

## La visite scolaire au musée sous le prisme du Genre

Ana Dias-Chiaruttini

### Résumé

Le genre est-il une variable intéressante pour comprendre les processus de réception des œuvres d'art au musée dans le cadre des visites scolaires ? C'est à cette question que cet article se confronte en mettant en discussion la variable genre et la façon dont elle peut être reconstruite en didactique du français. En s'appuyant sur des visites filmées et retranscrites de deux classes d'école maternelle (3-5 ans) et de deux classes d'école élémentaire (7 à 10 ans), la réflexion éclaire des éléments qui permettent d'identifier des pratiques de médiations qui s'avèrent égalitaires, neutres ou discriminantes selon les genres. Ainsi si le parcours de visite est identique pour chaque élève d'une même classe, l'expérience de visite s'avère selon que l'on est fille ou garçon potentiellement différente et l'accès aux œuvres peut varier. Les sujets visiteurs quant à eux ne sont pas toujours accueillis de la même façon au musée pendant les visites scolaires : les discriminations très stéréotypées se partagent selon les genres des élèves visiteurs.

### Mots-clés

Égalité entre filles et garçons, visite muséale, réception

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

### Auteure

Ana Dias-Chiaruttini, Université Côte d'Azur - LINE, INSPE Rue Georges V, F-06000 Nice, ana.chiaruttini@univ-cotedazur.fr

# La visite scolaire au musée sous le prisme du Genre

Ana Dias-Chiaruttini

Le genre est un concept qui désigne la construction sociale des caractéristiques relatives à la masculinité et à la féminité, en cela il se différencie de la variable sexe qui renvoie à des différences biologiques des individus et les pose comme intrinsèquement différents. Le genre comme variable permet d'analyser la construction sociale des différences qui peuvent être faites entre les filles et les garçons dans des situations, qui dans le cas qui nous concerne, sont des situations de visites muséales que j'analyse comme des situations didactiques (Dias-Chiaruttini, 2019). Ces différences reposent essentiellement sur des stéréotypes de genre.

La question qui se pose est de savoir si le genre peut constituer une variable intéressante pour comprendre les parcours de visites des visiteurs et les processus de réception des œuvres au musée qui contribuent au développement de performances<sup>1</sup> littéraciques<sup>2</sup>. Cela revient à poser la question de comment les sujets visiteurs sont pensés, accueillis et la façon dont ils s'impliquent dans la situation de visite. Est-ce que la variable genre éclaire quelque chose sur le plan didactique ?

En muséologie, tout comme en sociologie, beaucoup d'études portent sur les visiteurs de musée en fonction de leur âge, de leur catégorie socioprofessionnelle (Eidemann, Jonchery, 2011), la variable genre est apparue plus récemment. Ce qui est en soi particulièrement intéressant puisque la sociologie de la littérature (Dendani, Détrez, 1996 ; Détrez, Renard, 2008), par exemple, a amplement traité cette question depuis bien plus longtemps : filles et garçons ne lisent pas les mêmes textes, ne s'approprient pas les textes de la même façon et ne sont pas sollicités de la même façon face à un texte en classe. Par ailleurs, les enquêtes (menées en France) notamment celles menées par O. Donnat (2005) montrent que les pratiques culturelles se sont féminisées. S. Octobre (2009) différencie de son côté une culture de fille et une culture de garçon, en remarquant que les filles ont des pratiques culturelles plus impliquées dans les consommations culturelles dites savantes, elles fréquentent davantage les bibliothèques, par exemple. Concernant le musée, S. Cassilde (2012) montre en s'appuyant sur des enquêtes nationales que les visites aux musées varient peu selon les genres, alors même que la fréquentation des musées augmente. À ce propos, S. Octobre remarque que les jeunes sont plus connaisseurs des équipements culturels que ne l'étaient leurs aînés au même âge. Elle souligne l'apport des collaborations école et culture « qui ont favorisé une amélioration du niveau de diffusion de la fréquentation des équipements culturels en particulier les musées et les théâtres » (p. 2). En revanche, nous savons peu ce que filles et garçons font au musée et si leurs pratiques de visiteurs et visiteuses se différencient selon les situations de visites scolaires.

Par ailleurs, le genre est un thème dont les musées se sont emparés pour traiter la question de l'égalité (ou les inégalités) entre filles et garçons. C'est par conséquent un objet d'exposition, de diffusion voire de vulgarisation. Au Petit Forum Départemental des sciences, par exemple, l'exposition *Des elles et des ils* proposait aux jeunes enfants de 3 à 6 ans de faire l'expérience d'activités promouvant l'égalité des genres face à des choix vestimentaires, de loisirs, d'orientations professionnelles, face aussi à l'expression des émotions (Dias-Chiaruttini, 2015). Cette exposition a permis une véritable réflexion au sein de service d'animation de la structure et à la façon d'accueillir les filles et les garçons dans ce centre de culture scientifique technique et industrielle (CCSTI). Elle avait d'ailleurs été conçue suite à l'exposition, *Je et compagnie*, qui portait sur la coopération, et dont les observations des ateliers avaient mis en avant des implications différentes entre les filles et les garçons. Ces derniers

---

<sup>1</sup> Le terme « performance » désigne autant les savoirs acquis que les connaissances, les savoir-faire, les rapports à, les attitudes, les conduites, les compétences... Cela revient à analyser le faire des sujets didactiques dans une situation précise d'enseignement ou de médiation.

<sup>2</sup> L'adjectif « littéraciques » désigne ici le développement des compétences culturelles qui permettent de tenir des discours (oraux comme écrits) sur les œuvres mettant en relation des sujets (guides et visiteurs) et une situation spécifique (visite au musée) en sachant que la situation influence la dynamique des échanges et des discours tenus et qu'elle a une visée émancipatrice : former un visiteur autonome (ou émancipé) sachant se déplacer, lire une exposition et comprendre les œuvres exposées tout en mobilisant les codes culturels et muséographiques ou en les questionnant. Ce qui peut être considéré comme la finalité d'une visite scolaire au musée.

s'imposaient plus dans les activités collectives proposées. Une autre exposition consacrée à un public plus âgé de 7 à 15 ans, *Zizi sexuel, l'expo*, s'est également tenu en 2014 et montrait que finalement l'appartenance à un sexe sur le plan biologique n'est pas aussi simple que certains discours laissent penser. D'autres musées dans l'académie de Bordeaux se sont engagés, depuis 2016, dans l'action *Bougeons sans bouger* et revisitent leur collection du point de vue du genre, d'abord en s'interrogeant sur la place des femmes dans l'art, leurs productions artistiques et leurs représentations à travers les musées d'art, puis en intégrant les archives des différents écomusées des Pays basques, des Landes et de la Préhistoire. Engagés à promouvoir une éducation à l'égalité des genres, chacun de ces dix-huit établissements muséaux contribue de façon singulière à ce projet partagé pour rendre visible « des usages séparés des objets, l'occupation ségréguée des espaces, le mouvement progressif d'émancipation des femmes dont les archives portent les traces plus ou moins tangibles de la manière dont se structure le mythe de la virilité à travers les âges, mais aussi les reconfigurations nouvelles dans et par les productions contemporaines à travers les questionnements féministes des artistes... » (Académie de Bordeaux, p. 2)<sup>3</sup>

Le genre peut par conséquent influencer une thématique d'exposition en revisitant les œuvres et leur réception, mais il peut également promouvoir de nouvelles formes de médiations muséales en jouant, en contournant les stéréotypes pour permettre des animations qui visent une forme de neutralité genrée entre les visiteurs. Cela signifie que certaines médiations ont pour finalité (de façon consciente) de neutraliser les stéréotypes de genres qui peuvent être associés (souvent inconsciemment) aux visiteurs et aux visiteuses. Reste à savoir si en tant que variable, le genre peut éclairer une situation de visite et montrer comment les sujets sont construits de façon différente ou non (selon le genre), montrer aussi si la réception des œuvres rendue possible par la médiation varie selon cette catégorie. Si oui, de quoi ces variations sont-elles révélatrices ? Ont-elles une valeur didactique, nous aident-elles à mieux comprendre la situation didactique et ce que les élèves visiteurs et visiteuses apprennent au musée ?

