

## **PARLER SUR LES ŒUVRES D'ART : UN GENRE SCOLARISÉ À LA CROISÉE DES ESPACES INSTITUTIONNELS ?**

Ana Dias-Chiaruttini

Université Côte d'Azur, INSPÉ, Unité de Recherche – LINE

Apprendre à parler sur les œuvres d'art est un objectif qui incombe aujourd'hui à l'école (Chabanne & Dufays, 2011). Il n'est pourtant pas tout à fait nouveau, de nombreux dispositifs ont tenté depuis les années 1970 de confronter les élèves à la fréquentation et à la réception des œuvres<sup>1</sup>. Toutefois, l'histoire des arts, apparue en 2008 au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOÉN désormais), est venue renforcer le dernier plan d'éducation artistique et culturelle (ÉAC) (BOÉN, 2013) qui a donné lieu au Parcours d'Éducation Artistique et Culturel (PÉAC).

J.-C. Chabanne (2017) dans un article paru dans le numéro 67 de la revue *Recherches*, intitulé, *Interdisciplinarités*, a dressé le panorama de cet enseignement complexe à saisir, parce qu'il se situe au croisement des

---

1. De nombreux plans et actions se sont succédé depuis la fin des années 1980 : classe d'initiation artistique et classe patrimoine (1989) ; Atelier de Pratiques Artistiques (1989), Des élèves à l'œuvre (1989) ; Espace Rencontre Œuvre d'Art (EROA) (1996) ; classe à pratiques artistiques et culturelles (PAC) (2001) ; Permis de muser/ée (2008).

disciplines. L'histoire des arts est présentée comme un enseignement interdegré (à travers tous les degrés d'enseignement), interdisciplinaire (ou la croisée des disciplines), et interinstitutionnel puisqu'il invite à des rencontres entre l'institution scolaire et les institutions culturelles et artistiques (dont le théâtre, le cinéma, le musée, etc.). Pour ce chercheur, l'histoire des arts est une pseudo discipline à laquelle les autres disciplines peuvent contribuer dans une approche interdidactique (Chabanne, 2013a, 2013b). Je considère pour ma part que c'est au sein de chaque discipline que cet enseignement se reconfigure et que parfois il peut prendre la forme de projets qui font dialoguer des disciplines différentes. Ainsi la discipline française intègre de nouveaux contenus ou recompose des contenus sous l'influence de cet enseignement. Ces recompositions peuvent être analysées à travers les discours qui portent les contenus enseignés. Cela signifie que l'émergence de l'histoire des arts a possiblement fait évoluer les modalités de lecture des œuvres d'art en classe de français et que par conséquent le discours évolue lui aussi.

C'est dans ce cadre que la réflexion présentée se développe. Elle se situe en didactique du français et confronte des séances de lecture d'œuvre d'art que les enseignants déclarent mener dans le cadre de l'histoire des arts en lien avec l'enseignement du français (plus précisément celui de la littérature) et des situations de visite scolaire au musée d'art. Elle répond à la question suivante : comment les élèves apprennent à parler des œuvres d'art ?

Je m'appuie sur deux corpus de données : d'une part trois visites scolaires observées au musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut de Villeneuve-d'Ascq (le LaM)<sup>2</sup> et trois situations de lecture de tableau observées en classe de français (une en classe de CM2 – 11 ans et les deux autres en classe de troisième – 15 ans), et d'autre part 326 questionnaires<sup>3</sup> renseignés par des élèves de dix-sept classes – sept au collège (6<sup>e</sup> – 12 ans et 3<sup>e</sup> – 15 ans) et dix de l'école élémentaire (CM1 – 10 ans et CM2 – 11 ans). Il m'arrive de faire allusion à des discours tenus par des enseignants qui ont été recueillis lors d'une enquête par questionnaire (entre 2015-2016) sur leurs pratiques professionnelles de visites muséales. Mais ce corpus (de 176 questionnaires) n'est pas exploité dans cet article en dehors de quelques références pour expliciter certaines analyses avancées.

- 
2. Il s'agit de visites scolaires guidées qui sont les plus nombreuses dans ce contexte de visite en France mais aussi dans ce musée. Les enseignants français peuvent pratiquer des visites libres, mais elles sont beaucoup plus rares. Dans d'autres pays, les visites libres n'existent pas. Au Canada, par exemple, les musées prennent tout en charge et ont leurs propres visées pédagogiques.
  3. Les questions qui le composent figurent en annexe.

L'étude porte sur les discours qui permettent de reconstruire la réception qui est faite d'une œuvre (au sens large) lors de deux situations didactiques contrastées : au musée et/ou en classe de français. Par conséquent, ce que je cherche à identifier c'est le genre du discours (Bakhtine, 1984) qui caractérise ces situations de réception<sup>4</sup>. Cela permet d'éclairer les contenus en jeu et les discours qui les soutiennent. La lecture de l'œuvre d'art, quel que soit le contexte de réception, mobilise-t-elle un genre du discours identique ? Sommes-nous en présence d'un genre disciplinaire, d'un genre extrascolaire ou encore d'un genre scolarisé ? Qu'est-ce que ces catégories de genres éclairent du discours sur les œuvres ? De la classe au musée, est-ce le même genre du discours qui construit la réception de l'œuvre ?

Pour avancer des éléments de réponse à ces questions, la réflexion s'organise en trois étapes. Je fais le choix de présenter tout d'abord ce qui caractérise le discours sur les œuvres d'art en classe et au musée, ce qui les rapproche et ce qui les différencie. À partir de ces éléments d'analyse, j'expliciterai le choix des outils retenus à savoir les notions de genre disciplinaire, extrascolaire et scolarisé qui permettent en partie de catégoriser les discours étudiés. Je pourrais alors caractériser le genre du discours au musée et celui qui s'élabore en classe. Ce choix d'écriture tient au fait que je ne pose pas un cadre théorique en amont qui détermine l'analyse des données, mais que les données telles qu'elles sont construites me semblent analysables par la notion de genre qui, à mon sens – mais c'est soumis à discussion – permet d'approcher ce qui s'enseigne et, un tant soit peu, ce qui peut être appris dans les situations observées. La question est de savoir quelle catégorie de genre est la plus pertinente pour éclairer ce qui est observé.

