



HAL
open science

**Comment l'amour de l'art vient aux enfants :
ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs de la “
démocratisation culturelle ” entre École primaire et
musée d'art**

Claire Desmitt

► **To cite this version:**

Claire Desmitt. Comment l'amour de l'art vient aux enfants : ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs de la “ démocratisation culturelle ” entre École primaire et musée d'art. Education. Université de Lille, 2019. Français. NNT : 2019LILUH035 . tel-02509112

HAL Id: tel-02509112

<https://theses.hal.science/tel-02509112>

Submitted on 16 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE LILLE – SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION DE LILLE (CIREL - EA 4354)

THÈSE DE DOCTORAT

Préparée et soutenue publiquement le 27 Septembre 2019 par

Claire DESMITT

Pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'éducation

Comment l'amour de l'art vient aux enfants

**Ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs
de la « démocratisation culturelle » entre École primaire et
musée d'art**

Sous la direction de Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD et co-encadrée par M. Ugo PALHETA

Composition du jury :

Mme Anne Barrère, Professeure des universités à l'Université Paris Descartes (rapporteuse).

M. Stéphane Bonnéry, Professeur des universités à l'Université Paris 8 (rapporteur).

M. Philippe Coulangon, Directeur de recherche au CNRS/Sciences Po.

Mme Muriel Darmon, Directrice de recherche au CNRS/EHESS.

Mme Maria Pagoni-Andréani, Professeure des universités à l'Université de Lille.

Mme Patricia Champy-Remoussenard, Professeure des universités à l'Université de Lille (directrice).

M. Ugo Palheta, Maître de conférence à l'Université de Lille (co-encadrant).

À Solange, ma grand-mère

Remerciements

Je voudrais tout d'abord dire ma reconnaissance la plus vive aux enseignants, aux professionnels des musées, aux enfants et à toutes les personnes qui ont accepté ma présence et/ou qui ont consacré du temps à répondre à mes questions : sans eux cette recherche n'aurait tout simplement pas été possible.

Mes remerciements vont ensuite à mes deux directeurs de thèse, Patricia Champy-Remoussenard et Ugo Palheta. J'ai effectué ce travail dans la plus grande sérénité, en partie grâce à leur présence attentive, à la marge de liberté qu'ils m'ont octroyé et à la bienveillance dont ils ont fait preuve depuis mon entrée en Master. Je les remercie aussi, et peut-être surtout, pour leur rigueur, leur exigence et leur intelligence critique.

J'adresse évidemment un immense merci à Anne Barrère, Stéphane Bonnéry, Phillipe Coulangeon, Muriel Darmon et Maria Pagoni-Andréani, qui me font l'honneur de participer à mon jury de thèse, pour avoir consacré du temps à la lecture de ce travail.

Ma gratitude va également à mes collègues du laboratoire CIREL de Lille. Je remercie tout particulièrement Christophe Niewiadomski pour ses conseils et l'intérêt porté à mes travaux. Merci également à Julie Deville, Christelle Didier, Cora Cohen-Azria, Stéphanie Fischer et Cédric Fluckiger, pour leur aide et leur soutien. Je pense également aux discussions avec Carmen Teresa Gabriel et Laurence Loeffel qui ont nourri mes réflexions. J'adresse un clin d'œil particulier à Sylvie Condette, qui fut la première à m'avoir soufflé l'idée d'une poursuite d'études en thèse, ainsi que des remerciements à Valérie Lantoine et à Lorédana Hermant, pour leur aide administrative précieuse.

Je n'oublie pas les doctorants de l'équipe Proféor, en particulier Julien de Miribel, Mohammed Ait'M'Bark, Pierre Dugué, Marie Deaucourt et Martine Barray, compagnons de route attentifs dont les remarques et conseils m'ont beaucoup aidé.

J'ai bien sûr une pensée particulière pour Simon Kechichian qui a constitué un interlocuteur de choix lors d'interminables appels téléphoniques !

Que soient également remerciés Fabienne Maillard, pour sa relecture du premier article consacré à cette étude, et Rémy Deslyper, pour ses relectures de plusieurs chapitres ainsi que pour son soutien.

Cette thèse a, par ailleurs, bénéficié des relectures d'amis et de proches ; Adeline, Caroline, Fred, Mylène, Séverine et Nathalie, que je remercie pour leur vigilance, leur rigueur et le temps consacré à ce travail en période de kermesses d'école et de remplissage des bulletins scolaires ! Je suis également hautement redevable de Fred, Mylène, Séverine (les mêmes!) et Nath D., en raison de l'aide indispensable qu'ils m'ont apportée dans l'accès au terrain scolaire.

Pour leurs encouragements et leur soutien, mes proches et ma famille méritent également toute ma reconnaissance, en particulier Françoise, ma mère, qui s'est souvent occupée de sa petite-fille pour me laisser travailler.

Pour terminer je voudrais adresser des remerciements particuliers aux deux personnes qui m'ont accompagnée au quotidien ; Nathalie pour m'avoir déchargée de nombreuses tâches quotidiennes mais aussi pour sa patience et son soutien indéfectible depuis si longtemps ; et notre chère Marilou, pour sa joie de vivre, sa curiosité et son imagination débordante, qui m'ont si souvent aidée (forcée !) à décrocher de mon travail pour mieux le reprendre par la suite. Il est évident que cette thèse est pour vous.

Table des matières

Comment l'amour de l'art vient aux enfants. Ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs de la « démocratisation culturelle » entre École primaire et musée d'art

p. 19 **Introduction générale : ce qu'aimer (l'art) veut dire**

Chapitre premier. Construction du cadre théorique et méthodologique de la recherche

p. 28 **Introduction**

p. 29 **I- Comment l'amour de l'art vient aux enfants : enjeux théoriques**

p. 29 1- Art, culture et domination

p. 29 a- Le beau et l'esthétique : aux origines philosophiques du questionnement sur l'art

p. 32 b- L'art dans les Sciences de l'éducation

p. 33 c- L'œuvre d'art comme construction sociale

p. 36 d- Culture légitime, rapports de domination et fonctions sociales de l'art

p. 42 2- Étudier des processus de socialisation artistique durant l'enfance

p. 43 a- Socialisation artistique

p. 48 b- Enfances et inégalités culturelles

p. 51 3- « Démocratisation culturelle », École et musée d'art

p. 51 a- Politique culturelle et démocratisation

p. 56 b- École et Musée d'art : des institutions culturelles déclinantes ?

p. 62 **II- Ethnographier la « démocratisation culturelle » : enjeux épistémologiques**

p. 63 1- Le rapport de l'ethnographe à son objet : entre engagement et distanciation

p. 63 a- Une trajectoire de transfuge de classe et d'amoureuse de l'art

p. 69 b- La recherche, la chercheuse et ses « choix »

p. 72 c- L'auto socio-analyse comme matériau de recherche

p. 77 2- L'espace de l'enquête

p. 77 a- Contexte et périmètre du cas

p. 81 b- Limites de l'enquête

p. 83 3- Mener l'enquête et rendre compte des résultats

p. 84 a- Travail ethnographique, transformation des questions et ajustements de l'enquête

p. 88 b- L'écriture ethnographique

p. 91 **Conclusion**

Première Partie.

Musée d'art et École, acteurs de la « démocratisation culturelle » : politiques, dispositifs et pratiques

p. 93 **Introduction et résumés des chapitres**

Chapitre 2. Musée d'art et « démocratisation culturelle » : variation des configurations institutionnelles et territoriales

p. 96	Introduction
p. 98	I- Alto : un mastodonte de l'art pour mener une croisade culturelle
p. 98	1- Retour sur l'implantation en province de l'antenne d'un grand musée d'art parisien
p. 99	a- D'abord un projet de décentralisation culturelle et d'aménagement du territoire
p. 102	b- Du projet d'aménagement à celui de démocratisation de la culture
p. 105	2- Faire prendre « la greffe » : un travail de conversion culturelle
p. 105	a- Instruire et convaincre : pédagogie et misérabilisme au cœur de la stratégie muséale
p. 111	b- Le musée présenté comme instrument de démocratisation
p. 114	3- Un laboratoire de la démocratisation
p. 114	a- Travailler à la formation artistique des nouveaux publics
p. 116	b- Cibler la jeunesse
p. 117	c- Des dispositifs de captation pour attirer les non-publics
p. 122	II- La Tour : outil municipal d'une « démocratisation citoyenne » ?
p. 123	1- Fortune et infortune d'une cité industrielle et de son renouvellement économique
p. 123	a- Entre tissage et métissage : retour socio-historique
p. 125	b- Politiques culturelles tarbonnaises : l'art au chevet du social
p. 129	c- La gestion de fonds artistiques entre acteurs locaux et nationaux
p. 130	2- Le musée comme outil dans le projet municipal de démocratisation de la culture
p. 130	a- Un temple de la culture consacrée ?
p. 132	b- Un musée civique pour « façonner les citoyens de demain »
p. 134	c- Vers une « métropolisation » du musée ?
p. 137	III- Baldaquin : critique et relégation de la mission de démocratisation
p. 138	1- Un équipement métropolitain au rayonnement européen
p. 138	a- Musée familial ?
p. 139	b- Histoire du musée, histoire d'une collection
p. 141	2- Une gestionnaire à la tête du musée : portrait de la directrice-conservatrice du Baldaquin
p. 142	a- Une scolarité d'élite, entre HEC et l'École Nationale du Patrimoine
p. 144	b- Apprendre le métier de conservateur
p. 146	c- Recrutement au Baldaquin
p. 148	3- Un projet culturel qui relègue l'injonction de démocratisation ?
p. 148	a- Instabilité institutionnelle et nouvelle organisation à l'ère Vendroux
p. 151	b- Projet muséal, projet d'entreprise ?
p. 153	c- Critique du prosélytisme culturel
p. 158	d- Une tentative de démocratisation par les collections
p. 161	Conclusion

Chapitre 3. Éducation artistique et culturelle et modes de scolarisation de l'art à l'école primaire

p. 163	Introduction
p. 164	I- L'émergence de l'EAC dans les programmes scolaire du premier degré
p. 164	1- Retour socio-historique sur l'introduction de l'EAC à l'école

p. 165	a- Les prémices et le tournant 1968-1969
p. 167	b- L'importance de la collaboration interministérielle
p. 171	2- L'évolution des programmes d'arts plastiques et visuels pour le premier degré
p. 171	a- L'enseignement du dessin entre deux méthodes
p. 174	b- Du dessin aux arts plastiques et visuels
p. 176	II- L'éducation artistique et culturelle en pratiques : une matière pas comme les autres ?
p. 177	1- La formation artistique des professeurs des écoles remise en cause
p. 179	2- Une matière scolairement dominée
p. 183	3- L'EAC comme support pédagogique
p. 189	4- Les activités artistiques comme support de remédiation scolaire et sociale : l'exemple d'un projet artistique et citoyen autour de la laïcité
p. 200	III- Le partenariat École primaire/musée d'art : entre lutte et séduction
p. 201	1- Les formes diverses du partenariat
p. 202	a- Les visites ponctuelles perçues comme du consumérisme
p. 205	b- Favoriser la pédagogie par projet
p. 209	c- Enseignantes missionnées : une position dominée dans l'institution muséale
p. 212	2- Les musées d'art sur le marché scolaire de la sous-traitance de l'EAC
p. 213	a- Offres éducatives et modalités de diffusion
p. 217	b- Des stratégies de programmation variables
p. 222	3- Un espace de lutte dans la définition des usages sociaux de l'art
p. 223	a- École et musée d'art : un choc des cultures ?
p. 225	b- L'École évaluatrice à l'épreuve de la gratuité de l'art
p. 227	c- Résister à l'utilitarisme et défendre un rapport à l'art
p. 233	Conclusion

Chapitre 4. Le parcours d'éducation artistique et culturelle : promotion, conception et modalités de mise en œuvre d'une éducation à et par l'art

p. 236	Introduction
p. 237	I – La loi PEAC dans le texte : faire du neuf avec du vieux ?
p. 238	1- Apprendre à bien « bien » aimer l'art et la culture humaniste
p. 239	a- Un plan Lang-Tasca bis ?
p. 240	b- Cultiver la sensibilité et transmettre un rapport formel aux œuvres
p. 242	2- Des outils et des registres d'action qui s'inscrivent dans les politiques éducatives néolibérales
p. 245	3- Une politique risquant d'accroître les inégalités culturelles ?
p. 247	II- La cause de l'art pour l'enfance : enquête sur les origines du PEAC
p. 247	1- Appréhender la cause de l'art pour l'enfance avec les outils de la sociologie des problèmes publics
p. 252	2- Le collectif <i>Pour l'éducation, par l'art</i>
p. 257	3- Le savant et le politique : activisme et promotion de l'éducation à et par l'art
p. 263	4- Le rapport des élites intellectuelles à l'art : entre croyances et morale de classe
p. 272	III- Des mots d'ordre politiques aux pratiques de terrain : mise en œuvre du PEAC dans les écoles primaires
p. 272	1- Les effets de contexte
p. 276	2- Interprétations hétérodoxes du PEAC
p. 284	3- Travail de normalisation des pratiques

Conclusion

Deuxième Partie.

Modes de prise en charge des publics scolaires dans les musées d'art :
massification et normalisation de la pratique muséale ?

p. 290 Introduction et résumés des chapitres

Chapitre 5. Misères de la médiation : socialisations professionnelles et division du travail muséal dans l'accompagnement des publics enfants

Introduction

I- Qui prend en charge les publics enfants au musée ?

1- Indications théoriques et méthodologiques

a- Métier, activité ou profession ?

b- L'enquête du côté des médiateurs

2- Un groupe professionnel hétérogène

a- Une profession féminine

b- Des trentenaires et des quadragénaires

3- Quels *ethos* professionnels ?

a- « Historiens » contre « Plasticiens »

b- Entre légitimisme et relativisme culturel

c- Le médiateur et la figure du transfuge de classe

4- Les effets des modes d'organisation des musées sur les trajectoires professionnelles

II- Des professionnels sans profession ?

1- Une introuvable identité professionnelle

a- Définir la médiation

b- Variation des identifications professionnelles

2- Une formation « sur le tas »

a- Un domaine professionnel sans formation institutionnalisée

b- L'importance de l'entre-aide

c- Ce qui « ne s'apprend pas »

3- Des professionnels qui travaillent à leur propre disparition ?

a- Préserver l'autonomie de l'œuvre

b- La recherche de l'autonomie du visiteur

4- Carrière de médiateur et mobilité verticale : de faibles possibilités

III- Exigence d'excellence pour un « sale boulot »

1- Des exclus de l'intérieur

a- Dévalorisation symbolique d'un métier « face public »

b- Spatialisation du travail muséal et socialisation professionnelle

c- Division du travail d'accompagnement et catégorisation des publics des musées

2- Le recrutement entre deux logiques : exigence et naturalisation des dispositions attachées à la médiation

a- « L'entretien d'embauche le plus difficile de ma vie »

b- L'inné et l'acquis

Conclusion

Chapitre 6. La fonction des musées dans la construction des catégories enfantines de perception de l'art

- p. 365 **Introduction**
- p. 366 **I- L'enquête du côté des enfants**
- p. 367 1- Accéder à des profils sociologiques différenciés d'enfants
- p. 369 2- Mener des entretiens collectifs à la suite des visites muséales
- p. 373 **II- Les représentations enfantines du monde de l'art**
- p. 374 1- Comment les enfants perçoivent le musée d'art
- p. 374 a- Un lieu principalement associé aux œuvres
- p. 378 b- La fonction éducative des musées
- p. 381 2- « Sculptures », « peintures », « tableaux » et « trucs » : représentations différenciées des œuvres du point de vue de leurs formes
- p. 382 a- Les effets (durables?) de la dernière visite muséale sur l'appréhension formelle de l'œuvre d'art
- p. 384 b- Quand l'art contemporain remet en question les modes d'appréhension formelle
- p. 386 3- La construction des œuvres d'art comme objets de valeur(s)
- p. 388 a- Valeurs d'unicité et d'authenticité :
« C'est l'artiste qui l'a fait, c'est sacré » (Quentin)
- p. 394 b- Valeur esthétique :
« C'est de l'art, c'est très beau » (Nizar)
- p. 397 c- Valeur pécuniaire :
« Les tableaux, ils coûtent des milliards d'euros » (Fares)
- p. 399 d- Valeur patrimoniale et éducative :
« Ça reste gravé dans l'histoire » (Marwan)
- p. 400 **III- Emprise des normes et objets hors-normes : primo-socialisation aux œuvres d'art dans les musées**
- p. 403 1- Processus d'incorporation de l'opposition sacré/profane
- p. 404 a- Des dispositifs de mise à distance des corps
- p. 408 b- Pratiques disciplinaires et dressage du petit visiteur
- p. 413 c- Une bande-dessinée comme outil de socialisation aux normes muséales
- p. 418 2- Processus de sacralisation de l'œuvre et de l'artiste
- p. 419 a- L'œuvre au centre de l'attention
- p. 422 b- Construction de la figure de l'artiste-créateur
- p. 424 **IV- Les enfants face à l'ordre culturel et muséal : incorporation et résistances**
- p. 425 1- Reconnaissance des règles du jeu muséal
- p. 426 a- Incorporation du sacré
- p. 427 b- Adhésion aux règles impersonnelles
- p. 431 2- Des espaces de résistance aux normes artistiques
- p. 432 a- Prévenir plutôt que guérir : mise à l'écart des élèves jugés inadaptés au musée
- p. 434 b- Remise en cause des règles muséales
- p. 439 c- Nadine : un « cas limite » de non-croyance
- p. 445 3- Quand l'art contemporain brouille les règles
- p. 446 a- Non-reconnaissance de l'œuvre et de l'artiste
- p. 448 b- L'exposition de l'art contemporain : « un parc de l'art »
- p. 451 **Conclusion**

Chapitre 7. Scolarisation des pratiques d'accompagnement des

publics enfantins dans les musées et inégalités d'apprentissage

p. 454	Introduction
p. 455	I- Discours des professionnels sur leurs pratiques
p. 455	1- À distance du scolaire
p. 459	2- Rapport à l'institution muséale et à ses règles : entre conscience et mauvaise conscience
p. 465	II- L'emprise silencieuse de la forme scolaire sur les pratiques d'accompagnement
p. 466	1- Un monde séparé pour l'enfance et les apprentissages
p. 468	2- Des apprentissages régis par des règles impersonnelles
p. 470	3- La séparation des apprentissages de la pratique
p. 472	III- Des pratiques de résistance aux logiques scolaires et aux disciplines
p. 473	1- Ce que parler des objets d'art dans un musée veut dire
p. 473	a- Régulation de la parole
p. 475	b- Donner la parole : la figure de l'accoucheur
p. 484	c- Les mots pour « dire ce qu'on pense » d'une œuvre : langage de l'art et injonction à l'oralité
p. 488	2- Le recours au sensible avec les jeunes enfants
p. 488	a- « Le musée des émotions »
p. 492	b- Le parcours sensoriel au musée de La Tour
p. 494	c- Visite « Au bal des points » au Baldaquin
p. 497	3- Contraindre par le jeu et l'expression corporelle
p. 497	a- L'exemple d'une visite « point d'appui » à La Tour
p. 502	b- Chant et ronde au Baldaquin
p. 505	IV- Les ateliers de pratique artistique : un jeu sans enjeux pédagogiques ?
p. 506	1- Des activités présentées comme une initiation à une variété de techniques
p. 507	a- Séduire avec une offre variée
p. 507	b- Activités d'atelier et exigences professionnelles
p. 510	2- La pratique artistique : activité pour elle-même ou détour pédagogique ?
p. 511	a- Apprendre à reconnaître un style
p. 513	b- Le croquis : usages et enjeux cognitifs
p. 514	3- Malentendus et appropriations contrastées des élèves et des enseignants
p. 515	a- Une activité à faible enjeux scolaires
p. 518	b- L'enjeu du « rendu »
p. 522	Conclusion

Troisième Partie.

Culturisation des classes moyennes et supérieures : modes de recrutement et d'encadrement des enfants participant aux activités extrascolaires des musées

p. 525	Introduction et résumés des chapitres
--------	--

Chapitre 8. Stratégies éducatives et culturelles des classes intermédiaires et favorisées : attentes, usages et modes d'appropriation des musées d'art

p. 528	Introduction
p. 529	I- Méthodes d'enquête et catégorisation des enquêtés
p. 529	1- Mener l'enquête du côté des parents
p. 529	a- L'offre muséale à destination des publics familiaux
p. 533	b- Mener des entretiens avec les parents
p. 535	2- Les contours du panel de parents
p. 535	a- Les « classes moyennes », de quoi parle-t-on ?
p. 537	b- Classer les parents de notre enquête
p. 539	II- Logiques de choix et sens du placement extrascolaire
p. 540	1- Ce qui motive le choix parental des ateliers
p. 541	a- Une « garderie de luxe »
p. 545	b- Un « cadre » de qualité
p. 548	c- La recherche de l'épanouissement enfantin
p. 553	2- Choisir ou laisser choisir ?
p. 554	a- Quand l'idée vient des enfants
p. 556	b- Quand il faut convaincre ou négocier
p. 560	3- L'inscription : ajustement des pratiques parentales aux logiques muséales de recrutement
p. 560	a- Intégrer le « très convoité » musée de La Tour
p. 563	b- Avoir une « entrée » au Baldaquin
p. 566	III- Pourquoi externaliser la production de l'amour de l'art ?
p. 567	1- Viser l'acquisition de compétences distinctives
p. 568	a- Des compétences théoriques
p. 569	b- Encourager la pratique artistique
p. 572	c- Se distinguer
p. 575	d- Des dispositions rentables sur un plan scolaire
p. 576	2- Pourquoi déléguer aux musées la production de dispositions artistiques?
p. 577	a- Une raison pratique sous-jacente
p. 577	b- Remise en cause de l'autorité de l'école en matière d'éducation artistique et culturelle
p. 582	c- Des parents sans compétences ?
p. 585	IV- Des bébés au musée : la recherche d'un apprentissage de plus en plus précoce ?
p. 586	1- L'offre « bébés au musée » de l'Alto
p. 590	2- L'écart entre l'offre et la demande
p. 593	3- Construction sociale d'un « besoin artistique » du nourrisson
p. 598	V- Ajuster le musée à des usages de classe : focus sur l'association Môm'art
p. 598	1- L'activisme maternel d'amoureuses de l'art
p. 602	2- Objectifs de l'association et registres d'action
p. 606	Conclusion

Chapitre 9. Les activités extrascolaires des musées : un espace de primo-socialisation dominante ?

p. 609	Introduction
p. 610	I- Saisir des modes de socialisation dominante

- p. 610 1- L'enquête du côté des ateliers extrascolaires
 p. 615 2- Au croisement des sociologies de la culture, de l'éducation et des dominants
 p. 619 **II- Un cadre et des pratiques de socialisation qui empruntent aux logiques familiales ?**
- p. 620 1- Produire un sentiment d'importance sociale
 p. 620 a- Individualisation des enfants et proximité des adultes
 p. 625 b- Les enfants comme des invités de marque : prendre le goûter au musée
- p. 627 2- Des pratiques d'encadrement suivant les modèles éducatifs libéraux
 p. 628 a- Autonomisation et responsabilisation des enfants
 p. 629 b- Des logiques éducatives de type « négociateur égalitaire »
- p. 631 3- Expérimenter le musée autrement
 p. 631 a- Se familiariser aux œuvres et au musée
 p. 634 b- Jouer sérieusement à l'artiste
 p. 640 4- Métamorphose du musée familial lors de la programmation d'une exposition *blockbuster*
- p. 644 **III- Les produits des ateliers extrascolaires : analyse dispositionnelle**
 p. 645 1- Des consommateurs de musée en herbe
 p. 645 a- Le sens des règles et le jeu avec la règle
 p. 651 b- Une œuvre à soi
 p. 652 c- Le musée d'art comme espace de loisirs
 p. 656 2- Être à l'aise ou pas. L'exemple du « vernissage enfants » de l'exposition « Vera »
 p. 660 3- Construction d'un goût pour la pratique muséale entre musée et famille
 p. 661 a- Adolescence : l'âge du désamour de l'art ?
 p. 669 b- Fabrication d'une passion artistique
 p. 680 **Conclusion**

- p. 682 **Conclusion générale : comment peut-on être indifférent à l'art ?**
Pour une approche ethnographique de la « démocratisation de la culture »
Des socialisations artistiques plurielles et inégales
Croyance et enchantement dans les mondes de l'art
Pour des pédagogies critiques de l'art
Programmes de recherche

- p. 692 **Bibliographie**
 p. 740 **Liste des sigles et abréviations**
Résumés en français et en anglais

Les annexes sont présentées dans un volume séparé

Comme tout amour, l'amour de l'art répugne à reconnaître ses origines et, aux conditionnements communs, il préfère, à tout prendre, les hasards singuliers qui se laissent toujours interpréter comme prédestination.

P. Bourdieu, A. Dardel, D. Schnapper,
L'amour de l'art

Introduction générale : ce qu'aimer (l'art) veut dire

Imaginons une salle d'exposition dans un musée d'art. Penchons-nous sur les personnes qui s'y croisent et essayons de réfléchir à ce qui les distingue ou, au contraire, ce qui les rapproche...

De nombreux visiteurs déambulent et se croisent dans cet espace dédié à la présentation d'œuvres d'art¹. Intéressons-nous d'abord aux propriétés sociales de ces individus. Si l'on peut désormais rencontrer dans les musées d'art² des catégories très diverses de la population (des bébés³ aux « seniors », des cadres supérieurs aux employés, des urbains aux ruraux), il apparaît toutefois que certains groupes sociaux ont nettement plus de chances de fréquenter régulièrement ce type d'institution culturelle légitime⁴. On y voit bien plus de cadres supérieurs que d'ouvriers⁵. Se croiseront des classes d'âges très polarisées, à la fois de nombreuses personnes âgées⁶ et une part importante de jeunes de moins de quinze ans venant dans un cadre scolaire⁷. Par ailleurs, les

1 La catégorie « œuvre d'art » sera interrogée plus bas (chapitre 1).

2 En France, les musées d'art concentrent près de deux tiers des visites parmi les 958 musées labellisés « musée de France », selon les « chiffres clés de la culture 2015 », Ministère de la Culture et de la communication.

3 De nombreux musées proposent des dispositifs de visites spécialement conçus pour les très jeunes enfants (dès les premiers mois de vie, dans certains établissements) que nous aurons l'occasion de présenter et d'interroger dans cette thèse.

4 Nous expliciterons au chapitre 1 l'usage que nous faisons du concept de « culture légitime ».

5 Soixante ans après la première grande enquête sur les publics des musées qui établissait une corrélation forte entre position sociale et visite de musée (Bourdieu *et al.*, 1969), il apparaît que « les écarts sur les critères du milieu sociale [...] n'ont pas connu de modification sensible au cours de la période » 1973-2008, selon Olivier Donnat qui dirige les grandes enquêtes sur les pratiques culturelles des français au Département des études, de la prospective et de la statistiques (DEPS) sous la tutelle du ministère de la Culture (Donnat, 2011, p. 27). Ainsi en 2008, 70% des cadres supérieurs répondant à l'enquête déclarent avoir visité un musée ou une exposition au cours des 12 derniers mois (67% en 1973) ; 52 % des cadres moyens (58% en 1973) ; 35% des employés (40% en 1973) et 25% des ouvriers (30% en 1973). Les chiffres sont présentés en annexe 13, graphique 37.

6 Dans l'article présenté dans la note précédente, est également souligné l'augmentation spectaculaire, de 10 points, du taux de fréquentation des personnes de 60 ans et plus (catégorisées comme « seniors ») qui est passé de 22% en 1973 à 32% en 2008. Les chiffres sont présentés en annexe n°13, graphique 35.

7 On reviendra au cours de cette thèse sur la part importante des publics scolaires, et plus particulièrement des élèves

femmes seront tendanciellement plus nombreuses que les hommes à arpenter les salles d'expositions⁸. Enfin, les visiteurs auront plus de chance d'être domiciliés dans des villes moyennes ou des grandes métropoles que dans des zones rurales⁹. Outre leurs profils sociologiques variant selon le niveau d'études, la profession, l'âge, le sexe ou encore le lieu d'habitation, on peut distinguer ces individus selon le contexte et la modalité de leur visite : sont-ils venus seuls, en couple ou en famille ? S'agit-il d'une visite scolaire imposée, d'une sortie culturelle à proximité de chez soi, le week-end, ou s'inscrit-elle dans le cadre d'un séjour touristique ?

Penchons-nous maintenant, plus précisément, sur *ce que font* ces visiteurs et sur *la manière dont ils se comportent* dans cet espace d'exposition, notamment vis-à-vis des œuvres.

Tout d'abord, on remarque que la grande majorité de ces personnes, même si elles n'ont pas toutes « choisi » d'être là¹⁰, accorde une certaine attention visuelle aux objets exposés ; toutes marquent des temps d'arrêt devant les œuvres d'art (ou du moins certaines de ces œuvres) et les observent en manifestant différents types d'émotion : plaisir, curiosité, admiration, incompréhension, indifférence, dégoût, etc. L'attraction visuelle qu'exercent les œuvres d'art sur ces spectateurs s'accompagne d'un certain respect, voire d'attitudes de déférence vis-à-vis des pièces avec lesquelles ils sont mis au « contact » : aucun visiteur ne songerait à toucher ces objets et lorsque certains s'en approchent, ils veillent à rester à bonne distance et à libérer rapidement l'espace pour ne pas obstruer la vue d'une autre personne. Pour aller d'une œuvre à une autre, les déplacements semblent lents et maîtrisés : rares sont les personnes qui courent ou bousculent leurs homologues. Et les discussions ont plutôt tendance à se faire dans le calme, à voix basse. Ces attitudes qui semblent aller de soi s'imposent à tous sans qu'aucune contrainte physique ne s'exerce sur le public présent dans la salle d'exposition (sauf à de très rares occasions).

Si les manières de se comporter, que nous venons brièvement de décrire, sont très répandues

de l'école primaire, dans la fréquentation muséale.

8 Les travaux du DEPS relèvent une « féminisation des pratiques culturelles » à laquelle la pratique des musées et des expositions n'échappe pas (Donnat, 2005). On observe un écart de 3 points en faveur des femmes concernant la fréquentation des musées, selon les chiffres d'une enquête de 2003. L'écart s'élève à 7 points en faveur des femmes pour la tranche « 15-24 ans ». Les chiffres sont présentés en annexe n° 14.

9 Les musées d'art, et notamment ceux qui ont les taux de fréquentation les plus hauts, se situant en ville, leurs publics sont majoritairement citadins. Le ministère de la Culture évoque un « parisiocentrisme » concernant la fréquentation des musées de France puisqu'en 2013, près de 60% de celle-ci est réalisée par les musées situés en Île-de-France qui ne représentent pourtant que 11% des musées de France. Sources : « chiffres clés de la culture 2015 », Ministère de la Culture et de la communication.

10 On pense par exemple aux catégories de visiteurs « captifs », comme les publics scolaires, ou les groupes organisés qui n'ont pas pris eux-mêmes la décision de se rendre au musée, pour les premiers et, pour l'ensemble des groupes, ne se déplaçant pas « librement » mais collectivement dans l'espace muséal.

parmi les différents publics des musées d'art, essayons maintenant de distinguer, au sein de ce grand ensemble, un groupe un peu plus restreint d'individus. Ces visiteurs se recrutent généralement parmi les fractions les plus diplômées et paraissent, plus que les autres, apprécier leur déambulation. Ils ne passent peut-être pas plus de temps que les autres devant les œuvres¹¹ mais ils semblent avoir l'habitude de fréquenter les musées d'art ou les institutions culturelles légitimes. Pour preuve, ils se déplacent et se comportent avec une certaine aisance, ne se sentant nullement impressionnés par le lieu qui leur semble familier. Les personnes de ce groupe ont souvent pris le soin de se fournir en brochures ou en documents sur la programmation culturelle et elles n'hésitent pas à interagir avec le personnel de médiation pour obtenir des informations complémentaires aux contenus textuels qui jalonnent le parcours de visite des expositions. Si on venait à les interroger sur cette pratique culturelle, elles la présenteraient sans doute comme un loisir ordinaire, voire, pour les plus passionnées, comme un *besoin*.

Parmi ce deuxième ensemble, ou sous-groupe, on peut distinguer une troisième et dernière fraction de visiteurs, beaucoup plus restreinte, qui se distingue de la précédente par une attitude différente vis-à-vis des œuvres. En plus de faire valoir une forme d'aisance culturelle dans l'espace du musée d'art, ces visiteurs ont la particularité de pouvoir tenir un discours savant sur les œuvres. Ils possèdent des connaissances précises sur l'histoire de l'art et sont capables d'appréhender les objets qu'ils sont venus voir sous l'angle de la succession des mouvements artistiques qui font cette histoire. Ils s'intéressent principalement au caractère formel des œuvres et ils les appréhendent en ne leur reconnaissant comme fin que sa propre finalité, en lui refusant donc toute « utilité ».

On peut distinguer ces trois ensembles de visiteurs de musées que nous venons brièvement de décrire à travers la manière dont ils sont « touchés » par ce que l'on peut appeler l'« amour de l'art », en référence à l'ouvrage éponyme publié en 1966 par Pierre Bourdieu, Alain Darbel et Dominique Schnapper¹². Ces états, ces émotions ou encore ces attitudes vis-à-vis des œuvres d'art et, plus généralement, des produits culturels, sont souvent présentés comme procédant d'une sensibilité propre à l'individu, de comportements « naturels » ou relevant de l'évidence et de la spontanéité, lorsqu'il s'agit, par exemple, d'admirer une toile de maître exposée dans une galerie. « Beau », « superbe », « magnifique », « admirable », « sublime » sont autant de termes très

11 Si les auteurs de *L'amour de l'art* affirmaient que le temps de visite « s'accroît régulièrement avec l'instruction reçue » (Bourdieu *et al.*, 1969, p. 70-71), Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler ont démontré dans une étude plus récente portant sur les modes de réception culturelle que la correspondance entre niveau scolaire et « temps donné au regard » pouvait être discutée (Passeron & Pedler, 1999).

12 Une version augmentée de cette première grande étude sur la composition des publics des musées d'art européens a été publiée trois ans plus tard, en 1969. C'est à cette édition que nous nous référerons dans cette thèse.

couramment entendus dans les lieux d'exposition de l'art. Ainsi la naturalisation de l'amateur ou de l'amatrice (de son « regard » ou de sa « sensibilité ») s'articule-t-elle à la naturalisation de l'œuvre d'art elle-même et de son « aura » : c'est « naturellement » que l'œuvre serait vouée à « toucher » et être admirée.

Contre l'idée de dispositions innées, d'une sensibilité spontanée ou d'attitudes naturelles, contre la croyance en des goûts, des préférences et des compétences qui relèveraient du domaine du don, talent personnel ou de la « prédestination », pour reprendre le terme de l'épigraphe, la sociologie de la culture a depuis longtemps travaillé au dévoilement du caractère éminemment *social*, donc construit, des dispositions individuelles à l'égard des biens culturels (Bourdieu & Passeron, 1964 ; 1970 ; Bourdieu, 1979 ; Lahire, 2004), mais aussi du prestige des œuvres. À la suite des travaux de Pierre Bourdieu, la sociologie de la consommation culturelle a surtout étudié l'inégale distribution sociale des goûts et des pratiques culturelles. De son côté, la sociologie de la réception s'est penchée sur les différents modes d'appropriation des biens culturels en fonction des dispositions sociales contrastées des individus. Beaucoup moins nombreux sont en revanche les travaux à s'être interrogés sur la manière dont on produit concrètement des dispositions et des croyances, des goûts et des dégoûts vis-à-vis des biens culturels légitimes.

S'il ne relève pas de la nature, *comment l'amour de l'art vient-il concrètement aux individus ?* Comment se fabrique-t-il socialement ? Comment l'idée d'objets méritant une attention et exigeant des attitudes spécifiques (admiration, curiosité, jugement de goût, etc.) s'impose-t-elle aux agents sociaux ? Comment des hiérarchies culturelles (la visite au musée comme relevant de la « haute culture ») s'imposent-elles également ? Quels acteurs et quels dispositifs particuliers participent-ils à ce travail de conditionnement social ? Comment peut naître et se construire le désir (ou l'absence de désir), le plaisir (ou le déplaisir) ou le besoin (ou l'aversion) de fréquenter régulièrement des lieux comme les musées ? Comment façonne-t-on un regard désintéressé et formel sur les œuvres ? Et comment des attitudes, des dispositions et des rapports différents à l'art et à la culture savante se construisent-ils *inégalement* dans l'espace social ?

C'est à ces questions que nous réfléchissons au cours de cette thèse. Pour cela, à partir de la sociologie de la culture et des travaux fondateurs de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1965 ; Bourdieu *et al.*, 1969, Bourdieu, 1979), nous distinguerons trois formes de l'amour de l'art.

La première forme concerne non seulement la quasi-totalité des visiteurs de musée mais

également la plupart des individus qui ne fréquentent pas ces lieux (Di Maggio, 1996), ou très rarement, et qui vivent dans une société semblable à celle de la France d'aujourd'hui. Il se manifeste par l'adhésion, totale ou partielle, à un arbitraire culturel dans le cadre duquel des objets socialement constitués comme œuvres d'art sont considérés comme méritant une certaine forme d'attention visuelle et de respect, sinon de déférence et d'adoration (Bourdieu *et al.*, 1969, p. 161-162). Cet arbitraire culturel, lorsqu'il s'impose aux individus, produit une disposition à « reconnaître comme artistiques et appréhender comme telles les œuvres socialement désignées comme artistiques » (Bourdieu, 1998, p. 469 [1992]) ainsi qu'à croire en leur caractère sacré (Bourdieu 1977a). Cette première forme de l'amour de l'art se caractérise, en outre, par des attitudes, des rapports spécifiques – de respect, de déférence, d'admiration – à ces objets qui s'inscrivent de manière non consciente dans les corps des individus.

Une deuxième forme de l'amour de l'art concerne les individus pour lesquels non seulement s'impose cet arbitraire culturel, mais qui ont également développé un désir ou un « besoin » spécifique lié à la fréquentation régulière des lieux qui exposent des objets d'art. Ce stade intermédiaire touche des consommateurs culturels qui accordent à l'art et à la culture une place centrale dans leurs modes de vie. Ces individus sont ceux qui cumulent la « possibilité pure » – disposer des moyens physique, économiques, etc... – de se rendre au musée et la « possibilité réelle » – manifester l'envie, le souhait de consommer un bien culturel légitime et le sentiment d'être autorisé à le faire – d'aller voir des œuvres exposées (Bourdieu *et al.*, 1969, p. 69).

Enfin, une troisième et dernière forme de l'amour de l'art concerne le petit groupe d'individus chez qui la croyance en la valeur de l'art et la disposition à y consacrer du temps et de l'énergie se combinent à des compétences rares, distribuées très inégalement dans l'espace social, leur permettant de déchiffrer les codes selon lesquels les œuvres d'art sont codées (Bourdieu, 1979)¹³. Pierre Bourdieu nomme cette disposition particulière la « disposition esthétique », qu'il définit comme « la capacité de considérer en elles-mêmes et pour elles-mêmes, dans leur forme et non dans leur fonction, non seulement les œuvres désignées pour une telle appréhension, c'est-à-dire

13 Afin de nuancer cette conception des appropriations artistiques jugée trop binaire (« bon » code vs « mauvais » code), une sociologie de la réception des biens culturels s'est construite à partir des années 1990 pour critiquer et approfondir la sociologie de la consommation culturelle développée par Bourdieu et sur laquelle de nombreuses études, dont celles du DEPS s'appuient encore aujourd'hui (Lahire, 2009). Parmi les travaux menés dans ce domaine de recherches, citons la contribution de Bernard Lahire visant à mettre au jour les dissonances culturelles (Lahire, 2001 ; 2014 ; 2013), celle de Jean-Claude Passeron et Pedler cherchant à élaborer au niveau quantitatif un instrument de mesure de la réception picturale (Passeron & Pedler, 1999), celle d'Emmanuel Ethis sur la réception cinématographique (Ethis, 2006) ou, plus récemment, la thèse de Samuel Coavoux sur les « réceptions muséales d'un tableau de maître » (Coavoux, 2016).

les œuvres d'art légitimes, mais toutes les choses du monde, qu'il s'agisse des œuvres culturelles qui ne sont pas encore consacrées – comme, en un temps, les arts primitifs ou, aujourd'hui, la photographie populaire ou le kitch – ou des objets naturels » (*Ibid.*, III). Dans cette perspective la disposition esthétique, « seule manière socialement tenue pour “convenable“ d'aborder les objets socialement désignés comme œuvres d'art » (*Ibid.*, p. 29), se caractérise par une reconnaissance du « primat absolu de la forme sur la fonction » (*Ibid.*, p. 30) ainsi que par un regard « pur », décrit par l'auteur de *La Distinction* comme « un déplacement de l'intérêt du “contenu“, personnages, péripéties, etc., vers la forme, vers les effets proprement artistiques qui ne s'apprécient que *relationnellement*, par une comparaison avec d'autres œuvres tout à fait exclusive de l'immersion dans la singularité de l'œuvre immédiatement donnée » (*Ibid.*, p. 36)¹⁴. Dans l'œuvre de Bourdieu, on retrouve également la notion de « compétence artistique » (Bourdieu *et al.*, 1969, p.72-79 ; Bourdieu, 1971) définie, avec ses co-auteurs, comme « la connaissance préalable des principes de division proprement stylistiques qui permettent de situer une représentation, par le classement des indications stylistiques qu'elle enferme, parmi les possibilités de représentation constituant l'univers artistique » (Bourdieu *et al.*, 1969, p. 73). Les auteurs précisent qu'il existe un « degré » de compétence artistique qui dépend « non seulement du degré auquel est maîtrisé le système de classement disponible, mais encore du degré de complexité ou de raffinement de ce système de classement, et [qui] se mesure [...] à l'aptitude à opérer l'univers des représentations et, par là, à déterminer des classes plus ou moins fines » (*Ibid.*, p. 74)¹⁵.

Outre le fait que les deux dernières formes de l'amour de l'art se distribuent très inégalement dans l'espace social, tendant à principalement « toucher » les individus les plus diplômés et occupant les positions sociales les plus hautes, il faut, dans le même temps, préciser que ceux-ci ont une rentabilité sociale manifeste tandis que l'incorporation d'un arbitraire culturel ne vaut rien socialement, ou pas grand-chose, si elle ne s'accompagne pas ne se conjugue pas avec les deux autres formes : la disposition propre aux consommateurs culturels et les compétences esthétiques que possèdent de rares individus érudits.

Se situant au croisement des Sciences de l'éducation et des sociologies de l'éducation, de la culture, de l'action publique, de l'enfance et de la socialisation, notre étude vise à comprendre

14 Souligné par l'auteur.

15 Pour illustrer leurs propos, les auteurs présentent un exemple à partir du domaine architectural : « Pour qui ne dispose que du principe de division en art roman et art gothique, écrivent-ils, toutes les cathédrales gothiques se trouvent rangées dans la même classe et, du même coup, restent *indistinctes*, tandis qu'une compétence plus grande permet d'apercevoir les différences entre les styles propres aux époques “primitive“, “classique“ et “tardive“, ou même encore de reconnaître à l'intérieur de chacun de ces styles, les œuvres d'une école (*Ibid.*).

comment ces trois formes de l'amour de l'art sont socialement construits et façonnés, très tôt, dès l'enfance. Dans cette perspective, il s'agira de mettre au jour les acteurs et les pratiques, les dispositifs visant la production de l'amour de l'art. Notre thèse s'articule ainsi de la manière suivante :

Après avoir présenté les enjeux théoriques et méthodologiques d'une étude portant sur les conditions sociales de production de l'amour de l'art, tout en interrogeant notre rapport à cet objet de recherche (chapitre 1), une première partie portera sur les différents modes d'appropriation et de mise en œuvre de l'injonction à la « démocratisation culturelle » dans les musées d'art considérés comme institution (chapitre 2), au sein de l'institution scolaire (chapitre 3) et à travers le dispositif PEAC (parcours d'éducation artistique et culturelle), une politique mise en œuvre depuis 2013 (chapitre 4).

Dans la deuxième partie, nous saisissons la « démocratisation culturelle » à travers la *massification* de la fréquentation muséale dans un cadre scolaire. Après avoir mis au jour la position dominée des professionnels de la médiation tout en interrogeant leurs socialisations professionnelles (chapitre 5), nous nous pencherons sur la construction sociale des catégories de l'art dès l'enfance. Pour cela, nous interrogerons les représentations artistiques enfantines au prisme de la fonction disciplinaire des musées d'art (chapitre 6). Nous nous intéresserons également aux pratiques de socialisation visant l'acquisition de dispositions savantes et favorisant l'incorporation d'un rapport scolaire à l'art (chapitre 7).

Enfin, dans la troisième partie de cette thèse, nous nous pencherons sur les publics extrascolaires des musées d'art, se recrutant essentiellement parmi les classes moyennes et supérieures. Nous nous interrogerons tout d'abord sur les attentes, les logiques de choix et les visées éducatives des familles inscrivant leurs enfants voire leurs bébés aux activités proposées par les musées d'art (chapitre 8). Puis nous analyserons les modes d'encadrement de ces activités muséales, en comparaison au contexte scolaire étudié aux chapitres 6 et 7. Nous verrons comment ce dispositif d'activités artistique réservé à une minorité d'enfants vise l'acquisition de dispositions spécifiques à l'égard des équipements culturels, des œuvres ainsi que la transmission de rapports au monde et à autrui pouvant être socialement et scolairement très rentables (chapitre 9).

Chapitre premier. Construction du cadre théorique et méthodologique de la recherche

Introduction

Ce chapitre préliminaire rend compte de la démarche scientifique mise en œuvre dans cette thèse. Écrit *a posteriori*, celui-ci ne vise pas à restituer de façon chronologique la progression de nos raisonnements durant ces années de recherche mais de mettre au jour la logique de notre approche. En effet, pouvant donner l'illusion d'un préalable à l'enquête, ce premier chapitre se donne en fait pour objectif la restitution d'un travail constant, tout au long de la recherche, de définition et de redéfinition des concepts et des notions, d'orientation et de réorientation des axes de recherche, de formulation et de reformulation des questionnements et des hypothèses. Ces opérations relèvent des trois actes épistémologiques identifiés par les auteurs de *Le métier de sociologue* : premièrement, la rupture ou la conquête du fait contre « l'illusion du savoir immédiat » ; deuxièmement, la construction de l'objet ; troisièmement, le constat du fait (Bourdieu, Chamboredon & Passeron (1973). Dans cette perspective, il s'agira notamment d'inscrire notre travail au croisement de différents champs de recherche, de montrer en quoi il contribue à produire des connaissances nouvelles et d'expliquer comment nous avons procédé pour mener concrètement cette étude. Dès lors, nous nous interrogerons, dans un premier temps, sur les enjeux théoriques d'une étude sur les modes de production sociaux de ce que nous appelons l'amour de l'art. Puis, dans un second temps, nous présenterons la méthode de recherche ethnographique que nous avons mise en œuvre avec un souci constant de réflexivité.

I- Comment l'amour de l'art vient aux enfants : enjeux théoriques

Notre recherche s'inscrit dans une longue tradition de travaux pluridisciplinaires sur l'art et les phénomènes culturels dans laquelle nous nous efforcerons de nous situer et de spécifier notre approche. À travers une mise en perspective des travaux menés en philosophie et en sciences sociales prenant l'art pour objet, nous défendrons l'intérêt d'une approche sociologique constructiviste, attentive notamment à la genèse des *dispositions* vis-à-vis de l'art. Nous interrogerons ensuite les fondements théoriques de la notion de socialisation artistique, en montrant qu'il est crucial de prendre les enfants pour objet. Enfin, nous préciserons le contexte socio-historique de ce travail en interrogeant la notion de « démocratisation culturelle » ainsi que les dynamiques sociales et politiques qui tendent à transformer les institutions scolaire et muséale.

1- Art, culture et domination

Aujourd'hui omniprésents dans les sociétés occidentales, l'art et la culture constituent néanmoins des objets et notions difficilement saisissables, en particulier car leurs périmètres sont l'objet de luttes constantes dont l'enjeu tient dans la définition même de ce qui relève de l'art et de la culture. Nous commencerons ici par revenir sur la philosophie esthétique, avant de défendre une approche socio-constructiviste qui place au centre de l'attention les rapports de domination culturelle.

a- Le beau et l'esthétique : aux origines philosophiques du questionnement sur l'art

La philosophie s'intéresse depuis toujours à l'art. Plus exactement, la philosophie grecque antique, notamment Platon, dans ses dialogues socratiques, et Aristote, dans la *Poétique*, traitait de la question du « beau », le mot « art » (τέχνη en grec) renvoyant, jusqu'à la fin du 18^{ème} siècle, aux techniques et aux procédés de fabrication d'objets divers tout autant que de productions intellectuelles (Sherringham, 2003, p. 9)¹⁶. Dans l'*Hippias majeur*, un texte fondateur de la

¹⁶ Le mot français « art » dérive du latin *ars* signifiant à la fois, l'habileté, le métier ou la connaissance technique. Tandis que ces acceptions circulent, aujourd'hui encore, très communément dans la langue française, le sens d'art renvoyant aux objets et à l'activité artistique, aux « beaux-arts », ne s'est imposé qu'à la fin du 18^{ème} siècle. Cette période correspond au moment où la philosophie esthétique des Lumières redéfinit les notions de goût et de beauté

philosophie esthétique (*Ibid.*, p. 38), le beau (kalon) désigne « toutes les réalités dont on estime la valeur et l'excellence » (Pradeau, 2005, p. 5). Au cours de ce dialogue, Socrate et le sophiste Hippias d'Élis débattent de la possibilité de s'accorder sur une définition de la valeur esthétique et sur des critères de l'excellence en la matière.

C'est à partir de ce modèle classique que se développe l'esthétique, la réflexion philosophique portant « sur un certain champ d'objet dominé par le “beau“, le “sensible“ et “l'art“ » (Talon-Hugon, 2010, p. 7). Le mot « esthétique » (*aisthêsis*) signifie ainsi « sensation » ou « sentiment » en grec ancien. Ce terme a été utilisé pour la première fois en 1750 par le philosophe allemand A. G. Baumgarten comme titre d'un ouvrage consacré à l'analyse et la formation du goût (Sherringham, *op. cit.*, p. 9). En 1788, dans la *Critique de la faculté de jugé*, Kant utilise cette terminologie pour désigner le jugement relatif au beau et au sublime. Tandis que la critique kantienne accorde au beau et à l'art une place « déterminée et déterminante » dans le fondement de la liberté et de la nature (Sherringham, *op. cit.*, p. 156), l'esthétique romantique, s'organisant autour de cinq auteurs fondamentaux – Schelling, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche et Heidegger –, a exploré d'autres dimensions comme l'absolu, la vérité, l'exaltation de l'art, la connaissance ultime ou encore la puissance créatrice (*Ibid.*, p. 219-264).

Selon Marc Sherringham, la philosophie esthétique peut s'appréhender à partir de trois paradigmes : le modèle classique grec, le modèle critique dominé par Kant et le modèle romantique (*Ibid.*, p. 36) qui dominerait aujourd'hui (*Ibid.*, p. 265). Dans son tableau paradigmatique¹⁷, il prend en compte cinq dimensions afin de mettre en évidence les différences permettant de distinguer ces trois modèles : la localisation du beau, la définition du beau, le statut de l'art, l'appréhension du beau et la production de l'art. Nous verrons plus loin en quoi les sciences sociales portent un regard différent de celui de l'esthétique en appréhendant l'art et les phénomènes artistiques comme des faits sociaux.

Plus récemment, au cours du 20^{ème} siècle, se sont développés deux courants de pensée philosophiques ayant contribué de manière significative aux questionnements sur l'art : la « théorie critique » de l'École de Francfort et la philosophie pragmatique états-unienne. Se développant à partir d'une approche marxiste et des apports de la philosophie des Lumières la *Frankfurter Schule* réunit de nombreux intellectuels allemands, qu'ils soient philosophes ou chercheurs en sciences

(Blay *et al.*, 2008, p. 50).

17 Présenté en annexe n° 15.

sociales, autour de l'Institut de recherche sociale fondé en 1923 à Francfort. Cherchant à proposer une critique de l'ordre existant inhérent au capitalisme, ces auteurs ont notamment cherché à étudier les effets du développement de l'industrie culturelle et des médias de masse dans l'uniformisation et l'aliénation des populations, en particulier par la substitution du divertissement à l'art (Adorno & Horkheimer 2012 [1947] ; 1983 [1944]). Ils s'interrogent ainsi sur l'évolution du rapport aux œuvres d'art dans le contexte de l'émergence de la photographie qui permet de les reproduire à l'infini (Benjamin, 2017 [1955]). Outre ces travaux, l'esthétique occupe une place importante dans les essais de certains représentants de cette école. L'auteur de *L'homme unidimensionnel* (1964), Herbert Marcuse, a ainsi consacré sa thèse de doctorat à l'art dans la société allemande en 1922. Bien qu'il n'ait pas axé ses études sur le domaine de l'esthétique, Jürgen Habermas a notamment développé dans le cadre de sa *Théorie de l'agir communicationnel* (1987 [1981]) des réflexions sur les liens entre expérience esthétique et expérience pratique ainsi que sur la notion de « rationalité esthétique ». Le sociologue et critique de cinéma Siegfried Kracauer oriente quant à lui ses travaux autour des relations entre le cinéma et le nazisme. Des travaux plus récents en esthétique du théâtre, héritiers de la tradition critique de l'École de Francfort, se sont interrogés sur les rapports entre théâtre et politique (Neveux, 2019 ; Scott, 2016).

De son côté, le pragmatisme, une école philosophique nord-américaine fondée à la fin des années 1870 par Charles Sanders Peirce, ayant acquis une « certaine hégémonie » dans la vie intellectuelle états-unienne jusque dans les années 1930, avant d'être supplantée par d'autres courants (Joas, 2006), saisit la question esthétique à partir de la notion d'expérience. Cet aspect est principalement développé par John Dewey dans son ouvrage *Art as experience* publié en 1934 outre-Atlantique et, en français, sous le titre *L'art comme expérience* (Dewey, 2010). Le philosophe y développe une critique de l'esthétique kantienne à partir de la notion d'expérience esthétique et à travers l'idée que l'art peut ne peut être réduit à ses formes consacrées. Selon J. Dewey, la notion d'art ne désigne pas uniquement des objets ou des types de production humaine mais, plus largement, un rapport sensible et esthétique au monde¹⁸. Plus récemment, le néo-pragmatiste Richard Shusterman a revisité la philosophie deweyenne de l'art en prenant en compte les apports de la sociologie de la culture et de classes populaires afin de réfléchir à la possibilité d'une

18 Selon Bernard Lahire, « ce n'est pas un hasard si les pragmatistes, qui militent pour une expérience esthétique rattachée aux “processus ordinaires de la vie” [Shusterman, 1992, p. 40], déplorent la tradition jugée élitiste qui fait de l'art un “art de musée” [Ibid.] et le stigmatisent comme “refuge dont on ne jouirait que dans les pauses de la vie réelle” [Ibid.] » (Lahire, 2015, p. 246). Il ajoute que cette critique de l'art « en tant que “salon de beauté de notre civilisation” [...] est clairement une critique sociopolitique des tendances sociales à distinguer l'art de la vie réelle en le “reléguant” [Dewey, 2010, p. 30-33] dans les musées, les théâtres ou les salles de concert, c'est-à-dire en les cantonnant dans des lieux et des moments spécifiques de l'activité sociale » (Ibid., p. 247).

« esthétique populaire » (Shusterman, 1992).

b- L'art dans les Sciences de l'éducation

Une part importante des travaux menés en Sciences de l'éducation sur l'art se fonde sur les concepts forgés par la philosophie esthétique. Ce parti pris concerne, en particulier, un ensemble de travaux menés par des chercheurs du laboratoire « Éducation, Culture, Politique » (ECP), à l'université Lumière de Lyon 2, et porte, en développant parfois un point de vue normatif, sur la place et le rôle des arts dans les pratiques éducatives et de formation. Alain Kerlan, qui fut directeur de cette équipe de recherche et dont on étudiera l'influence auprès du politique (chapitre 4), se réfère à la philosophie critique et romantique allemande ainsi qu'au pragmatisme de J. Dewey pour développer une conception de l'éducation par l'art (Kerlan, 2004 ; 2007). Gilles Boudinet s'interroge, quant à lui, sur les « valeurs éducatives » de l'art à l'époque actuelle (Boudinet, 2006) à travers les notions de « sensibilité » et d'« expérience esthétique » (*Ibid.*, p. 7). Dans un ouvrage qu'il co-dirige avec Corinne Sanchez-Iborra, ce dernier mobilise de nouveau la notion d'« expérience esthétique » en la couplant avec celle de « savoirs artistiques » (Boudinet & Sanchez-Iborra, 2017). À travers l'étude de « la rencontre avec l'œuvre » (Chabanne, Parayre & Villagordo, 2012) ou des partenariats artistiques (Ruppin, 2015), ces auteurs communient dans l'idée que l'introduction des arts dans les programmes scolaires, associée à des pratiques pédagogiques adaptées au cadre de ce que Alain Kerlan nomme le « paradigme esthétique », contribuerait à l'émergence d'un « idéal éducatif » (Kerlan, 2007, p. 92).

Se situant dans le champ des didactiques, un deuxième ensemble de travaux en Sciences de l'éducation entreprend d'étudier les modes d'enseignement des disciplines artistiques. La formation des artistes, et notamment des danseurs contemporains (Chopin, 2016), a ainsi pu être envisagée comme un « modèle » pour la formation des enseignants (Chopin & Saladain, 2017). D'autres travaux étudient la temporalité des œuvres dans l'histoire des arts (Fabre, 2013), les modes d'enseignement de cette discipline (Boudinet, 2011), ou s'interrogent sur la pratique des arts plastiques au collège d'un point de vue didactique et dispositionnaliste (Fabre, 2015).

Enfin, un troisième et dernier ensemble concerne des recherches, mobilisant une approche essentiellement ou partiellement sociologique, qui portent sur les modes de scolarisation de l'art ainsi que sur les transmissions et les inégalités culturelles dans et en dehors de l'École. Une part

importante de ces travaux est menée au sein de l'équipe ESCOL du CIRCEFT¹⁹, basée à l'Université Paris 8, appréhendant des domaines aussi variés que la scolarisation du cinéma (Archat Tatah, 2013), du théâtre (Lemêtre, 2007) et de la musique (Bonnéry & Fenard, 2013 ; Eloy, 2015), les ouvrages de littérature de jeunesse (Bonnéry, 2015), l'usage des activités culturelles dans la lutte contre le décrochage scolaire (Bonnéry & Renard, 2013) ou encore les activités culturelles envisagées à travers la réforme des rythmes scolaires (Netter, 2016a). Néanmoins, des travaux mettant en œuvre une perspective sociologique sont également menées dans d'autres unités de recherche. Celles-ci portent notamment sur la pratique musicale dans les écoles de « musique actuelle » (Deslyper, 2018) ou encore sur l'étude de l'inclusion sociale à travers la culture et l'éducation (Barrère & Mairesse, 2015).

Notre thèse se situant dans ce dernier ensemble, nous allons à présent définir le cadre théorique à partir duquel nous avons pu construire notre objet : d'une part, une approche constructiviste de l'art, attentive à la construction sociale de l'art, de l'œuvre d'art et du rapport à l'art ; et d'autre part, la sociologie des inégalités et des rapports de domination, permettant d'appréhender les fonctions sociales de l'art et de la culture légitime.

c- L'œuvre d'art comme construction sociale

On peut reprocher à une partie des travaux du premier groupe précédemment cité, menés à partir d'une approche guidée par la philosophie esthétique, une forme d'essentialisation de l'art pouvant conduire à une construction biaisée de la catégorie d' « art », appréhendée principalement à travers ses vertus postulées pour tout individu et pour la société dans son ensemble : vertus éducatives, thérapeutiques ou émancipatrices (Dupont, 2015). Pour mettre en évidence les problèmes que peut poser une telle posture, examinons les deux premières phrases de l'ouvrage de Gilles Boudinet, *Art, Éducation, Postmodernité* :

« Culture, joie, plaisir, goût de l'effort, spontanéité, authenticité créatrice, imaginaire, sensibilité, structuration du corps et de l'âme, restructuration thérapeutique, sublimation, lien social, autonomie, citoyenneté, intégration, épanouissement individuel, métissage... L'art et l'expérience esthétique semblent s'accorder un espace où chacun reconnaît un corps aussi commun que disparate de qualités, de fonctions, de valeurs, de savoirs » (Bourdinet, 2006).

Dans cet extrait, l'auteur associe à « l'art » et aux modes d'appropriation de l'art, qu'il nomme

19 Centre Interdisciplinaire de recherche « culture, éducation, formation, travail ».

l' « expérience esthétique », une pluralité de « fonctions » socialement valorisées et valorisantes. Ce faisceau de « valeurs » décrit des états « du corps et de l'âme » (« joie », « plaisir », « sublimation », « sensibilité ») que pourrait « spontanément » produire l'art sur les individus mis au contact des objets socialement catégorisés comme tels. Selon Gilles Boudinet, l'art aurait le pouvoir en lui-même de développer certaines compétences (« goût de l'effort », « autonomie », « imaginaire », « citoyenneté »), tout en ayant une fonction « thérapeutique ». De telles affirmations posent au moins deux types de problèmes. Tout d'abord, elles postulent davantage qu'elles démontrent ces vertus et ces fonctions de l'art, sans tenir compte de l'inégale distribution sociale de la disposition à appréhender l'art et la pratique artistique comme une méthode thérapeutique²⁰. Ensuite, et c'est ce point que nous allons maintenant développer, ce postulat envisage l'art comme une réalité qui, par essence, s'imposerait comme telle à tout un chacun, indépendamment des inégalités qui structurent le corps social. Il importe donc d'interroger l'art comme construction sociale puis d'insister sur le façonnage de rapports socialement différenciés à l'art.

La catégorie « œuvre d'art » sera souvent mobilisée dans cette thèse, alternativement – pour éviter les effets de répétition – à celles d' « objet » d'art, de « pièce » d'art ou encore d'« artefact ». Ces terminologies désignent les objets qui, au terme d'un processus de consécration amenant à leur reconnaître une valeur, ou des valeurs, spécifiques (artistique, scientifique, historique, patrimoniale, etc.) que nous décrirons au chapitre 6, accèdent au statut d' « œuvre d'art », méritant ainsi d'être exposés dans des lieux dédiés à leur présentation – au premier rang desquels, les musées – où ceux-ci peuvent être vus, souvent admirés, par différents publics. Ainsi, dans une perspective socio-constructiviste²¹, on envisagera l'« œuvre d'art » comme le produit d'une construction sociale et historique (Berger & Luckmann, 1966) et non comme un objet qui, par nature, ou par essence, s'imposerait spontanément, c'est-à-dire sans préparation ni médiations, comme « œuvre d'art » en raison de qualités esthétiques ou artistiques intrinsèques.

Plusieurs raisonnements constructivistes ont pu saisir l'art et les œuvres d'art comme une

20 De même que les sorties culturelles et la pratique artistique peuvent être présentées comme un moyen de remédiation au décrochage scolaire (Morel, 2006), l'art-thérapie, une méthode de soins psychiques et somatiques passant par la création ou l'expression artistique, est en pleine expansion. Tandis que de nombreux travaux traitent des ces méthodes et dispositifs artistiques, on peut s'interroger sur l'existence d'études considérant les destinataires autrement que comme des « sujets » ou des « patients » socialement neutres, c'est-à-dire prenant en compte l'affinité élective entre habitus cultivé et thérapie par l'art, ayant démontré empiriquement les effets propres de cette méthode sur toute forme de rémission.

21 Selon le sociologue Razmig Keucheyan (2012, p. 75-77), le constructivisme sociologique, fondé par Peter Berger et Thomas Luckmann avec l'ouvrage *La Construction sociale de la réalité* (1966), possède trois ascendances principales : le criticisme kantien, les apports de Karl Marx à travers sa théorie du fétichisme de la marchandise, et la notion d'« *a priori* historique » élaborée par Foucault dans *L'archéologie du savoir* (Foucault, 2008).

« entité “construite“ » (Keucheyan, 2012, p. 69) comme art. Dans *Les règles de l'art*, Pierre Bourdieu insiste sur le fait que le processus de consécration d'un objet comme « œuvre d'art » doit être étudié relationnellement, au croisement du champ de la production artistique – dont les codes, les normes et les valeurs varient historiquement – et du champ de la réception artistique – au sein duquel les critères de perception du « beau », ou des valeurs proprement artistiques et esthétiques, varient également selon les époques (Bourdieu, 1998, p. 465-522 [1992]). Depuis la révolution artistique, opérée au cours du 20^{ème} siècle et sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir à différents moments de cette thèse, tout objet peut potentiellement passer du statut d' « objet standard » à celui d' « objet de collection » (Boltanski & Esquerre, 2014), ou d'œuvre d'art, à partir du moment où « la forme l'emporte sur la fonction » (Bourdieu, *op. cit.*, p. 468). Ainsi, placé dans une salle d'exposition, un simple urinoir n'est plus envisagé à partir de sa fonction d'installation sanitaire mais pour ses qualités formelles et esthétiques. Dans cette thèse, plus particulièrement au chapitre 6, nous nous intéresserons au pouvoir de consécration qu'exerce l'institution muséale – variable selon les modes d'exposition : avec ou sans vitrine de protection, entouré ou non d'un dispositif de sécurité – en conditionnant le rapport des enfants aux œuvres.

Enfin, dans un contexte où dominant des formes d'essentialisation de l'art et de sacralisation de l'artiste créateur²², le sociologue états-unien Howard Becker a apporté une contribution importante au dévoilement des systèmes de croyance qui circulent dans *Les mondes de l'art* (Becker, 2010 [1982]). Objectiver la création artistique comme un travail de production déterminé par des contingences d'ordres social et économique, révéler l'« activité collective » (*Ibid.*, p. 27-63) derrière ce qui est souvent perçu comme le geste artistique d'un seul homme²³, mettre en évidence les modes de classifications de l'art entre « esthéticiens », critiques d'art, diffuseurs et publics (*Ibid.*, p. 147-177), ou envisager l'État comme un acteur déterminant de la production artistique (*Ibid.*, 178-206), se révèlent autant de ruptures avec la croyance en un art libre pouvant s'affranchir du poids des conventions sociales – implicites ou explicites – ainsi qu'avec le « mythe romantique » (*Ibid.*, p. 40) de l'artiste comme seul décideur de son art.

Dès lors, c'est en faisant preuve d'une vigilance particulière à l'égard des catégories construites (« œuvre », « art », « artiste », « choc esthétique », etc.) dans les mondes de l'art et, plus généralement, dans les différents espaces sociaux étudiés (École, associations militantes, famille, sphères médiatiques et politiques), que nous avons cherché à comprendre comment l'amour de l'art

22 Nous nous interrogerons (chapitre 6) sur les modes de perception enfantine de la catégorie « artiste ».

23 Nous reviendrons plus bas sur les rapports de domination, notamment de genre, inhérents aux monde de l'art.

peut, ou non, venir aux enfants.

d- Culture légitime, rapports de domination et fonctions sociales de l'art

Inhérente aux sciences sociales²⁴, la notion de culture renvoie à un vaste champ sémantique et conceptuel que nous ne pourrions pas décrire ici de manière exhaustive : nous nous efforcerons, plus modestement, d'en dégager quelques-uns des aspects les plus saillants au regard de notre objet. Dans les représentations ordinaires²⁵ comme dans les recherches en sciences sociales²⁶, le terme « culture » se révèle particulièrement polysémique. Au sein d'un large spectre sémantique, nous nous bornerons à la définition de deux pôles antagonistes ; d'un côté, la culture au sens anthropologique de mode de vie d'un groupe social, de l'autre, la culture entendue comme un ensemble de biens et de pratiques socialement valorisées. Le philosophe de l'éducation Jean-Claude Forquin considère que la première acception du terme culture, « positive ou descriptive », renvoie à « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe » (Forquin, 1996, p. 8-12). De son côté, Jean-Claude Passeron compare la culture comme style de vie à un « inventaire », soulignant le sens fonctionnel, ou structural, que peuvent prendre ces faits sociaux lorsqu'ils sont mis en relation (Passeron, 2006, p. 494 [1991]). Dans la recherche en éducation, la notion de « culture scolaire » renvoie, à la fois, aux contenus sélectionnés pour faire l'objet d'une transmission, mais également aux modes de transmission au sens large – réorganisation des matériaux culturels en matières et disciplines scolaires, travail de transposition didactique (Verret, 1975), *etc.* –, de sorte qu'il « existe entre éducation et culture une relation intime, organique » (Forquin, 2004, p. 4). La « nouvelle sociologie de l'éducation », qui s'est développée en Grande-Bretagne au début des années 1970, notamment portée par les travaux du socio-linguiste Basil Bernstein et du sociologue Mickael Young, a étudié empiriquement les modes de classification de savoirs, de contenus culturels, ainsi que les modes de transmission qui leur sont associés, en particulier au moyen d'une théorie du *curriculum* (Forquin, 2008). En France, des travaux récents portant sur la musique ont interrogé les liens entre culture scolaire, culture légitime²⁷ et cultures juvéniles (Eloy & Palheta, 2008 ; Eloy, 2012).

24 Penser l'homme comme étant « essentiellement un être de culture » contribue à appréhender l'humanité et son unité autrement qu'en termes biologiques (Cuche, 2010, p. 5).

25 Une enquête par sondage auprès d'un échantillon représentatif des Français âgés de 15 ans et plus, conduite en 2015, et complétée par trente entretiens semi-directifs révèle une forte proportion à définir la culture à travers des biens ou des pratiques culturelles légitime. Les cinq domaines les plus cités pour désigner la « culture » sont : 1- savoir, connaissance ; 2- lecture, littérature ; 3- musique et danse ; 4- cinéma ; 5- arts (Guy, 2016).

26 En 1952, les anthropologues Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn ont effectué un important travail de répertorisation des usages et définitions du terme culture dans les sciences sociales, ne relevant pas moins de 164 acceptions différentes (Kroeber & Kluckhohn, 1952).

27 Nous définirons plus bas cette notion.

À l'opposé du sens anthropologique²⁸, une acception « perfective traditionnelle » renvoie à ce qu'on nomme communément la « culture générale », ou encore le fait d'« être cultivé » (Forquin, *op. cit.*). La culture désigne ici un « corpus d'œuvres valorisées », ou un « petit lot de messages culturels », objectivement séparé de l'« univers des messages échangés quotidiennement » (Passeron, *op. cit.*, p. 498). Cependant, il convient de réfuter l'idée que « ce corpus d'œuvres, symbolisant les valeurs et les expériences dans lesquelles un groupe reconnaît les marqueurs à la fois les plus personnalisés et les plus emblématiques de sa culture, [puisse prendre] en toute société la forme que nous lui connaissons lorsqu'il revêt, comme dans les classes cultivées de nos sociétés, l'allure d'un *répertoire* des œuvres d'art associé à la connaissance de leur *histoire* et à un *apprentissage* organisé de leur pratique légitimes »²⁹ (*Ibid.*, p. 499). Autrement dit, si, de nos jours, en France et dans les pays occidentaux, les pratiques culturelles peuvent se définir par « l'ensemble des activités de consommation ou de pratiques liées à la vie intellectuelle et artistique » (Coulangeon, 2016, p. 4), cette description ne vaut pas pour toutes les sociétés culturellement, temporellement ou spatialement éloignées des nôtres. Enfin, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont souligné avec force les effets du « capital culturel », concept majeur en sociologie de l'éducation désignant un ensemble cohérent de savoirs, de techniques, de dispositions, de pratiques intériorisées et de goûts socialement valorisés (Draelants & Ballatore, 2014), jouant un rôle fondamental dans la reproduction scolaire des hiérarchies sociales (Bourdieu & Passeron, 1970). Des travaux menés outre-Atlantique ont également souligné la relation entre capital culturel et réussite scolaire (Di Maggio, 1982).

L'idée d'un corpus d'œuvres et de pratiques socialement valorisées nous amène à présent à nous arrêter sur la notion de « culture légitime ». Développée par Pierre Bourdieu à partir du concept de légitimité présenté par le sociologue Max Weber dans *Économie et société* (1971), cette notion désigne les biens culturels se distinguant par la haute valeur sociale qu'on leur accorde et par

28 Si Edward Burnett Tylor (1832-1917), fondateur de l'anthropologie britannique, est considéré comme l'« inventeur » du concept scientifique de culture (Cuche, 2010, p. 18-20) – entendu comme l'ensemble des traits caractéristiques d'une société –, la discipline anthropologique est traversée par de nombreux courants de pensée se saisissant différemment de cette notion. Dominant jusqu'au début du 20^{ème} siècle, le courant évolutionniste, s'il a contribué à la mise en évidence du fait que les sociétés humaines changent, celui-ci reposait en partie sur une forme d'ethnocentrisme culturel, tendant à hiérarchiser les peuples et les cultures (Deliège, 2013, p. 13-55). Une nouvelle génération d'anthropologues, avec pour chef de file, Franz Boas (1858-1942), le premier chercheur à avoir mené de enquêtes *in situ* par observation directe, a, plus tard, développé une « conception particulariste de la culture » (Cuche, *op. cit.*, p. 20). Connue sous le nom de culturalisme américain, ce courant s'est fondé autour d'un objectif principal : saisir l'influence d'une « culture » sur la personnalité, ou le « tempérament », pour reprendre un concept utilisé par l'auteur de *Une éducation en Nouvelle-Guinée* (Mead, 1973 [1930]), des individus appartenant à une société particulière (Deliège, *op. cit.* p. 133-180).

29 Les mots sont soulignés par l'auteur.

« leur prétention à être universellement reconnus » (Bourdieu, 1965, p. 135). Dans *La Distinction*, P. Bourdieu fonde en grande partie son étude des correspondances statistiques entre l'espace des styles de vie et l'espace des positions sociales, dans la société française des années 1960-1970³⁰, sur la mise au jour d'une culture légitime et de normes culturelles légitimes (Bourdieu, 1979). Ainsi, dans le haut de la hiérarchie culturelle, des répertoires comme l'opéra, la visite d'exposition, le piano ou encore la connaissance des arts, sont associés aux positions sociales les plus élevées, s'opposant aux répertoires les moins légitimes comme le bal public, l'accordéon, les spectacles sportifs ou encore la belote³¹. Même s'il demeure l'ouvrage de sociologie le plus cité au monde, ce « classique » a fait l'objet de nombreuses réactions et discussions (Coulangeon & Duval, 2011, p. 8). Parmi les premières critiques adressées, Claude Grignon et Jean-Claude Passeron ont pointé le légitimisme conduisant l'auteur à adopter une posture qualifiée de « misérabiliste » (Grignon & Passeron, 2015 [1989]). Dans *Le Savant et le Populaire*, un ouvrage prenant la forme d'un dialogue, les auteurs s'interrogent en effet sur les modes d'appréhension de la culture des classes populaires, renvoyant dos à dos deux postures qu'ils jugent problématiques. D'un côté, le légitimisme culturel, ne reconnaissant pas la culture populaire comme un système symbolique autonome, ne peut l'appréhender que *par rapport* à la culture dominante et avec des instruments de pensée spécifiquement forgés pour l'étudier, impliquant des biais « domino-centriste » et misérabiliste. De l'autre, le relativisme culturel, menant au populisme, reconnaît l'autonomie de la culture populaire vis-à-vis de la culture légitime mais a tendance à nier les hiérarchies culturelles et les effets de la domination symbolique sur les groupes dominés.

Un peu plus tard, une autre réponse critique à *La Distinction* a été formulée par Bernard Lahire dans *La Culture des individus* (Lahire, 2004), un ouvrage dans lequel ce dernier oppose à l'analyse bourdieusienne macro-sociale des différences culturelles entre classes sociales une approche micro-sociale permettant de mettre au jour ce qu'il nomme des « dissonances culturelles », autrement dit des variations culturelles intra-classes mais aussi intra-individuelles. Là où Pierre Bourdieu identifiait des logiques culturelles relativement homogènes au sein des trois groupes sociaux identifiés – les goûts et les styles de vie étant généralement orientés par le « sens de la distinction », pour les classes supérieures, la « bonne volonté culturelle » pour les strates intermédiaires, et le « goût du nécessaire », pour les classes populaires –, Bernard Lahire souligne l'hétérogénéité des pratiques et des goûts caractérisant les individus (selon les contextes, le type de pratiques culturelles, etc.). De son côté, la réception nord-américaine a, elle aussi, mis en débat la

30 Même si l'ouvrage paraît en 1979, il se fonde sur des enquêtes menées 10 à 20 ans plus tôt (Coulangeon & Duval, 2013, p. 7-25).

31 Cf. les graphiques « Espace des positions sociales » et « Espaces des styles de vie » (Bourdieu, 1979, p. 140-141).

théorie élaborée par Bourdieu dans *La Distinction*, notamment à travers une critique du caractère franco-centré, voire parisiano-centré, du modèle théorique proposé (Lamont, 1992) ou en soulignant le poids des transformations des normes de la légitimité culturelle, tendant désormais vers l'éclectisme (Peterson & Simkus, 1992 ; Donnat, 1994) ou l'omnivorisisme (Peterson & Kern, 1997), sur les comportements individuels contemporains que ne pourrait intégrer la théorie bourdieusienne. Dans *Les métamorphoses de la Distinction*, Philippe Coulangeon défend l'adaptabilité du modèle théorique développé par Bourdieu aux mutations sociales contemporaines (massification scolaire et allongement de la durée d'étude notamment) et à l'évolution des formes contemporaines de la légitimité culturelle (Coulangeon, 2011). Dans cette thèse, nous nous intéresserons particulièrement à la manière dont se construisent les rapports, notamment enfantins, aux formes artistiques légitimes en prenant en compte les apports de l'approche bourdieusienne ainsi que de certains de ses critiques.

Si l'idée de hiérarchies culturelles est centrale dans *La Distinction* pour penser les rapports sociaux entre groupes dominés et dominants³², on la retrouve également dans d'autres courants de pensée en sciences sociales. Rendre compte des effets des rapports sociaux et de leurs transformations sur la « culture », entendue au sens anthropologique, sur les pratiques culturelles des différents groupes sociaux ainsi que sur les « manifestation culturelles du changement » (Cervulle & Quemener, 2015, p. 7), constitue ainsi le projet des « *cultural studies* » porté par l'école de Birmingham, un programme de recherche en sciences sociales qui a émergé en Angleterre au milieu du 20^{ème} siècle³³ et dont l'influence s'est, depuis, étendue à l'international³⁴. Bien qu'ayant en partage une approche marxiste, le courant des « *cultural studies* » se distingue de

32 Tandis que de nombreux auteurs ont mis au jour des hiérarchies culturelles, l'historien états-unien Laurence W. Levine s'est intéressé aux transformations historiques et sociales des normes culturelles, notamment à travers l'étude de la réception populaire du théâtre Shakespearien au 19^{ème} siècle aux États-Unis (Levine, 2010). Il a également mis au jour « le phénomène de spécification et d'exclusion qui caractérise les relations entre sciences et culture à partir du 19^{ème} siècle, et qui a progressivement constitué les sciences en un genre à part entière à côté de la culture » [souligné par l'auteure] (Perronnet, 2017).

33 Selon Maxime Cervulle et Nelly Quemener, les *Cultural Studies* trouvent leurs origines dans la redéfinition du contexte de culture par Richard Hoggart et Raymond Williams. Alors que la théorie littéraire britannique était dominée, dans les années 1930-1940, par le projet porté par le professeur de littérature anglaise, F. R. Leavis, visant la réaffirmation de l'autorité du canon classique par rapport à une « culture de masse », Raymond Williams a proposé une définition anthropologique de la culture présentée dans les ouvrages *Culture & Society* (1958) et *The Long Revolution* (1961). Cette définition permet d'envisager la culture comme l'ensemble des modes de vie d'une société donnée (Cervulle et Quemener, *op. cit.*, p. 14-15). C'est ce « geste de redéfinition » conceptuel qui permet la fondation du Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) par Richard Hoggart en 1964 à Birmingham (*Ibid.*, p. 17).

34 Comparativement aux États-Unis, en particulier, où les *Cultural Studies* dominent désormais l'espace de la recherche en sciences sociales, on peut s'interroger sur la faible réception française des travaux produits au sein de ce champ de recherche (Neveu, 2008). Outre l'ouvrage « classique » de Richard Hoggart, *The uses of Literacy* (1957), traduit dès 1970 par Jean-Claude Passeron sous le titre *La Culture du pauvre*, très peu d'auteurs des *Cultural Studies* se sont imposés en France dans les années 1970-1990. Pour expliquer ce phénomène, Razmig Keucheyan avance une hypothèse intéressante selon laquelle Pierre Bourdieu, dont les travaux sur la culture ont considérablement influencé la sociologie française et, plus largement, les sciences sociales hexagonale, aurait constitué un « équivalent fonctionnel » aux *Cultural Studies* en France (Keucheyan, 2018).

l'École de Francfort, évoquée plus haut, par une critique du concept de « culture de masse », « jugé peu pertinent pour rendre compte de la transformation concomitante des techniques de communication et des rapports sociaux » (*Ibid.*, p. 16), mais aussi par une prise en compte de la classe ouvrière – et notamment de sa (ou ses) jeunesse(s) comme un acteur du changement social (*Ibid.*, p. 17).

En outre, si les sciences sociales françaises ont mis en évidence le poids de la culture dans la structuration des rapports sociaux de classe (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1979) et, plus récemment, de genre³⁵ (Donnat, 2001 ; 2005 ; Octobre, 2010 ; 2014)³⁶, elles ont très peu éclairé la construction de rapports sociaux de race³⁷, à quelques exceptions (Lafont, 2019), contrairement à des travaux publiés en langue anglaises et souvent influencés par les « Cultural Studies », qui se sont penchés sur cette question notamment à travers l'art contemporain (Berger, 2003), la production artistique (Roelofs, 2005), les œuvres classiques du répertoire culturel occidental (Said, 2000) ou encore la littérature américaine (Babb, 1998). Pour notre part, ces recherches nous étant peu familières au début de cette thèse, nous avons principalement centré notre analyse sur les rapports de classe et, secondairement, les rapports de genre structurant les rapports individuels (enfants et adultes) et institutionnels à l'art et à la culture légitime. Cependant des perspectives de

35 Le genre, *gender* en anglais, parfois réduit à une simple variable (Clair, 2015, p. 8), est un concept scientifique qui, dans l'effervescence intellectuelle du féminisme américain des années 1970, a été développé par la sociologue britannique Ann Oakley en 1972, dans l'ouvrage *Sex, Gender and Society*. Dans les sciences sociales contemporaines, le genre désigne le rapport inégal entre le masculin et le féminin qui structure des aspects de la vie sociale aussi nombreux et variés que l'éducation (Mosconi, 2017), le travail (Kergoat, 2000), la vie conjugale (Kaufmann, 1992) ou encore la construction précoce de rapports différenciés au sentiment amoureux (Diter, 2015) ou aux sciences (Détrez & Perronnet, 2017). Ces travaux se rassemblent au sein d'un vaste domaine de recherche, les études sur le genre, ou *Gender Studies* (Bereni *et al.*, 2012).

36 En France, ces travaux ont surtout été menés dans le champ de la sociologie de la consommation et des pratiques culturelles tandis que des recherches anglo-saxonnes ont également exploré la production artistique à travers le genre (Pollock, 1999).

37 Le terme « race » est ici employé comme concept et non pour ratifier l'existence de différences biologiques entre les êtres humains. Comme le genre, la race permet d'éclairer des rapports sociaux de domination à travers l'ensemble des constructions sociales et historiques ayant des effets sur le vécu des personnes dont l'apparence physique et/ou, encore davantage de nos jours, la culture, notamment religieuse (Hajjat & Mohammed, 2016), tendent à les exclure de la norme blanche – *whiteness* (Dyer, 1997 ; Cervulle, 2013). Ce champ de recherche est solidement installé depuis des décennies dans l'espace anglo-saxon à travers les travaux de chercheurs et chercheuses faisant autorité dans le champ scientifique, comme Michèle Lamont, présidente de l'*American Sociological Association* en 2016-2017, qui intègre pleinement la notion de *race* à ses recherches (Lamont, 2002), de même qu'Annette Lareau, dans son ouvrage *Unequal Childhoods* (Lareau, 2011) dont le sous-titre est « *Class, Race and Family Life* » (et sur lequel nous aurons l'occasion de revenir au cours de cette thèse). Pourtant, en France, de telles recherches sont encore très peu nombreuses, l'usage du concept de race faisant l'objet, notamment dans le champ académique (mais également dans les espaces politique et médiatique), de certaines réticences et parfois même de controverses. Par exemple, le colloque « Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation » (l'intersectionnalité étant un concept permettant de penser l'articulation des rapports de classe, race et genre), organisé en mai 2017 à l'ESPE de Créteil, a été vivement critiqué, au point que cet événement scientifique a failli être annulé (Belkacem, Chapuis & Gallot, 2017). Par ailleurs, contrairement aux États-Unis, l'État français et ses instituts de recherche et de statistiques, comme l'Ined ou l'Insee, refuse encore de se doter d'instruments permettant de renseigner finement les origines ethniques des individus (Simon, 2008).

prolongement de notre travail intégrant l'analyse des rapports de domination de race seront développées dans la conclusion générale de cette thèse.

Après avoir présenté les notions de « culture », « culture scolaire », et de « culture légitime » à travers les principaux auteurs et courants de recherche qui s'en sont saisi, puis après avoir montré comment différents rapports de domination se structurent autour de la notion de culture, nous allons à présent réfléchir aux fonctions sociales de l'art et de la culture légitime. Le philosophe marxiste Louis Althusser a forgé, dans les années 1970, la notion d'appareil idéologique d'État qui, distinct des appareils répressifs d'État, comme la police ou l'armée, concerne les institutions contribuant, de manière plus douce, au maintien de l'ordre social (Althusser, 1976, p. 67-125). Comme la religion ou la morale familiale, l'art et la culture légitime, diffusées notamment via l'institution scolaire, auraient la particularité de produire une forme d'assujettissement volontaire, ou de consentement, au pouvoir dominant auprès de celles et ceux à qui les messages transmis s'adressent. À partir du concept d'« hégémonie culturelle » développé par le philosophe marxiste Antonio Gramsci dans ses *Cahiers de prison (Quaderni del carcere)*, Raymond Williams étudie, quant à lui, la manière dont une culture, pour rester dominante ou hégémonique, « doit toujours se transformer [...] pour continuer à être ressentie comme véritablement centrale dans toutes nos activités et tous nos intérêts » (Williams, 2010, p. 50). Ces travaux peuvent contribuer à l'éclaircissement des fonctions sociales des « métamorphoses » de la culture analysées par P. Coulangeon (2011), c'est-à-dire des transformations des normes culturelles légitimes mais aussi des élites (Desmitt, 2016). Si la théorie gramscienne de la culture comme instrument clé du contrôle social et politique de la classe ouvrière est partagé par les membres du CCCS, ces derniers ainsi que d'autres auteurs ont également mis l'accent sur les formes de résistance des groupes dominés : pensons en particulier à Paul Willis, Beverley Skeggs³⁸, à James C. Scott (2009 [1992]) ou encore, en France, aux travaux de Michel de Certeau (1990 ; 1993). En prenant appui sur ces auteurs, nous chercherons à mettre en évidence des espaces de résistance – du côté des enfants, des agents de socialisation ainsi que des institutions – à l'ordre artistique imposés par les institutions culturelles légitimes.

De son côté, Pierre Bourdieu considère que « l'art et la consommation artistique sont prédisposés à remplir, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, une fonction sociale de légitimation des différences sociales » (Bourdieu, 1979, p. 8). Ainsi, selon ce dernier, « la sacralisation de la culture et de l'art [...] remplit une fonction vitale en contribuant à la consécration

³⁸ Voir la préface de la traduction française de *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable (Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire)* écrite par la sociologue Anne-Marie Devreux (Skeggs, 2015, p. 9).

de l'ordre social » (Bourdieu *et al.*, 1969, p. 165). Cette analyse relationnelle, adossée à l'économie des biens symboliques et à la théorie de la légitimité culturelle, se distingue de celle proposée par le philosophe André Gorz pour qui les biens culturels, et non plus uniquement l'industrie culturelle (Adorno & Horkheimer, 2012 [1947]) ou la « culture de masse »³⁹, critiquées par l'École de Francfort, constituent avant tout des « biens de consommation compensatoire » au travail capitaliste, visant à « persuader les individus que les consommations qui leur sont proposées compensent largement les sacrifices qu'il leur faut consentir pour les obtenir et qu'elles constituent une niche de bonheur privé permettant d'échapper au sort commun » (Gorz, 1988, p. 34-35).

Au-delà des différences ou divergences entre leurs auteurs, ces travaux critiques permettent de mettre à distance une conception des arts et de la culture savante, essentiellement pensés comme leviers de démocratisation (au sens d'une réduction des inégalités sociales vis-à-vis de la culture) et d'émancipation individuelle, circulant abondamment dans le champ de l'École et du travail social. Nous nous appuyerons ainsi sur ces différents cadres théoriques pour interroger la fonction sociale de la scolarisation de l'art (chapitres 3 et 4) mais aussi de la socialisation artistique proposée par les musées d'art (chapitre 7), à travers l'analyse des dispositifs et des pratiques visant l'intériorisation des trois formes de l'amour de l'art présentées dans l'introduction de cette thèse.

Après avoir situé notre travail à l'intersection des sociologies constructivistes, de la culture et des inégalités, nous allons à présent nous attacher à justifier le choix d'une sociologie de la primo-socialisation artistique.

2- Étudier des processus de socialisation artistique durant l'enfance

Le cadre théorique de référence de cette étude concernant « l'amour de l'art » ayant été précisé, nous allons à présent nous centrer sur les modes de transmission, ainsi que sur les

³⁹ Les activités culturelles, envisagées dans le cadre de ce que Theodor W. Adorno et Max Horkheimer nomment l'« industrie de la culture », ou la « culture de masse », en opposition à la culture cultivée, seraient un divertissement au sens pascalien de *divertere* (« détourner l'attention de »). Les membres de l'École de Francfort envisagent donc ces divertissements culturels comme des détours organisés par les sociétés capitalistes visant, en quelque sorte, à recharger les batteries du travailleur à qui on autorise de pouvoir se divertir – se détendre – devant un *blockbuster* ou une série télévisée pendant ses temps « libres », c'est-à-dire libérés du travail salarié. Ainsi, les auteurs avancent que « dans le capitalisme avancé, l'amusement est le prolongement du travail. Il est recherché par celui qui veut échapper au processus du travail automatisé pour être à nouveau en mesure de l'affronter » (Adorno & Horkheimer, 2012, p. 41). Les grecs et les romains avaient, quant à eux, développé une conception dichotomique des activités de l'homme divisées en deux parties : l'*otium*, pour les moments de « loisirs » ou, plus largement, les moments où on ne travaille pas et, le *negotium*, construit en négatif sur l'*otium* (*nec – otium*), désignant les temps de travail, en tant qu'activité contrainte et contraignante ou, tel qu'il fût défini, plus tard, par Diderot et d'Alembert dans leur encyclopédie : « occupation journalière à laquelle l'homme est *condamné par son besoin* » (nous soulignons).

récepteurs – les enfants – et les modes de réception. Pierre Bourdieu a montré, notamment dans *L'Amour de l'art* et *La Distinction*, combien les pratiques culturelles sont socialement distinctes et distinctives, structurées et structurantes. Cependant, la sociologie de Bourdieu a sans doute davantage postulé que constaté, c'est-à-dire décrit et analysé, les modes de transmission et d'incorporation des rapports à l'art et à la culture consacrée, les formes concrètes de classification, la construction de goûts et des modes d'appropriation des œuvres d'art et des pratiques artistiques. Afin de mettre en évidence les processus à travers lesquels s'opèrent cette transmission et cette incorporation, et notamment la place spécifique qu'y jouent trois institutions de transmissions culturelles – École, musée d'art, famille – notre recherche étudiera des *processus de socialisation artistique durant l'enfance*.

a- Socialisation artistique

Nous envisageons la « socialisation » à partir de la définition proposée par Muriel Darmon⁴⁰, autrement dit « la façon dont la société forme et transforme les individus » (Darmon, 2010, p. 7), visant à saisir, à la fois, des *déterminismes*, à travers l'étude des socialisations primaires⁴¹, et des *transformations*, à travers l'étude des socialisations secondaires⁴² (Darmon, 2018, p. 11). Cette définition, qui n'est qu'« un des usages possibles » de la notion (Darmon, 2010, p. 7), intègre notamment l'étude du « travail éducatif » (Champy-Remoussenard & Niewiadomski, 2018) autour duquel se concentrent les travaux de notre équipe de rattachement, Proféor-CIREL. Il s'agira d'envisager le travail éducatif comme une activité humaine spécifiquement orientée vers la transmission. S'étudiant « en contexte » (*Ibid.*, p. 16), aussi bien scolaire, extrascolaire que dans le domaine du travail social ou la santé, le travail éducatif renvoie à des dimensions visibles de ces différentes institutions mais aussi à des dimensions cachées (Champy-Remoussenard, 2014).

40 Pour écrire le manuel dans lequel elle théorise une conception possible de la socialisation, Muriel Darmon s'est essentiellement appuyée sur la sociologie pratiquée par le Groupe de Recherche sur la socialisation (GRS), aujourd'hui nommé Centre Max Weber, qui, à partir des travaux fondateurs de Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, sur la notion de « forme scolaire de socialisation » (Vincent, Lahire & Thin, 1994), combine sociologie de la pratique, sociologie des cultures de classe et sociologie des dispositions (Darmon, 2018, p. 9). Dans cette perspective, comme cette dernière l'a souligné lors de la présentation de la première édition du manuel, en octobre 2007, à l'occasion du séminaire du GRS, la sociologie de la socialisation constitue moins un domaine de la sociologie qu'une « manière de faire de la sociologie ». Marc Joly rejoint ce point de vue en considérant « socialisation » comme le « maître-mot de la sociologie » dans le sens où il serait « difficile [selon lui] de rencontrer dans la réalité du monde quelque chose de plus “sociologique” qu'un processus socialisateur humain » (Joly, 2018a, p. 167). C'est en envisageant la socialisation comme une manière de pratiquer la sociologie que nous avons conduit cette recherche.

41 Par socialisation primaire nous désignons la socialisation qui intervient au cours du premier cycle de vie d'un individu, lors de l'enfance et de l'adolescence (Darmon, 2010, p. 10).

42 Par opposition à la socialisation primaire, ou primo-socialisation (terminologie que nous utiliserons dans cette étude), les socialisations secondaires se produisent à l'âge adulte (*Ibid.*).

En effet, outre le travail et les pratiques éducatives, c'est-à-dire les pratiques visant spécifiquement et consciemment l'apprentissage et la production d'effets d'ordre éducatif, la socialisation concerne également l'« inconscient de l'éducation » (Darmon, *op. cit.*, p. 17). Dans *Éducation et sociologie*, Émile Durkheim, décrivant l'éducation comme « l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres », prend en compte cette dimension lorsqu'il précise, à propos de ce qu'il nomme l'« influence éducatrice » :

« Cette influence ne se fait pas seulement sentir aux instants très courts où parents ou maîtres communiquent consciemment, et par la voie d'un enseignement proprement dit, les résultats de leur expérience à ceux qui viennent après eux. *Il y a une éducation inconsciente qui ne cesse jamais. Par notre exemple, par les paroles que nous prononçons, par les actes que nous accomplissons, nous façonnons d'une manière continue l'âme de nos enfants* »⁴³ (Durkheim, 1916, p. 69 [1922]).

Étant, par bien des aspects, héritier de Durkheim (Wacquant, 1995), Pierre Bourdieu s'est lui aussi attaché à décrire ce processus inconscient. On peut ainsi considérer que le concept d'*habitus* comme une théorie de la dimension non consciente du processus de socialisation (Darmon, 2010, p. 17)⁴⁴. Selon le sociologue, l'acquisition d'un système relativement cohérent, durable et socialement situé de dispositions, de rapports au monde et de pratiques s'effectue principalement de manière non consciente et non visible, faisant intervenir le corps de manière centrale, d'où l'emploi très fréquent chez Bourdieu de la notion d'*incorporation*. Développé spécifiquement dans plusieurs de ses ouvrages, cette idée d'*incorporation*, associée à celle de « connaissance par corps » (Bourdieu, 2003a, p. 185-234), renvoie à un processus social au cours duquel l'histoire individuelle rencontre

43 Nous soulignons.

44 Mot latin signifiant « manière d'être », dérivé de *habere* (« se tenir »), *habitus* a été utilisé par plusieurs sociologues avant Bourdieu, comme Durkheim, dans *L'Évolution pédagogique en France*, pour désigner les manières de voir, de sentir et d'agir, acquises par l'enfant au cours de son éducation (Durkheim, 2014 [1938]). On retrouve également ce terme chez Marcel Mauss et Norbert Elias. Cependant, ce concept demeure aujourd'hui intimement associé à la sociologie de Pierre Bourdieu, constituant un outil fondamental dans la théorie générale de la pratique auquel ce dernier a consacré son travail. Dans son œuvre, le sociologue a régulièrement été amené à définir l'*habitus*. Nous nous référerons ici à la définition particulièrement complète et synthétique proposée dans *Le sens pratique* : « systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1987, p. 88). Tandis que Marc Joly considère l'*habitus* comme « l'une des approches les plus puissantes proposées à ce jour de la « socialisation » » (Joly, 2018a, p. 157-176), Bernard Lahire a développé, quant à lui, une critique de cette théorie en soulignant les faiblesses de l'approche quantitative mise en œuvre par Bourdieu, ne permettant pas de saisir, au niveau individuel, la variabilité, la transposabilité d'un contexte à un autre, et l'hétérogénéité des dispositions au sein d'un même système dispositionnel, soit le programme de la sociologie dispositionnaliste dont ce dernier est le chef de file (Lahire, 1999, p. 121-152).

l'histoire collective (*Ibid.*, p. 217-223), autrement dit où le corps et les structures mentales individuelles intègrent les structures sociales, comme les styles de vie propres à chaque classe (ou fraction de classe) (Bourdieu, 1979, p. 189-248) ou la domination masculine (Bourdieu, 2002a, p. 39-53). Même s'il ne l'a pas spécifiquement étudié empiriquement, P. Bourdieu s'est beaucoup intéressé à la socialisation primaire qu'il considérait, à l'instar de nombreux sociologues, comme une étape fondamentale dans la construction individuelle⁴⁵, à travers ce qu'il nomme, notamment dans *Le sens pratique* (Bourdieu, 1987), la sociogenèse de l'habitus. En prenant les enfants comme objet, notre recherche vise donc l'étude de la sociogenèse des dispositions vis-à-vis de l'« art », des « œuvres d'art », des « artistes » ou des pratiques artistiques et, plus généralement, du rapport à la culture consacrée et aux musées d'art.

Laissant pour l'instant de côté les questionnements relatifs à la mise en œuvre d'une sociologie des enfants, qui seront abordés plus bas, nous souhaitons à présent interroger les modes d'objectivation des processus de socialisation artistique. Si de nombreux travaux s'intéressent, dans l'espace francophone⁴⁶, aux processus de socialisation durant l'enfance⁴⁷, certains portant notamment une attention particulière aux dimensions artistiques et culturelles (Bois, 2012 ; Court & Henri-Panabière, 2012 ; Mennesson & Neyrand, 2010 ; Mennesson & Julhe, 2012 ; Renard, 2008 ; Pasquier, 2016), ces études se situent, le plus souvent, à une échelle individuelle. Beaucoup plus

45 Il existe un consensus sociologique, partagé par des auteurs « classiques », comme Émile Durkheim, Norbert Élias, Peter Berger et Thomas Luckmann ou, en l'occurrence, Pierre Bourdieu, autour de l'importance fondamentale des premières années de l'existence humaine, durant lesquelles l'être social, particulièrement fragile et influençable, placé dans un contexte affectif où l'on prend particulièrement soin de lui, vit ses premières expériences qui auront une influence déterminante tout au long de sa vie (Darmon, 2010, p. 11).

46 Si la notion de socialisation connaît, depuis une dizaine d'années, un certain succès dans l'espace francophone et, plus particulièrement, en France, peu de travaux anglophones mobilisent ce terme ou, alors, dans un sens très différent de celui que nous venons de présenter. Dans son ouvrage *Socialising Children*, la sociologue britannique Allison James envisage la socialisation en privilégiant la prise en compte des pratiques conscientes et intentionnelles, donc davantage comme une forme d'éducation (James, 2013).

47 Plusieurs enquêtes collectives récentes portent sur les modes de socialisation durant l'enfance. Citons d'abord les travaux menés depuis plusieurs années par des chercheurs affiliés au Centre Max Weber, portant sur des domaines aussi variés que la socialisation domestique (Bertrand *et al.*, 2016), la socialisation temporelle (Henri-Panabière *et al.*, 2019) ou la socialisation sportive (Bertrand *et al.*, 2014). Une autre recherche collective porte, plus spécifiquement, sur les rapports des élèves à l'histoire nationale française (Lantheaume & Létourneau, 2016). Par ailleurs, une grande enquête longitudinale pluridisciplinaire, ELFE (Étude longitudinale française depuis l'enfance), pilotée par l'Ined et l'Inserm, est menée depuis 2011. En suivant une cohorte de 18 000 enfants de la génération 2011, depuis avant leur naissance jusqu'à leur 18^{ème} année, l'étude vise à produire des données statistiques sur la santé, les modes d'alimentation, l'activité physique ou encore l'éducation et les modes de socialisation familiale. Tout en favorisant l'approche quantitative par questionnaire, parfois complétée par une série d'entretiens, l'enquête Elfe entend notamment mettre en évidence les modes contrastés de primo-socialisation (Lignier, Lomba & Geay, 2012). Parallèlement à ces recherches collectives, des travaux individuels ont porté sur la socialisation politique (Percheron, 1974 ; Lignier & Pagis, 2017), la socialisation de genre (Belotti, 1973 ; Court, 2007 ; 2010 ; Diter, 2015), la socialisation à l'école maternelle (Darmon, 2001 ; Millet & Croiset, 2016 ; Montmasson-Michel, 2016), la socialisation urbaine (Rivière, 2017), la socialisation aux jeux (Kechichian, 2019), notamment dans la cour de récréation (Delalande, 2001), la socialisation aux sciences (Perronnet, 2018) ou encore la socialisation à la préhension et à la propriété (Lignier, 2019).

rare sont, en effet, les travaux visant à rendre compte du phénomène en multipliant les points de vue et les niveaux d'analyse.

Dans la courte définition proposée par Muriel Darmon de la socialisation, « la façon dont la société forme et transforme les individus », « la société » fait référence à une variété d'entités sociales – État⁴⁸, institutions⁴⁹, agents, etc – au sein desquelles circulent à la fois des modes de socialisation et des normes plus ou moins concurrentiels et hiérarchisés. Ainsi, en multipliant les niveaux d'analyse, nous chercherons à comprendre quels sont les rôles joués par l'État, ses ministères de rattachement et ses institutions (écoles, musées) ainsi que les institutions supranationales (comme l'UNESCO⁵⁰) dans les processus de socialisation artistique au regard de la production de normes, de prescriptions et d'injonctions vis-à-vis de l'art et de la culture légitime, visant à influencer les comportements sociaux des agents. Ce *niveau macrosocial* d'observation sera complété par un *niveau intermédiaire* visant à éclairer la réception de ces messages prescriptifs au regard d'ensembles plus réduits – une école ou un musée d'art en particulier, un collectif militant – afin d'interroger les modes d'appropriation des normes artistiques et culturelles au sein de ces unités. Ce niveau intermédiaire prend également en compte l'analyse des dispositifs, au sens foucauldien, intégrant un ensemble hétérogène composé de règles, de répertoires de discours ou encore d'aménagements architecturaux (Foucault, 1975) visant l'incorporation d'attitudes spécifiques à l'égard de l'art. Les processus de socialisation artistique seront, enfin, étudiés au *niveau microsocal*, ou plus précisément à une échelle individuelle, à travers l'analyse des logiques et des pratiques socialisatrices, du côté des agents de socialisation⁵¹, et les modes de réception et

48 Complétant l'analyse de Max Weber (1971, p. 57), Pierre Bourdieu définit l'État comme le détenteur du monopole de la violence physique *et symbolique* légitime (Bourdieu, 2012). En ce sens, l'État détient un puissant pouvoir de persuasion, de conditionnement et notamment de transmission culturelle sur les individus. De son côté, le sociologue Vincent Dubois considère l'État comme « un lieu de définition de la culture », la définition étatique de la culture étant « un enjeu d'autant plus fort et de portée d'autant plus générale qu'elle occasionne des luttes dont les protagonistes fondent leur position sur la double prétention à dire le monde social et à incarner des valeurs universelles : les intellectuels, les artistes et les agents de l'États » (Dubois, 1999, p. 20).

49 La notion d'institution est centrale dans la socialisation. Entendue dans un sens large, l'institution désigne « la plupart des faits sociaux dès lors qu'ils sont stables, se transmettent d'une génération à l'autre et s'imposent aux individus » (Dubet, 2006). Dans cette perspective, « la corrida en Espagne », l'église ou les « vacances à la mer » sont des institutions, au même titre que les « règles du marché » ou « le respect dû aux chefs-d'œuvre » (*Ibid.*). Se rapprochant de la définition proposée par Durkheim (croyances et modes de conduites institués par la collectivité), l'institution au sens anthropologique désigne à la fois des faits et des pratiques, ainsi que des cadres cognitifs et moraux – un « groupement social légitimé » (Douglas, 2004, p. 81 [1986]) – dans lesquels se développent les pensées individuelles (Dubet, *op. cit.*). Bernard Lahire souligne, quant à lui, que « les institutions et les formes de vie collective, qu'elles soient familiales, scolaires, professionnelles, politiques, économiques, morales, culturelles, religieuses, sportives, etc., ne cessent de forger des dispositions et notamment des désirs, pour faire des individus à leur image, et à leur service » (Lahire, 2013, p. 154). Nous nous interrogerons, plus bas, sur les spécificités de l'École et du musée d'art en tant qu'institution de transmissions culturelles légitimes.

50 *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture).

51 Un intérêt particulier sera porté aux socialisations, primaire et secondaire, des agents de socialisation, déterminant

d'appropriation, du côté des enfants.

Par ailleurs, il s'agira également de prendre en compte de manière *synchronique* les primo-socialisations artistiques qui demeurent plurielles. Comme l'ont montré des travaux portant notamment sur les pratiques de lectures (Renard, 2008), les expériences enfantines de l'art peuvent en effet se décliner dans différents espaces de socialisation, au premier rang desquels la famille et l'École. Nous compléterons la prise en compte du travail de socialisation artistique effectué au sein de ces deux espaces par le travail de cette institution que constituent les musées d'art, dont nous présenterons, plus bas, les spécificités. Nous porterons également une attention particulière au caractère *relationnel* des phénomènes observés à différents niveaux. Nous nous référons ici au travail de Pierre Bourdieu qui a finement montré combien le réel est relationnel. Parmi de nombreux exemples illustrant cette théorie, le sociologue a notamment examiné comment les goûts des individus se construisent *par rapport* à des dégoûts⁵² (Bourdieu, 1979), comment la catégorie « féminin » se construit *relationnellement* à la catégorie « masculin » et *vice versa* (Bourdieu, 2002a) et, comme déjà énoncé plus haut, comment l'analyse de la construction de la catégorie « œuvre d'art » ne peut faire l'économie d'une étude des *relations* entre le champ de la production artistique et le champ de la réception artistique (Bourdieu, 1998). De son côté, Norbert Elias développe une théorie du social où chaque individu vit constamment dans un « rapport de dépendance fonctionnelle avec d'autres individus », mettant ainsi en évidence les chaînes invisibles, variables, élastiques et changeantes, reliant les uns aux autres (Elias, 1998, p. 52). À la suite de ces travaux, nous chercherons ainsi à identifier les relations entre les différentes dimensions des processus de socialisation artistique : en particulier quelles sont les relations entre les logiques éducatives et culturelles à l'œuvre au sein des familles, l'institution scolaire et celles diffusées par l'institution muséale ? Comment l'offre extrascolaire des musées se construit-elle par rapport à une demande des fractions intellectuelles des classes intermédiaires et favorisées urbaines ?

Après avoir précisé le sens attribué à la socialisation artistique ainsi que les espaces au sein desquels nous chercherons à mettre en évidence ce processus, il nous faut à présent situer ce travail au sein des sciences sociales de l'enfance.

leurs appropriation des normes culturelles institutionnelles ainsi que leurs pratiques.

52 Lors de la présentation de *La Distinction*, sur le plateau de l'émission télévisée *Apostrophe*, diffusée le 21 décembre 1970, Pierre Bourdieu résume à travers une formule percutante une dimension importante de son travail : « Le goût, c'est le dégoût du goût des autres ». www.ina.fr.

b- Enfances et inégalités culturelles

Prendre les enfants comme objet afin d'étudier des processus de socialisation artistique implique l'appréhension des espaces et des cadres spécifiques de socialisation de l'enfance, mais également la prise au sérieux des particularités de cette classe d'âge. L'enfance est longtemps demeurée un objet réservé à la psychologie et aux sciences cognitives, la saisissant à travers les « apprentissages universels (celui de la motricité, de la parole) étrangers aux effets de la différence sociale » (Neveu, 1999a, p. 182-183). Or, depuis les années 1980, les sciences sociales investissent de plus en plus ce domaine de recherche. Des auteurs se revendiquant des *Childhood Studies* (James & Prout, 1990) ou, dans les pays francophones, de la « sociologie de l'enfance » (Sirota, 2006 ; Montandon, 1998), travaillent spécifiquement sur ce que les enfants auraient en commun – en termes de valeurs, de croyances ou de pratiques – mais aussi la manière dont les inégalités (de classe et de genre notamment) produisent des effets très précoces et envisagent l'enfant comme un « acteur » doté d'une capacité d'agir (*agency*).

Même s'il suscite une importante production scientifique, ce programme de recherche est loin d'emporter une adhésion totale. Selon Wilfried Lignier, l'*agency* s'apparente à un « individualisme méthodologique miniature » (Lignier, 2007, p. 206). Dans l'enquête qu'il a menée avec Julie Pagis sur les modes, socialement différenciés, de perception enfantine de l'ordre social (Lignier & Pagis, 2017), ce dernier se propose, avec sa co-autrice, de dépasser deux perspectives antagonistes sur l'enfance : d'un côté, l'idée « individualiste » selon laquelle tous les enfants sont différents, se caractérisant par des comportements singuliers⁵³, de l'autre, la vision « scientiste » envisageant chaque âge à travers des propriétés biologiques communes (*Ibid.*, p. 25). Selon les auteurs, « un des premiers buts des sciences sociales de l'enfance [...] [serait donc] de dépasser cette opposition, en montrant : d'une part, que la reconnaissance de différences importantes entre enfants n'exclut pas le repérage et l'analyse de points communs et de dynamiques d'unification ; d'autre part, que les dynamiques en question ne sont pas réductibles aux effets de propriétés essentielles, s'imposant quel que soit le contexte sociohistorique, mais qu'elles s'expliquent en considérant le rôle des institutions, des interactions, de l'histoire et de variables comme l'origine

53 Concernant cette conception de l'enfance, W. Lignier et J. Pagis précisent que celle-ci « est d'autant plus forte qu'elle a une dimension morale et politique [dans le sens où] elle touche à la reconnaissance, et pas seulement à la connaissance désintéressée, des singularités enfantines » (*Ibid.*). Les auteurs ajoutent que cette conception de l'enfance « va souvent de pair avec une certaine idée de ce qu'il faut aux enfants (au-delà de ce qu'ils sont), en termes spécialement adaptés à chacun d'entre eux, plutôt que commune à tous [souligné par les auteurs] » (*Ibid.*). Nous étudierons au cours de cette thèse la manière dont des discours normatifs accordant un besoin artistique aux enfants (notamment aux élèves perçus comme ayant des difficultés scolaires ainsi qu'aux bébés) circulent dans l'espace éducatif (chapitres 3 et 4) et dans celui des musées d'art (chapitre 8, III).

sociale, le genre, etc. » (*Ibid.*, p. 26). C'est dans ce programme d'étude que s'inscrit notre travail, cherchant principalement à mettre au jour, à la fois, ce qui, dans le contexte français présent, détermine les représentations et les attitudes enfantines face à l'art, mais également, les logiques enfantines, socialement différenciées, de catégorisation et d'appropriation de l'art, « l'enfance n'[étant] pas l'expérience libre d'un monde à part, mais l'appropriation réglée du monde existant » (*Ibid.*, p. 7).

Contrairement aux *Childhood Studies*, la sociologie *des* enfants (Court, 2017) s'intéresse aux inégalités sociales affectant les jeunes agents sociaux à travers les conditions matérielles d'existence, relatives au logement, à la santé, à l'alimentation ou encore à l'habillement (*Ibid.*, p. 70-76), mais aussi à travers la scolarité et les loisirs (*Ibid.*, p. 76-84). Des travaux, adoptant une approche essentiellement quantitative, dirigés par la sociologue Sylvie Octobre au sein du Département des études, de la prospective et des statistiques du Ministère de la Culture, éclairent ainsi, depuis une quinzaine d'années, l'inégale distribution des pratiques culturelles enfantines (Octobre, 2004). Portant une attention particulière à la pluralité des espaces et des modes de transmission culturelle – au sein des familles (Octobre & Jauneau, 2008 ; Octobre, 2010), à l'École (Octobre, 2009), ou parmi les pairs –, ces recherches mettent notamment en évidence l'influence, en premier lieu, de l'origine sociale (et des logiques éducatives qui lui sont associées dans l'espace domestique) et du genre (Octobre, 2014b) mais aussi, secondairement, du lieu de résidence (Octobre, 2004, p. 391) et de l'âge (Octobre *et al.*, 2010, p. 249-327), sur la variation des « univers culturels » enfantins. Cependant, si elles renseignent finement sur les écarts et les différences de consommation et d'appropriation enfantine des biens et des équipements culturels, ces études statistiques laissent souvent dans l'ombre les effets propres ou combinés des politiques, des dispositifs et des pratiques visant la diffusion de normes culturelles, sur les expériences culturelles enfantines individuelles. C'est ce que nous avons pour notre part cherché à saisir à travers la réalisation d'enquêtes de terrain sur lesquelles nous reviendrons plus bas (II).

Un autre apport des travaux dirigés par Sylvie Octobre, évidemment central pour nous, a consisté à objectiver statistiquement les visites au musée durant l'enfance. Tout d'abord, la sociologue observait en 2003 le niveau « remarquablement élevé » de connaissance des équipements culturels des 6-14 ans : 91% des enfants enquêtés déclarant, en effet, être déjà allé dans un musée (Octobre, 2003, p. 143-145). L'enquête rapportait également que l'attitude générale des élèves de CM2 à l'égard des équipements culturels est positive : 81% des enquêtés déclarant

aimer les musées et 51% « beaucoup » les aimer (Octobre, 2003, p. 146)⁵⁴. Selon l'auteure, « les musées [...] bénéficient des incitations conjuguées de l'environnement familial et de l'environnement scolaire », l'institution muséale étant l'équipement bénéficiant le plus des « efforts de sensibilisation de l'école », 75% des enfants enquêtés s'étant rendu au musée dans un cadre scolaire (*Ibid.*, p. 149). Cependant, ces enquêtes ne nous disent rien de la manière dont se déroule les sorties scolaires dans un musée. En quoi consistent concrètement ces « efforts de sensibilisation » de l'institution scolaire ? Quelles sont les spécificités de ce contexte de visite, en tant que « cadre de l'expérience » enfantine pour parler comme Goffman (1991), en particulier par rapport aux visites extrascolaires (presque toujours dans le cadre familial) ? Dans quelle mesure ces contextes différents favorisent-ils la construction de rapports variables au musée et de dispositions contrastées, notamment à l'égard de l'art ? Autant de questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses tout au long de cette thèse.

