr, il y a le contenu du sujet qu'on traite qui est important, sinon on ne peut pas partager. Mais les objectifs sont de développer un esprit critique, être capable de faire des comparaisons entre différents événements ou différentes situations. Comprendre, pour les jeunes, leur société, aujourd'hui, en regardant dans le passé. (Enseignante G)

L'apprentissage des méthodes historiennes et des opérations intellectuelles propres à cette discipline dépend directement des plans d'études spécifiques pour chaque formation, du temps et de la place attribuée à l'enseignement de l'histoire. Si au collège, elle s'enseigne dans un cours qui lui est spécifiquement consacré durant les quatre ans de formation[79], dans le cadre de l'école de culture générale, cet enseignement n'est obligatoire qu'en deuxième année. En première année, l'histoire fait partie d'un cours interdisciplinaire de sciences humaines et en troisième année elle est une option à choix[80]. Concernant l'enseignement de culture générale au sein des formations professionnalisantes, qui apporte un regard réflexif sur la société, en complément aux enseignements plus pratiques, l'histoire y représente un élément transversal[81].

Les enseignant·es impliqué·es dans notre étude conçoivent, de manière unanime, leurs enseignements respectifs, à des degrés différents suivant les formations et les publics, comme des occasions non pas de mémoriser des événements factuels et des dates, mais plutôt de développer une forme d'esprit critique, de mener une activité réflexive vouée à l'explication et à la compréhension du monde, afin de pouvoir agir en tant qu'acteurs et actrices de manière raisonnée. Mais le partage des mêmes finalités attribuées à cette discipline peut également s'accompagner d'autres intérêts ayant joué en faveur du choix de venir visiter l'exposition.

> En troisième année (c'est donc la dernière année), ils sont en option spécifique socio-éducative, enfin, sociale. Donc, dans cette optique-là, on privilégie une thématique sociale. Moi, j'aime beaucoup travailler sur la marginalité, on travaille sur la création d'identité, sur les causes de la marginalité, d'exclusion, etc. (Enseignant D)

Quant aux élèves des classes H et I, ces dernier·ères iront probablement travailler dans les domaines évoqués dans l'exposition, comme le relève leur enseignante.

79 Plan d'études du collège de Genève, domaine histoire : https://www.ge.ch/document/14814/telecharger (consulté le 27.10.2024).

80 Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale de Genève, domaine histoire : https://edu.ge.ch/enseignement/system/files/2023-05/3.3_pec_ecg_histoire_df.pdf (consulté le 27.10.2024).

81 Plan d'études cantonal pour l'enseignement de la culture générale dans la formation professionnelle initiale, domaine histoire : https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-05/2006_pec_ecg_formation-professionnelle-initiale.pdf (consulté le 27.10.2024).

> Je trouve que cette expo a été vraiment bien. Elle tombait bien par rapport au public auquel j'enseigne, parce que ce sont par exemple des assistantes en soins de santé communautaire. Elles vont travailler aux HUG, à Bel-Air, sous certaines conditions, à Champ-Dollon. Donc, il y a un vrai lien qui peut se faire avec leur pratique professionnelle, mais aussi pour comprendre comment ça a évolué, d'où viennent ces institutions. (Enseignante H-I)

Les élèves

Onze classes participent à la recherche, formant un échantillon assez hétérogène avec une prépondérance de classes en lien avec les domaines de la santé et du social. Les visites s'inscrivent au sein du cours d'enseignements d'histoire pour les classes D-E-F-G-J et dans le cadre d'enseignements de culture générale pour les classes C-H-I qui suivent une formation professionnelle. Pour les classes H-I-K, qui ont une orientation vers les domaines de la santé et du social, la visite de l'exposition se déroule dans le contexte d'un enseignement thématique d'un semestre en deuxième année, qui porte sur la question de l'altérité à travers la lecture de romans thématisant la figure de l'autre. Quant aux classes A-B, leur visite s'inscrit dans le cadre d'un cours interdisciplinaire sur les sciences humaines prévu en première année de l'école de culture générale. Enfin, concernant la classe K, la visite prend place pendant le cours de sciences humaines[82].

L'acquisition de connaissances historiques concerne une pluralité de lieux et de moments et n'est pas l'apanage du cours d'histoire. Cependant, au sein de l'institution scolaire, cet apprentissage est organisé et soumis à évaluation, ce qui le distingue des autres contextes d'usages publics de l'histoire (Létourneau & Moisan, 2006). Ce n'est que dans le cadre d'une instruction et d'une éducation formelle que les élèves peuvent avoir la possibilité de réfléchir à leurs apprentissages et à leur manière de comprendre comment opère la fabrique de l'histoire, ce qui leur permet d'appréhender le passé de manière historienne, en mobilisant l'épistémologie propre à cette discipline (Lee, 2006). Ainsi, le public scolaire ayant pris part à notre recherche découvre l'exposition à partir de socles de connaissances et d'habitudes face à l'histoire très différents.

[82] Pour une présentation détaillée des participant·es, voir Dotti 2023a, p. 319-320.

Cette différence concerne aussi, de manière plus générale, le bagage expérientiel que les élèves mobilisent lors de la visite de l'exposition, un bagage qui dépend des parcours de vies. Et si le regard sur le monde qui nous entoure évolue au fil des ans, l'âge influence également la relation que les personnes entretiennent avec les expositions, en matière de fréquentation, mais également de rapports à la visite (Berthomier & Jonchery, 2023). Ces variables traversent alors l'ensemble de notre échantillon, au sein duquel plus plusieurs générations se côtoient.

Les questionnaires prévisite ont été renseignés par un total de 166 élèves, dont 89 filles/femmes, 55 garçons/hommes, une personne non binaire et 21 personnes n'ayant pas renseigné leur sexe. L'âge moyen des élèves est de 17,9 ans[83], ayant pour valeurs extrêmes 15 et 41 ans. Pour les questionnaires postvisite, le chiffre des participant·es baisse à 147, dont 73 femmes, 51 hommes, une personne non binaire, une personne se définissant comme homme-femme et 21 personnes n'ayant pas indiqué leur sexe. L'âge moyen des élèves est de 17,8 ans[84], ayant pour valeurs extrêmes 15 et 32 ans. La différence du nombre des participant·es entre les questionnaires pré- et postvisite peut trouver différentes explications, comme l'absence de certain·es élèves lors de l'une ou l'autre phase de passation des questionnaires.

Processus d'analyse et présentation des matériaux

Une démarche qualitative

Gadamer (1976) affirme qu'il existe des préjugés légitimes. D'après l'auteur, ces derniers représentent, d'une part, une forme de conscience personnelle, historique et sociale ; et, d'autre part, une forme de connaissance inhérente aux situations ou aux objets. Lorsque l'on se penche sur une thématique, l'étude exhaustive de l'ensemble des variables s'avère, généralement, impossible. Dans ce sens, en commençant par nos représentations et par les théories auxquelles nous nous confrontons, nous sélectionnons les composantes à prendre en compte et celles que nous allons laisser de côté.

Prend dès lors forme un travail d'analyse et d'interprétation de nature qualitative. Cette démarche nous permet de prêter attention aux nuances et aux détails des différentes significations propres aux

[83] 22 élèves n'ont pas indiqué leur âge sur les formulaires prévisite.
[84] 22 élèves n'ont pas indiqué leur âge sur les formulaires postvisite.

matériaux que nous observons et cherchons à décrypter. Ce type de recherche se caractérise par sa souplesse et c'est lors de sa progression que les objets à analyser sont découverts et construits. À partir d'un corpus constitué, nous concevons les questions de manière à *faire parler* les données qui sont à notre disposition.

L'ensemble d'acteurs et actrices engagé·es dans cette étude, quels que soient leurs rôles ou statuts, détiennent une forme de connaissance sur le monde (Giordano, 2003). Deux niveaux d'analyse et d'interprétation subséquents se côtoient alors au sein de notre recherche. Le premier est celui des élèves et des enseignant·es qui participent à l'activité culturelle et qui répondent aux questionnaires ou participent à des entretiens, le second est celui du chercheur-analyste qui rend compte et examine les données récoltées.

Cette dualité traverse toutes les étapes de cette étude, elle fait écho à une boucle de représentations qui la façonne : le chercheur-concepteur d'exposition crée une représentation de la réalité sociale qui prend forme dans le dispositif et qui s'articule à partir de ses propres représentations liées à la transmission d'une histoire des formes de marginalités. Les élèves-visiteur·ses rencontrent cette représentation dans le cadre de la visite, effectuent un travail d'appropriation et d'interprétation qui donne lieu à des représentations, dévoilées dans le cadre des questionnaires postvisite. Le chercheur-analyste se penche sur les données et en propose une interprétation qui génère donc une autre représentation de la réalité sociale, et celle-ci vient dialoguer avec celle ayant fourni les bases de la réalisation du projet. Il s'agit d'une interprétation d'interprétations.

La construction de catégories, en rassemblant des composantes ayant des traits communs et auxquelles l'on attribue une étiquette, est une manière d'organiser l'hétérogénéité des réponses, d'éviter l'émiettement des propos des élèves et de systématiser la restitution des résultats (Vilatte & Schall, 2020). Ce codage procède à partir de la présence de marqueurs dans les productions écrites des élèves, renvoyant parfois directement à des opérations spécifiques de la pratique historienne comme la comparaison passé-présent ; parfois à des aspects propres aux contenus de l'exposition, à ses composantes ou à l'activité de visite.

L'opération systématique de lecture du corpus s'accompagne d'une analyse thématique. Le panorama qui s'en dégage met en lumière les grandes tendances, les thèmes récurrents, leur manière de se compléter, de se rejoindre ou de se contredire. Parallèlement, par un regard

théorisant, nous opérons les premiers pas d'une conceptualisation du contenu observé que nous creuserons par la suite. Jouant le rôle de témoin ou de preuve, des extraits ou passages significatifs sont sélectionnés et mobilisés pour étayer l'analyse interprétative proposée (Van Der Maren, 1996).

Pour synthétiser une grande quantité de données, nous opérons donc un classement et une forme de condensation du matériau, afin qu'il soit analysable. Mais ce processus est nécessairement arbitraire. Nous nous appuyons à la fois sur la *représentativité statistique* qui émerge lors de l'élaboration des catégories qui rassemblent des éléments similaires, ainsi que sur le principe de *diversification*, de manière à présenter la grande variété des réponses confiées aux questionnaires. Mobilisée à l'intérieur d'un échantillon dont une homogénéité relative est garantie par leur appartenance au domaine scolaire et par le fait que l'objet de la recherche en fait aussi partie, cette alternance souhaite faire apparaître des formes de comparaison et proposer une description en profondeur (Pires, 1997).

Les questionnaires adressés aux élèves

Dans le contexte de notre recherche, la passation de questionnaires est une manière de recueillir les points de vue des élèves. Les questionnaires prévisite cherchent à explorer l'imaginaire social de la marginalité tel que les élèves se le représentent et à identifier les figures qui le peuplent. Les questionnaires postvisite visent, quant à eux, à saisir leurs représentations en lien avec la participation à une expérience culturelle et aux enjeux que soulèvent les thématiques évoquées dans l'exposition et les caractéristiques du dispositif de communication lui-même : « c'est dans le vécu de l'expérience de la visite (par un sujet visiteur) que se développent et se confrontent les différents registres de valeur de toute exposition » (Poli, 2020a, p. 2).

La présence de questionnaires au sein de l'activité de la visite marque la dimension pédagogique de celle-ci (Antichan *et al.*, 2016). Cependant, le contrat de communication établi avec les élèves grâce aux formulaires de consentement, et rappelé lors de l'accueil des classes, explicite les attentes du chercheur et les modalités de participation à l'exposition et à l'étude. Il précise le statut et le rôle des personnes impliquées, le fonctionnement de l'activité et les objectifs des interactions dans une situation donnée se déroulant au sein d'un milieu spécifique (Reuter *et al.*, 2013).

La formulation des questionnaires et leur fonctionnement ne peuvent ainsi pas être considérés à l'instar des ressources pédagogiques et didactiques généralement mises à disposition des publics scolaires. C'est un exercice qui n'envisage pas d'apprentissage factuel, qui n'est pas inscrit dans une dynamique d'évaluation caractérisée par une forme d'obligation de résultat et qui n'intervient pas durant la découverte de l'exposition. Les questionnaires se distinguent par des questions volontairement très ouvertes, qui confrontent plus ou moins explicitement les élèves aux enjeux et aux problématiques soulevées par l'exposition.

Les entretiens avec les enseignant·es

Les entretiens individuels menés avec les enseignant·es ayant accompagné leurs classes lors de la visite constituent un complément de notre récolte de données. Un canevas d'entretien réalisé au préalable fournit le fil rouge de l'échange verbal et oriente son déroulement, sans pour autant le diriger fermement. Dans ce qui se présente comme la construction d'un *discours pour autrui*, les participant·es n'instaurent pas seulement un dialogue avec le chercheur, ils et elles réfléchissent aussi aux situations exposées, s'adressant finalement aussi à elles et eux-mêmes, reconstruisant des expériences sur la base de souvenirs. La présence d'un enregistreur ajoute un autre interlocuteur, plus universel, et qui a en outre la fonction de réceptionner la preuve (Haas & Masson, 2006).

Le cadre de la rencontre est inscrit dans une dimension de recherche académique. Les personnes interviewées le sont en raison du fait de leur fonction d'enseignant·es, ayant un bagage d'expérience dans la transmission de l'histoire. Dès lors, la situation de communication navigue entre des dimensions formelle et informelle et peut également être source de stress pour les personnes impliquées. Le peu d'expérience que nous avions concernant les entretiens a toujours été annoncé en amont du démarrage dans le but de réduire le déséquilibre en matière de distribution du pouvoir entre nous et les personnes interrogées, ceci dans l'espoir de redessiner la configuration relationnelle. Une enseignante a fait ainsi écho à notre affirmation en riant.

> À part ça, je ne suis pas très bonne non plus, ce n'est pas un truc que je fais quotidiennement, c'est un honneur pour moi, ça cause un peu de stress, vais-je être à la hauteur ? (Enseignante H-I)

L'instauration d'une relation de confiance et de proximité est nécessaire afin de jeter les bases pour la création d'un espace d'échange avec le moins de contraintes possible (Haas & Masson, 2006). Le degré d'intimité infléchit directement le recueil du discours. Nous connaissions déjà certain·es enseignant·es et, dans ces cas, le lien établi lors des entretiens prenait appui sur une relation préexistante, ce qui facilitait le partage d'expériences. Avec les participant·es que nous ne connaissions pas avant la visite, les degrés de proximité variaient sensiblement. Un indice des plus manifestes a été le passage du vouvoiement au tutoiement. Dans tous les cas cependant, les non-dits côtoient ce qui est dit. Se raconter à autrui ne se fait pas sans filtres.

6 Temporalisation et lecture

Le point de vue des enseignant·es

Marginalités et public scolaire

Malgré les difficultés propres à l'histoire scolaire qui entravent la relation d'enseignement et d'apprentissage de cette discipline, la classe constitue un espace-temps privilégié pour le développement de stratégies et l'appropriation de savoirs historiens (Cariou, 2022). C'est à cette occasion que les élèves peuvent accéder à une forme de conscientisation du travail de conceptualisation et de construction du savoir en histoire. C'est dans ce cadre qu'ils et elles se confrontent à la compréhension de l'histoire, c'est-à-dire au processus qui consiste à rechercher le sens incorporé par un auteur ou une autrice dans un texte donné – quelle que soit la forme que prend ce dernier –, à essayer de comprendre les intentions et les présuppositions de l'auteur·trice (Laville, 2006).

En classe, les enseignant·es sélectionnent, orchestrent et transmettent des savoirs qui s'insèrent dans un flux d'informations et de connaissances traversant les stratifications sociales. À cet égard, l'enseignement de l'histoire ne devrait pas se limiter aux apprentissages factuels, mais fournir des clés pour déchiffrer et défaire les lieux communs et les platitudes sociales qui sillonnent les discours générés par la société dans son ensemble. Aiguiser l'esprit critique des élèves implique de les initier aux principes méthodologiques propres à la

discipline historienne et de les confronter à la complexité du monde, avec ses dissonances et ses ambiguïtés, ses paradoxes et ses ambivalences (Létourneau & Moisan, 2006).

Ces fondements, qu'ils soient peu ou très développés, accompagnent les élèves lors de la visite d'une exposition ayant trait à l'histoire, car « leurs façons d'appréhender les expositions sont traversées par ce rapport scolaire à l'histoire » (Antichan *et al.*, 2016, p. 53). Il semble cependant que les élèves rencontrent quelques difficultés à transposer les savoirs et connaissances acquis dans le cadre de la classe d'histoire dans d'autres situations ayant trait à cette discipline (Duquette, 2011).

Puisque l'ensemble de la visite, avec ses diverses activités, se déroule sur le temps scolaire, en présence des camarades de classe et de l'enseignant·e, son inscription au sein d'une dimension pédagogique ne peut être ignorée. En quête d'éléments pouvant nous éclairer quant aux dynamiques de réflexion qui échafaudent les raisonnements des élèves et leur compréhension des thématiques évoquées, nous avons ainsi interrogé les enseignant·es afin de savoir si la question des formes de marginalité et des groupes subalternes était traitée dans le cadre de leur enseignement. Cela nous permet de dégager quelque peu l'univers imaginaire des marginalités tel qu'il est abordé dans les classes et qui vient par conséquent nourrir la compréhension de ces phénomènes par les élèves. De surcroît, la visite d'une exposition historique représente souvent pour les enseignant·es une occasion de réflexion quant à leurs propres pratiques professionnelles (Antichan *et al*, 2016).

Tous·tes les participant·es interrogé·es déclarent aborder des thématiques en lien avec des phénomènes de marginalisation. Les thèmes évoqués lors des entretiens concernent les bandits, la pauvreté, les Roms, les brigands, les bohémien·nes, les Yéniches, les homosexuel·les, la prostitution, la colonisation, l'esclavage, la rencontre entre les Amérindiens et les Espagnols, la sorcellerie, les femmes, la question du racisme et les Juifs lors de la Deuxième Guerre mondiale. Parmi les thématiques présentées dans l'exposition, la pauvreté est traitée en classe par cinq enseignant·es sur sept, l'histoire des prisons par trois enseignant·es, tout comme celle de l'aliénation.

Les liens que l'on peut tisser entre les différentes thématiques tiennent à la présence de relations de domination-subalternité et d'inclusion-exclusion, des couples d'opposition notamment développés par Koselleck (1997). Le couple inclusion-exclusion, du *dedans et du dehors*, relève de la spatialité historique : la fixation de frontières qui

délimitent un espace intérieur et un espace extérieur. Cette tension se fait jour dans la constitution de toute entité sociale qui implique des logiques de discrimination et d'exclusion d'autres entités. Les déplacements de ces frontières font varier la nature et les dynamiques des conflits sociaux. Quant à l'opposition catégorielle domination-subalternité, entre *seigneur et serviteur*, elle concerne l'exercice du pouvoir et les rapports de domination de diverses natures. Elle se présente formellement comme une tension entre le haut et le bas.

D'après les enseignant·es, approcher l'histoire par les marges s'avère être une manière de réfléchir sur le monde et permet aux élèves de développer une dimension critique et citoyenne, de se pencher sur la figure de l'autre.

> Je pense que pour les élèves que j'ai sous la main, pour mon public, c'est fondamental, la compréhension de la création de ces marges et du processus, en quelque sorte, qui va décider que telle ou telle personne se retrouve à une certaine époque dans une marge, alors que quelques siècles après, ce n'est plus le cas et ça peut revenir. C'est vraiment cette idée qu'on va créer de nouvelles marges, et que peut-être qu'elles ne sont pas complètement nouvelles. (Enseignant D)

Les marges sont ici appréhendées au prisme de leur caractère révélateur, qui dévoile les craintes et les interdits d'une société, tout comme ses tabous. Elles sont un indicateur qui permet de faire ressurgir les dynamiques sociales et culturelles, tout en éclairant les tensions qui parcourent la société elle-même, ses mutations et ses problématiques. À cet égard, la transmission d'une histoire des formes de marginalité trouve toute sa place dans les cours de l'enseignante de la classe G qui la mobilise comme élément de réflexion là où l'occasion le permet. De tels apprentissages, selon elle, dépassent le domaine proprement scolaire pour devenir une ressource dans la manière de penser et de réfléchir sur le monde.

Les liens qui s'établissent entre une histoire des marges, entre le passé et le présent peuvent investir plusieurs dimensions de la vie des élèves. Puisqu'elle évoque les sans voix et les vaincu·es, cette approche pose directement la question de la norme comme étant une construction sociale, ce qui permet une réflexion autour de l'identité. Cette question est certainement centrale lorsque l'on travaille avec des élèves adolescent·es qui sont dans une phase cruciale de la construction de soi.

> C'est toujours cette idée de montrer quand même que le monde ne pense pas d'une seule voix, ne fonctionne pas d'une seule façon et qu'il faut trouver un moyen, finalement, aussi, d'intégrer et de vivre ensemble, de permettre à toutes ses composantes très diverses de vivre au mieux, du mieux possible ensemble. Dans l'histoire des marges, ce que je trouve assez intéressant, c'est que ça pose la question de la norme, qui est évidemment socialement construite et puis qui peut donc aussi être remise en question. Je trouve assez intéressant, avec des élèves, en particulier qui sont en train de constituer leur identité, de poser cette discussion-là. (Enseignant J)

L'histoire est finalement toujours appréhendée au travers du filtre de la mémoire dans ses dimensions individuelles et collectives (Lautier, 1997). Lorsque nous les questionnons, les élèves nous livrent leur manière de penser les marges et les personnes ou catégories de personnes qui les peuplent. Les éléments évoqués ne représentent pas uniquement des images relevant d'une fabrication individuelle, au contraire, ils s'inscrivent dans une sorte de *mémoire collective* qui fournit les schèmes d'accueil à ce qui peut être compris comme une imagerie populaire (Lautier, 2001). C'est une forme de *mémoire sociale* (Halbwachs, 1994).

Cette dimension sociale et collective se révèle dans la récurrence de certaines réponses et des références mobilisées par les élèves, dont les représentations sociales se façonnent à l'intersection d'une pluralité de situations de communication et de sphères d'influence internes ou externes à l'école. À cet égard, isoler et mesurer les effets du domaine scolaire – ou d'autres sources de savoir par ailleurs, comme pour la visite de l'exposition dont il est question dans le cadre de cette recherche – en matière d'acquisition de savoirs historiques ou de développement d'une conscience sociale, politique ou historique s'avère compliqué (Oeser, 2010).

Les obstacles propres à la thématique des marges

Aborder l'histoire des marges semble rencontrer un certain succès auprès des enseignant·es interrogé·es qui, d'une manière ou d'une autre, explorent et traitent certaines thématiques ou les approfondissent en choisissant cette focale. Cependant, puisqu'elle est souvent liée à des questions sensibles, cette approche peut résonner auprès des élèves jusque dans la sphère intime, ce qui introduit une difficulté supplémentaire par rapport à des thématiques moins sensibles.

Traiter de thématiques socialement vives implique une confrontation en matière de diversité d'opinions et de points de vue, convoquant souvent le poids des émotions dans la discussion. Les enseignant·es qui s'aventurent sur ce terrain peuvent rencontrer des obstacles suivant la thématique, l'angle d'attaque et le public auquel ils et elles s'adressent :

> L'enseignement des questions vives agit souvent comme un révélateur du système éducatif en obligeant chacun·e à prendre en compte non seulement les contenus notionnels, sa propre posture professionnelle, mais aussi la sensibilité du public et les échos, souvent déformés, des débats sociaux qui, parfois, échappent même aux adultes. (Falaize, 2022, p. 9)

Les prises de position qui caractérisent les échanges en classe s'articulent souvent autour de jugements de valeur plutôt que sur des faits avérés qui viendraient corroborer les argumentations. Or, pour dépasser ce stade d'un débat demeurant sous l'emprise du sens commun, il s'agit de proposer une analyse du phénomène évoqué (Moisan *et al.*, 2022). Sur le plan action-réaction, les dynamiques en classe peuvent prendre des formes très différentes, comme l'évoquent les propos des enseignant·es interrogé·es au sujet des obstacles ou des problèmes inhérents au traitement des thématiques faisant écho à la marginalité. Pour l'enseignante A-B-C, il semblerait que le recours à la discipline de l'histoire permette de prendre le recul nécessaire, ce afin d'amener la réflexion vers un autre niveau plus raisonné, par l'introduction d'éléments venant complexifier le cadre général et estomper les premières réactions à chaud.

D'après l'enseignant D, la possibilité qu'une thématique ou une autre fasse écho aux histoires familiales est toujours présente au vu du public hétéroclite auquel il s'adresse, mais d'après lui, si l'on se laisse influencer par cela, on court le risque de ne plus pouvoir rien aborder. Il faut partir du constat, et l'expliciter, que la société n'est pas vierge, qu'elle comporte aussi sa part d'ombre, ce qui est une manière de mettre de la distance dans son discours. Finalement, son travail est celui d'instruire, de présenter des faits, de ne pas juger et de respecter les opinions d'autrui.

> On présente des faits, différentes opinions, qui sont rarement les nôtres [...]. Je pense que plus ils [les élèves] ont des questions, mieux c'est, si elles sont dérangeantes, ça reste des questions. [...] Et puis comme toute société, notre société n'est pas vierge, elle a ses écueils aussi. Il faut faire avec. (Enseignant D)

Pour faire écho aux propos de l'enseignant D, l'enseignante des classes E-F relève, quant à elle, qu'il n'y a pas d'obstacles à se pencher sur ces thématiques avec des élèves et qu'en classe il faut avoir le courage d'aborder des sujets même lorsqu'ils sont sensibles et font débattre.

> Alors moi, je ne prends aucune précaution à ce niveau-là. On peut vraiment parler de tout. Je parle de l'islamisme, d'Israël-Palestine. Ça me paraît normal. (Enseignante E-F)

Quant à l'enseignante G, la présence d'une personne en situation de handicap au sein de sa classe la pousse à la prudence quant aux termes qu'elle emploie. Cette présence l'avait également interrogée à propos de la participation avec sa classe à la visite de l'exposition. Finalement, le problème ne s'est pas posé, puisque l'élève en question était malade. Au vu des représentations des élèves recueillies au travers des questionnaires prévisite, le questionnement de cette enseignante s'avère tout à fait pertinent. En effet, la thématique du handicap est fréquemment associée à la question de la marginalité, surtout pour ce qui concerne les figures de la marginalité des sociétés du présent[85]. Cependant, si le handicap est dans ce cas visible, d'autres situations liées à des phénomènes de pauvreté, d'incarcération ou en lien avec des troubles psychiques peuvent demeurer invisibles. L'enseignante ne connaît pas complètement le public auquel elle s'adresse, ni leur niveau de conscientisation en matière de situation familiale ou personnelle. Les précautions qu'elle peut prendre lorsqu'elle enseigne des thématiques sensibles font face à des limites.

Toutefois, l'invisible est parfois rendu visible lorsque des élèves risquent de se trouver en rupture scolaire. À ce propos, l'enseignant J reçoit un dossier lui permettant de connaître un peu mieux les élèves à qui il s'adresse. Tout comme dans le cadre des classes A, B et C, les différents parcours personnels et scolaires, parfois très compliqués, constituent des situations dont l'intimité se heurte aux thématiques traitées en classe. En ce sens, c'est avec prudence que l'enseignant J aborde des questions sensibles avec ses élèves. Ceci ne signifie pas écarter une thématique, mais plutôt trouver des moyens d'amener la réflexion en classe, d'introduire des nuances. Lorsque nous lui avons proposé de venir visiter l'exposition avec sa classe, il a tenu compte de cette dimension.

[85] Avec 47 occurrences, le handicap a été évoqué par environ un tiers des élèves concernant les sociétés du présent.

> Je me suis posé la question avec la classe avec laquelle je suis venu voir l'exposition, parce que ce sont souvent des élèves qui sont un peu cabossés par l'école, mais aussi parfois par la vie, et puis qui sont dans des situations justement de précarité économique. […] Ce sont des élèves pour qui je reçois un dossier en début d'année où on m'explique un petit peu les problématiques. […] Par exemple, si un des parents avait été en prison, dans ton exposition, j'aurais peut-être pris les devants et discuté avec l'élève avant. (Enseignant J)

L'enseignante des classes I et H propose assez souvent des thématiques proches de celles proposées dans le cadre de l'exposition et souligne qu'elles ne sont pas toujours bien reçues par les élèves. En effet, le traitement d'objets difficiles en classe implique la rencontre de perspectives autres, venant interroger, et parfois fragiliser, les opinions et représentations préexistantes de la réalité sociale (Moisan *et al.*, 2022). Face à une telle situation, « les élèves n'hésitent pas à exprimer clairement leur contrariété devant un objet d'enseignement qui heurte leurs valeurs » (Hirsch & Moisan, 2022, p. 70). À cet égard, cette enseignante souligne que son public est plutôt réactionnaire et qu'elle se sent assez démunie.

Si la réception de certaines thématiques sensibles semble s'avérer difficile en classe, cela dépend également, tout comme dans le cadre de l'exposition, du contexte de la situation, mais aussi du bagage expérientiel et social avec lequel les élèves, à l'instar de tout individu, abordent le monde. La filière de formation semble, elle aussi, jouer un rôle, étant souvent le reflet des conditions et des choix de trajectoires personnelles et familiales. Consciente du fait qu'imposer une position est le meilleur moyen de se confronter à leur résistance, notamment en raison de leur âge, et que l'environnement scolaire ne se prête pas aux dogmatismes, l'enseignante des classes I et H mise sur le dialogue et sur le développement argumentatif pour faire débattre des positions différentes. Elle dit avoir appris à laisser aller, même lorsqu'elle ne partage pas les positions défendues par les élèves.

La construction identitaire entre dans une phase turbulente lors de l'adolescence et l'appropriation du passé de la part des jeunes est prise dans ce tourbillon, qui interroge et se heurte aux normes comportementales, dans un rapport articulé entre acceptation et transgression, avec ses rêves et ses incertitudes (Oeser, 2010). Cependant, la classe n'est pas une entité monolithique, elle est composée d'élèves ayant

leurs spécificités, chacun·es ayant ses propres convictions. N'importe quelle thématique peut s'avérer potentiellement sensible et appeler au débat.

La connaissance du public auquel on s'adresse peut être un avantage dans la mesure où cela semble permettre aux enseignant·es non pas d'éviter les sujets difficiles, mais plutôt d'anticiper les éventuelles directions que pourrait prendre la discussion et de trouver l'entrée qui leur semble la plus propice pour créer des occasions d'échanges. Même lorsque l'expérience pourrait suggérer le contraire, les enseignant·es semblent ne pas vouloir fuir la discussion en classe, en cherchant à offrir des perspectives autres, notamment grâce aux propriétés de l'histoire.

Les questionnaires prévisite

Sonder l'imaginaire social des élèves

Une activité culturelle à l'extérieur organisée sur le temps scolaire comporte plusieurs phases. Ainsi, l'annonce de la visite, le chemin pour se rendre à l'espace d'exposition, l'accueil au sein de l'institution et le chemin de retour sont autant d'espaces-temps qui caractérisent cette expérience (Cohen-Azria & Dias-Chiaruttini, 2016). C'est dans ce cadre que s'inscrivent les questionnaires prévisite, en amont de la visite proprement dite, mais faisant déjà partie de l'activité. Ces questionnaires visent simplement à sonder l'imaginaire des élèves flottant autour des figures de la marge des sociétés actuelles et de celles du passé.

Le domaine scolaire, en tant qu'acteur de la transmission de notions, de connaissances et de savoirs, s'insère au sein d'un système d'échanges à plusieurs vecteurs qui façonnent l'univers de la communication. Les enseignant·es interviennent ainsi au sein d'une fabrique d'idées-images. La portée de leur enseignement se confronte aux sédimentations préexistantes et se mêle aux informations en provenance d'une multitude d'autres sources et de situations d'interaction auxquelles les élèves sont confronté·es de manière quotidienne. Dans ce sens, l'expression des points de vue des élèves, confiés aux questionnaires prévisite, mobilise et mélange individualité et collectivité.

> D'après vous, qui sont les figures marginales dans les sociétés d'aujourd'hui ?
>
> D'après vous, qui sont les figures marginales dans les sociétés du passé ?

Deux questions vagues, aussi vagues que les manières de désigner les figures de la marge, car derrière le terme de *marginal*, employé comme adjectif ou comme substantif, se cachent des individus ayant certes des caractéristiques communes, mais qui sont confrontés à des phénomènes très divers. Ce terme permet d'exploiter une notion dont les contours restent difficiles à circonscrire, mais qui est chargée d'une puissance figurative et évocatrice non négligeable, car elle possède l'avantage d'être très imagée. Ces questions, aussi simples et ouvertes qu'elles puissent être, font émerger « la difficulté de dire les phénomènes en dehors des catégories sociales qui les découpent » (Laberge, 1987, p. 12).

Les réponses des élèves varient du point de vue de la forme et de la complexité du discours. Si par moments, elles relèvent de simples listes (plus ou moins longues) de figures, de personnages et de catégories de personnes, la plupart du temps elles sont exprimées par des phrases – voire des microrécits – plus ou moins articulées. Beaucoup d'élèves prennent l'initiative de développer et de justifier leurs réponses, ou d'exprimer leurs points de vue et leurs jugements, ce qui n'était pas explicitement demandé. La nature des productions écrites, en principe individuelle, s'avère épisodiquement plutôt collective. Certain·es élèves semblent avoir échangé leurs opinions, ou peut-être copié sur leur voisin·e, ce qui donne parfois lieu à des réponses identiques.

La fabrique de l'histoire produit des protagonistes du passé tels les figurant·es, les héros ou les antihéros. Dans les réponses fournies aux questionnaires prévisite, les grands personnages du passé ou du présent occupent une place limitée, ce qui était prévisible, vu les thématiques choisies. Sous la plume des élèves se profilent, les unes après les autres, des appellations qui désignent les figures archétypales du désordre et des mécanismes de marginalisation, en référence aux sociétés du présent ou du passé. En tant que membres de la société, les élèves offrent dans leurs réponses un aperçu des représentations collectives et de l'ensemble social duquel ils et elles font partie.

L'imaginaire est un élément charpentant la fabrication de la réalité sociale, un phénomène qui parcourt les sociétés tout au long de l'histoire. En façonnant des imaginaires, ces dernières se livrent à la construction de leur propre identité, élaborent des catégories et conceptualisent les modèles sociaux, perçoivent leurs différences et conçoivent leurs divisions, érigent les hiérarchies et légitiment leur pouvoir : « l'imaginaire social est ainsi une des forces régulatrices de la vie collective » (Baczko, 1984, p. 32). Les champs de l'imaginaire et

du symbolique sont intimement entrelacés avec l'histoire et possèdent une fonction productrice de transformations sociales.

Sonder ces domaines de l'imaginaire et du symbolique, ainsi que les représentations collectives qui les peuplent, revient à interroger les fondements de mécanismes sociaux qui gouvernent, parfois de manière peu consciente, les interactions entre les différents individus et groupes sociaux évoluant au sein d'une même société. Dès lors, « combien d'hommes ont assez d'esprit critique pour discerner, dans ce qu'ils pensent, la part des autres, et pour s'avouer eux-mêmes que, le plus souvent, ils n'y ont rien mis du leur » (Halbwachs, 1997, p. 90) ?

Dans son ouvrage, *Les bas-fonds. Histoire d'un imaginaire,* Dominique Kalifa (2013) décrit le processus de création et d'écroulement du système de représentations qui concerne les franges de la population évoquées dans l'exposition, ainsi que la période concernée. Personnages et univers de la déviance voient le jour à la croisée de la réalité et de la fiction ; ils génèrent craintes et fascination, entourés par un air de familiarité et d'étrangeté, de banalité et d'exotisme. Les sociétés inventent et réinventent leur manière d'organiser et de penser leurs marges, dans une panoplie de configurations dont certains éléments s'inscrivent cependant dans une longue durée : indigence, délinquance, débauche traversent les époques et les sociétés, en modifiant leur aspect. Cette fabrication implique ainsi un travail de superposition et de surimposition d'images, d'adaptation et d'ajustements symboliques des anciens stigmates aux nouveaux scénarios.

À cet égard, quelques élèves soulignent l'évolution de la société comme un processus allant vers une diminution des discriminations pour certaines catégories de personnes, ainsi que vers une diminution des personnes discriminées. Cependant, des résidus persistent, invisibilisés par la proximité du regard pris dans une situation en direct.

> Malgré une amélioration, je pense que les personnes marginales ont toujours été les mêmes. […] (Élève 9D)
>
> Les personnes marginales dans la société d'aujourd'hui sont toujours les mêmes que celles du passé, même si c'est de manière différente […] (Élève 19F)

La construction des figures de la marge oscille entre pittoresque et réalisme, venant façonner une idée-image « d'un individu dissimulé, révolté, transgressant codes et règles en tous genres » (Ardourel Croisy, 2012, p. 3).

