

LA SOCIALISATION ARTISTIQUE DES ENFANTS DANS LES MUSÉES

Discipliner des corps, former des disciples

[Claire Desmitt](#)

Presses de Sciences Po | « [Agora débats/jeunesses](#) »

2018/2 N° 79 | pages 7 à 22

ISSN 1268-5666

ISBN 9782724635447

DOI 10.3917/agora.079.0007

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2018-2-page-7.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

© Presses de Sciences Po. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La socialisation artistique des enfants dans les musées

Discipliner des corps, former des disciples

Claire Desmitt

INTRODUCTION

Plusieurs travaux mettent en avant que les objets n'ont jamais été aussi nombreux autour de nous et qu'on ne leur a jamais accordé autant d'importance (Boltanski, Esquerre, 2014). Cependant, tous n'ont pas la même valeur marchande et symbolique. Tandis que les objets « standard » bénéficient d'une durée de vie de plus en plus limitée, les objets de « collection » accroissent leur valeur au fil du temps. Parmi les seconds, certains sont consacrés au rang d'« œuvre d'art » et acquièrent, en sus d'une valeur pécuniaire, une valeur symbolique patrimoniale. Ainsi, on considère que ces biens à valeur symbolique méritent d'être conservés dans des lieux dédiés, comme les musées d'art, où ils peuvent être présentés au public.

En nous intéressant au cas français, c'est-à-dire à un pays dans lequel la croyance dans les valeurs éducatives et patrimoniales des œuvres d'art est telle que des politiques ambitieuses visent à permettre non seulement un accès, mais une appropriation de ces biens par le plus grand nombre (Dubois, 1999), nous avons souhaité réfléchir à la manière dont le rapport à ces œuvres se construit dans les musées d'art, de façon précoce, dès l'enfance. Bernard Lahire a mis en avant la place spécifique qu'occupent les œuvres d'art dans nos sociétés à travers leur « séparation du profane » et le « regard admiratif » qu'elles suscitent (Lahire, 2015, p. 23). Mais de quelle manière se construit concrètement cette déférence (Goffman, 1974) à leur égard ?

Si des études existent sur les musées d'art qui décrivent les consommations ou les réceptions culturelles (Lahire, 2009) des publics adultes (Bourdieu, Darbel, 1969 ; Passeron, Pedler, 2009) et adolescents (Nouvellon, Jonchery, 2014), bien plus rares sont celles qui s'intéressent aux enfants (Jonchery, 2010), alors que l'on connaît le rôle particulièrement fondateur des socialisations primaires (Darmon, 2010). Par ailleurs, à rebours d'une conception des arts associée essentiellement au « spirituel » dans laquelle « la rencontre avec l'œuvre » (Chabanne *et al.*, 2012) constituerait un moment préservé de toute contingence matérielle, nous nous sommes précisément intéressée aux conditions physiques de cette « rencontre » en étant attentive

aux normes, aux règlements et aux interdits (qu'ils soient explicites ou implicites) et à la manière dont ils agissent sur les corps des jeunes visiteurs.

Si lors d'une visite au musée, il va de soi de se déplacer lentement, de ne pas être trop bruyant ou de rester à distance des objets exposés, ces attitudes sont loin d'être innées et demeurent des construits historiques, sociaux et culturels (Levine, 1988). Pierre Bourdieu a montré dans différents travaux que ces construits portaient sur l'incorporation de normes de genre (Bourdieu, 1998) ou sur celle d'un habitus de classe (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1979) que « les injonctions sociales les plus sérieuses s'adressent non à l'intellect, mais au corps, traité comme un pense-bête », autrement dit, que « nous apprenons par corps » (Bourdieu, 1997, p. 168-169). De son côté, Michel Foucault a décrit la manière dont les institutions s'emparent des corps des individus (en les contraignant, en les marquant, en les dressant, etc.) à travers ce qu'il nomme les « disciplines » (Foucault, 1975)¹.

En articulant ce cadre théorique à une sociologie de l'enfance autant soucieuse des socialisateurs (structures sociales, normes, agents) que des socialisés et de leurs différences sociales (Lignier, Pagis, 2017), nous nous sommes concentrée, d'une part, sur les moments où des enfants de moins de 11 ans sont mis au « contact » des œuvres dans les musées et, d'autre part, sur les discours enfantins produits à propos des règlements muséaux afin d'objectiver le rôle propre des dispositifs et des pratiques disciplinaires dans la construction sociale de l'œuvre d'art comme objet suscitant le respect et l'admiration. Ainsi, tout en ayant conscience du fait que la construction d'un certain rapport à la « chose artistique » s'amorce dans les sphères familiale (Octobre, Jauneau, 2008) et scolaire (Eloy, Palheta, 2008), nous souhaitons appréhender le musée d'art comme un espace de socialisation artistique en nous intéressant, dans un premier temps, au travail institutionnel effectué pour imposer aux enfants les « bonnes » manières et attitudes à adopter au musée. À la suite d'une réflexion sur les dispositions et le rapport aux œuvres pouvant être produits dans le cadre d'une socialisation muséale sur le temps long, nous présenterons deux cas limites donnant à voir des rapports très contrastés dès l'enfance. Précisons enfin que cet article ne traitera pas des effets produits par les pratiques et dispositifs pédagogiques sur la relation aux œuvres d'art².

1. Les travaux de Shamus Khan sur la nouvelle formation des élites américaines constituent un bon exemple de la manière dont cet outillage théorique peut être empiriquement mobilisé, *via* la méthode ethnographique, pour envisager le corps non pas comme « un simple mécanisme enregistrant des informations que traite ensuite le cerveau » mais bien comme « un terrain d'étude » (Khan, 2015, p. 206).