C'est l'intérêt de cette variable que je voudrais ici poser, au sein de la didactique du français et des médiations culturelles et surtout dans une approche didactique de la réception (Dias-Chiaruttini, 2019). Pour cela, je propose de m'appuyer sur un corpus de documents de recherche composés de quatre visites muséales scolaires intégralement filmées et retranscrites entre 2015 et 2017. Trois d'entre elles se sont déroulées au Musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut, le LaM de Villeneuve d'Ascq : la première est menée par un guide (C1<sup>4</sup>) avec une classe de CM1/CM2 (10-11ans) et la deuxième se déroule sous l'animation d'une guide (C2) avec des élèves de CE2 (9 ans). La troisième visite (C3) concerne des élèves de petite et moyenne section de l'école maternelle (3 à 5 ans) réalisée avec un guide qui est le même que pour la classe C1. Enfin la dernière visite concerne également une classe de petite et moyenne section de l'école maternelle, mais elle s'est déroulée au Musée d'histoire naturelle de Lille (C4) avec une guide. La confrontation de ces situations porte sur le sexe du guide, l'âge des élèves et enfin sur les musées, puisque l'une des visites se déroule au Musée d'histoire naturelle (désormais MHN) et les trois autres dans un musée d'art. Néanmoins, l'exposition de la visite observée au MHN intitulée *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* (Cohen-Azria, Dias-Chiaruttini, 2017) mettant en scène la lecture de l'album du même titre et des ateliers explicitant la démarche scientifique qui sous-tend l'enquête du personnage principal, la Petite Taupe. Il s'agit d'une création originale du musée. À l'origine, ces données n'ont pas été construites pour traiter la question de la variation genrée, mais davantage celle de la construction du visiteur selon les contextes de visites scolaires et familiaux. La recherche confrontait des visites scolaires et familiales dans 3 musées différents de la région des Hauts de France avec des enfants d'école maternelle et d'école élémentaire, soit au total 6 visites scolaires et 9 visites familiales. Les visites au Forum des sciences n'ont pas été retenues pour l'analyse présentée dans cet écrit puisque les formes de médiations sont très différentes des autres musées (le musée d'art contemporain, d'art moderne et d'art brut - LaM et le musée d'histoire naturelle) pour être comparées. L'analyse des discours de réception des œuvres au musée s'inscrit dans une approche de la littéracie muséale telle que M.-S. Poli et É. Triquet (2003) l'ont

<sup>3</sup> Cf. <http://www.ac-bordeaux.fr/cid99799/a-partir-du-8-mars-2016-nous-bougeons-sans-bouger.html>

<sup>4</sup> C1 désigne le guide de la classe C, etc.

définie, à savoir : « un ensemble de compétences permettant d'accéder aux multiples niveaux de sens d'une exposition, à partir de l'ensemble des registres sémiotiques mobilisés pour sa conception » (Triquet, 2018, p. 123). Dans l'approche que je propose, il s'agit moins de définir les compétences d'un visiteur expert (Triquet, 2018) que ce que chaque situation de visite scolaire permet en termes de développement des savoirs et des savoir-faire langagiers (lexique, ton, genre du discours de médiation, etc.), esthétiques (expressions du goût, des émotions, de jugement, connaissances relevant de l'histoire de l'art, etc.) et culturels (gestes, attitudes, codes culturels du musée, etc.). Chacun de ces contenus littéraciques caractérise l'émancipation du sujet visiteur rendue possible (ou non) par la situation. Chacun explicite comment un visiteur devient ou peut devenir autonome en reconstruisant le sens (les intentions muséographiques) d'une exposition et des œuvres qui la composent. Dans le cadre de cette réflexion, il s'agit par conséquent de comprendre si la variable genre influe sur les performances langagières et esthétiques (les discours sur les œuvres) et sur l'expérience de visites des sujets didactiques (guide et élèves). Les performances regroupées sous le nom de littéracie muséale sont-elles soumises à des variations en fonction du genre des visiteurs ?

La réflexion développée se structure autour de trois parties qui ont pour fonction de poser les éléments de discussion quant à la pertinence de cette variable dans une perspective didactique. Dans un premier temps, j'interrogerai la valeur didactique de cette variable et sa construction méthodologique, dans un deuxième temps je présenterai les données construites afin de décrire ce qui est observable sous le prisme de la variable genre. Enfin dans la dernière partie, j'analyserai les pratiques de médiations et leurs effets émancipateurs sur le sujet visiteur : en quoi peuvent-elles être discriminantes, neutres ou égalitaires ?

## **1. La valeur didactique de la variable « genre »**

La variable genre en didactique pose la question des sujets dans une situation didactique. Ainsi, il s'agit bien de comprendre si cette variable, qui ne repose pas uniquement sur la différence sexuelle des sujets, est pertinente pour construire le sujet didactique et ce qu'elle peut éclairer de la situation didactique et des discours qui s'y construisent.

### **1.1. Enjeux didactiques de la variable**

Un certain nombre de travaux en particulier en sociologie apporte des éléments intéressants qui montrent que les élèves ne sont pas sollicités ou ne s'impliquent pas de la même façon en classe. Ainsi les filles sont à l'initiative de moins d'interactions que les garçons (Collet, 2015 ; Jarlégan et al., 2016), ceux-ci sont plus souvent sollicités et moins souvent interrompus que les filles et font des présentations plus longues (Labie, 2013). Si ces travaux montrent que les enseignants ne construisent pas le sujet didactique élève de la même façon, selon qu'il relève d'un genre ou d'un autre, N. Mosconi (2001) de son côté considère que les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes, ce qui relève d'une discrimination genrée. L'école est reproductrice des stéréotypes sociaux, les enseignants en sont porteurs et attendent des élèves filles qu'elles se comportent d'une certaine façon, il en est de même pour les garçons. Il apparaît aussi que des variations disciplinaires sont observables. En effet, selon les disciplines, les attentes à l'égard des élèves filles ou garçons ne sont pas les mêmes<sup>5</sup>, la réussite scolaire non plus. Nous savons que les filles ont des résultats en sciences supérieurs à ceux des garçons et pourtant l'orientation des filles vers les disciplines scientifiques dans le supérieur est inférieure à celle des garçons. Tous ces éléments nous amènent à penser que le sujet didactique n'est pas neutre sur le plan genré. Pourtant les didacticiens se sont peu emparés de la variable, à l'exception de travaux menés en didactique de l'EPS (Dias-Chiaruttini, 2017).