## 1. QU'EST-CE QUI CARACTÉRISE LE DISCOURS SUR L'ŒUVRE ?

Comme je viens de le préciser, avant de caractériser le discours comme genre et de tenter de comprendre quelle catégorie du genre est la plus pertinente pour rendre compte de ce qui est enseigné ou médié sur l'œuvre, je présente une première analyse pragmatique du discours dans les situations observées en classe et au musée.

---

4. Ce que je nomme ici *situation de réception* ce sont des *situations didactiques* analysées comme des communautés *discursives* (Maingueneau, 2002 ; Jaubert, Rebière & Bernié, 2003) pour identifier ce que les élèves font, disent et peuvent apprendre.

## 1.1. Une grande proximité entre les deux institutions

Les premières analyses du discours des observations de visites scolaires guidées ont éclairé une très grande proximité entre le discours qui s'élabore au musée et en classe sur les œuvres. Cette proximité est un résultat de recherche qui relève d'une construction méthodologique et des choix d'analyse. La proximité repose sur un schéma de communication qui varie peu d'une institution à l'autre : le silence est sans cesse demandé aux élèves, au musée comme en classe on attend d'eux qu'ils demeurent assis, se tiennent bien, laissent les autres voir ou entendre, lèvent la main pour répondre aux questions posées. Dans l'extrait suivant, l'accueil au musée montre que le guide s'adresse plus à des élèves qu'à des visiteurs :

Gestes et mouvements des élèves	Interaction au musée
Les élèves sont assis à terre. Les adultes (enseignants et autres accompagnateurs) debout derrière eux. Le guide est assis à terre avec eux	G : Ici / <sup>s</sup> si l'on veut parler + si l'on veut dire des choses / on lève le doigt ++ je veux que tout le monde soit en tailleur les fesses par terre
Les élèves qui n'étaient pas encore assis en tailleur le font	G : Si vous vous mettez accroupis ++ les copains derrière ne vont pas voir
Un élève lève le doigt	G : Mais je n'ai pas encore posé de questions

### *Accueil au musée (classe de CM2 – 11 ans)*

Le questionnement en classe comme au musée suit un ordre précis : nommer un élément du tableau ; le décrire ; mettre en relation des éléments décrits ; interpréter (et parfois, exprimer des impressions). Guides et enseignants saisissent un élément de réponse des élèves qu'ils estiment intéressant pour poursuivre le discours sur l'œuvre. Ainsi en classe comme au musée on observe des processus de reformulation et d'étayage des propos des élèves (pourquoi, tu dis que c'est un ancien train ?/la présence des anges, ce n'est pas une référence banale), notamment en termes de justification de la proposition (si c'est un ancien train ?/est-ce que les anges ont l'air particulièrement affolés ?) :

---

5. J'utilise les normes de transcription de l'oral en référence aux travaux de Robert Vion (1992) : (/ + ++ désignant des pauses plus ou moins longues ; ::: désignant le prolongement de la syllabe). En revanche, je conserve des marqueurs d'intonation de la norme écrite pour simplifier la lecture que sont les points d'interrogations et d'exclamation. E désigne un élève, Es plusieurs élèves ; M, le maître et G le guide ou l'animateur du musée.

Interactions au musée au sujet de l'œuvre de F. Léger, <i>Femme couchée</i> .	Interactions en classe au sujet de l'œuvre de P. P. Rubens, <i>L'Enlèvement d'Europe</i> .
<p>E : c'est un ancien train  G : <b>pourquoi tu dis que c'est un ancien train ?</b>  E : parce qu'on voit le pot et que ça fait de la fumée  G : ce n'est pas un pot ++ <b>c'est quoi ?</b>  E : une usine  G : <b>si c'est un ancien train ?</b>  E : une cheminée  G : une cheminée ++ regardez il y a les wagons qui se promènent + le train fait comme un huit et sort du tableau++devant, il y a là ?  E : locomotive  G : <b>locomotive + qui est en train de cracher sa fumée + et ce train il se promène peut-être dans un paysage + je vous disais qu'on allait parler d'architeCTURE et de paysage + qu'est-ce qu'on peut voir dans ce paysage + vu du ciel ?</b></p>	<p>E : je vois des anges  M : la présence des anges <b>ce n'est pas une référence banale ++</b>  E : ils essaient de sauver Europe  M : ça peut être une interprétation++<b>qu'en pensez-vous les autres ?</b>  E : (silence)  M : <b>est-ce que les anges ont l'air particulièrement affolés ?</b>  E : non ++ c'est pour le mariage peut-être ++ parce que Zeus a épousé Europe  M : ah :::  E : je sais pas si c'est ça ++ les anges  M : <b>on sait pas, mais on peut interpréter des choses</b></p>

*Comparaison interactions au musée et en classe  
(classes de CM2 – 11 ans)*

Le guide cherche ainsi à faire identifier, à faire voir le train qui est ancien, qui symbolise ainsi la révolution industrielle qui a inspiré Léger, le peintre du tableau. De même l'enseignante souhaite amener les élèves à percevoir l'importance de la présence des anges dans cette peinture de *L'Enlèvement d'Europe* de Rubens qui contraste avec d'autres tableaux que les élèves ont vus où la violence du rapt était davantage mise en valeur.

Par ailleurs, les guides comme les enseignants observés prennent en charge la clôture de la discussion. Ils sont maîtres du temps. La gestion de la temporalité est une grande contrainte des deux situations. Elle peut même se cristalliser au musée puisque les visites s'enchaînent et que le moindre retard empiète sur la visite d'autres classes et les réduit.