Par ailleurs, tandis que la sortie scolaire au musée a fait l'objet d'analyses didactiques (Cohen, 2002 ; Claude, 2008 ; Dias-Chiaruttini, 2015 ; Cohen-Azria & Dias-Chiaruttini, 2016) et d'études visant à interroger le partenariat École-musée (Buffet, 1995 ; Jacobi & Coppey, 1995 ; Quaglio & Cohen, 2000 ; Denauwy, 2012 ; Dupont, 2010 ; Meunier & Soulier, 2010 ; Netter, 2016b), il n'existe pas dans le contexte français, du moins à notre connaissance, de travaux s'étant spécifiquement penchés sur les visites enfantines dans les musées d'art afin d'examiner le travail de socialisation effectué au croisement des institutions scolaire et muséale. Dans un article visant à synthétiser les résultats d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des enfants, Sylvie Octobre et Nathalie Berthomier écrivent que « l'école promeut des activités, valeurs et modèles culturels classiquement légitimes » (Octobre & Berthomier, 2011, p. 9), notamment via l'organisation de sorties culturelles dans des musées d'art. C'est précisément à l'analyse qualitative de ces activités, valeurs et modèles culturels, mais plus profondément aux modes de production et de diffusion de normes associées à la culture et aux arts légitimes, que notre thèse travaillera. Par ailleurs, si le contexte de visite familiale a fait l'objet de plusieurs travaux pointant l'influence parentale dans la construction de différents rapports aux musées durant l'enfance (Jonchery, 2010b), ou interrogeant les conditions sociales pouvant favoriser la transmission d'une appétence pour cette pratique culturelle (Coavoux, 2015), peu de recherches se sont, en revanche, penchées sur les activités extrascolaires organisées par les musées d'art, constituant un cadre singulier d'apprentissages et de socialisation – ni scolaire, ni familial mais proprement muséal. Par ailleurs

54 Comparativement, 38,5% des personnes interrogées déclarent beaucoup aimer les monuments, 37% les concerts et 38,5% les spectacles.

ces études ont peu prêté attention aux stratégies parentales en matière de loisirs enfantins, et en particulier à la place des musées d'art dans ces stratégies. La dernière partie de cette thèse (chapitres 8 et 9) traitera, entre autres, de ces deux dimensions.

Après avoir défini la notion de socialisation artistique, au centre de cette recherche, et justifié le choix de prendre l'enfance comme objet, il convient d'évoquer les grandes coordonnées historiques de cette étude, en revenant notamment sur les politiques de « démocratisation culturelle ».

3- « Démocratisation culturelle », École et musée d'art

On ne saurait étudier rigoureusement les processus de socialisation artistique, et plus spécifiquement la manière dont l'amour de l'art – sous différentes formes – peut être diffusé en direction des enfants, sans prendre en compte la spécificité du contexte social, politique et économique dans lequel s'inscrit cette recherche. Il nous faut en particulier interroger la notion de « démocratisation culturelle », si centrale dans les politiques culturelles depuis plusieurs décennies, et montrer comment les institutions scolaire et muséale, dont la transmission culturelle constitue l'une des principales fonctions, interviennent dans ces politiques.

a- Politique culturelle et démocratisation

Dans un pays qui s'est doté dès 1959 d'un ministère des affaires culturelles⁵⁵, la politique culturelle constitue une catégorie d'action publique (Dubois, 1999), ce qui est loin d'être le cas dans tous les pays occidentaux⁵⁶. Même si l'on trouve des ministères de la Culture dans de nombreux pays européens⁵⁷, la politique culturelle en tant que projet intellectuel et idéologique visant la

55 Nous reviendrons plus en détails sur la politique malrucienne de la culture au chapitre 3.

56 Par exemple, il n'existe pas de ministère de la Culture aux États-Unis où l'on considère que ce domaine doit être géré localement et, en grande partie, par la société civile. Même s'il existe un Fonds national pour les arts (*National Endowment for the Arts*) chargé de soutenir les artistes et les institutions culturelles, cette agence est indépendante du gouvernement états-unien.

57 Ces institutions sont nommées ministère de la Culture et des sports (*Ministerio de Cultura y Deporte*) en Espagne, Département du numérique, de la Culture, des médias et du sport (*Department for Digital, Culture, Media and Sport*) au Royaume-Unis, ou ministère pour les biens et activités culturels (*Ministero per i beni e le attività culturali*) en Italie. En Allemagne, un pays qui a la spécificité d'être un état fédéré autour de *Länder* mettant localement en œuvre des politiques culturelles, ne possède pas de ministre mais un délégué du gouvernement fédéral à la culture et aux médias (*Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien*). Ce dernier ne détient pas de portefeuille ministériel et n'est pas membre du gouvernement fédéral. Notons qu'au niveau de l'Union Européenne, « la culture

« démocratisation culturelle » serait une « invention » française (Urfalino, 2010). Cristallisée dans les termes du décret du 24 juillet 1959, « rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français », cette politique culturelle s'est initialement construite comme anti-éducative (Urfalino, 2005, p. 9) : elle visait ainsi la mise en relation physique des œuvres consacrées, des artistes et des publics, notamment par l'intermédiaire des Maisons de la culture, établissements créés par André Malraux en 1961 afin de mettre l'art à portée du peuple. Cette particularité de la politique culturelle française nous amènera à interroger, aux chapitres 3 et 4 de cette thèse, les proximités ou inversement les antagonismes entre les logiques culturelles et éducatives à l'œuvre au sein des deux ministères aujourd'hui chargés de mettre en œuvre une politique de « démocratisation culturelle » : le ministère de la Culture et celui de l'Éducation nationale.

Aujourd'hui « la définition des objectifs assignés à l'action des pouvoirs publics dans le domaine de la culture » est traversée par « deux registres d'action fondés sur des doctrines politiques divergentes » : la « démocratisation de la culture » et la « démocratie culturelle » (Coulangeon, 2011, p. 96-97)⁵⁸. D'un côté, la démocratisation de la culture, renvoyant à la doctrine malrucienne, s'appuie sur « une conception universaliste de la culture “légitime” » (*Ibid.*), l'objectif de cette politique culturelle étant la réduction des inégalités d'accès à la culture savante. Par ailleurs « centrée sur la réduction des écarts sociaux et géographiques des chances d'accès à la culture, cette conception repose sur un postulat de désirabilité universelle des biens culturels, dont l'appropriation est prioritairement pensée en termes de barrières à lever et d'obstacles à surmonter » (*Ibid.*, p. 98). Les politiques d'incitation à la fréquentation des musées d'art, au moyen de leviers tels que la gratuité (Gombault *et al.*, 2006 ; Eidelman & Céroux, 2009) ou la délocalisation de fonds artistiques de Paris vers des territoires de province perçus comme sous-dotés en termes de culture (c'est-à-dire de culture légitime)⁵⁹, appartiennent au registre de la démocratisation de la culture. Selon Philippe Coulangeon, cette doctrine politique se caractériserait également par le fait qu'elle « ne se donne pas seulement pour objectif de distribuer les moyens de réaliser plus équitablement l'accès à certains biens mais [...] [d'en] susciter la demande elle-même », ce qui amène le sociologue à interroger la légitimité d'un tel programme (Coulangeon, 2011, p. 96), d'autres auteurs assimilant ses objectifs à

n'est à ce jour pas constituée en une catégorie de l'action communautaire : elle n'intervient que comme “volet” de programmes non spécifiquement culturels et ne fait l'objet de programmes encore faiblement unifiés » (Dubois, 1999, p. 9).

58 Dans l'espace francophone, plusieurs auteurs utilisent ces deux catégories pour distinguer les objectifs de la politique culturelle (Dubois, 1999, p. 333-334 ; Poirrier, 2000 ; Santerre, 2000).

59 En France, deux exemples emblématiques de cette politique de décentralisation culturelle sont la création du Centre Pompidou-Metz, en 2010, en Moselle, et celle du Louvre-Lens, en 2012, dans le Pas-de-Calais.

une forme de prosélytisme culturel (Passeron, 2006, p. 445-459 ; Morel, 2006). D'un autre côté, l'idée de démocratie culturelle constitue une « stratégie alternative » (Coulangeon, *op. cit.*, p. 98) s'inspirant des expériences menées dans les pays anglo-saxons⁶⁰. Tandis que la démocratisation de la culture se fonde sur le légitimisme culturel, ce registre s'appuie sur un certain relativisme culturel où les écarts culturels (concernant la fréquentation des équipements ou les pratiques culturelles) sont pensés « en termes de différences davantage qu'en termes d'inégalités » (*Ibid.*, p. 99). Dans cette logique, il s'agit non de diffuser à toutes et tous « la culture », autrement dit les formes de culture socialement tenues pour légitimes, mais de favoriser la libre expression de toutes les formes de culture et de proclamer leur égale dignité. L'impensé réside ici dans le fait qu'une telle proclamation ne remet nullement en cause, par soi seule, les hiérarchies culturelles réellement existantes, notamment dans l'univers et la culture scolaires.

Outre un certain « volontarisme d'État » (*Ibid.*), associé à des projets de démocratisation oscillant entre les deux registres que nous venons de décrire, la politique culturelle française a la spécificité de s'être dotée très tôt, dès 1963, d'un département de prospection⁶¹ produisant des statistiques culturelles⁶², fondé par Augustin Girard, professeur agrégé d'anglais et collaborateur d'André Malraux (S. Pflieger, 2010). Aujourd'hui nommé Département des études, de la prospective et des statistiques (*cf. supra*), le service d'études et de recherche du ministère de la Culture mène, depuis 1973 des enquêtes sur les *Pratiques culturelles des Français*⁶³ en se fondant sur le cadre théorique de la sociologie de la consommation culturelle s'étant, en grande partie⁶⁴, construit à partir

60 Ce registre d'action culturelle s'inspire notamment du multiculturalisme, qui a d'abord émergé dans les pays d'Amérique du Nord à partir des années 1970, et qui peut se définir par le fait de revendiquer « une reconnaissance politique officielle de la pluralité culturelle et un traitement public équitable de toutes les collectivités culturelles » (Cuhe, 2011, p. 140). Ces politiques visant à « soutenir la légitimité de l'expression culturelle et politique » des groupes présents sur un territoire peut s'exprimer selon différentes versions plus ou moins progressistes ou conservatrices (*Ibid.*, p. 141). En France, le multiculturalisme fait l'objet de critiques nombreuses et variées (Savidan, 2011, p. 43-72).

61 Fondé dans le cadre du nouveau ministère chargé des affaires culturelles, le service des Études et Recherches (SER) est devenu le département des Études et de la Prospective (DEP) en 1986 puis le département des Études, de la Prospective et des Statistiques (DEPS) en 2004. Selon l'historien des politiques culturelles, Laurent Martin, ce département « peut-être considéré comme la matrice d'une part majeure de la sociologie de la culture française » (Martin, 2012, p. 687). Il a impulsé de nombreuses études portant sur des sujets tels que « la sociologie des publics et des professions, les dépenses culturelles de l'État et des collectivités territoriales, les industries culturelles, les statistiques de la culture » (*Ibid.*).

62 Aux États-Unis, le *National Endowment for the Arts* (*cf. note supra*) produit, lui aussi, des enquêtes sur la participation culturelle (*The Survey of Public Participation in the Arts*) ayant fait l'objet de cinq éditions (1982, 1992, 2002, 2008 et 2017). Ces études ont donné lieu à une analyse comparative diachronique des pratiques culturelles des Français et des États-Uniens (Christin & Donnat, 2014).

63 Depuis 1973, cinq enquêtes ont été menées (1981, 1988, 1997 et 2008).

64 Selon le sociologue Olivier Donnat, qui a été responsable des trois dernières études, l'enquête tente de faire « cohabiter trois problématiques pourtant difficilement compatibles : celle de la sociologie des loisirs, celle de la sociologie des médias et de la culture de masse, et enfin celle de la sociologie de la légitimité culturelle » (Donnat, 2011a, p. 98)

des travaux de Bourdieu, notamment de *La Distinction* (Lahire, 2009). À travers ce service, le ministère de la Culture est, depuis les années 1970, le principal pourvoyeur de données statistiques et de commentaires sur les pratiques culturelles des Français (Glévarec, 2016, p. 147)⁶⁵, celle-ci faisant l'objet de critiques⁶⁶ et d'interprétations contrastées.

Tout d'abord, malgré « une forte progression des dépenses et des pratiques culturelles, [coïncidant] avec la massification de l'enseignement secondaire », une majorité de travaux relèvent les « effet limités » des politiques de démocratisation de la culture (Coulangeon, 2010a, p. 108), les écarts entre classes s'étant maintenus concernant la consommation de biens et les pratiques légitimes (lecture, sorties culturelles et loisirs d'exception) (Donnat, 2011). Cet échec des politiques de démocratisation de la culture est particulièrement visible à travers la composition du public des musées d'art qui se caractérise toujours, plus de quarante ans après la première grande enquête sur les publics des musées européens (Bourdieu *et al.*, 1969), « par un niveau d'éducation très nettement supérieur à la moyenne, par une forte surreprésentation des classes supérieures et une sous-représentation des classes populaires » (Coulangeon, 2010a p. 90). Selon P. Coulangeon, le mauvais bilan des politiques de démocratisation de la culture fait l'objet de deux catégories de critiques : d'un côté, une critique des moyens insuffisants mis en œuvre ; de l'autre, une critique des objectifs pointant l'illégitimité d'un projet politique ayant l'ambition « d'imposer la diffusion au plus grand nombre de l'arbitraire culturel des catégories dominantes » (Coulangeon, 2011, p. 93).

Par ailleurs, parmi les auteurs peu convaincus par le discours sur l'échec de la démocratisation, Hervé Glévarec (2016), à l'instar des réflexions menées concernant la « démocratisation scolaire » (Garcia & Poupeau, 2003 ; Merle, 2000), s'interroge sur le sens de la « démocratisation », pouvant être quantitative, catégorielle ou sociale⁶⁷. En se fondant sur l'étude du « cas Beaubourg », Laurent Fleury considère, quant à lui, que l'« élargissement du public des classes moyennes fonde la possibilité de nuancer le discours [...] de l'échec de la démocratisation »

65 La politique culturelle n'échappe pas à la gouvernance par les chiffres qui caractérise la nouvelle gestion publique, ou *New public management* (Rozier, 2010).

66 Selon Jean-Claude Passeron, « la sociologie des consommations culturelles et de la composition sociale des publics utilise un filet dont les mailles sont bien trop grosses » (Passeron, 2006, p. 460) pour saisir finement les appropriations socialement différenciées des biens culturels.

67 L'auteur distingue trois manières différentes d'entendre la « démocratisation » d'une pratique culturelle. Premièrement, la démocratisation *quantitative*, ou numérique, fait état d'une augmentation du nombre de pratiquants dans la population d'ensemble. Deuxièmement, la démocratisation *catégorielle* recouvre une augmentation du nombre de pratiquants parmi une fraction seulement, ou une catégorie, de la population. Et troisièmement, la démocratisation *sociale* indique une réduction de l'écart des taux de pratique des groupes sociaux les moins pratiquants avec les plus pratiquants (Glévarec, 2016).

(Fleury, 2007, p. 275). En plus d'une démocratisation quantitative, ce dernier dit observer des effets qualitatifs « sur la transformation de la relation à l'art » des publics du Centre Pompidou (*Ibid.*). De leurs côtés, Jacqueline Eidelman et Anne Jonchery remettent en question le taux de la pratique annuelle de visite au musée produit dans le cadre de l'enquête sur les *Pratiques culturelles de Français* de 2008, en baisse de 3 points par rapport à celle de 1997, qui serait en « dissonance » avec leurs propres travaux soulignant, entre autre, les effets positifs de la « culture de la gratuité » sur la fréquentation muséale des 18-25 ans (Eidelman & Jonchery, 2011).

Outre l'ambition de démocratisation de la culture, la spécificité du contexte politique, économique et culturel français doit être saisie à travers les transformations du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 1999) et, plus particulièrement, l'émergence relativement récente, dans des points très localisés du globe, notamment en Europe de l'Ouest et plus particulièrement en France, d'une « économie de l'enrichissement » (Boltanski & Esquerre, 2017). En lien avec l'économie des biens symboliques de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1977a), l'économie de l'enrichissement est définie par Luc Boltanski et Arnaud Esquerre comme un type de développement économique où les biens, les ressources et les institutions culturelles ont une place déterminante dans la production de richesses⁶⁸. Dans ce contexte, la relation entre culture et économie se redéfinit, « le développement culturel [étant] venu à être considéré, du point de vue de l'État, non plus seulement comme une nécessité morale d'entretien de la mémoire nationale, ou comme une exigence liée à la démocratisation des connaissances [...] mais comme un atout économique de première importance » (*Ibid.*, p. 80). Comme le signale un rapport publié en décembre 2013, intitulé « L'apport de la culture à l'économie en France », les branches culturelles contribuent à 3,2% de la richesse nationale et emploient 670 000 personnes. Peut-on, dès lors, s'interroger sur la démocratisation de la culture, et notamment sur celle des musées d'art, sans prendre en compte les enjeux économiques associés à un secteur qui contribue sept fois plus que l'industrie automobile au PIB⁶⁹ français⁷⁰?

Afin d'interroger les modes de production et les visées des politiques de démocratisation de la culture entre les institutions scolaire et muséale, il convient d'opérer « trois ruptures décisives »

68 Cette économie se caractérise par l'omniprésence des « choses enrichies » pouvant s'observer à travers cinq phénomènes : 1- l'essor du luxe ; 2- la patrimonialisation ; 3- le développement du tourisme ; 4- la croissance des activités culturelles ; 5- le commerce de l'art (*Ibid.*, p. 28-56).

69 Produit intérieur brut.

70 Alors que cette comparaison entre les secteurs culturels et automobile n'est pas particulièrement mise en avant dans le rapport, elle constitue l'accroche choisie par plusieurs médias de presse écrite ou numérique (*La tribune*, *L'express*, *Le Monde*, *Médiapart* et *Les échos* notamment) dans les titres des articles traitant de la publication de ce document.

avec un certain nombre de représentations sur les raisons, les modalités d'action et les effets des politiques culturelles, au moyen des outils théoriques de la sociologie de l'action publique (Lascoumes & Le Galès, 2009, p. 16-17). Il s'agira, premièrement, de rompre avec « le volontarisme politique » en remettant en question l'idée performative selon laquelle les discours de l'action publique se traduiraient par des faits et des effets en adéquation avec ces prescriptions. Nous nous attacherons, en effet, à objectiver les écarts entre les visées ou prescriptions, en termes d'éducation artistique et culturelle, et les pratiques des enseignants dans leurs classes (chapitres 3 et 4). Une deuxième rupture concerne ce que Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès nomment le « mythe de l'unicité de l'État » : contre l'idée de l'homogénéité des logiques et discours produits par l'État et ses agents, il est important de considérer la somme d'intérêts particuliers, de luttes internes, de résistances, de réseaux d'acteurs aux intérêts et aux stratégies contradictoires, ce que nous aurons l'occasion de mettre en évidence à travers les différentes modalités de mise en œuvre de la mission éducative et de démocratisation assignée par l'État aux musées⁷¹ (chapitre 3). Enfin, une rupture avec « le fétichisme de la décision », qui ne pourrait être prise qu'au sommet de l'État, est nécessaire : les « non-décisions, les scènes invisibles et les acteurs cachés [étant] apparus aussi importants dans l'action publique que les grands gestes visibles et mis en scènes » (*Ibid.*, p. 17), nous verrons, à travers la fabrication de la politique PEAC⁷², l'importance du travail militant de diffusion d'une conception éducative des arts dans les arènes politiques et médiatiques (chapitre 4).

Après avoir interrogé les spécificités de la politique culturelle française, nous allons à présent nous pencher sur deux institutions, centrales dans notre étude, prenant part à cette entreprise publique de « démocratisation de la culture ».

b- École et Musée d'art : des institutions culturelles déclinantes ?

En raison de mutations sociales récentes, de plus en plus de recherches en sciences sociales s'interrogent sur le pouvoir des institutions sur les individus, généralement décrit comme déclinant en raison d'un contexte qui serait marqué par une montée de l'individualisme (Bréchon & Galland, 2010 ; Singly, 2011)⁷³. Dans cette perspective, la sociologue des religions Danièle Hervieu-Léger

71 Nous allons revenir plus bas sur ce point.

72 Parcours d'éducation artistique et culturel.

73 Dans un ouvrage consacré aux individus, aux institutions et aux socialisations, Bernard Lahire critique les analyses attribuant cette « montée de l'individualisme » à l'injonction à la liberté et aux « libres choix » ainsi qu'aux « besoins » de construire des identités singulières (Lahire, 2013, p. 25-43) auxquelles il oppose la nécessité d'une

pointe le changement fondamental qui caractériserait les processus de transmission et d'institutionnalisation de la foi catholique (Hervieu-Léger, 2003). De son côté, François Dubet consacre un ouvrage, pouvant « être lu comme une théorie de la socialisation » (Dubet, 2002, p. 17) à ce qu'il nomme le « déclin de l'institution ». Pour notre compte, il nous semble qu'il faut se garder de l'illusion croisée du « jamais vu » et du « toujours ainsi » (Bourdieu, 1994a, p. 3) : le pouvoir socialisateur de l'École – en particulier de l'École primaire – et du musée d'art en tant qu'institutions assurant la transmission/imposition de la culture légitime, ne disparaît pas avec la croissance des industries culturelles ou l'essor des nouvelles technologies, pas plus qu'il ne demeure inchangé ; il se transforme, dans ses modalités et dans ses effets. Ce sont donc ces transformations qu'il importe de saisir et d'analyser, ce qui suppose d'interroger, dans une perspective socio-historique, les spécificités de ces deux institutions et les transformations qui les affectent.

Du côté de l'institution scolaire, de nombreux travaux rappellent, dans le sillage de Bourdieu et Passeron (1970), que celle-ci sanctionne un certain nombre de compétences qu'elle ne transmettrait pas elle-même à l'ensemble des enfants, ou très inégalement selon leur origine sociale⁷⁴. Néanmoins, à travers le travail de sélection culturelle des savoirs et connaissances jugés indispensables à l'instruction et à l'éducation des jeunes générations, sur lequel repose la constitution même d'une culture scolaire (matérialisée sous la forme de programmes d'enseignement), à travers les « verdicts » scolaires qu'elle émet au regard de l'assimilation (notes, passage ou redoublement, type d'orientation, examens, etc.) et à travers l'impact des diplômes sur les destins socioprofessionnels des individus (Poullaouec, 2010 ; Millet & Moreau, 2011), l'institution scolaire conserve un pouvoir important, qui repose en grande partie sur le niveau d'acquisition, par les élèves, de la culture légitime. Cela ne signifie nullement que l'on n'observe pas de transformations importantes, liées aux processus de massification scolaire, dont le caractère complexe du point de vue des inégalités a été maintes fois souligné (Merle, 2002 ; Palheta, 2012, p. 7-18), mais aussi d'économicisation du système d'enseignement (Bongrand, 2012), c'est-à-dire de la montée des préoccupations économiques (notamment en termes d'emplois).

prise en compte de « l'étude des institutions ou des dispositifs sociaux qui contribuent à produire ce sentiment de singularité, d'autonomie, d'intériorité ou d'identité de soi à soi » (Lahire, 2013, p. 49).

74 Des travaux en Sciences de l'éducation et en sociologie des inégalités scolaires étudient les décalages entre ce que l'École vise explicitement à transmettre, ce qu'elle transmet réellement aux élèves et le patrimoine dispositionnel (déterminé par la socialisation familiale) que les élèves importent à l'école, à travers l'analyse des rapports au savoir et à l'école des élèves en difficulté (Charlot, 1992 ; 1997), des malentendus scolaires (Bauthier & Rochex, 1997 ; Bauthier & Rayou, 2009 ; Lemêtre, 2015), des dispositifs (Bonnéry, 2007) et des supports (Bonnéry, 2015) pédagogiques ou du « *curriculum* invisible » (Netter, 2018).

Ces mutations ont produit en retour des transformations des manières d'enseigner et des contenus d'apprentissage (Meskel-Cresta *et al.*, 2014), notamment visibles à travers la place déclinante des « humanités » et des répertoires culturels légitimes associés à la culture classique, au profit des sciences (Jacquet-Francillon, 2010 ; Forquin, 1996) et, plus récemment, des langues étrangères et du numérique⁷⁵. Par ailleurs, on peut s'interroger sur les transformations du modèle de la légitimité, évoqué *supra*, tendant désormais vers l'éclectisme culturel, ainsi que sur les effets de la massification de la scolarisation des enfants des classes populaires favorisant notamment l'importation de répertoires culturels populaires au sein de l'institution scolaire (Eloy, 2015, p. 85-106), y compris à des niveaux élevés du cursus (jusqu'à l'université) : ces phénomènes contribuent indéniablement à la remise en question du monopole de l'École sur la « production des normes et des échelles de valeurs esthétique » (Coulangeon, 2003, p. 165), même si, comme l'avance Florence Eloy, l'École continue de jouer « un rôle de caisse de résonance de la culture déjà consacrée [...] dans un contexte culturel dans lequel les “humanités” ne sont plus aussi centrales dans les mécanismes de distinction » (Eloy, 2012, p. 365).

Dans un contexte où le modèle économique néolibéral pèse de plus en plus sur l'État (Bonelli & Pelletier, 2010), et en particulier sur le système d'enseignement (Laval *et al.*, 2012), où s'intensifient les logiques de mise en concurrence (Ben Ayed *et al.*, 2010), de classement des enfants (Allouch, 2017a ; Cayouette-Remblière, 2016) et où s'accroît la préoccupation de produire des élèves « performants » (del Rey, 2013), l'École se donne-t-elle encore l'ambition de transmettre l'amour de l'art ? Si oui, dans quelle mesure et à travers quelles modalités concrètes contribue-t-elle à la socialisation artistique des élèves, c'est-à-dire à l'incorporation par les enfants de modes d'appréhension et de catégorisation de l'art et des mondes de l'art ?

Penchons-nous à présent sur les musées d'art en tant qu'institution. Aujourd'hui des musées sont dédiés à des domaines très variés (sciences, histoire, peuples et civilisations anciennes, collections hétéroclites d'objets, écomusée, etc.) et non plus spécifiquement à l'exposition d'œuvres d'art. Tandis que dans les pays du Nord, le musée, « prenant le relais des cathédrales du Moyen-Âge, des palais du Grand Siècle et des gares du 19^{ème} siècle, est devenu l'œuvre architecturale majeure de notre temps » (Moulin, 1995a, p. 2018), la Chine, pays où la croissance économique est

⁷⁵ L'enseignement des technologies de l'information et de la communication (TICE) constitue, de plus en plus, une priorité éducative pour le ministère de l'Éducation nationale, faisant ainsi l'objet de nombreux travaux scientifiques mettant en avant ses effets en termes de « mutation des pratiques scolaires » (Villemonteix, 2014) ou s'interrogeant sur la manière dont ce domaine d'enseignement se confronte à la « culture numérique des élèves » (Fluckiger, 2008).

la plus forte au niveau mondial, serait en voie de « museumification » en ouvrant, vraisemblablement, un musée par jour (Poulot, 2014, p. 165). Cette « fièvre muséale » (Benhamou, 2000) a touché la France à partir des années 1980. Luc Boltanski et Arnaud Esquerre, situant quant à eux l'accroissement du nombre de musées, plus largement, dans l'espace des pays dits « émergents » (Boltanski & Esquerre, 2017, p. 186)⁷⁶, relie ce phénomène à l'avènement d'une économie de l'enrichissement (*cf. supra*). Constituant l'une des activités emblématiques de la « civilisation du loisir » (Dumazedier, 1962), la visite au musée et, plus particulièrement, au musée d'art, en tant que pratique culturelle distinctive⁷⁷, relèverait du « loisir ostentatoire » (Veblen, 1970, p. 27-46 [1899]).

Héritier d'une longue histoire qui débute en Grèce antique⁷⁸, se poursuivant durant la Renaissance italienne où « *museum* » désigne les galeries où sont réunis des objets d'art (Pommier, 2007), le musée d'art s'est construit, en France, à la suite du collectionnisme⁷⁹ et de la « tradition du Salon »⁸⁰. Sa spécificité, par rapport aux autres pays, tient à ses origines révolutionnaires mais surtout à sa « relation singulière à l'État » (Poulot, 2009, p. 61). La fondation des musées nationaux a, en effet, largement été initiée par la Révolution française qui a fait « du droit d'entrer dans un musée un droit citoyen », tandis que l'ouverture des collections (royales, princières ou bourgeoise) était alors réservée, sous l'Ancien Régime, à « une élite de privilégiés » (*Ibid.*, p. 39). Alors que les musées d'art se définissent historiquement à travers leurs trois missions, de conservation, d'étude et de présentation des collections⁸¹, les institutions nationales et supranationales attribuent aujourd'hui

76 Se référant au travail de l'économiste italien Guido Guerzoni (2014), les auteurs recensent « au moins 652 [nouveaux musées d'art] dans le monde entre 1995 et 2013, dont 139 aux États-Unis, 68 au Japon, 67 en Allemagne, 50 en Espagne, 43 en France, et 35 en Chine » (*Ibid.*).

77 Au cours d'une émission radiophonique diffusée le 21 février 1972 et intitulée « Musée d'aujourd'hui et de demain », Pierre Bourdieu affirme que « le musée est important pour ceux qui y vont dans la mesure où il leur permet de se distinguer de ceux qui n'y vont pas ». Sources : <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nuits-de-france-culture/musees-daujourd'hui-et-de-demain-pierre-bourdieu-1ere-diffusion-21021972>.

78 Le terme musée vient du grec *Mouseïon*, désignant un temple consacré aux Muses, les divinités des arts, le premier, le *Mouseïon* d'Alexandrie, ayant été construit dans la cité égyptienne autour de – 280 av. J.-C. La généalogie traditionnelle du musée évoque également le témoignage de Pausanias parlant, dans *Description de la Grèce*, d'un portique sur l'agora d'Athènes s'apparentant à un musée de plein air. Pline l'Ancien évoque, lui aussi, une exposition publique de sculptures dans les livres XXXV et XXXVI de l'*Histoire naturelle* (Poulot, 2009, p. 6-21).

79 Tandis que le collectionnisme de la première modernité (16^{ème}, 17^{ème} siècle) se fonde autour de l'idée d'« effort collectif » à travers la constitution fragmentaire « d'un corpus à établir ou à transmettre » (Poulot, 2009, p. 39), le « monde des collectionneurs », largement masculin, rassemble, des figures aussi variées que celle du voyageur, du prince, du marchand, de l'érudite de Paris ou du mécène (Poulot, 2008, p. 19). Au 19^{ème} siècle, l'histoire de l'art naissante « insiste sur le rôle éminent des collectionneurs, non seulement dans la constitution de patrimoines collectifs, mais également dans la constitution d'un corpus de savoirs, voire dans l'élaboration d'un goût national » (*Ibid.*, p. 20).

80 Selon l'historien des musées, Dominique Poulot, le musée d'art français porte la marque du Salon de l'Académie royale de peinture et de sculpture qui, au 18^{ème} siècle, était « destiné à conférer une sanction publique aux artistes protégés par le roi » (Poulot, 2009, p. 62-63).

81 En juillet 1951, l'ICOM considère que « le mot musée désigne tout établissement permanent, administré dans

aux musées une quatrième mission : éducative. Tandis que le Conseil international des musées (ICOM), fondé en 1946 pour travailler en relation avec l'UNESCO, attribue, depuis 1974⁸² des « fins d'étude, d'éducation et de délectation » au musée, la France a, elle aussi, tenu à élargir les missions des musées : outre ses fonctions de conservation, de présentation et d'étude des collections, les « Musées de France »⁸³ sont désormais tenus par la loi du 4 janvier 2002 de « concevoir et mettre en œuvre des actions d'éducation et de diffusion visant à assurer l'égal accès de tous à la culture » (Article 2). La transformation éducative de l'institution muséale a également pu s'observer à travers l'émergence de la médiation, opérée en trois phases : le temps de l'« éducation », dans les années 1960, à travers la mise à disposition d'enseignants dans les musées, celui de l'« interprétation », durant les années 1970, avec l'importation d'influences canadiennes, et le moment des « médiations », depuis les années 1980 (Octobre, 2009).

Par ailleurs, l'intérêt français pour cette institution éducative, dans le cadre de ses politiques publiques de démocratisation de la culture, s'est récemment illustré à travers la mission « Musées du 21^{ème} siècle », lancée en 2016 par la ministre de la culture et de la communication en fonction, Audrey Azoulay, donnant lieu à une « consultation citoyenne »⁸⁴ ainsi qu'à un rapport sous la direction de la sociologue Jacqueline Eidelman⁸⁵. Dans son discours de lancement de la mission, A. Azoulay a reconnu au musée des rôles de « passeur de mémoire », de « producteur d'émotion esthétique » ou encore de « socle de l'éducation citoyenne »⁸⁶, qui revêtaient, selon cette dernière, une importance d'autant plus grande dans le contexte d'un « monde [...] en mutation [...] où circulent les publics, les œuvres et les idées »⁸⁷. Aujourd'hui considérés comme des instruments éducatifs (Allard & Lefebvre, 1996) et de démocratisation culturelle, les musées accueillent de plus

l'intérêt général en vue de conserver, étudier, mettre en valeur par des moyens divers » (Poulot, 2009, p. 9).

82 Cette reféinition fait suite à la célèbre table ronde de 1972 qui s'est tenue à Santiago, au Chili, où l'UNESCO a pour la première fois mis l'accent sur la dimension sociale des musées devant « ce qui avait, pendant deux siècle et plus, constitué le plus clair de la vocation du musée : la mission de collecte et celle de conservation » (de Varine, 2000).

83 Créée par la loi du 4 janvier 2002, cette appellation, accordée par les services du ministère de la Culture, concerne aujourd'hui 1218 musée dont 82% relevant des collectivités territoriales ou de leur groupement, 13% de personnes morales de droit privé (associations ou fondations) et 5% de l'État. Sources : www.culture.gouv.fr/Aides-demarches/Protections-labels-et-appellations/Appellation-Musee-de-France.

84 Une plate-forme collaborative « Imaginons ensemble les musées du 21^{ème} siècle » a été ouverte pendant 6 semaines, entre les 26 septembre et 15 novembre 2016. Ce site a reçu la visite de 10 000 personnes parmi lesquelles 1057 ont proposé des contributions. Sur cette plate-forme, trois questions étaient posées : « comment donner à chacune et chacun davantage envie de venir au musée ? », « comment proposer au visiteur, une expérience nouvelle, plus participative, plus interactive ? » et « comment davantage s'impliquer dans la vie du musée ? ».

85 Ministère de la culture et de la communication. (2017). *Rapport de la mission Musées du XXI^e siècle*, sous la direction de J. Eidelman.

86 Discours prononcé le 17/05/2016 à l'occasion de l'installation de la mission *Musées du 21^{ème} siècle*. Sources : www.culturecommunication.gouv.fr.

87 La volonté de promouvoir les musées à l'échelle de la France trouve sa source à un niveau supranational puisque la ministre s'appuie, dans son discours, sur la dernière recommandation de l'UNESCO, datant du 27 mai 2015, concernant « la protection et la promotion des musées, leur diversité et leur rôle dans la société ».

en plus les enfants, notamment dans un cadre scolaire (*cf. supra*).

Malgré cet attrait manifeste pour les musées, l'institution semble menacée par une série de transformations. Dans le contexte de la révolution numérique (Chantepie & Le Diberder, 2010) et de ses effets sur la reproductibilité technique des œuvres d'art (Benjamin, 1966), permettant désormais un accès à distance, souvent gratuit, et presque illimité, à d'importantes banques de données, notamment sur Internet, le musée d'art, dont l'une des principales fonctions est de présenter *in situ* des objets d'art à des publics, risque d'être perçu comme une institution obsolète. Mise en concurrence avec les modes de diffusion horizontale (*peer to peer*) et les pratiques numériques de ceux qui sont nommés « *digital natives* » (Prensky, 2001) en raison du poids du numérique sur leurs environnements culturels (Octobre, 2014a), les institutions culturelles comme les musées « ne détiennent plus le monopole de l'accès aux œuvres ni même le monopole de la définition d'une œuvre » (Octobre, 2009, p. 6). Dans la perspective de conquérir de nouveaux publics, notamment parmi les plus jeunes, les musées, et notamment les musées d'art, se dotent alors de technologies et de moyens de communications numériques (Baujard, 2013 ; Gentès & Jutant, 2012 ; Schafer *et al.*, 2014), travaillent à l'amélioration de l'accueil des publics scolaires (Schaub, 1994), conçoivent de nouveaux outils pédagogiques (Meunier, 2011), et « sort[ent] de [leurs] murs »⁸⁸.

On s'interrogera pour notre compte sur le pouvoir socialisateur du musée d'art en termes d'imposition d'un arbitraire culturel et de transmission de dispositions vis-à-vis de l'art. Cela ne va aucunement de soi dans la mesure où, contrairement aux institutions de socialisation de l'enfance (en particulier l'École et la famille), les musées d'art n'encadrent pas des enfants sur des temps longs : sous quelles conditions peuvent-ils alors exercer une influence sur les plus jeunes visiteurs ? Par ailleurs, les musées d'art tendent aujourd'hui à se présenter comme des institutions d'innovation et d'expérimentation pédagogique, mais sont-ils parvenus à « désacraliser l'art », comme se plaisent à l'affirmer de nombreux acteurs des mondes de l'art⁸⁹ ? En outre, l'expérience enfantine du musée

88 Suite à la publication du rapport de la mission Musées du 21^{ème} siècle, le ministère de la Culture a créé, en 2017, le label « le musée sort de ses murs » permettant de financer des projets en partenariat avec des écoles, des maisons de quartier ainsi que d'autres types d'institutions dans une perspective de « démocratisation de la culture ». Sources : <http://www.culture.gouv.fr/>.

89 Parmi de nombreux exemples, dans une interview accordée au *Parisien* en 2013, Jean-Paul Cluzel, alors président de la Réunion des musées nationaux et du Grand Palais, se réjouit de la fréquentation élevée de l'exposition « Edward Hopper », programmée au Grand Palais cette année-là, il se félicite également d'y accueillir des « jeunes de banlieue », autant de preuves selon lesquelles l'art pourrait, selon lui, être « désacralisé ». Sources : <http://www.leparisien.fr/loisirs-et-spectacles/il-faut-désacraliser-l-art-03-02-2013-2535615.php>.

d'art est-elle similaire dans des contextes – scolaire ou extrascolaire – différents ?

En définitive, en mettant en œuvre une approche constructiviste visant à saisir des processus de primo-socialisation artistique au croisement de plusieurs espaces (École, musée d'art, politiques publiques), en diversifiant les points de vue et les échelles, nous chercherons à appréhender la fonction de l'art dans les rapports sociaux de domination (Bourdieu *et al.*, 1969) et comme un « fait social total », au sens notamment où il se situe au croisement d'institutions sociales fondamentales (Mauss, 2010 [1950]). Nous allons à présent restituer la méthode d'enquête mise en œuvre pour produire des connaissances pouvant éclairer ce phénomène.

II- Ethnographier la « démocratisation culturelle » : enjeux épistémologiques

Dans un article récent, Bernard Lahire distingue la « science à niveau unique » (mathématique, logique, etc.), qui ne possède pas de base empirique directe, de la « science à double niveau », articulant sans cesse théories et matériaux empiriques (Lahire, 2018a, p. 62). L'approche que nous mettrons en œuvre dans cette recherche s'inscrivant dans la seconde catégorie, il nous faut désormais rendre compte du travail d'enquête ethnographique sur lequel repose cette recherche et de la manière dont nous avons cherché à articuler théorie et empirie. Nous verrons que nos enquêtes de terrain répondent aux trois conditions épistémologiques relevées par Stéphane Beaud et Florence Weber : premièrement, la constitution d'un milieu d'interconnaissance ; deuxièmement, la nécessité de l'analyse réflexive ; et troisièmement, la longue durée de l'enquête permettant de maintenir des relations avec les enquêtés (Beaud & Weber, 2010, p. 274). Ces différents réquisits seront abordés à travers la mise en relief du rapport de la chercheuse à son objet, la présentation de l'espace de l'enquête puis la réflexion sur la manière dont nous avons mené l'enquête.

1- Le rapport de l'ethnographe à son objet : entre engagement et distanciation⁹⁰

Tout fait scientifique, y compris ceux qui relèvent des sciences de la nature, est socialement produit (Latour & Woolgar, 2006 [1978]). Parmi d'autres facteurs, notamment d'ordre conjoncturel (politique, économique, etc.) ou relatifs à la structuration du champ scientifique, comme les logiques de concurrence (Bourdieu, 1976), le chercheur et ses « qualités » (Naudier & Simonet, 2011) déterminent l'objet d'une recherche, ses modes d'appréhension et les types de méthodes mises en œuvre pour produire des connaissances scientifiques. Dès lors, plutôt que de prétendre atteindre l'objectivité scientifique par l'adoption une fois pour toutes d'une posture de « neutralité axiologique » (Weber, 2003 [1919])⁹¹, il convient de mettre au jour nos « engagements », c'est-à-dire l'« ensemble des liens politiques, institutionnels, professionnels, contractuels, mais aussi biographiques, familiaux, intimes et parfois charnels qui peuvent intervenir dans la construction d'une recherche sociologique et dans sa réalisation » (*Ibid.*, p. 5). En cherchant à ne pas verser dans le double écueil de la « réflexivité narcissique » (Bouveresse, 2003, p. 59) et de l'illusion biographique (Bourdieu, 1986), nous tenterons de mettre au jour les conditions sociales de cette recherche au moyen de « l'entreprise périlleuse » qu'est l'auto socio-analyse (Weber, 2012, p. 54), une méthode pouvant se définir comme l'objectivation de ses propres dispositions ainsi que de ses croyances sur ces dispositions (Bourdieu, 2004).

a- Une trajectoire de transfuge de classe et d'amoureuse de l'art

Si elles renvoient bien souvent à l'expérience du conflit intérieur (de Gaulejac, 1987) et du tiraillement identitaire (Lahire, 2001b), inhérents à l'« habitus clivé » (Bourdieu, 2001, p. 214) ou à la situation de double attache (*double bind*), les trajectoires de mobilité sociale ascendante des transfuges de classe⁹² demeurent également contrastées socialement, géographiquement,

90 Ce titre fait directement référence à l'ouvrage de Norbert Elias, *Engagement et distanciation* (Elias, 1993 [1983]) dans lequel ce dernier met au jour l'inégale propension de l'Homme contemporain à la prise de distance vis-à-vis des phénomènes naturels, qu'il parvient désormais à appréhender avec un certain recul, et des phénomènes sociaux qui, de leur côté, sont encore trop peu connus, laissant libre cours à la production de nombreux mythes et croyances préjudiciables à la connaissance et à l'émancipation humaine.

91 Notons toutefois que le succès, en particulier en France, du principe wébérien de neutralité axiologique se caractérise également par un usage souvent non conforme à la pensée du sociologue allemand qui n'interdisait nullement au chercheur d'avoir une opinion personnelle vis-à-vis de son objet d'étude (Kalinowski, 2005, p. 191).

92 L'expression « transfuge de classe », notamment popularisée dans l'espace des sciences sociales par les travaux de Pierre Bourdieu, désigne les individus passant d'une classe sociale à une autre au cours de leur vie, accédant ainsi à une position sociale supérieure (le terme « déclassé » désignant, quant à lui, les individus dont la trajectoire sociale est descendante). Le terme « transfuge », pouvant être négativement connoté car renvoyant à la fuite ou la figure du « social traître », les agents déjouant la normes sociales de la reproduction (Peugny, 2013) peuvent aussi être désignés comme des « miraculés », « déclassés par le haut », « déracinés », « névrosés de classes », « migrants de

historiquement ainsi qu'en termes d'amplitude du déplacement social. Être boursier, issu de la *working class* dans une ville industrielle du centre de l'Angleterre à la fin des années 1930 (Hoggart, 1970), être étudiant gay et fils d'ouvrier à Reims puis à Paris après le mouvement social de mai-juin 1968 (Éribon, 2010), être enfant d'immigrés bénéficiant d'un dispositif d'ouverture sociale aux grandes écoles dans la France provinciale des années 2000 (Pasquali, 2014), ou « entrer dans l'élite » à la suite d'une ascension sociale spectaculaire en France, en Inde ou aux États-Unis (Naudet, 2012), constituent, en effet, des expériences singulières devant être appréhendées contextuellement. S'inscrivant dans le large spectre du *class passing*⁹³, mon histoire a ses spécificités méritant ici d'être brièvement mises en récit et analysées, notamment sous l'angle des variations intrapersonnelles des registres de l'amour de l'art et du rapport à la culture légitime⁹⁴.

J'ai grandi avec mes deux petits frères dans un village, puis une petite ville rurale, du nord-est de la France. Mon père, que nous avons peu côtoyé, car très peu impliqué dans la vie domestique puis quasi absent, suite au divorce de mes parents lorsque j'avais 13 ans, vient d'une famille de petits éleveurs bovins. Né en 1958, il est le troisième d'une fratrie de cinq enfants. Comme ses deux frères aînés, il quitte le système éducatif à 14 ans, l'âge limite de la scolarité obligatoire à l'époque. Ne pouvant hériter, par sa position dans la fratrie, de la ferme familiale, il devient apprenti en boucherie et trouve très rapidement un emploi salarié dans une boucherie industrielle, avant d'être licencié au début des années 1990 – une période où les fermetures et les délocalisations étaient nombreuses dans la région – et d'être privé d'emploi pendant près de douze ans. De son côté, ma mère a été élevée par ma grand-mère, femme au foyer non diplômée ni qualifiée, devenue veuve trois ans après la naissance de sa benjamine. Alors que le couple venait, depuis peu, d'acheter une grande maison pavillonnaire pouvant loger leurs cinq enfants, mon grand-père, cheminot communiste syndiqué à la CGT⁹⁵, fut victime d'une rupture d'anévrisme le foudroyant, un matin d'avril 1964, dans son jardin. Héritant de la maison, grâce aux assurances heureusement contractées pour le prêt immobilier, ma grand-mère a pu se consacrer à ses enfants,

classe » ou encore « déplacés » (Naudet, 2018). Dernièrement, la philosophe spinoziste Chantal Jaquet a introduit le terme « transclasse » dans le champ scientifique (Bras & Jaquet, 2018 ; Jaquet, 2015). Forgé en écho au *passing* anglo-saxon (Bosa *et al.*, 2019), ce concept aurait, selon elle, « l'avantage d'être axiologiquement neutre par rapport à celui de transfuge, de parvenu ou de déclassé, parce qu'il englobe[rait] toutes les figures de passage et de migration d'une classe à l'autre, sans préjuger de leur positivité ou de leur négativité » (Bras & Jaquet, 2018, p. 13). De son côté, Jules Naudet n'est pas convaincu par les « vertus heuristiques et les usages [...] un peu artificiels » de ce néologisme qui n'apporterait rien à celui de « mobilité sociale », utilisé par convention dans la sociologie qui étudie spécifiquement ce phénomène (Naudet, *Ibid.*).

93 Cf. note *supra*.

94 J'utiliserai le « je » méthodologique (Olivier de Sardan, 2000) dans cette partie socio-analytique et, également, dans certaines passages de cette thèse, pour décrire des faits ou des relations d'enquête mettant spécifiquement en jeu ma personne et non la communauté scientifique à laquelle renvoie le nous de modestie d'usage dans cette recherche.

95 Confédération général du travail.

leur offrant une éducation soucieuse des valeurs qu'elle associait à la foi catholique (en particulier le courage, l'honnêteté et la bienveillance) et subvenant modestement à leurs besoins, en cultivant un potager et en élevant quelques lapins, sans avoir à occuper un emploi salarié. Ma mère, ses frères et sa sœur ont ainsi bénéficié des effets combinés de la présence de ma grand-mère, notamment pour assurer un suivi scolaire, ainsi que d'un certain confort matériel, offert par la maison qui possédait trois grandes chambres, sur leurs trajectoires scolaires relativement peu heurtées – du moins, pour certains d'entre eux, jusqu'au lycée – pour des enfants d'ouvrier vivant dans la France rurale des années 1960-1970. Tandis que les trois garçons sont parvenus à des positions moyennes en accédant à des emplois relativement pérennes (facteur, conducteur de train et ouvrier qualifié dans une papeterie), les deux filles, ma mère et ma tante (de huit ans son aînée), ont suivi des trajectoires opposées : la première échouant au bac à la fin des années 1970, a intégré, dès ses 18 ans, le secteur de la grande distribution comme caissière, elle s'est mariée quelques années plus tard et n'a plus quitté ni sa ville d'origine ni ce secteur d'activité ; la seconde, obtenant quant à elle un bac C (spécialité maths-physique), fut la seule personne de la famille à étudier à l'université d'où elle sortit diplômée d'une faculté de mathématiques, embrassant, par la suite, une carrière de professeure au collège, puis s'établissant dans l'aire urbaine d'une capitale régionale du nord-ouest de la France avec un étudiant devenu cadre dans la fonction publique.

Ma trajectoire sociale est à l'évidence déterminée par celles de mes proches, en particulier de mes parents, ma grand-mère et ma tante, ainsi que par le contexte local dans lequel j'ai vécu la première partie de ma vie. Scolarisée entre 1986 et 1996 dans une petite école primaire de village où toutes les classes sont à double niveau, j'étais bonne élève, entretenant un rapport positif aux savoirs et à l'école (Charlot, 1992) façonné au contact de ma mère et de ma grand-mère, deux femmes en quête de respectabilité (Skeggs, 2015), dévouées à l'éducation de leurs enfants et petits-enfants, et convaincues par la réussite sociale et professionnelle de ma tante que le diplôme est l'« arme des faibles » (Poullaouec, 2010), permettant notamment de ne « pas finir caissière ». En classe de CM1 et CM2 avec un enseignant qui m'a particulièrement marquée, pour qui les humanités comptaient autant que la pratique physique et sportive et l'éducation civique et morale, j'ai commencé à développer un goût scolaire pour l'écriture (l'expression écrite), j'ai entretenu mon affinité pour le sport, en particulier le football, une activité qui m'occupait quotidiennement avec mon frère, ainsi que le tennis, ayant été licenciée dans un petit club local. Stimulée par l'instruction d'une forme de morale laïque, j'ai également forgé mon esprit à la critique (notamment celle des injustices sociales et des privilèges masculins comme la pratique du foot en club que m'a toujours refusée ma mère, la jugeant inadaptée aux filles). Cette identité duale, la « littéraire » (par

opposition radicale aux dispositions scientifiques) d'un côté, la « sportive » (ou « garçon manqué », comme on me désignait parfois), de l'autre, forgée à l'intersection de socialisations de classe et de genre entre les espaces scolaire et familial, constitue le filtre au travers duquel je me percevais et au travers duquel les autres (famille, enseignants, camarades) me percevaient, au moins jusqu'à la fin de ma scolarité lycéenne⁹⁶.

Se rapprochant davantage du « travail à-côté » (Weber, 2001 [1989]) que des loisirs, au sens que les classes intermédiaires et supérieures tendent à conférer aux activités faites par plaisir plus que par devoir, les moments pendant lesquels mes parents n'étaient pas au travail⁹⁷ se composaient d'activités à mi-chemin entre « le gagne-pain » et le « passe-temps » (Weber, *Ibid.*, p. 48) – jardinage, élevage de moutons, bricolage et chasse pour mon père, récolte des fruits et légumes, mots-croisés, jeux et balades avec nous pour ma mère. L'École a ainsi constitué le premier canal d'accès aux pratiques et aux biens culturels légitimes : l'accès au langage formel (Bernstein, 1975), aux livres et aux premières sorties culturelles (musée et théâtre lors des quelques « excursions » dans de plus grandes villes, documentaires et films « classiques » au cinéma local). C'est donc avec l'école que je suis pour la première fois entrée dans un musée d'art, lorsque j'avais 8 ans. Ce premier souvenir est intimement lié à ce contexte : j'ai incorporé un rapport fait essentiellement de « bonne volonté scolaire » aux œuvres d'art en apprenant à les percevoir comme des objets de savoir légitimes et désirables.

Parallèlement à cette exposition scolaire à la culture légitime, je passais du temps avec ma tante et sa famille, pendant les vacances d'été, à son domicile ou dans l'appartement de vacances qu'elle possédait en Haute-Savoie, où mon frère et moi étions très régulièrement invités à tour de rôle. À leur contact, je mesurais la distance de classe séparant la « bonne volonté culturelle »

96 Je décris plus précisément certains aspects de ma socialisation primaire, en particulier mon sentiment d'illégitimité vis-à-vis de mon goût pour la pratique d'écriture, dans un article consacré à la figure du transfuge. En voici un extrait : « J'ai donc entretenu un rapport scolaire et utilitariste à la lecture et un rapport passionnel et clandestin à l'écriture car lorsque j'ai franchi le pas pour m'adonner aux plaisirs d'écriture hors de l'institution scolaire, je l'ai toujours fait « en cachette », à l'abri des regards de mes frères ou de ma mère. Je savais que, moralement, je ne faisais rien de mal, je savais aussi qu'on ne m'empêcherait pas d'écrire ni qu'on ne m'en tiendrait rigueur (peut-être d'ailleurs parce que j'étais une fille et que, contrairement aux garçons, je ne devais pas mettre ma virilité à l'épreuve de ce qu'on peut considérer, dans les milieux populaires ruraux, comme des « trucs de fille » : l'écriture, le dessin et même parfois la lecture) mais, bien en retrait dans ma chambre, parfois le soir, tard, je voulais garder secrète cette activité pour laquelle *je ne me pensais pas légitime*, cette activité dont la découverte par mes proches aurait révélé – en suscitant leur étonnement – l'*illégitimité*. Même si j'étais fière des notes excellentes que je recevais en « expression écrite », et si j'autorisais parfois ma mère et ma grand-mère à lire certaine de mes productions, en recevant avec plaisir leurs compliments, je savais que cette gloire était bornée par des frontières, celles de l'école, et que je ne devais surtout pas les transgresser » (Desmitt, 2015, p.168).

97 Ce que Maurice Halbwachs appelle une « zone extérieure à la production » dans *Les classes sociales* (2008, p. 119). Cité par Philippe Alonzo et Cédric Hugrée (2010, p. 82).

(Bourdieu, 1979) d'une famille de milieu moyen urbain (sorties culturelles fréquentes, apprentissage d'un instrument de musique pour les enfants et les parents, pratique fréquente de lecture, séjours touristiques, etc.) de la culture populaire de mes parents, ce qui contribua assurément à nourrir les germes de mon désir d'arrachement à l'assignation de classe.

L'obtention du bac constitua avant toute autre chose un bon de sortie me permettant de quitter ma région natale et d'aller habiter une ville universitaire grâce à la bourse d'étude sur critères sociaux que j'allais percevoir. Ainsi ai-je passé une partie de mon année de terminale L (option arts plastiques) à décider, avec mon ami d'enfance, de notre futur lieu d'étude, consacrant à ce projet d'exil bien plus de temps et d'énergie qu'à préparer un examen que j'obtins sans grands efforts mais de justesse. Très peu consciente des perspectives professionnelles probables attachées aux différentes filières d'études post-bac, des inégalités de prestige entre les différentes poursuites d'étude, et envisageant mon proche avenir de manière hédoniste – un rapport au monde et au temps sans aucun doute hérité de ma mère pour qui rien d'autre ne semblait avoir d'importance que d'être heureuse *hic et nunc* –, je débutais ma carrière d'études supérieures en DEUG « arts du spectacle » à l'université de Metz. Croyant profondément que l'art était essentiel – voire même vital – à toute existence humaine, je nourrissais l'espoir de devenir artiste (écrivaine, scénariste de film ou encore plasticienne).

Cette première période estudiantine, où se sont succédés échecs et coups d'essais, en arts appliqués puis en Lettres modernes, fut celle de la honte sociale et de l'acculturation. Au contact du monde universitaire des Arts et des Lettres, ma conversion aux normes culturelles légitimes s'est opérée violemment en étant conditionnée par le rejet radical des goûts populaires. Suite aux propos d'un professeur d'arts visuels, relevant de jugements de classe sans que je le perçoive ainsi à l'époque, j'ai commencé à me détourner du cinéma commercial pour celui d'auteur en fréquentant les salles d'art et d'essais⁹⁸. Adoptant les pratiques et les comportements culturels dominants dans ce

98 « Cette première année en tant qu'étudiante fut très éprouvante sur le plan identitaire. Je me souviens du premier cours d'histoire du cinéma parce que je l'attendais avec impatience et parce qu'il concentra toute ma désillusion à venir. [...] Nous avons remis au professeur de petites fiches informatives dans lesquelles nous avons notamment dû répondre à la question : « Si vous deviez emporter trois films sur une île déserte, lesquels choisiriez-vous ? » Je me souviens avoir trouvé la question extrêmement excitante à l'époque, bien plus agréable d'y répondre, pensais-je alors, que la sempiternelle « profession des parents » demandée durant tout le secondaire. Je compris plus tard que cette question allait engendrer encore davantage de violence symbolique que ces rappels à mes origines sociales et familiales auxquelles j'avais toujours essayé de me soustraire. De la position sociale de mes parents [...], même si elle ne me ravissait pas, je n'étais pas responsable. En revanche, j'étais responsable – en tout cas, je pensais l'être – de mes goûts cinématographiques. « J'ai lu vos fiches, nous avait alors lancé le professeur, et je me demande si vous avez sonné à la bonne porte... » Pêle-mêle, il s'était mis à citer les films que nous avons choisi d'emporter sur nos îles désertes imaginaires. *Forest Gump*, « le film le plus débile du monde » ; *Titanic*, *Matrix*, des « daubes hollywoodiennes » ; *Danse avec les loups*, un film « grotesque », etc. Chaque film cité récoltait son lot de critiques cinglantes. Puis, après avoir brûlé nos goûts sur le bûcher du vulgaire, du banal et de la bêtise, l'historien distingué

qui était pour moi un nouvel environnement social, je me suis mise à réformer l'intégralité de mes goûts et aspirations culturelles, à écouter du jazz, de la musique classique et des genres musicaux plus sophistiqués que la variété qui avait constitué le paysage sonore de mon enfance. Je me forçais à voir de l'art contemporain, malgré l'incompréhension ou l'ennui qu'il suscitait souvent chez moi, j'achetais *Le Monde* et n'en lisais d'abord que quelques pages dans la rubrique « Culture ». De même, je fréquentais, dès que j'en avais les moyens, des salles de spectacles.

Quelques années plus tard, j'étais inscrite dans un département de Lettres modernes où les enseignants cultivaient ce que Pierre Bourdieu nomme un « racisme de l'intelligence » particulièrement vif à l'endroit des enfants de la démocratisation universitaire emplissant les bancs des amphithéâtres. Exposée aux humiliations permanentes subies par les étudiants des classes populaires (stigmatisés parce qu'ils ne savent ni écrire, ni parler un français correct, encore moins être polyglottes, « parler au moins sept langues », une compétence que tout européen contemporain devrait avoir selon un professeur de littérature comparée) et le mépris non dissimulé pour la théorie du relativisme culturel qui « ferait bêtement croire qu'une partie de *flipper* vaut *La Recherche*⁹⁹ », selon les mots d'une spécialiste de l'œuvre de Proust et de la galanterie en littérature, ouvertement hostile aux travaux en sociologie de la culture et du genre, et dont je dois dire que je buvais les paroles. Si aujourd'hui, après sept années passées à lire des travaux en sciences sociales, ces pratiques stigmatisantes et ce mépris pour les savoirs scientifiques me frappent, je n'étais guère outillée théoriquement, à cette période de ma vie, pour faire face à la domination culturelle que j'avais profondément intériorisée et qui avait pour elle toute la force de l'institution universitaire et de ses verdicts : j'étais loin de pouvoir me défendre et, encore moins, d'imaginer vouloir « venger ma race », fonction sociale et politique qu'Annie Ernaux avait assigné à l'écriture lorsqu'elle avait vingt ans (Ernaux, 2016). Bien au contraire, je disqualifiais systématiquement les attitudes et les modes de vie populaires desquels je cherchais constamment à me distinguer. Ainsi ai-je construit un rapport légitimiste à la culture et au monde, adoptant souvent une attitude de surconformité à l'égard de la norme dominante, décidant, par exemple, presque du jour au lendemain, d'évincer le sport de ma vie (en pratique comme en termes d'intérêt pour les différentes compétitions de foot ou de tennis qu'auparavant je suivais assidûment). Comme Didier Éribon à propos de la pêche et du bricolage, il

du septième Art nous dressa la liste des films qu'il est méprisables de ne pas aimer lorsqu'on assiste à un cours d'histoire du cinéma à l'Université, et absolument impensable de ne jamais avoir visionnés. Je me souviens être resté là, tête baissée, dans ce tribunal du « bon goût », à ne connaître ni Jacques Tati ni Jean Renoir, réduite à demander à ma voisine de m'épeler *Citizen Kane*. Même si certains noms ne m'étaient pas inconnus – François Truffaut, Jean-Luc Godard... –, le plaisir d'entrer enfin dans la partie s'éteignit très rapidement car je n'avais vu aucun de leurs films. » (Desmitt, 2015, p. 169-170).

99 Dans les milieux lettrés, le roman en sept tomes de Marcel Proust, publié entre 1913 et 1927, *À la recherche du temps perdu*, est le plus souvent évoqué sous le titre *La Recherche*.

m'a fallu du temps pour déconstruire ce « cloisonnement » entre légitimité et illégitimité culturelle « pour réintégrer dans mon univers mental et existentiel » des dimensions – la pratique du football en l'occurrence – que j'en avais exclues (Éribon, 2010, p. 57-58).

C'est également pendant cette première période estudiantine que j'ai commencé à fréquenter régulièrement les musées d'art, sur mon lieu d'habitation ou lors des séjours que j'effectuais à Paris ou dans des capitales européennes. Même si je m'autorisais à entrer dans ces espaces dédiés aux œuvres d'art, je n'éprouvais pas encore le sentiment d'appartenir à ce monde : je discernais bien l'écart entre certains visiteurs, semblant se sentir chez eux dans ces galeries, et l'étrangère que j'étais encore. Mimant leurs postures et tentant de m'approprier leur décontraction, je ne manquais jamais d'éprouver un sentiment d'excitation lorsque je reconnaissais l'œuvre d'un grand maître. Était-ce le contact avec ces objets qui suscitait ces émotions ? N'était-ce pas plutôt « la joie sociale de correspondre à ce qu'il convient d'être, d'appartenir au monde privilégié de ceux qui peuvent se flatter de goûter les arts “raffinés“ » (Éribon, 2010, p. 108) ?

Ce n'est que cinq années après l'obtention, en 2007, d'une licence de Lettres modernes que je me suis inscrite en master de Sciences de l'éducation. Entre temps, j'avais accumulé les petits boulots dans la grande distribution, laissant craindre la possibilité d'un reclassement social, travaillé en tant qu'assistante d'éducation dans une école primaire (l'école nommée Montesquieu dans cette recherche) et réalisé une année de voyage initiatique à l'étranger. Bénéficiant d'une petite aide financière du Conseil régional et ayant décroché un job étudiant d'agent de surveillance dans un musée des Beaux-Arts (j'y reviens plus bas), j'ai débuté ma seconde scolarité dans l'enseignement supérieur à 28 ans, avec une envie d'apprendre particulièrement forte, en partie suscitée par la retraite itinérante que je venais d'effectuer à l'écart des zones urbaines et des mondes de l'art. Puis, de manière assez banale, l'affinité élective (Weber, 1991 [1905]) entre transfuge de classe et sciences sociales m'a conduite à débiter, deux années plus tard, un travail de thèse.

C'est en interrogeant mes « choix » théoriques et méthodologiques ainsi que mon rapport à mon objet de recherche que je me propose à présent de poursuivre ce travail d'auto socio-analyse.

b- La recherche, la chercheuse et ses « choix »

Si choisir peut apparaître comme l'« un des actes par lesquels se manifeste le plus clairement la liberté individuelle », il demeure aussi « un acte social », l'individu – le *chooser* – lui-même étant

une construction socio-historique (van Zanten, 2009, p. 1-4). Dès lors, les guillemets s'imposent pour parler des « choix », fussent-ils d'un objet de recherche, d'un cadre théorique, d'une méthode d'investigation, ceux-ci devant moins aux hasards ou au « libre-arbitre » qu'aux expériences socialisatrices au travers desquelles la chercheuse s'est construite de façon singulière, la disposant plus ou moins à apprécier certains auteurs, certaines théories ou à se familiariser avec certaines façons, plutôt que d'autres, de « faire œuvre de science » (Naudier & Simonet, 2011, p. 6). Interroger ces choix au regard des conditionnements sociaux dont je suis le produit constitue une part importante du travail réflexif que nécessite toute analyse sociologique et, en particulier, la réalisation d'enquêtes ethnographiques.

Mes « qualités » de transfuge et d'amoureuse de l'art m'ont conduite à consacrer mes premiers travaux de recherche en Sciences de l'éducation (travail d'étude et de recherche en Master 1 et mémoire de recherche en Master 2) à des objets en lien étroit avec l'École et la culture : l'éducation artistique à l'école primaire en M1 puis les modes de construction de rapports différenciés à la culture consacrée durant l'enfance en M2. Au départ, animée comme beaucoup d'étudiants par l'espoir de contribuer rapidement à l'amélioration des conditions sociales et à la réduction des inégalités de réussites scolaire et sociale, j'avais décidé de m'intéresser à la « démocratisation culturelle » pour interroger l'échec de ces politiques qui ne me semblaient pas parvenir, malgré un volontarisme de façade, à ouvrir l'accès de « la Culture » au plus grand nombre et, en particulier, à ceux qui, comme plusieurs membres de ma famille, s'en trouvaient exclus. Plusieurs lectures décisives (certaines étant au programme des cours d'Ugo Palheta sur les inégalités scolaires et les politiques éducatives), comptant parmi mes premières expériences de lecture sociologique, notamment *La Distinction*, de Pierre Bourdieu, *Le Savant et le Populaire*, de Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, *Retour à Reims*, de Didier Éribon, *Dans les plis singuliers du social*, de Bernard Lahire et l'article « Une classe de ZEP à l'opéra de Paris » de Stanislas Morel, ont contribué à transformer ma posture de recherche durant l'année de M1, m'amenant progressivement à rompre avec un certain nombre de croyances vis-à-vis de l'art et des hiérarchies culturelles. Davantage armée théoriquement pour être en mesure d'interroger mon rapport légitimiste à la culture et cette forme de dévotion à l'art qui continuait de me marquer, j'ai pu amorcer, dès l'année de M2, une réflexion sur les fonctions sociales de l'art ainsi que les ressorts culturels de la domination symbolique et de la reproduction sociale des inégalités. C'est dans cette perspective de recherche que je me suis engagé dans cette thèse.

Le choix des musées d'art comme principal terrain de cette étude procède à la fois d'une

stratégie de financement et d'un intérêt personnel tout autant que scientifique. Le travail de gardienne dans un musée d'art de Lille, effectué durant ma première année de master en 2012-2013, a contribué à la désacralisation d'une institution qui m'était toujours apparue comme un temple sacré, en me permettant d'accéder aux coulisses, de me familiariser avec les œuvres auxquelles je ne prêtais plus attention au bout de quelques semaines, de consacrer mon temps de surveillance à la lecture d'articles et d'ouvrages sociologiques plutôt qu'à l'admiration des toiles de maîtres qui saturaient mon environnement de travail. Outre cet effet de désacralisation, la fréquentation régulière d'un musée dans un cadre professionnel a sans doute également permis d'amorcer une réflexion sur le comportement des publics des musées que j'avais, alors, tout loisir d'observer avec un regard neuf, aiguë par mes lectures en sciences sociales. Puis, à la fin de l'année 2013, ayant décidé de poursuivre mes recherches en thèse à la condition d'obtenir un financement, je répondais avec succès à l'appel de la région Haut-de-France qui souhaitait financer des contrats doctoraux pour des recherches se saisissant de thématiques ciblées, l'une d'entre elles portant justement sur « les musées ».

Un dernier choix, celui de ma méthode d'investigation (que je présenterai plus bas), mérite d'être interrogé sous l'angle de mes socialisations scolaire et extrascolaire. L'emploi d'une technique d'enquête est généralement justifiée par la question posée, le recours à des méthodologies quantitatives ou qualitatives, à des entretiens semi-directifs ou à l'observation participante, permettant de porter des regards différents sur un même objet. Cependant, les dispositions, les compétences et les préférences du chercheur influencent aussi inévitablement les choix méthodologiques. Dans « *Falling into Marxism ; Choosing to Stay* », un article dans lequel le sociologue américain Erik Olin Wright revient de manière réflexive sur sa carrière et ses choix académiques, notamment celui de contribuer au marxisme, ce dernier met au jour différentes raisons qui l'ont conduit à opter pour la recherche quantitative. D'une part, il avoue aimer les chiffres et estime être doué pour cela¹⁰⁰. Ensuite, d'un point de vue stratégique, il juge que la méthode quantitative était susceptible, dans le contexte des années 1970, de favoriser la crédibilité d'une approche marxiste pouvant faire la différence dans le champ scientifique états-unien¹⁰¹. Enfin, sur le plan des relations humaines, il suppose que ce choix a aussi été déterminé par l'amitié qu'il a liée avec Luca Perrone, un intellectuel intéressé par la recherche quantitative¹⁰², à l'université de Berkeley.

100« *I also just like playing with numbers and was pretty good at it* » (Olin Wright, 2005, p. 339).

101« *I felt that [...] establishing the credibility of marxism using quantitative methodology had the greatest chance of making a difference in the intellectual space Marxists could occupy within the academy* » (Ibid.).

102« *[Perrone is] a sophisticated european intellectual at ease with the various theoretical currents of left-wing thought, but also enthusiastic about quantitative research* » (Ibid.).

De mon côté, je ne peux cacher que, inversement à la chronologie des étapes de la recherche telle qu'enseignée dans les manuels, le choix de la méthode qualitative – et plus précisément de l'ethnographie – a précédé et conditionné la construction de mon objet de recherche. En effet, je n'ai jamais appris, ni tenté d'apprendre à faire de la recherche autrement que de manière qualitative pour plusieurs raisons qui sont liées. D'abord, lors de mon cursus de formation en Sciences de l'éducation à l'Université de Lille, je n'ai pas choisi de suivre le moindre cours sur les méthodes quantitatives. Ayant profondément intériorisé le cloisonnement disciplinaire entre le « scientifique » et le « littéraire » structurant les cultures scolaire et universitaire (Lahire, 1998b) et ayant appris, depuis l'enfance, à me situer du côté du second pôle, j'ai travaillé au développement d'un système de dispositions à l'écriture, à l'analyse de textes et aux lectures « didactique » (lire pour apprendre) et « esthète » (lire pour lire) (Mauger & Poliak, 1998, p.3), au détriment des opérations de comptage et des raisonnements mathématiques, domaines pour lesquels, je n'ai ni le goût ni l'agilité. Outre ces dispositions scolairement acquises, utiles au travail d'analyse et d'écriture ethnographique, l'hétérogénéité de mes socialisations secondaires, notamment professionnelles, combinée à ma trajectoire de mobilité sociale, m'ayant conduite à côtoyer des groupes sociaux fortement contrastés (étudiants, hôtesses de caisse, ouvriers, agriculteurs, enseignants, médecins et sages-femmes, etc.), a favorisé l'acquisition d'un système de dispositions d'aisance relationnelle indispensable à l'ethnologue, personnellement et fortement impliqué dans l'enquête (Beaud & Weber, 2010, p. 13). Ainsi, les premières expériences d'entretiens ou d'observations ethnographiques – notamment à l'occasion de mes premières enquêtes en 2013 et 2014 – ne constituant en aucun cas des épreuves douloureuses mais, au contraire, révélant une affinité élective pour le travail de terrain, c'est « naturellement » cette méthode que j'ai mise en œuvre pour mener cette recherche doctorale.

c- L'auto socio-analyse comme matériau de recherche

Se révélant un instrument précieux pour interroger les choix théoriques et méthodologiques, le retour socio-analytique constitue également un matériau de recherche utile à l'élaboration d'hypothèses scientifiques et à l'adoption d'une posture réflexive tout au long de l'enquête. Ma propre « carrière » d'amoureuse de l'art a en effet constitué l'une des principales dimensions de ma trajectoire sociale ayant nourri ma réflexion sur les modes de production des formes de connaissance, de reconnaissance, ou de besoin artistique et culturel dès l'enfance. Envisagée dans

une perspective interactionniste¹⁰³, la notion de carrière peut constituer un instrument efficace d'objectivation¹⁰⁴, permettant ici de mettre au jour l'oscillation – entre logiques de conversion et de rupture – des trois formes d'amour de l'art (adhésion à l'arbitraire culturel, besoin culturel et compétence artistique).

En laissant de côté les micro-étapes que seul un point de vue extérieur, et en contexte, pourrait venir éclairer, je vais ici me pencher sur les quatre grandes séquences qui composent cette carrière. Celle-ci débute dans le cadre de ma socialisation scolaire. Comme la plupart des élèves, d'autant plus ceux qui entretiennent un rapport positif ou de bonne volonté à institution et aux savoirs scolaires, les premières visites effectuées avec l'école dans des musées d'art ont contribué à l'incorporation de l'arbitraire culturel et des catégories de hiérarchisation des arts (un axe d'étude développé au chapitre 6), le contexte scolaire de visite favorisant un usage didactique de la pratique muséale et des œuvres d'art alors appréhendées à la fois comme des objets d'apprentissage et d'admiration.

Une seconde séquence revoie à la période durant laquelle je me suis orientée vers des filières d'études littéraires et artistiques, d'abord au lycée puis au cours de ma première scolarité dans l'enseignement supérieur. Ayant développé un *ethos* scolaire (puis étudiantin) tourné vers le pôle littéraire et désirant farouchement m'extraire d'une condition sociale dominée, je percevais les pratiques artistiques et littéraires comme une voie de salut. Apprenant peu à peu à faire un usage esthète, donc formel, des objets artistiques (le cinéma pour le cinéma, la lecture pour la lecture, l'art pour l'art) dans le cadre scolaire puis universitaire, je mettais, dans le même temps, à distance les goûts et les catégories de perception populaires (réalisme, lien avec l'expérience quotidienne, identification à des personnages, etc.). Dès lors, j'ai développé le besoin impérieux de fréquentation et de consommation culturelle légitime (littérature classique, cinéma, théâtre, musée d'art, etc.), entretenant un rapport de dévotion aux objets et aux pratiques artistiques que je considérais alors, non seulement comme un horizon professionnel mais, plus généralement, comme un absolu.

Une troisième séquence s'est amorcée durant mon année de voyage à l'étranger, où je me

103La notion de carrière a été développée par la sociologie interactionniste américaine et notamment popularisée à travers les travaux d'Howard Becker sur les enseignants (Becker, 1952) puis sur les fumeurs de marijuana (Becker, 1985 [1963]).

104Dans un article dans lequel elle défend un usage interactionniste de cette notion, se distinguant notamment du concept de « trajectoire », Muriel Darmon montre comment le fait d'envisager l'anorexie comme « carrière de conversion d'habitus » (Darmon, 2008a, p. 152) a constitué une double rupture avec le discours savant et médical sur la maladie ainsi qu'avec les représentations et les catégories des anorexiques.

suis volontairement retirée dans des zones rurales, à l'écart des pôles culturels urbains, puis s'est poursuivie lors de ma seconde scolarité estudiantine. L'entrée dans les sciences sociales et les lectures précédemment citées furent les déclencheurs d'une rupture radicale avec mon rapport évoqué plus haut de dévotion à l'art. Prenant peu à peu conscience, notamment à l'occasion d'une première lecture du livre *Le Savant et le populaire* (Grignon & Passeron, 1989), de mon légitimisme culturel ainsi que du rapport misérabiliste que j'entretenais à la culture populaire, j'ai progressivement refoulé mon besoin d'art, de la même manière que j'avais, quelques années plus tôt, évincé le sport de ma vie. À la nécessité morale de cette rupture avec l'amour dévot de l'art s'est greffée une nécessité épistémologique de distanciation avec ce qui constituait mon objet de recherche. Cette double rupture a produit une forme d'ascèse culturelle : durant mon travail de terrain, qui s'est essentiellement déroulé entre décembre 2014 et juin 2016, je n'ai fréquenté aucune exposition d'art pour mon plaisir personnel. En outre, je ne m'informais sur la programmation culturelle nationale et locale qu'en vue de procéder à une veille médiatique pour les besoins de mon étude, une attitude qui tranchait radicalement avec le désir de connaître l'agenda culturel m'ayant toujours caractérisé jusqu'alors. Durant cette période où je percevais le personnel des musées ainsi que les agents des mondes de l'art comme des croyants, me situant, par rapport à eux, dans la position de celle qui, suivant l'allégorie platonicienne de la caverne, peut voir la lumière du jour, il fut difficile de ne pas verser dans l'écueil de « l'incroyance militante » qui, selon Pierre Bourdieu, consiste en une « inversion de la croyance » (Bourdieu, 1987, p. 109)¹⁰⁵. Cette posture a sans doute eu pour effet une moindre prise en compte, notamment durant le temps de l'enquête de terrain, des espaces de résistance à la *doxa* culturelle du côté du personnel de médiation¹⁰⁶. Parallèlement à cela, je réhabilitais dans ma vie des loisirs populaires, comme pratiquer le football en club amateur et aller voir les matchs de l'équipe locale au stade, m'accordant alors avec l'historien des classes populaires Gérard Noiriel sur la possibilité de percevoir le foot comme un art, fait de « beaux gestes » et de « belles actions » (Noiriel, 2016, p. 16)¹⁰⁷.

105« En s'enfermant dans l'alternative du partial et de l'impartial, de l'intérieur intéressé et de l'extérieur neutre et objectif, du regard complaisant, voire complice, et de la vision réductrice, on ignore que l'incroyance militante peut n'être qu'une inversion de la croyance, et surtout, qu'il y a place pour une objectivation participante, qui présuppose une objectivation de la participation, et de tout ce qu'elle implique, c'est-à-dire une maîtrise consciente des intérêts liés à l'appartenance et à la non-appartenance » (*Ibid.*).

106Ces dimensions me sont apparues de manière plus nette plus tard, en retravaillant mes entretiens et en relisant mes journaux de terrain durant la phase de rédaction de cette thèse.

107Je précise ici la citation complète sur laquelle je reviendrai *infra* : « Le football étant devenu le sport ouvrier par excellence, cette identification au genre masculin a également alimenté un fort sentiment d'appartenance aux classes populaires. Pour compléter ce qu'écrit Stéphane Beaud sur l'illégitimité de ce sport dans le monde intellectuel, voici une anecdote tirée de ma propre expérience. Au début de ma carrière de professeur, j'ai eu des discussions très animées avec un collègue, fils d'ingénieur, marxiste, adepte du tennis mais très critique à l'égard du football, qu'il définissait d'une formule lapidaire : “Vingt-deux abrutis qui courent après un ballon et des millions de demeures qui picolent des bières dans leur salon en vociférant contre l'arbitre“. Déplorant que le prolétariat passe son temps devant la télé au lieu d'aller au musée ou au théâtre, il estimait que le football était devenu le nouvel “opium“ du

Suite à cette période qu'on pourrait qualifier de « désamour de l'art », caractérisée par la marginalisation des loisirs culturels, alors que je poursuivais mon travail de thèse et mes réflexions socio-analytiques, j'ai peu à peu construit un rapport encore différent à l'art. À la fois moins passionné que celui de l'étudiante snob en Lettres modernes et moins nihiliste que celui de la transfuge faisant un usage excessif, ou maladroit, de ses premières lectures en sociologie de la domination culturelle, ce nouveau rapport à l'art et à la culture légitime pourrait être qualifié de « rapport critique ». Une nouvelle lecture de l'ouvrage de Claude Grignon et Jean-Claude Passeron (1989) m'a, en outre, permis d'appréhender de manière plus nette le double écueil du légitimisme-misérabilisme et du relativisme-populisme qui guette particulièrement les individus, comme les transfuges de classe, tiraillés entre la nécessité sociale de conversion culturelle et le devoir morale de rendre justice à son groupe social d'origine. Pour reprendre l'exemple du football, on pourrait avancer l'hypothèse que c'est cette tension qui amène paradoxalement Gérard Noiriel, transfuge issu de la petite paysannerie vosgienne mais entré ensuite dans l'élite intellectuelle (Noiriel, 2014, p. 239-279), à faire preuve de légitimisme et d'ethnocentrisme dans sa tentative de défense d'un goût populaire lorsqu'il attribue aux amateurs de foot des classes populaires les catégories de perception esthétique (envisager ce sport comme un art) au travers desquelles les dominants fondent leur amour pour ce sport, leur permettant ainsi de légitimer cette passion inavouable.

Ainsi, je ne peux être d'accord avec l'historien lorsqu'il affirme que : « ce qui distingue l'amateur d'art abstrait et l'amateur de foot, c'est que le second est souvent incapable de justifier sa passion à l'aide d'un langage aussi sophistiqué que le premier ». Ce qui distingue l'amateur de foot de l'amateur d'art, c'est que le second jouit d'un « droit de cuissage symbolique », « l'asymétrie des échanges symbolique, écrit Jean-Claude Passeron, ne se [voyant] jamais autant que dans le privilège de symétrie dont disposent les dominants, qui peuvent à la fois puiser dans l'indignité culturelle des pratiques dominées le sentiment de leur propre dignité et dignifier en daignant les emprunter les pratiques indignes, redoublant ainsi, par l'exercice de ce pouvoir de réhabilitation, la certitude de leur légitimité » (Grignon & Passeron, 2015, p. 61 [1989]). De son côté, l'amateur de foot ne peut

peuple. Le fait qu'il n'ait pas baigné dès son enfance dans le monde du football l'empêchait de comprendre ce sport, au même titre qu'un enfant d'ouvrier n'ayant jamais fréquenté les musées avec ses parents ne peut pas apprécier spontanément l'art moderne. Ce qui n'empêche pas, bien évidemment, qu'on puisse modifier par la suite, grâce à l'éducation, ses goûts et ses centres d'intérêt. Comme tous les arts, le football suppose une technique élaborée, les matchs sont comme des œuvres à chaque fois renouvelées grâce au talent des joueurs. Spontanément, les amateurs de football, même ceux qui disent ne rien connaître à l'art, utilisent un vocabulaire esthétique pour évoquer un « beau geste », « une belle action » et ceux qui les écoutent comprennent immédiatement ce qu'ils veulent dire. Ce qui distingue l'amateur d'art abstrait et l'amateur de foot, c'est que le second est souvent incapable de justifier sa passion à l'aide d'un langage aussi sophistiqué que le premier » (*Ibid.*).

légitimer sa passion que si celle-ci s'inscrit dans le rapport dominant au monde. Dès lors, le seul rapport au football socialement validé par la norme dominante ne peut être qu'un rapport esthète : apprécier le « beau jeu » et non simplement « le jeu », la « belle action » davantage que « l'action ».

L'usage de la socio-analyse a donc contribué à l'adoption d'une attitude réflexive sur ma pratique ethnographique mais elles ont aussi impulsé un questionnement – que l'on retrouvera tout au long de cette thèse – sur les catégories légitimiste ou relativiste de perception et d'appréciation des arts que l'on retrouve *chez les acteurs eux-mêmes* dans les différents espaces de l'enquête, ainsi qu'une réflexion théorique sur les usages sociaux de l'art.

Pour conclure cette partie consacrée à la construction d'une posture réflexive vis-à-vis de l'objet de recherche, nous tenons à rappeler la position du sociologue Howard Becker qui, notamment dans le cadre de ses travaux sur les musiciens de jazz à Chicago, une recherche participante menée en immersion longue (Becker & Faulkner, 2011), a posé fortement la question de son implication dans la recherche¹⁰⁸. Selon ce dernier, « la question n'est pas de savoir si on se place d'un côté ou d'un autre puisque nous le faisons inévitablement, mais plutôt de quel côté on se place » – « *whose side are we on ?* » – (Becker, 1967, p. 240). Ainsi la scientificité d'une recherche tiendrait-elle dans les sciences sociales, au moins pour partie, au dévoilement des formes d'implication davantage qu'à de vains efforts de désengagement. Mais si le chercheur *fait l'enquête*, au sens où il la fabrique d'une manière qui lui est propre, il est tout aussi pertinent d'inverser cette formule afin d'envisager que l'enquête, elle aussi, puisse *faire le chercheur*, l'affectant et le transformant à des degrés variables et de manière plus ou moins profonde, selon les cas. Ainsi, si j'ai montré par le travail socio-analytique comment mes différentes « qualités », issues d'une socialisation heurtée, ont façonné cette recherche, j'ai également tenu à souligner le pouvoir transformateur de l'enquête – et plus profondément de la socialisation au métier de chercheuse en sciences sociale – sur mes rapports à l'art, à mes origines et aux mécanismes de domination de classe.

Suite à ces considérations, c'est sur le travail de terrain et le périmètre de l'enquête que nous allons à présent nous pencher.

108La réflexion sur l'implication ethnographique est centrale dans le travail des sociologues de la deuxième École de Chicago (notamment Goffman, Becker et Hughes), comme le rappelle Jean-Michel Chapoulie, dans sa préface à l'édition française d'*Outsider* (Becker, 1985, p. 18-21), Everett Hughes définissant le rapport à l'objet vers lequel doit tendre le sociologue comme « l'équilibre subtil entre détachement et implication » (*Ibid.*, p. 20).

2- L'espace de l'enquête

Notre thèse ayant l'objectif d'appréhender les différents processus sociaux visant la transmission de l'amour de l'art aux enfants de manière large, en focalisant notre attention sur les institutions scolaires et muséales, nous allons maintenant présenter le contexte, le périmètre et les limites de cette enquête ethnographique avant de réfléchir, plus bas (3), aux enjeux épistémologiques de sa mise en œuvre concrète ainsi qu'aux choix effectués pour rendre compte de nos résultats. Précisons, avant cela, que nous nous livrerons ici à des considérations d'ordre général, la variété des matériaux, des terrains et des groupes sociaux de l'enquête nous ayant conduit à une série de précisions méthodologiques spécifiques au début de la plupart des chapitres.

a- Contexte et périmètre du cas

Selon Florence Weber et Stéphane Beaud (2012, p. 241-243), l'une des théories les mieux adaptées à l'analyse ethnographique est celle des chaînes d'interdépendance développée par Norbert Elias dans *Qu'est-ce que la sociologie ?* (Elias, 2003 [1970]). Dans ce modèle interactionniste, les individus sont produits par leurs expériences au contact d'autres individus à travers des logiques de différenciation symétrique ou complémentaire¹⁰⁹. F. Weber et S. Beaud considèrent ce cadre théorique opératoire pour penser concrètement les processus de socialisation en observant « un segment de ces chaînes d'interdépendance », l'un des enjeux épistémologiques étant alors de « détermin[er] le périmètre du “cas“ » étudié (*Ibid.*, p. 243). Envisageant les modes de production de l'amour de l'art – où plus largement la socialisation artistique – comme un segment, c'est donc à préciser où commence l'enquête et où elle se termine, ainsi son contexte socio-politique, que nous nous attacherons dans les prochaines lignes.

Mon enquête ethnographique s'est principalement déroulée, entre juin 2014 et juin 2017¹¹⁰, dans une métropole urbaine de plus d'un million d'habitants, nommée métropole de Camboise¹¹¹, particulièrement intéressante à étudier en raison de sa forte ségrégation socio-spatiale¹¹², de la

109C'est ce que l'anthropologue Gregory Bateson, dont s'est inspiré Elias, nomme « schismogenèse symétrique » et schismogenèse complémentaire ».

110Le déroulé de l'enquête est présenté en annexe n°1.

111J'ai procédé à l'anonymisation de tous les noms (lieu, personne, institution, œuvre d'art). J'expliquerai plus bas les raisons et la mise en œuvre de ce principe.

112La métropole s'est construite autour de Camboise, ancienne ville ouvrière et industrielle ayant subi les conséquences économiques (récession entraînant fermetures et délocalisations massives dans les secteurs industriels) des crises économiques de la fin du 20^{ème} siècle avec la perte de 57% des emplois manufacturiers entre 1982 et 2007 (selon une étude locale). Elle comprend d'autres villes plus paupérisées, comme Tarbonne, que je présenterai au chapitre 2 (II) et sur le territoire de laquelle est implanté l'un des trois musées enquêtés. Cet espace urbain présente trois grandes

présence d'équipements culturels nombreux et variés¹¹³, et du volontarisme politique en matière de « démocratisation culturelle » sur un plan municipal et métropolitain¹¹⁴. Un second secteur géographique, distant d'une trentaine de kilomètres du premier tout en faisant partie de la même collectivité territoriale régionale, intègre également mon étude en raison de l'ouverture récente d'un grand musée d'art sur ce territoire populaire¹¹⁵. Par ailleurs, sur le plan du contexte social et politique, l'enquête a débuté deux ans et demi après l'élection du candidat du Parti socialiste, François Hollande, en mai 2012, et six mois après les élections municipales de 2014 qui ont vu plusieurs villes de la métropole de Camboise historiquement ancrées à gauche, dont Tarbonne, basculer à droite. Outre la mise en place de la réforme dite des « rythmes scolaires » en 2013, puis son aménagement quatre ans plus tard, avec la possibilité d'un retour à la semaine de quatre jours sur tout le territoire¹¹⁶, mon travail de terrain s'est également déroulé pendant une période au cours de laquelle la France a été frappée par une série d'attentats terroristes¹¹⁷, certains visant des lieux et des personnes impliquées (professionnellement ou par leurs loisirs) dans différents domaines du secteur culturel.

En veillant à la prise en compte, tout au long de cette recherche, des effets de ce contexte social, politique et géographique, j'ai cherché à mettre au jour les dynamiques sociales en jeu à travers les dispositifs et politiques publiques, mais aussi les discours et les pratiques, visant la diffusion et la transmission de l'amour de l'art. Pour cela, je me suis attachée à varier les lieux et les types d'observation ainsi que les catégories d'agents observés et interviewés. Sur le terrain muséal, j'ai principalement mené des observations dans trois établissements¹¹⁸ attirant plus de 200 000 visiteurs/an¹¹⁹ et possédant des fonds artistiques différents. Le Baldaquin, un musée d'art moderne et

spécificités devant être rapportées dans le cadre de notre enquête : 1- l'agrégation d'espaces socialement très contrastés (périurbanisation des classes supérieures, gentrification de certains secteurs des centres-villes, vastes et nombreux espaces inscrits en géographie prioritaire de la politique de la ville) ; 2- le poids important de l'enseignement privé dans la région (représentant 27% de l'offre scolaire contre 22% en moyenne en France) et, plus particulièrement dans les villes de Camboise et Tarbonne (entre 40% et 45%) (rentrée 2013, chiffres MENESR) ; 3- un taux de chômage particulièrement élevé parmi les catégories ouvrières (23,8% contre 17,3% dans les aires urbaines de plus de 250 000 hab.) (INSEE, Recensement général de la population, 2012).

113 Outre les musées et lieux d'exposition d'art que je présenterai plus bas, la métropole dispose d'équipements variés (plusieurs salles de spectacles et théâtres dont deux scènes nationales, un opéra, sept cinémas et trois complexes cinématographiques, de nombreuses médiathèques, des salles de concerts, etc.) et programme également plusieurs festivals culturels, notamment l'Utopi'art festival, un événement biannuel d'art moderne et contemporain.

114 Nous étudierons ce phénomène de manière plus précise au chapitre 2.

115 Ce terrain fera l'objet d'une monographie au chapitre 2 (I).

116 Nous aurons l'occasion de revenir sur cette réforme dans les prochains chapitres.

117 Ma première observation dans un musée, à l'occasion d'activités extrascolaires hebdomadaires, a eu lieu au Baldaquin le jour des attentats contre les membres du journal satirique *Charlie Hebdo*, le 7 janvier 2015. Ainsi j'ai pris connaissance de cet événement en début d'après-midi, durant l'atelier, par l'intermédiaire d'un médiateur se tenant informé en temps réel par les réseaux sociaux.

118 Nous présentons de manière très brève ces trois musées qui seront étudiés en profondeur au chapitre 2.

119 Enquêter dans des grands musées permettait d'accéder facilement à une programmation variée à destination des enfants ainsi que d'observer des services éducatifs dotés d'effectifs importants. Néanmoins, l'observation de plus

contemporain situé dans une ville moyenne de l'agglomération camboisienne a constitué mon principal terrain d'observation¹²⁰. L'Alto, l'antenne régionale d'un musée parisien d'art classique et antique, situé à une trentaine de kilomètres de Camboise¹²¹ et La Tour, un musée municipal de Tarbonne possédant un fonds Beaux-arts¹²², ont fait l'objet d'observations moins nombreuses et programmées sur un laps de temps plus court. Dans ces musées, j'ai particulièrement observé les modes de prise en charge d'enfants âgés de moins d'un an jusqu'à 13 ans¹²³ dans des contextes scolaires et extrascolaires. Les visites guidées que j'ai suivies se sont déroulées dans les collections permanentes des musées ainsi que dans deux expositions temporaires, l'une portant sur l'Égypte (programmée en 2014-2015 à l'Alto) et l'autre sur un peintre portraitiste et sculpteur de la période moderne j'appelle Harry Stamper (programmée entre février et juin 2016 au Baldaquin).

Sur le terrain scolaire, je me suis principalement intéressée à l'école Montesquieu, un établissement d'enseignement élémentaire situé dans une commune populaire où j'ai travaillé pendant un an et demi en tant qu'assistante d'éducation (septembre 2010 – avril 2011) et où la programmation des observations de sorties scolaires (à l'exposition Harry Stamper au Baldaquin et à l'exposition NeXT à l'Usine, un centre d'art contemporain de Camboise) et des entretiens avec les élèves de deux classes (CM1 et CM2) a été facilitée par mes liens amicaux avec plusieurs enseignants. Je me suis penchée par ailleurs sur l'élaboration et la mise en œuvre du Parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève (PEAC), qui seront étudiées au chapitre 4, en menant une série d'entretiens avec une enseignante, trois directrices et un directeur d'écoles situées dans l'aire urbaine de Camboise, ainsi qu'un Inspecteur général de l'Éducation nationale.

Outre donc une variété d'observations (visites et activités artistiques dans les trois musées, dans des contextes scolaires et extrascolaires, visites guidées et conférences destinées aux enseignants, réunions de travail dans deux services éducatifs), consignées dans des journaux de terrain et, généralement retranscrits au format numérique le soir¹²⁴, ces terrains scolaire et muséal, qui constituent des milieux d'interconnaissance (Beaud & Weber, 2010, p. 12), ont également donné

petits musées, notamment situés dans des espaces ruraux ou péri-urbains, aurait pu permettre une mise en perspective de nos résultats dans un contexte socio-politique différent.

120 Nous y avons effectué 114 heures d'observation dans des contextes différents (que nous décrirons *infra*), dont 22 séances de visites ou activités scolaires et périscolaires, pendant près de deux années, entre janvier 2015 et octobre 2016.

121 29 heures d'observation (11 séances de visites ou activités scolaires et extrascolaires) en février et mars 2015.

122 26 heures d'observation (9 séances de visites ou activités scolaires et extrascolaires) entre janvier et avril 2016.

123 Je me suis centrée sur la classe d'âge précédant l'adolescence (seuls quatre enfants de l'enquête ont 11 ans ou plus) afin de prendre principalement compte des élèves scolarisés à l'école primaire. Par ailleurs des dispositifs de visites familiales destinées aux bébés (moins de 2 ans) ont été étudiés au chapitre 8 (IV).

124 Ces notes sont consignées dans des documents numériques d'une centaine de pages, pour le Baldaquin, d'une cinquantaine de pages chacun pour l'Alto et La Tour, et de trente-cinq pages pour l'école Montesquieu.

lieu à la réalisation de 45 entretiens ethnographiques avec 49 adultes (11 membres du personnel de médiation des musées, 9 membres du personnel d'encadrement et de direction, 12 membres du personnel de l'Éducation nationale, 12 parents d'enfants inscrits à des activités extrascolaires, trois élèves municipales, un commissaire d'exposition et une directrice de centre de loisirs) et 20 entretiens collectifs avec 67 enfants – les élèves de deux classes de l'école Montesquieu et 16 enfants participant aux activités extrascolaires hebdomadaires du Baldaquin et de La Tour¹²⁵.

À ces entretiens et observations directes, il faut ajouter ce qu'on pourrait nommer une enquête « à distance », via l'aide complémentaire d'Internet (Beaud et Weber, 2010, p. 109), en mettant en œuvre une « démarche de glaneur » que préconisent notamment L. Boltanski et A. Esquerre (2017, p. 16), permettant au chercheur une grande souplesse dans ses choix d'orientation et de réorientation de l'enquête, une posture envisageable dans le cadre d'une étude non contrainte par une commande ou un projet de financement imposant un périmètre spécifique. Cette démarche éclectique m'a ainsi conduite à recueillir et analyser une variété de matériaux : rapports interministériels, textes de lois, interviews, articles de presse, pages Internet et réseaux sociaux (comptes Facebook et Twitter) des musées ou de deux associations (*cf. infra*), émissions radiophoniques, recueil de divers documents produits par les musées de l'enquête (flyers, brochures, affiches, feuillets de jeux, bande-dessinée, lettres ou bulletins d'information envoyés via des listes de diffusion à la communauté éducative, dossiers pédagogiques), mais également des documents de communication des équipements culturels et des communes de la métropole de Camboise. Cette élasticité du périmètre de l'enquête m'a donné l'occasion de mener une recherche sur deux groupes militants : l'un, dans le cadre de l'association « Pour l'éducation par l'art », défendant la cause de l'art pour l'enfance, impliqué dans la conception de la politique PEAC (chapitre 4, II) ; l'autre, regroupé au sein de l'association « Môm'art », visant à adapter les musées aux spécificités des enfants (chapitre 8, V).

Ainsi borné, mon terrain a favorisé la production de matériaux permettant l'appréhension de quatre types de phénomènes sociaux :

- premièrement, des *prescriptions* visant la transmission des trois registres de l'amour de l'art (arbitraire et besoin culturel, disposition esthétique) pouvant être saisies de manière variable aux niveaux national, supranational et ministériel (Culture et Éducation nationale), au niveau des

¹²⁵Le tableau des enquêtés interviewés est présenté en annexe n°2 tandis que celui présentant les autres enquêtés observés est en annexe n°3.

musées d'art et des écoles enquêtées et, dans une moindre mesure, sur un pan territorial (politiques de la ville et régionale).

- deuxièmement, des *pratiques* de socialisation artistiques visant l'incorporation de normes culturelles en matière d'art et de musée à partir de trois catégories d'agents (personnel de médiation, personnel enseignant et parents).

- troisièmement, des *rapports* à l'art, aux musées et à la culture légitime ainsi que des *représentations* concernant différentes catégories des mondes de l'art objectivées à partir des discours des enfants et des adultes enquêtés ainsi que dans les discours institutionnels.

- quatrièmement, des *logiques de réception* des œuvres d'art et *d'appropriation* des pratiques muséales appréhendées à partir des discours des enfants et dans le cadre d'observation *in situ* dans des lieux d'exposition de l'art.

b- Limites de l'enquête

En se centrant sur deux institutions en particulier (musée d'art et École primaire), travaillant à la production et à la diffusion de normes culturelles en matière d'art, de musée et de culture légitime, ainsi qu'à la socialisation des enfants à celles-ci, mon enquête laisse dans l'ombre plusieurs dimensions de la sociogenèse du système de disposition vis-à-vis de l'art. Il convient donc d'identifier ces dimensions tout en justifiant mes choix de les avoir laissées de côté.

Tout d'abord, parmi les principales instances prescriptrices pouvant travailler à la diffusion de normes culturelles – notamment sur l'art et les musées – en direction des enfants, je n'ai pas pu inclure dans mon champ d'investigation les différents types de supports médiatiques, de plus ou moins large diffusion, comme les films d'animation ou les dessins-animés¹²⁶, les livres et albums jeunesse¹²⁷, les émissions télévisées¹²⁸ ou les biens culturels de divertissement comme les jeux de

126 Les exemples seraient nombreux mais nous n'en citerons qu'un : le film d'animation *Une vie de chat* d'Alain Gagnol et Jean-Loup Felicioli, qui figure dans la liste des films diffusés dans le cadre du programme « École et cinéma » (sur lequel nous aurons l'occasion de revenir au chapitre 3) et qui met notamment en scène des cambrioleurs convoitant une statue géante désignée le « Colosse de Nairobi ». À travers le travail de surveillance de l'artefact accompli par Jeanne, une commissaire de police responsable de parer à toute menace de vol, les enfants peuvent intérioriser l'idée de hiérarchies entre les différentes catégories d'objet, certains nécessitant une attention et un soin particuliers et méritant d'être conservés dans des musées.

127 Là encore, de nombreux livres ont pour objet principal, ou pour contexte de la narration, le musée d'art. Citons par exemple *Ernest et Célestine au musée*, de Gabrielle Vincent, un album destiné aux 3-5 ans mettant en scène un gros ours et une petite souris dans un musée des Beaux-arts, ou *Le musée des ours*, d'Isabelle Gil, un ouvrage cartonné visant une tranche d'âge inférieure (les moins de 2 ans) où il est question d'ours en chocolat entreposés dans un musée où on « n'a le droit ni d'y toucher ni de jouer avec » selon l'éditeur (Loulou & Cie).

128 Par exemple, le magazine de vulgarisation scientifique *C'est pas sorcier*, diffusé entre 1993 et 2014 sur la télévision publique, désormais accessible gratuitement sur les plates-formes de diffusion du réseau Internet, possédant une large audience, a notamment produit des émissions sur les thèmes de « la restauration des œuvres d'art » ou encore

société¹²⁹ et les jeux vidéos¹³⁰. Bien que le recueil et l'analyse qualitative et/ou quantitative de ce type de matériau puissent assurément éclairer les manières dont les différents médias cités travaillent à la construction des catégories « art », « musée » ou encore « artiste », nous n'avons pu intégrer ce vaste programme de recherche à mon étude.

Par ailleurs, parmi les principales instances de socialisation de l'enfance, deux espaces n'ont pas fait l'objet d'enquêtes spécifiques : les pairs et la famille. En ce qui concerne la socialisation horizontale, l'observation des temps d'activités enfantines (visites et atelier) étant davantage centrée sur les dispositifs disciplinaires et les modes d'encadrement, je n'ai produit que très peu de matériaux concernant les échanges et les interactions des enfants entre eux. En outre, même si j'ai opté pour la méthode de l'entretien collectif avec les enfants (présentée au chapitre 6) afin de favoriser les interactions entre pairs, celle-ci n'a pas été complétée par un travail de terrain sur la durée à l'école Montesquieu, qui aurait pu permettre aux petits enquêtés de se familiariser à l'enquêtrice et les conduire à échanger avec elle de manière informelle, notamment lors des temps de récréation. En ce qui concerne la sphère familiale, même si j'ai réalisé des entretiens approfondis avec plusieurs parents d'enfants inscrits aux activités extrascolaires des musées, ceux-ci n'ont pas été complétés par des observations de visites familiales au musée (à l'exception du dispositif « bébé au musée »)¹³¹. Par ailleurs, même si j'ai pu identifier différentes logiques socialisatrices en matière d'art dans les discours des enquêtés, ceux-ci se recrutaient exclusivement parmi les classes intermédiaires et favorisées, ce qui exclut de mon champ d'investigation les modes de socialisation à l'art propres aux classes populaires.

des « trésors du Grand Louvre ».

129Édité par Holy Grail Games, le jeu de plateau « Museum », destiné aux adultes et enfants à partir de 10 ans, propose aux joueurs d'endosser le rôle d'un conservateur.

130Au cours de la visite de l'exposition NeXT, un élève de CM1 s'est exclamé devant une peinture détournant une toile célèbre d'un artiste de la Renaissance italienne : « Ah c'est la naissance... ». Après l'avoir aidé à se remémorer le titre du tableau de Botticelli, je me suis renseignée auprès de l'élève afin d'en savoir plus quant à l'origine de ses connaissances picturales. Ce dernier a évoqué un jeu vidéo (*Animal Crossing*) utilisant des éléments du tableau (peut-être le coquillage et la déesse) pour un décor ou pour une intrigue (je n'ai pas bien compris) [journal de terrain du 6 novembre 2015].

131M'inspirant d'enquêtes non participantes, par observation directe, menées aux domiciles de familles américaines (Lareau, 2011) et françaises (Kakpo, 2019), j'ai longtemps envisagé et essayé de mettre en place un dispositif d'observation visant à accompagner des sorties familiales au musée. A l'instar des travaux précédemment cités, l'idée était d'établir un contrat avec les enquêtés en les invitant à se comporter « comme si » l'enquêtrice n'était pas là (tout en adoptant évidemment une posture réflexive par rapport aux nombreux biais que comporte un tel mode d'investigation). Ce projet s'est malheureusement heurté à la difficulté de programmer des rendez-vous avec les familles intéressées par la démarche, les visites au musée se décidant (et s'annulant) bien souvent à la dernière minute, en fonction de facteurs aussi variés et imprévisibles que la météo ou l'état de santé des enfants. Ainsi des observations programmées avec deux familles (une mère enquêtée en 2014 et recontactée pour l'occasion et la famille Bonnaire, interviewée dans le cadre de sa participation à la visite « bébé au musée ») ont été annulées à plusieurs reprises, me conduisant à abandonner ce projet.

Concernant l'étude des logiques de réception et d'appropriation enfantines de l'art, certains matériaux produits dans le cadre des entretiens collectifs, notamment durant la dernière partie où j'ai confronté certains enfants (les élèves de CM2 et les enfants inscrits aux ateliers du musée de La Tour) à des reproductions d'art, n'ont pas, ou très peu, fait l'objet d'analyses présentées dans les prochains chapitres. Ayant, pendant un temps, projeté de consacrer une éventuelle quatrième partie de cette thèse à ce thème, la qualité moyenne des matériaux fabriqués dans le cadre de ce dispositif expérimental¹³² ainsi que la prise en compte de l'envergure trop grande de ce projet m'ont amenée à écarter cette idée pour, finalement, choisir de traiter les réceptions enfantines au cours de différents chapitres (6, 7 et 9) en lien avec l'analyse des modes d'encadrement muséaux et de socialisation à l'art.

Enfin, mon enquête ayant débuté sur le terrain des musées d'art, ce n'est que tardivement que j'ai pris la décision d'enquêter dans une école élémentaire en particulier, plutôt que de continuer à suivre des visites scolaires au hasard¹³³. Tandis que je me suis appuyée sur des matériaux d'enquêtes menées en 2012-2013 à l'école Montesquieu et en 2013-2014 dans deux écoles du centre-ville de Tarbonne¹³⁴, outre les entretiens et observations réalisés dans le cadre de la présente étude, pour développer une analyse sur les modes scolaires de socialisation à l'art et à la culture légitime (chapitre 3 et 4), je n'ai pas pu aller enquêter dans une autre école socialement contrastée (une école privée du centre-ville de Camboise ou de Tarbonne recrutant un public favorisé, par exemple), ce qui aurait pu me permettre de contextualiser davantage mes résultats et de faire apparaître des variations fines.

Se caractérisant par une unité de lieu et de temps ainsi que par l'interconnaissance et l'interdépendance entre les différents acteurs, mon approche s'est construite à partir du croisement des points de vue. Je vais maintenant préciser la manière dont j'ai concrètement mené l'enquête et rendu compte des résultats.

3- Mener l'enquête et rendre compte des résultats

Bernard Lahire préfère comparer le sociologue à un artisan, « inquiet des détails et du cycle

132Je reviendrai sur cet aspect au chapitre 6.

133Pour chaque groupe scolaire observé, nous prenons le soin d'échanger avec l'enseignant en charge des élèves afin d'obtenir des informations sur l'école d'appartenance ainsi qu'une adresse mail ou un numéro de téléphone me permettant de le recontacter pour un éventuel entretien.

134Ces différents matériaux seront précisés au chapitre 3.

complet de sa production », plutôt que de le considérer comme un simple interprète des phénomènes sociaux (Lahire, 2012, p. 15). C'est sur la dimension artisanale du travail d'enquête et d'écriture ethnographique que je vais maintenant me pencher.

a- Travail ethnographique, transformation des questions et ajustements de l'enquête

Cette recherche s'inscrit dans la « théorie enracinée » (*grounded theory*), au sens où, à partir d'une enquête inspirée des méthodes pionnières des ethnographes de l'École de Chicago (Chapoulie, 2001), je suis venue au terrain sans hypothèses prédéterminées en y « laissant » émerger et se construire des analyses théoriques (Glaser & Strauss, 1967). Selon Jean-Michel Chapoulie, « travail de terrain » désigne « la démarche qui correspond au recueil d'une documentation sur un ensemble de phénomènes à l'occasion de la présence dans les lieux au moment où ceux-ci se manifestent » (Chapoulie, 2000, p. 6). La documentation ainsi recueillie peut inclure des témoignages d'acteurs provoqués par l'interrogation du chercheur, des propos en situation ainsi que des observations directes d'objets, d'actions et d'interactions¹³⁵. Il convient donc à présent d'explicitier la manière dont nous avons mené des observations et des entretiens dans le périmètre de l'enquête présenté *supra* tandis que des indications méthodologiques complémentaires seront apportées au début des chapitres portant spécifiquement sur des groupes d'enquêtés (personnel de médiation au chapitre 5, enfants aux chapitres 6 et 9, parents au chapitre 8), ayant nécessité un traitement adapté, notamment en termes de conception de guide d'entretien ou de stratégie de recrutement des enquêtés.

Issue des termes grecs « *ethnos* », signifiant « famille, tribu, nation », et « *graphô* », relatif à l'écriture, l'ethnographie est une discipline relevant de l'écriture des peuples. L'ethnologue François Laplantine la définit comme une « activité d'observation qui est d'abord une activité visuelle ou, comme le disait Marcel Duchamp de la peinture, une “activité rétinienne” » (Laplantine, 2010, p. 9). De son côté, le sociologue Nicolas Jounin décrit l'observateur comme « une espère d'omnivore [se nourrissant] de toutes les péripéties, y compris de ses propres déboires » (Jounin, 2014, p. 58). Cependant, s'il importe de mettre en évidence le caractère central du travail d'observation dans l'enquête de terrain, il convient, dans le même temps, de rappeler avec Florence Weber et Stéphane Beaud que la force heuristique de l'ethnographie tient avant tout à sa « puissance inductive »,

¹³⁵Contrairement à la recherche à partir d'archives ou d'un corpus de documents préalablement constitué par d'autres personnes que le chercheur, l'observation directe a l'avantage de permettre à ce dernier de « définir les catégories de recueil qui sont adaptées aux fins qu'il poursuit, qu'elles coïncident ou non avec les catégories en usage dans la société (ou le milieu étudié) : il est, si l'on veut, maître du codage de ce qu'il observe », ce qui le permet de « s'émanciper des perceptions communes » en portant une attention systématique à des aspects négligés par le sens commun (Chapoulie, 2000, p. 19).

autrement dit, à la capacité de l'ethnographe à changer de questions et d'hypothèses en cours de route en réajustant constamment sa focale (Beaud & Weber, 2012, p. 244). Ainsi, lorsque j'ai débuté mon travail de terrain en choisissant d'observer les différents modes de prise en charge des groupes scolaires à l'Alto et au Baldaquin, je n'avais guère en tête qu'une vague question de recherche autour du partenariat entre les musées d'art et les écoles primaires. Même si je n'ai jamais remis en question l'intérêt de cette dimension, à laquelle je consacre d'ailleurs une sous-partie (chapitre 3, III), j'avais néanmoins décidé de faire preuve d'ouverture et de ne pas borner mon champ d'observation à cet aspect.

Très rapidement, j'ai considéré que le partenariat ne serait pas l'objet central de mon enquête. Tout d'abord, l'observation de séances d'activités extrascolaires au Baldaquin m'a conduite à m'intéresser à la différenciation des modes de prise en charge des enfants dans les musées en fonction du contexte non seulement scolaire mais aussi extrascolaire et périscolaire¹³⁶. Par ailleurs, après quelques semaines d'observation, j'ai été frappée par la place des pratiques et des dispositifs disciplinaires dans les expériences enfantines du musée d'art. Alors que j'avais initialement pensé appréhender les visites muséales à travers les savoirs et les contenus d'apprentissage circulant entre les professionnels de la médiation, les enseignants et les élèves, il m'a fallu redéfinir mon champ d'observation en prenant en compte le travail silencieux et invisible d'imposition de normes comportementales, de rapports et d'attitudes spécifiques vis-à-vis des œuvres. Au printemps de l'année 2016, après quelques mois d'enquête, j'ai, dès lors, opéré un premier réajustement théorique et méthodologique en orientant mon travail vers l'étude d'un phénomène large : les processus de socialisation artistique dans les musées. Celui-ci impliquait la description d'actions prises dans des interactions et la prise en compte du point de vue de chaque personne impliquée (Beaud & Weber, 2010, p. 284). Alors que j'avais déjà, avant cela, commencé à m'intéresser aux pratiques des personnels de médiation et d'encadrement des services éducatifs des musées, je me suis également interrogée sur les homologues entre positions dans l'institution et rapports aux normes artistiques et culturelles. J'ai également étendu mon analyse aux projets culturels des trois établissements muséaux afin d'appréhender les relations entre logiques socialisatrices vis-à-vis des œuvres d'art, au niveau individuel, et production de normes artistiques et culturelles, au niveau institutionnel.

Après mon congé maternité, qui s'est terminé à la fin du mois d'octobre 2015, je souhaitais

¹³⁶Je n'ai malheureusement pu qu'effleurer le contexte périscolaire (visite dans le cadre de centres de loisirs, dispositifs de remédiation scolaire, etc.) qui a davantage constitué un point de comparaison qu'un champ d'investigation au même titre que les contextes scolaires et extrascolaire des activités proposées aux enfants les mercredis après-midi et lors des vacances scolaires.

recueillir la parole des enfants sur leurs expériences de l'art et des musées afin d'appréhender les logiques d'appropriation enfantines des pratiques muséales et des catégories de l'art. En réinvestissant le terrain scolaire (un an après mes enquêtes de M1 et M2) pour programmer des observations de sorties scolaires et des entretiens collectifs, j'ai voulu penser les modes de socialisation à l'art entre les institutions musée et École primaire au sein desquelles je commençais à percevoir des logiques et des pratiques différentes et potentiellement concurrentes. Par ailleurs, en reprenant des travaux antérieurs dans lesquels je m'interrogeais sur la « démocratisation culturelle » et sa mise en œuvre selon diverses modalités et dans différentes instances de socialisation de l'enfance, j'ai entrepris d'investir le terrain des politiques éducatives et culturelles visant la réduction des inégalités d'accès aux biens culturels légitimes. En effet, il m'a alors semblé que circonscrire mon terrain aux musées d'art ne me permettait pas de penser ce phénomène de manière suffisamment large : l'institution muséale, bien que constituant un rouage important du processus, ne pouvant exercer un pouvoir de socialisation sur les enfants que sur un temps réduit, je devais prendre en compte d'autres espaces de production et de diffusion de normes artistiques et culturelles afin d'appréhender de manière synchronique la socialisation artistique intervenant dans une pluralité d'espaces. J'ai donc élargi le périmètre du terrain scolaire en intégrant à mon étude l'analyse des modes de production et de la mise en œuvre d'une politique éducative : le Parcours éducatif et culturel de l'élève (PEAC) (chapitre 4). Alors que je m'étais interrogée sur la mise en œuvre des nouvelles activités périscolaires (NAP) dans le cadre de la réforme des rythmes scolaire dans deux écoles de Tarbonne, en 2013-2014, j'avais, dans le même temps, commencé à m'intéresser à l'injonction à développer l'éducation à l'art et par l'art dans le PEAC mis en place à la rentrée scolaire 2013. Par ailleurs, afin de mettre en perspective des configurations muséales distinctes, en les analysant à partir d'un contexte socio-politique local, j'ai effectué une enquête complémentaire dans un troisième musée, La Tour à Tarbonne, entre janvier et avril 2016

Enfin, l'observation des enfants inscrits aux ateliers extrascolaires du Baldaquin et de La Tour m'a conduite à enquêter du côté des parents des participants en cherchant à identifier précisément leurs propriétés, trajectoires, attentes et dispositions à partir d'une série d'entretiens avec certains d'entre eux. Même si ces agents n'intervenaient pas dans l'entreprise institutionnelle visant la transmission de normes culturelles, ceux-ci étaient tout de même partie prenante des chaînes de production des différentes formes que prend l'amour de l'art en plaçant leurs enfants dans des musées d'art. Enquêter sur ces groupes sociaux et sur les espaces que les musées réservent aux enfants des classes intermédiaires et favorisées me permettait ainsi d'élargir la réflexion sur la « démocratisation culturelle » en interrogeant ses formes ségrégatives ainsi que ses effets possibles

en termes de déplacement des inégalités culturelles.