Toutefois, une variable n'en demeure pas moins une construction méthodologique, il convient par conséquent de déterminer ce qui est visé à travers elle, afin de pouvoir interpréter des résultats sans renforcer des stéréotypes de genre (les filles sont timides vs les garçons sont audacieux) ou des contre-stéréotypes (les filles sont révoltées vs les garçons sont soumis). Il convient d'éviter de caractériser des comportements genrés pour constituer des catégories d'analyse qui reviendraient à dire que des filles se comportent comme des filles ou comme des garçons et inversement. Je me suis exprimée

---

<sup>5</sup> Voir les travaux de A. Jarlégan sur l'enseignement des mathématiques (2011).

sur les limites de ces études en particulier dans l'analyse didactique de pratiques de sports collectifs qui hiérarchisent des comportements et leur confèrent des valeurs genrées. En fin de compte, ces travaux renforcent (selon moi) le fonctionnement social du genre (Dias-Chiaruttini, 2017).

Par ailleurs, il ne s'agit pas non plus de catégoriser des visiteurs au musée selon leur sexe, mais de comprendre comment la situation de visite les construit ou leur permet de prendre place selon que les sujets didactiques de cette situation sont des filles ou des garçons.

Enfin, la discrimination genrée, étant un construit social, me semble devoir être appréhendée avec d'autres variables sociales notamment l'éducation familiale et le contexte socioculturel dans lequel chaque élève grandit. À mon avis, les habitus scolaires et la vie de la classe peuvent influencer des comportements observés lors des visites scolaires au musée. La plus grande prudence est par conséquent de mise, à la fois pour construire les données, mais aussi pour interpréter les résultats.

## 1.2. Élaboration d'une grille d'analyse de la situation didactique

Pour construire la variable genre, j'ai élaboré une grille qui permet de reconstruire les places et activités des sujets didactiques que sont les guides et les élèves visiteurs au sein de la situation didactique.

Une situation didactique est pour moi un construit du ou de la chercheur.e qui délimite et fixe les bornes de son observation et de son analyse. Le début et la fin d'une situation sont des choix méthodologiques qui permettent de construire les données et de traiter la question de recherche. Concernant une visite scolaire au musée, celle-ci possède un avant et après le passage au musée, elle s'inscrit dans un continuum didactique (Cohen-Azria, Dias-Chiaruttini, 2016; Dias-Chiaruttini, 2019). Dans le cadre de cette recherche, les situations ont été circonscrites à la visite de l'exposition. Les transcriptions des échanges commencent dès la prise en charge par le guide du groupe classe.

La grille conçue porte sur des critères observables des contenus littéraires – langagiers et culturels – évoqués *supra* pour décrire les situations de visite muséale :

- la place des corps : emplacement des filles et des garçons par rapport au tableau, sollicitation par le corps (lever le doigt, se lever, bouger en restant assis, s'allonger, se déplacer), réactions exprimées par le corps (les yeux, les sourires, les rires, les soupirs, le regard vers d'autres élèves, etc.) ;
- la situation de communication : les interactions ; les modalités d'énonciation et de désignation des sujets ; la sollicitation par le guide ;

L'activité de réception est analysée à partir des activités langagières et esthétiques observées : description ; comparaison ; interprétation – inférence ; jugement esthétique ; expression du goût ou de l'appréciation à propos d'une œuvre. Cette dernière dimension est peu développée dans le cadre de cet article.

L'ensemble de ces critères d'analyse du discours et des interactions permet ainsi de définir les contenus littéraires de la situation de visite. Autrement dit, ce qui se dit des œuvres exposées et comment cela est dit dans une situation spécifique qui construit à la fois un parcours de visite, mais aussi une expérience de visite. Chacun vivant quelque chose de spécifique lors de cette visite. L'analyse des contenus littéraires (langagiers, esthétiques et culturels, cf. *supra*) de la visite permet de caractériser le genre du discours de ces situations didactiques (Dias-Chiaruttini, 2020). L'ensemble des performances langagières, esthétiques et culturelles développées par les sujets dans la situation de visite relève d'une approche de la littéracie muséale.

## 2. Éléments de description des visites observées

### 2.1. La place des corps

Commençons par observer les corps des visiteurs en fonction des classes. Si les élèves ne sont pas placés, au musée, en fonction du genre, les corps sont néanmoins maîtrisés par le discours du guide : ils doivent regarder en un endroit précis, suivre le groupe, s'asseoir par terre très souvent malgré les contestations des filles comme des garçons et ne toucher ni les murs ni les œuvres. Lors des visites

scolaires, les corps sont sous haute surveillance, d'ailleurs bien souvent les surveillants de salle suivent les élèves. La façon dont les élèves vont se positionner dans le groupe classe relève à la fois d'un choix personnel et aussi de la vie du groupe classe, les élèves se regroupent selon leurs affinités. Ils et elles visitent avec les copains et les copines de la classe. Toutefois, les garçons de la classe C1 dominent l'espace, ils s'assoient de façon systématique devant les œuvres, les filles étant en périphérie du groupe, ils s'allongent, bougent beaucoup plus que les filles (arrêt sur image 1).



Arrêt sur image 1<sup>6</sup> : Classe 1 au LaM

Les filles vont prendre une place de plus en plus assurée au cours de la visite. Mais lors des déplacements une majorité d'entre elles se place devant le guide puis recule au fur et à mesure que les garçons rejoignent le groupe, sans jamais exprimer un quelconque désaccord ou mécontentement à l'égard de cette situation qui semble finalement être assez familière du groupe. Toutefois, les groupes de filles et de garçons ne sont pas des groupes homogènes ni parfaitement unis, certaines filles comme certains garçons se maintiennent plus à l'écart du noyau qui suit le guide et qui intervient le plus. Il n'en reste pas moins que ce sont des regroupements de filles ou de garçons qui composent le groupe classe.

Dans la classe C2 (arrêt sur image 2), la place des filles et des garçons est indifférenciée. Devant chaque œuvre les placements se reconstituent sans bousculade, mais avec une exigence de certaines filles à rester bien placées. Ainsi lors du premier déplacement, une fille réagit vivement :

Ef<sup>7</sup> 9: mais on était les premiers

G : <à E9> <au groupe>, mais il y a pas les premiers ici <en déplaçant Ef9 un peu plus en arrière du groupe> c'est moi la première parce que je montre le chemin et les autres vous avez bien vu que tout le monde est assis dans une salle au même endroit à peu près + donc y a pas une belle et une mauvaise place + donc essayez de pas vous bousculer parce que si on fait pas exprès euh <G mime

<sup>6</sup> Les arrêts sur image ici reproduits proviennent de films réalisés dans le cadre d'une recherche financée par la région Hauts de France pour réaliser un film destiné aux institutions culturelles et scolaires sur la formation du sujet visiteur. Toutes les autorisations ont été signés par l'ensemble des acteurs du projets (parents, guides, responsables des musées) : <https://www.youtube.com/watch?v=LLYvDpVJDXg>

<sup>7</sup> Ef ou Eg signifie : Elève fille ou élève garçon. Le numéro indique l'ordre de prise de parole. G : désigne le ou la guide.

avec le bras un mouvement vers la sculpture> peut-être hein euh d'accord + faites attention de pas toucher / suivez-moi + et les murs restent blancs + hein

La réaction de la guide est intéressante, puisque pour elle il n'y a aucune hiérarchie des places, ce que les élèves ne semblent pas tout à fait partager : les places dans le groupe sont symboliques, mais surtout elles sont stratégiques pour notamment mieux voir.