Interactions au musée au sujet de l'œuvre de Daniel Buren, <i>Les Trois Cabanes éclatées en une</i> .	Interactions en classe au sujet de l'œuvre de P. P. Rubens, <i>L'Enlèvement d'Europe</i> .
<p>G : alors / on va aller travailler à l'atelier et ça va être à vous de travailler maintenant  [...]  G : on va regarder sur la petite étiquette // je ne saurais pas te dire</p>	<p>M : Qu'est-ce que vous pensez de ce tableau ? et comparez-le-moi avec les autres  E : ben celui-là ++ on ne voit pas du coup que c'est un enlèvement  M : AH:::</p>

<p><b>E : on a fini la visite ?</b>  <b>G : oui, parce que maintenant c'est à vous de travailler +++ on va aller dans l'atelier</b></p>	<p>E : que les autres on voit  <b>M : ben écoute // je trouve que la remarque que tu viens de faire va être la bonne conclusion [...] on peut voir que ce n'est pas vraiment un enlèvement vu qu'il n'y a pas cette notion de brutalité / de terreur / on est plutôt dans la représentation de la douceur / de quelque chose qui est serein / d'accord ?</b></p>
---	--

***Comparaison interactions au musée et en classe  
(classes de CM2 – 11 ans)***

Si la lecture est soumise aux contraintes temporelles des deux institutions, il faut noter que la durée consacrée à la lecture d'un seul tableau est plus longue en classe qu'au musée. Les élèves sont face à un tableau entre 8 et 10 minutes au musée ; en classe, la lecture du tableau occupe la séance entière (entre 40 ou 50 minutes) ou la moitié de celle-ci. Il faut ainsi tenir compte que la lecture des tableaux au musée s'inscrit dans un parcours de visite d'une exposition (au sein d'un cheminement muséographique qui construit le sens d'une exposition) et concerne rarement un seul tableau. La visite dure en général une heure et peut être suivie d'un atelier. En classe, la lecture du tableau s'inscrit dans une séquence, dans un projet qui se déploie sur plusieurs séances et plusieurs semaines en général.

Les éléments du discours relevés permettent d'éclairer la forme scolaire des visites muséales (Dias-Chiaruttini, 2017). D'autant qu'au schéma de la communication et à la gestion des interactions, le guide peut également mobiliser des savoirs qui se réfèrent à la sphère scolaire.

**1.2. Des références aux savoirs scolaires**

Le discours des guides peut en effet être ponctué de références explicites à l'école et notamment aux savoirs disciplinaires.

Ainsi avec des élèves de petite section maternelle (3-4 ans) pour décrire le tableau de Joan Miró, *Peinture*, 1933, le guide recourt à la reconnaissance de formes géométriques et pour cela il réactive la mémoire des élèves sur ce qu'il présuppose qu'ils ont pu apprendre à l'école.

G : est-ce vous avez appris les formes à l'école ?

Es : non

G : non / personne n'a appris les formes ? si je vous montre les formes ? si je vous montre cette forme-là ?

Es : un carré

G : ah un carré ++ vous voyez bien que vous les connaissez + un carré un peu biscornu ++ et ça ?

### *Interactions au musée (classe GS maternelle – élèves de 3-4 ans)*

Selon les guides, les références aux contenus scolaires et disciplinaires peuvent varier. Ainsi au LaM, nous relevons dans les propos des guides des références explicites à des savoirs qui peuvent ou qui sont associés à la discipline scolaire *mathématiques*, et cela, quel que soit l'âge des élèves (GS et CM2). Est-ce une spécificité des discours de réception de l'art contemporain ? La composition des œuvres invite-t-elle à mobiliser des connaissances mathématiques ? L'analyse des discours n'invite pas à de telles interprétations. Tout d'abord lors de visites non scolaires (accueillant des publics adultes) les formes géométriques ne sont pas l'élément qui structure le discours ou l'introduit. Beaucoup d'autres connaissances culturelles des publics sont mobilisées, notamment le mouvement artistique, la place de l'œuvre dans le parcours de l'artiste. Ensuite, la référence aux connaissances mathématiques lors des visites scolaires se limite à nommer des formes, les notions mathématiques ne sont pas explicitées pour elles-mêmes. Le carré est dit « biscornu », sans qu'il soit rappelé ce qu'est un carré et quelle propriété ne serait pas respectée pour qu'il devienne « biscornu ». Cette référence culturelle (qui renvoie à un découpage scolaire et disciplinaire) me paraît davantage être une façon d'accueillir le sujet élève en contextualisant la visite. Les formes géométriques ne servent qu'à nommer ce que représente le tableau auprès d'un public scolaire. C'est davantage un travail sur le vocabulaire qui est visé (Dias-Chiaruttini & Cohen-Azria, 2020). Pour lire une œuvre, il faut un vocabulaire pour dire ce que l'on y voit, y perçoit. Le guide mobilise un lexique dont il fait l'hypothèse qu'il est connu des élèves et en lien avec leur statut d'élèves.

Nous pouvons observer le même processus lors d'une autre visite avec des élèves plus grands (âgés de 11 ans) où le terme « symétrie » (très clairement associé au champ des mathématiques dans le discours du guide) permet de construire l'impression d'équilibre que révèle le tableau d'Augustin Lesage, *L'Esprit de la pyramide*, 1926.

G : si on parle de mathématiques ++++ on va faire un petit peu de mathématiques

Es : Oh / non:::

G : si on fait une ligne imaginaire au niveau du tableau / qu'est-ce qu'il se passe ?

E : « ça coupe »

[...]

G : ça fait la symétrie / comme dans un miroir ++ tous les tableaux de cette pièce sont symétriques++à quoi ça sert de faire une symétrie ? qu'est-ce que vous connaissez de symétrie ?

