



Revue de Recherches en
LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

[International Standard Serial Number](#)

ISSN 2368-9242

Site web : r2lmm.ca

Contact : info@litmedmod.ca

La **Revue de Recherches en LMM** se veut un lieu de rassemblement des voix de toutes les disciplines qui s'intéressent à la multimodalité : l'éducation, la didactique, la linguistique, la sémiotique, l'éducation aux médias, les communications, les arts visuels et médiatiques, la littérature, le théâtre, le cinéma, la musique, l'univers social, les sciences de l'information, les technologies éducatives.

La publication de la **Revue de Recherches en LMM** se fait exclusivement en ligne afin d'assurer l'accès libre aux écrits scientifiques. La procédure de sélection des articles suit rigoureusement les critères des publications scientifiques : relecture à l'aveugle par deux ou trois experts, échanges suivis entre le responsable du numéro, les rédacteurs de la revue, les auteurs et les relecteurs pour aboutir à la version finale de l'article. La Revue de Recherches en LMM publie exclusivement des articles en langue française.

La **Revue de Recherches en LMM** est publiée sous licence Creative Commons, selon les spécifications suivantes : BY, NC et ND



BY = attribution seulement : ceci signifie que ceux qui utilisent cette œuvre doivent en attribuer la paternité à l'auteur, sans pour autant suggérer qu'il approuve l'utilisation qu'ils en font.



NC = non commercial : ceci signifie que l'auteur autorise les autres à reproduire et à diffuser cette œuvre pour toutes fins sauf les fins commerciales.



ND = pas de travaux dérivés : ceci signifie que l'auteur n'autorise pas la création d'œuvres dérivées de cette œuvre originale, entre autres par le « remix ».

PLACE DU NUMÉRIQUE ET DES MÉDIAS SOCIAUX DANS L'EXPÉRIENCE DU VISITEUR SCOLAIRE AU MUSÉE D'ART ?

Ana Dias-Chiaruttini, Université Côte d'Azur

Résumé

Comment les élèves sont-ils familiarisés avec la lecture de tableaux au musée d'art et en classe de littérature ? Comment peuvent-ils apprivoiser le musée d'art et se former comme visiteur ? Comment s'engagent-ils dans leurs activités de réception ? La réflexion proposée se situe en didactique du français. Elle analyse la façon dont les manuels scolaires du secondaire, les dossiers pédagogiques proposés par les musées ou encore certains projets de visites menés en France convoquent, ou au contraire écartent, les outils numériques comme l'usage des médias sociaux. Il s'agit d'identifier la place et le rôle de ceux-ci dans les activités et dispositifs proposés : leur contribution à la construction d'une expérience singulière et d'une culture muséale à partager.

Abstract

How are pupils familiarized with the reading of works of art in the art museum and in the literature class? How can they master the art museum and train as a visitor? How do they engage in their interpretation activities? The proposed reflection is in didactics of French. It analyzes how school textbooks, educational files in museums or specific projects of tours carried out in France summon or, on the contrary, dismiss digital tools, such as social media. The goal is to identify their place and role in the activities and devices offered: their contribution to a shared establishment of a singular experience and a museum culture.

Mots-clés : rencontre avec l'œuvre d'art, médias sociaux, expériences de visites, visite virtuelle, ressources numériques.

Keywords: encounters with works of art, social media, experiences of visits, virtual visits, digital resources.

Introduction

Le présent travail s'intéresse aux rencontres et aux expériences que l'École développe avec le musée d'art. Il interroge la façon dont les outils numériques mobilisés dans le cadre de différents supports et projets pédagogiques reconfigurent les expériences muséales des élèves. Ces dernières répondent en partie aux enjeux de l'enseignement artistique et culturel (désormais, EAC) en France. En soi, cet enseignement n'est pas nouveau, mais depuis 2008, l'émergence de l'histoire des arts (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2008) et depuis 2013, le parcours d'enseignement artistique et culturel (désormais PEAC) (MEN, 2013), circonscrivent un enseignement spécifique transversal à tous les degrés d'enseignement et partagé par l'ensemble des disciplines scolaires.

Ma réflexion se situe en didactique du français. Mes travaux portent sur l'évolution et les configurations de l'enseignement de la littérature, en particulier dans le dialogue entretenu avec l'histoire des arts. J'étudie ainsi la réception des tableaux en classe de français et/ou au musée d'art. Pour analyser les réceptions effectives dans cet espace autre que scolaire, je m'intéresse à une situation didactique (au sens de Brousseau, 1988) : la visite scolaire au musée (Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, 2014, 2016; Souplet, Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, 2018a). Celle-ci est appréhendée dans un continuum didactique (avant, pendant, après) pouvant méthodologiquement être découpé. Les découpages effectués permettent en partie de reconstruire les contenus en jeu (Dias-Chiaruttini, 2015a). Cela contribue également à caractériser ce qui s'y passe entre les sujets présents, entre les sujets et les expôts, entre les sujets et l'espace muséal, d'un point de vue didactique. Lors de la visite scolaire au musée, « les contenus muséaux se transforment et se reconfigurent pour devenir spécifiques » (Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, 2015, p. 150). Cette situation est un entre-deux qui élabore des contenus hybrides provenant des deux institutions. L'expérience des élèves se construit dans cet espace singulier où ils mobilisent les connaissances scolaires (et les attentes qu'ils perçoivent de la situation) ainsi que leurs expériences du monde (y compris celles des espaces muséaux ou les représentations qu'ils en ont).

L'étude de ces situations vise entre autres à comprendre comment l'enseignement du français (plus précisément ceux de la littérature) se trouve interpellé, mobilisé et/ou modifié dans des situations de lecture de tableaux au sein d'institutions contrastées : École et Musée d'art. Parallèlement, cette réflexion tente de mieux saisir les pratiques culturelles et muséales auxquelles les élèves sont formés et par conséquent de circonscrire le sujet didactique (Daunay et Fluckiger, 2011; Reuter, 2010), si tant est que cela soit possible, au croisement de ces deux institutions (Cohen, 2002; Souplet, 2016).

Je m'appuie dans le cadre de cet article sur des données éparses construites tout au long de mes recherches permettant de reconstruire une relation entre l'école (vue par l'enseignement de la littérature) et le musée d'art. Il s'agit pour moi, à travers des pratiques déclarées, des pratiques effectives de visites, des projets ou des documents à destination des enseignants ou des élèves d'identifier la place du numérique dans le PAEC auquel contribue l'enseignement de la littérature et de la lecture des œuvres d'art, en classe comme au musée. En d'autres termes, je cherche à identifier les outils numériques mobilisés ou pas selon les sphères scolaire et muséale, selon les projets, selon les documents pédagogiques, selon les discours des acteurs. Lorsqu'ils sont mobilisés, qu'apportent-ils à l'expérience des élèves ?

L'hétérogénéité des données et documents retenus dans le cadre de cet écrit pourrait donner l'impression d'éléments hétéroclites sans liens entre eux. Les données ont toutes été construites à travers des recherches que je mène au sein du laboratoire CIREL et des expériences de visites qui se développent en France. Toutefois, c'est une relecture des travaux, des données et des résultats que je propose pour interroger la place des outils numériques dans l'expérience muséale des élèves. C'est bien cette relecture qui reconstruit *a posteriori* l'unité du propos.

La réflexion s'organise autour de trois axes de questionnement :

- La première série de questions que je me propose de traiter concerne la relation entre l'enseignement du français et le musée : comment le musée entre-t-il en classe de français ? Quelle image du musée peut être construite ? Quelle image de la discipline scolaire peut à son tour être élaborée ? Les outils numériques contribuent-ils à développer cette relation ?
- La seconde série de questions porte sur les expériences menées au musée. Quels sont les apports du numérique dans des projets de visites scolaires aux musées d'art ? Il s'agit de mieux saisir comment le parcours de visite, la lecture des œuvres, et le discours sur chaque œuvre se trouvent modifiés (ou pas) par l'usage du numérique.
- Enfin, un troisième axe de réflexion cherche à identifier les apports de ces projets impliquant des outils numériques dans la mise en place des PEAC.