Ces différents personnages de l'imaginaire ne recèlent pas uniquement une description du monde social, mais ils portent en eux-mêmes les jugements de valeur et les conceptions scientifiques ayant servi de base à leur construction, les conditions politiques et économiques dans lesquelles ils ont vu le jour (Cohen, 2010). Ainsi, qu'il s'agisse des sociétés du passé ou du présent, certain·es élèves évoquent les mécanismes sous-jacents aux phénomènes de marginalisation d'une partie de la société comme étant une question de catégorisation des ensembles sociaux, articulée autour de la différence par opposition à une norme.

> Les gens différents des « normes » en général, par exemple, si tout le monde porte une tenue blanche, certains porteront une tenue d'une autre couleur et à ce moment-là, ils seront mis à l'écart. […] L'homme a toujours voulu classer les autres, que ce soit par origine ou par manière de penser, fonctionner, s'habiller, etc. Lorsqu'il ne peut pas les caser dans la même boîte que lui-même, c'est à ce moment que ces personnes « inclassables » deviennent différentes. Après, cette nuance varie pour chacun. (Élève 1E)

À cette première dimension de la différence s'ajoute celle liée à l'exclusion. La théorie de l'*étiquetage de la déviance* proposée par Becker (1963) met en évidence la complexité des interactions sociales qui mènent une personne à être considérée comme déviante. Il n'y a pas de distinctions conventionnelles entre bonnes et mauvaises personnes. Ce processus relève de variables sociorelationnelles, qui impliquent le ou les sujet(s) qui accuse(nt) – qu'il s'agisse de personnes physiques ou d'institutions – et celui qui est accusé. L'étiquette est davantage une émanation d'un processus social que d'une procédure scientifique. Une forme de jugement de valeur, c'est-à-dire la connotation positive ou négative dont s'accompagne la conception de chaque catégorie ou comportement, vient donc complexifier le mécanisme. Par ces pratiques de catégorisation et de valorisation de certains comportements au détriment d'autres, se concrétise une participation plus ou moins limitée à la vie collective.

> Selon moi, nous vivons dans une société encore passablement marginalisée, dans le sens où si l'on ne rentre pas dans la « norme » qui est imposée par la société, nous sommes mis à l'écart. […] (Élève 12G)

> Les personnes marginales sont les personnes qui sont mises à part de la société parce qu'elles ont une différence. (Élève 12J)

Le regard qui se construit et qui se déploie sur différentes temporalités est un regard d'actualité, qui insuffle une quête d'analogies dans le raisonnement. Lorsque le procédé analogique se réalise en relation avec le domaine de l'histoire, deux formes d'analogies peuvent apparaître : passé-présent ou passé-passé. La première mise en relation relève d'un processus spontané où l'individu tisse des liens entre ce qui lui est familier et les informations historiques auxquelles il est confronté. Dans le deuxième cas de figure, l'analogie passé-passé implique des connaissances en histoire préalables qui puissent alimenter la réflexion : « ancrage dans le présent, ancrage dans la culture du passé : les systèmes interprétatifs offrent en histoire une double ressource. Les individus les utilisent de façon complémentaire ou compensatoire » (Lautier, 1997, p. 220).

À ces deux formes d'analogies s'ajoute une troisième : celle du présent-présent. La marginalité existe et se révèle toujours dans un rapport de comparaison et d'opposition. Ainsi, le ou la marginal·e incarne la transgression des normes sociales, qui se décline en fonction de plusieurs domaines : physique, psychique, religieux, vestimentaire, sexuel, ethnique, national, géographique, intellectuel, légal, comportemental, etc. Les figures de la marge sont également prises au sein du mécanisme d'invention des traditions, puisqu'elles sont constamment réactualisées au sein de dispositifs symboliques et imaginaires, réinvesties par des croyances nouvelles. Elles participent à l'ensemble des signes et pratiques d'une culture façonnée par des variations spatio-temporelles (Fabiani, 2007).

Les femmes

Parmi les figures de la marge évoquées, les femmes occupent une place prépondérante dans les représentations des élèves relatives aux sociétés du passé[86]. Si le terme apparaît le plus souvent seul, il est occasionnellement associé à des adjectifs (célibataires, jeunes, adultères, divorcées, mères célibataires, etc.) ou à des activités et comportements (prostitution, sorcellerie, rapports sexuels avant le mariage). Concernant la construction de l'idée-image de la femme, Simone de Beauvoir (1949) écrit, dans *Le deuxième sexe*, que les femmes sont souvent associées à d'autres formes de minorités comme les noirs ou les

[86] Le nombre d'occurrences s'élève à 89. À ce chiffre l'on pourrait encore ajouter les personnes ayant des dons et les sorcières, citées 8 fois.

Juifs, avec qui elles partagent la dimension de marginalité, en rappelant qu'elles ne sont toutefois pas une minorité, mais soumises à un rapport de domination masculine qui plonge ses racines au sein d'univers mythiques, biologiques et historiques. Comme le relèvent les élèves, dans l'imaginaire collectif, la figure de la femme au sein des sociétés du passé est une figure de soumission et d'exclusion.

> […] Je trouve que c'était surtout les femmes. Par exemple, quand elles commettaient un adultère, ou qu'elles tombaient enceintes sans être mariées. Elles étaient plus fréquemment accusées de sorcellerie. […] (Élève 16D)

> Les femmes dans la société athénienne qui étaient considérées comme un objet par le mari. Elles étaient vouées à effectuer les tâches domestiques (enfanter les garçons, tisser). De plus, elles n'avaient aucun droits politiques, elles étaient considérées comme mineures toute leur vie. (Élève 12G)

Les élèves savent que cette discrimination relève d'un regard méprisant porté sur les femmes, qui s'ancre dans un rapport de domination de genre fort ancien : « depuis ses débuts à l'époque de l'humanisme, de la Renaissance et de la Réforme, le monde bourgeois a toujours été obsédé par l'évocation de la marginalité féminine » (Mayer, 1994, p. 36). Des personnages bibliques évoquant les scandales liés au monde féminin, telles Salomé, Judith ou encore Dalila, sont ainsi devenues des figures de la littérature, de la sculpture et de la peinture.

La figure de la prostituée revient souvent sous la plume des élèves. L'imaginaire collectif la rattache au *plus vieux métier du monde*, en faisant d'elle une image quasiment intemporelle, bien que cette phrase ne soit en réalité qu'assez récente. En effet, comme le souligne Mattson (2008), elle est née sous la plume de Rudyard Kipling, dans une nouvelle datant de 1888. Omniprésente et euphémisée jusqu'à surcharger les évocations et représentations, la prostitution s'insinue là où la débauche rencontre la chair et se reflète sur le visage de chaque femme peuplant les bas-fonds au XIX^{e} siècle. « La prostituée symbolise la déviance féminine par excellence en matière de sexualité » (Rousseau, 2012, p. 2). De là ressort une opposition à une sorte de *femme honnête* qui semble ne pas exister (Kalifa, 2013).

Quant à la sorcellerie, elle connaît une récupération dans le présent auprès de certaines franges du mouvement féministe en tant

que symbole de l'oppression masculine sur le genre féminin (voir par exemple Chollet, 2018). En effet, « pour lutter contre leur condition subalterne, les femmes se sont depuis longtemps inventé des Mères fondatrices, écrivant au ras du sol une contre-histoire féminine reléguée aux marges de l'histoire ordinaire » (Mazeau, 2020, p. 61). Or la chasse aux sorcières et les procès à leur encontre se sont déroulés sur l'ensemble du continent européen entre le début du XV^e^ et la fin du XVII^e^ siècle (Ginzburg, 2008). C'est ainsi un phénomène historique éloigné dans le temps qui bénéficie aujourd'hui d'un regard qui s'uniformise quant à la compréhension de ce qu'il a été.

> Les sorcières étaient des gens « normaux » mais jugés et devenus marginalisés. (Élève 6D)

La figure de la femme, bien que représentant environ la moitié du genre humain, se trouve ainsi conçue et perçue comme marginale en raison de la disproportion du pouvoir d'action dont elle dispose vis-à-vis des hommes. La question des droits des femmes, malheureusement encore d'une extrême actualité en Suisse et ailleurs, met en lumière des tensions sur le plan juridique et politique.

> Les femmes aussi ont été des personnes marginales depuis très longtemps parce qu'elles n'avaient pas les mêmes droits que les hommes. Par exemple, elles ne pouvaient pas travailler et on disait qu'une femme ne servait à rien dans tous les aspects dans une société et qu'elles devaient seulement s'occuper des enfants. (Élève 8B)

> [...] Les femmes peut-être étaient également considérées comme des personnes marginales car elles n'étaient pas considérées comme des citoyens, puisqu'elles n'avaient pas le droit de vote. [...] (Élève 8G)

Lorsque le regard se déplace dans le temps, la présence des femmes faiblit au sein des réponses des élèves relatives à l'actualité[87], ce qui semble suggérer une plus grande inclusion du genre féminin au sein de différentes dimensions de la vie en société. Si certaines figures demeurent, comme les prostituées, d'autres disparaissent, comme les sorcières. Cependant, à côté de ces deux extrêmes, le rapport de domination à l'intérieur duquel est prise la condition féminine s'accompagne

[87] Le nombre d'occurrences s'élève à 27.

d'un regard forcément plus immédiat de membre appartenant à la société qui l'observe depuis l'intérieur.

> [...] Les femmes sont marginales par rapport aux salaires ; ils sont bas. [...] (Élève 1A)

> Les femmes sont encore « dominées » par les hommes, car dans certains travaux, elles ne sont pas les bienvenues et sont mises au second plan, on peut aussi les considérer en partie comme marginalisées. (Élève 14F)

Le récit historique a longtemps été sourd aux voix des femmes, reléguées dans une condition de silence (Perrot, 1998).

Les « étrangers »

La figure de l'« étranger », dans toute l'hétérogénéité des stéréotypes qui l'accompagnent et qui dépassent largement le seul critère d'appartenance nationale[88], revient sans cesse dans les productions écrites des élèves, qu'il s'agisse des sociétés du passé[89] ou de celles d'aujourd'hui[90]. C'est l'image de l'autre qui incarne le mieux cette altérité qui se trouve constamment confrontée aux phénomènes de marginalisation, « ce qui laisse penser à des processus symboliques de mise en altérité fondés sur la défense d'une identité, et faisant appel à des savoirs enfouis dans la mémoire sociale » (Jodelet, 1989, p. 56).

Selon Simmel, dans *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (1908), la figure de l'étranger présente des similitudes avec celle du pauvre et, plus largement, avec la horde d'ennemis sociaux qui agissent de l'intérieur. Perçu comme une menace pour les mœurs de la société d'accueil qui oscille entre intégration et répulsion, l'étranger représente l'autre tant sur le plan racial que culturel (Raphaël, 2008). Découlant d'une vision essentiellement eurocentriste, la couleur de la peau et l'appartenance à une prétendue « race » sont des

88 Tout individu est porteur d'appartenances multiples. Cependant les assignations identitaires qui prennent forme dans la relation entre endogroupes et exogroupes cherchent à préserver l'identité du « nous ». Ce processus engendre une hiérarchisation des groupes sociaux et leur réduction à une appartenance unique considérée comme déterminante de leur identité (Panagiotounakos, 2016), un phénomène souvent stigmatisant qui participe à façonner la figure composite, culturellement et socio-historiquement construite de l'« étranger ». Cela étant précisé, nous ne l'écrirons plus ci-après avec des guillemets.

89 Le nombre d'occurrences s'élève à 150.

90 Le nombre d'occurrences s'élève à 85.

facteurs discriminants et décrétant une forme d'infériorité qui apparaît dans la perception actuelle des étrangers du passé.

> Les personnes de couleur autre que blanc. [...] (Élève 2A)
>
> Les personnes marginales dans les sociétés du passé sont : les personnes de couleur noire, qui par exemple ne pouvaient pas se mettre dans le même bus/tram que les autres. Il y avait aussi l'esclavage. (Élève 15B)
>
> Selon moi, c'étaient toutes les personnes qui ne respectaient pas le mode de vie de la race blanche (race supérieure), c'est-à-dire (les Noirs, les Jaunes [Asiatiques] et les Rouges [Indiens]) qu'ils étaient mis à part car selon les Blancs ils étaient inférieurs. (Élève 3F)

L'étranger assume une figure symbolique au sein des représentations de la réalité sociale en incarnant le rejet, la crainte et la déstabilisation. Cependant, comme le relèvent les élèves, la couleur de la peau n'est pas le seul élément dans la construction de l'étranger en tant que prototype de l'altérité, la religion y est pour beaucoup.

> En Europe toute personne ayant une autre religion que chrétienne était jugée. [...] (Élève 19F)

Simmel identifie dans la figure du Juif le paradigme de l'étranger (Raphaël, 2008). Le changement de systèmes de valeurs, avec le passage du polythéisme grec et de la Rome de l'époque impériale au monothéisme chrétien, implique une modification de la construction de l'altérité, qui est désormais échafaudée en relation à l'orthodoxie. Par la création de la communauté chrétienne, le christianisme admet ainsi en son sein la seule existence d'une marginalité intentionnelle incarnée par les personnes de religion juive (Mayer, 1994).

La religion chrétienne et sa place, longtemps prédominante, dans les sociétés occidentales contribuent à la création d'une des figures de la marge qui a traversé les siècles : le Juif, essentialisé à partir d'un personnage biblique – le traître –, Judas Iscariote. Par son acte, dont l'exécution est nécessaire à l'accomplissement de la mission du Christ sur la Terre, « Judas devient l'incarnation du peuple juif à jamais souillé par le meurtre du Christ » (Mayer, 1994, p. 16). Contrairement aux autres figures de la communauté chrétienne, sa marginalité est donc la seule à être d'ordre existentiel. Or, avec le temps, la figure du Juif connaît une forme d'hybridation, jusqu'à être érigée en tant qu'être humain

marginal typique. La suppression des murs du ghetto qui maintenaient l'étranger confiné dans une microsociété ouvre au Juif de nouvelles perspectives symboliques et expérientielles au sein de la société d'accueil (Park, 1987).

Concernant les représentations actuelles qui émergent des réponses des élèves, les principes de différenciation semblent se déplacer vers des critères géographiques et d'appartenance nationale, ainsi que vers des éléments relevant de la langue, quoique les discriminations raciales n'aient pas disparu. De nos jours, l'intensité médiatique et l'instrumentalisation politique dont fait l'objet le phénomène migratoire façonnent l'imaginaire social lié à la figure de l'étranger. Cette dimension, qui caractérise en partie l'identité et l'identification symbolique de cette figure, s'accompagne d'une forme de froideur de la société d'accueil (Raphaël, 2008).

> D'après moi, les personnes marginales dans notre société sont les étrangers (qui ne parlent pas la langue du pays) ou les migrants. Ils ne sont pas bien accueillis au sein des sociétés, ils sont parfois exploités. […] (Élève 13D)

> La société met à l'écart en général ce qu'elle ne connaît pas, c'est-à-dire les étrangers par exemple. Toutes les personnes qui ne sont pas dans la « norme » ou pas comme « la majorité » du peuple sont automatiquement discriminées au moins une fois dans leur vie. […] (Élève 12E)

Les pauvres

Le terme lui-même, *pauvre*, est « apparemment neutre, constatant un état, mais aussi tellement prompt à être utilisé comme renvoyant à une fatalité immuable de toutes les choses » (Cohen, 2010, p. 5). Fluctuante, sa perception varie au fil des époques et semble plonger ses racines dans des temps très éloignés (Gemerek, 1991). Continuités et ruptures l'ont conduite jusqu'à aujourd'hui à d'autres formes, face à de nouveaux défis. Dans le cadre de l'expérience que nous avons menée, la pauvreté est la seule dimension dont il est question dans l'exposition qui émerge de manière significative des productions écrites des élèves.

> Dans les sociétés du passé, je pense que c'était les plus démunis. (Élève 4D)

> Les sociétés du passé étaient moins compréhensibles et marginalisaient toute personne qui n'arrivait pas à se suffire à elle-même. […] (Élève 14E)

Les élèves reconnaissent dans la pauvreté une condition d'exclusion ou de limitation à la participation à la vie en société, le stigmate qui l'accompagne entraîne le rejet. Or, au sein de l'imaginaire collectif des élèves qui se dévoile dans leurs réponses, dans les sociétés du passé[91], la figure du pauvre occupe principalement un substrat social qui ne connaît pas d'emplacement géographique spécifique ni de désignation précise. En revanche, dans leur vision des sociétés du présent[92], la pauvreté semble se présenter comme un phénomène purement urbain, essentiellement incarné par la personne du *sans-abri*, *SDF*, ou *clochard*.

> Les personnes qui ne sont pas trop dans la société comme les pauvres, SDF, clochards… (Élève 9A)
>
> Je pense que les personnes en situation de précarité (à un stade très avancé) qui logent par exemple à l'Armée du Salut sont mises de côté et jugées par la société […] (Élève 16E)
>
> Pour moi, les personnes marginales sont les SDF, car souvent les SDF sont évités du regard par les gens qui passent à côté d'eux. On dirait que les SDF ne sont pas des humains. Parfois, les gens ne répondent pas aux SDF quand ils leur parlent. (Élève 6F)

Les représentations qui surgissent à l'évocation des termes comme *vagabond*, *SDF* ou *clochard* renvoient à des images aux limites floues, façonnées par le cinéma, la littérature et les rencontres personnelles entraînant communément des réactions de crainte, de pitié ou de réprobation. Les différents clichés qui entourent ces personnes suggèrent un mode de vie a-social et individuel, en un mot, marginal (Roy, 1988). Selon De Queiroz, « le clochard est un citadin et nous instruit caricaturalement de l'essentiel de l'urbanité : la distance » (1987, p. 20).

La suspicion accompagne toujours le regard que l'on porte sur la figure du ou de la pauvre, du ou de la misérable, de l'indigent·e ou du ou de la vagabond·e, dans la persistance du phénomène à travers le temps. Avec la globalisation et l'avènement des mass-médias, la pauvreté ne concerne plus seulement une dimension locale ou nationale, mais elle se déplace à l'échelle du globe terrestre tout entier. La pauvreté

[91] Le nombre d'occurrences s'élève à 50.
[92] Le nombre d'occurrences s'élève à 94.

des pays en voie de développement – encore appelés parfois le tiers monde – est très médiatisée et se mêle à celle des pays industrialisés, où elle est caractérisée par des mécanismes d'invisibilisation. L'idée-image du pauvre se réinvente sans cesse et trouve sa place parmi les représentations sociales des élèves.

Les minorités sexuelles et de genre

Lorsque l'on interroge les élèves quant à leur vision de la société et des personnes se trouvant reléguées dans ses marges, la question de la sexualité traverse de manière plus ou moins stable leurs représentations des sociétés du passé[93] et du présent[94]. Les figures de la marge se définissent ici par la transgression aux mœurs sexuelles communément admises, l'hétérosexualité dans un but de reproduction étant le prisme censé définir la seule conduite à adopter et adoptable dans maintes sociétés, du passé comme du présent.

> Depuis longtemps, les personnes homosexuelles ont été rejetées par toute la société car dans l'époque passée, on pensait normalement que seulement les hommes et les femmes pouvaient être ensemble et ils ne pensaient pas à une autre orientation sexuelle, car dans certains pays, cela pouvait être puni par la loi à l'époque et même aujourd'hui, ça se passe. [...] (Élève 8B)

> Les personnes ayant une orientation sexuelle autre que « hétérosexuelle » [...] (Élève 10E)

C'est au sein du contexte de condamnation morale propre au XIX^e^ siècle que le concept d'homosexualité semble faire son apparition dans le domaine de la littérature, mais l'érotisme entre hommes a des racines profondes. Personnes homosexuelles et comportements homosexuels étaient déjà bel et bien pourvus de définitions, d'ordre essentiellement juridique, puisant dans la déviation d'avec les lois bibliques. Nous parlons ici cependant exclusivement de l'homosexualité masculine, celle des femmes demeurant longtemps exempte de définition (Leroy-Forgeot, 1997).

93 Le nombre d'occurrences s'élève à 51.
94 Le nombre d'occurrences s'élève à 39.

Lorsque le personnage de l'homosexuel était mis en scène dans la littérature ou dans les traités d'histoire, il était la plupart du temps lié aux scandales et aux meurtres, dans le rôle du criminel, de la victime ou des deux. La figure de l'homosexuel est, elle aussi, un archétype de la marginalité ayant traversé les époques et les sociétés. Même lorsque l'homosexualité était tolérée, elle était couverte de blâmes : « l'érotisme entre hommes n'a jamais été intégré socialement sans hésitations ni heurts. Là même où il était généralement pratiqué et toléré, il heurtait toujours la loi écrite et la religion reconnue » (Mayer, 1994, p. 186).

La récupération du concept d'homosexualité par la médecine, et en particulier par la psychiatrie, contribue à forger les stéréotypes qui l'entourent et qui, abondamment médiatisés, participent au renforcement d'un regard hostile au sein de l'opinion publique (Tamagne, 2002). La psychiatrie américaine a considéré l'homosexualité comme une pathologie mentale jusqu'en 1973, lors de son retrait du DSM, le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Au même moment, on assiste à une modification de paradigme qui s'exprime par la création du terme *homophobie*. Ce tournant est l'expression d'un changement profond de la réalité sociale, qui puise sa source dans le contexte post-soixante-huitard (Tousseul, 2016).

Quant à l'actualité, les élèves soulignent que la situation semble s'orienter vers une diminution des discriminations à l'encontre des homosexuel·les, mais des formes de discrédit subsistent.

> Les gays, lesbiennes, trans-, queer, non binaires et +. (Élève 9D)
>
> [...] De nos jours par exemple, les homosexuels sont certes mieux acceptés qu'à l'époque mais il y a tout de même des personnes qui ne les acceptent pas. [...] (Élève 18E)
>
> Les homosexuels sont mis de côté dans certains pays. (Élève 7F)

L'appartenance à la communauté LGBTIQA+ demeure une source de discriminations juridiques, qui sont cependant toujours combattues, non sans difficultés, en vue de leur disparition. À ce propos, le mariage pour tous et toutes accepté en 2021 par le peuple suisse incarne l'évolution sur le plan de l'interprétation et de la représentation des notions d'égalité et de famille (Delessert & Roca i Escoda, 2022). Cependant, force est de constater que sur le plan social, homophobie et transphobie sont loin d'être extirpées, comme l'évoquent les élèves.

La visite

La visite guidée

L'accueil est un moment fondamental pour mettre en place les conditions de la visite. À ce moment, nous explicitons le cadre conceptuel et la thématique à la base de l'écriture de l'exposition, le fonctionnement et le déroulement de la visite guidée. À cet effet, nous avons toujours commencé la visite à l'extérieur de la salle afin d'expliquer la genèse de l'exposition et celle du projet de recherche, en donnant les informations nécessaires pour établir un contrat de visite le plus transparent et clair possible. C'est un acte par lequel nous exprimons, en tant que commissaire-concepteur de l'exposition, mais aussi en tant que chercheur en sciences de l'éducation, notre point de vue, notre engagement. Cela met le public dans la condition d'appréhender correctement l'exposition d'après les finalités que nous lui avons attribuées. Le contrat de communication instauré avec les participant·es lors de l'accueil se substitue aux panneaux introductifs destinés aux personnes qui découvrent l'exposition sans bénéficier de notre médiation orale.

La visite guidée peut aujourd'hui paraître obsolète, concurrencée par d'autres formes de médiation comme les audioguides ou les tablettes. Cependant, elle est encore très demandée, puisqu'elle permet de se confronter à une multitude d'éléments propres aux contenus scientifiques exposés dans un temps délimité. Dans la mesure où elle s'appuie sur la substance de l'exposition, elle en facilite la découverte et oriente regards et réflexions à partir du discours expographique. Véritable médiation au sein d'autres dispositifs, elle se révèle pertinente lorsqu'elle est pensée et intégrée au projet d'exposition dès ses débuts (Cohen, 2001).

En tant que mode de médiation spécifique, la visite guidée garantit une ambiance conviviale et oriente les visiteurs et visiteuses vers ce qui est essentiel, proposant un discours général et favorisant la mise en relation avec les objets. Elle informe et aide à comprendre et à appréhender ce qui est exposé, elle en explicite le sens. Elle est garante de la gestion temporelle et spatiale de la visite dans la découverte du contenu de l'exposition. Elle donne le rythme, gère les déplacements et met en évidence les objets dont il est question à un moment donné (Vilatte & Schall, 2020).

En effet, « le contexte pré-structure la production du discours » (Gellereau, 2005, p. 35). Les stratégies communicationnelles que développe le médiateur sont ainsi inscrites dans un cadre qui devance l'activité de visite. Le médiateur entraîne le public dans le discernement de ce qui se dévoile par la vue, favorisant la compréhension des intentions du concepteur. Son travail facilite le dialogue entre le contenu de l'exposition et les visiteurs et visiteuses grâce à une présentation commentée. La trame narrative qui découle de cette collaboration à plusieurs voix organise l'exposition comme le déroulement d'une histoire. C'est une mise en scène qui s'articule dans un parcours de production de sens à l'intérieur duquel les participant·es s'attellent à la *reconstruction sémiotique* de ce qui est perçu (Davallon, 2005).

Dans le cadre de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, concepteur et guide sont la même personne. Dans la mise en scène orale qui prend forme lors de la rencontre avec le public, la cohérence entre le discours expographique et celui de la médiation est garanti : conception de l'exposition et conception de la visite dialoguent dès le début du projet. Si notre exposition ne prévoit pas en soi de cheminement imposé, il n'en va pas de même lors des visites guidées. Dans le but de structurer les visites, procédé indispensable à la réalisation d'activités en groupe, nous avons fait le choix de prévoir, après l'introduction en dehors de la salle, un ordre de présentation des thématiques : détenu·es, aliéné·es et indigent·es.

Le guide prend ainsi en charge la gestion du temps de la visite, qui est également une gestion de l'espace. Il conçoit un fil conducteur qui relie les thématiques et les unités de sens, il découpe les connaissances présentées et crée un itinéraire physique par lequel il accompagne les participant·es dans l'exploration du contenu. Il en résulte une découverte beaucoup plus cadrée du propos expographique, tant sur le plan spatial (cheminement médié) que sur le plan discursif (sélection des contenus à mettre en lumière). La narration oriente et façonne les échafaudages de la visite guidée et l'oralité devient le vecteur d'actualisation du récit (Gellereau, 2005).

La médiation orale aurait également permis d'atténuer la complexité de l'exposition et de favoriser l'appropriation du propos, même pour des élèves de classe préparatoire qui rencontrent beaucoup de difficultés à l'école. L'enseignant J ne cache pas que la quantité d'écrits était certainement imposante et aurait demandé un effort que ses élèves n'auraient pas été en mesure de réaliser.

> Mon souci à moi, c'était : est-ce que mes élèves vont comprendre ? Et surtout : est-ce qu'ils vont oser aller essayer de comprendre ? J'étais donc passé voir quelques jours plus tôt l'exposition pour voir à quoi ça ressemblait. J'ai tout de suite eu cette crainte, en fait, que ça leur paraisse trop touffu, pour eux, pour qu'ils osent même franchir le pas de s'intéresser, comme ça. Donc, j'étais très content que tu nous fasses une présentation. Je pense qu'ils ont beaucoup plus appris de ce que tu as raconté en marchant parmi les documents exposés, ce genre de choses, notamment parce que tu donnais une espèce de grille de compréhension. Pourquoi tu exposais ces éléments-là et pas d'autres. (Enseignant J)

La médiation verbale représente une contribution majeure à la médiation écrite et offre de nombreux avantages. Elle permet de varier les stimuli et est aussi l'occasion d'apporter des compléments d'information, notamment pour ce qui concerne l'actualité. Lors des visites guidées, nous injections des éléments du présent dans la présentation, de manière à suggérer et à induire des formes de comparaison entre passé et présent, entre savoirs de sens commun et savoirs scientifiques, entre le dedans et le dehors. C'est une façon de susciter l'émergence de liens entre le récit historique et la quotidienneté de l'individu, afin qu'il puisse en mesurer les différences et les similitudes en utilisant des processus de comparaison.

Plusieurs registres narratifs interviennent dans la fabrication du discours du guide, lequel intègre au récit de sa visite d'autres récits de vie et histoires présentées au sein de l'exposition. Convoqués dans le récit, les personnages de l'histoire interviennent dans le discours. Les pratiques discursives mobilisées dans la narration répondent aux besoins explicatifs, informatifs et argumentatifs : ainsi prend naissance une histoire qui entraîne le public vers la découverte d'un monde. La construction narrative génère un univers à l'intérieur duquel les objets transcendent leur statut et deviennent des objets sociaux et historiques, témoins de modes de vie d'ici et d'ailleurs (Gellereau, 2005).

Chaque visite est unique. L'interaction entre le guide et les participant·es génère des situations co-construites qui peuvent connaître des formes de similitudes d'une fois à l'autre, mais qui confèrent aussi à l'activité son caractère original. Certains publics sont plus captivés que d'autres, l'écoute peut être plus ou moins attentive, la présentation orale et l'exposition dans son ensemble peuvent s'avérer plus ou moins adaptées. Certaines visites connaissent ainsi une grande alternance

entre séquences dialogales et séquences narratives, donnant un rythme plus vivace à l'échange et instaurant un dialogue structurant. D'autres, à l'opposé, peuvent se dérouler sans prise de parole du public, qui ne cherche pas ou ne souhaite pas instaurer une discussion. Le rapport transmission-réception est ainsi soumis à un nombre de variables conséquent pouvant infléchir la découverte de l'exposition.

La visite guidée que nous avons imaginée est conçue en deux temps. C'est par une phase d'exploration libre que se termine la découverte du contenu exposé. En tenant compte du fait qu'une personne non spécialisée visite une exposition pendant une heure et demie en moyenne (Chaumier & Levillan, 2006), la présentation dure environ 30-40 minutes. Le moment d'exploration libre demeure, quant à lui, à discrétion des participant·es et de leurs disponibilités. Cette dernière phase représente un temps autonome. C'est un acte de clôture, qui consiste également en une ouverture vers des prolongements et qui crée une potentielle séquence dialogale, moins formelle, privilégiée et plus individuelle (Gellerau, 2005). Les participant·es peuvent s'approprier les espaces et les contenus comme bon leur semble et s'entretenir avec le guide pour approfondir des aspects que la médiation n'aurait pas assez mis en lumière, voire qu'elle aurait laissés de côté dans la construction de son scénario.

La visite scolaire

La frontière entre l'activité culturelle dans le cadre d'une visite organisée pour les élèves et le système scolaire n'est pas toujours facile à établir (Chaumier & Mairesse, 2017), bien que cette activité soit, en réalité, la rencontre entre deux univers aux caractéristiques spécifiques (Cohen, 2001). Si la visite de classe dépasse le déroulement ordinaire propre à la sphère scolaire, elle ne la quitte pas complètement. Alors que le trajet entre l'école et l'espace d'exposition s'impose comme une sorte de rituel qui génère une scission entre les activités ordinaires du monde scolaire et l'événement qui viendra (Antichan *et al.*, 2016), la visite prend tout de même forme dans une sorte de *continuum didactique*, quoique caractérisée par un cadre et des normes comportementales et de sociabilité qui varient par rapport à la réalité de l'école (Cohen-Azria & Dias-Chiaruttini, 2015). Réalisée en présence des camarades de classe et de l'enseignant·e, elle s'inscrit dans l'expérience de vie de la classe, dans son histoire, avec un avant et un après. De

surcroît, les élèves sont un public captif durant cette activité (Cohen-Azria & Dias-Chiaruttini, 2016).

En tant qu'accompagnateur ou accompagnatrice, dans le cadre d'une visite scolaire, la relation entre la classe et l'enseignant·e influence directement son déroulement en ce qui concerne le comportement des élèves. L'immédiateté sociale du contexte agit sur le comportement des visiteuses et visiteurs (Remark, 2014) et, dans le cadre des onze visites que nous avons pu mener avec les élèves, l'ambiance était très différente d'un groupe scolaire à l'autre. Le médiateur cherche à captiver et à maintenir l'attention des membres de la classe, mais la conduite des élèves demeure sous la surveillance de l'enseignant·e. La relation guide-élèves-enseignant·e qui prend forme lors de la visite structure également le rapport aux objets exposés et influence directement, par conséquent, les modalités d'éclairage et l'approfondissement de certains contenus de l'exposition dans une relation réciproque. La visite est une activité complexe, qui se déroule au sein d'un environnement dynamique, façonné par des interactions sociales, cognitives, spatiales et temporelles multiples, lesquelles participent à l'appropriation et à l'interprétation des contenus, à la construction du sens.

L'usage de l'exposition, cette découverte par un investissement de l'espace et du temps de la part des élèves, respecte un certain nombre de règles, d'obligations et d'interdits collectivement adoptés (Davallon, 1999), ce qui influence le comportement des visiteurs et visiteuses et leur manière d'interpréter et de s'approprier l'univers qui les entoure. Cette dimension sociale est composée d'échanges complexes qui régissent toute activité de déchiffrage d'un propos. Chaque classe, en tant qu'ensemble de personnes qui partage un temps et un espace codifiés et règlementés, possède ses propres dynamiques qui préexistent à la visite et qui se déploient et s'articulent dans l'espace-temps de l'activité. La coprésence du guide et de l'enseignant·e agit sur le fonctionnement du groupe, venant modifier les équilibres qui le caractérisent (Gellereau, 2005).

Lors d'une visite scolaire, l'individu se situe dans une dimension fluctuante entre *sujet élève* et *sujet visiteur* : « l'élève doit apprendre mais le visiteur n'y est pas tenu » (Cohen-Azria, 2011, p. 106). Dans ce cas spécifique, l'individu est *jeune, élève et visiteur* à la fois, il endosse une pluralité de rôles et exprime des opinions variées d'après le groupe de référence auquel il se rapporte. Quant aux attentes et au cadre normatif, ils ne sont pas toujours distincts : « la situation de visite scolaire

des expositions historiques se définit donc par son incertitude, par son incapacité à épouser pleinement une conduite instituée déjà maîtrisée » (Antichan *et al.*, 2016, p. 60).

En effet, les élèves sont contraint·es d'assumer des postures corporelles et comportementales qui ne leur sont guère familières en compagnie de leurs pairs : rester debout pendant la présentation du contenu ou encore déambuler d'une unité d'information à l'autre, des attitudes qui renvoient davantage à des lieux comme les couloirs ou la cour, lieux au sein desquels il n'y a aucun rapport formel à des contenus et qui sont plutôt investis par la sphère ludique. Durant la visite, l'on remarque ainsi des changements de position assez fréquents, signe que les élèves cherchent une posture convenable, mais aussi confortable. Des gestes plus ou moins ordonnés alternent avec des regards évasifs, des signes qui suggèrent l'inconfort et le manque d'habitude des conditions imposées par l'exercice (Antichan *et al.*, 2016).

C'est une forme d'autocontrainte qui se répercute lourdement et de manière négative sur l'investissement cognitif des élèves. Les conventions auxquelles les jeunes sont habitué·es sont bien différentes : le rapport au savoir se réalise de manière statique et assis·e. Ainsi, il n'est guère étonnant de constater que les élèves prennent systématiquement d'assaut les bancs présents dans l'espace d'exposition, cela même durant le moment d'exploration libre qui fait suite à l'exposé du guide. Faute de places, une majorité choisit de s'asseoir au sol, ou de s'appuyer contre les murs lorsque c'est possible. La visite d'une exposition, quels que soient sa thématique et son contenu, implique des dimensions scolaires qui demandent aux élèves de se concentrer et de se confronter à une relation transmission-appropriation, sans pour autant leur offrir les conditions-cadres qui normalement soutiennent cette activité.

L'appropriation et l'interprétation d'un message sont une activité individuelle et subjective de laquelle l'individu dégage le maximum de potentiel par une approche personnelle des contenus (Dufresne-Tassé & Lefebvre, 1996). En matière de transmission, la visite guidée, par ses caractéristiques structurant l'expérience, organise les stratégies de l'activité heuristique tout en garantissant une forme de spontanéité dans l'appropriation du discours expographique et dans la découverte des objets. Cependant, la visite scolaire risque d'entraîner une forme de passivité chez certain·es élèves (Cohen, 2002).