2. L'enquête *infra* nous a toutefois permis d'observer des pratiques de médiation dans une perspective similaire à celle de Rémi Deslyper concernant les écoles de « musique actuelle », c'est-à-dire en étant attentif aux écarts entre, d'un côté, une institution qui revendique son affranchissement des carcans « scolaires » et, de l'autre, des pratiques qui s'inscrivent malgré tout dans une « forme scolaire » (Vincent, 1994) « qui s'ignore en tant que telle » (Deslyper, 2013, p. 57).

MÉTHODOLOGIE

Cet article se fonde sur des matériaux produits dans le cadre d'une thèse visant à comprendre comment l'amour de l'art – entendu au sens d'adhésion à un arbitraire culturel (Bourdieu, Darbel, 1969) – vient, ou ne vient pas, aux enfants, dans le contexte contemporain français d'une « économie de l'enrichissement », c'est-à-dire un type de développement économique dans lequel les biens, les ressources et les institutions culturelles ont une place déterminante dans la production de richesses (Boltanski, Esquerre, 2017). Cette recherche qualitative s'appuie sur quatre enquêtes de terrain, menées entre décembre 2014 et mai 2017, dans des musées d'art de renommées nationale et internationale, situés dans la même région, et qui présentent des collections d'art classique (musée Alto et musée de La Tour³) et d'art moderne (musée Baldaquin), ainsi que dans une école (Montesquieu) au recrutement social et ethnique mixte. Nous avons mené des observations ethnographiques de visites et d'ateliers destinés aux enfants, dans les musées, dans différents contextes (scolaire, périscolaire et extrascolaire), ainsi que des observations de séances, antérieures et postérieures à deux sorties scolaires pour chacune des deux classes (CM1 et CM2) ciblées. Dans les musées, nous avons également pu assister à des séances de travail avec des membres des services éducatifs ainsi qu'à des visites et à des conférences s'adressant aux enseignants. En parallèle, nous avons réalisé des entretiens ethnographiques (Beaud, 1996) avec 41 acteurs des sphères muséale, scolaire, familiale et politique (parents d'enfants inscrits individuellement aux musées, responsables de services éducatifs et des publics, directrice de musée, conseillère pédagogique en arts visuels, élues locales, inspectrice générale de l'Éducation nationale, médiateurs/guides/animateurs⁴ culturels, enseignants et commissaires d'exposition) qui interviennent à différents niveaux des processus de socialisation artistique. Enfin, nous avons mené des entretiens collectifs (en groupes de deux à quatre) avec des enfants des deux classes de l'école Montesquieu ainsi qu'avec 17 enfants participant aux activités extrascolaires, la plupart âgés

On observe un rappel systématique du règlement dès l'accueil de la part de la personne chargée de l'accompagnement. [...] Ce rappel se caractérise, dans les musées d'art, par le triptyque : ne pas parler fort, ne pas courir et, surtout, ne pas toucher aux œuvres.

3. Tous les noms propres, de personnes (y compris ceux des artistes), de musées et de lieux, ont été anonymisés.

4. Pour faciliter la lecture et la compréhension, nous nommerons ces professionnels de l'accompagnement des publics enfantins les « guides ». Précisons toutefois que les acteurs et les institutions mobilisent des lexiques différents qui soulèvent des enjeux de reconnaissance professionnelle importants.

de 8 à 11 ans (mais également quelques enfants plus jeunes, de 5 à 7 ans, et plus âgés, de 12 à 13 ans), ayant des propriétés sociales contrastées.

INSCRIRE DANS LES CORPS L'OPPOSITION SACRÉ/PROFANE

Même si les acteurs du champ artistique sont nombreux à penser comme Louise (38 ans, responsable des publics scolaires au Baldaquin, titulaire d'un master en philosophie et en histoire de l'art) que « [ce n'est] plus tellement vrai, ce rapport sacré au musée et à l'art », nous voulons montrer que cette institution culturelle demeure un espace qui produit intrinsèquement de la distance entre le sacré (les œuvres) et le profane (tout ce qui n'est pas l'œuvre et, notamment, les visiteurs). Ainsi, lorsque l'on passe du temps dans ces lieux dédiés en premier lieu à la conservation⁵ des objets d'art, on ne peut qu'être frappé par l'omniprésence des dispositifs de sécurité. Qu'il s'agisse des fouilles systématiques à l'entrée, au moyen de scanners, pour le visiteur lambda, ou des procédures d'entrée lorsqu'on est « invité » (comme il est écrit sur le badge que l'on échange contre une pièce d'identité), il est manifeste que ne rentre pas qui veut, ni avec ce qu'il veut, dans un musée⁶.

Journal de terrain, musée Alto, 18 décembre 2014 :

« Dans la file d'attente à l'entrée, je fais la queue derrière un groupe de collégiens qui attendent pour faire contrôler, un à un, leurs sacs sur le tapis roulant et pour passer, ensuite, le portique de sécurité. Cependant l'attente semble démesurément longue au regard du nombre de personnes si bien qu'un homme commence à s'impatienter derrière moi. En arrivant devant le portique, je comprends enfin ce qui a posé problème aux agents de sécurité. Les collégiens étaient tous venus avec leurs sacs de cours dans lesquels se trouvait un objet totalement proscrit dans le musée : une paire de ciseaux. Cet outil, indispensable à l'élève, devient un objet interdit dans l'enceinte du musée, car susceptible de détériorer une œuvre, et doit donc être confisqué le temps de la visite. »