En définitive, l'essentiel du travail ethnographique s'est divisé en deux principaux types d'activité : d'une part, mener des observations non participantes, carnet en main, en accompagnant des groupes scolaires ou des groupes d'enfants pendant leurs visites et/ou leurs activités scolaires ou extrascolaires au musées ; d'autre part, réaliser des entretiens ethnographiques avec une variété d'acteurs prenant part, de près ou de loin, au projet étatique de « démocratisation culturelle » – ou en étant les cibles. S'il ne permet pas de porter un point de vue général, ou en surplomb, sur un phénomène en particulier, l'entretien semi-directif n'en demeure pas moins une technique d'enquête dotée d'une force heuristique qui « tient – à condition qu'il s'inscrive dans une enquête ethnographique qui lui donne un cadre de référence et lui fournit des points de référence et de comparaison – à sa singularité que le sociologue peut faire fonctionner comme un cas limite d'analyse, qui lui confère un pouvoir de généralité » (Beaud, 1996, p. 233-234). Pour mener ces entretiens se caractérisant par la « dissymétrie » entre la position de l'enquêté et celle de l'enquêteur, qui « engage le jeu et institue la règle » (Bourdieu, 2007, p. 905), j'ai cherché à mettre en œuvre la forme de maïeutique socratique préconisée par Pierre Bourdieu dans le texte, intitulé « Comprendre », qu'il consacre à cette méthode à la fin de *La Misère du monde*. Dans la perspective de rééquilibrer les rapports sociaux durant la situation d'entretien, j'ai ainsi cherché à adopter une posture associant « la disponibilité totale à l'égard de la personne interrogée, la soumission à la singularité de son histoire particulière, qui peut conduire, par une sorte de mimétisme plus ou moins maîtrisé, à adopter son langage et à entrer dans ses vues, dans ses sentiments, dans ses pensées » (*Ibid.*, p. 906). Ainsi, constituant une « forme d'exercice spirituel » visant, par « l'oubli de soi », à opérer « une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie » (*Ibid.*, p. 912), les entretiens ethnographiques menés durant l'enquête visaient à objectiver les positions sociales et institutionnelles des enquêtés, les logiques sociales et culturelles mises en œuvres dans leurs pratiques professionnelles – d'enseignement, de médiation ou d'encadrement muséal – et parentales, des rapports spécifiques à la culture légitime ainsi qu'à l'objectif de « démocratisation culturelle », ou encore des représentations concernant les catégories des mondes de l'art et des musées. Pour produire ces matériaux, j'ai privilégié un usage souple des guides d'entretien, se caractérisant par la volonté de tendre vers la forme de la conversation informelle plutôt que celle de l'interrogatoire¹³⁷.

137Les guides d'entretien sont présentés en annexes n° 4, 6 et 8. Les transcriptions intégrales d'entretiens menés avec un guide de musée, un parent d'enfant fréquentant les ateliers extrascolaires des musées et avec des élèves de l'école Montesquieu, sont présentées en annexes 5, 7 et 9.

b- L'écriture ethnographique

Si l'ethnographie est une discipline mobilisant les aptitudes d'observation et les capacités relationnelles du chercheur, elle relève aussi du domaine de l'écriture. Alors que, dans un premier temps, le travail ethnographique consiste à saisir des phénomènes sociaux, celui-ci se combine, dans un second temps, au travail de description et de mise en mots par l'intermédiaire d'une « élaboration linguistique de cette expérience » (Laplantine, 2010, p. 30). L'écriture ethnographique procède nécessairement d'une construction, d'un découpage et d'une analyse au cours de laquelle le chercheur se livre à une mise en ordre (*Ibid.*, p. 36). Ainsi nous précisons trois aspects de cette écriture : le processus de mise en récit, l'application d'un régime d'anonymisation et le mode de restitution de la parole des enquêtés.

La rédaction de la présente thèse m'a confronté à « l'ultime épreuve » d'une carrière d'étudiant (Becker, 2013, p. 9) : rendre compte, dans la forme particulière de la thèse de doctorat, de cinq années de recherche. La difficulté de l'exercice a été renforcée par l'approche ethnographique conjuguant pluralité des terrains d'enquête et hétérogénéité des matériaux et analyses produites. Au moment d'entreprendre ce travail, j'avais en tête un cours sur Marcel Proust qui m'a toujours beaucoup intéressée, dans lequel une professeure de littérature abordait le processus de fabrication de *La Recherche du temps perdu*, inspiré des plans des cathédrales gothiques. J'étais fascinée par l'idée d'une œuvre où toutes les parties pourraient converger, venant appuyer ou faire tenir le tout. J'avais aussi accordé beaucoup d'intérêt, à l'époque de ma scolarité en Lettres modernes, à l'idée du « rhizome » développée par Gilles Deleuze et Félix Guattari (1976), introduite à l'occasion d'un cours sur la littérature francophone des Caraïbes¹³⁸. Comme la cathédrale de Proust, le rhizome mettait à distance l'idée d'une progression pyramidale à la faveur d'une structure multidirectionnelle où l'organisation des éléments ne répond pas à un principe de subordination. Ces modèles empruntés à la littérature et à la philosophie analytique me semblaient pertinents pour organiser un plan susceptible de rendre compte du caractère pluriel du processus de socialisation artistique, que j'ai tenté de saisir de manière synchronique, ainsi que des relations d'interdépendance unissant chaque élément de la chaîne. Ainsi, j'ai conçu et écrit les différents chapitres de cette thèse comme des unités relativement autonomes, bien qu'en relation les unes entre elles, permettant chacun d'éclairer une dimension de mon objet – comment l'amour de l'art (ou non) aux enfants, et sous

¹³⁸Le cours abordait notamment l'œuvre du poète et philosophe de la créolité Edouard Glissant qui emprunte l'image du rhizome – désignant, dans le domaine de la botanique, la racine multiple d'une plante – pour mener une réflexion sur le métissage culturel en forgeant le concept d'identité plurielle s'opposant à l'« identité racine unique » (Glissant, 1996).

quelles formes. Dans cette perspective, les trois parties de ma thèse portent sur des phénomènes – démocratisation, massification, culturisation des classes moyennes – qui ne peuvent être pensés pleinement que sous l'angle des rapports sociaux de domination artistique et culturelle.

D'autre part, il me faut revenir sur le régime d'anonymisation mis en œuvre tout au long de cette étude, qui a répondu à deux impératifs. Premièrement, l'anonymat relève d'une déontologie ethnographique (Beaud & Weber, 2010, p. 253) visant à ce que les enquêtés, les lieux et les établissements de l'enquête ne puissent être reconnus. Sur mon terrain, cette règle s'est heurtée à la spécificité des grands musées d'art pour qui la renommée, constituant un enjeu économique et symbolique important, passe par le fait de cultiver sa singularité en matière architecturale, de fonds artistique ou de programmation culturelle. Même si je ne souhaitais pas révéler l'identité des musées de l'enquête, l'analyse des processus de socialisation à la visite muséale, en partie fondée sur les effets des dispositifs, au sens de Michel Foucault, passait nécessairement par la prise en compte et la description des configurations spatiales et architecturales ainsi que par un certain nombre d'indications génériques sur les collections. Par ailleurs, cherchant également à appréhender les différentes logiques institutionnelles associées au projet de « démocratisation culturelle », et à objectiver pour cela des configurations muséales s'inscrivant dans des contextes précis, je ne pouvais faire l'économie d'une réflexion sur les dynamiques territoriales et politiques en jeu dans les espaces d'implantation de ces établissements culturels. Dans cette perspective, le lecteur familier des musées enquêtés reconnaîtra ces différents lieux sans grande difficulté et pourra trouver vaine ma démarche d'anonymisation. Cependant, à l'instar de Marlène Benquet, qui a mené une enquête sur une célèbre enseigne française de la grande distribution (Benquet, 2015), s'il était impossible de travestir la « culture d'entreprise », et tous les aspects les plus significatifs de l'identité culturelle des musées, de mon côté, la mise au jour de ces dimensions étant une part importante du travail d'enquête ethnographique, le principe d'anonymisation possède néanmoins la double vertu d'instaurer une distance entre le lecteur et l'objet d'étude ainsi que d'éliminer toute possibilité d'accéder à ces travaux par l'intermédiaire d'une recherche par mots-clés comprenant les noms des établissements. Par ailleurs, en nous inspirant du travail de la sociologue du travail, tout en ayant un usage moins systématique que cette dernière de cette méthode, nous avons également procédé à la modification de l'âge et/ou du sexe de certaines personnes enquêtées afin de brouiller davantage les pistes¹³⁹.

139 Dans l'enquête de M. Benquet, il y avait des enjeux importants à ce que les enquêtés (qui pouvaient être syndiqués et/ou dévoiler des méthodes managériales peu respectueuses du code du travail) ne soient pas reconnus, en particulier par la direction de leur entreprise (*Ibid.*, p. 22-24). De mon côté, même si l'évolution du fonctionnement des musées d'art tend de plus en plus à le rapprocher de celui des entreprises productives des secteurs industriel ou tertiaire en raison des enjeux économiques, des logiques de concurrences entre les différents équipements culturels

Deuxièmement, le régime d'anonymat concerne, non seulement les individus et les lieux, mais également les œuvres d'art et leurs auteurs. Anonymiser les artistes et évoquer une œuvre en décrivant certaines de ses caractéristiques plutôt que par son titre (par exemple « un tableau représentant une femme de milieu populaire en train de verser du lait dans un pot » plutôt que *La Laitière* de Vermeer) sont des opérations se donnant un double objectif. D'une part, la réduction de ce qu'on nomme, dans l'analyse littéraire, l'« intertextualité », à savoir l'ensemble des relations qu'un texte entretient avec d'autres textes (usage de noms propres, citations, etc.), vise à la neutralisation des effets « de divertissement » (au sens de détourner l'attention) et d'esthétisation de l'écriture (Bourdieu, 1991) que peut produire sur le lecteur l'évocation d'une œuvre ou d'un artiste. D'autre part, dans une perspective constructiviste, ce procédé participe du processus de distanciation vis-à-vis de la catégorie « œuvre d'art » que nous avons cherché à mettre en œuvre dans cette thèse, notamment en décrivant comme des objets standards ces objets considérés comme hors normes mais qui exigent, dans le cadre de la culture légitime, des attitudes extrêmement normées (chapitres 6). Je précise toutefois que ce régime d'anonymisation des œuvres et de leurs auteurs ne vaut que pour les personnes objets présentés dans les lieux d'exposition de l'enquête, non pas pour les noms d'artistes ou de toiles célèbres ayant pu être évoqués par les enquêtés, notamment à l'occasion des entretiens. Pour ces occurrences, il importait, en effet, de pouvoir restituer toute la portée sémantique de l'usage de termes comme « Picasso » ou « La Joconde ».

D'ailleurs, concernant la transcription des entretiens, et c'est sur ce point que je terminerai, j'ai accordé une attention particulière à la transcription fidèle des propos des enquêtés, adultes comme enfants, notamment en explicitant les hésitations, les cafouillages ou encore certaines fautes de grammaire ou de prononciation pouvant permettre de renseigner un rapport spécifique au langage. Le choix de recourir à de nombreux, et parfois longs, extraits d'entretien, plutôt que de résumer les propos tenus par les enquêtés ou d'extraire seulement quelques formules, pour appuyer une analyse ou une hypothèse, participe du souci d'administration de preuves en restituant des matériaux à l'état brut.

et de la place croissante de la gestion managériale dans le métier de conservateur (Octobre, 1999), mon enquête portait sur un objet *a priori* moins risqué que celui de M. Benquet. En effet, les enquêtés étaient le plus souvent amenés à parler de leurs propres pratiques professionnelles ou de leurs propres rapports à l'art, davantage qu'ils ne sont prononcé sur les éventuels dysfonctionnements institutionnels.

Conclusion

Ce chapitre a donné à voir les enjeux scientifiques, théoriques et méthodologiques, d'une recherche sur l'amour de l'art dans l'enfance. Il a permis d'éclairer des notions et des concepts – art, culture, socialisation, etc. – et d'en préciser nos usages. Il a également restitué la démarche scientifique (Bachelard, 2000 [1938]) mise en œuvre dans cette thèse où nous avons cherché à adopter une « attitude théorique », au sens d'Alfred Schütz, supposant que l'action du chercheur ne soit « au service d'aucun but pratique » mais vise l'observation et, si possible, la compréhension du monde social (Schütz, 1987, p. 147). Nous allons à présent appliquer ce programme de recherche à l'étude des modes de production sociale, de normes, de besoins et de dispositions artistiques et culturelles durant l'enfance.

Première partie.

**Musée d'art et École, acteurs de la
« démocratisation culturelle » :
politiques, dispositifs et pratiques**

Introduction et résumés des chapitres :

L'étude des modalités de production des trois formes de l'amour de l'art débutera, dans cette première partie, par l'analyse du processus variant les niveaux macro micro sociaux. Il s'agira d'appréhender les modes de prise en compte de l'injonction à la « démocratisation culturelle » dans les institutions scolaire et muséale en articulant une analyse compréhensive des politiques et des dispositifs (textes et discours institutionnels) et de leurs modes de production, à une analyse des pratiques et des modes d'appropriation individuelles de ces prescriptions.

Le chapitre 2, « Musée d'art et démocratisation culturelle : variations des configurations institutionnelles », interrogera les différentes configurations culturelles et politiques des trois musées enquêtés. La mise en perspective des monographies, tenant compte des contextes socio-politiques locaux, aura pour but de mettre au jour trois modalités de prise en compte de l'injonction nationale et supranationale à la démocratisation muséale. Nous distinguerons plus particulièrement deux modalités de réponse à la demande de démocratisation ; le prosélytisme culturel, s'observant à l'Alto ou à La Tour, d'un côté ; et une apparente distance vis-à-vis de l'injonction de démocratisation caractérisant le Baldaquin. En spécifiant les logiques politiques et culturelles propres à chaque établissement, nous nous interrogerons sur les raisons de ces différences à travers l'étude des contextes locaux et des histoires institutionnelles.

Le chapitre 3, « Les modes de scolarisation de l'art à l'école primaire », portera spécifiquement sur l'institution scolaire et sur la manière dont celle-ci met en œuvre une éducation artistique et culturelle. Pour cela, nous articulerons une analyse des prescriptions en matière d'EAC à partir d'un retour sur l'émergence de ce domaine d'enseignement dans les programmes de l'école primaire, à une étude des pratiques pédagogiques et des usages diversifiés de l'art dans les écoles. Puis nous nous pencherons sur les formes du partenariat entre les écoles primaires et les musées d'art, celui-ci contribuant notamment à la massification de la fréquentation enfantine des musées. Il s'agira également de montrer que l'EAC n'est pas une discipline scolaire comme les autres dans la mesure où elle est perçue comme requérant certaines compétences ou « pré-dispositions », de la part de enseignants, et comme visant l'émancipation des élèves, en particulier des enfants des classes

populaires.

Le chapitre 4, « Le parcours d'éducation artistique et culturelle : des promoteurs à la mise en œuvre de l'éducation à et par l'art », traitera de la dernière politique scolaire en date en matière d'arts en croisant sociologies de l'éducation et de l'action publique. L'analyse des textes de loi et des documents officiels permettra d'appréhender les visées éducatives – l'éducation *à* et *par* l'art – et les outils pédagogiques utilisée – notamment la notion de parcours. Après avoir mis en évidence l'« esprit » du PEAC, nous présenterons les résultats d'une enquête sur les promoteurs de cette politique, derrière l'association *Pour l'éducation, par l'art*, afin d'analyser les relations entre les espaces militant, académique et politique. Nous verrons comment le discours de la cause de l'art pour l'enfance, porté par des acteurs des mondes de l'art et des chercheurs en sciences sociales, a pu influencer la fabrication du PEAC. Enfin, nous mettrons en évidence des appropriations hétérodoxes de cette politique éducative et culturelle à travers les usages instrumentaux du PEAC dans plusieurs écoles de la métropole de Camboise.

Chapitre 2. Musée d'art et « démocratisation culturelle » : variations des configurations institutionnelles et territoriales

Introduction

Ce chapitre possède une double ambition. Il vise tout d'abord à « planter le décor » de cette recherche à travers la construction de trois monographies présentant notamment les liens entre des musées et leurs ancrages territoriaux sociaux et historiques. Par ailleurs, il vise à interroger la manière dont les musées d'art construisent leurs projets culturels : selon quelles logiques ? Avec quels objectifs ? Nous essaierons également d'identifier les différents acteurs politiques et institutionnels qui participent à l'élaboration de ces actions culturelles. Pour ce faire, nous mettrons en perspective des variations concernant différentes « tactiques de l'action culturelle » (Passeron, 2006, p. 452). Afin d'identifier ces différentes finalités de l'action culturelle – ainsi que d'interroger ses logiques politiques – et les manières dont elles s'incarnent dans des projets muséaux, notre analyse s'appuiera sur la typologie proposée par Jean-Claude Passeron correspondant à trois projets culturels sociétaux. Ce dernier distingue d'abord le « projet de conversion à la culture légitime », qui se caractérise par ses dimensions prosélyte et missionnaire ainsi que par la certitude d'« incarner les plus hautes valeurs humaines » (*Ibid.*, p. 452-453), du « projet de réhabilitation des cultures populaires », qui vise quant à lui à refonder comme vie culturelle légitime des pratiques culturelles populaires ou régionales (*Ibid.*, p. 454). Ces deux premières « tactiques » se rapprochent de ce que Vincent Dubois nomme la « démocratisation de la culture » et la « démocratie culturelle » (définies au chapitre I-3-a). Enfin, un troisième type, le « projet d'un renouvellement révolutionnaire de la création », est défini par J-C. Passeron comme un processus avant-gardiste visant à abolir les frontières entre la culture légitime et les autres formes de culture (*Ibid.*, p. 456). Nous nous appuierons sur ces idéaux-types, au sens de Max Weber¹⁴⁰, pour identifier des logiques institutionnelles qui, dans les trois musées de notre enquête, se rapprochent de ces modèles tout en présentant certains traits pouvant être partiellement contradictoires avec ceux-ci.

Précisons également que cette analyse, s'appuyant sur différents types de matériaux selon les musées enquêtés, n'a pas été construite comme une comparaison systématique mais plutôt comme une étude des variations institutionnelles quant à la prise en compte de l'injonction de « démocratisation culturelle ». Ainsi, nous nous autoriserons à interroger ces variations muséales à partir d'entrées différentes d'une institution à l'autre, selon les types de matériaux produits. Par

¹⁴⁰L'idéal-type est un concept forgé par le sociologue Allemand Marx Weber dans les *Essais sur la théorie de la science* (1922) et dans *Le Savant et le politique* (2003 [1919]) permettant de construire des catégories abstraites ou des « types purs » (*Ibid.*, p. 127) qui ne se rencontrent pas dans la réalité avec les caractéristiques, souvent simplifiées, définies par le théoricien mais qui aident à comprendre ou à théoriser certains phénomènes.

exemple, la littérature grise sera davantage mobilisée pour le musée Alto que pour le musée de La Tour ou le Baldaquin dont le projet culturel sera en partie interrogé à travers les discours et la trajectoire de sa directrice. À défaut de présenter une typographie précise de chaque configuration muséale, cette méthode analytique nous permettra de mettre au jour des logiques politiques, des rapports à la culture tendant vers les pôles légitimiste, relativiste ou critique, et des processus de professionnalisation des agents en lien avec ces dynamiques sociales ainsi qu'avec des contextes locaux spécifiques. Ainsi, nous nous intéresserons tout d'abord au récent musée Alto dont le projet se rapproche fortement du régime du prosélytisme culturel. Ensuite nous nous pencherons sur le musée municipal de La Tour, à travers son histoire plus longue et celle de la ville de Tarbonne, afin d'étudier une forme citoyenniste de démocratisation impulsée au niveau municipal. Enfin interrogerons une dernière configuration muséale à travers l'exemple du Baldaquin qui se construit autour d'un projet plus distant des injonctions à la démocratisation.

I- Alto : un mastodonte de l'art pour mener une croisade culturelle

Le musée Alto constitue un projet culturel sociétal exemplaire de ce que Jean-Claude Passeron nomme le prosélytisme culturel, consistant à « *convertir*¹⁴¹ l'ensemble d'une société à l'admiration et à la consommation des œuvres consacrées par la critique savante ou les connaisseurs cultivés, en se donnant pour objectif de faire pratiquer au plus grand nombre la fréquentation et le culte des œuvres déjà "légitimes" » (Passeron, 2006, p. 447-448). À travers l'exemple de ce musée, nous souhaitons présenter un cas limite de projet « total » de démocratisation nous permettant, par la suite de cette étude, de réfléchir au cadre de primo-socialisation artistique que représente un musée « missionnaire » (p. 453). Dans cette perspective, nous retracerons, tout d'abord, la genèse du projet de construction d'un équipement culturel sur un territoire très défavorisé. Nous nous intéresserons ensuite au travail de « conversion culturelle » (*Ibid.*, p. 452) nécessaire au succès de l'implantation de l'Alto à Mûre, puis nous étudierons les dimensions expérimentales de ce projet de démocratisation.

1- Retour sur l'implantation en province de l'antenne d'un grand musée d'art parisien

Le musée Alto, vaste ensemble architectural aux lignes modernes et épurées, bâti au milieu d'un parc arboré de vingt hectares, a ouvert ses portes au début de l'hiver 2012. Accueillant temporairement, à l'occasion d'expositions d'une durée plus ou moins longue, des pièces du fonds d'un grand musée national d'art classique et antique, le projet est ambitieux puisqu'il vise à devenir l'un des premiers musées de province en terme de fréquentation. L'établissement s'est implanté dans la ville de Mûre, au coeur d'un ancien bassin minier, sur ce qui fut autrefois une fosse. Sous-préfecture qui comptait un peu plus de 35 000 habitants en 2009¹⁴², dans une agglomération de 250 000 habitants marquée par la désindustrialisation, Mûre est une ville populaire dont les habitants sont particulièrement exposés à la précarité. En 2009, le taux de chômage était de 24%, contre 10 % au niveau national¹⁴³, et le taux de pauvreté s'élevait en 2014 à 32%, contre 14% à l'échelle du pays.

141 Souligné par l'auteur.

142 Le peuplement de la ville décroît depuis la fin de années 1960, où l'on comptait plus de 42 000 habitants, jusqu'au dernier recensement datant de 2014 qui comptabilise quelques 31 400 Mûrois.

143 En 2014, deux ans après l'ouverture du musée, le chômage continue de suivre une courbe ascendante pour toucher 28,6% des actifs.

Concernant les équipements culturels légitimes, avant l'ouverture du musée, la ville, vierge de toute infrastructure pouvant s'apparenter à un musée d'art, ne possède guère plus qu'une médiathèque et une salle de spectacle. En revanche, elle accueille un club de football (Mûre FC) de renommée nationale, la « fierté » de la ville et du territoire, dont le stade se situe à quelques centaines de mètres du site sur lequel est construit le musée Alto. Un autre loisir emblématique de la culture ouvrière régionale est la colombophilie qui regroupe, dans le secteur de Mûre, la moitié des 20 000 pratiquants nationaux.

À la lumière de ces quelques éléments de cadrage, on ne peut pas dire que Mûre puisse constituer un écrin privilégié pour un équipement culturel d'envergure nationale tel que le musée Alto. En effet, les habitants de la ville et du bassin possèdent toutes les caractéristiques sociologiques pour compter parmi les « exclus » de la culture (Donnat, 1994) et Mûre ne semble pas posséder les « atouts »¹⁴⁴ architecturaux et patrimoniaux permettant d'attirer des touristes nationaux voire européens. Dans ce contexte, plusieurs questions émergent. Comment un tel projet a-t-il été décidé ? Quels enjeux économiques, sociaux, culturels sous-tendaient celui-ci ? Et en quoi consiste le projet scientifique et culturel (PSC) de cet équipement ?

a- D'abord un projet de décentralisation culturelle et d'aménagement du territoire

En mars 2015, je rencontre Paule, l'actuelle adjointe aux affaires culturelles de Mûre, qui siège au conseil municipal depuis 2001. Près de deux ans et demi après l'ouverture du musée Alto, cette enseignante en collège de 45 ans ne semble pas vouloir entretenir la moindre ambiguïté concernant les motivations premières du projet : il s'agit avant tout, sur un plan national, « de décentraliser [les] musées nationaux », et, sur un plan local, d'aménager le territoire :

P : En fait, la petite histoire dit, alors il faudrait demander à l'intéressé, mais... en gros, y'aurait eu un appel d'Anne Ambert [maire PS de Camboise] au maire de Mûre de l'époque qui était Maurice Varlin [PS], disant : « Nous Camboise, ça nous intéresse pas, on a ce qu'il faut dans Camboise. Est-ce que ça t'intéresse ? » Le maire qui aurait passé une commande, non pas, d'ailleurs, *ça s'est pas tellement joué au niveau du service culture, à proprement parler, mais plus sur l'aménagement du territoire. Direction des grands projets, vraiment, à la base, c'était plus un projet... euh ça a été vécu et ça l'est encore, d'ailleurs, essentiellement vécu comme un projet d'aménagement du territoire,*

144 Contrairement à une ville comme Arles – qui fait l'objet d'une monographie dans *Enrichissement*, et sur laquelle nous reviendront plus bas, après la présentation du musée de La Tour – qui a, dans ce domaine artistique, culturel et touristique, « ce que la langue administrative appelle des “atouts”, dont les ruines antiques (l'amphithéâtre, le théâtre romain, la nécropole des Alyscamps) et les bâtiments religieux (le cloître de Saint-Trophime) constituent les pièces maîtresses » (p. 59).

d'aménagement et de développement économique, plus que comme un projet culturel. Faut pas se voiler la face dans ce secteur. On s'est pas fait plaisir en se disant : tiens on va faire un musée ! Mais on s'est dit, voilà, c'est une opportunité qui ne se représentera jamais. L'ancien maire de Mûre avait coutume de dire : "si ça avait été une usine d'automobiles, c'était pareil, quoi ! Faut pas qu'il y ait d'ambiguïtés".

C : D'accord, le volet culture est donc arrivé après...

P : *Le volet culture c'est la cerise sur le gâteau. En plus, qui dit "musée national" dit emplois non délocalisables, dit plein de choses. Donc c'est encore, à la limite, plus intéressant. Un rayonnement sûrement plus intéressant, plus important, mais j'veux dire, en termes de développement de ce territoire, j'veux pas dire n'importe quelle grosse boîte aurait fait l'affaire mais voilà... c'était quand même... y'avait cet aspect-là qui faut pas... Enfin [rit] je vous dis tout ça, je sais pas si ça aurait la licence des personnes concernées ! Mais enfin bon...*

Le projet du musée Alto s'inscrit dans le volet de « décentralisation artistique »¹⁴⁵ des politiques culturelles françaises de décentralisation qui a pour objectifs « la création de pôles culturels hors de Paris et [...] l'irrigation artistique du territoire français » (Moulinier, 2002, p. 14). Sur un plan administratif, afin d'accompagner le processus de décentralisation artistique, une loi importante est votée en 2002 afin de créer un statut spécifique pour la gestion d'équipements culturels, celui d'établissement public de coopération culturelle (EPCC)¹⁴⁶, qui régira le fonctionnement du futur musée Alto. Selon l'article 1 de la loi du 4 janvier 2002, l'EPCC peut être constitué, avec l'État, par les collectivités territoriales et leurs groupements, afin de prendre en charge « la gestion d'un service public culturel présentant un intérêt pour chacune des personnes morales en cause et contribuant à la réalisation des objectifs nationaux dans le domaine de la culture ».

Au début des années 2000, c'est dans la perspective de décentraliser un « service public culturel », par le biais de la délocalisation d'un fonds artistique, que l'État souhaite ouvrir une antenne d'un grand musée parisien en province. Très vite, une Région est choisie et six villes se portent candidates pour accueillir le futur musée. À l'instar du « cas Beaubourg » qui permet d'observer un exemple de « mécénat d'État » (Fleury, 2007), le projet de l'Alto est soutenu par un mécénat des collectivités territoriales où la Région constitue le principal financeur du projet¹⁴⁷. En

145On parle également de « déparisienisation ».

146Depuis la loi du 4 janvier 2002, plus de 90 EPCC ont été créés sur tout le territoire qui concernent des domaines culturels aussi variés que l'Opéra de Lille (Nord), La Ferme du Buisson, qui est une scène nationale située à Marne-la-Vallée (Val-de-Marne), le Bibracte, qui est un centre d'archéologie à Glux-en-Glenne (Nièvre), ou encore la MC2, la maison de la Culture de Grenoble (Isère).

147Concernant la maîtrise d'œuvre (entre 150 et 200 millions d'euros), la Région a pris en charge 60% du coût, le reste se partageant entre plusieurs organisations (l'Europe 6%, le Département 6%, la communauté d'agglomérations de Mûre-Beaubois 8%, l'État 5%, et du mécénat privé 5%). Les frais de fonctionnement n'impliquent que la Région (80%), le Département (10%) et la communauté d'agglomération (10%). L'Union européenne, via les fonds européens de développement régional (FEDER), participe également aux dépenses d'investissement.

2004, c'est elle qui décide du choix final de la ville de Mûre en invoquant des arguments en lien avec la situation géographique de la ville ou avec les avantages du site qui doit accueillir l'établissement culturel. Cependant, Paul Lannier a mis en évidence d'autres éléments laissant entrevoir les coulisses de cette nomination où les intérêts personnels et affectifs des élus ont aussi pu avoir un poids dans la balance décisionnelle. En effet, en 2004, le président PS de la Région est un homme de 62 ans, ancien professeur d'histoire-géographie, qui entretient une proximité manifeste avec ce territoire puisqu'il a été élu pour des mandats nationaux et européens à Mûre et dans la commune frontalière de Beaubois¹⁴⁸ entre 1977 et 2001¹⁴⁹.

Concernant la ville de Mûre, Paule Lannier souligne bien le caractère opportuniste de ce projet. D'un côté, plusieurs grandes agglomérations de la Région, comme Camboise, décident de ne pas se porter candidates (« ça nous intéresse pas, on a ce qu'il faut dans Camboise »), de l'autre, la ville semble jouir d'un positionnement géographique stratégique au niveau régional¹⁵⁰ et aussi par rapport aux pays frontaliers. Par ailleurs, Mûre dispose d'un site intéressant, presque vierge de toute construction, mais qui « n'a jamais décollé » en raison de son enclavement dans une zone peu facile d'accès, notamment pour les camions¹⁵¹. Au moment du dépôt de la candidature de Mûre, l'objectif est donc d'aménager un territoire peu exploitable en l'état avec les moyens locaux existants, tout en bénéficiant d'un important financement régional. Dans ce contexte, le fait qu'il s'agisse d'un projet de musée d'art ne constitue rien de plus qu'un léger avantage (« le volet culture c'est la cerise sur la gâteau »). D'ailleurs ce bénéfice lié au caractère culturel du projet est d'abord envisagé par l'élue en charge de la culture principalement sur un plan économique puisque, contrairement à une usine d'automobiles, qui aurait aussi bien pu faire l'affaire, selon le maire de l'époque, un équipement culturel permet la création d'« emplois non délocalisables ». En effet, il est probable que la mauvaise situation économique de la ville, qui affichait un taux de chômage déjà très élevé avant la

148Les deux villes se réunissent pour former la communauté d'agglomération de Mûre-Beaubois.

149En 2015, un scandale éclate lorsque la fille de ce dernier, encore élu jusqu'à la fin de l'année à la présidence de la Région, est recrutée au poste prestigieux d'administratrice générale au musée Alto. Elle le quittera finalement au bout d'une année.

150Paule Lannier : « En gros, les atouts de la ville de Mûre c'était son côté un peu central, sa desserte ferroviaire et autoroutière. C'est vrai que pour un projet régional, on est au cœur de la Région, pour le coup : on est à une heure de toutes les villes alentours. On est sur des grands axes TGV [...] enfin y'a plein de choses qui font que ça, ça a beaucoup joué ».

151« Donc c'était très enclavé en cœur de ville, c'était une zone d'activité qui n'a jamais décollé parce que, précisément, elle est pas du tout pratique d'accès pour les camions ou pour les choses comme ça. C'est une zone d'activité qui ne s'est jamais développée, cet ancien cavalier, parce qu'elle était au milieu des cités, parce que voilà, parce que, en fait c'était pas du tout pratique comme truc. Donc pas intéressante pour la plupart des entreprises. Donc y'avait trois ou quatre entreprises, j'avais pas dire qui "végétaient" mais enfin... qui ont été faciles à délocaliser pour le coup. Si cette zone avait été couverte de hangars et d'entreprises, voilà, c'est 27 hectares qu'on avait ici en cœur de ville et qu'on n'aurait pas eu. Bon après faut bien comprendre que n'importe quel projet à Mûre, faut commencer par détruire pour reconstruire. Là, il se trouvait qu'on avait cet espace-là. Assez important. [...] C'était une zone qui peinait à trouver son développement donc qui était précisément pas très développée » [Extrait d'entretien avec Paule Lannier].

crise financière de 2008, ait invité les élus à faire preuve de pragmatisme en envisageant d'abord le projet Alto essentiellement d'un point de vue économique¹⁵².

Après cette rapide exploration de la genèse du projet, qui souligne le hiatus entre part d'opportunisme et raisons économiques, d'un côté et ambition nationale de décentralisation culturelle, de l'autre, il importe de revenir à présent sur le projet scientifique et culturel de l'établissement afin d'appréhender les modalités prescrites d'une des grandes missions affichées : la démocratisation de la culture.

b- Du projet d'aménagement à celui de démocratisation de la culture

Le projet scientifique et culturel (PSC) du musée Alto est un épais document de 158 pages élaboré par le musée parisien, que nous appelons Alto. P, décentralisant une partie de sa collection et de ses services à Mûre. Tandis que le coût de cet onéreux projet – entre 150 et 200 millions d'euros –, supporté en grande partie par les collectivités territoriales et, plus particulièrement, par la Région, a fait couler beaucoup d'encre dans la presse régionale, on peut aisément comprendre qu'il ait pu sembler important d'« expliciter » les « raisons et [les] buts » d'« un tel projet » (p. 3)¹⁵³. Tout en précisant que le document s'attarde également longuement sur des dimensions techniques, administratives, ou encore économiques, ce sont aux modalités d'inscription de ce projet muséal dans « la politique de décentralisation et de démocratisation culturelle » (p. 6) que nous nous intéresserons principalement.

La démocratisation culturelle poursuit l'objectif de promouvoir une culture pour tous et, de ce point de vue, « l'accessibilité, physique et intellectuelle, de tous les publics sera une priorité ». La réduction des inégalités culturelles, qu'elles soient géographiques ou sociales, est l'une des orientations des politiques culturelles à la fois la plus partagée et la plus difficile à mettre en œuvre. (p. 6)

Ces lignes inscrivent clairement ce projet politique dans le registre de la « démocratisation de la culture » (*cf.* chapitre 1. I-1-a). Il s'agit en effet de promouvoir « une culture pour tous », dont on verra qu'elle est identifiée à la culture savante et légitime, et de s'attaquer à « la réduction des inégalités culturelles », ce qui suppose de porter un regard légitimiste et, par extension, misérabiliste (Grignon & Passeron, 1989) sur une culture populaire présentée comme déficiente, ou

¹⁵²Il nous faut cependant prendre quelques précautions vis-à-vis de cette interprétation puisque nous n'avons pu recueillir qu'un témoignage, celui de Paule Lannier qui tient à rester vigilante dans l'entretien quant à sa version de l'histoire du musée (« je ne sais pas si ça aurait la licence des personnes concernées »).

¹⁵³Termes utilisés dans l'introduction du PSC. Nous précisons que les toutes les citations mobilisées dans les prochaines lignes sont extraites du PSC du musée Alto.

du moins inégale, par rapport à la culture légitime qu'il s'agit d' « implanter »¹⁵⁴. Le PSC de l'Alto insiste d'ailleurs sur le caractère « étranger » de la culture qui va être implantée sur le territoire de Mûre :

L'implantation du musée Alto à Mûre est un défi : comme une greffe, ce musée pour une part « étranger » doit se faire accepter par son territoire local. La notion de greffe est une image qui peut paraître appropriée : comment ce qui paraîtra d'abord comme un corps étranger (avec de possibles manifestations de rejet) va lentement parvenir à se faire accepter par le territoire d'accueil, jusqu'à être reconnu sien, ou « propre » ? La greffe, plutôt que de menacer l'identité d'origine, va la troubler pour l'enrichir, dans l'acceptation réciproque et non dans la conquête. Et c'est bien par imprégnation, par les réseaux de circulation, de vascularisation et d'échanges, que cette transformation de corps étranger en corps propre s'opèrera [...].

Faire le pari de la greffe, c'est ainsi questionner la tension entre culture populaire et culture légitime. Car l'implantation de l'Alto à Mûre va faire se rencontrer deux sphères de pratiques que tout a opposé jusqu'alors et que l'on pourrait qualifier abruptement de « culture prolétaire » ou « minière » d'un côté, et de « culture bourgeoise » de l'autre [...].

L'implantation du musée Alto va donc renvoyer le territoire à son propre désir, à savoir celui d'accepter la « culture cultivée » qu'il a appelé de ses vœux mais qui originalement n'était pas la sienne (p. 118-119).

Cette métaphore de la greffe, très explicitée dans le texte, est un élément de langage qui sera diffusé par le personnel du musée et repris par certains médias. Antoinette Hanz, directrice du service des publics évoque « la fameuse greffe » qui doit prendre dans un quotidien nationale en 2012, peu avant l'ouverture¹⁵⁵. À la même période, un hebdomadaire met en ligne un article « La greffe prend au musée Alto ». Mais outre le caractère communicationnel de cette sémantique, l'image est lourde de sens, malgré des précautions langagières visant à mettre à distance toute posture impérialiste (« non dans la conquête »). En médecine, lorsqu'on décide de greffer un corps étranger à un autre, c'est parce que ce dernier fonctionne mal ou souffre d'une pathologie qu'il faut soigner sans délai. Concernant Mûre et son aire urbaine, le PSC sous-entendrait alors que la greffe d'un musée d'art peut permettre de soigner cette maladie que le discours légitimiste culturel qualifie souvent de « misère culturelle » ou, de manière légèrement euphémisée, de « pauvreté culturelle ». Face à ces « présupposés sociaux », la « tactique » de l'action culturelle (Passeron, 2006, *op. cit.*, p. 452) prône une méthode douce sur la forme (« imprégnation », « réseaux de circulation, de vascularisation et d'échanges », « transformation ») pour imposer un autre modèle culturel. Il s'agit, en effet de greffer une culture « légitime » sur un territoire que les pouvoirs publics ont jugé

154 On ne compte pas moins de 17 occurrences du verbe « implanter », sous une forme conjuguée ou infinitive, dans le document.

155 Notons que cette dernière réfléchit à ce terme dès la première phrase de l'introduction du dossier pédagogique « Le parc du musée Alto » : « Pour qu'une greffe réussisse, la médecine dit qu'il faut qu'il existe entre les deux individus, entre les deux parties, une étroite affinité ».

déficitaire par rapport aux cultures qui s'y seraient déployées – décrites comme « prolétaire », « ouvrière » ou « minière », par opposition à la « culture bourgeoise » ou la « culture cultivée ». Notons enfin, concernant cet extrait, le hiatus entre la grande Histoire, ou l'histoire officielle, contée dans le PSC, et selon laquelle le territoire « a appelé de ses vœux » la « culture cultivée », et la « petite histoire », celle qui restera aux marges, évoquée plus haut par l'élue mûroise, et qui insiste, quant à elle, sur le pragmatisme du maire souhaitant, plus modestement, obtenir des aides pour aménager un vaste terrain communal et pour créer des emplois pérennes.

L'ambition d'amener la haute culture sur un territoire considéré comme un infirme culturel s'articule donc au projet d'aménagement du territoire. Mais ce projet de démocratisation s'apparente à une véritable croisade. Interrogé peu avant l'ouverture dans une revue spécialisée d'art et d'architecture, le directeur de l'Alto considère que « faire venir au musée ceux qui n'y vont jamais est vraiment le cœur de [sa] mission ». L'extrait suivant du PSC permet d'appréhender ce projet d'importation culturelle comme relevant du « prosélytisme culturel » en raison de cette volonté de « persuader » (p. 62) et de « convaincre les habitants [...] de venir au musée » (p. 133) :

Pour beaucoup de personnes, les musées sont perçus comme des lieux arrogants, lointains et face auxquels on a peur de ne pas « savoir » et donc de ne pas « mériter » la culture. Ils peuvent aussi avoir une image de lieu poussiéreux où on risque de s'ennuyer. Ils sont enfin souvent perçus comme des lieux luxueux, donc chers alors que nombre de visiteurs peuvent bénéficier de traitement tarifaire privilégié. Il s'agit d'autant de freins à la visite émis par ceux qu'on appelle les « non publics », c'est-à-dire ceux qui ne viennent pas habituellement au musée et qui constituent une cible prioritaire pour le musée Alto [...].

Pour tenir ce pari, il faut persuader l'ensemble des « non pratiquants » que le musée n'est pas ce qu'ils pensent et pour cela il faut d'abord les amener à entrer. Concrètement, il faut utiliser tous les moyens qu'ils connaissent et reconnaissent pour leur faire savoir qu'ils sont les bienvenus ; il faut être là où le musée n'est pas attendu, au cœur de leur quotidien. Une fois le seuil franchi, il faut les accueillir avec hospitalité et, tout au long de leur visite, leur montrer qu'il n'y a pas de raison de se laisser impressionner. À tous ces non-familiers des musées, le musée Alto doit proposer une expérience qui fait une place centrale au plaisir tout en leur permettant de devenir plus compétents (p. 61-62).

Cet extrait et, dans une moindre mesure, le précédent, invitent à prendre en compte la manière dont le discours de l'action culturelle a incorporé – ou domestiqué – la critique sociologique et les résultats de la sociologie de la culture en reprenant des catégories sociologiques de perception et d'interprétation du monde social et culturel (par exemple : « culture cultivée » vs « culture populaire »). Ce discours puise également dans la sociologie des classes populaires lorsqu'il examine les différents « freins » à la fréquentation du musée pour ceux qu'il nomme les

« non-publics » ou les « non-familiers ». Les facteurs énumérés dans l'extrait – le musée pouvant être perçu comme un « lieu arrogant », un « lieu poussiéreux », ou encore un « lieu luxueux » et « cher » – ont pu être inspirés par des travaux portant sur la violence symbolique et sur le rapport distant des classes populaires à la culture dominante¹⁵⁶. On doit néanmoins souligner la dimension missionnaire de cette entreprise de démocratisation culturelle, malgré un recours manifeste aux travaux sociologiques¹⁵⁷, contribuant à la production d'un prosélytisme plus sophistiqué que les discours de l'action culturelle des années 1950, ne se satisfaisant plus d'arguments simplement économiques pour expliquer l'inégale fréquentation des institutions culturelles légitimes. Le PSC préconise en effet une transmission verticale (prosélyte) de la culture en se donnant pour mission de « persuader » les « non-pratiquants » qu'ils ignorent une culture qu'on ne saurait ignorer sans renoncer à « la » culture (donc à la pleine humanité) en « utilisant tous les moyens qu'ils connaissent et reconnaissent pour leur faire savoir qu'ils sont les bienvenus » (p. 62). Ce sont ces moyens que nous allons maintenant analyser en nous interrogeant sur les modalités de mise en œuvre de cette « greffe » et de cette entreprise de démocratisation de la culture.

2- Faire prendre « la greffe » : un travail de conversion culturelle

Tandis que le PSC du musée Alto a été publié en juin 2008, soit plus de quatre ans avant l'inauguration du musée, il convient de s'interroger sur la manière dont le projet a concrètement été mis en place sur le terrain et sur la manière dont il entend démocratiser la culture savante.

a- Instruire et convaincre : pédagogie et misérabilisme au cœur de la stratégie muséale

Concernant la « greffe » du musée Alto, qui a dû se heurter à l'incrédulité ou au refus d'un grand nombre d'habitants et d'élus (« beaucoup »), selon les propos de Paule Lannier, ces derniers ne voulant pas « de cette culture parisienne importée », le travail d'implantation a débuté bien en amont de l'ouverture avec plusieurs actions pédagogiques. Dès décembre 2009, alors que le chantier

¹⁵⁶Dans *La culture du pauvre*, Richard Hoggart a pu souligner la dichotomie à l'œuvre, dans ces classes sociales, entre « eux » (les groupes perçus comme dominants) et « nous » (les classes populaires), les amenant à se tenir à l'écart des groupes sociaux perçus comme dominants et de leurs institutions. En France, de nombreuses études se sont intéressées aux rapports des classes populaires à la culture dominante qui soulignent les effets de violence symbolique contribuant à mettre la culture savante à distance de ces groupes sociaux (pour une synthèse voir Alonzo & Huguée, 2010).

¹⁵⁷Plusieurs travaux s'intéressent à la circulation des savoirs sociologiques dans des espaces sociaux plus ou moins éloignés du monde académique. Par exemple, dans son enquête sur les stratégies de choix scolaires des parents des classes intermédiaires et favorisées, Agnès van Zanten remarquait que certains parents pouvaient se « professionnaliser » en développant une certaine expertise sur les questions éducatives (van Zanten, 2009, p. 221).

n'a pas encore débuté, une « Maison du projet musée Alto » s'ouvre à proximité du site, dans l'ancien Centre culturel de Mûre. Elle est décrite par la ville comme un « lieu d'accueil, d'information et de médiation sur le futur musée » et propose une programmation culturelle ainsi qu'une exposition consacrée à la présentation du projet. Encore plus en amont de l'inauguration, ce travail de préparation à l'arrivée du musée a principalement concerné les écoles de Mûre, comme l'explique Paule Lannier dans cet extrait :

P : Alors déjà nous [la ville de Mûre] on a préparé pendant toutes les années de construction à l'Alto. P, on a préparé les gamins, parce que l'enjeu ça se situe surtout sur les gosses, hein. Enfin les “gosses“ : les enfants d'âge primaire. Nous, notre cœur de cible, forcément c'est les écoles primaires.

Cette préparation a notamment consisté à organiser des sorties scolaires à Paris pour visiter l'Alto. P. Ces voyages étaient destinés aux cohortes de CM2 des 27 écoles élémentaires de la ville (« on les amenait à Paris visiter l'Alto. P, manger au restaurant, visiter l'Alto. P, la tour Eiffel, enfin... la totale, quoi ! »). Par ailleurs la création de « classes transplantées », aussi appelées « classes Alto », visait à engager les élèves dans des projets artistiques autour des collections de l'Alto parisien (« discuter et faire des activités et des actions autour des œuvres de l'Alto. P »). Ces projets constituent, selon l'élue, « une forme de préparation au voyage ». En plus de ces actions éducatives destinées à présenter le musée parisien et ses collections aux élèves, la ville décide de « réorient[er] » les achats de la médiathèque pour acquérir des ouvrages traitant d'art et des collections de l'Alto P. L'ex-maire de Mûre qualifie ces actions de « gros effort pédagogique » dans un article publié dans la presse nationale, tout comme Paule Lannier qui parle, quant à elle, d'un « investissement lourd de la ville ».

Parallèlement à cette préparation pédagogique à l'adresse des élèves et des habitants qui vise, non seulement, la connaissance mais aussi la reconnaissance d'un fonds artistique et d'une institution muséale, l'Alto entreprend de réussir sa « greffe » en s'intégrant à la culture minière. Ainsi l'implantation sur une ancienne fosse est exploitée pour faire de ce choix un symbole censé convaincre les Mûrois de la cohérence du projet en l'inscrivant dans « leur » histoire :

Le choix de s'implanter sur un ancien carreau de mine, la fosse 9 de Mûre, n'est pas neutre bien sûr. C'est la reconnaissance de la Nation pour un territoire plusieurs fois meurtri, tant par la guerre que par l'exploitation du charbon (PSC, p. 12).

Barbara, chargée des actions éducatives au sein du service des publics, relaie également ce

discours symbolique sur la communion souhaitée entre culture minière et culture savante :

B : Et du coup la Maison du projet a été inaugurée le jour de la pose de la première pierre, le 4 décembre 2009. En fait, pour vous aider les 4 décembre sont pratiques parce qu'en fait, c'est la Sainte-Barbe, la fête des mineurs. Et du coup on retrouve le 4 décembre souvent...

C : Ah du coup c'est pas un hasard...

B : Non. Le 4 décembre 2004, l'annonce pour retenir la ville de Lens, j'crois qu'ils savaient la veille mais l'annonce publique c'était ce jour-là.

En renfort des symboles que constituent l'emplacement du site et les dates importantes du projet, l'Alto a conçu un parcours pédagogique dans son parc afin de mettre en valeur le territoire et la culture minière. Enfin, très peu de temps avant l'ouverture du musée, le bassin minier obtient son inscription sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO¹⁵⁸ en raison de son passé industriel dont les traces sont omniprésentes. Paule Lannier décrit le caractère « concomitant » de l'inauguration du musée en 2012 et de cette reconnaissance par une organisation culturelle supranationale intervenue quelques mois auparavant en juin 2012 :

P : L'inauguration du musée Alto en 2012 [en décembre] et l'inscription au patrimoine mondial de l'UNESCO, ça a été concomitant. Et c'était pas neutre... parce que si on considère l'Alto en terme de développement, ce qui est un peu périphérique à votre recherche mais c'est un peu quand même le nœud du problème ici, pour amorcer un développement touristique du territoire, qui n'avait pas vocation touristique. C'est pour ça qu'il n'y avait pas de musée non plus ! J'veux dire, à un moment, tout se tient. Donc pour qu'il y ait un développement touristique, y'avait l'Alto et puis y'avait aussi ça [le classement à l'UNESCO], c'était un facteur pas neutre. Parce qu'en terme de... déjà y'a un autre regard de la population sur son propre patrimoine. Ca, ça n'a pas été neutre. Et puis y'a un autre regard de l'extérieur.

Ce geste accompli par une autorité culturelle de stature internationale comme l'UNESCO, qui consiste à classer un territoire et une culture – cette fois au sens anthropologique du terme et non au sens de la culture légitime – constitue une opération de consécration symbolique qui n'est effectivement « pas neutre », comme dit l'enquêtée. Elle tend en effet à transformer le regard porté sur cette culture, ou du moins s'emploie à changer la vision que les habitants ont de leur région et de leur territoire, précisément constitué en « patrimoine » par cette opération qui peut justement être rapprochée du processus social de consécration des œuvres d'art, exploré par Bernard Lahire dans

¹⁵⁸Depuis 1978, l'organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture présente une liste de « biens culturels et naturels » présentant un « intérêt exceptionnel » pour l'humanité. Même si c'est la mission de sauvegarde de ces biens qui est mise en avant par l'UNESCO, ce qui s'apparente à un label contribue aussi à la mise en lumière de ces biens et sites produisant un accroissement touristique sur la zone désignée. Dans cette perspective, la production de ces listes par l'UNESCO constitue un mécanisme parfaitement intégré au système de l'« économie de l'enrichissement », conceptualisé par Boltanski et Esquerre, qui se fonde sur l'exploitation du passé, comme d'un « gisement », à des fins économiques (2017, p. 11).

*Ceci n'est pas qu'un tableau*¹⁵⁹.

Concernant le bassin mûrois, passé soudainement du rang de territoire souillé par la mine¹⁶⁰ à celui d' « ensemble » ayant « une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science »¹⁶¹, son classement à l'UNESCO vise à renverser ce que Pierre Bourdieu avait nommé un « effet de lieu » (1993, p. 249-262) en tentant de transformer des catégories de perception des habitants autant que des touristes culturels et en servant, en quelque sorte, de rampe de lancement à l'ouverture d'un musée visant une notoriété internationale. Cette opération de réhabilitation d'une culture dominée relève, de surcroît, du « droit de cuissage symbolique » des dominants (cf. chapitre 1. II-1-c).

Dans la perspective de prendre en charge les flux attendus de touristes, la ville de Mûre et

159Le sociologue s'intéresse à la « magie sociale » qui opère dans le champ artistique à partir de l'exemple de la trajectoire heurtée, faite de consécration et de dévalorisations, d'une peinture aujourd'hui attribuée à Nicolas Poussin mais dont la paternité a fait l'objet de nombreux débats (Lahire, 2015).

160Cet extrait d'entretien avec Paule Lannier, qui revient sur son arrivée dans la région, permet de réfléchir quant au regard négatif porté par des habitants sur leur région et sur une possible transformation de cette perception négative suite à l'intégration au patrimoine de l'UNESCO : « Moi je suis arrivée sur le territoire en 97 [...] Et quand je suis arrivée sur le territoire, alors j'ai eu plusieurs réactions. J'ai débuté à B [une ville proche de Mûre] comme enseignante. Je suis enseignante, j'venais de Nantes, de la Bretagne et premier coup de fil que je passe [rit], le mec me dit, le principal du collège me dit : “ça va, pas trop déçue ?” J'lui disais, j'venais d'avoir un poste dans votre collège et il m'dit : “ça va pas trop déçue ?” Et je lui dit : “ben pourquoi vous dites ça?” “Ben c'est quand même le bassin minier”. Un mec polonais, quand même, d'origine. Donc tu vois... du coin ! [Il y a eu une immigration polonaise importante durant la première moitié du vingtième siècle] Ben c'est quand même bassin minier. Bon... Ben j'dis oui, mais... [rit] Après je viens dans le coin, j'me dis j'vais aller visiter, ah ben c'est plutôt sympa Mûre, je rencontre l'agent immobilier. Je discute avec lui, il m'dit : “non mais c'est un coin, quand on y travaille, on s'y fait, mais on s'rend bien compte que c'est mieux ailleurs ! [rit] Quand on va en vacances”. J'dis : “pourquoi vous dites ça ?” En plus j'étais arrivée un jour où il faisait super beau donc j'avais trouvé ça vachement sympa ! Et puis en fait ça a été que des réactions comme ça, tu vois ! J'en ai eu trois ou quatre comme ça. Après j'arrive au collège et mes collègues me disent : “t'habites où ?” Et je dis : j'ai choisi un appartement sur Mûre pour pouvoir, enfin c'est plutôt sympa, c'est animé. Elle me dit : “ah, reste pas à Mûre, hein ! Va sur Camboise!” [Rit] Genre le truc ! Ah non tu vas jamais... [elle éclate de rire avec une collègue installée dans le bureau à côté] Donc c'est pour dire que l'image du coin elle était quand même loin d'être positive, y compris par des gens qui y vivaient. Après j'avais une collègue qui me disait : “ah moi quand j'ai choisi une maison, j'ai dit à l'agent immobilier tout ce que vous voulez mais j'veux pas voir les terriels de chez moi !” Alors que moi je trouve que les terriels c'est plutôt sympa... enfin ! J'en fais pas du tout un truc, pour moi c'est pas du tout un repoussoir ou un truc comme ça. Mais y'avait quand même cette mentalité-là auprès de beaucoup de gens du coin. Donc moi c'est un peu comme ça que je l'ai ressenti. Et puis j'en ai d'autres, hein... des gens qui me disent : “ah ben non, moi dès que j'ai l'occasion, j'me barre d'ici”. Donc j'ai mesuré comme ça. Un petit peu. Et ça a mis quand même un certain nombre d'années et ça commence quand même... au moment où, effectivement, la campagne pour la reconnaissance du patrimoine, au moment où l'Alto est arrivé. Où on s'est dit : “ah, tiens, y'a des gens à Paris, y'a des gens qui estiment que c'est une bonne idée d'implanter l'Alto à Mûre?” Enfin les gens étaient quand même super incrédules ! C : Ils étaient surpris. P : Hyper surpris ! “Mais ils pouvaient pas le mettre à un endroit mieux que ça ?” Enfin c'était un peu ça dans l'idée. “Ben pourquoi ils l'ont pas mis à X [une sous-préfecture moins populaire située à une cinquantaine de km] plutôt ?” Ou “pourquoi ils l'ont pas mis...” Et d'un seul coup... ben si on nous dit que c'est bien, c'est que... il doit y avoir des choses... Et on a développé, et c'est à ce moment-là et ça commence à changer ! Et l'inscription et tout ça est arrivée un peu en même temps, et l'inscription au patrimoine mondial de l'UNESCO est venue couronner le tout ! »

161UNESCO, Convention concernant la protection du patrimoine mondial culturel et naturel, « Définition du patrimoine culturel et naturel », Article 1 « les ensembles » [consulté en ligne www.unesco.org].

ses habitants sont interpellés par le PSC qui les enjoint à prendre part à l' « accueil en amont »¹⁶². Par ailleurs l'image de l'Alto est rendue omniprésente en ville : dans les administrations, sur les façades des commerces (banques, tabacs, boutiques), dans la gare en face de laquelle les façades de plusieurs bâtiments vétustes ont été recouvertes de grands panneaux présentant des œuvres de la collection de l'Alto. P. Outre un aménagement urbain où les références au musée sont très présentes, la ville de Mûre engage d'importants moyens pour affréter une navette, décorée avec des reproductions d'œuvres de l'Alto. P., reliant trois fois par heure la gare au musée. Ce service gratuit semble essentiellement profiter au personnel du musée, domicilié à Camboise et venant travailler en train, ainsi qu'aux visiteurs non mûrois se déplaçant en train.

Pour susciter l'implication des habitants et de la ville de Mûre dans le travail de préparation à l'implantation du musée Alto, parallèlement à la réception locale du classement à l'UNESCO, les topoï de la « reconnaissance », de la « chance », du « mérite » et de la « fierté » sont mobilisés. Ainsi, sur le site internet du musée, on peut lire une phrase tirée du PSC (p. 12), selon laquelle « le choix de s'implanter sur une ancienne fosse de Mûre marque *la reconnaissance de la Nation toute entière* pour un territoire plusieurs fois meurtri ». Par ailleurs, le terme « chance » est employé quinze fois dans le PSC pour signifier que le projet est « une chance pour la Région » :

« L'arrivée de l'Alto à Mûre représente une occasion de développement pour un territoire qui a été fortement marqué par la crise industrielle suite à l'arrêt de l'exploitation houillère à partir des années 1960. Il conforte le développement touristique de la région à l'échelle européenne. *Redonnant fierté* aux habitants du bassin minier et *offrant à leur territoire une nouvelle image* » (p. 16).

« La transformation de l'image de Mûre, d'agglomération à l'activité disparue en écran [d'un des plus connus] des musées du monde, est une autre contribution de l'Alto. P. D'une certaine manière, l'Alto remet Mûre sur la carte » (p. 23).

« Ce changement d'image est décisif pour le renouveau économique du territoire mais il l'est autant pour *la confiance des habitants en leur avenir*. Le musée Alto suscite des interrogations, mais aussi *fierté et reconnaissance*. Le choix de Mûre pour accueillir l'Alto *revalorise et requalifie le bassin minier dans l'esprit de ceux qui l'habitent*. Depuis un siècle et demi, *l'ensemble du bassin minier n'a jamais eu d'autres finalités que celle de l'exploitation industrielle de ressources charbonnières. Aucun autre rôle ne lui a jamais été associé. Depuis la disparition des mines, l'agglomération se révèle sans aucune autre identité que celle d'une activité disparue*. Tournée vers un passé à la fois exécré et idéalisé, la population

162« C'est avec les habitants de Mûre, et notamment ceux des cités minières, que le musée Alto doit accueillir ses visiteurs. Pour cela, il faut que chacun puisse répondre aux questions qui lui sont posées dans la rue, à la porte de sa maison, à l'école, chez le commerçant du quartier et qu'il puisse en parler à l'aise et avec affection, chez-lui et avec ses voisins [...]. Les commerçants et artisans auront une responsabilité particulière dans l'accueil des touristes. La Chambre de commerce et d'industrie de Mûre, ses homologues des territoires voisins et la Chambre des métiers du Département ont d'ailleurs engagé une réflexion pour mettre en place préalablement à l'ouverture du musée des formations à l'accueil et aux langues à l'intention de leurs ressortissants » (PSC, p. 68).

n'a pas toujours su échapper à un certain fatalisme. *L'arrivée de l'Alto dans un paysage réel mais aussi imaginaire a déjà changé la perception qu'une partie de ses habitants en avait. Si l'Alto s'installe à Mûre c'est que Mûre le mérite, et pas seulement parce que le bassin minier a beaucoup souffert. La qualité de Mûre et de son agglomération se trouve réévaluée. La possibilité d'une inscription du bassin minier au titre du patrimoine mondial est un autre volet, très important, de cette requalification* » (p. 25).

Ces extraits du PSC nous intéressent à deux titres. Premièrement, ils illustrent parfaitement la posture légitimiste des concepteurs du projet, menant à ce que Claude Grignon et J-C Passeron nomment le « misérabilisme » (*op. cit.*, 1989). En portant un regard domino-centré sur Mûre et sa région – c'est-à-dire un point de vue déterminé par les catégories et les systèmes de classement dominants – où la culture savante vaut mieux que les divertissements que constituent, par exemple, le football ou la colombophilie – l'absence d'équipement culturel légitime sur un territoire constitue un préjudice, un manque ou un obstacle au bien-être des habitants. Mis à part son passé industriel minier, le PSC ne reconnaît à la région mûroise aucune autre « finalité », aucun autre « rôle » ni aucune autre « identité que celle [de son] activité perdue ». Autrement dit, orpheline de la culture de la mine et dépourvue d'équipements culturels légitimes, la région de Mûre s'apparenterait un désert culturel.

Deuxièmement, ces extraits permettent d'objectiver la croyance dans le salut par l'art qui accompagne toute stratégie légitimiste de démocratisation de la culture. En effet, face à ce que le point de vue légitimiste du PSC perçoit comme un handicap culturel, le « don » de l'Alto représente « une occasion de développement », il « offr[e] [au] territoire une nouvelle image », il contribue à rendre la « confiance des habitants en leur avenir » et à « redonner fierté », il promet une « requalification » du territoire et il « chang[e] la perception » des habitants sur leur ville. Abondamment diffusé dans la presse régionale et nationale¹⁶³, ce discours faisant de l'Alto une « chance » et une « fierté » peut produire de effets performatifs sur les dominées dont certaines fractions ont pu être amenées à intérioriser ces représentations¹⁶⁴.

163 Ces titres d'articles et ces formules énoncées dans les médias pendant l'ouverture de l'Alto reprennent ces éléments de langage : « L'Alto à Mûre, une chance et une promesse » ; « Alto de Mûre : la fierté des Mûrois » ; « Fierté et émotion pour les premiers visiteurs de l'Alto » ; « Les Mûrois sont fiers d'accueillir l'Alto de Mûre... » ; « L'Alto de Mûre soulève l'espoir d'une renaissance du bassin minier ».

164 Ce processus d'intériorisation de la domination, longuement analysé par Pierre Bourdieu dans nombre de ses travaux, notamment *La domination masculine* (202, p. 39-53), est notamment visible dans les reportages télévisés portant sur la réception locale de l'ouverture de l'Alto, qui ont été diffusés sur plusieurs chaînes de télévision. Dans ceux-ci, des Mûrois recrutés dans les fractions les plus dominées des classes populaires sont interrogés sur le musée. Qu'ils s'agissent d'ouvrières à la retraite, de supporters du Mûre FC ou d'anciens mineurs, mis en scènes dans des décors rappelant la culture populaire (intérieur d'une petite maison ouvrière, abords du stade, devant un bistrot) tous les interviewés clament leur « fierté » quant à l'ouverture de l'Alto. On notera que le dispositif télévisuel (son caractère extra-ordinaire) se prête fortement à ce type de prises de position de la part des groupes socialement dominés.

Ces actions entreprises par différentes collectivités territoriales (ville et Région) engagées dans le projet du musée Alto, visant à « préparer le terrain », ont donc recours à deux méthodes. La première, pédagogique, vise à transmettre les savoirs nécessaires à une reconnaissance de la valeur artistique du nouveau musée. La seconde méthode, quant à elle, s'inscrit davantage dans le registre des affects. S'appuyant sur une lecture misérabiliste de la culture du bassin minier de Mûre, elle instrumentalise le passé industriel de cette région pour convaincre les habitants du bien-fondé du projet de l'Alto. Parallèlement à la mise en œuvre de ces stratégies de conversion culturelle, le musée Alto se donne pour principale mission la démocratisation de la culture. Nous allons maintenant étudier comment le PSC entend mettre en œuvre ce programme ambitieux en nous arrêtant sur trois dimensions.

b- Le musée présenté comme instrument de démocratisation

Dans le « projet exemplaire de la démocratisation culturelle »¹⁶⁵ porté par l'institution Alto à Mûre, trois éléments se révèlent particulièrement importants : l'agencement et l'architecture du lieu, le service de médiation et une politique tarifaire généreuse. Dans le PSC, il est précisé que « la qualité de l'architecture » ainsi que l'« atmosphère d'accueil et de convivialité créée par les aménagements et par les activités proposées, notamment le parc environnant » doivent « facilit[er] l'appropriation du lieu par les publics de proximité » (p. 50). Dans cette perspective de convivialité, le hall d'accueil central, un grand quadrilatère en verre, doit constituer « un vaste espace public pour la ville » (p. 53) ouvert sur le parc. Par ses lignes très épurées et son étalement horizontal plutôt que vertical (tout l'espace est situé au même niveau au rez-de-chaussée, mis à part les vestiaires, l'espace accueil des groupes ainsi qu'un espace de restauration des œuvres rendu visible aux publics, qui se situent au niveau -1), l'architecture du musée Alto semble se distinguer d'une tendance contemporaine à la « réalisation de projets architecturaux spectaculaires » pour y accueillir des musées (Poulot, 2014, p. 178). Mais est-ce que, comme l'espérait le PSC, ce « geste architectural contemporain », pour reprendre une formule de Paule Lannier, contribue à réduire la distance des « non-familiers » des musées vis-à-vis des espaces muséaux ? L'agencement spatial et le style architectural permettent-ils d'instaurer un climat accueillant pour *tous* les visiteurs ? Si notre enquête ne permet guère d'apporter une réponse définitive à cette question, puisque nous n'avons pas recueilli de manière méthodique la parole des personnes ciblées par cette entreprise de

¹⁶⁵Propos tenus par la ministre de la Culture et de la communication, Aurélie Filippetti, le jour de l'ouverture sur une radio publique généraliste.

séduction culturelle, il convient de s'interroger au prisme de la distribution sociale des styles et des espaces de vie (Bourdieu, 1979) sur l'esthétique de ce bâtiment de verre et de métaux clairs. Son caractère extrêmement épuré, l'ouverture des espaces et les grands volumes rappellent en effet davantage les espaces des classes dominantes (architecture *design*, loft, salle de réception moderne, grands espaces etc.) que les lieux étriqués de vie et de réunion populaires (bistrot, petites maisons et appartements, locaux syndical ou associatif, etc.) (Gilbert, 2016).

Par ailleurs, le deuxième pilier de ce projet muséal de démocratisation est son service des publics et, plus particulièrement, son service de médiation¹⁶⁶. C'est Antoinette Hanz qui dirige ce service composé d'une trentaine de personnes (dont 15 médiateurs), soit plus d'un tiers du personnel du musée qu'elle chiffre « entre 80 et 90 personnes ». Jeune femme d'environ 35 ans, fille d'un haut-fonctionnaire qu'elle considère avec admiration comme « un grand serviteur de l'État », cette dernière affirme son « sens du service public » qu'elle dit avoir développé de manière « presque génétique » sans qu'il lui paraisse contradictoire d'affirmer dans un même mouvement : « c'est dans ma culture et dans mon éducation ». Elle décrit le service des publics du musée Alto comme étant « assez atypique » et « militant »¹⁶⁷. En effet, le musée Alto emploie à temps plein des médiateurs qui possèdent le grade A d'attaché de conservation de la fonction publique¹⁶⁸. Comme nous le verrons au chapitre 5, ce choix de régime salarial n'est pas légion dans le domaine de la médiation culturelle. Ici, il est rendu possible par le statut d'EPCC de l'établissement culturel. Outre ce solide statut salarial, l'Alto ne cantonne pas ses médiateurs au travail d'accompagnement des publics mais il les implique dans la conception des visites thématiques et des ateliers proposés.

Concernant le personnel du service des publics, à l'instar du discours de sa directrice et du PSC, cette posture missionnaire ressort également des échanges informels avec une dizaine de médiateurs rencontrés pendant l'enquête et des quatre entretiens semi-directifs enregistrés des membres de l'équipe. Astrid, une médiatrice de 34 ans, envisage son travail au musée comme une

166L'étude des services de médiation ou des publics ainsi que l'exploration du travail d'accompagnement des publics sera menée dans les parties II et III.

167Alors qu'elle a d'abord elle-même employé le terme « militant » au début de l'entretien, elle me reprend avec fermeté lorsque j'utilise, à mon tour, cet adjectif pour qualifier le projet du musée Alto : « Engagé plutôt que militant. C'est un projet qui est engagé sur le territoire, physiquement, engagé pour les publics, il suffit de lire le projet scientifique et culturel. Euh engagé pour la démocratisation de la culture, pour la création de nouveaux liens sociaux, engagé pour l'innovation euh... engagé. Au sens politique non partisan ».

168Durant les premières années, le musée a employé des médiateurs non-titulaires du concours d'attaché en contrat de vacation. Plusieurs personnes du service des publics (médiateurs et responsables) justifient ce recours à des non-titulaires par l'urgence avec laquelle a été mené le recrutement de l'équipe à l'ouverture et le besoin d'avoir une marge de manœuvre pour évaluer les besoins du service sur la durée. Parmi les vacataires recrutés à l'ouverture, certains ont obtenu le concours et ont pu être recrutés par la suite tandis que d'autres n'ont pas obtenu ce grade et ne sont donc pas restés.

manière de « libérer l'envie » de « ressentir des choses » devant des œuvres d'art et elle identifie un « enjeu social » dans la démocratisation de la culture qui consiste avant tout à « donner une place » à tous dans le musée. De son côté, Adèle, une médiatrice de 36 ans, définit la démocratisation de la culture comme le fait d'« arri[ver] à attirer les publics [...] qui n'osent pas ou ne veulent pas entrer au musée ». Enfin, Barbara, la responsable des actions éducatives considère la démocratisation comme une véritable « mission » qu'elle dit « pren[dre] vraiment à coeur ». Même si nous verrons avec les autres musées de l'enquête que le rapport missionnaire à la pratique de médiation culturelle n'est pas l'apanage du personnel de l'Alto, il faut ici souligner la relative homogénéité du discours de ces médiatrices, produit, en partie, de l'intériorisation d'une doxa institutionnelle.

Par ailleurs, il est notable qu'aucun membre de cette équipe, parmi les personnes rencontrées, n'habite Mûre ou une ville du bassin, la très grande majorité résidant à Camboise ou dans sa Métropole. De ce point de vue, en plus d'un fonds artistique, c'est une équipe de professionnels recrutés pour démocratiser ces biens culturels, notamment principalement auprès des scolaires, qui a été « implantée » sur ce territoire.

Enfin, le troisième levier de ce projet muséal visant la démocratisation de la culture concerne la politique tarifaire mise en œuvre. Alors que les effets de la gratuité dans les musées continuent de faire débat dans l'hexagone¹⁶⁹, le musée Alto décide de rendre totalement gratuit l'accès à La salle de Chronos qui n'est autre que l'exposition principale du musée – qui, bien que temporaire, est destinée à durer – et que nous décrivons de manière plus précise plus bas, tandis que les autres expositions temporaires, plus thématiques et donc moins généralistes, demeurent payantes. Cette gratuité partielle du musée, combinée à l'effet de nouveauté, contribue sans aucun doute à la fréquentation record du musée la première année d'exploitation avec plus de 900 000 visiteurs¹⁷⁰.

La stratégie d'implantation du musée Alto à Mûre et dans son bassin d'agglomération a donc été menée sur plusieurs fronts et avec différents partenaires. Concernant la mission de démocratisation, à la suite de ce travail de « greffe » débuté dès l'annonce du choix de la ville de

169Portée par un mouvement européen initié au Royaume-Uni, la France remet la gratuité dans les musées à l'ordre du jour, d'abord en 1996, lorsque l'entrée dans les collections permanentes du Louvre devient gratuite le premier dimanche de chaque mois. Cette mesure, qui est d'abord menée dans le musée parisien à titre expérimental pendant deux années, est reconduite en 2000 et élargie à l'ensemble des musées nationaux et des monuments historiques. De nombreuses études s'intéressent aux effets de la gratuité en terme de fréquentation et présentent des résultats contrastés selon les types d'équipements culturels (Gombault *et al.*, 2006 ; Rouet, 2002).

170Cette fréquentation se réduit significativement en 2014 avec 500 000 visiteurs, puis en 2015 avec 435 000 visiteurs pour se stabiliser autour de ce chiffre en 2016 et 2017.

Mûre, le musée expérimente des outils et des actions originales qui font de l'Alto un laboratoire de la démocratisation de la culture.

3- Un laboratoire de la démocratisation

Trois axes structurent le projet de démocratisation du musée Alto : former des amateurs, se concentrer sur les publics jeunes, attirer et fidéliser des publics « non-familiers » des musées. Nous allons voir que, pour tendre vers ces objectifs, l'Alto met en œuvre des actions et des dispositifs considérés comme innovants en se fondant sur une logique partenariale. L'objectivation de cette posture permet d'apparenter le musée à un « laboratoire » des nouveaux outils de la démocratisation de la culture, à la manière dont l'éducation prioritaire a pu jouer un rôle de laboratoire de nouveaux outils et de nouveaux modes de régulation de l'action éducative (Heurdier, 2011).

a- Travailler à la formation artistique des nouveaux publics

Nous avons vu plus haut que le service de médiation du musée se distinguait des autres services de ce type du fait de sa taille, en terme de personnel, et au regard de son esprit « engagé », ou « militant », insufflé par le PSC ainsi que par sa directrice de service. Parallèlement à ce service, la scénographie de l'exposition temporaire de La salle de Chrono a été conçue dans une perspective de démocratisation de la culture faisant du musée Alto un précurseur dans ce domaine. Cette salle, dont l'accès est gratuit pour tous depuis l'ouverture, a été très commentée dans la presse locale, nationale et internationale en raison de son caractère novateur dans l'espace des créations scénographiques muséales. Alors que les expositions d'art se construisent généralement de manière thématique autour d'une période ou d'un lieu¹⁷¹, d'un mouvement artistique¹⁷², d'un artiste ou d'un moment de la vie d'un artiste¹⁷³, ou encore d'une technique¹⁷⁴, La salle de Chronos privilégie une « trame chronologique » (PSC, p. 73) en présentant des œuvres appartenant à des traditions artistiques très diverses et issues de zones géographiques et culturelles très éloignées les unes des autres. Deux autres « grands principes » de cette exposition sont justement l'« abolition des

171Exposition « Vienne 1900. Klimt, Schiele, Moser, Kokoschka » au Grand Palais, à Paris (octobre 2005 – janvier 2006).

172Exposition « Cubism : the Leonard A. Lauder Collection » au Metropolitan Museum of Art, à New York (octobre 2014 – février 2015).

173Exposition « Soulages » au Centre Georges Pompidou, à Paris (octobre 2009 – mars 2010).

174Exposition « Le plaisir du dessin » au Musée des Beaux-arts de Lyon (octobre 2007 – janvier 2008).

frontières entre les départements » et la « fluidité du parcours » (PSC, p. 73). En déambulant dans cet espace rectangulaire ouvert et légèrement en pente, sans aucune cloison, le visiteur peut voir se côtoyer une Huile sur toile hollandaise du 17^{ème} siècle, un sarcophage égyptien ou encore un panneau de céramique persan. Par ailleurs, contrairement aux expositions temporaires classiques, qui ne durent rarement plus de trois ou quatre mois, l'espace d'exposition de la salle de Chronos a vocation à durer dans le temps. En revanche, les œuvres présentées, qui constituent le fonds de l'Alto. P., sont renouvelées chaque année. Cette scénographie d'exposition présentée comme « unique au monde »¹⁷⁵ dit avoir pour vocation la formation de l' « amateur » d'art :

Éduquer le regard est un principe mis en avant depuis le début du projet. Il se traduit dans La salle de Chronos par une médiation qui met chaque visiteur en situation de devenir un amateur (p.85).

L'exposition a donc pour projet de fonctionner comme une « médiation » en misant notamment sur le caractère pédagogique du recours particulièrement ostentatoire à la chronologie via une frise historique murale. Au sein du même musée cet espace qui vise à séduire le « grand public » se distingue de l' « espace des expositions temporaires » qui, de son côté, est payant et accueille des expositions aux scénographies et aux sujets beaucoup plus ordinaires « visant l'excellence » (PSC, p. 86). En effet, en dehors de La salle de Chronos, le programme des expositions proposées par le musée Alto, depuis son ouverture, se retrouve parfaitement dans les types classiques de thématiques listées plus haut. On voit donc que l'Alto a recours à deux modalités d'exposition contrastées, l'une visant à séduire les non-habitués en proposant d'innover par la pédagogie, et l'autre ciblant un public plus aguerri. Celles-ci se conçoivent différemment afin de satisfaire les exigences supposées des trois catégories de public appréhendées dans le PSC : « le novice [qui] ne connaît rien du sujet, n'a pas de connaissances en histoire de l'art et connaît très peu les œuvres » ; « le connaisseur ou l'amateur [qui] aime le(s) musée(s) et connaît globalement le sujet » et « l'expert [qui] connaît très bien le sujet et/ou les œuvres » (p. 62-63). Par ailleurs, si la muséographie mobilisée pour concevoir La salle de Chronos peut apparaître comme innovante, le recours à une offre différenciée est beaucoup plus commun dans la programmation muséale. Selon la muséologue britannique, Eilean Hooper-Greenhill, dans l'ouvrage *Museums and the shaping of knowledge*, cette offre différenciée objective la distinction entre les « visiteurs qui comptent » et l'entreprise à « compter les visiteurs »¹⁷⁶, laquelle fonde la stratégie commerciale des grands musées d'art contemporains. Concernant le musée Alto, l'entreprise à compter les visiteurs s'articule à une

175Référence : site internet du musée Alto.

176Cité par D. Poulot (2014).

ambition de fidélisation et de formation des visiteurs « non-familiers ».

b- Cibler la jeunesse

Outre les habitants de la région que le PSC de l'Alto espère voir représenter près de la moitié des entrées au musée, trois « publics à fort enjeu d'avenir » (p. 65) constituent des cibles particulièrement importantes. Tout d'abord, les « scolaires » représentent des « publics privilégiés et qui bénéfici[ent] d'une offre pédagogique très développée »¹⁷⁷. Ils sont effectivement accueillis en nombre depuis l'ouverture puisque les scolaires représentent entre 70 000 et 100 000 entrées/an. Tandis que le PSC présente les élèves comme des cibles, Nicolas, docteur en histoire de l'art et médiateur à l'Alto depuis l'ouverture, présente ces publics comme des adjuvants permettant de toucher un public adulte : « l'idée forte, dès l'ouverture du musée, c'est que, en emmenant les élèves au musée, en fait c'est les élèves qui allaient emmener leurs parents par la suite ».

Les autres publics ciblés en priorité par l'Alto sont « les familles » et, par conséquent, les enfants et « les adolescents ». Dans la perspective de séduire et de satisfaire ces visiteurs, l'Alto expérimente des outils, des modalités de visite, ou encore des thématiques qui misent sur l'originalité et l'innovation. La notion d' « innovation » est employée ici au sens schumpétérien du terme, c'est-à-dire « comme le moyen d'acquérir un avantage compétitif en répondant aux besoins du marché » (Rozier, 2014, p. 170). En effet, tandis que des musées comme l'Alto mettent en avant leur mission de démocratisation, il ne faut pas oublier que dans le contexte de l'économie capitaliste néolibérale dans lequel s'inscrit l' « économie de l'enrichissement » (Boltanski & Esquerre, 2017), les institutions culturelles participent de manière croissante à la production de richesses en accroissant leur fréquentation et en générant du tourisme culturel.

Alors que nous verrons plus bas comment peut se construire une offre destinée aux adolescents, arrêtons-nous ici sur l'autre cible « prioritaire » que constituent les familles :

Les familles représentent un public cible pour de nombreux secteurs d'activités. Elles viennent également de plus en plus au musée... Faire de la « famille » un enjeu prioritaire permet de rejoindre un grand nombre de visiteurs, qu'ils soient familiers ou non des musées, qu'ils soient en situation touristique ou voisins de l'Alto à Mûre. C'est aussi l'un des moyens les plus sûrs de contribuer dès le plus jeune âge à la

¹⁷⁷Nous nous arrêterons de manière plus précise dans le chapitre 3 sur le dispositif mis en place à Mûre qui permet aux élèves de venir gratuitement jusqu'à six fois par an au musée Alto avec leur école.

constitution d'un capital culturel (p. 65).

Afin d'accueillir massivement ce « public cible » au musée, l'Alto développe des « parcours », des activités, des visites et des ateliers spécialement destinés aux enfants et aux familles. Parmi les dispositifs en place, nous étudierons plus particulièrement celui consacré aux « bébés » au chapitre 9 (IV). Rencontrant d'abord un franc succès auprès des familles des classes intermédiaires et supérieures, les visites « bébé au musée » ont rapidement fait l'objet de critiques. Pour y faire face, l'équipe de médiation a dû retravailler cette offre hautement stratégique, destinée aux tout-petits, qui constitue un moyen efficace d'attirer un public familial au musée. Dans une perspective expérimentale, l'Alto teste donc différentes modalités d'accueil et de visite ainsi que différents accessoires ludo-éducatifs (instruments de musique, peluches, tapis de sol, cadre, etc.) à l'aide de différents partenaires. Tout d'abord, les crèches implantées à proximité du musée sont invitées à y venir. Selon Adèle, médiatrice en charge du tout jeune public, ce rapprochement des structures d'accueil de la petite enfance permet à la fois d'échanger avec des professionnelles de cet âge ainsi que de disposer de « bébés testeurs » qui peuvent expérimenter les activités en cours d'élaboration. Dans cette perspective, des étudiantes d'un centre de formation de la petite enfance sont invitées, au printemps 2017, à concevoir des activités destinées aux tout-petits dans le musée, dans le cadre d'une journée événementielle où l'Alto invite les étudiants issus de différentes filières (STAPS¹⁷⁸, Arts plastiques, Histoire des arts, etc.) à investir ses espaces et à proposer des médiations originales. Adèle, en charge du projet, attend de cette collaboration des propositions auxquelles des médiateurs culturels n'auraient peut-être pas pensé ainsi qu'un « regard de professionnels du secteur de la petite enfance ».

c- Des dispositifs de captation pour attirer les non-publics

Nous avons vu que le musée Alto faisait des individus non-familiers des musées et, notamment des jeunes, des cibles prioritaires de son projet de démocratisation culturelle dont nous nous efforçons de souligner le caractère prosélyte. Pour attirer ces groupes sociaux vers le musée, le recours aux cultures juvéniles et populaires est envisagé comme un levier efficace. Voici une série non exhaustive d'événements organisés à l'Alto entre 2012 et 2017 s'inscrivant dans le « modèle de la contamination par contiguïté » qui consiste à amener les individus vers la haute culture par le divertissement (Urfalino, 2010, p. 135)¹⁷⁹ :

¹⁷⁸Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

¹⁷⁹Dans le but d'appréhender la démocratisation de la culture à l'époque de la création du ministère malrucien, P.

- En mars 2014, en marge d'un festival consacré aux romans policiers, le musée Alto organise une « *murder party* » dans La salle de Chronos. Il s'agit d'un jeu de rôle qui s'organise autour d'une enquête policière menée à la suite d'un faux meurtre. Paule Lannier évoque cet événement :

P : Quand ils font une « *murder party* » au musée Alto, ben c'est des gens qui s'intéressent aux « *murder party* » qui vont se retrouver à l'Alto et qui vont visiter l'Alto. Et on croise les publics comme ça. Quand les gamins, là, du hip hop, qui sont allés danser avec R. [une chorégraphe australienne] dans La salle de Chronos, ben je suis pas sûre que ces gamins qui font du hip hop dans le quartier seraient allés spontanément au musée Alto de Mûre ![...] Et donc après voilà, c'est comme ça que se créent un peu toutes les connexions. Après ils en feront ce qu'ils voudront, enfin ils continueront ou pas à avoir cette accroche. Mais on part, à la fois, de leurs centres d'intérêt à eux ou de leur environnement immédiat, quand ils sont à l'école, ils ont des projets. Tant qu'à faire, autant travailler sur des projets un peu sympas... ils sont pas tous partants mais voilà ! Ou alors ils font du hip hop et... on les sort un peu de... tout en restant quand même en connexion avec leur environnement immédiat.

- Lors de l'été 2016, l'Alto, à l'instar de plusieurs musées d'art français, invite les pratiquants du jeu « Pokémon go », se recrutant massivement parmi les jeunes générations, à investir gratuitement le musée pour s'adonner à cette activité qui consiste à « attraper », à l'aide d'un *smartphone*, des petits personnages virtuellement disséminés dans de nombreux espaces publics et privés. Antoinette Hanz commente cet événement dans la presse :

« Nous avons consacré une de nos bulles immersives [diffusion d'œuvres en très grand format et en trois dimensions sur le mur d'une pièce ronde située dans le centre de ressources du musée] à la question de la collection, qui est aussi centrale dans le jeu que dans un musée. Le parallèle est évident à nos yeux, d'autant plus qu'avec le Pokédex, qui répertorie tous les Pokémon, les joueurs se constituent un véritable inventaire, comme peuvent le faire des conservateurs de musée. Et le slogan même du jeu, “attrapez-les tous“, pourrait s'appliquer à l'ambition d'exhaustivité des musées, qui visent toujours la collection la plus parfaite possible. Nous souhaitons sensibiliser les joueurs à ces notions, et les aider à mieux comprendre le musée grâce au jeu... et le jeu, grâce au musée ».

Également interviewée par une chaîne d'informations en continu, cette dernière reconnaît aux petits personnages virtuels une certaine proximité avec des créatures mythologiques : « Les Pokémon sont des espèces d'hybrides, on va essayer de faire des comparaisons pour montrer que cette notion de

Urfalino distingue ce « modèle de la contamination par contiguïté », qui oriente l'action des associations d'Éducation populaire inspectées par les agents du ministère des affaires culturelles en 1963, du « modèle du choc électif » diffusé au sein du ministère et qui envisage la rencontre avec l'œuvre comme une « révélation » pouvant faire l'économie de toute action pédagogique (*Ibid.* p. 132-135).

chimère et d'hybridation est également très ancienne et attachée aux civilisations humaines ».

- Entre avril 2016 et novembre 2017, le musée présente une exposition « Alto FC » consacrée aux mémoires du club de football local, le Mûre FC. L'exposition débute quelques semaines avant le championnat d'Europe de football 2016 qui a lieu en France et, notamment, dans la ville de Mûre dont le stade, situé aux abords du parc du musée Alto, a été sélectionné pour être l'arène de plusieurs matches. Sur le site internet du musée, on peut lire que l'exposition « présente des objets et des témoignages de passionnés[...] [qui] sont complétés par des documents d'archives et quelques œuvres d'art contemporain ». Le descriptif se termine par ce paragraphe :

« L'exposition "Alto FC" n'est donc pas un projet didactique sur l'histoire du Mûre FC. C'est avant tout un portrait émotionnel des supporters mûrois. À travers des objets et des témoignages qui constituent une mémoire à la fois collective et très personnelle de l'attachement d'hommes et de femmes à un club de football. Elle illustre également la volonté de l'Alto de Mûre de mettre en valeur une composante essentielle du territoire dans lequel s'inscrit le musée, de conserver et de transmettre ce patrimoine, aussi bien matériel qu'immatériel ».

Ces événements, destinés à conquérir un public peu adepte des musées d'art en suscitant son intérêt par l'intermédiaire d'une offre construite par rapport aux goûts – réels ou supposés – juvéniles et populaires (jeux vidéo, jeux de rôle, football), peuvent être analysés avec les lunettes de la sociologie économique et à l'aide du concept de « captation » mobilisé par Annabelle Allouch pour rendre compte des dispositifs d'« ouverture sociale » mis en place à l'université d'Oxford (Allouch, 2017). Par le biais de ce que la sociologue nomme une « sociologie de la captation », l'espace de l'enseignement supérieur d'élite peut être envisagé comme un marché, ce qui permet d'appréhender la « relation marchande » entre le dispositif de captation mis en place par Oxford et les dispositions des individus ciblés (p. 234). Selon l'auteure, les dispositifs de captation observés à Oxford ne reposent pas « sur une socialisation (voire sur une acculturation) de longue haleine à des normes scolaires et culturelles élitaires, mais sur la production de cadres normatifs qui mettent en scène l'environnement de l'université, dans une tension constante entre la nécessité de sauvegarder le signal de l'excellence et celle de décrypter ses codes à destination d'un public non initié » (p. 245). Ainsi objective-t-elle deux principes qui structurent la captation oxfordienne : premièrement, « l'explicitation du caractère distinctif de l'offre de formation », et secondement, la « neutralisation sociale des espaces de l'université » qui ne vise pas à transformer les dispositions des élèves mais à adapter l'offre de l'université en fonction de celles-ci (*ibid.*).

Il semble que les actions de démocratisation de la culture organisées par le biais des événements cités plus hauts s'apparentent, toute chose égale par ailleurs, aux dispositifs d'ouverture sociale d'une université d'élite. Ils peuvent ainsi être décrits comme des dispositifs de captation de nouveaux publics muséaux. On retrouve, en effet, les deux principes mis en évidence par A. Allouch dans les événements présentés. D'un côté, le caractère distinctif du musée Alto est constamment mis en avant. Que ce soit la « *murder party* » ou la « chasse aux Pokémon », les deux événements sont organisés au milieu des œuvres d'art exposées dans la prestigieuse Salle de Chronos, ce qui a pour effet de rappeler aux participants le caractère sacré des lieux dans lesquels ils sont exceptionnellement invités à venir jouer. L'explicitation du caractère distinctif de l'offre muséale est un principe de la captation visant à accorder une grande visibilité à l'écran d'exception dans lequel se tient le divertissement. D'un autre côté, parallèlement à ce rappel au lieu, qu'A. Allouch nomme le « signal de l'excellence » (*Ibid.*), on peut observer le recours à des loisirs socialement situés en bas de la hiérarchie culturelle (Bourdieu, 1979) comme une forme de neutralisation de l'offre élitaine¹⁸⁰ que constitue le musée Alto. Comme à l'université d'Oxford, le recours au ludique (aux jeux et au sport) visent des dispositions autres que la disposition esthétique attendue dans un musée d'art. La neutralisation du caractère élitiste inhérente à l'institution muséale est d'ailleurs explicitée dans la présentation de l'exposition « Mûre FC » dont l'Alto souligne bien qu'elle n'est « pas un projet didactique ». Comme le notait A. Allouch dans son article, les dispositifs de captations ne s'observent donc pas selon une intention de socialisation visant la conversion des dispositions de ces publics non-connaisseurs mais ils opèrent en adaptant une offre, ici muséale, aux goûts et aux dispositions supposées des publics ciblés.

À l'Alto, les dispositifs de captation ne se cantonnent pas aux espaces muséaux mais s'exportent « hors-les-murs », comme nous l'explique la directrice du service des publics dans cet extrait :

A : On a une dernière sphère qui s'appelle « développement et fidélisation » qui est plutôt tournée vers l'extérieur. Euh... qui sort beaucoup. Qui voilà. Qui va à la rencontre des publics. Réinvente des modalités de relation au public. Réinvente des liens, des façons de s'adresser, des façons d'intervenir sur l'espace public.

C : Je me suis rendue il y a deux ans dans la galerie marchande de Xpermarché à B... [le plus vaste zone commerciale du bassin de Mûre].

A : Typiquement c'est ça !

C : Mais ça peut être aussi dans d'autres lieux ? Parce que moi j'ai vu comment ça fonctionnait dans ce cadre-là mais où est-ce que vous pouvez aussi intervenir comme ça ?

A : Sur les marchés, au stade de foot, dans les écoles... chez les commerçants. Enfin voilà.

¹⁸⁰Pour le cas d'Oxford, A. Allouch décrit une « offre de formation socialement neutralisée » en évoquant la « manière dont l'institution adapte celle-ci aux dispositions des élèves plus qu'elle ne leur propose de les transformer » (*Ibid.*, p. 248) en ayant notamment « recours à une “ludicisation” du scolaire » (*Ibid.*, p. 250).

C : Par l'intermédiaire de livrets ou de personnes qui s'y rendent ?

A : De personnes. Alors Xpermarché on était 12 donc euh... c'est un dispositif effectivement énorme, qui demande des mois de travail !

C : Vous l'avez refait ?

A : Oui on l'a refait ! On l'a refait en juillet dernier et on le refera en 2017. Euh c'est des très très belles opérations où on touche énormément de monde. Euh dans un lieu, quand même, qui est symbolique de la démocratisation culturelle, euh qui voit passer beaucoup de gens et aussi des jeunes qu'on a... sur lesquels on a très peu de prise, hein.

C : Des publics qui sont des non-publics finalement ? Qui viendraient pas au musée...

A : Pas tous ! Mais c'est vrai que c'est un déclencheur, l'idée c'est de déclencher la visite.

Nous avons pu mener des observations lors de l'opération évoquée dans cet extrait dans la galerie marchande d'Xpermarché en février 2015. Pendant l'une des deux semaines de vacances scolaires d'hiver, alors que l'Alto programme une exposition très médiatisée sur l'Égypte, un imposant stand (d'environ 70 m²) de forme pyramidale est installé dans le hall central du plus grand centre commercial de la région. Des médiateurs sont mobilisés sur place pour animer des ateliers artistiques avec des enfants et pour initier les participants à un logiciel d'animation tactile, sponsorisé par un grand groupe de téléphonie mobile, en leur permettant de « manipuler » des œuvres numérisées en 3D. Selon un document édité par une structure de développement local, créée à l'ouverture du musée pour évaluer l'impact économique de l'Alto dans la Région, l'opération « le musée s'invite au centre commercial d'Xpermarché » a « touché » 3000 personnes en six jours. Celles-ci ont reçu des entrées gratuites à l'exposition sur l'Égypte et 407 personnes s'y sont rendues. Comme le précise la directrice du service des publics, ces « opérations » menées hors les murs visent à toucher « énormément de monde » et en particulier les « jeunes » sur lesquels les institutions culturelles comme les musées n'ont que « très peu de prise ». Ici, le principe est inversé par rapport aux manifestations évoquées plus haut. Au lieu d'attirer ce public peu familier des musées par l'intermédiaire d'une offre de divertissement supposée adaptée à son goût, le dispositif matérialise la présence du musée dans le temple de la consommation de masse que constitue le centre commercial. Ici le principe du dispositif de captation consiste en une intrusion de la culture savante au sein de ce qui est perçu comme un des « repères » des publics ciblés.

L'étude de la genèse du projet Alto à Mûre, celle de son projet scientifique et culturel et l'analyse des actions menées dans la perspective de démocratiser son accès à certains types de publics visés, en particulier les jeunes ainsi que les non familiers de musées, révèle une stratégie dont l'ambition est de « convertir l'ensemble d'une société à l'admiration et à la consommation des œuvres consacrées par la critique savante ou les connaisseurs cultivés, en se donnant pour objectif de faire pratiquer au plus grand nombre la fréquentation et le culte déjà « légitimes » » (Passeron,

2006, p. 447-448). Qualifiée par J-C Passeron de projet le « plus simple » et le « plus exempt d'ambiguïtés conceptuelles », la stratégie de prosélytisme culturel de l'Alto use néanmoins de moyens de type populiste, comme l'exploitation de la culture minière ou l'importation de cultures populaires dans le musée (Pokémon, football, etc.), « pour influencer, mais sans les contester frontalement, les représentations ou les appareils de la légitimité culturelle qui sont installés dans une société, afin d'obtenir que leurs dispositifs symboliques se diversifient et se transforment jusqu'à accueillir en leur sein les productions, les consommations et les modalités du goût les plus caractéristiques des cultures populaires » (*Ibid.*, p. 449). Tandis que l'Alto constitue un exemple spécifique de projet de conversion culturelle, en raison des moyens particulièrement importants mis en œuvre, on va maintenant s'intéresser à une seconde configuration muséale – le musée de La Tour – dans laquelle l'objectif de « démocratisation culturelle » tient aussi une place importante mais se construit dans un contexte social et politique différent que nous étudierons d'un point de vue socio-historique.

II- La Tour : outil municipal d'une « démocratisation citoyenne » ?

La configuration du musée de La Tour présente des similitudes manifestes – implantation sur un territoire paupérisé et ambition de démocratisation – avec son homologue de Mûre, c'est pourquoi nous nous attarderons moins longuement sur ce cas. Néanmoins, en nous appuyant sur des matériaux plus modestes¹⁸¹ produits au cours d'un travail de terrain de cinq mois, mené en 2016, complété par une enquête antérieure menée en 2013-2014 à l'occasion d'un mémoire de recherche de Master 2¹⁸², nous proposerons une monographie visant à interroger la manière dont des logiques prosélytes et des logiques populistes s'articulent entre la politique culturelle de Tarbonne et celle de son musée d'art. Afin d'explorer les spécificités d'une démocratisation culturelle organisée sur un plan local par une ville au passé politique fortement ancré à gauche nous reviendrons dans un premier temps sur l'histoire récente de Tarbonne puis, dans un second temps, nous nous

181Le contexte de l'ouverture récente de l'Alto, permettant d'accéder à de nombreuses données (dans les médias notamment), une enquête de terrain approfondie ainsi que l'accès au PSC ont permis de collecter des matériaux plus nombreux et divers que sur le terrain du musée de La Tour.

182Dans ce travail, dont l'objectif était d'explorer de manière synchronique, entre trois instances de socialisation enfantines que sont l'école, les centres de loisirs et les nouvelles activités périscolaires (NAP), et la famille, les processus de constructions de rapports aux arts et à la culture savante d'enfants scolarisés à l'école élémentaire, nous avons fait de la ville de Tarbonne, et de deux écoles du centre, notre terrain de recherche. Ce choix avait été effectué en raison des forts contrastes sociaux qui caractérisent ce territoire et qui permettaient notamment d'étudier des variations selon les propriétés sociales des agents et des stratégies de placement scolaire en lien avec les offres culturelles locales. Le chapitre 8 de cette thèse, consacré aux parents des enfants participant aux activités extra-scolaires des musées d'art, constitue un approfondissement d'un des axes de recherche de ce mémoire.

intéresserons à la conception et à la nature du projet culturel du musée de La Tour.

1- Fortune et infortune d'une cité industrielle et de son renouvellement économique

L'édifice dans lequel sont installées les collections beaux-arts du musée de La Tour est une ancienne filature¹⁸³ textile située entre la gare et la place de la mairie de Tarbonne, une ville d'environ 100 000 habitants particulièrement touchée par le chômage et, par conséquent, par la pauvreté. En effet le taux de chômage, très élevé (28,7% en 2009), est comparable à celui de Mûre et, d'après les données de l'INSEE concernant les 200 plus grandes communes de France métropolitaine, Tarbonne affiche un revenu annuel/habitant qui la place parmi les villes les plus pauvres de France¹⁸⁴. Ouvert depuis 2001, le musée de renommée nationale incarne la voie culturelle empruntée par certaines villes populaires souhaitant se « redynamiser » suite à la désindustrialisation massive amorcée au début des années 1970 en Europe de l'Ouest. Pour comprendre comment le musée de La Tour peut être considéré comme « un emblème tarbonnais », notamment par le maire LR de la ville¹⁸⁵, il nous faut revenir sur son histoire mais, avant cela, sur celle, politique, économique, sociale et (multi)culturelle, de Tarbonne.

a- Entre tissage et métissage : retour socio-historique

Avant de devenir une des villes les plus pauvres de France, Tarbonne a connu une longue période de prospérité économique. Elle a été l'un des fleurons nationaux de l'industrie textile, un secteur très dynamique qui employait massivement dans toute l'Europe de l'Ouest au 19^{ème} et jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle. D'ailleurs le paysage urbain tarbonnais est encore très marqué par cette histoire industrielle et sociale. D'un côté, la verticalité des cheminées et le rouge des briques rappellent la présence des filatures, tout comme les petites maisons alignées les unes à côté des autres, dans des rues étroites, où vivaient les salariés des manufactures, rendant ce passé ouvrier

183 Tenant à conserver, autant que possible, l'anonymat des établissements et des lieux (chapitre 1- II-3-b), nous avons dû modifier, pour La Tour, non seulement le nom du musée mais également la fonction première du bâtiment abritant les fonds artistiques. Afin de ne pas forcer ce trait fictionnel, nous ne nous attarderons pas, ou peu, sur des détails architecturaux. Par ailleurs, nous tenons à préciser que ce choix de l'anonymat a été particulièrement difficile pour ce musée, en raison de sa particularité – pour ne pas dire curiosité – architecturale contribuant énormément à sa notoriété sur un plan national. Nous avons conscience du fait qu'en transformant la nature de l'enceinte du musée, nous transformons également l'identité forte du lieu. Cependant, après de longues hésitations, nous avons fini par estimer que les effets de ce « maquillage » du musée sur la compréhension scientifique des phénomènes sociaux ne seraient pas assez significatifs pour réduire nos exigences en termes de déontologie.

184 À titre de comparaison, Neuilly-sur-Seine, qui arrive en tête du classement, affiche un revenu médian de 44493 euros.

185 Dans l'éditorial du livret du programme culturelle 2014-2015 du musée de La Tour.

encore palpable. De l'autre, les grands boulevards, bordés de fastueuses demeures bourgeoises, l'architecture remarquable des édifices municipaux comme le monumental hôtel de ville, arborant sur sa façade les armoiries industrielles de Tarbonne, le grand parc aménagé « à l'anglaise »¹⁸⁶ ou la présence d'hôtels particuliers et d'autres bâtiments recensés comme « monuments historiques »¹⁸⁷ témoignent de la réussite économique et de l'installation de notables et des riches propriétaires des usines textiles sur ce territoire socialement très contrasté. Dans ce contexte, différent de celui de la ville de Mûre qui n'a jamais connu un tel essor économique, des patrons d'usine, des négociants textile et des artistes locaux se constituent des collections d'art personnelles qui seront ensuite léguées au futur musée de La Tour, comme nous le verrons plus bas. Par ailleurs, même si la ville se pare d'édifices très ornementés et fastueux symbolisant sa réussite sur un plan économique et industriel, il faut noter le fort ancrage politique à gauche qui la caractérise. En effet, jusqu'au début des années 1980, ce sont majoritairement des maires situés à gauche de l'échiquier politique¹⁸⁸ qui sont élus. Parallèlement au souci d'incarner par l'architecture des beaux bâtiments publics le succès de la cité, les élus socialistes de Tarbonne installent aussi des équipements destinés à l'usage et, notamment, aux loisirs des classes populaires (ouverture d'un réseau de tramways en 1905, installation d'une grande piscine municipale dans les années 1920).

Outre ce passé industriel, l'histoire de Tarbonne est également marquée par l'immigration. Dès le 19^{ème} siècle, la ville attire d'abord massivement des migrants du pays européen voisin, venant trouver du travail dans les nombreuses usines. Puis, au cours du 20^{ème} siècle, à l'image de l'histoire migratoire de la France (Noiriel, 2006 [1988]), des migrants venant des pays d'Europe du Sud (Espagne, Portugal) puis d'autres arrivant des pays d'Afrique subsaharienne et du Maghreb s'installent dans la cité tarbonnaise. Aujourd'hui, on compterait plus de cent origines migratoires différentes parmi les habitants. Toutefois, ce chiffre mérite d'être nuancé selon madame Éboué, élue au sein du conseil municipal dirigé par un maire PS jusqu'en 2014¹⁸⁹. Malgré l'absence d'indicateurs

186 Contrairement au « jardin à la française » construit de manière géométrique autour de la régularité des espaces, des jeux de symétrie et de perspectives, le jardin anglais se caractérise par une conception beaucoup moins régulière qui laisse place à une végétation dense, aux irrégularités naturelles (pentes, incurvations, etc.) du terrain et à la non linéarité des chemins.

187 Comme le placement sur les listes du patrimoine mondiale de l'UNESCO, le statut de « monument historique » est un label octroyé par l'état français afin de reconnaître la « valeur patrimoniale d'un bien » (valeur historique, architecturale, technique ou scientifique) et de lui donner « un statut juridique particulier destiné à le protéger ». Depuis 1985, un logotype, conçu à partir du labyrinthe de la cathédrale de Reims, permet de signaler la présence de ces biens patrimoniaux sur la voie publique.

188 Ils appartiennent à la Section française de l'Internationale ouvrière (SFIO), au Parti ouvrier français (POF) puis, après la seconde guerre mondiale, au Parti socialiste (PS).

189 Dans un entretien mené au printemps 2014, elle s'interroge sur le terme de « communauté » (qui est souvent employé pour désigner les différents groupes sociaux et culturels qui peuplent la ville) et sur les imprécisions qu'il génère : « Y'en a plus de cent, pour d'autre y'en a cinquante... enfin bon ! Ça dépend si on considère qu'une communauté existe à partir de deux, dix ou cinquante personnes ».

précis, cette diversité culturelle s'objective à travers les différents lieux de cultes disséminés sur le territoire municipal (pagodes, mosquées, églises protestantes et orthodoxes, synagogues, etc.), ou encore à travers l'hétérogénéité des types de magasins d'alimentation asiatiques, orientaux ou casher.

Aujourd'hui, alors que la population de Tarbonne se caractérise toujours par ce métissage des origines migratoires et des cultures, l'identité industrielle de la ville s'est quant à elle heurtée aux crises économiques et financières de la seconde moitié du 20^{ème} siècle¹⁹⁰ et à la délocalisation massive des usines textiles dans des pays où les coûts de production demeurent bien moins élevés qu'en Europe de l'Ouest. Essayant difficilement d'opérer une transformation économique en se tournant vers d'autres secteurs comme celui de la vente par correspondance, Tarbonne a souffert d'une rude concurrence avec les villes voisines, et notamment avec Camboise, située à quelques kilomètres. La ville a commencé à suivre, dès les années 1970, une courbe démographique décroissante et à compter de plus en plus de personnes privées d'emplois. Aujourd'hui presque la moitié des Tarbonnais vivent sous le seuil de pauvreté. Toutes les écoles primaires de la ville, à l'exception de deux établissements situés dans le quartier du parc et des grands boulevards, sont classées en Réseau d'éducation prioritaire plus (REP +).

Face à ces difficultés économiques et sociales, la ville souhaite impulser une politique culturelle particulièrement ambitieuse visant à attirer certaines fractions des classes intermédiaires et favorisées amatrices de loisirs culturels ou travaillant dans ce secteur d'activité.

b- Politiques culturelles tarbonnaises : l'art au chevet du social

En France, entre les années 1960 et 1980, on observe que le développement de l'intervention culturelle des villes de 100 000 habitants ou plus tend vers une « municipalisation de la culture » (Urfalino, 2011, p. 309-334). Cette « autonomie croissante du pouvoir des villes et des maires urbains » (*Ibid.* p. 310), par rapport aux affaires culturelles, s'appuie sur deux « processus solidaires » : la définition d'un « pôle culturel municipal » et la constitution d'un « champ culturel municipal » (*Ibid.*, p. 312). Si, d'un point de vue fonctionnel, ce processus de décentralisation culturelle s'opère progressivement dans toutes les grandes villes du territoire, on observe un engagement, ou un « volontarisme culturel » (*Ibid.*, p. 318) différent selon la couleur politique des

¹⁹⁰Notamment entre 1973 et 1979, suite aux chocs pétroliers, puis en 2008, suite à la crise américaine dite « des *subprimes* ».

mairies et les rapports contrastés des acteurs politiques locaux quant aux usages du culturel dans la sphère publique. Dans sa thèse, Pauline Clech a appréhendé en profondeur l'usage militant des arts et de la culture dans des villes populaires et communistes de la « banlieue rouge » parisienne entre 1960 et 2014¹⁹¹. À partir d'une « sociologie historique de la configuration artistique » appliquée à ce territoire périphérique d'Île de France, elle identifie trois périodes au cours desquelles se forment puis se transforment des modèles de politiques culturelles municipales se donnant d'abord à voir, jusqu'au début des années 1980, sous les traits du légitimisme, puis sous ceux du registre d'action relevant de la démocratie culturelle.

Concernant l'essor culturel de la ville de Tarbonne, on observe que l'ancienne cité du textile s'est engagée tardivement, entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, sur cette voie. Néanmoins, les dépenses municipales consacrées à la culture se sont accrues très rapidement puisqu'elles représentaient à peine 5% du budget municipal à fin des années 1980 pour atteindre 8% en 1993 et environ 13%¹⁹² aujourd'hui. Un autre élément permettant d'objectiver ce choix du culturel concerne le rattachement, en 1995, du service culture (dépendant alors de l'animation et des sports) à la « Direction générale » consacrée au renouvellement de la ville (« ville renouvelée »), à l'éducation et à la culture. Par ailleurs, des travaux ethnographiques ont identifié la stratégie culturelle tarbonnaise comme fondée autour de logiques militantes¹⁹³. Madame Eboué, conseillère municipale jusqu'en 2014, estime quant à elle que « Tarbonne a fait le pari de la culture il y a une quinzaine d'années ». Choix « courageux », selon l'élue, qualifié de « ruée vers l'art » dans la presse nationale, le développement culturel de Tarbonne se caractérise notamment par l'implantation de groupes d'artistes, de troupes de théâtre, de musiciens et de plasticiens ainsi que par le renouveau des associations culturelles locales auquel participa madame Eboué à l'occasion de la création, en 1993, d'une salle de concert de musiques alternatives (l'Algorithme), dont la renommée s'étend aujourd'hui à toute la métropole de Camboise.

Afin d'accroître l'attractivité de son territoire, Tarbonne, qui accueillait déjà quelques établissements prestigieux comme l'École Supérieure Art et Textile, a, d'une part, favorisé,

191 Voir la thèse de P. Clech, *Engagement et mobilité sociale par la culture. Étude de trois configurations politiques et artistiques en banlieue rouge (1960-2014)*. Thèse de doctorat sous la direction de M. Oberti et E. Prêteceille, 2015, Institut d'études politiques de Paris, notamment la Partie 2 : « Transformer la société par l'art ? Sociologie historique de la configuration artistique en banlieue rouge (1960-2014) », p. 291- 542.

192 En se reportant à l'année 2010, on constate que ce pourcentage est nettement supérieur à la moyenne des villes de plus de 10 000 habitants, qui consacrent en moyenne 8,2% de leur budget à la culture, et également supérieur à la moyenne des villes de plus de 100 000 habitants qui consacrent en moyenne 9,5% de leur budget à la culture. J-C Delvainquière *et al.*, « Les dépenses culturelles des collectivités territoriales en 2010 : 7,6 milliards d'euros pour la culture », *Culture chiffres*, n°3, 2014, p. 1-32.

193 Nous ne pouvons pas nommer ces études qui n'anonymisent pas la ville.

l'implantation d'établissements supérieurs artistiques dans les secteurs du stylisme, de l'infographie et du *design* (qui ont ouvert à partir des années 1990) et, d'autre part, tenté d'attirer les professionnels de ces secteurs, notamment en encourageant l'arrivée d'une société spécialisée dans les jeux vidéo, la création et l'animation numérique, et l'implantation d'ateliers et de boutiques de stylisme dans le secteur de la gare. Ces actions participent d'un processus de « gentrification »¹⁹⁴ pour lequel une des premières transformations notables serait l'arrivée d'artistes avant-gardistes (architectes, photographes, plasticiens, stylistes et autres créateurs), profitants des locaux disponibles et bon marché (Clerval, 2013).

En ce qui concerne les registres d'intervention politique, il semble que la gestion municipale des affaires culturelles tarbonnaises puisse, en partie, s'apparenter au volontarisme culturel des cités communistes de banlieue parisienne qui s'est construit, à partir des années 1980, autour de la légitimation des arts populaires. Également étudié par d'autres auteures (Faure & Garcia, 2005), ces types de politique « socioculturelle », qui se caractérisent par le croisement des questions sociales et des affaires culturelles, promeuvent des loisirs et des pratiques s'inscrivant dans des cultures populaires anciennes (fête, carnaval, cirque, etc.) et contemporaines (rap, hip-hop, slam, etc.) (Clech, 2016) en espérant séduire certaines fractions, et prioritairement les jeunes générations, des classes populaires. Dans l'enquête que nous avons menée entre 2013 et 2014 sur le territoire de Tarbonne, l'étude de la programmation des équipements culturels locaux indiquait un recours important aux cultures populaires et, notamment, aux cultures urbaines. Malgré l'alternance politique, suite aux élections de 2014, et la défaite du maire PS sortant remplacé par une équipe issue de l'Union pour un mouvement populaire (UMP), c'est le choix de la continuité qui a déterminé les actions des nouveaux élus concernant la sphère culturelle. Quelques jours après l'élection municipale, le nouvel adjoint à la culture tenait, à l'Algorithme, un lieu emblématique de la scène musicale locale, un discours visant à rassurer les acteurs associatifs du monde de la culture en promettant qu'« il n'y aur[ait] pas de changement de politique culturelle » et en précisant que

¹⁹⁴Formé à partir du mot anglais « *gentry* », qui désigne de manière péjorative la « bonne société » ou les « gens bien nés », la « gentrification » est une notion proche de ce qu'on nomme l'« embourgeoisement » en français mais qui, selon la géographe Anne Clerval, désigne « un embourgeoisement spécifique des quartiers populaires qui s'accompagne de la transformation du bâti et d'un quartier en général » (2013, p. 11). Ce processus bien spécifique ne peut donc être réduit à un simple phénomène de réhabilitation d'un quartier puisqu'il s'inscrit plus largement dans une « interaction dialectique entre l'espace urbain et l'espace social » (*Ibid.*). Les recherches sur la gentrification sont principalement menées dans les pays anglo-saxons depuis la fin des années 1970 et sont structurées par « un courant de géographie radicale d'inspiration marxiste qui fait le lien entre les mutations contemporaines du système capitaliste mondial et la gentrification des centres-villes » (*Ibid.*, p. 8). Selon le géographe Neil Smith, la gentrification serait donc avant tout « la conséquence de la circulation du capital à la recherche du profit, circulation qui s'[inscrirait] sans cesse dans des cycles valorisation / dévalorisation / revalorisation alimentant la différenciation spatiale » (*Ibid.*, p. 9).

« faire une large place à la culture urbaine [et] notamment [aux] écoles de hip-hop »¹⁹⁵ constituait une des trois priorités de son service, avec l'amélioration des structures culturelles et le « jeune public »¹⁹⁶. Ainsi, parallèlement à ces objectifs, le « Festival citoyen de la fraternité »¹⁹⁷, organisé chaque année depuis 2002, serait maintenu. Cette manifestation mobilise les arts et les cultures internationales en mettant à l'honneur des « communautés »¹⁹⁸ différentes à chaque nouvelle édition, afin de mener des actions culturelles et éducatives autour du « vivre ensemble » ainsi que de promouvoir des « valeurs de respect et de tolérance ». Le Festival citoyen de la fraternité se donne également pour objectifs de « favoriser la rencontre et le dialogue entre les habitants et avec les artistes », de « perpétuer la tradition d'accueil des cultures étrangères dans la ville », de « mieux comprendre l'histoire de Tarbonne » à travers « l'apport culturel des mouvements migratoires », ou encore de « renforcer les bases d'une culture commune faite de différences assumées en impliquant tous les publics dans un projet citoyen »¹⁹⁹.

Considérant davantage les Tarbonnais à partir de propriétés ethno-raciales qu'au regard de leurs propriétés de classe, cette manifestation culturelle visant à réunir les arts et les cultures sous une forme festive participerait donc au mouvement d'ethnisation des rapports sociaux en raison de sa stratégie « populiste », c'est-à-dire qui « vise à refonder et à réorganiser comme vie culturelle légitime des formes festives et des préférences stylistiques » populaires, mais, dans le même temps, d'une stratégie « révolutionnariste », par sa volonté de « dépasser les segmentations socioculturelles du goût » (Passeron, 2006, p. 445-446). En effet, en nous référant à la programmation de l'édition 2013 du festival, on observe que les animations proposées concernent à la fois des genres artistiques savants (« performance dansée », projection de films ou de vidéo, expositions photos, dessin, théâtre), mais également des genres populaires (slam et rap) ainsi que des modalités festives populaires (repas sous chapiteau et chanson, fête de quartier, auberge espagnole avec partage de repas), ce qui témoigne du caractère hybride de la stratégie politique à l'œuvre.

Ces considérations témoignent avant tout de l'hétérogénéité des registres de l'action publique en matière de politique culturelle à Tarbonne où se croisent des politiques s'inscrivant dans la démocratie culturelle et d'autres visant la démocratisation de biens et d'institutions culturelles plus

195Il y a plusieurs écoles de hip-hop tarbonnaises dont l'une serait parmi les plus anciennes de France selon la presse locale.

196Propos rapportés dans la presse régionale.

197Les noms des manifestations culturelles ont été anonymisés.

198Une année, la thématique du festival était « les quatre mondes » et ciblait les communautés migratoires du Laos, de Thaïlande, du Viet Nam et du Cambodge.