En tant que médiateur de l'exposition, nous créons un espace de dialogue et d'échange, conscient que les élèves-visiteur·ses appréhendent

de manière active l'exposition, interlocuteurs et interlocutrices participant à la construction du message expographique. Le questionnement des représentations sociales que le cadre de la visite souhaite éveiller convoque un raisonnement critique et la confrontation à un point de vue pouvant entraîner des réactions d'ouverture, d'intérêt, de doute, mais aussi de rejet, de dénigrement ou de malaise de la part des élèves. Dans le cadre des visites que nous avons organisées, le niveau d'échange et la formulation de questions pendant notre exposé ont fortement varié d'une classe à l'autre, ce qui semble suggérer des niveaux d'engagement différents du public. Il est également à signaler que même lorsque des moments de dialogue se mettaient en place avec les élèves, cela ne concernait souvent qu'une minorité des membres de la classe.

L'exposition d'après les enseignant·es

Suivant la familiarité qu'une personne entretient avec les musées et les salles d'exposition, elle développe une forme d'*habitus muséographique*, avec un horizon d'attentes souvent lié à l'établissement même qui accueille l'exposition. Ces attentes peuvent concerner le type d'exposition, les choix esthétiques, muséographiques ou encore politiques (Ancel, 2010).

> Le fait de faire ça à Uni Carl-Vogt… Je n'avais pas pris la pleine mesure de ce que c'était. Franchement elle était tellement bien réalisée qu'elle aurait dû être ailleurs, en quelque sorte. Une exposition, pour moi, c'est au musée, tu vois. (Enseignant D)

La salle d'exposition de l'université de Genève n'existe que depuis quelques années et sa mission de mise en visibilité de l'univers académique se confronte à la pluralité des facultés et des recherches menées au sein de l'institution. Ainsi, proposé et développé à chaque fois par une nouvelle équipe universitaire, en collaboration avec les responsables de la salle et des intervenant·es externes, chaque projet possède un caractère très personnel qui, à la différence d'un musée, confère à cette salle une identité probablement moins reconnaissable pour les visiteurs et visiteuses. Or, « on constate que les expositions historiques dépendent au moins autant que l'historiographie de leur propre contexte » (Remark, 2014, p. 64).

À cela s'ajoute la dimension de la recherche académique qui est portée par un doctorant. Les contacts avec les enseignant·es en amont de l'activité ont été limités à l'organisation et à la planification des visites et au remplissage des questionnaires pré- et postvisite, ainsi qu'à la réalisation des entretiens. Dans ce sens, d'aucun·es ont évoqué la possibilité d'un investissement plus grand de leur part, ce qui aurait permis d'exploiter différemment l'exposition. Cela aurait pu donner lieu à la création d'un dossier didactique ou d'accompagnement, rendant la visite plus interactive, poussant les élèves à la découverte et à la recherche d'informations plus actives dans l'exposition.

> Si c'était à refaire, je ferais autrement, c'est-à-dire, comme ce n'était pas proposé par l'expo, que j'aurais peut-être fait une séquence droit derrière, donc une activité plus qu'une séquence, une activité pour mettre en valeur au niveau de l'école, pédagogiquement, la richesse du support que tu as présenté. (Enseignante G)

Une forme de coopération aurait pu certainement permettre de mieux exploiter la richesse de l'exposition, avec ses sources et ses pistes de réflexion, ou de prolonger le travail en classe. Elle aurait également permis de pallier le manque de temps évoqué par plusieurs enseignant·es. Cette collaboration aurait également pu être envisagée comme quelque chose qui aurait pris forme et se serait développé d'année en année, comme si l'exposition devenait un outil dont on pouvait se servir dans ses propres enseignements.

> Je trouverais intéressant que, de temps en temps, elle puisse être là et qu'on puisse continuer à l'utiliser. (Enseignante E-F)

De manière générale, il semblerait que les enseignant·es se soient davantage concentré·es sur la médiation dans son ensemble, avec ses différentes facettes, tandis que la substance de l'histoire présentée dans l'exposition passerait en deuxième plan (Antichan *et al.*, 2016). Durant les entretiens, seul l'enseignant de la classe J nous a dit avoir appris de nouvelles connaissances sur le plan historique. L'expérience acquise lors des visites d'autres expositions, dont une partie des enseignant·es fait mention, semble les placer dans la peau d'un·e *visiteur·se expert·e* ou d'un·e *visiteur·se critique*, c'est-à-dire d'une personne ayant une certaine familiarité avec le monde des expositions, qui lui permet

d'exercer un certain regard sur le dispositif, quoique n'étant pas un·e professionnel·le du domaine de la muséographie ou de l'expographie (Davallon *et al.*, 2000).

> Moi, j'étais bluffé. Déjà par la forme, je trouvais l'idée excellente, de séparer en trois, sous le modèle de la prison panoptique. (Enseignant D)
>
> Franchement, j'ai trouvé intéressant le fait qu'on puisse circuler, le dispositif aussi, et qu'on se rende compte qu'il y a une espèce de continuité entre ces populations finalement. (Enseignante H-I)

La scénographie à inspiration panoptique rencontre un succès, notamment en raison des passages qui permettent de circuler d'un espace thématique à l'autre et qui suggèrent une forme de questionnement quant aux limites circonscrivant les différentes catégories de la population présentées. Cette composante macro-scénique et conceptuelle à la fois donne son empreinte au discours, propose une narration située qui ne peut être qu'invariablement porteuse d'un point de vue, soit assumé et rendu visible, soit masqué et gardé caché (Jacobi, 2005).

Si nous n'avons pas exprimé de jugement personnel dans l'écriture des panneaux ni lors de la médiation orale, en essayant de prendre de la distance par rapport au passé et en cherchant à contextualiser les théories et les pratiques des acteurs et actrices de l'époque au sein du cadre historique à l'intérieur duquel elles prenaient forme, l'exposition dans son ensemble, avec ses différentes composantes, demeure l'expression de notre propre vision de la réalité sociale. Toutes les étapes du travail expographique et scénographique relèvent d'un exercice de décomposition et de recomposition de contenus et de savoirs qui est orienté vers la production du message que l'on souhaite véhiculer (Glicenstein, 2009).

Se résigner à l'impossible neutralité signifie qu'il s'agit de développer sa démarche en prenant soin de ne pas tomber dans une approche moralisatrice et prescriptive, en essayant d'arpenter le chemin du *faire valoir sans prescrire* (Heimberg, 2005). Interrogé·es à ce sujet, les enseignant·es se sont exprimé·es et leurs perceptions varient. Alors que tous·tes déclarent ne pas avoir perçu de dimension prescriptive dans la démarche expographique, ni l'expression d'un jugement venant de notre part, leurs réflexions diffèrent concernant la dimension de l'engagement. L'enseignante K ne se prononce pas sur le point de vue véhiculé par l'exposition.

L'enseignant D et l'enseignante E-F affirment ne pas avoir ressenti un parti pris dans notre exposé, limitant leur appréciation aux faits et aux informations fournies par l'exposition et à notre manière de les présenter.

> Je n'ai pas du tout senti qu'il y avait un parti pris. En fait, tu présentes des faits, mais il n'y avait pas de jugement. Je dirais que c'était assez professionnel. Ça donnait vraiment cette impression. C'est réussi à ce niveau-là. (Enseignante E-F)

En revanche, l'enseignante des classes H et I estime notre point de vue bien visible et situé, en soulignant l'impact du dispositif communicationnel. L'enseignante G la rejoint dans cette appréciation. Elle évoque notre pouvoir en tant que concepteur, l'arbitraire de nos choix et de la mise en scène.

> Je n'ai pas trouvé cela prescriptif du tout. C'est clair qu'on n'avait pas l'impression que tu étais du côté des autorités, notamment avec l'histoire de Madame F., mais je n'ai pas trouvé non plus que tu les emmenais dans ton jugement à toi. [...] Et même le fait de parler de l'expo, de la monter, rien que ça, parce que c'est déjà une prise de position. Donc tu ne peux pas en faire abstraction, mais tu n'avais pas un discours qui était très orienté. (Enseignante G)

Quant à l'enseignante A-B-C, elle ne trouve pas non plus notre démarche prescriptive. Tout en soulignant le fait que nous ne donnons pas notre avis et que nous présentons quelque chose qui a eu lieu, elle précise tout de même qu'il y a une prise de position dans les faits que nous choisissons d'évoquer. L'enseignant de la classe J estime que l'introduction a fourni les clés de lecture de l'exposition et que notre cadrage historique traduit notre point de vue.

> Mais on sent. Alors évidemment, c'est chaque fois un cadrage, ou une citation choisie ou des choses comme ça. Tu choisis, tu ne vas pas la choisir pour rien. Mais je trouve qu'on sent cette neutralité quand même, supposée en tout cas. Et puis, justement, dans le cas de mes élèves, ils ont peut-être besoin qu'on ne soit pas neutre, c'est-à-dire qu'on leur dise : « Mais pourquoi est-ce qu'il y a matière à réflexion ? » Ils ne voient pas forcément ce qui peut, nous, nous choquer. Il y a peut-être une nécessité de faire un truc du genre, mais je ne vois pas lequel. Mais en tout cas, je vois bien le souci et j'apprécie le souci de ne pas être prescriptif. (Enseignant J)

L'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises* souhaitait proposer aux jeunes, « toutes fenêtres désormais ouvertes, un grand balayage de l'atmosphère » (Bloch, 2006b, p. 639) au travers d'une mise en perspective historique de questions qui travaillent les fondements de la vie en collectivité. Bien qu'elle reflète le parti pris du concepteur, un engagement que les enseignant·es ont compris à des degrés différents, la polyphonie énonciative caractérisant la narration permet de percevoir la réalité sociale depuis maints points de vue et offre plusieurs clés de lecture et d'appréciation de la société genevoise de l'époque.

> Je trouve que c'est ça qui est intéressant de montrer : comment le témoignage de celui qui vit la chose ne va pas du tout dans le sens de celui qui décide pour lui. Et ça parle de mettre, de lire les deux. (Enseignante A-B-C)

Élément de force de la narration, la mobilisation de témoignages génère un récit à plusieurs voix, une écriture qui semble permettre d'éviter une dimension prescriptive. L'histoire s'avère dès lors susceptible de favoriser l'émergence d'une forme d'indépendance de jugement, offrant aux jeunes l'opportunité de développer leur propre point de vue sur le monde et leur faculté de discernement. Pluralité d'opinions, d'intérêts et de savoirs ouverts fournissent le cadre au sein duquel la libre critique du présent et le débat s'avèrent possibles.

Les questionnaires postvisite

Les temps de l'exposition et les représentations des élèves

La visite d'une exposition ne commence pas à l'entrée de la salle et ne se termine pas avec sa sortie. Les murs de l'espace expositionnel accueillent seulement une partie de cette expérience, « ce que le visiteur apporte avec lui et en particulier son expérience antérieure, ses connaissances et ses propres intérêts influence profondément ce qu'il fait ou ce qu'il ressent pendant la visite » (Falk, 2012, p. 6). Les expériences personnelles, savoirs et connaissances préexistants, différentes formes de sensibilités et d'intérêts, les interactions avec les autres membres de la classe, la qualité de l'exposition et l'habitude de fréquenter ce genre de lieux représentent autant de variables qui exercent une influence directe sur l'appréhension du contenu de la part du public.

L'analyse des données recueillies lors de la passation des questionnaires postvisite ne peut pas mettre en exergue la portée exclusive de la visite de l'exposition sur la manière de penser des élèves et sur leurs opinions. Cette activité ne représente qu'une expérience parmi les milliers qui viennent constituer le cadre référentiel qui fournit les bases pour appréhender le monde (Doering & Pekarik, 1996). La démarche que nous envisageons relève davantage d'une situation de communication de l'ordre du recueil de représentations dans le cadre d'une expérience culturelle (Eidelman *et al.*, 2013), dont nous chercherons à mesurer l'écho. Les matériaux récoltés et le traitement dont ils font l'objet révèlent un instant précis au sein d'un processus aux synergies complexes, qui peut s'apparenter à une prise de vue photographique.

Il s'agit d'offrir un espace de conscientisation, une occasion de questionnement en lien avec les éléments propres à une exposition qui s'insère dans une constellation individuelle et collective de connaissances et de représentations, participant à la construction de savoirs historiens. Alors que l'institution scolaire semble concourir en première instance à ce processus expérientiel de l'histoire (Chambarlhac, 2016), cette discipline investit une pluralité de situations aux caractéristiques hétéroclites. Les facteurs contribuant à alimenter la conscience historique des élèves interviennent au sein d'un flux d'informations, aux dynamiques complexes et interdépendantes, qui rend l'émergence de certains éléments difficilement saisissable et conscientisable : « les sources du savoir d'un individu finissent en effet par se perdre dans la multitude et l'entremêlement des connaissances qui parviennent à son entendement » (Létourneau, 2016, p. 208).

Si saisir les effets d'une expérience culturelle s'avère fréquemment un défi pour les chercheurs et les chercheuses, il en va de même pour les participant·es à qui l'on demande, souvent à chaud, de livrer leurs impressions et leurs opinions (Meunier *et al.*, 2020). Dans notre cas, cette distance temporelle peut varier d'une classe à l'autre, allant d'une quinzaine de minutes à deux semaines, suivant les disponibilités des enseignant·es et des classes. L'empan temporel laissé au processus d'élaboration mentale de l'expérience est donc assez inégal. Et il s'avère que l'après-visite peut jouer un rôle tout aussi déterminant dans la construction de sens que dans la permanence ou la fugacité des idées et des éventuels apprentissages (Falk, 2012).

Le protocole d'enquête implique une dimension rétrospective dans laquelle se posent, d'une part, la question de la communication et, d'autre

part, celle de la reconstruction d'un vécu passé, plus ou moins éloigné dans le temps. Répondre aux questions engage donc la mobilisation de la mémoire, qui dépasse la dimension de restitution du passé, puisqu'elle relève d'une activité de reconstruction où les traces conservées subissent des transformations et sont réorganisées linéairement (Van Der Maren, 1996). Le travail d'écriture investit une dimension réflexive qui établit des liens entre le bagage expérientiel de l'élève et la visite de l'exposition, favorisant, par la pratique de l'écrit, la construction de sens et l'appropriation de savoirs et de connaissances historiennes (Cariou, 2004).

Écrire comporte des opérations de sélection et de composition. Cette pratique s'avère ainsi un instrument propice à mesurer l'émergence d'idées et de propos plus ou moins élaborés et stabilisés, faisant écho aux expériences et connaissances préalables qui établissent les cadres interprétatifs du discours. Couchées sur le papier, les représentations des élèves prennent forme dans l'écriture et leur analyse permet d'éclairer la réception, l'élaboration et l'interprétation de l'exposition. Les résultats obtenus font état d'une grande variabilité des effets et des expériences de l'exposition.

Regorgeant d'informations, les réponses sont des traces écrites qui témoignent d'une forme de (re)construction de savoirs scientifiques. Ce sont autant de microrécits, engagés dans la fabrication d'un discours général par l'extraction du contenu et son analyse de la part du chercheur. L'écriture permet un travail de mise à plat et analytique des effets de la participation à un événement : « l'expérience culturelle de la visite, en tant que situation vécue, existe d'abord par le discours qui la rapporte. Du point de vue de la recherche, elle est ce qui aspire à devenir texte » (Auziol, 2020, p. 81).

Les questionnaires administrés à la suite de la visite comportent sept questions qui interrogent différents aspects de l'exposition. Les deux premières offrent l'occasion de confronter directement notre intention expographique avec les points de vue des participant·es. Les questions 3, 4 et 5 interrogent activement une forme de comparaison passé-présent en lien avec chaque espace thématique de l'exposition. Quant aux deux dernières, elles portent sur ce que les élèves retiennent de l'expérience de la visite.

Les tendances qui émergent par une approche qualitative et exploratoire sont répertoriées sous la forme de classifications. Parce qu'elle implique une confrontation des temporalités entre savoir et mémoire, entre singulier et pluriel, l'opinion est un lieu d'hétérogénéité. La

variété qui la caractérise dénote la construction d'une image plurielle de la réception du propos expographique, du sens que les élèves ont donné à la visite, ainsi que de ce qui a été saisi et retenu. Les formulations des questions amenant les élèves à exprimer leur avis librement, chaque réponse peut comporter un ou plusieurs facteurs fournissant les bases pour l'élaboration du codage.

D'après vous, quel est l'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société[95] ?

Nous nous situons ici au cœur du premier des *six concepts de la pensée historienne* (Seixas & Morton, 2013), à savoir la *pertinence historique*. Les élèves ont l'opportunité de décider s'il y a quelque chose d'important à connaître du passé en lien avec leur présent, en le choisissant dans la gamme des contenus exposés et d'après les différentes lectures possibles du propos. Le cas échéant, ils et elles ont aussi le choix de l'expliciter et de le décrire. En tant que destinataires d'un discours, les élèves sélectionnent des éléments et jugent de leur pertinence en établissant des liens entre le passé (personnes, événements, etc.) convoqué dans le discours expographique et sa portée en matière de *transformation* (c'est-à-dire ses conséquences) et de *révélation* (c'est-à-dire ce qu'un élément révèle sur la thématique en question et son intérêt actuel). Cette pertinence historique est fluctuante, elle varie d'un groupe à l'autre et d'une période à l'autre puisqu'elle est intimement liée aux préoccupations qui sillonnent le présent.

Comprendre et connaître les conditions de vie de ces parties de la population

Parmi les catégories de réponses, celle qui compte le plus grand nombre d'occurrences[96] est relative à la compréhension et à la découverte des conditions de vie de ces parties de la population. Les élèves évoquent l'importance de connaître l'existence de ces personnes et soulignent à ce propos leur faible présence ou leur absence au sein de la narration historique. Paraît alors se dégager une forme de réflexion relative à la place généralement consacrée aux acteurs et actrices de l'histoire et à la démultiplication des points de vue lors de la mise en récit du passé.

[95] L'analyse des réponses à cette première question a été remaniée et développée à partir d'une publication antérieure : Dotti (2021b).

[96] 66 élèves en font mention.

À ce propos, Riot-Sarcey remarque que « l'histoire des dominés n'est entrée qu'en incise dans l'écriture de l'histoire qui fait sens » (2016, p. 7).

> L'intérêt de connaître leurs histoires est d'avoir un autre point de vue sur la société et de savoir comment ça se passe pour eux. Car d'après moi, on ne leur donne pas assez la parole. Personnellement, j'ai trouvé cette expérience très enrichissante et j'en ai beaucoup appris. [...] (Élève 9A)

> Cela permet de voir une autre partie de l'histoire. Personnellement, à l'école, on m'a toujours appris l'histoire des rois ou alors du point de vue des rois. Lors de cette visite, on nous a présenté un autre point de vue [...]. (Élève 34E-F[97])

> [...] Je trouve intéressant d'avoir réalisé un travail sur ce sujet car je trouve qu'il n'y a pas beaucoup d'expositions basées là-dessus. (Élève 2I)

Le premier degré de lecture des intentions expographiques consiste en un renversement d'optique, dirigeant les projecteurs vers des parties de la population souvent confinées au rôle de figurantes et de décor au sein du processus d'écriture de l'histoire. Exposer un monde enfoui équivaut à rendre protagoniste le « peuple de l'abîme » (London, 1903), par la mise en tension discursive entre une histoire d'en haut et une histoire d'en bas, en mobilisant une polyphonie énonciative. L'exposition fait émerger les vécus des populations subissant l'influence du groupe dominant, leurs espaces d'action et leurs marges de manœuvre.

À cela s'ajoutent fascination et curiosité qui gravitent autour de l'univers sensationnel des *bas-fonds*, d'où émane un certain degré de séduction (Kalifa, 2013). Élément *humain* et élément *social* stimulent et interpellent une dimension affective et sensible qui paraît contribuer à l'ouverture vers l'autre. La rencontre avec l'histoire lors de la visite de l'exposition semble favoriser l'émergence d'une perspective historienne chez les élèves, qui s'avèrent capables de comprendre comment les acteurs et actrices du passé pouvaient concevoir leur monde et de saisir le pourquoi de leurs actions au sein de ce contexte (Huijgen *et al.*, 2017).

> [...] Comprendre pourquoi elles étaient mal vues et comment elles agissaient face à ça. [...] (Élève 13D)

[97] L'enseignante nous a rendu dans une seule enveloppe les questionnaires postvisite des deux classes avec qui elle a pris part à la visite de l'exposition. Il nous a donc été impossible de les distinguer.

> L'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société est tout simplement de savoir ce qu'il se passe et comment les personnes arrivent à vivre. Il est peu commun d'avoir des informations sur ces personnes et leur mode de vie, ce qui donne de l'intérêt à cette exposition. [...] (Élève 10G)

> [...] Cela nous aide aussi à savoir ce qu'ils vivent et comment, du coup, certaines personnes qui sont en marges peuvent réagirent. [...] (Élève 4J)

À chaque espace thématique correspond une institution, car le phénomène de spécialisation institutionnelle dans lequel s'inscrivent la prison pénitentiaire, l'asile d'aliéné·es ou encore l'assistance explique la création et la répartition des catégories de la population dont il est question dans l'exposition. Cependant, plutôt que donner la priorité aux institutions, la logique narrative fait ressortir les bribes d'existence des personnes qui y sont directement confrontées, par le biais de la reproduction des lettres. Titre de l'exposition, intitulés divers mis en valeur, comme les premières phrases à l'entrée du tunnel, ou encore unités de sens les plus évocatrices, sont autant de composantes qui participent au renversement du rapport de visibilité et qui interrogent, par la même occasion, la place qu'occupent détenu·es, aliéné·es et indigent·es au sein du récit historique.

Ces témoignages éveillent une forme d'empathie chez les élèves, qui disent pouvoir s'identifier et se mettre à la place de celles et ceux qui ont rédigé les lettres, entrer dans leur univers mental. Cette capacité représente une porte d'entrée significative en matière de réception d'une source et, en général, de l'exposition dans son ensemble. Prost souligne à cet égard que « comprendre, en histoire, c'est toujours, en effet, d'une certaine façon, se mettre par la pensée à la place de ceux dont on fait l'histoire. Cela suppose une disponibilité certaine, une attention, une capacité d'écoute, dont la vie quotidienne permet l'apprentissage » (2010, p. 161).

> De se mettre à la place de ces personnes et apprendre sur un thème tabou, c'est-à-dire que personne n'en parle, et apprendre comment la société agit sur ceux qui sont différents. (Élève 7B)

> Cela permet de se mettre à leur place, d'essayer de comprendre le pourquoi du comment. [...] (Élève 33E-F)

L'exposition prend forme lors d'une écriture spatialisée qui rassemble et mobilise des objets au sein d'une scénographie. Tous ces éléments sont porteurs d'informations et de questionnements et concourent à la production d'un propos. En tant que témoignages d'un passé révolu, les lettres recèlent un caractère intime qui ouvre des espaces de rencontre personnels et profonds avec une représentation de la réalité qui engage des rapports de domination et de subalternité. Pendant la phase de réception et d'appropriation du discours, les émotions des visiteurs et visiteuses entrent en résonance avec celles des acteurs et actrices historiques.

> […] Par chance, comme nous avons pu voir et comprendre, il reste des traces qui permettent de se souvenir de ces gens qui ont été dans des situations difficiles de leur vie. […] (Élève 3I)
>
> Ça nous permet de savoir la douleur des personnes à l'époque. […] (Élève 1J)
>
> Afin d'avoir leurs ressentis […] (Élève 5K)

L'appropriation des thématiques traitées dans l'exposition semble s'inscrire dans une compréhension ancrée dans le présent, comme en témoignent les marques de jugement personnel et d'énonciation actuelle qui accompagnent la restitution des contenus (Garnier, 2016). L'analyse des propos des élèves met en lumière deux tendances principales : l'une regarde la thématique elle-même, l'autre concerne sa transmission et sa réception. La première expression d'une appréciation morale porte sur les pratiques ou les époques passées évoquées dans l'exposition et prend la forme de jugements exprimés par des mots ou formules tels que « injustices », « il y a beaucoup d'inégalités » ou « il y avait des discriminations ».

> […] Comme ils n'étaient pas en public, mais comme cachés, mettre des noms, des visages sur ces gens marginalisés nous fait prendre conscience de certains jugements de l'époque, des injustices dues au fait que l'on n'est pas dans les normes. (Élève 2D)
>
> L'histoire des personnes en marge de la société m'a permis de connaître qu'il y a beaucoup d'inégalités, que ce soit en prison ou en asile ou autre part, les personnes sont « exclues » de la société. […] (Élève 5G)
>
> […] Il ne devrait pas avoir de si grosses discriminations. (Élève 11H)

L'activité historienne diffère de celle des juges en raison de la suspension du jugement lors de la sentence (Ginzburg, 2006). En revanche, bien que les élèves ne soient pas des historien·nes, leurs évaluations pourraient puiser dans le profond rapport passé-présent qui traverse l'histoire. Le jugement pourrait naître dans les interstices de cette relation, là où une forme de distanciation temporelle est mal maîtrisée, absente ou aplatie. Cependant, il pourrait également être en lien avec des jugements sur le présent. Dans ce cas, l'appréciation négative ne serait pas tant due à l'absence de prise en considération du contexte historique dans l'évaluation des acteurs et actrices du passé, mais elle serait plutôt l'expression d'un avis sur les injustices du présent et que l'exposition met en scène l'histoire, avec ses similitudes et ses continuités. Le jugement du présent sur le présent se trouverait dès lors reflété dans le jugement du présent sur le passé.

Inversement, ou de manière complémentaire, le passé décline les paramètres à partir desquels se dégage l'évaluation du présent, car l'histoire est changements et permanences, il existe des traits de l'être humain qui paraissent intemporels et qui traversent les époques : « en jugeant le passé, les élèves se prononceraient au fond sur leur contemporanéité, de la même manière qu'en évaluant les situations historiques ou les figures antérieures, ils statueraient en réalité sur l'actualité et les personnages de leur temps » (Létourneau, 2016, p. 213). La réflexion historienne guide ainsi la construction du jugement moral (Grever *et al.*, 2012). Si l'exposition traite de thématiques susceptibles de faire vibrer des cordes sensibles chez les visiteurs et visiteuses et d'éveiller leur sphère émotive, la confrontation avec son contenu dégage également des appréciations personnelles qui prennent la forme d'une prise de distance par la compréhension et la connaissance.

> Pour pouvoir comprendre notre passé et pouvoir les comprendre un peu mieux et ne pas juger sans savoir [...] (Élève 3G)

> Pour moi, l'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société est de comprendre ces gens et pas simplement de les juger du premier regard sans rien connaître et de les mettre dans la case « pas normal ». (Élève 6I)

La deuxième forme de jugement regarde le couple transmission-appropriation de la thématique et s'exprime par des affirmations comme

« c'est important », ou « c'est intéressant », ou encore « l'intérêt ». Si ces expressions d'opinions sont certainement suggérées par la formulation de la question elle-même, le fait que la rencontre avec la thématique soit prédominante dans les réponses des élèves permet d'envisager une autre piste explicative. La découverte et l'appropriation du contenu lors de la visite d'une exposition dépendent du dispositif communicationnel, tout comme de l'institution qui la promeut. À cet égard, il semblerait qu'une exposition ayant trait à l'histoire soit plus apte à véhiculer et à consolider l'importance attribuée à l'idée de transmission qu'à transmettre valeurs ou contenus factuels (Antichan *et al.*, 2016).

Le développement des pratiques d'évaluation des expositions et leur progressive généralisation durant ces dernières décennies ont contribué à générer un consensus autour d'une conception de l'exposition comme étant un dispositif de communication (Le Marec & Chaumier, 2009). L'exposition a ainsi acquis des propriétés qui définissent sa fonction. Elle est conçue comme un média qui présente des artefacts auxquels on confère une valeur patrimoniale et qui s'avère propice à créer des occasions de réflexion par le biais des objets et des témoignages qu'elle exhibe en vue de véhiculer un propos. Elle est considérée comme un espace-temps, que l'on peut découvrir seul ou en groupe, susceptible de transmettre des connaissances et d'offrir une expérience de loisir (Poli, 2003). Par-delà la dimension esthétique du dispositif, les utilisateurs et utilisatrices s'attendent à ce que le message transmis soit véridique, surtout lorsqu'il est conçu au sein d'un cadre scientifique (Becker, 2007).

La relation institution-visiteur·ses pourrait influencer, elle aussi, la valeur que les élèves confèrent à la thématique. Par le biais de l'exposition, l'institution traite d'un sujet qui relève de problèmes de société et qui répond aux préoccupations de la réalité contemporaine au sein de laquelle vivent les élèves, montrant ainsi son intérêt et son engagement dans la sphère publique. Par ailleurs, savoirs et connaissances produites au sein du domaine académique bénéficient de la confiance et du crédit accordés à cette institution. Le cadre universitaire au sein duquel prend place l'exposition pourrait par conséquent agir sur le jugement quant à sa portée communicationnelle, conférant à la thématique mise en scène un statut qui la rende digne de faire partie de l'histoire. Les élèves ayant pris part à la visite seraient ainsi « convaincus de la nature communicationnelle de l'exposition thématique et qu'elle est destinée à délivrer des messages que des professionnels ont jugés suffisamment pertinents pour décider de sa fabrication » (Le Marec, 1996, p. 16).

Mettre en perspective l'évolution de la société

Appréhender l'histoire par les marges offre l'occasion d'une mise en perspective de l'évolution de la société[98]. Ce deuxième niveau d'appropriation du discours expographique par les élèves relève des *continuités et changements* qui constituent un des concepts de la pensée historienne d'après Seixas et Morton (2013). Ces deux éléments permettent de dégager la direction prise par l'évolution de la société, ainsi que la vitesse du processus et les facteurs responsables de son accélération et de son ralentissement. L'évolution est-elle un progrès ? Selon quels critères et depuis quels points de vue ? Y a-t-il des simultanéités dans ce processus, des permanences dans les moments de changement ? Or, la relation qu'entretiennent la discipline historienne et la représentation de la société est intimement lié :

> L'état où se trouve actuellement la société est le produit de celui qui l'a précédé, et il détermine en même temps l'état suivant. La façon dont cet état se présente actuellement à nous appartiendra déjà à un avenir proche à l'histoire. Si l'on se représente, comme en coupe, l'état de la société à un moment donné, l'on ne peut considérer cet état, pour peu que l'on s'élève au-dessus de l'état présent, que comme un état historique. Le concept de société peut donc, en conséquence, être utilisé pour désigner ce tout en perpétuelle évolution. (Dilthey, 1992, p. 193)

L'exposition fait émerger les systèmes de représentation qui dessinent l'imaginaire social de l'époque et dans lequel baignent et agissent les acteurs et actrices de cette narration. La mise en scène du processus à l'œuvre dans la naissance des institutions modernes présente les grands discours sur la criminalité et la prison, sur l'aliénation mentale et l'asile ou encore sur la pauvreté et l'assistance. Se dévoilent alors la vision du monde des élites, leurs craintes et leurs préoccupations, pendant que, par souci d'intelligibilité, l'on fabrique et circonscrit des catégories de la population et que l'on imagine des formes de prise en charge susceptibles de les gérer. L'analyse des productions écrites des élèves fait émerger les traces de l'exercice d'un raisonnement disciplinaire en lien avec les modes de pensée de l'histoire, qui met en exergue des continuités et changements dans le processus d'évolution de la société.

[98] 42 élèves en font mention.

> L'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société permet de prendre en compte le passé de notre société. Par cette connaissance, cela permet de voir l'évolution de l'état d'esprit des gens, mais aussi une évolution au niveau politique et social. (Élève 7A)

> L'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société est de savoir ce qui a pu se passer auparavant afin de comprendre pourquoi nous en sommes là aujourd'hui. (Élève 2C)

> Pour comprendre comment notre mentalité a évolué pendant les siècles et aussi pour quelle raison aujourd'hui il y a encore des personnes qui sont mises à l'écart. Ce ne sont plus les mêmes types de personnes qui sont rejetés encore aujourd'hui mais il y en a aussi d'autres, malheureusement. (Élève 32E-F)

> Savoir comment les structures se sont créées et comment on en est arrivé la. (Élève 7J)

L'étrangeté du passé se rapporte à un système d'interprétation pluriel en constante mutation et à un questionnement jamais achevé. L'expérience de la visite engendre une mise en tension qui convoque une pluralité de subjectivités et de temporalités par la confrontation avec la compréhension du monde au XIX^e^ siècle. Alors que la subjectivité intime du regard de l'historien·ne est inscrite dans le présent, le travail d'histoire suppose la prise en considération du système de représentations de la société étudiée (Prost, 2010). À cela s'ajoute le caractère subjectif propre à la réception de la part des visiteurs et visiteuses qui s'engagent dans un processus d'appropriation. Lors de la visite, les élèves saisissent la vision du passé qui est proposée et l'élaborent en relation à leur présent, trouvant ou pas de l'intérêt dans cette démarche : « le passé qui est passé n'a aucune attirance ni valeur pour un jeune. Il n'y a que le passé actualisé au présent qui, pour lui, se révèle attrayant parce que, du coup, ce passé/présent lui est commode et utile *pour vivre maintenant* » (Létourneau, 2016, p. 212).

> Alors, malheureusement, je n'y ai pas trouvé d'intérêt car dans la génération dans laquelle je vis, les choses ne sont plus pareilles. (Élève 14A)

> Cela permet de comprendre que l'être humain a toujours été une personne qui rejette tout ce qui va à l'encontre de ses valeurs. L'histoire nous indique que la société a cherché des solutions et ils ont testé différentes méthodes qui ont permis de mettre en place une institution plus efficiente aujourd'hui. (Élève 6H)

L'idée même du progrès fournit les fondements intellectuels pour projeter l'actualité, par la relation qu'elle établit entre le passé, le présent et le futur (Seixas, 2012). Il semblerait ainsi qu'à partir de la quête de ruptures et de continuités qui caractérise l'approche historienne, l'évolution, polymorphe et complexe, incarne davantage l'idée d'une transformation orientée vers quelque chose de mieux. De l'analyse du corpus surgit la conception d'un processus de perfectionnement dans le temps, au sein duquel similitudes et permanences paraissent plutôt occultées. La progression dans une optique d'amélioration s'accompagne de nouveautés jugées comme étant positives. De fait, par la mise en perspective du passé, l'histoire dégage l'orientation d'un changement qui s'avère perpétuel et dirigé vers une forme de développement (Hobsbawm, 1983).

Comparer présent et passé

La quête de ressemblances est une forme d'intuition, c'est-à-dire de connaissance immédiate, parfois non raisonnée, qui s'opère au quotidien et qui répond aux exigences de compréhension de l'univers environnant et de production de vérité (Paillé & Mucchielli, 2021). Raisonner par analogie revient à chercher à appréhender un fait nouveau à partir d'un fait connu, à prendre ce dernier comme modèle pour déchiffrer ce que l'on ne comprend pas chez l'autre, à la recherche d'éléments communs. C'est une expérience du quotidien à laquelle tout le monde est confronté, une méthode de raisonnement que l'on emploie lorsque la nouveauté se présente sur notre chemin. Le raisonnement analogique comporte des limites et n'est pas garant de la compréhension de l'inconnu. Cependant, il suggère des idées et des questionnements qui permettent d'aborder une situation nouvelle, par la mise en lumière de composantes similaires et transversales (Becker, 2014).

Les conditions d'appropriation lors de la visite et celles relatives aux productions écrites semblent générer une dimension réceptive propice à l'éclosion d'une démarche réflexive et à la structuration d'un raisonnement qui, dans le cadre scolaire, paraissent parfois empêchées par l'adhésion et la soumission à des représentations et à des règles implicites (Lautier, 2006). Pour une partie des participant·es à la recherche, l'intérêt de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises* réside dans la possibilité de comparer présent et passé[99], une pratique

[99] 39 élèves en font mention.

qui se charge d'« établir des liens et des contrastes entre les sociétés humaines » (Heimberg, 2002, p. 35). C'est une des finalités conceptuelles de l'histoire en lien avec l'exposition qui est ici évoquée par les élèves. Raisonner historiquement s'avère une manière d'appréhender le quotidien.

> Cela nous permet de comprendre pourquoi ils étaient marginalisés. Ça nous aide aussi à faire des comparaisons entre le passé et le présent. Voir qui était marginalisé avant et qui l'est de nos jours. (Élève 1D)
>
> Il est important pour moi de comprendre ceux qui étaient considérés comme déviants et de faire un parallèle avec notre société. De plus, on peut différencier. (Élève 12G)

La dynamique qui régit les rapports entre la science historienne et l'enseignement de l'histoire s'articule autour d'un *continuum* qui relie pensée scientifique et pensée sociale, pensée historienne et pensée scolaire. Cette relation prend forme dans les situations où se déploie la transmission de l'histoire. Les spécificités du raisonnement historien s'accompagnent du *raisonnement naturel*, qui trouve dans l'explication historique sa matrice de compréhension et de signification. Car « le raisonnement historique est un *mixte* de pensée sociale [...] et de pensée scientifique » (Cariou, 2004, p. 58). À cet égard, Dilthey met en évidence le rapport spécifique à la connaissance en relation avec la réalité sociohistorique comme étant un rapport interne à la chose observée :

> L'individu est, d'un côté, un élément dans les actions réciproques de la société, le point où se croisent les différents systèmes de ces interactions et qui, à travers l'orientation consciente que prend sa volonté et à travers ses actes, réagit aux influences qu'il reçoit de ces systèmes ; et il est en même temps l'intelligence contemplant et cherchant à pénétrer tout cela. (Dilthey, 1992, p. 195)

S'ouvrir à la diversité signifie organiser l'accueil d'informations inédites et de savoirs nouveaux au sein d'un système de représentations où ce qui est *connu* constitue le commencement et la fin de toute excursion vers ce qui se présente à nous comme *inconnu* à des degrés divers. Ainsi, la démarche compréhensive du passé qui caractérise la pratique historienne prend forme au travers d'analogies avec le présent. Connaître par analogies signifie élargir son propre système de

compréhension, qui se trouve enrichi par les nouvelles informations qu'il englobe (Moscovici, 1961).