G : ah oui et bah faites semblant alors asseyez-vous de toute façon on a pas tous la même chose en tête

Ef 10 : on est obligé de s'asseoir ?

G : non on est pas obligé, mais tu sais quand on est assis tu sais ce que c'est + on est moins nerveux

Ef 10 : assis-toi Corentin

G : et quand t'es quand t'es debout on va tout d'un coup tu vas tu vas danser bouger / tu joues au foot / ou je sais pas quoi, mais c'est plus agréable <E10 s'assoie> + en plus l'avantage quand on est assis c'est qu'on voit tout le monde

Enseignant : tailleur pour que tout le monde puisse voir

Ef 3 : c'est pour ça ?

Enseignant : Léna / tailleur

Dans cet extrait, l'enseignante habituellement discrète intervient pour renforcer la demande de la guide pour que les élèves s'assoient. Nous sommes à la moitié de la visite, les corps sans doute se fatiguent, mais surtout les élèves à plusieurs reprises, filles comme garçons rechignent à s'asseoir. Léna (Ef3) finit par comprendre l'insistance de cette consigne qu'elle ne partage pas, puisque le fait d'être assise par terre l'empêche de voir l'œuvre comme elle le voudrait, elle estime même que l'ont voit moins bien ainsi. Les garçons de la classe étant tout à fait d'accord avec cela. Là aussi, la revendication des places semble partagée dans la vie de ce groupe classe, mais elle est amplifiée par la situation de la visite qui contraint la façon de regarder les œuvres.



Arrêt sur image 2: Classe 2 au LaM

Si l'on s'attarde à présent sur les deux classes de l'école maternelle C3 et C4, on constate qu'elles constituent un tourbillon en mouvement et qu'asseoir les élèves par terre est moyen d'immobiliser les corps un instant. Les emplacements se reconfigurent à chaque fois sans aucune différence entre filles et garçons. L'enseignante et les mamans accompagnatrices de la classe 3 aident les élèves de 3 ans à se

poser, s'assoient également par terre, alors que dans les autres classes les enseignant.e.s et les accompagnatrices restent debout et en retrait. Dans la classe 4, l'espace est plus confiné et les accompagnatrices se tiennent plus à l'écart, les enfants sont aussi un peu plus âgés (4 ans).



Arrêt sur image 3 : Classe 3 au LaM



Arrêt sur image 4 : Classe 4 au MHN

Si visiter c'est contraindre le corps dans un espace, apprendre des codes de déplacement et de réception des oeuvres, il apparaît que le ou la guide ne font pas particulièrement attention aux placements des filles et des garçons qui, selon les classes, leurs habitudes probablement et l'âge des élèves se positionnent selon leur gré. Toutefois, les placements et déplacements de la classe 1 et 2 montrent bien que des enjeux se jouent entre les élèves : dans la classe 1 les garçons prennent leur place devant les oeuvres et occupent l'espace alors que les filles s'écartent ; dans la classe 2, les filles réclament une "bonne place" (celle qui permet de bien voir) et ne cèdent pas leur place face à l'oeuvre. Il est difficile d'interpréter autrement ce constat que par les habitudes partagées de la classe et les tempéraments des élèves. Toute autre interprétation me semblerait abusive. Les élèves arrivent au musée avec leurs habits genrés.

## 2.2. La situation de communication

La prise de parole est un autre enjeu important qui permet aux sujets didactiques de prendre place dans la situation didactique.

Si l'on regarde le nombre de tours de parole des garçons et des filles, des variations sensibles apparaissent entre la classe C1 et C2, mais le nombre d'interventions par rapport à la population fille ou garçon montre que le pourcentage de tours de parole au sein du groupe fille ou au sein du groupe garçon est quasi équivalent. Il faut tenir compte du fait que les classes ne sont pas composées d'un nombre identique de filles et de garçons.

Dans les classes C3 et C4, il est difficile de relever une différence dans les tours de parole entre les filles et les garçons.

	Filles / classe	Garçons/classe	En fonction des effectifs F/G
<b>C1</b>	<b>42%</b>	<b>58%</b>	<b>Écart 0,02</b>
<b>C2</b>	<b>54%</b>	<b>46%</b>	<b>Écart 0</b>
<b>C3</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	<b>Écart 0</b>
<b>C4</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	<b>Écart 0</b>

Tableau 1 : Prise de parole des élèves

Ce résultat me semble intéressant dans la mesure où il montre que dans ces situations de visites, filles et garçons interviennent de façon quasi égale, alors que de nombreux travaux ont tendance à montrer que la parole des garçons est dominante en classe. Il va de soi qu'aucune généralisation ne serait possible à ce stade, il faudrait mesurer de façon plus précise le temps de parole et les conditions de prise de parole : sont-elles spontanées ou sollicitées ? Il faudrait voir comment chacune participe à la



réception de l'oeuvre : quelle est l'effcience de chaque intervention dans le discours qui se construit sur l'oeuvre regardée ? Il faudrait aussi effectuer des observations plus nombreuses et confronter des musées différents : est-ce que dans les musées de sciences ou d'histoire les prises de parole demeurent quasi identiques entre filles et garçons ? Il me semble toutefois intéressant de relever que les filles de la classe 1, qui peuvent paraître physiquement plus effacées ou en retrait, interviennent proportionnellement autant que les garçons. Le tour de parole est un indicateur qui éclaire le nombre de fois où chacun prend la parole. Cet indicateur ne permet pas de discriminer les interventions des filles et des garçons.

### 2.3. La désignation des sujets

Le résultat le plus intéressant concerne la façon dont les sujets sont désignés. Dans le tableau ci-dessous, j'ai relevé les désignations pronominales et nominales employées par le ou la guide de chaque visite pour nommer les sujets.

C1	les garçons / vous / tu / toi / nous / on
C2	toi / vous / nous / on / tu / les enfants
C3	vous / les enfants / un enfant / les garçons / mon bonhomme
C4	qui / les cocos et cocottes / bonhomme / enfants / les camarades / toi/ vous

#### Désignations nominales et pronominales des sujets

Le terme « enfants » est employé dans les classes 3 et 4 pour désigner des élèves de l'école maternelle. La guide dans la classe 2 l'emploie également, mais elle privilégie l'usage des pronoms personnels alors que le guide dans la classe 1 désigne une catégorie des sujets par leur genre : « garçons ». Dans la classe C4, la guide recourt à une variation genrée pour désigner les élèves : « les cocos et les cocottes ». Ces désignations contribuent à éclairer la situation de communication et la façon dont les sujets sont construits, certaines apparaissent discriminantes (au sens où elles font une différence entre les sujets les enfermant dans des stéréotypes de genre) et d'autres plutôt neutres. Ce que je me propose d'éclairer.