1. Place du numérique dans la rencontre scolaire avec le musée d'art ?

1.1. Dispositifs de rencontres et de médiations d'œuvres d'art

Le musée d'art peut-il se déplacer dans la sphère scolaire ? Un certain nombre de dispositifs en France répondent depuis une vingtaine d'années à cet objectif. C'est le cas des *Espaces Rencontre Œuvre d'Art* (EROA) créés en 1996 dans l'académie de Lille (dans le nord de la France) et faisant suite à l'action *Des élèves à l'œuvre* qui avait été mise en place en 1989. Depuis moins de dix ans, le dispositif *Permis de muser/ée* favorise aussi le déplacement d'œuvres vers les lieux scolaires. Partant du principe que les établissements scolaires sont des lieux de culture, ces dispositifs permettent d'équiper les établissements d'un espace dédié à l'exposition d'une œuvre ou à la rencontre avec un artiste et une œuvre. Les œuvres sont prêtées principalement par les musées et les FRAC (fonds régional d'art contemporain) selon un cahier des charges très précis et contraignant. Ce partenariat signé entre les rectorats et les DRAC (direction générale des affaires culturelles) permet aux institutions muséales et scolaires de se rencontrer dans un espace singulier, hors des murs des musées. Sans prétendre avoir une vision globale des projets menés (qui sont aujourd'hui considérables, on décompte plus de 500 expositions dans les EROA), il semble toutefois que parmi la vingtaine de projets menés ces dernières années que je connais¹, peu d'entre eux convoquent à l'occasion de ces rencontres les outils numériques de communication, comme les médias sociaux tels que Facebook, Tweeter, etc., ou encore la création de blogues ou l'usage des plateformes de partage, Vimeo ou YouTube. Les médias sociaux développant des fonctionnalités de communication restent en marge des projets scolaires. Pourtant, un certain nombre de ces projets sont consacrés à la réalisation de films ou de photographies et confrontent les élèves aux gestes filmiques ou photographiques et au langage iconique. Certains outils peuvent ainsi être mobilisés comme la création d'enregistrements audiovisuels à partir des applications de montage vidéo telles que Movie Marker, Imovie ou Splice, par exemple. Des ateliers de création artistique (et littéraire) permettent aux élèves d'échanger avec les artistes (parfois à distance) et de produire des performances plastiques, filmographiques, photographiques et textuelles. Ces créations sont exposées dans le cadre de l'EROA à côté de l'œuvre de l'artiste. La médiation cependant reste en marge de ces projets et les outils numériques ne sont pas mobilisés à cette fin.

Il en est de même dans le projet *Médiateurs d'un jour au Louvre-Lens* mené en collaboration entre le Louvre-Lens et un collège classé en éducation prioritaire (REP) de la région lensoise (Dias-Chiaruttini, 2016). Si les élèves sont formés à la médiation de tableaux qu'ils choisissent, le travail effectué au collège en vue de la préparation de la médiation puis la médiation réalisée au musée du Louvre-Lens ne convoque ni les outils numériques ni les réseaux sociaux².

Il s'agit là d'un constat (émis à partir de mon corpus de documents analysés) qui peut être interrogé à plusieurs niveaux, mais qui montre surtout que ces rencontres initiées par les deux institutions se dotent peu des apports du numérique, notamment des réseaux sociaux pour communiquer sur ces rencontres qui sont ouvertes à un large public autre que scolaire. Il faudrait sur ce point questionner les acteurs pour avancer quelques pistes de réponses, mais il semble que la révolution numérique voulue par/pour l'École reste particulièrement réservée sur l'usage des médias sociaux. J'y reviendrai.

1.2. Les manuels scolaires

Les manuels scolaires sont un autre espace d'analyse intéressant pour voir comment les outils numériques contribuent à familiariser les élèves avec les œuvres et les musées.

L'analyse de 27 manuels scolaires (voir Annexe 1) effectuée avec N. Salagnac (Dias-Chiaruttini et Salagnac, 2019) montre très clairement que l'intégration des enjeux de l'histoire des arts aux enseignements du français s'accompagne d'un usage des outils numériques. Cette technologie rénove les contenus qui entrent en classe et modifie l'accès à ces contenus. Deux fonctionnalités sont proposées par l'outillage numérique :

- la possibilité de projeter la reproduction des œuvres, en permettant des découpages des plans et des éclairages de l'ensemble de la structure du tableau. Parfois, la représentation de ces œuvres peut être enrichie par des commentaires audio faisant référence à l'histoire de l'art. Ces documents se trouvent sur le site de l'éditeur du manuel, jamais dans un lieu d'exposition (dans les manuels de notre corpus);
- l'invitation à des visites virtuelles d'expositions proposées majoritairement sur le site de la Bibliothèque nationale de France (BNF) ou renvoyant aux sites des musées de France.

Toutefois, si l'on s'arrête un instant sur les consignes dirigeant les élèves vers ces ressources numériques, il apparaît que le musée d'art est grandement absent. Il s'agit de « contenus multiples issus des différentes sources et rassemblés sur une même plateforme dont les contenus seraient accessibles depuis de multiples points d'entrée » (Andreacola, 2014). Cet accès aux archives de la BNF est rendu accessible au grand public, mais les expositions sont sélectionnées par les manuels en fonction des liens qu'ils peuvent partager avec les contenus scolaires :

Sur le site de la BNF, consultez l'exposition virtuelle consacrée aux Lumières.

Comment les thèmes qui y sont abordés rendent-ils compte des questions et des idéaux des hommes de ce temps ? Comment comprenez-vous le titre donné à l'exposition

« Les lumières un héritage pour demain » ? (*Empreintes littéraires Français 1^{re} séries technologiques*, Magnard, 2011, p. 307)

@recherche : Cherchez sur le site <http://expositions.bnf/bestaire/index.html> les sens symboliques que peuvent avoir, dans cette œuvre médiévale occidentale, les divers animaux représentés ? (*Français 1^{re} livre unique toutes séries*, Hachette éducation, 2011, p. 226)

@recherche : Pourquoi peut-on rattacher cet extrait au genre du conte ? Appuyez-vous sur le texte et l'exposition « il était une fois... des contes » <http://expositions.bnf/contes/index.html> (*Français 1^{re} livre unique toutes séries*, Hachette éducation, 2011, p. 276)

@recherche : Parcourez l'exposition consacrée à Ulysse sur le site de la BNF, et précisez quelle sagesse ce héros a acquise lors de ses voyages ? (*Français 1^{re} livre unique toutes séries*, Hachette éducation, 2011, p. 325)

@recherche : Comment la presse illustrée a-t-elle évolué au cours du XX^e siècle ? Vous vous appuierez notamment sur l'exposition virtuelle consacrée à la photographie humaniste ? <http://expositions.bnf.fr/humaniste/index/htm> (*Français 1^{re} livre unique toutes séries*, Hachette éducation, 2011, p. 341)

@ consulter : <http://expositions.bnf.fr/renais/index.htm> exposition virtuelle sur les dessins de la renaissance (*Français 1^{re} livre unique toutes séries*, Hachette éducation, 2011, p. 397)

Ainsi, le numérique permet aux élèves d'accéder à de nouveaux contenus. Les expériences de visites virtuelles sont très circonscrites et s'inscrivent peu³ dans une actualisation sociale des pratiques muséales qui, nous le verrons par ailleurs, se rénovent aussi sous l'impulsion du numérique (Gélinas, 2013; Schmitt et Meyer-Chemenska, 2015). D'autre part, les pratiques multimodales des élèves (Richard, Lacelle, Faucher et Lieutier, 2015) ne sont pas reprises par ces ressources digitales et l'usage scolaire du numérique qui est proposé.