L'explicitation du processus de comparaison qui émerge lors de l'analyse des productions écrites nous projette encore davantage dans la conceptualisation de la pensée historienne. Les élèves s'approprient le discours expographique en l'associant à un travail d'abstraction de la pratique historienne, en exprimant leur rapport à l'histoire à partir des contenus exposés. Élément très récurrent dans les réponses des élèves, le présent entretient une relation profondément interdépendante avec l'histoire. Le cadre expérientiel développé dans la pratique quotidienne de décryptage du monde social jette les bases de l'interprétabilité et de l'intelligibilité du passé, mais comparer présent et passé peut également enclencher une prise de recul face à l'actualité. La pensée historienne s'avère un outil susceptible de questionner le monde contemporain et de remettre en discussion les vérités qui se présentent comme des certitudes.

> Cela permet d'avoir un œil plus détaillé sur notre société. Et de prendre du recul, réaliser des choses. (Élève 4B)
>
> L'intérêt de connaître leurs histoires nous permet de nous informer sur le monde. De voir comment les autres vivent, leurs conditions de vie, etc. On se fait une remise en question. (Élève 12D)
>
> De pouvoir comparer entre les époques. Et de nous faire remarquer que certaines des choses qu'ils disaient à l'époque étaient injustes. Cela peut engendrer un questionnement de notre part, par rapport à notre époque et les discriminations de certaines personnes. On se dit que ce que l'on pense à notre époque et ce que l'on fait peut-être injuste. (Élève 7E-F)

Apprendre en histoire et se confronter aux spécificités du regard qu'elle porte sur le monde ne produit pas de rupture épistémologique. La fabrication de connaissances et de savoirs historiens implique des modalités de raisonnement et de conceptualisation qui procèdent par des étapes de réorganisation intellectuelle du sens commun : « la question des apprentissages conceptuels en histoire renvoie d'emblée à la relation dialectique entre sens commun et conceptualisation scientifique d'une part, entre objet et processus d'abstraction d'autre part » (Deleplace, 2006, p. 91).

Ce procédé s'articule à partir de la *théorie des représentations sociales* de Moscovici (1961) et présente l'apprentissage de l'histoire sous la forme

d'un *modèle intermédiaire d'appropriation*. Les registres de savoirs propres à la pensée scientifique et ceux inhérents à la pensée sociale représentent deux vases communicants caractérisés par des échanges permanents entre concepts scientifiques et concepts du quotidien, entre connaissances immédiates et connaissances formalisées. C'est ainsi que les processus cognitifs intermédiaires prennent forme lors de l'appropriation des savoirs historiens de la part des élèves (Lautier, 1997).

Dans l'appropriation de l'histoire, le raisonnement spontané chemine par des formes de continuités vers le raisonnement plus scientifique. Des opérations de contrôle progressif engendrent une mise à distance de la pensée sociale de sens commun (Cariou, 2006), donnant lieu à une adéquation des structures conceptuelles qui n'est pas linéaire, mais plutôt caractérisée par des mouvements alternatifs et consécutifs (Lautier, 2006). Dans leurs productions écrites, les élèves évoquent en effet une forme de conscientisation de la démarche historienne.

Comprendre la société, ses limites de tolérance, ses raisons d'exclusion

Réverbération des pratiques dominantes, la marge est nomade et protéiforme, elle trace les confins, les lignes de démarcation de la vie en société. Les normes autour desquelles elle gravite relèvent d'une fabrication dont les dynamiques deviennent saisissables lorsqu'elles sont considérées en relation au contexte sociohistorique au sein duquel elles ont été élaborées. Engendrer des figures de la marge et réfléchir aux moyens de les gérer est une pratique commune à toutes les sociétés. Articulées autour de l'identification et de la normalisation, elles revêtent une fonction de *miroir inversé*. En tant que critère de partage des individus, la norme justifie, dans le même temps, l'exercice d'un certain pouvoir (Foucault, 1999).

L'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises* interroge les mécanismes et les légitimations des dynamiques de mise à l'écart qui traversent les structures sociales en tant que processus socialement et historiquement construit. Un des niveaux de lecture du discours qu'elle porte concerne la perception et la gestion de la diversité. À cet égard, quelques élèves paraissent reconnaître dans le propos expographique la valeur révélatrice des figures de la marge[100].

[100] 22 élèves en font mention.

> C'est intéressant, car nous pouvons voir à partir de quand une personne est exclue de la société. Nous comprenons ainsi quels comportements sont tolérés ou pas. (Élève 9E-F)

> [...] Voir comment étaient traitées ces personnes en dit long sur la société de l'époque en question, sur les rapports entre hommes et femmes, et entre personnes libres et personnes enfermées. (Élève 7G)

L'institution de figures de la marginalité contribue à la construction de l'autre. Au sein de l'organisation de la vie en société, « leur rôle de normalisation s'avère donc décisif : non seulement la connaissance des marges délimite le cercle des honnêtes gens, soude le groupe en agitant les figures du désordre, mais elle vise à assurer la conformité des conduites » (Kalifa, 2013, p. 346). Afin de dépasser une représentation monolithique de la société, l'exposition propose aux visiteurs et visiteuses de sonder la profondeur des mondes sociaux, en interrogeant l'élaboration des catégories de la part des élites en tant que moyen visant à rendre une société intelligible en réponse à la crainte de l'illisible social. À cet égard, les élèves s'approprient une écriture de l'histoire à partir des personnes en marge de la société. Ces personnages sont comme la clé de lecture de l'imaginaire collectif qui oriente l'organisation des ensembles sociaux.

> En étudiant les personnes marginalisées, on peut se rendre compte de l'imaginaire collectif, des mentalités des sociétés, étudier et comprendre en quoi cette personne devrait être marginalisée. [...] (Élève 2D)

> Savoir quels sont les critères qui « évaluent » les personnes considérées en marge de la société. (Élève 9K)

Lors de la visite, les participant·es expriment leur accord ou désaccord face à une forme d'engagement et au système de valeurs qui ont guidé la conception de l'exposition, et face à la vision du monde qu'elle propose. Les élèves paraissent ainsi s'approprier et mobiliser la notion de marginalité : « s'il est nécessaire de connaître les articulations majeures d'une société pour comprendre les marginaux, corrélativement l'étude des marginaux permet de mettre en relief certaines dimensions ignorées ou négligées de cette même société » (Allard, 1975, p. 20).

Repérés dans le corpus analysé, ces éléments dénotent une réflexion autour des mécanismes normatifs et de marginalisation, affichant le dépassement d'une simple sensibilisation aux conditions d'existence

d'une partie de la population. Ils indiquent l'accès à une forme d'histoire problématisée qui suggère un questionnement quant au fonctionnement des ensembles sociaux et aux conditions de sauvegarde du lien social, grâce à la mobilisation d'acteurs et actrices de l'histoire (Heimberg, 2009).

En quoi cela permet-il de mieux comprendre notre société ?

Une représentation sociale est une information relative à un ou plusieurs aspects de la vie en société que quelqu'un nous livre et avec laquelle nous composons dans le but de nous fabriquer la nôtre. L'expérience personnelle nous permet d'appréhender les autres, d'échafauder notre manière d'interagir et notre conduite, de comprendre comment fonctionnent les organisations auxquelles nous appartenons et les institutions qui nous entourent. Cependant, cette forme d'empirisme expérientiel a ses limites, ce qui nous pousse à chercher d'autres connaissances, à découvrir d'autres lieux et époques, à nous confronter avec d'autres modes de vie. Cette quête de représentations de la société nous mène vers des situations où d'autres personnes nous racontent cette diversité dont nous ne pouvons pas faire l'expérience directe (Becker, 2007).

Plutôt qu'une deuxième question, celle-ci peut être considérée à l'instar d'une prolongation de la première ou d'une relance. Elle lui fait écho tant dans sa formulation que dans les copies des élèves, au point qu'un certain nombre de réponses évoquent les mêmes éléments déjà analysés. Or, lorsque les questionnaires ont été rédigés, nous ne pouvions qu'imaginer de manière probabiliste la façon dont les questions seraient comprises par l'ensemble des élèves. La grande variété des réponses demeure aussi une variable constante, car tout·e usager et usagère d'une exposition découpe en morceaux l'organisation du monde telle qu'elle est représentée pour en tricoter une nouvelle à sa façon.

Alors que dans la présentation des données de la partie précédente, nous nous sommes basé sur un principe de représentativité statistique, nous allons ici parcourir le chemin de la diversification (Pires, 1997). Afin de montrer d'autres facettes du rapport que les élèves entretiennent avec la discipline historienne en relation avec les contenus présentés dans l'exposition, nous allons nous pencher sur la notion du temps comme composante de la réflexion historienne. Ainsi, comment s'articulent les mécanismes de compréhension de la stratification

sociale à partir d'un récit de l'histoire qui déplace sa focale vers les marges de la société ? Et, plus spécifiquement, qu'est-ce que représente ce passé dans la compréhension d'une société ?

L'intelligibilité des sociétés, tant celles du passé que celles du présent, est au cœur des préoccupations des historien·nes. C'est pourquoi nous allons ici essayer de mettre en exergue l'émergence d'éléments liés à la *conscience historique* comprise comme étant une orientation dans le temps (Lee, 2006). Lors des conférences prononcées à l'université de Louvain en 1958, Gadamer évoquait *Le problème de la conscience historique*, le privilège, mais aussi le fardeau de l'homme moderne : « celui d'avoir pleinement conscience de l'historicité de tout présent et de la relativité de toutes les opinions » (1996, p. 23).

La conscience historique est la compréhension du passé qui donne forme au sens que chaque individu attribue au présent et au futur. La signification que nous octroyons au passé façonne ainsi nos identités actuelles et notre manière de concevoir le sens des possibilités envisageables dans une perspective future. L'histoire s'avère alors convoquée dans ce processus en tant que discipline pouvant donner une signification aux événements, produisant un contexte et faisant émerger les continuités aptes à les rendre compréhensibles et, dans une vision certes optimiste, orienter les choix du présent vers le futur (Seixas, 2006).

En appréhendant l'historicité de l'existence des êtres humains, leur inscription au sein d'une forme de temporalité, la conscience historique représente une composante de la pensée historienne. Cette dernière décline localement l'exercice d'une forme de raisonnement présentant des caractéristiques universelles et qui fonde son travail sur l'argumentation. La connaissance historique qui s'en dégage acquiert son sens véritable et son potentiel lorsqu'elle consent à saisir le présent, à comprendre l'actualité du monde (Cariou, 2022).

La conscience historique donne ainsi du *corps au temps*, ce qui permet de moduler les valeurs morales et leur portée, une conception qui se réalise dans la translation du passé en présent. Elle contribue donc significativement au développement d'une conscience morale et éthique, dans la mesure où le raisonnement moral est alimenté par la pensée historienne qui insuffle des éléments d'argumentation critique au sein du processus. Le changement temporel s'avère ainsi une des composantes depuis laquelle la validité immuable de l'universalité des valeurs est remise en question. Cette relativité culturelle se

dévoile dans la quête de facteurs sociohistoriques ayant conditionné les valeurs et à partir desquels elles sont fondées et modélisées. En tant qu'élément du changement, la dimension temporelle offre l'occasion de mettre en perspective ce qui se présente comme inamovible, perpétuel et intemporel (Rüsen, 2006). À travers l'histoire, l'individu réalise sa propre historicité.

> L'histoire est la science qui, à partir du passé, nous fait comprendre le présent. Pour mieux comprendre, il faut puiser dans le passé. (Élève 2C)
>
> Le passé explique notre présent, il est important de le connaître pour pouvoir comprendre le fonctionnement actuel. […] (Élève 13D)

La conscience historique prend forme dans l'espace public et est nourrie par les empreintes de la mémoire collective et sociale, ainsi que par la manière d'écrire l'histoire et de peindre les images du passé (Seixas, 2006). Dans la quête de l'intelligibilité du passé, l'approche compréhensive de l'histoire trouve sa légitimité et sa justification dans la mesure où elle ne relève pas d'une pratique d'antiquaire et qu'elle s'inscrit dans un rapport au présent. La confrontation avec le passé est une manière d'explorer les éventuelles marges de manœuvre dans le présent et vers le futur, pour la collectivité, tout comme dans une démarche de positionnement personnel. L'une des fonctions que les élèves attribuent à l'histoire en tant que manière d'écrire le passé est sa portée en matière d'orientation de l'action dans le présent. Elle mobilise la dimension morale qui s'interpose entre un fait ou un événement et nous-mêmes (Rüsen, 2006).

Cette dimension se distingue par trois registres. Premièrement, l'histoire permettrait de tirer des leçons du passé pour ne pas commettre les mêmes erreurs.

> Cela nous permet d'essayer de comprendre comment ne pas faire les mêmes erreurs. (Élève 15A)
>
> La société d'aujourd'hui est influencée par le passé. Connaître les sociétés précédentes permet de comprendre pourquoi le système actuel est ainsi. On voit ce qui marchait ou pas à l'époque et on évite de reproduire les mêmes erreurs. (Élève 21E-F)
>
> Cela nous permet d'avoir du recul et de comprendre les erreurs du passé afin d'améliorer le présent et le futur. […] (Élève 12G)

Selon Seixas et Morton (2013), la *dimension éthique* de la pensée historienne demeure, à l'instar d'autres concepts qui l'accompagnent, une énigme. C'est un concept qui donne du sens au travail d'histoire et qui permet, en étudiant le passé, de tracer de nouveaux chemins dans le présent et d'avancer vers le futur. S'il n'est pas question de juger des faits, événements, pratiques et agissements du passé à l'aune des valeurs et croyances d'aujourd'hui, cela s'avère difficile, suivant la thématique et ses implications, de ne pas émettre de jugement éthique. L'équilibre à trouver n'est pas facile, les élèves ont tendance à concevoir une situation à partir des normes actuelles, ayant parfois de la peine à nuancer. La mise en perspective historienne permet dès lors d'élaborer une forme de jugement équitable, dans le but d'améliorer sa capacité à traiter les dilemmes éthiques dont la vie est émaillée.

La conscience historique entre en résonance avec les valeurs morales lorsque ces dernières sont impliquées dans un raisonnement nous permettant de comprendre un événement. L'appréciation d'une situation spécifique s'opère à partir de normes comportementales communément admises et de principes généraux qui guident notre choix lorsqu'une pluralité de possibilités s'offrent à nous. Ce procédé d'évaluation intercède en tant qu'arbitre lorsque des conflits de valeurs potentiels se présentent et oriente ainsi notre manière d'agir, en interprétant les valeurs et les codes moraux en relation avec l'événement concerné et avec leur applicabilité à ladite situation (Rüsen, 2006).

En deuxième lieu, dans cette conception de l'histoire, le passé représenterait un élément à partir duquel mettre en perspective les actions du présent, notamment en vue d'améliorer la prise en charge des parties de la population dont il a été question dans l'exposition. Les connaissances historiques participent donc à jeter les fondements d'une réflexion éthique plus nuancée et complexe, qui peuvent donner forme aux actions. Lorsque les élèves prennent conscience de leur appartenance au continuum de l'histoire, ils et elles ont l'opportunité de participer aux initiatives sociales, en se défaisant de l'héritage des formes de discrimination (Seixas & Morton, 2013).

> Pour voir les problèmes qu'il peut y avoir dans notre société et essayer de les résoudre. (Élève 12A)
>
> Ça nous aide, car on peut voir notre passé et s'améliorer dans le présent et prévoir de nouvelles choses pour le futur. (Élève 6B)
>
> Car grâce à ça on développe des solutions. (Élève 10J)

Enfin, la confrontation avec l'altérité des sociétés lointaines offrirait l'occasion de mettre en perspective le fonctionnement social contemporain et de modifier ses propres comportements, afin de mieux s'intégrer et participer à la vie en société.

> On peut essayer de comprendre comment fonctionne notre société et pourquoi il y a des personnes qui y sont rejetées. Aussi savoir ce qu'il faut faire pour mériter sa place dans la société. (Élève 10D)
>
> L'intérêt de mieux comprendre notre société est que lorsqu'on comprend, on peut mieux s'y intégrer. (Élève 12D)

Prend forme une mise en perspective historienne susceptible de contribuer à l'orientation du jugement moral (Seixas & Peck, 2004). La conscience historique intervient dans l'acte de médiation en tant que composante des intentions à la base de la *ligne directrice* de nos actions : c'est un outil intellectuel spécifique qui nous oriente et nous guide dans la vie quotidienne, puisqu'elle nous aide à comprendre l'actualité du présent par son inscription dans une épaisseur temporelle. La conscience historique confère à la vie quotidienne une conception du déroulement du temps, une sorte de matrice temporelle qui cadre les activités ; le passé est mobilisé à l'instar d'un miroir qui reflète l'expérience humaine contemporaine et par qui les spécificités temporelles se dévoilent. À cet égard, elle endosse une fonction pratique. Au sein de cette orientation temporelle, dans laquelle l'histoire représente le nœud central qui relie les trois temporalités de l'expérience humaine, le passé et le présent se trouvent connectés, une perspective future étant attribuée à l'actualité du présent (Rüsen, 2006).

> [...] Les faits passés laissent des traces sur la société d'aujourd'hui. (Élève 9E-F)

D'après Phillips (2006), il semblerait que nous soyons davantage attirés par des histoires ou des objets qui relatent une expérience ordinaire en dévoilant leur texture la plus intime, un choix culturel qui serait largement partagé. Se pose alors la question de l'éloignement et du détachement, de la proximité et de l'immédiateté par rapport au passé et de leurs fonctions respectives dans l'approche historienne. Par convention, la distance, dans la pratique historienne, est conçue comme un facteur permettant l'émergence de nouvelles perspectives

grâce à l'écoulement du temps. Or chaque représentation du passé, quelle que soit sa forme, appelle son public à se positionner face à l'événement ou à l'expérience dont il est question.

> Premièrement, lorsqu'on connaît l'histoire de ces personnes à travers leurs témoignages, on comprend mieux certaines décisions actuelles, le fonctionnement des prisons, des hôpitaux psychiatriques… On comprend mieux pourquoi c'est « comme ci et pas comme ça ».
>
> De plus, ces témoignages font qu'on ressent plus la détresse de ces personnes et ça nous fait prendre conscience des inégalités et des différences que peut créer notre société entre les différentes catégories. (Élève 20E-F)

Dans cette équation, la distance peut permettre de prendre du recul par rapport à notre propre regard ou, en revanche, elle peut représenter l'élément qui nous empêche de nous intéresser à ce qui est présenté. En tant que caractéristique complexe et variable de la représentation historique, il n'existe pas une distance standard qui s'appliquerait à n'importe quelle situation ou événement. La distance représente l'intervalle qui sépare l'observateur de l'observé et peut impliquer différentes dimensions (cognitives, émotionnelles, politiques, idéologiques, etc.), ce qui soulève des questions relatives à l'engagement ou au désengagement des individus au sein d'une activité d'appropriation et d'interprétation.

Dans le cadre d'une visite, la confrontation avec la substance de l'histoire et les apprentissages réalisés à cette occasion ne doivent pas représenter une fin en soi, rester inertes et inopérationnels ; au contraire, ils doivent nourrir l'esprit de raisonnement des élèves, afin de développer et d'accroître les processus qui mènent à la découverte du sens des choses. L'expérience et la pratique de tous les jours se trouvent ainsi nourries par la discipline historienne (Rüsen, 1993). Penser historiquement une société signifie en approcher la complexité à travers la mobilisation d'un ou plusieurs des processus qui composent l'appareil intellectuel propre à cette discipline.

De fait, « l'histoire c'est aussi celle que chaque individu a dans sa tête, cette mémoire collective qui alimente des comportements, qui produit des formes d'identification et de rejet, qui forge du sens et des sentiments » (Lautier, 1997, p. 8). Fournir aux élèves des occasions de comprendre le monde au travers des modes de pensée historiens

revient à les familiariser avec des outils leur permettant d'agir en tant qu'acteurs et actrices historiques de leur propre futur, et ce, dans le moment historique dans lequel ils et elles vivent (Seixas, 2012). La manière de donner du sens à la rencontre avec le passé dépend de la représentation de l'histoire propre à chaque individu.

Trois questions de confrontation, de comparaison, de rapprochement

Comme évoqué plus haut, la figure du pauvre est la seule qui émerge de l'imaginaire des élèves lors de la passation des questionnaires prévisite. Le domaine de l'aliénation mentale, avec ses différentes déclinaisons (folie, maladie mentale, troubles psychiques, etc.), n'est que peu représenté parmi les figures de la marge, qu'il s'agisse des sociétés passées ou présentes[101]. Il en va de même pour les personnes confrontées à la prison[102]. Or, au travers des trois prochaines questions, nous avons décidé de solliciter activement un travail de comparaison entre passé et présent, entre ce que les élèves ont pu découvrir lors de la visite et leurs connaissances et représentations préalables, afin d'explorer leurs perceptions de la réalité qui les entoure. Nous allons ici rendre compte des éléments de réponses les plus récurrents statistiquement, en faisant des incursions dans les réponses qui sortent du lot par leur originalité. Les questions se ressemblent par leur formulation et comportent la même structure, reflétant les trois thématiques spécifiques ayant structuré l'exposition.

- Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre le système pénitentiaire d'hier et celui d'aujourd'hui ? (Question 3)
- Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre l'asile d'aliéné·es d'hier et la psychiatrie d'aujourd'hui ? (Question 4)
- Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre le système d'assistance aux pauvres d'hier et celui d'aujourd'hui ? (Question 5)

Ces questions nous permettent de sonder d'autres facettes de l'imaginaire social des élèves et de chercher à saisir dans quel terrain de connaissance s'implante l'appropriation du discours expographique.

[101] 14 élèves en font mention concernant les sociétés du passé et 18 pour les sociétés d'aujourd'hui.

[102] 8 élèves en font mention concernant les sociétés du passé et 20 pour les sociétés d'aujourd'hui.

Le premier constat que l'on peut tirer après un survol des productions écrites est que la grande majorité des élèves ont répondu aux questions. Par conséquent, bien que ces trois thématiques soient peu médiatisées, elles semblent ainsi tout de même s'inscrire dans ce substrat culturel collectivement et socialement élaboré où prennent forme les représentations sociales et avec lequel les élèves se confrontent en tant que membres de la société. Connaissances de sens commun et préjugés orientent toujours l'activité d'interprétation et de présentation des informations (Jodelet, 1989). Réfléchir aux systèmes de représentations implique un travail qui englobe univers fictif et univers réel, en tant que parties constitutives et complémentaires d'une même image (Kalifa, 2000).

Alors que la prégnance des médias et des réseaux sociaux est indéniable dans la fabrication et la gestion des opinions communes, encore faut-il que cela intéresse la personne et que la thématique en question soit assez visible. Autrement l'on ne peut qu'émettre des hypothèses et, en jugeant le passé mis en scène dans le cadre de l'exposition à travers un regard ancré dans le présent, imaginer qu'une amélioration a forcément eu lieu. Seulement une petite partie des 147 participant·es laisse vide l'espace prévu pour la réponse[103]. Ces silences peuvent rencontrer plusieurs explications, dont deux paraissent, à nos yeux, les plus probables et font écho à d'autres réponses qui explicitent les difficultés des élèves face à la question.

La première explication concerne l'incompréhension de la question en raison de sa formulation et de son contenu ; la seconde relève, quant à elle, du manque d'informations disponibles afin d'effectuer le travail de comparaison. En effet, quelques élèves avouent ne pas être assez renseigné·es pour pouvoir répondre et dévoilent un état de méconnaissance ou de connaissance limitée sur l'actualité des sujets évoqués. Le nombre de ce type de réponse demeure assez restreint[104].

> J'admets ne pas beaucoup m'intéresser au système pénitentiaire, donc j'ai surtout appris des choses lors de cette exposition par rapport à ce sujet. (Élève 3D)

[103] Il n'y a pas de réponses vides pour la question relative à la prison. Pour celles qui concernent le domaine de la psychiatrie, le nombre des questions laissées sans réponse par les élèves s'élève à 10. Au sujet de l'assistance, leur nombre est de 5.

[104] 10 pour la thématique de la prison, 14 pour celle de la psychiatrie et 10 pour celle de l'assistance.

> Il est vrai que je n'ai pas beaucoup de renseignements sur les hôpitaux psychiatriques de 2019, donc je ne peux donner un avis sur ce sujet. (Élève 14H)
>
> Je ne suis pas assez renseignée. (Élève 3I)

L'autre aspect qui émerge de manière flagrante est la prégnance du changement au détriment des permanences dans les réponses des élèves. Il y a lieu de se demander si ce n'est pas le reflet d'une forme d'idéalisation du présent face au passé qui se manifeste lorsque l'on se penche sur les ombres de l'histoire. Les représentations des élèves sont des connaissances sociales qui expriment à la fois un contenu et un élément structurant de leur cognition du monde. Réfléchir, élaborer une pensée s'ancre toujours dans le social. Il existe une pluralité de manières de connaître et les représentations incarnent des variables du processus de connaissance. Mouvantes et sensibles aux changements qui se produisent dans l'environnement au sein duquel baigne un individu, elles découlent des macro-catégories contextuelles, historiques, culturelles et sociales. Engendrant un univers symbolique, les représentations garantissent la médiation entre le monde, insaisissable de façon immédiate, et les différentes facettes de l'expérience humaine. Structures formelles et informelles participent à la production de sens (Jodelet, 1989).

Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre le système pénitentiaire d'hier et celui d'aujourd'hui ?

Idées reçues et représentations sociales peuplent l'imaginaire collectif relatif à l'univers carcéral, où prend forme une image de la prison parfois mythique. Cette institution vouée au silence et à l'isolement des détenu·es catalyse en réalité, dès ses premiers pas, une profusion de bavardages. Cette forteresse d'expiation est doublée par une *forteresse de papier* qui travaille les profondeurs de sa fonction et de son fonctionnement, alimentant l'imaginaire qui la cèle (Kalifa, 2000). Angoisses et fantasmes pétrissent l'image de la prison (Vanderstukken *et al.*, 2015).

La construction de l'imaginaire social sur la vie en prison gravite entre deux pôles extrêmes qui bâtissent des stéréotypes hautement productifs, et ce, dès le XIX^{e} siècle : désolation et pays de cocagne. D'une part, une vision relayée par les romans qui mettent en scène des lieux aux règlements intérieurs draconiens et où l'individu s'écroule sous le poids de l'écrasement carcéral. D'autre part, la dénonciation du luxe

au sein d'une institution punitive est un discours qui resurgit régulièrement dans la presse, à quelques détails près. L'écho de ces représentations est profond et contribue à façonner l'image d'un univers bien peu intimidant, sorte de joyeuses auberges au régime trop confortable. Ces commentaires, teintés parfois d'indignation, évoquent des conditions de vie luxueuses et opulentes qui dépassent celles des honnêtes citoyen·nes. Séjourner en prison ne semblerait plus tellement une peine. L'imaginaire qui en découle, façonné par des schémas narratifs réguliers, ne recoupe que partiellement la réalité sociale de la vie en prison (Kalifa, 2000).

Ces deux pôles se retrouvent également dans les productions écrites des élèves, bien que la comparaison passé-présent évoquée dans la question mette plutôt en tension les représentations des réalités institutionnelles de ces deux temporalités. L'imaginaire collectif des élèves dépeint les contours des mutations positives en ce qui concerne la vie quotidienne au sein des établissements pénitentiaires, les conditions d'incarcération et le renforcement de la protection juridique des détenu·es, avec parfois des jugements sur ce qu'a pu être la prison autrefois[105]. Les élèves ont la perception que le système était autrefois beaucoup plus strict et qu'il est plus humain désormais.

> Je pense que le système a évolué très bien. Les détenus ont l'opportunité de suivre des formations, pouvoir se former et avoir un diplôme s'ils n'en ont pas eu l'occasion auparavant. Ils ont droit à plus de liberté, le droit de travailler, de recevoir des visites, et de pouvoir s'exprimer librement par le biais des lettres et parloirs organisés. (Élève 2I)

> Oui. Au fil du temps, notre société a compris que l'être humain n'était pas un animal et par conséquent, il ne doit pas être traité comme tel. Par exemple, à l'époque, les détenus étaient privés de tout contact ou interaction avec les autres détenus ; priver un être humain d'interagir avec autrui n'est pas normal. (Élève 3E-F)

> Le système d'aujourd'hui est moins sévère et plus humain. (Élève 10E-F)

Faisant partie de l'éventail institutionnel, la prison incarne une de ces institutions qui permettent de juger une société. Le sort que l'on réserve à celles et ceux qui se trouvent derrière les barreaux évolue et demeure un élément susceptible d'en sonder les fondements. Condamnant le

[105] 56 élèves en font mention.

passé, peu d'élèves semblent s'interroger sur ce que cela peut signifier de se trouver enfermé. La vie en cellule paraît uniquement abordée à partir du confort qu'elle offre.

> Oui, avant la prison n'était pas « cool » comme celle d'aujourd'hui. C'est-à-dire, aujourd'hui, on a une télé, de bons lits, du sport, etc. à l'ancienne on devait travailler dur, etc. (Élève 14A)
>
> Aujourd'hui, ils sont mieux logés, mieux nourris et on prend soin d'eux, pas comme avant, ils étaient mal traités. (Élève 2B)

La dimension punitive est celle qui caractérise le plus les pratiques d'incarcération et qui définit la nature de la structure elle-même. La privation de liberté demeure, comme le soulignent ces quelques élèves, l'élément de continuité entre le système pénitentiaire évoqué dans l'exposition et celui d'aujourd'hui[106] :

> [...] La peine privative de liberté reste d'actualité. (Élève 7A)
>
> Tous les systèmes pénitentiaires sont créés pour priver de la liberté. Le système est le même. (Élève 5H)

Toutefois, la longévité de la privation de liberté en tant que peine ne fait que rarement l'objet de questionnement :

> Des liens et des ressemblances se font ressentir. L'enfermement est le principal lien entre hier et aujourd'hui. Le système de punition a peut-être évolué mais la privation de liberté est toujours présente, malgré des expériences montrant que ce système a été trouvé obsolète. (Élève 1C)
>
> Oui, il y a des ressemblances. Même aujourd'hui, on punit les prisonniers en les isolant (quand il y a besoin), on les fait travailler en silence, et ils souffrent souvent de solitude, dépression, peur, etc. Il est le même alors qu'il y a plus de 150 ans, cela était déjà un échec. (Élève 2G)

Bien que le thème de la prison soit d'une extrême actualité, il est en vérité plutôt mal connu et la vision qui se dégage de cette institution à partir de l'imaginaire collectif ne semble pas vraiment correspondre à la réalité. Cette méconnaissance paraît imputable en particulier au désintérêt des médias lorsqu'il s'agit de montrer l'évolution de l'univers carcéral et

[106] 19 élèves en font mention.

son fonctionnement ordinaire ou de produire des informations documentées. Faisant souvent l'objet d'une dramatisation lorsqu'ils sont présentés, le monde du journalisme semble généralement privilégier des faits singuliers comme des évasions ou des récidives. Cette attention sélective et les choix thématiques qui en découlent alimentent une mauvaise appréciation de l'institution carcérale (Fink, 2017).

La déclinaison du thème carcéral embrasse plusieurs formes dans le domaine du cinéma, qui cherche à dépeindre la réalité d'un espace où les personnes qui s'y trouvent confinées sont détenues en dehors du champ social. Spectateurs et spectatrices pénètrent l'univers pénitentiaire suivant divers paradigmes esthétiques et narratifs qui les guident dans la perception de l'enceinte de la prison depuis l'extérieur. Cependant, documentaires et fictions sont en proie à des contradictions lorsqu'ils cherchent à décrire ce monde. En effet, si le documentaire carcéral implique une réflexion concernant la place du témoignage et celle du ou de la cinéaste à l'intérieur de l'institution, le film de prison véhicule une image spectaculaire et fantasmée du pénitencier, dont la rhétorique l'éloigne de la réalité du quotidien (Leroy, 2011).

Ces sources d'information contribuent à façonner des idées qui se basent sur des expériences indirectes, dont les fondements sont peu remis en question, structurant un imaginaire carcéral caractérisé par des représentations ambivalentes. La genèse de ces dernières est étroitement imbriquée à l'histoire pénitentiaire, ce qui détermine l'intérêt d'une mise en perspective historique (Vanderstukken *et al.*, 2015) que nous avons cherché à offrir aux élèves lors de la visite de l'exposition.

Voyez-vous des liens, des ressemblances ou des différences entre l'asile d'aliénés d'hier et la psychiatrie d'aujourd'hui ?

Dans ce cas spécifique, la fabrication sociale, historique, culturelle et médicale d'archétypes procède par associations et assimilations : institution et patient·e, soignant·es et soigné·es, médecine et maladie. L'image publique de la clinique psychiatrique est tributaire de l'image publique de la personne souffrant de troubles psychiques et *vice-versa*. Le travail de comparaison demandé aux élèves présente une nette majorité d'éléments de changements, qui s'articulent principalement autour du domaine de la médecine, le domaine qui caractérise le plus cette institution. La question du droit, complémentaire, est elle aussi évoquée.

L'analyse des productions écrites met en évidence trois éléments en matière de différences entre l'asile d'aliéné·es présenté dans le cadre

de l'exposition et l'institution psychiatrique d'aujourd'hui. Le premier relève du progrès des méthodes de traitement et de guérison, l'amélioration des conditions du quotidien en ce qui concerne la prise en charge au sein des structures destinées aux usagers et usagères de la psychiatrie, ainsi que l'abandon d'anciennes pratiques jugées violentes et inhumaines[107]. L'imaginaire collectif relatif au passé de la psychiatrie et des asiles d'aliéné·es est entouré d'une aura négative où les traitements s'apparentent à de la torture.

> Les méthodes de guérison sont plus étudiées qu'avant et les traitements sont bien pensés pour tenter de guérir les gens à problèmes, alors qu'avant les gens étaient juste enfermés dans un asile sans trop d'espoir de guérison. (Élève 2A)
>
> [...] Les différences sont flagrantes, dans les asiles psychiatriques, avant, tous les patients étaient considérés comme étant fous. Ils faisaient des traitements pas appropriés par la force et les patients étaient objets d'expériences, même s'ils n'étaient pas consentants. [...] (Élève 13D)
>
> Avant, ils se faisaient torturer alors que maintenant, je pense que ça a changé, ils aident plutôt. (Élève 1J)

De manière corrélée, un deuxième élément concerne les améliorations en matière de prise en charge évoquées par les élèves qui découlent, à leur avis, du développement des sciences médicales, aujourd'hui considérées comme plus compétentes et pouvant fournir des diagnostics plus précis[108].

> [...] Je pense que les méthodes de guérison étaient différentes aussi parce que, c'était le début de la psychiatrie. (Élève 3C)
>
> Les sciences dans ce domaine ont beaucoup évolué, ce qui nous permet aujourd'hui de proposer à ces personnes un suivi et un traitement bien plus efficaces. [...] On a vu que les pratiques à l'époque n'étaient pas très élaborées, on usait de simples douches froides. [...] (Élève 26E-F)

En raison de la nature de la psychiatrie, où médecine et droit sont intrinsèquement liés, la question de la protection des patient·es contre les formes d'internement arbitraire et les traitements obligatoires représente un aspect majeur de cette thématique. Les élèves évoquent

[107] 45 élèves en font mention.
[108] 30 élèves en fon mention.

ainsi l'évolution de la protection juridique des usagers et usagères comme étant le troisième élément de changement, une différence tangible entre passé et présent[109]. En effet, la critique du pouvoir psychiatrique qui a traversé cette institution pendant les années 1960-1980 a profondément modifié la marge d'arbitraire de son fonctionnement et a contribué à renfoncer les droits des usagers et usagères (Dotti, 2018).