Par ailleurs, les musées d'art ont recours à une large palette d'outils et d'objets qui ont pour fonction de protéger les artefacts conservés et présentés au public. Ainsi, certains objets sont exposés derrière des vitrines de protection et certains tableaux sont mis sous verre. Des cordons de sécurité sont souvent placés devant des œuvres pour signaler l'interdiction de s'en approcher. Dans de nombreux musées, des alarmes qui détectent l'intrusion de corps à une certaine distance des objets peuvent être installées et retentissent

5. En France, la loi n° 2002-5 du 4 janvier 2002 définit les missions des « musées de France » (appellation qui concerne 1 218 musées en 2016) dans l'ordre suivant : « Conserver, restaurer, étudier et enrichir leurs collections ; rendre leurs collections accessibles au public le plus large ; concevoir et mettre en œuvre des actions d'éducation et de diffusion visant à assurer l'égal accès de tous à la culture ; contribuer aux progrès de la connaissance et de la recherche ainsi qu'à leur diffusion. »

6. Les dispositifs dédiés à la « sécurité des biens et des personnes » ne sont toutefois pas l'apanage des musées d'art dans nos sociétés post-11-septembre 2001.

en cas d'infraction⁷. Ce que Foucault appelle la « physique du pouvoir » se matérialise donc à travers ces dispositifs qui permettent de mettre les corps à distance des œuvres, « selon tout un jeu d'espaces, de lignes, d'écrans, de faisceaux, de degrés, et sans recours, en principe au moins, à l'excès, à la force, à la violence » (Foucault, 1975, p. 208). Ce dispositif physique exerce effectivement un pouvoir sur le corps des enfants qui visualisent ces espaces quadrillés, comme l'illustre cet extrait d'entretien avec Kévin (10 ans, CM1, mère, conseillère de vente ; père, laveur de vitres) :

Enquêtrice : Et, est-ce qu'on peut tout faire dans un musée ?

Kévin : Non. Faut pas **dépasser les lignes...**

Enquêtrice : Ce qui protège les œuvres ?

Kévin : Ouais, avec les filets.

À cela s'ajoute un dispositif humain constitué d'agents de surveillance, que les guides et les enfants nomment les « gardiens », disséminés dans les salles et qui interviennent régulièrement pour faire respecter ce règlement. Concernant les plus jeunes visiteurs arrivant en groupes (scolaires ou non scolaires), on observe un rappel systématique du règlement dès l'accueil de la part de la personne chargée de l'accompagnement. À cet égard, il est intéressant de constater que le premier échange entre les enfants et cette dernière concerne presque toujours les règles et les « bonnes » manières de se comporter dans le musée. Ainsi, après s'être présentée, elle procède à ce que Erving Goffman nomme une « mise en condition » (1968), c'est-à-dire un rappel aux nouveaux arrivants des règles en vigueur dans l'institution. Ce rappel se caractérise, dans les musées d'art, par le triptyque : ne pas parler fort, ne pas courir et, surtout, ne pas toucher aux œuvres. La manière de formuler ces règles peut se décliner selon l'âge des enfants ou leur connaissance supposée du lieu. Notons qu'au musée Alto, cette mise en condition intervient dans des « salles de préparation », qui sont situées dans l'espace d'« accueil des groupes » et qui, tels des sas, permettent aux guides de se présenter et d'énoncer les consignes aux enfants, à l'écart des salles d'exposition et du hall d'accueil particulièrement bruyant.

« On est sage, on est calme, on ne parle pas trop fort. On ne touche à rien. » (Baptiste, guide au musée Baldaquin, à un groupe d'élèves de CP d'une école située en périphérie urbaine.)

« Maintenant, je voudrais vous dire des choses importantes avant d'aller dans le musée. On ne peut pas faire de bruit, on ouvre grand ses oreilles. On ne peut pas non plus toucher les tableaux car ils sont très chatouilleux, [...] on ne peut pas courir dans un musée. » (Clara, guide au Baldaquin, à un groupe d'élèves)

7. Notons qu'au Baldaquin, qui n'est pas équipé d'un tel dispositif, les guides peuvent faire croire à son existence comme lorsqu'Adrien, un guide, recommande à une classe de CE1 : « On évite de déclencher l'alarme ! » Dans ce contexte, c'est davantage la croyance dans le dispositif de sécurité que sa présence réelle qui doit produire un effet dissuasif sur les jeunes visiteurs.

de maternelle moyenne section d'une école située dans un quartier populaire en périphérie urbaine.)

« On ne crie pas, [...] on ne court pas et la règle la plus importante : on ne touche à rien ! [...] attention, y'a des agents de sécurité si on ne respecte pas les règles [...] et des alarmes ! » (Alexandra, guide au musée Alto, à l'un des élèves de CE2 visitant pour la première fois ce musée.)

« Vous êtes déjà venus, vous connaissez les règles ? » [Les enfants récitent le triptyque.] (Pauline, guide à l'Alto, à des élèves de CM2, déjà venus à deux reprises durant l'année, dans le cadre d'un projet.)

Durant la visite, le guide prenant en charge la « fonction instructive », ce sont les enseignants qui veillent au respect de ces règles selon des modalités d'énonciation (« Chut ! », « Pas de bruit », « Taisez-vous », « Le doigt sur la bouche », « Plus bas, les garçons ! », « Sans courir ! », « On avance en marchant », « Tenez-vous bien », « Reculez-vous », « Restez derrière », « On ne touche pas », etc.) et une fréquence des rappels variables en fonction du degré d'acculturation des enfants à ces normes comportementales. Ainsi les « tout-petits » peuvent être invités à se déplacer « les mains dans le dos » pour minimiser les risques de contact avec les œuvres, et les élèves les plus agités sont, en général, rapidement mis à l'écart du groupe sous la surveillance rapprochée d'un enseignant ou d'un parent d'élève accompagnant la sortie.