#### 2.3.1. Des désignations discriminantes

Dans la classe c1 le terme *garçon* est employé pour désigner des comportements stéréotypés : les garçons regardent les femmes nues et rigolent :

145. G : oui+ il y en avait une autre + deux + celle où vous avez rigolé ? il y a des garçons qui ont rigolé

146. Eg : ah oui trois

G : parce qu'il y avait des femmes nues+ je vous ai vus rigoler+ trois+ celle d'où l'on vient + quatre + et cinq + ces pièces elles ont plutôt quelle forme ?

Le terme peut aussi être utilisé pour signifier qu'ils ne se tiennent pas correctement. Le guide instaure une relation singulière avec les garçons de la classe qui exclut les filles pour un temps de l'échange engagé. Les élèves garçons jouent le jeu de l'identification que propose le guide et ils renforcent ainsi ensemble les clichés du « bad boy » ou du « garçon viril » qui quitte l'école pour travailler à la mine dans des conditions difficiles. Les rires et les sourires montrent la connivence entre le guide et le groupe des garçons. Les filles assistent impassibles à la scène, le temps que le guide revienne à la vie de l'artiste (tour de parole 231).

222. G : mettez-vous bien + les garçons + on n'est pas à la plage asseyez-vous bien + en fait + lui il a dû arrêter l'école à douze ans + donc c'est jeune hein & vous avez quel âge ?

223. EEEg : dix

224. EEEg : neuf ans (rires)

225. G :+ donc+ imaginez qu'il ne vous reste que deux + trois ans à aller à l'école et qu'après vous alliez tous les jours à la mine pour creuser

226. Eg : ah cool

227. G <s'agenouille> : *je pense pas que tu dirais ça & toute la journée dans le noir à creuser avec des pics des pioches j'pense que tu serais malheureux //*

228. Eg : moi ?

229. G : *bon on va t'y envoyer alors* (sourire)

230. Eg : moi ? j' aime bien

231. G : vous aimez bien casser du charbon (sourire) + bon chut-chut-chut < en posant son doigt sur la bouche>+ il était toute le journée à la mine pour casser du charbon et pourquoi il fait de la peinture ?

Pour autant ce même guide face à la classe C3 utilise le terme garçon une seule fois sans jouer sur des stéréotypes :

20. G: [12sec.] ah la la on a beaucoup marché hein + on va s'asseoir en indien devant moi <G se met en tailleur> tout le monde se met en petit indien comme ça les Indiens + tous les enfants se mettent <le groupe se met en tailleur – l'enseignante place certains élèves> regardez-vous pouvez vous rapprocher les garçons là voilà + venez plus près de moi +++ est-ce que tout le monde est bien assis ouais/ alors vous avez vu le musée c'est comme une grande maison avec plein de pièces et qu'est-ce qu'il y a sur les murs du musée est-ce qu'il y a des enfants qui voient ce qu'il y a sur le mur du musée

La relation qu'il instaure avec ces deux classes est très différente.

Au MHN de Lille, la guide (C4) explique à plusieurs reprises aux élèves comment elle les nomme, les termes « cocos » et « cocottes » se voudraient être neutres pour désigner tout enfant, tout en différenciant un féminin et un masculin. Pour autant aucun autre stéréotype n'apparaît dans son langage. Les élèves n'adhèrent pas à cette désignation et le lui font savoir dès le début de la visite et à plusieurs reprises lors de celle-ci.

9. EEE : XXX <plusieurs élèves pointent du doigt la vitrine des fourmis>

10. E1g (à guide) : c'est quoi ça <en pointant une vitrine>

11. G : c'est des fourmis / coco + y a des fourmis

12. E: XXX coco

13. G : non le coco c'est toi c'est comme je connais pas les prénoms je dis les cocos et les cocottes + d'accord

14. E1g : moi j'm'appelle Gautier / Manon <En montrant E2> / Antoine <En montrant E3> XX

Puis plus loin :

207. G : aller sur les fesses *bonhomme* + toi aussi coco + sur tes fesses là tu es sur tes *genoux bonhomme*

208. E5g : moi je suis sur mes fesses

209. E9g : j'suis pas coco

210. G : *oui, mais comme j'connais pas les prénoms j'vous ai dit que je vous appelais coco et cocotte + mets-toi + mettez-vous sur les fesses les enfants parce que les camarades de derrière ne voient plus rien + voi::là + ça y est <E9 touche la reproduction de cochon du doigt, Guide met son doigt pour montrer et E9 enlève le sien> alors là on a dessiné un cochon et on voit ce qui se passe à l'intérieur du + ventre + du cochon du corps + alors quand on mange*

Il semble que pour les élèves ni coco ni cocotte ne soient neutres, ils ne s'y reconnaissent pas (tour de parole 14), et ne souhaitent pas être ainsi désignés (tour de parole 209). Comment interpréter cela ? Il s'agit pour moi d'un événement discursif au sens où l'entend F. François (2003). L'événement discursif montre un aspect de celui qui parle, à savoir la volonté chez la guide de catégoriser les élèves en deux sous-groupes « coco » et « cocotte » et la réaction des élèves-visiteurs qui discutent cette façon de les

nommer. L'interprétation dans ce cas est, comme le dit F. François, toujours subjective. Ici, on peut relever que ces deux termes ne permettent pas aux élèves de s'y identifier : quel sens leur donnent-ils, qui crée ce rejet ? Pour ma part en m'appuyant sur des discours d'enfants sur le musée, je dirais que les élèves n'attendent pas des guides qu'ils se mettent à leur niveau dans une forme de connivence et de familiarité, ils attendent qu'ils se mettent à leur portée et répondent à leurs besoins pour comprendre la visite : le guide « gentil » est le guide qui se fait comprendre, qui leur donne la parole, leur permet de voir. Ici, la désignation coco et cocotte pour désigner des garçons et des filles est malvenue.

### 2.3.2. Des désignations neutres

Dans les deux autres classes, les désignations des sujets ne portent aucune trace de différenciation ni genrée ni autre. La situation de communication les instaure comme des sujets égaux entre eux, ce que d'ailleurs la guide l'affirme comme nous l'avons vu *supra*, aucun privilège, ils sont tous placés au même plan : « mais il y a pas les premiers ici <en déplaçant Efg un peu plus en arrière du groupe> c'est moi la première parce que je montre le chemin et les autres vous avez bien vu que tout le monde est assis dans une salle au même endroit à peu près ».

Dans la classe C3, le guide adapte son attitude à l'âge des élèves. Face à une classe d'école maternelle, il ne recourt à aucune connivence avec les garçons et ne différencie pas les élèves entre eux selon des catégories genrées ou des stéréotypes de genre. Il recourt au terme « enfant » dès le début de la rencontre et semble d'ailleurs étonné d'être face à de si jeunes enfants visiteurs (n'oublions pas qu'ils ont 3 ans au moment de la visite) :

1. G : ah ils sont tout-petits ↑+ bonjour ↑ je vais me mettre de l'autre côté pour qu'ils me voient mieux // bonjour les enfants / bienvenue au musée / alors moi je m'appelle/ je m'appelle comment ?++ Alexandre hein donc ensemble on va passer un petit moment on va aller dans le musée ++ est-ce qu'il y a des enfants qui savent ce qu'on va voir dans le musée + ouais + qu'est-ce qu'on va voir / + tu sais toi ?