> Les gens en asile d'aliénés avaient très peu de chances de sortir de ces institutions alors que, à l'heure actuelle, une fois qu'une personne est jugée « apte » (si je puis dire) à vivre hors de ces établissements spécialisés sans être potentiellement un danger pour elle-même et/ou les autres, elle est « libre ». Rentrer dans ce genre d'endroit n'est plus une fatalité. (Élève 29E-F)

Quant aux ressemblances évoquées par les élèves au sujet de la psychiatrie, leur nombre est assez restreint et leur nature très variée. Nous présentons ici les deux éléments les plus représentatifs, qui demeurent cependant marginaux. Quelques élèves identifient une forme de continuité en matière d'internement et de séparation du monde[110]. En effet, l'évolution législative de la Suisse relative aux soins psychiatriques se heurte toujours à des limites quant à la prise en charge contractuelle. Bien que les modalités d'internement aient changé, c'est un élément de continuité entre les premières lois régissant l'activité du domaine psychiatrique et celles d'aujourd'hui.

> Non, car à l'époque ils étaient séquestrés, et maintenant aussi. (Élève 33E-F)

> Même aujourd'hui, les aliénés sont traités comme des prisonniers. Ils sont enfermés dans un asile. Peut-être qu'ils ne doivent plus prendre des bains froids ou être électrocutés ; ils sont mieux traités, mais ils sont quand même enfermés. (Élève 2G)

Une autre dimension de permanence réside dans le stigmate du trouble mental[111]. Les représentations sociales qui l'entourent travaillent l'image de la personne qui s'y trouve confrontée et dessinent les contours d'une figure de l'altérité. Cette image oriente le destin

[109] 31 élèves en font mention.
[110] 5 élèves en font mention.
[111] 5 élèves en font mention.

social de l'individu, ses relations interpersonnelles, tout comme le sort que la société lui réserve (Jodelet, 1989). Les influences culturelles travaillent en profondeur la perception et le niveau de tolérance face à des comportements considérés comme déviants. En particulier, les étiquettes, façonnées par l'imaginaire collectif, contribuent aux phénomènes de discrimination et de marginalisation, entraînant des formes de préjugés véhiculés dans l'espace public.

La présence de troubles psychiques expose l'individu à une diminution et à une modification du champ relationnel, entraînant des situations de rejet, surtout lorsqu'il a été confronté à une hospitalisation. À l'instar de celle d'ex-détenu·e, l'étiquette d'ex-patient·e psychiatrique pèse lourdement et influence négativement les relations interpersonnelles (Poulin & Lévesque, 1995).

> Je trouve qu'à ce niveau, la société a encore beaucoup à faire. Ceux d'hier et d'aujourd'hui sont dans la même réaction du fait que ces personnes sont folles, certainement que les aider est une bonne chose. Mais une chose me dérange, le fait que, malgré les évolutions du monde, ces personnes restent marginalisées à cause d'une maladie psychologique. On ne pourra pas contester que si une personne de notre entourage nous apprend qu'elle part dans un processus psychiatrique, nous allons automatiquement nous éloigner, car une peur s'instillera en nous à cause des stéréotypes. Beaucoup de gens assimilent des malades à des fous, mais il y a une nuance. Les personnes atteintes de ces maladies en sont aussi victimes et les mettre à la marge de la société ne fait qu'empirer leur cas. (Élève 40E-F)

Le changement d'optique opéré par le champ médical durant ces dernières décennies témoigne de la transformation du domaine de la psychiatrie et des pratiques thérapeutiques, opérant une ouverture de l'institution et le développement de la sectorisation. La nouvelle image des personnes aux prises avec des troubles psychiques qui prend forme au sein du champ médical peine cependant à pénétrer dans l'opinion publique, où elle demeure fragile et inaccomplie, encore assez ancrée à l'époque asilaire (Carrà & Clerici, 1997). Si les appellations changent, le tissu social demeure traversé par un aspect symbolique, un héritage historico-culturel qui façonne le rapport à folie, à la maladie mentale, aux troubles psychiques. Les figures de la folie peuplent un imaginaire social depuis des temps immémoriaux (Bastide, 1965).

En dépit de l'évolution des connaissances médicales, dangerosité, comportements imprévisibles et peur paraissent toujours être associés aux personnes présentant des troubles psychiques (Carrà & Clerici, 1997). De manière inversement proportionnelle à la diminution de la distance sociale correspond l'augmentation d'une tendance à éviter d'entrer en contact avec ces individus. Les savoirs médicaux semblent ainsi ne pas réussir à supplanter les legs symboliques qui accompagnent ce phénomène : « l'état flou et conflictuel du champ psychiatrique ne fournit pas au public matière à sécurisation, ce qui va aussi faciliter la prolifération ou le maintien de savoirs de sens commun singuliers » (Jodelet, 1989, p. 39).

Voyez-vous des liens, des ressemblances ou des différences entre le système d'assistance aux pauvres d'hier et celui d'aujourd'hui ?

Phénomène multidimensionnel, la pauvreté est une question qui incommode, indispose et embarrasse les sociétés qui s'affichent riches et démocratiques. Son univers est un univers en négatif, qui exprime des formes d'inégalité et où s'affrontent dévalorisation et tolérance, rejet et assistance. Les ensembles sociaux se dotent de critères qui définissent le seuil à partir duquel une personne peut être considérée comme pauvre et conçoivent des réponses à apporter *via* l'intervention de l'assistance publique : « être assisté est la marque identitaire de la condition du pauvre, le critère de son appartenance sociale à une strate spécifique de la population » (Paugam, 2008, p. 8).

Pourtant, par-delà ces critères, la pauvreté demeure une question de sensibilité, car les représentations sociales convoquent une charge affective dans l'appréciation et la perception des composantes sociales de la vie en collectivité, sollicitant les systèmes de valeurs et de croyances. La dimension historique contribue, elle aussi, à façonner les perceptions de la pauvreté qui semblent subir, aujourd'hui encore, l'influence des grandes enquêtes ayant marqué le XIX^{e} siècle, mais pas seulement.

Peu d'élèves déclarent trouver beaucoup de ressemblances entre le système d'assistance de l'époque et celui d'aujourd'hui. Les formes de continuités regardent tout particulièrement les principes et les valeurs de la prise en charge des personnes démunies, l'action pratique et la présence d'institutions qui ont vu le jour au XIX^{e} siècle[112].

[112] 16 élèves en font mention.

> Les pauvres peuvent faire des demandes d'aide à l'État quand ils sont dans une mauvaise situation et qu'ils n'arrivent pas à s'en sortir. (Élève 27E-F)
>
> Par exemple, l'hospice aide toujours les personnes pauvres [...] (Élève 4I)

À côté de cela, bien que cela ne soit pas du tout représentatif de l'ensemble des élèves, certain·es évoquent le fait que la pauvreté est toujours présente[113].

> [...] Il y a plus de moyens d'aider les personnes dans le besoin. Mais il y a toujours autant de pauvres. (Élève 5C)
>
> [...] Ce système est utile mais on peut voir que personne n'a réussi à éradiquer la pauvreté. (Élève 21E-F)

Les changements mentionnés sont plus importants que les continuités dans cette comparaison entre passé et présent en ce qui concerne l'assistance aux plus démuni·es. Parmi les facteurs mis en évidence par les élèves participant à notre recherche, l'amélioration du système se manifeste au travers d'une augmentation des soutiens et des moyens mis en place pour faire face à la pauvreté, mais aussi par le nombre de bénévoles et d'associations engagées en faveur des personnes se trouvant dans une situation de précarité[114].

> Le système d'assistance est beaucoup mieux maintenant qu'avant car ils ont plus de moyens d'aider les autres personnes. (Élève 4A)
>
> Je pense qu'il y a eu un grand changement par rapport à l'assistance aux pauvres, les personnes pauvres n'étaient pas prises en compte. [...] Aujourd'hui il existe de l'aide pour ceux qui n'ont pas les possibilités d'avoir une vie décente. (Élève 1B)
>
> Celui d'aujourd'hui est plus bénéfique pour les pauvres, car il y a une vraie prise en main sur le sujet. Les gens font leur maximum pour aider et trouver des solutions. (Élève 12D)

Les savoirs sur la pauvreté recouvrent une multitude de champs et produisent des représentations sociales très différentes, qui concourent à la production de l'idée-image de la précarité. Aux côtés des *savoirs*

[113] 4 élèves en font mention.
[114] 70 élèves en font mention.

institutionnels émanant des organismes publics et des *savoirs scientifiques* produits par le domaine académique, les *savoirs associatifs* représentent les informations recueillies par les associations de solidarité qui côtoient les personnes les plus démunies et qui se trouvent au plus près de leurs vécus. Se dégage une connaissance des spécificités des trajectoires individuelles qui s'oppose à une vision homogénéisante des expériences de la pauvreté (Freyssinet, 2002).

> Aujourd'hui, il y a beaucoup plus de moyens pour les aider, comme des associations ou des endroits ou des bénévoles qui leur font à manger. (Élève 9A)

> Aujourd'hui, le pauvre est beaucoup plus aidé et mieux vu qu'autrefois. Par exemple, les SDF ont des établissements qui peuvent les loger quelques nuits et les nourrir. Il y a des associations qui récoltent et envoient de l'argent aux pays pauvres et d'autres qui aident les pauvres de leurs pays. Il y a aussi les « poubelles » (les bacs) à vêtements à côté des poubelles. Et bien plus encore je pense. (Élève 1E-F)

« Les représentations sociales de la pauvreté et des inégalités des acteurs sociaux ne sont pas seulement le calque des situations personnelles, mais elles se fondent aussi sur des principes plus généraux de justice sociale partagés par la population » (Langlois & Gaudreault, 2019, p. 429). Alors que la connaissance d'une personne se trouvant dans une situation de précarité paraît influencer les représentations relatives à la pauvreté, le vécu personnel et l'expérience directe des aides sociales entraînent certainement une vision plus subjective de la précarité, mais est aussi davantage documentée, comme le relève cet·te[115] élève qui explicite son regard à partir de son vécu personnel.

> Oui, actuellement, moi-même je bénéficie d'aides sociales, et par rapport à ce que j'ai vu dans l'exposition, je vois que l'on bénéficie d'une aide plus importante, étant donné l'élévation des loyers, des prises en charge médicales, etc. (Élève 13H)

L'imaginaire collectif qui entoure la pauvreté est sujet à variations entre les sociétés, suivant le niveau de protection sociale et le développement économique. Les pays du sud de l'Europe par exemple la

[115] La personne en question n'a pas indiqué son sexe dans le questionnaire.

considèrent comme un état reproductible et permanent, alors que les pays du nord ont plutôt tendance à la percevoir comme un événement soudain qui touche une personne ou une famille. La première forme de pauvreté est davantage perçue comme une fatalité face à laquelle on ne peut rien faire et qui se reproduit de génération en génération, la seconde comme un accident s'abattant sur des individus n'ayant encore jamais fait l'expérience de la pauvreté et qui se trouvent humiliés et désemparés face à cette nouvelle situation (Paugam, 2008).

S'il semble que les représentations sociales de la pauvreté, les préjugés et les idées reçues la concernant soient en réalité peu documentés (Langlois & Gaudreault, 2019), les élèves soulignent tout de même l'évolution des subventions et aides propres à l'assistance, tout comme la naissance d'une multitude de systèmes d'assurances sociales qui s'interposent entre la personne et l'état de précarité dans laquelle elle pourrait sombrer, notamment en raison de l'absence d'emploi[116]. L'assistance se développe et se réorganise lors des conjonctures négatives et les périodes de crise jusqu'à être réduite au rôle de dernière mesure de sécurité sociale, remplacée par l'intervention des assurances sociales. Le *gouvernement de la misère* est en évolution constante. L'assistance publique se professionnalise, avec l'introduction de nouvelles techniques et professions (Tabin *et al.*, 2008).

> Oui, car aujourd'hui, nos systèmes d'assistance sont mieux organisés, il y a l'assurance chômage et l'assurance maladie et les aides aux migrants. (Élève 4J)

Si les réponses évoquent pour la plupart l'introduction de nouvelles mesures vouées à offrir un support aux franges les plus vulnérables de la population, le fait que le gouvernement ait été prêt à payer le voyage à une partie de la population afin qu'elle puisse s'expatrier et ne plus peser sur les caisses de l'État semble avoir marqué quelques élèves.

> […] Ils préféraient même les expatrier dans le propre pays pour ne pas dénigrer Genève. (Élève 7C)

> Je pense qu'on prend plus de mesures pour les pauvres. On ne les envoie plus en Amérique pour qu'ils mendient là-bas. […] (Élève 2G)

[116] 37 élèves en font mention.

De fait, les différences évoquées par les élèves s'accompagneraient d'un changement de mentalité dans la représentation de la pauvreté, orienté vers davantage d'acceptation, d'écoute et de considération[117].

> Oui, car maintenant, on voit moins les pauvres comme des personnes flémardes mais comme des personnes qui ont besoin d'aide. (Élève 15A)
>
> Oui, à l'époque, ils se posaient la question sur la légitimité d'un pauvre « digne » ou pas. (Élève 4H)

Cependant, la pauvreté, dont la représentation sociale demeure plutôt stable sur le territoire helvétique, s'accompagne d'une forme de stigmatisation, de déchéance sociale, de dénigrement et de négation de la personne. En considération de la configuration sociale du pays, de sa richesse et de son système de protection sociale, la pauvreté en Suisse semble relever d'une forme de *pauvreté marginale* (Paugam, 2008), pas tant en raison du fait qu'elle toucherait une population limitée, mais plutôt parce qu'elle demeure en partie invisible.

La visite a-t-elle modifié votre regard sur ces populations ? Justifiez votre réponse

Si l'exposition propose sans pour autant imposer, elle cherche tout de même à convaincre les participant·es de la validité du discours qu'elle présente. Cette fonction du message exprimé est nécessaire, afin que la rencontre avec la représentation de la réalité sociale qui se déploie par la mise en scène d'objets au sein d'un scénario puisse permettre l'émergence d'un questionnement chez les visiteurs et visiteuses. La confrontation à des formes d'altérité cherche à leur donner l'occasion de mettre en discussion leurs opinions et leur manière de regarder le monde : « visiter une exposition, c'est négocier son rapport à l'exposé (et donc, nécessairement, à l'exposant) » (Veron & Levasseur, 1991, p. 28). Or il semblerait que les formes d'apprentissage générées par la visite d'une exposition soient assez limitées et qu'elles n'entraînent pas de changements significatifs chez les visiteurs et visiteuses (Pekarik & Schreiber, 2012).

En matière de satisfaction, les expositions qui fournissent des informations venant confirmer ou enrichir les représentations du monde préalables sont celles qui sont les plus appréciées. Les individus qui

[117] 14 élèves en font mention.

participent à la visite situent les contenus de l'exposition au sein du cadre de référence préalablement construit qui leur permet de comprendre et d'expliquer les nouvelles informations. Ainsi, s'il se peut que les visiteurs et visiteuses ne souhaitent pas y intégrer des informations plus approfondies, il est tout aussi probable que ces personnes ne veulent pas non plus remettre en question leur modèle compréhensif, mais plutôt le confirmer. Des informations qui s'en éloignent peuvent dès lors, consciemment ou inconsciemment, être laissées de côté, oubliées ou déformées jusqu'à ce qu'elles s'adaptent au cadre. Principalement en quête de confirmation de leurs savoirs et conceptions, les participant·es à la visite s'approprient objets et informations afin de valider les images mentales de leurs récits. L'esprit cherche toujours la cohérence de manière naturelle (Doering & Pekarik, 1996).

À l'instar d'autres dispositifs chargés d'un message, l'exposition se heurte aux préconceptions et aux notions préexistantes, ainsi qu'aux manières d'interpréter le monde propres à chaque personne (Schreiber *et al.*, 2013). Si la visite d'exposition n'induit pas toujours de changements conceptuels auprès du public, elle offre tout de même un espace de questionnement et de réflexion : « ce qui importe, c'est donc l'occasion donnée par cette communication d'engendrer un changement » (Chaumier & Mairesse, 2017, p. 63). Se pose aussi le problème de savoir comment la représentation de l'organisation et du fonctionnement de la société mise en scène a été accueillie par les élèves et dans quelle mesure elle a été considérée comme adéquate ; ce qui questionne à la fois les connaissances partagées et la manière de les communiquer (Becker, 2007). Par sa formulation, la sixième question soumise aux élèves *via* le questionnaire interroge directement le propre de la visite d'une exposition, à savoir la confrontation avec un point avec lequel dialoguer.

> Le ressort intellectuel premier de la visite critique de l'exposition, comme de celui de toute réception critique d'un objet culturel, [est] la liberté pour le visiteur, le lecteur ou le spectateur de discuter, voire d'invalider le système de valeurs auquel le concepteur de l'objet culturel critiqué se rapporte. (Poli & Ancel, 2014, p. 49)

Les représentations sociales découlent d'un travail d'interprétation et d'élaboration collectif avant de passer par une phase d'appropriation individuelle (Moscovici, 1993). Au sein de cette fabrique d'appréciations symboliques inscrite dans un système de valeurs et de

croyances, des modifications peuvent voir le jour lors de la confrontation avec de nouvelles informations susceptibles de remettre en question la représentation initiale (Moscovici, 1961). Toute nouveauté fait face à des obstacles qu'il s'agit de franchir pour que l'appropriation et la construction d'un savoir nouveau ou renouvelé puissent avoir lieu au sein d'un système de relations qui sera soumis à un remaniement (Bachelard, 1967). C'est aussi le cas pour les connaissances antérieures en histoire qui s'avèrent parfois des obstacles aux apprentissages et à l'exercice de la pensée historienne (Duquette, 2011).

Or, si la rencontre avec l'étrangeté du passé implique souvent l'émergence de questionnements, cela ne signifie pas qu'une modification doive obligatoirement se produire dans l'appréciation d'une situation ou d'un événement donnés. La visite d'une exposition reste une opportunité que les participant·es saisissent à leur gré. C'est une situation qui institue un cadre traversé par des rapports de communication où les représentations sociales des individus entrent en contact avec des sources d'influence qui les interrogent. Deux dynamiques sont donc à l'œuvre face à une situation perçue comme problématique ou conflictuelle : résistance et changement. Les nouvelles informations au caractère contradictoire sont alors triées et soumises à une évaluation. Leur appréciation en établit la valeur, qui oriente l'individu vers leur intégration ou vers la minimisation de leur portée, en les refusant et en y opposant une résistance (Tafani *et al.*, 1999).

Avec cette pénultième question, nous franchissons un pas de plus vers la conscientisation de l'expérience de l'exposition, cherchant à en mesurer les effets en lien avec les enjeux propres à la thématique. Les copies des élèves comportent environ un tiers d'opinions mitigées ou d'espaces laissés en blanc lors de l'écriture. S'il est difficile de s'exprimer de manière univoque concernant les absences de réponse, la réflexion formulée dans certaines réponses porte sur une méconnaissance quant aux sujets présentés dans l'exposition, ce qui impliquerait l'inexistence d'un point de vue préexistant à la visite. Or, il ne peut y avoir de conscientisation d'un changement ou de l'absence de changement qu'en présence d'un avis préalable reconnu. Ce cas de figure n'exclut cependant pas une forme d'apprentissage et de découverte.

> Je ne sais pas si on peut dire modifié mon regard, car je n'en savais pas beaucoup sur ces populations, donc je n'avais pas de jugement là-dessus. (Élève 6E-F)

> Elle n'a pas vraiment modifié mon regard car je n'en savais rien. (Élève 9G)

Cette question cherche ainsi à saisir dans quelle mesure les élèves établissent des rapports entre leurs propres convictions et représentations et le contenu historique présenté dans le cadre de l'exposition. Les usagères et usagers d'un medium s'intéressent, d'une part, aux faits présentés et cherchent, d'autre part, des réponses à des questions morales (Becker, 2007). L'échantillon récolté présente 59 réponses affirmatives, et le même nombre de réponses négatives. Si le matériel se trouve ainsi partagé de manière nette, les motivations, quant à elles, divergent en nature et en fréquence. Nous allons proposer une excursion au sein des quelques éléments les plus représentatifs.

Non

Lors de la réception d'un message, il s'avère plus facile d'accepter son contenu si ce dernier vient confirmer ou renforcer des notions ou des connaissances préexistantes (Létourneau & Moisan, 2006). Parmi les réponses négatives fournies par les élèves à cette question, les connaissances préexistantes à la visite de l'exposition s'imposent comme la raison la plus courante pour justifier l'absence de modification quant au regard porté sur les trois parties de la population présentées dans le cadre de l'exposition : les élèves connaîtraient déjà le sujet.

Les thématiques traitées, quoiqu'inscrites dans une épaisseur temporelle, n'ont pourtant pas été reconnues par ces élèves comme porteuses de nouveauté susceptible de déstabiliser leur champ représentationnel. Ceux-ci et celles-ci s'approprient des fragments de la représentation sociale qui semblent s'accorder le mieux avec leurs valeurs et leurs jugements. À cet égard, le discours expographique vient plutôt renforcer des représentations antérieures, qu'elles soient positives ou négatives, qu'elles portent sur les individus impliqués ou sur le système de prise en charge. Ceci pourrait également s'expliquer par la pluralité des voix mobilisées dans l'exposition et par le fait qu'en tant qu'usagères et usagers, les élèves trient les éléments proposés et bâtissent de nouveaux savoirs à partir de cette sélection. L'exposition semble ainsi pouvoir se lire depuis plusieurs points de vue.

> Non, car je m'intéressais déjà beaucoup à ce sujet et que je savais déjà ces informations. (Élève 11A)

> Pas vraiment. Je pensais déjà qu'il y avait plus de personnes qui devraient être considérées, avec une histoire à raconter. Mais cela ne m'empêche pas d'avoir un regard méfiant à l'égard de ces personnes, surtout les prisonniers et aliénés qui peuvent se montrer dangereux. Je suis consciente qu'elles ne l'ont pas forcément souhaité pour certains cas, mais cela n'empêche pas une certaine méfiance. C'est peut-être là le fondement de la marginalisation : la peur.
>
> Cependant, concernant les pauvres, il n'y a pas méfiance à avoir. Je pense que la majorité ne l'a pas souhaité et a subi cette pauvreté. Mais il peut tout à fait exister des personnes qui sont tombées dans cette situation pour cause de fainéantise. Mais ici, je pense que la marginalisation se base plus sur la différence de statut. (Élève 26E-F)

Face à une source venant déstabiliser ses représentations sociales, l'individu préfère, de manière générale, le refus à l'acceptation (Tafani *et al.*, 1999). À ce propos, plusieurs variables entrent en jeu dans le processus de traitement d'une nouvelle information venant contredire les représentations initiales. Ce processus, caractérisé par la mise en tension de jugements divergents, mobilise des enjeux identitaires. Ainsi, ces dynamiques d'influence sont confrontées au degré de compétence estimé de la part de l'individu face à la source de l'information. Plus l'individu est sûr de la validité de ses appréciations et de ses croyances, moindre sera l'impact exercé par les nouvelles informations, lesquelles seront rejetées ou acquises sans réfuter les anciennes en raison de l'acceptation d'une pluralité de vérités subjectives (Mugny *et al.*, 2001). Dans ce sens, une partie des élèves ayant répondu négativement à la question reconnaissent tout de même qu'en dépit d'un changement de vision, la visite leur a permis d'approfondir leurs connaissances et de mieux comprendre les phénomènes en lien avec le discours expographique.

> Non, car je connaissais quelques informations, mais j'ai compris et appris de nouvelles choses. (Élève 8A)

> Pas vraiment, ça m'a surtout permis d'aiguiser mes jugements sur le sujet. Je connaissais le sujet et sa définition, mais cette exposition m'a vraiment appris. (Élève 1C)

> La visite ne m'a pas fait changer mon regard sur ces populations, mais elle m'a appris à mieux comprendre certains partis de la société actuelle, car j'ai appris et compris comment elle était auparavant. (Élève 11D)

> Non, mais elle fait réfléchir sur certaines choses et on se pose beaucoup de questions, justement sur ces personnes en marges. (Élève 4J)

Quoique très minoritaire dans les réponses fournies, l'absence de changement de regard pourrait également être due, comme l'explicitent ces deux élèves, aux choix conceptuels dans la réalisation de l'exposition et dans la façon de transmettre le message.

> Non, la visite ne montrait pas assez en profondeur les personnes aliénées, pauvres, prisonniers pour pouvoir les comprendre. (Élève 11G)

> Pas trop. Parce que je n'ai pas trop compris l'exposé. (Élève 3J)

Il se peut que la manière de représenter le monde social telle qu'elle a été mise en scène ait été trop stylisée, trop synthétique ou, en revanche, trop complexe. Toute représentation ne produit qu'une image partielle de la réalité qu'elle se propose d'analyser et de raconter. Elle s'inscrit au sein d'un cadre de fabrication et d'usage qui impose certaines contraintes dans la réalisation du média choisi, d'après l'objectif visé. Dans une exposition, choix narratifs et sélection du contenu cohabitent avec les caractéristiques du lieu d'accueil et le séquençage du propos au sein d'un espace limité, qui devra tenir compte de la présence du public. Ces variables, parmi d'autres, impliquent ainsi de ne sélectionner qu'une partie de la réalité, dans la tentative, par sa représentativité, de développer un discours beaucoup plus large.

De manière générale, le degré d'influence exercé par la source de l'information dépend, entre autres, du contexte d'introduction des nouvelles informations qui se heurtent aux représentations sociales préexistantes. La modification des croyances est subordonnée à la valeur attribuée à la source et à son degré de reconnaissance comme étant une autorité épistémique légitime (Tafani *et al.*, 1999). Lorsque cette dernière s'avère cohérente et en adéquation avec la représentation du cadre d'apprentissage, le phénomène d'appropriation est facilité. Ainsi, une fois le statut épistémique légitimé, les contenus qu'elle véhicule et le contexte de présentation et d'interaction interviennent directement dans le rapport aux savoirs qui sont exposés (Mugny *et al.*, 2001). En revanche, lorsque la présentation d'idées passe par des formats auxquels les participant·es sont peu coutumiers et coutumières, il devient compliqué d'évaluer la crédibilité de l'exposé (Becker, 2007).

Oui

Comme le souligne Gadamer, « toute rencontre signifie la "suspension" de mes préjugés » (1996, p. 19), une ouverture qui peut entraîner des changements dans les représentations préexistantes, y compris après une première phase de dénégation (Tafani *et al.*, 1999). L'exposition historique présente des énoncés de faits qui s'appuient sur des preuves que l'on soumet au public et ce dernier juge, au moyen d'une activité interprétative, si ces preuves sont acceptables et si la représentation est fiable et recevable. En lisant les productions écrites des élèves ayant répondu positivement à la question posée, la visite de l'exposition et la manière de représenter la société paraissent avoir créé des conditions propices au changement de regard.

> Mon regard a changé, car je me suis rappelé que ce sont les mêmes personnes, en plus d'autres groupes sociaux, qui sont et qui restent de côté dans notre société. Ce fut plus une piqûre de rappel. Mon regard a également changé, car j'ai pu voir, à l'aide d'exemples concrets et de vraies histoires, comment ces « figures de l'ombre » avaient l'habitude de vivre. (Élève 14D)

> Oui, elle m'a aidé à comprendre ce dont tout cela est venu, elle m'a appris des choses que j'ignorais au niveau du fonctionnement du passé. (Élève 9D)

L'influence exercée par la source dépend non seulement de sa nature et du medium la présentant, mais aussi des processus de traitement des représentations que l'on a appris. Ainsi, lorsque l'information comporte des éléments que l'on n'a jamais rencontrés, la représentation est appréhendée comme étant complexe, ce qui implique la nécessité d'un travail d'interprétation plus exigeant afin d'en extraire le sens. La comparaison avec notre expérience vécue est le premier réflexe lorsque l'on écoute un nouveau propos et il est difficile d'être disposé à laisser tomber le confort du connu et à changer d'avis. Les raisons de l'exposé doivent être perçues comme vraiment convaincantes pour qu'une modification s'opère (Becker, 2007). Le changement dépend ainsi de l'interaction entre public et exposition, mais aussi des dimensions cognitives et émotionnelles des visiteurs et visiteuses face au message véhiculé par le média (Schreiber *et al.*, 2013).

> Oui, un peu, car elle m'a fait prendre conscience des inégalités et m'a fait réfléchir un moment sur ces personnes ; je me suis rendu compte de l'injustice qu'il pouvait y avoir. (Élève 20E-F)

> Je ne m'étais jamais intéressée aux témoignages des personnes concernées. La visite m'a permis de voir leur point de vue et les choses qui les ont menées à cette situation (en prison, en asile, à l'hospice, etc.). J'avais un regard distant sur ces populations avant la visite. (Élève 21E-F)

Pour ces élèves, la confrontation à des formes de nouveauté intervient à des degrés différents et se centre sur les populations de l'époque, cœur du sujet thématique, pour tisser des liens avec la vision du présent sur le présent. Le regard sur la société procède d'un mouvement du présent vers le passé et du passé vers le présent, où l'étrangeté de ce qui a été interroge la familiarité de ce qui est. En effet, la distance en histoire ne se borne pas à une réflexion sur la temporalité. Elle connaît des variations et des repositionnements, elle dépasse l'estrangement ou le détachement, allant jusqu'à prendre en compte l'éloignement tout comme la proximité à plusieurs niveaux. Elle englobe notre rapport au passé.

Il s'agit par conséquent de jouer avec la distance pour oser créer, par moments, des occasions où les événements passés s'avèrent pressants et proches, dans le but de rendre leur impact politique ou émotionnel plus intense. À cet égard, la mise en scène entoure et inclut le public, en essayant de réduire la distance entre l'observateur ou l'observatrice et l'observé·e. L'exposition souhaite ainsi inviter le public à imaginer et à concevoir le passé en tant que champ d'expérience plutôt que comme un objet d'étude en lui-même (Phillips, 2006).

> Oui, car j'ai vu des choses que je ne savais pas, ça m'a fait changer la manière de voir, de maintenant à l'époque. [...] (Élève 4A)

> Oui, je n'avais pas connaissance de tous les faits qui se sont déroulés ici, à Genève. Je trouve très intéressant de connaître tout cela et de faire des liens avec notre société actuelle car certes, il y a une grande évolution, mais il reste beaucoup de choses à changer [...] (Élève 3E-F)

> Mon regard a changé sur les deux thèmes suivants : le paupérisme puis sur la criminalité. Il y a beaucoup de choses que j'ignorais sur ces sujets-là. J'en ai appris énormément et j'ai été choqué de voir à quel point la société a changé. Pour le domaine de la psychiatrie, je connaissais déjà ces choses-là, étant donné que le sujet me passionne. Excepté les lettres de Madame F. que j'ignorais et que j'ai trouvées incroyablement intéressantes. (Élève 8G)

Lorsque l'individu est insatisfait par sa propre compréhension préexistante, ou lorsqu'il se juge moins compétent ou incompétent en la matière, l'influence exercée par la source lui permet de diminuer l'incertitude inhérente à sa représentation initiale et le changement s'avère facilité par cette condition (Mugny *et al.*, 2001). Ainsi, comme le souligne Bloch, « l'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé, si l'on ne sait rien du présent » (2006a, p. 879).

Toute modification du système de représentation entraîne toujours une forme de conflit personnel en raison de la déstabilisation affective et de la déstructuration cognitive qui en découlent (Develay, 1993). Savoirs historiens et représentations sociales se nourrissent mutuellement lors du processus d'appropriation et d'interprétation des connaissances historiques. L'incorporation d'éléments provenant des deux univers de savoirs au sein des différentes structures intellectuelles d'accueil façonne les modes de pensée des élèves lors de l'assimilation de nouvelles informations :

> Pour pouvoir rencontrer le texte de l'histoire, l'individu doit être prêt à l'accueillir, c'est-à-dire à le traduire et retraduire, à le reconstruire avec son étayage intellectuel, selon un bricolage indéfiniment recommencé, où le produit et le processus ne sont jamais indissociables, et où la façon dont chaque individu identifie les informations historiques va mettre en œuvre des processus différents. (Lautier, 1997, p. 221)

En règle générale, il semblerait que l'influence de la visite scolaire se manifeste de façon prépondérante par des activités de consolidation des opinions préexistantes des élèves. Car, « si elle peut modifier leurs représentations, c'est d'abord au sein des univers de sens, de croyances et d'intérêts préalables des élèves qui, eux-mêmes, renvoient à leurs auto-identification, à leurs compétences, à leurs trajectoires biographiques et à leurs positions sociales » (Antichan *et al.*, 2016, p. 123). Si le contexte de présentation et de réception des contenus détermine certains facteurs de compréhension du propos, la pluralité des formes interprétatives découle également de l'hétérogénéité des participant·es, de leur bagage identitaire, culturel et expérientiel (Poli & Ancel, 2014). Le raisonnement qui se dégage lors de la participation à une expérience culturelle mobilise différents modes de pensée qui convoquent une gamme de connaissances et de savoirs variés.

Que retenez-vous de l'exposition ?

Cette question vient clore la récolte des données auprès des élèves. En sollicitant leurs impressions, elle cherche à examiner quels sont les éléments qui les ont le plus marqué·es au milieu des flux de communication qui véhiculent le savoir et qui agissent sur leur manière d'interpréter le monde environnant. C'est une interrogation qui les pousse à conscientiser leur appropriation du discours expographique lors de la visite. Une fois de plus, les productions écrites se caractérisent par leur hétérogénéité. Chaque individu appréhende l'exposition à partir de ses préférences pour les objets, les idées, les images, les histoires et se concentre ainsi sur les composantes particulières qui lui parlent le plus et qui attirent son attention (Pekarik & Schreiber, 2012). La fabrique des représentations des élèves entre ainsi en résonance avec la dimension de la *signifiance* proposée par Davallon (1999) que nous avons évoquée dans l'introduction de cette troisième partie du texte, c'est-à-dire que le processus de construction des représentations concerne tant le contenu que l'exposition elle-même.

La visite de l'exposition comme objet d'analyse

D'après Antichan *et al.* (2016), il semblerait que les élèves qui visitent une exposition donnent davantage d'importance à l'exposition en tant que vecteur de connaissances et de savoirs, à l'acte même de transmettre plutôt qu'au contenu de ce qui est transmis. Plusieurs composantes se trouvent ainsi sous la loupe des élèves, qui analysent tant la disposition du contenu dans la salle, que la qualité de la présentation et de la visite guidée[118] : « le concept de médiation, entendu au sens théorique, désigne le processus de création de sens qui se réalise grâce à la relation tissée avec un tiers par un dispositif de communication » (Davallon & Flon, 2013, p. 35). Tous les niveaux du paradigme communicationnel sont investis par l'évaluation.

Aux côtés de réponses peu développées qui se limitent à qualifier l'exposition comme « intéressante », « constructive » ou encore « enrichissante », d'autres nous renseignent avec davantage de détails et précision.

> C'était intéressant, l'exposition était bien mise en place. Il y avait beaucoup d'informations. J'ai bien aimé les témoignages des personnes marginalisées. L'exposition était interactive, ce qui nous rendait plus attentifs [...] (Élève 8D)

[118] 34 élèves en font mention.

> La manière dont les images et les textes étaient affichés nous a permis de bien comprendre. 10/10. (Élève 12D)
>
> L'exposition permet bien de se plonger dans l'histoire de ces personnes marginales. (Élève 39E-F)

Le travail scénographique produit une compréhension socialement plus complète et visuellement plus immédiate du passé, en favorisant la rencontre avec des milieux alternatifs lors de l'expérience de la visite. Le fait de pouvoir écouter les voix de personnes communes racontant les difficultés de leur quotidien combine l'aspect démocratique du contenu à exposer et l'immédiateté de l'impact émotionnel du sujet ; c'est l'un des facteurs susceptibles de rendre accessible une telle représentation du passé. Le recours aux dispositifs audiovisuels et aux agrandissements photographiques vient altérer de manière radicale l'équilibre entre l'observateur ou l'observatrice et l'observé·e, générant davantage de proximité.

Le médiateur travaille à la création des bases permettant d'entreprendre un parcours d'interprétation du discours proposé sans imposer son propre point de vue, mais en s'ouvrant au dialogue. Afin d'offrir une expérience de qualité, le guide menant la visite doit être passionné par ce qu'il propose, mais aussi à l'aise avec le sujet traité. Il endosse le rôle d'expert et de passeur d'histoire en construisant son discours. Ce point a été souligné notamment par les élèves de la classe J, comme le relève leur enseignant.

> Tu prends les gens par la main. Et puis mes élèves m'ont dit aussi que c'était ton sujet à toi. En fait, ils ont perçu aussi que ce qui était exposé, ce n'était qu'une partie de tout ce que tu maîtrisais. Je trouve ça assez intéressant qu'ils aient fait cette remarque. (Enseignant J)

Si la maîtrise des contenus est nécessaire à la construction du discours du guide, les techniques de communication et l'écoute du public sont des ingrédients tout aussi indispensables. C'est « le double positionnement du médiateur – concepteur, d'un côté, présentateur face au public de l'autre » (Chaumier & Mairesse, 2017, p. 208). La visite-conférence risque cependant de placer les participant·es dans une position plutôt passive, à l'écoute d'un propos qui leur est transmis par le conférencier. Lorsque le retour écrit des élèves porte sur l'évaluation de la performance proposée, les avis sont majoritairement positifs, mais les bémols ne manquent pas.