Ainsi, les enfants les moins disposés à produire ce « corps docile » en se pliant à la discipline corporelle imposée par les institutions culturelles sont aussi ceux qui résistent à celle de l'institution scolaire. Ils vivent d'autant plus comme une contrainte ce travail d'acculturation.

De la même manière que pour le « corps scolaire », on observe que le corps muséal est « un corps relativement immobile, sachant tenir en place et rester assis [...], un corps maîtrisé dont les déplacements ne doivent être ni intempestifs ni spontanés mais mesurés et réglés (déplacements en rang, en silence) [...], un corps relativement silencieux [...], enfin un corps obéissant et concentré » (Millet, Thin, 2007). Ainsi, les enfants les moins disposés à produire ce « corps docile » en se pliant à la discipline corporelle imposée par les institutions culturelles sont aussi ceux qui résistent à celle de l'institution scolaire. Ils vivent d'autant plus comme une contrainte ce travail d'acculturation.

Extrait d'entretien avec Fares (11 ans, mère : au chômage ; père : chauffeur-livreur) et Wahid (11 ans, mère : assistante sociale, père : non renseigné) :

Enquêtrice : Donc, qu'est-ce qu'on ne peut pas faire d'autre [dans les musées] ?

Fares : On peut presque rien faire !

Wahid : À part regarder !

Fares : À part regarder...

Wahid : Et marcher, voilà, et s'asseoir !

Néanmoins, l'observation de plusieurs sorties scolaires au musée, y compris durant les temps de déplacement en transports en commun, permet d'apprécier l'emprise de ces « disciplines » muséales sur les enfants. En effet, il est éclairant de comparer le calme relatif du groupe d'élèves suivant le guide dans les salles d'exposition à l'état d'excitation qui caractérisait ces mêmes enfants quelques instants plus tôt dans les transports en commun (bousculades, cris, jeux de balancier avec les accoudoirs, déplacements incessants, etc.), alors que les enseignants demandent aux enfants de « bien se tenir » ou d'être « sages » tout au long de la sortie. S'il est notable que le relâchement des élèves hors du musée (ou de la classe) répond à celui des enseignants qui semblent parfois moins attentifs aux mouvements et aux déplacements des corps ainsi qu'au volume sonore, un tel décalage invite tout de même à la réflexion. Tandis que dans l'espace de la classe, des « règles impersonnelles » (Vincent, 1994) articulées aux enjeux scolaires contribuent au dressage des corps enfantins, sur quoi repose la force d'imposition des normes et des règles muséales ? Et quel peut être leur rôle propre dans la construction d'un rapport spécifique aux œuvres ?

CONSTRUCTION D'UN RAPPORT RESPECTUEUX AUX ŒUVRES D'ART

Pour comprendre, d'une part, les raisons pour lesquelles les jeunes visiteurs accordent du crédit à ces règles contraignantes, et, d'autre part, quels sont les effets produits en termes de rapport aux œuvres, il nous a fallu interroger l'appréhension enfantine de ces règles de bonne conduite. Car s'il n'est pas étonnant qu'à la question « Peut-on tout faire dans un musée ? » tous les jeunes enquêtés⁸ aient spontanément répondu par la négative et aient été capables de citer les trois grands interdits, c'est la manière dont ils justifient ces normes qui est particulièrement instructive, comme en témoigne cet extrait d'entretien⁹ avec Justine (10 ans, mère : assistante maternelle ; père : enseignant), Marius (10 ans, mère : adjointe technique d'État ; père : adjoint technique territorial), et Samira (11 ans, mère : au foyer ; père : chauffeur de bus) :

Enquêtrice : Donc, y'a une question que je voulais vous poser, c'est : « Est-ce qu'au musée on peut tout faire ? » [Les trois enfants répondent un « non » franc et massif.] Pourquoi alors ?

Marius : Moi je dis non pasque...

Enquêtrice : Qu'est-ce qu'on ne peut pas faire ?

8. À la seule exception de Nadine, cas sur lequel nous nous arrêterons plus loin.

9. Durant les entretiens menés collectivement avec les enfants, nous avons abordé plusieurs thématiques parmi lesquelles celle du rapport aux normes et aux règles dans les musées. En adoptant dans nos relances une attitude qu'ils ont pu juger quelque peu provocatrice, l'objectif était de les amener à réfléchir au sens des règles muséales afin de comprendre comment et pourquoi celles-ci s'imposaient à eux comme des évidences.

Marius : Ben y'a pas forcément des œuvres qu'on peut pas voir pasqu'y sont trop abimées et on peut pas courir partout.

Enquêtrice : On ne peut pas courir au musée ?

Les trois : Nan !

Enquêtrice : Qu'est-ce qu'on ne peut pas faire d'autre ?

Marius : On peut pas crier.

Samira : On n'a pas le droit de toucher les tableaux.

Enquêtrice : Donc, on n'a pas le droit de toucher vous dites ? [Les trois enfants : « Non ! »] Mais pourquoi ?

Justine : Pour pas abîmer, si on a les doigts sales ou...

Marius : Parce qu'à force de toucher, la toile elle va s'abîmer et à un moment elle s'ra pu z'utile, on verra pu rien.

Samira : Si elle est fragile, elle peut tomber.

Marius : Après si on touche, si on bouge, après ça va être n'importe quoi.

Enquêtrice : Alors si on touche on peut abîmer l'œuvre... Et alors ? C'est grave ça ?