Il emploie plusieurs fois l'expression « est-ce qu'il y a des enfants » pour s'adresser au groupe, c'est précisément ce qu'il ne fait pas avec la classe 1 ou la relation est plus personnelle. L'âge des élèves est sans doute un élément de variation dans ses pratiques d'animation.

Que retenir de ces façons de désigner les sujets ?

La désignation des sujets élèves ou visiteurs est un marqueur des pratiques de médiation qui tendent soit vers la différenciation et la stigmatisation des genres, soit vers une forme de neutralité à l'égard du genre des sujets. Si l'espace dans le groupe classe peut révéler des fonctionnements collectifs, de la vie même de la classe, des rapports de force habituels entre les élèves, la façon de désigner les sujets participent de certains stéréotypes que les guides véhiculent ou pas.

## 3. Les pratiques de médiation face au genre

Si notre échantillon de quatre classes ne permet pas d'identifier des catégories de médiation, il permet néanmoins d'observer des éléments constitutifs de formats de médiation appuyés sur des gestes précis qui mobilisent ou non des stéréotypes genrés ou qui différencient les sujets selon leur genre. Ce sont des éléments du style de médiation (Dias-Chiaruttini, 2020a ; 2019) qui peuvent varier pour un même guide en fonction de l'âge des élèves visiteurs. Le guide au LaM ne se comporte pas de la même façon face à la classe C1 et à la classe C3, l'ambiance de ces groupes classes n'est pas la même non plus. Il semble appréhender la classe C1 comme un groupe genré où les filles et les garçons ne se comportent pas de la même façon, mais il est aussi comme nous l'avons vu un élément d'accentuation de ces différences. À l'inverse dans la C3, il est surtout sensible à l'âge des élèves et il mobilise davantage le groupe dans sa globalité et leurs connaissances du monde et de l'école. À plusieurs reprises, il convoque des stéréotypes, mais avec cette classe, il ne cède jamais à des stéréotypes de genre même lorsqu'un petit garçon affirme que sa sœur à un arc, il ne formule aucun commentaire.

143. G : des fois il y a des papys qui ont des moustaches + eh bien cette espèce de bonhomme c'est peut-être le bébé de la cuillère fourchette + il a + des petites moustaches + et il a aussi + comme les Indiens comme Robin des bois + vous savez comment ça s'appelle ↑ pour envoyer des flèches

+ XX il a une petite flèche derrière son dos + il y a un arc + il a un arc/ vous avez jamais joué avec un arc

144. Ef : nan

145. Eg : jamais

146. Eg : moi ma sœur elle a un arc

147. G : elle elle a un arc + c'est le petit bonhomme qui rendait les xx on disait que Miró aimait bien les histoires avec des amoureux

Au MHN, la discussion portant sur l'enquête de la petite taupe analysant des fèces pour retrouver l'auteur de celui qui a osé « lui faire sur la tête », elle est orientée vers des questions de digestion et le propos de la guide ne discrimine pas autrement les filles et les garçons que par sa façon de les nommer comme nous l'avons déjà vu *supra*.

Si les visites observées dans les deux classes d'école maternelle ne donnent pas à voir des éléments de différenciation genrée ni des stéréotypes genrés à l'œuvre dans le discours des guides et le comportement des élèves, il ne faudrait pas pour autant déduire que le public n'est pas concerné par ces formes de discrimination et que lui-même n'a pas intégré les différenciations genrées. Dans le cadre d'une autre recherche, NOREVES<sup>8</sup>, j'ai montré comment les élèves entre 3 et 5 ans véhiculent les stéréotypes genrés et peuvent aisément les imposer dans les discussions (Dias-Chiaruttini, 2017). De même que la lecture des albums en classe maternelle peut tout à fait renforcer les stéréotypes de genre (Dias-Chiaruttini, 2015).

Les classes C1 et C2 présentent des contrastes intéressants qui sans juger les pratiques et les valeurs des guides éclairent des formats de médiation qui peuvent être neutres ou genrés et devenir discriminants. Deux éléments permettent d'éclairer ce phénomène : la gestion des interactions avec les élèves visiteurs et la verbalisation des réceptions des œuvres.

Dans la classe C2, la guide tient à donner la parole à tous les élèves et verbalise cette intention qui agace ceux qui souhaitent intervenir :

79. G : ah tu reconnais l'arbre euh exotique l'arbre + ah oui tu connais + t'en as à la maison peut-être + des sculptures africaines ?

80. Ef10 : nan, mais j'ai déjà vu à un magasin

81. G : ah dans un magasin + bah oui c'est une façon de voir les choses hein <EEE lèvent la main, la Guide veut donner la parole à E6> oui + attends je n'demande pas toujours les mêmes / il faut me le dire hein si je demande + est-ce que j'ai déjà demandé à toi ?<G montre E6 du doigt> + je vais donner *qui est-ce qui n'a pas encore eu l'occasion de parler comme ça on va entendre les voix de tout le monde et qui est-ce qui a envie de parler là ?* <EEE<sup>9</sup> lèvent la main guide donne la parole à E11> oui

Dans la C1, le guide sélectionne les élèves à qui il donne la parole en fonction de leur attitude, ainsi pour réprimander un groupe de garçons qui parlait, il refuse de leur donner la parole :

155. G : levez le doigt sinon moi j'entends rien + elles ont plutôt quelle forme + les pièces ? + les garçons <il interpelle des élèves pour qu'ils se taisent, fait les gros yeux> <EEEg lèvent le doigt pour répondre> (p. 9 sec) + j'attends le silence <G il donne la parole à Ef qui lève la main>

156. Ef : des pavés

157. G : des pavés+ BRAVO + des cubes des pavés des formes géométriques avec des angles qui sont droits+ quand vous êtes arrivés vous avez vu le musée de dehors+ le musée si on le construisait en petit+ on pourrait le construire avec quel jouet ?

Par ailleurs, il est suspicieux à l'égard des garçons : s'ils ont une bonne réponse, c'est qu'ils trichent :

<sup>8</sup> Normes de genre et Réception de la Valeur Égalité des Sexes est un projet chercheur Citoyen financé par le Conseil Régional des Hauts de France entre 2013-2016 sous la responsabilité de S. Cromer.

<sup>9</sup> EEE : plusieurs élèves

91. E1g <en pointant le tableau> : là j'ai vu une tête + le train ça fait un bras+ le train bleu+ après là c'est //

92. G : *mais tu le connaissais ce tableau ?* (gros yeux sur l'élève)

93. E1g: non

94. G: non

95. E1g: l'autre wagon avec des couleurs c'est l'autre bras+ les choses qui sont vertes et blanches+ c'est les jambes+ et les trucs gris+ c'est les pieds+

Les bonnes réponses des filles sont accueillies sans commentaire.