Seul un ouvrage très récent de notre corpus, *lelivrescolaire.fr français 3e⁴*, paru en 2016, permet d'identifier un travail sur le Musée (au sens générique du terme). Dans la séquence d'apprentissage consacrée à l'autobiographique, le manuel propose de concevoir l'autoportrait d'une classe en s'inspirant notamment du tableau d'Armand, *Portrait d'Arturo Schwarz*, 1961. Les élèves ont à réaliser ensuite une exposition dans un musée en s'appuyant sur une scénographie plus ou moins proposée⁵. Chaque œuvre doit être accompagnée de son cartel. Enfin, il revient aux élèves de faire la promotion de leur exposition en utilisant les réseaux de partage d'images ou de vidéos tels que

les comptes Instagram ou Pinterest. Ils ont également à prévoir un vernissage et le livre d'or pour les visiteurs. Cette proposition est parmi les plus abouties que j'ai pu relever, dans les manuels, concernant l'appropriation muséographique et scénographique d'un musée. Toutefois aucun hyperlien vers des visites virtuelles de musées d'art n'est proposé.

Il apparaît que l'effort des musées concernant la conception de visites digitales, tout considérable qu'il soit (Gélinas, 2013), ne franchit pas les murs de l'école et les manuels n'en sont pas des relais, même lorsque le musée est pensé comme un objet d'apprentissage.

1.3. Les dossiers pédagogiques

Ce constat peut également être formulé au sujet des dossiers pédagogiques proposés par les musées. Je focalise mon analyse sur 14 dossiers (voir Annexe 2) conçus ces dernières années par les enseignants et les enseignantes missionnés au musée Lille métropole d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut (désormais, LaM). Ils sont tout à fait éclairants des pratiques muséales en la matière. J'ai néanmoins retenu les dossiers de ce musée dans la mesure où ce sont des partenaires de recherches menées au CIREL depuis 2011.

J'ai constitué un corpus de ces dossiers correspondant aux périodes pendant lesquelles nous⁶ avons mené deux recherches soit par des questionnaires auprès des élèves (326 élèves ayant visité le LaM ont répondu au questionnaire diffusé au LaM entre 2011 et 2014⁷), soit par des visites filmées notamment dans ce musée entre 2015 et 2017⁸. Dans une réflexion précédente, j'avais déjà analysé d'autres dossiers de ce musée concernant les expositions de 1998 à 2006 (Dias-Chiaruttini, 2012). La confrontation de ces deux corpus avant 2006 et depuis 2011 met en évidence les effets de la prise en compte du nouvel enseignement de l'histoire des arts. Celui-ci structure toutes les recommandations dans diverses disciplines scolaires ou à travers les nouvelles catégories de l'enseignement des arts à l'école. Le tableau 1 en montre un exemple.

Tableau 1 : Pistes d'exploitations didactiques de l'exposition *Là où commence le jour*⁹ (Bilot et Jolivet, 2016, p. 10)

Arts de l'espace	Arts du langage	Arts du quotidien	Arts du spectacle vivant	Arts du visuel
Christian de Portzamparc, château d'eau, Marne-la-Vallée, 1974	Jean Cocteau, <i>La machine infernale</i> , 1932.	Philippe Starck, Fauteuil Louis Ghost, 2002	Vaqlav Nijinski, <i>L'après-midi d'un faune</i> , 1912	Elina Brotherus, <i>Le miroir</i> , 2000, FRAC Nord-Pas-de-Calais
La tour de Babel	Le mythe d'Œdipe	Cabriolet Louis XVI	Les fresques	La vanité

Les concepteurs de ces dossiers affichent très clairement leurs intentions de répondre aux enjeux scolaires du PEAC et à l'ouverture interdisciplinaire souhaitée par les programmes scolaires :

Ancrage pédagogique : Les frontières des mondes peuvent faire l'objet d'un travail pédagogique en histoire des arts autour de la place de l'Église, son influence et sa puissance sociale et intellectuelle, dans la société féodale : c'est notre premier angle d'approche. Dans la perspective de répondre au projet partenarial mentionné dans le PEAC (Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle), le second angle d'approche des frontières est centré sur une action transdisciplinaire entre l'enseignement du français, des SVT et des arts plastiques. (Bilot et Jolivet, 2016, p. 2)

Ces documents constituent de véritables recommandations qui s'inscrivent dans le cadre des programmes scolaires. Ces dossiers permettent ainsi de reconstruire une image de la discipline scolaire qu'est le français (il en est de même pour les autres disciplines) dont les contenus d'enseignements se centrent sur les textes littéraires, quelques pistes vers des films, des lectures en réseau proposées et construites sur les liens intertextuels entre les œuvres littéraires et des écrits sur les œuvres d'art.

Le discours s'ancre dans les enjeux du programme disciplinaire :

Ancrage pédagogique : La mythologie reprend l'ensemble des mythes et des croyances propres à une civilisation. Dans une exposition d'art contemporain, nous sommes amenés à nous demander comment se croisent croyances anciennes et représentations actuelles. L'exposition « Là où commence le jour » nous invite à interroger à travers différents mythes notre relation à l'image. Comment s'est formée notamment l'iconographie à travers les siècles ? Comment la recevons-nous au fur et à mesure que les récits religieux perdent leurs pouvoirs étiologiques ? Si les textes fondateurs et la mythologie grecque sont au programme de 6e, les chimères fabuleuses peuvent être traitées en 5e en lien avec le Moyen-Âge et les mythes plus philosophiques comme la traversée du miroir peuvent être traités à tous les niveaux. Leur relecture plastique permet en outre de construire de nombreux parcours transdisciplinaires. (Bilot et Jolivet, 2016, p. 13)

Le discours sur les œuvres convoque des savoirs qui relèvent des champs de l'histoire de l'art et de la muséographie. Ils présentent ainsi l'intention muséographique de l'exposition et un discours savant sur les tableaux.

Notons, toutefois, une caractéristique de ce musée qui mène une réflexion importante sur la médiation et le questionnement philosophique depuis quelques années. Il développe et recommande la pratique d'ateliers de philosophie. Les auteurs du dossier (Bilot et Mackowiak, 2014) se réfèrent à une revue belge, *Phileas & Autobule, les enfants philosophes* (Martin et Steffens, 2012), qui propose un certain nombre de questions pour animer des discussions :

« Avoir une place » peut signifier que l'on est reconnu, que l'on existe dans les pensées ou le cœur de quelqu'un, mais également qu'on possède un emploi... Vous tenterez donc dans cet exercice d'ouvrir un maximum de portes pour permettre aux élèves de découvrir la multiplicité des réalités que ce mot recouvre. Pour vous aider dans cette tâche, voici quelques questions qui pourraient éclairer leurs recherches.

- Quand tu dis « c'est ma place », que veux-tu dire ?
- [...]
- Pourrais-tu citer dix choses qui ont une place bien définie ?
- Pourrais-tu imaginer la même phrase où le mot « chose » serait remplacé par le mot « personne » ? Serais-tu d'accord ? (p. 3)

Un seul hyperlien apparaît à travers ces dossiers vers un site consacré aux masques africains (<https://www.masque-africain.com/>) dans le cadre de l'exposition *Meret Oppenheim : rétrospective*. Cet hyperlien apporte un éclairage par rapport aux métamorphoses de Meret Oppenheim et certaines peintures de Picasso et de Modigliani (exposées au LaM) qui s'inspirent des masques Nimba ou Baoulé. Ce site constitue ainsi un complément d'information à la lecture des œuvres exposées et aux productions plastiques dont les élèves de l'école élémentaire pourront se saisir (Jolivet et Mackowiak, 2014, p. 21). Filament, il joue le même rôle que les hyperliens des manuels scolaires : il propose une ouverture culturelle et complète le bagage culturel des élèves.