Justine : Oui, ben pasque, ben si l'artiste il est d'jà mort, ben y peut pas le refaire le tableau.

Marius : Ben si elle est importante, y'a une sécurité qui peut dire que tu devras repayer le tableau et qu'y devra être pareil quoi.

Samira : Et puis les tableaux y coûtent très très cher.

Enquêtrice : Ok, mais alors si je fais un trait sur une œuvre. Bon... j'l'abîme. Mais si l'œuvre a été prise en photo avant, vous savez on peut les voir sur les livres. On sait comment elles sont. Et si je refais exactement la même ? Que je travaille des jours et des jours...

Marius : Mais ce sera pas la même !

Enquêtrice : Mais si je m'applique vraiment pour refaire exactement la même !

Marius : Mais ce serait pas l'artiste qui l'aurait fait.

Enquêtrice : Et c'est grave ça ?

Les trois : Oui !

Enquêtrice : Même si c'est la même ?

Marius : Nan, c'est pas la même.

Enquêtrice : Si, c'est la même, c'est pas grave puisqu'on peut la refaire, non ?

Marius : Si, c'est grave. Ce sera pas l'artiste qui l'aura fait. Ce sera pas la même chose.

Justine : Ça sera un mensonge ! Oh regarde, ça c'est l'artiste qui l'a fait et tout, pis c'est pas vrai ! J'ai recopié...

Enquêtrice : On n'est pas obligé de mentir, on peut dire la vérité. Qu'on l'a cassé et qu'on en a refait un autre pareil [Les enfants protestent.] Donc c'est très grave si on casse une œuvre ? [Ils hurlent : « Oui ! »]

Samira : Pis on devrait payer.

Marius : C'est comme si c'était une histoire qui se cassait, qui se brisait.

Dans cette séquence qui permet de présenter les types de propos tenus par la grande majorité des enfants de notre enquête, on observe la formulation de ce que Bernard Lahire nomme des « croyances-évidences » qui sont au principe des manières d'agir dans les musées d'art. Qu'il s'agisse de la croyance en l'unicité de l'œuvre (« Mais, ce sera pas la même ! », « Ce sera pas la même chose ») ou de la croyance en ses valeurs patrimoniale (« C'est comme si c'était une histoire qui se cassait, qui se brisait ») et pécuniaire (« les tableaux y coûtent très très cher »), celles-ci se caractérisent par le fait

« qu'elles guident concrètement les pratiques et les attitudes et qu'elles ne sont pas de pures représentations sans conséquences pratiques. [...] [Elles] impliquent des dispositions à agir d'une certaine façon dans certaines situations » (Lahire, 2015, p. 47).

En effet, les dispositifs matériels et humains de mise à distance des corps décrits plus haut objectivent ces croyances¹⁰ : puisque les œuvres sont si bien protégées et mises en valeur, c'est donc qu'elles sont « fragiles », « uniques » et « irremplaçables », faites par de « grands artistes » qui ont « pris beaucoup de temps¹¹ » pour les réaliser. Il faut donc les respecter et en prendre soin. Ainsi, comme l'indique Lahire, « croire en l'importance de l'art et le considérer comme une chose précieuse et sacrée conduit à se comporter d'une façon très précautionneuse à son égard » (Lahire, 2015, p. 47). Les jeunes visiteurs sont donc amenés à incorporer des schèmes de perception des œuvres structurés par l'opposition sacré/profane au principe de laquelle se construit un rapport particulièrement respectueux à la chose artistique. Notons d'ailleurs que ce travail de socialisation intervient de plus en plus tôt puisque des visites réservées aux enfants de 9 à 24 mois existent dans plusieurs musées de France. Décrites dans la brochure du musée Alto comme le partage d'un « moment de complicité et de découverte artistique », ces visites qui visent à « décomplexer les parents » selon Hortense (en charge du dispositif), permettent à l'institution de les former pour qu'ils deviennent des relais travaillant à la socialisation précoce de leurs enfants aux normes muséales. Par ailleurs, elles sont une nouvelle illustration de la manière dont « la limite entre les âges appelant des soins particulièrement physiologiques et affectifs et [les] âges appelant des soins culturels a reculé vers la prime enfance » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 295), voire même ici vers l'âge du nourrisson.

ENTRE AISANCE ET RÉVÉRENCE

Tandis que l'expérience enfantine du musée envisagée dans le cadre d'une sortie ponctuelle en groupe dévoile une institution visant intrinsèquement à produire de la distance entre le public et les œuvres, nous avons pu observer des logiques socialisatrices contrastées dans le contexte des activités extrascolaires socialisant les enfants de manière prolongée. Ayant souvent l'occasion d'aller « se balader » dans les salles d'exposition, les enfants des

10. Dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Émile Durkheim indique que : « La chose sacrée, c'est, par excellence, celle que le profane ne doit, ne peut pas impunément toucher. Les choses sacrées sont celles que les interdits protègent et isolent : les choses profanes, celles auxquelles ces interdits s'appliquent et qui doivent rester à distance des premières » (Durkheim, 2007, p. 57).