199Formulations extraites de l'appel à projet du festival de 2013.

légitimes, comme le projet du musée de La Tour. En nous penchant à présent sur ce musée, nous verrons effectivement que l'alternance des registres légitimisme et populisme que Pauline Clech avait essentiellement analysés comme relevant d'une dynamique diachronique²⁰⁰, pour le cas des villes de banlieue rouge, peut s'observer de manière synchronique sur notre terrain.

c- La gestion de fonds artistiques entre acteurs locaux et nationaux

Avant d'analyser l'usage politique contemporain de cet équipement ainsi que son projet culturel, revenons brièvement sur l'histoire de ce musée. À l'origine, Tarbonne possédait depuis 1835 un musée industriel, présentant des collections en lien avec la production textile de la ville. Il est à noter que, dès cette période, la mission de conservation des biens s'accompagne d'un « projet éducatif destiné à la population tarbonnaise »²⁰¹ s'inscrivant dans le registre social, à destination des classes populaires, des actions de la politique municipale. Ce musée va alors exister jusqu'en 1861 avant d'être déplacé dans un autre bâtiment public où il sera administré par un archiviste souhaitant orienter la collection vers les beaux-arts. Une quinzaine d'années plus tard, la collection est intégrée au projet de l'École Supérieure Art et Textile, qui ouvre ses portes en 1889, au sein d'un musée national. Le directeur de l'école développe alors les collections avec des achats de pièces contemporaines ainsi qu'en recevant diverses donations. Mais suite à son décès, au début des années 1930, le musée perd de son dynamisme et doit fermer pendant les années de guerre. Il ne rouvrira pas car, en 1959, l'État prend la décision de son déclassement comme musée national²⁰² et ses collections sont dispersées.

Entre temps, un autre musée municipal a ouvert en 1929. Il présente les œuvres du peintre tarbonnais Émile Julien. Cependant, dès les années 1970, l'idée de faire évoluer ce petit musée pour créer un projet plus ambitieux commence à être évoquée. Le projet aboutira finalement en 1992 avec la décision de réhabiliter une ancienne filature pour y installer les collections dispersées du musée Julien et de l'École Supérieure Art et Textile, enrichies, d'une part, d'un important legs d'une collection beaux-arts (peintures, dessins, sculptures et objets d'art) venant d'un riche négociant

200Notons toutefois que l'auteure tient à nuancer (Clech, 2015, p. 394) l'homogénéité des registres de politique culturelle observés chronologiquement (Temps 1: « le temps des animateurs ; Temps 2 : « diversification des arts » et « politique culturelle légitimiste » ; Temps 3 : « réinvention et légitimation d'un art populaire ? » (*Ibid.*).

201Les éléments cités sont extraits de l'« histoire du musée de La Tour » présentés sur le site internet de l'établissement d'art.

202Ce cas de déclassement d'une collection d'art par l'État constitue une première en France. Depuis, la loi n° 2002-5 du 4 janvier 2002 relative aux musées de France renforce le principe d'inaliénabilité du domaine public en inscrivant ce principe, dans un article du code du patrimoine, selon lequel : « Les biens constituant les collections des musées de France appartenant à une personne publique font partie de leur domaine public et sont, à ce titre, inaliénables. »

textile tarbonnais, et d'autre part, d'un transfert d'œuvres provenant du fonds d'un grand musée parisien. Ce projet muséal résulte d'une entente entre le conseil municipal tarbonnais (mairie PS) et la direction des musées de France (DMF) : une convention est signée entre l'État et la ville pour acter le transfert de la propriété des collections de l'École Supérieure à Tarbonne. Finalement, le nouveau musée de La Tour ouvre en 2001. Lors de son inauguration publique, en présence de nombreux notables et élus locaux et nationaux, son projet culturel est présenté. Il nourrit l'ambition de faire de La Tour un « musée solidaire ». C'est ce projet et sa mise en œuvre concrète que nous allons maintenant interroger.

2- Le musée comme outil dans le projet municipal de démocratisation de la culture

Alors que le projet de prospection initial visait une fréquentation ne dépassant pas les 100 000 entrées/an, depuis son ouverture, le musée de La Tour accueille plus du double de visiteurs, voire le triple, certaines années où la programmation se compose d'expositions fortement plébiscitées. À première vue, nous allons voir que cet équipement culturel s'apparente à un temple de la culture consacrée, puis nous essaierons d'analyser les ambitions citoyennes de démocratisation qui portent le projet culturel du musée et la manière dont celles-ci sont mises en œuvre.

a- Un temple de la culture consacrée ?

À l'instar du *Massachusetts Museum of contemporary Art* (Mass Moca), ouvert presque à la même période, en 1999, installé sur un ancien site industriel désaffecté dans une petite ville de campagne situé à l'ouest de Boston, le projet muséal du musée de La Tour s'inscrit dans un mouvement international de modernisation des musées qui s'est notamment incarné « dans la réutilisation à des fins muséales d'édifices ayant à l'origine une autre destination²⁰³ » (Poulot, 2014, p. 179). Ici, il s'agit une ancienne filature textile dont certains aspects de l'ensemble architecturale, et notamment la façade Sud, ornée d'une « grande verrière », ont été conçus dans un élégant style Art déco. Même si le lieu n'a originellement aucun lien avec la muséographie, la qualité architectural du bâtiment ainsi que l'aménagement des espaces (parquet au sol, jeux de lumière, scénographie soignée) ne permettent pas de douter de la nature de l'endroit : il s'agit bien d'un

²⁰³De nombreux autres lieux culturels situés à Tarbonne et sur la métropole de Camboise sont des réhabilitations d'anciens équipements commerciaux ou industriels. Dans la suite de cette thèse, et notamment dans la Partie IV, nous nous intéresserons à deux lieux d'art contemporain situés à Camboise et dans lesquels nous avons pu observer des sorties scolaires : l'Usine et La Brasserie.

musée d'art dans lequel s'agencent harmonieusement des départements consacrés à un fonds de sculptures, assez nombreuses dans la collection, à un fonds beaux-arts (peintures du 19^{ème} – 20^{ème}), ainsi qu'à une collection de textiles industriels. Se constituant objectivement comme un écrin où sont mis en valeur des œuvres d'art, l'établissement dispose également d'une boutique et d'un restaurant-salon de thé qui est une annexe d'une célèbre et dispendieuse pâtisserie camboisienne. Concernant la programmation culturelle, le musée organise plusieurs expositions temporaires chaque année, attirant un public local, mais également issu de la métropole de Camboise, de France et des pays frontaliers. Des cours et des conférences thématiques très pointues sont également régulièrement organisés en partenariat avec une prestigieuse école d'histoire de l'art parisienne.

Outre ces éléments qui, de manière analogue au musée Alto de Mûre, fondent l'élitisme culturel et artistique de cet établissement, on observe une autre similitude entre les deux musées à travers la manière dont La Tour exploite le passé industriel de Tarbonne dans la perspective de donner sens à son projet. Tout d'abord, les origines industrielles de la ville font l'objet d'une présentation sur des panneaux d'exposition installés à l'entrée du musée. Le personnel de médiation débute d'ailleurs généralement ses visites accompagnées en rappelant aux groupes les histoires croisées du bâtiment et de la ville. Par ailleurs, tout en épousant les formes d'un musée d'art classique, l'aménagement des espaces a été conçu pour mettre en évidence des objets et des détails qui « rappell[ent] la vocation première du lieu »²⁰⁴. De même, le jardin, qui a été conçu et aménagé par le service des espaces verts de Tarbonne, est décrit comme un projet visant à « montr[er] la relation existant entre la botanique et l'industrie textile [à travers la présence] des fibres et des plantes tinctoriales (qui servent à teindre) [qui] y sont plantées selon un parcours thématique »²⁰⁵. De cette manière, le passé est exploité comme une ressource permettant de légitimer la présence d'un haut lieu de la culture savante au milieu d'un territoire populaire, ce qui amène, par exemple, le nouveau maire à qualifier La Tour d' « icône de la ville historique »²⁰⁶.

Parallèlement au souhait de légitimer le musée dans le champ artistique et auprès des populations locales, le projet culturel de La Tour s'inscrit dans le volet « démocratisation culturelle » de la politique de la ville.

204Extrait du site Internet du musée.

205*Ibid.*

206Éditorial du livret du programme 2014-2015.

b- Un musée civique pour « façonner les citoyens de demain »

Dans l'éditorial du programme 2014-2015, quelques lignes rappellent les objectifs affichés dans le projet culturel :

La Tour s'est rapidement imposée comme un outil de service public irremplaçable, notamment auprès des plus jeunes (50 000 enfants accueillis en ateliers chaque année) et des exclus de la pratique culturelle. L'expérience du fonctionnement n'a jamais remis en cause le fonctionnement du projet culturel de 1992 : construire un musée solidaire.

Pour mener à bien un projet qu'il présente comme « solidaire », le musée de La Tour actionne des leviers comparables à ceux décrits plus haut pour le musée Alto. D'une part, une politique tarifaire généreuse applique la gratuité à tous les habitants de Tarbonne pour les collections permanentes. Le musée propose également la gratuité des expositions temporaires aux moins de 18 ans ainsi qu'à de nombreuses catégories de publics²⁰⁷. D'autre part, le jeune public et les « exclus de la pratique culturelle » constituent des cibles. Cependant, nous allons voir que le prosélytisme mis en œuvre au musée de La Tour se présente sous des traits légèrement différents de celui de l'Alto. Dans l'extrait suivant, Virginie Draguiez, la responsable du service des publics, décrit la manière dont elle perçoit la mission de démocratisation culturelle :

V : [adopte un ton très passionné] Ce qu'apporte le musée, déjà, c'est aussi une ouverture tout simplement aux œuvres qu'ils [les enfants] ne peuvent pas voir à l'école. Point barre. Mais de voir les œuvres de visu. Certaines œuvres, sur une certaine période. Mais d'avoir aussi, putain, cette ouverture d'esprit, d'avoir la curiosité d'aller voir ce qui se passe, d'essayer de comprendre, de venir, de dire "peut-être j'apprécie" ou "j'apprécie pas" mais ne serait-ce que d'avoir cette position-là, de pas être passif dans la vie au quotidien, de se poser des questions, d'avoir envie de voir des [insiste] BELLES choses aussi, putain ça c'est c'est... et on n'est pas là pour faire des petits artistes en herbes, hein ! C'est pas ça. De pouvoir s'exprimer par l'écrit, de pouvoir s'exprimer par le dessin, hein parce que ça aussi, même si c'est toujours des petites anecdotes, parce qu'on n'a pas de quoi faire d'études plus importantes ou quoi que ce soit, quand on fait les bilans des projets de toute façon, c'est bien ce qui revient toujours : ce plaisir à venir au musée, ce plaisir de retrouver l'animateur, ce plaisir de faire [insiste] DIFFÉREMMENT parce qu'ils ont bien une spécificité aussi nos animateurs, que n'ont pas, et une fois de plus c'est normal, les enseignants, sauf vraiment ceux qui ont fait une formation par ce biais-là avant d'intégrer les écoles... j'sais pas où ils en sont les IUFM j'sais pas si ça existe encore ! On amène aussi ce professionnalisme-là mais même, *alors c'est sans doute utopique, mais nous c'est de se dire, quelque part qu'on est en train de façonner les citoyens de demain* ».

²⁰⁷Les étudiants en histoire de l'art et en arts plastiques, les demandeurs d'emploi et les bénéficiaires du Revenu de solidarité active (RSA), les « enseignants en préparation de visite », ainsi que les salariés des secteurs du journalisme et des musées.

La position défendue ici par cette cinquantenaire, diplômée d'une maîtrise d'histoire de l'art et en charge du service des publics depuis 24 ans²⁰⁸, diffère du légitimisme missionnaire observée à l'Alto, visant à « former des amateurs d'art ». En effet, l'objectif ici ne serait pas de produire « des petits artistes en herbe » ni de transmettre, coûte que coûte, un goût esthète pour l'art mais de laisser la place à la pluralité des réceptions artistiques (« de dire “peut-être j'apprécie“ ou “j'apprécie pas“ »). Cependant, le discours de Virginie Draguiez, empreint de ce qu'on pourrait appeler un « spontanéisme expressif » lorsqu'elle évoque les différentes postures (« essayer de comprendre », curiosité, former un jugement de goût) que produirait nécessairement le fait de placer des enfants face à des œuvres (« voir les œuvres de visu »), relève autant de l'ethnocentrisme culturel que le projet du musée Alto. La directrice présente en effet les attitudes légitimes et socialement attendues devant les œuvres d'art – être curieux, vouloir comprendre, exprimer un jugement, etc. – comme des attitudes « normales » ou « spontanées » alors qu'elles sont socialement construites au croisement de différents espaces dont les musées d'art eux-mêmes, comme nous le verrons dans les chapitres 6, 7 et 9.

Par ailleurs, dans une perspective citoyenniste, la directrice du service des publics envisage également la visite – dans l'extrait, il est question des visites scolaires – au musée de manière instrumentale, davantage comme un moyen, ou un outil, permettant de viser l'émancipation et l'« ouverture d'esprit » que comme une finalité. Le fait d'envisager les arts comme une réponse aux « problèmes » des jeunes des quartiers populaires a été étudié par Sylvie Faure et Marie-Carmen Garcia (2003) à travers les actions culturelles menées en Île-de-France, dans le cadre des « politiques jeunes » autour de la promotion de la danse hip-hop. Dans cette perspective, les arts sont perçus comme des leviers pouvant contribuer à l'« intégration sociale » des catégories d'individus (« jeunes de banlieue », « décrocheurs », « délinquants », etc.) construites comme étant « à problème » (*Ibid.*, p. 29-37). Cette ambition civique visant à « façonner les citoyens de demain » en leur donnant accès à des œuvres d'art, qui s'inscrit dans la politique de Tarbonne – une ville au passé socialiste dont les élus, rappelons-le, attribuaient déjà une mission éducative au musée municipal ouvert en 1835 –, relève d'une forme civique de prosélytisme culturel. Pour mener cette mission qu'on pourrait qualifier de « civilisatrice » dans une ville populaire, le musée de La Tour accueille massivement les élèves, et tout particulièrement les écoles maternelles et élémentaires, et

208 Avant l'installation du musée dans une friche industrielle en 2001, elle occupait déjà le poste de responsable du service des publics depuis 1992 dans l'ancien musée municipal.

il mène de nombreux projets avec les enseignants, comme nous le verrons au chapitre 3 (III).

En ce qui concerne la posture « solidaire », revendiquée dans le projet du musée mais également par certains membres du personnel, comme Marco Bati, en charge des actions culturelles et des partenariats, le musée met en avant le recrutement local du personnel, et notamment des agents d'accueil et de sécurité, lors de l'ouverture du musée. En effet, ce sont des ouvriers des usines textiles tarbonnaises, ayant perdu leurs emplois dans les dernières manufactures textiles dans les années 1990, qui sont recrutés par la ville pour occuper ces postes. Près de trente ans plus tard, la situation est différente et on verra au chapitre 5, consacré au personnel de médiation, que le musée de La Tour est loin d'être l'employeur assurant les meilleures conditions de travail (en terme de contrat et de salaire) à ceux qui prennent en charge l'accompagnement des publics. L'important coût de fonctionnement des équipements culturels comme les musées d'art peuvent, en effet, peser sur les budgets d'une ville comme Tarbonne, ne bénéficiant que de faibles revenus fiscaux.

c- Vers une « métropolisation » du musée ?

Contrairement au musée Alto, La Tour ne bénéficie pas du statut d'EPCC mais de celui de musée municipal. Bien que doté d'une équipe d'animateurs culturels²⁰⁹ composée d'une dizaine de personnes, le musée tarbonnais ne jouit pas des mêmes moyens que son homologue mûrois. D'abord, le service des publics ne compte que deux cadres qui se répartissent un travail effectué par quatre à cinq personnes à l'Alto (avec certes une fréquentation muséale plus conséquente) et au Baldaquin (avec une fréquentation moindre). La responsable, Virginie Draguiez, prend en charge à la fois la conception des visites et des ateliers avec l'aide d'un animateur, les échanges avec les scolaires ainsi que la conception et le suivi des projets, mais elle s'occupe également de la programmation pour le jeune public individuel. Marco Bati s'occupe, quant à lui, des publics étudiants ainsi que de l'intendance et de la gestion des ateliers et des animateurs culturels qui sont employés en contrat de vacation. Outre ce budget de fonctionnement limité, Virginie Draguiez me fait part, en 2016, de ses doutes concernant la gratuité, un « acquis » qu'elle dit « défendre bec et ongle » mais dont le maintien dépend des finances et des choix municipaux (« on est municipal »).

L'éditorial du programme 2014-2015, signé par le nouveau maire, visait à rassurer le personnel (et le public d'habitues) concernant la politique culturelle du musée de La Tour. Le

²⁰⁹Comme nous le verrons plus bas (chapitre 5), les personnes en charge de l'accompagnement des publics ne sont pas désignées de la même manière selon les musées. Ces différences lexicales peuvent s'expliquer à travers des missions différentes ou à des conditions contractuelles contrastées.

soutien au « projet solidaire » conçu par ses prédécesseurs y était affirmé avec conviction. Par ailleurs, à la suite de notre travail de terrain, qui s'est déroulé entre janvier et avril 2016, deux chantiers d'extension débutent à La Tour, devant fermer ses portes entre avril et octobre 2018, afin de terminer ces travaux de rénovation. La première extension vise à augmenter l'espace d'exposition et, la seconde, à doter le musée de deux nouvelles salles d'atelier destinées à l'accueil des jeunes et des scolaires :

La fréquentation du service des publics réunit, chaque année, plus de 50 000 enfants, accueillis par des animateurs très engagés et performants. A chaque rentrée scolaire, les créneaux disponibles sont pris d'assaut en quelques jours et de nombreuses écoles notamment se plaignent de ne pouvoir bénéficier de ce précieux service. Il a donc été prévu, d'emblée, dans le premier agrandissement, de consacrer des espaces significatifs à ces ateliers et de diversifier les techniques abordées²¹⁰.

Considérés comme nécessaires, notamment dans la perspective d'optimiser l'accueil massif des publics scolaires, ces travaux d'extension ont un coût qui pèse sur les finances municipales²¹¹. Interrogé dans le document du projet d'extension concernant les répercussions des coûts du chantier sur le budget de fonctionnement du musée, le maire répond :

« La Tour est un musée municipal ; son budget de fonctionnement est de 5,2 millions en 2015 dont 2 millions d'autofinancement grâce à la billetterie, soit plus de 25% d'autofinancement, c'est exceptionnel. L'agrandissement créera des emplois, nous allons élargir les horaires d'ouverture le week-end. Le surcoût au budget de fonctionnement est estimé à 500 000 euros, 600 000 euros si l'on crée un E.P.C.C. La Tour est un des éléments de l'identité notre Région. Une idée s'impose à tous : la métropolisation du musée et la participation financière de la Région ».

Malgré la promesse de conserver l'identité « solidaire » du musée, la décision prise début 2019 justifie les craintes de Virginité Draguiez concernant le non maintien de la gratuité. Suite à d'importants travaux d'extension, la ville de Tarbonne annonce la fin de la gratuité pour les Tarbonnais en mettant en avant le fait ce projet a été financé en partie par la métropole de Camboise. Autrement dit, suivant cette justification énoncée par la direction culturelle de la ville dans la presse écrite locale, le musée ayant bénéficié de fonds de la Métropole, sa politique tarifaire

210Projet d'extension du musée : « La Tour, un musée pour tous ».

211Plusieurs mois avant le début des travaux, une collecte de fonds est lancée au musée de La Tour. Elle vise non seulement les mécènes traditionnels, tels que des grands groupes commerciaux et industriels locaux et nationaux, mais également des particuliers. Pendant plusieurs mois, une petite exposition sur quelques panneaux, située dans le hall d'entrée en face de la billetterie, présente le projet d'extension du musée. Une urne est installée pour récolter des dons sur place.

ne doit plus avantager uniquement les Tarbonnais²¹². L'évolution de la politique tarifaire du musée de La Tour illustre la manière dont les politiques budgétaires et la participation de différents acteurs territoriaux au financement des équipements culturels influencent localement la politique muséale de démocratisation culturelle.

En outre, la place importante que la ville de Tarbonne souhaite accorder à l'art et la culture dans son projet économique et politique fait écho au cas exemplaire de la ville d'Arles, présenté par Luc Boltanski et Arnaud Esquerre pour illustrer le mouvement de « transition d'une économie industrielle vers une économie de l'enrichissement » (2017, p.56-63). Ancienne ville industrielle qui employait massivement dans le secteur du chemin de fer, Arles a été victime du déclin industriel qui s'est amorcé à partir des années 1970. Profitant d'un patrimoine antique exceptionnel, d'écrivains régionaux connus, comme Frédérique Mistral et Alphone Daudet, et de la culture de la tauromachie, cette ville de tradition communiste a investi dans de nombreux équipements culturels (médiathèque, musée de l'Arles antique) et a créé plusieurs grandes manifestations culturelles afin d'attirer des entreprises de ce secteur. La ville est ainsi parvenue à orienter son économie vers la culture avec avec l'installation des Éditions Actes Sud et de l'éditeur de musique Harmonia Mundi. Enfin, Maja Hoffman, riche héritière dont le père a vécu à Arles, a décidé d'investir 150 000 millions d'euros dans la ville pour créer une fondation d'art contemporain (la fondation LUMA) sur la friche industrielle des anciens ateliers SNCF. Tandis qu'Arles semble représenter un modèle plutôt robuste de conversion économique²¹³ via un processus de « patrimonialisation » (*Ibid.*), Tarbonne semble suivre une trajectoire plus heurtée, ne possédant pas les mêmes atouts en termes de patrimoine culturel local et ne bénéficiant pas des mêmes investissements privés. De son côté, la ville de Mûre, dont on a vu que la transition économique vers le culturel avait davantage été imposée que choisie, ne semble pas non plus profiter des retombées économiques escomptées. En effet, en 2016, un spécialiste de l'économie des musées dresse un bilan très négatif du musée Alto dans les colonnes d'un quotidien national généraliste, allant jusqu'à évoquer la « possibilité d'un échec ».

212Cependant, dans le même temps, et de manière contradictoire, la ville de Camboise décide pour son musée des beaux-arts (Muséart), qui vient également de faire l'objet d'une onéreuse réfection (estimée à plus de huit millions d'euros) financée elle aussi par la Métropole, que l'entrée sera gratuite pour les Camboisiens tous les dimanches.

213Cependant, sous une apparence de réussite, la transition économique de la ville n'est pas aussi féconde qu'espérée. En effet, malgré la création de nouveaux emplois dans les secteurs de l'audiovisuel et de la diffusion des arts et des spectacles vivants, le taux de chômage demeure au-dessus de la moyenne nationale. Par ailleurs les retombées touristiques sont moins importantes qu'espérées, notamment dans l'hôtellerie, et les nouveaux emplois ne permettent pas de suppléer les pertes dans l'industrie et l'agriculture (*Ibid.*, p. 61). C'est dans le contexte de ce bilan mitigé qu'intervient le projet de fondation de Maja Hoffmann, prévu pour ouvrir au cours de l'année 2018. Le projet architectural qualifié de « pharaonique » (il s'agit du plus gros investissement culturel privé en Europe) a été confié à Franck Gehry, auteur de nombreuses réalisations spectaculaires comme celle du musée Guggenheim de Bilbao. Avec un tel monument, la ville espère accroître son rayonnement touristique et culturel pour devenir, selon l'héritière M. Hoffmann, une « Bilbao à la française » (*Ibid.*, p. 62-63).

Pour conclure, on a vu que les deux musées mettaient en place un projet culturel fondé sur l'ambition d'un accès de tous les publics aux collections. Tandis que l'Alto adopte une tactique d'action culturelle visant à convertir la population locale à la consommation culturelle en s'appuyant sur des moyens importants grâce à un triple support financier (régional, national et européen), La Tour met en œuvre un projet prosélyte porté par une municipalité qui dispose de ressources économiques bien plus faibles. Dans les deux cas, l'objectif de démocratisation oriente le projet culturel dans lequel l'art est pensé comme un levier d'ouverture d'esprit et d'émancipation citoyenne. La présentation d'une troisième configuration muséale, celle du Baldaquin, permettra d'objectiver une posture différente vis à vis de la démocratisation. Par ailleurs, la mobilisation de matériaux issus d'entretiens plus nombreux avec des membres du personnel de ce troisième terrain d'enquête permettra également de mener une réflexion sur les processus de socialisation professionnelle.

III- Baldaquin : critique et relégation de la mission de démocratisation

Le Baldaquin est le terrain d'enquête où nous avons passé le plus de temps (cf. chapitre 1-2-a) et où nous avons réalisé le plus d'entretiens²¹⁴ par rapport aux deux autres musées. Alors que l'Alto et La Tour présentaient de nombreuses similitudes par rapport à la relation entre leur implantation sur des territoires très populaires et leur ambition de démocratisation, nous allons voir que le Baldaquin met en œuvre des logiques différentes et n'a pas construit son projet culturel autour des mêmes missions. Afin de mieux cerner ce troisième terrain en poursuivant notre réflexion sociopolitique sur les relations entre les logiques d'action plurielles observées à différentes échelles (collectivités territoriales, institutions, agents) du point de vue des politiques de démocratisation des musées, nous présenterons d'abord les caractéristiques et l'histoire du Baldaquin. Nous explorerons ensuite la trajectoire personnelle et professionnelle de sa directrice, Suzanne Vendroux, au regard de son action à la tête du musée. Enfin, nous nous interrogerons sur le projet culturel du musée et sur la manière dont est appréhendée la démocratisation culturelle au sein du personnel.

²¹⁴Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec dix membres du personnel (dont la directrice, le responsable du service éducatif, la chargée des actions éducatives, deux assistantes administratives et cinq guides-conférenciers) contre six à l'Alto et quatre à La Tour.

1- Un équipement métropolitain au rayonnement européen

Construit dans l'écrin de verdure que constitue le grand parc arboré de la ville de Hautes-Rives, le Baldaquin est décrit dans un document pédagogique comme un musée à l' « architecture sobre, vernaculaire, aux formes géométriques » qui « l'ins[èrent] pleinement dans la trame urbaine »²¹⁵. D' « apparence discrète »²¹⁶, le bâtiment constitué de « volumes fragmentés », parés de briques rouges et de baies vitrées, épouse des lignes verticales qui l'apparentent davantage « à une grande maison d'architecte ou une villa d'avant-garde des années 1930 »²¹⁷ qu'aux édifices monumentaux, tels que la fondation Louis Vuitton²¹⁸ à Paris, exposant des collections d'art. Ces spécificités architecturales contribuent peut-être à ce que le Baldaquin puisse parfois être présenté par les membres du personnel comme un « musée familial ». Un bref retour sur l'histoire de l'établissement muséal pourra nous permettre d'interroger cette (re)présentation.

a- Musée familial ?

Situé sur le territoire de la ville universitaire de Hautes-Rives, le Baldaquin est un équipement culturel bénéficiant du statut d'EPCC et dont les coûts de fonctionnement sont largement supportés par la Métropole de Camboise²¹⁹. Le musée est donc placé sous la tutelle de la Métropole où sont implantés de très nombreux lieux d'exposition d'art. Cependant, le Baldaquin se distingue des autres grands musées situés dans l'aire urbaine, comme La Tour à Tarbonne ou le grand musée des beaux-arts à Camboise (Muséart), en présentant une collection hétéroclite formée par un fonds d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut²²⁰. Le musée se compose de trois espaces d'exposition : deux consacrés à la collection permanente avec les œuvres du fonds d'art moderne et celle de celui d'art brut, et une autre destinée à accueillir les deux à quatre expositions temporaires annuelles. Outre ces espaces d'exposition, le Baldaquin possède également une cafétéria, une boutique, un auditorium, une bibliothèque et un espace réservé aux activités pédagogiques.

215 Document pédagogique « Parcours dans les architectures du Baldaquin », écrit par un enseignant missionné. Nous précisons que nous présenterons le statut d' « enseignant missionné » dans les musées ainsi que ses missions au prochain chapitre.

216 *Ibid.*

217 *Ibid.*

218 Le bâtiment, abritant la fondation ouvert depuis 2014, a une surface de plus de 11 000 m² et qui dépasse les 40 mètres de haut. L'architecte de cet ouvrage n'est autre que Frank Gehry, mondialement connu pour ses réalisations spectaculaires, dont celles du musée Guggenheim, à Bilbao, et du LUMA, à Arles, déjà évoquées plus haut.

219 Camboise Métropole prend en charge un peu plus de 5/6^{ème} des 6,5 millions du budget annuel, le reste étant financé par l'État, Hautes-Rives et les recettes du musée.

220 Nous nous intéresserons plus bas à cette catégorie artistique ainsi baptisée par un artiste français du 20^{ème} siècle.

En ce qui concerne sa fréquentation, le musée accueille, en moyenne, autour de 150 000 visiteurs par an. Cependant, ces chiffres peuvent doubler lors de l'organisation d'expositions *blockbuster*²²¹, comme celle consacrée à Harry Stamper en 2016, sur laquelle nous reviendrons au cours des deux dernières parties de cette thèse. Pour cet événement attirant de nombreux visiteurs locaux, nationaux et internationaux, le Baldaquin a enregistré autant d'entrées durant les trois mois de l'exposition temporaire qu'en une année de fonctionnement habituel. Hors événement de cette ampleur, la composition du public du Baldaquin se répartit de manière assez homogène entre les habitants de Hautes-Rives, les habitants de la Métropole, le public venant de la Région et les visiteurs nationaux et internationaux, qui représentent pour chacun des quatre groupes, environ un quart des entrées. En fonction de sa programmation culturelle, le Baldaquin passe donc du statut de « musée familial », accueillant de nombreux « habitués » habitant la Métropole, à une stature nationale et internationale. Par ailleurs, comme ses deux homologues de Mûre et de Tarbonne, le Baldaquin accueille massivement des groupes scolaires qui représentent 70% de la fréquentation « groupes », sachant que ce « public captif » compte pour près de la moitié de la fréquentation totale du musée²²². Afin d'accueillir ces nombreux groupes, d'enfants et d'adultes, le musée dispose d'une équipe de dix guides-conférenciers salariés de l'établissement public.

Bien que comptant aujourd'hui, par sa collection de 6531 œuvres²²³, parmi les plus importants musées français, le Baldaquin n'a pas connu une trajectoire rectiligne depuis son ouverture en 1983.

b- Histoire du musée, histoire d'une collection

La création du Baldaquin intervient suite à la donation importante d'une collection de plus de 200 pièces – peintures, sculptures, dessins et gravures – « qui représentent la plupart des courants artistiques majeurs développés en France durant la première moitié du 20^{ème} siècle »²²⁴. C'est un couple d'amateurs d'art habitant une ville de l'aire urbaine de Camboise, Karl et Berthe Grandjean,

²²¹D'avantage réservé, de nos jours, à l'industrie du cinéma et aux grandes productions hollywoodiennes, le terme *blockbuster* (superproduction) était originellement utilisé pour parler des expositions de grande audience. La première exposition qui a été qualifiée de *blockbuster* fût « Trésors de Toutankhamon », un événement qui a attiré huit millions de visiteurs dans six musées états-uniens en 1976 (Poulot, 2009, p. 16).

²²²Ces informations concernant la fréquentation nous ont été renseignées par le responsable du service éducatif, Vincent Morel. Nous avons également eu accès au « fichier école » de l'année 2013-2014 qui comprenait 711 entrées, soit autant d'établissements scolaires (majoritairement des écoles primaires situées dans l'aire urbaine de Camboise) qui se sont rendus au Baldaquin cette année-là.

²²³Celles-ci sont intégralement mises en ligne sur le site internet du musée.

²²⁴Site internet du musée.

qui décide de faire don à la Métropole en 1979 de sa riche collection²²⁵. À l'origine, la collection des Grandjean provient de l'héritage d'un important collectionneur, Léon Huyghe, rentier parisien né en 1872, qui n'est autre que l'oncle de Karl. En léguant leurs biens à la collectivité, les Grandjean souhaitent la création d'un musée permettant de conserver, d'enrichir et de présenter à un public ce qu'ils considèrent comme un fonds artistique d'une très grande valeur. La Métropole de Camboise, par l'intermédiaire de son président (PS), propose alors un projet d'installation d'un musée, dans le parc de la ville de Hautes-Rives, dont elle souhaite assurer elle-même le financement²²⁶. Au terme d'un chantier de trois ans, le nouveau musée d'art moderne est inauguré en 1983, en présence de nombreux élus et du ministre de la Culture.

Alors que le musée s'est fait un nom dans le paysage culturel français et qu'il accueille environ 80 000 visiteurs par an, et parfois plus du double certaines années comme en 2004 où Camboise organise une grande manifestation culturelle, une nouvelle collection vient enrichir le fonds artistique. En 1995, une association gérant une importante collection d'art brut demande au Baldaquin²²⁷ d'accueillir 3500 œuvres suite à la décision prise par une ville d'Île-de-France de fermer le musée qui les abritait. Une exposition qui connaît un franc succès est d'abord organisée en 1997, au Baldaquin, autour de cette collection puis, en 1999, la donation est finalement acceptée par le musée. Cet enrichissement de la collection impulse un projet d'extension du musée permettant la construction d'une nouvelle aile afin de présenter au public la collection permanente d'art brut. Pendant les travaux, le musée ferme quatre années, entre 2006 et 2010, durant lesquelles des expositions ainsi que des ateliers « hors les murs », animés par l'équipe des guides, sont organisés dans différents lieux de la Métropole, « pour que les gens n'oublie pas que le Baldaquin existe », commente Vincent Morel, qui a été recruté comme responsable du service éducatif durant cette période. Le musée profite également de ces années de fermeture au public pour réaliser un important travail d'archivage de son fonds artistique auquel les guides-conférenciers, qui n'ont pas été licenciés, prennent part.

Pendant les travaux, alors que des tensions fortes éclatent au sein du personnel du

225L'idée de transférer leur collection dans le domaine public germe dès les années 1960 dans l'esprit des Grandjean. Et ce n'est qu'au terme d'un long processus de réflexion, durant lequel les collectionneurs ont envisagé créer leur propre fondation ou encore choisir le Muséart de Camboise comme destinataire de leur donation, que leur choix se porte finalement sur la Métropole de Camboise. De nombreux intermédiaires, telles que le secrétaire d'état à la culture, le responsable de la direction générale des musées ou des élus de la Métropole, interviennent dans les tractations.

226Suite à plusieurs péripéties, dont une série de désaccords entre l'architecte du projet, le conservateur recruté par le ministère de la Culture et les Grandjean, le chantier est retardé augmentant ainsi son coût presque de moitié (57 millions de francs contre 35 millions prévus). Finalement, l'État prend en charge 30 millions.

227Cette demande est faite sur les conseils de la Direction des Musées de France.

Baldaquin, dont la direction a fait l'objet d'un intérim suite au départ, en 2007, de la directrice, la Métropole de Camboise, présidée par la maire PS de Camboise, Anne Ambert, nomme Suzanne Vendroux pour prendre la direction du musée et pour porter un projet ambitieux visant notamment à accroître la notoriété du Baldaquin à l'échelle européenne. C'est sur la trajectoire personnelle et professionnelle de cette conservatrice, alors âgée de 39 ans au moment de son recrutement, que nous allons maintenant revenir afin d'interroger, d'une part, les processus de socialisation secondaires et professionnels, et d'autre part, les logiques individuelles et collectives en œuvre dans la construction du projet du Baldaquin.

2- Une gestionnaire à la tête du musée : portrait de la directrice-conservatrice du Baldaquin

Entre juillet 2014 et mai 2016, j'ai réalisé trois entretiens d'une heure avec Suzanne Vendroux, qui était alors âgée de 44 ans au début de l'enquête. Le premier, non enregistré, s'est déroulé en présence de Vincent Morel. Alors que j'étais venue pour présenter mon projet de recherche, « sur l'éducation artistique et culturelle dans les musées d'art », et pour obtenir un accord me permettant d'« accompagner »²²⁸ des visites et des ateliers destinés aux enfants, la discussion s'est prolongée autour de sujets tels que l'art et l'esthétique, l'élitisme culturel français et la démocratisation de la culture, ainsi que mes « hypothèses de recherche » sur lesquelles Suzanne Vendroux m'a interrogée²²⁹. Le deuxième entretien a eu lieu moins d'un an plus tard, en juin 2015, et a porté sur le parcours d'étude de la directrice, son début de carrière de conservatrice de musées, puis sur son arrivée au Baldaquin. Peu après l'annonce de son départ pour diriger un musée de beaux-arts d'une grande ville de province, j'ai contacté madame Vendroux pour réaliser un dernier entretien qui a eu lieu en mai 2016, pendant la grande exposition consacrée au peintre Harry Stamper dont elle a été l'une des deux commissaires. L'entretien a porté sur cette exposition *blockbuster*, sur les différentes stratégies en termes de programmation culturelle mises en œuvre par

228L'emploi de ces *verbatim* auprès de mes enquêtés (dans les trois musées) permettait de mettre l'accent sur les aspects éducatifs de ma recherche qui ont toujours reçu un écho positif. Dans la perspective de ne pas risquer « braquer » les enquêtés, le recours à des formules comme « accompagner », « être présente pendant » ou « suivre » a été préféré à la présentation de ma méthode de recherche sur la base d'« observations » ou d'« entretiens ».

229Sans aller jusqu'à s'apparenter à un cas limite de refus de terrain, tel que celui décrit dans l'article de Muriel Darmon (2005), les entretiens avec madame Vendroux, une femme très souriante et sûre d'elle-même, ont constitué des occasions d'interroger la manière dont s'exerce la violence symbolique dans cette « relation sociale » particulière avec une personne caractérisée par des propriétés sociales faisant d'elle une « imposante » (Chamboredon *et al.*, 1994). À plusieurs reprises, en effet, la directrice du Baldaquin n'a pu s'empêcher de porter des jugements sur les axes de recherche que j'avais accepté de lui livrer (en les simplifiant afin de ne pas la « braquer » par rapport à mon approche critique), me conseillant notamment plusieurs pistes de réflexions et différentes lectures. Bien que cette dernière ait constitué une interlocutrice intéressante, car bavarde, il n'était pas toujours aisé de lui imposer des sujets de discussion, comme la démocratisation de la culture qui est une thématique sur laquelle j'ai dû la relancer à chaque entretien pour ne produire des matériaux exploitables que lors de la troisième et dernière rencontre formelle.

les musées d'art, ainsi que sur des aspects personnels de sa vie et notamment la manière dont elle a développé un goût pour l'art.

Complétés par des éléments issus d'articles de presse et d'interviews télévisées et radiophoniques, ces trois entretiens pour lesquels la directrice du Baldaquin a « joué le jeu », s'emparant de l'« offre de parole » (Mauger, 1991), se livrant au récit, parfois intime, de sa trajectoire de vie, constituent le riche matériau à partir duquel nous avons pu reconstruire une partie de la trajectoire professionnelle et personnelle d'une des principales protagonistes de la conception et la mise en œuvre du nouveau projet du musée de Hautes-Rives.

a- Une scolarité d'élite, entre HEC et l'École Nationale du Patrimoine

Suzanne a grandi dans une famille cosmopolite entretenant des « liens très forts avec les États-Unis ». Bien que non professionnels dans le secteur des musées d'art, ses parents sont de grands amateurs qui lui ont transmis ce qu'elle nomme une « autorisation symbolique »²³⁰ lui permettant de faire de ces lieux imposants des endroits où elle se sent « toujours heureuse ». Aujourd'hui mère de deux adolescents, elle ne doute pas de sa capacité à leur « faire passer le virus » malgré l'ennui que la visite d'exposition suscite parfois chez eux. L'extrait d'entretien suivant laisse également transparaître son adhésion aux travaux sociologiques, notamment ceux de Pierre Bourdieu dans *La Distinction*, qui ont souligné l'importance des transmissions familiales dans la construction de dispositions spécifiques conduisant aux pratiques culturelles légitimes comme la fréquentation des institutions muséales :

S : Donc ils [ses enfants] croient que là ils résistent, ils disent “ah non pas une expo“, surtout pas, mais je suis convaincue que quand ils seront grands ils iront au musée c'est sûr.

C : Ils sont ados ?

S : Ils ont 10 et 13 ans.

C : Ouais, ado, pré-ado.

S : Parce qu'ils rejettent mais... en apparence ! Mais j'ai aucune inquiétude sur le fait que, ça y est, le virus il est passé parce que nous, moi c'est mon boulot mais je suis toujours heureuse, toujours heureuse dans un musée. Toujours bien. J'me sens toujours heureuse dans un musée. Et mon mari aussi, il est bien ! Ça c'est le message le plus fort, qui passe dans la famille, c'est “ce lieu va te faire du bien“. C'est des effets qui sont inconscients. Moi je leur explique jamais rien. J'leur dit pas [prend une voix mielleuse] “ah tu vois, gnagnagna... “ Surtout pas ! Je les laisse se démerder, c'est leur affaire ! C'est une expérience pour eux.

²³⁰Comme le discours de l'action culturelle saisi à travers le projet scientifique et culturelle de l'Alto, le discours de la directrice du Baldaquin a lui aussi domestiqué le discours de la critique sociologique. Cette dernière mobilise ces références tant pour décrire sa trajectoire personnelle et familiale que pour analyser les publics des musées d'art, comme nous le verrons dans cette partie.

C : Donc vous n'intervenez jamais pour expliquer telle ou telle chose ?

S : Ben si ils me demandent, oui. Mais ils me demandent quasiment jamais. Mais ça veut pas dire qu'ils n'ont pas des ressentis très fort. Parce qu'en plus, moi j'ai eu une expérience enfant, j'ai eu une tante qui a fait l'École du Louvre et elle a failli me dégouter des musées.

C : C'est vrai ? [rit]

S : Horrible ! Ben c'était un cours ! Et j'avais le sentiment déjà très ancré que je passais à côté de ce que j'aimais dans les musées, que c'était pas ça. Que de savoir que voilà on dessinait comme ci, comme ça, que la symbolique de l'enfant Jésus... de de de de de [onomatopées pour souligner le caractère professoral et mécanique du discours de sa tante]. Tout ça c'étaient des trucs qui m'encombraient. Qui n'étaient pas ce que j'étais venue chercher. Alors après c'est très personnel, hein ! Du coup j'ai pas du tout envie d'imposer ça à mes enfants.

Outre une connaissance des mécanismes de transmission culturelle intrafamiliaux, les propos de la directrice du Baldaquin illustrent le rapport distant qu'elle entretient à certaines formes trop académiques du discours savant sur les œuvres d'art. En effet, madame Vendroux se montre critique à l'égard de la posture érudite de l'historien d'art, qu'incarne une de ses tantes, passée par les bancs de l'école du Louvre, qui a « failli [la] dégouter des musées ». Contrairement à beaucoup de ses homologues conservateurs de musée d'art, Suzanne Vendroux n'a pas étudié au sein de ce prestigieux établissement d'enseignement supérieur parisien. En effet, avant d'être admissible au très sélectif concours de l'École Nationale du Patrimoine, permettant d'embrasser une carrière de conservateur, madame Vendroux n'a pas suivi une trajectoire scolaire sans heurts. Elle s'est d'abord engagée dans des études de gestion à l'école des hautes études commerciales (HEC Paris). S'apparentant très nettement au profil de ce que Yves-Marie Abraham a appelé les « égarés » d'HEC, ces élèves studieux n'ayant pas su trouver dans cette formation au « sérieux managérial » un enseignement permettant de satisfaire leur goût pour les disciplines relevant des humanités (Abraham, 2007, p. 54-56)²³¹, Suzanne revient sur la réorientation qu'a occasionnée son passage dans ce cursus d'études :

S : En fait j'ai commencé des études de gestion. Donc j'étais pas du tout partie pour être conservatrice de musée. Et quand je suis arrivée dans l'école de commerce suite au concours, j'me suis rendue compte que... ça n'allait pas, quoi. Que je ne voulais pas du tout travailler dans une entreprise. Consacrer ma vie à la gestion, ça m'intéressait pas. Donc pendant que j'étais à l'école, je me suis réorientée et, j'avais une vague idée, à ce moment-là, mais bizarrement, je ne l'avais pas eu avant, que je voulais travailler dans le monde culturel. Et donc j'ai utilisé ces trois années, suite à ce choc, en fait, à cette impression forte de m'être trompée de voie, j'ai utilisé les trois années de l'école de commerce pour me réorienter.

²³¹Notons que les analyses de Y-M Abraham s'appuient sur une enquête réalisée par le sociologue, qui était alors lui-même étudiant en doctorat à HEC Paris, entre 1996 et 2002. Suivant les indications temporelles précisées par Suzanne Vendroux, on suppose que cette dernière était, quant à elle, présente sur le campus de Jouis-en-Josas au tout début des années 1990.

Après s'être inscrite en licence d'histoire de l'art, elle passe une première fois le concours de conservateur pour « voir si c'était jouable ». N'étant « pas loin de l'admissibilité », elle poursuit ses études une année de plus en maîtrise, se spécialisant autour de la période du 20^{ème} siècle, puis elle repasse le concours et l'obtient. Aujourd'hui, Suzanne Vendroux semble correspondre au « profil modal du conservateur [qui] donne l'image d'une profession féminisée, relativement jeune et très diplômée, fortement implantée en région » (Octobre, 1999, p. 366).

C'est à présent la socialisation professionnelle de cette conservatrice de musée d'art moderne que nous allons tenter de mettre au jour.

b- Apprendre le métier de conservateur

En France et aux États-Unis, des travaux situés au croisement de la sociologie des organisations, de la sociologie des professions et de la sociologie de la culture ont relevé les mutations qui caractérisent l'évolution du métier de conservateur, depuis la fin du 20^{ème} siècle (Di Maggio, 1983 ; Heinich & Pollak, 1989 ; Octobre, 1999) dans le contexte de redéfinition des missions et des rôles attribués aux musées d'art que nous avons décrit plus haut (chapitre 1-I-3-b). Longtemps cantonnés aux figures du savant et du chercheur, les conservateurs cumulent aujourd'hui les rôles d' « animateurs, [de] chefs d'entreprise, [d'] intellectuels » (Octobre, 1999, *op. cit.*, p. 357) ou encore celui d'auteur d'exposition (Heinich & Pollak, 1989, *op. cit.*). Nous allons voir comment Suzanne Vendroux incarne ce renouveau de la profession.

Lorsque Suzanne entre en formation à l'École Nationale du Patrimoine²³² au début des années 1990, un nouveau statut de conservateur est créé, contribuant à la réorganisation du système de formation et de recrutement. Aujourd'hui, les conservateurs sont tous recrutés sur concours pour lequel l' « excellence théorique » constitue le principal critère de sélection (Octobre, 1999, *op. cit.*, p. 372). Cependant, pour compléter la formation théorique dispensée par l'École Nationale, les étudiants doivent trouver un poste où ils pourront apprendre le métier sur le terrain. Madame Vendroux est ainsi recrutée par un musée de beaux-arts de province (P) où elle passe cinq années très formatrices :

²³²L'établissement placé sous la tutelle du ministère de la Culture s'appelle depuis à présent l'Institut national du patrimoine (INP).

S : Donc j'y ai passé cinq ans. Et j'ai appris parce que j'avais l'École du patrimoine... euh... mais finalement mon *background* muséal, professionnel muséal, était quasi nul quand même. Donc j'ai tout appris à P. À faire une expo. Faire une exposition. Faire une acquisition. Gérer une opération de restauration d'une œuvre. Manager, parce que, les conservateurs, y'avait cinq conservateurs, ils nous donnaient des responsabilités, le directeur de l'époque nous donnait des responsabilités sur les collections, bien sûr, mais aussi des responsabilités sur une partie de l'équipe. Moi j'ai été chargée de la boutique et du service éducatif à l'époque. Mais je n'avais aucune expérience en management, non plus !

C : Même au sein d'HEC, vous n'avez pas eu de stages ?

S : Si, mais vous n'apprenez pas le management... Vous êtes pas en situation de manager quelqu'un.

C : Donc pas d'expérience concrète de cet exercice-là.

S : Non, ça d'ailleurs, je connais pas d'école, enfin si, peut-être, mais je connais pas d'écoles où on vous forme en management. Si, y'a des principes mais y'avait même pas de cours de ressources humaines. Enfin, en tout cas, je m'en souviens pas. Y'en avait p't'être mais j'm'en souviens pas. Et le problème des conservateurs, c'est qu'ils sont, en général, tout de suite à des postes de responsabilité dans les musées. C'est un concours très difficile mais, une fois qu'on y est, on y est tout de suite. Pas forcément chef de service, et d'ailleurs c'était pas mon cas à P, mais on est tout de suite en position de...

C : Oui, on est lancé tout de suite.

S : On est lancé dans l'eau et bon, j'ai fait plein d'erreurs, de toute nature, voilà. Mais j'ai appris mon métier.

Dans cet extrait, Suzanne décrit le caractère formateur ou professionnalisant (Champy-Remoussenard, 2008) de sa première expérience en tant que conservatrice. On voit que l'apprentissage des tâches traditionnellement en lien avec le métier de conservateur (« faire une exposition », « faire une acquisition » ou « gérer une opération de restauration d'une œuvre ») se cumulent à la formation au management pour laquelle, selon elle, il n'y aurait « pas d'école ». Les propos tenus par cette ancienne élève d'HEC sur les modalités d'apprentissage du métier de manager témoignent d'une intériorisation des logiques de « déscolarisation » (Abraham, 2007) en œuvre dans cette grande école de management, plaçant les expériences (stages, gestion d'association, etc) au centre du processus de formation. Suite à ce premier emploi qui lui a permis d' « appr[endre] [son] métier », Suzanne est recrutée en tant que conservatrice dans un autre musée d'art dépendant d'un fonds privé américain où elle conserve son poste pendant 8 ans. Dans ce musée « complètement géré à l'américaine », elle se familiarise avec un nouveau modèle de gestion administrative sous les ordres d'un conseil décisionnaire (« le *board* ») localisé aux États-Unis. C'est à cette période qu'elle réalise le commissariat de plusieurs expositions à succès. En même temps qu'elle gagne ses galons dans le *curating*²³³, Suzanne commence à « prendre goût » à la dimension managériale de son activité. Sept ans plus tard, le fonds se retire du musée qui est alors transformé en EPCC et dirigé

²³³ Terme anglais qu'on traduit souvent par « commissariat d'exposition » mais qui n'a pas de véritable équivalent en français. Le terme vient du latin *curator* qui signifie prendre soin de quelque chose ou de quelqu'un.

par le Conseil général local. À cette période, Suzanne dit s'être « créé un poste transitoire » avec l'ouverture d'un « bureau parisien de la fondation » au sein duquel elle joue un rôle de « diplomate ou d'ambassadeur d'art américain ». Cette expérience lui permet d'enrichir son réseau professionnel pendant une année et demi tout en nourrissant un nouvel objectif professionnel (son « but »), celui de « diriger un musée ». C'est l'opportunité qu'elle tente de saisir en se portant candidate au poste de directrice du Baldaquin en 2007.

c- Recrutement au Baldaquin

Pour recruter un conservateur, c'est-à-dire un « agent d'État, placé à la croisée des champs du marché de l'art, du marché des réputations, au sein d'institutions dont l'organisation est complexe » (Octobre, 1999, p. 381), les longs processus de sélection organisés par les collectivités comme la Métropole de Camboise dévoilent de forts enjeux politiques liés à la direction des grands équipements culturels. Dans le long extrait d'entretien suivant, Suzanne Vendroux revient sur son recrutement à la direction du Baldaquin :

S : Alors c'est la Métropole de Camboise qui était la tutelle. C'était une association, à l'époque, un musée associatif mais complètement adossé à la Métropole de Lille, en terme de financements. Donc c'était la Métropole qui pilotait le recrutement. Le début du recrutement a été fait [durant le mandat de l'ancien président] et j'étais en *shortlist*, comme on dit vulgairement, à ce moment-là. Quand Anne Ambert est arrivée à la présidence de la Métropole camboisienne, et elle demandé à repartir à zéro. Bon ça arrive. Et en plus c'est important que le politique se sente... enfin ils ont pas toujours la possibilité de choisir les directeurs des établissements, c'est plus facile quand ils l'ont fait. C'est comme quand vous recrutez quelqu'un, quand vous arrivez dans un lieu, certes vous pouvez très bien travailler avec des gens qui sont là depuis longtemps mais c'est encore plus facile, bien sûr, si c'est vous qui avez recruté. Y'a une dimension de choix mutuel, on va dire. Donc elle a recommencé à zéro ! Bon c'était un peu dur... mais bon... voilà. Donc j'ai recommencé. C'était pas du tout le même modèle de recrutement. On a recommencé à zéro. Donc hé ben, j'l'ai eu ! [rit]

C : Vous avez été choisie...

S : ... choisie une deuxième fois !

C : Et selon vous, qu'est-ce qui a pu jouer en votre faveur ?

S : Ben je suis pas dans la tête du jury. Le premier jury c'était un jury plus administratif. Le deuxième jury c'était, y'avait une part administrative mais y'avait des grandes personnalités du monde des musées [elle évoque les noms d'un directeur de musée d'art moderne, d'un collectionneur, d'un « énarque culturel » et de l'ancien directeur d'un musée d'art contemporain parisien] [...] Donc un jury assez prestigieux. Et je sais pas pourquoi j'ai été choisie.

C : Mais qui choisit vraiment ?

S : Alors la personne qui choisit *in fine* c'est Anne Ambert. Mais elle était pas au jury.

C : Mais c'est elle qui décide de la composition du jury ?

S : Non, en gros on lui a proposé, je pense que les gens qui étaient en place au musée ont proposé un jury et elle l'a accepté. Qui était à moitié politico-administratif et à moitié personnalités du monde culturel. Du monde des musées, même ! Et après, je l'ai vue ! Enfin j'ai été reçue par elle. Après.

C : Individuellement.

S : Oui, oui. Bon et je sais pas ce qui se serait passé si elle avait trouvé que j'étais pas possible. Probablement que ça aurait été annulé.

C : Mais ce n'a pas été le cas et vous avez été recrutée...

S : Et je sais pas exactement pourquoi. On peut pas savoir, faudrait demander aux membres du jury.

C : Mais après le recrutement ?

S : Non mais personne ne m'a expliqué pourquoi.

C : Y'avait un projet pour le Baldaquin ?

S : Oui y'avait un projet. Alors j'ai eu le temps de préparer du coup. J'avais eu le temps de préparer mon coup. [réfléchit] Et j'étais arrivée avec un projet, de toute façon qu'ils avaient demandé. Mais avec les deux candidatures successives, j'avais eu le temps de peaufiner ma connaissance de l'objet. Mais, à vrai dire, voilà, j'ai fait des recherches longues toute seule sur le musée et en effet je suis arrivée avec des idées.

C : Parce qu'en fait, pour bien comprendre comment ça se passe...

S : C'est pas toujours pareil, hein mais dans ce cas-ci, ça s'est passé comme ça.

C : Y'a un projet scientifique et culturel décidé en amont avant votre recrutement donc ?

S : Oui mais enfin résumé, hein !

C : Que la Métropole a construit ?

S : Non, c'est [l'ancienne directrice du Baldaquin] qui l'avait construit. Et qui avait été validé. Mais je l'avais lu !

C : Et à partir de ça vous proposez des orientations ?

S : Une inflexion. Par rapport à son projet.

C : Et là c'est individuel, chaque candidat...

S : C'est pas individuel, c'est [insiste] MON intelligence d'une situation. Alors elle est pas individuelle dans le sens où c'est...

C : Oui ce ne sont pas vos goûts personnels...

S : Ben non ! C'est la manière dont je comprends une situation et dont je propose de m'en emparer. Et c'était bien, donc j'avais lu le projet scientifique et culturel et puis on nous avait aussi envoyé quelques documents. Et puis y'avaient des rapports d'activité qui étaient publiés, que j'avais retrouvés. Donc j'avais essayé le plus possible de me documenter. Mais ça reste... Ca n'a rien à voir avec... être en place, en fait. C'est très abstrait. Vous faites un projet abstrait. Cela dit, c'est important, j'm'en suis rendue compte après, c'est pas inintéressant d'avoir réfléchi avant.

Dans cet extrait, deux dimensions importantes relatives au processus de sélection et au profil de la candidate peuvent être soulignées. Premièrement, on observe le poids des volontés personnelles des élus. Lucide concernant les coulisses de son recrutement, Suzanne sait qui détient le pouvoir décisionnaire (« la personne qui choisit, *in fine*, c'est Anne Ambert ») malgré la composition d'un jury de professionnels qui doivent apprécier les compétences du candidat à partir de critères objectifs. À Camboise, Anne Ambert, grande figure du PS, est connue pour être une amatrice d'art et, tout particulièrement, d'art moderne et contemporain. Pour cette raison, on peut penser qu'elle s'est particulièrement investie dans le choix de la future directrice du musée dédié à ces périodes de l'histoire de l'art. D'ailleurs, le fait qu'elle ait souhaité relancer le processus de sélection dès sa prise de fonction à la présidence de la Métropole va dans ce sens (« elle a recommencé à zéro »). Deuxièmement, ce retour réflexif de la directrice du Baldaquin sur son recrutement permet d'observer la mise en retrait des affects et de la personnalité de la candidate Vendroux qui a intériorisé les formes du statut d'agent public, dont relève le conservateur du musée,

« qui normalise, standardise et encadre l'exercice » (*Ibid.*, p. 381). Tandis que la fonction de commissaire, de *curator*, ou d'auteur d'exposition, reconnaît, voire même exige l'interprétation personnelle d'une œuvre, d'un ensemble d'œuvres ou du travail d'un artiste, celle de directeur de musée relèverait, de manière plus rationnelle et impersonnelle, selon madame Vendroux, de l'« intelligence d'une situation ».

Le rapport pragmatique que cette ancienne élève d'HEC entretient à la direction d'un musée d'art laisse entrevoir les contours d'un habitus managérial construit malgré un passage heurté dans cette grande école de commerce (bien qu'elle ait effectué la totalité des trois années du cursus), qui s'exprime également dans ses premières actions, à la tête du Baldaquin, que nous analyserons ci-dessous. Néanmoins, nous verrons aussi que madame Vendroux a également construit d'autres types de dispositions durant sa formation en histoire de l'art en nous intéressant, plus bas, à son rapport à l'art. Ainsi nous espérons montrer avec le cas de Suzanne que ce que Bourdieu a appelé l'« habitus clivé » pour les transfuges de classe (Bourdieu, 2001, p. 214), afin d'objectiver les tensions inhérentes aux socialisations primaires et secondaires effectuées dans des milieux sociaux contrastés, peut aussi qualifier les produits de socialisations estudiantines effectuées entre deux cursus aux enseignements très différents visant à construire, d'un côté, des dispositions esthétiques et scolastiques et, de l'autre, des dispositions gestionnaires et managériales.

Après s'être penché sur la trajectoire sociale de Suzanne Vendroux, nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont a été mis en œuvre et retravaillé aux côtés de ses équipes le projet, alors « abstrait », défendu devant le jury responsable de son recrutement. Nous nous interrogerons plus particulièrement sur la place de la démocratisation dans l'orientation culturelle du musée ainsi que sur le rapport du personnel à cette injonction politique.

3- Un projet culturel qui relègue l'injonction de démocratisation ?

Avant de présenter le projet culturel du Baldaquin ainsi que la manière dont différents acteurs peuvent l'interpréter et s'en emparer, il importe de revenir sur les premiers choix effectués par la nouvelle directrice dès sa prise de poste dans un contexte d'instabilité institutionnelle.

a- Instabilité institutionnelle et nouvelle organisation à l'ère Vendroux

Lorsque la Métropole engage d'onéreux travaux d'extension au Baldaquin entre 2007 et

2010, la collectivité place également de grandes ambitions dans le nouveau projet du musée pour lequel « un rayonnement mondial »²³⁴ est attendu. Cependant, la situation institutionnelle n'est pas stable lorsque Suzanne Vendroux arrive en 2009. Depuis la démission de l'ancienne directrice en 2007, un intérim est mis en place par le biais d'un *triumvirat* composé des trois conservateurs en charge des trois collections (art moderne, art brut et art contemporain). Ce directoire fonctionne difficilement pour les raisons évoquées dans cet extrait avec celle qui exerce, alors, pour la première fois de sa carrière, la fonction de directrice :

S : Le musée, en tout cas c'est ma perception, était en grande souffrance. Sachant qu'on était un an avant la réouverture. Il était fermé, la date avait été repoussée, repoussée. Il y avait une incertitude sur la date. Y'avait cet intérim qui met tout le monde dans une situation assez bizarre. Et les travaux ont eu lieu, grosso modo, pendant l'intérim. Donc des décisions avaient été prises et le musée avait avancé cahin-caha : il n'y avait pas de tête qui représente le musée. Donc c'était, je le qualifie souvent d'acte II scène 3, c'est-à-dire y'avait un côté cathartique et très très violent. Donc voilà je faisais des entretiens avec les gens qui éclataient en sanglot. J'me rappelle encore un salarié qui tremblait comme une feuille, enfin c'était très triste ! [sourit] Vous savez c'est comme une espèce de machine qu'on introduit dans un jeu de cartes et quoi que vous disiez, quoi que vous fassiez, même si vous ne dites rien et que vous ne faites rien : pffff c'est le chaos ! Parce que vous déstabilisez une situation déjà très instable. Donc du coup c'était un baptême du feu... [rit] mais ils le sont presque toujours. Après j'ai discuté avec d'autres directeurs, ils m'ont tous dit que l'arrivée [au poste de directeur dans un musée], c'est toujours un moment très bizarre.

En filant la métaphore théâtrale pour décrire le climat chaotique qui règne au musée (l'« acte II scène 3 »), Suzanne Vendroux fait référence à la construction classique des tragédies grecques autour de l'« acmé », qui constitue le moment central et paroxysmique de la pièce où la tension dramatique est à son comble, illustrant son goût pour les humanités classiques. Cependant, malgré une perception très littéraire de la situation, qu'elle nous livre, certes, avec recul et *a posteriori*, madame Vendroux décide de prendre « trois grandes décisions » qui s'inscrivent résolument du côté du pôle gestionnaire de la fonction de directrice-conservatrice. Tout d'abord, à la suite de la démission d'un des trois conservateurs, elle décide de « passer à deux conservateurs : un d'art moderne, un d'art contemporain », ce qui constitue, selon elle « [son] premier acte fort ». Nous précisons cependant qu'une troisième conservatrice sera recrutée quelques années plus tard pour gérer le fonds d'art brut. Deuxièmement, elle intervient dans l'organigramme du Baldaquin au niveau du service des publics qu'elle décide de scinder en deux pôles avec, d'un côté, un « service

²³⁴Lors de la réouverture et de l'inauguration de l'extension en 2010, le maire de Hautes-Rives, qui est également vice président à Camboise Métropole, déclare avoir « l'impression de vivre la renaissance d'un lieu exceptionnel, amené à connaître un rayonnement mondial, digne d'une grande métropole » (site internet de la mairie de Hautes-Rives).

éducatif » et, de l'autre, un « service de communication, de mécénat et de relations publiques ». Elle justifie ce choix parce que ces services relèvent de « deux logiques radicalement différentes ». Enfin, la troisième action de madame Vendroux concerne le statut associatif du musée :

S : Et troisième élément, dès mon entretien de recrutement, j'avais dit, une association pour un aussi gros musée, ça ne me semble pas raisonnable. Ça me semble dangereux. Y'a le problème de gestion de fait, y'a aussi le problème de... association, c'est de l'argent qui n'est pas contrôlé, or c'est que de l'argent public : c'était plusieurs millions d'euros de budget. C'est pas raisonnable non plus. Et donc je leur avais dit : pourquoi ne pas faire un EPCC ? Sachant que [l'ancien musée où elle travaillait] était devenu un EPCC. Et ça, on l'a fait.

À travers cette décision de transformer le statut d'association, souhaité à la création du musée par les donateurs Grandjean, en administration publique, on observe une nouvelle fois à l'œuvre les dispositions et compétences gestionnaires de la directrice. Par ailleurs, cette dernière s'attache également à obtenir le statut spécifique d'établissement public industriel et commercial (EPIC) qui, contrairement au statut d'établissement public administratif (EPA) caractérisant les EPCC comme l'Alto, permet de salarier des personnes qui ne sont pas des fonctionnaires. Selon la directrice, cette décision visait à « conserver le personnel en place ». On verra au chapitre 5 que les guides du Badaquin jouissent, de ce fait, de conditions salariales relativement confortables par rapport à celles généralement observées dans les services de médiation des musées.

Mis à part ces trois actions importantes, madame Vendroux reconnaît avoir adopté beaucoup de choses qui avaient été décidées avant elle :

S : Par exemple, toute la signalétique, toute l'identité du musée... toute la scénographie... oui tous les choix intellectuels et artistiques, ils étaient faits. Mais c'est pas grave d'ailleurs parce que, la plupart du temps, quand vous arrivez dans un poste, le musée n'est pas à reconstruire, hein !

Si, comme on vient de le voir, le patrimoine dispositionnel des agents compte dans leur prise de décision au niveau institutionnel, il importe de prendre au sérieux les grandes orientations des institutions culturelles qui encadrent les – et bien souvent s'imposent aux – logiques individuelles ciblées, comme l'illustrent ici les propos de Suzanne Vendroux. Intéressons-nous donc maintenant au projet du Baldaquin.

b- Projet muséal, projet d'entreprise ?

Considéré par certains comme « un musée qui brise l'intimidation »²³⁵, notamment en raison de son architecture lui donnant l'aspect d'une grande maison, le Baldaquin ne développe pas un projet culturel analogue au prosélytisme missionnaire de l'Alto ou au citoyennisme culturel du musée de La Tour. En effet, la démocratisation n'y constitue pas un objectif principal. Si nous n'avons pu accéder au projet culturel, écrit par la prédécesseure de Suzanne Vendroux, nous avons en revanche pu lire un document de travail relatif au « projet fédérateur » du musée mis en œuvre par cette dernière. Dans ce très synthétique document de 24 pages, qui ressemble davantage à un instrument de pilotage qu'au PSC de l'Alto écrit sous une forme très prosaïque, vingt « défis » sont présentés sous la forme de tableaux synoptiques. Pour chaque défi, plusieurs éléments sont précisés. D'abord un petit tableau « identification de l'objectif » se décline en deux colonnes : « Constats de départ » et « Enjeux et objectifs ». Puis, un autre tableau renseigne le « plan d'actions » avec quatre colonnes : 1- les « actions à mettre en œuvre » ; 2- les « résultats attendus » ; 3- le « chef de projet », 4- l'« échéancier » sur trois années (2014, 2015, 2016), chacune divisées en quatre périodes (T1, T2, T3, T4)²³⁶.

À la lecture de ce projet, on est d'abord frappé par l'absence de la thématique de la « démocratisation culturelle », alors omniprésente dans les discours et les documents de travail des deux autres musées. Les vingt défis s'inscrivent dans d'autres perspectives de développement à travers les cinq axes que nous allons rapidement décrire et commenter. Premièrement, il s'agit de faire du Baldaquin « un musée qui éclaire les phénomènes modernes et contemporains ». Cette

²³⁵Formule employée par le ministre de la Culture lors de la réouverture en 2010 (site internet du ministère de la Culture et de la communication, section « discours des ministres depuis 1999 »).

²³⁶Par exemple, pour le défi n°6 « Développer la notoriété du musée », le constat de départ est le suivant : « Depuis sa réouverture, le musée travaille sa notoriété sur la base d'un nouveau nom et d'un nouvel éclairage des phénomènes modernes et contemporains par l'art brut. Aucune étude ne permet de mesurer néanmoins l'impact actuel de cette nouvelle identité, mais la notoriété du Baldaquin semble encore insuffisante en particulier au niveau national et international ». Les enjeux et objectifs sont ainsi pointés : « La notoriété du Baldaquin peut être renforcée, en particulier au niveau national et international. Cela passe par une communication sur son identité, et par la mise en place d'une étude récurrente de cette notoriété pour en mesurer l'évolution, et la perception ». Et, selon le document, trois actions sont à mettre en œuvre (a) et résultats attendus (b) sont : 1- « Travailler sur l'image du musée dans sa globalité (collections, [identification d'une zone européenne où est localisée la région], lieu de vie, etc.) » (a) ; « Trouver des supports pour des articles sur le musée (en dehors de sa programmation) » (b) ; 2- « Mesurer et suivre la notoriété du musée » (a) ; « Lancer une étude de notoriété en 2014 » (b) ; 3- « Réfléchir sur l'identité graphique du musée actuelle (analyse des documents actuellement produits par le musée vers le public) » (a) ; « Permettre de développer une nouvelle proposition graphique en phase avec la stratégie contemporaine du musée » (b). Enfin les deux chefs de projet sont la conservatrice en charge de l'art brut et la responsable du service de communication.

dimension scientifique et artistique du projet vise à façonner l'image, ou l'identité, du Baldaquin pour que le musée soit perçu comme étant « un lieu de recherche et d'expérience », en nouant notamment un partenariat avec l'université de Hautes-Rives située à dix minutes en bus. Deuxièmement, le projet vise à renforcer la notoriété et l'« attractivité pour les publics » au niveau européen. On remarque que cette ambition était clairement affichée par la Métropole de Camboise. Un troisième axe du « projet fédérateur » vise à souligner l'origine des collections du Baldaquin afin que celui-ci puisse être identifié comme « un musée de collectionneurs ». Dans cette perspective, le projet souhaite notamment « démystifier » la figure du collectionneur²³⁷.

La quatrième thématique déclinée concerne les conditions de travail au sein du musée. Très orientés dans le champ de la gestion des ressources humaines et du management, ces défis visent, à la fois, à « développer [une] culture d'entreprise autour de valeurs partagées », et à « faire du Baldaquin un lieu de travail sûr, accessible et confortable ». On peut penser que ces dimensions, très marquées par le « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski & Chiapello, 2011 [1999]), du « projet fédérateur » du Baldaquin ont été développées par Suzanne Vendroux elle-même : lors des entretiens cette dernière s'est plusieurs fois livrée à des analogies entre musée d'art et entreprise. Ici, cette « culture d'entreprise » se caractérise notamment par le « peu de hiérarchie » et le partage du travail entre les différents services. Nous avons pu observer ces aspects dans la division du travail muséal qui sera étudiée au chapitre 5. Malgré des frontières assez étanches entre les services, les équipes peuvent être amenées à travailler ensemble sur des projets ou des actions spécifiques.

Enfin, un cinquième axe de travail envisage le Baldaquin comme « un lieu de vie ». Dans cette dimension, il est notamment question de « développer l'accessibilité pour les publics empêchés ». Mais contrairement aux catégorisations de l'Alto, qui envisage le public « non familier » des musées à partir de son capital culturel (au sens de Bourdieu) perçu comme faible, le Baldaquin prend essentiellement en compte d'autres obstacles que ceux en lien avec les propriétés de classe des individus, tels que la malvoyance, la surdité ou encore le handicap moteur. Dans cette perspective d'accessibilité, on peut lire, dans une brochure intitul e « Baldaquin, un musée à la carte » (diffus e à partir de 2015), que le musée « s'est fix e comme objectif d'offrir à tous ses publics le même accès à l'art et   la culture » à travers « des offres adapt es à chaque type de public ». Ainsi, au « musée pour tous », héritier de l'ambition malrucienne souhaitant « une culture

²³⁷Dans cette perspective, madame Vendroux a consacr e une salle de l'exposition Harry Stamper, dont elle est l'une des deux commissaires, au collectionneur Léon Huyghes.

pour tous », qui caractérise la posture des grands « démocratisateurs » que constituent l'Alto et La Tour, le Baldaquin préfère se présenter en « musée pour chacun ». L'interprétation et la mise en œuvre de la mission de démocratisation du musée constituent donc des singularités du Baldaquin que nous allons maintenant interroger.

c- Critique du prosélytisme culturel

L'absence d'axe de travail significatif concernant la mission de démocratisation différencie le projet du Baldaquin de ceux de ses deux homologues. Cette distance vis-à-vis de la démocratisation culturelle, qui constitue pourtant une demande sociale relativement consensuelle²³⁸ s'observe dans les discours des membres du personnel du Baldaquin qui mobilisent beaucoup moins fréquemment que ceux des autres musées une rhétorique missionnaire. Afin d'appréhender cette position qui contraste avec les logiques prosélytes circulant à l'Alto et à La Tour, nous allons étudier deux extraits d'entretien avec Louise, 38 ans, diplômée en histoire de l'art et en philosophie (niveau maîtrise), en charge des actions éducatives :

L : Après je... y'a des gens pour autant qui viendront jamais dans un musée encore. Qui ne se sentent pas autorisés à le faire.

C : Et qui constituent des personnes que vous voulez toucher ? En premier lieu ou pas ?

L : *Ben en fait pour être très honnête euh... moi j'ai déjà beaucoup à faire avec ceux qui veulent venir.* Et du coup c'est vrai que peut-être c'est un travail qu'il faudrait faire, aller chercher vraiment les publics les plus éloignés, empêchés, qu'on les qualifie comme on veut... j'le fais pas tant que ça en fait... [réfléchit] [sa collègue chargée des projets culturels et des publics spécifiques] le fait beaucoup plus par exemple ! Elle clairement, elle est dans ce...

C : Mais toi c'est pas ta mission...

L : Mais moi je pourrais aussi, hein ! Me poser comme challenge d'aller chercher les écoles qui ne viennent pas, en priorité celles-ci, tu vois ? Et donc faire un gros travail de relations publiques... d'aller...

C : D'aller présenter vos collections, etc. ?

L : Ouais. Ce que j'ai un peu fait à une époque mais... moins. *Mais enfin après... les mêmes peuvent très bien aller faire un match de foot au lieu de cette sortie de fin d'année, je ne jugerai jamais...*

C : Oui, tu considères qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les différentes activités de loisir des enfants ?

L : *Ah non. [parle plus bas] Moi je ne suis pas à me dire non plus faut que tout le monde aille au musée, quoi !* Je crois que dans la région, de toutes façons, beaucoup y vont quand même et c'est tant mieux et c'est génial mais... [réfléchit] Bon, si ça fait partie de mes missions d'aller chercher les publics, hein... Mais

²³⁸Une étude récente révèle de « fortes attentes » des Français en matière de démocratisation culturelle en comptabilisant près de neuf individus sur dix considérant que « les pouvoirs publics doivent favoriser l'accès à l'art et à la culture » (Donnat, 2015, p. 12-13).

concrètement, dans mon quotidien, je fais pas trop ça.

[...]

[je lui demande si la prospection de nouveaux publics fait partie des choses qui lui plaisent le moins dans son activité] L : Ben non, non ! Moi ça me plairait aussi de le faire ! *C'est juste que en fait ça demande un temps fou, une énergie colossale pour un résultat qui est très faible parce que finalement, moi, les fois où j'ai fait ça, j'me suis retrouvée confrontée à des enseignants qui m'ont dit « de toute façon, on n'a pas les sous ! » Et quoi que vous proposiez... ils ont des barrages plus forts que je peux pas faire tomber, moi ! Qui ne viennent pas de moi, en fait... Donc je préfère travailler à faire tomber les petits barrages qui sont plus internes à chaque personne, au musée, et qui sont, justement, parce qu'ils sont enfermés dans une conception de l'art... désuète, par exemple. Ca m'intéresse plus de faire tomber ces barrières, peut-être, que des barrières géographiques et tarifaires sur lesquelles je peux pas trop agir. J'estime que mon métier il est plus là, en fait. Au moins, là, on servira... si on peut faire tomber, au moins... ouais. Faire tomber quelques préjugés sur l'art.*

Justifiant d'abord son absence d'investissement dans le recrutement de nouveaux publics par un manque de temps (« j'ai déjà beaucoup à faire avec ceux qui veulent venir »), on comprend par la suite qu'il dérive également d'un certain rapport aux pratiques de loisir et de divertissement que l'on pourrait qualifier de *relativiste* voire « populiste » (au sens de Grignon et Passeron). Selon cette jeune femme, qui déclare, en entretien, préférer « faire du camping sauvage » pendant ses vacances plutôt que d'aller « s'enfermer » dans des musées, la pratique muséale ne serait pas plus valorisante que « faire un match de foot ». Hiérarchiser ces activités reviendrait, selon elle, à porter un jugement de valeur, ou à se placer dans une posture ethnocentriste de classe (« je ne jugerai jamais »). Se tenant manifestement à distance du prosélytisme culturel, Louise se fixe des objectifs plus modestes. En effet, elle préfère essayer de « faire tomber les petits barrages [...] internes à chaque personne » plutôt que de s'attaquer à « des barrages plus forts », comme la distance géographique ou le manque de ressources financières (« les barrières géographiques et tarifaires ») sur lesquelles elle considère n'avoir aucune prise. Pour lever ces obstacles, dont on comprend qu'ils concernent des populations déjà familières des musées lorsqu'elle évoque ces « conceptions de l'art désuètes » dont il faudrait débarrasser une partie du public, la collection d'art brut (sur laquelle on se penchera *infra*) peut être envisagée comme un levier permettant notamment de « faire tomber quelques préjugés sur l'art ».

À l'instar de sa subalterne, Suzanne Vendroux ne place pas la prospection des groupes sociaux les plus éloignés des musées parmi les missions du Baldaquin. Mais, contrairement à Louise, la directrice ne se caractérise pas non plus par un rapport relativiste qui permettrait de

donner sens à ce refus d'une posture missionnaire. Ses propos, qui s'appuient sur une connaissance fine des travaux réalisés en sociologie de la consommation culturelle, révèlent davantage son scepticisme concernant le succès des politiques de démocratisation :

S : Au niveau macro, ce qu'on peut juste constater c'est que, est-ce que la part en CSP, est-ce que la part, est-ce que les CSP se sont élargies dans la fréquentation des musées ? Très marginalement, j'ai l'impression. Et au niveau mondial. C'est international. Est-ce que, ce qui se dit, alors c'est peut-être un peu faux mais ce qui se dit c'est, voilà, c'est les gens qui étaient déjà dans les pourcentages des gros consommateurs culturels qui viennent plus souvent et consomment de manière plus intense. Et de toute façon, ils ont plus de loisirs aussi. Et ils meurent plus tard. Et ils ont des retraites plus tôt... qui leur permettent, en termes de santé et en termes de moyens pour voyager et d'avoir plus d'expérience qu'avant. Et puis aussi leur conception du 3^{ème} et du 4^{ème} âge a radicalement changé. On reste pas chez soi à faire des soupes. Donc ça ça a énormément bénéficié à la consommation culturelle. Mais est-ce que des franges, même limitrophes de ces CSP ont été conquises par des politiques volontaristes, bah au niveau macro, c'est très marginal.

C : Malgré l'effort qui est très important...

S : Et qui est chiffrable. Mais en termes d'investissement financier de la collectivité, c'est énorme. Et ça c'est... ça pose question...

C : Et ça pose problème ?

S : Ça pose problème. Hé oui...

Il est frappant de constater que, dans un univers où la dimension économique est souvent euphémisée, mise à distance voire effacée, les interrogations de S. Vendroux portent ici explicitement sur les problèmes économiques – « en termes d'investissement financier de la collectivité » – que posent les politiques de démocratisation culturelle, et elles se fondent sur l'identification très avertie des bénéficiaires de ces actions, à savoir les seniors plutôt que les classes populaires²³⁹. Ces sérieuses réserves reposent également sur son adhésion (cf. *supra* l'extrait d'entretien portant sur ses enfants), plus ou moins consciente, à deux dimensions importantes de la thèse bourdieusienne²⁴⁰ des mécanismes de transmission culturelle. Tout d'abord, Bourdieu insistait sur la précocité de ces transmissions qui interviennent dès la prime enfance, essentiellement dans la sphère familiale. Ensuite, le sociologue affirmait le caractère non conscient et informel de ce processus de socialisation familial qu'il qualifiait d'« osmotique » (Bourdieu, 1979a)²⁴¹. Ainsi doit-

239Les travaux menés au DEPS vont plutôt dans le sens des propos tenus par madame Vendroux. Une étude visant à saisir l'évolution des pratiques culturelles entre 1973 et 2008 observe un « vieillissement des publics du spectacle vivant » et, concernant les visites au musée ou d'exposition, une hausse de la fréquence « dans la seconde partie de vie ». En revanche, concernant les musées et les expositions, « les écarts sur les critères du milieu social et du lieu de résidence », pointés avec une certaine lucidité par Louise comme étant des obstacles infranchissables, « n'ont pas connu de modification sensible » au cours de la période observée (Donnat, 2011, p. 26-27) malgré les nombreuses politiques menées afin de réduire ces écarts.

240Elle connaît le sociologue qu'elle a cité lors du premier entretien par rapport à l'ouvrage *L'Amour de l'art*.

241Pierre Bourdieu avance que la transmission culturelle s'opère essentiellement de manière osmotique à travers ce

on noter que l'usage fait ici de la sociologie des inégalités culturelles permet d'éterniser ces inégalités et de justifier l'absence d'initiatives en faveur de la démocratisation culturelle.

Par ailleurs, dans un nouvel extrait d'entretien, nous allons voir que Suzanne Vendroux porte un regard critique sur les stratégies de captation des publics déjà évoquées dans la monographie consacrée à l'Alto. Ici, la discussion porte sur un concept d'exposition, que nous appellerons « Fun Exhibit », lancé en 2014 par le nouveau directeur du Muséart de Camboise, Valérien Marie, promettant « l'ouverture et le renouvellement de l'expérience de visite »²⁴². En 2016, pour la troisième édition de Fun Exhibit, après avoir mis à l'honneur un groupe de musique électronique puis un collectif d'artistes spécialisé dans le détournement d'œuvres d'art avec des personnages de *cartoon*, c'est un dessinateur de bande-dessinée à succès, que nous appellerons « Black », qui fait l'événement²⁴³.

S : Moi j'ai un gros doute [concernant les politiques de démocratisation culturelle], je suis sûre que j'avais dû vous en faire part déjà la première fois [elle parle du deuxième entretien effectué un an auparavant, en 2015], j'ai un gros doute sur l'efficacité de ces démarches de démocratisation. Parce qu'il a déjà été prouvé depuis les années qu'on s'y emploie, que l'essentiel de l'efficacité de la démocratisation culturelle, elle se passe dans le noyau familial. Et que ni l'école, ni vraiment le musée lui-même n'arrive à complètement surmonter cette initiation qui se transmet comme une sorte d'autorisation symbolique qui est transmise par les parents. Maintenant, je dois dire que la tentative de Valérien Marie dont il dit que ça accueille énormément de primo-visiteurs, et donc un public pas du tout habitué aux musées, etc., qui viennent pour la première fois au musée, m'interroge. Est-ce que c'est efficace ? Ou est-ce que c'est juste Black ? Et qu'est-ce qui reste une fois qu'ils sont ressortis du musée ? Est-ce qu'ils reviendront ? Est-ce que c'est ça, finalement, c'est se rapprocher de la culture populaire pour ramener une population qui est plus habituée à la culture populaire pour l'amener vers une culture qui est dite « savante » ? Et ne serait-ce que briser cet interdit symbolique. En se disant qu'une fois cet interdit brisé, tout sera possible ? Ou, et ça j'ai pas la réponse, est-ce que c'est totalement illusoire que les gens viendront pour la culture populaire, ne reviendront forcément, ne regardent pas forcément, autour des petites animations de Black, les œuvres qui l'entourent. Et est-ce que le musée risque de perdre l'essence de ce qu'il sait faire ? [réfléchit] Puisqu'il est mauvais sur l'*entertainment*. Y'a des lieux beaucoup plus efficaces que le musée pour l'*entertainment*. Quand on essaie d'amuser les gens, y'a beaucoup beaucoup de lieux beaucoup mieux faits. Et donc voilà. Est-ce qu'il gagne ou est-ce qu'il perd, et que en perdant il se nie sur ce qu'il est ? Je ne sais pas. J'ai pas la réponse. Je suis sûre que la stratégie de Marie est probablement plus efficace que la stratégie qu'on a employée jusqu'à présent qui est d'essayer presque, aux forceps, de placer des publics devant, en situation d'apprécier des œuvres d'art, et en essayant de compenser par tous les moyens ce

qu'il nomme l'« effet Arrow généralisé », c'est-à-dire « le fait que l'ensemble de biens culturels, tableaux, monuments, machines, objets ouverts, et en particulier tous ceux qui font partie de l'environnement natal, exercent un effet éducatif par leur existence » (Bourdieu, 1979a, p. 4).

242Site Internet du Muséart.

243Ces expositions annuelles font toujours l'objet de nombreux articles et commentaires dans les médias.

qu'on a pu interpréter comme des freins. Lui, il part de l'idée que leur désir est ailleurs donc rapprochons leur désir de ce que le musée peut offrir. Donc je pense que c'est plus efficace parce que le *marketing* a prouvé...

C : Efficace en terme de fréquentation vous voulez dire ?

S : En terme de fréquentation pis peut-être même en terme d'impact, j'en sais rien, je sais pas. Ce qui est certain c'est que le *marketing* a prouvé, ce qui est beaucoup plus efficace, c'est quand les gens ont envie, quand on suscite l'envie plutôt que quand votre conscience vous dit que c'est bien pour vous, voilà... Vous savez que vous devez manger cinq fruits et légumes par jour mais vous avez envie de manger du chocolat. Et ben je parle d'une chose que je sais pas du tout mais voilà, malgré tous ces fruits et légumes, la vente de chocolat s'est probablement pas écroulée en France. Parce que on n'est pas tout le temps sur le conscient et que quand on doit choisir son loisir, et ben on se dit [sur le ton de la lassitude] « ah oui faudrait qu'j'prenne un livre ». « Ah faudrait que j'aille voir une expo, ça serait bien pour moi ». Mais on n'en a pas vraiment envie. Donc on va vers le truc qui... Du coup, il a une bonne idée. Par contre est-ce que cette idée fait que tout est *entertainment* et donc la spécificité, ça j'en suis absolument convaincue, pour moi le musée est un lieu complètement spécifique, ça j'en suis convaincue. Donc est-ce que ce lieu se trahit par cette frontière qui devient beaucoup plus floue ?

[...]

Je sais que pour moi, j'ai emmené mes enfants voir Black, je voulais tester, parce qu'en plus c'est un dessinateur que j'aime bien. J'aime bien ses BD etc., je voulais voir l'effet sur eux. Ben... [claque la langue] J'ai l'impression que c'est raté des deux côtés parce que le temps de voir tout le dessin se former, en gros la blague était un peu émoussée. Et en même temps, est-ce qu'ils ont vraiment regardé les autres tableaux, je suis quasiment sûre que non.

Dans cet extrait, Suzanne Vendroux s'interroge sur les effets d'un concept qu'elle considère comme visant à insérer de la « culture populaire » au musée afin de « ramener une population qui est plus habituée à la culture populaire ». Cette stratégie, visant à attirer en nombre des « primo-visiteurs » par le biais de l'« *entertainment* », tandis qu'elle peut se révéler efficace sur un plan comptable d'après elle, risquerait de nier ou de trahir la fonction spécifique du musée, à savoir, selon Suzanne, la rencontre avec des œuvres d'art. En effet, dans son propos, le mot *entertainment* (divertissement en français) peut aussi être compris dans son acception latine (*divertere*) signifiant « détourner l'attention de ». Ainsi, l'intervention d'un auteur de BD dans un musée risquerait de détourner l'attention des visiteurs des « œuvres » ou des « tableaux » (« les gens viendront [...] ne regardent pas forcément, autour des petites animations de Black, les œuvres qui l'entourent), c'est-à-dire de « la culture qui est dite “savante” ». Finalement, à travers la critique de cette exposition « grand public », souhaitant s'adresser à des individus qui ne sont pas spécialement des amateurs d'art, Suzanne dénonce le caractère populiste de la programmation qui place sur un pied d'égalité la bande-dessinée et des peintures classiques réalisées par des grands maîtres. Par ailleurs, la directrice du Baldaquin pose la question du type de démocratisation souhaité dans les musées dans des termes qui rappellent les termes du débat autour de la démocratisation scolaire : veut-on une

démocratisation *quantitative* qui s'apparente à une massification de la fréquentation des musées ? Ou souhaite-t-on une démocratisation *qualitative*, mais « aux forceps », permettant d'apporter les ressources nécessaires à l'appropriation de la culture savante ?²⁴⁴ C'est la seconde voie qui a la préférence de la directrice du Baldaquin, affirmant vouloir « placer des publics [...] en situation d'apprécier des œuvres d'art [...] en essayant de compenser par tous les moyens ce qu'on a pu interpréter comme [étant] des freins ».

d- Une tentative de démocratisation par les collections

Même s'il ne se donne pas pour mission la conquête massive de publics non habitués ou primo-visiteurs, le Baldaquin entend tout de même répondre à l'injonction de démocratisation en favorisant l'appropriation des biens culturels. Pour ce faire, le « projet fédérateur » envisage la collection d'art brut comme un levier important, « constitu[ant] une clé d'entrée vers l'art du 20^{ème} siècle »²⁴⁵. Ni un mouvement artistique qui aurait été intentionnellement impulsé par un groupe de créateurs, ni une école stylistique pourvue d'une cohérence esthétique (Shapiro & Moulinié, 2012 p. 239), l'art brut est la terminologie inventée par le peintre français Jean Dubuffet²⁴⁶, en 1945, pour désigner les productions dont les auteurs sont extérieurs au champ de la création artistique. Parfois réduite à un « art des fous », en raison des nombreuses productions ayant été réalisées par des personnes souffrant de troubles psychiatriques, la catégorie pensée par Dubuffet englobe également les œuvres d'individus n'ayant pas reçu de formation artistique et n'ayant, pour certains, aucune prétention à « faire de l'art », mais présentant néanmoins des intérêts esthétiques. Le peintre, sculpteur et plasticien avait également coutume de dire que ces œuvres étaient réalisées par des « personne indemnes de culture artistique ». Auteur d'*Asphyxiante culture*, Jean Dubuffet demeure également une figure critique de la culture dominante : « La culture, écrivait-il, c'est l'ordre, c'est le mot d'ordre » (Dubuffet, 1986. p. 61).

Même si cette catégorie artistique a progressivement été happée par les marchés de l'art

244La distinction entre démocratisation « quantitative » et démocratisation « qualitative » était déjà faite par l'historien Antoine Prost dès 1986 concernant le phénomène de démocratisation scolaire, observé au début des années 1960. Tandis que la démocratisation quantitative qui « se confond avec la croissance l'enseignement [et] le développement de la scolarisation » a été réalisé en France, la démocratisation qualitative de l'enseignement, qui impliquerait d'être en mesure de réaliser l' « égalité des chances » de réussite scolaire, est loin d'être réalisée (Prost, 1986, p. 11).

245 Défi 14 : « Développer la politique d'accessibilité envers les publics empêchés ».

246Il ne nous apparaît pas utile d'anonymiser les artistes le temps de décrire l'art brut et ses spécificités sur un plan artistique

(Shapiro & Moulinié, 2012, *op. cit.*, p. 236-237), se vidant d'une part de son caractère révolutionnaire et contestataire de l'ordre culturel, la prétention d'une importante collection d'œuvres appartenant à la catégorie de l'art brut contribue à la production d'une réflexion parfois critique, dans le discours du personnel de médiation, concernant la définition sociale de l'art. En effet, l'art brut peut s'arrester à un « *Ars nova* qui briserait routines et académismes [et] délierait autrement les éléments du plaisir artistique » (Passeron, 2006, p. 456). Malgré la possession d'un tel fonds artistique, le projet du Baldaquin ne peut pas pour autant être rapproché du troisième idéal-type défini par Passeron, à savoir celui d'un « renouvellement révolutionnaire de la création » (*Ibid.*). Cependant, l'art brut peut constituer une modalité de réponse à la démocratisation culturelle aux yeux de certains agents du Baldaquin, comme en témoignent ces propos tenus par Louise :

L : Non mais après, ben même... avoir un regard critique sur la démocratisation de la culture [ici, au Baldaquin] c'est forcé ! [rit] Mais sur le fait que ce soit le paradigme dominant, par exemple, et que ce soit que... parce que finalement, c'est quelle culture ? Enfin c'est LA culture élitiste. Avec l'art brut ça change un peu, et tant mieux ! D'ailleurs ça m'intéresse aussi pour ça. Sinon ça serait dire que tout le monde doit connaître une culture qui est très, en fait, restreinte. Qui concerne euh... l'élite d'un pays ou des pays. Alors l'art brut, ouais, change un peu la donne. Mais tu vois, ça se questionne vachement.

Selon Louise, l'« art brut [...] change un peu » la « donne », et les règles de l'art (Bourdieu, 1998a) en permettant d'interroger les hiérarchies culturelles. On a également pu observer, à travers les discussions – formelles ou moins formelles – menées avec le personnel du Baldaquin et, tout particulièrement, avec celui du service éducatif, que la posture critique affichée par Louise, qui puise dans la pensée de Dubuffet, alimente également le discours de plusieurs guides. Les propos de Clara (guide de 30 ans) dévoilent une posture plutôt critique lorsqu'elle évoque sa passion pour le graphzine, aussi appelé fanzine, une forme de production artistique alternative s'inscrivant dans la critique de la société de consommation et la marchandisation de l'art. Clara dit également apprécier les formes artistiques « gratuites », comme le *Street art*, qui érigeraient, selon elle, moins de « frontières symboliques » entre les œuvres et les spectateurs. Une volonté de démystifier une certaine idée de la culture savante transparait également dans les propos de Rachel (guide, 45 ans) lorsqu'elle dévoile les coulisses de l'exposition Harry Stamper ou lorsqu'elle invite un groupe d'enfants à considérer le travail des nombreux acteurs des mondes de l'art (Becker, 2010) comme le peintre en bâtiment et les agents de nettoyage (« les gens qui nettoient »). Par ailleurs, une forme de rejet de la massification culturelle a été exprimée de manière assez forte et généralisée par l'ensemble de l'équipe des guides lors de la grande exposition Harry Stamper, accueillant près de

200 000 visiteurs en trois mois, qui a vu le « musée familial » se transformer en « cauchemar », selon le terme employé par Adrien (guide, 45 ans). Tandis que la Métropole et la direction du musée s'étaient satisfaits du succès de l'événement, le personnel en charge d'accueillir et d'accompagner le public avait dénoncé le rapport consumériste à l'art que suscitait une exposition *Blockbuster* portée par une campagne publicitaire d'envergure nationale. Enfin, nous verrons également, plus bas (chapitre 7) que les œuvres de la collection d'art brut permettent aux guides du Baldaquin d'amener les petits visiteurs à s'interroger sur la notion d'artiste.

Ces éléments nous invitent donc à réfléchir aux effets propres au fonds artistique, ici d'art moderne, d'art contemporain et en particulier, d'art brut, articulés aux configurations institutionnelles, sur la socialisation artistique des professionnels des musées. Est-ce le projet muséal qui attire des professionnels pouvant se reconnaître dans le type d'action culturelle entrepris ? Ou est-ce que le projet culturel et politique de l'institution, ainsi que la collection artistique, constituent un cadre de socialisation professionnel favorisant la production d'un habitus critique chez ces professionnels ?

Conclusion

Le recours à la monographie, instrument d'objectivation et de comparaison permettant de mettre en perspective des configurations spécifiques en fonction des contextes locaux, a permis de mettre en évidence la prise en charge contrastée, dans les trois établissements, de l'injonction nationale et supranationale à démocratiser la culture consacrée et les musées. Implantés sur des territoires populaires, comme à Mûre et à Tarbonne, les musées d'art ont ainsi tendance à mettre en œuvre un régime de démocratisation prosélyte pouvant tendre, comme c'est le cas à l'Alto, vers une forme missionnaire, ou vers un registre citoyeniste, comme à La Tour. En revanche, dans une configuration locale moins ségrégative, les projets et politiques institutionnelles mises en œuvre tendent à une prise en compte plus distante et critique de cette prescription démocratique, comme on a pu le constater avec le Baldaquin. En outre, ces monographies muséales ont permis d'interroger les modes de productions de normes culturelles, les rapports des acteurs culturels et politiques à celles-ci ainsi que la spacialisation des politiques de démocratisation.

Enfin, la construction de ces trois configurations nous permettra, dans la suite de cette recherche, de contextualiser l'étude des relations entre les écoles primaires et les musées (chapitre 3), la division du travail d'accompagnement muséal (chapitre 5), les pratiques éducatives et socialisatrices dans les musées (chapitre 6, 7 et 9), ou les stratégies de placement extra-scolaire au Baldaquin et à La Tour (chapitre 8). En effet, on montrera également comment l'organisation des musées, selon leurs statuts d'EPCC (EPIC ou EPA) ou selon leurs modes d'affiliation à des collectivités territoriales différentes (région, métropole, ville), a des effets sur la gestion des services de médiation ainsi que sur les pratiques d'accompagnement des enfants (chapitres 5, 6) et 7. On verra également que les projets des musées et leurs rapports contrastés à l'injonction de démocratisation conditionne le recrutement des enfants inscrits aux activités extrascolaires (chapitre 8).

Chapitre 3. Éducation artistique et culturelle et modes de scolarisation de l'art à l'école primaire

Introduction

Après s'être intéressés à l'institution muséale et aux différentes modalités de mise en œuvre de la « démocratisation culturelle » à travers l'étude de trois configurations muséales, nous allons à présent nous tourner vers l'institution scolaire, également soumise à cette injonction politique. L'École est en effet un acteur de premier plan dans la lutte contre les inégalités d'accès et d'appropriation des biens culturels. Pour atteindre des objectifs tels que « la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances », l'éducation artistique et culturelle (EAC) est ainsi jugée « indispensable » par le ministère de l'Éducation nationale²⁴⁷. C'est donc à cette discipline (*cf. infra*) et à la scolarisation de l'art que nous allons consacrer ce chapitre en nous intéressant spécifiquement aux enseignements des arts plastiques et visuels²⁴⁸ et à celui de l'histoire des arts – qui sont associés à l'institution muséale – ainsi qu'à l'école primaire. En interrogeant les écarts et tensions entre *curricula* réels, prescrits et cachés (Forquin, 2008, p. 8), nous explorerons les modalités de scolarisation de l'art à l'école primaire en revenant sur les modalités d'introduction de l'EAC dans les programmes de l'Éducation nationale depuis le début des années 1960 (I). Nous nous pencherons ensuite sur les pratiques et les représentations enseignantes concernant l'EAC (II). Enfin, nous nous intéressons à une modalité de scolarisation de l'EAC particulièrement encouragée dans les textes officiels depuis une vingtaine d'années : le partenariat. Nous étudierons les formes que peut prendre un type de partenariat en particulier, à savoir celui entre les musées d'art et les écoles primaires (III).

247 www.education.gouv.fr

248 L'EAC intègre d'autres formes artistiques, comme la danse, le théâtre, les arts du cirque, la musique, le cinéma, l'opéra, qui seront moins centrales dans nos analyses.

I- L'émergence de l'EAC dans les programmes scolaires du premier degré

Entendu au sens de « construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage » (Reuter, 2013, p. 81-85), l'éducation artistique et culturelle (EAC) constitue une « discipline scolaire » si l'on considère le détail de ses contenus d'enseignement précisés par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), les différents dispositifs conçus depuis une quarantaine d'années (classes PAC, PACTE, CHAM, PLEA, CLEA, PEAC, etc.)²⁴⁹, les outils et les pratiques (« décloisonnement », partenariat, pédagogie de projet, etc.), et les finalités précises, que ce soit en terme de connaissances et de compétences, depuis que l'EAC a intégré le socle commun en 2006. Selon les textes officiels, l'EAC vise l'acquisition d'une « culture humaniste » qui serait indispensable à « la formation intellectuelle et sensible des enfants et des jeunes »²⁵⁰. Mais contrairement à d'autres matières scolaires, l'EAC se distingue par son caractère transdisciplinaire. En effet, l'EAC « renforce la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines », elle « permet l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage », de même qu'elle « englobe et dépasse le domaine des enseignements artistiques »²⁵¹.

Dans cette partie, nous essaierons d'étudier les dimensions prescrites de l'EAC, en revenant de manière sociohistorique sur la genèse de l'émergence de l'EAC à l'école primaire (1) puis sur l'évolution des programmes scolaires concernant les arts visuels (2).

1- Retour socio-historique sur l'introduction de l'EAC à l'école

L'introduction de l'éducation artistique et culturelle à l'école est liée à la création d'un ministère chargé des affaires culturelles et à son rapprochement du ministère de l'Éducation nationale pour mener des politiques collaboratives.

249 Nous reviendrons plus précisément sur ces dispositifs plus bas dans ce chapitre.

250 Circulaire interministérielle du 3 janvier 2005 relative aux « Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle ».

251 *Ibid.*

a- Les prémices et le tournant 1968-1969

Jusque dans les années 1970, l'Éducation nationale ne prévoit aucune action culturelle spécifique pouvant s'inscrire dans le cadre d'un enseignement artistique et culturel tel que ce programme existe aujourd'hui, mis à part les deux heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement de la musique et à celui du dessin. Et concernant les sorties scolaires, celles-ci demeurent exceptionnelles. Cependant, à partir de la fin des années 1950, plusieurs événements contribuent à l'émergence de nouvelles réflexions concernant l'introduction des activités artistiques et culturelles dans les programmes scolaires et, en ce qui concerne notre étude, dans ceux du premier degré.

Tout d'abord, la création en juillet 1959 du premier ministère dédié aux Affaires culturelles constitue un moment important, compte tenu de la place de ce dernier dans la mise en œuvre de politiques éducatives de « démocratisation culturelle » aux côtés du ministère de l'Éducation nationale. Il convient cependant de relativiser le « volontarisme » politique habituellement associé à la création de ce nouveau ministère. En effet, Vincent Dubois souligne que « l'émergence de la politique culturelle ne se laisse guère appréhender comme la réponse à un “problème”, l'affirmation d'une “volonté politique” ou la prise en compte d'une “demande sociale” » (Dubois, 1999, p. 209). Ainsi, disqualifiant toute vision édulcorée de la création du ministère des affaires culturelles guidée par le seul objectif de lutter contre les inégalités d'accès aux biens culturels légitimes, le sociologue insiste sur la part d'opportunisme dans ce qu'il appelle un « coup politique » (*Ibid.*, p. 218). Selon V. Dubois, la création du ministère des Affaires culturelles contribue à l'« installation du pouvoir gaulliste » en s'appuyant sur le charisme d'André Malraux²⁵². Dégageant une certaine aura par son statut d'homme de lettres, ce dernier se donne pour mission de « rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français » (article 1er du décret du 24 juillet 1959). La conception malrucienne du rapport à l'art croit en effet en une « force intrinsèque des chefs-d'œuvre auxquels il suffirait d'être directement exposé pour en apprécier le sens et la valeur », « quelles que soient la position et les dispositions de celui qui les

²⁵²Selon Vincent Dubois, le ministère des Affaires culturelles a été créé *pour* André Malraux et *autour de* la figure charismatique de l'homme de lettres. Ce dernier était, en effet, un « gaulliste historique », à la fois héros de la Résistance, chargé de la propagande du Rassemblement pour le peuple français (RPF), engagé dans la lutte antifasciste des années 1930. Il possédait donc des propriétés lui conférant, selon l'auteur, une image d'« homme de gauche ». Parallèlement à cela, ses qualités d'écrivain célèbre, lauréat du prix Goncourt en 1933 pour *La condition humaine*, auteur de nombreux discours et d'essais sur l'art, dont les trilogies *La psychologie de l'art* (1947-1949) et *Musée imaginaire* (1952-1954), permettaient d'établir un lien avec sa nomination au ministère des Affaires culturelles (*Ibid.*, p. 218-219).

contemple et sans qu'aucun apprentissage ne soit nécessaire » (*Ibid.*, p. 226). Dès lors, la question des modalités d'appropriation par le plus grand nombre de ces « œuvres capitales de l'humanité » n'est pas pensée, contrairement à celle de leur « accessibilité » qui détermine, quant à elle, la politique menée par André Malraux. Ce dernier accorde effet une importance cruciale à la « rencontre » avec l'œuvre qui permettrait de provoquer ce qu'il appelle un « choc esthétique ». Dans cette perspective, l'action publique pensée par le ministère des Affaires culturelles a donc été la massification de l'accès à la culture consacrée. Dans une perspective de décentralisation culturelle, l'ouverture des premières Maisons de la Culture, dès 1961, visait à rendre accessible les arts et la culture sur tout le territoire et non plus seulement à Paris.

Du côté de le l'institution scolaire, a lieu, en 1959 également, la réforme dite du « tiers temps pédagogique », qui concerne le premier degré. Celle-ci vise à structurer les enseignements en les divisant en trois domaines : premièrement, celui des matières jugées « fondamentales », comme le français et les mathématiques (le « calcul »), devant être enseignées le matin car exigeant une grande concentration de la part des élèves ; deuxièmement, l'éducation physique et sportive ; et troisièmement, les « disciplines d'éveil » (Isambert-Jamati, 1984). Concernant ce dernier domaine d'enseignement, une division est établie entre les disciplines d'éveil à « dominante intellectuelle », comme l'histoire-géographie et les sciences expérimentales, et celles à « dominante esthétique », comme les arts plastiques et l'éducation musicale (Kahn, 2008). Le rappel de cette réforme permet de procéder à l'identification du moment où le statut de discipline dite d' « éveil » est accordé à l'enseignement artistique, mais aussi d'observer que la réflexion autour des rythmes scolaires, ayant notamment conduit à la « réforme Peillon » en 2013, puis à son « assouplissement » dès 2014²⁵³, est ancienne.

À ces événements marquants sur un plan politique succède, une décennie plus tard, l'émergence de questionnements importants concernant l'École et l'éducation artistique. Dans le contexte de mai 68, où la question de la définition de l'art et celle de ses fonctions sociales ont été mises en débat sur de nombreuses scènes, comme les écoles d'art, les théâtres ou encore les cinémas (Bantigny, 2018, p. 302-305), se tient le colloque « Pour une école nouvelle », du 15 au 17 mars

²⁵³Dans le cadre de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, promulguée en juillet 2013 alors qu'était en place le gouvernement de Jean-Marc Ayrault (PS), une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire est décidée pour réhabiliter la semaine à cinq jours tout en réduisant l'amplitude journalière du temps scolaire. Tandis que cette réforme a suscité de vifs débats politiques et médiatiques autour des intérêts éducatifs des enfants, des travaux sociologiques ont souligné les effets des nouvelles activités périscolaires (NAP) sur les rythmes de travail des professionnels de l'éducation (Lebon & Simonet, 2017).

1968, à Amiens. Au cours de cet événement scientifique, considéré comme un moment important dans la construction de l'« école nouvelle » et dans la diffusion de nouvelles formes et normes pédagogiques²⁵⁴, des acteurs des mondes politiques, éducatifs, médiatiques et du secteur de l'entreprise sont réunis sous l'égide de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS)²⁵⁵. Sous l'influence de pédagogues de l'éducation nouvelle, comme Élise Freinet, travaillant au développement de ce qu'elle appelle l'« art enfantin » (Go, 2016), ou comme l'inspectrice des écoles maternelles et élémentaires, Germaine Tortel, qui s'est intéressée de près à la « communication graphique » à l'école maternelle (Maizonnier-Payelle, 2015), de nombreuses discussions tenues lors du colloque de mars 1968 ont porté sur la thématique de l'éducation artistique.

b- L'importance de la collaboration interministérielle

C'est à partir de la fin des années 1970 que les politiques menées autour de l'EAC à l'école vont commencer à s'intensifier. En 1971 débute le VI^{ème} plan²⁵⁶ dans lequel, pour la première fois, le Commissariat général du plan (CGP) définit le développement culturel comme étant une « composante du développement social »²⁵⁷. Dans cette perspective, l'école est considérée comme une institution importante pour œuvrer à la réduction des inégalités d'accès à la culture consacrée. C'est durant cette même année que sont créés, d'une part, les premiers statuts de conseiller pédagogique en arts plastiques et en musique dans le primaire et, d'autre part, les premiers postes d'enseignants mis à disposition des services éducatifs des musées, les « enseignants missionnés », pour lesquels nous aurons l'occasion d'étudier les missions (III-1-c). Par ailleurs la création d'un fonds d'intervention culturelle (FIC) constitue une première étape dans le processus menant au rapprochement du ministère de la culture et du ministère de l'Éducation nationale, dans la perspective d'une collaboration plus systématique, via des politiques interministérielles, dans le cadre de la mise en œuvre de la démocratisation culturelle.

Par ailleurs, une variété de dispositifs, le plus souvent éphémères mais parfois toujours en

254 Afin de célébrer les 50 ans de ce colloque et de réfléchir à son héritage, un événement scientifique pluridisciplinaire est organisé en mars 2018 à Amiens, qui s'intitule « Le colloque d'Amiens, mars 1968 ».

255 André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2008, vol. 3, n°41, p. 27-45.

256 Entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et 1993, la gouvernance politique et économique de la France est orientée par des plans quinquennaux définies par le Commissariat général du plan.

257 www.culture.gouv.fr « L'éducation artistique à travers ses grandes dates ».

application aujourd'hui, commencent à être expérimentés. Les premières classes à horaires aménagés sont ainsi créées en 1974 pour donner la possibilité à certains élèves de suivre un enseignement artistique en marge du programme d'instruction obligatoire. Ce dispositif fonctionne toujours aujourd'hui par le biais des classes à horaire aménagé pour la musique (CHAM), pour la danse (CHAD) et pour le théâtre (CHAT). Concernant les dispositifs ayant connu une durée d'existence plus courte, les projets artistiques et culturels en territoire éducatif (PACTE) sont créés en 1975. Ils sont remplacés en 1981 par les projets d'action éducative (PAE) puis étendus au primaire en 1984. Ceux-ci avaient pour objectif le développement de l'intervention de professionnels de la culture (les « artistes intervenants ») dans les écoles. En 1982, des « classes patrimoines » sont mises en place. Elles permettent l'organisation de voyages scolaires visant la découverte du patrimoine national. À la suite de celles-ci, des « classes arc-en-ciel » sont lancées en 1984 avant d'être rebaptisées « classes culturelles » en 1985. Plus tard, en 2001, des classes à projet artistique et culturelles, « classes PAC », voient le jour.

En ce qui concerne le cadre plus général de ces politiques culturelles, celui-ci se construit grâce au rapprochement des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture qui s'observe à partir de plusieurs temps forts. Tout d'abord, dans le cadre de la loi Haby de 1975, fondant le collège dit « unique », une mission d'action culturelle en milieu scolaire (la mission Luc) est lancée afin d'assurer la liaison entre les deux ministères et des institutions culturelles. Ensuite l'action de Jack Lang, qui a été deux fois ministre de la culture (1981-1986, 1988-1993), dont onze mois, entre avril 1992 et mars 1993, en charge d'un grand ministère réunissant pour la première fois la culture et l'éducation nationale, peut être observée comme contribuant au « vitalisme culturel » (Urfalino, 2010) de la France. C'est durant son premier mandat qu'est signé un protocole entre les deux ministères afin d'améliorer la « coordination de la politique éducative et de la politique culturelle », notamment en facilitant « la collaboration des établissements scolaires et des organismes culturels »²⁵⁸. Dix ans plus tard, en 1993, un autre protocole est signé entre ces deux ministères afin d'instaurer des « parcours d'éducation artistique et culturel » permettant la mise en place de projets annuels pour des classes entières. Ensuite, durant le second ministère Lang, une délégation au développement et aux formations (DDF) est créée en 1986. Conçue comme un instrument transversal en charge du développement culturel, elle succède à la Direction du développement culturel. La DDF est à l'initiative de deux politiques culturelles importantes dans le cadre de la « territorialisation des politiques éducatives » (Ben Ayed, 2009), processus que l'on peut étendre

258Ministère de l'Éducation nationale, ministère délégué à la Culture, Protocole d'accord du 25 avril 1983.

aux politiques culturelles (Moulinier, 2002). D'une part, une convention, appelée « jumelage », permet la collaboration entre des institutions culturelles (musée, théâtre, etc.) et des établissements scolaires pour construire des programmes d'activités pour les élèves, guidés par des objectifs de durée et de cohérence d'ensemble. D'autre part, les plans locaux d'éducation artistique (PLEA), qui sont des contrats tripartites conclus entre une collectivité territoriale, l'État et des structures culturelles afin d'organiser des actions éducatives scolaires et extrascolaires, voient le jour en 1992. Ce dispositif est remplacé en 2009 par le contrat local d'éducation artistique (CLEA) qui favorise davantage la collaboration avec des artistes plutôt qu'avec des structures, via l'installation de « résidences-missions d'artistes » sur les territoires concernés. Cette brève historiographie permet de souligner le recours croissant aux dispositifs dans le champ scolaire (Barrère, 2013), et plus particulièrement dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle (Enel, 2011 ; Montoya, 2013). Elle illustre également l'engagement croissant des collectivités territoriales dans les politiques culturelles (Dubois, 2012).

En 2001, le « plan pour les arts et la culture à l'École », aussi appelé plan Lang-Tasca, constitue une politique culturelle et éducative construite autour de l'action conjointe des deux ministères. Conçue comme un plan quinquennal, cette politique fut mise en échec suite à l'alternance politique de 2002. Cependant, malgré son caractère éphémère, il faut souligner l'ambition et l'influence de ce plan sur les futures politiques d'EAC, qui se voulait « la charte d'un partenariat renforcé entre les ministères de la Culture et de la Communication et de l'Éducation nationale »²⁵⁹ en mettant notamment en application les classes PAC (*cf. supra*). Quatre ans plus tard, en 2005, une « instance collégiale », le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC), est créée. Celui-ci est co-présidé par les ministres de la Culture et de l'Éducation nationale et a pour mission de « proposer des orientations politiques en matière d'éducation artistique et culturelle »²⁶⁰. Ses missions seront renforcées par le décret du 28 août 2013 pour accompagner la mise en œuvre du Parcours d'éducation artistique (PEAC) sur lequel nous nous pencherons au chapitre 4. Aujourd'hui, des politiques pour l'éducation artistique et culturelle sont récurrentes, quelle que soit la couleur politique du gouvernement – droite ou gauche²⁶¹. Par ailleurs, la collaboration des deux ministères

259 *Le plan pour les arts et la culture à l'École*, document d'accompagnement réalisé par la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle de la direction de l'Enseignement scolaire, CNDP, 3e trimestre 2001.

260 www.culture.gouv.fr

261 Sans prétendre à l'exhaustivité, deux exemples permettent d'illustrer l'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle par des dirigeants et des gouvernements de droite. Tout d'abord, Jacques Chirac prononce, en février 1995, un discours dans lequel il déclare que « la culture ne doit pas rester l'apanage de ceux qui l'ont trouvée, à la naissance, dans leur berceau ». Ensuite, sous le gouvernement de François Fillon, le BO du 8 mai 2008 réaffirme « l'éducation artistique et culturelle comme une mission prioritaire du ministre de l'éducation nationale ».

peut s'observer comme la principale modalité d'action politique dans ce domaine à travers, notamment, l'injonction au travail en partenariat entre l'École et les institutions culturelles, dont les musées d'art qui occupent une place particulièrement importante comme nous le verrons par la suite (III).

Ce retour sur l'émergence des politiques artistiques et culturelles, puis leur multiplication à partir des années 1980, souligne donc deux dimensions. D'une part, on observe que la place réservée aux arts et à la culture n'a cessé de croître depuis la deuxième partie du 20^{ème} siècle, conduisant peut-être même l'« État éducateur » (Chapoulie, 2010) à devenir aussi un « État animateur culturel ». Selon Vincent Dubois, l'émergence de la politique culturelle pourrait aussi être envisagée « comme une manifestation parmi d'autres de la forte augmentation de l'intervention étatique après la Seconde Guerre mondiale, et plus précisément de la place peu à peu prépondérante occupée par l'État dans la “gestion du symbolique” » (Dubois, 1999, p. 211). Secondement, tandis que l'institution scolaire a rapidement été désignée comme un acteur décisif dans cette entreprise, l'ambition de démocratisation culturelle s'est accompagnée d'une étroite collaboration entre le ministère de la Culture et celui de l'Éducation nationale. Un indicateur économique permet de renforcer cette analyse : le budget consacré au financement des actions conduites en partenariat avec l'Éducation nationale est passé de 28,5 millions de francs en 1998²⁶² à près de 40 millions d'euros aujourd'hui²⁶³.

Aujourd'hui, il est manifeste que l'éducation artistique et culturelle constitue, dans les textes de loi comme dans les discours des élus, une « priorité » éducative. Parmi les dates importantes à retenir dans ce processus de priorisation des arts et de la culture à l'école, la loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques peut être identifiée comme un texte fondateur dans la mesure où elle affirme pour la première fois le caractère obligatoire, dans les établissements scolaires du second degré, des enseignements artistiques qui « contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture » (Art. 1). Dans une perspective d'ouverture de l'école, celle-ci permet également aux « personnes justifiant d'une compétence professionnelle » dans les domaines culturels²⁶⁴ d'« apporter leurs concours aux enseignants » (Art. 7). Le plan Lang-Tasca, qui dit vouloir placer « la culture et l'art au centre du système éducatif » constitue lui aussi une

²⁶²Ce qui correspond à 4,4 millions d'euros si l'on s'en tient à la valeur du franc lors du passage à la monnaie européenne unique en janvier 1999, 1 euro était alors égal à 6,5 francs.

²⁶³www.culture.gouv.fr

²⁶⁴Les domaines concernés sont ceux « de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine ».

politique ayant contribué à faire de ce domaine un enseignement fondamental. Dans cette perspective, la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école de 2005, via le décret d'application du 11 juillet 2006, incorpore les arts au « socle commun des connaissances et des compétences », auquel la mention « et de culture » sera ajoutée en avril 2015. Par la suite, l'arrêté du 11 juillet 2008 prévoit l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée. Suite à cela, la circulaire du 3 novembre 2011 définit une épreuve orale d'histoire des arts au brevet des collèges. Enfin, depuis 2013, l'EAC est inscrite dans la dernière loi d'orientation et de refondation de l'école via le Parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC).