Cette rapide présentation des dossiers éclaire l'absence de toute référence à la visite virtuelle proposée sur le site du musée¹⁰, même lorsque l'enjeu des expositions concerne la scénographie comme dans le cas de l'exposition consacrée à Luc Tuymans, *Prémonitions*¹¹. Ces visites sont pourtant un outil didactique très intéressant pour explorer l'exposition en amont et en aval de la visite avec les élèves. D'autant que la navigation dans les salles du musée se réalise au travers de photographies dotées d'un zoom permettant d'approcher au plus près les œuvres. Ce qui permet de les revoir et de les analyser autrement que lors de la visite. Ces usages sont l'un des enjeux du PAEC prescrits par le texte de recommandations officielles (MEN, 2013) :

L'accès aux ressources numériques des établissements artistiques et culturels permet en effet de s'affranchir des distances, d'effectuer des visites virtuelles d'expositions ou de lieux, d'entrer en contact avec des œuvres, de préparer ou de prolonger le travail éducatif en lien avec la fréquentation des spectacles; il contribue ainsi à former un public potentiel.

Par ailleurs, les activités proposées aux élèves articulées à l'enseignement du français concernent essentiellement la lecture de textes en lien avec la thématique de l'exposition et quelques pratiques d'écriture des plus courantes de l'École (récits, descriptions, transposition d'un genre à l'autre). Les médias sociaux se trouvent absents de ces projets.

Les dossiers pédagogiques sont des ressources documentaires d'un grand intérêt. Ils permettent de saisir un discours médiatique sur l'art transposé à l'égard d'un public spécifique : les enseignants. Ils répondent à un genre discursif qui juxtapose le discours sur l'art et les propositions pédagogiques. Ils se trouvent ainsi à la jonction de deux institutions dont ils tentent de répondre aux exigences. Faisant cela, ils permettent au didacticien de reconstruire l'image véhiculée depuis le musée sur l'école. Il apparaît ici qu'à côté d'une image désincarnée de l'école (limitée aux textes prescriptifs), les dossiers pédagogiques étudiés laissent percevoir, entre autres, une image figée de la visite muséale scolaire qui se limite à la réception d'un discours sur les œuvres et à la construction d'un bagage nécessaire à la compréhension de celui-ci. Cette image figée ¹²est voulue par le genre discursif qui caractérise ces écrits : c'est un format préprogrammé que s'approprient les auteurs de ces dossiers. L'activité de l'élève et du visiteur se trouve assez peu pensée en dehors de la réception des propos de médiation.

1.4. Et les usages déclarés ?

Du côté des usages déclarés, il n'existe pas de différence notable.

Dans le cadre de la recherche que j'ai codirigée avec C. Cohen-Azria sur *Visites scolaires et familiales dans des lieux muséaux de la région Hauts de France : approches didactiques*, les enseignants (176 questionnaires renseignés) comme les parents accompagnant les visites scolaires (274 questionnaires renseignés) ne mentionnent jamais les sites des musées ni les visites virtuelles proposées par ces institutions. Pourtant, ils déclarent (enseignants comme parents) revenir sur ce qui s'y passe et user parfois de photographies pour reconstruire les souvenirs. Les enseignants déclarent se déplacer, visiter au préalable le musée ou l'exposition. Ils créent parfois des outils, mais jamais ils ne déclarent s'inspirer des ressources en ligne et encore moins des visites virtuelles proposées pour préparer ou pour revenir sur une visite effective. Il s'agit là d'un impensé didactique qui révèle

à quel point l'école n'absorbe pas et n'exploite que trop peu les pratiques digitales sociales à sa disposition.

Il apparaît ainsi que l'espace des recommandations, que sont notamment les manuels scolaires ou les dossiers pédagogiques, soit assez réservé sur certains usages des ressources numériques. De leur côté, enseignants et parents ne sont guère plus adeptes de ressources disponibles. Par ailleurs, les médias sociaux, bien qu'ils relèvent de pratiques sociales des élèves, paraissent encore moins sollicités par les recommandations institutionnelles. Téléphones intelligents et réseaux sociaux, Facebook, Instagram, Tweeter et autres sont marginalisés par les pratiques scolaires.

Si les recommandations officielles préconisent l'usage des ressources numériques, elles renvoient principalement aux ressources figurant dans le portail développé par le ministère de la Culture et de la Communication (<http://www.culture.fr/>), notamment : Cité de la musique, Ina, BnF, RMN, etc. (MEN, 2013). Cette sélection officielle des ressources et des outils ressemble bien à une restriction des sites « autorisés » et ne contribue sans doute pas à favoriser un usage didactique des ressources et des médias sociaux.

Or il s'agit aujourd'hui d'un enjeu pour l'institution scolaire de former aux pratiques de ces nouveaux outils et d'éviter de renforcer la méfiance à l'égard des réseaux sociaux qui semblent échapper aux contrôles scolaires. Le meilleur moyen d'en prévenir des usages non désirés est d'apprivoiser les outils et de développer de nouveaux usages avec les élèves, au côté des pratiques privées qu'ils peuvent avoir. Les visites muséales, la réception des tableaux, la communication sur les réceptions effectuées fournissent un espace considérable pour développer ces réflexions et pratiques.

2. Usages du numérique pour visiter ?

Si l'institution scolaire est très prudente quant à l'intégration des différents outils numériques pour découvrir et apprivoiser le musée d'art, les instances muséales ont, quant à elles, mené différentes expérimentations qui visent à transformer l'expérience de visites, le plus souvent en modifiant l'activité du visiteur. Je ne dirais pas en le rendant plus actif, mais en le rendant autrement actif, notamment à l'aide de technologies pervasives qui démultiplient l'accès aux informations en transcendant le projet muséographique et scénographique¹³. Je vais ici me centrer sur des projets qui invitent le public scolaire, car de nombreuses expérimentations les excluent. L'objet de ma réflexion ne porte pas sur l'ensemble des usages des ressources numériques dans les musées et leurs effets sur les visites et les muséales. Il ne concerne pas non plus le développement des objets

connectés ou le recours à la réalité augmentée proposé par les musées. Les usages du numérique à travers les projets que j'ai retenus sont choisis par les visiteurs et permettent de reconsidérer le parcours de visite, la lecture de l'œuvre et sa médiation.

2.1. Deux projets

Je m'arrêterai sur deux projets spécifiques et significatifs des évolutions possibles.

L'opération *La classe, l'œuvre !*, soutenue par CANOPE et initiée par les ministères responsables de la culture et de l'éducation, associe depuis 2014 une classe et une œuvre choisie par les enseignants et l'équipe d'un musée de France de proximité. Les élèves y travaillent toute l'année et lors de la *Nuit européenne des musées*¹⁴ ils viennent au musée la présenter (à leur famille notamment). Ils endossent ainsi le rôle de médiateur pour un soir. À la différence du projet *Médiateurs d'un jour au Louvre-Lens* (Dias-Chiaruttini, 2018a), la médiation dans le cadre de ce projet prend des formes très diverses comme la danse pour représenter un tableau, une saynète, un film, une chanson, une composition plastique, etc. Certains de ces projets associent le numérique¹⁵ tels que les tablettes ou les téléphones intelligents et créent des réalités augmentées à partir des QR code.