11. Ces termes et ces formules sont extraits des entretiens avec les enfants.

ateliers¹² ont parfois accès aux « coulisses » (les guides les emmènent dans des salles « secrètes ») et côtoient régulièrement le personnel du musée (interpellation des guides, voire parfois d'autres salariés, par le prénom, tutoiement, et embrassades pour les saluer). Cette pratique du musée et de son personnel que l'on peut qualifier de « privilégiée » semble convertissable en « savoirs corporels » que ces enfants développent « en accumulant des expériences » (Khan, 2015, p. 152) les amenant à évoluer avec une certaine « aisance » dans un lieu où ils finissent par se sentir « comme chez eux » [expression employée à la fois par des médiateurs et des parents]. Néanmoins, si cette socialisation muséale sur le temps long ne conduit pas ces enfants à une méconnaissance et à une non-reconnaissance des règles, il est probable qu'elles produisent des effets différents sur le rapport et le

En effet, les dispositifs matériels et humains de mise à distance des corps décrits plus haut objectivent ces croyances : puisque les œuvres sont si bien protégées et mises en valeur, c'est donc qu'elles sont « fragiles », « uniques » et « irremplaçables ».

sens donnés à celles-ci. Dans les entretiens menés, nous avons notamment pu objectiver une justification des règlements muséaux relative au respect des œuvres mais également aux autres visiteurs et à leur confort de visite (calme, tranquillité), qui invite à envisager un processus d'incorporation différencié du schème de perception profane/sacré dans ce contexte.

Pour comprendre comment cette disposition d'« aisance » peut s'actualiser en lien avec des propriétés de classe, prenons l'exemple

d'Estelle. Cette petite fille de 8 ans (elle en paraît 12) rencontrée pour la première fois en janvier 2015 lors d'un « vernissage enfants » au Baldaquin, et observée durant cinq séances jusqu'en février 2016, se présente comme l'« assistante du musée ». Très bavarde et s'exprimant avec un langage déjà très sophistiqué, elle est inscrite aux ateliers du mercredi depuis trois ans. Son père a participé, il y a quelques années, en tant qu'architecte, à la rénovation du Baldaquin, ce qu'elle¹³ n'ignore pas. De ce fait, malgré ses interventions incessantes lors des travaux plastiques et durant les déambulations en groupe dans le musée, Estelle semble bénéficier d'une grande bienveillance de la part des guides qui lui laissent souvent la possibilité de

12. Accueillant une quinzaine d'enfants aux classes relativement homogènes, puisque les parents appartiennent aux classes intermédiaires et supérieures, ces « ateliers » se déroulent entre 14 h et 17 h tous les mercredis hors période de vacances et sont animés par deux guides (dont un responsable présent toute l'année). Sont répartis des temps d'« atelier » durant lesquels les enfants réalisent des productions plastiques et des temps de visite dans les salles permettant de découvrir les expositions temporaires ou de « s'inspirer » d'œuvres de la collection permanente. Les tarifs sont variables selon les musées (210 euros l'année au musée de La Tour et 275 euros au Baldaquin).

13. M'entendant évoquer la profession de son père avec Adrian, Estelle commente : « Oui, il est connu [au musée]. »

s'exprimer librement sans montrer de signe d'impatience. Son érudition et sa bonne connaissance des œuvres et des artistes du musée sont saluées, notamment par Adrien qui reconnaît de manière admirative qu'« elle connaît vraiment bien le musée ». À la manière du « club des chipies », décrit par Muriel Darmon dans son observation d'une classe de première année de maternelle, Estelle use d'un « droit à la désobéissance » (Darmon, 2001, p. 524) et transgresse la « règle d'or » : ne pas toucher aux œuvres.

Journal de terrain, 25 mars 2015 :

« [Les enfants de l'atelier du mercredi visitent l'exposition temporaire en cours pour la première fois.] Alors que le groupe est assis devant une pièce faite de morceaux de tissus cousus les uns aux autres, Estelle se tient debout, un peu en retrait et observe une robe en laine exposée juste en face de l'objet que Wilfried, le guide en charge de l'atelier ce jour-là, commente aux enfants. Détournant mon regard du groupe vers Estelle qui se rapproche dangereusement de la robe, je la surprends en train de porter le doigt sur l'objet. Elle va même jusqu'à palper le tissu lorsqu'un agent de sécurité intervient pour lui demander de reculer et signaler l'infraction à Wilfried. Ce dernier, qui n'a rien vu de la scène car trop occupé avec les autres, réagit à peine. Incrédule, il s'adresse à Estelle sous une forme trouble, entre l'impératif et l'interrogatif : "Tu ne touches pas Estelle ?" La petite fille ne répond pas et reprend la visite comme si de rien n'était. Plus tard, voulant insister devant les autres enfants sur l'interdiction de toucher aux œuvres, Wilfried revient sur cet "incident" en minimisant les faits : "Tout à l'heure, Estelle, elle a à peine touché..." [La phrase laissée en suspens sous-entend : "Et vous voyez ce qui est arrivé."]" »

Placée dans une relation de proximité avec le musée, par l'intermédiaire de son père impliqué dans sa rénovation et par sa participation hebdomadaire aux ateliers depuis plusieurs années, Estelle est et se sait légitime dans cette institution où elle a acquis une certaine expérience des règles à respecter et avec lesquelles elle peut se permettre de jouer. En effet, ce n'est pas la toile d'un maître cubiste que cette dernière entreprend de toucher mais un objet dont le caractère sacré est moins patent (il s'agit d'une robe qui n'est pas protégée), ce que confirme la réaction de Wilfried qui n'aurait peut-être pas toléré le même écart pour une œuvre jugée « majeure ». Ce que Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin appellent le « jeu avec la règle¹⁴ » caractérise l'aisance de ceux qui jouissent d'une forme d'« excellence » à l'école ou, ici, au musée, et qui font preuve d'une « aisance corporelle » qui, en dépit des apparences, demeure « tout sauf facile à produire » puisqu'elle s'acquiert aussi par « la multiplication d'expériences » (Khan, 2015, p. 152-153).