Suite à ce retour sociohistorique sur l'introduction progressive de l'EAC à l'école, nous allons maintenant nous pencher sur le *curriculum* prescrit de cette discipline à travers la présentation des programmes de l'EAC en nous centrant essentiellement sur l'école primaire.

2- L'évolution des programmes d'arts plastiques et visuels pour le premier degré

Si le rappel de ces différentes politiques souligne l'importance accordée à l'EAC, il n'éclaire pas sur le contenu de celui-ci. Concernant le premier degré, les enseignements artistiques se déclinent en deux domaines : la musique d'un côté, les arts plastiques et visuels de l'autre. C'est la genèse des programmes de ces derniers que nous allons brièvement tenter de retracer.

a- L'enseignement du dessin entre deux méthodes

Pour comprendre comment s'est construit l'enseignement des arts plastiques et visuels, il est intéressant de retracer l'histoire de l'enseignement du dessin (D'Enfert, 2003 ; 2010). Avant la Révolution française, l'apprentissage du dessin s'effectue surtout au sein d'établissements spécialisés (les écoles de dessin) où il est l'objet d'un enseignement individuel dispensé par un maître particulier. Ces enseignements sont alors destinés à une minorité issue de la haute bourgeoisie ou de l'aristocratie et les enfants du peuple n'y ont pas accès. L'année 1795 marque la création des écoles centrales et des lycées où un enseignement du dessin est, pour la première fois, organisé par l'État. Il est dispensé dès 1802. Mais concernant les écoles primaires, il faudra attendre les années 1830

pour que le ministre Guizot impose le dessin dans les écoles normales d'instituteurs ainsi que les écoles primaires supérieures. Il l'autorise par la suite dans les écoles primaires et, dès 1850, la loi Falloux en fait une matière facultative.

Durant cette période, l'école est divisée socialement entre le réseau primaire et le réseau secondaire, réservant des *curricula* différents à ses deux publics (Prost, 1968). C'est ainsi que l'enseignement du dessin fait lui aussi l'objet d'un traitement différencié. Dans les établissements du secondaire, qui accueillent les enfants d'une élite bourgeoise et aristocratique²⁶⁵, de « notables » pour reprendre l'expression de l'historien Antoine Prost (*Ibid.*), la discipline enseignée est celle du « dessin d'imitation » inspirée de la tradition académique. Les professeurs sont souvent eux-mêmes des artistes et les enseignements sont fondés sur l'étude du corps humain. À l'école primaire, celle « du peuple », également nommée la « petite école », un enseignement du dessin spécialement « adapté » aux caractéristiques des élèves est dispensé. Il s'agit du « dessin linéaire » qui est « à la fois [un] langage graphique et [une] méthode pour apprendre à dessiner, [qui] se démarque de son homologue secondaire par des contenus éminemment pratiques et des finalités plus utilitaires » (D'Enfert, 2010, p. 353).

Ensuite, la Troisième République apparaît comme une période de « normalisation » et « d'unification » (*Ibid.*, p. 354) des méthodes et des pratiques du dessin qui devient obligatoire dans le primaire comme dans le secondaire entre les années 1878 et 1882. Mais cette unification n'a pu avoir lieu qu'à la suite d'un long débat cristallisé par deux personnes : le sculpteur Eugène Guillaume (1822-1905), défenseur de la « méthode géométrique », une méthode s'inspirant du « dessin linéaire », et l'inspecteur général de philosophie, Félix Ravaisson (1813-1900), préférant, quant à lui, une méthode ayant des prétentions plus artistiques et émancipatrices.

Ce sont alors deux visions diamétralement opposées de l'apprentissage du dessin qui s'affrontent, l'une orientée vers un apprentissage utilitariste et l'autre, d'avantage tournée vers un idéal humaniste des savoirs « gratuits ». Au-delà d'un débat centré sur une discipline, le différend qui oppose Ravaisson à Guillaume renvoie au domaine plus large de l'éducation. Le premier se rapproche de l'idéal éducatif kantien du développement de la perfection individuelle tandis que le second s'inspire de la règle utilitariste visant la production d'un individu pouvant se consacrer à une

²⁶⁵Notons que l'école n'accueille pas encore les filles. Bien qu'il serait intéressant d'observer l'évolution de l'enseignement du dessin au prisme de l'histoire de l'éducation des filles, nous n'avons pas construit cette partie en tenant compte de ce point de vue.

tâche spécifique et restreinte tout au long de sa vie. Ces deux manières de penser l'éducation traduisent en filigrane deux manières de distinguer les hommes : l'homme de pensée d'un côté et l'homme d'action de l'autre. À la fin du 19^{ème} siècle, la méthode dite Guillaume semble emporter la plus grande adhésion.

Cependant cette victoire est de courte durée puisqu'en 1909 Gaston Quénioux, un professeur à l'École des arts décoratifs, initie une importante réforme qui remet en cause la méthode Guillaume, alors jugée trop dogmatique. Le dessin géométrique est ainsi renvoyé vers les mathématiques et l'on introduit une nouvelle méthode dite « intuitive », également qualifiée de « dessin libre ». Cette manière d'appréhender l'apprentissage du dessin représente une vraie rupture avec la méthode précédemment adoptée puisqu'il s'agit à présent d'inviter les enfants à dessiner ce qu'ils imaginent et non plus uniquement ce qu'ils voient. L'influence de Félix Ravaisson est perceptible dans l'expression personnelle que cette méthode invite à développer chez les élèves. Toutefois, cette plus grande liberté accordée demeure tout de même encadrée par « le réalisme et la rationalité des représentations [qui] n'en restent pas moins des critères essentiels dans l'évaluation des compétences graphiques » (D'Enfert, *op. cit.* p. 356). Les programmes Jean Zay des 23-28 mars 1938 pour le cours supérieur (première année), qui concernent des enfants âgés de 11 à 12 ans, sont empreints de normes de réalisme et de rationalité qui encadrent cet enseignement du dessin à l'école :

Dessins faits en classe d'après les modèles : a. objets usuels b. animaux ou végétaux ; c. modèle vivant vêtu.
Dessins et croquis de mémoire. Dessins libres (crayon, pastel, aquarelle..., etc.).
Illustration de devoirs, croquis explicatifs.
(L'expression dessin doit être largement entendue. Elle comprend la notation de couleur).
Modélage. Dessin géométrique. Croquis coté. (Voir Instructions du 20 juin 1923. Cours supérieur)²⁶⁶.

Par la suite, peu d'évolutions significatives interviendront dans cet enseignement jusqu'aux années 1960 où l'influence des pédagogues de l'éducation nouvelle à travers la construction de la figure de l'enfant artiste, via la notion d'« art enfantin » évoquée *supra*, sera déterminante, à la fois dans l'évolution des *curricula* en matière d'enseignement artistique à l'école primaire mais également dans l'émergence d'une nouvelle définition sociale de l'enfance à qui on attribue désormais des facultés créatives et des besoins artistiques (Chamboredon & Prévot, 1973). En effet, le combat d'Elise et de Célestin Freinet qui militaient pour que « l'art enfantin puisse s'exprimer à

²⁶⁶Instructions officielles concernant le « dessin », programmes des 23-28 mars 1938.

l'école sans être soumis au réalisme visuel des adultes » (D'Enfert, *op. cit.*, p. 357) a produit des effets concrets dans la perception des productions enfantines à l'école maternelle.

b- Du dessin aux arts plastiques et visuels

L'évolution des programmes scolaires du premier degré, concernant l'enseignement des arts plastiques et visuels, s'observe à travers deux tendances. Premièrement, les réquisits de rationalité et de réalisme associés à la pratique du dessin d'imitation laissent progressivement place à une conception plus libre caractérisant une pratique, non plus du dessin, mais des « arts plastiques ». Ainsi, les programmes de 1985²⁶⁷ sont les derniers textes où les notions de « règles » et de « contrôl[e] du geste » sont mises en avant :

« Le maître amène progressivement l'élève à contrôler son geste (formation des tracés, manipulations diverses, passage du geste à l'écriture) ».

« L'expression plastique commence lorsque l'élève rencontre la résistance d'une matière et découvre le parti qu'il peut tirer de règles simples ».

En 2002, même si l'idée d' « ajustement des gestes » est toujours présente pour le dessin, elle s'accompagne désormais du « plaisir » et de la « découverte », prônant ainsi la notion de jeu, notamment en « jou[ant] avec les matières »²⁶⁸. Les derniers programmes datant de 2015 entendent développer simultanément le « potentiel d'invention », l' « autonomie », l' « initiative » et le « recul critique » des élèves. Ils envisagent les techniques plastiques comme des formes de « langage artistique » s'appuyant sur de multiples dimensions : « forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps »²⁶⁹. L'évolution des instructions concernant l'enseignement des pratiques artistiques semble suivre le mouvement de l'histoire des arts où les questions du réalisme et du « beau » sont aujourd'hui marginalisées au profit d'une réflexion plus générale sur l'art en tant que concept et sur la diversité des supports et des pratiques plastiques. Ainsi, l'école passe très progressivement du rigide dessin d'imitation à une pratique plus « libre » des arts plastiques.

267Ministère de l'Éducation nationale, arrêté du 15 mai 1985, « Programmes et instruction à l'école élémentaire », p. 24.

268Ministère de l'Éducation nationale, BO du 14 février 2002, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », p. 35.

269Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, BO du 26 novembre 2015, « Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège », p. 35.

Par ailleurs l'évolution des programmes de l'enseignement des arts visuels peut être analysée sous l'angle des « métamorphoses » qui affectent les normes de la légitimité culturelle (Coulangeon, 2010b). À l'instar des *curricula* d'éducation musicale au collège entre 1938 et 2008 dont les programmes – longtemps cantonnés aux canons de la musique classique – se sont progressivement ouverts à des répertoires moins savants et aux musiques populaires (Eloy, 2013), on observe que les textes officiels portant sur les programmes d'histoire des arts et d'arts visuels suivent un chemin relativement analogue. En 1995, les programmes précisent :

« Le maître familiarise les élèves avec un petit nombre d'œuvres – voire de chefs-d'œuvre – choisies dans l'ensemble des productions artistiques. Apportant la justification de ses choix, il s'attache à faire distinguer le jugement esthétique de la simple préférence individuelle : il ne laisse pas croire à l'élève qu'à ses yeux tout se vaut » (p. 24).

La place importance accordée « aux chefs-d'œuvre » auxquels le « maître » doit « familiaris[er] » les élèves s'observe aussi dans les programmes de 1995 où l'« apport culturel » des arts plastiques se décline en trois objectifs²⁷⁰ :

- Enrichissement de l'imaginaire.
- Familiarisation progressive avec l'œuvre d'art, connaissance d'œuvres d'art célèbres.
- Visites de musées et de galeries d'art.

Alors que les programmes de 2002 accordent eux aussi une grande place à « l'approche et la connaissance d'œuvres » par le biais de « listes [d'œuvres consacrées] disponibles au niveau local et national » (p. 59), les programmes de 2015 envisagent l'enseignement des arts visuels sur un registre moins légitimiste en précisant désormais que « l'histoire des arts intègre autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra-occidentales » (p. 148). De la même manière que l'enseignement musical au collège intègre, à la fois, des registres populaires et des registres savants, pouvant entraîner des pratiques pédagogiques contrastées selon les répertoires mobilisés²⁷¹, les instructions concernant l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire semblent se distancier d'une certaine forme de légitimisme qui primait jusqu'alors. Les « expressions artistiques » supplantent ainsi la notion de

²⁷⁰Ministère de l'éducation nationale, arrêté du 22 février 1995, « Programme de l'école primaire », p. 32.

²⁷¹Dans son étude, Florence Eloy observe des processus conjoints d'« esthétisation du populaire » et de « popularisation du savant » concernant la manière dont les enseignants en musique du collège transmettent ce qu'elle nomme un « savoir-écouter » (Eloy, 2015, p. 85-133).

« chef-d'œuvre » et l'histoire de l'art doit non seulement s'enseigner selon un prisme chronologique (« du passé et du présent »), mais également en adoptant une posture relativiste selon laquelle la culture occidentale doit être abordée et étudiée tout autant que les cultures « extra-occidentales », et les formes « populaires » tout autant que des formes dites « savantes ».

Ce retour sur les *curricula* du primaire concernant l'EAC permet de mesurer l'évolution des formes pédagogiques associées à ces disciplines, du dessin d'imitation dont les contenus didactiques s'apparentent davantage à la géométrie qu'à de l'expression libre, à l'enseignement contemporain de l'histoire des arts et des arts visuels. À la suite de ces analyses, qui seront complétées par l'étude des programmes du Parcours d'éducation artistique et culturelle (chapitre 4), nous allons maintenant nous intéresser à la mise en œuvre concrète des prescriptions institutionnelles à travers l'analyse de certains aspects du *curriculum* réel de l'EAC.

II- L'éducation artistique et culturelle en pratiques : une matière pas comme les autres ?

L'EAC fait l'objet de programmes d'éducation relativement exigeants et ambitieux visant aujourd'hui trois objectifs : 1- Permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire ; 2- Développer et renforcer leur pratique artistique ; 3- Permettre la rencontre avec des artistes et des œuvres, la fréquentation de lieux culturels²⁷². En nous appuyant sur différents types de matériaux produits dans le cadre de trois enquêtes différentes menées dans l'aire urbaine de Camboise entre 2013 et 2017²⁷³, nous nous proposons d'étudier quatre dimensions en lien avec le *curriculum* réel permettant d'envisager les problèmes que peut poser l'enseignement de cette discipline à l'école primaire : la question de la formation (1), la marginalité de cette enseignement par rapport aux autres matières (2), les usages de l'EAC comme support pédagogique (3) et comme support de remédiation sociale (4).

272 Page « l'éducation artistique et culturelle », www.education.gouv.fr.

273 Une première enquête a été menée en 2013 à l'école Montesquieu, dans le cadre d'un Master 1. Nous avons alors effectué une vingtaine d'heures d'observation dans des classes de CM1 et CM2 et nous avons accompagné une visite scolaire au musée des Beaux-arts de Camboise. Nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs avec les professeurs des deux classes, Magalie (39 ans) et Daniel (40 ans), ainsi qu'avec Sonia (35 ans), une conseillère pédagogique en arts visuels. Une deuxième enquête s'est déroulée en 2013-2014, à Tarbonne, durant laquelle nous avons réalisé des entretiens avec une enseignante et une directrice d'école (REP +). Enfin une troisième enquête a été menée dans le cadre de la présente étude doctorale, en 2014-2017 (cf. chapitre 1, II).

1- La formation artistique des professeurs des écoles remise en cause

Le manque de formation des professeurs des écoles concernant les enseignements artistiques est généralement perçu et thématiqué comme un obstacle depuis une quinzaine d'années et a d'ailleurs été pointé dans plusieurs rapports. Ainsi, en janvier 2003, le rapport « L'éducation aux Arts et à la Culture »²⁷⁴ place parmi les « missions fondamentales du ministère de la Jeunesse et de l'Éducation nationale et de la Recherche » celle de « renforcer la formation [initiale et continue] des enseignants en lien avec celle des partenaires extérieurs » (p. 31-38). En mai 2007, les rapporteurs pour « la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire »²⁷⁵ insistent sur l'importance de « l'accompagnement des enseignants et la formation continue » (p. 65-66). En janvier 2013, le rapport « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture »²⁷⁶, sous la direction de l'écrivaine Marie Desplechin, préconise de « développer la formation des acteurs » (p. 24-25). Enfin, en janvier 2017, la députée Sandrine Doucet remet au Premier ministre un rapport sur « Les territoires de l'éducation artistique et culturelle »²⁷⁷ dans lequel elle met en avant le caractère « indispensable » de la formation des enseignants, qu'elle soit initiale, continue, ou encore « croisée », « multi-catégorielle » et « multi-professionnelle » (p. 73-74).

Par ailleurs, en 2007, Éric Gross, qui est un ancien inspecteur général de l'Éducation nationale, remet un rapport sur l'éducation artistique et culturelle²⁷⁸ jugé déterminant dans la mise en œuvre du plan d'action gouvernemental pour l'EAC (2007-2009) du gouvernement Fillon. Dans ce document, il formule notamment neuf « exigences », parmi lesquelles la première concerne, comme dans les précédents rapports évoqués, la formation, mais, cette fois, en l'associant à la « motivation » des professeurs en matière d'EAC. Ainsi, dans le document, on peut lire le texte suivant à la suite de la « première exigence » intitulée « des professeurs formés à l'éducation artistique et culturelle et motivés » :

L'éducation artistique et culturelle nécessite des professeurs capables d'intégrer à leur cours des éléments d'histoire des arts. Elle demande aussi d'eux qu'ils

274Ministère de la Culture et de la Communication, Ministère de l'Enseignement scolaire, « L'éducation aux Arts et à la Culture », C. Juppé-Leblond, A. Chiffert, G. Lesage et M-M Krynen, janvier 2003.

275Inspection générale de l'Éducation nationale, rapport « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire », V. Bouysse, V. Maestracci, J-Y Moirin et C. Saint-Marc, mai 2007.

276Ministère de la Culture et de la Communication, « Consultation sur l'éducation artistique et culturelle. "Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture" », M. Desplechin, J. Bouët et C. Lamboley, janvier 2013.

277Ministère de la Culture et de la Communication, « Les territoires de l'éducation artistique et culturelle », S. Doucet, mars 2017.

278Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de la Culture et de la Communication, « Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune », rapport sur l'éducation artistique et culturelle, É. Gross, décembre 2007.

connaissent le paysage culturel contemporain, pour avoir le désir et la possibilité d'explorer les ressources culturelles et de fréquenter les lieux culturels dans toute leur diversité : musées, centres d'art, théâtres, cinémas, bibliothèques, librairies et galeries, lieux de mémoire, œuvres architecturales de toutes les époques... (p. 14)

D'après le rapport, les professeurs doivent donc être « capables » et détenir des connaissances en matière d'histoire des arts et savoir se repérer dans le « paysage culturel contemporain », mais il s'agit également pour eux de faire preuve de « désir » afin de pouvoir « explorer » et « fréquenter des lieux culturels ». Dans cette perspective, É. Gross préconise d'instaurer la gratuité d'accès pour les enseignants aux musées et aux monuments nationaux afin de permettre à ces derniers de « pouvoir se former par [eux-mêmes] en permanence » (p. 18). Cette proposition sera suivie d'effet avec la création en 2009 d'un « Pass Éducation » toujours en vigueur aujourd'hui²⁷⁹. Selon le ministère de l'Éducation nationale²⁸⁰, ce Pass est « un outil au service de l'éducation artistique et culturelle » et il « permet de faciliter la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle » (*cf. infra*). Cependant, il faut souligner l'inégale répartition des musées et des monuments nationaux sur le territoire français qui permet à un enseignant exerçant dans l'académie de Paris, d'accéder à 37 sites ou lieux culturels tandis que les académies non métropolitaines et celles de Grenoble et de Strasbourg n'en possèdent aucun. Outre Paris *intra muros*, on observe que les académies situées en Île-de-France (Créteil avec 8 sites et Versailles avec 12), sont également très bien équipées.

Du côté des enseignants de notre enquête, ce manque de formation est également perçue et explicitée²⁸¹. On observe une césure entre, d'un côté, ceux qui disent aimer prendre en charge cet enseignement dans les classes, et même parfois pendant les sorties culturelles et, de l'autre, ceux qui déclarent être des « bille[s] en art ». Expression employée par trois enseignants (Daniel, Hélène et Nadia) exerçant dans des écoles différentes, celle-ci traduit un manque (réel ou supposé) de connaissances pour assurer cet enseignement. Daniel, qui a pourtant longtemps participé au dispositif « école et cinéma »²⁸² parce qu'il considère être « un grand cinéphile », dit ne pas aimer l'EAC qu'il associe uniquement à l'histoire des arts et aux arts plastiques. Grâce à ce que les professeurs appellent le « décroisement » (pratique qui consiste en un arrangement entre deux

279Selon le ministère de l'Éducation nationale, ce Pass aurait contribué à la hausse de fréquentation de 30% des enseignants dans les musées et monuments nationaux. <http://www.education.gouv.fr/cid24202/pass-education-gratuite-des-musees-et-monuments-nationaux.html>.

280 Source identique à la note précédente.

281On verra dans le chapitre 8 consacré aux parents que ces derniers peuvent également formuler des critiques à l'encontre de l'enseignement de l'EAC qui portent sur le manque de formation.

282Nous reviendrons plus bas sur ce dispositif.

enseignants pour changer de classe afin d'assurer l'enseignement de certaines matières à la place de son collègue), Daniel dit parvenir, chaque année, à « refile[r] » l'EAC à ses collègues tandis qu'il s'occupe de l'enseignement physique et sportif (EPS) ou de l'histoire qui sont des matières ayant sa préférence. De son côté, Nadia parle de « fibre » artistique comme d'une disposition ou, plutôt, d'une *prédisposition*, à l'égard des arts. Cette conception essentialiste de l'inégale distribution des affinités et des talents (des « dons ») artistiques, que Pierre Bourdieu nomme l'« idéologie charismatique », est partagée par Hélène qui considère que tous les enseignants ne sont pas « faits » pour prendre en charge cette matière. De son côté, Monique, qui a l'habitude d'emmener sa classe au Muséart de Camboise, prenant elle-même en charge les visites guidées, reconnaît qu'« il faut un enthousiasme dans l'art ». Quant à Patricia, enseignante en maternelle, cette dernière évoque l'envie de mener un projet « autour du tissu » avec le musée de La Tour, sur lequel nous reviendrons plus bas (III), parce qu'elle affirme « aime[r] l'artistique » et « aime[r] [...] travailler avec les tissus ».

Le rapport des enseignants de notre enquête à l'EAC semble donc construit autour d'une adhésion, plus ou moins consciente, à la conception malrucienne de la division du travail institutionnel concernant la connaissance et l'amour des biens culturels légitimes, formulée à travers l'adage suivant : « l'école apprend à connaître Racine, la culture apprend à l'aimer »²⁸³. Selon cette représentation, l'EAC constituerait moins un enseignement qu'une modalité de transmission d'un goût personnel pour les arts et la culture. Par ailleurs, on peut analyser le discours des enseignants sur le rapport à l'art, teinté d'idéologie du don, comme un effet de la violence symbolique exercée par l'arbitraire culturel qui se diffuse en mettant à distance le profane scolaire du sacré artistique, comme nous le verrons à travers les tensions que suscite le travail collaboratif entre les agents scolaires et muséaux (III).

2- Une matière scolairement dominée

Parallèlement à cet obstacle de la formation combiné à la construction de l'EAC comme un domaine dont la pratique d'enseignement relèverait davantage des goûts personnels que de compétences didactiques, l'éducation artistique et culturelle constitue une matière dominée²⁸⁴ dans

283 Jean-Louis Fabiani rappelle cette formule qu'il attribue à André Malraux lors d'un entretien avec le sociologue et journaliste Sylvain Bourmeau pour le quotidien *Libération* en 2011. http://next.liberation.fr/culture/2011/07/15/un-nouveau-souffle-pour-la-politique-culturelle_749432

284 Cité par Bernard Lahire, dans *La culture des individus* (Lahire, 2004), P. Blanc, *Les rapports de domination entre les disciplines scolaires*, Mémoire de DEA sous la direction de B. Lahire, Université Lumière Lyon 2, 1996.

l'espace scolaire. À l'instar de l'éducation musicale qui s'apparente, selon un professeur de musique au collège, à « “la dixième roue de la charrette scolaire“ scolaire » (Eloy, 2015, p. 64), Sonia, conseillère pédagogique en arts visuels dans le bassin de Hautes-Rives²⁸⁵, avec qui nous avons réalisé un entretien en 2013, parle de l'EAC comme de « la cinquième roue du carrosse ». Cependant, contrairement à l'enseignement de la musique, qui est assuré par des spécialistes détenteurs du CAPES²⁸⁶ section éducation musicale et chant choral, l'EAC à l'école primaire est pris en charge par des professeurs généralistes. Dans l'extrait suivant, Sonia décrit les difficultés liées à cette spécificité du premier degré rencontrées sur son terrain :

C : Vous qu'est-ce que vous avez comme retours des enseignants, vis-à-vis de l'éducation artistique ou des séances en arts visuels?

S: Pfiou! Bah, c'est euh... Honnêtement, c'est pas facile, hein... Je veux dire éducation artistique, *on est quand même la cinquième roue du carrosse, hein, faut le savoir quand même*. En plus depuis 2008, les derniers programmes... [elle soupire] Y'a tellement une pression sur les programmes en maths, en lecture, en langage... *Que les enseignants, en gros, ils font les arts visuels dès qu'ils ont le temps*. Enfin y'a un énorme décalage entre... [elle soupire] Voilà sur le terrain... *Y'en a même qui font carrément sauter le truc régulièrement parce qu'ils sont pas à l'aise avec et de toute façon c'est pas leur priorité!*

C: C'est pas leur priorité...

S : [me coupe] *C'est une grosse bataille l'éducation artistique, hein!* C'est... enfin, bon après y'a toujours une part des enseignants qui sont passionnés, qui vont faire ça. Mais... après je saurais pas donner de pourcentage mais c'est quand même relativement... peu.

C : Pas beaucoup qui font l'effort, parce vous voulez dire que ça relève d'un effort en plus par rapport aux autres matières ? Que finalement, c'est un investissement personnel?

S: Ben c'est-à-dire que ce qui se passe, c'est que l'école primaire, y'a quand même une particularité, c'est que les enseignants sont censés être polyvalents. C'est la polyvalence. Donc voilà, faut pas se leurrer, on est pas spécialiste en tout, on n'a pas une passion pour toutes les disciplines. Enfin voilà, malgré tout on doit quand même les transmettre, enfin... et organiser un apprentissage dans TOUTES les disciplines. Or... voilà. Alors après, je pense que les enseignants, c'est humain, ils ont tous des centres d'intérêt plus particuliers vers des autres disciplines, c'est ça aussi qui fait la richesse de ce métier, quoi. Mais c'est vrai que y'a des enseignants qui vont être plus centrés sur les sciences, y'en a plus sur la lecture, la production d'écrit, d'autres sur les arts, euh... Voilà après l'éducation artistique euh, [elle soupire]... C'est euh... [parle plus fort] *C'est déjà pas mal quand ils en font* [rires] [...] Voilà pis bon y'a énormément de problèmes en arts visuels, enfin [parle avec dédain] quand ils font pas des travaux manuels quoi...

D'après la conseillère pédagogique, la marginalisation de l'EAC proviendrait avant tout du désintérêt dont peuvent faire preuve certains professeurs vis-à-vis de cette partie du programme.

285 Dans l'académie de Cambodge, il y a 1179 écoles élémentaires et 1044 écoles maternelles dans le secteur public. Ces écoles sont réparties dans 8 bassins. En moyenne, un conseiller pédagogique en arts visuels s'occupe à chaque fois, de 250 à 300 écoles.

286 Certificat d'aptitudes au professorat de l'enseignement du second degré.

Depuis plus de trente ans, les programmes du premier degré réservent deux heures hebdomadaires aux enseignements artistiques qui concernent la musique et les arts plastiques et visuels. Cependant, face à la « pression » que font peser les matières considérées comme fondamentales (« en maths, en lecture, en langage »), certains enseignants comme Hélène, également directrice de l'école Montesquieu, avouent faire « passer à la trappe » les EAC dans leur classe :

C : Le guide [du PEAC] t'as trouvé que c'était pas pratique ?

H : Ben 50 pages c'est un peu indigeste, ouais ! Ben en fait c'est un peu malheureux à dire mais on n'a pas que ça non plus quoi ! Et après on est dans un milieu difficile, moi je le dis, hein, *la lecture et les maths ça passe avant, hein !* J'suis désolée, hein. Je sais que c'est pas bien ! Je sais que c'est pas bien.

C : Pourquoi tu dis ça ?

H : Je sais que c'est pas bien parce que je sais que c'est aussi important pour les enfants qui sont dans un milieu culturel pauvre et que... *mais mon but c'est quand même qu'ils sachent lire à la fin de l'année, quoi !* Alors souvent j'fais plus des choses comme ça en fin d'année, quand c'est un peu plus... parce que c'est vrai qu'en début d'année... Ben ouais en fait ça me stresse qu'ils savent pas lire et tout donc quand je vois qu'ils commencent à être dans la lecture tout ça, j'me relâche un peu plus et on est un peu plus disponible pour ce genre de choses en fait. Mais c'est vrai qu'en début d'année j'suis... [Elle ne termine pas sa phrase car elle est déconcentrée par le fait qu'elle utilise en même temps son ordinateur afin de trouver un document concernant le PEAC qu'elle souhaite me montrer]

Dans l'extrait, on comprend que l'enseignante en cours préparatoire, une année associée à l'enseignement de la lecture, procède à une opération de rationalisation du temps scolaire selon un ordre de priorité établi, non simplement à partir des « goûts » (socialement constitués) des enseignants, mais en fonction de la hiérarchisation des matières. Ainsi, tandis qu'on pourrait penser que le désintérêt d'Hélène envers les arts n'est pas étranger à l'éviction de l'EAC dans sa classe au profit de la lecture, on observe que les enseignants qui disent aimer les arts peuvent également se livrer à des arbitrages analogues. C'est le cas de Monique évoquant la place de l'orthographe et la grammaire dans sa classe de CE1, des matières « qui prennent du temps [...] *au détriment* de la musique » ou « *au détriment* des arts ».

Si l'EAC peut être négligée, plus ou moins volontairement, par certains enseignants (*cf.* les propos de Sonia : « Y'en a même qui font carrément sauter le truc régulièrement »), les activités artistiques et, notamment, le dessin peuvent apparaître comme une activité occupationnelle dans des classes parfois surchargées, à tel point qu'on peut ici parler de « stratégie de survie » (Woods, 1977). Selon P. Woods, dans la lutte symbolique qui oppose les élèves et les enseignants dans le théâtre de la classe, les seconds sont amenés à développer différentes stratégies pour garder le

pouvoir. L'auteur définit l'engagement (*commitment*), qui caractérise différemment chaque membre du personnel éducatif, comme une forme d'ajustement entre les besoins systémiques de l'institution (comme le maintien de l'ordre dans la classe) et les modalités d'adaptation des agents en fonction de leurs dispositions personnelles aussi bien sur un plan émotionnel qu'intellectuel. Les professeurs peuvent ainsi mettre en œuvre des pratiques « stratégiques » afin de « tenir » des classes où cohabitent des groupes d'élèves aux dispositions scolaires hétérogènes. L'« ergothérapie »²⁸⁷ est une des « stratégies de survie » décrite par P. Woods : elle consiste à « occuper » les élèves avec une activité à basse ambition pédagogique et intellectuelle afin d'éviter que ceux-ci ne s'ennuient en classe²⁸⁸. Certaines activités classées par certains enseignants du côté du pôle artistique bien qu'à basse intensité intellectuelle, comme le coloriage ou le dessin d'imitation, peuvent s'avérer efficaces dans la perspective de « tuer le temps ». Par exemple, le « coloriage magique », où l'élève doit réaliser une opération simple de mathématiques (addition ou soustraction) afin de connaître la couleur qu'il doit utiliser pour colorier chaque case d'un dessin plus ou moins complexe, est beaucoup utilisé par les enseignants de l'école Montesquieu qui ont tendance à catégoriser cette activité comme du « dessin » ou du « coloriage ». Il existe des coloriages adaptés à chaque âge et les enseignants en ont souvent « sous la main » pour occuper les élèves qui terminent leurs activités avant le reste de la classe. Dans ce même ordre d'idée, la poursuite en autonomie de travaux d'arts plastiques inachevés constitue également une option efficace à laquelle les professeurs ont régulièrement recours afin d'occuper rapidement, et sans avoir besoin de fournir un encadrement particulier, un groupe d'élèves²⁸⁹. Ces exemples de détournement à des fins occupationnelles des activités plastiques et artistiques renvoient à une conception ancienne de l'usage du dessin que nous pouvons historiquement situer. Ainsi, en 1832, dans le *Manuel de l'instituteur primaire ou Principes généraux de pédagogie*, on pouvait lire que l'enseignement du dessin est « un excellent moyen d'occuper²⁹⁰ tous les élèves à la fois » (D'Enfert, 2010, p. 353).

S'il ne fait aucun doute, pour les enseignants, que le dessin occupationnel comme le coloriage magique, ou le dessin « libre », pratiqué par les élèves entre deux séances d'enseignements fondamentaux, ne rentre pas dans le cadre des enseignements et pratiques

287 Dans son acception médicale, l'ergothérapie est une pratique visant à développer l'indépendance et l'autonomie des patients, aussi bien dans leur vie quotidienne que sociale.

288 Paul Willis a pointé les effets de la sensation d'ennui éprouvée en classe par les élèves issus de la *working class* anglaise, dans les années 1970. Il a notamment montré le recours de ces *lads* à des stratégies (des élèves, cette fois), mises en place pour vaincre l'ennui, comme le chahut ou la « rigolade » (Willis, 2011, p. 52-77 [1977]).

289 J'ai observé ces situations alors que j'étais assistante d'éducation qui étaient assez fréquentes pour que je m'en souvienne encore parfaitement aujourd'hui.

290 Nous soulignons.

artistiques et culturelles, on peut s'interroger sur la manière dont les élèves se représentent et (re)construisent les disciplines scolaires à partir du concept de « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007 ; 2013). Comment définissent-ils ces moments d'entre-deux où ils peuvent pratiquer le dessin ou, du moins, une activité de type créative ? S'ils les associent à l'EAC, ou aux arts visuels, le recours à des fins occupationnelles à ce type d'activité ne contribue-t-il pas au faible « poids de la matière dans la construction des verdicts scolaires » (Eloy, 2015, p. 64) ? Un autre facteur pouvant permettre d'expliquer la mise à l'écart de l'EAC des enjeux scolaires est son usage à des fins détournées. Nous allons donc maintenant voir comment cette discipline peut faire l'objet d'usages qui l'éloignent de ses ambitions prescrites.

3- L'EAC comme support pédagogique

Une autre caractéristique de l'éducation artistique et culturelle concerne le fait qu'elle peut être « utilisée » soit comme un support pédagogique permettant de travailler des compétences associées à d'autres matières, en particulier le français et l'histoire, soit comme un outil de remédiation scolaire (Bonnéry & Renard 2013). Tandis que nous étudierons plus bas (III-3-c) le processus au terme duquel certains membres du personnel des musées d'art peuvent être amenés à dénoncer ces usages considérés comme utilitaristes de l'art dans la sphère scolaire, nous allons essayer de montrer comment certains enseignants font usage ou disent faire usage de l'art comme support pédagogique. Pour ce faire nous nous référerons à des matériaux produits dans le cadre de différentes enquêtes, menées entre 2013 et 2017, en dépassant le cadre strict des arts plastiques et visuels.

En 2013, nous nous sommes intéressés au dispositif « École et cinéma »²⁹¹ auquel cinq classes de l'école Montesquieu ont participé entre 2010 et 2014. Suite à une sortie dans un cinéma classé art et essai du centre-ville de Camboise pour visionner le film *Tomboy*, Daniel et Magalie font une séance dite d' « exploitation » dans leurs classes de CM2 et de CM1 respectives. Ce film

²⁹¹Ce dispositif est coordonné par l'association « Les enfants de cinéma », le Centre nationale du cinéma et de l'image animée (CNC) et le ministère de l'Éducation nationale. Il permet aux élèves des classes (de la grande section de maternelle jusqu'au CM2), dont les professeurs choisissent de participer, d'assister à la diffusion de quatre films parmi ceux sélectionnés dans le catalogue École et cinéma. Même si le prix des place/enfant (entre 1,85 et 2,45€) est bien moins élevé que le tarif moyen d'une place de cinéma (entre 6 et 7€ selon le CNC), la prise en charge des entrées pour quatre séances obligatoirement représente un coût important dans le budget des écoles. C'est pour cette raison financière que l'école Montesquieu, après avoir permis à plusieurs classes pendant deux années de profiter du dispositif, a décidé d'y renoncer. Sources : Cahier des charges du dispositif École et cinéma.

français, sorti en 2011, abordant la question des rapports de genre durant l'enfance à travers l'histoire de Laure, une petite fille de onze ans se faisant passer pour un garçon auprès de ses nouveaux camarades de quartier²⁹², apparaît aux yeux des deux enseignants comme étant un bon support pour parler de sujets comme la « tolérance » et la « sexualité ». Dans sa classe, Daniel invite les élèves à s'exprimer, à la fois, sur le film, en tant qu'objet esthétique, leur demandant notamment de mobiliser des termes techniques (« scénario », « jeu d'acteur » ou d' « actrice », etc.), et sur le fait social dont il traite : « Je ne veux pas qu'on me raconte l'histoire, déclare-t-il à sa classe, je la connais. Je vous demande un point de vue ». Ainsi, réprimandant un élève qui ne cessait de prendre la parole, il lui rappelle : « Julien, tu n'es pas là pour animer le débat ! » L'exploitation pédagogique du film a donc lieu par le « débat ». Comme l'affirme Caroline Archat-Tatah, qui a étudié la scolarisation du cinéma à l'école primaire et au collège, la critique de film constitue aujourd'hui presque à part entière un « genre scolaire » (Archat-Tatah, 2013, p. 141).

De la même manière, dans la classe de Magalie, les élèves sont invités à donner leur « point de vue » ou leur avis « personnel ». D'ailleurs, l'enseignante envisage la construction d'un jugement personnel comme une compétence scolaire lorsqu'elle explique à sa classe que : « c'est un truc que l'on doit apprendre à faire, à donner son point de vue ». Aujourd'hui, l'injonction évaluative contribuant à la transformation du statut du consommateur vers celui de consommateur-évaluateur concerne les biens culturels, et notamment cinématographiques (Pasquier, Beaudoin & Legon, 2014) mais aussi, plus largement, les biens et services dont le commerce s'effectue en ligne (Pasquier, 2014). C'est dans ce contexte que se transmet, dès l'enfance, par l'intermédiaire de l'EAC, ce qu'on pourrait nommer une disposition à évaluer.

Revenons maintenant à la séance dite d' « exploitation »²⁹³ dans la classe de Magalie. Après la discussion, l'enseignante termine la séquence avec un exercice d'expression écrite. Celui-ci s'intitule : « ce que je pense de Laure ». Sans grande surprise, l'écrasante majorité des élèves de la classe (17 élèves sur 19)²⁹⁴ fait référence à des éléments en lien avec l'histoire fictive en émettant des jugements, souvent d'ordre moral²⁹⁵, sur le travestissement de la petite fille. La consigne invitait

292 Suite à la mobilisation de différentes associations catholiques et conservatrices, en 2014, le film de Céline Sciamma est mis au ban du catalogue d'École et cinéma.

293 C'est le terme qu'emploient les enseignants pour qualifier les séances dédiées au travail effectué en classe à partir d'une activité faite en dehors de l'école.

294 Nous avons eu accès aux productions d'écrit des élèves.

295 À l'instar de la discussion qui s'est tenue dans la classe, le principal grief reproché au personnage de Laure était le mensonge. En effet, beaucoup d'élèves considéraient comme a-moral le fait de ne pas révéler son sexe (« c'est pas bien », « ça se fait pas », « elle n'a pas le droit »).

à traiter de Laure, c'est-à-dire d'un personnage fictif et non de la jeune comédienne jouant un rôle, ne permet pas aux enfants d'adopter un point de vue formel sur l'objet cinématographique ni de rompre avec l'expérience quotidienne et les processus d'identification, conformément à la disposition esthétique décrite par Bourdieu comme étant « la seule manière socialement tenue pour “convenable” d'aborder les objets socialement désignés comme œuvres d'art » (Bourdieu, 1979, p. 29.). Finalement, cette séance, « très à l'oral », telle que Magalie la qualifie en fin de journée afin de justifier l'excitation de certains élèves, a donc permis à certains enfants de s'exprimer davantage qu'à l'accoutumée. Dans cette classe où les filles sont majoritaires (12 contre 7) et participent davantage que les garçons, la discussion a aussi tourné autour de la sexualité²⁹⁶. Magalie profite d'ailleurs des discussions autour de cette question pour rappeler à ses élèves la prochaine intervention dans l'école d'une association de prévention spécialisée dans les problèmes liés à l'adolescence (puberté, sexualité, contraception, etc.).

Outre le fait qu'elles constituent des supports pédagogiques permettant de travailler des compétences autres que strictement artistiques ou esthétiques, les œuvres d'art, et notamment les peintures classiques figuratives, peuvent aussi être mobilisées pour illustrer l'enseignement de l'histoire. Ces extraits de journaux de terrain présentent des séances, dans les classes ou hors des classes, où des objets d'art (peintures ou ouvrages patrimoniaux) constituent les supports de séquences d'enseignement historique plus ou moins formelles.

Extrait n°1 : un cours sur le sacre de Napoléon Bonaparte (mars 2016)

Sachant que je vais accompagner les élèves de Daniel à l'occasion d'une sortie scolaire au Baldaquin, j'ai demandé à l'enseignant de pouvoir assister à deux demies-journées de classe afin de « faire connaissance » avec les élèves et de « voir comment ça se passe dans la classe ». Avec Daniel, nous convenons qu'il doit faire cours « comme si je n'étais pas là ». Lorsque j'arrive vers 9h30, le professeur est en train de faire une séance d'histoire sur Napoléon Bonaparte. Une grande affiche représentant une image d'Épinal s'inspirant librement de la célèbre toile de David, est accrochée devant le tableau, face aux élèves. Daniel leur distribue une feuille de papier sur laquelle a été imprimée la photo en noir et blanc de la peinture. Ils doivent découper l'image puis la coller dans leur cahier d'histoire. Sur cette photo de la toile exposée au musée du Louvre à Paris, l'enseignant a intégré trois flèches ciblant trois personnages qu'il juge importants dans la scène : Napoléon Bonaparte, sa femme Joséphine et le pape Pie VII. À la fin de la séance, les élèves doivent renseigner les noms de ces personnages historiques à côté des flèches les désignant sur l'image. Me procurant quelques cahiers d'histoire auprès des élèves les plus rapides ayant terminé l'exercice les premiers, j'observe, à la

²⁹⁶Sur des plans politique et surtout médiatique, le débat du « mariage pour tous » a lieu à cette période et les élèves reprennent, parfois maladroitement, des termes entendus à la télévision comme : « lesbienne », « bisexuel », « insémination artificielle », « homosexuel », etc.

page précédente, l'usage d'un autre tableau, peint par François Bouchot, mettant en scène l'empereur Bonaparte, lors du coup d'État du 18 brumaire. Après le cours, je discute avec Daniel et lui demande s'il profite de ces supports présentant des toiles célèbres pour ses cours d'histoire de l'art. Ce dernier avoue qu'il ne fait « pas vraiment histoire de l'art » car il utilise les créneaux horaires destinés, dans les programmes, aux enseignements artistiques, pour les sorties scolaires ou les arts plastiques qui sont pris en charge par Monique, sa collègue et directrice de l'école. À la fin de la séance, je demande à Daniel de pouvoir consulter le manuel d'histoire qu'il utilise (« Histoire au CM2 », Retz, 2007) pendant la récréation. Je remarque l'usage d'une grande variété de formes artistiques (tableaux, gravures, dessins, photographies, image d'Épinal, lithographie, affiches, caricatures) principalement pour illustrer des scènes historiques ou des personnages et, deuxièmement, pour présenter des scènes de vie ou ce qu'a pu être le quotidien d'une époque. On remarque également que les tableaux ne sont mobilisés que pour illustrer les périodes avant les années 1920-1930. Ensuite, c'est l'usage de la photographie qui semble prévaloir.

Extrait n°2 : Le pont Napoléon présenté par Daniel (novembre 2015)

J'accompagne les classes de Daniel et de Magalie lors d'une sortie scolaire dans lieu d'exposition d'art contemporain, l'Usine, de Camboise. Dans le cadre de l'« Utopi'art festival », des installations et œuvres plastiques sont disséminées dans le centre-ville. Les enseignants ont décidé de consacrer une grande partie de la journée à cette sortie afin de pouvoir aller se balader à la découverte des œuvres le matin, de pique-niquer au parc le midi, et de se rendre au rendez-vous (13h30) pour la visite guidée de l'exposition. Le matin, alors que le groupe se dirige vers un parc pour déjeuner, Daniel invite les élèves et les parents d'élèves à s'arrêter devant un pont d'architecture néoclassique de la ville de Camboise qui vient d'être réhabilité, le « pont Napoléon ». Précisant que ce pont ne fait pas partie de l'événement « Utopi'art », il évoque d'abord la figure historique de l'empereur Napoléon, puis l'histoire de l'ouvrage et sa destruction en 1918 pendant la première guerre mondiale et donne quelques éléments concernant le contexte de cette année où l'armée allemande se retire du territoire français en détruisant, « pour se venger », certaines infrastructures. Pendant son intervention de type cours magistral (il se tient dos au pont, face au groupe, tel un guide de musée), l'enseignant fait également référence au personnage mythologique égyptien sculpté en haut de chaque pillasse, aux extrémités de l'escalier du pont. Il s'agit du sphinx, « la femelle du sphinx ». L'évocation de cet être hybride, mi humain, mi animal, l'amène à soumettre aux élèves l'énigme que le sphinx pose à Œdipe : « quel animal se déplace sur quatre pattes le matin, sur deux le midi et sur trois le soir ? »

Extrait n°3 : Dans la classe de Magalie (janvier 2013)

Dans la salle de la classe de Magalie une longue frise historique est accrochée au dessus du tableau. Elle va du 15^{ème} siècle et jusqu'au 21^{ème} siècle. Des grandes dates historiques (« 1515 : Bataille de Marignan »), des périodes correspondant aux règnes des souverains considérés comme les plus importants (« François 1^{er} ») et des reproductions photographiques d'œuvres d'art célèbres se mêlent. [...] Sur les cahiers d'histoire de l'art des élèves, que je consulte pendant la pause, les œuvres sont systématiquement datées de même que les artistes dont les dates de naissance et de décès sont toujours mentionnées. [...] L'après-midi, j'assiste à un cours

d'histoire portant sur la révolution française. Magalie illustre son cours avec *Le serment du jeu de paume* d'Eugène Delacroix dont elle projette l'image grâce au matériel de vidéoprojection dont elle dispose dans sa classe.

Dans le premier extrait ainsi qu'à la fin du troisième, on peut observer des situations pédagogiques dans lesquelles l'œuvre d'art n'est pas envisagée comme étant sa propre fin, suivant la devise parnassienne de « l'art pour l'art », mais comme un bon support pour que les élèves puissent se représenter des personnages et des faits historiques. Concernant la frise historique, présente dans de nombreuses classes, elle constitue un outil pédagogique permettant aux élèves de se repérer rapidement dans l'histoire de l'humanité. Bien souvent, comme c'est le cas sur la frise de la classe de Magalie, des représentations picturales permettent d'illustrer des événements historiques. De même que dans les manuels scolaires, le recours aux œuvres d'art pour illustrer une séance d'histoire est très fréquent.

Le deuxième extrait présente une séquence informelle d'histoire hors classe s'inscrivant dans le cadre d'une sortie dédiée à l'éducation artistique et culturelle. Au cours de cette séquence, Daniel n'envisage pas le pont à l'architecture néoclassique comme un objet esthétique ou artistique en soi mais comme un support – on pourrait dire un « prétexte » ou une « bonne occasion » – pour parler d'un personnage et d'un fait historique qu'il semble affectionner (Napoléon et la première guerre mondiale) ainsi que de mythologie (l'énigme du sphinx dans le mythe d'Œdipe). Comment peut s'expliquer le recours à la discipline historique au détriment de celle de l'EAC, ou l'usage instrumental que fait Daniel d'un ouvrage artistique, servant essentiellement ici d'illustration historique ? Outre la hiérarchie scolaire des disciplines, une première hypothèse renvoie aux conditions de la socialisation scolaire des enseignants, puisque Daniel, avant d'entrer à l'institut de formation des maîtres (IUFM), a suivi un cursus d'histoire à l'Université tout en suivant des cours de grec-latin, une matière qu'il affectionnait au lycée. Une seconde hypothèse tient dans les conditions de socialisations familiale et étudiante : issu d'une famille populaire, Daniel a été amené à financer ses études en effectuant des petits boulots dont celui de guide touristique dans sa ville natale. L'extrait d'entretien suivant, dans lequel ce dernier revient sur la place de l'EAC dans sa pratique d'enseignement, corrobore l'idée d'un usage comme support de cette matière :

D : [...] On s'est rendu compte quand même, en histoire, qu'on étudie beaucoup en lien avec des tableaux ou des œuvres d'art. Et les œuvres d'art, elles permettent un peu de... en fait de faire des liens avec l'histoire ! C'est-à-dire que... moi j'avais

l'impression quand ma collègue Leïla a fait ça [elle a proposé de faire un projet de frise histoire-histoire des arts avec le collège de secteur], a proposé ça, j'avais l'impression que je faisais rien ! Mais en fait en... en... j'avais rien à apporter au sujet.

C : En histoire de l'art tu veux dire ?

D : Par rapport à ce fameux parcours-là [le PEAC]. *Et j'me rends compte que quand je fais l'histoire du 19^{ème} siècle, et ben j'étudie plein de tableaux ! Mais donc ça donne des liens historiques...*

C : Comme quand j'étais venue et que tu avais étudié l'histoire de Napoléon à partir de deux tableaux...

D : Ben oui, j'fais ça et... là c'est-à-dire y'a pas longtemps, pour parler du bordel politique au 19^{ème} siècle, y'avait deux tableaux sur des barricades. Un du côté des soldats qui veulent détruire un... c'est-à-dire que le peintre a dessiné, de dos on voyait les soldats qui essayaient de franchir une barricade. Et, l'autre tableau, c'étaient des révolutionnaires un peu qui étaient sur les barricades, on était dos à eux. Et en fait, au loin on voyait les soldats dans une embuscade. Et donc j'ai travaillé là-dessus. Et donc, *l'air de rien*, quand je fais ça, j'travaille de l'histoire parce que c'est pour travailler la révolution 1830, la révolution 1848, le bordel politique en général au 19^{ème} siècle. Mais j'étudie quand même des tableaux quand je fais ça !

C : Mais ça tu ne t'en rendais pas compte avant qu'on mette le doigt dessus [durant l'entretien]?

D : Ben nan, j'avais pas l'impression... en fait j'trouvais pas que je faisais des liens entre histoire et histoire de l'art. Ou pas vraiment ou pas tant que ça.

C : Et donc tu utilisais ces tableaux pour faire de l'histoire...

D : Je trouvais que c'était une manière intéressante de faire de l'histoire.

C : Dans les manuels y'a des tableaux ?

D : Ceux-là nan, c'est parce qu'il me reste des grandes affiches, tu sais un peu les images d'Épinal en géant, ben j'ai ça ! En fait j'ai une image d'une barricade et l'autre, j'avais... j'trouvais quelque part un tableau, là, par contre, vu du côté des soldats.

C : Mais alors du coup quand tu travailles l'histoire à partir d'un tableau, comment tu t'y prends ?

D : *Jamais par le ressenti, toujours du tableau.* Sauf si le tableau y'a pas grand chose à dire, il peut illustrer simplement un propos. Un propos simplement.

C : Et la séance où j'étais là c'était le sacre de Napoléon, t'es parti de la description...

D : J'suis parti du tableau, ouais !

C : Et donc c'est une manière de travailler spécifique ou qui revient ?

D : *Non ça revient, ça revient parce que malheureusement pour moi qui adore l'histoire, je pense que j'arrive un peu à transmettre mon amour pour ça [rit] à certains mais pas à tous. Et donc je suis un peu agacé de me dire que les gamins n'aiment pas l'histoire. Donc j'essaie un peu de varier pas les plaisirs mais les entrées dans l'histoire. Donc ça c'est une manière de faire, quoi. J'me dis qu'il y a des gamins qui sont peut-être plus sensibles à des tableaux qu'à l'histoire proprement... j'veux dire voilà, c'est des manière différentes !*

C : Et tu penses que ça fonctionne ?

D : Ah ben oui, j'pense... parce que y'a un côté quand même... l'histoire, mais moi aussi j'ai fait cette erreur-là, c'est que t'as tendance à le... à répéter un peu les façons [se corrige] la... c'est toujours la même rengaine en fait ! Une étude de document etcetera, donc j'essaie de varier un peu les... j'me répète mais de varier les entrées...

C : C'est moins ennuyeux. Et du coup les tableaux, là c'est pour l'histoire mais est-ce que tu les utilises comme support pour d'autres matières en fait ?

D : *Alors je l'ai fait cette année mais je l'ai fait vraiment en littérature mais là c'était dans l'autre sens, c'était pour illustrer un livre que je lisais. L'art brut. Mais là je suis pas parti des tableaux !* En littérature je le fais quand même. Je l'ai déjà

fait, pas cette année parce qu'ils sont trop grands mais j'me rappelle quand j'étais en CP-CE1, j'avais travaillé sur [un artiste de l'époque moderne] pour parler des figures géométriques. Et j'étais vraiment parti des tableaux, ça je m'en souviens très bien ! Mais après... tu vois tu pars des tableaux, tu décris plus ou moins. Comme ils ne savent pas mettre de nom et donc voilà j'me rappelle d'être parti de ça. Mais nan en cycle 3, j'le fait vraiment pour l'histoire. *Et quand j'le fait pas pour l'histoire, j'le fais pour illustrer quelque chose qui se fait déjà quoi.*

Dans l'extrait ci-dessus, Daniel explique comment il mobilise, « l'air de rien » des œuvres afin d'illustrer des cours d'histoire, de littérature ou de géométrie. L'usage de cette formule, « l'air de rien », témoigne du caractère peu conscientisé du recours à un objet esthétique à des fins pédagogiques. D'ailleurs Daniel envisage l'œuvre d'art de manière hétérodoxe par rapport aux prescriptions institutionnelles que nous étudierons au chapitre suivant concernant le PEAC. Il précise, en effet, ne jamais travailler sur un tableau à partir de ce qu'il appelle le « ressenti », c'est-à-dire le pôle émotionnel, qu'il distingue « du tableau » (« jamais par le ressenti, toujours du tableau »), désignant ce qui est figuré et qui évoque, notamment, un fait historique (« la révolution 1830 » ou « la révolution 1848 »), mettant en scène des personnages et des scènes identifiables (« les barricades », « une embuscade », « les révolutionnaires », « les soldats »). Dans la perspective de transmettre son goût pour la discipline historique, le tableau constitue pour Daniel une autre « entrée » permettant d'échapper au registre pédagogique le plus routinier (« c'est toujours la même rengaine en fait ») de l'« étude de document » en faisant « varier les plaisirs », c'est-à-dire en changeant d'entrée.

En définitive, le discours du professeur des écoles sur sa pratique, concernant l'histoire et l'EAC, permet d'appréhender le poids des compétences et préférences personnelles socialement constituées, et donc, plus profondément, des conditions de socialisation, non simplement à travers le temps accordé à chaque discipline ou à des œuvres d'art, mais en portant attention aux modalités concrètes d'usage de ces œuvres. Il contribue également à alimenter une réflexion sur la « conscience disciplinaire » du point de vue des enseignants.

4- Les activités artistiques comme support de remédiation scolaire et sociale : l'exemple d'un projet artistique et citoyen autour de la laïcité

Les activités artistiques peuvent également être les supports de « détours pédagogiques » pour remédier à des situations d'échec ou de « décrochage » scolaire (Bonnéry & Renard, 2013) ou

elles peuvent remplir une fonction de « re-socialisation » en étant pensées comme un levier pour remotiver les élèves dans les zones d'éducation prioritaire (Morel, 2006). Dans cette perspective, depuis les années 1980, où la loi Jospin introduisit la nouvelle gestion publique (*new public management* ou « NPM ») dans l'institution scolaire (Aebischer, 2012) après que les ZEP aient constitué des « laboratoires de nouveaux outils de pilotage » (Heurdier, 2011), la pédagogie de projet constitue la principale modalité d'action pédagogique. Or, on remarque que des activités artistiques sont souvent choisies et mises en œuvre dans ces projets : en 1990, une grande enquête portant sur les ZEP (Charlot, 1994, p. 130) avait analysé plus de 500 dossiers de financement de projets dont 62% étaient portés par les arts²⁹⁷. De tels projets peuvent se construire sur la base de partenariats avec des institutions culturelles, comme les musées d'art (*cf. infra*), avec des artistes intervenants ou en interne, dans les écoles. Dans l'extrait d'entretien suivant, que nous commenterons longuement ensuite, enregistré en mars 2017, Nadia (49 ans), directrice d'une école élémentaire, Victor Hugo, classé REP + et située à Tarbonne, évoque un « projet sur la laïcité » mené dans son ancienne école (classée en REP + également) tout au long d'une année scolaire avec la collaboration d'un artiste :

N : Quand j'étais enseignante l'année dernière, on a fait un projet sur la laïcité. Et on fait beaucoup d'arts visuels [elle va chercher le dossier et me montre des photos du projet] Voyez ça, c'est la fresque qu'il y avait devant l'école. Euh... et pourtant on n'avait pas de PEAC ! Et on a relié le « parcours citoyen », enfin la citoyenneté aux arts visuels. Donc là par exemple ils ont travaillé sur les émotions [on voit les enfants qui se sont grimés] [elle continue de tourner les pages du fascicule] Là c'est un tableau qu'ils ont fait, les enfants. Avec un artiste. Marianne... [sur une photo on peut voir des dessins de cette figure symbolique de la République française]

C : Et c'est un pan de mur de l'école ?

N : Non ça c'est des tableaux. Sur du tissu, hein. Et là, ça a été fait par les parents, vous voyez « liberté, égalité et fraternité ». Donc là c'est mêlé les deux : le parcours citoyen avec les arts. Euh ça c'est des poésies qu'ils ont fait sur la laïcité. Là ils ont travaillé sur la charte de la laïcité. Donc ils ont fait leur petits trucs...

C : C'était une classe ou tous les élèves ?

N : Tous les élèves, de 2 ans à 10 ans.

C : Donc c'était le gros projet d'école ?

N : Voilà. La charte de la laïcité, ils l'ont fait en *story-board* et après ils l'ont fait en roman-photo. Voyez ? C'est sympa, hein ?

C : Oui ça a l'air intéressant.

N : Alors ils ont travaillé sur un tableau. Je sais pas si vous connaissez l'artiste... Vous êtes un peu artiste ou... ?

C : Euh non je suis pas artiste ! [rit]

N : Alors Dina Golstein ça vous dit quelque chose ?

C : Ah c'est plus euh contemporain alors ?

N : Oui oui. Alors elle a fait Cendrillon en djihadiste, et là c'est Blanche-Neige des

297Cité par Bonnéry et Renard (*op. cit.*, 2013, p. 137).

temps modernes, voyez ? Ou y'a le prince charmant qui est avec sa bière et elle, elle est avec tous les gosses ! [rit] Et on fait parler les enfants... Autour de cette image... et sur l'égalité garçon-fille. Donc égalité, fraternité. Et les gamins ils disent : « ben ouais, qu'est-ce qu'il y a ?? » Ça choquait pas. « Ben nan ben qu'est-ce qu'il y a ? Ma mère c'est comme ça à la maison ! » Ça pose pas de problème ! Mais ta mère elle sourit de temps en temps quand même ?! [rit] « Ouais, elle est contente ». Mais là [sur l'image] elle sourit pas, Blanche-Neige. Donc on les fait parler là-dessus. Donc si elle sourit pas, c'est qu'elle n'a pas choisi. Et lui [le prince avachi devant la télé] il n'a pas l'air d'être content non plus donc...

C : Et ça a bien marché, vous avez eu des bons retours ?

N : Ah oui, les parents, voyez parce que là c'est un théâtre-forum... [montre les photographies prise pendant le spectacle] Ça a bien marché parce qu'on a travaillé la charte de la laïcité avec les parents. Et là c'est un théâtre-forum sur l'égalité garçon-fille . Y'a une fille qui veut jouer au foot et pis les garçons, à côté, ils disent ben non, t'es une fille, tu joues pas au foot : sur les stéréotypes. Alors on fait intervenir quelqu'un du public en disant : bon ben est-ce que vous êtes d'accord, et n'importe quelle personne dans le public peut dire : nan je suis pas d'accord. Et cette personne-là monte sur scène et joue, re-joue la scène à sa manière, avec son avis à elle. Donc on a fait ça avec les enfants, et là c'est le maire qui est monté sur scène. Monsieur W. C'est lui en disant, nous, à Tarbonne, on a une équipe de foot féminine, voilà. Donc il a rejoué la scène. Là [montre les photos] c'est pour le travail des enfants et là c'est une maman qui est montée, et là c'était le garçon qui jouait à la poupée et les camarades disaient : un garçon ça joue pas à la poupée. Et la maman elle est montée et elle a dit, pourquoi pas ? Un garçon ça peut jouer à la poupée.

C : Et tout ça a été travaillé avec un metteur en scène ou un comédien ?

N : Non avec l'instit. Donc y'a eu un forum citoyen où on a exposé des fresques [elle me les montre] elle est sympa celle-là, j'aime bien [on y voit les couleurs, bleu, blanc et rouge, du drapeau français et la devise républicaines est inscrite au bas]. Et là c'est la fresque. Avec la devise de la République qui doit normalement, elle doit être sur tous les frontons... des écoles avec le drapeau français. Et là ils l'ont fait avec un artiste. Et ils ont chanté la Marseillaise, dans un quartier euh... où y'a carrément 90% de musulmans, hein ! Ouais... voilà ! Donc là c'est un exemple où ils ont mélangé tout ce qui est culturel et artistique avec la citoyenneté et la laïcité.

Ce matériau d'enquête doit être appréhendé dans le contexte spécifique postérieur aux attentats de 2015²⁹⁸. Suite à ces tueries de masse commises au nom de l'islam, un discours anti-musulman construisant l'islam comme un « problème public », bien que déjà présent en France (Hajjat & Mohammed, 2016 [2013]), a trouvé une résonance particulièrement forte, non seulement dans des médias, des associations et des partis politiques d'extrême droite, mais également dans les propos de personnalités politiques et médiatiques considérées comme étant plus « modérées »²⁹⁹.

298Depuis janvier 2015, plusieurs attentats ont été commis sur le sol français. Parmi ceux ayant fait le plus de victimes civiles, on peut recenser des attentats contre la rédaction du journal hebdomadaire satirique *Charlie Hebdo* et une prise d'otage d'un magasin d'alimentation cacher à Paris (7 et 9 janvier 2015) ; des attentats perpétrés dans Paris (dans une salle de spectacle et sur des terrasses de cafés et de restaurants) et aux abords du stade de France (13 novembre 2015) ; à Nice, sur la Promenade des Anglais (14 juillet 2016).

299En 2017, lors d'un débat filmé organisé à Madrid par le quotidien espagnol *El País*, l'ancien ministre (PS) de l'intérieur (2012-2014) puis premier ministre (2014-2017) des gouvernements formés sous la présidence de François Hollande, Manuel Valls, parle d'un « problème de l'islam » dans la société française. En avril 2018, Philippe Val,

Dans ce contexte de « paniques identitaires » (de Cock & Meyran, 2017)³⁰⁰, les populations identifiées comme appartenant à une prétendue « communauté » musulmane (Dhume-Sonzogni, 2016) ont pu être stigmatisées, d'autant plus si elles ne se « désolidarisent » pas publiquement des terroristes et de leurs actes. En fonction de leurs différents parcours de socialisation primaire et secondaire – scolaire, professionnelle, associative, religieuse, de genre et de classe – les enfants de l'immigration maghrébine, subsaharienne et turque font face à cette assignation raciale et identitaire de manière contrastée : certains peuvent trouver refuge dans une pratique assidue, voire conservatrice, de l'islam, tandis que d'autres s'en distancient radicalement (Beaud, 2018). À la suite des attentats dits de « Charlie Hebdo », alors que le slogan « je suis Charlie », visant à marquer sa solidarité avec le journal satirique, s'est propagé de manière virale dans de nombreux pays du monde, plusieurs personnes, dont certaines se déclarant comme étant musulmanes (Beaud, 2018, p. 278-286), refusent de soutenir l'hebdomadaire connu pour ses caricatures religieuses³⁰¹. Par ailleurs, suite à ces mêmes attentats, le gouvernement décide d'organiser une minute de silence en hommage aux victimes dans les établissements publics, notamment scolaires. Plusieurs médias rapportent des « incidents » qui auraient émaillé ce moment de recueillement, notamment dans certains quartiers où des élèves auraient refusé de respecter le silence. Abondamment commentés dans les champs médiatique et politique, ces résistances – réelles ou supposées – à l'« union nationale » souhaitée par le président de la République apporteront de l'eau au moulin du discours sur le « problème musulman ». Depuis, des enquêtes sociologiques ont montré l'hétérogénéité des réactions enfantines et adolescentes selon les types de domination subies (scolaire, de classe ou de race) face à l'injonction à « être Charlie » (Simon, 2018).

Face à ces situations constituées comme des « problèmes publics », et comme souvent

ancien rédacteur en chef et directeur de publication du journal *Charlie Hebdo* (1992-2009) et ancien directeur de France Inter (2009-2014), déclare sur la station de radio Europe 1 que : « Le sens des textes du Coran doit être adapté pour faire entrer l'islam dans la modernité », laissant ainsi entendre que le Coran pauserait problème et que l'islam serait une religion archaïque n'appartenant pas à ce qu'il appelle la « modernité ».

300Se référant au concept de panique morale (« *moral panic* ») forgé par le sociologue états-unien Stanley Cohen (Cohen, 1972), les auteurs conçoivent les paniques identitaires comme « un cas particulier de panique morale » (de Cock & Meyran, 2017, p. 11) pouvant être défini comme un fait social « qui met en jeu à la fois les représentations de soi d'un groupe social – ou sa supposée identité, pensée de façon essentialiste et culturaliste – et la perception que ce groupe a d'un autre groupe social – pensé lui aussi de façon essentialiste et culturaliste, présenté comme une menace et dès lors diabolisé » (*Ibid.*, p. 12). Parmi les cas de panique morale présentés dans l'ouvrage dirigé par Laurence de Cock et Régis Meyran, la question des tenues (« burkini », « voile ») des femmes musulmanes est pointée comme celle de la réémergence de la thématique de l'« identité nationale » ou du recours au « roman national » dans les programmes scolaires d'histoire.

301En septembre 2005, un journal satirique danois, le *Jyllands-Posten*, reçoit des menaces de mort suite à la publication de caricatures représentant notamment le prophète Mahomet. Afin de marquer son soutien, *Charlie Hebdo*, alors dirigé par Philippe Val, décide de publier les caricatures plusieurs mois après. Cet acte, qui s'inscrit dans une ligne éditoriale traditionnellement anti-cléricale et très critiques envers les religions monothéistes, est perçu par certains musulmans comme une offense à leur religion.

lorsque que des groupes sociaux dominés sont perçus comme pouvant constituer une menace à l'ordre public (comme ce fut le cas à la suite des « émeutes » de 2005), l'école est perçue, à la fois, comme un espace au sein duquel se construisent ces problèmes, mais aussi comme la principale institution de remédiation. Ainsi, suite aux attentats, le 6 mars 2015, un Comité interministériel à l'égalité et à la citoyenneté est constitué pour proposer des mesures principalement adressées à l'École, parmi lesquelles le « parcours citoyen de l'école élémentaire à la terminale », « mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'école », « renforcer l'apprentissage [de la langue française] en maternelle et à l'école primaire », « valoriser la langue française comme composante de notre culture commune », ou encore « mobiliser les établissements culturels et audiovisuels pour aller chercher les publics les plus éloignés de la culture »³⁰². L'année suivante, le Comité interministériel se réunit le 14 avril à Vaulx-en-Velin, lieu symbolique de la banlieue de Lyon, théâtre de violentes émeutes urbaines durant l'été 1981³⁰³. Au cœur d'une cité habitée par des classes populaires et des populations immigrées ou descendantes d'immigrés du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, le comité réuni en présence du premier ministre, Manuel Valls, et de la ministre de la Culture et de la Communication, Audrey Azoulay, « met l'accent sur la création artistique comme facteur de citoyenneté »³⁰⁴. Ainsi, des « interventions artistiques »³⁰⁵ sont encouragées, notamment via le dispositif « 1% artistique »³⁰⁶ ciblant particulièrement les « quartiers populaires ». Dans le champ scolaire, on observe que le recours aux arts et à la culture pour promouvoir des valeurs de citoyenneté et de laïcité est antérieur à ce Comité interministériel. En effet, dès 2013, le rapport « Pour un enseignement laïque de la morale »³⁰⁷ à l'école allait dans le sens d'un usage des arts comme support pédagogique pour l'éducation civique et citoyenne en préconisant, pour le premier degré, « l'abandon du travail par maxime au profit d'une démarche d'apprentissage méthodique et régulière à partir de supports diversifiés » parmi lesquels des œuvres artistiques (« textes littéraires, contes, documents, images,

302Page Internet du Commissariat général à l'égalité des territoires, « 60 mesures pour l'égalité et la citoyenneté » <http://www.cget.gouv.fr/dossiers/comites-interministeriels-legalite-citoyennete>.

303Ces événements, connus sous le nom de « l'été des Minguettes », en référence à une cité de la banlieue lyonnaise, renvoient à des émeutes urbaines au cours desquelles des populations immigrées se révoltent sans précédent en France. Ils déclencheront notamment une nouvelle politique de la ville et ces cités seront le point de départ, en 1983, de la « Marche pour l'égalité et contre le racisme » (Hajjat, 2013). Par ailleurs, l'historienne Ludivine Bantigny voit dans ces événements des déclencheurs dans la « construction du problème migratoire » en France (Bantigny, 2016).

304Site du ministère de la Culture et de la communication, page « actualité » : <http://www.culture.gouv.fr/Actualites/L-art-et-la-culture-facteurs-de-citoyennete>.

305Définies comme la « façon dont l'art intervient dans l'élaboration d'un projet collectif ou dans l'espace public (*Ibid.*).

306Dispositif dont le cadre d'application est défini par le décret du 29 avril 2002 qui vise à promouvoir et soutenir la création artistique dans les constructions publiques. Dans ce cadre, l'État instaure « l'obligation de décoration des constructions publiques ».

307Une « charte de la laïcité à l'école » a été conçue et diffusée à la suite de ce rapport. Elle est présentée en annexe n° 11.

films ») (p. 3)³⁰⁸. Notons cependant que ce rapprochement entre l'art et la morale n'a rien d'une nouveauté selon P. Coulangeon qui souligne que « l'exaltation des vertus “morales” de l'art est une des constantes du discours sur l'introduction de l'art à l'École » (Coulangeon, 2003, p. 161). Cette conception citoyenniste des arts et de la culture est d'ailleurs explicitée dans les textes officiels qui décrivent l'EAC comme préparant « au choix et au jugement, particip[ant] à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et concour[ant] à l'apprentissage de la vie civique et sociale »³⁰⁹.

Le projet laïcité, tel que décrit par Nadia dans l'extrait *supra*, constitue un « cas d'école » d'une appropriation particulièrement consonante – voire même en surconformité – des textes officiels et des prescriptions institutionnelles en matière d'éducation morale et laïque par les arts. L'interprétation que nous en proposons doit cependant prendre en compte les spécificités du matériau et de la méthode de recueil puisque nous n'avons pas pu ethnographier ce projet (observer sa mise en œuvre, nous entretenir avec différents acteurs, etc.) et nous n'y accédons qu'à travers la parole de Nadia et les photos du dossier que cette dernière nous a présentées³¹⁰. Ainsi, autant que le projet lui-même, c'est la perception qu'en a construite Nadia que nous étudierons. Par conséquent, le caractère de surconformité aux normes devra donc être analysé en relation avec le profil sociologique de l'enquêtée. Même si le récit qu'elle fait du projet (à travers ce qu'elle a tenu à souligner, voire à amplifier, comme ce qu'elle a peut-être passé sous silence) ne constitue qu'un point de vue subjectif, ne nous permettant pas une appréhension fine et complexe des faits, ce témoignage n'en demeure pas moins un matériau utile pour réfléchir au rapport du personnel enseignant de l'Éducation nationale aux injonctions institutionnelles en matière de citoyenneté et de laïcité, et la manière dont les activités artistiques sont instrumentalisées en ce sens. Précisons enfin que ce projet s'inscrit dans un contexte local marqué par l'accroissement du recours à l'art, en particulier depuis les attentats de 2015, pour promouvoir des valeurs en lien avec la « laïcité », de « fraternité », de « vivre-ensemble » ou encore de « respect de l'environnement »³¹¹.

308Ministère de l'Éducation nationale, « Pour un enseignement laïque de la morale », A. Bergounioux, L. Loeffel, R. Schwartz, 22 avril 2013.

309Circulaire interministérielle du 3 janvier 2005 relative aux « Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle ».

310Suite à l'entretien, j'avais demandé à Nadia qu'elle m'envoie le dossier du projet au format numérique. Sans doute par oubli, cette dernière ne m'envoie rien. De mon côté, n'ayant pas encore conscience du matériau car je ne retravaille l'entretien que plusieurs mois après, j'oublie de relancer mon enquêtée. Un an plus tard, je recontacte Nadia par courrier électronique pour obtenir le document mais je ne reçois pas de réponse.

311Pour ne donner qu'un exemple de ce phénomène, un grand projet de chorale associant plusieurs écoles élémentaires de Tarbonne a été monté à la suite des attentats de novembre 2015. Ce « concert citoyen » rassemble chaque année plus de 400 élèves se produisant dans une grande salle de spectacle de la ville. Chaque édition fait généralement l'objet d'une couverture médiatique locale. À l'occasion du concert donné en mai 2019, le sujet consacré à l'événement lors du journal télévisé local était ouvert par la présentatrice en ces termes : « Apprendre à vivre ensemble dans le respect de l'autre et de l'environnement, c'est sur scène que les écoliers tarbonnais font passer le message en chanson ». À la fin du reportage, après une séquence présentant les enfants entonnant *Earth Song*, une

Reprenant le fil de l'entretien dans un ordre chronologique, on s'aperçoit donc que ce projet mené dans une école classée REP +, dont il faut souligner qu'elle se situe sur le territoire d'une ville populaire qui accueille une importante population issue de l'immigration (cf. chapitre 2, II), répond à de nombreuses prescriptions institutionnelles. Tout d'abord, sur un plan méthodologique, il s'agit d'un « projet » conçu en « partenariat » avec un « artiste », comme le recommande le PEAC. Sur ce plan, le projet répond également à une injonction à l'interdisciplinarité (Philippot, 2013) en mêlant des disciplines comme les « arts visuels », le « parcours citoyen » s'inscrivant dans l'éducation morale et citoyenne, les arts plastiques avec la création de « fresques » ou de « tableaux », la photographie et le travail sur le langage à travers la réalisation de « *story-board* » et de « romans-photos », ainsi que la pratique théâtrale via l'organisation d'un « théâtre-forum ».

Concernant le contenu de ce projet, on observe que celui-ci vise à transmettre les valeurs de la République ainsi qu'à en faire connaître et reconnaître les symboles. En effet, la figure de « Marianne » est représentée sur les travaux de peinture des élèves qui réalisent également une « fresque » aux couleurs du drapeau français sur laquelle est inscrite « la devise républicaine ». Nadia précise également que les enfants « ont chanté la Marseillaise » pour présenter publiquement leurs créations artistiques en présence du maire (UMP) de Tarbonne. En ce qui concerne l'injonction à « mettre la laïcité au cœur de la mobilisation de l'école », le projet apparaît une nouvelle fois comme étant exemplaire puisque les élèves ont travaillé sur la « charte de la laïcité »³¹² et sur la notion d'extrémisme religieux à travers une œuvre d'art contemporain (« Cendrillon en djihadiste »). Déclarée « grande cause nationale » du quinquennat par le président Macron, ancien ministre de l'économie et des finances (2014-2017) du gouvernement Valls, lors d'un discours public tenu le 25 novembre 2017, la question de l'égalité entre les filles et les garçons était déjà pensée dès l'année 2013-2014 à travers l'expérimentation du programme des « ABCD de l'égalité » visant à lutter contre le sexisme, l'homophobie et les stéréotypes de genre à l'école³¹³.

Dans le projet présenté par Nadia, l'« égalité fille-garçon » est abordée à travers les discussions lancées (« on fait parler les enfants ») autour des œuvres de Dina Golstein présentant

complainte dans laquelle Mickeal Jackson déplore la dégradation de l'écosystème terrestre, le metteur en scène du spectacle musical commente : « Bien que nous soyons différents, que nous n'ayons pas la même tête, les mêmes origines, la même culture, la même, peut-être, religion, comment partager ensemble un immense moment de fraternité ? »

312Conçu à la suite du rapport « Pour un enseignement laïque de la morale », cette charte comprend 15 articles rappelant certains principes. La charte est en annexe n° 12.

313Sous la pression de groupes religieux ou traditionalistes, les « ABCD de l'égalité » ont finalement été abandonnés en juin 2014.

des scènes où la division du travail domestique désavantage nettement la femme (« y'a le prince charmant qui est avec sa bière et elle [la princesse] elle est avec tous les gosses »). L'organisation d'un « théâtre-forum » permet également d'aborder ces questions en mettant en scène les enfants, mais aussi les parents. La participation des parents d'élèves constitue également un cheval de bataille des équipes pédagogiques sur les territoires, comme Tarbonne, où la distance entre l'institution scolaire et les familles (Thin, 1998) peut être perçue comme un obstacle à la réussite scolaire des enfants des classes populaires. Dans la circonscription de Tarbonne, plusieurs enseignantes ainsi qu'une directrice d'école ont évoqué ce qu'elles appellent leur « mission parents ». Les parents ont également participé à des activités artistiques autour de la citoyenneté (« Et là, ça a été fait par les parents, vous voyez “liberté, égalité et fraternité” ») et ils ont travaillé autour de la notion de laïcité (« on a travaillé la charte de la laïcité avec les parents »).

Malgré le peu d'informations collectées sur Nadia, avec qui nous n'avons pu réaliser qu'un entretien, d'une heure à peine, dans son bureau, certains éléments pouvant être mis en relation avec des travaux sociologiques récents invitent tout de même à construire une série d'hypothèse concernant le rapport des enseignants issus de l'immigration maghrébine aux notions de laïcité et de citoyenneté. Nadia, qui possède un prénom et un patronyme à consonance arabe, est décrite par une de ses collègues directrice d'une école voisine³¹⁴ comme étant un personnage un peu « agaçant » parce qu'elle serait excessivement appliquée et rigoureuse dans son travail (« elle en fait toujours trop »), invitant certains collègues à penser qu'elle aurait besoin de prouver aux autres (et à elle-même) son professionnalisme et ses compétences, c'est-à-dire sa légitimité en tant qu'enseignante et en tant que directrice d'école (« on a l'impression qu'elle a besoin de prouver quelque chose »). Ce volontarisme est patent et perceptible lorsqu'elle me reçoit malgré une lourde charge de travail (« beaucoup de boulot ») dont témoignent les nombreuses interruptions de son assistante pendant l'entretien. Âgée de 49 ans, Nadia est une fille de l'immigration maghrébine appartenant à la même génération que les sœurs aînées de la famille Belhoumi dont Stéphane Beaud a écrit le portrait sous la forme d'une monographie familiale (Beaud, 2018). Décrites par le sociologue comme étant des « héritières de la génération de la Marche pour l'égalité de 1983 » (*Ibid.*, p. 300) Samira et Leïla Belhoumi sont nées et ont commencé à grandir dans le contexte politique, social et économique particulier des années 1975-1985, qui a contribué, selon S. Beaud, à la construction d'un « socle mental » (*Ibid.*, p. 303) déterminant notamment leurs rapports à la religion et à la politique. Leur trajectoire d'enfants de migrants articulée à celle de transfuge de classe (Bourdieu, 1993, p. 1091-

314 Cette personne, une amie avec qui je joue au football, m'a notamment permis d'accéder à deux écoles de Tarbonne en 2013-2014, lors de l'enquête menée dans le cadre de mon Master 2.

1103 ; Éribon, 2010 ; Lahire, 2001b ; Naudet, 2012) peut conduire ces deux femmes à adopter des attitudes de surconformité aux normes sociales et, tout particulièrement, aux normes scolaires. En effet, pour certains des individus de cette génération, l'institution scolaire a pu objectivement représenter une voie d'ascension sociale³¹⁵. À l'instar des sœurs Belhoumi, il est probable que Nadia ait connu une trajectoire d'ascension sociale dans une ville, Tarbonne, longtemps ancrée à gauche. De ce fait, l'enthousiasme non dissimulé avec lequel Nadia, produit de la seconde explosion scolaire (Poullaouec & Lemêtre, 2009), évoque le « projet sur la laïcité » illustre son adhésion aux prescriptions institutionnelles concernant l'éducation morale laïque et citoyenne.

Appliquées « à la lettre » dans le projet sur la laïcité mené dans l'ancienne école élémentaire de Nadia, en qui elles trouvent un écho partisan, ces prescriptions en matière de recours aux activités artistiques pour l'éducation à la laïcité et à la citoyenneté ne sont pourtant pas sans poser problème. Ainsi, nous pouvons relever trois points de tension relatifs à ce type de projet et aux prescriptions institutionnelles auxquelles il entend apporter une réponse adaptée. Premièrement, on peut s'interroger sur la manière dont l'École traite le principe de laïcité. Depuis 1989, le débat sur cette question tend à se concentrer, non plus sur le financement public des écoles privées, comme c'était le cas avant cela, mais sur port de signes religieux à l'école et, en particulier, du voile ou du foulard islamique (J. W. Scott, 2017). Si l'éducation citoyenne et morale est particulièrement encouragée dans les milieux populaires, c'est qu'elle s'adresse en particulier – implicitement ou explicitement – aux enfants et aux familles de confession ou de culture musulmane. D'ailleurs Nadia souligne bien le fait que le projet sur la laïcité est monté dans une école située dans un quartier hébergeant une importante population musulmane (« y'a carrément 90% de musulmans »). Ce lien subrepticement tissé entre défaut de laïcité et besoin de remédiation, islam et quartiers populaires, témoigne de la manière dont le « problème musulman » se construit aussi, à bas bruit, dans le système éducatif.

Un deuxième problème, lié au premier, concerne la stigmatisation de certaines fractions des classes populaires identifiées, voire étiquetées (Becker, 2012, p. 201-231 [1963]), comme appartenant à la « communauté » musulmane. Alors que de nombreux travaux ont montré que le sexisme et, plus généralement, les rapports sociaux de domination de genre s'observaient, certes sous des formes hétérogènes, dans tous les groupes sociaux³¹⁶, les politiques publiques tendent à

315C. Beauchemin, C. Hamel et P. Simon, *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, Institut national d'études démographiques, coll. « Grandes Enquêtes », 2016.

316Sans prétendre à exhaustivité, les rapports de genre structurent de nombreux espaces et groupes sociaux comme les plus hautes instances politiques (Achin, 2005), les classes bourgeoises (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2007, p. 92-93) ou encore les internats d'excellence (Khan, 2015, p. 203-263).

focaliser leur attention sur certains groupes identifiés comme déviants pour mener des actions éducatives³¹⁷. Ainsi, dans le projet, ce sont non seulement les enfants des classes populaires, ici identifiées comme musulmanes, mais également leurs parents, qui sont invités à faire preuve d'ouverture d'esprit concernant, notamment, les stéréotypes de genre associés à la pratique du football, alors que la pratique féminine de ce sport fait l'objet d'un traitement sexiste sur de nombreuses scènes sociales et notamment dans l'espace médiatique³¹⁸. L'action publique éducative visant à promouvoir l'égalité fille-garçon apparaît en partie ici comme la prise en charge d'un groupe qui aurait besoin, plus que d'autres, d'être éduqué, dans une logique « civilisatrice » présentant une continuité certaine avec le colonialisme français.

Enfin, un troisième et dernier point d'interrogation concerne le recours aux activités artistiques comme support de remédiation à des « problèmes » davantage présumés que constatés, et notamment la non-adhésion aux « valeurs républicaines » et à la laïcité (qui font l'objet de luttes permanentes visant à en imposer une définition). À la fin de leur article, Stéphane Bonnéry et Fanny Renard mettent à raison en doute « la contribution “évidente” à la réussite scolaire des détours par les pratiques artistiques » (2013, p. 148) après avoir souligné les problèmes pédagogiques que posent ces actions éducatives. Les arts et la culture apparaissent souvent, dans la rhétorique publique, comme un baume pouvant soigner, presque par magie, les problèmes réels – ou construits à partir de paniques morales – de nos sociétés. Ainsi, on peut observer une division sociale de la fonction de l'art et de la culture. Réservées à des fins de « réparation symboliques » [nous soulignons]³¹⁹ (*Ibid.*, p. 144) pour les classes dominées, les pratiques artistiques et la consommation de biens culturels sont inhérentes aux styles de vie distinctifs des dominants qui en tirent, quant à eux, de nombreux *profits* symboliques (Bourdieu, 1979). En nous intéressant dans le chapitre 4 aux entrepreneurs de la cause de l'éducation artistique et culturelle (II-2), nous poursuivrons cette réflexion sur les logiques de différenciation des usages sociaux de l'art : civiliser et éduquer les classes populaires, divertir les dominants.

317Une étude, dont la méthodologie a fait l'objet de plusieurs critiques, avance cependant que les lycéens de confession musulmane ont plus tendance que les autres à développer des formes d'homophobie. O. Galland et A. Muxel, *La tentation radicale. Enquête auprès des lycéens*. Paris, PUF, 2018.

318Aux États-Unis, des chercheurs qui ont analysé des émissions de télévision sportives entre 1989 et 2014, ont observé la persistance d'un traitement médiatique genré du sport ainsi qu'un sexisme inhérent aux discours des journalistes, majoritairement des hommes, qui animent ces programmes. C. Cooky, M. A. Messner (dir.), *No Slam Dunk : Gender, Sport and the Unevenness of Social Change*, New Brunswick/New Jersey, Rutgers University Press, 2018.

319Le recours à l'usage du « théâtre-forum », dans le projet présenté par Nadia, peut être observé de manière analogue aux ateliers de remédiation théâtrale décrits par Bonnéry et Renard. L'injonction faite aux enfants et aux parents à monter sur scène pour s'exprimer sur les inégalités de genre consiste aussi en une injonction à une réflexivité comportementale et à l'introspection qui constituent des pratiques « probablement plus fréquente[s] dans les classes moyennes et supérieures » (*Ibid.*, p. 146).

Pour conclure sur l'usage des arts dans la perspective de dispenser une éducation morale et citoyenne à travers un projet pluridisciplinaire, notons qu'il serait intéressant de pouvoir étudier la réception des cibles – parents et élèves des classes populaires – de ces actions éducatives. Comment adultes et enfants construisent-ils, dans le cadre de tels projet, des définitions de l'art, de la laïcité et de la citoyenneté ? Et quels liens construisent-ils entre ces trois notions ?

Pour résumer, nous avons essayé dans cette partie de mettre au jour les différents types de problèmes que pose la scolarisation des arts et de la culture consacrée à l'école primaire. Premièrement l'écart entre l'exigence des programmes en matière d'EAC et la formation généraliste du corps professoral du premier degré tend à favoriser des pratiques d'enseignement contrastées en fonction des modes de socialisation et des dispositions des agents. Deuxièmement, les faibles enjeux scolaires associés à l'EAC contribuent à placer cette matière aux marges du *curriculum* réel. Troisièmement, conséquemment à ces deux premiers problèmes, les œuvres d'art, au lieu de faire l'objet d'un enseignement propre suivant les prescriptions ministérielles, peuvent être utilisées comme supports pédagogiques à d'autres matières comme l'histoire ou la littérature. Et, quatrièmement, les activités artistiques, alors pensées comme des « éducations à » (« *education for* »), ces éducations transversales liées à des domaines aussi variés que les « médias et l'information », le « développement durable », la « santé », la « sécurité », l'« alimentation et [le] goût » ou la « sécurité »³²⁰ (Audigier 2012a ; 2012b), interviendraient davantage dans le champ éducatif et de la remédiation que dans celui des savoirs fondamentaux du socle de connaissances et de compétences.

Après s'être penché sur les *curricula* réels et prescrits de l'éducation artistique et culturelle, nous allons maintenant nous intéresser à une modalité spécifique de mise en œuvre de ce programme, à savoir le partenariat avec les musées d'art.

320Ces catégories sont celles du ministère de l'Éducation nationale.

III- Le partenariat École primaire/musée d'art : entre lutte et séduction

On a vu que la collaboration entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Culture s'est avérée déterminante dans la mise en œuvre de politiques éducatives, sous différentes formes (dispositifs, actions ponctuelles ou loi), visant à favoriser l'accès aux biens et aux pratiques artistiques et culturelles à l'école. L'approche partenariale s'étant imposée en France, de même qu'à l'étranger, comme le référentiel (Muller, 2000) de nombreuses politiques publiques, ce rapprochement s'est « naturellement » traduit, dans le cadre de l'EAC, par une injonction à l'établissement de partenariats entre les acteurs et les structures, associatives ou institutionnelles, du monde de la culture et l'école. Plusieurs travaux en sciences de l'éducation et en sociologie de l'école ont porté sur cette notion de partenariat, que ce soit pour mettre en avant la part d'innovation pédagogique de cette pratique (Glasman, 1996 ; Marcel *et al.*, 2007) ou pour souligner les difficultés organisationnelles et pédagogiques émergeant avec celle-ci (Baluteau, 2017). À l'instar du dernier travail cité, certaines recherches portant spécifiquement sur l'EAC, qu'on peut situer dans une perspective évaluative, pointent des dysfonctionnements (Ruppin, 2015) ou étudient les effets des partenariats culturels sur les élèves (Kerlan & Erruti, 2009). D'autres études se sont davantage attachées à étudier l'écart entre le rapport « enchanté », pour reprendre le terme de Bourdieu (1987), des enseignants à la culture consacrée – du musée et de l'opéra –, et les rapports différenciés des élèves à ces pratiques et institutions légitimes, allant de l'engagement actif à l'hostilité en passant par toutes les formes d'investissement en pointillés et d'appropriation hétérodoxes, se construisant à partir des patrimoines dispositionnels contrastés acquis hors de la sphère scolaire (Netter, 2016a ; Morel, 2006). Par ailleurs, d'autres travaux ont porté sur l'appréhension des effets des partenariats musicaux sur les apprentissages et sur la manière dont les élèves « scolarisent » la musique dans ce cadre spécifique (Bonnéry & Fenard, 2013), ainsi que sur la place et le rôle des élèves dans les partenariats entre écoles et institutions culturelles (Dupont, 2010). De notre côté, nous nous intéresserons spécifiquement au partenariat entre les écoles primaires³²¹ et les musées d'art dont nous présenterons les formes diverses (1) afin d'analyser, d'une part, la manière dont les services éducatifs des musées construisent une offre ajustée aux réquisits et aux programmes scolaires dans un marché ultra-concurrentiel des activités artistiques et culturelles (2), et d'autre part, de saisir ce partenariat comme un espace de lutte dont l'enjeu est bien la définition de l'art et de ses usages

³²¹Précisons cependant que les actions ou dispositifs mentionnés s'adressent également aux professeurs et aux élèves de lycée et de collège. Cependant, dans cette recherche nous nous sommes spécifiquement intéressés aux enfants scolarisés à l'école primaire.

sociaux légitimes (3).

1- Les formes diverses du partenariat

Si leur mission éducative est inscrite dans la loi française depuis 2002, les musées constituent depuis fort longtemps un espace auquel les groupes scolaires sont habitués (Schnapper, 1974). Dès 1949, le premier service éducatif des Musées nationaux est créé par Georges Salles, alors directeur des Musées de France, souhaitant ouvrir l'art, et notamment l'art moderne, au plus grand nombre (Buffet, 1995). Pendant longtemps, ce sont des enseignants du secondaire qui ont animé à eux seuls ces services. Cette caractéristique historique n'est pas sans intérêt pour comprendre les tensions contemporaines entre musées et écoles sur lesquelles nous nous arrêterons plus bas.

Par ailleurs, sein du système éducatif, si la valeur éducative des sorties scolaires, qui sont assimilées à l'« école buissonnière », n'est pas particulièrement jugée de manière positive au début du 20^{ème} siècle (Cohen & Girault, 1999), l'école s'ouvre progressivement à de nouveaux acteurs ainsi qu'à des nouvelles formes pédagogiques à partir des années 1970. En 1978, dans le cadre du Fond d'investissement culturel, les programmes « les jeunes français à la découverte de leur musée » sont créés afin de soutenir le développement de l'action et des services pédagogiques des musées. Puis, à partir de la période 1985-1992, plusieurs circulaires du ministère de l'EN incitent les enseignants à sortir de l'école et à fréquenter les musées avec leurs classes (*Ibid.*, p. 285). Par la suite, en 1991, sous le ministère de Jack Lang, une autre série de circulaires définissent des projets de jumelage, nommés ZEP-Musées, dans la perspective de privilégier l'action prioritaire. En 2000, des pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC) sont mis en place dans différentes institutions culturelles, dont les musées d'art, dans la perspective d'impliquer ces derniers dans la formation des acteurs de l'école et de la culture, ainsi que dans la conception d'outils et de ressources pédagogiques (Bordeaux, 2013).

Aujourd'hui, tous les grands musées d'art possèdent leur service éducatif, pouvant également se nommer « service pédagogique » ou « service culturel » (*Ibid.*), qui constitue, le plus souvent, le contingent le plus nombreux. Dans les grands musées, le service éducatif prend en charge l'accueil et l'accompagnement de différents types de publics³²², les groupes scolaires constituant

³²²Outre les publics enfantins venant « librement » au musée, les services éducatifs peuvent également prendre en

généralement la part la plus importante des publics guidés. Au Baldaquin, ils peuvent représenter jusqu'à 40% des entrées, tandis qu'au musée de La Tour, qui jouit d'une plus grande notoriété sur un plan national, les « scolaires » constituent 20% du public. Quant au musée Alto, il est celui qui accueillent le plus grand nombre de visiteurs scolaires³²³ qui, proportionnellement au chiffre global des entrées, représentent entre 15 et 25%, du public total, chiffre variable annuellement selon la programmation.

a- Les visites ponctuelles perçues comme du consumérisme

Parmi les différentes modalités partenariales entre les musées d'art et les écoles, la visite ponctuelle, qu'elle soit accompagnée, ou non, par un membre du personnel (guide, médiateur...), et qu'elle soit suivie, ou pas, d'une séance de pratique artistique, constitue la forme la plus commune. Dans ce cadre, le groupe d'élèves peut donc être accompagné dans sa visite des collections par un guide ou par un enseignant s'étant préalablement acquitté d'un « droit de parole »³²⁴. Pour cela, les enseignants doivent prendre contact avec le service des réservations du musée dans lequel ils prévoient de se rendre afin de réserver un créneau de visite. Selon l'organisation des services des musées, des agents du personnel peuvent être assignés à ce travail de gestion des réservations scolaires. Suite à ce premier échange, les enseignants ayant, pour une majorité d'entre eux, fait le choix de recourir aux services d'un guide, ne rencontrent ce dernier que le jour de la visite.

Afin de favoriser ces visites ponctuelles, le musée de La Tour et l'Alto ont noué des partenariats spécifiques avec les écoles des villes de Tarbonne et de Mûre. Dans les deux villes, l'accès au musée est gratuit. Tandis qu'à Tarbonne les écoles ne paient que la prestation de la visite guidée, toutes les classes des écoles maternelles et élémentaires de Mûre peuvent bénéficier gratuitement de trois visites guidées par an à l'Alto³²⁵. À l'ouverture, cet accès privilégié était porté à six visites mais l'Alto a, selon sa responsable du service des publics, « réviser [sa] copie » en prenant en compte le niveau de « saturation » des enseignants de Mûre (et sans doute aussi celui des

charge des publics dits « spécifiques », c'est-à-dire les personnes considérées comme ayant des besoins spécifiques. Ils se composent de personnes, enfants ou adultes, souffrant de handicaps psychiques ou moteurs, ainsi que de personnes venant au musées avec des structures sociales.

323Entre 100 000 lors des premières années de fonctionnement, et 80 000 actuellement.

324Nous reviendrons plus bas sur ce point dans une partie consacrée à l'économie linguistique dans l'espace muséal (chapitre 7).

325Tandis que l'Alto offre la gratuité de l'accès à ses salles d'exposition et à son service de médiation, la ville de Mûre prend en charge le transport des élèves en bus. Il y a onze écoles maternelles et treize écoles élémentaires dans la ville.

élèves) qui se rendaient jusqu'à deux fois par trimestre au musée situé sur leur territoire communal.

Outre ces politiques tarifaires, dont bénéficient exclusivement les écoles locales, les deux musées réservent des créneaux d'ouverture aux « scolaires ». Le musée de Tarbonne n'ouvre ses portes au public individuel qu'à 11h mais les groupes scolaires ont la possibilité d'être accueillis entre 9h et 11h. De la même manière, l'Alto, qui accueille les publics scolaires très massivement lors de ses premières années de fonctionnement (la personne chargée des actions éducatives reconnaissant même que « c'était un peu l'usine), ouvre à 10h mais peut recevoir les publics scolaires dès 9h. Dans les trois musées d'art, les flux d'enfants sont tellement importants que des créneaux sont proposés pendant la pause méridienne, entre midi et 14h, malgré la faible capacité de concentration des élèves dont tous les guides et médiateurs ont bien connaissance.

Une classe de CE2 (école d'une ville située dans la métropole de Camboise), a rendez-vous pour une visite, programmée à 11h30, de l'exposition temporaire en cours sur l'Égypte. Pensant pouvoir emmener les enfants dans la Salle de Chronos avant le rendez-vous, l'enseignante arrive dès 10h30 avec ses élèves. Cependant, malgré la gratuité, l'accès leur est refusé au motif que les groupes doivent impérativement réserver à l'avance. Pour « passer le temps », le groupe se rend alors dans les « coulisses » du musée, au Niveau -1, mais cela ne permet pas à l'enseignante d'occuper ses élèves bien longtemps : elle avoue qu'ils ont « tourné en rond ». Lorsqu'elle rencontre Amélie, la médiatrice en charge de l'accompagnement de la visite de sa classe, l'enseignante lui confie immédiatement son insatisfaction concernant l'horaire de la visite. Celle-ci sera d'ailleurs écourtée de dix minutes car les élèves sont incapables de rester attentifs (beaucoup se plaignent d'avoir faim, des élèves s'agitent en dérangeant les autres visiteurs). À la fin de la visite, tout en reconnaissant que ce n'est « pas une heure où ils vont être attentifs », la médiatrice tente de reconquérir la confiance de l'enseignante en lui expliquant la difficulté pour le musée de La Tour de satisfaire toutes les demandes des écoles, tant l'engouement pour découvrir ce nouveau musée est grand [Journal de terrain, lundi 16 février 2015, musée Alto].

Le musée de La Tour rencontre les mêmes problèmes que l'Alto concernant la forte demande des écoles et se voit aussi contraint de programmer des groupes à l'heure du déjeuner. Pour augmenter sa capacité d'accueil des groupes, des travaux d'extension ont débuté fin 2017. Ils prévoient notamment la construction d'une nouvelle aile permettant de loger deux salles d'ateliers supplémentaires. Outre les horaires journaliers, la gestion de la programmation des groupes doit également prendre en compte une répartition annuelle non homogène des demandes avec une hausse importante de la fréquentation au printemps, durant la période des « sorties de fin d'année ». Pour prendre en charge cet afflux de groupes scolaires, les guides du Baldaquin travaillent

davantage les mois d'avril, mai et juin.

Dans le cadre de ces visites ponctuelles, les écoles et les établissements scolaires nouent donc une relation client/fournisseur avec les musées. Le temps passé au musée est bref, d'une à deux heures au maximum. Les enseignants attendent une prestation précise – une visite thématique, un atelier thématique, adapté aux différents cycles – qu'ils choisissent dans un « catalogue » que nous décrirons plus bas (2). Plusieurs médiateurs reprochent à certaines de ces visites leur caractère consumériste, d'autant plus lorsqu'elles ont lieu en fin d'année. Adrien, qui fait partie des « anciens » du Baldaquin, n'apprécie pas la période de fin d'année scolaire. Il regrette que la majorité des visites programmées au printemps ne soient pas préparées en amont par les enseignants et qu'elles soient davantage considérées comme de la « consommation » :

C : Puis par rapport à la période, tu m'expliquais, en juin c'est la période des visites...

A : Exactement...

C : Les visites de fin d'année quoi !

A : Exactement... ouh la, c'est... pfff... ben c'est de la consommation, tu vois ?

C : C'est-à-dire que tous les créneaux sont pris ?

A : Voilà. Parfois ils n'ont même pas choisi ce créneau-là mais ils viennent quand même parce qu'il faut absolument liquider aussi le budget arts plastiques et que cette année on n'est pas parti et que si on le dépense pas l'année prochaine, on va... la mairie va plus nous le donner. Donc il faut légitimer un peu et le plus simple c'est d'aller dans un musée. Au moins là, c'est... tu vois... Et donc oui, là on a plus à faire à des enseignants qui parfois ne savent même pas quel atelier ils viennent faire au musée parce qu'on a réservé pour eux. Qui ne connaissent pas du tout le musée, qui ne sont jamais venu une fois... Ah oui oui ça arrive ! Qui ne connaissent pas du tout les œuvres... qui ne se sont même pas renseigné j'veux dire ! Sur internet... pour savoir ah ben y'a Cubaro, y'a... Et qui ont demandé un atelier couleur parce que... on fait pas beaucoup de couleur à l'école, tu vois ? Voilà, ça je sais que c'est comme tu disais, là c'est un objet fini, terminé ! Ou y'a eu un truc didactique qui s'est passé dans les salles... en fait c'est la fin de l'année, en plus, donc y'a pas vraiment de possibilités de continuer.

D'autres guides et médiateurs des trois musées partagent ce point de vue qui hiérarchise les groupes et les visites en fonction de la préparation, réelle ou supposée, de l'enseignant qui, s'il n'affiche pas un minimum de connaissances du musée et de ses collections (« qui ne connaissent pas du tout le musée, qui ne sont jamais venu une fois ») est assigné à la figure repoussoir du consommateur³²⁶. Ainsi, même s'ils reconnaissent apprécier le caractère éphémère de ces visites

³²⁶Clara (guide du Baldaquin) : « Les écoles qui arrivent en juin sont plus dans une approche de la sortie scolaire, dans les discussions qu'on peut avoir avec les enseignantes, d'un truc de : là on peut plus les tenir alors on les sort ! Alors on les met dans le parc, là ce matin on est allé au zoo et puis là on vient au musée ensuite ! [rit] Et c'est bien aussi

ponctuelles, pouvant permettre de ne pas avoir à côtoyer les « groupes chiants », ou « pénibles », plus d'une heure trente, les guides et médiateurs leur préfèrent nettement les projets programmés avec des classes durant un trimestre voire, parfois, une année.

b- Favoriser la pédagogie par projet

Bien moins nombreux que les visites ponctuelles, les projets constituent une autre modalité de partenariat entre les musées d'art et les écoles qui ne concernent que quelques classes et établissements scolaires privilégiés. Au Baldaquin, les projets ne sont pas la norme, comme l'explique Louise, en charge du secteur scolaire :

L : Alors y'a des partenaires, y'a des conventions qui sont signées avec quelques établissements et renouvelées tous les ans, mais y'en a peu. Après y'a des projets spécifiques avec des établissements, ponctuellement. C'est pas énorme. En fait la plupart des visites, euh des... c'est des rendez-vous ponctuels. C'est rare les écoles qui font vraiment les projets spécifiques. Mais y'en a évidemment !

C : Et celles avec lesquelles vous avez des conventions, c'est des écoles de Hautes-Rives ?

L : Pas forcément. Non, non, y'a par exemple le lycée X [lycée de Camboise très réputé pour ses classes préparatoires aux grandes écoles] qui a une convention tous les ans. C'est à leur demande, en fait ! Tous ceux qui me sollicite, enfin si c'est... voilà... si ça justifie une convention, ça peut se faire. Mais bien souvent ça justifie pas parce qu'ils ont pas les budgets. Tu vois, pour faire vraiment un projet sur du long terme, il faudrait qu'ils puissent venir au moins trois fois. Dans l'année. Ce qui n'est pas beaucoup, hein ! Trois fois... Mais trois fois c'est trois coûts de visite plus trois coûts de transport. Et y'a peu d'écoles qui peuvent se le permettre.

À ces conventions nouées avec les écoles et établissements scolaires qui ont les moyens de supporter le coût de plusieurs sorties annuelles (transport des élèves et frais de billetterie) s'ajoutent les « classes artistiques » en partenariat avec la mairie de Hautes-Rives. Ces dispositifs ne profitent qu'à quelques classes par an ayant les moyens de venir quatre fois au Baldaquin, ce qui constitue, selon Louise, « des bonnes conditions » de visite et d'atelier plastique.

À Tarbonne, c'est aussi le service éducatif de la mairie qui s'occupe de centraliser les demandes de projet puis de les étudier et de les trier en vue d'une sélection en collaboration avec les

parce que c'est cool. Mais c'est des gamins qui sont crevés, les enseignants sont crevés, euh nous aussi hein au passage, et du coup y'a un truc de HAANN [comme si elle suffoquait].

inspections de l'Éducation nationale et Virginie Draguiez, la responsable du service éducatif du musée de La Tour. Cette dernière comptabilise 25 à 30 projets sélectionnés par an, répondant de manière satisfaisante à un « appel à projet » lancé annuellement en janvier. Outre les coordonnées de l'école et la classe concernée (pour laquelle il est demandé de préciser le « niveau » et l'« effectif »), le document exige de l'enseignant porteur du projet qu'il renseigne en quelques lignes la synthèse du projet (« votre projet-musée en quelques mots ») et ses « liens avec le musée de Tarbonne » (« en termes d'œuvres, de techniques, de relation avec une exposition temporaire »). En 2016, Patricia, enseignante à l'école maternelle Jean Zay (REP +) à Tarbonne, a été retenue pour un projet portant sur le « motif » conçu autour de la collection de tissus du musée. Dans l'extrait suivant, elle revient sur la conception et la sélection de ce projet pour lequel nous avons pu assister à deux des dix séances, l'une se déroulant au musée (février 2016) et l'autre à l'école (mars 2016)³²⁷ :

C : Et alors comment tu décides de faire un projet, comment ça se passe pour le dossier tout ça ?

P : Bah... c'est juste que t'as une idée, t'as envie de travailler... Après en fait, c'est facile de travailler avec le musée de La Tour, plus facile que de rechercher un artiste... euh... ouais beaucoup plus facile que de rechercher un artiste qu'il faudrait payer et subventionner. Après, voilà, en fait il faut que ton projet il soit en accord avec des œuvres du musées, donc quelque chose qui se passe au musée aussi.

C : Et donc là, le projet, vous c'est par rapport à... moi ce que j'ai vu c'est une séance sur la sérigraphie.

P : Ouais. Moi j'ai fait, en fait j'ai proposé un projet sur le motif [...] .Donc moi j'ai fait un projet sur le motif, l'accumulation, sur en fait tout ce qui est motif et objets pour faire des motifs³²⁸.

C : Et alors ça c'était par rapport à ce que tu fais en classe avec tes élèves ?

P : Non. Euh non.

C : Comment c'est venu ?

P : Parce que j'aime bien travailler avec les tissus et je sais que au musée de La Tour ils ont une tissuthèque donc je sais que... j'avais déjà fait aussi au musée de La Tour une... parce qu'on a le droit, quand on n'a pas de projet comme ça de dix séances, on a le droit à des séances ponctuelles. Euh donc t'as le droit à deux visites dans l'année où t'as un thème et t'as un atelier. Donc tu fais une petite visite dans le musée et après, t'as un petit travail plastique dans les ateliers.

C : Oui ça c'est la formule on va dire « basique ».

P : C'est celle que tu retrouves sur le petit catalogue en fait. Ça et pis j'avais déjà fait une petite séance sur le motif, ça m'avait intéressé et pis j'm'étais dit que c'était très très riche donc on pouvait vraiment faire un projet. Mais ce projet, j'l'avais déjà fait l'année dernière et il avait pas été accepté. Et cette année il a été accepté, alors peut-être qu'ils ont pu facilement le rattacher à l'exposition... Mais après ça dépend

327Le projet se compose de dix séances, dont deux séances de visites du musée suivies d'un atelier. Deux animatrices culturelles du musée, Houria et Vanessa, qui ont suivi le projet du début (début janvier) jusqu'à la fin (fin mars), se sont déplacées à l'école maternelle pour animer les séances de pratique plastique d'1h30 aux côtés de Patricia

328Sur sa demande de projet qu'elle a m'a photocopié, sous la section « votre projet-musée en quelques mots », elle a renseigné : « Rythmes visuels et sonores. Répéter, alterner, scander, inventer des formes, des dessins, des graphismes. Créer des motifs et fabriquer des outils qui facilitent la répétition ». Dans la section « liens avec le musée », elle a écrit : « Relation avec la collection de tissus du Musée ».

de plein de choses parce que les projets ils sont décidés par quelqu'un de l'inspection et par quelqu'un du musée et peut-être même quelqu'un de la mairie.

C : Ouais y'a plusieurs niveaux de validation...

P : Effectivement. Donc on sait pas trop comment ils choisissent... après... voilà si t'as déjà eu un projet l'année d'avant... si ton école, ils sont plusieurs à avoir eu un projet. Voilà, après si y'a des nouveaux enseignants qui arrivent, ils sont peut-être prioritaires... on sait pas du tout comment ça marche. Ou est-ce que c'est LE projet intéressant à ce moment là...

L'enseignante plébiscite le musée au détriment d'un artiste « qu'il faudrait subventionner » pour monter un projet d'EAC. Outre cette raison économique, l'organisation des projets artistiques à La Tour, qui semble bien huilée, attire les enseignants car ils peuvent se laisser guider par le personnel qualifié du musée. En effet, suite au processus de sélection, les enseignants dont les dossiers ont été retenus sont invités début juillet pour des rendez-vous individuels au cours desquels Virginie Draguiez présente les projets retravaillés par ses soins, en collaboration avec un animateur³²⁹. Le contenu des séances est ainsi détaillé et une liste très précise du « matériel nécessaire » est remise à l'enseignant³³⁰. Même si elle concède que ce volet « projet » est chronophage dans son emploi du temps déjà bien chargé, Virginie Draguiez accorde plus de valeur à cette modalité d'appropriation du musée et de techniques plastiques que les traditionnelles visites ponctuelles :

V : Y'aura toujours du ponctuel mais c'est pas en 2h ou 1h30, 1h30 c'est hyper rapide, on a pas le temps de se poser, les enfants ont pas le temps de se poser donc en termes d'intérêt y'a même pas photo pour moi, quand on est vraiment sur des projets ça nous permet bien évidemment une fois de plus de désengorger le musée quand on est à l'extérieur. Pour les écoles qui sont situées tout près, là, juste à côté là, c'est facile, hein, mais quand vous êtes avec des enfants, que vous êtes à l'autre bout de la ville et que vous êtes en plus, avec des petits enfants, enfin des très

329Concernant l'écriture des projets, Vanessa et Houria critiquent la rigidité des directives (Houria : « les projets ils sont ultra écrits. C'est même tellement écrit que ça devient ridicule, quoi ! C'est du genre : "faire un carré, faire ci ou faire ça.... »). On peut mettre ces reproches sur le compte des tensions qui existent au sein de l'équipe des animateurs en raison du privilège accordé au plus ancien qui « se fait payer » pour écrire les projet avec la responsable. Dans le projet auquel nous avons eu accès, les consignes n'étaient, en effet, pas particulièrement précises, comme en témoigne cet extrait concernant la séance n° 4 qui s'est déroulée au musée de La Tour : « Animation sur le textile et les motifs : à partir des différents types de motifs présents dans les collections textiles mais également beaux-arts du musée, chaque enfant choisit un motif (pochoir) et le retravaille sur des supports et des formats différents, avec des techniques et des gestuelles variées ».

330Concernant le projet de Patricia, le musée demandait que l'école puisse fournir le matériel suivant : « papier brouillon, crayons graphite, 1 feutre noir par enfant, 8 à 10 marqueurs noirs, 1 pain de terre rouge de 10kg (1^{er} prix Amidon, voir les animatrices), 1 corde + des épingles à linge pour le séchage des réalisations, 2 rouleaux de scotch à peindre, gommettes mais uniquement des formes géométriques, récupération : laine fine ou très épaisse, ficelle, fil, cordelette, coton blanc ou écru ou épais (par enfant 2 pièces d'environ 40 x 40 cm), 1 litre de colle blanche, encres de couleurs (3 primaires + blanc : 250 ml de chaque), gouache (3 primaires + blanc : 250 ml de chaque), pastels à l'huile, 2 boîtes de 12 couleurs assorties, quelques très très grosses aiguilles avec des bouts ronds, pinceaux très fins, ciseaux + 2 paires pour couper le tissu, chiffons, protection des enfants et des locaux ». De son côté, le musée s'est chargé du prêt pour chaque élève d' « un cadre de sérigraphie ».

jeunes enfants, euh le bus à chaque fois ben c'est pas du domaine du réalisable. Donc chacun y trouve... voilà. Son équilibre. En plus les enfants, la plupart du temps ils sont vachement fiers de nous montrer leur école, leur classe et leur petites habitudes [sourit]. Voilà donc y'a tout ça. Y'a le montage de ces projets, bien évidemment. Euh... montage en termes de sens, d'idée, qu'est-ce qu'on propose. Écriture de ces projets, programmation dans le temps. Et sur le planning, également, de ces projets. Et puis distribution une fois de plus auprès des personnes.

S'ils permettent de « désengorger le musée », via les séances hors-les-murs, les projets donneraient également l'occasion aux enfants de « montrer leur école » aux animatrices. Du côté de l'école de Patricia, les travaux réalisés par les élèves lors de ces séances sont présentés aux parents en fin d'année dans une salle que les enseignants ont baptisé le « petit musée de l'école ».

On mesure à travers cet exemple à quel point la pédagogie par projet, promue et diffusée depuis près de trente ans par l'institution scolaire (en particulier, initialement, dans les zones d'éducation prioritaire), colonise peu à peu les pratiques des institutions culturelles – comme les musées – qui sont amenés à travailler en collaboration avec les écoles et établissements scolaires. Perçu par le personnel éducatif des musées comme le cadre de travail et d'apprentissage le plus satisfaisant, le projet reste cependant un dispositif auquel une quantité réduite d'élèves a accès. Parallèlement à la collaboration qui vise à réaliser des actions pédagogiques avec les élèves – de manière ponctuelle ou sur le temps long – les musées d'art nouent une autre forme de partenariat avec l'Éducation nationale à travers le recrutement d'« enseignants missionnés »

c- Enseignantes missionnées : une position dominée dans l'institution muséale

Dans la perspective d'aider les services éducatifs à concevoir des outils pédagogiques adaptés au public scolaire, les premiers postes d'enseignants mis à disposition des musées sont créés en 1971, dans le cadre du V^{ème} Plan qui accorde, pour la première fois, une grande importance au développement culturel et à la réduction des inégalités d'accès à la culture. Aujourd'hui des professeures³³¹ sont « missionnées » par les Délégations académiques aux arts et à la culture (DAAC). Dans l'académie de Camboise, 79 professeures des premier et deuxième cycles interviennent ainsi dans les domaines de la musique, de la danse, de l'architecture, du théâtre, du

³³¹Les enseignantes missionnées, étant très majoritairement des femmes, nous surseoirons la règle du masculin considéré comme genre « neutre » et accorderons les noms et groupes nominaux permettant de désigner ces personnes au féminin.

patrimoine, des arts appliqués, des arts visuels, des arts de la rue, de la photographie, des écritures contemporaines ou encore des arts du cirque³³². Les missions de ces professeures généralistes, pour le primaire, ou exerçant dans une discipline, pour le secondaire, s'organisent en trois principaux volets : produire des outils pédagogiques, organiser des actions ou des projets dans leur domaine artistique de référence et constituer des relais entre leurs collègues enseignants et les structures culturelles de leur domaine artistique et de leur secteur géographique. Dans ce cadre, certaines professeures missionnées sont mises à disposition d'institutions culturelles comme les musées d'art. C'est le cas du musée de La Tour, accueillant une enseignante missionnée, et du musée Alto, pouvant, quant à lui, compter sur quatre enseignantes (deux pour le premier cycle et deux pour le deuxième). En ce qui concerne le Baldaquin, le musée d'art moderne travaillait avec deux enseignantes durant notre enquête : Léa (entre 35 et 40 ans), professeure de français au collège, et Waline (27 ans), professeure d'arts plastiques au lycée, avec qui nous avons réalisé un entretien.