### *Interactions au musée (élèves de CM2 – 11 ans)*

Au LaM, les mathématiques constituent un réservoir de mots pour entrer dans la description de l'œuvre, une entrée dans le tableau sensée intéresser les élèves qui visitent. Toutes les disciplines scolaires ne sont pas mobilisées aussi explicitement dans le discours du guide. Lorsqu'il mobilise des savoirs qui pourraient être référés aux arts plastiques tels que les lignes, les couleurs, les couleurs primaires, il ne désigne pas la discipline scolaire. Il en est de même lorsqu'il raconte l'histoire d'un artiste ou encore lorsqu'il situe une œuvre dans son contexte historique. On peut avancer que les disciplines scolaires ne sont pas convoquées en fonction des découpages du monde qu'elles proposent et qui pourraient nourrir un discours sur l'œuvre. À travers les visites scolaires observées, un schéma semble s'imposer : questionner les élèves sur ce qu'ils voient, décrire ce qui est vu et ensuite tisser des liens entre ces éléments descriptifs pour construire l'interprétation de l'œuvre. Convoquer les connaissances qui relèvent explicitement des mathématiques est une façon d'accueillir le sujet élève que le parcours de visite transforme peu à peu (ou pas) en visiteur. Dans les situations de visites scolaires observées, le guide n'accueille pas des visiteurs mais des élèves qui visitent. Ainsi, il peut manifester de l'étonnement lorsqu'un élève donne une bonne réponse : « tu es déjà venu ? » « tu connais cette œuvre ? » Les références à l'école et aux savoirs disciplinaires (dont les guides cherchent pourtant à se démarquer en affirmant que le musée n'est pas l'école) sont des bornes de la visite scolaire et répondent à des enjeux tant scolaires que muséaux.

Les élèves de leur côté n'associent pas la visite scolaire dans un musée d'art aux mathématiques. Quand la visite scolaire les emmène dans un musée d'art, ils déclarent majoritairement que celle-ci complète des connaissances liées à l'histoire des arts, aux arts plastiques ou visuels ou encore à l'histoire (Dias-Chiaruttini, Cohen-Azria, Souplet, 2017). Les résultats aux questionnaires diffusés ne varient pas, quel que soit

l'enseignant qui accompagne la visite ou le projet d'enseignement et apprentissage qui motive la visite.

Le guide peut par ailleurs convoquer d'autres éléments culturels qui se réfèrent au musée. Dans ce cas la visite et la lecture des œuvres sont envisagées autrement. Ainsi, un guide observé annonce aux élèves de CE2-CM1 (9-10 ans) que la prochaine fois qu'ils viendront au musée, il leur présentera d'autres œuvres et surtout qu'un musée n'est pas un lieu d'exposition figé, mais un espace dynamique :

G : (...) ça change tout le temps regarde la semaine passée c'était pas encore mis et maintenant c'est comme ça + la semaine passée les œuvres étaient dans une autre salle + donc + forcément + quand ça c'est en face de ça (indique deux tableaux se faisant face dans la salle) je vais parler autrement + vous trouvez pas des ressemblances ?

### *Accueil au musée (élèves 9-10 ans)*

Dans cet extrait, c'est davantage le visiteur qui est accueilli par le guide et ce sont les élèves qui conservent des modalités de prises de parole (lever la main) qui se réfèrent à la sphère scolaire. Le discours sur l'œuvre reste sous la responsabilité du guide, la disposition des œuvres l'amène à « parler autrement » de celles-ci. C'est particulièrement intéressant, puisque dans cette situation les élèves sont face à un discours du guide qui s'appuie sur le texte de la muséographie de l'exposition en cours. Lors d'autres visites, ce discours muséographique et expo-graphique est totalement évacué des propos du guide qui choisit des œuvres et reconstruit un parcours adapté à la situation de visite scolaire en s'adaptant à l'âge des élèves et à l'effectif du groupe classe.

Qu'éclairent ces discours sur les œuvres d'art élaborés dans les situations didactiques observées en classe et au musée ? Un schéma de la communication qui varie peu entre la classe et le musée ; des références aux savoirs pour construire la réception de l'œuvre qui circulent d'une institution à l'autre ; une structuration de la lecture de l'œuvre : description d'éléments ; mise en relation des éléments décrits ; et interprétation du message de l'œuvre ou de l'intention de l'artiste. Mais chacun de ces discours se spécifie aussi en classe de français et au musée. Ainsi ces discours se formalisent au croisement des deux institutions. Le contexte scolaire influence le discours sur les œuvres lors de la visite scolaire, d'où la question : au musée ce discours relève-t-il d'un genre disciplinaire, d'un genre extrascolaire ou d'un genre scolarisé ? En classe, s'agit-il du même genre ?

## 2. LA VISITE SCOLAIRE : UN GENRE SCOLARISÉ ?

Pour traiter cette question, je propose d'éclairer les différentes catégories de genres afin de saisir ce qu'elles peuvent apporter à l'analyse effectuée.

### 2.1 Genre du discours

L'usage que je fais de la notion de genre en didactique du français se réfère au genre du discours développé dans les travaux de Volochinov et de Bakhtine (1984)<sup>6</sup>. Je retiens trois caractéristiques de cette approche. Tout d'abord le genre du discours est historiquement et socioculturellement situé, ainsi le genre évolue selon les époques et il se réfère à l'institution où il se développe ; deuxièmement, le genre du discours se caractérise par le processus de transmutation des genres, ce qui permet de comprendre la façon dont les genres émergent, se transforment, résistent ou fusionnent<sup>7</sup> ; enfin le genre est associé à un style, il n'existe que parce qu'il est mis en pratique. Le style éclaire les variations singulières de chaque mise en œuvre du genre du discours.

Notons que le processus de transmutation se différencie de celui de sédimentation que les collègues genevois (notamment, Schneuwly, Dolz, 2007) ont particulièrement éclairé. La sédimentation éclaire les superpositions de l'évolution d'un genre dans le processus de scolarisation. Alors que la transmutation chez Bakhtine rend compte des évolutions, les résistances quand le genre passe d'un usage premier à un usage second (ce qu'il nomme la secondarisation). Pour moi, cette notion permet d'analyser un processus de transformation des objets (autrement dit des discours qui les portent) qui sont enseignés et de leurs contenus dans la configuration d'un nouvel objet (les contenus se reconfigurent d'un objet à l'autre). En didactique du français, lors de mes précédents travaux sur le débat interprétatif, j'ai surtout étudié la façon dont les genres de la métatextualité (du discours sur les textes littéraires, soit les discussions, les questionnaires, les commentaires, etc.) venaient en appui aux nouveaux genres (notamment le débat interprétatif), se transformaient ou au contraire résistaient et évoluaient autrement. Le débat interprétatif a absorbé des pratiques déjà-là, il en a amené de nouvelles, mais des pratiques antérieures (comme le

---

6. Bronckart et Bota (2011) ont reconstruit les apports des travaux de Volochinov dans les œuvres de Bakhtine.

7. Cela m'avait permis dans le cadre du débat interprétatif de montrer que celui-ci absorbait des genres de la métatextualité existants qui se transformaient. Ainsi le questionnaire de lecture auquel l'approche du débat interprétatif s'opposait s'est retrouvé dans les pratiques enseignantes associé et transformé pour permettre des discussions sur le sens du texte.

questionnaire de lecture ou le cours dialogué, etc.) poursuivent leur évolution, transformées ou non par le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015).