14. « Il n'est pas de société qui ne propose, outre des modèles de conduite codifiés ou non, des modèles de modalité de la conduite accomplie et exemplaire, modèles régissant la manière d'obéir aux règles, ou de leur désobéir : au jeu de l'excellence, le jeu avec la règle fait toujours partie de la règle du jeu. » (Bourdieu P., Saint-Martin M. de, *L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français*, texte ronéoté, CSE, 1969, cité in Darmon, 2001 p. 523.)

ILLÉGITIMITÉ CULTURELLE ET RÉFLEXIONS SUR LA CROYANCE

Si l'exemple d'Estelle constitue un cas limite d'appropriation privilégiée du musée d'art et de ses codes, celui de Nadine (mère : au foyer ; père : non renseigné), aux antipodes, permet de présenter une relation distante à cette institution et aux œuvres qui y sont conservées. Âgée de 12 ans, redoublante, cette dernière n'est arrivée dans l'école Montesquieu qu'en début d'année scolaire et son niveau est jugé « catastrophique » par l'enseignant de sa classe. Tout au long de l'entretien, dont nous présentons ici un court extrait, Nadine a affiché une posture de « non-croyance » :

Nadine : Moi, j' pense pas, déjà j' crois pas trop que c' est Harry Stamper [artiste du xx^e siècle célébré dans l' exposition que sa classe est allée voir au Baldaquin].

Enquêtrice : Tu crois que c' est pas Harry Stamper qui a fait les tableaux ?

Nadine : J' y crois pas.

Enquêtrice : Pourquoi ?

Nadine : Ben, chais pas, j' ai jamais cru aux arts et tout.

Enquêtrice : Ça veut dire quoi « j' ai jamais cru aux arts » ?

Nadine : Ben, j' ai jamais cru en fait, je vais toujours dans les musées, mais j' y crois pas.

Enquêtrice : Ah tu crois que c' est pas les vrais [tableaux] ?

Nadine : Ouais.

Enquêtrice : Tu crois que c' est des copies ?

Nadine : Ouais.

Enquêtrice : Pourquoi ?

Nadine : Je sais pas, j' ai toujours pensé à ça parce que j' pense qu' ils sont mieux faits... que ça [les vrais]. Parce qu' on peut dire que... après c' est mon avis. Moi, je pense que c' est pas super très beau.

Dominée sur les plans scolaire et social, Nadine a construit un rapport aux œuvres très différent de celui d'Estelle. Tandis que l'une ose approcher le sacré et même le toucher du doigt, l'autre semble s'autoexclure du « jeu » en refusant de croire à l'authenticité des œuvres : durant un entretien collectif de 45 minutes, elle fait référence à cette non-croyance à 17 reprises. Partant de ce dernier « cas », deux interprétations différentes adossées aux modèles théoriques dominants dans la sociologie de la culture française peuvent être formulées : une interprétation qu'on nommera « légitimiste », dans le sens où elle postule une adhésion presque inconditionnelle aux normes culturelles dominantes (Bourdieu, 1979), et une autre interprétation – « autonomiste » – qui reconnaît aux individus des classes les plus dominées une capacité de non-reconnaissance de ces normes (Grignon, Passeron, 2015). Suivant le point de vue « légitimiste », Nadine aurait tellement intériorisé son statut de dominée ainsi que la croyance dans le caractère sacré des œuvres qu'elle douterait, non pas de l'existence effective des œuvres et de leur authenticité, mais de son droit ou, plutôt, de sa légitimité à les côtoyer. Ce ne serait donc pas une posture de non-croyance qui caractériserait la petite fille mais davantage une croyance exacerbée par son illégitimité culturelle : assignée du côté du profane, Nadine ne

peut pas « croire » qu'elle puisse légitimement voir une toile du maître Harry Stamper.

Mais en ayant un regard qui prend en considération une plus grande autonomie des dominés à l'égard de la culture dominante, l'attitude agnostique de Nadine s'éclaire sous un autre jour. En effet, en trouvant les tableaux de Stamper « pas super très beau[x] », celle-ci construit également un jugement de goût (elle donne bien « [son] avis ») qui s'oppose à ceux des institutions muséale et scolaire ; l'un célébrant l'artiste à travers une exposition qui lui est consacrée et l'autre considérant que ces toiles méritent d'être « admirées » par les élèves. De ce point de vue, on doit reconnaître à Nadine une faculté de juger les œuvres selon des critères alternatifs aux normes esthétiques dominantes. Dès lors, l'attitude de non-croyance de la petite fille ne reflète pas l'« incorporation de la domination » que supposerait sa condition sociale mais constitue, au contraire, une manifestation de « la capacité de non-reconnaissance des classes dominées », qui rend justement « nécessaire » tout le « travail d'imposition de l'arbitraire culturel » (Grignon, Passeron, 2015, p. 78) accompli par les musées au travers des dispositifs et des pratiques visant le « dressage » des corps enfantins et leur mise à distance des œuvres.