> […] Je changerais juste la manière d'organiser les interactions avec les visiteurs. Personne ne fait rien. (Élève 4A)
>
> Le guide était très agréable et arrivait à nous intéresser. (Élève 12D)
>
> J'ai beaucoup aimé les lettres que vous avez mises à disposition, le contenu était très intéressant, mais je trouve qu'il n'y avait pas assez d'interaction avec les visiteurs. (Élève 13E-F)
>
> […] Les commentaires que vous avez sur chacun de ces sujets ont été extrêmement intéressants et vous voyant passionné par ce que vous dites, cela rend l'exposition dynamique et beaucoup plus intrigante et captivante. (Élève 8G)

La substance de l'histoire

Les évolutions qui caractérisent l'écriture de l'histoire ne sont pas l'apanage de la représentation textuelle de l'histoire, mais se reflètent sur d'autres formes de vocabulaire et d'expression, comme la photographie, la peinture, les documentaires et les expositions. Et c'est en particulier dans le cadre de ces dernières qu'elles se déploient dans leur manière la plus accessible et la plus tangible. Dans ce qui se présente comme une nouvelle orientation des espaces expositionnels, il n'est pas uniquement question d'évolution de la mise en scène, mais aussi de quoi et de qui est mis en scène, ce qui est essentiellement une question politique (Phillips, 2006).

D'après Lautier, « les élèves définissent de façon circulaire l'histoire par les événements, et inversement, le statut de l'événement n'est concédé qu'à ce qui est digne d'être retenu par l'histoire » (2006, p. 78). Environ un tiers des écrits des élèves évoquent des aspects de la substance historique présentée dans l'exposition comme étant les éléments retenus après la visite[119]. Ces derniers concernent en particulier la thématique des détenu·es, qui semble avoir le plus marqué les esprits[120]. En effet, seulement une petite minorité des réponses mentionnent la partie concernant les aliéné·es[121] et très peu évoquent les indigent·es[122], bien que plusieurs éléments de ces deux espaces thématiques soient présents au sein des réponses aux autres questions.

[119] 49 élèves en font mention.
[120] 34 élèves en font mention.
[121] 11 élèves en font mention.
[122] 4 élèves en font mention.

Quoiqu'il représente une réalité peu et mal connue, le monde des prisons s'impose depuis longtemps en tant que phénomène de l'imaginaire collectif au travers notamment du monde cinématographique et littéraire. Si la prison est un lieu où l'on *met à l'ombre*, elle se retrouve désormais sous les réflecteurs, du moins ceux scéniques. L'univers carcéral, dont l'imagerie populaire est alimentée aujourd'hui par les séries télévisées, engendre de la fascination : le sensationnel devient la porte d'entrée dans l'histoire, comme l'évoque cet enseignant.

> C'est ce qui a le plus intéressé. Le fait de savoir comment ces couches populaires vivent l'incarcération de manière directe ou indirecte. Ils y sont assez sensibles. [...] Ils aiment bien savoir un peu [...] le monde carcéral, c'est un monde qu'ils connaissent aussi à travers les séries et toutes ces choses-là, ça reste de la sensation pour eux. Alors, du coup, je pense que c'est un très bon élément déclencheur pour leur permettre de comprendre quel était le quotidien d'une société à une certaine époque. (Enseignant D)

Ce magnétisme, cette attirance pour des formes de désajutissement à la loi puise ses racines dans des temps lointains. Ainsi, dans son ensemble, la thématique des détenu·es paraît trouver un terrain plus fertile dans les représentations des élèves par rapport à celles des indigent·es et des aliéné·es. Alors que lors des réponses aux questionnaires prévisite, la figure du pauvre s'était imposée face aux deux autres en ce qui concerne le nombre d'occurrences, à la suite de la visite, l'espace carcéral est largement plus évoqué. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'à la figure du prisonnier s'ajoute la dimension propre à l'espace pénitentiaire.

Dans les productions écrites se distinguent plusieurs dimensions du monde des prisons. La première, plus développée, concerne son fonctionnement interne, ses spécificités et les règles de conduite. L'on retrouve dans cette question sur ce que les élèves retiennent de l'exposition quelques éléments qui font écho à une activité de comparaison passé-présent et à la perception de la prison évoquée dans les réponses à la troisième question (Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre le système pénitentiaire d'hier et celui d'aujourd'hui ?).

> Les conditions de vie dans les systèmes pénitentiaires. Le manque d'humanité de ces conditions correspond à celui de l'époque, ce qui donc nous fait comprendre pourquoi de telles mesures étaient prises à ce moment-là. (Élève 23E-F)

> Que la prison et les critères ont bien changé par rapport à avant et que les droits de l'Homme sont plus pris en compte maintenant. (Élève 9 K)

Une autre des dimensions abordées est la vie au sein de l'institution carcérale, appréhendée *via* le comportement des détenu·es. Les élèves mettent en exergue la capacité d'action de ces personnes enfermées et le fait que, même dans les conditions les plus contraignantes, des marges de manœuvre demeurent et que ces populations ne sont pas reléguées dans la passivité.

> […] Et que les gens devaient respecter certaines règles quand ils écrivaient des lettres. […] (Élève 9B)
>
> Ce qui m'a le plus marqué dans cette visite, c'est le fait que les détenus se soumettent au directeur pour obtenir des faveurs. Je me suis fait la réflexion suivante : l'humain se dit si « civilisé » et différent, pourtant le rapport dominant/dominés est encore trop présent. (Élève 9E-F)
>
> Que même si on nous empêche de communiquer, on trouve toujours un moyen de le faire. (Élève 19E-F)

La réflexion se déplace ensuite de l'intérieur vers l'extérieur, par l'évocation des critères d'enfermement et de leur évolution, mais elle va jusqu'à interroger directement la nature de l'institution et sa place au sein de la société.

> Qu'avant les personnes étaient enfermées pour tout et pour rien. […] (Élève 5I)
>
> Que les prisons avaient un but louable mais que nous avons échoué. Les prisons aujourd'hui ressemblent plus aux asiles d'hier, en voulant éloigner certaines personnes de la société, du moins dans certains pays. […] (Élève 17E-F)
>
> Les systèmes en Suisse ont évolué et se sont améliorés mais il reste certains défauts et on peut voir que ces systèmes ne sont pas parfaits, voire que certains sont peut-être inutiles (→ les prisons). (Élève 21E-F)

Rüsen (1989) affirme que le processus de connaissance propre à l'histoire s'articule autour d'une utilisation pratique du savoir lui-même. Son efficacité représente l'un des éléments de la matrice de cette discipline. Ainsi, les élèves qui appréhendent la visite d'une exposition ayant trait à l'histoire entreprennent des formes d'apprentissages historiens,

compris comme l'appropriation interprétative et pratique de l'élaboration de l'expérience effectuée. L'apprentissage prend dès lors forme dans un double mouvement, convoquant les dimensions subjective et objective. L'appropriation d'un contenu transforme l'objectif en subjectif et le sujet se trouve objectivé par l'expérience dans laquelle il est impliqué.

> Avant, il y avait moins de droits que maintenant. Aujourd'hui, on a plus de chance qu'avant. (Élève 17A)
>
> Que la marginalisation a toujours existé et que même si elle évolue (diminue), elle sera toujours présente dans les sociétés futures. Je retiens donc que la société n'accepte pas les différences, donc elle marginalise. (Élève 1D)
>
> Que la société d'avant n'était pas forcément mieux, ou moins bien que celle d'aujourd'hui au niveau des décisions qu'ils prenaient. (Élève 33E-F)
>
> Que de nos jours, nous avons beaucoup de chance et il faut en profiter. (Élève 13H)

Lorsque la connaissance que l'on a sur le monde présent ou sur soi-même se reflète dans le miroir du passé, jaillit la possibilité d'un regard critique qui distingue les spécificités des un·es et des autres, jetant les bases pour la compréhension de l'altérité. La distance temporelle intervient donc en tant qu'élément permettant de relativiser son propre présent, faisant émerger la particularité de la réalité historique. La subjectivité du regard ouvre de nouvelles perspectives (Rüsen, 1989).

> Cela a été bien de prendre mieux connaissance du thème qui est très important à comprendre dans notre société. (Élève 1B)
>
> Je retiens tout de ces trois sujets qui ont été très intéressants et importants à connaître pour la société dans laquelle on vit. [...] (Élève 8G)
>
> Je retiens que j'ai appris beaucoup sur notre société d'aujourd'hui. (Élève 12J)

Le propre d'une exposition n'est pas de servir des contenus prêts-à-apprendre, mais, au contraire, de créer les conditions propices pour que les visiteurs et visiteuses s'engagent dans des dynamiques d'interprétation et de production de savoir, de manière à construire un discours personnel. Les questionnements qui jaillissent lors de l'exploration

de l'exposition prennent différentes directions, pouvant même aller jusqu'à se trouver à des opposés. La grande pluralité des productions écrites suggère que lors de la phase de réception, l'appropriation du discours expographique semble mettre en perspective des questionnements personnels, qu'ils préexistent à la visite ou qu'ils émergent directement de l'expérience culturelle.

Lettres et témoignages

La quête dans les archives et la subséquente mise en scène de la parole d'aliéné·es, de détenu·es et d'indigent·es était l'un des pivots de la démarche expographique. C'est à partir de ces éléments que la conception de la narration a été développée en leur offrant, pour chaque espace thématique, un emplacement privilégié, ainsi qu'un dispositif communicationnel personnalisé pouvant mettre en lumière le contenu des lettres et les rendre plus accessibles. Une partie des élèves[123] décrit la rencontre avec les acteurs et actrices historiques par ces témoignages comme étant la ou l'une des composantes de l'exposition les ayant le plus interpellé·es. La lettre murmure les présents du passé propres aux personnes qui les ont rédigées et comporte une dimension spatiale et temporelle qui les éloigne des destinataires. Elle se trouve aujourd'hui exposée, à plus de cent ans de distance, à de nouveaux regards.

> Je retiens surtout les lettres et témoignages dans cette exposition. Une réalité de l'ancien temps qui est vraiment frappante. Avoir les vécus et connaître des bouts de leurs histoires est vraiment enrichissant et nous permet de voir comment la société a été et est toujours. (Élève 1C)

> C'était très intéressant de pouvoir voir des vraies images d'archives et qu'elles soient expliquées. C'était aussi intéressant de pouvoir lire et écouter ce que disaient ces gens à l'époque. (Élève 27E-F)

Les élèves évoquent ici la matière primaire qui permet la reconstruction du passé. Les *sources* sont l'un des concepts de la pensée historienne (Seixas & Morton, 2013), elles interagissent avec la question d'enquête et les connaissances contextuelles et, s'influençant mutuellement, participent à l'écriture de l'histoire. Les élèves les identifient en tant que sources primaires et réfléchissent sur leur contenu, sur qui a produit le document, ainsi que sur la raison pour laquelle ces lettres

[123] 27 élèves en font mention.

ont été mobilisées. En revanche, les productions écrites ne nous permettent pas de mesurer la profondeur de la démarche réalisée en ce qui concerne la critique de source, car aucune question explicite ne les incitait à effectuer ce travail.

L'impact du témoignage, lorsqu'il est mobilisé dans le cadre d'une exposition, travaille la mise en récit sous plusieurs angles, de la production à la réception du discours : « objet, pris par nature dans un dispositif de communication, le témoignage modifie non seulement la nature du discours de l'espace dans lequel ce discours est produit, mais aussi la nature de sa réception » (Idjéraoui-Ravez, 2012, p. 115). Il apporte une preuve tangible qui reflète la réalité de ce qui est raconté. Il semblerait ainsi que les élèves considèrent ces documents comme des portes d'accès vers la réalité du passé.

Les restitutions écrites concernant les lettres mentionnent une grande variété de sujets en fonction des intérêts personnels. Entre certains commentaires plutôt généraux s'intercalent ainsi d'autres, plus spécifiques, évoquant la ou les capacités d'action des personnes ayant pris la plume et leur relation aux institutions et à leurs représentants. Parmi les réponses évoquant la place des témoignages dans l'exposition, Madame F. semble avoir une place privilégiée. Il faut répéter que son histoire est d'une extrême originalité, tout comme les traces conservées dans son dossier qui permettent d'en reconstituer la narration. Le dialogue qui s'installe entre elle et les autorités est très riche et dévoile toute la complexité de ces situations et du fonctionnement des institutions préposées à la prise en charge d'une personne considérée comme aliénée et bénéficiant d'une forme d'assistance de l'État. La diffusion de la lecture d'extraits tirés des documents, dont les reproductions sont exposées et transcrites, rend les traces d'archives de l'internement de cette femme particulièrement captivantes.

> Et certains cas, comme la dame qui envoyait toujours des lettres au policier en disant qu'on lui voulait du mal et encore certaines lettres d'un prisonnier. (Élève 9D)

> [...] Le dernier point, sans doute celui qui m'a le plus intrigué, c'était cette dame qui n'arrêtait pas d'envoyer des lettres à l'État malgré les avertissements. (Élève 3E-F)

> Le domaine de l'aliénation a beaucoup plus retenu mon attention concernant les lettres extraordinaires de Madame F. [...] (Élève 8G)

> Intéressant. Ce que j'ai le + retenu, c'est Madame F. qui est folle, j'ai bien aimé cette histoire. (Élève 7I)

Les témoignages sous forme de lettres et leur réception par le public nous permettent de faire la transition vers un élément explicatif qui sillonne l'ensemble du processus expositionnel, de sa production à sa réception : l'aspect émotionnel de la mise en scène du récit.

> Que certains témoignages étaient très touchants. (Élève 7H)
>
> Les lettres m'ont énormément touché ! (Élève 8H)
>
> Les lettres m'ont touché et je trouve ça courageux de s'exprimer. (Élève 4I)
>
> Les lettres m'ont beaucoup touché et plu. (Élève 6I)

L'enseignante ayant accompagné ces élèves s'attendait à ce que les lettres soient l'élément de la visite le plus marquant pour ses classes.

> Je crois que ce qu'ils vont retenir, c'est ces lettres. Oui, ces personnes. (Enseignante H-I)

La place de l'émotion intervient lorsque l'on se trouve face à une représentation de la réalité sociale. Dans le cadre de notre exposition, elle permet de dépasser un premier degré d'apprivoisement des expériences de vie d'une partie de la population et crée les conditions pour faire ressentir et éprouver, l'espace d'un instant, ce qu'ont pu vivre les personnes dont il est question dans la narration. Les représentations de l'expérience vécue se dégagent notamment grâce à des documents privilégiés comme la correspondance. Les lettres offrent une porte d'entrée vers les aspects les plus subtils de l'intimité personnelle et de la vie en société, elles permettent de se rapprocher le plus possible du monde intérieur des êtres humains et de la quotidienneté de tout individu.

Émotion et cognition dans la rencontre avec l'histoire

Les productions écrites des élèves en réponse aux questionnaires post-visite que nous avons mises en exergue comportent une double dimension dans la manière de s'approprier et de se représenter l'histoire. Cette double dimension oscille entre émotion et cognition, et mobilise un mélange de pensée sociale et pensée historienne. Cognition et

émotion sont les deux dimensions qui donnent du sens à l'expérience de la visite (Vilatte & Schall, 2020). Plusieurs variables confluent dans le processus de production, d'appropriation et d'interprétation du discours. Parmi elles, les émotions représentent une voie d'entrée privilégiée de la transmission de connaissances à laquelle on recourt lors de la conception du récit expographique ou scénographique (Poli, 2013) :

> Un récit historique qui porte du sens pour aujourd'hui et de la vérité est un récit capable d'assumer l'effraction des douleurs évoquées. En ce cas, l'émotion n'est pas un handicap pour la recherche si l'on accepte de se servir d'elle comme d'un outil de reconnaissance et de connaissance. L'émotion n'est pas un enduit mièvre qui affadit l'objet qu'elle découvre, c'est en fait une stupeur de l'intelligence qui elle aussi se travaille et s'ordonne. (Farge, 1997, p. 26)

La mise en scène des témoignages permet de dramatiser le discours narratif en recourant à la dimension émotionnelle comme à un levier potentiel propre à éveiller l'empathie des visiteur·ses. Cela relève cependant d'un rapport dialogique entre l'objet, l'événement présenté ou le discours expographique dans son ensemble et la subjectivité de la personne, car le déclenchement des émotions est un mécanisme d'ordre cognitif et interprétatif.

> Des émotions dites parfois « utilitaires » (par exemple la peur, le dégoût, la colère ou la tristesse, la joie) ou des émotions morales (par exemple la honte, la culpabilité, la fierté) sont, à des intensités variables, des éléments incontournables de l'expérience de visite. (Sander & Varone, 2011, p. 4)

Des formes d'idéalisation, d'hypervalorisation ou encore de simplification peuvent accompagner l'activité mnésique lors de la restitution écrite de l'expérience vécue. Le souvenir, lorsqu'il est mobilisé dans un travail rétrospectif de restitution d'un événement, modifie les traces conservées du passé et transforme la représentation du vécu d'après la conscience du présent. À cet égard, « le souvenir amplifie la trace émotionnelle des événements émotionnellement chargés (positivement ou négativement) au détriment de la trace cognitive associée à l'événement » (Van Der Maren, 1996, p. 106). Le repérage de leur champ sémantique nous offre un aperçu des émotions éprouvées lors de la visite, bien qu'en isoler la compréhension soit très ardu. En effet, l'ensemble

des sentiments et émotions ressenties constitue un phénomène complexe et composite dont il est difficile de séparer les différentes composantes (Poli & Ancel, 2014).

Émotions et ressentis sont ainsi difficilement saisissables. Au sein des questionnaires, au milieu d'un flux de mots, se dégagent cependant certains indices, des éléments exprimant un sentiment d'empathie, qui soulignent la portée émotionnelle de l'expérience vécue dans le cadre de l'exposition. Ce qui prend forme dans les réponses aux questionnaires est la reconstitution d'un sentiment basé sur la combinaison entre une appropriation d'éléments descriptifs et un composé d'émotions et de ressentis qui constituent la dimension empathique de l'activité expérientielle. Éprouver de l'empathie à l'égard d'une autre personne signifie se décentrer et s'ouvrir à l'autre dans la compréhension de son expérience.

Le propos expographique résonne de manière personnelle auprès des participant·es. Parmi la gamme des émotions, en tant que commissaire d'exposition, nous devons tenir compte de l'*intérêt*, une émotion épistémique qui facilite l'apprentissage de nouveaux savoirs et connaissances et qui motive l'exploration des contenus et des nouveautés. Ainsi, d'après l'enseignante K, l'exposition était trop complexe pour ses élèves, la quantité d'écrits et les faibles notions d'histoire étant les premières variables mises en cause. Cependant, par-delà les difficultés propres au dispositif, d'après cette enseignante, la proximité de la thématique avec les professions de ses élèves représente une porte d'entrée.

> Personnellement, je pense que cette exposition s'adresserait presque plus à des élèves du collège, qui ont déjà justement des notions d'histoire plus claires et qui peuvent peut-être plus s'imaginer. Et d'un autre côté, ça s'adresse aussi à ceux-ci puisque l'altérité, eux, ils y sont confrontés quotidiennement, puisqu'ils sont des assistants socio-éducatifs, donc justement, ils sont confrontés à cette notion de marge, de norme, tout le temps. (Enseignante K)

L'intérêt doit donc être éveillé, soutenu et renouvelé par l'originalité et la compréhension de la narration, et cela aux différents niveaux du récit, qui doivent garder une cohérence dans la variation. Contenus d'histoire et dimension émotionnelle cohabitent dans une relation parfois complexe dans les expositions. La dramatisation du récit peut

inviter les visiteurs et visiteuses à l'identification avec certain·es acteurs et actrices de l'histoire. Le médiateur cherche à susciter de l'émotion auprès du public, en partageant des extraits de récit de vie de certains personnages. La dimension émotionnelle facilite ainsi l'appréhension de contenus conceptuels lorsqu'ils sont incarnés dans des situations concrètes. Cette forme de connexion interémotionnelle au travers d'un processus ayant des fondements affectifs engendre des possibilités de compréhension de l'agir des acteurs et actrices historiques.

> Oui, cette visite a changé mon regard. Étant quelqu'un d'assez sensible, cette visite ouvre les yeux sur les ressemblances entre aujourd'hui et hier. (Élève 6C)
>
> Je pense que ces populations n'avaient pas l'aide nécessaire à leurs besoins, ils étaient comme laissés pour compte à leur propre sort et j'ai ressenti de la peine pour eux. (Élève 8C)
>
> Je retiens beaucoup de peine envers ces populations ainsi que de l'injustice envers les femmes envoyées dans les asiles à cause de leur mari. (Élève 38E-F)
>
> Je ressens plus d'empathie, car j'ai appris des choses que je ne connaissais pas. (Élève 12K)

La relation entre émotions et exposition s'exprime dans la mutualité des rapports : l'exposition suscite des émotions et les émotions favorisent l'appréhension du discours expographique (Sander & Varone, 2011). Mais lorsque l'émotion cède le pas à une forme de pathos qu'il n'est plus possible de maîtriser, toute démarche réflexive s'avère anéantie, la personne étant privée de la possibilité d'un travail de mise à distance (Heimberg, 2013 ; Savenije & De Bruijn, 2017).

Le discours expographique est ainsi filtré par les émotions personnelles, qui enclenchent un état d'alerte venant favoriser l'appropriation de l'exposition par les visiteurs et visiteuses et les accompagnant dans la création du sens (Varutti, 2020). L'exposition peut alors se révéler une expérience déstabilisante : « l'élément de surprise, le choc de reconnaître quelque chose comme étant autre que ce que vous pensiez, peuvent créer une tension radicale entre le passé et le présent. Les formes de connaissance affective sont cruciales pour rendre possible un tel processus » (Witcomb, 2020, p. 162). Les émotions ne troublent guère la compréhension ni ne limitent l'émergence de formes d'apprentissages.

Adopter une *perspective historienne* constitue l'un des concepts de la pensée historienne (Seixas & Morton, 2013). Elle implique de considérer les éléments qui nous distinguent des hommes et femmes du passé et de chercher à comprendre comment ces personnes envisageaient leur propre présent, comment elles appréhendaient leur propre monde. La mise en perspective historienne permet de dépasser les conjectures et les suppositions par un travail de contextualisation, de corroboration des inférences *via* l'analyse des sources et la démultiplication des points de vue, dépassant les obstacles de l'universalité des expériences humaines et favorisant l'émergence d'une empathie historienne. Les élèves font l'expérience d'un croisement d'une pluralité de regards et d'interprétations.

Afin de produire des formes d'appropriation historienne du récit expographique, l'implication émotionnelle doit s'accompagner d'une compréhension contextuelle des acteurs et actrices de l'histoire. De cette interaction entre les dimensions cognitive et affective jaillit une empathie historienne. Ce concept recouvre la reconstruction des perspectives des acteurs et actrices de l'histoire par la compréhension des variables ayant influencé leurs actions, décisions et pensées, ainsi que le contexte sociohistorique dans lequel évoluent les protagonistes. Ceci implique des capacités d'abstraction afin d'appréhender des récits de vies éloignés dans le temps et dans l'espace (Savenije & De Bruijn, 2017) et de les envisager entre leur *champ d'expérience* et leur *horizon d'attente* (Koselleck, 2016). L'empathie historienne se compose ainsi de trois dimensions : la mise en perspective historienne, la connexion affective avec le passé et la contextualisation historique (Endacott & Brooks, 2013).

À cet égard, la narration, fondée sur l'alternance de sources provenant des élites et des philanthropes de l'époque et de celles émanant des personnes directement concernées par les mesures institutionnelles, nécessite d'être accompagnée d'éléments contextuels (fournis par les panneaux ou lors de la médiation orale), dans le but de rendre les sources intelligibles au public, mais aussi afin d'établir les particularités du moment sociohistorique dans lequel agissent les protagonistes de la narration. La multiplicité des perspectives engendrée par la polyphonie énonciative présente différentes expériences de la détention, de l'indigence ou encore de l'aliénation, favorisant ainsi la compréhension des contenus de la narration.

> Les sources, ça illustre vraiment la théorie. Ce sont des exemples précis sur lesquels s'appuyer et dire : « voilà, il s'est passé ça » et puis il y a un témoignage. Et en fait, j'aime bien puisqu'il y a de l'émotion. Le risque avec l'histoire, c'est que ça soit un peu poussiéreux et théorique, tandis que quand on lit des témoignages, on sent l'émotion, ça, c'est très fort. (Enseignante E-F)

Par l'alternance entre une focalisation sur l'autre personne, sur son ressenti et les idées qui l'ont guidée dans une situation donnée, et la focalisation sur soi-même, dans la quête d'une situation similaire directement vécue qui aurait entraîné la même forme de réponse émotionnelle, l'empathie historienne guide les élèves vers une rencontre avec des acteurs et actrices du passé. C'est un processus de connexion sur le plan émotif, qui leur permet de les concevoir comme des êtres humains faisant des expériences dans leur quotidien et d'améliorer la compréhension de leurs présents du passé (Endacott & Brooks, 2013).

L'implication émotionnelle et l'empathie qui émergent lors de la visite d'une exposition contribuent à stimuler la compréhension historienne en redonnant vie aux mondes passés. Dans tous les cas, l'appropriation du contexte historique en tant qu'ensemble d'éléments pouvant éclairer la compréhension des actions des acteurs et actrices historiques demeure fondamentale pour sortir d'une forme de présentisme qui anéantit la perspective historienne en ramenant tout à une clé de lecture présente (Huijgen *et al.*, 2017). Les témoignages exposés expriment leur lot d'émotion et convoquent par la même occasion l'émotion de celles et ceux qui les découvrent durant la visite. Lors de la réception, la résonance émotionnelle engendrée par les histoires présentées et la scénographie interagit avec des formes d'apprentissage :

> Ces chocs et surprises issus de la rencontre avec les objets, le mélange de proximité émotionnelle et d'interrogation qu'ils engendrent, servent de leviers à une intense activité de réflexion. Le registre cognitif, loin d'être absent, se déplace d'un type de visite faite pour « comprendre et apprendre » vers une découverte sur le mode « s'interroger et réfléchir ». (Debary & Roustan, 2012, p. 43)

Dans ce sens, l'exposition crée un espace propice au jaillissement d'un questionnement, sous la forme de tensions cognitivo-émotionnelles, en mettant à profit le rapport entre la dimension subjective des participant·es et le discours expographique (Witcomb, 2020). Les émotions

qui peuvent surgir lors de la découverte des témoignages des acteurs et actrices de l'histoire résonnent avec la sphère émotive des élèves durant la visite. L'acte de transmission engendre une rencontre qui est en partie responsable des jugements de valeur que l'on a vus apparaître dans leurs réponses. Leur vision ancrée dans le présent leur fait émettre des sentences sur le passé (mais aussi parfois sur le présent) dans une optique de progrès vers un futur meilleur. Comme le relève Farge, « des jugements de valeur apparaissent-ils à la faveur de ces émotions : dans certains cas, ces jugements font évoluer les pensées et permettent que le présent soit critiqué au nom d'un avenir espéré » (1997, p. 106).

Si nous avons déjà eu l'occasion de parler d'un·e[124] élève qui avait répondu à la cinquième question en évoquant son vécu concernant les aides sociales, parmi les productions écrites récoltées, deux autres réponses sortent du lot en raison de l'explicitation de liens personnels avec les thématiques évoquées dans l'exposition. Le rapport à l'exposition prend, ici aussi, une forme plus intime.

> Je pense être une personne assez ouverte d'esprit. Très vite, j'ai dû apprendre cela car, quand nous avons de la famille qui travaille dans le milieu carcéral ou qui est incarcérée, cela nous apprend à prendre sur nous et à voir les choses sous un angle différent. (Élève 2I)

> Non, comme je suis proche de ces populations, je n'ai pas de regard négatif, mais ça m'a sensibilisé par rapport aux institutions et aux aides qui ont évolué. (Élève 3K)

L'empathie est une composante significative dans l'activité de réception et d'interprétation d'une source et de l'exposition dans son ensemble. Elle incarne la capacité de pénétrer dans l'univers mental d'une autre personne, de se mettre à sa place et de comprendre la situation évoquée. Le vécu personnel et les questionnements actuels jouent le rôle de caisse de résonance permettant l'éclosion de ce sentiment. L'émotion représente la chaleur qui se dégage de l'appropriation de l'histoire par des processus d'identification aux personnages, aux valeurs évoquées, aux situations présentées, qui s'inscrivent dans une compréhension naturelle et immédiate.

Dans le cadre de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*, il ne s'agit pas d'enclencher une réponse émotionnelle afin de solliciter

[124] La personne en question n'a pas indiqué son sexe dans le questionnaire.

un jugement moral ou d'éveiller une forme d'empathie aux reflets misérabilistes. L'émotion n'est qu'une porte d'entrée pour instaurer les conditions propices à une réflexion à partir des récits exhibés dans la narration expographique. Celle-ci déstabilise la compréhension de l'histoire, en ouvrant la voie vers la quête d'une histoire des éléments cachés ou marginalisés d'une société (Smith & Campbell, 2016). Sensibilité et raison répondent ainsi à différentes composantes de l'exposition, elles s'articulent de manière complémentaire et façonnent l'appropriation du propos expographique lors du déploiement des stratégies d'interprétation. Comme le relèvent Huijgen *et al.* (2017), cette combinaison entre une contextualisation historique et le recours à des formes d'empathie historienne semble promouvoir la compréhension de l'histoire par l'émergence d'une perspective historienne.

*

S'achève ainsi la troisième et dernière partie de notre travail, celle qui vient clore notre démarche expositionnelle. C'est lors de la phase de réception et d'appropriation du discours expographique que l'idée, les enjeux à la base de l'exposition et son propos acquièrent tout leur sens dans un rapport dialogique avec le public. Ce n'est que lors de la rencontre avec les visiteurs et visiteuses que la transposition de savoirs prend fin. Elle se termine par la refonte des savoirs eux-mêmes, incorporés aux systèmes de références des élèves, qui s'en emparent au gré de leurs spécificités individuelles. L'analyse des questionnaires nous a permis de sonder les représentations des élèves vis-à-vis d'une exposition racontant la société genevoise à partir de catégories de la population reléguées dans ses marges. Les entretiens menés avec les enseignant·es ont favorisé l'élargissement du cadre de la visite scolaire en abordant le contexte plus ample de la transmission de l'histoire.

Conclusion

> Très belle exposition, finement conçue, avec beaucoup d'humanité, sur un sujet difficile à traiter. Bravo !
>
> [Livre d'or de l'exposition]

Le début d'une enquête est habituellement situé dans un temps et identifiable par un ou plusieurs moments clés (notamment institutionnels) qui ne surgissent pas du néant. En revanche, sa clôture implique de mettre un terme à un processus analytique qui ne s'arrête pas lors de la démonstration des résultats synthétisés dans une conclusion. Toute recherche terminée n'est qu'une recherche à poursuivre. De nouvelles pistes à explorer se dégagent au fur et à mesure d'une analyse qui ne peut nullement prendre en compte l'ensemble des variables gravitant autour du phénomène étudié, la méthode employée et la focale adoptée par le chercheur délimitant son dénouement. Logiquement, il y aura toujours une nouvelle question ou un nouveau chemin à emprunter avant de boucler une recherche. Logiquement, le moment de s'arrêter sera toujours après cette dernière investigation qu'il nous faudrait encore entreprendre (Becker, 2014).

Les représentations sociales sont produites selon des procédés organisationnels qui ne donnent à voir qu'une partie de la réalité dont elles deviennent l'image. Ceci est vrai pour ce qui concerne la mise en scène de l'exposition et les différentes étapes de son élaboration et de sa réalisation, tout comme pour la phase de sa réception, de la récolte des données et de leur analyse. Les conclusions auxquelles nous parvenons à la fin de ce long processus résultent des nombreux choix effectués tout au long du projet à partir de notre conception de l'histoire et des finalités qui lui sont assignées, jusqu'aux questions que nous avons posées aux élèves et aux chemins que nous avons souhaité explorer. Le travail de transcription des énoncés des élèves en données insérées au sein d'un tableau, dans la mesure où il fait émerger des tendances et des éléments récurrents, donne à voir des fragments de la réalité sur laquelle nous nous sommes penché et de laquelle nous fabriquons une représentation.

Le protocole d'enquête comporte des variables qui échappent au contrôle du chercheur en raison des conditions de sa réalisation. De surcroît, la focale choisie oriente la découverte du phénomène étudié, en laissant pour compte des aspects qui, si abordés depuis un autre angle, pourraient fournir une autre vision de la réalité en détectant de nouveaux éléments. Il ne faut donc pas se laisser séduire par l'irréductibilité du résultat obtenu. Ce que nous présentons ici aux lecteurs et lectrices est la restitution d'un regard dans et sur l'espace social. Cependant, nous ne pouvons pas faire abstraction du fait que notre point de vue, élaboré dans la tentative d'interpréter les données récoltées, demeure un « point de vue sur un point de vue » (Bourdieu, 1993, p. 925).

Notre enquête est construite à l'intersection du monde des expositions et des activités culturelles et du milieu scolaire. La question de la transmission de l'histoire, compte tenu de ses spécificités, mais aussi de ses usages publics et politiques, en est la pierre angulaire. Les bases théoriques qui sous-tendent l'ensemble de l'étude explorent l'intérêt de proposer une réflexion à partir des espaces de transgression d'une société, de mettre en scène une narration articulée autour des formes de marginalité. Faisant écho aux enjeux actuels propres aux sociétés démocratiques occidentales, qui s'articulent autour du rapport inclusion-exclusion, l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises* puise dans une approche historienne et se confronte à l'univers social en combinant une multiplicité d'échelles.

Conception et réalisation de l'exposition sont élaborées autour de deux principes organisateurs majeurs. Le premier concerne la polyphonie énonciative, caractérisée par la mobilisation d'une pluralité d'acteurs et actrices historiques et réalisée de manière à mettre en tension des points de vue généraux et surplombants avec des points de vue spécifiques et immédiats. Le second principe fait écho au premier et concerne le recours aux témoignages qui permettent de stimuler tant la sphère cognitive que celle affective du public. Ils constituent une voie d'accès privilégiée pour la découverte du discours expographique. Par les catégories de personnes choisies et par sa manière de proposer un récit, l'exposition dégage des pistes de microanalyse sociale et offre un questionnement des structures à la base de la vie en société qui traversent les époques.

Le rapport entre une dimension microscopique et une dimension contextuelle devient le pilier de la narration expographique et dévoile la configuration sociale comme étant le produit d'une multiplicité de

stratégies, tactiques et interactions individuelles (Ginzburg, 1994). Ce choix conceptuel et opérationnel relève d'une convergence entre une histoire des marges et la microhistoire qui combine l'approche historienne avec les spécificités de l'exposition. Cette dernière s'avère être un média capable d'engendrer un espace-temps de rencontre avec la discipline historienne qui favorise l'émergence de questionnements. En outre, par ses caractéristiques intrinsèques, ce dispositif confronte visiteurs et visiteuses à une forme de dépaysement grâce à son dialogue entre ici et ailleurs, entre présent et passé. Ainsi, elle vient en quelque sorte doubler la charge de dépaysement qui est propre à l'approche historienne.

C'est au moment de la réception, lors des différentes étapes qui composent la visite de l'exposition, que la dynamique de l'étude et ses enjeux acquièrent tout leur sens. À la lumière des données récoltées et de leur analyse, les questionnaires prévisite ont permis, dans un premier temps, de sonder les formes des représentations sociales des élèves relatives aux figures de la marge qui peuplent leur imaginaire social. Nous avons ainsi mis en évidence comment certaines figures de la marge sont constamment (re)fabriquées et comment, par leur caractère muable, elles traversent les époques et les sociétés jusque dans les représentations sociales du contemporain.

Dans un deuxième temps, la visite et la passation des questionnaires postvisite viennent clore la boucle communicationnelle qui régit le dispositif de médiation. La production de sens demeurant toujours du côté des visiteurs et visiteuses qui négocient avec l'exposé en le reformulant, les élèves ayant pris part à l'enquête sont ici placé·es dans le rôle d'expert·es. De nombreux éléments peuvent être mis en évidence. Premièrement, l'appropriation du discours expographique est un processus aux variables complexes et subjectives qui dépasse le rapport à l'histoire et au passé propre à chaque élève. La pluralité d'appartenances et les différentes spécificités de l'individu entrent en jeu lors d'une activité culturelle. À cet égard, plusieurs niveaux de raisonnement historien et d'abstraction trouvent leur place au sein des réponses des élèves, caractérisées par une hétérogénéité qui dévoile une réception tout à fait personnelle du propos de l'exposition. La mise en scène de thématiques sensibles ou chargées de tensions sociales engendre une mobilisation des dimensions cognitive et émotionnelle.