## 2.2 Genre disciplinaire ou scolaire ?

La conception que je développe de la notion de genre disciplinaire se construit au croisement de deux approches, comme je l'ai rapidement suggéré en introduction. Tout d'abord celle de l'équipe Théodile, dont j'ai été membre pendant de très longues années, en lien avec la notion de configuration disciplinaire (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007). Ainsi, un genre disciplinaire émerge dans une configuration singulière d'une discipline scolaire, qui rend son émergence possible. Au gré des configurations disciplinaires les genres disparaissent, transmutent, fusionnent. Secondement, la notion de genre disciplinaire se réfère aussi à celle de communauté discursive, tel que l'équipe bordelaise a pu la formaliser (Jaubert, Rebière & Bernier, 2003). Cela permet de reconstruire les performances des élèves, à savoir la façon dont au sein d'un genre disciplinaire ces derniers apprennent à penser, à parler et à agir.

Schneuwly et Dolz (1998) ne distinguent pas genre scolaire et genre disciplinaire, tout comme Dupont qui analyse le débat littéraire comme un genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016, *cf.* Dupont & Grandaty, ici même) alors qu'au sein de l'équipe Théodile, Reuter (2007) et Delcambre (2007) proposent de différencier le genre disciplinaire (qui se réfère à une discipline singulière, telles les variations entre dissertation littéraire, philosophique, et historique), du genre scolaire (les appréciations sur les bulletins trimestriels, les consignes de travail dans les cahiers de textes...) et du genre pédagogique qui désigne : « les rituels du matin à l'école maternelle, les exposés, les comptes rendus des travaux de groupe, mais aussi le débat<sup>8</sup>... ». Ces catégories éclairent l'outillage nécessaire aux chercheurs pour analyser les discours au sein des disciplines, de l'école et les variations qu'ils interrogent. Construire le débat comme un genre formel de l'oral (Schneuwly & Dolz, 1998), comme un genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016) ou encore comme un genre disciplinaire (Dias-Chiaruttini, 2015) permet d'étudier le même objet sous des questionnements sensiblement différents. Cela ne construit pas des oppositions, mais cela montre la variété des approches didactiques et des questions de recherche des didacticiens.

---

8. Il est très intéressant de voir que le débat peut tantôt être analysé comme un genre pédagogique ou disciplinaire : dans les deux cas ce qui est observé du genre diffère et son statut ainsi que ses pratiques et les objectifs visés.

Aucune de ces catégories du genre ne permet d'analyser ce que j'observe au musée. Bien qu'il y ait des références à des savoirs scolaires, le genre du discours n'est pas empreint d'une dimension disciplinaire et ne s'inscrit dans l'histoire d'aucune discipline scolaire.

### 2.3 Genre extrascolaire ou genre scolarisé ?

Boré (2007) rappelle que le genre extrascolaire apparaît dans divers travaux en didactique, en particulier chez Dolz et Schneuwly (1998) comme une variante « de genre "d'origines" » La notion renvoie au débat citoyen, à l'interview, etc., et désigne ainsi des genres qui se développent en dehors de la sphère scolaire et sans lien à priori avec elle, ou des liens qu'il faut toujours interrogés (Reuter, 2007). La notion s'avère néanmoins pertinente pour comprendre les pratiques sociales de référence auxquelles la formalisation d'un genre disciplinaire ou scolaire pourrait éventuellement se référer. Le discours de médiation sur les œuvres d'art au musée est un genre social avec ses codes qui se développe hors de la sphère scolaire. On peut tout à fait en suivant les travaux cités précédemment le considérer comme un genre extrascolaire.

Toutefois, dans le cadre de la visite scolaire au musée, l'analyse du discours montre que la situation se construit au croisement de l'institution scolaire et muséale. Par conséquent, c'est la notion de genre scolarisé (Schneuwly et Dolz, 1998) qui me semble la plus pertinente pour éclairer ce que j'observe lors de la visite scolaire au musée. Le genre scolarisé pour ces auteurs est un genre social qui « entre » à l'école, il s'agit d'un genre qui traverse les sphères sociales et se scolarisent. Ici, la visite scolaire est un genre social qui se formalise au sein des médiations culturelles et muséales qui emprunte à la sphère scolaire des éléments caractéristiques que j'ai cités *supra*. Ainsi la visite scolaire apparaît comme une visite au musée qui se scolarise. La scolarisation des musées de sciences notamment a déjà fait l'objet de travaux très intéressants (Cohen, Girault, 1999). L'école n'est pas le seul lieu de scolarisation et la forme scolaire (entendons ici, le schéma de la communication, les découpages disciplinaires, la constitution du sujet didactique en tant qu'il est élève ou visiteur, etc.) envahit d'autres institutions pour accueillir des publics scolaires (cf. le numéro 57 de *Recherches sur l'extrascolaire à l'école*). En conséquence, la situation didactique qu'est une visite scolaire au musée (en tant que visite guidée) peut être analysée comme un *genre scolarisé de la médiation muséale* (Dias-Chiaruttini, 2019b).