Ces professeures bénéficient de deux heures à une demi-journée par semaine pour travailler à des missions variées : organiser des visites d'exposition pour les enseignants, participer à des conférences, concevoir des outils pédagogiques comme les carnets, ou livrets, pédagogiques, développer les liens entre leur musée de rattachement et l'Éducation nationale, développer des projets avec les classes, participer à des projets éditoriaux, ou encore conseiller les services éducatifs concernant le domaine scolaire. Dans cet extrait, Nicolas, médiateur au musée Alto, qui assurait le remplacement de la chargée des actions éducatives (durant son congé maternité) en 2014-2015, déclare apprécier le travail des enseignantes missionnées :

C : Et alors les enseignantes missionnées, comment elles sont arrivées à faire ce travail [de conception d'un livret pédagogique]?

N : *Alors les enseignantes missionnées, on a de la chance, on en a quatre ! Alors que dans d'autres musées, ils en ont souvent une ou deux. Et c'est souvent sur des temps très courts. Donc elles viennent une après-midi par semaine, par exemple. Et des fois, une journée. Et c'est très compliqué, du coup, de faire des brochures assez conséquentes qui répondent aux demandes parce que... là c'est à peu près trois mois de travail. Donc là on en a deux qui sont là depuis le début de l'ouverture du musée. Une qui est prof d'histoire géo et d'histoire des arts et l'autre qui est en collège, en arts visuels. Et, du coup, on travaille ensemble sur les dossiers pédagogiques, sur les fiches d'aide à la visite pour les enseignants, enfin... y'a plein de missions !* Violette est arrivée la première, avant l'ouverture du musée, pour déjà essayer de

332En ce qui concerne le processus de sélection de ces professeurs missionnés, les inspections académiques établissent des profils en fonction de leurs besoins. Ensuite, les enseignants intéressés se portent candidats pour pouvoir être nommés. Les contrats sont d'un an mais peuvent être renouvelés plusieurs fois. Si les enseignants, suivant leurs missions, sont déchargés de plusieurs heures de cours par semaine, ils ne bénéficient pas de rémunération supplémentaire.

trouver des moyens, justement, de faire venir les enseignants. Donner des outils, aussi, pour s'approprier le musée. Parce que c'est pas évident à la base. Surtout pour ceux de Mûre, ils avaient pas le musée avant, donc... [...] Et comme c'est les enseignantes qui participent relativement au dossier donc elles, elles connaissent particulièrement les programmes. Elles sont aussi enseignantes pour la plupart à côté. Y'en a une qui est enseignante en histoire-géographie au lycée, mais aussi enseignante d'anglais et d'histoire de l'art. Et y'en a une autre qui est enseignante d'arts visuels au collège. Donc elles ont quand même des jours d'enseignement, le reste du temps, elles sont ici. *Enfin elles sont complètement conscientes des enjeux, des problématiques, des programmes. Pour concevoir l'offre, pour concevoir la programmation, le dossier pédagogique et après faire des visites d'initiation pour les enseignants, enfin... Elles sont les mieux placées.*

Selon Nicolas, les enseignantes missionnées sont celles qui sont « les mieux placées » pour concevoir une offre muséale susceptible de répondre aux attentes et aux besoins de l'institution scolaire. Dans l'extrait suivant, Waline décrit la manière dont elle travaille à l'élaboration des supports pédagogiques :

C : Et sinon comment tu travailles ton dossier pédagogique, sur l'expo Harry Stamper, comment ça se passe en fait ? Comment tu décides de quoi tu parles, c'est par rapport aux programmes scolaires ?

W : Oui, y'a de ça ! Alors y'a une première partie où y'a une phase de recherche sur la thématique de l'expo, sur les artistes, les problématiques sur lesquelles les artistes travaillent et y'a une deuxième phase sur les liens entre cette recherche-là et les programmes scolaires. Qu'est-ce qu'on peut faire avec les deux. De là j'essaie de faire évoluer dans le sens d'une exploitation pédagogique. *Parce que écrire quelque chose de « pure recherche », c'est pas notre rôle, c'est le rôle de la conservation, du catalogue d'exposition et puis ça intéressera pas les profs mais... enfin si ça les intéressera mais pour eux, pour leur culture personnelle, pas pour leurs classes. Nous, le but, c'est que ce soit exploité par les élèves. C'est de les faire venir au musée.*

C : Que ça puisse être exploité... tu veux dire quand les enseignants viennent au Baldaquin ou ensuite...

W : *Pas forcément sur place. Après c'est à eux de construire leurs questionnaires ou... je sais pas quoi, ce qu'ils veulent faire sur place. Mais c'est surtout qu'ils puissent avoir un projet dans leurs classes. Qu'ils puissent monter une séquence en interdisciplinarité avec les autres collègues.*

C : Oui, l'interdisciplinarité c'est important pour l'Éducation nationale.

W : *Oui, ben toutes nos pistes elles sont conçues en interdisciplinarité pour impliquer différentes matières dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts.*

Cet extrait dans lequel Waline évoque son rôle dans la division du travail d'écriture sur les œuvres met au jour des rapports de pouvoir entre les différentes parties. Dans le cadre de la conception des supports pédagogiques muséaux, le travail des enseignantes ne doit surtout pas empiéter sur celui de « la conservation ». Tandis que les conservateurs œuvrent à la production de la

« pure recherche », les enseignantes missionnées travaillent à la conception d'outils exploitables par les enseignants et les élèves afin que ces derniers aient envie de venir au musée (« le but [...] c'est de les faire venir au musée »). Nous avons pu observer cette division du travail d'écriture d'une manière particulièrement explicite dans le cadre d'un projet éditorial mené en partenariat entre le Baldaquin et le réseau Canopé à l'occasion de l'exposition Harry Stamper, en 2016. Afin d'accompagner certaines grandes expositions, le réseau Canopé édite des petits livrets d'une cinquantaine de pages principalement destinés au personnel éducatif³³³. À l'origine, les deux enseignantes missionnées du Baldaquin étaient invitées à prendre part à l'écriture de ce document mais seule Waline a finalement participé à ce projet³³⁴. Alors qu'elle prévoyait de demander à un collègue enseignant agrégé d'histoire-géo de participer avec elle à la rédaction, c'est finalement avec Grégory, un guide expérimenté du Baldaquin³³⁵, que la professeure d'arts plastiques se répartit la tâche. Dans l'objet final, qui a été mis en vente le temps de l'exposition, entre février et juin, s'organisant en différents chapitres dont une partie « Portfolio » (p. 28-48) présentant quatre œuvres « emblématiques » d'Harry Stamper, la division du travail d'écriture s'objective de manière manifeste à travers l'organisation binaire de la mise en page de cette section avec, pour chaque œuvre étudiée, d'un côté, le texte de Grégory, estampillé « regard d'expert » et, de l'autre, celui de Waline, présenté comme relevant d'un « regard de pédagogue ».

Si cette présentation formelle souligne la place et le rôle de chacun, l'analyse du contenu textuel ne délivre pas d'éléments explicites permettant de différencier le commentaire pédagogique de l'expertise scientifique sur une œuvre, les deux plumes adoptant un style très soutenu³³⁶ et des termes techniques³³⁷ visant à décrire les œuvres et leur contexte de création. À la relecture, on

333À l'occasion de l'ouverture du musée Alto, un fascicule du même type a été conçu.

334À ma demande, je participe en tant qu'observatrice à une réunion autour d'un projet de fascicule pour l'expo Stamper au Baldaquin, organisée dans les locaux du réseau Canopé à Camboise, à laquelle Louise, Léa et Waline participent aux côtés de trois personnes du service d'édition. Alors que le partenariat entre Canopé et le Baldaquin est déjà acté, cette réunion est l'occasion de présenter le cadre et les conditions de travail aux deux enseignantes missionnées afin qu'elles puissent décider ou non de prendre part à la rédaction. À l'issue de cette réunion, Waline confirme à Louise qu'elle est « partante ». Malgré la somme de travail que représente ce projet, l'enseignante, qui a déjà écrit plusieurs articles pour des revues scientifiques, se montre enthousiaste. De son côté, Léa refuse de prendre part au projet. Outre une charge de travail qu'elle juge trop importante et qui n'est pas compensée par une décharge de cours supplémentaire (en plus de la mission DAAC) ou récompensée d'une rémunération (« comme c'est pas rémunéré, je veux pas passer mes vacances à ça »), Léa, qui s'est montrée sceptique durant la réunion, concernant la présentation formelle de l'objet final, lance à Louise qu'elle ne veut pas encore faire « un truc moche » ou un « truc chiant d'enseignant » qui risque de n'être lu par personne (« personne va acheter ce truc ») [Carnet de terrain du 13 mai 2015].

335Il travaille dans ce musée depuis avant les travaux d'agrandissement en 2008 et fait donc partie du groupe des « anciens ».

336« L'art extra-européen s'imprègne dans la quête de pureté de cet ovale effilé et symétrique, aux lignes épurées » [regard de pédagogue] ; « Cette expérience de la taille directe a été cruciale pour les développements picturaux ultérieurs d'Harry Stamper » [regard d'expert].

337 Des termes comme « coulure », « trouées », « dialectique », « processus de maturation » ou « masque mortuaire »,

constate simplement que les textes de Waline ont tendance à décrire l'œuvre d'une manière plus générale que ceux rédigés par Grégory qui, tout en décrivant certains aspects, abordent des détails de la carrière de l'artiste en se référant, légèrement davantage que ceux de l'enseignante, à des experts (critiques ou historiens d'art). On verra plus bas (3) comment cette l'opposition expert/pédagogue, très explicite dans la brochure Canopé, permet de penser le partenariat entre les enseignants et les musées d'art comme un espace de lutte pour le monopole du discours légitime sur l'art. Mais en ce qui concerne spécifiquement le statut d'enseignante missionnée dans un musée d'art, cet exemple illustre la « misère de position » (Bourdieu, 2007) de ces enseignantes au sein de l'institution muséale.

Le partenariat entre les écoles et les musées épouse donc des formes aussi diverses que les visites ponctuelles dans le cadre des sorties scolaires, les projets ou encore la collaboration avec des enseignantes missionnées. Concernant ces « passionnées » de la discipline que sont les enseignantes, selon Waline, leur connaissance des programmes scolaires peut se révéler d'une aide précieuse dans la conception d'une offre pédagogique ajustée aux besoins de l'institution scolaire et de ses agents.

2- Les musées d'art sur le marché scolaire de la sous-traitance de l'EAC

Les politiques éducatives visant à favoriser l'accès des élèves aux biens et aux pratiques culturelles légitimes se sont multipliées depuis les années 1970 enjoignant les institutions, les structures et les professionnels du champ culturel à se constituer en partenaires de l'école. Dès lors, et dans le contexte d'une massification de l'orientation post-bac vers des filières culturelles (Dubois, 2013) contribuant à lancer de nombreux jeunes dans un secteur professionnel où les contrats précaires sont monnaie courante (Menger, 2008 ; Peyrin, 2007), un marché des activités artistiques et culturelles s'est développé, répondant ainsi aux injonctions au partenariat des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture tout en permettant d'employer (en tant qu'artiste intervenant, médiateur, guide, animateur culturel, etc.) ces diplômés des filières artistiques de l'université ou des beaux-arts. Philippe Coulangeon observe d'ailleurs que « la constitution de publics captifs [dans le cadre de la sensibilisation aux arts dans le cadre scolaire] contribue souvent [...] et de manière non

pour la partie « expert », et comme « maniéristes italiens », « cariatides », « ovale effilé », « monolithe inerte » ou « plans modulés ».

négligeable à l'équilibre financier de certaines institutions culturelles » (2003, P. 161). Il ajoute que « cette justification très immédiate est cependant rarement mise en avant (*Ibid.*). Dans cette perspective, les difficultés rencontrées par les enseignants du primaire dans la mise en œuvre de l'EAC (I-3), qui sont compensées par l'externalisation de ce domaine d'enseignement, ne semblent pas si problématiques car, à un niveau dépassant le cadre strict de l'école, elles justifient le financement (certes au moyen de nombreux contrats précaires) d'une sous-traitance éducative de l'EAC prise en charge par les nombreux étudiants et professionnels du domaine de la culture.

Dans ce contexte, les activités artistiques et culturelles destinées aux scolaires constituent un marché composé d'offres publiques et privées plus ou moins nombreuses selon les zones géographiques. Dans la métropole de Camboise, qui compte de très nombreux lieux culturels, les musées d'art ne représentent qu'une offre parmi d'autres. Sachant que le public scolaire constitue une part importante des entrées muséales, l'institution a un intérêt économique immédiat à travailler à son attractivité pour cette catégorie de public. Dans ce contexte économique et politique, le « partenariat » entre l'institution muséale et l'école ne peut donc pas uniquement s'observer comme une relation pédagogique. Il s'apparente également à une relation commerciale³³⁸ dans laquelle l'offre muséale tente de satisfaire ou de susciter une demande scolaire. On montrera, dans un premier temps, les processus de diffusion d'offres variées se décrivant comme adaptées aux écoles, puis, dans un second temps, les différentes stratégies muséales mises en œuvre dans la conception d'une offre pédagogique plus ou moins attentive aux programmes scolaires.

a- Offres éducatives et modalités de diffusion

Les musées d'art possèdent des services de communication qui gèrent des sites internet et des comptes très actifs sur les réseaux sociaux. Ceux-ci éditent également de nombreux supports

³³⁸Notons que les médiateurs, qui sembleraient, a priori, éloignés des enjeux économiques que représente la venue de groupes scolaires au musée, ne se montrent pas toujours indifférents à ces dimensions. Dans les trois musées, des médiateurs m'ont fait part de leur vigilance quant aux tentatives de fraude (« gruge ») de certaines écoles ou établissements scolaires qui réserveraient des visites et des activités pour un groupe d'élèves et qui tenteraient de gonfler les effectifs en regroupant parfois deux classes afin de réduire les coûts. Du côté des écoles, les budgets alloués aux activités sportives et culturelles varient localement, en fonction des recettes propres de l'école (qui comprend les cotisations des parents d'élèves et les éventuelles recettes générées par les enseignants et/ou l'association des parents d'élèves via l'organisation de tombolas, de ventes de gâteaux, etc.) et des subventions municipales, ainsi que selon le classement ou non en REP. Concernant les budgets des sorties scolaires, le transport, surtout lorsqu'il nécessite la location d'un bus (entre 800 et 1300€ la journée), constitue généralement la part la plus importante.

(brochures, affiches, flyers, dépliants, feuillets)³³⁹ permettant d'informer le public sur la programmation culturelle. Afin de se rendre visibles sur un marché des activités artistiques et culturelles particulièrement concurrentiel, les services éducatifs exploitent également d'autres canaux de diffusion afin de toucher leurs cibles scolaires. Comme d'autres institutions culturelles (théâtres, salles de spectacles, cinémas), les musées d'art de notre enquête ont ainsi recours à un bulletin d'information (*newsletter*) spécialement dédié aux écoles et aux établissements scolaires. Au Baldaquin, cette *newsletter* s'intitule : « Le petit bulletin. L'actualité du Baldaquin pour les profs »³⁴⁰. C'est Louise, responsable du secteur scolaire, qui se charge de collecter les adresses numériques des enseignants et de l'envoi régulier des bulletins (quatre par an environ). Ceux-ci présentent les expositions temporaires en cours ou à venir, les éventuelles visites, animations pédagogiques et conférences autour de celles-ci. Ils rappellent systématiquement les thèmes des ateliers pédagogiques proposés pour les scolaires (en précisant les tarifs et les tranches d'âges ciblées). La *newsletter* informe aussi sur les visites organisées pour les enseignants et présente, sous la bannière « pour vous accompagner », les différentes interlocutrices privilégiées des enseignants (avec leurs adresses mail et leurs numéros de ligne fixe), à savoir, les deux assistantes du service réservation, les deux enseignantes missionnées et Louise. Notons enfin que cette dernière joint au « petit bulletin » l'envoi de documents numériques concernant d'autres événements organisés au Baldaquin comme, chaque année, au mois de juin, la brochure « l'été au Baldaquin », ou des informations concernant les événements organisés ponctuellement les week-ends, comme « Baldaquin en fête », un événement qui a lieu tous les ans à l'automne et qui cible un public familial.

S'il vise manifestement à conquérir, en premier lieu, des publics scolaires, ce canal de diffusion contribue, dans le même temps, à informer les enseignants qui constituent des cibles privilégiées des musées d'art en tant que membres des fractions intellectuelles des classes intermédiaires et supérieures. Selon les travaux du service de prospective du ministère de la culture (DEPS), les classes dites « éduquées », que sont les enseignants, ont nettement plus tendance que les autres catégories à fréquenter assidûment les lieux culturels sur leurs temps libres. Par ailleurs, les musées d'art se positionnent également sur un marché des activités extrascolaires en proposant

339Pour cette partie, nous appuyons sur une collecte des différents types de support d'information diffusés par les musées de l'enquête ainsi que par d'autres structures culturelles de la métropole de Camboise effectuée entre septembre 2013 et juin 2018. L'analyse de ces nombreux documents édités au format papier (dont une vingtaine pour le musée Alto, une trentaine pour le Baldaquin et une quinzaine pour le musée de La Tour) est complétée par la consultation régulière des sites internet des trois musées ainsi que celle de leurs comptes Facebook et Tweeter.

340Dès le début de l'enquête en janvier 2015, j'ai demandé à ce qu'on m'intègre dans le « fichier profs » afin de recevoir ces bulletins et de les collecter. J'ai ainsi pu en récolter dix-neuf entre janvier 2015 et juin 2018.

des ateliers et des cycles vacances aux enfants, auxquelles nous consacreront la dernière partie de cette thèse, dont l'offre est diffusée sur le canal de communication à destination du secteur scolaire. Très informé sur cette offre culturelle extrascolaire grâce à leur « réseau » professionnel, les enseignants sont nombreux à inscrire leurs enfants aux ateliers des musées.

Concernant la diffusion de l'offre pédagogique des musées, on observe que ces derniers travaillent à l'amélioration de leurs outils d'information et de communication. Alors que le Baldaquin éditait chaque année (depuis au moins 2013), selon le calendrier culturel qui épouse le calendrier scolaire (à cheval sur deux années civiles), une brochure « groupes scolaires et hors temps scolaire » afin de présenter les différentes animations et activités destinées aux publics enfantins et adolescents, le musée d'art moderne modifie son support d'information sur la programmation à partir de l'année 2016-2017 en concevant désormais une brochure spécialement destinées aux « groupes scolaires ». On observe la même évolution au musée Alto, qui ne diffusait pas de brochure particulière informant sur les activités pédagogiques avant l'année 2016-2017, intégrant ce volet au programme général. Mais à partir de septembre 2016, le musée édite un livret « éducation » qui concerne spécifiquement les « groupes scolaires, extra-scolaires, [l'] enseignement supérieur et [l'] insertion professionnelle ». Concernant le musée de La Tour, l'établissement municipal ne diffuse pas, à notre connaissance, de brochures de ce type. Les informations concernant l'offre scolaire se trouvent dans le programme général, sans la section « visites et activités », ainsi que sur le site internet du musée.

L'offre des musées à destination des écoles et établissements scolaires se décline en trois catégories. Premièrement, elle se compose des « activités » destinées aux groupes d'élèves. Il s'agit des visites thématiques de la collection permanente ou des expositions temporaires, pouvant être combinées à un « atelier » artistique. Si, en pratique, ces activités semblent comparables d'un établissement à un autre, les choix sémantiques diffèrent quelque peu. Tandis que pour désigner les séances de pratiques plastiques animées par un médiateur ou un guide, le Baldaquin et l'Alto utilisent le terme « atelier », le musée de La Tour, parle, quant à lui, d' « activités ». Concernant les visites des collections ou expositions, le musée de Mûre distingue les « visites » des « parcours » thématiques. De son côté, le Baldaquin propose trois types de « visite » : les « visites ludiques », destinées aux plus jeunes, les « visites » thématiques et les « visites à portée philosophique », initialement réservées au public individuel, puis proposées de manière plus formelle, depuis l'année 2018-2019, aux publics scolaires. Au musée Alto, des « visites contées », des « visites

accompagnées » et des « visites-ateliers » peuvent être réservées. En ce qui concerne les tarifs, on observe quelques petites différences. Si les trois musées offrent la gratuité pour les « visites-libres » des groupes scolaires, les activités sont proposées à des tarifs légèrement différents³⁴¹.

Un deuxième volet de l'offre scolaire des musées d'art concerne les enseignants. Si l'offre pédagogique, que nous venons de présenter, objective la fonction éducative de l'institution muséale, celle-ci s'articule à un rôle de formation des professeurs de l'EN. Outre les visites guidées et les conférences assurées ponctuellement par les enseignantes missionnées par l'Éducation nationale, les services éducatifs des trois musées programment régulièrement, gratuitement, des « visites enseignants »³⁴², des « cycles de formation », des « conférences pédagogiques », voire même une « journée portes ouvertes enseignants » organisée en 2015 au musée Alto. Ces programmes de formation répondent aux demandes du ministère de la Culture qui, depuis notamment la création des PREAC (*cf. supra*), souhaite impliquer les institutions culturelles, et en particulier les musées, dans la formation des acteurs des mondes scolaires et culturels. Mais cette offre s'inscrit aussi dans le projet de former des « publics relais » afin qu'ils puissent assurer eux-mêmes l'accompagnement des groupes dans les musées, comme nous le verrons au chapitre 5.

Enfin, une troisième dimension de l'offre des musées concerne la conception d'outils pédagogiques comme les livrets ou les dossiers pédagogiques, accessibles et téléchargeables gratuitement au format numérique sur les sites du musée Alto et du Baldaquin³⁴³. Les enseignants peuvent ainsi accéder à ces outils, conçus en collaboration avec les enseignantes missionnées, ainsi qu'à des ressources pédagogiques via le fonds disponible dans la bibliothèque, ou le centre de ressources, des musées.

Outre la conception et la diffusion d'une offre scolaire, les musées d'art se montrent

341L'Alto prévoit une tarification à l'heure, et non au type d'activité (1h = 60€, 1h30 = 90€, 2h = 120€). Le musée de La Tour prévoit un tarif groupe unique de 71€ pour une activité (visite complétée ou pas d'un atelier) pouvant aller d'1h30 à 2h. De son côté le Baldaquin distingue les « visites seules » (1h = 45€, 1h30 = 65€, 2h = 85€) du « forfait atelier » qui inclut une visite le « droit d'entrée » (1h30 = 75€, 2h = 85€). Concernant la taille des groupes, les trois musées précisent sur leur documentation que les groupes ne doivent pas dépasser l'effectif d'une classe.

342Si ces visites visent à outiller les enseignants souhaitant venir au musée avec leurs classes, les cinq professeurs (3f, 2h) rencontrés à l'occasion de la visite enseignant, suivie d'une conférence sur un ouvrage en lien avec une œuvre de l'exposition temporaire, que j'ai observée à l'Alto (18 février 2015), ne projetaient pas de revenir dans un cadre scolaire.

343Dans le Petit bulletin du Baldaquin il est précisé que : « Les dossiers pédagogiques suivent le rythme des expositions pour fournir des informations aux enseignants et leur proposer des exploitations pédagogiques. Ils sont téléchargeables sur le site internet du musée [...] rubrique « Partager » puis « Éducation - Médiation ».

également attentifs à l'accueil des groupes d'enfants et d'adolescents. Dans cette perspective, le musée Alto, de construction très récente, prévoit un grand espace « accueil groupes » situé un niveau -1, juste sous le grand hall d'entrée, qui est équipé de « salles de préparation » – permettant aux médiateurs d'accueillir leurs groupes – ainsi que de vestiaires et de toilettes réservés aux groupes. L'établissement propose également un « espace pique-nique » couvert permettant notamment aux groupes scolaires ayant fait le déplacement pour la journée de se restaurer sur place, sans frais supplémentaires et à l'abri. Le Baldaquin ne dispose pas, quant à lui, d'un tel aménagement mais d'un parc pouvant faire office, selon la météo, d'espace de restauration pour les enfants. Concernant le musée de la Tour, celui-ci signale sur sa brochure ne pas « dispos[er] d'espace de pique-nique ». Consciente des enjeux d'attractivité en lien avec la mise à disposition des groupes scolaires d'un tel espace, l'équipe du service éducatif du Baldaquin réfléchit à de nouveaux aménagements. L'amélioration de l'accueil des publics scolaires dans les musées (Schaub, 1994), à travers la prise en compte du confort des visiteurs avant et après les temps d'activité pédagogique, peut s'observer en lien avec la constitution d'un marché des activités artistiques et culturelles pour les « scolaires ».

Si les musées d'art ne disposent pas des mêmes atouts pour séduire un précieux public scolaire, ils mettent aussi en œuvre des politiques différentes dans la conception de leurs offres pédagogiques.

b- Des stratégies de programmation variables

Le contexte de marché implique une concurrence entre les différents établissements culturels, ce qui les amène à adopter des politiques différentes. Parmi les trois musées de notre enquête, l'Alto met en œuvre une stratégie explicite pour attirer les « scolaires ». Tandis que ce dernier construit son offre éducative par rapport aux cycles de l'école, ses deux homologues prennent davantage de distance vis-à-vis de l'institution scolaire en utilisant une autre catégorisation du jeune public. On a vu plus haut que les musées d'art adoptaient des tarifs et des terminologies différentes, les uns des autres, concernant leurs activités. L'observation de la manière dont ceux-ci classent les enfants selon leurs âges renseigne sur leurs rapports contrastés à l'école. D'un côté, le musée de La Tour et le Baldaquin se désintéressent du découpage scolaire par niveau et par cycle d'apprentissage en préférant, pour le premier, une terminologie familière (« les bouts d'choux »,

« les plus grands, « les ados ») et, pour le second, une distinction par tranches d'âge (« 2-4 ans », « 4-6 ans », « 4 ans et + », « 6 ans et + », « 4-14 ans », etc.). D'un autre côté, le musée Alto s'appuie sur l'institution scolaire pour procéder à l'identification des publics d'enfants et d'élèves visés par les activités, comme en témoigne le document ci-dessous, extrait de la brochure « éducation » 2017-2018 :

 **avec un médiateur**

Les visites contées

Elles permettent aux plus jeunes de découvrir le musée en suivant les histoires et légendes représentées dans les œuvres. Manipulation d'objets et jeux de réflexion favoriseront la compréhension de celles-ci.


Les visites accompagnées

Elles visent à éduquer le regard et à donner des clés de lecture des œuvres aussi bien historiques, techniques et iconographiques que plastiques. Le groupe découvre l'histoire de l'art et du patrimoine au travers des expositions. Face aux œuvres, le médiateur suscite l'échange avec et entre les participants.

Les visites-ateliers

Elles proposent une expérience transversale et pluridisciplinaire, allant de l'espace d'exposition à l'atelier, ou inversement. Les ateliers proposent une initiation à une pratique pour comprendre une technique ou une démarche artistique. Les techniques appréhendées dans les ateliers vont du dessin au multimédia en passant par le modelage.

L'inscription à une visite accompagnée, un atelier ou une visite-atelier donne droit après l'activité à une visite en autonomie dans les espaces d'exposition.

 **avec un médiathécaire**

Pour compléter votre visite, les médiathécaires du Centre de ressources vous proposent plusieurs activités en lien avec les ressources et les métiers du musée, ainsi qu'une expérience immersive à partir d'images numériques.

 **en autonomie**

Les enseignants et les accompagnateurs de groupes scolaires et d'enseignement supérieur ont la possibilité de mener leur propre visite au sein du musée (voir les conditions de visite, p. 27-30).

Découpage des activités par niveaux et code couleurs :

- **Cycle 1** : maternelle (équivalent 2-5 ans)
- **Cycle 2** : du CP au CE2 (équivalent 6-8 ans)
- **Cycle 3** : du CM1 à la 6^e (équivalent 9-11 ans)
- **Cycle 4** : de la 5^e à la 3^e (équivalent 12-15 ans)
- **Lycée** (équivalent 16-18 ans)

Alors que cette petite différence pourrait s'observer comme un simple détail, l'analyse de la programmation des activités pédagogiques des musées, ainsi que les entretiens avec les membres du personnel des deux établissements, invitent à appréhender ces différences en termes de catégorisation des enfants comme des indices de stratégies contrastées vis-à-vis du secteur scolaire. Ainsi au musée Alto, il n'y a aucune ambiguïté sur le fait que la programmation annuelle s'articule autour de deux périodes distinctes : pendant la saison « automne-hiver », des expositions visant les publics scolaires sont programmées tandis que la saison « printemps-été » prévoit des expositions ciblant des visiteurs nationaux et internationaux³⁴⁴. En effet, concernant la programmation de la

³⁴⁴Cette politique de programmation nous a été présentée par Nicolas en entretien puis nous l'avons entendue dans le discours d'une autre médiatrice lors de la visite enseignants.

période 2014-2018, on observe que des expositions centrées sur des périodes historiques présentes dans les programmes d'histoire de l'Éducation nationale³⁴⁵ sont organisées durant la première saison de l'année tandis que des expositions aux thématiques « plus pointues », comme les qualifie Nicolas, interviennent dès le printemps³⁴⁶. Dans l'extrait suivant, ce dernier revient sur cette politique de programmation attentive aux programmes scolaires :

C : Et alors il y a une autre question que je me posais, quand vous concevez des thématiques en lien avec les expositions temporaires, est-ce que vous avez un œil sur le programme de chaque cycle pour essayer d'avoir une offre adaptée ?

N : Ben on le fait de plus en plus et c'est vraiment devenu systématique, notamment pour cette exposition-ci et pour la prochaine. On a déjà conçu l'offre pour [la prochaine exposition sur des peintres italiens] qui commence en mai, parce que les réservations sont déjà ouvertes. Et l'idée c'est vraiment qu'on sollicite les enseignantes qui maîtrisent parfaitement les programmes scolaires et qui nous sortent dans les programmes les références qui vont pouvoir nous servir pour créer l'offre. C'est ce qu'on reprend après dans les dossiers pédagogiques, les références au programme. C'est-à-dire que chaque offre va être ciblée, chaque programme qu'on va réaliser va être ciblé par rapport à programme, par rapport à une partie du programme de SVT, histoire-géo... par rapport à l'art visuel...

C : Oui donc pas que par rapport à l'histoire de l'art finalement.

N : Non, on essaie vraiment d'ouvrir de plus en plus. Donc c'est pour ça qu'on essaie de vraiment s'adapter aux programmes et que ça puisse toucher les enseignants et que ça corresponde à leurs programmes.

La conception de l'offre pédagogique du musée Alto vise donc à coller le plus possible aux programmes de l'Éducation nationale, non seulement en ce qui concerne les disciplines *a priori* proches des arts, comme l'histoire ou la littérature, mais également des matières supposées plus éloignées du domaine de l'art, comme les Sciences et vie de la Terre (SVT). Cependant cette stratégie visant à séduire les enseignants en leur proposant des activités adaptées aux programmes a ses travers, aux yeux des médiateurs, comme l'évoque Barbara dans cet extrait :

B : On réfléchit à d'autres outils pour rendre autonome [les enseignants]. *Mais par exemple notre positionnement, on nous le demande de plus en plus, c'est d'avoir des fiches toutes prêtes pour les enseignants, qu'ils donnent aux élèves, genre questionnaires, que le prof pourrait distribuer à son groupe d'élèves. Et du coup par exemple là on essaie ben voilà de résister à la tentation de faire un produit qui est tout fait.*

C : Qu'est-ce que vous préconisez contre ça alors ?

B : C'est plutôt de donner les outils pour qu'un enseignant puisse faire sa propre

345Ces expositions temporaires ont pour thématique les grandes guerres du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle (2014), l'Égypte antique (2015), le siècle des Lumières (2016) ou la Mésopotamie (2017).

346 Celles-ci mettent à l'honneur un artiste en particulier (2016 et 2017) ou une école artistique du 13^{ème} siècle (2015) ou une période historique qui ne figure pas dans les programmes des 2^{ème} et 3^{ème} cycles (2018).

fiche.

C : Mais pourquoi ? Parce que ces outils, ces fiches ça vous paraît...

B : *Plus de la consommation. On voudrait inciter à ce que la visite soit inscrit dans un projet pédagogique. Qu'il y ait un avant et un après. Voilà l'enseignant il connaît ses élèves, s'il vient en autonomie, c'est intéressant si... ben s'il donne un outil et qu'il n'a jamais vu avant ou qu'il n'a pas préparé, ça va s'insérer dans son projet à lui.*

C : Tu veux dire que vous ne voulez pas diffuser de truc standard mais que chaque visite soit individualisée via l'enseignant en fait ?

B : De toute façon, ce que je sais depuis [longtemps] c'est que les enseignants ont une imagination, enfin autour l'Alto de Mûre moi j'ai vu vraiment des choses passionnantes et, après, je sais que c'est du temps et tous les enseignants peuvent pas forcément avoir ce temps-là pour leur classe mais... *voilà du coup on cherche aussi à comment valoriser ce qui est fait, même mutualiser en fait. Plutôt que de normer un outil qui serait distribué à tous.*

C : Ça fait un peu usine quoi...

B : *Ben ouais voilà. Une consommation qui n'a pas vraiment de sens.*

Entre, d'une part, une stratégie qui consiste à attirer massivement les groupes scolaires grâce à une programmation conçue « sur mesure » par rapport aux programmes officiels et, d'autre part, la volonté de rendre « autonomes » les enseignants en évitant que ceux-ci n'instrumentalisent le musée pour normaliser (« normer ») des pratiques de visite muséale à des fins consuméristes (« une consommation qui n'a pas vraiment de sens »), l'Alto semble pris dans une certaine ambivalence. Face à la tentation de concevoir une offre ajustée à l'institution scolaire, les deux autres musées de notre enquête semblent préférer garder une certaine « liberté » dans leur programmation, comme en témoignent ces extraits d'entretien avec Virginie Draguiez, responsable du service des publics de La Tour, puis Suzanne Vendroux, directrice du Baldaquin :

V : Ouais alors déjà que je sois bien claire, le musée n'est pas là pour supporter, enfin « supporter », le programme de l'Éducation nationale. Voilà, ça c'est clair et net. On est bien sur deux choses complètement différentes et distinctes. Ce qu'apporte le musée, déjà, c'est aussi une ouverture tout simplement aux œuvres qu'ils ne peuvent pas voir à l'école. Point barre.

S : C'est très rare qu'on conçoive des expositions spécifiquement en pensant aux scolaires. À part [une petite exposition temporaire programmée en 2014 et présentant le manuscrit d'un recueil de poèmes d'un poète français du 20ème siècle]. Il se trouve qu'on l'avait acheté à l'occasion de l'expo [portant sur une artiste française du 20ème siècle]. Il s'est avéré que c'était au programme, [le recueil de l'exposition illustré par un artiste français du 20ème] était au programme de je sais plus quelle année, et [la responsable de la bibliothèque du musée] a proposé d'en fait un petit Théma [une petite exposition composée de deux salles]. Donc là, c'est peut-être une des rares fois où on a vraiment fait une exposition en se disant c'est ciblé, c'est par rapport au programme. *Mais sinon ça ne fonctionne pas comme ça. C'est plus la programmation qui préexiste et ensuite on réfléchit avec les enseignantes missionnées et avec Louise et avec l'équipe des guides et Vincent bien*

sûr, on réfléchit sur comment aider les enseignants et les scolaires à s'en emparer. Mais on ne pense pas scolaire avant. Peut-être que quand il y a eu les expos sur la Grande Guerre [en 2014], ça a probablement été dans la réflexion stratégique du musée, une idée qui était présente, mais ce qui est intéressant c'est qu'à un moment, trop d'expositions sur un sujet trop historique, et trop voilà, pas forcément très gai, et pas forcément connecté avec l'actualité des jeunes. Bon ben ça s'est plutôt retourné contre les musées quoi... Y'a eu un ras-le-bol très rapide du sujet. Non mais c'est vrai qu'on ne pense pas aux expositions en terme de scolaire. On pourrait mais on le fait pas.

Ces deux extraits d'entretien présentent des discours stratégiques qui tranchent avec la politique du musée Alto. Pour ces deux responsables, il n'y a aucune ambiguïté sur le fait que la programmation des musées doit être conçue de manière indépendante vis-à-vis des programmes scolaires. La mise en marché de l'offre muséale permet donc d'observer des pratiques de communication, des offres d'activités et des politiques de programmation culturelle différentes d'un établissement à un autre, s'inscrivant dans les logiques institutionnelles que nous avons explorées au chapitre 2. Dans cette perspective, il n'est guère étonnant que l'Alto, ayant recours à une politique culturelle très prosélyte, mette en œuvre une stratégie commerciale très offensive pour attirer massivement le public scolaire. Par opposition, la politique du Baldaquin, plus distante des impératifs de démocratisation, se traduit par une forme d'indépendance de la programmation artistique de l'institution vis à vis des programmes scolaires. En ce qui concerne le musée de La Tour, sa stratégie semble plus difficile à analyser dans le contexte d'une tutelle municipale où, les sources de financement étant plus faibles, les contraintes économiques pèsent fortement sur les « choix ».

Néanmoins, le discours sur les pratiques de certains guides comme Renaud permet d'envisager la présence de logiques contrastées au sein d'une même institution. Dans l'extrait suivant, ce dernier se livre à une énumération des divers usages des œuvres des collections du Baldaquin qui peuvent être associées à des matières scolaires :

R : Est-ce qu'il nous arrive de travailler sur une thématique particulière... le portrait... la machine, par exemple. *Ou parfois des thèmes complètement à part comme là, hier : « art et mathématiques ». « Art et géométrie ». Alors [l'enseignant et sa classe] avaient vachement préparé le truc mais c'était bien, c'étaient des collégiens, des 6ème. Et on a fait un travail très simple sur l'angle droit, sur les angles, sur les formes géométriques, la symétrie... Les suites mathématiques, les choses comme ça.*

C : Et vous aviez le contenu ?

R : On aurait dû l'avoir. En fait j'avais demandé à Violaine qui s'était occupée de

ça. Elle m'a transmis en disant que c'était surtout sur le travail de la géométrie tout ça. Donc ben la veille au soir, j'ai réfléchi à toutes les œuvres qui pouvaient... De toute façon y'a énormément de choses, on commence quand même à bien connaître le musée. Ça n'a pas posé de problème parce que y'avait tout ce qu'on voulait !

C : Et qu'est-ce qu'il y avait ?

R : *Ben de toute façon, c'est pas compliqué, art et mathématique y'en a dans toutes les salles. Y'a le cubisme c'est ce qui est le plus évident. Y'a l'architecture. Ça c'est intéressant parce qu'on est quand même classé monument historique... Les sculptures d'[un artiste du 20ème]. La salle de l'abstraction lyrique avec les rythmes musicaux. Les [œuvres d'un sculpteur du 20ème], tu sais, les gros pots là... La grande carte de Paris... En fait t'as plein de choses ! Même dans l'art brut, ceux qui répètent de façon obsessionnelle. L'obsession c'est aussi un chiffre qui se répète. Zéro, un, zéro, zéro. [...] On a retravaillé les points de fuite... Alors moi qui détestait les mathématiques, ce qui est bien c'est que maintenant je les déteste un peu moins grâce à eux ! [rit] On a des visites plus historiques, littérature, historique. « L'art et la guerre », ça c'est à la mode en ce moment! Ça c'est un thème qui est fort. La mode avec 14-18 les commémorations. En fait si tu regardes bien, tous les thèmes de la vie peuvent s'appliquer aux œuvres [marque une pause] Même « art et cuisine » ! Si tu me demandais « art et cuisine » y'aurait même quelque chose à faire !*

Tandis que la directrice du Baldaquin tenait à mettre à distance toute volonté de programmation culturelle s'adossant directement aux programmes de l'Éducation nationale, Renaud s'exprime ici au sujet des usages des œuvres de la collection selon une thématization en lien avec des matières scolaires comme les mathématiques, l'histoire ou la littérature. Dans l'extrait, les œuvres ne sont pas envisagées pour elles-mêmes, c'est-à-dire comme des objets n'ayant qu'une fin esthétique, mais comme des supports permettant de « retravailler » des notions de mathématiques, comme les algorithmes (« Zéro, un, zéro, zéro »), ou géométrie, comme le « point de fuite ». Tandis que nous allons voir plus bas que les agents des musées ont tendance à reprocher ce rapport utilitariste à l'art au personnel du champs scolaire, il faut prendre en compte le fait que ces usages hétérodoxes des œuvres circulent aussi au sein de l'institution muséale.

3- Un espace de lutte dans la définition des usages sociaux de l'art

Accueillant massivement des publics scolaires, les musées d'art constituent une arène sociale dans laquelle sont amenés à se côtoyer enseignants et personnels de médiation et d'encadrement des services éducatifs muséaux. Pour interroger la confrontation entre ces deux corps professionnels, nous nous référerons à la théorie de la socialisation d'Émile Durkheim, essentiellement développée dans *Le suicide* (1897) et *De la division du travail social* (1893), dans laquelle ce dernier distingue

les processus d'intégration et de régulation permettant d'étudier les comportements des individus au sein des groupes sociaux (Steiner, 2005, p. 43). Dans le cadre de la formation de collectifs de travail, comme c'est le cas avec le partenariat musée-école, le sociologue identifie ce qu'il nomme des « égoïsmes collectifs » s'objectivant lorsque des collectifs d'agents sociaux s'articulent les uns aux autres. Cette notion semble intéressante pour appréhender la manière dont les agents de l'institution muséale défendent leurs intérêts collectifs concernant le monopole de la légitimité culturelle. Le partenariat école-musée pourra ainsi être appréhender comme un phénomène de régulation sociale à travers l'objectivation de certaines dimensions de la lutte pour la définition et les usages sociaux (Mauger & Poliak, 1998) légitimes de l'art.

Dans l'œuvre de Durkheim, même si la notion de régulation sociale est moins « achevée » que celle d'intégration sociale, ce phénomène se caractérise à travers trois dimensions essentielles (Steiner, *op. cit.*, p. 44). Premièrement, la régularisation sociale signifie que « les interactions entre les membres du groupe s'organisent autour d'une hiérarchie sociale » (*Ibid.*). On s'interrogera donc sur les rapports de domination entre l'institution scolaire et les institutions culturelles. Ensuite, cette notion invite à observer la « modération des passions » (p. 45). On aura, dans les prochaines lignes, un exemple de la manière dont l'espace du partenariat permet de réguler les passions, notamment celles d'enseignants se montrant trop exaltés par les arts, ces comportements étant identifiés par les médiateurs comme déviants. Enfin, une troisième dimension concerne la « justice et [la] légitimité de l'ordre social » qu'on pourra appréhender à travers l'identification du pouvoir de l'arbitraire culturel sur lequel s'appuient les agents des musées pour affirmer leur légitimité vis-à-vis des enseignants. Ces éléments seront, tout d'abord, étudiés à travers la manière dont les deux institutions s'opposent sur la base de fonctions différentes historiquement construites (a). Ensuite nous nous intéresserons à la manière dont les agents des musées construisent leur légitimité culturelle *contre* l'éducation nationale (b) et *contre* les enseignants à travers une critique des pratiques de ces derniers qui vise, d'une part, leur usage jugé utilitariste de l'art et, d'autre part, leur in-compétence – par opposition à la compétence – esthétique (Bourdieu, 1979 ; 1971) (c)

a- École et musées d'art : un choc des cultures ?

P. Urfalino rappelle que la philosophie de ce qu'il nomme l' « État esthétique », en référence à l'œuvre de Schiller, une référence importante pour les protagonistes de la création du ministère

des affaires culturelles³⁴⁷, s'est construite « contre l'Éducation nationale » (Urfalino, 2010, p. 42). Pour distinguer les rôles de chaque acteur institutionnel, Malraux avait l'habitude de formuler le célèbre adage selon lequel « l'école apprend à connaître Racine, la culture apprend à l'aimer », que nous avons déjà évoqué plus haut. Du point de vue de cette opposition intrinsèque, l'école aurait en charge les apprentissages et les institutions culturelles, comme les musées, se réservant quant à eux la mission de transmettre l'amour de l'art. Cependant cette opposition est-elle toujours pertinente aujourd'hui et est-elle incorporée par les agents appartenant aux différents champs ? Dans l'extrait d'entretien suivant, Gabriel Muriel, inspecteur général de l'Éducation nationale (IGEN) en charge du premier degré et de l'éducation artistique³⁴⁸, décrit les différences qui existent entre les deux ministères qu'il a côtoyés au cours de sa carrière académique et avec lesquels il continue de travailler en tant que fonctionnaire du ministère de l'EN :

M : Quand il s'agit d'éducation artistique et culturelle et singulièrement du parcours [PEAC], les acteurs c'est l'univers de la culture, d'un côté et, de l'art et la culture dépendant du ministère de la culture et de la communication, d'un côté, et de l'autre côté c'est le ministère de l'Éducation nationale. Et en réalité vous avez la confrontation, ou mise en présence, de deux univers, de deux cultures qui s'évertuent bien sûr depuis un certain nombre d'années d'écrire en commun des circulaires, avoir des... comment dire, une volonté politique, un affichage, une volonté politique commune pour mettre en œuvre alors notamment le parcours, mais dans les faits, il y a quand même non pas un affrontement mais... une acculturation réciproque qui se fait plus ou moins bien. Voilà. Avec une logique d'acteur qui est différente, évidemment quand on se situe du côté du ministère de la Culture et de la Communication ou quand on se situe du côté du ministère de l'Éducation nationale.[...] Sur le versant culture, on risque de trouver, j pense surtout, là au dispositif « artiste en résidence » sur lequel j'ai pas mal travaillé quand j'étais universitaire, on risque de rencontrer des acteurs en fait qui sont plutôt du côté de la critique de la forme scolaire. Plus ou moins consciemment et donc pour qui l'art est une sorte de ... de cheval de Troie pour finalement révolutionner l'école de l'intérieur. Euh en bousculer la forme scolaire, au bénéfice des élèves ! Hein. C'est aussi, on trouve ça dans la bouche de certains acteurs artistes. Là je vous renvoie au dispositif lyonnais « Enfance, art et langage », vous pouvez aller voir leur page Internet [...]. Et ces artistes, finalement sont volontiers enclins à estimer que... l'art, non seulement, bouscule la forme scolaire mais la bouscule au bénéfice des élèves au sens où ça permet aux élèves de retrouver un rapport à eux-mêmes et aux autres... plus authentique, plus vrai, plus juste. Plus complet, plus global, plus total. Qui est à la fois émotionnel, charnel, social, affectif, intellectuel, cognitif, enfin... et du coup, il y a du côté de la culture comment dire une conception de l'art, une manière d'investir l'art que ne peut pas assumer l'école avec

347 Nous reviendrons plus bas sur cet auteur romantique allemand dont les travaux ont notamment inspiré les militants de la cause de l'art pour l'enfance (chapitre 4- II).

348 Gabriel Muriel a débuté sa carrière en tant que professeur de philosophie dans le secondaire, il a ensuite exercé en tant que maître de conférence puis en tant que professeur des universités avant d'être nommé IGEN. Nous reviendrons de manière plus détaillée sur le parcours de socialisation de ce dernier dans le chapitre suivant consacré au PEAC, une politique éducative dont il a accompagné la mise en œuvre, notamment en participant à la formation des inspecteurs de l'EN.

ses savoirs ni le cadre scolaire. *Là y'a quand même, il peut y avoir un véritable affrontement de cultures quand même !*

Selon le haut-fonctionnaire, le partenariat entre les deux ministères, qui est explicitement encouragé dans le cadre du PEAC, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, contribuerait à mettre en présence « deux univers » ou « deux cultures » opposées se livrant à « un véritable affrontement » concernant leurs « conception[s] de l'art ». D'un côté, l'école est assignée à la rigidité de la « forme scolaire » (Vincent, 1980 ; Vincent, Lahire & Thin, 1980), que certains auteurs familiers de G. Muriel considèrent comme étant un frein aux enseignements artistiques (Kerlan & Erruti, 2008 ; Ruppin, 2015), et, de l'autre, la conception des « artistes », dont certains peuvent intervenir dans les écoles grâce à des dispositifs comme « artistique en résidence », véhiculeraient un rapport plus « authentique, plus vrai [et] plus juste » à l'art, se rapprochant du rapport qui domine au sein des milieux culturels. Au niveau des acteurs des musées d'art, on peut observer la formulation de deux pôles de critiques concernant la manière dont le personnel de l'Éducation nationale se saisirait de l'artistique et du culturel.

b- L'École évaluatrice à l'épreuve de la gratuité de l'art

Tout d'abord, le personnel des musées a tendance à pointer l'usage utilitariste de l'art des enseignants. Avant de montrer les formes à travers lesquelles peut s'exprimer cette critique, revenons un instant sur l'histoire du ministère de la Culture et des institutions qui lui sont affiliées. Avant sa création, les mouvements d'éducation populaire, comme Peuple et Culture (PEC)³⁴⁹, qui ont joué un rôle important dans la construction d'une politique culturelle en France (Vincent, 1999, p. 178-188), doutaient de la capacité d'agir de l'institution éducative en faveur du développement culturel du peuple. En effet, même si l'association, fondée à la Libération, à la fin de l'année 1944, par Joffre Dumazedier et Bénigo Cacérés, ayant pour « but final » la « création d'un service public pour les loisirs et la culture des travailleurs », est agréée et subventionnée par le ministère de l'Éducation nationale dès 1945, elle tient néanmoins à rester assez éloignée des pouvoirs publics (*Ibid.*, p. 186-187). Aujourd'hui, de nombreux acteurs et militants de la culture se réclament de ce mouvement d'éducation populaire en mettant en avant une conception émancipatrice de la culture pour le peuple, tenant alors à mettre à distance la culture de masse jugée aliénante. Ce rejet des

³⁴⁹L'association, fondée à la libération à la fin de l'année 1944 par Joffre Dumazedier et Bénigo Cacérés, a pour « but final » la « création d'un service public pour les loisirs et la culture des travailleurs »

industries culturelles s'accompagne souvent d'un rapport formel et gratuit aux biens culturels. Selon Gabriel Muriel, une telle posture pourrait difficilement cohabiter avec la mission évaluatrice et formatrice de l'Éducation nationale pouvant impliquer un rapport instrumental à l'EAC, notamment comme support d'autres matières (I-3-c) :

M : Le musée et la sortie au musée avec une médiation culturelle émanant d'un personnel formé par le ministère de la Culture et de la Communication en est quand même un bon exemple [des compétences différentes de chaque catégorie d'acteurs]. *Mais si j'essaie d'aller chercher du côté des points de crispation ou des points de... des points de comment dire... où les cultures se frottent sans se comprendre... je dirais que c'est surtout le versant scolaire, proprement scolaire, c'est-à-dire le versant des apprentissages scolaires, de l'évaluation des compétences, de l'évaluation des acquis et de l'exercice des compétences scolaires telles qu'on est en droit de les attendre ou telles que les enseignants sont censés, en effet, les évaluer et les approcher, en tant que personnels de l'enseignement, en tant que professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage.*

Gabriel Muriel illustre ensuite d'une anecdote ces propos qui invitent à penser le décalage entre les fonctions de l'école (les « apprentissages scolaires », « l'évaluation des compétences », « l'évaluation des acquis », etc.) et celles des institutions culturelles pensées par Malraux comme des instances de transmission d'un goût esthète, désintéressé et gratuit, pour la culture :

M : Il m'est arrivé il y a quelques années, d'être membre d'un comité de pilotage dans le cadre de l'organisation d'un séminaire national sur le PEAC, c'était au début. Et on s'est retrouvé autour d'une table à la DGESCO avec des collègues du ministère de la Culture. *Ce qui était tout à fait manifeste c'est qu'avec mon collègue [...], dès qu'on a voulu parler de « compétences », les collègues du ministère de la Culture étaient absolument debout sur les freins et viscéralement hostiles à cette manière de penser finalement le PEAC dans la perspective d'acquisition de compétences scolaires.*

Même s'il se dit proche des militants de l'EAC, Gabriel Muriel n'oublie cependant pas sa filiation professionnelle au ministère de la Culture lorsqu'il défend les spécificités du « métier » de professeur :

M : Les profs, leur métier repose sur des programmes, des objectifs, des compétences à acquérir, des évaluations et des résultats. Alors... [marque une pause] Y'a pas à dénigrer, ça. Pas du tout. Au contraire, moi, personnellement je pense que l'éducation artistique et culturelle se serait enracinée dans l'école bien

mieux si depuis toutes ces années on avait réussi à, si l'alchimie avec les objectifs de l'école s'était mieux opérée. Et notamment sur la question de l'évaluation. Parce que le problème de ces dispositifs d'éducation artistique et culturelle c'est qu'il ne sont jamais évalués.

C : Et ça vous pensez que c'est problématique ?

M : Ah ben bien sûr !

C : Que par exemple un projet artistique ne soit pas évalué...

M : Ben évaluer ça veut dire : est-ce que les élèves acquièrent des compétences ? Ou est-ce que c'est juste un supplément d'âme ? Moi j'ai rien contre le supplément d'âme, le problème c'est que le supplément d'âme ça coûte de l'argent. Le problème aussi c'est que le supplément d'âme c'est encore considéré par une majorité d'enseignants, voire de cadres, comme les inspecteurs territoriaux, c'est encore considéré comme n'étant pas fondamental. Si l'évaluation permettait de démontrer quelles compétences acquièrent les élèves, développent les élèves avec l'éducation artistique et culturelle, ça permettrait de l'inscrire dans les fondamentaux de l'éducation de l'enfant ! C'est loin d'être le cas évidemment.

À l'opposé de cette défense des missions de l'Éducation nationale, on observe une certaine hostilité à l'égard de l'évaluation des compétences et du classement des élèves (del Rey, 2013 ; Dutercq & Lanéelle, 2013), qui constituent des maillons importants de la structure de *La Nouvelle école capitaliste* (Laval *et al.*, 2012), perceptible du côté du personnel des musées d'art et notamment des guides et médiateurs qui affirment vouloir se mettre à distance de l'école³⁵⁰. Dans cet extrait, Houria, animatrice culturelle au musée de La Tour, dénonce l'*ethos* évaluateur de certains enseignants, celui-ci s'opposant au rapport désintéressé à l'art mis en avant par cette dernière :

C : Alors j'aimerais qu'on aborde encore deux choses, la première c'est selon toi, est-ce que le musée c'est comme l'école ? On transmet comme dans une école au musée ?

O : Non, pas du tout !

C : Alors c'est quoi la différence selon toi ?

O : Ben il faut pas s'adresser de la même manière. Parce que justement, déjà l'école c'est vague parce que y'a plein de façons de transmettre aux gamins. Euh... *mais nous on n'est pas dans un rapport noté, on n'est pas dans un rapport... enfin des fois y'a des instits qui trouvent le moyen de dire [imite la voix d'un instit en prenant une tonalité très aigüe pour signaler le ridicule, selon elle, de la question posée] « Alors on va regarder c'est qui le plus beau » : ça c'est juste l'horreur !*

Les fonctions attribuées à l'institution scolaire (apprentissages, évaluation des compétences, etc.) ainsi que les catégories de classement et de perception du monde circulant dans l'espace de l'École s'opposeraient donc à la définition légitime de l'art comme gratuit et désintéressé, c'est-à-dire comme ayant pour fin sa propre fin.

350Ce sujet sera abordé de manière plus détaillée au chapitre 7 (I).

c- Résister à l'utilitarisme et défendre un rapport esthétique à l'art

C'est dans ce contexte de choc de cultures que se construit un discours critique envers les pratiques enseignantes dans les musées d'art. Celui-ci repose sur deux dimensions principales : d'une part, la dénonciation d'un utilitarisme scolaire à l'égard des objets d'art et, d'autre part, la critique du goût barbare (Bourdieu, 1979). Régulièrement amenés à travailler avec des acteurs (enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs) de l'Éducation nationale, tous les cadres des musées en charge des services ou actions éducatives rencontrés au cours de notre enquête évoquent les différences, entre termes de « langue, de façon de procéder » (cheffe du service des publics de l'Alto), de « vision des choses » (responsable du service des publics du musée de La Tour) ou de « pratiques » artistiques ou de « conception » ou de « modalité d'approche » des œuvres (directrice du Baldaquin) entre les musées d'art et l'École. Cependant, ces points de vue différents sur l'art n'ont pas la même valeur dans l'espace de lutte pour la définition des usages sociaux légitimes de l'art que constituent le partenariat, le musée d'art étant « une institution de légitimation de l'art » (Schnapper, 1974, p. 124) et de diffusion des normes culturelles légitimes. La critique la plus régulièrement formulée concerne le rapport instrumental, ou utilitariste, des enseignants à l'art et aux œuvres d'art, visible dans cet extrait d'entretien avec Vincent Morel, le responsable du service éducatif du Baldaquin :

V : Ben nous on a essayé de changer les pratiques, par exemple Louise a essayé de mettre en place d'autres formes de visite, d'autres formes d'atelier...

C : Vous voulez dire d'autres formes d'atelier que quoi ?

V : Ben par exemple, le... la visite avec un carnet de dessin dans les salles, on a du mal à la faire dis... à le faire accepter parce que les profs veulent [insiste] LEUR temps d'atelier, etc. *On a essayé de proposer des ateliers où les enfants repartent sans rien à la fin : ça c'est quasiment impossible ! Les profs ils veulent absolument que les gamins aient un truc à ramener à l'école. Et à la maison. Donc voilà, on essaie de faire évoluer petit à petit les choses mais voilà, les mentalités bougent [insiste] LENTEMENT.*

C : Donc vous êtes quand même assez dépendants des volontés des enseignants, des écoles qui ont une certaine conception de ce que doit être la visite au musée ?

V : Ah ça c'est clair. *C'est clair qu'on est très dépendant de ça. D'une part, d'un point de vue des chiffres puisque c'est le principal public qu'on a. Actuellement c'est 70% de notre fréquentation des groupes [...]. Donc on est dépendant de ça pis on est dépendant aussi dans le sens où y'a des fois, on est obligé de batailler pour faire comprendre aux profs qu'on n'est pas là pour illustrer leurs cours. Donc régulièrement, Louise elle a des profs au téléphone qui disent, ah ouais mais nous on veut que le guide il commente ça, qu'il commente ça ; qu'il aborde tel sujet, tel sujet, tel sujet [tape sur sa main à chaque fois]. C'est de l'illustration de son cours, en fait, qu'il nous demande. Et nous on essaie de leur faire comprendre, certains le comprennent, d'autres pas, que la sortie au musée, la visite au musée ne doit pas*

être qu'une illustration de cours, sinon c'est simplement une instrumentalisation des œuvres d'art. Mais elle doit se faire aussi pour la qualité des œuvres d'art en elles-mêmes.

[...]

C : C'est une sorte de résistance que vous avez alors? De résistance à un certain usage du musée...

V : *C'est une résistance à l'usage du musée comme étant... moi ce que je qualifierais comme étant une instrumentalisation des œuvres d'art et des artistes. C'est-à-dire que ça ne devient qu'une illustration donc ça on résiste à ça... mais en même temps, on a un rôle de médiation, donc... le médiateur essaie de trouver entre A et B, enfin entre deux points il essaie de trouver un compromis.*

Même si les musées d'art semblent assujettis aux exigences des écoles en raison de la relation commerciale qui les unit (« actuellement c'est 70% de notre fréquentation de groupe », « c'est clair qu'on est très dépendant de ça »), les propos de Vincent laissent entendre que les acteurs muséaux ne se contentent pas de prendre acte des différences entre les sphères scolaires et culturelles mais qu'ils engagent une forme de « résistance » en essayant de produire certains changements (« faire évoluer [...] les mentalités »), notamment pour lutter contre « l'instrumentalisation des œuvres d'art et des artistes ». Cette critique du rapport utilitariste s'observe également dans le discours de certains guides sur leur expérience pratique des visites scolaires, comme dans cet extrait avec Clara, du Baldaquin :

Claire : Il y a quelque chose que j'ai remarqué et vous êtes beaucoup à y tenir, c'est que vous ne voulez pas être assimilés à des enseignants en fait... Est-ce que c'est quelque chose que peut-être toi aussi tu voudrais affirmer ?

Clara : Ouais ouais... ben on est clairement dans la transmission. On donne des infos ; on prend des infos. Mais on n'est pas dans la durée... *et on travaille harmonieusement ou non avec les enseignants. C'est vrai que des fois y'en a qui vont se renseigner à fond sur le contenu de collection, ils vont distribuer un questionnaire à remplir pendant la visite guidée qui fera que les gamins vont rien écouter finalement de ce qu'on va raconter si c'est pas en rapport avec les réponses du questionnaire [rit] quelque part... enfin c'est quelque chose qu'on recommande très peu du coup.* Généralement, on propose aux profs qui sont branchés visite libre et questionnaire de prendre un temps de visite libre après la visite guidée, qui est consacré aux questionnaires. *Bon pis quelques fois on a des demandes hyper spécifiques du type la prof qui va nous dire, bon, je travaille dans le bleu ou la pomme dans l'art ou les artistes femmes espagnoles des années 30. Et elle nous demande d'orienter la visite sur une thématique qui des fois n'est pas forcément une thématique présente dans le musée ! [rit] Et parfois un certain citoyennisme aussi. Alors ça c'est toujours un peu curieux... Une prof là dernièrement qui nous a demandé d'orienter notre visite autour du mélange des cultures et donc autour du masque Nimba. Et y'en a des fois qui font des choses un peu... enfin une mais qu'on aime bien ! Cette prof elle revient tout le temps mais j'ai pas son nom en tête... Une prof de collège. Mais des fois c'est aussi des instits qui interrompent le ou la guide pendant la visite : [adopte une voix plus aigüe] « Alors là vous voyez, comme machin vient de dire et nous on a vu en classe, euh vous voyez le mélange des*

cultures et c'est important » et on a l'impression d'être en cours d'instruction civique. Ce qui nous met assez mal à l'aise !

Ici, Clara dénonce en s'en moquant les « demandes hyper spécifiques » que certains enseignants peuvent formuler afin de pouvoir articuler leurs cours à une thématique de visite guidée. De la même manière, certaines pratiques pédagogiques s'inscrivant dans l'éducation citoyenne (le « citoyennisme »), dont on a vu qu'elle faisait l'objet de nombreuses politiques et actions spécifiques depuis les attentats de 2015 (II- 4), envisageant des œuvres d'art comme les supports de transmission de valeurs comme, par exemple, la promotion du métissage culturel (« mélange des cultures »), sont mal perçues par la guide (« ce qui nous met assez mal à l'aise »).

Outre cette critique de l'utilitarisme, le partenariat École-musée constitue un espace dans lequel les acteurs muséaux travaillent à l'imposition du rapport esthète aux arts, en essayant de mettre à distance le goût barbare. Selon Pierre Bourdieu, les objets d'art ne peuvent être abordés que d'une manière « proprement esthétique », ce qui les distingue des autres objets (Bourdieu, 1971, p. 1347). Ainsi, durant une visite scolaire au musée de La Tour, une enseignante de moyenne section de maternelle demande à l'animatrice en charge de la visite, à propos d'une série de peintures à l'huile : « est-ce qu'on peut les copier ? » Un peu gênée, l'animatrice lui répond par la négative en précisant néanmoins qu'« on peut s'en inspirer ». L'opposition ici soulignée entre copiage et inspiration invite à percevoir l'œuvre d'art comme une pièce unique et non comme un objet pouvant être reproduit dans une perspective d'imitation jugée illégitime.

Par ailleurs, le rapport esthète à l'art implique une posture savante sur les œuvres et donc consciente de l'évolution des normes esthétiques. Depuis la grande révolution symbolique de la fin du 19^{ème} siècle, que Pierre Bourdieu associe principalement à l'œuvre du peintre Édouard Manet (Bourdieu, 2013), et les petites révolutions artistiques qui lui ont succédé, le beau ne représente plus le principal critère permettant de définir l'œuvre d'art. Ainsi on observe que l'usage de la terminologie « beau », pouvant être mobilisée par certains enseignants ou élèves pour qualifier une œuvre, peut être proscrite, comme au cours d'une visite scolaire d'une classe de CM1 au musée de La Tour au cours de laquelle un enfant faisant l'usage de cette épithète à propos de sculptures se fait reprendre par Houria : « beau, pas beau, c'est subjectif ! » Puis la médiatrice d'ajouter : « Et puis il n'y a pas que la beauté qui compte ! ». Ce discours légitime sur l'art sera ensuite bien intégré par l'enseignante qui, durant l'atelier plastique suivant la visite, se convertira au discours d'Houria. En

effet, à propos des travaux – des têtes humaines en argile –, de ses élèves, cette dernière commente : « la dernière fois, on avait pas fait de cheveux, ça faisait moins beau », puis elle se rattrape aussitôt en ajoutant qu'il ne « faut pas dire beau » tandis qu'aucun élève n'avait relevé l'impair. Dans un même registre critique, la collection d'art brut du Baldaquin, se composant d'œuvres n'ayant pas été réalisées dans une perspective artistique, contribue à la formulation de jugements hétérodoxes de certains enseignants, comme en témoignent les propos de Clara :

C : On a toujours cette tarte du ou de la prof qui va demander : mais alors, ces fusils [appartenant à la collection d'art brut et fabriqués par une personne qui ne se revendique pas comme étant un artiste], [imite une prof en adoptant une voix éraillée] c'est pour critiquer la guerre ? Est-ce qu'il y a un message ? [reprend sa voix normale] Et non y'a pas de message, on est désolé [rit]. Enfin non ! On n'est même pas désolé d'ailleurs.

Dans l'extrait, la guide du Baldaquin se montre intransigeante (« on n'est même pas désolé d'ailleurs ») vis-à-vis des appropriations illégitimes des enseignantes, en termes ici de surinterprétation (« c'est pour critiquer la guerre ? ») ou de recherche de « messages » spécifiques concernant des œuvres qui n'en contiendraient pas. Cette dernière juge également avec une sévère ironie l'attitude particulièrement enthousiaste d'un enseignant venu visiter l'exposition Harry Stamper avec sa classe :

C : Et vous retrouvez souvent ce même discours [sur les valeurs citoyennes] ?

M : Ben parfois c'est le même discours, ou parfois c'est nous faire dire des trucs qu'on n'a pas dit aussi, donc ça c'est un peu spécial. [imite quelqu'un d'exalté] Voyez comment l'Art, l'Art c'est s'exprimer, c'est la liberté ! [rit] Donc y viennent nous voir et y disent [plus bas] « ah vous savez moi je fais de la peinture, hein ! ». Mais bon on en a des super cool aussi !

C : Mais en général ça se passe plutôt bien ?

M : Ouais, dans l'ensemble ça se passe plutôt super bien.

C : Et quelques fois y'a des déçus ou y'a des personnages un peu...

M : Ça arrive, après on en a des super excentriques mais c'est vraiment drôle quoi. Pendant l'expo Stamper on avait un enseignant qui était vraiment dans les rodomontades de « je suis artiste dans la vie », « je suis pas juste prof » et qui, du coup, sortait son grand carnet de croquis, devant ses élèves et il dessinait tous les tableaux. « Oh c'est sensationnel ! » « Oh c'est si beau ! » Et on a été trois, quatre guides différents à l'avoir et tout le monde l'a trouvé hyper drôle parce que lui aussi, il interrompait pour donner des anecdotes sur [le contexte historique de la carrière de Stamper et les différents protagonistes du monde de la culture de l'époque], comme si il avait connu ces personnes quoi ! »

À travers les propos de Clara se dessine une frontière entre le monde de l'art et celui des

musées, conçus comme deux univers symboliques en opposition. Dans cette perspective, le fait que des enseignants puissent mettre en avant leur pratique artistique ou clamer leur enthousiasme pour l'œuvre d'un artiste est susceptible d'être mal perçu par le personnel des musées car relevant de la transgression : « Prof » et « artiste » ne sont pas des rôles sociaux échangeables.

Ces différents exemples montrent comment les agents de l'institution muséale, malgré leur assujettissement aux logiques commerciales associées au marché des activités culturelles, bien marqué par le fait qu'ils doivent satisfaire l'institution scolaire dans la mesure où celle-ci demeure un client important, luttent néanmoins pour le monopole du discours légitime sur l'art.

Conclusion

Depuis les années 1970, l'éducation artistique et culturelle s'est peu à peu constituée comme un instrument scolaire au service de la démocratisation de la culture. Aujourd'hui, l'institution scolaire confie à l'EAC plusieurs objectifs : non seulement favoriser l'acquisition de savoirs et de connaissances artistiques, mais aussi la familiarisation des élèves aux mondes de l'art et la transmission de compétences propres aux spectateurs et consommateurs avertis. Cependant, ces exigences se heurtent aux réalités du terrain telles que le manque de formation des professeurs des écoles ainsi que l'inégale distribution des dispositions artistiques, souvent naturalisées et considérées par le corps enseignant comme un préalable à la mise en œuvre de ce programme. Pour faire face à ces problèmes, les partenariats sont encouragés, notamment avec l'institution muséale. L'étude de ces modalités collaboratives de travail conduit à s'interroger sur la fonction et les effets du partenariat entre l'école primaire et les musées d'art. D'un côté, notre analyse souligne les enjeux économiques de l'accueil et la prise en charge des publics scolaires dans des structures culturelles mises en concurrence les unes avec les autres. De l'autre, elle rend compte des antagonismes entre culture scolaire et culture muséale à travers la lutte pour le monopole de la définition des usages sociaux légitime de l'art. Enfin, nous avons également montré comment les arts pouvaient tendre à être appréhendés, et parfois utilisés, comme un remède éducatif à différents types de problèmes publics touchant particulièrement certaines fractions des classes populaires. Tandis que ce chapitre a constitué un état général des lieux en matière d'EAC, nous permettant de souligner comment et dans quels buts l'École scolarise l'art, notamment en s'associant aux musées, nous n'avons pas étudié précisément les modes de conception des lois et prescriptions institutionnelles dans le domaine de l'éducation artistique. C'est ce que nous ferons au prochain chapitre en nous centrant sur la dernière politique en date : le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève.

Chapitre 4. Le parcours d'éducation artistique et culturelle : promotion, conception et modalités de mise en œuvre d'une éducation à et par l'art

Introduction

L'école française est confrontée à de multiples problèmes, que ce soit en termes de décrochage scolaire (Millet & Thin, 2012), d'inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013) ou d'inégalités territoriales (Ben Ayed, 2009), pour ne citer que quelques exemples. Face à ce que d'aucuns appellent une « crise » (Garcia & Poupeau, 2006), on pourrait penser que l'institution scolaire peut reléguer son ambitieux projet d'éducation artistique et culturelle au second plan pour se concentrer sur les problèmes les plus vifs comme, par exemple, la constitution d'un contingent professoral plus important pour assurer les cours dans chaque territoire³⁵¹ ou la formation des enseignants. Au contraire, l'EAC est invariablement élevée au rang de priorité éducative, en témoigne la dernière loi promulguée, nommée Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC)³⁵², qui constituerait, selon Aurélie Filippetti, alors ministre de la Culture lors de sa mise en œuvre, le « grand projet de son ministère » visant à ce que « la culture ne [soit] pas un entre-soi [ou] un luxe ». À partir de là, on peut s'interroger sur l'origine de cette politique : comment l'art en vient-il à constituer une priorité éducative ? Quels acteurs participent à la conception de ce programme éducatif ? Présenté comme un programme ambitieux s'inscrivant désormais dans les textes de loi, contrairement aux autres « dispositifs » ou « actions » menée dans le cadre de l'EAC, le PEAC est une politique publique intéressante à observer au croisement de la sociologie des problèmes publics (Cefaï, 1996 ; Neveu, 2017 ; 2015 ; 1999) et de la sociologie de l'éducation. Ainsi nous nous efforcerons, dans ce chapitre, de réinsérer cette politique dans le contexte des transformations du capitalisme qui lui donnent sens (Boltanski & Chiapello, 1999), à étudier les sources de cette loi à travers l'identification d'un groupe militant et l'analyse de son activité, et à étudier les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre du PEAC ainsi que leurs réceptions plus ou moins hétérodoxes des textes et instructions officielles.

351 Depuis plusieurs années, associations de parents d'élèves et syndicats d'enseignants s'insurgent du non-remplacement des professeurs dans le département de la Seine-Saint-Denis.

352 Ce parcours n'a rien à voir avec les PEAC, expérimentés dans 12 départements en 1993, dans le cadre du protocole Toubon. À l'époque, ce dispositif, visant à dépasser le cadre temporel des « classes culturelles » en se déroulant une année durant, avait pour principal objectif d'impliquer le ministère de la jeunesse et des sports.

I- La loi PEAC dans le texte : faire du neuf avec du vieux ?

Suite à l'élection présidentielle du candidat du parti socialiste, François Hollande, en mai 2012, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, ancien professeur agrégé de philosophie, décide d'organiser une « concertation pour la refondation de l'école » dont le lancement a lieu à la Sorbonne le 5 juillet 2012. Le rapport, publié en octobre 2012, préconise notamment la mise en œuvre d'« une éducation culturelle, artistique et scientifique pour tous »³⁵³. Peu après, le 21 novembre 2012, la ministre de la Culture, Aurélie Filippetti, lance une « consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle ». Un comité de consultation présidé par l'auteure de littérature jeunesse, Marie Desplechin, remet un rapport synthétique, d'une trentaine de pages, intitulé « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture », à la ministre, en janvier 2013. Celui-ci préconise notamment dix « pistes pour l'avenir », la première étant de « s'appuyer sur la refondation de l'École »³⁵⁴ afin de démocratiser l'accès des jeunes aux biens et aux pratiques artistiques et culturelles.

Le 8 juillet 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République est promulguée. Outre un certain nombre de mesures donnant la « priorité » à l'école primaire, visant, notamment, la formation des enseignants³⁵⁵, l'organisation de nouveaux « rythmes scolaires », ou l'élaboration de nouveaux programmes et la création d'un Conseil supérieur des programmes³⁵⁶, la loi rend également obligatoire, de la maternelle jusqu'au lycée, le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) (Art. 10), celui-ci ayant pour ambition « de réduire les inégalités et de favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture »³⁵⁷. Pour la première fois, l'éducation artistique et culturelle ne fait pas simplement l'objet d'actions ou de dispositifs se définissant par leur caractère temporaire et leur dépendance à au bon vouloir d'enseignants montant des projets, elle est rendue obligatoire, cette prescription étant inscrite dans la loi. Tandis que le texte de juillet 2013 posait les jalons de cette nouvelle loi PEAC, celle-ci s'est vue renforcée par

353Ministère de l'Éducation nationale, « Refondons l'École de la République », rapport de la concertation nationale, octobre 2012, p. 38.

354Ministère de la Culture et de la communication, « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture », consultation sur l'éducation artistique et culturelle, rapport présenté au nom du comité de la consultation présidée par Marie Desplechin, janvier 2013, p. 16.

355Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) remplacent les IUFM et la formation initiale pour les enseignants et les personnels d'éducation est revue.

356Le socle commun de connaissances et de compétences doit être redéfini. Comme nous l'avons vu plus haut, la mention « et de culture » sera ajoutée en 2015.

357Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, annexe : « la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'école de la République ».

différents textes.

Deux mois avant la promulgation de la loi du 13 juillet, la circulaire du 3 mai 2013, relative au parcours d'éducation artistique et culturelle, présente les grandes lignes de cette politique aux acteurs territoriaux que sont les régions, les rectorats et les services régionaux des affaires culturelles. Deux ans plus tard, l'arrêté du 7 juillet 2015 dote le PEAC d'un référentiel fixant les « grands objectifs de la formation et [les] repères de progression associés pour construire le parcours » (Art. 1). Avant d'être adopté, ce projet de référentiel avait été publié dès le 18 décembre 2014 par le Conseil supérieur des programmes. Par la suite, le 3 février 2016, une circulaire précise les finalités éducatives et pédagogiques du « Pass éducation » dans la mise en œuvre du PEAC. Quelques mois plus tard, une « Charte pour l'éducation artistique et culturelle », élaborée par le HCEAC, est présentée lors du festival d'Avignon, en juillet 2016, en présence des ministres de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem (qui a remplacé Benoît Hamon, ayant démissionné de son poste en août 2014 après avoir remplacé Vincent Peillon en avril 2014)³⁵⁸, et de la culture et de la communication, Audrey Azoulay (successeuse d'Aurélie Filippetti qui a démissionné en août 2014). Concernant l'accompagnement de la mise en œuvre du PEAC, le ministère édite un guide au début de l'année 2014.

Nous proposerons une réflexion autour de cette politique de démocratisation culturelle, produit, une nouvelle fois, d'une étroite collaboration interministérielle, en nous appuyant essentiellement sur les différents textes et documents officiels cités ci-dessus. Celle-ci permettra d'interroger les différentes dimensions, plus ou moins explicites, du *curriculum* prescrit du PEAC à travers son contenu et ses finalités, les outils et les moyens dont il se dote, puis ses dimensions cachées.

1- Apprendre à « bien » aimer l'art et la culture humaniste

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'EAC a fait l'objet de nombreuses politiques

³⁵⁸La loi d'orientation et de refondation de l'École impulsée par V. Peillon a souvent été réduite à ce qui a circulé sous le nom de « réforme des rythmes scolaire » ou de « loi Peillon sur les rythmes ». Cette mesure qui a mis à contribution les communes pour organiser, parfois gratuitement, des activités périscolaires n'a pas reçu une réception positive et a sans doute provoqué le départ du ministre après de années en poste. Concernant l'EAC, on remarque que malgré la succession de trois personnes différentes à la tête du ministère, le PEAC a été maintenu, puis renforcé par différents textes et mesures, ce qui témoigne du consensus formé autour de la mission de démocratisation culturelle.

depuis une quarantaine d'années. Même s'il est présenté comme une nouveauté, nous allons voir que le PEAC s'inscrit dans la continuité de ces politiques visant à développer de manière précoce, non seulement, un goût pour le culturel mais surtout un « bon goût » culturel.

a- Un plan Lang-Tasca bis ?

Dans le référentiel du PEAC, il est précisé que l'éducation artistique et culturelle constitue un « grand domaine de la formation générale dispensée à tous les élèves » visant « l'acquisition et l'appropriation par chacun d'une culture artistique ». Pour ce faire, le PEAC se décline en deux principales « dimensions » avec, d'un côté, « une éducation à l'art », qui doit permettre l'acquisition de connaissances en matière de « culture artistique », et, de l'autre, « une éducation *par*³⁵⁹ l'art », contribuant plus largement à la « formation de la personne et du citoyen ». Pour mettre en œuvre ces ambitieux objectifs éducatifs, le PEAC repose sur ce que le référentiel nomme trois « champs d'action indissociables » constituant « trois piliers » visant des « grands objectifs de formation » identifiés au cours des quatre cycles des premier et second degrés³⁶⁰. Un premier champ d'action concerne la construction de « connaissances » en termes d' appropriation de « repères culturels » et d'un « lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques [ou] de porter un jugement construit et étayé ». Un deuxième champ d'action concerne l'organisation de « rencontres » avec des « œuvres artistiques et des objets patrimoniaux » ainsi qu'avec « des artistes et des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture », mais également avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation et de diffusion ». Enfin, un troisième « pilier » concerne la « pratique » artistique selon des modalités individuelles ou collectives, et selon des « techniques d'expressions » variées.

À travers certaines dimensions, on peut considérer le PEAC comme le digne héritier du plan Lang-Tasca « Pour les arts et la culture à l'École » (2001) qui entendait placer « la culture et l'art au cœur du système éducatif »³⁶¹. D'ailleurs, on verra plus bas (3) que, pour mettre en œuvre le PEAC, le personnel de l'Éducation nationale s'appuie sur la classification en quatre grands domaines

359 Nous soulignons.

360 Le cycle 1 concerne la scolarité à l'école maternelle qui a généralement lieu entre 3 et 6 ans ; le cycle 2 concerne les classes de CP, CE1 et CE2 (entre 6 et 9 ans) ; le cycle 3, les classes de CM1, CM2 et 6ème (entre 9 et 11 ans), et le cycle 4, la 5ème, la 4ème et la 3ème (entre 11 et 14 ans).

361 Ministère de l'Éducation nationale, *Le plan pour les arts et la culture à l'école*, document d'accompagnement réalisée par la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle et de la direction de l'Enseignement scolaire, 2001, p. 7.

thématiques distingués par le plan de 2001 (« art de la représentation », « arts du visuel », « arts de la construction et culture de la mémoire », « arts du quotidien et monde de la science »). Cette inscription dans le sillon creusé par l'éphémère plan Lang-Tasca s'observe également à travers la reprise, sous une formulation quelque peu différente, des « trois grands objectifs » du plan que sont la généralisation à tous les enfants de pratiques artistiques diverses et variées, la diversification des domaines artistiques abordés et la continuité des actions de la maternelle jusqu'à la terminale.

Enfin, comme le plan de 2001 et comme les autres dispositifs d'EAC que nous avons mentionné dans le chapitre précédent, le PEAC fait des enseignements et de la pratique artistique un support éducatif, notamment dans la mise en œuvre des missions transversales d'éducation, aussi nommées les « éducations à » (« *educations for* »), qui se déclinent autour de domaines aussi divers que l'« éducation à la citoyenneté »³⁶², l'« éducation à la santé », l'« éducation aux médias et à l'information » (EMI)³⁶³, ou encore l'« éducation au développement durable » (EDD)³⁶⁴. Notons cependant que dans le PEAC l'« éducation à l'art » s'articule à une notion plus nouvelle cette fois d'« éducation *par* l'art » dont nous verrons plus bas qu'elle s'inspire de travaux en Sciences de l'éducation (II).

b- Cultiver la sensibilité et transmettre un rapport formel aux œuvres

Outre cette filiation avec la politique interministérielle de 2001, d'autres éléments permettent de nuancer le caractère novateur de ce dispositif. On remarque que, du point de vue de ses objectifs en termes de formation des élèves et d'acquisitions spécifiques, le PEAC s'inscrit dans la continuité des textes précédents concernant l'EAC en explicitant le souhait de former des amateurs d'arts et en suscitant chez les élèves un goût pour les pratiques culturelles légitimes. Selon les textes officiels, l'injonction à la fréquentation de lieux culturels et à la rencontre de métiers et de professionnels de la culture (*cf.* pilier n°1) doit contribuer à la connaissance des institutions culturelles et à la reconnaissance de « la culture » (dont Bourdieu et Passeron rappelaient qu'elle constitue toujours un

362Le projet laïcité mené dans une école REP + de Tarbonne, cité plus haut (I-3-c), en constitue une illustration.

363L'EMI est inscrite dans la loi de refondation de l'École de 2013 et elle apparaît dans le socle commun de 2016. Elle a pour objectif de « préparer les élèves d'aujourd'hui à devenir les citoyens de demain ». Pour ce faire l'EMI doit permettre aux élèves d'« apprendre à chercher une information et à en identifier la source, [de] comprendre les mécanismes de fabrication de l'information et de l'image, [d']émettre soi-même de l'information [et d'] apprendre à exercer librement son jugement » (sources : eduscol).

364L'EDD « permet d'appréhender le monde contemporain dans sa complexité, en prenant en compte les interactions existant entre l'environnement, la société, l'économie et la culture » (eduscol).

« arbitraire culturel »). Dans cette perspective prosélyte, le PEAC entend également susciter le goût et l'envie de fréquenter ces lieux culturels : « ce parcours n'est pas une fin en soi, il vise à susciter une appétence, à développer une familiarité et à initier un rapport intime à l'art » (référentiel, p. 3-4). Suivant cet objectif, le PEAC vise donc à produire des consommateurs culturels et « contribue à former un public potentiel », comme cela est annoncé dès la circulaire du 3 mai 2013.

Comme les autres programmes scolaires relatifs aux enseignements artistiques et culturels, le PEAC ne se contente pas de vouloir former des futurs consommateurs de biens culturels, il entend aussi transmettre aux élèves un rapport formel aux œuvres ainsi que l'idée du sensible comme seule modalité d'accès aux biens culturels. Ceci repose sur une scolarisation de l'art analogue aux modalités prescrites de l'enseignement musical dont l'évolution a été étudiée par Florence Eloy (Eloy, 2012 ; 2013). L'auteure décrit notamment la manière dont les textes officiels de l'enseignement de la musique au collège commencent à s'imprégner, à partir des années 1970, de nouvelles formes pédagogiques, dont celles rattachées au « puérocentrisme » (Rayou, 2000) ainsi que de celles relevant des méthodes associées à l'« éducation nouvelle » ayant conduit à ce qu'Éric Plaisance nomme le tournant « expressif-créatif » (Plaisance, 1986). L'élève, ou plus précisément sa « sensibilité » et sa « culture personnelle », constituent alors le point de départ d'un enseignement formel de la musique visant, malgré cette approche par les sens, à envisager la musique sur un plan formel en exigeant des élèves qu'ils adoptent un rapport « scriptural-scolaire » (Lahire, 1993) aux œuvres musicales.

Dans les textes officiels du PEAC, le recours à la sensibilité des élèves est tout aussi manifeste : en effet, le référentiel évoque « le développement de la sensibilité » (p. 2, p. 3 et p. 7), l'ouverture du « champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine » (p. 3), « la pratique sensible comme mode d'accès à l'expression » (p. 3), l'objectif d'amener l'élève à « cultiver sa sensibilité » (p. 5, p. 7 et p. 8), « l'ouverture à des expériences sensibles variées » (p. 6). De même que pour l'enseignement de la musique au collège, la culture et les expériences personnelles des élèves sont considérées comme un point de départ aux apprentissages. En effet, le PEAC, même s'il se fonde « principalement sur des enseignements et des projets » (p. 3) intègre des expériences faites hors de l'école, en famille ou dans le cadre d'activités périscolaires. Cependant cette mobilisation de la sensibilité, des émotions³⁶⁵ et des connaissances personnelles des élèves doit servir une ambition pédagogique visant l'acquisition d'un regard formel sur les œuvres d'art. En

³⁶⁵ Terme employé onze fois dans le référentiel.

effet, le référentiel du PEAC précise que l'émotion de l'élève doit nécessairement être « esthétique », permettant ainsi l'expression d'un « jugement critique » (p. 6). De même, pour parler d'une œuvre, les élèves sont enjoins à « utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique » (*Ibid.*). Ce rapport savant aux biens culturels doit se construire également à partir de l'acquisition d'une « disposition relationnelle » (Eloy, 2012, p. 111), permettant de situer « des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes » et de « mettre en relation différents champs de connaissances » (référentiel du PEAC, p. 6).

Dans cette perspective, les arts et la culture sont conçus non seulement comme une base importante dans les apprentissages scolaires mais ils sont aussi envisagés par le PEAC comme les éléments incontournables d'un style de vie devant être diffusé dans toutes les classes sociales par l'intermédiaire des institutions scolaire et culturelles. Pour atteindre ces objectifs, de quels outils et de quels moyens se dote-t-il le PEAC ?

2- Des outils et des registres d'action qui s'inscrivent dans les politiques éducatives néolibérales

La PEAC s'appuie sur différentes modalités d'action pour mettre en œuvre la politique éducative et culturelle dans laquelle il s'inscrit. Tout d'abord, comme son nom l'indique, il s'agit d'un « parcours ». Alors que l'idée de parcours existe depuis le début des années 2000 dans les textes de l'Éducation nationale, comme en témoigne notamment le plan Lang-Tasca envisageant l'EAC à partir d'une « continuité d'action de la maternelle jusqu'à la terminale »³⁶⁶, la mise en place de parcours spécifiques permettant d'organiser les missions éducatives transversales ne s'observe de façon concrète que depuis peu. Du premier degré jusqu'au lycée, outre le parcours d'éducation artistique et culturelle, on compte désormais le « parcours éducatif de santé » (PS) et le « parcours citoyen de l'élève »³⁶⁷ (PC) auquel s'articulent l'EMI et l'EDD (*cf. supra*). Cette notion de parcours, initiée avec le PEAC et qui est ensuite devenue très à la mode dans l'Éducation nationale concerne également plusieurs secteurs sociaux comme l'emploi (« parcours de retour à l'emploi ») ou la santé (« parcours de soin »). En ce qui concerne l'EAC, le parcours permettrait de « penser cette éducation de façon continue et cohérente, de l'amont à l'aval, sur le temps long de scolarités primaire et secondaire » (référentiel, p. 2). Cependant, le texte officiel souligne le caractère

366« Le plan pour les arts et la culture à l'école », p. 5.

367On relève également la création d'un « parcours avenir » (PA) concernant les élèves de 6ème jusqu'à la terminale.

« progressif et continu » du PEAC et souhaite désamorcer un usage simplement cumulatif du parcours qui « n'est pas une simple addition ni une juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disparates » (*Ibid.*). Enfin, l'accent est mis sur l'individualisation des parcours et l'investissement personnel – le guide pour le PEAC insistant sur l'implication des élèves dans « le choix » des éléments inscrits dans leurs parcours (p. 21). Afin de renseigner les divers éléments de ce parcours (ainsi que ceux des autres parcours, santé et citoyen), une application, FOLIOS, a été développée. Présentée comme un « outil de capitalisation des parcours éducatif »³⁶⁸, cette application n'a pas pu être mise à disposition des enseignants avant 2016-2017. Dans cette attente, le guide recommande l'usage d'un « portfolio » pouvant se présenter sous la forme matérialisée d'un « cahier » ou d'un « album », ou sous une forme « dématérialisée » (clef USB).

Afin de construire ces « parcours » d'éducation artistique et culturelle, les textes officiels s'inscrivent dans une forme de continuité, par rapport aux politiques éducatives menées depuis une trentaine d'années, en préconisant la « démarche de projet »³⁶⁹ qui « implique une pédagogie active fondée sur la participation et l'implication des élèves » (référentiel, p. 3). En effet, depuis la loi d'orientation de 1989, qui a introduit à bas bruit le *new public management* dans le système éducatif (Aebischer, 2012), la démarche de projet s'est progressivement normalisée à tous les établissements après avoir été introduite et expérimentée dans les zones d'éducation prioritaires (Heurdier, 2011). Si la démarche de projet est présentée comme ayant une portée éducative pour les élèves en favorisant le développement de nombreuses compétences³⁷⁰, celle-ci repose également sur une évaluation finale dont l'enseignant est rendu responsable (devant les éventuels financeurs du projet notamment) sur le principe des politiques d'*accountability* définies comme étant le « couplage de mesures de la production du système éducatif (le plus souvent les acquis des élèves) et de responsabilisation des établissements scolaires, eu égard aux résultats obtenus par leurs élèves » (Mons & Durpiez, 2010, p. 45). Dans cette perspective, le référentiel du PEAC précise bien que le projet est « un moyen d'atteindre des objectifs éducatifs » (p. 4) et qu'il doit faire l'objet d'une « restitution » (p. 3 et 4).

368 Selon le Ministère de l'Éducation nationale, l'application FOLIOS qui a été déployée dans toutes les académies avec 6 millions de comptes ouverts permettrait de « capitaliser toutes les initiatives des jeunes dans leurs parcours éducatifs », de « renforcer l'estime de soi des élèves », et de « développer la prise de conscience de l'identité numérique des élèves ».

369 On compte 45 occurrences du terme « projet » dans le référentiel du PEAC.

370 Le référentiel pointe six domaines d'objectifs et de compétences visés par la pédagogie de projet : 1- « l'accroissement de l'autonomie et la prise de responsabilité au sein d'un groupe ; 2- « le recours à l'expérimentation, au tâtonnement ; 3- « l'observation partagée et la communication » ; 4- « le développement de la créativité par l'émulation » ; 5- « l'engagement, l'implication personnelle, le plaisir à travailler ensemble à un projet commun » ; 6- « le respect des élèves entre eux, en particulier l'égalité entre les filles et les garçons ».

Afin de mener les projets d'éducation artistique et culturelle, le PEAC accorde une « place importante » (p. 4) au partenariat. Parmi les différents acteurs pouvant constituer des « partenaires »³⁷¹, les textes officiels citent des acteurs extérieurs aux deux ministères comme les « artistes », les « artisans des métiers d'art », les « structures d'enseignement, de création, de diffusion ou de conservation », les « professionnels des arts et de la culture » ou encore les « associations ». Mais différents services des ministères, aux « compétences variées », constituent également des « ressources » dans l'application de la loi PEAC. Parmi ceux-ci, les délégations académiques aux arts et à la culture (DAAC) ont notamment pour mission de « favoriser la mise en œuvre, au niveau local » du PEAC et sont constituées comme des « personnes-ressources » pouvant être sollicitées par les équipes éducatives afin de les accompagner dans leur démarche de projet. Dans l'académie de Camboise, la DAAC compte onze professeurs (9 femmes et 3 hommes), chargés de coordonner les actions engagées dans leur domaine artistique de référence³⁷² et dans le bassin d'éducation auquel ils ont été rattachés. La DAAC participe également à la mise en œuvre de la formation artistique et culturelle des enseignants aux côtés d'autres acteurs comme les ESPE, les rectorats (via leurs services d'action culturelle), les conseillers pédagogiques au sein des inspections de l'Éducation nationale. Dans le cadre de cette modalité partenariale d'action éducative, il est important de préciser que le référentiel s'adresse, non seulement, aux personnels de l'Éducation nationale mais, plus largement, à tous les acteurs intervenant dans le PEAC : « le référentiel vise [en effet] à être une référence pour l'ensemble de ceux qui contribuent aux PEAC des élèves » (p. 3).

Enfin, le PEAC s'adosse au processus de territorialisation des politiques éducatives initié depuis les années 1980 (Ben Ayed, 2009). En effet, le référentiel précise que le PEAC est « mis en œuvre localement » (p. 2) et qu'il nécessite une « ouverture de l'école sur le territoire de vie des élèves » (*Ibid.*). Dans la perspective de coordonner différents types d'acteurs sur un même territoire, le PEAC bénéficie des mesures de la loi pour une « nouvelle organisation territoriale de la République », dite « NOTRe », du 7 août 2015, affirmant le caractère partagé de la « compétence culturelle », ainsi qualifiée de « compétence partagée » entre les communes, les départements, les régions et les collectivités.

371 On compte neuf occurrences de ce terme dans le référentiel.

372 Les domaines des « coordonnateurs » de la DAAC de l'académie de Camboise sont, par exemple, « musique et chant choral », « formation, dossiers transversaux, association, FOLIO », « danse, arts du cirque, arts de la rue » ou encore « cinéma, audiovisuel ».

3- Une politique risquant d'accroître les inégalités culturelles ?

Avant de proposer une étude du *curriculum* réel du PEAC en mobilisant les observations et les entretiens réalisés au sein de plusieurs écoles de l'académie de Camboise (3), l'analyse des textes officiels peut permettre d'appréhender l'identification du référentiel néolibéral de l'action publique (Jobert & Muller, 1995). Premièrement, on a vu que le PEAC s'inscrivait dans le registre d'action du NPM, aujourd'hui bien installé dans le système éducatif français depuis que « le mouvement de modernisation et de réforme de l'État » a débuté dans les années 1960 (Pons, 2011, p. 97). Cette gestion publique peut s'observer à travers le processus de décentralisation et de territorialisation de la politique culturelle : l'État délègue la « compétence culturelle » aux collectivités territoriales (*cf.* loi NOTRe) et l'Éducation nationale s'appuie sur les délégations académiques pour coordonner localement la mise en œuvre du PEAC. Par ailleurs, les établissements scolaires sont encouragés à développer des projets avec des partenaires locaux. Compte tenu de l'inégale répartition des ressources et des équipements culturels sur le territoire, on peut s'interroger sur les effets pervers possibles du PEAC en termes d'accroissement des inégalités d'accès aux biens culturels. Tandis que les établissements scolaires situés dans les grandes métropoles, comme Camboise, bénéficient en nombre d'une grande variété de lieux culturels, de professionnels et d'artistes³⁷³, ceux implantés dans des zones rurales ne peuvent pas nouer aussi facilement de partenariats ni organiser des sorties culturelles à courte distance. En ce qui concerne l'injonction aux partenariats et à la pédagogie de projet, en lien avec ces nouvelles modalités de gestion éducative, les difficultés ont été documentées dans de nombreux rapports évaluant depuis longtemps l'éducation artistique et culturelle dans le premier degré (défaut de formation des professeurs généralistes, matière dominée et reléguée, etc.) et elles invitent à s'interroger sur la fonction de cette prescription. Ne constitue-elle pas une modalité cachée d'externalisation ou, dit autrement, de sous-traitance de l'EAC, en partie confiée à des agents extérieurs à l'institution scolaire³⁷⁴ ?

Par ailleurs, en se situant désormais au niveau des élèves, on peut s'interroger sur les effets, en termes d'acquisition de certains types de disposition et de construction d'un certain rapport au

373 Cette offre pléthorique n'est d'ailleurs pas sans poser problème aux écoles, dont les directeurs et directrices peuvent parfois se perdre dans la masse des sollicitations des associations et lieux culturels, comme nous le verrons plus bas (3).

374 Concernant l'externalisation des transmissions artistiques et culturelles, traitée dans le chapitre précédent à travers le partenariat École primaire-musées, on verra au chapitre 8 comment les parents des familles de certaines fractions des classes intermédiaires et favorisées ont un certain usage des musées d'art, pouvant les considérer comme des instances de socialisation artistiques plus efficaces que l'institution familiale dans l'incorporation de certaines dispositions vis-à-vis de l'art.

monde et à soi, sur la mise en parcours des « éducation à », et notamment de l'EAC. Se construisant autour de parcours personnels matérialisés dans l'application FOLIO, ou dans des portfolios, dans lesquels l'élève doit pouvoir « valoriser » ses compétences, et ses expériences, scolaires et extrascolaires³⁷⁵ (guide, p. 21), le PEAC s'inscrit dans le giron des politiques de l' « entreprise de soi » (ou du *self-help*) visant à responsabiliser les individus en promouvant l' « initiative personnelle » et l' « autonomie » (Abdelnour & Lambert, 2014, p. 28), et pourrait contribuer au processus d' « individualisation des problèmes sociaux » (Dubois, 2012, p. 87)³⁷⁶. Concernant le processus d'orientation scolaire, Séverine Chauvel a bien montré comme différentes mesures et dispositifs aujourd'hui regroupés au sein du « parcours avenir », alors qu'ils prétendent viser l'autonomisation des élèves, tendent surtout à faire de la réussite ou de l'échec scolaire le simple produit d'un travail personnel ou de choix individuels (Chauvel, 2014). Par ailleurs, pensé comme un outil de « capitalisation », (*cf. supra*) le parcours, via le portfolio, organise la scolarité de l'élève comme un petit *curriculum vitae* dans lequel chacun doit pouvoir être en mesure d'identifier ce qui peut être mis en valeur ou ce qui peut être capitalisé.

Ainsi, le PEAC tend à inciter les élèves à endosser un rôle d'entrepreneur de leurs carrières artistiques et culturelles. À travers la contribution à la formation d'un individu stratège, responsable précocement et en chaque moment de ses choix, le PEAC constitue également une illustration du rôle structurant des institutions, ici de l'École, dans la production du « sentiment de singularité, d'autonomie, d'intériorité ou d'identité de soi à soi » (Lahire, 2013, p. 49), à l'encontre des théories, notamment économiques mais aussi « post-modernes », tendant à postuler l'existence d'un individu conçu comme « calculateur rationnel », « entrepreneur de lui-même » ou « créateur incréé ». À l'instar du travail de Julien Netter qui s'est attaché à dévoiler la manière dont les activités culturelles tendent à produire des inégalités entre les élèves en produisant un « *curriculum invisible* » (Netter, 2018), nous avons essayé de soulever un certain nombre de problèmes concernant les effets possibles du PEAC sur l'accroissement des inégalités des élèves en termes d'accès et d'appropriation des biens culturels légitimes.

375Conçue conjointement à l'aménagement de nouveaux rythmes scolaires permettant de mettre en place de nouvelles activités périscolaires (NAP), notamment artistiques et culturelles, localement, le PEAC devait initialement s'appuyer sur la réforme des rythmes scolaires pour articuler des temps scolaires et périscolaires (ainsi que des expériences extrascolaires) dans le parcours de l'élève.

376Le haut-fonctionnaire de l'Éducation nationale engagé dans la mise en œuvre du PEAC, Gabriel Muriel, est revenu dans les termes suivants sur l'introduction de la notion de « parcours » dans le système éducatif, et plus largement dans les politiques sociales françaises : « On le voit bien dans la société, le parcours de santé, le parcours du chômeur : tout est parcours ! La notion de parcours, elle s'est introduite dans l'éducation nationale obéissant, ça c'est mon analyse, obéissant au principe de l'individualisation de la prise en charge des élèves. Le parcours, comme pour les assurés sociaux, le parcours de santé, c'est l'individualisation et aussi : la responsabilisation, par rapport à sa propre... ben à son propre parcours ».

L'étude des textes officiels du PEAC révèle une politique éducative d'inspiration humaniste, dans la lignée des nombreuses actions et dispositifs mis en place depuis quarante ans en France, visant la transmission d'un goût culturel et d'un rapport savant aux biens culturels. Pour atteindre ces objectifs, le PEAC prévoit des registres d'action pédagogique relevant des modes de gouvernance et de gestion publique néolibéraux. Dès lors, creusant les mêmes sillons que les dernières politiques éducatives et culturelles, on peut légitimement s'interroger sur les effets du PEAC dans le maintien, voire la production, d'inégalités culturelles à l'École. Malgré sa continuité avec les politiques d'EAC, le PEAC introduit toutefois certaines nouveautés comme l'idée d'une « éducation par l'art » ou celle, plus relative, de « parcours ». Afin de comprendre comment cette politique a été impulsée, nous allons maintenant nous pencher sur les origines de ce texte de loi à travers une enquête sur les militants de l'EAC.

II- La cause de l'art pour l'enfance : enquête sur les origines du PEAC

Peut-on mettre en évidence la construction d'une cause de l'art pour l'enfance dans l'espace politique français, à la manière dont Wilfried Lignier a pu s'interroger sur l'émergence d'une « cause de l'intelligence » (Lignier, 2011) ? Nous expliquerons dans un premier temps pourquoi et comment mobiliser la sociologie des problèmes publics pour appréhender la cause de l'art pour l'enfance. Puis nous nous intéresserons au collectif *Pour l'éducation, par l'art* et aux fondements de son discours militant. Nous nous pencherons ensuite sur les modalités d'action et le rôle de ce dernier dans le PEAC avant de mener une réflexion plus générale sur le rapport des élites intellectuelles à la culture savante.

1- Appréhender la cause de l'art pour l'enfance avec les outils de la sociologie des problèmes publics

La sociologie des problèmes publics est un champ de recherche qui a émergé aux États-Unis sous la forme d'un débat scientifique opposant la théorie fonctionnaliste, développée par Robert K. Merton, et la théorie du conflit des valeurs (*value-conflict theory*) de W. Waller, R. Fuller et R. Myers, et qui a ensuite été investi dans les années 1970 par les sociologues de l'interactionnisme

symbolique³⁷⁷ pour traiter, entre autres, des questions des normes sociales et de celle de la déviance (Becker, 1966). Si, aux États-Unis, le champ des *Social Problems Studies* s'est principalement attaché, autour de la revue *Social Problems*, à étudier « l'émergence et le déploiement de l'État-Providence », le « traitement de la question sociale par des politiques publiques » et la « réforme éclairée de la société » (Cefaï, 1996, p. 45), le contexte intellectuel et politique français a notamment pu favoriser la construction de « problèmes » en lien avec la démocratisation de l'école et de la culture qui ne se posent pas sous une forme analogue outre-Atlantique.

Comme le rappelle Erik Neveu, la production des problèmes publics doit en effet être étudiée *contextuellement*, à partir des spécificités socio-historiques des territoires nationaux ou régionaux concernés (Neveu, 2017, p. 9). Si le contexte français a pu favoriser l'émergence de deux catégories de problèmes (les inégalités culturelles et scolaires), c'est que – comme l'a montré l'enquête comparative de Michèle Lamont présentée dans *Money, Morals and Manners* (1992)³⁷⁸ – la culture légitime y occupe une place singulière dans la formation, au sein des fractions supérieures des classes moyennes, du sentiment de mener une vie digne, le « sens de la distinction » et la « bonne volonté culturelle » théorisés par Bourdieu jouant en France un rôle qu'ils n'ont pas dans le contexte états-unien. Pour expliquer ces différences entre les deux pays, Michèle Lamont, s'appuyant sur le concept de « frontières symboliques » (*symbolic boundaries*)³⁷⁹ pour différencier les styles de vie des classes et fractions de classe, avance plusieurs facteurs, identifie plusieurs dimensions spécifiques au contexte hexagonal parmi lesquelles l'élitisme culturel français, l'influence du champ de la production et de la diffusion culturelle en France, la place des humanités

377Alors que les premiers travaux portant sur les *social problems* avaient fortement tendance à adopter une posture normative vis à vis des phénomènes sociaux étudiés, des sociologues de l'école Chicago comme Howard Becker, Herbert Blumer, Joseph Gusfield, Malcolm Spector ou encore John Kitsuse, ont contribué à l'émergence d'un cadre théorique constructiviste (Neveu, 1999b) permettant d'étudier de nouvelles dimensions comme « l'émergence, la carrière et les effets des processus de constitution de situations en problème » (Neveu, 2017, p. 16). C'est sur ce champ de recherche que nous sommes appuyés pour construire notre analyse.

378Dans cette enquête, menée afin de souligner les limites de *La Distinction*, la sociologue canadienne s'est appuyée sur une étude comparative menée dans des villes françaises et états-uniennes (Saint-Étienne, Clermont-Ferrand, New York et Indianapolis) afin de souligner les effets de contextes nationaux et régionaux, qu'elle considère comme n'étant pas suffisamment pris en compte dans le travail de Pierre Bourdieu, dans la construction de représentations différentes – en terme de valeurs, de morale, de rapport à l'argent et aux loisirs – permettant aux individus des fractions supérieures des classes moyennes (*upper-middle class*) de pouvoir, ou non, se définir comme étant des « personnes dignes » (« worthy person »), c'est-à-dire menant une vie digne d'être vécue.

379Le concept de « frontières » était déjà présent dans le travail de Bourdieu. Il se construit davantage, dans l'œuvre de M. Lamont, à partir des travaux de Richard Jenkins sur la construction des identités sociales, dans lesquels ce dernier distingue les notions de « *self identification* » et de « *group categorization* » (Jenkins, 1996). Alors que Bourdieu a davantage étudié la manière dont les catégories dominantes de classement structurent le social, M. Lamont s'appuie, quant à elle, sur le concept de frontières symboliques pour analyser les processus sociaux et historiques d'auto-définition des groupes sociaux. Déjà mobilisé dans l'ouvrage de 1992, Michèle Lamont précise ce concept en collaboration avec d'autres chercheurs dans deux articles postérieurs (Lamont & Virag, 2002 ; Lamont & Pendergrass, 2007).

dans le système éducatif français, ou encore l'importance de la figure de l'intellectuel dans les élites françaises (*Ibid.*, p. 134-149). Ces travaux permettent de comprendre pourquoi et comment les problèmes construits autour de l'éducation et de la culture vont être *justifiés* (Neveu, *op. cit.*, 2017, p. 13) dans le contexte français, au sens où ceux-ci sont susceptibles d'obtenir une audience médiatique et politique plus importante que dans un contexte national différent.

Pour comprendre comment se construit la rhétorique de la cause de l'art pour l'enfance, il faut donc prendre en compte la singularité du contexte national français que nous venons de décrire et appréhender ses ramifications avec la « cause des enfants », qui s'est progressivement imposée dans les années 1970, dans le sillage des théories de l'« éducation nouvelle » (Rayou, 2000), ainsi qu'avec le problème public de la « crise de l'école » (Balland, 2017). Se nourrissant de la rhétorique de l'universalisme des arts et de la culture ainsi que de la critique du système éducatif et des pratiques pédagogiques, les entrepreneurs de la cause de l'art pour l'enfance ne sont pas des « pionniers », à l'image des militants de la « cause de l'intelligence », qui ont construit le problème de la « précocité intellectuelle » *ex nihilo* (Lignier, 2010, p. 82). La rhétorique des « entrepreneurs de [la] cause » de l'art pour l'enfance se construit autour du problème de l'échec scolaire des enfants des classes populaires (Isambert-Jamati, 1985). Face aux difficultés scolaires, les arts et la culture légitime sont présentés comme la seule solution de remédiation dans la mesure où ceux-ci détiendraient intrinsèquement un pouvoir émancipateur présenté comme allant de soi. Plus généralement, on peut mettre en évidence un type de discours considérant les arts et la culture comme indispensables à toute forme d'éducation émancipatrice, comme l'illustrent ces quatre exemples :

« Je crois que les enseignants doivent entendre que l'art et la culture sont, tout à la fois, la respiration et l'inspiration absolument indispensables dans toute éducation scolaire, ne serait-ce que pour que l'enfant se pose, accède à l'intentionnalité et puisse accéder aux savoirs fondamentaux ».³⁸⁰

« L'art [...] a cette vertu essentielle de relier les hommes dans ce qu'ils ont de plus intime grâce à des œuvres universelles ».³⁸¹

« Je ne voudrais pas conclure ce propos sans rappeler que [...], à l'évidence, l'éducation a besoin d'art et de culture pour en finir avec son développement hémiplogique, pour s'adapter à la complexité du monde et à ses évolutions, pour offrir à nos enfants toutes les occasions d'une construction sensible, créative et

380Philippe Meirieu, extrait d'un entretien paru dans *La Scène* n°72, 2014.

381Page Internet de Philippe Meirieu dans l'item « petit dictionnaire de pédagogie », entrée « différences » (www.meirieu.com).

solidaire ».³⁸²

« Ce qu'il se joue dans l'art est au plus près de ce qu'il se joue dans l'éducation dont nous avons besoin. Dire l'art à l'École c'est pas simplement dire, oui, un peu plus d'art pour une discipline oubliée. C'est peut-être faire le pari que le besoin d'éducation aujourd'hui a quelque chose à voir avec le besoin d'art. Et réciproquement ».³⁸³

Ces propos tenus par trois militants, sur lesquels nous allons revenir plus bas, illustrent la façon dont la contribution jugée indispensable des arts à l'éducation est présentée comme allant de soi, de la même manière que la « crise de l'école » se présente aujourd'hui comme une *doxa*, c'est-à-dire une opinion indiscutable et indiscutée qui revêt le caractère de l'évidence (Balland, 2017, p. 38). Le terme « évidence » est d'ailleurs spécifiquement employé dans le deuxième discours. Nous verrons plus loin comment la position sociale des porte-paroles de la cause contribue à rendre légitime ces propos présentés comme des discours de vérité ou de « bon sens ».

Par ailleurs, le discours sur la cause de l'art pour l'enfance peut également être analysé à la lumière de l'étude de la construction publique de l'« illettrisme » proposé par Bernard Lahire dans l'ouvrage *L'invention de l'«illettrisme»* (2005 [1999]). Dans cette étude, le sociologue déconstruit les discours de la « petite mythologie de dominants » (*Ibid.*, p. 286) associant l'« existence accomplie » ou « la vie qui mérite d'être vécue » (*ibid.*, p. 280) à l'accès aux biens culturels légitimes et notamment aux œuvres littéraires. Présentée comme un besoin vital et universel par les militants luttant contre l'« illettrisme », la lecture est ainsi construite et appréhendée comme une pratique culturelle à partir du point de vue ethnocentré d'une élite culturelle dominante. De la même manière que les discours sur l'illettrisme mettent en avant l'« autonomie, l'« indépendance », la « maîtrise de soi et de son existence » ou la « dignité » auxquels l'illettrisme ferait barrage, la rhétorique de la cause de l'art pour l'enfance se construit autour d'une « morale-étalon » – ou « morale de dominant » – (*Ibid.*, p. 286) analogue suivant laquelle une vie digne ne peut se passer de l'art et des œuvres d'art, définies comme « universelles ». Ainsi, dans le premier discours, l'art et la culture ne constituent rien moins qu'une « inspiration absolument indispensable ». Selon cette doctrine, pour atteindre un idéal humaniste, tout individu doit se révéler à travers des « expériences esthétiques » et le développement d'un rapport esthétique au monde que l'École doit contribuer à

382 Robin Renucci, extrait d'un discours tenu le 14 décembre 2015 à la Cité de l'Immigration, à Paris, dans le cadre d'une journée nationale de formation sur le PEAC.

383 Alain Kerlan, extrait de l'émission *Rue des écoles* « Enseignement et pratique des Arts à l'école : le grand «flou artistique» », diffusée le 22 décembre 2012 sur France Culture (20^h30).

produire. Dans cette perspective, la cause de l'art pour l'enfance présente des ramifications manifestes avec ce que nous appellerons « le discours du salut par l'art » dont voici un exemple :

« Pour beaucoup d'artistes il y a un moment où on SENT que cette expérience artistique c'est celle qui nous construit. Profondément, intimement. Et que y'a beaucoup de fragilité, beaucoup de difficultés à devenir adulte qui peuvent se résoudre grâce à l'art. Et ça, ça a été vraiment une expérience sensible, personnelle, extrêmement intime où je sais que c'est la danse qui m'a permis de tenir debout. De façon très très intime. Bien sûr qu'on se dit qu'il n'y a pas que soi qui a pu vivre cette dimension-là, un peu salvatrice, un peu exceptionnelle, dans sa vie, et là ça devient la valeur du partage ! C'est-à-dire pourquoi ne pas la faire vivre aux autres ? Maintenant qu'on est devenu artiste. »

Tenus par la chorégraphe Dominique Hervieu à l'occasion d'un forum organisé par le collectif militant de la cause de l'art pour l'enfance³⁸⁴, ces propos relèvent d'un discours qui circule abondamment dans l'espace de la création artistique mais également dans plusieurs autres champs où l'art peut être constitué comme un remède à différents types de problèmes sociaux – comme celui de l'éducation, bien sûr, mais aussi ceux de la santé³⁸⁵, du travail social, etc. Ce discours embrasse la rhétorique du salut par l'art qui se construit autour de deux idées centrales : le caractère réparateur ou guérisseur des arts (« il y a beaucoup de difficultés à devenir adulte *qui peuvent se résoudre* grâce à l'art ») et l'universalité de cette dimension « salvatrice » (« Bien sûr qu'on se dit qu'il n'y a pas que soi qui ait pu vivre cette dimension-là, un peu salvatrice, un peu exceptionnelle »). La cause de l'art pour l'enfance produit également des discours de salut par l'art dans la mesure où les « entrepreneurs de [la] morale » (Becker, 1985 [1963]) de l'art se reconnaissant comme ayant été « sauvés » par les arts et la culture, comme nous le verrons plus bas avec l'exemple de Gabriel Muriel, et se peuvent se sentir investi d'une mission « salvatrice » auprès de ceux qui n'ont pas encore été touchés par cette grâce.

La cause de l'art pour l'enfance est donc un ensemble de discours qui s'est construit dans le sillage de la rhétorique de la « crise de l'école », prétendant remédier aux problèmes scolaires et d'apprentissage par la scolarisation des arts et des pratiques culturelles. Nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont ces discours peuvent influencer le politique, et, tout particulièrement, la politique PEAC, en nous penchant sur l'association *Pour l'éducation, par l'art*.

384 Forum organisé à Lyon en mai 2014 dont des vidéos sont disponibles sur la page du collectif *Pour l'éducation, par l'art* www.educationparlart.com.

385 Au Canada, dans le cadre d'une expérimentation, des médecins peuvent prescrire une visite des collections et des expositions temporaires du Musée des Beaux-Arts de Montréal (MBAM). « Une visite au musée prescrite par un médecin ? Le Canada s'y essaye... », 26 octobre 2018, Huffingtonpost.fr.

Nous situerons socialement ses membres et nous analyserons les fondements théoriques de ces discours.

2- Le collectif *Pour l'éducation, par l'art*

Aujourd'hui, les militants de la cause de l'art pour l'enfance se rendent essentiellement visibles dans l'espace public à travers le collectif *Pour l'éducation, par l'art*, formé en octobre 2012 par les quatorze signataires d'une tribune intitulée « L'éducation artistique : c'est maintenant » publiée dans le quotidien *Libération*, le 8 octobre 2012. Ce groupe d'individus se caractérise par des propriétés sociales similaires à celles observées par Ludivine Balland concernant les essayistes de la « crise de l'école » (Balland, 2017, p. 42-43) : ils sont fortement dotés en titre scolaires (presque tous possèdent des diplômes du supérieur) et ils sont majoritairement des hommes (9 hommes et 5 femmes). Par ailleurs, tous ces entrepreneurs, ou « *claims-makers* » (Cobb & Elder, 1972), de la cause de l'art travaillent dans le domaine professionnel de l'art et de la culture, dans celui de l'enseignement ou au croisement de ces deux champs. On relève, tout d'abord, cinq enseignants, dont quatre universitaires travaillant sur des sujets en lien étroit avec la cause qu'ils défendent : Claude Lallias est professeure de Lettres ; Marie-Christine Bordeaux est maître de conférence en Sciences de l'information et elle travaille notamment sur l'action culturelle et les musées d'art ; Alain Kerlan est philosophe émérite de l'éducation et travaille sur l'éducation artistique (on détaillera plus bas ses travaux) ; Philippe Meirieu, qui est parfois présenté comme un « pédagogue », est professeur émérite en Sciences de l'éducation ; et Emmanuel Wallon est un sociologue travaillant sur les politiques culturelles et sur l'éducation artistique dans le système éducatif. Par ailleurs, le collectif accueille cinq membres issus du monde de l'art et de la culture : Patrick Bouchain est architecte ; Jean-Gabriel Carasso est auteur et réalisateur ; Jean-Pierre Daniel est cinéaste et directeur de l'association *Les enfants de cinéma*, impliquée dans le dispositif École et cinéma ; Robin Renucci est comédien et directeur des Tréteaux de France. Enfin, quatre dirigeants d'établissements éducatifs ou d'associations en lien avec l'art et la culture complètent ce groupe : François Deschamps est président de la Fédération nationale des associations de Directeurs des affaires culturelles (FNADAC) ; Geneviève Lefaire est l'ex-présidente de l'association *Scène(s) d'enfance et d'ailleurs* ; Claire Rannou a été déléguée nationale de l'Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT) et Thierry Pariente est directeur de l'École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (ENSATT) installée à Lyon. En outre, différents

membres comme P. Meirieu, R. Renucci ou encore J-G. Carasso se revendiquent du courant de l'éducation populaire dont on rappelle qu'il a joué un rôle important dans la mise en œuvre des politiques publiques de démocratisation culturelle (Dubois, 1999).