Le travail de réception des œuvres varie aussi entre ces pratiques de médiations. Dans la classe C2, la guide met les élèves-visiteurs en situation de choisir une œuvre et de la commenter face au groupe. Elle est bien consciente des difficultés dans lesquelles elle place certains élèves, mais elle a des critères : ne pas choisir une œuvre connue (tour de parole 204) et favoriser les élèves timides (tour 307) :

204 <G désigne Ex>: et j'ai peur que tu choisis quelque chose que tu connais déjà / choisis quelque chose que tu connais pas et que tu vois que tu / prends pas le chemin facile hein parce que c'est / voilà j'ai j'ai pas envie que vous restez sur euh <Ex désigne un tableau – le groupe va vers le tableau> + est-ce que pour tout le monde c'est quelque chose d'étrange ça ?

307 G: je vais prendre un guide de + <G désigne Eg16> toi tu seras un guide momentané comme ça <E16 se lève> + et tu choisis les enfants + les questions parce que poser les questions tu vois c'est pas parce que tu connais la réponse que tu sais poser les questions souvent hein tu vois + aller vas-y vas-y tu choisis, mais tu peux te tromper hein je suis là pour t'épauler si il faut

Dans la classe C1, le guide ne recourt pas à cette stratégie, c'est lui qui choisit et apporte les éléments de compréhension sur les œuvres sélectionnées, tout en interrogeant les élèves sur ce qu'ils voient. Il apparaît qu'il n'interroge les garçons que sur les formes et les paysages, notamment les tableaux cubistes. Il privilégie ainsi chez eux la reconnaissance de formes abstraites et en lien avec les mathématiques. À l'inverse, les filles sont interrogées sur les formes géométriques et les portraits qui expriment des émotions. Face à l'œuvre, *La cabane*, de Buren, les filles n'auront pas la parole. Je ne peux que poser ce constat : face à l'œuvre la plus abstraite de la visite, les filles ne sont pas interrogées. Cela montre l'importance d'analyser les représentations générées des sujets mais aussi les discours produits selon les situations, les publics, les moments de visites. Ce qui en littéracie, pour paraphraser Marielle Rispaïl (2011), s'avère d'une importance primordiale. En littéracie muséale, cela éclaire des variations générées selon un triptyque articulant de façon indissociable le guide, les élèves et la situation de visite. Ainsi l'interprétation des analyses du discours produit au musée et leur intentionnalité neutre ou générée gagnerait à être confrontée au discours des guides sur ces situations : ce qu'ils ont perçu de la situation et l'explicitation de leurs choix de médiations qui relèvent parfois de gestes professionnels non conscientisés. Des entretiens d'auto-confrontation permettant au guide de revenir sur ces actions et intentions seraient sans doute éclairants, en sachant toutefois qu'il est difficile de percevoir une forme de discrimination aussi intériorisée que les discriminations générées tant elles sont culturellement partagées (Dias-Chiaruttini, 2017). De même, il serait intéressant de questionner les élèves sur le vécu de la visite afin de voir s'ils ont perçu des formes de discriminations générées. Dans le cadre d'une autre recherche, lors de questionnaires remplis par 326 élèves ayant visité le musée Lam et 160 autres ayant visité le Forum des sciences et le Musée d'histoire naturelle de Lille, aucun n'évoque cette thématique lors du récit du meilleur ou pire souvenir ou de la visite idéale (Dias-Chiaruttini, 2020b). Il faudrait explicitement les interroger sur cela, ce qui peut produire des réactions qui dépassent l'expérience de visite muséale et laisser place à des positions parfois très tranchées sur la question de l'égalité entre les genres en lien ou pas avec l'expérience de visite (Dias-Chiaruttini 2017).

Il serait par conséquent hasardeux de tirer des conclusions sur les valeurs des guides et leurs conceptions générées des visiteurs au sens large. Bien des éléments nous échappent qui ont contribué à la situation de communication de ces situations de visite. Toujours est-il que cette exploration montre qu'il a des façons contrastées de mener une médiation et que certaines s'avèrent plus neutres que d'autres face aux discriminations générées, qui au contraire renforcent des stéréotypes probablement à l'insu

les guides eux-mêmes. Tout comme en classe, d'ailleurs... et peut-être même dans les écrits des chercheurs.e.s...

#### 4. Pour débattre

La question que je posais en commençant cet article était celle de la construction de la variable genre et de sa valeur didactique. Elle demeure vive.

Sur le plan méthodologique, si j'ai exprimé des précautions à prendre, il me semble nécessaire de poser centralement la façon de construire cette variable en échappant aux stéréotypes genrés. Avec quelles autres variables faut-il croiser celle du genre ? Quelle est la pertinence de l'âge des sujets ? Mais aussi, comment prendre en compte les entours d'une visite qui peuvent expliciter certains choix de médiations qui échappent à l'observateur ? Cela revient à réfléchir au découpage de la situation didactique: quel est l'empan d'analyse favorable à ce questionnement ? Comment éviter de caricaturer des pratiques en posant des focus sur des moments presque insignifiants du point de vue temporel ?

La délicate analyse que j'ai proposée éclaire davantage un questionnement sur la variable qu'une tentative de démontrer sa pertinence. Les quelques interprétations que j'avance sont à prendre avec prudence, aussi objective que j'ai tenté de l'être, les éléments de l'analyse ne le sont pas. J'ai sélectionné des séquences pour éclairer un microphénomène dont je ne peux mesurer l'impact sur les sujets visiteurs. Par ailleurs, sans entretien des guides, je n'ai pas accès à leurs représentations genrées, à leurs intentions, ni à leur retour pour expliciter les choix qu'ils ont effectués. Les recherches sur lesquelles je m'appuie ne portaient pas sur cela. Pour autant, il se passe quelque chose du point de vue de la construction du sujet visiteur. Ces événements discursifs pour reprendre l'expression de F. François montrent comment l'analyse du discours menée dans la perspective d'une littéracie muséale qui s'intéresse à ce qui est fait, dit et produit plutôt qu'aux manques révèle la complexité de la situation de visite scolaire. Si l'analyse ne révèle pas des obstacles à l'expérience des visites, il semble que filles et garçons peuvent vivre des expériences différentes, mais cela est aussi vrai à l'intérieur de ces des catégories. Le genre n'est pas totalement neutre en littéracie muséale.

Les différences de traitement des visiteurs observés selon les genres peuvent être analysées comme des discriminations genrées, mais cette interprétation repose sur une grille de lecture qui ici comme dans bien d'autres travaux reste implicite. Ainsi pour que la variable devienne opérationnelle, il faut sans doute expliciter le passage de la différence effectuée à la discrimination, au-delà d'un bon sens partagé, de valeurs partagées ou de hiérarchies préétablies de comportements attendus (au risque de valoriser des contre-stéréotypes genrés). La tâche est particulièrement complexe. Toutefois, on peut sans doute s'accorder sur l'idée que les performances littéraires (langagières, esthétiques et culturelles) construites par les élèves se développent dans une situation qui soit tend vers la neutralité des genres soit renforce des stéréotypes de genres et cela pèse potentiellement sur la réception des oeuvres.