De mon point de vue, la notion permet de caractériser la situation de visite et de réception de l'œuvre au musée : les dimensions *élève* et *visiteur* sont en tension et caractérisent le sujet didactique de cette situation didactique. Il s'agit en fait d'un dialogue ou polylogue géré par le guide ou

l'enseignant (dans certaines situations, l'enseignant est impliqué ou s'implique dans les échanges avec le guide, mais dans tous les cas, en France, il est toujours un acteur de la situation didactique). Aucune interaction entre élèves n'est observée, ou alors ces interactions ont lieu en dehors des sollicitations du guide ou de l'enseignant. Il est possible d'observer des élèves qui restent devant une œuvre, ou reviennent, ou se retournent tout en avançant avec le groupe classe. Les modes de questionnements du guide sont très proches de ceux de l'enseignant comme je l'ai indiqué *supra*. De plus, les guides réinjectent comme nous l'avons vu *supra*, des références aux découpages disciplinaires de l'école. La notion de genre scolarisé de la médiation muséale éclaire ainsi comment un genre extrascolaire (discours sur les œuvres d'art hors de l'école) se scolarise et caractérise la visite scolaire. Reste à savoir si ce que j'observe en classe de français est spécifique et pourrait caractériser une disciplinarisation de ce genre scolarisé au musée.

### **3. SPÉCIFICITÉ DU DISCOURS SUR L'ŒUVRE D'ART EN COURS DE FRANÇAIS-LITTÉRATURE ?**

L'hypothèse majeure de mon travail est la variation d'une institution à l'autre et d'une discipline à l'autre. Dans le cadre de cet écrit, j'ai montré que les variations institutionnelles souvent posées dans les travaux (Jacobi, Coppey 1995 ; Caillet et Coppey (1992) comme allant de soi ne sont pas aussi simples qu'il pourrait paraître. La visite scolaire se situe dans un continuum didactique (Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, 2014) où des éléments de la forme scolaire se mêlent à des discours experts<sup>9</sup> sur les œuvres d'art. En classe de français, des références à ces savoirs apparaissent également, il semble que l'Histoire de l'art (en tant que discipline universitaire) soit une référence plus ou moins implicite au discours qui se formalise dans la sphère scolaire. Toutefois mon hypothèse est que la « lecture » d'une même œuvre d'art en classe de français, en arts plastiques, ou encore en histoire (et au sein d'autres disciplines) n'a ni le même statut ni ne produit le même discours. En classe de français, dans les séances observées, la lecture du tableau peut être un prétexte à une séance d'oral, elle peut aussi être en lien avec un texte littéraire, principalement en articulation avec la lecture des mythes montrant ainsi aux élèves des sources de création, objet d'inspiration et d'interprétations divergentes et complémentaires d'un

---

9. J'emploie le terme expert au sens où il se réfère aux savoirs relevant de la discipline universitaire : histoire de l'art.

même motif (un mythe, une période historique, un concept : la guerre). Le tableau peut par ailleurs être le support d'une activité écrite, assez souvent, il est un élément déclencheur de l'écrit.

En histoire, le tableau est un document qui atteste de l'interprétation possible d'une période historique. Associé à d'autres documents, il peut être considéré comme un élément de témoignage d'un mouvement artistique ou de certaines caractéristiques artistiques et politiques d'une époque.

En arts plastiques, le tableau comme toute autre production plastique et artistique est à la fois objet de construction de savoirs liés à la discipline scolaire et objet de manipulation et de référence dans la production plastique des élèves.

En classe de français<sup>10</sup>, les trois séances observées dans cette phase exploratoire de mon questionnement, éclairent des lectures croisées entre textes littéraires et œuvres d'art (du moins d'après les enseignants observés) : le mythe de l'enlèvement d'Europe lu en classe de CM2 (11 ans) donne lieu à des lectures comparées de plusieurs représentations artistiques du mythe afin de montrer aux élèves les différentes interprétations : *L'Enlèvement d'Europe* par Jean Cousin Le fils (1552-1594), par Rubens, par Rembrandt, par Henri Matisse et enfin, *L'Enlèvement topographique d'Europe* par Dali.

*L'Affiche rouge* en classe de troisième (15 ans) est abordée comme une œuvre pour préparer l'épreuve d'histoire des arts au brevet des collèges et apparaît inextricablement liée au poème *Strophes pour se souvenir* de Louis Aragon :

Ens : quand on voit *L'Affiche rouge* aujourd'hui / ce que l'on voit c'est comment le régime de Vichy et l'occupant Allemand manipulaient les Français ++ et jouaient de leur peur // face à l'étranger et // justifiaient le massacre des résistants du groupe Manouchian +++ on voit un outil de propagande +++ qui cache le courage de ces hommes // ils leur faisaient peur à eux // parce qu'ils résistaient +++ et dans le poème d'Aragon / on retrouve l'idée que ce sont des étrangers et des martyrs pour la

---

10. Cet enseignement se fait dans le cadre de deux compétences visées par les programmes du cycle 4 : Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique et développer des compétences artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle. Ainsi les programmes français visent : « la constitution d'une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures de langue française et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles » (cf. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 [https://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Cycle\\_4\\_-\\_cycle\\_des\\_appfondissements\\_classes\\_de\\_5e\\_4e\\_et\\_3e](https://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Cycle_4_-_cycle_des_appfondissements_classes_de_5e_4e_et_3e)).

libération de la France +++ ce n'est pas seulement le massacre + ou la lettre de Manouchian à sa femme ++ mais l'histoire du massacre / la lettre / et cette affiche / qui inspirent Aragon +++ et donc l'affiche aujourd'hui elle ne dénonce pas les meurtres commis par les résistants étrangers, mais le massacre de ces martyrs pour la France +

Cette affiche est exposée au Musée d'histoire de l'immigration au Palais de la porte Dorée à Paris, et à ce titre, comme bien d'autres muséales, elle peut être analysée comme une œuvre. L'exposition transforme l'objet, le coupe de son origine pour affirmer un nouveau message porté par un artiste ou par un commissaire d'exposition. Ce qui est exposé c'est la condamnation du discours de propagande concernant l'immigration qui peut être un objet de discrimination et pousser à la haine extrême et à toutes formes de manipulations. Cette affiche après la guerre est devenue un symbole de la propagande nazie. Son exposition au musée en fait un objet de mémoire et une muséale. Le discours de l'enseignante met cela en valeur : « quand on voit l'Affiche rouge ». Il s'agit bien d'un nouveau regard porté sur cette affiche que le texte d'Aragon ou le processus d'exposition contribuent à formaliser. L'art relève notamment d'un nouveau regard sur le monde et parfois sur des objets du quotidien, ou des objets anciens dont le processus artistique révèle un nouveau sens.