Avant la construction d'une cause commune portée par le collectif *Pour l'éducation, par l'art*, certains membres, dont la légitimité sociale – ou l'*auctoritas* – leur est davantage conférée par les institutions qu'ils représentent (Théâtre, Université, par exemple) que par leurs discours eux-mêmes (Lahire, 2005 [1999], p. 25), avaient publié des essais et signé des articles ou des tribunes. Parmi ces actions isolées et individuelles, qui constituent autant de « manifestations sur le papier » (Champagne, 1984), citons les ouvrages de J-G. Carasso, *Théâtre, éducation, jeunes publics : un combat... peut en cacher deux autres* (2002), *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture?* (2005) et *Quand je serai ministre de la culture* (2012), les nombreux ouvrages publiés par P. Meirieu autour des apprentissages dont certains abordent la question de l'éducation artistique et culturelle, l'ouvrage co-écrit par Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ?* (2013), et les ouvrages d'Alain Kerlan, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique* (2004), *Des artistes à la maternelle* (2005), *Repenser l'enfance* (Kerlan & Loeffel, 2012), et *Cet art qui éduque* (Langar & Kerlan, 2016). Parmi les membres de ce collectif, on peut identifier ces « plumes » comme étant les personnalités ayant exercé une forte influence dans le développement de la cause de l'art, telle qu'elle s'exprime depuis la tribune fondatrice dans *Libération*. Si Jean-Gabriel Carasso et Robin Renucci sont connus pour être des figures du militantisme culturel et de l'éducation populaire dans le champ du théâtre, ce sont les travaux d'Alain Kerlan qui semblent être au fondement théorique de la pensée de ce collectif. Ce philosophe de l'éducation, qui a consacré une thèse à Auguste Comte en 1994, s'est d'abord intéressé à ce qu'il nomme le « paradigme rationaliste et scientifique » (Kerlan, 2007, p. 84) pour lequel il s'est attaché à démontrer qu'il « n'éduquer[ait] pas » (Kerlan, 1998). Suite à ces travaux, le philosophe a poursuivi des recherches sur l'éducation et la « formation intellectuelle » en identifiant un nouveau modèle éducatif par l'art qui s'inscrirait, par opposition au « paradigme scientifique », dans un « paradigme esthétique ». En 2003, l'ouvrage *Philosophie pour l'éducation* introduit les prémises de cette réflexion en consacrant le chapitre 6 à « l'éducation esthétique ». Par la suite, plusieurs ouvrages et articles seront publiés pour développer cette « théorie » de « l'art pour éduquer » (Kerlan, 2004 ; 2005 ; 2007 ; 2013 ; 2017 ; Kerlan & Langar, 2016).

Plutôt qu'une « théorie » en tant que telle, la pensée d'A. Kerlan se construit davantage

comme une relecture contemporaine de la philosophie allemande du 18^{ème} siècle et, en particulier, des œuvres d'Emmanuel Kant, à travers sa *Critique de la faculté de juger* (1790), mais surtout de celle de Friedrich von Schiller, l'auteur des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795) sur lesquelles le professeur émérite s'appuie beaucoup dans ses travaux. C'est à partir de l'œuvre du poète et écrivain allemand, elle-même inspirée par les écrits de Kant, qu'Alain Kerlan développe l'idée d'une éducation par les arts. Schiller accordait, en effet, à ce qu'il appelle alors le « beau » – qu'A. Kerlan nomme l'esthétique ou le « paradigme esthétique » – une fonction éducative fondamentale et nécessaire à la création d'une société harmonieuse car, selon lui, « c'est à travers la beauté qu'on chemine vers la liberté » (lettre sixième)³⁸⁶. À partir de ce socle théorique, A. Kerlan envisage l'éducation par l'art suivant trois phases pouvant s'observer dans le processus de démocratisation culturelle tel qu'il intervient en France : la première phase doit viser l'accès de tous au patrimoine de l'art et de la culture, la seconde phase permettre à chacun d'accéder aux pratiques artistiques de son choix et la dernière favoriser l'accès à ce que le philosophe nomme une « expérience esthétique » (Kerlan, 2004). Cette dimension de l'expérience est au centre de la pensée de Kerlan et s'inspire de la philosophie pragmatique états-unienne et, notamment, de l'ouvrage classique de John Dewey, *Art as expérience*, publié en 1934. Cette posture pragmatique défend une conception relationnelle des arts et de l'esthétique suivant laquelle la dimension artistique ne concernerait pas simplement quelques objets sélectionnés comme étant des œuvres mais recouvrirait une conception plus large en tant que rapport, artistique ou esthétique, au monde. À partir de cette philosophie, Alain Kerlan développe l'idée d'une « expérience esthétique » qui serait une « base éducative »³⁸⁷. Par ailleurs, notons qu'en fin de carrière universitaire, Kerlan travaille également aux côtés de la philosophe de l'éducation, Laurence Loeffel, qui occupe actuellement un poste d'inspectrice générale de l'Éducation nationale, sur l'enfance (Kerlan & Loeffel, 2012), un thème également central dans la cause de l'art.

386 Cette théorie pose au moins deux séries de problèmes sociologiques. Tout d'abord, elle s'appuie sur une conception universaliste de l'art qui, par essence, permettrait à tout être social, indépendamment de ses propriétés sociales et de ses dispositions, de s'éduquer et de cheminer vers l'émancipation (« la liberté ») (cf. chapitre 1- I). Outre le fait que cette théorie construit une conception des arts essentiellement fondée sur le critère du « beau », ou d'esthétique, limitant ainsi la notion d'art aux beaux-arts ou, pour la période contemporaine, aux arts consacrés considérés comme des objets nécessitant un regard esthétique ou une disposition esthétique (Bourdieu, 1961), la sociologie de la culture a bien montré que les appropriations orthodoxes des biens culturels nécessitaient certains savoirs et certains types de dispositions (Bourdieu, 1979 ; Passeron, 2006) se construisant principalement dans les instances de socialisation dominantes (École, institutions culturelles légitimes). Par ailleurs, l'idée que les arts permettraient la formation de citoyens exemplaires est discutable, si l'on se réfère, par exemple, au cas limite du responsable du plus important génocide de l'ère moderne, Hitler, qui était passionné d'art et vivait entouré de tableaux, la plupart provenant de collections privées juives ainsi que d'églises d'États appartenant aux pays annexés, qu'il passait son temps à contempler (Schwarz, 2014).

387 Cette idée est développée sur la page personnelle d'A. Kerlan. Voir www.alain.kerlan.pagesperso-orange.fr.

À partir de ce travail théorique, le philosophe de l'éducation, également responsable de l'Axe 3 « Politiques de l'art et de la culture en éducation » jusqu'en 2016 au sein du laboratoire Éducation Culture Politique (ECP) de l'Université Lyon 2, participe à l'expérimentation de résidences d'artistes dans des classes de maternelles de l'académie de Lyon dans le cadre de l'association *Enfance art et langages*. Celle-ci a été créée en 2002 grâce à des fonds publics en vue d'« expérimenter des interventions d'artistes dans les lieux d'accueil des jeunes enfants »³⁸⁸. L'association est gérée administrativement par la Caisse des Écoles de la ville de Lyon et développe ses activités dans le cadre de conventions avec la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Rhône, l'ESPE de Lyon, l'Institut français de l'éducation (IFÉ) ou encore le laboratoire ECP de Lyon 2. Dirigée par Christine Bolze, membre du collectif *Pour l'éducation, par l'art*, l'association doit cependant mettre fin à ses activités en 2016, la ville de Lyon n'ayant pas souhaité poursuivre son financement. Suite à cette décision, les membres du collectif *Pour l'éducation, par l'art* signent une lettre adressée au maire de Lyon dans laquelle ils lui font part de leur « inquiétude » et de leur « consternation » suite à cette décision³⁸⁹. En effet, Alain Kerlan, qui a coordonné ces expérimentations dans des écoles maternelles des secteurs d'éducation prioritaire de la ville avec des collègues de son laboratoire de recherche, comme le sociologue Jean-Paul Filiod, juge très positivement le dispositif de résidences d'artistes, comme en témoigne un extrait de l'article intitulé « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », publié dans la revue *Éducation et société* :

« L'expérience lyonnaise d'artistes en résidence dans les écoles maternelles de la ville donne [...] un relief spectaculaire à la conviction d'une portée éducative primordiale, fondatrice, de l'art et des artistes. Qu'on en juge : dix artistes, plasticiens, musiciens, photographes, chorégraphes, pendant trois années, en résidence dans dix écoles maternelles, à raison d'une douzaine d'heures hebdomadaires. Près de mille cinq cents enfants, l'équipe pédagogique tout entière concernée et l'artiste au milieu, au cœur des apprentissages. L'argumentaire et la rhétorique mobilisés ne surprennent pas. L'art pour mieux apprendre. Pour ne plus opposer l'intelligence et la sensibilité, la réflexion et l'émotion. Pour donner de meilleures chances à l'égalité des chances. Bref, selon toute apparence, une version critique du modèle éducatif républicain, qui n'en relance pas moins l'ambition sous le drapeau de l'art et de l'esthétique. Il y a plus toutefois, à quoi il convient de prêter attention. Justifiée dans la rhétorique pragmatique des apprentissages – l'art et l'artiste au cœur des apprentissages et même au cœur de ce qui est l'apprentissage central de l'école maternelle, la maîtrise de la langue – l'expérience telle que la racontent les acteurs porte aussi sur le devant de la scène éducative d'autres considérations et d'autres valeurs : le travail artistique comme modèle possible du travail enseignant, l'expérience artistique partagée comme reconquête d'une modalité

388Dans cette perspective, trois missions lui ont été confiées : coordonner un réseau de pratiques artistiques et pédagogiques innovantes, développer un espace de ressources professionnelles sur l'éducation artistique et culturelle, et animer un pôle de recherche sur l'art et la petite enfance (www.eal.lyon.fr).

389La lettre est publiée sur le site du collectif.

d'existence oubliée, notamment » (Kerlan, 2007, p. 85)³⁹⁰.

Tandis qu'il adoube le dispositif de résidences d'artistes à l'école maternelle, qui démontrerait (« donne un relief spectaculaire ») la « portée éducative » des arts, Alain Kerlan dirige également plusieurs travaux portant sur l'étude et l'évaluation³⁹¹ de cette expérimentation pédagogique (Kerlan, 2005 ; Kerlan *et al.*, 2015 ; Kerlan & Erruti, 2008). Ce dernier a d'ailleurs participé à un symposium international qui s'est déroulé en janvier 2007 au Centre Pompidou, à l'initiative des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, portant sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle. Lors de cet événement scientifique pluridisciplinaire, le professeur de philosophie a présenté une communication s'intitulant : « Des artistes à la maternelle. Quels effets dans l'école, dans les apprentissages et le développement des enfants ? » Dans ce contexte, on doit remarquer qu'Alain Kerlan cumule les rôles de théoricien de l'éducation artistique, de militant de la cause de l'art pour l'enfance et d'évaluateur des « effets » d'un dispositif conçu selon ses propres préconisations.

Analysé plus haut, le corpus des textes officiels du PEAC s'inspire de façon manifeste des travaux d'Alain Kerlan, notamment en nourrissant l'ambition d'une éducation, non seulement à l'art mais aussi *par* l'art, en accordant une place centrale à la *rencontre* avec les œuvres ainsi qu'avec les artistes, puis en soulignant l'importance de l'accès à une *pratique* artistique. Cependant, dans la mesure où « la hiérarchie des priorités et des urgences dans les “agendas” des agences administratives ou des pouvoirs publics est [...] un enjeu de concurrence » (Cefaï, *op. cit.*, 1996, p. 54), on peut se demander comment la cause de l'art, telle qu'elle a pu être développée dans le travail d'Alain Kerlan, s'est imposée dans les dernières politiques éducatives et culturelles. Avant d'analyser l'activité militante du collectif cherchant à faire de l'éducation par l'art une priorité ministérielle, il convient de présenter une autre figure du collectif dont la notoriété publique peut apparaître comme décisive dans la diffusion de ces idées dans les espaces politiques, administratifs et médiatiques. Collègue d'Alain Kerlan au sein du laboratoire ECP, Philippe Meirieu a été présenté comme « le pédagogue le plus écouté de nos gouvernants » par un journaliste du quotidien

³⁹⁰Nous soulignons.

³⁹¹Le problème de l'évaluation des politiques éducatives et, plus précisément ici, des dispositifs et des actions culturelles, doit être soulevé. Tandis que l'évaluation est devenue un outil majeur dans la légitimation des politiques publiques, les questions des modalités, des fonctions et des effets de ces évaluations demeurent ouvertes (Pons, 2011). De son côté, l'évaluation des politiques publiques de la culture (Nicolas & Gergaud, 2016) apparaît comme un impératif politique, davantage que scientifique, pour justifier les importants moyens (humains et financiers) mis en œuvre dans la perspective de lutter contre les inégalités culturelles. Vincent Dubois a ainsi montré que la mise en évidence chiffrée des inégalités d'accès aux biens culturels a constitué l'un des modes de légitimation du ministère des affaires culturelles dès 1963 (Dubois, 2003).

Libération en 1998³⁹². Professeur en Sciences de l'éducation depuis 1985, l'universitaire, qui ne cache pas ses filiations politiques avec le PS puis avec Europe Écologie³⁹³, a souvent été consulté pour la mise en place de réformes de l'Éducation nationale. Très présent dans les « arènes » politique et médiatique, il est légitime de penser que P. Meirieu ait été l'une des principales chevilles ouvrières³⁹⁴ dans le travail de captation de l'« attention publique » indispensable à une transformation institutionnelle dans le champ des politiques éducatives suivant les préceptes de la cause de l'art pour l'enfance.

3- Le savant et le politique : activisme et promotion de l'éducation à et par l'art

Alors que nous avons montré comment l'éducation artistique et culturelle a pu faire l'objet de politiques publiques particulièrement nombreuses et ambitieuses, d'abord depuis la création d'un ministère des affaires culturelles en 1969, puis depuis son rapprochement avec l'institution scolaire, nous avons également pointé les différents types de problèmes que peut poser l'enseignement de l'EAC. En particulier, même si les porteurs de la cause de l'art pour l'enfance voient une « forme d'évidence, voire de nécessité » dans le fait que « des pratiques artistiques et culturelles [auraient] pénétré l'école » (Kerlan, 2013, p. 18), ils considèrent que la place de l'EAC n'est pas encore assez centrale dans les programmes et dans les pratiques enseignantes. Pour procéder à une opération de « mise en politique publique » (Neveu, 2017, *op. cit.*, p. 15), c'est-à-dire pour convertir en politique ce « problème » du caractère trop périphérique des arts à l'école, le collectif s'emploie de différentes manières à alerter les décideurs politiques. On a vu que la première action avait consisté à promouvoir cette thématique en la faisant exister dans « une arène publique », entendu au sens d'espace d'affrontement et de débat entre différents acteurs (Cefaï, *op. cit.*, 1996, p. 51-52), à travers la tribune publiée dans le journal *Libération*. Ce registre d'action fondé sur « la mise en scène et la mise en récit des problèmes publics suppo[se] [...] la maîtrise pratique des règles rhétoriques et dramaturgiques qui les rendent compréhensibles, acceptables cognitivement et recevables normativement » (*Ibid.*, p. 51).

392Alain Auffray, « Philippe Meirieu, 49 ans. Ennemi des orthodoxies, il est devenu le pédagogue le plus écouté de nos gouvernants. L'ennemi des classes », 3 septembre 1998 [consulté en ligne le 15 juin 2018].

393Philippe Meirieu a été élu au conseil régional (Europe Écologie) de la région Rhône-Alpes en 2010. Il a été vice-président de la Région à la formation tout au long de la vie jusqu'en 2015.

394La sociologie britannique des problèmes publics a développé la notion de « définisseur primaire », qui permet bien de caractériser la fonction de P. Meirieu, afin de désigner les acteurs fortement dotés en ressources et possédant un « statut institutionnel puissant » (Neveu, 2017, p. 14).

Les ressources rédactionnelles objectivées à travers le capital culturel de ces militants sous une forme institutionnalisée (Bourdieu, 1979a) leur permettent de recourir à des modes d'action légitimes, comme l'usage de médias *mainstream*, auxquels les collectifs composés d'individus beaucoup moins dotés ne peuvent prétendre, mettant alors en œuvre des « modes d'action non conventionnels » pouvant être perçus négativement par les dominants (Mischi, 2012). Outre la maîtrise de ce registre d'action militante, il faut souligner « le travail de temporalisation et de contextualisation » effectué par ces militants dans l'interpellation du nouveau gouvernement concernant la cause de l'art pour l'enfance, en ne limitant pas l'étude de la dynamique de la construction et de la réception des problèmes publics à une analyse de contenus et de discours (Cefai, *op. cit.*, 1996, p. 51). En effet, il n'est pas fortuit que la tribune paraisse six mois après l'élection d'un nouveau président issu d'un autre bord politique que son prédécesseur, ainsi qu'au moment de la concertation nationale autour de la refondation de l'école. Les espoirs promis par l'élection d'un nouveau président s'illustrent à travers l'intitulé de ce texte, « L'éducation artistique : c'est maintenant », détournant le slogan de campagne du candidat François Hollande, « Le changement, c'est maintenant ».

Cette maîtrise des codes légitimes ainsi que la notoriété scientifique et politique de certains militants contribuent à ce que cette tribune, qui constitue en quelque sorte le « texte fondateur », ou le serment, entendu au sens religieux d'« alliance »³⁹⁵, du collectif *Pour l'éducation, par l'art*, produisent des effets manifestes sur l'écriture de la loi d'orientation et de refondation sur l'école. En effet, bien qu'étant très synthétique (à peine 4700 signes), le texte développe de nombreuses dimensions du PEAC. Tout d'abord les auteurs interpellent directement le « président de la République », qui a annoncé vouloir mettre en place un nouveau plan national pour l'EAC, sur l'importance de la pratique artistique et culturelle, qui sera justement l'un des trois « piliers » du PEAC, comme devant être « au cœur des dispositifs » en citant une formule « [d]es pédagogues » suivant lesquels : « de l'expérience naît la pensée ». Ensuite, le texte est également à l'origine d'un autre « pilier » qu'est la « rencontre », en affirmant qu'« il n'y a pas d'éducation aux arts et à la culture sans fréquentation des œuvres ». Enfin, le troisième et dernier « pilier » du PEAC faisait des « connaissances » un réquisit de l'EAC est également inspiré par cette tribune qui déclare qu'« il n'y a pas d'éducation artistique et culturelle sans appropriation [individuelle] des connaissances [que les

³⁹⁵Lors d'une réunion du collectif à l'occasion d'un forum à L'ENSATT à Lyon le 24 mai 2014, J-G Carasso revient sur la publication du texte : « on s'est retrouvé à douze [ils sont en fait 14 signataires], comme des apôtres, à signer ce texte dans *Libération* ».

éducateurs et les intervenants] véhiculent ». Enfin, le collectif souligne l'importance du « partenariat » qui est également repris dans la loi.

Par ailleurs, avant la publication officielle de la loi en juillet 2013, deux actions succèdent à la tribune. Tout d'abord, le 1er mars 2013, Philippe Meirieu publie, au nom du collectif, un texte sur son blog hébergé par le média d'information en ligne *Huffington Post*. Intitulé « Éducation artistique : l'échec n'est pas permis », le texte reprend le *verbatim* de la tribune en développant l'idée de « parcours », censée pouvoir « répondre au besoin d'inscrire l'initiation aux arts dans la durée », et celle d'une « charte nationale » devant « préciser les principes et les critères » de ces « parcours d'éducation artistique et culturelle ». En plus de formuler ces « propositions », ce nouveau texte introduit également la terminologie de « pilier » qui sera reprise dans la loi. Cet « appel » est repris le 15 mars sur la page en ligne du quotidien *L'Humanité*. Alors qu'une circulaire a été publiée le 3 mai 2013, posant les premiers jalons de cette politique éducative, une « manifestation scientifique, artistique et pédagogique » intitulée « L'enfant, l'art, l'artiste » est organisée du 30 mai au 29 juin dans le cadre des festivités autour du quarantième anniversaire de l'Université Lyon 2 et à l'initiative d'Alain Kerlan. Également soutenu par l'Agence nationale pour recherche (ANR), le laboratoire ECP et l'association *Enfance, arts et langages*, cet événement propose des expositions, des installations, des performances ainsi qu'un colloque scientifique organisé les 5, 6 et 7 juin, dans lequel interviennent notamment une IGEN en charge du premier degré et de l'éducation artistique et culturelle et ancienne universitaire proche d'Alain Kerlan, Laurence Loeffel, ainsi que le président du Haut conseil pour l'éducation artistique et culturelle impliqué dans la mise en œuvre du PEAC, Didier Lockwood³⁹⁶. Toujours dans le cadre de cette manifestation, plusieurs « rencontres » sont organisées, dont « Qu'est-ce que l'art “peut” vraiment ? » qui a lieu le 19 juin avec deux membres (R. Renucci et J-G Carasso) du collectif *Pour l'éducation, par l'art*, et « L'enfant, l'écriture, l'écrivain : quelle rencontre ? Quel partage ? Quelles “résonances” ? » avec la présidente de la consultation de 2012 sur l'EAC, Marie Desplechin. Outre la construction d'un capital symbolique collectif, l'événement organisé par Alain Kerlan³⁹⁷ vise à conférer une légitimité scientifique à la cause défendue. Enfin, pour comprendre comment le discours du collectif *Pour l'éducation, par art*

396D. Lockwood sera remplacé en 2013 à la tête du HCEAC par le sociologue de la culture Emmanuel Ethis dont les travaux portent notamment sur le festival d'Avignon, sur le festival de Cannes ou encore sur le cinéma et ses publics.

397Notons que l'influence ou, du moins, la présence d'Alain Kerlan s'observe également dans le champ des musées. En effet ce dernier participe au pilotage de la série de colloques « Vie des musées – Temps des publics » organisée par le ministère de la Culture entre 2017 et 2018, suite à la mission « Musée du 21^{ème} siècle ». Alain Kerlan intervient lors de l'édition du 30 janvier 2018, consacrée à la thématique « Inclure les publics/transmettre les patrimoines », aux côtés notamment de membres de l'association Môm'art, que nous présenterons plus bas (chapitre 8, IV), et de membres du personnel des musées Alto et Muséart.

a pu convaincre d'une façon aussi rapide le pouvoir en place, il n'est pas inutile de souligner l'homogamie sociale de ses membres et des deux ministres concernés par la loi, dont l'un, Vincent Peillon, est professeur de philosophie, et l'autre, Aurélie Filippetti, est professeure de littérature³⁹⁸.

En définitive, ces actions témoignent d'une stratégie déployée par le collectif qui ne prend pas la forme d'une « popularisation » (Neveu, 2017, *op. cit.* p. 14) de la cause de l'art. En effet, les militants ne représentent pas une *vox populi* et ils n'ont pas l'ambition de convaincre une majorité de la population de la justesse ou de la légitimité de leur cause. S'appuyant sur une *doxa* qui peut s'apparenter à une forme de connivence de classe, le collectif promeut directement son discours auprès des détenteurs du pouvoir exécutif au sein d'un cercle, ou d'un réseau, de personnalités proches de celui-ci dans les domaines éducatif et culturel.

Par ailleurs, fort de la promulgation de la loi du 13 juillet 2013 mettant en place le PEAC, le collectif ne met pas fin à son activité militante pour autant. Le 24 mai 2014, les militants se réunissent à l'occasion d'un forum à l'ENSATT (dont on rappelle que le directeur, Thierry Pariente, est membre du collectif) afin de préparer leur intervention au colloque national au Sénat, qui se déroule le 23 juin 2014 et qui s'intitule « Les défis de l'éducation artistique et culturelle pour tous, de la maternelle à l'université ». En présence de la ministre de la Culture et de la communication, du nouveau ministre de l'Éducation nationale, Benoit Hamon, le colloque réunit ce qu'on peut désormais nommer le « réseau de l'EAC », avec la participation de cinq membres du collectif dont A. Kerlan et E. Wallon, qui introduisent la journée aux côtés du psychiatre, psychanalyste et dessinateur de bandes-dessinées, Serge Tisseron, en présentant une conférence intitulée « Faire, sentir, penser : le rôle de l'éducation artistique dans le développement de l'enfant et de l'adolescent à l'ère numérique ». Sont également présents lors de cette journée, Laurence Loeffel, Marie Desplechin et Catherine Tasca, élue socialiste et ancienne ministre de la Culture. Dans la perspective d'accompagner la mise en œuvre de cette loi d'une manière satisfaisante pour le collectif, les membres poursuivent également leur activité militante dans les champs éducatifs et culturels. Citons, par exemple, l'interview de P. Meirieu pour la revue des professionnels du spectacle vivant, *La scène*, au printemps 2014, au cours de laquelle, tout en se félicitant du PEAC,

398 Pour se convaincre des affinités élective de cette dernière avec les positions de la cause de l'art pour l'enfance, on peut se reporter aux mots prononcés par celle qui était alors ministre de la Culture lors de l'installation du comité de pilotage de la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle en 2012. Ils illustrent l'évidence accordée au rôle positif des pratiques artistiques et culturelles dans la réussite scolaire : « Je n'ai pas à vous convaincre du rôle que peuvent avoir l'art et la culture dans la construction de la personnalité, dans l'ouverture de l'imaginaire, dans la réconciliation avec le goût et le désir d'apprendre ». Sources : <http://discours.vie-publique.fr/notices/123002264.html>.

ce dernier émet certaines réserves concernant le caractère qu'il juge trop « évasif » de la loi, ou au sujet de la possibilité d'une externalisation de l'EAC hors des classes. Le professeur de Sciences de l'éducation formule également certaines propositions comme l'évaluation systématique et qualitative (« pas par une note absurde ») du portfolio à la fin de chaque cycle. De cette manière, le collectif entend continuer de « peser »³⁹⁹ à la fois dans la formulation d'éventuels aménagements, mais également dans la mise en œuvre concrète du parcours dans les classes.

Ensuite, en 2015-2016, la série d'attentats qui touchent particulièrement les mondes de la culture crée un nouveau contexte décrit au chapitre précédent (II- 4) dans lequel la cause de l'art trouve une résonance particulièrement forte. Face à des actes jugés « barbares », les arts et la culture sont présentés comme des « valeurs » permettant de lutter contre cette « obscurantisme ». Cette rhétorique de la dichotomie culture/barbarie s'illustre à travers l'indignation suscitée dans les milieux culturels et intellectuels par la destruction de sites patrimoniaux de la Perse antique, comme la cité parthe de Hatra en Irak⁴⁰⁰, par l'État islamique. Le président François Hollande s'en fait également l'écho lors d'un discours au Louvre d'Abou Dhabi, en décembre 2016, dans lequel il oppose les « œuvres majeures de l'Humanité », « la civilisation » et le « patrimoine » à la « barbarie », au « fanatisme » et à « l'obscurantisme ». Le 14 décembre 2015, près d'un mois après les attentats de Paris, Robin Renucci prononce un discours, dans le cadre d'une journée nationale de formation des cadres de l'Éducation nationale sur le PEAC, dont nous présentons plusieurs extraits dans lesquels ce dernier reprend le *topos* de l'art et la culture contre la barbarie :

« Les attentats récents qui se sont produits à Paris nous bouleversent et nous interrogent. Les commentaires et propositions de toute nature se multiplient pour expliquer l'état de notre pays et suggérer les solutions les plus adaptées. Avec la sécurité et son cortège de mesures, avec le social et l'économie qui demeurent sources de tant d'inquiétudes, *l'éducation et la culture sont évoquées, à juste titre, comme pistes urgentes d'investissement et de mobilisation.*

[...]

Nous vivons, chacun le sait, une mutation anthropologique considérable, une « grande métamorphose » comme le dit Edgar Morin, qui va bien au-delà de la simple « crise » de nos systèmes économiques. *La mondialisation, le numérique, les nouvelles technologies de la communication, l'impérialisme du marché et son corollaire - le mercantilisme, l'individualisme - et son envers - le communautarisme, la barbarie renaissante (et avec quelle violence aujourd'hui !), les conflits religieux... Toutes ces évolutions ont des implications économiques,*

399« L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement », entretien avec P. Meirieu, propos recueillis par C. Planson, *La scène*, mars-avril-mai 2014, n° 72, p. 28-33.

400F. Evin, « En Irak, la cité parthe de Hatra détruite par les djihadistes », *Le Monde*, publié en ligne le 9 mars 2015.

sociales et environnementales considérables. Elles s'accompagnent d'un immense combat culturel et éducatif que certains d'entre nous ont appelé la Bataille de l'imaginaire. Il ne s'agit pas seulement d'une bataille (oh combien importante) pour "l'exception culturelle" ou "les droits culturels", conçus comme préservation de l'identité des peuples et de leur capacité à s'exprimer, mais plus profondément de l'opposition féroce entre le signe et le symbole, entre l'injonction et la liberté d'interprétation, entre le silence et la parole...

[...]

C'est dans ce contexte général de lutte contre la réduction des têtes par les "marchands de temps de cerveau disponible", contre la pensée réduite au slogan, contre la démagogie décomplexée, contre la barbarie sanguinaire, que se situe notre espérance dans l'éducation artistique et culturelle, comme véritable découverte, puis appropriation du mode symbolique que constituent précisément l'art et la culture, la création esthétique et sa pratique ».

Ces extraits de discours donnent à voir de manière exemplaire la *doxa* selon laquelle l'art et la culture, et leur enseignement, constitueraient une réponse décisive aux difficultés posées par la « grande métamorphose » que connaîtraient les sociétés humaines et aux différents problèmes sociaux contemporains qui lui seraient associés (rien moins que « la mondialisation », « l'impérialisme du marché », « le communautarisme », « le mercantilisme », « l'individualisme », « les conflits religieux »). Il n'est nul besoin de postuler ici une forme de cynisme pour voir dans cette rhétorique une stratégie de légitimation de la cause de l'art pour l'enfance qui fonctionne aussi comme légitimation des orientations et des travaux des chercheurs engagés dans cette cause.

Comme le remarque très justement Agnès van Zanten, « l'interaction entre savoirs et politiques ne date pas d'aujourd'hui » (2013b, p. 5). Franck Poupeau avait, quant à lui, mis en évidence une « sociologie d'état » dans le domaine de la recherche sur l'éducation (Poupeau, 2003). Les stratégies d'action que nous venons de présenter s'appuient sur la proximité sociale entre les militants de la cause de l'art, qui se recrutent parmi la petite bourgeoisie intellectuelle de gauche et les élites politiques situées dans l'espace de la sociale démocratie. Néanmoins, au moyen d'une rhétorique égalitariste (lutter contre les inégalités d'accès et d'appropriation des biens culturels) et universaliste (l'art comme bien universel), la cause de l'art ne se perçoit pas comme une « cause de classe », c'est-à-dire comme une entreprise visant à imposer des catégories de perception du monde et des intérêts propres à la classe dominante (ou du moins à une fraction de la classe dominante), mais comme une cause « universelle ». L'étude du discours des élites intellectuelles sur l'art et la culture nous permettra, dans les lignes suivantes, de poursuivre ce travail visant à situer socialement le point de vue de la cause de l'art pour l'enfance.

4- Le rapport des élites intellectuelles à l'art : entre croyances et morale de classe

L'angle d'attaque adopté par Michèle Lamont afin de dévoiler les frontières symboliques qui séparent les différents groupes sociaux, à savoir saisir les représentations relatives à ce qu'il est jugé « bon » de faire, de dire ou de penser pour être socialement reconnu – ou se reconnaître soi-même – comme étant une « *worthy person* » (1992), a le mérite de replacer la question de la morale au centre de l'analyse des styles de vie des êtres sociaux, comme avait commencé à le faire Pierre Bourdieu dans *La Distinction*⁴⁰¹. Le discours dominant, lorsqu'il se veut prescriptif à l'égard des dominés, relève en effet, à bien des égards, d'une morale de classe (Boltanski, 1984). Énoncé par des agents sociaux issus des fractions intellectuelles des classes supérieures, le discours de la cause de l'art, largement marqué par une posture de prosélytisme culturel, semble ne pas échapper à ce principe. Nous allons tenter d'en comprendre les ressorts, en termes de croyance, de catégories de perception du réel, mais également d'*illusio*, « au sens d'investissement dans le jeu et les enjeux, d'intérêt pour le jeu, d'adhésion aux présupposés – *doxa* – du jeu » (Bourdieu, 1987, p. 111 [1980]). Pour ce faire, nous nous appuyons principalement sur des matériaux produits dans le cadre d'un entretien (2h30) avec Gabriel Muriel, un haut-fonctionnaire de l'Éducation nationale impliqué dans la mise en œuvre du PEAC, proche du collectif *Pour l'éducation, par l'art*⁴⁰² et philosophe de formation. Ce « cas d'école » d'uneoureuse de l'art engagée dans la promotion du « discours du salut par l'art », qu'il s'agira ici d'étudier non « en soi et pour soi » (Revel & Passeron, 2005) mais comme un exemple à partir duquel nous pourrions esquisser une analyse plus générale sur les logiques de cette *doxa* circulant abondamment dans l'espace des de la petite bourgeoisie culturelle.

Je rencontre Gabriel Muriel⁴⁰³, chez lui, dans son appartement situé en proche périphérie de

401Un collectif d'auteurs travaillant sur les correspondances statistiques entre « dispositions éthiques » et positions sociales dans la France contemporaines relève plusieurs types d'oppositions morales dans l'ouvrage de P. Bourdieu, comme la « morale ascétique de la production et de l'accumulation » et la « morale hédoniste de la consommation » ou la « morale traditionnelle [...] du devoir » opposée à la morale du « devoir de plaisir » (Caveng *et al.*, 2018, p. 76).

402Il a collaboré à des projets scientifique et éditoriaux avec certains membres du collectif et a participé à des manifestations scientifiques organisées par le collectif.

403Tout en conservant l'anonymat de cet ancien professeur en Sciences de l'éducation, les conditions de réalisation de cet entretien doivent être précisées dans une perspective d'objectivation du sujet objectivant et des conditions de l'objectivation (Bourdieu, 2003). J'ai rencontré Gabriel au cours de mon parcours universitaire et ce dernier a joué un rôle dans le choix de mon objet de recherche (les arts à l'école), notamment orientant mes lectures vers les travaux d'Alain Kerlan. Quelques années plus tard, nourrissant le projet de consacrer un chapitre de ma thèse à la loi PEAC en m'intéressant notamment aux militants de l'EAC ainsi qu'aux producteurs de la loi (membres du cabinet de Peillon), j'ai pris contact avec lui afin d'accéder à son réseau professionnel. Cependant, ce dernier a proposé que je

Paris, au dernier étage d'un petit immeuble résidentiel. Composé d'un espace cuisine ouvert sur un grand salon meublé de grandes bibliothèques et d'un vaste canapé d'angle, l'espace de vie du logement dévoile un important capital culturel objectivé à travers les livres rangés dans d'imposantes bibliothèques, ou entassés sur et autour de la table basse du salon, les reproductions de peintures classiques sous la forme de cartes au format postal déposées devant certaines rangées de livres, ou encore d'une grande lithographie que Gabriel Muriel présente, durant l'entretien, comme une œuvre originale d'un célèbre artiste surréaliste du 20^{ème} siècle, exposée sur le mur face au canapé. L'entretien semi-directif, qui s'est déroulé sous la forme d'une conversation à bâtons rompus, s'est articulé autour de trois thématiques centrales : le PEAC, les arts et la culture à l'école, et le parcours de vie de G. Muriel.

Revenons d'abord sur la trajectoire de ce dernier. Fils d'un « instit' » et d'un consultant, ce dernier passe son enfance « à la campagne ». Gabriel et ses trois sœurs sont élevés par leur mère, le père ayant quitté le foyer familial très tôt. Les enfants sont scolarisés dans des écoles publiques de petits villages d'une région située au Nord de Paris que leur mère, « suppléante », écume en bénéficiant de logements de fonction. Aujourd'hui âgée de 58 ans, Gabriel Muriel a vécu sa scolarité primaire entre les années 1965 et 1975 et garde un très mauvais souvenir de cette période, décrivant ses professeurs comme des hussards noirs⁴⁰⁴. Évoquant un contexte familial heureux mais dans lequel sa mère connaît des difficultés pour joindre les deux bouts ainsi que pour prendre en charge l'éducation de ses quatre enfants, Gabriel dit avoir appris seul à lire, dès quatre ou cinq ans, période où il fut précocement scolarisé en cours préparatoire⁴⁰⁵. Sa socialisation primaire s'effectue

réalise un entretien avec lui, arguant qu'il était aussi en charge de ce dossier au ministère. Malgré mes hésitations liées au fait que j'avais l'impression de « trahir » un adjuvant et ancien professeur, et l'annulation d'un premier rendez-vous qui devait avoir lieu dans les locaux du ministère rue de Grenelle, l'entretien a finalement été programmé chez Gabriel Muriel, un après-midi de février, dont la préparation s'est apparentée à un véritable « cas de conscience ». D'un côté, je cherchais à recueillir le discours de la cause de l'art dans une forme plus « brute » que dans les discours et textes publics, ce qui m'interdisait de présenter à G. Muriel mon travail comme une sociologie critique de la croyance dans le salut par l'art, au risque de le « braquer » ; de l'autre, cette posture me posait des problèmes éthiques dans le sens où j'avais l'impression de « tendre un piège » à mon ancien professeur. Dans ces conditions, ne pas dévoiler d'emblée le type d'approche que j'adopte dans cette thèse tout en ne me dérobaient pas lorsque la conversation invitait à ce que je précise certaines hypothèses, sur lesquelles cet ancien enseignant n'a pas manqué de m'interroger, fut la posture choisie. Enfin s'il m'est apparu à ce point délicat de mettre au jour l'origine des causes qui se présentent, et sont perçues – y compris par ceux qui les défendent –, comme étant les plus nobles et les plus désintéressées, comme la cause de l'art pour l'enfance, c'est sans doute parce que j'ai moi-même figuré, autrefois, dans les rangs de ses sympathisants (cf. chapitre 1).

404« Tout petit j'ai dû comprendre ça. J'ai dû vouloir aller au-delà de la misère qu'on me servait à l'école. C'était quand même la misère ! Ces enseignants c'était la misère ! C'était épouvantable ! Je ne sais même pas comment j'ai fait pour apprendre à lire ! J'ai des souvenirs d'un CP, avec une instit' rouge de colère, me gueulant dessus et me postillonnant dans la figure parce que je ne sais pas ce que j'avais fait ».

405« J'aimais lire mais il se trouve que ma mère nous a collé au CP à 4 ans parce que dans le petit village où je vivais y'avait pas de maternelle. Donc j'ai appris à lire très tôt. J'dis « nous » c'est mes sœurs et moi. Euh j'ai appris à lire très tôt et j'adorais lire ! À cet âge-là. À cinq ans je lisais des livres entiers. Je lisais Oui-oui, j'ai commencé ma carrière de lecteur avec Oui-oui. Ça j'aimais vraiment beaucoup ça ».

également dans le contexte très politisé de mai 68 où sa mère, qu'il décrit comme une « femme de gauche » ayant de « fortes convictions » et « critique [de la] société de consommation », est gréviste. Gabriel raconte que « [sa] maison se transformait en *happening* politique permanent ». Par ailleurs, si G. Muriel affirme que l'école, du moins jusqu'au lycée, n'a pas constitué une institution de transmission culturelle en mesure de susciter son goût futur pour les arts⁴⁰⁶, le jeune garçon baigne dans un environnement familial, entendu dans son propos au sens de « famille élargie », composé de « gens marginaux, engagés politiquement », « critiques de la société » et qu'il décrit comme étant des « artistes » et des « intellectuels ». C'est au contact de ce microcosme culturel qu'il se socialise aux répertoires culturels légitimes :

C : Je voulais justement savoir comment vous avez commencé à nourrir un intérêt, un amour ? On peut parler d'un amour... Un goût...

G : *Une passion.*

C : Une passion [Gabriel renchérit : *un besoin!*] pour l'art et la culture.

G : Ben c'est compliqué... pff... je ne sais pas si... C'est difficile de savoir où, quand, comment, pourquoi. Enfant, on va dire que, enfant et tout petit, hein. J'ai commencé l'école très tôt parce que ma mère était instit' mais elle rentrée par la toute petite porte à l'Éducation nationale, elle était instit' suppléante, elle a dû travailler quand son mari l'a quittée avec ses quatre enfants. Euh... elle était assez ouverte, elle essayait de nous ouvrir un peu l'esprit mais... honnêtement... c'était pas non plus... elle avait trop de soucis personnels ! Hein se retrouver seule à 26 ans avec quatre enfants qu'elle a élevés seule, avec son salaire d'instit' suppléante. Euh j'pense qu'elle avait trop de problèmes personnels pour... de préoccupations personnelles pour vraiment être enthousiaste, pour nous entraîner j'sais pas, au spectacle, au musée... *Cela dit, bon, elle nous a ouvert l'esprit quand même. Beaucoup. Heu ne serait-ce que par les amis qu'elle côtoyait, et notamment un ami qu'elle a eu un moment, qui était dentiste dans le civil mais qui était [insiste] passionné de théâtre ! Et donc, j'vivais dans [cette zone rurale] et j'ai un souvenir absolument émerveillé de ces salles des fêtes de villages minuscules, les samedis soir où on allait au théâtre voir jouer cette troupe d'amateurs. Les costumes étaient à la maison. Tous ces gens venaient chez moi. Il y avait une atmosphère de liberté, de gaité. Et ça m'a laissé une empreinte ! J'en ai un souvenir ! La première fête que j'ai vu dans ces salles des fêtes de... imaginez la campagne dans [cette région] ! Dans les années 60 ! Ce que ça devait... La première pièce dont je me souviens c'est *Hyménée* de Nicolas Gogol. Ça m'avait mais absolument fasciné !*

Suite à une primo-socialisation artistique et politique qui s'est tissée sur un mode festif, Gabriel, qui développe parallèlement un goût prononcé pour la lecture, est scolarisée dans un lycée parisien où se produit, selon lui, « le grand déclic » en ce qui concerne la construction de son amour de l'art, qu'il considère aujourd'hui comme un « besoin » :

406« L'école peut être contre-productive, moi, elle m'a fait détester le théâtre de Molière, par exemple. Toute ma vie j'ai détesté Molière à cause du collège ».

G : Maintenant, le déclic : le Grand déclic, on va dire, je l'ai plutôt eu adolescent, au lycée. Bon j'ai été très tôt au lycée parce que j'avais plus de deux ans d'avance. Donc j'ai débarqué en seconde à l'âge de même pas treize ans. Donc j'étais encore bien petit, bien malléable. Et là j'ai quitté ma campagne pour venir dans un grand lycée parisien. Alors la vie à Paris, à cet âge-là, cette découverte, ça a été plutôt difficile pour moi. Bah parce que moi j'aimais bien la campagne. Le rythme de la grande ville, tout ça, la violence... le bruit, tout ça, ça ne me convenait pas. *Mais c'est là où j'ai rencontré des profs qui ont vraiment été décisifs pour moi, dans mon goût... mon besoin d'art et de culture. À l'entrée en seconde on va dire. Ma prof de français notamment qui est quelqu'un qui a beaucoup compté. Voilà. Français plus que toute autre discipline.*

C : Donc ça a d'abord été un amour des lettres, des belles lettres...

G : [grand sourire] *Des lettres. Ah oui ! Une passion pour la lecture ! À quinze ans je dévorais... et je n'ai jamais cessé. Besoin de lire, curiosité, besoin de comprendre, et puis en même temps, une passion pour l'art, oui c'est vrai. J'adore les musées. Les expos. Je ne loupe jamais la biennale de Venise. Je salive devant toute nouvelle exposition. C'est comme, je ne sais pas moi, un paquet de bonbons. Et quand je n'y vais pas, quand je n'ai pas le temps d'y aller pendant un certain temps, ça me manque. J'en ai vraiment besoin. Et je ne comprends pas [marque une pause] qu'on comprenne pas que ce soit un besoin fondamental pour les enfants. Parce que si y'a vraiment un domaine où le fait d'être riche ou pauvre, euh héritier ou pas héritier, ne compte pas, il me semble que c'est quand même l'art et la culture parce que ça, ça appartient à tout le monde ! Alors bien sûr, on peut toujours argumenter sur le fait qu'en France, même les musées nationaux sont payants, que ça coûte de l'argent. Mais quand j'étais adolescent je n'avais pas un centime, même bien avant d'être étudiant, parce que je finançais mes études au lycée tout seul en fait. Je vivais à Paris. Bon c'est vrai qu'à l'époque, c'était au début des années 70, Paris n'était pas une ville aussi chère qu'aujourd'hui, on avait la possibilité d'aller au cinéma pour très peu cher. J'ai fait toute ma culture cinématographique en allant à la cinémathèque. Ça coûtait un franc ou deux francs, ça coûtait rien ! Voyez j'avais pas besoin d'argent, et les livres, j'avais pas d'argent pour les acheter mais je les empruntais ou des copines me les prêtaient. J'me souviens, à partir de l'âge de quinze ans de m'être nourri de façon continue, j'étais un véritable siphon!*

À travers ces propos, se dessine une trajectoire d'amoureux de l'art dans laquelle s'articulent, d'une part, une forme de transmission osmotique, opérant par effet d'imprégnation (Bourdieu, 1979) et s'effectuant durant les socialisations primaires au sein de l'environnement proche et familial, permettant l'incorporation d'une éthique ou d'une morale vis-à-vis de la culture légitime qui est proche de ce que P. Bourdieu appelle le « devoir de plaisir » (Bourdieu, 1979, p. 424) et, d'autre part, une éducation plus formelle, avec d'abord l'apprentissage décrit comme « autodidacte » de la lecture, puis la construction au lycée d'un goût pour la littérature, formé grâce à l'acquisition d'un rapport scriptural-scolaire au monde (Lahire, 1993) inhérent à ce que Bourdieu appelle la « compétence esthétique » (Bourdieu, 1971). Ainsi l'amour de l'art de Gabriel est présenté comme une « passion », un « besoin » voire, un « besoin fondamental » dépassant le cadre de la raison, du rationnel ou de l'explicable, et ne peut manquer d'exprimer le « salut culturel dans le langage de la grâce » (Bourdieu, 1969, p. 13). Sa constitution ne semble liée, dans le discours de l'enquêté, qu'au

hasard des rencontres (une enseignante des seconde)⁴⁰⁷. Cette première dimension de la rhétorique de l'amour de l'art a partie liée avec la croyance dans la possibilité d'une « rencontre », d'une « expérience esthétique » qui serait non seulement étrangère à toute forme de savoir académique mais ne dériverait nullement de conditions sociales et scolaires ; les arts et la culture constitueraient donc des biens accessibles à chacun (« *quand même l'art et la culture ça appartient à tout le monde !* »). Dans l'extrait suivant, Gabriel Muriel développe sa croyance dans l'appréhension non-savante de la culture savante :

G : *Mais je reviens à la question du savoir, c'est qu'en réalité, confronté à une œuvre d'art, par exemple celle-ci [désigne une grande lithographie abstraite qui trône dans son appartement, juste en face d'elle et derrière moi] Ça c'est XX [un artiste mondialement connu du 20ème siècle]. C'est une lithographie d'XX. L'enseignant de base, professeur des écoles se dit : qu'est-ce que j'ai à dire de ça ? Qu'est-ce que ça signifie ? Qu'est-ce que je peux en dire, qu'est-ce que je peux en penser ? Quel savoir de l'art y'a derrière une œuvre comme celle-ci ? Qui me permettait d'avoir la maîtrise. Et du coup, ça les intimide. Mais ça les intimide aussi parce que justement, ils en font une question de savoir d'abord. Mais pas une question d'émotion et d'expérience personnelle. Alors qu'en réalité, de mon point de vue, le rapport à l'art et à la culture, c'est avant tout une question d'expérience. Personnelle. De plaisir, de jouissance qu'on peut parfois ressentir même enfant. Mais si les enseignants, si les professeurs des écoles n'ont jamais eu accès à ce plaisir-là, n'ont jamais eu accès à cette liberté, dans leur vie. Euh pfff... comment voulez-vous ensuite qu'ils construisent ou qu'ils ménagent le rapport à l'art des élèves dans cette perspective ? [silence] Y'a quelque chose de jubilatoire dans l'art. Pour ceux qui aiment ça. D'abord c'est un besoin vital. Pour tous ceux et celles qui aiment ça et qui ne peuvent pas s'en passer pour vivre ! Ils ne peuvent pas se passer de l'art et de la culture. Et y'a, dans l'art en particulier, y'a quelque chose de jubilatoire ! Un plaisir qui est là, une jubilation de découvrir des œuvres, de découvrir le pouvoir sans limite de l'imagination de l'être humain, l'agencement des formes, des couleurs, c'est... c'est difficile de... tout le monde n'a pas ce rapport à l'art et à la culture. Et en même temps, ce rapport suffit pour travailler en classe avec les élèves. C'est pas une question de savoir ni une question de savoirs techniques. Ni de savoirs culturels du type histoire de l'art. C'est pas parce qu'on aura potassé treize pages de l'encyclopédie Larousse sur l'histoire de l'impressionnisme qu'on sera mieux équipé pour être confronté à un tableau impressionniste. C'est pas vrai hein ! C'est pas une question de savoir ! Là-dessus les enseignants se trompent mais... pff... Il suffit pas de le dire...*

C : *La jubilation dont vous parlez, est-ce qu'elle ne participe pas aussi d'un certain rapport aux œuvres d'art qu'on est capable de replacer dans une histoire de l'art et qui fait qu'on est capable d'établir des correspondances entre des périodes, des mouvements artistiques, des techniques d'artistes...*

G : *Moi j'crois pas ! Moi j'crois que c'est complètement dissocié, alors évidemment c'est personnel aussi ce que je dis, ça vient de mon expérience et l'expérience des gens avec qui je vis. C'est complètement dissocié de tout savoir.. euh... attendez je cherche l'adjectif, de tout savoir... académique. Complètement ! C'est même l'opposé. Alors y'a évidemment quand on va dans les musées, y'a la manière dont*

407 Nous rappelons l'épigraphie de cette thèse : « Comme tout amour, l'amour de l'art répugne à reconnaître ses origines et, aux conditions et aux conditionnements communs, il préfère, à tout prendre, les hasards singuliers qui se laissent toujours interpréter comme prédestination » (Bourdieu, 1969, p. 161).

les œuvres sont présentées, y'a la manière dont les œuvres sont expliquées. On peut, on visite toujours en faisant des aller-retour entre l'image ou la sculpture et l'étiquette qui explique, le descriptif dans le petit guide, ce sont toujours des aller et retours. Mais la démarche, de mon point de vue c'est ce qu'on lit dans ces moments-là. D'abord on lit pas toujours. On ne lit pas tout. Enfin moi je ne lis pas tout. Parce que c'est pas mon accès privilégié à l'art justement. C'est pour nourrir une expérience. Mais les moments les plus intenses émotionnellement que je peux vivre dans les musées par exemple, ou dans les expositions, c'est toujours dissocié du carton explicatif, toujours, toujours, toujours...

C : Du texte...

M : C'est toujours dissocié du texte, oui. Ou de la mise en contexte. Voilà. Bon même si je dois avoir une mise en contexte personnelle. Je l'ai... quand j'ai ça [désigne une nouvelle fois sa lithographie d'XX] devant moi... C'est pour ça que je l'aime et que je ne m'en lasse pas et que je l'ai choisie et... que j'ai voulu acheter celle-ci plutôt qu'une autre. *Sûrement, y'a une mise en contexte personnelle qui tient à mon expérience et à ma culture. Mais... mais c'est pas une mise en contexte académique.*

Gabriel Muriel développe une dichotomie, centrale dans la philosophie de l'art (et la rhétorique de l'amour de l'art), opposant le caractère éminemment personnel (et sacré) de l'« expérience esthétique », des « émotions », du « plaisir » et de la « jouissance » d'un côté, au caractère impersonnel (et profane) des « savoirs » (« techniques » ou « académiques ») de l'autre. On retrouve cette négation du caractère savant du goût légitime (et des conditions sociales de production de ce goût) dans le discours que Robin Renucci prononce lors d'un séminaire de formation pour le PEAC. Souhaitant apporter des précisions quant à la manière dont il conçoit l'éducation artistique et culturelle, ce dernier tient à écarter ce domaine d'« une approche strictement disciplinaire, telle l'histoire des arts », pour laquelle il précise toutefois « [avoir] le plus grand respect ». Cependant, avance-t-il, « l'histoire de la natation n'a jamais appris à nager à personne ! »⁴⁰⁸. À travers cette formule, l'homme de théâtre, qui est également membre du Haut conseil pour l'EAC (HCEAC), sous-entend que comme la nage s'apprend en nageant, la consommation et la pratique artistique culturelle s'apprendraient, simplement, pourrait-on dire, en consommant et en ayant des pratiques de ce type.

Reprenons avec le cas de Gabriel Muriel. Lorsque celui-ci est confronté aux connaissances scientifiques produites sur le sujet (*cf.* notre question sur le rapport savant aux arts qui suppose ce que F. Eloy nomme une disposition relationnelle), l'inspecteur général réagit avec scepticisme (« moi j'en crois pas »), préférant se référer à « une forme de connaissance pratique, intéressée, dont est dépourvu celui qui n'en est pas » (Bourdieu, 1987, p. 107) : « alors évidemment c'est personnel

⁴⁰⁸Discours publié le 15 décembre 2015 sur la page internet du collectif *Pour l'éducation, par l'art* que nous avons intégralement retranscrit.

[...] ça vient de mon expérience et de l'expérience des gens avec qui je vis ». Cette croyance dans une relation strictement émotionnelle et personnelle, indépendamment de connaissances technique, théorique ou historique, aux œuvres, conduit à classer ceux qui ne parviennent pas à aimer les arts et la culture dans deux catégories. Une première catégorie fondée sur l'idéologie charismatique (Bourdieu & Passeron, 1964) intègre ceux qui ne possèderaient pas de (pré)dispositions naturelles pour vivre une « expérience enchantée »⁴⁰⁹ de l'esthétique, étant ainsi considérés comme des hérétiques. Une seconde catégorie permet de classer ceux qui se trompent (« les enseignants se trompent » déclare Gabriel Muriel) de chemin et de méthode, privilégiant les « savoirs » par rapport à l'« expérience personnelle », et en empruntant des voies trop escarpées, trop « scolaires », comme, par exemple, « potasser treize pages de l'encyclopédie Larousse sur l'histoire de l'impressionnisme ». Alain Kerlan partage le même scepticisme concernant la capacité des professeurs des écoles à pouvoir prendre en charge les EAC lorsqu'il s'interroge : « On peut toutefois s'interroger : l'enseignant peut-il, en tant qu'enseignant, introduire l'élève à cette expérience, à cette conduite ? N'y faut-il par un artiste ? Erutti, sculptrice en résidence dans une maternelle lyonnaise, répond de façon très directe à cette question : « Ma réponse va paraître très tranchée : un enseignant seul dans sa classe ne saurait faire entrer des enfants dans une vraie conduite esthétique, voilà mon point de vue. Sauf s'il est lui-même artiste » (Kerlan, 2013, p. 29)⁴¹⁰. De son côté, nourri par une malheureuse expérience personnelle du premier degré, Gabriel Muriel développe un discours à charge vis-à-vis de ceux qu'il nomme les « enseignant[s] de base » et à qui il reproche rien moins que d'avoir des goûts culturels différents des siens, en l'occurrence de ne pas être des « amateurs d'art » :

409 Dans *Choses dites*, Pierre Bourdieu parle de la notion d'*illusion* comme étant une « expérience enchanté » du monde (Bourdieu, 1987, p. 106-111).

410 Cette méfiance vis-à-vis du corps enseignant du premier degré est également perceptible dans les propos tenus par Christine Bolze, membre du collectif *Pour l'éducation, par l'art*, et directrice de l'association *Enfance, art et langage* investie notamment dans la mise en place de résidences d'artistes dans des écoles maternelles de l'académie lyonnaise. Évoquant le dispositif à l'occasion du forum organisé par le collectif militant le 24 mai 2014 à l'ENSATT, elle souligne la part de travail sur soi que doivent accomplir les enseignants qui doivent savoir comprendre la posture et le travail de l'artiste : « Il faut que l'école, d'abord les équipes d'adultes, pour qu'ensuite ça soit possible avec les enfants [...] la première chose c'est de rencontrer la démarche d'un artiste, comprendre la démarche d'un artiste, et ça c'est pas forcément évident à faire, ça demande un peu de temps aussi, ça demande aux enseignants de comprendre que quand un artiste vient dans l'école, c'est pas seulement pour lui confier les enfants, c'est vraiment un partage qui est à faire [...] le deuxième élément qui me semble important pour nous c'est laisser les enfants faire l'expérience d'eux. Donc laisser, tester, avancer. [...] Effectivement l'enseignant a un programme, il a des objectifs à atteindre, il doit amener les élèves à un certain nombre d'acquis, il a la liberté de sa pédagogie, il peut y aller comme il veut, il peut la choisir, mais au bout du compte, il devra vérifier si ce qui doit être acquis est acquis, pas acquis, en cours d'acquisition, etc. L'artiste est en dehors de ce jugement-là, de cette attente-là. Il a des objectifs, il a des attentes, il a des choses à produire et à faire. Y'a des chemins différents aussi pour y arriver. Mais il permet à l'enfant, voilà c'est la particularité de son travail, de permettre à l'enfant d'avancer et d'être uniquement dans un retour à lui-même, une avancée par rapport à lui-même ».

G : Ben le problème des enseignants du premier degré, dans mon analyse c'est que en réalité, ils ne se sentent pas compétents, ils ne se sentent pas légitimes, ni dans les enseignements artistiques d'ailleurs *mais je pense que ce qui est en cause c'est moins leurs compétences que le propre rapport à l'art et à la culture. Parce qu'en réalité, être amateur d'art suffit. Avoir un désir d'art et de culture, aimer ça, tout simplement ! Ça suffit. Ça suffit en réalité, pour acquérir les gestes. Mais le problème de beaucoup d'enseignants c'est qu'ils ne sont pas amateurs d'art. Leurs pratiques culturelles sont elles-mêmes quand même proches du néant. Comme je suis dans le dispositif École et cinéma pour le cycle 1 [...] pour choisir les films. Et l'année dernière, on avait un collègue conseiller pédagogique qui avait mené une enquête dans sa circonscription sur les pratiques culturelles des enseignants dans le domaine du cinéma, c'était... affolant ! En gros c'était un blockbuster par an ! C'est tout, voilà. Le Schwarzenegger. Ils allaient au cinéma une fois par an pour voir un blockbuster. [...] Donc si vous voulez les pratiques culturelles des enseignants... faut savoir de quoi on parle ! Comment voulez-vous qu'ils [insiste sur ce terme] transmettent la passion, le désir, le goût pour l'art et la culture si eux-mêmes ils ne l'ont pas ?*

Cet extrait permet d'observer une dernière dimension, et non la moindre, du discours du prosélytisme culturel des militants de la cause de l'art et, plus généralement, d'un certain nombre d'agents engagés dans le champ – ou « pris dans le jeu » au sens d'illusio⁴¹¹ – des arts et de la culture. Cette rhétorique se fonde sur une conception foncièrement légitimiste de la culture, reléguant les *blockbusters*, Schwarzenegger, ou encore les séries télévisées que l'ancien professeur en Sciences de l'éducation évoque lors d'une autre prise de parole au cours de l'entretien⁴¹², du côté de l'inculture ou de la « misère culturelle »⁴¹³. Dans cet extrait d'une interview que Jean-Claude Passeron a accordé à la revue *Esprit*, ce dernier, revient sur les différentes postures possibles des dominants à l'égard de la culture populaire :

« Caractériser le débat sur l'état et l'avenir de la culture populaire aujourd'hui dépend [...] avant tout des émotions intellectuelles. Penser la culture populaire revient à se demander ce qu'il faut faire de la misère culturelle d'une partie de l'humanité : cette « cause du peuple » est immédiatement morale et politique. Si l'on répond : « c'est la promesse d'un avenir radieux parce qu'ils sont porteurs de ce qu'il

411 Sur ce point, Bourdieu souligne bien l'articulation entre l'appartenance à un champ social impliquant la croyance dans les règles et le jeu de celui-ci, et l'amnésie du processus d'investissement dans ce jeu : « Dans le cas des champs sociaux qui, étant le produit d'un long et lent processus d'autonomisation, sont, si l'on peut dire, des jeux en soi et non pour soi, on n'entre pas dans le jeu, avec le jeu, et le rapport de croyance, d'*illusio*, d'investissement est d'autant plus total, inconditionnel, qu'il s'ignore comme tel. Le mot de Claudel, « connaître, c'est naître avec » s'applique ici à plein » (Bourdieu, 1987, p. 112 [1980]).

412 « Tout dépend des profs aussi, il faut que eux-mêmes aient ce rapport à l'art et à la culture. C'est loin d'être le cas de tous les profs du second degré quand même ! J'ai une sœur qui est prof d'anglais, elle passe son temps devant la télévision, à regarder des séries, hein ! Ça fait des années qu'elle ne lit plus rien. Jveux pas être méchant mais c'est vraiment pas une intellectuelle et elle souffre trop de son travail. Bon, c'est un prof en souffrance, hein. Donc.. qui ne perçoit plus aucune gratification de son métier et du coup je pense qui se réfugie dans des programmes télévisés... euh... elle a plus envie de se nourrir. Intellectuellement on va dire. Elle a quand même son propre rapport à l'art, notamment à l'artisanat. Elle fait du tissage, elle fait de la peinture sur soie, elle fait des choses comme ça ».

413 G. Muriel emploie cette formule à quatre reprises au cours de notre entretien.

y a de vraiment humain dans l'homme“, c'est qu'on est animé d'un espoir messianique et révolutionnaire. Mais si l'on dit au contraire : “ils sont plongés dans le dénuement et cette dépossession est intolérable“, alors on use d'un langage misérabiliste et on considère que la cause politique et morale principale en matière de culture, c'est de donner aux déshérités les moyens d'un rattrapage qui les mette en mesure de goûter, comme nous, ce qu'il y a dans Mozart, dans Bach, Racine ou Julien Gracq, bref, dans ce que nous consommons, nous intellectuels avec, sur un arrière-plan complexe d'émotions intellectuelles, l'imaginaire que crée la culture légitime – étant entendu que la culture “légitime“ est beaucoup plus large que la culture scolaire et que l'école n'est pas le seul moyen de s'emparer de la culture légitime. En différents langages, on affirme alors que toutes les formes de culture pratiquées par les plus nombreux et les plus démunis, ce n'est rien, c'est de la non-culture, de l'infaculture au mieux » (Passeron, 2002, p. 152).

Ainsi la « cause politique et morale » du discours militant, tel qu'il s'exprime à travers les propos de Gabriel Muriel – dans lesquels pointe ce qu'on pourrait nommer un « racisme de la distinction culturelle » –, prend la forme du « langage misérabiliste » visant le « rattrapage » culturel et intellectuel des « plus démunis ». Se présentant comme un discours critique et émancipateur, en puisant notamment dans la critique de la *Kusturindustrie* (Adorno & Horkheimer, 1947) et dans le travail des théoriciens de l'école de Francfort (*cf.* chapitre 1, I-1), la rhétorique des élites intellectuelles qui s'engagent dans la grande croisade de l'art pour l'enfance et pour le peuple, n'en demeure pas moins un discours conservateur – au sens simple de la volonté de conservation d'un certain ordre culturel – et fortement marqué par un ethnocentrisme de classe (ou de fraction de classe). Ce rapport moral (et moralisant) aux arts et à la culture, et ce prosélytisme culturel constituent les fondements non-conscients de la pensée et de l'action militante de la cause de l'art pour l'enfance – qui fonctionne dès lors comme une « cause de classe » – dans la perspective, notamment, de produire le PEAC (puis d'agir dans la perspective d'une mise en œuvre de la loi conforme aux attentes placées en elle), mais plus largement, d'imposer aux groupes sociaux dominés le point de vue dominant sur l'art et la culture. Ajoutons, pour terminer cette partie, que, si ce légitimisme qui caractérise la *doxa* de l'amour de l'art peut ne pas s'apparaître ici comme le produit d'une posture conservatrice, alors même qu'il dérive parfois en un racisme de la distinction culturelle, c'est que les militants de la cause de l'art, présentés et se présentant comme des « gens de gauche » (donc défendant le peuple et les plus démunis), prétendent agir pour l'émancipation des individus à travers une action qui se donne comme une forme d'humanitarisme désintéressé et bienveillant.

L'étude de la fabrication d'une loi ne peut faire l'économie d'une enquête sur les inspirateurs de cette politique. Si le discours politique a coutume de puiser dans la rhétorique de l'évidence, de la

défense de l' « intérêt général » ou de la « cause commune » pour légitimer son action, l'analyse des processus de production de l'action publique révèle la manière dont se diffusent ce qui apparaîtrait certainement comme de simples « marottes » personnelles si elles n'étaient pas l'objet d'un travail de publicisation et d'universalisation. En d'autres termes, on doit se demander comment le discours des militants de l'association *Pour l'éducation, part l'art* a pu non seulement se diffuser mais s'imposer et orienter les politiques menées en matière d'EAC dans les écoles. On doit également s'interroger sur la réception de ces politiques dans les écoles et dans les classes.

III- Des mots d'ordre politiques aux pratiques de terrain : mise en œuvre du PEAC dans les écoles primaires

Tandis que nous avons analysé les textes officiels du PEAC ainsi que les origines de cette loi, nous souhaitons à présent passer du *curriculum* formel au *curriculum* réel, autrement dit, interroger la manière dont les acteurs s'emparent de ces mots d'ordre sur le terrain. Dans cette perspective, nous étudierons la réalisation de la politique publique qu'est le PEAC à travers les pratiques et les discours des acteurs en envisageant le fait que « leurs pratiques ne sont pas seulement l'application plus ou moins fidèle d'orientations politiques préexistantes, mais sont parties prenantes du processus continu de fabrication de l'action publique dans lequel elles peuvent jouer un rôle décisif » (Dubois, 2012, p. 84). Nous présenterons d'abord notre terrain d'investigation en précisant les différents contextes scolaires des écoles étudiées puis nous verrons comment le corps enseignant interprète le PEAC. Enfin, nous verrons comment l'institution s'organise, via l'organisation de formations, pour réguler les pratiques des acteurs dans le sens des prescriptions législatives et institutionnelles.

1- Les effets de contexte

Cette enquête sur la mise en œuvre du PEAC s'appuie sur des matériaux produits durant l'année scolaire 2016-2017, soit trois années après la publication des premiers textes officiels, dans le cadre d'entretiens⁴¹⁴ menés avec deux directrices et un directeur d'écoles élémentaires publiques,

⁴¹⁴Ces entretiens portaient sur l'éducation artistique et culturelle dans chaque école ainsi que sur les modalités de mise en œuvre du PEAC. J'ai également demandé aux enquêtés de revenir sur leurs parcours professionnels, sur leurs propres rapports aux enseignements artistiques et je les ai amenés à s'exprimer sur la notion de « démocratisation culturelle ».

l'école Montesquieu, l'école Victor Hugo et l'école Newton, situées dans la métropole de Camboise⁴¹⁵, complétés par d'autres entretiens, menés avec une enseignante de maternelle d'une école classé REP + de Tarbonne⁴¹⁶ et avec Monique, l'ancienne directrice de l'école Montesquieu ayant changé d'école en 2015, ainsi qu'avec Gabriel Muriel, impliquée dans l'éducation artistique et culturelle pour le premier degré au ministère de l'Éducation nationale, en février 2017. Les trois écoles principales de l'enquête constituent des cas permettant d'observer des variations, concernant l'interprétation et la mise en œuvre de la loi, selon les différents contextes en termes de configurations politiques locales, de types de publics accueillis, de profils et d'*ethos* pédagogique du personnel enseignant (Eloy & Palheta, 2008), ou encore d'accès à certains outils ou à certaines formations.

Les trois écoles élémentaires se situant dans des quartiers habités par des populations relativement mixtes d'un point de vue social et ethnique, le public d'élèves accueilli possède des caractéristiques sociologiques analogues⁴¹⁷. Avant d'aborder la manière donc les différents acteurs interprètent le PEAC et les réponses qu'ils apportent, sur le terrain, à des mots d'ordre fonctionnant comme prescriptions, nous allons rapidement présenter chacune de ces configurations scolaires. L'école Montesquieu, déjà évoquée au chapitre 1, se situe dans une commune limitrophe de Camboise, à une vingtaine de minutes en transports en commun du centre-ville où se situent notamment le cinéma d'art et d'essais partenaire du dispositif « École et cinéma » et le musée des Beaux-arts (Muséart). Longtemps placé sous la direction de Monique Lamant (57 ans), c'est Hélène (40 ans), qui enseigne également deux jours par semaine en cours préparatoire, étant « déchargée » les deux jours restant pour effectuer le travail de direction, qui a repris les rênes de cette école

415En raison de contraintes de temps, le volet concernant la loi PEAC s'étant « rajouté » tardivement –deux ans et demi après le début de ce travail – à notre programme d'étude doctorale, ce sont essentiellement des critères d'accès au terrain qui ont guidé le choix de ces écoles. L'école Montesquieu constitue, en quelque sorte, l'école centrale de mes recherches depuis 2012-2013, et je connais très bien une grande partie de l'équipe enseignante. C'est d'ailleurs une enseignante de cette école, Magalie, ayant effectué un « mouvement » (une mutation) en 2016 à l'école Newton qui m'a permis d'obtenir aisément un rendez-vous avec le directeur de son nouvel établissement. Quant à l'école Victor Hugo, je la connaissais depuis 2013 pour avoir réalisé une enquête, et j'ai pu prendre contact facilement avec la nouvelle directrice, Nadia, pour réaliser un entretien.

416L'objet principal de cet entretien, réalisé en mars 2015, était de discuter du projet mené par Patricia avec le musée de La Tour (que nous évoquerons dans la dernière partie de ce chapitre consacré au partenariat écoles primaires/musées). Néanmoins, à la fin de l'entretien, il a été question de la mise en place du PEAC dans cette école maternelle.

417Si le nombre réduit d'écoles enquêtées ne constitue pas un obstacle à l'étude de variations dans la mise en place du PEAC, on regrettera, en revanche, l'absence d'écoles (publiques ou privées) situées dans les beaux quartiers de Camboise dans lesquels il aurait pu être intéressant d'observer notamment le rôle des parents d'élèves dans l'organisation des projets d'EAC et des sorties culturelles. Par ailleurs, soulignons que notre échantillon ne concerne que des écoles situées dans une grande métropole bien pourvue en terme d'équipements et d'offres culturelles. L'étude d'écoles situées en zone rurales aurait sans aucun doute permis de contraster l'appréhension des différents contextes locaux dans l'ethnographie de cette politique éducative et culturelle.

élémentaire accueillant environ 160 élèves dans sept classes. Placée sous la responsabilité d'une mairie de droite (LR), qui a commencé à appliquer la réforme des rythmes scolaire en 2014 en proposant des activités périscolaires gratuites mais peu nombreuses et jugées « mal organisées » par l'équipe enseignante⁴¹⁸, l'école Montesquieu, comme les autres écoles de la ville, ne peut plus compter sur les intervenants sportifs et culturels qui apportaient aide et compétences au corps enseignant⁴¹⁹.

L'école Newton, classé en REP, ne connaît pas les mêmes difficultés liées au manque de moyens humains et matériels pour les enseignements sportifs et culturels. Sous la direction de Bruno (56 ans), cette grande école accueillant un peu plus de 300 élèves est implantée dans un quartier en voie de gentrification du Nord de la ville de Camboise. Située non loin d'un grand pôle dédié aux technologies de l'information et de la communication (TIC) (créé en 2009), visant à attirer certaines fractions des classes intermédiaires et favorisées dans cette zone populaire de la ville, l'école Newton est bien desservie par le métro de Camboise et bénéficie, d'une part, d'aides (financière et humaines) accordées en raison de son placement en réseau d'éducation prioritaire⁴²⁰, et d'autre part, d'une politique éducative et culturelle municipale généreuses⁴²¹. Déchargé totalement d'enseignement en classe, en raison de la taille de l'école⁴²², Bruno, qui a été conseiller pédagogique entre 2001 et 2014, a des fonctions qui s'apparentent à celles d'un chef d'établissement du secondaire.

418L'aménagement de la semaine sur cinq jours (avec un repos le mercredi)

419Selon Hélène, la mairie a supprimé ces postes car il n'y avait « plus de budget » suite à l'organisation des NAP. La directrice regrette cette décision : « Ça permettait d'avoir des activités culturelles auxquelles, ben nous on n'a pas de formation, j'pense par exemple au théâtre ou au cirque, on avait accès à du matériel qu'on n'a pas forcément, accès à des personnes spécialisées. Ben nous, on l'est pas ! Moi j'suis pas spécialiste dans le cirque, hein ! Donc ça permettait d'ouvrir un peu le champ culturel des enfants. Nous aussi. Parce que moi je marquais tout ce qu'ils faisaient pour essayer de refaire après ! [rit] Surtout que je suis toujours tombée sur des gens qui regardaient pas à expliquer, donc vraiment très ouverts et tout ça. Et ça couvrirait, ces intervenants couvriraient énormément de champs culturels. C'était théâtre, musique, euh... c'était cirque, moi j'ai fait cirque, danse. C'était vraiment très varié, j'veux dire chacun pouvait trouver quelque chose qui l'intéressait, quoi ! »

420 L'école Newton, qui compte quatorze classes et une unité localisé pour l'inclusion scolaire (classe ULIS), bénéficie notamment du dispositif « plus de maître que de classes » et d'assistants administratifs et pédagogiques.

421Selon Bruno, l'ampleur de l'offre culturelle (en nombre et en diversité) de Camboise peut même aller jusqu' s'avérer problématique : « Donc on en était à la difficulté effectivement de gérer tout ça parce que si vous voulez, en ce qui concerne la culture, on est à Camboise, dans une municipalité qui qui... on va dire qui déborde d'activité, c'est vraiment très bien, très très bien. Malgré tout, la grosse difficulté c'est précisément de tout coordonner, quoi. Et je vous avoue que même maintenant, j'y vois pas très clair, quoi ». Comparant cette situation qui pourrait apparaître comme privilégiée à l'ancienne école dans laquelle il a exercé et qui se situe en périphérie plus lointaine de Camboise, Bruno observe que la mise en œuvre du PEAC était paradoxalement plus facile : « Donc là c'est vrai qu'il y avait quand même beaucoup, beaucoup moins d'actions. Et donc c'était certainement beaucoup plus facile précisément de mettre en place cette aspect-là, ce PEAC ».

422Un enseignant directeur d'école maternelle peut obtenir une décharge totale lorsque l'établissement plus de douze classes et, plus de treize classes pour une école élémentaire.

Enfin, l'école Victor Hugo, classé REP +, se situe en centre-ville de Tarbonne et accueille 410 élèves au sein de 17 classes maternelles et élémentaires. Cette école est présentée par son ancien directeur, rencontré en 2014, comme le « phare » de la ville pour plusieurs raisons. D'abord, le bâtiment moderne, construit en 2001 selon des critères environnementaux, constitue une vitrine pour une ville populaire dans laquelle beaucoup d'établissements, dont ceux de l'école Lamartine voisine, sont installés dans des constructions vieillissantes. Outre cette enceinte, l'école bénéficie de locaux techniques adaptés à certaines pratiques, notamment culinaires, avec une « classe de goût » mise au service des NAP. Elle noue également un partenariat avec le conservatoire de musique de Tarbonne et propose des classes CHAM. Comme en témoigne l'acquisition, en 2013, grâce à une aide municipale, d'une monumentale frise de 14 mètres intitulée « chronologie des arts » conçue par un cabinet d'infographie de Camboise, l'école Victor Hugo accorde une place importante aux arts et à la culture. Alors qu'en 2014, nous nous étions intéressés aux stratégies de placements (Poupeau & François, 2008 ; 2009 ; van Zanten, 2009 ; 2010 ; 2013) des parents issus des classes intermédiaires et favorisée, séduites par l'offre culturelle de l'école ainsi que par les classes CHAM qui produisaient une ségrégation intraétablissement (Merle, 2012) en regroupant les élèves musiciens majoritairement issus de milieux favorisés dans des classes spécifiques, la configuration scolaire a depuis évolué en raison d'une moindre attractivité de l'école à la suite d'une politique différente concernant les classes musicales. En 2014-2015 l'ancien directeur décide, d'une part, de renoncer à l'exigence d'excellence scolaire requise (14 de moyenne) pour l'intégration du parcours CHAM, et de l'autre, de répartir les élèves musiciens dans toutes les classes. Ces décisions prises, selon Nadia, pour tendre vers plus de « justice sociale » et de « mixité » ont pour conséquence immédiate la désaffection du parcours musical, si bien que l'école et ses partenaires réfléchissent, en 2017, à des actions et des dispositifs visant à encourager le choix de l'apprentissage de la musique⁴²³.

Pour terminer cette présentation de notre terrain d'enquête concernant la mise en place du PEAC, précisons que les axes de travail préconisés localement dans la mise en œuvre des projets d'école se rejoignent autour de thématiques particulièrement développées sur les territoires accueillant en nombre les classes populaires. Ainsi, les écoles de Tarbonne, tout comme l'école Montesquieu, sont tenues de construire leurs projets d'école autour de la relation école-parents. À

423Nadia répond à ma question portant sur l'ampleur de la désaffection des CHAM : « Ben avant y'en avait, dans une classe y'avait un tiers des... un tiers des enfants. Et maintenant on va avoir un cinquième des enfants. Alors on a un projet avec le conservatoire et la circonscription de Tarbonne Centre pour travailler et redéfinir le projet CHAM. Pour que ça concerne plus d'enfants, et bon je sais pas si on peut le dire parce que c'est rien d'officiel, mais la création d'un orchestre à l'école. C'est-à-dire que tous les enfants de CE1... ouais, avec un parc instrumental... Pour que les enfants, dès le CE1 puissent pratiquer un instrument. Parce que c'est vrai, faire du solfège pendant une année en CE1 sans pratique musicale... ça décourage les enfants ! »

Tarbonne, cet axe s'articule à l'éducation citoyenne. Concernant l'école Newton, l'équipe pédagogique doit travailler en 2016-2017 autour de la notion de « vivre ensemble ».

2- Interprétations hétérodoxes du PEAC

Dans *Éducation et sociologie*, Émile Durkheim développe l'idée selon laquelle l'enseignant (le « maître laïc »), à la suite du prêtre sous l'ancien régime, serait un « *interprète*⁴²⁴ des grandes idées morales de son temps et de son pays » (1922, p. 69). Cette notion d'interprète permet d'insister sur les écarts entre *curriculum* formel (ou prescrit) et *curriculum* réel, qui peuvent ainsi être conçus comme les produits d'interprétations des instructions officielles, dépendant des propriétés et des trajectoires sociales et scolaires des enseignants (Pachoud, 2017). Ainsi, l'étude de la mise en œuvre du PEAC dans les trois écoles de l'enquête permet de présenter deux résultats qui tendent vers un écart manifeste entre, d'un côté, l'ambition d'éducation à et par l'art des militants de la cause de l'art pour l'enfance et du ministère, et, de l'autre, la manière dont les acteurs de terrains interprètent ces mots d'ordre et les mettent en œuvre. Parmi ces deux dimensions, on verra premièrement, que le PEAC est avant tout considéré comme un « outil » – ou comme une méthode – d'organisation des activités et des sorties scolaires consacrées à l'éducation artistique et culturelle. Puis, deuxièmement, on montrera les diverses difficultés techniques rencontrées par les acteurs dans la mise en œuvre du parcours.

Gabriel Muriel se fait le relais de l'Éducation nationale lorsqu'il insiste sur le caractère obligatoire du PEAC pensé comme une loi et non comme un dispositif. Consciente du fait que le terme « dispositif » peut revenir souvent dans « le langage des acteurs », ce dernier affirme que « le PEAC n'est pas un dispositif parce qu'il n'est pas voué à disparaître [et qu']il est obligatoire ». Du côté du musée Alto, le seul parmi les trois établissements de notre enquête à avoir connaissance des prérogatives du PEAC⁴²⁵, cette spécificité de la loi est bien connue de la responsable du service des publics⁴²⁶. Dans les écoles, si le caractère obligatoire du PEAC semble bien intégré par le personnel

424Nous soulignons.

425Malgré le fait que le référentiel de la loi s'adresse autant aux personnels de l'Éducation nationale qu'aux acteurs de la culturel, la responsable des actions scolaires du Baldaquin répond à ma demande d'entretien sur le PEAC, au début de l'année 2017, en affirmant dans son message qu'« il n'y a pas de partenariat particulier entre le Baldaquin et l'Éducation nationale sur ce parcours ». Quant au musée Alto, la responsable du service des publics ne connaît pas ce texte de loi.

426Tandis que l'« outil final » que constitue la matérialisation du parcours dans un portfolio ne l'« intéresse pas », Antoinette est, en revanche, attentive à la « démarche », permettant d'une certaine manière de contraindre les

éducatif, la loi fait l'objet d'interprétations hétérodoxes. Le PEAC est principalement appréhendé comme un « dispositif » ou comme un « outil » visant, d'une part, à rationaliser et à « piloter » l'organisation des activités artistiques et culturelles et, d'autre part, à « laisser une trace » des projets réalisés par les élèves dans une perspective de suivi individualisé. En effet, dans plusieurs documents diffusés sur les pages internet des circonscriptions, le PEAC est présenté comme « un outil d'évaluation pour l'élève » et « un outil de programmation pour l'école » ainsi que « pour l'enseignant ». Dès lors, les acteurs de terrain n'épousent pas l'ambition de « révolution éducative par l'art » souhaitée par les militants de la cause de l'art pour l'enfance, mais se soucient plutôt d'organiser les conditions pratiques de la mise en place du parcours en faisant en sorte que chaque cohorte d'élèves puisse avoir accès aux différentes catégories artistiques définies dans les taxinomies institutionnelles⁴²⁷.

À l'école Victor Hugo, déjà « à la pointe » concernant l'organisation d'activités et de projets culturels, le PEAC n'est pas considéré comme une nouveauté : « l'école pratiquait déjà le PEAC avant la loi, affirme Nadia ». S'inspirant librement des catégories artistiques développées dans le plan Lang-Tasca de 2001, l'école a sélectionné cinq thèmes (arts du spectacle, art du langage, arts visuels, arts du patrimoine et classes découvertes⁴²⁸), chacun devant constituer le projet annuel des différentes cohortes (CP, CE1, CE2, CM1 et CM2). Prenant la forme d'un tableau à double entrée, l'outil de gestion utilisé par Nadia est proposé sur les pages internet de nombreuses académies et circonscription. Concernant le « suivi individualisé », Nadia concède n'avoir « pas encore réfléchi à un outil de traçabilité ». Au début de l'année, la réflexion a porté sur la possibilité d'utiliser un cahier ou un classeur qui « suivr[ait] l'enfant du CP au CM2 ». Selon la directrice de l'école Victor Hugo, le PEAC est donc envisagé comme « une cohérence de parcours » permettant de ne pas « refaire les mêmes choses » avec les mêmes élèves.

Bruno, le directeur de l'école élémentaire Newton de Camboise, partage cette conception du

enseignants à fréquenter des lieux culturels : « L'outil final, il nous intéresse... [elle pense « pas » ou « moyennement » mais elle ne va pas jusqu'au bout de sa pensée] Il est très bien. Ce qui nous intéresse c'est la démarche. Et la diffusion de cette démarche. Qui est rendue obligatoire désormais. Et cette obligation qui est plus ou moins, quand même, atteinte, on va dire, par le corps enseignant. Parce que les enseignants sont pas. Ils sont aussi des individualités, comme vous le disiez très bien tout à l'heure, ils ont des parcours de vie qui sont extrêmement différents, ils ont des goûts qui sont extrêmement différents, ils ont des... voilà. Y'a des discours pédagogiques qui sont des signatures, qui relèvent de LEURS responsabilités, euh, personnelles. Et y'a du coup toujours cette... cette disparité, ce gouffre entre la personnalité enseignant et l'éducation nationale ».

427 Les six catégories définies sont : les « arts de l'espace », les « arts du quotidien », les « arts du visuel », les « arts du son », les « arts du spectacle vivant » et les « arts du langage ».

428 À propos des classes découvertes, Nadia précise : « on les a compté comme du culturel ».

PEAC comme instrument permettant d' « assurer une cohérence » dans les parcours des élèves. À la tête d'une école de quatorze classes, le directeur voit le PEAC comme une « base » ou un « outil concret » de « pilotage » lui permettant de « coordonner »⁴²⁹ l'EAC :

B : Et précisément, le PEAC c'est pile poil ça, c'est-à-dire concrètement, comment faire en sorte qu'on soit sûr que les élèves aient tous, ou à peu près, la même base culturelle sans qu'ils ne loupent rien au cours de leur scolarité, voyez, et qu'on sache aussi ce qu'ils ont fait ! Pour que le collège puisse prolonger ensuite leur expérience culturelle.

Bien qu'il mobilise la rhétorique de l'« expérience culturelle », chère aux inspirateurs de la loi, Bruno développe une conception comptable et pragmatique dans laquelle le PEAC est envisagé comme une assurance que « la quantité de culture » soit « la même » pour tous les élèves :

B : Ce qu'il faudrait c'est qu'on puisse se dire, en bout de CM2, bon cet élève-là, il est parti en classe découverte, il a fait un stage musique, il a fait une action arts visuels, ou deux, ou trois, enfin... et on est sûr que, au moins, il aura été sensibilisé à ces différentes choses au cours de son parcours élémentaire. *Et donc en passant au collège, voilà, au moins on livre, excusez-moi l'expression, on livre des enfants qui tous auront touché un jour, à la musique, euh qui auront fait une expérience musicale réelle.*

Dès lors, son rôle de directeur consiste à faire en sorte qu'aucun élève ne puisse « passer à travers les mailles du filet » que représente, dans cette perspective, le tableau à double entrée largement diffusé par les inspections de l'Éducation nationale. Différents type de tableaux de programmation du PEAC circulent. Nous présentons trois exemples : le tableau n°1, diffusé par l'académie de Grenoble, se construit autour des trois piliers du PEAC (« fréquenter », « pratiquer » et « s'approprier ») et couvre une période allant de la petite section de maternelle à la 6ème ; le tableau n°2, qui circule dans la circonscription de Mûre, reprend d'autres catégories absentes des textes officiels du PEAC (« savoir », « savoir-lire », « savoir-être ») et s'appuie sur la thématisation des formes artistiques en œuvre depuis le plan Lang-Tasca (« arts du quotidien », « arts du visuel », « arts du spectacle vivant », etc.) ; le tableau n°3, qui articule la prise en compte des trois piliers à celle des thématiques artistiques, est présenté comme une « fiche annuelle » par l'académie de

⁴²⁹L'invitant à préciser ce qu'il entend par le verbe « coordonner », Bruno répond : « Ben c'est le fait que y'a des intervenants musique qui viennent, il faut donc que la salle musique soit libre, pour qu'elle soit libre, il faut que les collègues soient au courant qu'il y a quelqu'un qui intervient pendant le stage et qui va prendre la salle, par exemple, tous les matins de cette semaine-là. C'est de la gestion matérielle quoi, on va dire qu'on n'est pas du tout sur une gestion pédagogique des choses ».

Camboise qui le diffuse sur son site dans la rubrique « PEAC ».

Tableau n°1

Tableau élève

		Cycle 1			Cycle 2			Cycle 3		
		PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}
FREQUENTER <i>(RENCONTRES)</i>	J'ai assisté à un spectacle vivant <i>Titre du spectacle</i> <i>Domaine disciplinaire</i>									
	J'ai visité un lieu culturel <i>Lieu culturel visité</i>									
	J'ai découvert une œuvre originale <i>Œuvre, artiste</i>									
	J'ai rencontré un professionnel des arts et de la culture <i>Métier</i>									
PRATIQUER <i>(PRATIQUES)</i>	J'ai vécu une pratique artistique avec un artiste <i>Nom de l'artiste</i> <i>Domaine disciplinaire</i>									
	J'ai vécu une pratique artistique en lien avec le projet <i>Domaine disciplinaire</i>									
	J'ai présenté ma production lors d'une restitution <i>Type de restitution</i> <i>Lieu</i>									
S'APPROPRIER <i>(CONNAISSANCES)</i>	J'ai exprimé un ressenti, une émotion <i>Verbalisation</i>									
	J'ai mobilisé des connaissances <i>Analyse</i> <i>Mises en relation</i> <i>Domaine disciplinaire</i>									

Tableau n°2

	Savoir-lire / savoir-dire démarche de lecture d'oeuvre INDIQUER LES OEUVRES RENCONTREES	Savoir connaissances culturelles INDIQUER LE DOMAINE DE CONNAISSANCE OU LE CHAMP LEXICAL	Savoir-faire notions et techniques démarches de production INDIQUER L'ACTIVITE ET LA NOTION, COMPETENCE OU TECHNIQUE ACQUISE	Savoir-être situations d'acteur-spectateur INDIQUER LE CONTEXTE OU PROJET
Année 1				
Année 2				
Année 3				

ARTS DE L'ESPACE ARTS DU QUOTIDIEN ARTS DU VISUEL ARTS DU SON ARTS DU SPECTACLE VIVANT ARTS DU LANGAGE

Tableau n°3

Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturel		École: xxxxxxxxxxxx			Cohorte: XXXX	
Fiche annuelle		Commune: xxxxxxxxxxxx			Année scolaire: XXXX/XXXX	
		Circonscription: xxxxxxxxxxxx			Cycle: X Niveau: XXX	
Domaines	Arts de l'espace <i>Architecture Jardin</i>	Arts du langage <i>Littérature Poésie</i>	Arts du quotidien <i>Objets d'art Mobilier Bijoux Dentelle</i>	Arts du son <i>Musique vocale et instrumentale</i>	Arts du spectacle vivant <i>Théâtre Danse Cirque</i>	Arts du visuel <i>Arts plastiques Cinéma Photographie</i>
Projet(s) <i>(de classe, de cycle, d'école,...)</i>						
Rencontrer	Structure culturelle partenariale <i>(rencontres, sorties, ateliers)</i>					
	Rencontre avec des professionnels					
	Participation à un dispositif national ou local					
Pratiquer	Pratiques artistiques					
S'approprier	Œuvres, artistes, périodes, genres	*	*	*	*	*
Croisements entre enseignements <i>autres disciplines concernées</i>						

Absent des textes officiels et du discours du personnel de l'IGEN, comme Gabriel Muriel, le « tableau de programmation », pouvant aussi être nommé « tableau de bord », du PEAC est omniprésent dans ceux des directeurs et directrices des écoles de notre enquête. On doit également remarquer les variations locales des modèles de tableaux diffusés sur chaque territoire.

Outre l'interprétation du PEAC comme étant un outil, l'entretien avec Bruno révèle une hiérarchisation des activités artistiques culturelles dans laquelle les projets auraient plus de valeur que les autres activités, et seraient donc, par la même occasion, plus légitimes à intégrer le portfolio du parcours artistique et culturel de l'élève :

B : On leur dit... bon après faut savoir aussi de quoi on parle hein, quand c'est aller voir un spectacle au New théâtre [théâtre qui programme des spectacles principalement destinés au jeune public situé juste à côté de l'école], c'est certes culturel mais c'est ponctuel, et bon même si c'est pas complètement passif, malgré tout, ça reste du spectacle, quoi. Par contre quand on touche aux aspects stage, musique, quand on touche à des projets arts visuels, tout ça, là ça devient euh des choses qui doivent être prises en compte dans la scolarité de l'enfant. Tandis que d'aller au New théâtre. Bon... ils vont au New théâtre de toute façon tous les ans... [...] En même temps, je dirais qu'il n'est pas essentiel qu'on sache qu'ils sont allés au New théâtre voir tel ou tel spectacle parce que je vous le répète, ça reste très ponctuel. Par contre, en ce qui concerne vraiment les arts visuels, en ce qui concerne la musique, les stages musiques proposés par les intervenants, l'art visuel proposé par notre assistant pédagogique, qui lui a cette spécificité puisqu'il a une maîtrise, enfin un master en arts visuels, oui oui c'est quelqu'un de très très compétent. Ben j'ai pas la possibilité d'avoir recensés les actions qu'il a faites avec les différentes classes, même s'il en a fait beaucoup, je ne suis pas complètement sûr que tel enfant ait forcément travaillé avec [lui] au cours des trois années. Et ça pour moi c'est précisément passer à côté du PEAC quoi ! Bon voilà y'a ça. La musique c'est pareil, je ne sais pas exactement qui a fait « style Drum », qui a fait... parce qu'il y a des choses formidables qui travaillent sur la voix. On travaille sur l'opéra. Là y'a ma collègue de CP qui travaille sur l'opéra mais alors après il faudrait définir aussi : est-ce qu'on doit tous forcément... quand on entend musique, qu'est-ce qu'on entend par « musique » ? On pourrait dire il faudrait qu'ils passent tous par les percussions, par la voix, ou alors on peut dire de façon générique « ils sont passés dans un stage de musique » donc finalement on peut considérer que leur parcours a été... a pris en compte l'aspect musique, si vous voulez. Faudrait aussi définir ces aspects-là ! Qu'est-ce qu'on entend par « musique », qu'est-ce qu'on entend par « arts visuels » ? Est-ce que aller faire une visite à Muséart, c'est considéré comme faisant partie du parcours ou est-ce qu'au contraire, faire partie du parcours c'est faire un stage par exemple au Baldaquin ou avoir une action sur un mois, en créant, je sais pas, un décors de théâtre ou un truc comme ça. Voyez ? Ça aussi faudrait le définir : qu'est-ce qu'on entend par action ?

Dans cet extrait d'entretien, Bruno distingue les « sorties ponctuelles » au théâtre du quartier,

les « stages » de musique ou ceux pouvant être effectués au Baldaquin et les « projets » et « actions » menés par l'assistant pédagogique diplômé d'arts visuels : autant d'activités qui s'inscrivent dans l'EAC mais qui ne n'ont pas toutes leur place dans le portfolio du parcours, le projet étant considéré comme la modalité pédagogique ayant le plus de valeur, par opposition aux activités « ponctuelles ».

À l'école Montesquieu, dans laquelle Hélène concède que « le PEAC est un peu passé à la trappe », on observe tout de même l'usage d'un classeur rouge, individuel pour chaque élève, destiné à l'EAC et introduit dans l'établissement durant l'année scolaire 2014-2015. Même si les enseignants, comme Daniel ou Hélène, concèdent ne pas toujours penser, ou avoir le temps, de les « remplir », on peut faire l'hypothèse que cet objet, appréhendé par Anne-Marie Chartier comme un « dispositif scriptuaire » à partir du concept foucauldien (Chartier, 1999), puisse remplir une fonction symbolique de légitimation de l'EAC. Dans les classes de l'école Montesquieu, ces classeurs PEAC s'organisent en thématiques matérialisées par des intercalaires colorés qui contribuent à la catégorisation des différents genres artistiques. Conjointement à cet outil destiné aux élèves, l'équipe enseignante utilise un tableau à double entrée qui permet, selon Hélène, d'« éviter les doublons » :

H : Donc on a fait un conseil d'une heure et demie [sur le PEAC] mais bon... ça passe vite et puis le PES [parcours éducatif de santé] y'avait plus de chose à mettre à ce moment-là, là-dessus, donc on a fait [lit le compte rendu du conseil] « transmission d'information par les enseignants ayant suivi la formation... Continuation du classeur qui suit la scolarité de l'élève pour l'histoire et l'histoire de l'art et la culture. Harmonisation sur l'école pour que chaque sortie touche un domaine culturel différent ». Ça c'est quand on remplit, en fait dans des cases.

C : C'est différents selon les classes alors ?

H : Alors en fait c'est un tableau, y'a toutes les classes, et en fait en haut y'a tous les domaines. Comme ça celui qui récupère le classeur après, il voit ce qu'ils ont déjà fait comme sortie ou comme...

C : Oui ça vous aide à y voir plus clair ?

H : Ben disons que ça évite de refaire des doublons ! [reprend la lecture du document] « Euh... sur la scolarité entière de l'élève. Mise en place d'une grille collective où on informe les autres enseignants des sorties effectuées et du domaine touché pour éviter les doublons. Demande de tarifs préférentiels pour les spectacles à la mairie. Au conseil d'école. Euh pour essayer de réinvestir, que les familles réinvestissent si ils ont déjà été voir quelque chose avec nous, qu'ils puissent y retourner avec les parents.

C : Et alors dans cette perspective, c'est bien que les sortie culturelle soit locale alors ?

H : Ben oui, ça c'est plus accessible, parce que bon ici on a quand même du mal à toucher les parents, c'est quand même un milieu un peu sensible. Ils sont pas forcément sensibilisés par les sorties artistiques et culturelles. Et en fait si les

enfants qui ont déjà été avec l'école peuvent avoir un tarif très préférentiel, voir la gratuité pour y retourner avec leurs parents, ça serait bien quand même...

Cet extrait, dans lequel Hélène lit et commente le compte rendu du conseil de classe consacré en partie au PEAC de l'école Montesquieu, qui s'est déroulé au début de l'année scolaire, illustre à nouveau la manière dont le personnel d'enseignement s'approprie ce texte de loi : en privilégiant avant tout la dimension instrumentale du « parcours ». Par ailleurs, si des finalités des sorties culturelles, qui doivent permettre d'encourager la fréquentation des équipements culturels locaux par les familles, sont évoquées, la directrice met surtout en avant des aspects pratiques (« mise en place d'un grille collective » [cf. le tableau à double entrée]), et économiques (« demande de tarifs préférentiels ») plutôt que le contenu de la loi en termes d'acquisition de compétences spécifiques par les élèves.

Il ressort de notre enquête que les écoles peinent à mettre en œuvre les textes officiels du PEAC et interprètent cette politique comme étant une modalité, ou un outil, de programmation de l'EAC. Néanmoins, les acteurs rencontrés semblent avoir conscience de l'usage « faible » qu'ils font de cette loi. Bruno, qui n'a pas encore réussi à mettre en place un système de suivi individuel des parcours, n'ayant pas connaissance de l'application FOLIO, pointe le manque d'outils et d'« instructions officielles ». De son côté, Hélène souligne, quant à elle, le manque de formation qu'elle tente de combler en essayant de trouver des informations sur Internet. Jugeant le « guide pour le PEAC » peu adapté (« cinquante pages, c'est un peu indigeste »), elle a préféré s'appuyer sur un *powerpoint* de quinze pages mis en ligne par l'Académie de Bordeaux dans lequel elle a trouvé un exemple de tableau de programmation culturelle. Pour Sonia, qui considère le PEAC comme « un parcours qui se rajoute à d'autres parcours », cette nouvelle loi est synonyme de « beaucoup de paperasse » et de « beaucoup de choses à remplir ». Par ailleurs, cette dernière se plaint du manque de « ressources » disponibles pour les écoles :

C : Mais alors qu'est-ce qui manquerait dans le PEAC [pour que vous puissiez le mettre en œuvre de manière satisfaisante] ?

N : Des ressources !

C : Qu'est-ce que vous entendez par là ?

N : Des ressources, ben c'est ce que je disais tout à l'heure, des pistes de travail, c'est-à-dire qu'on nous dit, voilà si vous voulez travailler sur l'art du langage, vous savez que nous, sur la circonscription ou dans la ville de Tarbonne, voilà ce qu'on peut vous proposer pour travailler sur l'art du langage. Voilà quels sont les musées que vous pouvez voir. Quelles sont les procédures pour faire, enfin quelles

démarches pour aller voir tel musée. Où on peut trouver des financements, vraiment un pôle ressources qui nous permet... Alors ça peut être un pôle virtuel, hein ! Mais c'est bien beau de programmer, de mettre en cohérence, mais faut qu'on puisse... alors les moyens, on les a dans la ville, on nous donne quand même des moyens, mais il faut qu'on puisse savoir où on va chercher l'information et comment on s'y prend. Y'a des pôles ressources pour tout mais jamais dans l'éducation nationale : jamais ! Même le « parcours citoyen », le « parcours santé », ben oui, d'accord, on va faire un « parcours santé » ! [rit] Mais après ? Comment on fait ? Comment on s'y prend ? Pis nous on est des instits, on n'est pas des professionnels de la santé, on n'est pas des élus... on n'est pas... on n'est pas des artistes ! [marque une pause] 'Fin pas tous. Y'en a mais... On n'est pas tous... Moi, par exemple, en art euh... j'suis une vraie bille, hein. [je ris] Nan mais l'histoire des arts, moi ça me dépasse ! Mais alors...

À travers cet extrait transparait un sentiment souvent partagé par de nombreux enseignants vis-à-vis des textes officiels de l'Éducation nationale et, ici en particulier, du PEAC : celui de se sentir démuné face à des injonctions irréalisables. Par exemple, aucun des enquêtés n'a entendu parler de la charte de l'EAC et, quand je présente le document lors de l'entretien à Nadia, cette dernière commente les différents points développés en pointant chaque lecture de « oui on le fait », avant de conclure laconiquement : « Ben ça sert à rien... c'est un rappel à l'ordre ».

Les enseignants, directeur et directrices d'écoles rencontrés, peu au courant des « piliers » du PEAC (rencontre, pratique, connaissance) et de la notion d' « expérience », dimensions présentées par les promoteurs de la loi comme fondamentales, perçoivent donc le PEAC dans une perspective avant tout instrumentale. Dès lors, chaque école applique le PEAC « avec les moyens du bord », en essayant de faire face à la contradiction entre, d'un côté, la densité du corpus des textes de loi et des recommandations de l'administration de l'Éducation nationale et, de l'autre, la faiblesse des ressources organisationnelles et budgétaires mises à disposition par l'institution.

3- Travail de normalisation des pratiques

Du côté du ministère de l'Éducation nationale, les agents comme Gabriel Muriel, devant assurer une mise en œuvre du PEAC la plus conforme possible aux textes officiels, ont conscience que cette nouvelle loi est « très mal perçue » par les acteurs et qu'elle ne fait pas encore partie des priorités, non seulement des enseignants, mais également des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), comme en témoigne cet extrait d'entretien :

G : Je pense que pour une majorité d'IEN, le PEAC c'était quelque chose à mettre en œuvre « en plus ».

C : Vous voulez dire que c'est du travail en plus, quelque chose qui allait s'ajouter à des programmes qui sont considérés comme déjà assez lourds ?

G : Oui, qui s'ajoutait aux enseignements. Qui s'ajoutaient aux obligations des équipes mais je suis les IEN stagiaires de mes deux académies en responsabilité et... depuis 2013, j'en ai pas vu [insiste] UN SEUL impliqué dans la mise en œuvre du PEAC. On a beau leur dire que c'est dans la loi, qu'ils doivent vraiment être vigilants, former les enseignants aussi et les directeurs et directrices d'école sur ce PEAC [silence] Je pense qu'ils n'en mesurent pas le... l'importance. En plus il s'agit d'art et de culture et je pense que pour une majorité d'IEN c'est toujours quelque chose qui est accessoire. On fait quand on a le temps.

Le personnel de terrain (enseignant et directeur d'école) n'est pas le seul à être impliqué dans la mise en œuvre du PEAC. D'autres acteurs, comme les inspecteurs généraux (IGEN), y participent en étant des relais de la loi. Gabriel Muriel considère qu'ils ont pour « objectif » de « construire une pensée commune du parcours » en faisant une « traduction » ou une « interprétation » des textes à destination des « acteurs de terrain ». Les principaux interlocuteurs des IGEN sont les IEN, à destination desquels sont organisés des séminaires nationaux de formation. En décembre 2015, un séminaire est organisé, auquel prennent notamment part la nouvelle ministre de la culture et de la communication (Fleur Pellerin), et deux membres du collectif *Pour l'éducation, par l'art* (Robin Renucci et Marie-Christine Bordeaux)⁴³⁰. Cette journée de formation porte notamment sur le référentiel commun du PEAC ainsi que sur les ressources disponibles au niveau national. Un second séminaire programmé en mars 2018, mais annulé en raison d'un mouvement de grève à la SNCF, avait pour titre « soutenir l'opérationnalisation ».

Tandis que ces séminaires visent une meilleure implication des IEN dans l'application du PEAC dans leurs circonscriptions, des formations sont également organisées localement pour les enseignants du premier degré. C'est le cas dans la circonscription de l'école Montesquieu où deux enseignantes, Béatrice (CP) et Géraldine (CE1-CE2)⁴³¹ ont assisté en novembre 2016 à une formation pédagogique assurée par Sonia⁴³² au Baldaquin. S'articulant autour d'un temps de visite dans les salles d'expositions du musée et d'une présentation orale du PEAC accompagnée d'un

430Le discours des militants de la cause de l'art pour l'enfance se retrouve également sur les supports de formations conçus au niveau local. Le fichier « PEAC » d'Hélène, la directrice de l'école Montesquieu, contient un document *powerpoint* trouvé sur la page de l'académie de Bordeaux qui s'ouvre sur une citation de P. Meirieu dans laquelle il associe l'éducation artistique et culturelle à une « pédagogie de l'ébranlement ».

431Ces deux enseignantes ont été mes collègues entre septembre 2009 et avril 2011, lorsque j'étais assistante d'éducation à l'école Montesquieu.

432La conseillère pédagogique en arts visuels avec laquelle nous nous sommes entretenus en 2013.

support (un *powerpoint* auquel nous avons eu accès), la formation suscite des réactions contrastées chez les deux enseignantes. Géraldine (42 ans), qui affectionne l'EPS et dit manquer de confiance en elle dans les matières artistiques, semble plutôt satisfaite d'une formation où elle a pu trouver de « bonnes idées » pour faire de l' « art plastique » dans sa classe. De son côté, Béatrice, qui a connu une première carrière professionnelle de libraire et qui affectionne les activités et sorties artistiques et culturelles avec ses élèves comme sur un plan personnel, se montre plus critique. Selon elle, la « formation »⁴³³ était trop courte : « on a eu une heure et demie de promenade dans le musée et une heure et demie de discours... » Même si elle reconnaît certaines qualités à la présentation (« c'est vrai que c'était intéressant »), elle déplore le fait que la conseillère en arts visuels soit « passé trop vite dessus ». Par ailleurs elle pointe ce qui apparaît comme un problème d'adresse, de son point de vue d'enseignante en école élémentaire, à savoir le fait que les pratiques pédagogiques d'EAC présentées seraient davantage en adéquation avec la maternelle :

B : Après ce qu'elle voulait c'est qu'on les ouvre quotidiennement à des activités mais ce qu'elle a fait, ce qu'elle a vendu c'est valable en maternelle, tu vois ?

C : Quotidiennement c'est-à-dire ?

B : Ben c'est-à-dire que tous les jours tu leur montres des tableaux, des choses comme ça et tu en discute avec les enfants...

C : Tous les jours ?

B : Ouais mais c'est juste pas possible ; elle a beaucoup bossé en maternelle cette fille-là donc... effectivement pour les activités de langage des gamins c'est super bien. Où alors tu leur montres des photos que tu dois associer, ça c'était très bien... Ce qui est sympa aussi c'est, c'est dans le *powerpoint* tu verras, tu montres différentes sortes de tableaux, c'est quelqu'un qui joue de la mandoline et puis comment les enfants vont l'associer. Y'a pas de fausses association, tu vois ? Ça te crée aussi une activité de langage. Mais voilà...

C : C'est comme un support pour travailler des compétences en terme de langage donc ?

B : Oui voilà !

C : Au lieu de prendre un support, euh plus basique...

B : Tu prends ça ! Voilà. Mais ça je trouve que ça cadre pile-poil avec les activités de langage en maternelle.

Dans le *powerpoint* de Sonia, la vignette n°28 présente, en effet, différentes images⁴³⁴ qu'il s'agit de « faire dialoguer » en encourageant les élèves à les décrire et à faire des associations d'idées. Cet élément de la formation rappelle, d'une part, l'usage des arts comme support à d'autres types d'apprentissages (I-3-c), et d'autre part, l'importance de la construction d'une disposition relationnelle permettant aux élèves mettre en lien différents objets d'art.

433Lorsque je lui demande « comment s'est passée [sa] formation », elle répond sur le ton de l'ironie : « Notre "formation" c'est un bien grand mot ! ».

434 Voir l'annexe n° 16.

Conclusion

À travers cette enquête autour du contenu, des sources d'inspiration et de la mise en œuvre du PEAC, nous avons tenté de souligner, d'un côté, les liens entre des textes officielles et des discours militants et, de l'autre, les écarts entre ces instructions « sur le papier » et les pratiques ou, plus précisément, les discours des acteurs sur leurs pratiques (Lahire, 1998a). Si cette politique pour l'éducation artistique et culturelle mobilise un référentiel d'action néolibéral articulé à une rhétorique universaliste et éducative des arts, ces dimensions ne sont pas perçues de la même manière par les différents acteurs de l'institution scolaire (professeurs, haut-fonctionnaire de l'EN, inspecteur de l'EN ou conseillers pédagogiques) qui agissent selon des logiques qui se déterminent localement en fonction de contextes culturels et politiques spécifiques ainsi que des collectifs de travail en place. Outre ces écarts entre discours et pratiques, notre étude invite également à s'interroger sur l'articulation du prosélytisme culturel aux logiques de remédiation scolaires et sociales. Déjà mis en évidence dans le cadre des projets culturel et politique de deux musées d'art (chapitre 2), un phénomène de ce type s'observe également dans l'espace de la production des politiques éducatives, particulièrement perméable à la rhétorique du salut par l'art portée par l'association *Pour l'éducation par l'art*. L'étude des positions sociales et des discours des activistes contribue à l'analyse de la *doxa* de l'amour de l'art pouvant être appréhendée comme une morale de classe.

Deuxième Partie.

Modes de prise en charge des publics scolaires dans les musées d'art : massification et normalisation de la pratique muséale ?

Introduction et résumés des chapitres :

En nous situant à présent à un niveau micro-social, nous interrogerons, dans cette deuxième partie, les modes de prise en charge des publics scolaires dans les musées d'art de l'enquête. Il s'agira d'appréhender la dimension homogénéisante de ce processus de primo-socialisation artistique, à travers l'imposition de normes culturelles au moyen de pratiques et dispositifs disciplinaires visant l'incorporation de l'opposition sacré/profane. Nous chercherons également à appréhender les pratiques socialisatrices des professionnels de l'accompagnement des publics enfantins en prenant en compte les effets conjugués des contextes institutionnels (plus ou moins distants de l'injonction à démocratiser) et de leurs trajectoires socialement contrastées, contribuant à la construction de rapports variés à la culture consacrée. Cette partie interrogera également les modes de perception enfantines des mondes de l'art ainsi que les expériences que les publics scolaires font de musées d'art.

Le chapitre 5, « Misères de la médiation : socialisations professionnelles et division du travail muséal dans l'accompagnement des publics enfantins », s'arrêtera sur les personnes placées en première ligne dans l'entreprise de démocratisation muséale : les professionnels de la médiation. Avant d'analyser les modes de socialisation au musée d'art, il conviendra ainsi d'appréhender les socialisations (primaires et professionnelles) de ces agents de socialisation. Pour cela, nous mettrons en évidence la division du travail muséal reléguant la prise en charge des publics, en particulier des publics scolaires, au rang de « sale boulot ». Nous étudierons également les effets des différents types de configuration muséale, mises au jour au chapitre 2, sur les conditions de travail des professionnels de la médiation. Nous interrogerons également les nombreux paradoxes de ce domaine professionnel.

Le chapitre 6, « La fonction des musées dans la construction des catégories enfantines de perception de l'art », alternera l'objectivation des représentations enfantines des catégories associées à l'art (« œuvre d'art », « musée », « artiste ») et l'analyse des modes d'encadrement des publics enfantins se rendant en groupe au musée et, plus spécifiquement, dans un cadre scolaire. Après avoir mis en lumière la construction enfantine de l'œuvre d'art comme objet attendant respect et

admiration, nous montrerons comment les logiques disciplinaires en œuvre dans les musées (à travers des discours, des pratiques et des dispositifs régis par des règles et normes comportementales visant l'imposition d'une distance entre les visiteurs et les œuvres) déterminent la construction sociale de ces objets hors-normes. Même si l'incorporation de l'opposition sacré/profane, au principe du fonctionnement muséal vise de manière homogène tous les enfants, nous mettrons en évidence des espaces de résistance enfantine à l'ordre artistique et muséal.

Le chapitre 7, « Scolarisation des pratiques d'accompagnement des publics enfantins dans les musées et inégalités d'apprentissage », étudiera les pratiques de médiation en mettant en évidence la prégnance de la forme scolaire à travers différentes dimensions. Malgré une volonté de se distinguer de l'institution scolaire et de ses modes d'enseignement, les professionnels des musées ont recours à des registres de pratiques puisant dans les formes de l'Éducation nouvelle, ceci également dans la perspective de désamorcer les logiques disciplinaires intrinsèques à l'institution muséale. À travers la place centrale accordée au langage ainsi que l'imposition d'un registre de l'émotion dans l'appréhension des œuvres, nous interrogerons la construction d'inégalités d'apprentissage. Ces modes d'appréhension légitimes des œuvres d'art attendent, en effet, certaines dispositions ou ressources (de classe et/ou de genre) se distribuant inégalement dans l'espace social de l'enfance. Par ailleurs, nous verrons que l'usage de la pratique plastique à des fins pédagogiques, visant la connaissance de styles artistiques, tend également à favoriser la construction d'inégalités entre, d'un côté, les élèves capables de percevoir le sens d'une démarche pédagogique non explicitée (et de s'appropriier des connaissances) et, de l'autre, ceux à qui ces implicites échappent.

Chapitre 5. Misères de la médiation : socialisations professionnelles et division du travail muséal dans l'accompagnement des publics enfantins

Introduction

Dans ce chapitre nous souhaitons ajuster la focale différemment et orienter le regard sociologique vers une catégorie d'agents de primo-socialisation artistique : les personnes chargées d'accompagner les publics enfantins dans les musées, que ce soit sous diverses formes (visite guidée, activités, conférences). Alors qu'on a vu que les politiques de démocratisation de la culture, comme le PEAC au chapitre précédent, encouragent la fréquentation des lieux d'exposition de l'art, les musées accueillent des publics enfantins de plus en plus nombreux qui attendent un accompagnement spécifique durant leurs visites. D'ailleurs, lorsque des enfants se rendent au musée, que ce soit dans un cadre scolaire périscolaire ou extrascolaire, la seule personne avec laquelle ils ont généralement l'occasion d'entrer en interaction (outre les personnels d'accueil et de surveillance) est bien souvent un guide ou un médiateur. Ainsi, « touchant du doigt les conditions de la réception des messages culturels [...] les médiateurs culturels sont des spécialistes du montage volontariste de dispositifs de mise au contact en œuvre et publics » (Passeron, 2006, p. 474 [1991]). Ils constituent par conséquent un rouage important au cœur du processus de transmission de l'amour de l'art qu'on cherche à explorer dans cette thèse.

Avant de nous intéresser aux pratiques de ces agents de socialisation lorsqu'ils ont affaire à des enfants dans des contextes scolaires (chapitres 6 et 7) ou extrascolaires (chapitre 9), il convient de mettre au jour leurs profils sociologiques, les rapports qu'ils entretiennent avec leurs pratiques professionnelles, ainsi que leur place au sein de l'institution muséale. Les agents de socialisation étant eux-mêmes des agents socialisés au cours de trajectoires sociales contrastées, l'étude des processus de primo-socialisation artistique ne saurait faire l'économie d'une appréhension méthodique des variations intra-individuelles au sein de ce groupe social, liées en partie aux variations institutionnelles étudiées au chapitre 2. Nous nous intéresserons donc, dans un premier temps, aux propriétés sociales de cette catégorie professionnelle et, plus particulièrement, de nos enquêtés, avant de réfléchir aux liens entre trajectoires d'étude et *ethos* professionnels (I). Nous tenterons ensuite d'interroger les nombreux paradoxes du domaine professionnel de la médiation (II). Enfin, nous essaierons de comprendre pourquoi et comment ces agents tendent à occuper une position dominée au sein de l'institution muséale (III).