Le musée (em)portable est une action proposée par l'ICOM et Musée pour tous, soutenue par Museum Experts, qui permet à tout public, dont les publics les plus ou moins éloignés des musées, de réaliser des productions audiovisuelles à partir de leur téléphone portable mettant en scène leurs visions, leurs parcours, leurs rapports au musée. Un festival depuis 2011 récompense les meilleurs. Le public scolaire a progressivement pris une place dans ce concours. Notamment sous l'impulsion de la formation Master Expographe Muséographe de l'université d'Artois que dirige S. Chaumier. Les étudiants de cette formation participent depuis quelques années au partenariat mis en œuvre avec des établissements de l'enseignement secondaire. Ils accompagnent des élèves âgés de 14 et 18 ans.

2.2. En quoi et comment le parcours de visite est-il repensé ?

Ces deux dispositifs repensent l'appropriation des objets exposés et de l'espace muséal par les élèves-visiteurs (Cohen, 2002). Ils sont alors placés dans une activité de production qui rend compte de leurs réceptions plurielles. Ils ne sont plus cantonnés dans une activité de réception d'un contenu déjà-là, écrit et précédant leur visite. De fait, le parcours dans le musée s'en trouve changé puisque les élèves ne sont plus menés d'un point A à un point B du musée leur permettant la rencontre avec

certaines œuvres et un projet muséographique. C'est un projet personnel qui guide leurs déambulations singulières, ou négociées entre pairs, dans un espace très contraint : il n'est pas possible de tout faire dans un musée. Toutefois, les contraintes comme celles du silence et des mouvements corporels deviennent des contraintes transgressives.

Arrêtons-nous un instant sur les productions vidéo réalisées dans le cadre du dispositif *Le Musée (em)portable* par des lycéens. Celles-ci durent trois minutes, selon le format imposé. Je propose de revenir sur le film *Les SIMS au musée* réalisé par des lycéennes dans le cadre d'un projet mené avec l'enseignante de français. Ce film a fait l'objet d'une présentation lors de la journée d'étude, *Visites au musée, situations et discours*, qui s'est tenue au LaM le 7 juin 2017¹⁶ par Roussel-Gillet¹⁷. Les élèves ont à réaliser une fiction qui est ensuite diffusée sur les réseaux sociaux. Dans le cas de cette production vidéo, les élèves associent leurs cultures des jeux vidéo et la vision qu'elles ont de la culture des Beaux-arts, en proposant une parodie des SIMS au musée des Beaux-arts de Lille. L'activité de réception se construit par des jeux de langues, des clichés et des déplacements qui prennent à témoin le spectateur du film. Ces élèves jouent, théâtralissent et miment leur réception en incorporant des textes qui expriment leurs intentions : « Danser avec la statue : comprendre le sens de l'art »¹⁸. Le travail essentiel porte sur la langue, la réception des allégories et les déplacements de registre de langue contribuent à mettre à distance l'activité même du spectateur d'art. Cette transgression se poursuit par leurs mouvements corporels : elles dansent, miment, surjouent des émotions face aux œuvres. Ces moments de communication avec les œuvres s'articulent à des moments de transfigurations du lieu muséal où le fauteuil prend toute la place, les escaliers créent du lien, les balcons sont des lieux de rencontres et les œuvres s'oublent devant le combat final des SIMS.

Pour Roussel-Gillet (2017), ces actions forment un « sujet émancipé » qui peut contraster avec le sujet élève que nous observons habituellement dans les visites scolaires guidées au musée d'art¹⁹. Le parcours que les élèves décident d'effectuer n'est plus imposé par un guide, les réceptions des œuvres ne sont plus académiques, mais deviennent des situations uniques d'interprétations singulières.

En France, contrairement à d'autres pays, les visites scolaires sont organisées par l'enseignant qui choisit soit une visite non guidée soit une visite guidée du musée. Dans la majorité des cas, les enseignants choisissent une visite guidée (Souplet, Van Landewick, Ducatillon et Lespagnol, 2017). L'expérience des élèves est contrainte par la forme scolaire de la visite (Dias-Chiaruttini, 2017b). Dans le cadre du dispositif *Le musée (em)portable*, l'espace du musée est investi en dehors des sentiers habituels. Les élèves se permettent des circuits inédits opérant parfois des retours dans les

salles déjà vues, auprès des œuvres déjà vues. Ce qui n'est jamais observé lors des visites scolaires dans le cadre de nos recherches (Cohen-Azria, 2017).

Par ailleurs, les traces de ces nouvelles performances de visites sont partagées avec d'autres visiteurs ou avec les membres du jury... L'outil numérique rend possibles ces nouvelles expériences. Il permet de réaliser et de conserver de nouvelles traces digitales des visites. Or nous savons que les élèves apprécient conserver un souvenir, une trace de ce qu'ils ont fait ou vu lors des visites muséales. En effet, dans le questionnaire proposé à 17 classes ayant visité le LaM, 176 élèves parmi les 326 ayant répondu déclarent écrire pour conserver un souvenir lors des visites scolaires et 65 lors des visites familiales²⁰. Ils souhaitent en partie retenir des noms de peintres, des mouvements artistiques, des dates et des titres d'œuvres d'art (Dias-Chiaruttini, 2018b).

2.3. Vers un nouveau sujet visiteur ?

Ces projets permettent d'un point de vue didactique de reconstruire l'expérience des sujets visiteurs que sont les élèves à travers les parcours qu'ils réalisent, les œuvres qu'ils choisissent, les liens qu'ils construisent avec leur culture, avec la culture scolaire, avec leurs diverses expériences. Mais ces projets permettent aussi d'identifier ce que ces sujets visiteurs ne retiennent pas des expositions, des musées, des œuvres, ce qui peut leur échapper, les limites scénographiques, muséographiques, mais aussi leurs propres limites de réceptions, ou simplement ce qui ne les intéresse pas. À travers ces productions, les élèves mettent en mots leur rapport au musée et ce faisant leur rapport évolue. Ces créations laissent place à une approche subjective du musée et à un discours empreint d'affect et de mise à distance de la culture muséale. Certaines réalisations dans le cadre du *Musée (em)portable* font preuve de beaucoup d'humour et se jouent des représentations culturelles que véhicule le musée (Roussel-Gillet, 2017). Ces réalisations permettent aux élèves de se familiariser avec les musées, d'appriivoiser l'espace muséal et peut-être de devenir des visiteurs émancipés. Ils favorisent surtout l'élaboration de réceptions plurielles des œuvres et des espaces muséaux. Le groupe classe éclate pour permettre des activités en petits groupes où chacun construit son discours sur l'œuvre, sur le musée, et invente ou réinvente son parcours dans un espace transfiguré.

Toutefois, mon propos ne vise pas à promouvoir ce type d'action au détriment des visites guidées. C'est dans la multiplication des expériences que les élèves peuvent développer leur sensibilité et leurs réceptions des œuvres. Ils peuvent apprendre à devenir curieux de ces espaces, construire des attentes, anticiper et réviser leurs intentions de visiteurs. Ils peuvent ainsi apprendre « à faire » (au sens de de Certeau, 1980) avec ce lieu et ces objets hors du commun. Nous savons aujourd'hui que le lecteur comme le visiteur averti a des comportements pluriels de pratiques et de consommations

culturelles (Lahire, 2004). L'École a tout à gagner à développer ces approches diversifiées et à permettre aux élèves de s'impliquer dans ces pratiques plurielles. C'est tout l'enjeu du PEAC.

Ces productions numériques sont aussi un enjeu considérable pour tous les chercheurs s'intéressant au sujet visiteur dans une approche didactique, sociologique, psychologique ou muséologique. Quel sujet observe-t-on ? Que donnent à voir les discours qu'ils produisent ? Qu'éclaire l'observation faite de leur activité ? Quels sont les choix méthodologiques les plus propices qui permettent de traiter de façon spécifique nos questions (Cohen-Azria, 2012; Souplet, 2016) ?