Le triptyque *La Guerre*, d'Otto Dix, en classe de troisième, se retrouve associé à un regroupement de textes qui a pour objectif de travailler le discours argumentatif. Lu en parallèle d'un extrait de *Paroles de poilus* (Gueno & Laplume, 2013), les élèves identifient les arguments contre la guerre en repérant la dénonciation des horreurs dépeintes ou décrites.

Je fais l'hypothèse que dans d'autres disciplines scolaires, les œuvres d'art contribuent autrement à la configuration de la discipline scolaire, sont objets d'autres discours et assument d'autres objectifs d'apprentissage. La notion de genre disciplinaire est alors la plus adéquate pour comprendre les variations entre les disciplines et par conséquent les enjeux d'enseignement et d'apprentissages des élèves y compris la façon dont la lecture et la réception des œuvres d'art peuvent varier d'une discipline à l'autre.

## CONCLUSION

Deux éléments me semblent importants à souligner à la fin de cette réflexion très parcellaire. D'une part, la notion de *genre disciplinaire* me semble éclairer la façon dont une discipline scolaire évolue et s'actualise dans les pratiques. Elle permet de saisir en partie certaines performances des élèves et donc de mieux comprendre ce qui s'enseigne, voire aussi en partie ce qui s'apprend ou peut être appris. D'autre part, l'étude de la visite scolaire

déplace le questionnement : au croisement des institutions, elle pose des questions différentes et revisite le rapport aux disciplines scolaires et leur découpage du monde. La notion *genre scolarisé* devient alors euristique et permet de décrire un genre scolarisé de la médiation muséale. « Sclarisé » désigne ici ce qui est importé de l'école et non ce que l'école absorbe des pratiques sociales. Elle éclaire à la fois une situation sous l'influence de deux institutions et la formation d'un sujet hybride, un sujet en transformation : un élève-visitateur.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aragon, L. (1956). Strophes pour se souvenir. In *Le Roman inachevé*. (p. 227-228). Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Boré, C. (éd) (2007). *Corpus et genres scolaires*, Namur : Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque.
- Bulletin officiel n° 32 du 28 aout 2008. *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée*. En ligne : [https://cache.media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart\\_33090.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf)
- Bulletin officiel n° 19 du 9 mai 2013. Le parcours ÉAC. En ligne : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71673](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673)
- Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. En ligne : [https://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Cycle\\_3\\_-\\_cycle\\_de\\_consolidation\\_CM1\\_CM2\\_et\\_classe\\_de\\_sixieme](https://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Cycle_3_-_cycle_de_consolidation_CM1_CM2_et_classe_de_sixieme)
- Bronckart, J.-P. & Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève : Librairie Droz.
- Caillet, É., Coppey, O., (1992) Le faire savoir ou la délectation au musée. In É. Faublée (dir.), *En sortant de l'école... musée et patrimoine*, Paris : Hachette, p. 103-110.
- Chabanne J.-C. (2013a), L'évolution récente des contenus relevant des disciplines artistiques et culturelles sous l'effet de nouvelles injonctions : vers l'émergence d'un espace interdidactique partagée autant que conflictuel ? 3<sup>e</sup> colloque international de l'ARCD : *Savoirs, compétences : Approches comparatives de l'organisation des contenus et des formes de l'étude ; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles*, Marseille, France. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01105138/document>.
- Chabanne J.-C. (2013b), Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ?, *Le français aujourd'hui*, n° 182, p. 55-66.

- Chabanne J.-C. (2017), L'espace interdisciplinaire entre la discipline « français » et l'éducation artistique et culturelle, *Recherches*, n° 67, p. 63-92.
- Chabanne, J.-C. & Dufays, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels. *Repères*, n° 43, p. 7-29.
- Cohen C. & Girault Y. (1999). Quelques repères historiques sur le partenariat École-Musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli. *ASTER* 29, p. 9-26.
- Cohen-Azria, C. & Dias-Chiaruttini, A. (2014). Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au musée : questions méthodologiques. In B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (Éd.), *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques* (p. 109-119). Bordeaux, France : 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 : les méthodes de recherche en didactiques* (p. 133-148). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Delcambre, I. (2007). Les genres scolaires comme corpus, construction d'une problématique. *Diptyque*, 10, p. 27-39.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le Débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- Dias-Chiaruttini, A. (2017). La forme scolaire des visites scolaires muséales : la scolarisation des médiations muséales. Communication présentée à la Journée d'études *Renouveler l'attractivité de la médiation scientifique, technique et industrielle auprès des jeunes publics*, Arras, France (mai 2017).
- Dias-Chiaruttini, A. (2019b). *La littérature « telle qu'on l'enseigne »*. Contribution à une approche didactique de la réception. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Lille.
- Dias-Chiaruttini, A. & Cohen-Azria C. (2020). Visites scolaires : situations et discours. In C. Cohen-Azria (Éd.), *Visites aux musées : situations et discours*, Dijon, Les Dossiers de l'Ocim, Université de Bourgogne, p. 23-41.
- Dupont, P. (2016), D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral, *Repères*, 54, p. 141-166.
- Guéno, J.-P. & Laplume, Y. (2013). *Paroles de poilus. Lettres et carnets du front (1914-1918)*. Paris : J'ai lu.

- Jacobi, D., Coppey, O., (1995) Introduction – Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat, *Publics et Musées*, 7, p. 10-22.
- Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle où va-t-elle ?, *Les Cahiers Théodile*, 4, p. 51-30.
- Maingueneau, D. (2002). Communauté discursive. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 104-106). Paris : Seuil.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In A. Giordan (éd.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique. Paris : Université Paris 7, p. 149-154.
- Recherches 57*. (2012). *L'extrascolaire à l'école*.
- Reuter, Y. (2007). Statut et usages de la notion de genre en didactique (s). *Le français aujourd'hui*, 159, p. 11-18.
- Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In É. Falardeau ; C. Fisher ; C. Simard C. ; N. Sorin (Éds.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la Recherche*. (p. 27-42). Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Schneuwly, B. & Dolz J. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Schneuwly, B., & Dolz J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, p. 27-41.
- Vion R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur. France.