Mes questionnements sur la pertinence et les usages de cette variable en didactique et en littéracie muséale demeurent. Malgré cela, cette réflexion ne me paraît pas dépourvue d'intérêt, en mettant en avant la façon dont les stéréotypes genrés sont à l'oeuvre dans les visites scolaires, elle a permis d'identifier des composantes d'une médiation muséale sinon égalitaire du moins la plus neutre possible au sens où celle-ci différencierait le moins possible les sujets selon leur sexe et par conséquent ne les construirait pas comme étant des sujets genrés (porteur de caractéristiques stéréotypées liées au genre). Ce qui sur le plan didactique vaut la peine d'être réfléchi, mais le débat est ouvert...

## Références bibliographiques

- Cassilde, S. (2012). *Pratiques culturelles et genre*. halshs-01575641
- Collet, I. (2015). Faire vite et surtout : le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4, 6-22.
- 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 et D. Orange-Ravachol (éd.) *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques* 4, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 133-148.
- Cohen-Azria, C., Dias-Chiaruttini, A. (2017). De *La petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* : Quand un album de jeunesse devient scénario d'exposition. *Pratiques*, 175-176 : <http://journals.openedition.org/pratiques/3714>
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés. *Repères*, 51, 35-53.
- Dias-Chiaruttini, A. (2017). Des discours sur l'égalité filles-garçons en grande section. Contribution au symposium : *L'école maternelle, un lieu d'enseignement et d'apprentissages : quelles contributions des recherches en sciences de l'éducation*, Colloque international *Enjeux, débats et perspectives – 50 ans de sciences de l'éducation*, Caen, Université de Caen, du 18 au 20 octobre.
- Dias-Chiaruttini, A. (2018). L'enseignement du français à l'épreuve du genre. *La Lettre de l'AIRDF*, 63, 4-10.
- Dias-Chiaruttini, A. (2019). *La littérature telle qu'on l'enseigne. Pour une approche didactique de la réception*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université de Lille.
- Dias-Chiaruttini, A. (2020a). Parler sur les œuvres d'art : un genre scolarisé à la croisée des espaces institutionnels ? *Recherches*, 73, 193-213.
- Dias-Chiaruttini, A. (2020b). Que peut la didactique du français dans la relation École-Musée ? In P. Boyer, É. Falardeau, I. Gauvin et O. Tremblay (dirs). *Diffusion & influences des recherches en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 407-425.
- Dendani, M. & Détrez, C. (1996). Lectures de filles, lectures de garçons : en classe de troisième. *Bulletin des bibliothèques de France*, 4, 30-39.
- Détrez, C. & Renard, F. (2008). « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence. *Le français aujourd'hui*, 163(4), 17-27
- Donnat, O. (2005). La féminisation des pratiques culturelles. *Développement culturel*, 147, 11 pages.
- Eidelman, J. & Jonchery, A. (2011). Sociologie de la démocratisation des musées. *Hermès, La Revue*, 61(3), 52 – 60.
- François, F. (2003). Qu'apprend-on ? « La langue » ou des « façons de mettre en mots » ?, *Le français aujourd'hui*, 141(2), 21-35. <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0021>
- Jarlégan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole, *Le français aujourd'hui*, vol. 193, no. 2, 2016, pp. 77-86.
- Jarlégan, A., Tazouti, Y., & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité des élèves en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e) - élève. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 33-50.
- Labie, M. (2013). Pratiques langagières sexuées en petite section de maternelle. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons Question de genre de la formation à l'enseignement* (367-372). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc culturel. *Culture prospective*, 1(1), 1-8.
- Poli, M.-S. & Triquet, E. (2003). De la lecture à l'interprétation de l'exposition de sciences : une approche de la notion de littéracie muséale. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (éd.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 177-190.
- Rispaïl, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) – 1/2011. [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Rispaïl.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispaïl.pdf)
- Triquet, É. (2018). Évocation et abstraction : Une approche alternative au réalisme des dioramas. *Culture & Musées*, 32, 107-129

## **Auteure**

**Ana Dias-Chiaruttini**, est professeure des Universités en didactique du français. Elle est actuellement en poste à l'Université Côte d'Azur. Elle pilote la formation aux compétences écrites à l'université, ainsi que l'action 2, du projet *Nouveau Coursus à l'Université NCU-PIA3 ANR écri+*. Ses travaux se structurent autour de deux axes : la réception des textes littéraires et des œuvres d'art à l'école et au musée à travers l'analyse du discours, des interactions et des dispositifs favorisant le développement des compétences langagières (orales et écrites) de l'école maternelle à l'Université : apprendre à débattre ; apprendre à parler des œuvres et à écrire sur et à partir des œuvres ; etc. Dans une approche comparative, elle analyse également l'actualisation des disciplines scolaires en particulier celle du français, les processus de renouvellement des contenus et des pratiques d'enseignement (usage du numérique, classe inversée, etc.).

Cet article a été publié dans le numéro 1/2021 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)



# Museumsbesuche von Schulklassen unter dem Gender-Aspekt

Ana Dias Chiaruttini

## Abstract

Spielt das Geschlecht eine aussagekräftige Rolle für das Verständnis von Rezeptionsprozessen von Kunstwerken bei Museumsbesuchen? Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dieser Gender-Frage und ihrer Thematisierung in der Französischdidaktik. Ausgangspunkt sind gefilmte und protokollierte Museumsbesuche von zwei Kindergartenklassen (3-5 Jahre) und zwei Primarschulklassen (7-10 Jahre). Der Beitrag zeigt, dass in der Museumspädagogik gleichberechtigte, neutrale, aber auch diskriminierende Praktiken festgestellt werden können. Schauen sich Knaben und Mädchen einer Klasse dieselben Kunstwerke getrennt an, erfahren sie ihren Besuch potenziell unterschiedlich und auch der Zugang zu den einzelnen Werken kann variieren.

Die kleinen Museumsbesucherinnen und -besucher werden nicht immer gleich empfangen: Es sind sehr geschlechtsspezifische stereotype Diskriminierungen zu beobachten.

## Schlüsselwörter

Gleichberechtigung, , Museumsbesuch, Rezeption von Kunstwerken

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

# La visita scolastica al museo attraverso il prisma del genere

Ana Dias Chiaruttini

## Riassunto

Il genere è una variabile interessante per comprendere i processi di ricezione delle opere d'arte al museo nel contesto delle gite scolastiche? Questo articolo affronta questa domanda discutendo la variabile di genere e come può essere ricostruita nella didattica della lingua francese. Sulla base delle visite filmate e trascritte di due classi di scuola materna (3-5 anni) e di due classi di scuola elementare (7-10 anni), la riflessione fa luce sugli elementi che permettono di identificare le pratiche di mediazione che si rivelano egualitarie, neutre o discriminanti secondo il genere. Così, se l'itinerario di visita è identico per ciascun alunno di una stessa classe, l'esperienza della visita dipende dal fatto che si tratti di una ragazza o di un ragazzo potenzialmente diverso e l'accesso alle opere può variare. I visitatori, dal canto loro, non sono sempre accolti allo stesso modo nel museo durante le visite scolastiche: vengono condivise discriminazioni altamente stereotipate a seconda dei generi degli alunni in visita.

## Parole chiave

Uguaglianza tra ragazze e ragazzi, visita al museo, accoglienza

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2021 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)