Les élèves relèvent le peu de place habituellement attribuée aux détenu·es, indigent·es et aliéné·es dans le récit historique et évoquent

l'intérêt de ce changement d'éclairage qui leur permet d'accéder à une vision plus complète de la société. En évaluant la pertinence et la portée de la démarche expographique, les participant·es soulignent comment la visite de l'exposition offre l'occasion de découvrir un monde usuellement peu visible à partir duquel s'ouvrent des espaces de raisonnement.

Par un travail de comparaison passé-présent, la réalité sociale est soumise à un processus de mise en perspective : les problématiques d'hier entrent en résonance avec les problématiques d'aujourd'hui à la lumière du cadre compréhensif généré par l'histoire. L'exposition engendre une réflexion qui interroge tant les connaissances que les méconnaissances relatives aux sujets mis en scène. Cette confrontation avec le passé enrichit et stimule le développement d'une conscience historique qui contribue à orienter le positionnement personnel et l'action dans le présent, en modulant les valeurs morales qui guident l'expression de jugements et les agissements au quotidien.

La présence des lettres intensifie l'expérience de l'histoire et éveille des formes d'empathie et d'identification avec la narration historique et le passé évoqué dans l'exposition. La portée émotionnelle qui s'en dégage permet d'impliquer les élèves dans des processus de réflexion propres à l'histoire plus ou moins élaborés. Au travers d'une forme d'imagination historienne, les sources enclenchent une sensation historique qui jaillit lors d'un contact direct avec le passé, lorsque sa mise en scène présente une image de l'histoire convaincante. Les lettres relèvent d'une forme d'authenticité dont les élèves font l'expérience et, même si elles tendent à accentuer la dimension affective et émotionnelle de la découverte, elles encouragent par la même occasion des questionnements autour de l'étrangeté du passé.

Grâce au développement de l'empathie historienne, avec sa double dimension cognitive et affective, les élèves apprennent ainsi à considérer les perspectives individuelles comme étant enracinées dans le contexte sociopolitique en un temps donné. Cette conscientisation appliquée dans le passé ou dans le présent entraîne une prise de distance avec l'immédiateté des choses et la reconnaissance que notre vision du monde actuel est, elle aussi, ancrée dans un contexte qui l'influence. De telles compétences offrent la possibilité d'analyser et d'évaluer nos propres convictions, tout comme nos actions.

La visite scolaire de l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises* représente une activité susceptible d'éveiller et de stimuler une pensée réflexive au sein d'un univers mental dynamique dans lequel le rapport

à l'histoire prend de multiples formes. Par-delà les apprentissages factuels, elle favorise la création de situations de confrontation avec les concepts épistémologiques propres à l'histoire. En tant que processus dialogique de fabrication des savoirs, les intentions du concepteur sont réorganisées et interprétées au niveau individuel, donnant lieu à maintes conceptions et appropriations de la discipline historienne comme étant une façon de saisir et de comprendre les mondes sociaux.

La récolte des données *via* des questionnaires anonymes qui n'étaient pas soumis à une dynamique d'évaluation montre à quelles conditions l'expression de points de vue distincts les uns des autres peut être favorisée. L'impact de l'expérience de la visite sur le champ représentationnel des élèves et l'intégration de nouvelles informations s'avèrent cependant difficiles à mesurer, car l'activité culturelle en question représente un événement unique qui s'insère dans un système individuel de connaissances et d'expériences aux variables complexes. La multiplicité des clés de lecture du propos et la subjectivité de l'acte interprétatif offrent une variété de chemins possibles en matière de confrontations et de négociations entre éléments connus et nouveautés. L'exposition demeure une opportunité que visiteurs et visiteuses saisissent à leur gré.

Parcourir le chemin de l'émancipation par l'histoire implique d'œuvrer au développement du raisonnement historien, en abandonnant toute forme d'emprise sur l'appropriation de l'histoire de la part des élèves, mais en favorisant leur prise de conscience des rapports de domination (De Cock, 2018). À cet égard, l'exposition représente un espace-temps de découverte et de rencontre avec des univers distants, qui encourage le jaillissement et la mobilisation d'un raisonnement historien. Lieu où réalité et fiction convergent dans la création d'une représentation du monde social, elle se prête aux questionnements de sujets enfouis, passés douloureux et thèmes tabous. Mettre en récit une société en partant des personnes qu'elle confine dans ses marges entraîne une réflexion sociétale qui s'empare de l'altérité afin de lever le rideau sur les dynamiques engendrant les inégalités.

L'empan temporel au sein duquel se trouvent projetés des phénomènes actuels génère une distance qui offre une vision autre du monde qui nous entoure. Objets difficiles et questions sensibles trouvent dans une exposition historique une dimension dialogique plurielle qui permet d'investiguer les bords de la société et les univers qui s'y trouvent confinés, œuvrant à l'intelligibilité des rapports de force qui sillonnent

la vie en collectivité. La mise en scène est un acte de figuration de l'autre et de soi où l'imaginaire social d'une société éloignée dans le temps et dans l'espace résonne avec celle d'ici et de maintenant, faisant vibrer les cordes de l'actualité. La réflexion sur le passé induit la réflexion sur le présent. Démultipliant les voix et les perspectives, l'approche historienne dévoile les profondeurs des mondes sociaux dans toute leur complexité, éclairant les structures conceptuelles et les systèmes de signification d'où surgit le sens qu'acquièrent les événements sociaux.

Transmettre une histoire des sans grades, des laissé·es pour compte, signifie exploiter la portée révélatrice des marges, faisant ainsi apparaître les mécanismes de domination en les dés-enrobant de leurs camouflages. L'approche historienne favorise par conséquent la déconstruction des préjugés et des stéréotypes, s'attelant à l'émergence d'un rapport critique à celles qui se présentent comme des vérités de l'immédiat. Comprendre les dynamiques des processus de marginalisation propres aux sociétés du passé revient à acquérir des instruments pour saisir comment ces dynamiques se déploient aujourd'hui, en mesurant les continuités et en renonçant à effacer les différences. Le travail de comparaison passé-présent dévoile les structures qui régissent la vie en collectivité, mettant en lumière les transformations sociales et la production de changements sociohistoriques.

L'exposition historique ouvre de nouveaux cadres de rencontre avec la discipline historienne, instaurant des rapports dialogués avec les connaissances développées à l'école qui sont mises à profit au sein d'un espace libre des contraintes propres au monde scolaire. Le foisonnement de points de vue et des opinions récoltés dans les questionnaires souligne la portée du débat relatif à ces thématiques et suggère que leur traitement dans le cadre d'une exposition offre des conditions d'ouverture et de discussion dont les élèves peuvent s'emparer durant l'expérience de la visite. Ainsi conçu, le propos expographique contribue à une émancipation par les savoirs et encourage une forme de citoyenneté critique et active.

L'utilité sociale de l'histoire réside dès lors dans les armes qu'elle peut mettre à disposition pour lutter contre l'inéluctable. Dans ce sens, le métier d'historien·ne, la discipline historienne, ainsi que tout usage public de l'histoire comportent une forme de responsabilité sociale, dans la mesure où ces différentes instances s'avèrent susceptibles d'exercer une influence sur le monde contemporain (Meier, 1994). La confrontation avec une histoire qui met en scène les ombres d'hier et

leurs reflets dans la contemporanéité ouvre la voie à un élargissement des horizons dans le présent et vers le futur, elle offre l'occasion d'imaginer et de concevoir un monde autre, un discours autre. La mise en perspective historienne de situations dont les échos du passé retentissent de manière intense dans le présent génère des occasions de confrontation et de reconnaissance quant à la coexistence de plusieurs points de vue, ce qui semble pouvoir contribuer à la construction d'un rapport plus ouvert et conscient envers l'autre. Car, « l'indifférence est le poids mort de l'histoire » et elle « opère de manière puissante dans l'histoire. Elle opère passivement, mais elle opère »[125] (Gramsci, 2017, p. 3).

[125] Nous traduisons.

Bibliographie

Allard, G.-B. (1975). Présentation. In G.-H. Allard (dir.), *Aspects de la marginalité au Moyen Âge* (p. 14-22). L'Aurore.

Ancel, P. (2010). La médiation écrite au musée : miroirs et jeux de miroirs. *La Lettre de l'OCIM, 132*, 14-20.

Anex-Cabanis, D. (1985). Des hôpitaux médiévaux à l'Hôpital Général de Genève. In B. Lescaze (éd.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital Général à l'Hospice Général de Genève : 1835-1985* (p. 1-20). Imprimerie Atar.

Antichan, S., Gensburger, S., Teboul, J., & Torterat, G. (2016). *Visites scolaires, histoire et citoyenneté. Les expositions du centenaire de la Première Guerre mondiale*. La Documentation française.

Ardourel Croisy, M. (2012). *Corps du prisonnier et image du corps : une représentation de la déviance au XIX^e^ siècle. Trans-, 13*. https://doi.org/10.4000/trans.548 (consulté le 18.09.2024)

Artières, P. (2000). *Le livre des vies coupables. Autobiographies de criminels*. Albin Michel.

Artières, P. (2016). *Décrire. Études sur la culture écrite contemporaine (1871-1981)*. Publications de la Sorbonne.

Artières, P. (2018). Préface. In A. Le Bras, *Un enfant à l'asile. Vie de Paul Taesch (1874-1914)* (p. 7-11). CNRS Éditions.

Artières, P. (2019). *Le dossier sauvage*. Gallimard.

Artières, P., & Laé, J.-F. (2014). *Lettres perdues. Écriture, amour et solitude (XIX^e^-XX^e^ siècles)*. Fayard.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF éditeur.

Aubanel, C. (1837). *Mémoire sur le système pénitentiaire*. Imprimerie de P.-A. Bonnant.

Auziol, B. (2020). Chercheur-visiteur. Prolégomènes d'une expérience de recherche en muséologie. In M.-S. Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute. Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle* (p. 75-94). Presses de l'Université de Québec.

Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective.* Vrin.

Bacot, Y. (2017). Grandeur et misère des tâches d'un(e) commissaire. In S. Chaumier, & I. Roussel-Gillet, *Pratiques de commissariat d'exposition. Récits d'expériences pour une réflexion incarnée* (p. 83-95). Éditions Complicités.

Baczko, B. (1984). *Les imaginaires sociaux. Mémoires et espoirs collectifs*. Payot.

Barel, Y. (1982). *La marginalité sociale*. Presses universitaires de France.

Barras-Dorsaz, A.-M. (1985). Un mode de répression genevois aux XVII^e^ et XVIII^e^ siècles : la maison de discipline. In B. Lescaze (éd.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital Général à l'Hospice Général de Genève : 1835-1985* (p. 77-112). Imprimerie Atar.

Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications, 4*, 40-51.

Barthes, R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Éditions du Seuil.

Barthes, R. (2014). *Le degré zéro de l'écriture. Suivi de Nouveaux essais critiques*. Éditions du Seuil.

Barthes, R. (2015). *Leçon. Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France prononcée le 7 janvier 1977*. Éditions du Seuil.

Bastide, R. (1965). *Sociologie des maladies mentales*. Flammarion.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance.* The Free Press.

Becker, H. S. (1998). *Tricks of the Trade : How to Think about Your Research While You're Doing It*. The University of Chicago Press.

Becker, H. S. (2007). *Telling about Society.* The University of Chicago Press.

Becker, H. S. (2014). *What About Mozart ? What About Murder ? Reasoning from Cases.* The University of Chicago Press.

Becker, H. S. (2017). *Evidence*. The University of Chicago Press.

Benaiteau, C., Berthon, O., Benaiteau, M., & Lemonnier, A. (2021). *Concevoir et réaliser une exposition. Les métiers, les méthodes*. Éditions Eyrolles.

Benjamin, W. (2013). *Sur le concept d'histoire* (trad. par O. Mannoni). Éditions Payot & Rivages.

Bensa, A. (1996). De la microhistoire vers une anthropologie critique. In J. Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (p. 37-70). Gallimard.

Berthet, J. (1991). *Un cœur serré.* Jacques Berthet Éditeur.

Berthomier, N., & Jonchery, A. (2023). Visites de musée et d'exposition au fil de l'âge. *Culture Études, 1*, 1-24.

Bertillon, A. (1890). *La photographie judiciaire avec un appendice sur la classification et l'identification anthropométriques*. Gauthier-Villars et fils, imprimeurs-libraires, Éditeurs de la bibliothèque photographique.

Bloch, M. (1933). Sur quelques histoires de villages. *Annales d'histoire économique et sociale, 23,* 471-478.

Bloch, M. (2006a). Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien. In *L'Histoire, la Guerre, la Résistance* (p. 843-985). Gallimard. (Republié de *Cahiers des Annales, 3*, 1949).

Bloch, M. (2006b). L'étrange défaite. In *L'Histoire, la Guerre, la Résistance* (p. 519-652). Gallimard. (Première publication Société des Éditions Franc-Tireur, 1946).

Bohman, J. (2011). Réflexivité, agentivité et contrainte. Les paradoxes de la sociologie de la connaissance de Bourdieu. In M. de Fornel, & A. Ogien (dir.), *Bourdieu, théoricien de la pratique* (p. 21-47). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Bolzman, C. (2007). Entre inexistence statuaire et utilitarisme économique : les réseaux invisibles des sans-papiers. In V. Châtel, *L'inexistence sociale. Essai sur le déni de l'Autre* (p. 73-97). Academic Press Fribourg.

Bonard, C. (1991). Un médecin genevois ayant marqué son époque : Jean-Charles Coindet (1796-1876), hygiéniste et aliéniste. *Gesnerus, 48,* 359-366.

Bonnel, J., & Simon, R. I. (2007). 'Difficult' exhibitions and intimate encounters. *Museum and Society, 5*, 65-85.

Bonnot, T. (2002). *La vie des objets. D'ustensiles banals à objets de collection*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde* (p. 903-939). Éditions du Seuil.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2015 [1964]). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.

Boureau, A. (1991). La norme épistolaire, une invention médiévale. In R. Chartier (dir.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e siècle* (p. 127-157). Fayard.

Brulhart, A. (2002). *Du mal de Saint-Antoine à Belle Idée. 2 siècles de psychiatrie à Genève, 1800-2000*. Georg éditeur.

Brusino-Salzmann, B. (1997). Admissions non volontaires en clinique psychiatrique à Genève : Comparaison nationale et internationale. *Revue européenne des sciences sociales, 109*, 111-166.

Bureau central de bienfaisance (1879). *Association pour réprimer les abus de la mendicité. Assemblée générale du 16 décembre 1879. XIII^e rapport annuel*. Imprimerie L.E. Privat.

Burgess, J. (2003). L'historien, le musée et la diffusion de l'histoire. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, *57*, 33-44.

Caliari, P. F. (2003). *Museografia. Teoria estetica e motodologia didattica*. Alinea Editrice.

Candito, N. (2011). L'exposition de sciences et sociétés : de l'adhésion à la critique, quelques postures de publics. In M. Côté (dir.), *La fabrique du musée de sciences et sociétés* (p. 173-184). La Documentation française.

Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, *147*, 57-67.

Cariou, D. (2006). Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique. In V. Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (p. 119-130). Presses universitaires de Rennes.

Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Presses universitaires de Rennes.

Carrà, G., & Clerici, M. (1997). Ambiente, istituzioni terapeutiche e media a confronto con il paziente psychiatrico. Qualcosa à cambiato nell'immagine sociale de la malattia mentale ? In B. Frick, M. Clerici, G. Carrà, & H. Hinterhuber, *L'immagine sociale della malattia mentale* (p. 11-17). Franco Angeli.

Carré, J., & Révauger, J.-P. (1995). *Écrire la pauvreté. Les enquêtes sociales britanniques aux XIX^e^ et XX^e^ siècles*. L'Harmattan.

Castel, R. (1996). Les marginaux dans l'histoire. In S. Paugam (éd.), *L'exclusion : l'état des savoirs* (p. 32-41). La Découverte.

Castel, R. (2002). La sociologie et la réponse à la demande sociale. In B. Lahire (dir.), *À quoi sert la sociologie ?* (p. 67-77). La Découverte.

Castel, R. (2008). La citoyenneté sociale menacée. *Cités*, *35*, 133-141.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil.

Chambarlhac, V. (2016). D'où viennent les savoirs des élèves ? In F. Lantheaume, & J. Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves* (p. 39-47). Presses universitaires de Lyon.

Chartier, R. (1987). Histoire intellectuelle et histoire des mentalités. Trajectoires et questions. In R. Chartier, G. Duby, L. Febvre, P. Francastel, & R. Mandrou, *La sensibilité dans l'histoire* (p. 7-37). Gérard Monfort.

Chartier, R. (1989). *La rappresentazione del sociale. Saggi di storia culturale.* Bollati Boringhieri editore.

Chartier, R. (1991). Avant-propos. In R. Chartier (dir.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e^ siècle* (p. 7-13). Fayard.

Chartier, R. (1995). Préface. In C. Dauphin, P. Lebrun-Pézerat, D. Poublan, *Ces bonnes lettres. Une correspondance familiale au XIX^e^ siècle* (p. 11-15). Albin Michel.

Chartier, R., & Hébrard, J. (1991). Conclusion. In R. Chartier (dir.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e^ siècle* (p. 451-458). Fayard.

Châtel, V. (2007). Introduction. In V. Châtel, *L'inexistence sociale. Essai sur le déni de l'Autre* (p. 11-22). Academic Press Fribourg.

Chaumier, S. (2011). De la conscience des sciences à l'enrichissement des âmes : du musée de sciences au musée de sciences et sociétés… In M. Côté (dir.), *La fabrique du musée de sciences et sociétés* (p. 15-24). La Documentation française.

Chaumier, S. (2012). *Traité d'expologie. Les écritures de l'exposition*. La Documentation française.

Chaumier, S. (2018). *Altermuséologie. Manifeste expologique sur les tendances et le devenir de l'exposition*. Hermann Éditeurs.

Chaumier, S., & Levillan, A. (2006). Qu'est-ce qu'un muséographe ? *La Lettre de l'OCIM*, *107*, 13-18.

Chaumier, S., & Mairesse, F. (2017). *La médiation culturelle* (2e éd.). Armand Colin.

Chaumier, S., & Roussel-Gillet, I. (2017). Introduction : de quel commissariat parle-t-on ? In S. Chaumier, & I. Roussel-Gillet, *Pratiques de commissariat d'exposition. Récits d'expériences pour une réflexion incarnée* (p. 9-37). Éditions Complicités.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Éditions La Pensée Sauvage.

Chollet, M. (2018). *Sorcières. La puissance invaincue des femmes.* La Découverte.

Cingolani, P. (2004). Immigrés : l'invisible humilité. In A. Farge, J.-F. Laé, P. Cingolani, & F. Magloire, *Sans visages. L'impossible regard sur le pauvre* (p. 122-155). Bayard.

Cipolletti, S. (2016). Oltre le tracce della memoria. Fotografie dall'ex Ospedale psichiatrico di Rovigo. In. E. Sorbo (éd.), *La memoria dell'oblio. Ex sopedale psichiatrico di Rovigo* (p. 97). Marsilio Editori.

Cohen-Azria, C. (2011). Sorties avec l'école dans les musées de science : quels statuts pour le visiteur scolaire ? *Recherches en didactique*, *11*, 97-110.

Cohen-Azria, C., & Dias-Chiaruttini, A. (2015). Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au musée : questions méthodologiques. In B. Daunay, C. Fluckiger, & R. Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (p. 161-176). Presses universitaires de Bordeaux.

Cohen-Azria, C., & Dias-Chiaruttini, A. (2016). La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions. In C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin, & D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace, questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 133-148). Presses universitaires du Septentrion.

Cohen, C. (2001). *Quand l'enfant devient visiteur. Une nouvelle approche du partenariat École/Musée.* L'Harmattan.

Cohen, C. (2002). L'enfant, l'élève, le visiteur ou la formation au musée. *La Lettre de l'OCIM*, *80*, 32-37.

Cohen, D. (2010). *La nature du peuple. Les formes de l'imaginaire social (XVIIIe-XXIe siècles).* Champ Vallon.

Commaille, J. (1997). *Les nouveaux enjeux de la question sociale.* Hachette.

Copans, J. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'enquête ethnologique de terrain* (3e éd.). Armand Colin.

Coutaz, G. (2016). *Archives en Suisse. Conserver la mémoire à l'ère du numérique*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Cramer, A. (1856). *Étude sur les causes du paupérisme dans le canton de Genève et sur les moyens d'y remédier.* Ouvrage posthume publié par la Société genevoise d'utilité publique. Imprimerie de Jules-Guillaume Fick.

Cru, J. N. (1967). *Du témoignage*. Jean-Jacques Pauvert éditeur.

Dalongeville, A., Éthier, M.-A., & Lefrançois D. (2022). *Enseigner l'histoire. Enjeux et défis.* Chronique sociale.

Dancel, B. (1999). La place du document dans la nouvelle didactique. *La Gazette des archives*, *184-185*, 95-103.

Darras, B. (2006). Enquête sémiotique. In B. Darras (dir.), *Images et sémiotique. Sémiotique pragmatique et cognitive* (p. 59-76). Publications de la Sorbonne.

Dauphin, C., Lebrun-Pézerat, P., & Poublan, D. (1995). *Ces bonnes lettres. Une correspondance familiale au XIXe siècle*. Albin Michel.

Dauphin, C., Lebrun-Pézerat, P., Poublan, D., & Demonet, M. (1991). L'enquête postale de 1847. In R. Chartier (dir.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle* (p. 21-119). Fayard.

Davallon, J. (1986). Gestes de mise en exposition. In J. Davallon, *Claquemurer pour ainsi dire tout l'univers. La mise en exposition* (p. 241-266). Éditions du Centre Georges-Pompidou, CCI.

Davallon, J. (1992). Entre installation et mise en exposition. In A. Viel, & C. De Guise (dir.), *Muséo-séduction, muséo-réflexion* (p. 169-177). Musée de la civilisation.

Davallon, J. (1996). À propos de la communication et des stratégies communicationnelles dans les expositions de science. In *La science en scène* (p. 389-416). Presses de l'École normale supérieure.

Davallon, J. (1999). *L'Exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*. L'Harmattan.

Davallon, J. (2005). Préface. In M. Gellereau, *La mise en scène de la visite guidée. Communication et médiation* (p. 9-13). L'Harmattan.

Davallon, J. (2010). L'écriture de l'exposition : expographie, muséographie, scénographie. *Culture & Musées*, *16*, 229-238.

Davallon, J., & Flon, É. (2013). Le média exposition. *Culture & Musées* [Hors-série], 19-45.

David, T., & Heiniger, A. (2019). *Faire société. La philanthropie à Genève et ses réseaux transnationaux autour de 1900*. Éditions de la Sorbonne.

De Bary, M.-O. (1998). Les différentes formes de muséographie : de l'exposition traditionnelle au centre d'interprétation. In M.-O. Debary, & J.-M. Tobelem, *Manuel de muséographie. Petit guide à l'usage des responsables de musée* (p. 195-203). Séguier.

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe* (tomes I et II). Gallimard.

De Certeau, M. (1973). *L'absent de l'histoire*. Éditions Mame.

De Certeau, M. (1974a). *La culture au pluriel*. Union générale d'éditions.

De Certeau, M. (1974b). L'opération historique. In J. Le Goff, & P. Nora (dir.), *Faire de l'histoire. Nouveaux Problèmes* (p. 3-41). Gallimard.

De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Gallimard.

De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Éditions 10-18.

De Cock, L. (2009). Avant-propos. In L. De Cock & E. Picard (éd.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (p. 1-17). Agone.

De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire*. Éditions Libertalia.

De Cock, L. & Falaize, B. (2016). Les acteurs de l'histoire : présences, absences et fonctions. In F. Lantheaume, & J. Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves* (p. 51-66). Presses universitaires de Lyon.

De Cock, L., Larrère, M., & Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation.* Agone.

De Queiroz, J.-M. (1987). Légende 1. *Sociétés. Revue des sciences humaines et sociales*, *12*, 19-20.

De Queiroz, J.-M. (1996). Exclusion, identité et désaffection. In S. Paugam (dir.), *L'Exclusion. L'État des Savoirs* (p. 295-309). La Découverte.

Debary, O., & Roustan, M. (2012). *Voyage au musée du Quai Branly. Anthropologie de la visite du Plateau des collections*. La Documentation française.

Debary, O., & Turgeon, L. (2007). Introduction. In O. Debary, & L. Turgeon (dir.), *Objets & Mémoires* (p. 1-12). Éditions de la Maison des sciences de l'homme/Presses de l'Université Laval.

Del Busto, M. (2020). *Cuerpos en el psiquiátrico, la mirada y la cámara : de la posibilidad de representación de la locura en el siglo XIX*. Editorial Académica Española.

Delarge, A. (2014). L'exposition et l'indissociable union du fond et de la forme. *La Lettre de l'OCIM*, *155*, 10-16.

Deleplace, M. (2006). Les apprentissages conceptuels en histoire. La « Révolution » entre sens commun et sens scolaire. In V. Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (p. 91-103). Presses universitaires de Rennes.

Delessert, T., & Roca i Escoda, M. (2022). *Le mariage pour tous et toutes. Reconnaître les couples du même sexe en Suisse*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Département de l'Intérieur (1887). *Maison cantonale des aliénés. Extrait du Compte-rendu administratif et financier publié par le Conseil d'État, juin 1887*. Imprimerie centrale genevoise.

Département de l'Intérieur (1888). *Maison cantonale des aliénés. Extrait du Compte-rendu administratif et financier publié par le Conseil d'État, juin 1888*. Imprimerie centrale genevoise.

Département fédéral de l'intérieur (1911). *Statistique de la Suisse – 113e Livraison. Deuxième statistique suisse de l'Assistance officielle publiée par le département fédéral de l'intérieur. Tome 1er, Résultats de la statistique de 1890, 2e volume.* Imprimerie Staempfli & C^{ie}.

Desvallées, A. (1998). Cent quarante termes muséologiques ou petit glossaire de l'exposition. In M.-O. Bary, & J.-M. Tobelem (dir.), *Manuel de muséographie. Petit guide à l'usage des responsables de musée* (p. 205-251). Séguier.

Desvallées, A. (2006). *Mémoire, histoire, muséologie et vérités historiques* [Conférence]. XXIX Encuentro Anual de ICOFOM. XV Encuentro Regional de ICOFOM LAM. " Museología e Historia : Un campo de conocimiento ".

Develay, M. (1993). Les trois coups sont frappés : la représentation peut commencer. *Cahiers pédagogiques*, *312,* 9-10.

Dilthey, W. (1992). *Critique de la raison historique. Introduction aux sciences de l'esprit et autres textes.* Éditions du Cerf.

Doering, Z. D., & Pekarik, A. J. (1996). Questioning the Entrance Narrative. *The Journal of Museum Education*, *3,* 20-23.

Dotti, F. (2018). La remise en question du pouvoir psychiatrique à Genève (1960-1980). *Gesnerus*, *75,* 5-39.

Dotti, F. (2020). Une histoire des marges, l'histoire depuis la marge. *Modernos & Contemporâneos*, *4* (9), 7-23. https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernos-contemporaneos/article/view/4268/3221 (consulté le 18.09.2024).

Dotti, F. (2021a) (présenté par). *Madame F. Traces d'un internement.* RORHOF.

Dotti, F. (2021b). Marginalités et narration historique, visite scolaire et réception du discours expographique. *Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales, 6*, 9-53.

Dotti, F. (2022). La place des marges dans l'enseignement de l'histoire : entre prescriptions, finalités et approche sociohistorique. In S. Lalagüe-Dulac, S. Doussot, & P. Hertig, *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté. Références pour la pratique et la recherche* (p. 261-272). Presses universitaires de Bordeaux.

Dotti, F. (2023a). *Figures de l'ombre, histoires genevoises : l'expérience d'une exposition* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:171339 (consulté le 18.09.2024).

Dotti, F. (2023b). Figures de l'ombre. Sonder les marges au prisme des démarches expographique et historienne. *Revue française des méthodes visuelles*, *7.* https://rfmv.u-bordeaux-montaigne.fr/numeros/7/articles/13-figures-de-lombre/ (consulté le 18.09.2024).

Duconseille, P. (2017). Le commissaire : un coordinateur ? In S. Chaumier, & I. Rousset-Gillet, *Pratiques de commissariat d'exposition. Récits d'expériences pour une réflexion incarnée* (p. 108-126). Éditions Complicités.

Dufresne-Tassé, C., & Lefebvre, A. (1996). *Psychologie du visiteur de musée. Contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal.* Éditions Hurtubise.

Duprat, C., & Petit, J.-G. (1994). Introduction. In C. Bec, C. Duprat, J.-N. Luc, & J.-G. Petit, *Philanthropes et politiques sociales en Europe (XVIII^{e}-XX^{e} siècles)* (p. V-X). Éditions Economica.

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Laval.

Eidelman, J., Gottesdiener, H., & Le Marec, J. (2013). Visiter les musées : expérience, appropriation, participation. *Culture & Musées* [Hors-série], 73-113.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, *8*, 41-58.

Fabiani, J.-L. (2007). *Après la culture légitime. Objets, publics, autorités.* L'Harmattan.

Falaize, B. (2022). *Préface*. In S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier, & D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 9-11). Groupe Fides Inc.

Falk, J.-H. (2012). Expérience de visite, identités et self-aspects. *La Lettre de l'OCIM*, *141*, 5-14.

Farge, A. (1979). *Vivre dans la rue à Paris au XVIII^e siècle*. Gallimard/Julliard.

Farge, A. (1997). *Des lieux pour l'histoire*. Éditions du Seuil.

Farge, A. (2003). *Le bracelet de parchemin. L'écrit sur soi au XVIII^e siècle*. Bayard.

Farge, A. (2004). Échapper à la mort. In A. Farge, J.-F. Laé, P. Cingolani, & F. Magloire, *Sans visages. L'impossible regard sur le pauvre* (p. 19-42). Bayard.

Farge, A. (2010). Marginalités. In C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, & N. Offenstadt (dir.), *Historiographies, I. Concepts et débats* (p. 491-501). Gallimard.

Farge, A. (2013). *La déchirure. Souffrance et déliaison sociale au XVIII^e siècle*. Bayard.

Fink, D. (2017). *La prison en Suisse. Un état des lieux.* Presses polytechniques et universitaires romandes.

Foucault, M. (1979). La politique de la santé au XVIII^e siècle. In M. Foucault, B. Barret Kriegel, A. Thalamy, F. Beguin, & B. Fortier, *Les machines à guérir* (p. 7-18). Pierre Margada éditeur.

Foucault, M. (1980). La poussière et le nuage. In M. Perrot (éd.), *L'impossible prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIX^e siècle* (p. 29-39). Éditions du Seuil.

Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France 1976*. Hautes études/Gallimard/Éditions du Seuil.

Foucault, M. (1999). *Les anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*. Hautes études/Gallimard/Éditions du Seuil.

Foucault, M. (2001a). La vie des hommes infâmes. In *Dits et écrits II. 1976-1988* (p. 237-253). Gallimard. (Republié de *Les Cahiers du chemin*, *29*, p. 12-29, 15 janvier 1977).

Foucault, M. (2001b). Des espaces autres. In *Dits et écrits II. 1976-1988* (p. 1571-1581). Gallimard. (Republié de *Architecture, Mouvement, Continuité*, *5*, p. 46-49, octobre 1984).

Foucault, M. (2001c). Le jeu de Michel Foucault. *In Dits et écrits II. 1976-1988* (p. 298-329). Gallimard. (Republié de *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, *10*, p. 62-93, juillet 1977).

Foucault, M. (2003). *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France. 1973-1974*. Hautes études/Gallimard/Éditions du Seuil.

Foucault, M. (2012a). *Surveiller et punir*. Gallimard.

Foucault, M. (2012b). *L'Archéologie du savoir*. Gallimard.

Foucault, M. (2013a). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Gallimard.

Foucault, M (2013b). *La société punitive. Cours au Collège de France. 1972-1973*. Hautes études/Gallimard/Éditions du Seuil.

Freyssinet, J. (2002). Observer la pauvreté. *C.E.R.A.S.*, *271*, 18-25.

Fussinger, C., & Tevaearai D. (1998). *Lieux de folie. Monuments de raison. Architecture et Psychiatrie en Suisse romande, 1830-1930*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Éditions du Seuil.

Gadamer, H.-G. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Éditions du Seuil.

Gaillard, R., & Jöhr, C. (1977). *La Suisse à l'ombre. Guide touristique des plus belles prisons romandes.* Éditions Anniversaires.

Gallerano, N. (1994). Histoire et usages publics de l'histoire. *Diogène*, *168*, 87-106.

Garnier, B. (2016). Histoire nationale : comment la racontent-ils ? In F. Lantheaume, & J. Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves* (p. 23-28). Presses universitaires de Lyon.

Gautier, L. (1914). *L'Hôpital Général de Genève de 1535 à 1545 et l'Hospice Général de 1869 à 1914*. Imprimerie Albert Kündig.

Geertz, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, *6*, 73-105.

Gellereau, M. (2005). *La mise en scène de la visite guidée. Communication et médiation*. L'Harmattan.

Gemerek, B. (1976). *Les marginaux parisiens aux XIV^e^ et XV^e^ siècles.* Flammarion.

Gemerek, B. (1991). *Les fils de Caïn*. Flammarion.

Gensburger, S., & Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Presses de Sciences Po.

Gilardi, A. (1978). *Wanted ! Storia, tecnica e estetica della fotografia criminale, segnaletica e giudiziaria*. Gabriele Mazzotta Editore.

Ginzburg, C. (1994). Microstoria : due o tre cose che so di lei. *Quaderni storici*, *86,* 511-539.

Ginzburg, C. (2003). « L'historien et l'avocat du diable ». Entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal. Première partie. *Genèses*, *4(53),* 113-138.

Ginzburg, C. (2006). *Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri*. Feltrinelli.

Ginzburg, C. (2008). *Storia notturna. Una decifrazione del sabba.* Einaudi.

Ginzburg, C. (2011). *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*. Feltrinelli.

Ginzburg, C., & Poni, C. (1981). La microhistoire. *Le Débat*, *17*, 133-136.

Giordano, Y. (2003). Les spécificités des recherches qualitatives. In Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative* (p. 11-39). Éditions Management & Société.

Glardon, M.-J. (1984). *Les pauvres dans la ville. À la recherche des familles sous-prolétariennes à Genève.* Éditions d'en bas.

Glicenstein, J. (2009). *L'art : une histoire d'exposition.* Presses universitaires de France.

Goetschel, P., & Granger, C. (2011). « L'événement, c'est ce qui advient à ce qui est advenu… ». Entretien avec Pierre Laborie, *Sociétés & Représentations*, *32*, 167-181.

Goffman, E. (1961). *Asylums : Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Anchor Books/Doubleday.

Goffman, E. (1963). *Stigma.* Printice-Hall.

Gonseth, M.-O. (1984). Le miroir, le masque et l'écran. In J. Hainard, & R. Kaehr (éd.), *Objets prétextes, objets manipulés* (p. 13-26). Musée d'ethnographie de Neuchâtel.

Gonseth, M.-O. (2000). L'illusion muséale. In M.-O. Gonseth, J. Hainard, & R. Kaehr (éd.), *La grande illusion* (p. 155-164). Musée d'ethnographie de Neuchâtel.

Gonseth, M.-O. (2011). Le jeu du tandem : relation expographe/scénographe au musée d'Ethnographie de Neuchâtel. In M. Côté (dir.), *La fabrique du musée de sciences et sociétés* (p. 119-145). La Documentation française.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Einaudi.

Gramsci, A. (2017). *Odio gli indifferenti.* Chiarelettere editore srl.

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche et méthode*. Librairie Larousse.

Grendi, E. (1977). Seguitando una discussione. Micro-analisi e storia sociale. *Quaderni storici*, *12*, 506-520.

Grendi, E. (1996). Repenser la microhistoire ? In J. Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (p. 233-243). Gallimard

Grever, M., De Bruijn, P., & Van Boxtel, C. (2012). Negotiating Historical Distance : Or, How To Deal with the Past As a Foreign Country In Heritage Education. *Pedagogica Historica*, *48*, 873-887.

Gros, D. (1987). *Dissidents du quotidien. La scène alternative genevoise 1968-1987.* Éditions d'en bas.

Gros, D. (2004). Du désir de révolution à la dissidence. Constitution de la mouvance alternative genevoise et devenir de ses acteurs. *Équinoxe*, *24*, 31-42.

Grossetti M. (2000). Introduction : sciences et « demandes sociales » au tournant du siècle. *Sciences de la société*, *49*, 3-10.