Par ailleurs, les productions réalisées à l'aide des technologies récentes dans le cadre de ces projets culturels détournent les outils mobilisés des usages quotidiens que peuvent en faire les élèves. Il s'agit d'explorer des fonctionnalités pour développer de nouvelles formes de créativité impliquant le sujet de façon subjective, affective, corporelle et cognitive. Par ailleurs, les productions des élèves se trouvent reconnues, primées, mises en valeur, en particulier lors des concours et festivals comme *Le musée (em)portable*. Elles acquièrent le statut de véritables créations artistiques. Peut-être, nous approchons nous d'une « pédagogie hybride » qu'appellent de leurs vœux Richard *et al.* (2015) qui permettrait de repenser les relations entre le scolaire et l'extrascolaire (Dias-Chiaruttini, 2015b) :

Nous croyons qu'il importe de développer une pédagogie hybride à négocier avec les jeunes à partir de leurs intérêts et de leurs pratiques de création/réception informelles et de pratiques artistiques multimodales actuelles qui y sont associées. Cette pédagogie doit s'insérer dans l'espace liminal entre l'art, l'école, les médias et la culture des jeunes. Cela nécessite de redéfinir la création/réception afin de dépasser les champs de l'art, de la science et de la technique pour investir celui de la vie. On pourra ainsi y insérer les pratiques des jeunes, tout comme celles d'artistes, et les considérer comme formes potentielles de création et objets de réception. (Richard *et al.*, 2015)

3. Vers d'autres pratiques scolaires muséales ?

Les acquis de ces expériences me semblent nourrir une réflexion intéressante pour dépasser la forme scolaire des visites (Dias-Chiaruttini, 2017a). Il me semble que les expérimentations menées permettent d'envisager le renouvellement des pratiques muséales et l'accueil du public scolaire. Elles contribuent aussi à saisir certains enjeux de la mise en œuvre du PEAC.

3.1. Pour le musée

Les visites guidées dans le cadre scolaire sont souvent prolongées d'ateliers au musée où les élèves ont à créer quelque chose en lien avec la thématique de l'exposition. La durée des visites est une contrainte relativement incontournable tant pour les musées que pour les classes qui visitent, mais le temps passé au musée peut être réorganisé autrement. Les projets présentés ainsi que d'autres nous y invitent.

Certains projets comme *La semaine au musée*, que j'avais pu initier au LaM au début des années 2000, permettaient aux élèves d'être en immersion dans le musée pendant une semaine et de se déplacer de l'atelier aux salles d'expositions en fonction des questions ou des problèmes qu'ils rencontraient. Ils effectuaient ainsi des microvisites improvisées avec le guide ou de façon individuelle. Sans vouloir reproduire cette expérience dans le cadre de visites ponctuelles, il est intéressant de réfléchir l'articulation des espaces muséaux : à quel moment visiter l'exposition, à quel moment créer au sein de l'atelier du musée ? Rien n'empêche de commencer l'activité au musée par l'atelier et concevoir la visite au milieu de celui-ci. L'usage de Tweeter, d'Instagram ou des autoportraits peut alors permettre de saisir des instants, des lieux, des œuvres, des textes sur lesquels les élèves ont envie de revenir dès le retour à l'atelier. Je ne souhaite surtout pas modéliser de nouvelles formes de visites scolaires, mais les recherches menées montrent que les enseignants attendent bien plus du musée qu'un seul parcours de visite au pas de charge et un atelier plus ou moins en lien avec l'exposition où ils repartent avec un « souvenir ». Comment impliquer les élèves dans la visite d'une exposition ? Comment utiliser les outils de communication actuels pour construire l'expérience ou en garder une trace de celle-ci ?

Dans le cadre des visites observées au LaM, l'une des guides propose aux élèves de regarder les œuvres d'une salle et d'en choisir une qui les interpelle et sur laquelle ils ont des choses à dire. Ce type de médiation laisse une place autre au sujet visiteur et construit alors les élèves comme des visiteurs de l'exposition : leur réception immédiate de l'œuvre et leur prise en compte ouvrent sur une discussion avec le guide et les autres élèves. Dans ce cadre-là, il est aussi possible de laisser les élèves tweeter sur l'œuvre choisie et de confronter les choix de chacun ensuite. La visite peut alors se dérouler dans une seule salle du musée et permettre ainsi aux élèves de revenir pour visiter une autre salle, un autre espace du musée. Il convient de penser chaque visite dans un continuum de visites.

Ces considérations invitent les musées à faire des propositions variées aux enseignants, de concevoir des expériences différentes au sein des expositions afin de permettre aux élèves d'y revenir plus souvent et de répondre à des microprojets précis.

Par ailleurs, les nouveaux outils numériques constituent une alternative non négligeable aux documents d'accompagnement des visites scolaires ou des visites pour enfants, véritable défi pour les musées (Van Dorpe et Scamps, 2008; Vitalbo, 2006). Ils peuvent renouveler les pratiques en impliquant autrement les élèves. Beaucoup d'expériences menées en montrent l'intérêt.

3.2. Pour l'École

Ces projets contribuent à développer le PEAC de chaque élève à travers tous les degrés d'enseignement. Les enseignants peuvent se saisir autrement des visites muséales et multiplier les expériences au musée.

Les projets évoqués permettent aux élèves de réaliser des collections de réactions de visites sous des supports différents et ainsi compléter leur *cahier personnel d'histoire des arts* recommandé par les programmes (MEN, 2008, p. 5). Faisant cela, ils permettent aux élèves de construire l'image qu'ils ont des musées et d'eux-mêmes comme visiteurs. C'est là sans doute une condition pour que les élèves construisent un rapport au musée autre que celui d'une obligation scolaire. Gottesdiener, Vilatte et Vrignaud (2008) ont en effet montré que l'image que le visiteur peut construire de lui est bien plus importante dans le développement de ces pratiques culturelles qu'une vision positive du musée (ce que l'école ne construit pas toujours) :

Si l'image qu'un individu a des musées ne permet pas de prédire sa fréquentation, l'image qu'il a de lui-même confrontée à celle qu'il a du visiteur de musée peut être susceptible de l'expliquer. On constate en effet que plus les deux images sont proches, plus il est possible de prédire qu'il y aura fréquentation des musées : si l'individu s'attribue les caractéristiques du visiteur, il visite les musées en pensant que ce sont des lieux qui lui correspondent. À l'inverse, plus les deux images sont distinctes, plus improbable pourrait être la visite.

Ces projets permettent également aux élèves de construire un autre rapport aux médias sociaux. Ils peuvent expérimenter des fonctionnalités et des usages différents de leurs habitudes, ce qui est un enjeu récent pour les démocraties occidentales.

Par ailleurs, le développement des supports de production tels que les outils de publications et de micropublications ne peut que rénover les pratiques d'écritures scolaires des élèves. Sans vouloir scolariser ce qu'ils font dans leurs pratiques privées, il s'agit de créer de nouvelles pratiques d'écriture et de communication qui ne s'opposent pas à ce qu'ils pratiquent hors de l'école, mais les

enrichissent autrement. Ce qui peut contribuer à une implication plus grande des élèves dans les tâches d'écriture et dans les visites scolaires au musée.

Conclusion

La place du numérique et des médias sociaux est très contrastée à l'école et au musée lors des visites scolaires. Si l'usage de ces outils permet de rénover les pratiques de visites scolaires muséales et d'impliquer autrement les élèves dans l'activité de restitution de leur réception des œuvres et de leur rapport au musée, il reste très marginalisé. Toutefois, les projets et les expérimentations ont l'avantage d'exister et éclairent des perspectives encourageantes. Les musées, malgré des contraintes très diverses, sont des espaces de créations considérables et les questions de médiations sont aussi importantes que celles de la conservation des collections.