## ŒUVRES D'ART ET ICONOGRAPHIQUES CITÉES

- Daniel Buren, *Les Trois Cabanes éclatées en une*, 2010, Villeneuve-d'Ascq, LaM, Bois, plexiglas colorés en rouge, jaune et bleu, vinyle autoadhésif blanc de 8,7 cm de large – structure aux dimensions variables.
- Jean Cousin Le fils, *L'Enlèvement d'Europe*, vers 1570, Huile sur bois, 88x140 cm, Château de Blois.
- Salvador Dalí, *L'Enlèvement topographique d'Europe*, 1971, Gravure originale et rehauts de pochoirs sur papier vélin BFK Rives, 54x73 cm, Fundació Gala-Salvador Dalí, Figueres.
- Otto Dix, *La Guerre*, 1929-1932, triptyque de peinture monumental, 468x204 cm, Musée de Dresde.

*L’Affiche Rouge*, 21 février, 1944, Impression bichromique, 22x26 cm, Musée de l’histoire de l’immigration, Paris.

Fernand Léger, *Femme couchée*, 1913, Aquarelle, gouache et crayon graphite sur papier vergé, 30,3x35,5 cm, Villeneuve-d’Ascq, LaM.

Augustin Lesage, *L’Esprit de la pyramide*, 1926, Huile sur toile, 288x200 cm, Villeneuve-d’Ascq, LaM.

Henri Matisse, *L’Enlèvement d’Europe*, 1929, Huile sur toile, 01,3x153,3 cm, National Gallery of Australia.

Joan Miró, *Peinture*, 1933, Huile sur toile, 130x163 cm, Villeneuve-d’Ascq, LaM.

Titien Rembrandt, *L’Enlèvement d’Europe*, 1559-1562, huile sur toile, 58x96 cm, Isabella Stewart Gardner Museum, Boston.

Pierre Paul Rubens, *L’Enlèvement d’Europe*, 1628-1629, Huile sur toile, 182,5x201,5 cm, Museo Del Prado, Madrid.

## ANNEXE

### Le questionnaire

*Le questionnaire se déploie sur plusieurs pages ; ne sont ici reproduites les questions qui le composent.*

- 1) Que penses-tu avoir appris pendant cette visite ?
- 2) Pendant cette sortie scolaire quelle(s) matière(s) penses-tu avoir travaillées ?  
Qu’est-ce qui te fait penser ça ?
- 3) Est-ce que ton professeur a précisé pourquoi il organisait cette visite ? OUI/NON.  
Si oui, marque ici ce qu’il a dit, d’après ton souvenir :
- 4) Pendant cette sortie scolaire, quelle(s) matière(s) penses-tu que ton professeur voulait que tu travailles ?
- 5) Es-tu déjà venu dans ce musée ? OUI/NON  
Avec qui ? famille/école/centre de loisirs/autres :
- 6) As-tu déjà visité d’autres musées ? OUI/NON Si oui, lesquels :  
Avec qui ? famille/école/centre de loisirs/autres :
- 7) À ton avis, est-ce la même chose de visiter un musée en famille et avec l’école ?  
OUI/NON – Pourquoi ?
- 8) Donne-nous ton avis sur les visites (en cochant la case quand tu es d’accord) :
  - Avec la famille :

	toujours	souvent	parfois	jamais
J’ai du plaisir				
Je comprends				
Je m’ennuie				
Je suis fatigué				

Ça m'intéresse				
J'apprends				
On m'explique				
Autres : .....				

- *Idem* avec l'école, le centre de loisirs.

9) Est-ce que tu préfères les visites avec ou sans guide ? (Entoure la réponse qui te convient) :

	AVEC L'ÉCOLE		AVEC LA FAMILLE		AVEC LE CENTRE DE LOISIRS	
	Avec guide	Sans guide	Avec guide	Sans guide	Avec guide	Sans guide
Explique pourquoi						

10) Est-ce que les visites dans les musées c'est important pour apprendre des choses en... (Coche la case quand tu es d'accord) :

	Très important	Important	Pas important
Mathématiques			
Français			
Sciences			
Histoire			
Géographie			
Sport			
Anglais (ou autres langues)			
Technologie			
Arts			

Explique pourquoi.

11) Est-ce que tu préfères les visites préparées avant en classe ? OUI/NON – Pourquoi ?

12) Est-ce que tu aimes qu'on reparle des visites après en classe ? OUI/NON – Pourquoi ?

13) Au musée et à l'école est-ce que tu apprends... (Coche la case quand tu es d'accord) :

	OUI	NON	Pourquoi ?
... les mêmes choses ?			
...de la même façon ?			

14) Est-ce que tu penses que c'est important de lire ce qu'il y a dans le musée quand...

	OUI	NON	Pourquoi ?
... tu fais une visite scolaire ?			
... tu fais une visite avec ta famille ?			
... tu fais une visite avec un centre de loisirs ?			

15) Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire quand tu fais une visite au musée avec...

	OUI	NON	Pourquoi ?
... l'école ?			
... ta famille ?			
...un centre de loisir ?			

16) Raconte ton meilleur ou ton pire souvenir de visite au musée :

17) Pour toi, comment se passerait une visite idéale d'un musée ?

18) À quoi te servent les visites scolaires dans les musées ? Entoure les trois réponses les plus importantes pour toi :

- À rien
- À travailler
- À comprendre
- À te comporter différemment par rapport à ce que tu dois faire dans la classe
- À apprendre des choses différentes que dans la classe
- À apprendre autrement qu'à l'école
- À apprendre
- À jouer avec tes camarades
- À voir ton professeur autrement
- À t'amuser
- À voir des objets
- À voir tes camarades autrement
- À découvrir
- À te poser des questions.

MERCI BEAUCOUP – Si tu as envie d'ajouter quelque chose, n'hésite pas.