Gruel, L., & De Queiroz, J.-M. (1987). Marginalité. *Sociétés. Revue des sciences humaines et sociales*, *12*, 4-6.

Gueslin, A. (1999). Introduction. In A. Gueslin & D. Kalifa (éd.), *Les exclus en Europe 1830-1930* (p. 9-18). Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.

Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, *71*, 77-88.

Hainard, J. (2007). Le trou : un concept utile pour penser les rapports entre objet et mémoire. In O. Debary, & L. Turgeon (dir.), *Objets & Mémoires* (p. 127-138). Éditions de la Maison des sciences de l'homme/Presses de l'Université Laval.

Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire.* Albin Michel.

Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective.* Albin Michel.

Hartog, F. (2012). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps.* Éditions du Seuil.

Hartog, F. (2018). L'histoire à venir ? In P. Boucheron, & F. Hartog, *L'histoire à venir* (p. 43-77). Anacharsis Éditions.

Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. ESF.

Heimberg, C. (2005). La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée. *Le cartable de Clio*, *5*, 44-55.

Heimberg, C. (2009). Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique. L'histoire scolaire en Suisse romande et ailleurs. In L. De Cock, & E. Picard (éd.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (p. 173-189). Agone.

Heimberg, C. (2012). Visiter Clio : pour une analyse didactique de récits museaux d'histoire. In F. Rousseau (dir.), *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles* (p. 17-51). Michel Houdiard Éditeur.

Heimberg, C. (2013). L'usage du pathos et les « leçons du passé » dans quelques musées de la résistance et de la déportation. In J. Mary, & F. Rousseau (dir.), *Entre histoires et mémoires. La guerre au musée. Essais de muséohistoire (2)* (p. 29-43). Michel Houdiard Éditeur.

Hirsch, S., & Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. In S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier, & D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 61-86). Groupe Fides Inc.

Hobsbawm, E. J. (1983). Introduction : Inventing traditions. In E. J. Hobsbawm, & T. Ranger, *The Invention of Traditions* (p. 1-14). Cambridge University Press.

Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance.* Gallimard.

Houtgraaf, D., & Negri, M. (2020). *Developing exhibitions. There is a method in this madness.* European Museum Academy & Waanders Publishers.

Hugo, V. (1863). *Les misérables*. Imprimerie typographique de A. Larpin.

Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking : Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, *45*, 110-144.

Idjéraoui-Ravez, L. (2012). *Le témoignage exposé. Du document à l'objet médiatique*. L'Harmattan.

Imbert, J. (1985). De l'institut, préface. In B. Lescaze (éd.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital Général à l'Hospice Général de Genève : 1835-1985* (p. VII-XI). Imprimerie Atar.

Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales.* Éditions du Seuil.

Jacobi, D. (1996). Les textes dans les musées des sciences et des techniques. In *La science en scène* (p. 325- 333). Presses de l'École normale supérieure.

Jacobi, D. (1999). *La communication scientifique. Discours, figures, modèles.* Presses universitaires de Grenoble.

Jacobi, D. (2005). Les faces cachées du point de vue dans les discours d'exposition. *La Lettre de l'OCIM, 100,* 44-53.

Jacobi, D. (2017). *Les musées sont-ils condamnés à séduire ? Et autres écrits muséologiques.* MkF éditions.

Jacobi, D., & Schiele, B. (1988). Ruptures et mutations. In D. Jacobi & B. Schiele, *Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance* (p. 278-284). Éditions Champ Vallon.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales.* Presses universitaires de France.

Julien-Casanova, F. (2006). Cent titres et plus… pour la même œuvre : une expérience de pensée. In B. Darras (dir.), *Images et sémiotique. Sémiotique pragmatique et cognitive* (p. 77-101). Publications de la Sorbonne.

Kalifa, D. (2000). Prisons à treize sous. Représentations de l'enfermement et imprimés de masse à la fin du XIX^{e} siècle. *Revue d'histoire du XIX^{e} siècle, 20/21.* https://doi.org/10.4000/rh19.216 (consulté le 18.09.2024).

Kalifa, D. (2005). *Crime et culture au XIX^{e} siècle.* Éditions Perrin.

Kalifa, D. (2013). *Les bas-fonds. Histoire d'un imaginaire.* Éditions du Seuil.

Kocheleff, T. (1997). La photographie et le pouvoir. Vue sur le *panopticon* de Foucault. In T. Lenain (dir.), *L'image. Deleuze, Foucault, Lyotard* (p. 127-151). Vrin.

Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire* (trad. par A. Escudier, D. Meur, M.-C. Hoock et J. Hoock). Gallimard/Éditions du Seuil.

Koselleck, R. (2016). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques* (trad. par J. Hoock et M.-L. Hoock). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Kühne P.-L.-V. (1911). *Considérations sur le certificat médical d'internement à Genève. Thèse présentée à la faculté de médecine de l'Université de Genève pour obtenir le grade de docteur en médecine.* Imprimerie Albert Kündig.

Laberge, D. (1987). Les différences illusoires. Jeux et enjeux de la spécialisation dans la gestion de la marginalité. *Sociétés. Revue des sciences humaines et sociales, 12,* 12-14.

Ladame, C. (1908, 5 mai). *Le rôle du travail dans le traitement des maladies mentales. Conférence faite à la IIIe Assemblée générale de la Société genevoise du Patronage des aliénés.*

Laé, J.-F. (2004). Bien boire. Lettres à la dérive. In A. Farge, J.-F. Laé, P. Cingolani, & F. Magloire, *Sans visages. L'impossible regard sur le pauvre* (p. 84-120). Bayard.

Lahire, B. (2019). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations.* La Découverte.

Langlois, S., & Gaudrealut, D. (2019). Représentations sociales de la pauvreté et des inégalités au Québec. *Recherches sociographiques, 60,* 429-458.

Lapaire, C. (1983). *Petit manuel de muséologie.* P. Haupt.

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire.* Presses universitaires du Septentrion.

Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation, 53,* 61-68.

Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir. In V. Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (p. 77-89). Presses universitaires de Rennes.

Laville, C. (2006). Historical Consciousness and Historical Education. In P. Seixas (éd.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 165-182). University of Toronto Press.

Le Bras, A. (2018). *Un enfant à l'asile. Vie de Paul Taesch (1874-1914).* CNRS Éditions.

Le Dantec-Lowry, H., Renault, M., Rossignol, M.-J., & Vermeren, P. (2018). Introduction. In H. Le Dantec-Lowry, M. Renault, M.-J. Rossignol, & P. Vermeren (dir.), *Histoire en marges. Les périphéries de l'histoire globale* (p. 7-21). Presses universitaires François-Rabelais.

Le Goff, J. (1979). Les marginaux dans l'occident médiéval. *Les marginaux et les exclus dans l'histoire. Cahiers Jussieu, 5*, 19-28.

Le Marec, J. (1996). Du visiteur interrogé… au porte-parole du public. *La Lettre de l'OCIM, 46*, 8-16.

Le Marec, J., & Chaumier, S. (2009). Évaluation muséale : Hermès ou les contraintes de la richesse. *La Lettre de l'OCIM, 126*, 7-14.

Lee, P. (2006). Understanding History. In P. Seixas (éd.), *Theorizing Historical Consciousness* (129-164). University of Toronto Press.

Leroy-Forgeot, F. (1997). *Histoire juridique de l'homosexualité en Europe.* Presses universitaires de France.

Leroy, A. (2011). Filmer la prison, filmer en prison. Les nouvelles représentations du monde carcéral dans le cinéma français. *Esprit, 371*, 18-29.

Lescaze, B. (1978). *Pauvres et bourgeois à Genève. La société genevoise d'utilité publique en son temps (1828-1978)*. Imprimerie Populaire, Arts graphiques.

Lescaze, B. (1985). Pouvoirs publics, charités privées. L'hôpital dans la cité au XVI[e] siècle. In B. Lescaze (éd.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital Général à l'Hospice Général de Genève : 1835-1985* (p. 49-68). Imprimerie Atar.

Letocha, L. (1992). L'exposition est-elle un langage ? In A. Viel, & C. De Guise (dir.), *Muséo-séduction, muséo-réflexion* (p. 29-39). Musée de la civilisation.

Létourneau J., & Moisan, S. (2006). Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory : A Case Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage. In P. Seixas (éd.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 110-128). University of Toronto Press.

Létourneau, J. (2016). Conclusion. In F. Lantheaume, & J. Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves* (p. 205-216). Presses universitaires de Lyon.

Levi, G. (1985). *L'eredità immateriale. Carriera di un esorcista nel Piemonte des seicento*. Einaudi.

Levi, G. (1992). On Microhistory. In P. Burke (éd.), *New Perspectives on Historical Writing* (p. 93-113). Polity Press.

Levi, G. (1996). Comportements, ressources, procès : avant la « révolution » de la consommation. In J. Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (p. 187-207). Gallimard.

London, J. (1903). *The People of the Abyss*. Macmillan.

Louis-Courvoisier, M. (1985). L'Hôpital Général et ses assistés (1535-1555). L'hôpital, ses responsables et ses pensionnaires. In B. Lescaze (éd.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital Général à l'Hospice Général de Genève : 1835-1985* (p. 21-44). Imprimerie Atar.

Louis-Courvoisier, M. (2000). *Soigner et consoler. La vie quotidienne dans un hôpital à la fin de l'Ancien Régime (Genève, 1750-1820)*. Georg Éditeur/Éditions Médecine et Hygiène.

Malagugini, M. (2008). *Allestire per comunicare. Spazi divulgativi e spazi persuasivi*. Edizioni Franco Angeli.

Mallet, E. (1838). *Rapport fait au Conseil Représentatif, le 15 janvier 1838 au nom de la commission nommée pour l'examen du projet de loi sur le Placement et la Surveillance des aliénés*. Imprimerie E. Pelletier.

Marche, G. (2002). Marginalité, exclusion, déviance. Tentative de conceptualisation sociologique. In H. Menegaldo (dir.), *Figures de la marge. Marginalisation et identité dans le monde contemporain* (p. 41-57). Presses universitaires de Rennes.

Mathevet, Y. (1998). L'accueil dans les musées. In M.-O. Debary, & J.-M. Tobelem, *Manuel de muséographie. Petit guide à l'usage des responsables de musée* (p. 255-263). Séguier.

Mattson, G. C. (2008). *Governing Loose Women : Rationalizing European Prostitution, 1998-2004*. Proquest Dissertations Publishing.

Mayer, H. (1994). *Les Marginaux. Femmes, juifs et homosexuels dans la littérature européenne* (trad. par L. Muhleisen, M. Jacob et P. Fanchini). Albin Michel.

Mazeau, G. (2020). *Histoire*. Anamosa.

Meier, C. (1994). Science et responsabilité de l'historien. *Diogène*, *168*, 27-42.

Meunier, A., Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2020). Les entretiens inductifs en muséologie. In M.-S. Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute. Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle* (p. 13-28). Presses de l'Université de Québec.

Milner, M. (2005). *L'envers du visible. Essai sur l'ombre*. Éditions du Seuil.

Mittendorf, E. (1888). *Les institutions philanthropiques genevoises. Leur origine, leur développement et leur état actuel*. Imprimerie Charles Schuchardt.

Moisan, S., Hirsch, S., Lefrançois, D., & Éthier, M.-A. (2022). Introduction. In S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier, & D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 18-28). Groupe Fides Inc.

Moscovici, S. (1993). Introductory address. *Papers on Socials Representations – Textes sur les Représentations sociales*, *2*, 160-170.

Mugny, G., Quiamzade, A., & Tafani, E. (2001). Dynamique représentationnelle et influence sociale. In P. Moliner (éd.), *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?* (p. 123-161). Presses universitaires de Grenoble.

Naville, E. (1841). *De l'ivrognerie dans le canton de Genève.* Ab. Cherbuliez et C°, Libraires.

Nietzsche, F. (1995 [1881]). *Aurore.* Librairie générale française.

Octobre, S. (2007). Connaître les populations et les publics. In J. Eidelman, M. Roustan, & B. Goldstein (dir.), *La place des publics. De l'usage des études et recherches par les musées* (p. 91-105). La Documentation française.

Odier, L., & Praz, A.-F. (2019). Introduction. Retrouver dans les archives la parole et le vécu des personnes internées. In A.-F. Praz, L. Odier, T. Huonker, L. Schneider, & M. Nardone, *« … Je vous fais une lettre ». Retrouver dans les archives la parole et le vécu des personnes internées* (p. 9-24). Chronos Verlag/Éditions Alphil/Edizioni Casagrande.

Oeser, A. (2010). *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne. Interprétations, appropriations et usages de l'histoire.* Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Offenstadt, N. (2020, 4 décembre). *Comment l'histoire peut nous aider individuellement et collectivement dans un monde qui a perdu ses repères* [Entretien]. Série « Prendre soin du monde », épisode 1, Rennes. https://podcast.ausha.co/prendre-soin-du-monde/comment-l-histoire-peut-elle-nous-aider-a-prendre-soin-du-monde-nicolas-offenstadt (consulté le 18.09.2024).

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Panagiotounakos, A. (2016). Les élèves face à l'histoire de l'immigration : entre jugements moraux et stéréotypes, quelle mise à distance du sens commun *? Questions Vives*, *26*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.2024 (consulté le 18.09.2024).

Panattoni, R. (2011). I volti della follia, come in una fotografia. In R. Panattoni (dir.), *Parole e immagini dal manicomio. Studi e materiali dalle cartelle cliniche tra Otto e Novecento* (p. 3-10). Bruno Mondadori.

Parfait, C., Le Dantec-Lowry, H., & Bourhis-Mariotti, C. (2017). *Writing History from the Margins. African Americans and The Quest for Freedom*. Routledge.

Park, R. E. (1987). The marginal man. *Sociétés. Revue des sciences humaines et sociales*, *12*, 3-4.

Paugam, S. (1996). Introduction. In S. Paugam (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs* (p. 7-19). La Découverte.

Paugam, S. (2008). Les formes de pauvreté en Europe. *Regards croisés sur l'économie*, *4*, 8-18.

Pekarik, A. J., & Schreiber, J. B. (2012). The power of expectation. *Curator : The Museum Journal*, *55*, 487-496.

Peker, J. (2021). Topologie des marges. Nourrir les larves de sang. *Ornicar ? Revue du champ freudien*, *55*, 68-79.

Perron, M. (1992). L'exposition comme milieu d'exploration. In A. Viel, & C. De Guise (dir.), *Muséo-séduction, muséo-réflexion* (p. 163-168). Musée de la civilisation et Service des parcs d'Environnement Canada.

Perrot, G. (1985). L'Hospice Général, institution genevoise d'action sociale. De 1869 à 1985. In B. Lescaze (éd.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital Général à l'Hospice Général de Genève : 1835-1985* (p. 383-396). Imprimerie Atar.

Perrot, M. (1998). *Les femmes ou les silences de l'histoire.* Flammarion.

Perrot, M. (2001). Introduction. In M. Perrot (éd.), *Les ombres de l'histoire. Crime et châtiment au XIX^e^ siècle* (p. 7-21). Flammarion.

Phillips, M. S. (2006). History, Memory, and Historical Distance. In P. Seixas (éd.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 86-102). University of Toronto Press.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, R. Mayer, & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin Éditeur.

Poli, M.-S. (1994). Dans l'exposition, ce qui est écrit. *La Lettre de l'OCIM*, *32*, 8-19.

Poli, M.-S. (2002). *Le texte au musée : une approche sémiotique*. L'Harmattan.

Poli, M.-S. (2003). L'exposition produit-elle du discours médiatique ? *Métamorphoses*, *9*, 34-39.

Poli, M.-S. (2010). Le texte dans l'exposition, un dispositif de tension permanente entre contrainte et créativité. *La Lettre de l'OCIM*, *132*, 8-13.

Poli, M.-S. (2013). Éducation et musée. *Culture & Musées* [Hors-série], 165-187.

Poli, M.-S. (2014). Avant-propos. In M.-S. Poli, & P. Ancel, *Exposer l'histoire contemporaine. Évaluation muséologique d'une exposition : spoliés ! L'« aryanisation » économique en France 1940-1944* (p. 7). La Documentation française.

Poli, M.-S. (2019). Exposer les sujets sensibles : comment et pour qui ? *La Lettre de l'OCIM*, *183*, 10-17.

Poli, M.-S. (2020a). Introduction. Approches qualitatives de l'expérience culturelle des publics de la culture. In M.-S. Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute. Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle* (p. 1-9). Presses de l'Université de Québec.

Poli, M.-S. (2020b). L'expérience culturelle de la visite d'expositions. Apports, discussions et perspectives méthodologiques. In M.-S. Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute. Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle* (p. 29-44). Presses de l'Université de Québec.

Poli, M.-S., & Ancel, P. (2014). *Exposer l'histoire contemporaine. Évaluation muséologique d'une exposition : spoliés ! L'« aryanisation » économique en France 1940-1944*. La Documentation française.

Pomian, K. (1987). *Collectionneurs, amateurs et curieux. Paris, Venise : XVI^e^-XVIII^e^ siècle.* Gallimard.

Pomian, K. (2013). Musées d'histoire : émotions, connaissances, idéologies. *Le Débat*, *5 (177)*, 47-58.

Portelli, A. (1985). *Biografia di una città. Storia e racconto : Terni 1830-1985*. Einaudi.

Porter, R. (1985). The Patient's View : Doing Medical History from Below. *Theory and Society*, *14*, 175-198.

Poulin, C., & Lévesque, M. (1995). Les représentations sociales des étiquettes associées à la maladie mentale. *Santé mentale au Québec*, *20*, 119-136.

Prost, A. (2010). *Douze leçons sur l'histoire* (2^e^ éd. revue et aug.). Éditions du Seuil.

Raphaël, F. (2008). Le juif comme paradigme de l'étranger dans l'œuvre de G. Simmel. *Sociétés*, *101*, 81-90.

Remark, H. (2014). Les expositions d'histoire comme constructions narratives. Essai de lecture d'espaces dédiés à l'histoire à l'aide d'outils narratologiques. *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, *6*, 55-67.

Reuter, Y. (éd.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e éd. actualisée). De Boeck Supérieur.

Revel, J. (1989). L'histoire au ras du sol (Présentation). In G. Levi, *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe siècle* (p. I-XXXIII). Gallimard.

Revel, J. (1996). Présentation. In J. Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (p. 7-14). Gallimard.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique. Tome 1.* Éditions du Seuil.

Riot-Sarcey, M. (2016). *Le procès de la liberté. Une histoire souterraine du XIXe siècle en France*. La Découverte.

Roehrich, A. W. (1898). *Du traitement par le lit chez les aliénés.* A. Maloine Éditeur.

Roth, R. (1977). Prison-modèle et prison symbole : l'exemple de Genève au XIXe siècle. *Déviance et Société*, *4*, 389-410.

Roth, R. (1981). *Pratiques pénitentiaires et théorie sociale. L'exemple de la prison de Genève (1825-1862)*. Librairie Droz.

Rothman, D. J. (1971). *The Discovery of the Asylum. Social Order and Disorder In the New Republic*. Little, Brown and Company.

Rousseau, F. (2012). Introduction. De l'esclavage à Hiroshima : la muséohistoire des passés douloureux de l'humanité… In F. Rousseau (dir.), *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles* (p. 5-13). Michel Houdiard Éditeur.

Rousseau, F. (2013). Introduction. La guerre au musée, les musées de guerre entre histoire et mémoires. In J. Mary, & F. Rousseau (dir.), *Entre histoires et mémoires. La guerre au musée. Essais de muséohistoire (2)* (p. 5-25). Michel Houdiard Éditeur.

Rousseau, M. (2012). Exhibition de la marginalité et déviance du discours : les récits de la prostituée des années 1880 en France et en Espagne. *Trans-*, *13*. https://doi.org/10.4000/trans.541 (consulté le 18.09.2024).

Roy, S. (1988). *Seuls dans la rue. Portraits d'hommes clochards.* Éditions Saint-Martin.

Roy, S. (2007). L'itinérance : visibilité et inexistence sociale. In V. Châtel, *L'inexistence sociale. Essai sur le déni de l'Autre* (p. 99-114). Academic Press Fribourg.

Rüsen, J. (1989). *Lebendige Geschicthe. Grundzüge einer Historik III. Formen und Funktionen des historichen Wissen.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory.* HSRC Publishers.

Rüsen, J. (2006). Historical Consciousness : Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (éd.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 63-85). University of Toronto Press.

Sander, D., & Varone, C. (2011). L'émotion a sa place dans toutes les expositions. *La Lettre de l'OCIM*, *134*, 22-28.

Savenije, G. M., & De Bruijn, P. (2017). Historical Empathy In a Museum : Uniting Contextualisation and Emotional Engagement. *International Journal of Heritage Studies*, *23*, 832-844.

Schmitt, J.-C. (1978). L'histoire des marginaux. In J. Le Goff (éd.), *La nouvelle histoire* (p. 344-369). Éditions de Retz.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter, *Didactique du français : état d'une discipline* (p. 47-62). Nathan.

Schreiber, J., Pekarik, A. J., Hanemann, N., Doering, Z., & Lee, A.-J. (2013). Understanding Visitor Engagement and Behaviors. *The Journal of Educational Research*, *106*, 462-468.

Schultheis, F. (2007). L'inexistence sociale : le refoulement collectif de la pauvreté comme forme ultime de l'exclusion sociale. In V. Châtel, *L'inexistence sociale. Essai sur le déni de l'Autre* (p. 125-131). Academic Press Fribourg.

Schwey, C., & Knöpfel, C. (2014) *Nouveau manuel sur la pauvreté en Suisse*. Caritas.

Seitz, C. (1985). *Tradition et modernisme. L'Hospice général de 1869 à 1985*. Hospice général. Institution genevoise d'action sociale.

Seixas, P. (2006). Introduction. In P. Seixas (éd.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 3-20). University of Toronto Press.

Seixas, P. (2012). Progress, Presence and Historical Consciousness : Confronting Past, Present and Future in Postmodern Time. *Pedagogica Historica*, *48*, 859-872.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historienne.* Groupe Modulo Inc.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears, & I. Wright (éd.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (p. 109-117). Pacific Educational Press.

Simmel, G. (1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung.* Verlag von Duncker & Humblot.

Smith, L., & Campbell, G. (2016). The Elephant In the Room : Heritage, Affect and Emotion. In W. Logan, M. N. Craith, & U. Kochel (dir.), *A Companion to Heritage Studies* (p. 443-459). Willey-Blackwell.

Sompairac, A. (2016). *Scénographie d'exposition. Six perspectives critiques*. Metis Presses.

Sompairac, A. (2020). *Espaces scénographiques. L'exposition comme expérience critique et sensible*. Metis Presses.

Sordet, Y. (2021). *Histoire du livre et de l'édition*. Albin Michel.

Sunier, S. (1997). Le scénario d'une exposition. *Publics et Musées*, *11-12*, 195-211.

Tabin, J.-P., Frauenfelder, A., Torgni, C., & Keller V. (2008). *Temps d'assistance. Le gouvernement des pauvres en Suisse romande depuis la fin du XIX^e^ siècle.* Éditions Antipodes.

Tafani, E., Mugny, G., & Bellon, S. (1999). Irréversibilité du changement et enjeux identitaires dans l'influence sociale sur une représentation sociale. *Psychologie et Société*, *1*, 73-104.

Tamagne, F. (2002). Genre et homosexualité : de l'influence des stéréotypes homophobes sur les représentations de l'homosexualité. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, *75*, 61-73.

Thévoz, M. (1984). Esthétique et/ou anesthésie muséographique. In J. Hainard, & R. Kaehr (éd.), *Objets prétextes, objets manipulés* (p. 167-182). Musée d'ethnographie de Neuchâtel.

Thomas-Machard, I. (1848). *Observations sur la prison pénitentiaire de Genève.* Imprimerie G. Eallot.

Tissot, C. (1846). *Des aliénés, coup d'œil sur la Loi du 5 février 1838, pour obtenir le grade de licence en droit*. Imprimerie d'E. Carey.

Tousseul, S. (2016). Petite histoire conceptuelle de l'homosexualité. *Psychologie clinique et projective*, *22*, 47-68.

Tutiaux-Guillon, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. *Le cartable de Clio*, *2*, 89-96.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.

Vanderstukken, O., Garay, D., Benbouriche, M., & Moustache, B. (2015). Professionnels de la psychiatrie et de la pénitentiaire, le poids des représentations sociales : penser une articulation sans collusion ni clivage. *L'information psychiatrique*, *91*, 767-686.

Varutti, M. (2020). L'émotion dans les expositions. *Culture & Musées*, *36*, 171-177.

Veron, E., & Levasseur, M. (1991). *Ethnographie de l'exposition*. BPI – Centre Georges Pompidou.

Vilatte, J.-C., & Schall, C. (2020). Analyse du rôle de la médiation sur l'expérience de visite d'une exposition par une démarche compréhensive et quasi expérimentale. In

M.-S. Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute. Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle* (p. 135-154). Presses de l'Université de Québec.

Vincent, B. (1979). Présentation. *Les marginaux et les exclus dans l'histoire. Cahiers Jussieu*, *5*, 7-15.

Vollaire, C. (2018). Howard Zinn, face au déni de l'histoire populaire. In H. Le Dantec-Lowry, M. Renault, M.-J. Rossignol, & P. Vermeren (dir.), *Histoire en marges. Les périphéries de l'histoire globale* (p. 125-148). Presses universitaires François-Rabelais.

Witcomb, A. (2020). Comprendre le rôle de l'affect dans la création d'une pédagogie critique pour les musées d'histoire. *Culture & Musées*, *36*, 137-167.

Zehnder, U. (1840). IV. Rapport sur les questions relatives au paupérisme et renfermant les principes généraux de l'assistance des pauvres, présenté à la Société suisse d'Utilité publique. In *Actes de la Société suisse d'Utilité publique, vingt-deuxième rapport, 1836* (p. 121-179). Imprimerie Ch. Gruaz.

Zurbruchen, W. (1977). *Prisons de Genève*. État de Genève.

Zurbruchen, W. (1985). L'Hôpital Général de Genève au temps de la Révolution et de l'Empire ou l'ère des tribulations. In B. Lescaze (éd.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital Général à l'Hospice Général de Genève : 1835-1985* (p. 295-325). Imprimerie Atar.

Annexes

Questionnaire élèves prévisite

Très prochainement, vous visiterez une exposition qui s'articule autour de populations marginalisées. Les questions suivantes permettent à l'organisateur de prendre connaissance de certaines de vos idées en lien avec les thématiques de l'exposition.

Vos réponses ne seront pas évaluées, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

- D'après vous, qui sont les personnes marginales dans la société d'aujourd'hui ?

  _____
  _____
  _____
  _____

- D'après vous, qui étaient les personnes marginales dans les sociétés du passé ?

  _____
  _____
  _____
  _____

Informations générales : Âge : _____ Sexe : _____

Questionnaire élèves postvisite

Vous avez récemment participé à la visite d'une exposition qui s'articulait autour de trois thématiques : paupérisme et question sociale, prison et criminalité, asile et aliénation. Cette exposition portait sur Genève pour la période allant des années 1820 aux années 1910 environ. Répondez aux questions suivantes en vous appuyant sur les éléments que vous avez retenus lors de la visite. Vos réponses ne seront pas évaluées, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

- D'après vous, quel est l'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société ?

- En quoi cela permet-il de mieux comprendre notre société ?

- Voyez-vous des liens, des ressemblances ou des différences entre le système pénitentiaire de hier et celui d'aujourd'hui ?

- Voyez-vous des liens, des ressemblances ou des différences entre l'asile d'aliénés de hier et la psychiatrie d'aujourd'hui ?

- Voyez-vous des liens, des ressemblances ou des différences entre le système d'assistance aux pauvres d'hier et celui d'aujourd'hui ?

- La visite a-t-elle modifié votre regard sur ces populations ? Justifiez votre réponse.

- Que retenez-vous de la visite de l'exposition ?

Informations générales : Âge : _____ Sexe : _____

Guide entretiens semi-directifs enseignant·es

1. Informations générales

- Quel est votre parcours de formation ?
- Combien d'années d'expérience dans l'enseignement de l'histoire avez-vous ?
- Quel âge avez-vous ?
- Quels domaines de l'histoire favorisez-vous ? Quelles approches favorisez-vous en histoire ? En lien avec quelles finalités ? (développement esprit critique, transmission de valeurs…)

2. L'enseignement des marges de la société et des groupes subalternes en histoire

- Dans quelle mesure intégrer l'histoire des marges dans l'enseignement peut-il enrichir la compréhension d'une société tant du passé que du présent ?
- Quelle place l'enseignement des formes de marginalités ou des groupes subalternes occupe-t-il dans votre enseignement ?
  - Quelles thématiques ?
  - Dans quels contextes et périodes ?
  - (Et la sorcellerie ?)
- Avez-vous déjà enseigné l'histoire de la criminalité et de la politique carcérale ?
  - Pourquoi ?
- Avez-vous déjà enseigné l'histoire de la pauvreté et de la question sociale ?
  - Pourquoi ?
- Avez-vous déjà enseigné l'histoire de l'asile et de l'aliénation ?
  - Pourquoi ?
- Quels obstacles, quels problèmes pose d'après vous l'enseignement de telles thématiques ?
- De quoi auriez-vous besoin comme ressources ?

3. L'exposition

- Avec quelle(s) classe(s) avez-vous visité l'exposition ?
- Qu'avez-vous pensé de l'exposition ?
- Dans quelle mesure une histoire des formes de marginalités et des groupes subalternes, telle qu'elle a été proposée dans cette exposition, a-t-elle suscité l'intérêt des élèves ? Quelles ont été leurs réactions ?

- Croyez-vous que ce travail sur le passé et l'histoire des formes de marginalité et des groupes subalternes a permis d'éveiller chez vos élèves une prise de distance, et une meilleure compréhension, par rapport à des phénomènes du présent ?
- Pensez-vous qu'ils aient perçu l'intérêt d'accéder au point de vue des personnes confrontées à ces politiques/institutions ?
- En quoi l'alternance du discours de propos provenant des élites ou des indigent·es, aliéné·es et criminel·les est-elle utile pour l'enseignement de l'histoire ?
- Cette mise en récit souhaitait promouvoir un questionnement chez l'élève et éviter une dimension prescriptive. Dans quelle mesure ces objectifs ont-ils été atteints ?
- Points forts et points faibles de cette exposition ?
- Quels doutes, quelles perplexités ?
- Quelles suggestions pour une autre fois ?

Table des matières

Remerciements 5

Sommaire 7

Préface – Apprendre à voir les invisibles d'une société 9
Références 14

Avant-propos 15

Introduction 19

Première partie
Du centre et de la marge en histoire ou la logique du discours 27

1 Programmation 31
Exposer 31
Idée et fondements du projet 31
L'intention : exposer en vue de produire un effet 35
Transmettre une histoire des marges ? 37
Le commissaire, les publics et la salle d'exposition 40
Le miroir des marges 43
Les marges et leur histoire 43
Une notion insaisissable ? 47
Un processus d'invisibilisation 51
Un changement de perspective 53
Les usages publics de l'histoire 56
Entre instrumentalisation et émancipation 56
L'histoire scolaire 60

2 Entrée et réécriture du savoir 65

Questions du présent et questions du passé 65
Les points de départ 65
La spécialisation institutionnelle à Genève : un projet de société 70
Détention 75
La naissance de la prison pénitentiaire 75
Par-delà les murs de l'institution 80
Des prisons de Genève 82
Aliénation 84
De la maison de la Discipline au château de Corsier 84
L'asile des Vernets 88
Les lois de 1838 et de 1895 92
Indigence 95
L'œuvre philanthropique et le paupérisme 95
L'Hospice général 99

Recherche et sélection du contenu exposable 102
Écrire une histoire 102
Le dépouillement des archives 105
Les ouvrages et le marché des livres rares 109
La transposition du savoir ou la mise en visibilité d'un monde submergé 111

Deuxième partie
La mise en exposition ou la logique du visuel et du spatial 115

3 Conception 119

Conceptualisation 120
Les bornes structurelles 120
La périodisation 122
La thématisation 123
L'échafaudage narratif 125
La polyphonie énonciative 125
Absence et présence 128
Le registre des objets 129
Les expôts comme vecteurs d'intelligibilité 129
Lettres et billets : témoins du passé 131
Ouvrages, mémoires, essais et codes de loi 145
Images et photographies 147
Exposer le témoignage 155

Scénarisation 160
Le scénario expographique : un travail d'écriture 160
La segmentation spatiale : l'ébauche d'un agencement panoptique 160
Du macro-discours aux unités de sens : les séquences discursives 168

4 Réalisation 173

Spatialisation 174
Esquisses et maquettes : une première projection scénographique 174
La scénographie 176
De l'accueil au tunnel : entrée et sortie du monde utopique 177
Matériaux, textures et architectures 181
Des emplacements chargés de signification 184

Symbolisation et codes de l'exposition 190
Les fonctionnements sémiotiques 190
L'opposition symbolique du haut et du bas 199
Médiation écrite et niveaux de textes 201
Titre et intitulés de l'exposition 204
Textes introductifs 206
Panneaux explicatifs et légendes 209

Troisième partie
La réception de l'exposition ou la logique gestuelle 213

5 Protocole d'enquête et d'analyse 217

La récolte de données 217
Les outils de collecte 217
Le matériel récolté 218
Les influences dans les discours : les limites du propos 218

La recherche des participant·es 220
Les enseignant·es 220
Les élèves 222

Processus d'analyse et présentation des matériaux 223
Une démarche qualitative 223
Les questionnaires adressés aux élèves 225
Les entretiens avec les enseignant·es 226

6 Temporalisation et lecture 229

Le point de vue des enseignant·es 229

Marginalités et public scolaire 229

Les obstacles propres à la thématique des marges 232

Les questionnaires prévisite 236

Sonder l'imaginaire social des élèves 236

Les femmes 240

Les « étrangers » 243

Les pauvres 245

Les minorités sexuelles et de genre 247

La visite 249

La visite guidée 249

La visite scolaire 252

L'exposition d'après les enseignant·es 255

Les questionnaires postvisite 259

Les temps de l'exposition et les représentations des élèves 259

D'après vous, quel est l'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société ? 262

Comprendre et connaître les conditions de vie de ces parties de la population 262

Mettre en perspective l'évolution de la société 268

Comparer présent et passé 270

Comprendre la société, ses limites de tolérance, ses raisons d'exclusion 273

En quoi cela permet-il de mieux comprendre notre société ? 275

Trois questions de confrontation, de comparaison, de rapprochement 281

Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre le système pénitentiaire d'hier et celui d'aujourd'hui ? 283

Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre l'asile d'aliénés d'hier et la psychiatrie d'aujourd'hui ? 286

Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre le système d'assistance aux pauvres d'hier et celui d'aujourd'hui ? 290

La visite a-t-elle modifié votre regard sur ces populations ? Justifiez votre réponse 294

Non 297

Oui 300

Que retenez-vous de l'exposition ? 303

La visite de l'exposition comme objet d'analyse 303

La substance de l'histoire 305

Lettres et témoignages 309

Émotion et cognition dans la rencontre avec l'histoire 311

Conclusion 319

Bibliographie 327

Annexes 343

Questionnaire élèves prévisite 343

Questionnaire élèves postvisite 344

Guide entretiens semi-directifs enseignant·es 345

Transmettre aux jeunes générations l'intérêt de se tourner vers l'histoire pour comprendre la société, tel est l'ambitieux projet que s'est fixé Federico Dotti. Dans une démarche résolument originale, au croisement de l'histoire et de la didactique, il a réalisé une exposition sur les marges dans la Genève du XIX[e] siècle, y a invité des publics scolaires, puis a recueilli les réflexions des élèves et de leurs enseignant·es sur leur expérience de visite. Cet ouvrage rend compte de cette triple opération, à la fois de recherche, de conception expographique et d'étude de la réception de l'histoire.

Le thème de l'exposition n'est évidemment pas anodin : la mise en scène des représentations des détenu·es, aliené·es et indigent·es ouvre une réflexion sur la fonction de l'histoire, sur la manière de la produire et de la transmettre. Au fil des pages, passé et présent sont ainsi mis en regard afin de sonder les aspects sous-jacents des mondes sociaux et de leurs imaginaires, aussi bien ceux d'hier que d'aujourd'hui.

Federico Dotti est docteur en sciences de l'éducation et chargé de cours à l'Université de Genève. Sa thèse doctorale explore les enjeux de la transmission d'une histoire des formes de marginalité. Dans ce cadre, il a conçu et réalisé l'exposition *Figures de l'ombre, histoires genevoises*. Ses centres d'intérêt portent sur l'histoire des domaines psychiatrique, carcéral et de l'assistance aux plus démuni·es, sur la transmission d'objets difficiles et sur l'expographie.

ISBN 978-2-88915-632-0

épistémé