Enfin, les enjeux politiques et sociaux qui sont liés aux usages de ces outils ne peuvent qu'enjoindre l'École à s'en saisir. Toute la question est de savoir comment et pour quoi. Les projets présentés invitent à penser qu'il faut laisser les élèves s'en saisir et leur permettre de développer leur création, non sans contrainte, mais dans une réflexion permanente sur les contraintes et leurs transgressions. C'est le propre de la création artistique.

Annexe 1 - Manuels scolaires étudiés

Niveaux	Titres	Éditeurs
CM1	<i>Le nouveau Millefeuille</i>	Nathan
	<i>Mandarine</i>	Hatier
	<i>Grammaire et compagnie</i>	Hatier
	<i>Terre des mots</i>	Nathan
CM2	<i>Mots d'école</i>	SED
	<i>Millefeuille</i>	Nathan
	<i>Les nouveaux outils pour le français</i>	Magnard
	<i>Les nouveaux outils pour le français guide péda</i>	Magnard
6 ^e	<i>Fil d'Ariane</i>	Didier
	<i>Français rives bleues</i>	Hatier
	<i>Français 6</i>	lelivrescolaire.fr
5 ^e	<i>Français 5</i>	lelivrescolaire.fr
	<i>Fil Ariane</i>	Didier
	<i>L'œil et la plume</i>	Belin
4 ^e	<i>Fleurs d'encre</i>	Hachette éducation (2011)
	<i>Français 4^e manuel unique</i>	
	<i>Français 4^e</i>	lelivrescolaire.fr (2016)
	<i>Français Cycle 4</i>	
	<i>L'œil et la plume</i>	Belin (2011)
3 ^e	<i>Français 3^e</i>	lelivrescolaire.fr (2016)
	<i>Français Cycle 4</i>	
	<i>Français 3^e Jardin des lettres - manuel unique</i>	Magnard (2011)
	<i>Fleurs d'encre</i>	Hachette éducation (2011)
2 ^{de}	<i>Français 3^e manuel unique</i>	
	<i>Empreintes littéraires Français seconde</i>	Magnard (2011)
	<i>Terres Littéraires</i>	Hatier (2011)
1 ^{re}	<i>Français livre unique 2^{de}</i>	
	<i>Français</i>	Hatier (2011)
	<i>Méthodes et Pratiques 2^{de}/1^{re}</i>	
	<i>Empreintes littéraires Français 1^{re} L/S/ES</i>	Magnard (2011)
	<i>Empreintes littéraires Français 1^{re} séries technologiques</i>	Magnard (2011)
	<i>Français 1^{re}</i>	Belin (2011)
	<i>Français 1^{re} livre unique toutes séries</i>	Hachette éducation (2011)

Annexe 2 - Dossiers pédagogiques consultés

Habiter poétiquement le monde. Dossier pédagogique réalisé en collaboration avec Régine Carpentier, Michel Mackowiak et Franck Dudin enseignants missionnés au LaM. Exposition du 25 septembre 2010 au 30 janvier 2011.

Lansky, un peintre russe à Paris. Dossier pédagogique réalisé par Régine Carpentier et Michel Mackowiak enseignants missionnés au LaM, avec la collaboration d'Alexandre Holin, guide-conférencier au LaM. Exposition du 24 septembre 2011 au 15 janvier 2012

Déplacer, déplier, découvrir. La peinture en actes, 1960-1999. Dossier pédagogique réalisé en collaboration avec Régine Carpentier, Michel Mackowiak et Sophie Léon, enseignants missionnés au LaM. Exposition du 3 mars au 27 mai 2012.

La ville magique. Dossier pédagogique réalisé par Régine Carpentier et Michel Mackowiak, enseignants missionnés au LaM. Exposition du 29 septembre 2012 au 13 janvier 2013.

Jockum Nordström. Tout ce que j'ai appris puis oublié. Dossier pédagogique réalisé par Régine Carpentier et Michel Mackowiak, enseignants missionnés au LaM. Exposition du 16 février au 19 mai 2013.

Picasso, Léger, Masson. Daniel-Henry Kahnweiler et ses peintres. Dossier pédagogique réalisé par Alexandre Holin, Régine Carpentier, Stéphanie Jolivet, Michel Mackowiak. Exposition du 28 septembre 2013 au 12 janvier 2014.

Meret Oppenheim. Rétrospective. Dossier pédagogique réalisé par Stéphanie Jolivet et Michel Mackowiak, enseignants missionnés au LaM. Exposition du 14 février au 1^{er} juin 2014.

Alôise Corbaz en constellation. Dossier pédagogique réalisé en collaboration avec Mylène et Stéphanie Jolivet, enseignantes missionnées au LaM. Exposition du 14 Février - 10 mai 2015.

L'Autre de l'art. Dossier pédagogique réalisé par Mylène Bilot et Stéphanie Jolivet, enseignantes missionnées au LaM. Exposition du 3 octobre 2014 au 11 janvier 2015.

Là où commence le jour. Dossier pédagogique réalisé par Mylène Bilot et Stéphanie Jolivet, enseignantes missionnées au LaM. Exposition du 2 octobre 2015 au 10 janvier 2016

Amedeo Modigliani, l'œil intérieur. Dossier pédagogique réalisé par Agnès Choplin et Stéphanie Jolivet, enseignantes missionnées au LaM avec la collaboration d'Alexandre Holin, guide-conférencier. Exposition du 27 février au 5 juin 2016.

Luc Tuymans. Prémonitions. Dossier pédagogique réalisé en collaboration avec Agnès Choplin et Stéphanie Jolivet, enseignantes missionnées au LaM. Exposition du 30 septembre 2016 au 08 janvier 2017.

Michel Nedjar, introspective. Dossier pédagogique réalisé par Agnès Choplin et Stéphanie Jolivet, enseignantes missionnées au LaM. Exposition du 24 février au 4 juin 2017.

Parcours autour de la narration. Proposition de Régine Carpentier, enseignante missionnée au LaM. (Proposition sur l'exposition permanente).

Références

- Andreacola, F. (2014). Musée et numérique, enjeux et mutations. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* 5. Récupéré du site <http://rfsic.revues.org/1056>
- Bilot, M. et Jolivet, S. (2016). *Là où commence le jour* [Dossier pédagogique]. Villeneuve d'Ascq, France : LaM. Récupéré du site <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/dossier-peda-la-ou-commence-le-jour-lam.pdf>
- Bilot, M. et Mackowiak, M. (2014). *Meret Oppenheim : rétrospective* [Dossier pédagogique]. Villeneuve d'Ascq, France : LaM. Récupéré du site <http://doczz.fr/doc/385249/meret-oppenheim>
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- de Certeau, M. (1980). *L'Invention du quotidien. 1 : arts de faire*. Paris, France : Gallimard.
- Cohen, C. (2002). *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat École/musée*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cohen-Azria, C. (2012). La visite scolaire au musée comme objet de construction du chercheur. *Recherches*, 57, 159-170.
- Cohen-Azria, C. (2017, février). *Visites scolaires : questions et spécificités*. Communication présentée à la Journée d'études Renouveler l'attractivité de la médiation scientifique, technique et industrielle auprès des jeunes publics, Arras, France.
- Cohen-Azria, C. et Dias-Chiaruttini, A. (2014). Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au musée : questions méthodologiques. Dans B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques* (p. 109-119). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Cohen-Azria, C. et Dias-Chiaruttini, A. (2015, mai). *La visite scolaire au musée ou la construction du sujet élève visiteur en didactiques*. Communication présentée au colloque international en éducation du CRIFPE : Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Montréal, Canada.
- Cohen-Azria, C. et Dias-Chiaruttini, A. (2016). La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin et D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace : les méthodes de recherche en didactiques* (Tome 4, p. 133-148). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Daunay, B. et Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en didactiques* 11(1), 7-15.
- Dias-Chiaruttini, A. (2012). L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire. *Recherches*, 57, 23-39.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015a). Lecture d'une œuvre d'art au musée d'art et en classe de français : approche didactique. *Spirale*, 56, 19-32.