CONCLUSION

En nous concentrant sur les normes, les règles et les interdits qui permettent aux musées d'art, d'une part, d'assurer leur fonction première de conservation des œuvres – en les gardant à bonne distance des visiteurs – et, d'autre part, d'imposer les « bonnes » manières de se comporter, nous avons délibérément opté pour un angle d'observation qui ne prend pas en compte les médiations innovantes et les dispositifs pédagogiques originaux que d'aucuns qualifieraient d'« ouverture » ou de « démocratisation » et qui pourraient donner l'illusion que le musée ne serait qu'un lieu de « liberté », de « détente » et de « rencontres » spirituelles avec les œuvres. Si telle peut être la perception des adultes les plus éduqués, celle des enfants est bien différente, notamment en raison de la discipline corporelle qu'on leur impose. Réduire trop hâtivement ces normes à de simples règles de politesse ou de courtoisie n'aurait pas pu permettre l'objectivation de leur caractère structurant dans les processus de socialisation et dans la construction d'un rapport respectueux aux œuvres. En travaillant à la production de jeunes corps dociles de visiteurs autorisés à côtoyer les objets d'art, les musées participent, dans le même temps, à la formation de la croyance collective en la valeur symbolique des œuvres d'art. Mais *quid* de cet arbitraire culturel lorsqu'il s'agit d'œuvres d'art contemporain qui peuvent brouiller les frontières entre profane et sacré (par leur renouvellement formel, la recherche d'une interactivité avec le public qui peut

être amené à les manipuler, etc.) ? Par ailleurs, l'étude des modalités de l'expérience enfantine au musée et la prise en compte des propriétés de classe permettent aussi d'appréhender la manière dont des relations plus ou moins privilégiées avec les œuvres se construisent dès l'enfance, ce qui peut entraîner de fortes inégalités culturelles à l'âge adulte. Ce cadre ainsi posé, on peut alors s'intéresser à la manière dont les musées essaient de réduire cette distance (via des dispositifs pédagogiques, des médiations ou des scénographies particulières) et aux effets produits par ce travail de « désacralisation » sur les jeunes visiteurs.

■ BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD S.**, 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" », *Politix*, n° 35, p. 226-257.
- BOLTANSKI L., ESQUERRE A.**, 2014, « La "collection", une forme neuve du capitalisme la mise en valeur économique du passé et ses effets », *Les temps modernes*, n° 679, p. 5-72.
- BOLTANSKI L., ESQUERRE A.**, 2017, *Enrichissement. Une critique de la marchandise*, Gallimard, Paris.
- BOURDIEU P.**, 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
- BOURDIEU P.**, 1997, *Méditations pascaliennes*, Le Seuil, Paris.
- BOURDIEU P.**, 1998, *La domination masculine*, Le Seuil, Paris.
- BOURDIEU P., DARBEL A.**, 1969, *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C.**, 1964, *Les héritiers*, Minuit, Paris.
- CHABANNE J.-C., PARAYRE M., VILLAGORDO É.** (dir.), 2012, *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, L'Harmattan, Paris.
- CHAMBOREDON J.-C., PRÉVOT J.**, 1973, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, n° 3, vol. 14, p. 295-335.

- DARMON M.**, 2001, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Société et représentations*, n° 11, p. 515-538.
- DARMON M.**, 2010, *La socialisation*, Armand Colin, Paris.
- DESLYPER R.**, 2013, « Une "école de l'autodidaxie" ? L'enseignement des "musiques actuelles" au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 185, p. 49-58.
- DUBOIS V.**, 1999, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Belin, Paris.
- DURKHEIM É.**, [1912] 2007, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Presses universitaires de France, Paris.
- ELOY F., PALHETA U.**, 2008, « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège », *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 39-50.
- FOUCAULT M.**, 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris.
- GOFFMAN E.**, 1968, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Minit, Paris.
- GOFFMAN E.**, 1974, *Les rites d'interaction*, Minit, Paris.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C.**, 2015, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Le Seuil, Paris.
- KHAN S.**, 2015, *La nouvelle école des élites*, Agone, Marseille.
- JONCHERY A.**, 2010, « Enfants et musées : l'influence du contexte familial dans la construction des rapports aux musées pendant l'enfance », in OCTOBRE S. (dir.), *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, Ministère de la culture-DEPS, Paris, p. 59-81.
- LAHIRE B.**, 2009, « Entre sociologie de la consommation culturelle et sociologie de la réception culturelle », *Idées économiques et sociales*, n° 155, p. 6-11.
- LAHIRE B.**, 2015, *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, La Découverte, Paris.
- LEVINE L. W.**, 2010, *Culture d'en haut, culture d'en bas. L'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis*, La Découverte, Paris.
- LIGNIER W., PAGIS J.**, 2017, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Le Seuil, Paris.
- MILLET M., THIN D.**, 2007, « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [en ligne], n° 3.
- NOUVELLON M., JONCHERY A.**, 2014, « Musées et adolescents : l'impossible médiation ? Une enquête à l'intérieur et autour du Centre Pompidou », *Agora débats/jeunesses*, n° 66, p. 91-106.

OCTOBRE S., JAUNEAU Y., 2008, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, n° 49-4, p. 695-722.

PASSERON J.-C., PEDLER E., 2009, « Du musée aux tableaux », *Idées économiques et sociales*, n° 155, p. 12-18.

VINCENT G. (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.

■ L'AUTEURE

Claire Desmitt

claire.desmitt@hotmail.fr

Doctorante au CIREL (Université de Lille SHS).

Thèmes de recherche : sociologie de l'éducation ; sociologie de la culture ; sociologie des enfants ; sociologie de la socialisation ; politiques culturelles ; musées d'art.

A notamment publié

DESMITT C., 2015, « La figure du transfuge : illustration biographique d'un parcours de résistance et de recherche », *Le sujet dans la cité*, vol. 4 « actuels », n° 1, p. 164-175.

DESMITT C., 2016, « La fabrique scolaire des dominants : tout changer pour que rien ne change ? », 8 septembre (www.contretemps.eu/ecole-dominants-khan/)

DESMITT C., 2017, « Enfance et ordre social. À propos d'un livre de W. Lignier et J. Pagis », 9 novembre (www.contretemps.eu/enfance-ordre-social/)