- Dias-Chiaruttini, A. (2015b). Analyser les relations entre le scolaire et l'extrascolaire : de quelques enjeux en didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 58, 7-11.
- Dias-Chiaruttini, A. (2017a, février). *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.
- Dias-Chiaruttini, A. (2017b, juillet). *Bilan scientifique de la recherche Chercheurs Citoyens, Visites scolaires et familiales dans des lieux muséaux de la région Nord-Pas-de-Calais : approches didactiques*. France : Conseil régional Hauts de France.
- Dias-Chiaruttini, A. (2018a). La relation littérature-peinture à l'école et au musée : repenser l'activité de réception ? Dans J.-C. Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts* (p. 86-104). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dias-Chiaruttini, A. (2018b). Une collection de souvenirs. *Les Cahiers pédagogiques*, 544, 48-49.
- Dias-Chiaruttini, A. et Salagnac, N. (2019). Le manuel numérique : quel renouvellement de l'enseignement de la littérature ? Dans M. Brunel, J.-F. Massol et F. Quet (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique* (p. 39-59). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Gélinas, D. (2013). L'expographie numérique ou la question du « comment » ! *Muséologies*, 6(2), 65-80.
- Gottesdiener, H., Vilatte, J.-C. et Vrignaud, P. (2008). Image de soi-image du visiteur et pratiques des musées d'art. *Culture études*, 3(3), 1-12.
- Jutant, C., Guyot, A. et Gentès, A. (2009). Visiteur ou joueur ? *La Lettre de l'OCIM*, 125, 12-20.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, France : La Découverte & Syros.
- Martin, F. et Steffens, C. (2012, mai). C'est ma place ! *Philéas & Autobule : lesenfants philosophes*, 30.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2008). Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée. *Bulletin Officiel*, 32.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013, mai). *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire interministérielle n° 2013-073.
- Reuter, Y. (2010). Élève – apprenant – sujet didactique. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e éd, p. 91-94). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Richard, M., Lacelle, N., Faucher, C. et Lieutier, P. (2015). Productions hybrides/multimodales et apprentissage informel : analyse de quelques pratiques d'artistes et de jeunes. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2.
- Roussel-Gillet, I. (2017, juin). *Pour des visiteurs émancipés ? Analyse de films réalisés au musée par des lycéens*. Communication présentée à la journée d'étude Visites aux musées, situations et discours, Villeneuve d'Ascq, France.

- Schmitt, D. et Meyer-Chemenska, M. (2015). 20 ans de numérique dans les musées : entre monstration et effacement. *La Lettre de l'OCIM*, 162, 53-57.
- Souplet, C. (2016). Entre acteur et sujet de la visite scolaire dans un Mémorial, regard didactique. Dans S. Doussot et J.-F. Thémines (dir.), *Les acteurs et l'action en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté : regards didactiques* (p. 147-166.). Caen, France : Presses universitaires de Caen.
- Souplet, C., Cohen-Azria, C. et Dias-Chiaruttini, A. (2016, juillet). *La visite au musée : objet de recherches, objet de chercheurs*. Communication présentée au congrès de l'AREF : À quelles questions cherchons-nous réponse ?, Université de Mons, Belgique.
- Souplet, C., Van Landewick, M., Ducatillon, B. et Lespagnol F. (2017, juin). *La visite scolaire au musée du point de vue didactique*. Communication présentée à la journée d'étude : Visites aux musées, situations et discours, Villeneuve d'Ascq, France.
- Van Dorpe, A. et Scamps, L. (2008). Des livrets pour accompagner les enfants dans les musées. *La Lettre de l'OCIM*, 120, 4-10.
- Vitalbo, V. (2006). Du document d'aide à la visite au document d'aide à l'interprétation. *Musées et collections publiques de France*, 247, 14-17.

-
- ¹ Je n'indique pas l'ensemble des références des projets que je connais, mes contacts étant informels et confidentiels avec les enseignants.
- ² Il faut préciser que je ne m'appuie que sur le projet mené en 2014.
- ³ Je reste prudente sur cette absence constatée dans le corpus des manuels analysés, d'autres manuels plus récents en classes de seconde et première peuvent renvoyer vers le site du Louvre. Cela reste très minoritaire.
- ⁴ Il s'agit d'une collection très singulière réunissant une multitude d'auteurs, existant entièrement en version papier et version numérique.
- ⁵ <http://www.lelivrescolaire.fr/#!manuel/1171759/francais-3e-2016/chapitre/1171763/se-raconter-se-representer/page/1171984/autoprotrait-d-une-classe/lecon/document/1237546>
- ⁶ Il s'agit de Cora Cohen-Azria, Catherine Souplet et moi-même.
- ⁷ Dans le cadre de la recherche *Expériences de visites au musée : pratiques et discours des sujets*, menée sous la responsabilité de C. Cohen-Azria.
- ⁸ Dans la cadre de la recherche *Visites scolaires et familiales dans des lieux muséaux de la région Hauts de France : approches didactiques* que j'ai codirigée avec C. Cohen-Azria.
- ⁹ Exposition du 2 octobre 2015 au 10 janvier 2016.
- ¹⁰ <http://www.musee-lam.fr/archives/category/parcourir/visite-virtuelle>
- ¹¹ Dossier pédagogique réalisé en collaboration avec Agnès Choplin et Stéphanie Jolivet, enseignantes missionnées au LaM.
- ¹² Je me permets de les décrire comme « figés » parce qu'ils n'ont pas évolué au gré des 13 expositions depuis la réouverture du musée et que les autres dossiers sur l'exposition permanente présentent les mêmes caractéristiques.
- ¹³ Pour une présentation de certaines de ces expériences, je renvoie à l'article de Jutant, Guyot et Gentès (2011). Ces expérimentations n'ont pas concerné les publics scolaires.
- ¹⁴ <https://nuitdesmusees.culturecommunication.gouv.fr/>
- ¹⁵ <https://www.reseau-canope.fr/la-classe-loeuvre/accueil.html>
- ¹⁶ Cette journée d'étude clôturait la recherche que j'ai codirigée avec C. Cohen Azria : *Visites scolaires et familiales dans les lieux muséaux de la région Hauts de France : approches didactiques*.
- ¹⁷ Sa communication est sur le site de la journée ainsi que le film réalisé par les élèves : <https://live3.univ-lille3.fr/video-etudes/comment-les-situations-de-visites-sont-elles-pensees-et-interrogees-selon-des-ancrages-scientifiques.html>
- ¹⁸ S'inspirant du modèle des SIMS.
- ¹⁹ Lors des trois visites scolaires observées au LaM, les guides, quel que soit l'âge des élèves (école maternelle de 3 à 6 ans ou école élémentaire de 9 à 12 ans), insistent sur tout ce qui est interdit : toucher, courir, parler fort, se bousculer. Ils exigent aussi des élèves qu'ils s'assoient par terre devant les œuvres (« en tailleur » ou « les fesses par terre pour permettre aux élèves assis derrière de voir »). Pourtant, les élèves ne sont pas convaincus que cette position leur permette de mieux voir les œuvres. Lors des visites familiales observées, les parents verbalisent également des interdits : « ne cours pas, attends, reste avec nous, ne touche pas ». Cependant, le temps octroyé à chaque œuvre est nettement plus court, le rythme de visite beaucoup plus rapide et les enfants ne s'assoient pas devant les œuvres (Dias-Chiaruttini, 2017b).
- ²⁰ Cette enquête par questionnaire a été menée dans le cadre de la recherche *Expériences de visites au musée : pratiques et discours des sujets*, à laquelle j'ai participé avec C. Cohen-Azria et C. Souplet.