I- Qui prend en charge les publics enfantins au musée ?

Le métier de médiateur⁴³⁵ a fait l'objet de différents travaux sociologiques, comme ceux de Vera Zolberg qui a étudié les « *educators* », tels que les médiateurs sont nommés dans les pays anglo-saxons, en s'intéressant au cas des musées états-uniens (Zolberg, 1974). Tandis que ce travail visait surtout à appréhender les modes de prise en charge des visiteurs dans une perspective essentiellement évaluative (Schiele, 1992), des travaux visant à investiguer d'autres domaines ont aussi été menés en France, où le développement de l'accompagnement des publics dans les musées s'est accéléré plus tardivement, à partir des années 1970⁴³⁶. À la suite d'une première grande étude sur la professionnalisation et ses effets dans le champ muséal, menée en 2004 par l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES)⁴³⁷, Aurélie Peyrin a réalisé en 2005 une thèse très complète sur les médiateurs de musées (Peyrin, 2005), s'inscrivant dans le domaine de la sociologie des groupes professionnels. Dans cette recherche, qui s'interroge sur la manière dont on peut « faire profession de la démocratisation culturelle », la sociologue présente différents profils de médiateurs relativement proches de ceux de nos enquêtés. Tandis qu'une thèse en Sciences de l'information et de la communication, se voulant une contribution à la « théorie de la médiation culturelle », a porté sur la spécificité des médiateurs travaillant dans le domaines des arts de la scène (Bordeaux, 2003), nous appuierons, de notre côté, davantage sur la sociologie du travail pour saisir les spécificités de ce métier à partir des modes de socialisation professionnelle et des rapports de domination qui structurent l'espace des professionnels des musées d'art. Par ailleurs, contrairement au travail de la sociologue Nathalie Montoya, dont la thèse porte sur les médiateurs et les dispositifs de médiation culturelle envisagés comme une « grammaire d'action de la démocratisation culturelle » (Montoya, 2009), nous nous intéresseront davantage aux tensions et aux paradoxes inhérentes au métier de médiateur et à leurs effets sur la socialisation professionnelle de ces agents.

1- Indications théoriques et méthodologiques

Avant de présenter les profils sociologiques de nos enquêtés, nous souhaitons apporter des

435 Dans ce chapitre nous interrogerons les différentes terminologies (guide, conférencier, animateur) qui circulent dans l'institution pour désigner les personnes qui accompagnent les publics dans les musées d'art.

436 Aurélie Peyrin rappelle qu'« entre 1975 et 2001, l'effectif des services des publics dans les musées sous tutelle de l'État est multiplié par quatre » (Peyrin, 2010, p. 31).

437 Join-Lambert. O., Lochard. Y., Raveyre. M., Ughetto. P. (2004). *Servir l'État et l'usager. Définition et indéfinition du travail par le public dans le domaine des musées*. Rapport pour le ministère de la Recherche et le Centre national de la fonction publique territoriale, Institut de recherches économique et sociales.

indications concernant les usages sémantiques et méthodologiques.

a- Métier, activité ou profession ?

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser aux personnes qui prennent en charge, sous des formes très diverses, l'accompagnement des visiteurs dans les musées, pouvant se définir par « l'énonciation d'un discours savant sur les œuvres pour “instruire” le grand public » (Peyrin, 2008a, p. 65). Pour désigner ceci, nous utiliserons alternativement les notions d' « activité », de « travail », de « profession » et de « métier » que nous souhaitons préciser à travers les « pistes de clarification » proposée par Claire Tourmen (2007). Selon cette dernière, les ergonomes étudiant « le travail en train de se faire » ainsi que ses conditions définissent l' « activité » à un niveau individuel, en fonction des actions qui sont exécutées, c'est-à-dire « l'ensemble de ce qui est réalisé *hic et nunc* par les individus » (*Ibid.*, p. 16). La notion de « métier » recouvre quant à elle « l'art ou [l']ensemble des savoirs-faire [qui lui sont] spécifiques ». Comme le souligne Aurélie Peyrin à travers la notion de « professionnalisation inaboutie » (2010, p. 29-36), la médiation ne réunit pas les trois paramètres déterminés par la psycho-sociologie du travail, à savoir l'existence d'une formation spécifique, la reconnaissance du métier et la présence d'un corps de métier (Latreille, 1980). Enfin c'est sur la sociologie nord-américaine des professions qu'il faut se pencher pour distinguer la notion de « profession ». C. Tourmen reprend les critères principaux définis par ce champ de recherche prolifique pour tirer à grands traits les contours de cette notion : selon elle, « à partir du moment où un métier est caractérisé par une structuration forte de l'accès au marché du travail (fermeture) que ses membres contrôlent, une identité largement revendiquée et reconnue socialement, des savoirs-faire spécifiques et bien identifiés, alors on pourra parler de profession ». On reviendra plus bas sur la notion de profession (II).

b- L'enquête du côté des médiateurs

Parmi nos enquêtés adultes, le personnel de médiation constitue le groupe d'agents de socialisation le plus observé : la plupart du temps au cours de visites, d'ateliers scolaires et extrascolaires, mais aussi pendant diverses réunions de travail. Il s'agit également du groupe avec lequel nous avons le plus discuté, que ce soit de façon formelle, au cours d'entretiens semi-directifs programmés, ou moins formelle, au cours de conversations improvisées (au musée ou pendant les temps de transport en commun). Nous avons pu observer au moins une fois 29 agents (20

médiatrices et 9 médiateurs) dont les 10 personnes (4f/6h) qui composent l'équipe des guides du Baldaquin, 11 personnes (9f/2h) parmi les 15 membres du personnel de médiation de l'Alto, et 7 personnes (6f/1h) parmi les 11 animateurs que compte l'équipe éducative du musée de La Tour. Pour compléter ces observations, 11 entretiens semi-directifs ont été menés avec 5 guides du Baldaquin (Baptiste, Clara, Rachel, Adrien et Renaud), 4 membres du personnel de médiation de l'Alto (Hortense, Adèle, Astrid et Nicolas) et 2 animatrices culturelles du musée de La Tour (Houria et Blandine)⁴³⁸.

Ces entretiens approfondis⁴³⁹ ont été menés entre février 2015 et avril 2017. Contrairement aux autres groupes d'enquêtés de la recherche, comme les parents d'enfants inscrits dans les ateliers extrascolaires, les enfants ou les enseignants, nous n'avons pas mené les entretiens avec les médiateurs et les autres personnels des musées en les regroupant sur une temporalité réduite. Pour cette raison, le guide d'entretien⁴⁴⁰ n'a jamais été figé durant l'enquête où la construction de nouveaux questionnements intervenait régulièrement, nous conduisant à retravailler nos questions. Pour ne donner qu'un exemple, l'intérêt pour les règles institutionnelles des musées et la manière de les imposer aux enfants ne s'est révélé qu'après plusieurs mois d'enquête, alors qu'il constitue un important axe d'analyse, comme nous le verrons au chapitre 6. Néanmoins, les premiers entretiens menés avec Astrid, Rachel et Renaud n'ont pas, ou très peu, été orientés sur ce terrain, contrairement aux autres médiateurs pour lesquels ce thème a été abordé de manière systématique.

Par ailleurs, il est important de préciser les caractéristiques de ce groupe d'enquêtés et le type de relation d'enquête noué. En tant que professionnels de la prise de parole en public, les médiateurs culturels des musées constituent des « bons clients » pour les entretiens. Ces personnes possèdent en effet généralement des dispositions langagières et une certaine aisance à l'oral, acquises de plus ou moins longue date⁴⁴¹. De plus, la proximité des champs de la Culture et de l'Université a pu favoriser l'instauration d'une certaine connivence relationnelle entre une doctorante en sciences sociales et des individus qui ayant parfois eux-même été thésards (ou qui l'étaient encore au moment de l'enquête comme Baptiste) ou ayant suivi de longs cursus d'études post-bac. Dès lors, la difficulté des entretiens consistait moins à instaurer une relation de complicité, permettant un dialogue détendu avec les enquêtés, qu'à orienter la discussion vers les thèmes ciblés.

438Ces enquêtes sont présentées dans les annexes n° 2 et n°3.

439Tous ont duré entre 1h et 2h30, à part l'entretien de 40mn, non enregistré, avec Hortense, qui a davantage porté sur le dispositif « bébé au musée » sur lequel nous aurons l'occasion de revenir au chapitre 8 (IV).

440Il est présenté en annexe n° 4.

441Certains médiateurs comme Renaud et Baptiste ont avoué être d'anciens timides ayant été contraint d'engager un travail de transformation dispositionnelle pour pouvoir s'engager dans le métier de guide au Baldaquin.

En l'occurrence, les entretiens s'organisaient en trois grandes thématiques : une première série de questions visait à retracer la trajectoire sociale (études, vie familiale et pratiques culturelles pendant l'enfance et la période étudiante), un deuxième axe concernait les conditions et l'organisation du travail au musée. Enfin, un dernier domaine thématique portait sur les pratiques professionnelles, et notamment l'accompagnement des publics enfantins. Concernant les lieux où se sont déroulés les entretiens, nous avons essayé, autant que possible, de nous éloigner des musées, ayant l'intuition que ce cadre professionnel tendrait à produire des effets d'auto-censure sur les enquêtés, ou bien à réduire le temps accordé à cet exercice en le mettant en concurrence avec d'autres tâches professionnelles. Malgré mon insistance, cinq entretiens se sont tout de même déroulés dans les musées (dans les bureaux ou les espaces de travail collectif), les enquêtés motivant leur refus de me rencontrer dans des lieux plus neutres avec des raisons organisationnelles. Les six entretiens qui se sont déroulés hors du musée (aux domiciles d'Houria et Blandine ou dans des cafés, avec Astrid, Clara, Baptiste et Adèle) ont permis des discussions plus longues (d'1h30 au minimum) et souvent plus détendues. Les autres entretiens ne dépassaient en revanche presque jamais le créneau convenu d'une heure,

Enfin, une dernière difficulté doit être soulignée concernant la programmation de ces entretiens. Malgré de bonnes relations d'enquête avec le groupe des médiateurs qui sont les enquêtés dont j'ai été la plus proche durant le travail de terrain, il n'a jamais été aisé d'obtenir des rendez-vous. Par exemple, malgré le fait qu'Adrien et Wilfried soient les guides les plus observés⁴⁴², j'ai bataillé pendant plus de deux ans avec le premier pour pouvoir réaliser un entretien d'une 1h25 dans les ateliers du musée, programmé en dernière minute pendant sa pause déjeuner. Quant au second, il n'a jamais répondu à mes sollicitations par courriers électroniques et, lorsque mes demandes se faisaient à l'oral, elles étaient systématiquement repoussées (« on verra plus tard », répondait-il toujours gentiment) en raison d'un manque de temps. Outre ce binôme, les prises de rendez-vous ont également été compliquées avec Houria et Clara, celles-ci ayant nécessité plus d'un an de relances régulières. Ces difficultés peuvent s'expliquer par le fait que les médiateurs des musées mènent souvent des vies très remplies avec parfois plusieurs autres activités en plus de leur travail au musée, comme nous le verrons plus bas (I-3-b.)⁴⁴³.

442Je les ai notamment beaucoup observé à l'occasion des ateliers du mercredi après-midi, qu'ils co-animaient très régulièrement durant l'année 2015-2016, et des cycles vacances. Ces activités extrascolaires seront traités aux chapitres 8 et 9.

443En comparaison, les prises de rendez-vous pour des entretiens étaient plus aisées avec le personnel d'encadrement des musées.

2- Un groupe professionnel hétérogène

Pour saisir les spécificités des médiateurs de notre enquête, il importe d'en dresser des portraits sociologiques et de revenir sur leurs socialisations primaires et secondaires. En s'appuyant sur des matériaux quantitatifs (analyse statistique d'une base de données réalisée par le Département des publics de la DMF (Direction des musées de France) à partir de questionnaires adressés à 1300 musées publics) et qualitatifs (une centaine d'entretiens réalisés dans vingt musées, dont une soixantaine avec des médiateurs), Aurélie Peyrin a pu appréhender finement les profils « relativement homogènes » (2008a, p. 150) des médiateurs des musées. De son côté, Francis Lebon place les animateurs socioculturels dans « un groupe professionnel éclaté » (2009, p. 43). Se situant dans un espace professionnel encadré par les pôles de l'animation et de la médiation culturelle, nos enquêtés présentent des profils sociologiques ni totalement « homogènes », ni totalement « éclatés », qu'on se propose de saisir, dans un premier temps, à partir de deux des variables du sexe et de l'âge, avant de s'intéresser, dans un second temps, de manière plus qualitative, à leurs cursus d'études et à leurs origines sociales.

a- Une profession féminine

Sans surprise, plus des deux tiers des personnes appartenant au groupe des médiateurs que suivies durant l'enquête sont des femmes. Ce résultat coïncide avec ceux d'Aurélie Peyrin qui, dans un article publié dans la revue *Travail, Genre et Société*, parle d'une « profession intellectuelle au féminin » (Peyrin, 2008b). L'auteure y retrace la genèse, depuis le début du 20^{ème} siècle, de cette profession comportant en 2001 63% de femmes (*cf.* enquête DMF citée supra), en soulignant différentes catégories de facteurs. Elle insiste tout d'abord sur la lutte pour le maintien de l'hégémonie masculine sur la sphère prestigieuse de la conservation, conduisant à réserver ce que nous appelons, comme nous le verrons plus bas, le « sale boulot » des musées (III) à des femmes. La sociologue souligne également la construction de compétences professionnelles « naturalisées » et genrées (capacité d'écoute et d'attention, sens de l'accueil, compétences pédagogiques, sens de la communication, qualités « relationnelles »)⁴⁴⁴ qui contribuent à féminiser les métiers de la médiation culturelle (*Ibid.*). De son côté, Francis Lebon observe que « la féminisation du groupe professionnel des animateurs croît fortement depuis le milieu des années 1990 » (Lebon, 2009, p. 48). Ce dernier explique ce phénomène par la « variation de la définition du métier » (*Ibid.*) : avec l'expansion du loisir, le gardiennage d'enfant, un travail gratuit (Simonet, 2018) traditionnellement

⁴⁴⁴Nous interrogerons plus bas (III-2) la construction de ces compétences naturalisées.

réservé aux femmes, s'est progressivement institutionnalisé et professionnalisé, transformant ainsi les gardiennes en animatrices.

Néanmoins, dans notre enquête, un musée échappe à cette norme statistique : le Baldaquin compte davantage d'hommes (6) que de femmes (4) dans l'équipe des guides. On peut poser l'hypothèse que cette spécificité n'est pas sans liens avec le statut particulier du personnel d'accompagnement des publics de ce musée qui n'est pas défini par le titre d'animateur ni par celui de médiateur mais par celui de « guide-conférencier ». Les employés du service éducatif du Baldaquin sont ainsi ceux qui bénéficient du titre professionnel le plus prestigieux, ceux également susceptibles d'exercer, on le verra plus bas, l'activité professionnelle la plus valorisée, à savoir l'accompagnement des groupes d'adultes et la réalisation de conférences. Les travaux portant sur les rapports de genre dans le travail, qui font état d'une nette domination masculine concernant l'occupation des positions hiérarchiques les plus hautes, et donc les mieux rémunérées, au sein des espaces professionnels (Maruani, 2003 ; Meron, 2005), peuvent apporter une grille de lecture intéressante à la surreprésentation masculine observée dans l'équipe des guides du Baldaquin.

b- Des trentenaires et des quadragénaires

Outre le sexe, l'âge constitue une variable pouvant caractériser notre groupe d'enquêtés. Même si nous n'avons pu obtenir des renseignements précis dans ce domaine qu'à l'occasion des entretiens (les 11 interviewés sont âgés entre 30 et 45 ans), un résultat significatif mérite un bref commentaire : le personnel d'accompagnement des publics se compose d'individus qui ne sont ni très jeunes (rarement moins de 30 ans), ni très âgés (rarement plus de 40-45 ans). Si l'animation socioculturelle est présentée par Francis Lebon comme « un jeune métier, exercé par les jeunes, pour les jeunes » (Lebon, 2009, p.49), il n'en va pas tout à fait de même pour la médiation culturelle dans les musées. Nous étudierons au cours de ce chapitre différents facteurs conduisant à éliminer, d'une part, les moins de 30 ans, comme le haut niveau d'études souvent exigé pour prétendre à l'embauche (III-2-a), et d'autre part, les plus de 45 ans, comme la précarité des conditions salariales (3).

3- Quels *ethos* professionnels ?

Outre les variables de l'âge et du sexe, les 11 personnes de notre enquête se distinguent selon leurs trajectoires d'études à partir desquelles nous avons pu construire deux groupes aux *ethos*

professionnels tendant à se différencier : les « plasticiens » et les « historiens ».

La notion grecque antique d'*ethos*, qui « a servi à nommer [le] moment où la pratique se meut en fonction du “caractère“ [ou] d'un “esprit“ particulier » (Bédard, 2015, p. 259) est à l'origine du concept d'*ethos* développé dans de nombreux travaux sociologiques à la suite de l'ouvrage de Max Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1991), et, plus récemment, des travaux de Norbert Élias, notamment dans son ouvrage *La société de cour* (1985), ainsi que ceux de Pierre Bourdieu qui a forgé le concept d'habitus « englob[ant] la notion d'*ethos* » (Bourdieu, 2002b, p. 133). Le sociologue Bernard Zarca définit l'*ethos* professionnel comme « un ensemble de dispositions acquises par expérience et relatives à ce qui vaut plus ou moins sur toute dimension (épistémique, esthétique, sociale, etc.) pertinente dans l'exercice d'un métier » (Zarca, 2009, p. 351). En nous intéressant aux types d'études supérieures effectuées par nos enquêtés, nous souhaitons formuler des hypothèses concernant la construction d'*ethos* professionnels différents renvoyant à deux profils types de médiateur : d'un côté les « plasticiens », entretenant un rapport plutôt relativiste et pratique à l'art, de l'autre, les « historiens » tendant à davantage se caractériser par un rapport légitimiste à l'art. Nous nous attacherons surtout à décrire les deux groupes dans les lignes qui suivent, tandis que nous reviendrons de manière plus approfondie sur la manière dont ces deux *ethos* peuvent s'observer à travers différentes pratiques d'accompagnement au chapitre 7 consacré à ces questions.

a- « Historiens » contre « Plasticiens »

Contrairement à l'étude d'Aurélie Peyrin, la filière histoire de l'art n'est pas celle qui recrute le plus, en ce qui concerne les 10 interviewés nous ayant informé sur leurs trajectoires d'études⁴⁴⁵. Nos enquêtés sont en effet plus nombreux à avoir suivi des cursus universitaires de type « arts plastiques », comme Clara (30 ans, Baldaquin), des formations supérieures d'arts appliqués, comme Houria (37 ans) et Blandine (36 ans) du musée de La Tour, ou à avoir intégré des écoles des Beaux-Arts, comme Adrien (45 ans) et Rachel (45 ans) du Baldaquin. Ce résultat s'explique par la surreprésentation, dans notre panel, de médiateurs employés dans les deux musées (Baldaquin et La Tour) qui exigent de leur personnel une pratique artistique régulière⁴⁴⁶, et par la sous-représentation du personnel de l'Alto, un établissement muséal accordant beaucoup moins d'importance à cet

445Nous n'incluons pas Hortense à ces résultats car nous ne disposons pas d'indications concernant ses études supérieures.

446Aurélie Peyrin relève le fait que les musées d'art moderne et contemporain ont tendance à recruter des médiateurs ayant suivi une formation artistique mêlant la pratique à la théorie (Peyrin, 2008a, p. 152).

aspect dans le recrutement, comme nous le verrons plus bas (III-2). Parmi les quatre « historiens » se dégagent également des parcours d'études contrastés. Tandis qu'Astrid (34 ans, musée Alto) a suivi la « voix royale », selon ses propres termes, à savoir l'école du Louvre⁴⁴⁷, Renaud (37 ans, Baldaquin) s'est formé à l'université et a obtenu un DEA d'histoire de l'art, Nicolas (34 ans, Alto) est titulaire d'un doctorat en histoire des arts et Baptiste (33 ans, Baldaquin) prépare une thèse en esthétique des arts. Enfin, une dernière personne, Adèle (36 ans, musée Alto) a suivi un double cursus d'histoire-géographie et philosophie avant d'intégrer une école de photographie, ce qui la place à l'intersection de ces deux groupes.

Nous allons voir que « plasticiens » et « historiens » tendent à se distinguer de deux manières : tout d'abord, du point de vue de leurs différentes « vocations » déçues et, ensuite, en fonction de leur rapport à l'art et au patrimoine culturel plus ou moins légitimiste. Tandis qu'Aurélipeyrin décrit la médiation comme étant « un métier sous le signe de la passion » (2010, p. 39-58), nous souhaitons introduire une nuance au constat de la sociologue. La « passion » de nos enquêtés se porte moins sur le « métier » de médiateur – ou de guide – que sur l'objet des discours savants qu'ils sont chargés d'énoncer face à des publics, à savoir les arts et la culture. En effet, si aucun des enquêtés n'a suivi de formation post-bac en lien direct avec la médiation ou l'action culturelle, aucun non plus n'a déclaré avoir un jour souhaité devenir médiateur ou guide dans un musée.

D'un côté, les « plasticiens » ont tendance à s'être engagés dans cette voie professionnelle pour compenser « une carrière artistique, envisagée, abandonnée ou reconvertie » (Dubois, 2013, p. 93). On observe en effet que tous les médiateurs de ce groupe déclarent avant tout un amour, ou une passion, pour un domaine artistique (qu'il s'agisse de la sculpture et de l'infographie pour Blandine, du travail plastique avec le textile pour Houria, de la danse contemporaine et des arts plastiques pour Adrien, de la bande-dessinée pour Clara ou de la peinture pour Rachel), tandis que le domaine professionnel de la médiation ne constitue nullement un désir professionnel. Dans l'extrait suivant, Blandine rejette le caractère vocationnel du métier qu'elle exerce au musée :

B : Mais nan mais c'est vrai, par rapport à soi, qu'est-ce qu'on vient faire là-dedans ? Parce que j'veux dire, *nous c'est pas notre vocation, aucun de nous, je pense pas, je sais pas, j'ai pas l'impression, en tout cas les animateurs que je*

⁴⁴⁷Fondée en 1882 dans une aile du Louvre, cette école est aujourd'hui un établissement d'enseignement supérieur qui dispense des cours d'histoire de l'art, mais également d'épigraphie, d'histoire des civilisations, d'anthropologie et de muséologie. Depuis 1991, elle propose une classe préparatoire aux concours de conservateur du patrimoine.

côtoie le plus, on n'a pas voulu devenir animateur, enfin... donc voilà donc à un moment donné, c'est tout, faut que tu gagnes ta vie pis ben y'a ça, en effet, qui se présente quand t'es plasticien et du coup...

D'autre part, les « historiens » envisagent davantage leur devenir professionnel dans le domaine de la conservation ou dans celui de la recherche scientifique appliquée aux biens culturels et patrimoniaux, comme l'illustrent les propos d'Astrid :

A : Euh... ben moi c'est un boulot que j'adore, hein ! *Je pensais pas, vraiment au début, moi c'était un second choix, hein. Je voulais être conservateur. J'ai jamais pris la médiation comme une porte d'entrée mais surtout comme un boulot assez facile à investir sur un temps de travail un peu décalé, tu vois ? Pour continuer à préparer les concours en même temps. Mais c'était pas mal parce que ça permettait de faire une heure par-ci, deux heures par-là... c'était pratique ! Et en fait ça m'a... enfin ça a été vraiment une révélation. Le contact avec le public... c'était une évidence. J'me suis dit, mais oui, la conservation c'est chouette, c'est super d'organiser des expos, de conserver des œuvres dans les meilleures conditions possibles, etc. C'est passionnant. Mais par contre, mettre tout ça à disposition d'un public, et surtout trouver le moyen et la connexion entre ces œuvres qui ne parlent plus du tout et ce public du 21^{ème} siècle, je trouvais l'enjeu vraiment passionnant.*

Si les voies d'étude empruntées, l'une orientée vers la pratique artistique, et l'autre vers l'histoire des arts, ont pu nourrir des ambitions professionnelles différentes – mais qui ont toutes une commune et manifeste distance aux métiers de la médiation culturelle –, on peut poser l'hypothèse que celles-ci sont également à l'origine de la construction de rapports contrastés aux arts et à la culture, tendant vers le pôle du relativisme ou vers celui du légitimisme culturel (Grignon & Passeron, 2015 [1989]). D'un côté, les « historiens » ont tendance à hiérarchiser les différents registres culturels et à n'accorder de valeur qu'à la culture savante. De l'autre, les « plasticiens » ont tendance à se présenter comme étant plus indifférents à ces hiérarchies culturelles, dénigrant moins que les personnes du premier groupe les formes culturelles les moins légitimes. Plusieurs exemples permettent d'envisager les formes que peuvent prendre ces deux *ethos* à travers des discours légitimistes ou relativistes.

b- Entre légitimisme et relativisme culturel

L'exemple d'Astrid, qui a été formée à l'école du Louvre, donne à voir un rapport légitimiste à la culture. Dans l'extrait suivant, on voit comment la médiatrice, qui place la culture classique au

sommet de la hiérarchie culturelle, considère la transmission de ce patrimoine aux enfants comme une manière valorisante de présenter son travail :

A : Moi je suis latiniste et helléniste, les gamins, je leur fait découvrir l'épigraphie grecque. Tu vois ? Enfin c'est p't'être des choses qu'ils auront jamais l'occasion de faire de leur vie. On décrit, on déchiffre ensemble la lettre de Darius à Gadatas⁴⁴⁸ [...]. Et du coup, derrière, je leur fait écrire leurs noms dans l'alphabet grec...Voilà et pour moi, mettre des médiateurs de catégorie A avec un gros bagage au contact de ce public-là, ben ça fait sens ! C'est vraiment considérer que ce public-là, ben il mérite ça.

Dans ce court extrait, on mesure le poids des humanités classiques, et notamment des langues anciennes (le latin et le grec) dans les socialisation scolaires et artistiques d'Astrid. Si toutes les personnes classées dans le groupes des « historiens » n'ont pas semblé présenter une inclination aussi forte pour la culture classique, celles-ci avaient néanmoins tendance à adopter des positions légitimistes par rapport à l'art et la culture. Toutefois, la rigide différenciation que nous opérons entre le légitimisme des « historiens » et le relativisme des « plasticiens », commode du point de vue de l'analyse théorique, mérite d'être nuancée au prisme des travaux de Bernard Lahire sur les dissonances culturelles (Lahire, 2004). En effet, même si une posture légitimiste tend à caractériser l'*ethos* professionnel des « historiens », une posture relativiste caractérisant l'*ethos* professionnel des « plasticiens », légitimisme et relativisme constituent des rapports à la culture, certes antagonistes, mais pouvant s'observer variablement chez un même individu dans différents contextes. Par exemple, la même Astrid, qui s'était présentée comme « latiniste et helléniste » évoque dans l'extrait suivant un projet d'animation, soumis à ses supérieurs pour La nuit des musées⁴⁴⁹, intégrant la culture populaire :

A : Mais par exemple, *j'ai fait une proposition de visite karaoké pour La nuit des musées.*

C : Donc là c'est quand même révolutionnaire ! [rit]

A : Bon, on a eu seulement la pré-validation, hein !

[...]

C : Et c'est à l'adresse de qui cette visite karaoké ?

A : *Ben ça, c'est tout public, parce que La nuit des musées c'est ouvert à tous et c'est, en général, un moment justement de détente. On est sur un temps de visite au musée qui est en décalage, par rapport aux horaires habituels, parce que c'est la nuit. Donc forcément, on essaie aussi de faire découvrir les œuvres d'une manière différente. On s'autorise à une certaine liberté. Moi quand on m'a proposé ça, ça m'a fait mourir de rire et j'ai fait plein de propositions complètement décadentes, mais...*

C : Quel type de proposition, par exemple ?

448Il s'agit d'une inscription grecque, découverte en 1886 en Asie Mineure, qui est depuis longtemps utilisée par les historiens pour illustrer l'intérêt que les rois perses portaient au développement de l'agriculture.

449La nuit européenne des musées est un événement culturel qui a lieu annuellement, un samedi du mois mai. Durant cette soirée balisée, des musées européens peuvent ouvrir exceptionnellement leur portes, souvent gratuitement, proposant généralement une programmation festive et familiale.

A : Ben en fait, l'idée c'est d'avoir une visite traditionnelle, de voir certaines œuvres et en même temps qu'on présente l'œuvre, on commence à introduire quelques termes et quelques paroles de chanson. Et après, on a un cœur qui surgit [rit] Et on commence justement à chanter la chanson et le public la chante avec nous.

C : Vous allez chanter alors ?

A : Oui !

C : Ah ok, je pensais qu'il y aurait chorale...

A : Non, non, c'est nous qui chantons ! [rit] Dans l'idée, hein !

C : Faut pas avoir peur de se mettre en scène...

A : C'est ça. C'est un peu théâtralisé mais c'est aussi sur le mode de la dérision : c'est karaoké de base ! On va pas chanter du Bach. On est plus sur « Allumez le feu ! » de Johnny...

C : Plutôt festif alors ?

A : Ouais pis un truc un peu humour ! [rit]

Finalement, l'Alto n'a pas retenu la proposition de « visite-karaoké » d'Astrid, préférant programmer un « duo voix et harpe » pour un récital⁴⁵⁰. Cela étant, l'extrait permet d'appréhender les effets de contexte sur les variations intra-individuelles entre les postures légitimiste et relativiste. Ainsi, à l'occasion d'un événement particulier, La nuit européenne des musées, qu'elle présente comme « un moment [...] de détente », Astrid n'hésite pas à proposer d'importer de la culture populaire (« Johnny ») dans le temple de la culture consacrée que constitue l'Alto, souhaitant ainsi implicitement diffuser l'idée selon laquelle on peut à la fois aimer chanter de la variété et admirer des œuvres présentées dans un musée d'art. Cependant, on doit souligner les effets de contexte sur la posture relativiste d'Astrid : tandis que le karaoké autour des chansons de Johnny Hallyday vise ponctuellement le divertissement, l'« humour » et la « détente » ; le déchiffrement de la lettre de Darius à Gadatas constitue de manière intemporelle une activité à haute valeur culturelle qui se « mérite ». Tandis que la socialisation familiale d'Astrid, qui a grandi dans une famille favorisée avec des parents médecins, n'entre pas en conflit avec ses expériences estudiantines et professionnelles, nous allons à présent nous intéresser aux cas de deux médiateurs ayant connu une trajectoire sociale plus heurtée afin d'interroger l'*ethos* de ces professionnels à travers la figure du transfuge de classe.

c- Le médiateur et la figure du transfuge de classe

Considérant les trajectoires de transfuges de classe comme des processus d'acculturation aux

⁴⁵⁰L'animation qui a eu lieu durant l'édition 2015 de la Nuit européenne des musées à l'Alto est ainsi présentée sur le site internet du musée : « Un programme envoûtant sur le thème de la nuit et du cygne, autour des plus beaux airs composés pour castrats par Monteverdi, Bach, Rossini, Mahler et Fauré ».

normes dominantes, on peut supposer une surreprésentation de ces individus parmi le groupe professionnel des médiateurs culturels dans les musées d'art. En effet, la socialisation de ces individus déjouant normes de la reproduction sociale relève d'un processus de conversion aux normes culturelles au cours duquel il est probable que le discours du prosélytisme culturel et la rhétorique du salut par l'art aient pu avoir une résonance particulièrement forte, en étant à l'origine de « vocations » professionnelles dans le domaine artistique et culturel (*cf.* chapitre 1. II). Dès lors, on peut interroger le rapport des médiateurs transfuges de classe à la culture. Celui-ci est susceptible de tendre (encore plus que celui des médiateurs aux origines sociales plus favorisées) vers le légitimisme qui constitue, selon le sociologue Jules Naudet, une des quatre contraintes⁴⁵¹ de la position de double attache (*double bind*) à laquelle l'individu en forte mobilité sociale est assujéti. Cette posture est nécessaire à l'acculturation, c'est-à-dire à l'acquisition et la maîtrise des schèmes d'action et de perception qui sont valorisés dans le milieu d'arrivée du transfuge de classe (Naudet, 2012, p. 17). En tant que médiatrice et guide ayant connu des trajectoires sociales ascendantes, les cas de Houria et de Baptiste⁴⁵² pourront nous permettre de poser différentes questions : comment le légitimisme d'Houria, qui a fait des études supérieures en arts appliqués, tendant à produire un *ethos* « plasticien » relativiste, s'actualise-t-il lorsqu'elle évoque sa pratique professionnelle et les publics qu'elle prend en charge au musée de La Tour ? Et en quoi celui de Baptiste, qui prépare une thèse en esthétique des arts le plaçant du côté des « historiens », est-il différent ? Nous réfléchirons à ces questions en présentant des portraits de configuration (Lahire, 2012 [1995]) des deux enquêtés.

Houria, le légitimisme comme self-défense

Houria (37 ans) travaille au musée de La Tour depuis treize ans, « mais avec des pauses, car [elle a] eu trois enfants » entre temps. Après avoir obtenu un Diplôme supérieur des arts appliqués (DSAA) dans une école située à deux pas du musée, elle a d'abord eu une première expérience professionnelle dans une « boîte de loisirs créatifs » qui s'est « très mal passée » ; la jeune diplômée ne supportant ni la cadence qu'on lui imposait (« des semaines de 74h »), ni sa position de subalterne (« avoir un patron tout le temps sur le dos »). À la suite de six mois de CDD, juste après la naissance de sa fille ainée, elle a finalement accepté la proposition d'emploi de Virginie Draguiez,

451Les trois autres contraintes mise en lumière par l'auteur sont la fidélité au groupe d'origine, la réduction de la tension entre groupe d'origine et milieu d'arrivée et l'injonction à la construction d'un récit de soi cohérent (Naudet, 2012, p. 17-19).

452Nous avons mené de entretiens particulièrement riches avec ces deux personnes. Ils ont duré plus de deux heures et se sont déroulés dans un café, avec Baptiste, et au domicile d'Houria. Durant l'enquête, j'ai tout de suite sympathisé avec Baptiste, qui préparait, comme moi, une thèse. En ce qui concerne Houria, notre relation amicale s'est nouée autour de la parentalité. Alors que j'étais maman depuis 9 mois lorsque nous nous sommes rencontrée, Houria, elle-même mère de trois enfants, appréciait discuter de sujets en lien avec l'éducation des enfants.

responsable du service des publics du musée de La Tour, formulée quelques temps auparavant, alors qu'elle avait effectué un stage au musée à la suite dans le cadre d'un projet avec son école d'arts appliqués.

Alors qu'elle a débuté son activité d'accompagnement des publics avec un contrat de vacation « à mi-temps » (« ce que je considérais comme mi-temps, comme on est vacataire, y'a pas de mi-temps mais voilà, un tout petit peu d'heures ») afin de pouvoir se rendre « très disponible » pour sa fille, treize ans plus tard, après la naissance de deux autres enfants, Houria ne semble plus tenir à la flexibilité de cet emploi qu'elle juge désormais trop précaire et peu valorisé (où l' « on est corvéable à merci »), ne lui permettant pas de perspectives d'évolution ni la possibilité de diversifier son activité. En effet, cette dernière déplore la division hermétique du travail au musée de La Tour, tendant à assigner les « animateurs » à l'encadrement des visites des publics enfantins et adolescents ainsi qu'à l'animation des ateliers, le travail de conception pédagogique revenant à la responsable du service ainsi qu'à l'animateur le plus ancien de l'équipe. Ce traitement de faveur suscite d'ailleurs certaines tensions au sein du groupe de médiateur. De son côté, Houria ne sent pas ses compétences reconnues à leur juste valeur :

H : Je sais que je n'ai rien à attendre du musée. Le musée n'a aucune envie de profiter de notre expérience parce qu'on est toute une équipe, pour la plupart c'est... c'est moi la plus vieille mais pour certains ça fait huit ans, dix ans... On a des compétences de plasticienne, on a des compétences pédagogiques. Et d'ailleurs, les profs nous le disent bien souvent qu'ils sont super contents de ce qu'on fait. Seulement le musée ne veut pas du tout en profiter, enfin en tout cas, ne veut pas le reconnaître !

Si les temps libres associés à ses vacances au musée lui ont permis de s'investir dans une activité artistique (elle expose régulièrement des œuvres dans la région) ou dans des activités associatives (elle est membre de l'APE et fait partie d'une association de type AMAP⁴⁵³), Houria souhaite désormais exercer un métier plus stimulant et envisage une reconversion professionnelle dans le domaine de l'enseignement via la préparation au concours du CAPES d'arts plastiques.

En dépit d'une trajectoire d'études et d'une pratique plastique régulière caractérisant un profil « sur le papier »⁴⁵⁴ de « plasticienne », un rapide retour sur l'enfance d'Houria permet de

453 Association pour le maintien d'une agriculture paysanne.

454 En référence à ce que Bourdieu nomme la « classe sur le papier », ou les « classes théoriques », et qui résultent de la construction de l'espace social, « cette réalité invisible, que l'on ne peut ni montrer ni toucher du doigt, et qui organise les pratiques et les représentations des agents » par le chercheur en sciences sociales (Bourdieu, 1994, p. 25).

comprendre l'emprise du légitimisme sur cette dernière. Houria a grandi auprès d'une mère employée dans un supermarché, dans une région où les équipements culturels sont très peu nombreux (« niveau culturel y'avait pas grand chose ») et en ne vivant pas la première partie de sa scolarité comme une réussite – elle dit avoir été une élève « moyenne » et « nullissime », notamment « en dictée » – jusqu'à ce qu'un incident familial l'oblige à changer de région et de collègue. Désormais épaulée par une équipe pédagogique qu'elle juge « plus à l'écoute », elle est parvenue à s'épanouir davantage dans sa scolarité, en suivant notamment des cours d'arts plastiques et en construisant un projet d'orientation au lycée dans une section d'arts appliqués. En intégrant ce cursus, elle se retrouve confrontée à des lycéens issus de milieux socio-culturels plus favorisés que le sien. Houria vit cette période d'acculturation comme un véritable choc culturel :

H : Et puis j'me suis aperçue du *néant culturel dans lequel j'étais quoi... J'avais aucune culture... par rapport aux autres.*

C : Par rapport à quoi ?

H : Ben par rapport aux autres !

C : Oui mais dans quels domaines culturels ?

H : Ben tout ce qui est peinture, sculpture... *j'avais au-cune [détache bien les syllabes] connaissance, mais vraiment aucune ! Je suis arrivée de rien. Les autres venaient tous de la région parisienne. Donc plutôt... Ben Paris t'as accès à la culture et tout... La plupart avaient des parents qui étaient un peu dans les domaines arts appliqués et tout. Et moi je venait de nulle part, quoi !*

C : Et t'as vraiment ressenti cet écart tout de suite ?

H : Ah ouais ! *J'étais pas la seule à venir de nulle part mais moi j'ai vraiment senti un fossé phénoménal. Mais après les arts appliqués font que les profs te DONNENT une culture donc après tu vas la chercher et puis voilà !*

Cet extrait d'entretien illustre la théorie de la légitimité de Bourdieu qui accorde une place centrale au caractère *relationnel* des échanges symboliques : Houria ne se situe culturellement que « *par rapport aux autres* ». Le « néant culturel », l'absence de culture (« j'avais aucune culture ») auxquels elle associe son enfance ne peut se construire qu'en relation à la culture savante : « la « peinture », la « sculpture », la culture parisienne (« Paris, t'as accès à la culture et tous »). Dès lors, le processus d'acculturation aux normes culturelles légitimes a consisté à réduire le « fossé phénoménal » qui sépare l'origine, présentée par Houria comme une table rase – lorsqu'elle déclare n'être « arrivée de rien » ou « venir de nulle part » – du milieu d'arrivée, à savoir une école d'arts appliqués puis un emploi de médiatrice dans un musée d'art.

Si ce principe légitimiste de vision et de division du monde influence ses pratiques éducatives dans la sphère familiale – il n'y pas de télé à la maison pour ses enfants qui ne pratiquent que des activités extrascolaires s'inscrivant dans la culture légitime comme la danse ou le théâtre, et

les « films Disney » sont proscrits –, il tend également à déterminer la pratique professionnelle de cette dernière, notamment dans la prise en charge des élèves des groupes scolaires venant de zones rurales et populaires qu'elle décrit comme étant des environnements ne pouvant produire qu'une « misère culturelle totale » :

H : En discutant, je leur présente la tissuthèque ben je m'aperçoit qu'ils ne connaissent pas les bibliothèques.

C : Comment ça ils ne connaissent pas les bibliothèques ?

H : Ben en fait, tout simplement, je leur dis dans « tissuthèque », qu'est-ce que vous reconnaissez comme mot ? Ah ben tissu. Pis généralement, très vite, ils trouvent « thèque » comme « bibliothèque ». Et là, j'fais, ben alors ? « thèque »... C'est là où on emprunte des livres. Et là, le maître dit, attendez là, je vous arrête tout de suite, ils connaissent pas, y'en a pas avant cinquante kilomètres [elle éclate de rire].

C : Ah oui, pas de bibliothèque ?

H : Pas de bibliothèque, pas de médiathèque. Apparemment dans l'école, il ne doit pas y avoir quelque chose qui ressemble à une bibliothèque parce que pour pas connaître le mot ! Et du coup, j'me dis ah oui, c'est quand même... Donc voilà pas d'accès aux livres ni aux histoires. Euh une culture très TF1 tout ça. Ça y'avait pas de soucis !

Rapportée lors de l'entretien, cette anecdote donnait l'occasion à Houria de distinguer deux formes de misère : d'un côté, la « misère sociale » des enfants de Tarbonne, élevés dans des familles pauvres mais ayant accès aux nombreux équipements culturels de la ville ; de l'autre, la « misère culturelle » des enfants issus de territoires populaires ruraux qui, contrairement aux premiers, seraient privés de « culture » en raison de leur distance vis-à-vis de la culture légitime des musées et des bibliothèques. À cette seconde catégorie de jeunes visiteurs, identifiée comme culturellement misérable, la médiatrice ne reconnaît que des goûts illégitimes (« une culture très TF1 »).

Menant à des postures et catégorisations misérabilistes (Grignon & Passeron, 1989) comme l'identification des enfants (Lignier, 2015) en fonction de leur distance supposée à la culture savante, le légitimisme d'Houria peut être qualifié de « dispositionnel » dans le sens où celui-ci est constitutif du processus de socialisation secondaire du transfuge, se caractérisant par l'acculturation progressive aux normes culturelles légitimes. Ce légitimisme se distingue, dans ses formes et dans ses modes de production, du légitimisme « institutionnel »⁴⁵⁵, concernant davantage le profil d'Astrid, ayant quant à elle acquis ce rapport au monde au cours par son expérience localisatrice au sein d'une institution d'excellence (*cf.* l'école du Louvre). On peut par ailleurs qualifier le rapport

⁴⁵⁵En revenant sur différents types de jeunesses ascétiques étudiées au cours de différents travaux (Darmon, 2008b ; Darmon, 2013), Muriel Darmon fait la distinction entre le caractère « dispositionnel » (le travail de l'individu sur lui-même, illustré par les « carrières » d'anorexique) et le caractère « institutionnel » (le travail de l'institution sur les individus illustré par les classes préparatoires aux grandes écoles) de deux processus contrastés de socialisation juvénile (Darmon, 2010a).

d'Houria à la culture de « légitimisme défensif » dans la mesure où, produit d'une position dominée au sein d'une institution dominante, il vise à mettre l'illégitime à distance dans une perspective distinctive. La place d'Houria au musée de La Tour se caractérise, en effet, par une « misère de position » semblable à celle du contrebassiste dans l'orchestre : cette dernière est réduite à occuper une « position inférieure et obscure à l'intérieur d'un univers prestigieux et privilégié » (Bourdieu, 2007, p. 16 [1993]).

Baptiste, défense et légitimation d'un rapport formel aux arts et à la culture

Né au début des années 1980, Baptiste est originaire d'une zone rurale située à une centaine de kilomètres de la métropole camboisienne où les équipements culturels sont rares. Comme Houria, le jeune homme a grandi dans une famille monoparentale. Sa mère était employée de mairie et ne s'intéressait pas spécialement aux arts ni à la culture savante (« elle ne fréquentait pas les musées »). Baptiste raconte avoir « commencé à [s]'intéresser aux arts plastiques » seulement « à partir de la troisième », grâce à un autrui significatif⁴⁵⁶, à la suite d'une rencontre avec « une prof [...] qui a tout changé ». C'est durant la période de l'adolescence que le collégien ébauche un projet professionnel auquel il va s'accrocher tout au long de sa trajectoire scolaire et étudiante : « Dès la troisième, affirme-t-il, j'avais envie de travailler, d'avoir un doctorat en lien avec l'art ». Cette « vocation sur le mode du déclic » (Peyrin, 2010, p. 41) conduit le jeune garçon à choisir l'option « arts plastiques » au lycée puis à embrasser des études supérieures dans le domaine artistique. Alors que toutes ses candidatures, dans plusieurs écoles des Beaux-Arts de la région et à l'université, sont acceptées, Baptiste opte pour « la fac » :

B : J'avais le choix, c'est-à-dire que j'avais été reçu dans toutes les catégories, que ce soit Beaux-Arts ou fac mais j'me suis vraiment plutôt orienté vers [l'université].

C : Pourquoi alors ?

B : Ben... j'ai pas une pratique plastique... novatrice ou... j'ai... [hésite beaucoup, pèse ses mots, ce qui contraste avec son phrasé auparavant très assuré] *Moi ce qui m'intéresse, assez vite ça a été la théorie, la théorisation. Moi c'est vraiment ça qui m'a... Encore une fois, sans vraiment réussir à le... à y mettre des mots dans un premier temps et, presque d'instinct, j'me suis dit : la fac c'est plutôt fait pour moi plutôt que les Beaux-Arts. Par contre j'ai toujours fait en sorte, en étant à la fac d'avoir 50% de théorie, 50% de pratique. Parce que pour moi,*

⁴⁵⁶Les sociologues Berger et Luckmann empruntent au sociologue états-unien George Herbert Mead, dont l'œuvre a joué un rôle décisif dans l'émergence du courant de l'interactionnisme symbolique, la distinction entre « autrui significatif » et « autrui généralisé », développé dans l'ouvrage *L'esprit, le Soi et la Société* (Mead, 1963), afin de différencier les socialisations primaires et secondaires : l'autrui significatif se définit ainsi à travers la relation affective qu'il entretient avec l'individu tandis que l'autrui généralisé renvoie aux autres individus, aux étrangers (Berger & Luckmann, 1966).

comprendre la théorie, elle peut pas se faire sans comprendre la pratique, c'est-à-dire que si je sais pas développer une photo, je vais pas pouvoir expliquer comment ça fonctionne une photo. Sans être bon dans le travail de photographier, euh ça ça ne m'intéresse pas, je veux juste savoir comment ça fonctionne pour pouvoir en parler.

Déterminé à satisfaire son goût pour « la théorie » et « la théorisation », cet enfant de la démocratisation scolaire (Beaud, 2003) veille néanmoins à ne pas se mettre à distance de la « pratique », considérant que la compréhension de l'un va nécessairement avec celle de l'autre, c'est pourquoi il s'inscrit d'abord en arts plastiques, dans une université située à moins d'une heure de Camboise en train. Ses études se déroulent « merveilleusement bien » jusqu'à l'année du master où le jeune homme rencontre des difficultés liées, d'une part, à l'écriture d'« un mémoire de deux cent pages » sans pouvoir disposer de cours de « méthodologie » satisfaisants, et, d'autre part, à la relation conflictuelle avec un directeur de recherche lui conseillant de « continuer en littérature » en raison de la place centrale accordée au dramaturge irlandais Samuel Beckett dans son étude. Déterminé à poursuivre son travail de théorisation esthétique en lien avec des plasticiens et des dramaturges contemporains, Baptiste décide alors de s'inscrire en esthétique des arts à l'université de Camboise où il rencontre « celle qui sera [sa] directrice de thèse ».

Lorsqu'il débute son doctorat à l'automne 2009, Baptiste a déjà arrêté son projet professionnel : devenir maître de conférence. Même s'il a conscience des difficultés qui l'attendent, le jeune doctorant essaie de mettre toutes les chances de son côté pour y parvenir (« je ne s[avais] pas si j'[allais] réussir mais c'est ce que j'[avais] envie de faire »). N'ayant pas obtenu de financement doctoral et ne disposant d'aucun soutien financier familial, il accumule les « petits contrats » dans des centres d'art contemporain de Camboise avant d'être recruté au Baldaquin en 2010. Il affirme prendre très à cœur son « métier » de guide et s'investir dans la programmation culturelle du musée en donnant des conférences en lien avec les artistes étudiés dans sa thèse. Cependant le temps passe et le travail doctoral de Baptiste avance peu. Portant un regard réflexif sur les cinq dernières années, il concède s'être davantage « impliqué » dans son travail de guide que dans ses travaux de recherche. Il déplore que ses collègues doctorants (« qui [eux] n'ont pas besoin de travailler à côté ») lui reprochent fréquemment d'avoir « job » en marge de sa recherche doctorale, le considérant comme un obstacle au travail de théorisation esthétique nécessitant, selon eux, un investissement intellectuel total. Parallèlement à cela, Baptiste regrette de ne pas pouvoir prendre une part plus importante dans la conception des ateliers plastiques, au Baldaquin, un travail que Louise, sa supérieure, réserve aux « plasticiens » de formation.

Alors qu'il cumule les déceptions et les frustrations dans ses deux arènes professionnelles, au musée et au sein de son laboratoire de recherche, Baptiste essaie par tous les moyens de se recentrer sur l'écriture de sa thèse. Il raconte s'être « retiré pendant une semaine dans un monastère » afin trouver le calme et la concentration nécessaires à l'écriture d'une thèse. Même si cette expérience a été « intense » et très productive (« j'ai écrit au moins quarante pages »), Baptiste affirme avoir été « content de rentrer » à la fin de cette semaine monacale.

Si il partage avec Houria une mobilité sociale construite dans le cadre de la massification scolaire, avec l'obtention de diplômes dans le domaine artistique, Baptiste se prépare quant à lui à l'obtention d'un diplôme – le doctorat – hiérarchiquement supérieur. De plus, il occupe une position légèrement moins dominée que de son homologue dans l'institution muséale où il possède un emploi stable et à durée déterminée, et où il peut valoriser ses compétences en assurant des conférences ainsi qu'en prenant en charge l'accompagnement de groupe d'adultes et d'étudiants. On peut formuler l'hypothèse des effets de la position institutionnelle sur les formes de légitimisme caractérisant Baptiste et Houria. Contrairement à l'animatrice du musée de La Tour, le doctorant n'a tenu aucun propos hiérarchisant radicalement les cultures et les pratiques culturelles. Par ailleurs, Baptiste ne semble pas procéder à des opérations de catégorisation des enfants sur la base de leur distance supposée à la culture consacrée. Selon lui, les enfants possèdent eux aussi des connaissances et il envisage son travail comme un « échange » à travers une conception égalitaire (davantage horizontale que verticale) des transmissions autour des œuvres d'art⁴⁵⁷.

Le légitimisme de Baptiste prend davantage comme objet le *rapport* aux pratiques que les pratiques elles-mêmes. Dans l'extrait suivant, il critique les formes d'amusement ou de « divertissement » constituant, selon lui, autant d'écueils dans lesquels l'art ne doit pas s'égarer :

C : Et juste une dernière chose, comment tu conçois la démocratisation de la culture ?

B : La démocratisation de la culture... c'est-à-dire qu'elle soit accessible... ?

C : Oui, pour toi, qu'est-ce que ça signifie ?

B : Que ça soit accessible à un nombre de plus en plus important, c'est très bien. [Réfléchit] Qu'on fasse en sorte que ce soit accessible pour un plus grand nombre, c'est très bien. Après faut pas aller dans certains défauts de... de consommation justement. *J pense que, par exemple, un lieu comme l'Usine, c'est un lieu un peu dangereux. J'y vais, j'y participe, j'trouve ça amusant. Mais il faut pas présenter ça en tant que lieu culturel, en tant que musée ou lieu d'exposition. D'Art. Il faudrait le présenter comme quelque chose d'autre. C'est-à-dire que oui, y'a des artistes qui sont à l'intérieur, mais, pour y avoir*

⁴⁵⁷Nous aurons l'occasion de revenir de manière plus précise sur les différentes pratiques de médiations, et notamment celles de Baptiste, au chapitre 7 (III-1-b).

bossé, hein ! Clairement on me demandait d'AMUSER [prononce très forte le terme, comme s'il le crachait un mot vulgaire] la galerie. Voilà. Et de faire fonctionner les machines en tant que machines et pas en tant qu'œuvres d'art, c'est-à-dire qu'on me demande pas d'avoir des explications sur le propos de l'artiste. On me demande juste de faire en sorte que ce soit amusant, que ce soit juste dans le ludisme.

C : Divertir ?

B : Voilà divertir. *On peut venir au musée se divertir, y'a pas de souci avec ça sauf qu'il ne faut pas se tromper d'angle. Ouais, je pense qu'il ne faut pas se tromper d'angle... ce qui en tout cas maintenant n'est pas du tout le cas au Baldaquin.*

[...]

Mais voilà faut continuer à se poser la question de la démocratisation et de pas aller dans certains travers. Ce travers du divertissement, moi, me poserait question. On n'est absolument pas là dans ces questions de divertissement mais j' pense qu'il ne faudrait pas que ça arrive. J' pense qu'on peut venir au musée, s'amuser mais sans prendre les gens pour des imbéciles. Que ce soient les enfants ou les adultes. C'est-à-dire que ils sont pas là dans un travail de consommation.

Ayant également été médiateur dans plusieurs centres d'art contemporains, comme l'Usine ou la Brasserie à Camboise, Baptiste porte un regard sévère sur certaines expositions qui, souhaitant attirer à n'importe quel prix de nouveaux publics, s'apparentaient à des formes de « divertissement » en « [prenant] les gens pour des imbéciles ». Baptiste est loin d'être le seul agent de l'institution muséal à critiquer la culture de masse et l'« industrie culturelle » (Adorno & Horkheimer, 1947 ; Adorno, 1964). Cependant, ses propos tendent vers un certain purisme radical, faisant écho au slogan Parnassien « l'art pour l'art », sans doute forgé au croisement des socialisations professionnelles (dans un musée d'art moderne et contemporain) et universitaire. Outre un rejet manifeste pour l'appréhension non formelle des œuvres d'art, le légitimisme de Baptiste s'observe aussi à travers la hiérarchisation qu'il opère entre accès direct et indirect aux œuvres :

B : C'est quoi l'intérêt de venir au musée, entre venir voir un Cubaro en vrai ou voir un Cubaro sur l'ordinateur, c'est quoi la différence ? Faire un atelier au musée, après avoir vu des œuvres, ben ça a du sens. C'est pas la même chose que, encore une fois, regarder un Cubaro, parler de Cubaro en CLASSE (insiste sur ce terme) et faire un atelier sur Cubaro. Et je pense que un atelier fait au musée, c'est pas la même chose qu'un atelier fait en classe. Par exemple les ateliers « hors-les-murs », j'en ai jamais fait au musée mais ça me pose question.

C : Le concept « hors-les-murs » ?

B : Ouais le concept me pose question, c'est-à-dire que... pourquoi ? Qu'est-ce que ça apporte ? A quoi ça sert ? Mais en même temps, comme je te dis, je l'ai pas fait. Par exemple, Clare qui va [dans une ville situé non loin du Baldaquin] toutes les semaines euh... pourquoi ces enfants, on ne les fait pas venir au musée ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que ça veut dire que Clara, en tant que personne du Baldaquin, se retrouve [dans cette ville] : qu'est-ce que ça veut dire ? Et en même temps après y'a des choses qui ne sont pas possibles. C'est-à-

dire que si ils viennent pas au musée, j'pense que y'a bien une raison et puis, par exemple, tous les gens en prison. Apporter le musée en prison, c'est pas la même chose que faire venir les prisonniers au Baldaquin. Tu vois ?

Mise en avant dans les textes de l'Éducation nationale (comme le PEAC) mais aussi dans les discours des institutions culturelles comme les musées d'art – et ceux de leurs agents –, l'injonction à l'accès direct (« voir en vrai ») aux œuvres d'art se construit en relation au rapport dominant à la culture légitime qui accorde à la « rencontre esthétique » un pouvoir spécifique (magique?). C'est dans cette perspective que Baptiste hiérarchise les différentes modalités d'accès aux œuvres et à la pratique artistique. Ainsi, « regarder un Cubaro et parler de Cubaro en classe » ou « apporter le musée en prison » seraient des expériences moins valorisées, et valorisantes, que « faire un atelier au musée après avoir vu des œuvres » ou « faire venir les prisonnier au Baldaquin ».

Les deux portraits de médiateurs que nous venons de présenter permettent donc d'appréhender différentes mode de légitimisme contraint caractérisant le transfuge de classe. D'un côté, Houria, qui occupe une position dominée au musée de La Tour, se caractérise par un rapport de surconformité aux normes culturelles. De l'autre, Baptiste épouse davantage les normes de l'éclectisme culturel selon lesquelles le rapport nécessairement formel et savant aux biens et aux pratiques culturelles importe davantage que les objets ou les types de pratiques elles-mêmes.

Après avoir interrogé les effets probables des socialisations primaires et étudiantes sur les *ethos* professionnels ainsi que sur les différentes formes de légitimismes circulant dans l'espace de la médiation culturelle, nous allons maintenant nous pencher sur les conditions d'emploi des médiateurs déterminant elles aussi les trajectoires professionnelles des uns et des autres ainsi que les pratiques de médiation.

4- Les effets des modes d'organisation des musées sur les trajectoires professionnelles

On ne peut appréhender le travail du personnel de médiation sans interroger ses conditions d'exercice, notamment à travers les différents contrats. Aurélie Peyrin a tenté d'ordonner un « nuancier des formes d'emplois » (2010, p.89) en distinguant trois figures de médiateur selon trois types d'organisations des services des publics (*Ibid.*, p. 98-101). Tandis que nous n'avons pas rencontré la première figure dans notre enquête, celle du médiateur « à tout faire » employé dans les

petits musées, nous interrogerons les conditions de vie de nos enquêtés à travers les deux autres figures idéales typiques : celle du médiateur « vacataire » et celle du médiateur « stabilisé à moyen ou long terme ».

Dans son étude, A. Peyrin décrit la stratégie consistant à employer des médiateurs en contrats de vacation comme étant l'option la « plus fréquente dans les très grands établissements situés dans des villes de moyenne ou grande taille » (*Ibid.*, p. 100). Cette stratégie est particulièrement visible au musée de La Tour où tous les membres du personnel d'animation sont employés en vacation. Comme l'explique la sociologue, « dans les musées dont elles sont propriétaires, les collectivités publiques n'emploient [...] pas seulement des fonctionnaires, mais également de nombreux emplois précaires, dits “non titulaires”, qui font office de variable d'ajustement aux besoins de flexibilité des organisations muséales » (2007, p. 11)⁴⁵⁸. Au musée de La Tour, les médiateurs se partagent le travail d'accompagnement des visites scolaires, qui implique des périodes « creuses », telles que les qualifient Houria, pendant les vacances scolaires, et l'animation des ateliers extrascolaires. Cette dernière tâche assure à certains des vacations régulières, ces ateliers ayant lieu chaque mercredi pendant les 36 semaines de temps scolaire. Cette flexibilité du travail implique ainsi que « les candidats aux fonctions d'accompagnement sont [...] ceux et celles qui “acceptent” un emploi non permanent et intermittent » (*Ibid.*, p. 12). Ces personnes sont également souvent de jeunes diplômés à la recherche d'une première expérience de travail ou d'un job d'appoint dans le domaine de l'art et de la culture, comme l'illustre cet extrait d'entretien avec Baptiste, qui a débuté au Baldaquin avec deux contrats à durée déterminée :

B : En fait je cherchais un boulot qui soit dans le domaine dans lequel j'avais fait mes études mais surtout qui me permettait de pouvoir combiner ma thèse en même temps. C'est à dire, à la fois, avoir un temps pour mes recherches et un temps pour... ben pour gagner de l'argent, tout simplement. Et autant joindre l'utile à l'agréable.

Ces statuts de « vacataire », ou de travailleur à contrat déterminé, ont des effets sur les modes de vie des animateurs du musée de La Tour. Contrairement à Houria, en couple avec un infographiste, Blandine est célibataire et doit subvenir seule à ses besoins. Même si cette dernière

458En effet, comme l'explique la sociologue, « les collectivités publiques sont autorisées par la loi à recruter des agents sur des formes particulières d'emploi, sous certaines conditions : remplacer des titulaires à temps partiel ou en congé, combler des besoins occasionnels ou saisonniers, en cas de vacance de poste ou en l'absence d'un corps ou cadre d'emploi correspondant à la mission remplie par l'agent. Les collectivités territoriales disposent ainsi d'une véritable palette contractuelle pour composer leurs stratégies de gestion de la main d'œuvre » (*Ibid.*).

dit faire des économies sur le plan des frais de logement qu'elle partage avec un colocataire, elle doit tout de même cumuler un emploi d'infographiste. Dans l'extrait suivant, cette dernière évoque les activités annexes de ses collègues :

C : Alors donc tu dis que vous pratiquez tous [une activité artistique en plus du travail au musée] ?

B : Oui mais c'est vraiment différent, hein ! Tu vois Agnès elle fait du bijou. Euh Vanessa fait du dessin, du dessin qui va quand même vachement vers l'illustration. Euh Linda c'est, ouais, dans le même genre, dessin, illustration... mais alors, elle, très poussé quand même...

C : « Très poussé », tu veux dire... ?

B : Très poussé parce que ouais, elle fait pas mal de choses... Elle fait des résidences aussi puis elle a des commandes à côté. Mais par exemple, moi j'aurais... Timothée, lui, il n'a pas de pratique à côté. 'fin il a eu peut-être un petit peu à un moment donné mais bon lui c'est pas forcément son truc quoi ! Donc voilà.

C : Mais il a un boulot à côté aussi ?

B : Il est prof, ouais, d'histoire... ouais il a des heures d'histoire de l'art dans un lycée, je crois⁴⁵⁹.

C : Ouais vous avez tous autre chose que le musée ?

B : Ben ouais, il faut... Je pense que oui, tous.

Plusieurs animateurs du musée de La Tour, parmi lesquels Houria, sont régulièrement employés dans un cadre associatif afin de participer à l'encadrement des nouvelles activités périscolaires (NAP) de la ville de Tarbonne : les « petites heures par-ci », au musée, se cumulant aux « petites heures par-là », dans les écoles primaires (Lebon & Simonet, 2017). Ils se plaignent de leur statut de vacataire qui ne leur assure ni un temps de travail satisfaisant ni des revenus suffisants pour vivre et qui les élimine également de l'éligibilité à certains droits salariaux comme les arrêts maladie ou les congés maternité. Cette précarité est susceptible d'entraver des projets, notamment familiaux. Par exemple, des cinq animatrices et de l'animateur rencontrés et observés au musée de La Tour, dont on estime les âges entre 25 et 40 ans, Houria était la seule à avoir des enfants.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'Alto et le Baldaquin ont des politiques et des organisations institutionnelles différentes du musée de La Tour (chapitre 2), ce qui conditionne les modes d'emploi de leurs personnels respectifs. Au musée Alto, les médiateurs sont fonctionnaires de catégorie A, ayant obtenu le concours d'attaché territorial de conservation du patrimoine. Ces agents sont donc employés à temps plein et perçoivent des salaires à hauteur de leur grade et de leur niveau d'études⁴⁶⁰. Au Baldaquin, le service des publics du musée, qui fonctionnait, avant les travaux d'extension, de la même manière que celui du musée de La Tour, emploie désormais des

459Thimothée intervient effectivement dans un lycée privé de la métropole de Camboise pour dispenser des cours d'histoire-géographie.

460Entre 1794€ (1er échelon) et 3111€ (11e et dernier échelon).

guides sur la base de contrats à durée indéterminée. Malgré une nette amélioration des conditions d'emploi, certaines personnes se plaignent du temps partiel imposé. Tandis que les « anciens », faisant déjà partie du personnel du Baldaquin avant les travaux (Renaud, Adrien, Bastien, Wilfried et Gégory), bénéficient d'un temps de travail s'élevant à 70h/mois⁴⁶¹, les « nouveaux » et les « nouvelles » (Baptiste, Rachel, Clara, Christelle et Sandra) ont débuté leur activité avec des petits contrats d'une trentaine d'heures par mois ayant par la suite été augmentés pour atteindre 60h/mois. Baptiste affirme que ce contrat lui permet de gagner « un peu moins d'un SMIC⁴⁶² » à temps plein, jugeant ainsi le taux horaire « plutôt avantageux » même s'il regrette de ne pas pouvoir « faire dix heures de plus » par mois, comme les « anciens ». En définitive, si les guides du Baldaquin sont conscients d'être des « privilégiés » par rapport à la plupart de leurs homologues, compte tenu d'un statut professionnel valorisant et d'un salaire régulier et plus élevé que la moyenne dans un domaine professionnel marqué par la précarité, ils mettent malgré tout en œuvre des processus de diversification de leur activité professionnelle.

Comme l'a observé Jean-Michel Menger pour les comédiens, une profession où « la démultiplication de soi » est légion, les médiateurs peuvent, eux aussi, occuper une fonction supplémentaire – configuration que le sociologue nomme la « multiactivité centrée » – ou bien cumuler plus de deux activités – ce qu'il nomme la « multiactivité composite » (Menger, 1997, p. 173). Tandis que les médiateurs du musée de La Tour semblent davantage subir cette double, voire parfois cette triple vie professionnelle, ceux du Baldaquin ont tendance à s'être accommodés de ces différentes activités.

D'un côté, il y a celles comme Rachel pour qui ces secondes vies professionnelles permettent de « mettre du beurre dans les épinards » en donnant des cours de dessin dans un pays frontalier non francophone. Elle justifie également cette seconde activité par la nécessité de pratiquer sa deuxième langue. Cette dernière reconnaît le caractère « fragile » de sa situation professionnelle au Baldaquin mais y fait face en ne mettant pas « tous ses œufs dans le même panier », c'est-à-dire en ayant un autre contrat à temps partiel. De son côté, Renaud donne des conférences qui lui permettent d'avoir « des petits extra en plus », le rapprochant de la situation de Baptiste, donnant quelques cours à l'université et complétant ses revenus par des vacances dans différents espaces d'art contemporain

461 Selon Renaud, ce traitement de faveur des « anciens » serait une manière de récompenser la fidélité au musée de ces cinq guides qui sont restés au Baldaquin malgré une période de travaux durant laquelle ils travaillaient moins et où ils étaient assignés à d'autres tâches que celle de l'accompagnement des publics.

462 Salaire minimum de croissance.

de la métropole camboisienne.

De son côté, Clara, qui combine son activité au Baldaquin avec des temps d'activité rémunérés et du bénévolat associatif (Simonet, 2010), semble se satisfaire de ce contrat de travail lui réservant du temps disponible pour faire autre chose de sa vie :

C : J'ai fait [de la médiation pour un autre musée] en même temps parce que j'étais pas tout à fait à mi-temps au Baldaquin. On est beaucoup à être à 60h [par mois] donc ça laisse du temps disponible pour faire d'autres activités. Bon là maintenant je fais le choix de pas avoir d'autres boulots à côté mais y'a des moments où j'en ai combiné quelques-uns, donné des cours d'anglais notamment, etc.

Celle qui met en avant son mode de vie simple et peu dépensier affirme apprécier le fait de pouvoir pratiquer une activité de création sans avoir à se soucier d'une éventuelle rémunération dont elle peut se passer :

C : Ma source de revenu c'est de bosser au musée et à d'autres endroits en parallèle, mais mon boulot, je ne le vends pas [...]. C'est-à-dire que je ne vis pas de mon activité artistique.

E : Et est-ce que ton activité au musée te permet d'avoir cette activité artistique ?

C : Clairement, clairement...

E : C'est un choix de vie ?

C : Ouais c'est un choix de vie parce que je pourrais m'dire, euh pour moi j'suis confortable, mais y'a plein de personnes qui gagnent vachement mieux leur vie que moi et pis ohlala quand même, comment tu fais pour boucler tes fin de mois ? Ben en fait j'ai pas un niveau de vie super élevé. Et je le vis pas mal en fait.

E : Ça te suffit ?

C : C'est assez suffisant. Sur les périodes où j'ai envie ou besoin d'avoir plus de tunes, et ben j'fais d'autres activités...

Clara se distingue de sa collègue Christelle, qu'elle décrit comme étant « toujours un peu sur le fil, à courir dans tous les sens » et « au bord du *burn out* », cumulant son activité au Baldaquin avec des cours réguliers à l'université ainsi qu'avec une activité intense de plasticienne (« elle fait beaucoup d'expos [...] elle tourne bien »). Ainsi, Christelle peut être qualifiée d' « artiste pluriel[le] », démultipliant son activité pour vivre de son art (Bureau, Perrenoud & Shapiro, 2009).

Notons, pour clore ce point portant sur les activités multiples des médiateurs, que celles-ci peuvent également être favorisées, plus ou moins explicitement, par les musées. Par exemple, dans le court extrait suivant avec Vincent Morel, responsable du service éducatif du Baldaquin, on pourra s'interroger sur le « choix » ou la contrainte d'avoir une activité annexe au travail de médiation à

travers les injonctions institutionnelles :

V : Et pourquoi le temps partiel ? Parce que ben d'une part, on ne souhaitait pas... enfin personne ne souhaitait dans le musée, moi en particulier, que ce soient des temps plein parce que euh... ben faire ça toute sa vie à 35h par semaine c'est usant. Euh... *ensuite leur activité au musée, ils la nourrissent quand même de leur activité à côté. Hein, y'a des plasticiens, y'a des profs... à la fac. Euh y'en a qui travaillent dans d'autres associations culturelles donc ça vient nourrir leur travail ici.*

À travers les propos de Vincent, on comprend comment les « activité[s] à côté » des médiateurs peuvent être le produit d'une double injonction : d'une part, elles permettent de boucler les fins de mois dans un contexte professionnel où les temps plein et correctement rémunérés sont rares ; de l'autre, elles constituent un réquisit plus ou moins explicite à l'embauche, en ce qu'elles seraient supposées « nourrir [le] travail » d'accompagnement des publics.

En définitive la socialisation professionnelle des médiateurs doit s'appréhender à partir de deux dimensions au moins : les parcours d'études et le statut salarial. On l'a vu, l'entrée dans ce métier est loin de constituer une finalité professionnelle, et le fait d'y rester participe souvent d'une « stratégie de reconversion » (Bourdieu, 1978b) suite à l'impossibilité d'embrasser une carrière d'artiste⁴⁶³, ou dans un domaine lié à la création, pour les « plasticiens », et une carrière universitaire ou de conservateur, pour les « historiens ». Ainsi après quelques années passées dans ces conditions d'emploi flexibles, et souvent peu rémunératrices, les médiateurs se retrouvent face au choix suivant théorisé par l'économiste américain Albert Hirschman dans le cadre d'une analyse des services publics : « *loyalty, exit, voice* » (Hirschman, 1970). Le choix de la loyauté à l'institution (« *loyalty* ») caractérise des médiatrices comme Houria, s'accommodant de ce type d'emploi parce que sa situation conjugale et familiale le lui a permis jusqu'alors, ou comme Clara, pouvant compter sur différents types d'activités professionnelles (cours d'anglais, contrat au Baldaquin, projets artistiques divers, vacations de médiation dans un centre d'art contemporain de Camboise) lui procurant « d'importantes ressources identitaires » (Peyrin, 2007, p. 21). Par ailleurs ce qu'Albert Hirschman appelle l'« *exit* » peut caractériser le parcours des médiateurs du musée Alto, comme Astrid, ayant préféré rompre avec des parcours professionnels marqués par la flexibilité et l'instabilité en intégrant la fonction publique territoriale. Enfin, la « *voice* » permet de désigner la

⁴⁶³C'est ce que Pierre-Emmanuel Sorignet, qui a étudié la sortie d'un « métier de vocation » pour les ces des danseurs contemporains, nomme « faire le deuil de l'« artiste » » (2004). Il analyse également la manière dont ceux qui ne sont pas parvenu à faire carrière de la danse peuvent faire le choix d'un « transfert de compétences locales » en embrassant la voie professionnelle de l'enseignement (p. 126). Cette bifurcation professionnelle, ou vocationnelle, semble analogue à celle des étudiants aux Beaux-arts souhaitant embrasser une carrière artistique et qui se replie sur la médiation en mobilisant les connaissances capitalisées au cours de leurs cursus d'études.

trajectoire « plus rare », de ceux qui ont « revendiqu[é] la stabilité » (*Ibid.*), comme les « anciens » du Baldaquin en obtenant, grâce à des revendications rendues audibles par leur fidélité au musée pendant la période de rénovation et de fermeture au public, des contrats de travail moins précaires leur permettant de rester dans l'institution.

Après avoir dressé les portraits des médiateurs de notre enquête, en interrogeant les liens entre leurs profils sociologiques (âge, sexe, cursus d'études supérieures, origine sociale) et leurs rapports à la culture ainsi que leurs conditions de vie leurs situations professionnelles, nous allons à présent tenter de mettre au jour les nombreux paradoxes d'une profession difficilement identifiable.

II- Des professionnels sans profession ?

En français, le terme « profession » a plusieurs significations : il peut désigner, à la fois, l'ensemble des emplois reconnus dans le langage administratif dans les classifications des recensements de l'État, les professions libérales, au sens anglais de *learned professions* (médecin, ou avocat, par exemple), ou encore le « métier », qui possède une origine commune – ce qu'on appelle depuis le Moyen Âge les « corporations – avec les *professions* (Dubar, 2015, p. 123). En s'intéressant à l'« identité professionnelle » des médiateurs, à leur formation, aux missions de ces professionnels de la culture ainsi qu'à leur perspectives professionnelles, on mettra au jour les paradoxes de ce que Aurélie Peyrin nomme « un métier en trompe-l'oeil » (Peyrin, 2010).

1- Une introuvable identité professionnelle

La question de l'« identité professionnelle » est centrale dans de la sociologie du travail. En 1977, Renaud Sainsaulieu a été l'un des premiers sociologues français à se pencher sur la dimension culturelle du travail en analysant des processus identitaires dans son ouvrage *L'identité au travail* (Sainsaulieu, 1977). De son côté, le sociologue du travail Claude Dubar publie un manuel sur la socialisation dont le sous-titre est « construction des identités sociales et professionnelles » (Dubar, 2015 [1991]). Il y défend l'idée de la centralité du travail dans la vie des acteurs sociaux. Plus tard, il publie un ouvrage dans lequel il interroge les évolutions sociétales de la France depuis les années 1960 du point de vue des identités et de leurs mutations (Dubar, 2000). Selon lui, les acteurs

sociaux sont pris dans des processus d'identification relevant de deux mouvements différents qu'il distingue selon deux axes : un axe « synchronique », en lien avec un « contexte d'action » et « une définition de la situation », et un axe « diachronique », lié, quant à lui, à « une trajectoire subjective et à une interprétation de l'histoire personnelle, socialement construite » (*Ibid.*, p. 10-12). C'est à l'intersection de ces deux axes que se construisent des « formes identitaires » plurielles que Claude Dubar recommande d'analyser d'un point de vue relationnelle entre les acteurs, en différenciant « la socialisation “relationnelle” des acteurs en interaction dans un contexte d'action (les identités “pour autrui”) et la socialisation “biographique” des acteurs engagés dans une trajectoire sociale (les identités “pour soi”) » (*Ibid.*). Au regard de ces travaux, nous interrogerons les représentations des professionnels de l'accompagnement des publics dans les musées sur leur domaine d'activité.

a- Définir la médiation

Selon l'historien de l'art Bruno-Nassim Aboudrar et le muséologue François Mairesse, la médiation culturelle désigne l'« ensemble d'actions visant, par le biais d'un intermédiaire – le médiateur, qui peut être un professionnel mais aussi un artiste, un animateur ou un proche –, à mettre en relation un individu ou un groupe avec une proposition culturelle ou artistique (œuvre d'art singulière, exposition, concert, spectacle, etc.), afin de favoriser son appréhension, sa connaissance et son appréciation » (Aboudrar & Mairesse, 2016, p. 3). Si la signification du terme semble aujourd'hui stabilisée, les deux auteurs jugent intéressant de relever son origine étymologique, à savoir « *medius* » (du grec *mesos*) qui signifie « milieu ». Comme le rappellent ces derniers, « le mot a donné le terme latin tardif *mediatio*, en français “médiation”, qui a d'abord signifié “*division*⁴⁶⁴ par le milieu” avant de prendre le sens contraire d’“entremise” ». En référence au sens étymologique du terme, la sociologue Nathalie Heinich utilise les termes « intermédiation », pour désigner la médiation culturelle, et « intermédiaire », pour les médiateurs. Elle définit la médiation culturelle comme « un entre-deux fait de tout ce qui permet à l'œuvre d'entrer en rapport avec un spectateur, et réciproquement, ou entre – au choix – de tout ce qui s'interpose entre l'œuvre et le spectateur » (Heinich, 2009, p. 12).

Aujourd'hui, comme le font remarquer N. Aboudrar et F. Mairesse, « le secteur [de la médiation] n'a pas encore réellement émergé comme un groupe reconnu par les pouvoirs publics et les usagers », ce qui conduit les médiateurs à exercer leurs métiers sous des dénominations différentes (*op. cit.*, 2016, p. 48-49). Selon Sylvia Faure, « la notion de “médiation culturelle”

464 Nous soulignons.

apparaît vite [...] comme un mot-valise renvoyant à des pratiques hétérogènes et à des dispositifs institutionnels qui n'ont guère de point commun » (Faure, 2014, p. 20). De son côté, Vincent Morel, responsable du service éducatif du Baldaquin, assurant également des cours universitaires de médiation culturelle, ne reconnaît pas à ce domaine professionnel le statut de « métier », comme on peut le constater dans cet extrait :

*V : Et je vais même au-delà c'est que pour moi c'est pas un métier, médiateur culturel. C'est pas un métier qu'on peut exercer, c'est... c'est une activité euh... qui est certes rémunérée mais ça n'est pas un métier comme on peut l'entendre en tant que catégorie professionnelle, comme on peut avoir des conservateurs, des commissaires d'exposition... Justement parce que c'est difficile, déjà c'est difficile d'identifier un vrai axe professionnalisant pour la médiation culturelle. Parce que la médiation, comme je disais tout à l'heure, elle peut être diverse selon les domaines dans lesquels on intervient. C'est plus un profil.
[...] Moi je suis convaincu qu'un médiateur ne peut pas faire ça toute sa vie. Euh... Ensuite je pense que... la médiation c'est un acte de transmission et c'est pas un métier dans le sens où c'est à cheval entre l'enseignant, entre l'éducateur, entre l'animateur euh... le praticien, c'est vraiment quelque chose qui regroupe TELLEMENT de compétences. J'ai envie de dire qu'il y a tellement de compétences qui sont mises en jeu que ça ne devient, ça ne peut plus être un métier. Un métier s'identifie sur un certain nombre de compétences qu'on arrive à identifier et qu'on arrive à définir, on arrive à définir un périmètre. Mais là c'est beaucoup plus compliqué. Je pense.
[...] Euh le métier de guide existe, voilà, pour moi, c'est pour ça que médiateur n'est pas un métier : guide est un métier. Y'a une formation définie, y'a des cadres, des codes. Médiateur ça regroupe beaucoup plus de choses. Pis médiateur c'est un acte... c'est plutôt une posture philosophique.*

Âgé de 37 ans, Vincent Morel dirige le service éducatif du Baldaquin depuis 2008 avant d'avoir travaillé dans des centres d'art contemporain en tant que commissaire d'exposition et chargé de projets culturels. Lorsqu'il commente son activité professionnelle, ce diplômé des Beaux-arts qui souhaitait, à l'origine, embrasser une carrière d'artiste⁴⁶⁵, reconnaît préférer les tâches en lien avec la programmation culturelle que celles de gestion des ressources humaines. Dans l'extrait *supra*, Vincent Morel ne considère pas la médiation comme une « catégorie professionnelle », contrairement aux métiers de « guide », de « commissaire d'expo » ou de « conservateur ». Il l'assimile successivement à une « activité », à un « profil », à un « acte de transmission » et à une « posture philosophique ». Selon lui, la médiation requière « tellement de compétences » qu'il devient impossible d'en « définir [le] périmètre ». Considérée comme une activité sans « cadre », ni

⁴⁶⁵Extrait d'entretien avec V. Morel « C : Et au cours de votre formation, vous saviez que vous vouliez vous professionnaliser dans ce domaine ? V : Non, pas du tout parce que moi j'ai fait les Beaux-Arts pour l'objectif d'être artiste. Et à la fin de ma cinquième année, en fait, je me suis rendu compte que je préférais montrer et parler du travail des autres que du mien donc j'ai commencé à faire un peu de commissariat d'exposition. Mais... c'est comme artiste, c'est pas forcément très stable en tant qu'indépendant. »

« code », ni « formation définie »⁴⁶⁶, la médiation culturelle regroupe pourtant de nombreux professionnels, notamment dans les musées d'art. Pour interroger la construction sociale de la médiation culturelle, il convient d'interroger la manière dont nos enquêtés présentent leur domaine professionnel, et donc se le représentent.

b- Variation des identifications professionnelles

À la suite des travaux classiques de Francis Kramarz, l'étude de la manière dont les agents qui accompagnent les publics des musées déclarent leur profession (Kramarz, 1991) nous permettra de réfléchir aux modes d'« identification sociale » par le travail (Peyrin, *Op. Cit.*, p. 75). Commençons par souligner l'hétérogénéité des manières de désigner son métier selon le musée dans lequel travaillent les enquêtés. Celle-ci s'explique possiblement parce que chaque institution ne désigne pas de manière similaire ses agents. Tandis qu'à l'Alto, l'intitulé du poste est « médiateur culturel », les contrats de travail de ces professionnels renseignent le statut d'« animateur culturel » au musée de La Tour et de « guide-animateur » au Baldaquin. Mais est-ce que l'usage de ces termes franchit la frontière administrative pour pénétrer les discours des agents ?

Tout d'abord, au musée de La Tour, les vacataires semblent avoir adopté le titre d'« animateur », c'est d'ailleurs la manière dont leurs collègues et leurs supérieurs hiérarchiques les désignent. Dans l'extrait qui suit, Blandine justifie sa préférence pour ce terme plutôt que pour celui de « médiatrice » :

C : Parce que toi, ton métier, tu dirais que c'est quoi ? [elle réfléchit, je précise ma question] Enfin quel terme tu emploies, toi ?

B : *Ah pfff... animateur, hein !*

C : Et de ton point de vue, ton boulot d'animation, c'est pas la même chose que ce qu'ils font au Baldaquin ?

B : *Ah je sais pas ! Du tout ! Je sais pas mais je sais qu'au Baldaquin, ils peuvent aussi être amenés à faire des visites auprès d'un public adulte et, du coup, sans atelier d'arts plastiques. Et ça me paraît être encore autre chose, quoi, du coup.*

C : C'est encore autre chose ?

B : *Ben faut être calé en histoire de l'art, quoi ! Enfin ou alors, il faut bosser !* Après j'me dis bon, la collection est intéressante, donc... ça peut être vraiment intéressant... Enfin ça peut être ouais, ouais ouais ... enrichissant quoi, parce que tu vois, elle a bossé, y'a eu des expos, là, à La Tour et j'me disais : j'ai pas envie de bosser, de potasser sur ce... qu'est-ce que ça va m'apporter ? Bon après, tu te forces, t'arrives toujours à trouver des choses finalement même si c'est pas tip top mais... J'me suis posé la question : ouais arff...

[...]

466On abordera plus bas la question de la formation.

C : Mais toi, ce que tu fais, tu ne considères pas que c'est de la médiation ?

B : Nan. Non.

C : Pourquoi ?

B : *Nan parce que c'est couplé avec un... avec l'atelier et que moi j'oriente vraiment VERS l'atelier, quoi.* Et j'le fais [souffle en réfléchissant]. J'suis pas très à l'aise avec le côté d'aller... ça va peut-être mieux maintenant mais moi j'suis pas à l'aise... *J'ai fait les Beaux-arts mais j'ai pas eu beaucoup de cours d'histoire de l'art. J'suis pas du tout costaud là-dedans et donc je pense que ça part de là...* J'suis pas peintre, bon après, mes collègues non plus ils sont pas peintres mais... c'est quelque chose qui m'est plus étranger quoi, enfin, plus... [réfléchit] ouais j'suis moins à... voilà quoi. J'suis moins à l'aise, j'vais facilement les faire dessiner, les enfants, mais en même temps c'est une façon d'aborder, de toutes façons... [...] *Mais oui, pour moi au Baldaquin, y'a tout un côté, enfin « connaissances » [indique les guillemets d'un geste des mains] en histoire de l'art et qui peut être très intéressant, mais après bon ça convient pas forcément non plus... enfin j'sais pas... si ça peut être pas mal [éclate de rire].*

Plusieurs aspects intéressants ressortent des propos de Blandine. Pour cette dernière, se situer dans le domaine de l'animation ne s'apparente pas à une revendication forte mais plutôt à un choix par défaut. En effet, au début de l'extrait, c'est en soufflant et sans conviction que la jeune femme se déclare être « animateur ». De plus, elle n'accorde pas le terme au féminin, comme s'il lui était étranger. Ensuite, la jeune femme avance plusieurs arguments pour différencier la médiation de son activité et de celle de ses collègues du Baldaquin⁴⁶⁷. Contrairement à sa conception de la médiation, le travail de Blandine est « orient[é] vers l'atelier ». Ainsi le fait de « coupl[er] » les visites et les séances de pratique plastique serait une spécificité de l'animation culturelle. Concernant le travail des salariés du Baldaquin, que Blandine semble placer du côté de la médiation, il est assimilé à celui de l'« historien de l'art » (« y'a un côté “connaissances” », « faut être calé en histoire de l'art »). Selon elle, l'érudition des guides du Baldaquin se justifierait par leur prise en charge de publics d'adultes. Malgré un cursus d'études aux Beaux-arts, Blandine concède ne posséder que de faibles connaissances en histoire de l'art ne pouvant lui permettre d'exercer un travail fondé sur l'énonciation d'un discours savant sur les œuvres d'art, une telle activité relevant, selon elle, de la médiation culturelle.

À l'instar de sa collègue, Houria parle de son activité comme étant de l'« animation culturelle ». Du côté du musée Alto, qui n'emploie que des fonctionnaires (grade A), Astrid dit rejeter toute forme d'assignation à une « étiquette », même si c'est sa carte de guide-conférencière qu'elle invoque en premier lieu pour parler de son activité professionnelle. De leurs côtés, les salariés du Baldaquin ne se désignent ni comme des animateurs, ni comme des médiateurs. Ils revendiquent le titre de « guide » ou, parfois, celui de « guide-conférencier ». Ces deux appellations

⁴⁶⁷Nous verrons plus bas que Blandine a tenté, sans succès, d'être recrutée au Baldaquin.

sont adoptées par l'ensemble du personnel de ce musée incluant les conservateurs, les responsables de service ainsi que la directrice du Baldaquin. Pourtant l'intitulé du poste reste « flou » sur les contrats de travail, comme l'indique Baptiste :

C : Alors au Baldaquin, votre statut c'est guide-conférencier...

B : [me corrige] Alors c'est guide-animateur.

C : Ah oui, guide-animateur ?

B : *Ouais c'est guide-animateur. Alors ça c'est dans les contrats mais... une fois sur deux... c'est un peu flou parce que parfois c'est guide-animateur, parfois c'est guide-conférencier.*

[Une serveuse apporte nos boissons]

C : Alors l'appellation varie mais toi, comment tu te définirais ? Tu préfères un terme plutôt qu'un autre ?

B : *Je trouve que guide-conférencier est un peu plus valorisant dans le sens où j'ai pas l'impression de faire de l'animation. J'ai fais dix ans d'animation et j'ai pas l'impression que ce soit le même travail. Voilà c'est juste ça. Moi je pense qu'il y a un trait pédagogique qui est différent par rapport à celui d'animateur, tout simplement.*

Dans cet extrait, le doctorant chargé de cours à l'université affirme sa préférence pour le statut de guide-conférencier, ayant des traits communs avec son travail dans l'enseignement supérieur, et marque sa distance vis-à-vis de l'animation, n'étant pas, selon lui, le « même travail ». Adrien affiche un scepticisme analogue à l'égard du terme « animateur », bien qu'il ne se considère pas non plus comme « conférencier » :

C : On vous appelle les guides-conférenciers ici, entre vous, vous vous appelez les guides, je crois ? Mais est-ce que c'est différent que d'être médiateur ? Ou d'être animateur ? Comment tu te situes par rapport à tout ça ?

A : C'est compliqué hein parce que nous, sur notre contrat de travail, nous on est guide-animateur.

C : Y'a animateur ?

A : Ouais y'a le mot. Parce qu'on doit être rattaché à la convention collective de l'animation, c'est le petit truc pour nous rattacher là, tu vois ? Parce que guide-conférencier après... c'est quelque chose qui est de l'ordre... c'est autre chose encore ! Parce que y'en a parmi nous qui font des conférences, hein mais... guide-conférencier c'est encore autre chose parce que souvent, parfois faut passer un concours, comme pour les personnes de l'office du tourisme, tu vois ? Où ils peuvent être, ah tu vois « j'suis conférencier » !

C : Y'a une carte professionnelle d'ailleurs...

A : Voilà y'a une carte. C'est vraiment un statut, quoi ! *Nous ce qu'on dit, souvent quand on me demande ce que je fais, je dis : guide-conférencier. Guide-conférencier parce que, avant, au musée on disait toujours guide-conférencier : on faisait des conférences et des visites, ça me paraissait logique. Après moi c'est vrai que le guide-animateur je le trouve un peu [insiste sur le terme] réducteur parce que je pense que si le... on peut se définir aussi par rapport au Festiv'art ou tout ça. Où là aussi y'a des médiateurs, des animateurs qui ont un travail un peu différent de celui qu'on fait ici au musée. Où nous, on*

a quand même quelque chose qui se passe dans la durée... Pas pour tout mais...
c'est un travail de long cours quand même...

Selon Adrien, un « ancien » du Baldaquin, l'usage de la terminologie « guide-conférencier » relèverait d'une forme d'institutionnalisation (« avant, au musée on disait toujours... ») davantage qu'il ne désignerait proprement l'activité des guides du musée. S'il juge « réducteur » le terme « animateur », Adrien remarque, dans le même temps, que le titre de « guide-conférencier » renvoie à une profession réglementée qui se partage (se dispute?) le travail d'accompagnement des publics des musées, comme nous le verrons plus bas (III-1-b). Contrairement aux deux autres musées, qui emploient des guides professionnels pour accompagner les groupes d'adultes, le Baldaquin confie cette part de l'activité d'accompagnement à ces dix guides prenant ainsi en charge tout types de publics. Outre les statuts spécifiques de certains (comme celui de doctorant et chargé de cours), on peut supposer que cela amène les agents du baldaquin à s'identifier à la figure du « guide » ou à celle du « conférencier ».

La manière dont les personnes accompagnant les publics dans les musées d'art se représentent leurs métiers varie donc selon leur capital culturel (notamment sous sa forme institutionnalisée) ainsi que selon les terminologies mobilisées dans leurs institutions respectives. Parallèlement à ce processus d'identification professionnelle à l'épreuve d'une « dénomination introuvable » (Peyrin, 2008a, p. 163) et de la non-reconnaissance de l'activité de médiation comme étant un véritable métier, la médiation se heurte à un autre obstacle, celui de formation et son absence d'institutionnalisation.

2- Une formation « sur le tas »

Une profession au sens de la *Sociology of the professions* nord-américaine implique nécessairement l'existence d'une formation spécifique. S'il existe des formations universitaires comme les masters de médiation culturelle, pouvant se décliner en différentes spécialités⁴⁶⁸, aucune personne enquêtée n'était issue de ces filières, comme nous l'avons vu plus haut (I-3). En effet, comme le souligne A. Peyrin, malgré l'augmentation croissante des formations universitaires à la

⁴⁶⁸Par exemple, l'université Jean Jaurès de Toulouse propose un master « médiation culturelle *et études visuelles* » ; l'université de Reims Champagne-Ardenne, un master « *Patrimoine et musées* » parcours « patrimoine et médiation culturelle » ; l'université Sorbonne Nouvelle à Paris, un master « *Médiation de la musique* », et l'université Polytechnique des hauts-de-France à Valenciennes, une licence professionnelle « Médiation et actions culturelles ».

médiation culturelle depuis les années 1990, peu de personnes exerçant le métier de médiateur ou de guide sont diplômées de ces formations, ce qui l'amène à avancer l'hypothèse d'une « professionnalisation de l'accompagnement muséale inaboutie » (Peyrin, 2008a, p. 165), voir à interroger l'existence même d'une « professionnalité » (*Ibid.*, p. 159).

a- Un domaine professionnel sans formation institutionnalisée?

Le responsable du service éducatif du Baldaquin, Vincent Morel, ne reconnaît au métier de médiateur aucune formation initiale :

C : Et autre question par rapport aux guides, vous avez dit qu'ils avaient des formations diverses mais il n'y en a aucun qui a suivi une formation en médiation culturelle ?

V : *Non parce que ça n'existe pas vraiment la formation en médiation culturelle !*

C : Si, il existe...

V : [me coupe] C'est des modules de formation. Moi-même je suis prof à l'université et je donne des cours en médiation culturelle mais c'est des modules de formation, c'est pas des formations à temps plein.

C : Il y a des masters en médiation culturelle qui existent...

V : [me coupe] Mais pas sur la région... À l'université de Camboise, ils ont voulu en ouvrir un. Je crois que ça ne s'est jamais fait. *Mais... je pense que la question de la médiation culturelle et de sa formation n'est pas encore bien claire.* En effet y'en a aucun [guide] qui a une formation. *Mais je ne recruterait pas forcément un médiateur culturel. Pour moi c'est pas une f... ça peut pas exister pour moi une formation de médiation culturelle. Parce que médiateur culturel, le médiateur culturel, il va être différent si vous faites de la médiation pour un spectacle vivant, si vous faites de la médiation en musée, si vous faites de la médiation en tant que guide dans les villes en patrimoine. Vous devez maîtriser des connaissances qui sont différentes. Donc... après y'a un savoir de base, oui, comment savoir approcher un groupe de personnes handicapées, quel vocabulaire employer avec des enfants, etc... mais... ça peut pas, pour moi, faire l'objet d'une formation particulière.*

Selon ce dernier, une formation dédiée à la médiation ne pourrait tout simplement « pas exister » en raison du caractère hétérogène des spécialités de la médiation culturelle (« spectacle vivant », « musée », « patrimoine », etc.). Concernant ce qu'il nomme le « savoir de base », c'est-à-dire les relations humaines (« savoir approcher un groupe de personnes handicapées, quel vocabulaire employer avec des enfants »), il estime que cela ne « peut pas [...] faire l'objet d'une formation particulière, renvoyant, comme nous le verrons plus bas (III-2) les compétences relationnelles du côté de l'inné (donc des socialisations primaires).

De manière générale, lorsqu'on leur demande comment ils ont appris « à faire ce qu'elles

font au musée », les médiateurs répondent qu'elles se sont formées « sur le tas » ou « sur le terrain ». Nos enquêtés ne dérogent pas à la tendance relevée par Aurélie Peyrin dans son étude (Peyrin, 2008a). Cependant, l'absence de formation institutionnalisée que sous-entend cette réponse systématique ne signifie pas pour autant qu'il n'existe aucune formation professionnelle. Afin d'interroger la manière dont nos enquêtés ont pu apprendre à accompagner des publics dans les musées, nous allons donc nous intéresser à ce qui se cache derrière ce que c'est derniers nomment l'apprentissage « sur le tas ».

b- L'importance de l'entre-aide

Plusieurs personnes évoquent leurs premiers pas dans leurs musées respectifs à travers ce qu'elles appellent la semaine, ou les quelques jours, de « formation » ou d'« adaptation ». Cette courte période, partiellement rémunérée au musée de La Tour, s'apparente à une forme de tuilage. Le nouvel arrivant est placé sous la responsabilité d'un ancien qu'il suit au cours de ses visites avec différents groupes. Dans l'extrait suivant, Blandine se souvient de ses premiers pas à La Tour :

C : Et comment on s'adapte au public alors ? Tu disais c'est l'expérience...

B : Non mais c'est vrai quoi, parce que moi, au début, j'ai suivi, au début tu suis d'autres animateurs.

C : Ok c'est comme ça que ça commence...

B : Oui. Ben au début c'était avec Antoine, ben déjà Antoine, t'as des... t'as plusieurs séances où... Tu le vois pendant j'sais pas une matinée où il va aborder plusieurs thèmes en t'expliquant voilà lui comment il le fait, quel parcours il fait, comment il aborde les choses avec les enfants, les ateliers qu'ils propose tout ça. Et puis après tu peux suivre d'autres animateurs.

L'observation semble ainsi constituer l'aspect central des quelques séances dédiées à la « formation » à l'accompagnement des groupes d'enfants. Au Baldaquin, Adrien évoque quant à lui « une petite semaine d'adaptation » au Baldaquin :

C : Et alors au début tu as commencé avec des publics d'enfants ou alors d'adultes ?

A : Nan en fait ça a été tout en même temps tout de suite. C'était pas évident parce que... *en fait y'a eu une petite semaine d'adaptation c'est-à-dire où le musée, j'me souviens parce qu'on était vacataire à l'époque, c'était de la vacation. On était payé mais on ne faisait pas de visites, on suivait les guides qui faisaient ce job dans les salles, pour voir comment ça marchait...Moi, la première visite que j'ai faite, c'était avec un foyer de vie ! Han tu vois ? Moi j'avais jamais travaillé, tu vois ? Avec la maladie mentale, ça me disait rien... Ben pfff... et j'me disais, j'vais m'retrouver à cette place en train de leur faire des visites : qu'est-ce que je vais leur dire ? Qu'est-ce que je vais... et très vite, bon ben on a enchaîné sur le tas...*

C : Et tu as dû t'y coller...
A : Voilà, sur le tas...
C : Mais avec des conseils ?
A : *Voilà avec des conseils des autres guides qui avaient vraiment l'habitude.*
Euh... beaucoup de discussions autour de ça, tu vois ?

Avec pour unique expérience professionnelle dans ce domaine, une vacation de quelques mois en tant que guide touristique sur une péniche, où il n' « avai[t] qu'à réciter des textes dans [un] micro », Adrien est recruté au Baldaquin où on exige tout de suite de lui une polyvalence en matière d'adresse à des publics hétérogènes. Mentionnée dans l'extrait, la première visite suivie à destination d'un « foyer de vie » pour personnes handicapées semble avoir suscité davantage de questionnements (« Qu'est-ce que je vais leur dire? ») que de réponses. Outre l'observation de la pratique de guides plus chevronnés, Adrien souligne l'importance des « discussions » et des « conseils » prodigués par ces professionnels expérimentés. Au Baldaquin, la socialisation professionnelle se semble en effet comporter de nombreux échanges à l'oral, comme en témoignent ces propos de Baptiste :

B : Et puis alors le gros gros avantage du musée c'est que entre guides, on dialogue énormément . C'est-à-dire que on sait comment ça fonctionne. Le travail d'entre-aide quand certains se retrouvent en difficulté face à telle ou telle chose, on en discute, on prend du temps.

Contrairement au musée de La Tour, le Baldaquin met une salle à disposition de son personnel de médiation. Ce lieu très vivant, faisant à la fois office de bureau, de vestiaire et de salle de repos, permet aux guides de se retrouver entre leurs visites et/ou ateliers. L'aménagement de l'espace professionnel des guides du Baldaquin tend à favoriser les discussions informelles entre collègues, ce que les locaux du musée de La Tour permettait beaucoup moins⁴⁶⁹. En ce qui concerne l'Alto, l'équipe de médiation dispose d'un large espace de travail avec bureaux et ordinateurs à disposition. Si les échanges oraux constituent aussi une des dimensions de la formation « sur le tas », ceux-ci portant davantage sur la « conduite d'atelier » que les contenus de médiation, selon Astrid :

C : Et entre médiateurs, vous communiquez ?
A : Ouais y'a énormément d'entre-aide.
C : Y'a un partage d'expérience ?
A : *Ouais, gros partage d'expérience, sur la conduite d'atelier, surtout. Après, sur les contenus scientifiques, ben on est tous en capacité de faire nos*

⁴⁶⁹On présentera plus précisément les différents espaces de travail des médiateurs dans les trois musées plus bas (III-1-b)

recherches et de trouver l'information là où il faut, hein ! On n'est pas tous historien de l'art mais on a tous un niveau d'étude suffisant pour savoir où trouver l'information. Pis on a quand même une grosse base documentaire à disposition. Y'a des fiches d'œuvres, hein, y'a des catalogues du musée donc... Sur les contenus scientifiques, y'a pas... on fait un peu tous dans notre coin mais c'est normal. Finalement c'est de la connaissance à acquérir et on l'acquiert chacun de notre manière. C'est normal aussi, moi je peux pas travailler sur les fiches de quelqu'un d'autre, moi, là-dessus, j'y arrive pas !

C : Quand tu dis les fiches, c'est les retours ?

A : Ben les fiches, par exemple, t'as une visite, j'sais pas moins... une visite « art et pouvoir », je vais pas pouvoir travailler sur les fiches de quelqu'un d'autre, avec les descriptions d'œuvres, etc. Moi j'ai besoin de faire ma propre fiche. *Voilà. Sur le contenu scientifique, on travaille un peu tous...sur nos contenus. Après sur les ateliers, y'a beaucoup d'échanges parce qu'il faut un retour d'expérience sur qu'est-ce qui a fonctionné, qu'est-ce qui a moins bien marché... Comment je peux adapter par rapport à ce que moi je maîtrise mieux aussi ? Parce qu'on n'est pas tous des grands dessinateurs ou à l'aise avec le modelage. Par exemple, le modelage c'est un peu particulier, tu vois ? En général, les gamins sont très très mauvais en modelage...*

La médiatrice de l'Alto évoque ici le travail préparatoire des visites et des ateliers. Elle distingue deux types types de tâches : la première, individuelle, autour des « contenus scientifiques » («on fait un peu tous dans notre coin ») reposant selon elle sur des capacités en lien avec le « niveau d'étude » et des savoirs théoriques ; la seconde, davantage collective et orientée vers la pratique des ateliers, se fondant sur des « échanges collectifs » ainsi que sur des « retour[s] d'expérience ». Considéré comme un réquisit à l'embauche (nous y reviendrons plus bas) et assimilé à l'activité de recherche des études d'histoire de l'art, le travail de conception des contenus de médiation ne semble pas faire l'objet d'une formation spécifique. L'énonciation et la transmission de contenus, supposant la relation avec différents publics n'est en revanche pas enseignée dans cette filière d'étude.

c- Ce qui « ne s'apprend pas »

La prise en charge d'une variété de publics et l'énonciation d'un discours savant sur l'art constituent une autre facette du métier de médiateur ne pouvant pas vraiment s'apprendre au contact des pairs, selon nos enquêtés. Guide au Baldaquin, Renaud considère que pour les « relations humaine, il n'y a pas de formation ». Pour tenter d'expliquer comment s'acquiert la capacité à mener des visites pour des publics aux propriétés contrastées, plusieurs enquêtés emploient le terme « instinct », proche de l'« ordre de l'intuitif » évoqué par un des enquêtés d'Aurélie Peyrin (2008a, p. 161), comme dans l'extrait d'entretien suivant avec Baptiste :

C : Et de manière plus générale, comment as-tu appris à faire ce métier-là ? Dans quoi tu puises ?

B : Ouais, alors en fait je pense que la façon de dialoguer avec les enfants, elle vient de toute ma formation d'animation. C'est-à-dire que quand j'étais animateur BAFA, avec des groupes complètement différents, avec des niveaux sociaux complètement différents, des âges différents aussi... et ça vient de là ! C'est-à-dire que t'as pas le choix, t'as trente enfants devant toi et tu dois t'adresser à eux et on te les confie, entre guillemets, tu dois faire avec ! Et c'est parti ! *Et ça c'est une chose finalement où quasiment d'instinct, j'ai été très à l'aise avec ça*, c'est-à-dire que, au Baldaquin, j'pouvais avoir sur la même journée des adolescents et des maternels et ça m'a jamais posé de soucis...

Tandis qu'il évoque une « formation d'animation » ayant abouti à l'obtention du brevet d'aptitudes aux fonctions d'animateur (BAFA), permettant, entre autre, d'apprendre à « dialoguer avec les enfants », Baptiste naturalise ces compétences professionnelles en les associant à de l'« instinct ». Ce paradoxe souligne les difficultés qu'ont les médiateurs à appréhender ce qui relève des compétences relationnelles autrement que sur le registre de la naturalisation (Peyrin *op. cit.*). Dans l'extrait suivant, Adèle, médiatrice à l'Alto, revient sur le processus d'apprentissage du métier du médiateur en se référant aux dimensions intuitives :

C : Alors comment ça se passe pour apprendre [ce métier]?

A : Ben apprentissage sur le tas...

C : C'est-dire, en suivant des collègues ?

A : Bah au début c'était pas tellement possible... Et après, bien sûr comme on était une équipe très plurielle et très différente, oui chacun, en tout cas moi j'étais très à l'écoute des expertises de mes collègues qui en avaient fait... *mais en même temps j crois que c'est quelque chose d'assez inst... enfin pas instinctif parce que... Par contre ça se travaille justement. Euh y'a des... chais pas des... faut sentir son groupe. Faut avoir assez d'intuition, être réceptif à l'écoute, ce qui se fait etc. Et ça moi je pense que j'ai des capacités comme ça d'empathie et de rentrer en connexion avec les groupes donc... bah j'ai survécu ! [rit]*

Ici, Adèle évoque l'« intuition », le fait d'être « réceptif à l'écoute », l'empathie ou encore la capacité à « rentrer en connexion avec les groupes », soit autant de dispositions socialement perçues comme « féminines » mais qui sont les produits de la socialisation de genre. Se référant aux travaux de la sociologue du travail féministe, Danièle Kergoat, Jacqueline Laufer, Catherine Marry et Margaret Maruani écrivent que les compétences considérées comme féminines sont « acquises dans la sphère privée de la famille et dans l'exercice des rôles domestiques féminins d'attention aux autres, elles sont perçues par les employeurs mais aussi, souvent, par les salariées elles-mêmes comme des qualités – naturelles –, attachées à leur identité personnelle et féminine et ne relevant pas – tout au moins pas immédiatement – du rapport salarial » (Laufer, Marry & Maruani, 2003, p. 142). L'appréhension de dispositions socialement acquises, donc apprises, comme innées participe donc à la construction de la médiation culturelle comme un domaine professionnel qui ne pourrait

pas faire l'objet d'un apprentissage institutionnel et méthodique. Cela contribue sans doute à la relégation sociale et professionnelle de ce groupe où les femmes sont surreprésentées.

3- Des professionnels qui travaillent à leur propre disparition ?

Outre l'absence de corps professionnel, le domaine de la médiation souffre également de tensions liées aux finalités de ce métier.

a- Préserver l'autonomie de l'œuvre

Si nous traiterons des pratiques concrètes de médiation au chapitre 7, il convient ici de nous interroger, en théorie, sur le sens donné par nos enquêtés à l'activité de médiation. Dans l'extrait suivant, Clara souligne un paradoxe :

C : Après... ouais après je vois bien comment la médiation part d'une idée qui, de toute façon serait pas vraiment la mienne, et c'est tout le paradoxe de mon activité [rit], *c'est de dire les œuvres d'art ont besoin qu'on les explique.*

L'idée selon laquelle l'art ne s'expliquerait et la relation aux œuvres serait avant tout une affaire de sentiments et d'émotions n'est pas récente. On peut en retrouver des traces dès le 18^{ème} siècle dans *Les Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* de Schiller qui, à la suite de Kant, s'est emparé de cette réflexion concernant la relation des sujets aux œuvres d'art. Dans cet écrit, le poète et écrivain germanique propose une conception originale des arts comme perspective émancipatrice pour l'humanité. Plus récemment, le philosophe état-unien John Dewey a envisagé la relation aux œuvres d'art comme étant, avant tout, une « expérience », c'est-à-dire une relation ou une interaction, non seulement, spirituelle, mais également organique et physique (Dewey, 2010 [1934]). Dans cette perspective philosophique, le médiateur serait celui qui fait écran entre l'œuvre et le spectateur, ainsi susceptible d'entraver la relation charnelle entre l'objet (d'art) et le sujet.

Dans cet extrait, Vincent Morel distingue le travail des médiateurs des centres d'art contemporain, consistant davantage à savoir se « mettre en retrait » qu'à s'interposer entre l'œuvre et le spectateur, de celui des guides du Baldaquin :

V : Dans les centres d'art contemporain on est beaucoup plus sur du participatif, sur de l'implication des publics... la définition des activités. *Le médiateur est*

beaucoup plus en retrait, il est en retrait d'une certaine manière. Et il est plus là comme un facilitateur. [...] L'idée du médiateur c'est qu'il est capable d'apprendre aussi des choses de son public. Et à un moment donné, de faire que ce soit le public qui transmette. Quand on arrive à ça, c'est que le travail de médiation a été fait. Finalement le métier de médiateur, enfin pas le métier parce que pour moi c'est pas un métier, mais la posture du médiateur elle est, me semble-t-il, elle est plus tellement à faire [se corrige] elle est à faire entre l'œuvre et le visiteur mais elle est surtout à faire entre les visiteurs eux-mêmes. C'est-à-dire qu'ils puissent partager l'expérience.

Suivant le raisonnement du responsable du service éducatif, le médiateur serait un « facilitateur » contribuant à mettre le public en position de producteur de sens et de savoirs sur les œuvres (« que ce soit le public qui transmette »). Dans cette perspective la « posture » de médiation vise davantage à faire le lien « entre les visiteurs eux-même » qu'entre l'œuvre et le visiteur, ce qui va nous conduire à aborder un second paradoxe.

b- La recherche de l'autonomie du visiteur

Tel que suggéré dans le titre de la thèse d'A. Peyrin, être médiateur de musée c'est, en quelque sorte, « faire profession de la démocratisation culturelle ». En effet, si l'objectif des politiques démocratiques est de permettre à tout citoyen l'appropriation des biens culturels légitimes, alors la médiation culturelle n'est pas une voie professionnelle d'avenir. Dans l'introduction d'un numéro de la revue *Publics & Musées*, portant sur la relation entre éducation et musées, Daniel Jacobi et Odile Coppey pointent cette tension contradictoire lorsqu'ils avancent qu'« à terme, le service éducatif du musée pourrait bien avoir si bien rempli son office qu'il disparaît, sa fonction étant assumée par l'ensemble des concepteurs d'exposition. Car tout acte de médiation a ceci de paradoxal qu'il comporte en lui-même la promesse de son effacement en proportion de son efficacité, tant il est vrai que l'objectif ultime est de former des visiteurs autonomes [et] libres » (Jacobi & Coppey, 1995).

L'autonomie du spectateur semble, en effet, un des objectifs visés par les services des publics, comme en témoignent ces extraits d'entretien avec Barbara, responsable des actions éducatives du musée Alto qui place la « démocratisation culturelle » au centre de son projet (chapitre 2, I) :

B : [Barbara évoque ses expériences de travail lorsqu'elle exerçait en tant que médiatrice] Du coup j'étais là dans une équipe, pas revendicative mais on était à se battre pour la médiation culturelle. Pour que la médiation culturelle soit

reconnue.

C : Qu'est-ce que tu entends par « reconnue »?

B : Ben comme une démarche différente. *Pour travailler à rendre autonome le public. De ne pas forcément guider et tenir et rendre passif le visiteur mais plutôt l'accompagner dans le but de le rendre autonome.* Et moi c'est des valeurs qui se sont... enfin c'est en germe ici. Après j'essaie de développer dans ma réflexion personnelle et en lien avec Antoinette aussi. J pense qu'en médiation culturelle c'est toujours intéressant de voilà, toujours réfléchir à la pratique...

[...]

B : Les enseignants peuvent avoir ce « Pass éducation » si ils en font la demande. Et en fait y'a l'idée quand même parce que, *d'aider un maximum les enseignant à oser faire de l'autonomie. De toute façon les médiateurs, ben on est quand même limité, c'est déjà une belle équipe mais quand les créneaux des médiateurs sont pris ben après on n'a pas la possibilité de recevoir plus et on a des créneaux en fait pour pouvoir travailler en autonomie. Et c'était aussi un positionnement mais je pense qu'on n'est pas le seul musée [à avoir ce positionnement], d'inciter les enseignants à s'approprier le musée et notamment ceux de proximité.*

[...]

B : On les incite au maximum c'est de, c'est de permettre aux enseignants, moi j'essaie à mon niveau, *qu'ils aient le maximum d'informations pour être autonome.* Finalement c'est comme si c'était de la médiation devant les œuvres, c'est donner tous les outils, comme le dossier pédagogique, j'sais pas si j'vous l'ai donné ça... [cherche dans son sac] Voilà c'est pas parfait [ces dossiers pédagogiques] mais la difficulté c'est qu'un musée qui ouvre, y'a tout à faire ! Y'a des enseignantes missionnées... [...] Et c'est super aussi parce que du coup on sent que c'est un lieu d'expérimentation aussi pour elles et nous, ça nous permet d'être au courant, de suivre les programmes, ces choses-là... Et elles en fait elles expérimentent aussi bien 1^{er}, 2nd degrés, déjà en travaillant ensemble, là on leur demande de plus en plus c'est d'avoir leur regard sur la programmation scolaire... Là on ne le fait pas encore assez parce qu'on est toujours surchargé. *On réfléchit à d'autres outils pour rendre autonome. Mais par exemple notre positionnement, on nous le demande de plus en plus c'est d'avoir des fiches toutes prêtes pour les enseignants, qu'ils donnent aux élèves, genre questionnaires, que le prof pourrait distribuer à son groupe d'élèves. Et du coup par, exemple, là on essaie ben voilà de résister à la tentation de faire un produit qui est tout fait.*

C : Et c'est quoi votre réponse alors ?

B : *C'est plutôt donner les outils pour qu'un enseignant puisse faire sa propre fiche.*

[...]

B : Après on fait des visites d'initiation et des portes ouvertes sur les expositions temporaires. *Mais visites d'initiation c'est surtout la Grande galerie, assurée par un médiateur pour qu'un enseignant puisse préparer sa visite en autonomie.* Donc y'a un médiateur qui va expliquer la Grande galerie, alors l'idéal si y'a pas trop trop de monde parce qu'au début, on a eu des jauges énormes et on se pose, on voit les enseignants quels sont leurs projets et le médiateur va pouvoir faire la visite, échanger avec eux sur quelles œuvres ils pourraient utiliser dans leurs projets. C'est plutôt sous forme d'échange.

Dans cette série d'extraits d'entretien avec Barbara, ancienne médiatrice culturelle âgée de 42 ans, diplômée des Beaux-arts puis ayant connu une petite ascension professionnelle via l'obtention

d'un poste d'encadrement à l'Alto, la médiation est considérée comme étant une passerelle vers l'« autonomie » du spectateur et, en particulier des enseignants. Omniprésente dans les propos de cette dernière, l'autonomie est une notion centrale de la rhétorique de l'entreprise de soi (Adbelnous & Lambert, 2014). On a vu avec le PEAC (chapitre 4) que l'injonction à l'autonomie et la responsabilisation des individus ne concernait pas que les services publics de l'emploi, de la santé ou du logement mais désormais également ceux de l'éducation et de la culture. Dès lors, le travail de médiation, qu'il consiste à produire des « outils » pédagogiques ou à assurer des « visites d'initiation » aux enseignants, doit impérativement viser l'autonomie du spectateur. Dans cette perspective, on comprend combien la formation des enseignants (chapitre 3, III) importe l'Alto. Ces « publics relais », tels que les nomme Antoinette, supérieure hiérarchique de Barbara, doivent pourvoir, à terme, prendre en charge eux-mêmes les visites scolaires :

A : [L'équipe s'organise en différentes sphères, parmi lesquelles] la sphère « éducation artistique et culturelle » qui reprend une locution, une expression construite par le ministère de la Culture et de la communication, l'« EAC » qui s'attache à la diffusion des savoirs pour des publics *a priori* en groupes constitués avec des publics relais. C'est-à-dire des classes avec des profs qui ont, qui ont un rôle éducatif. Mais ça passe aussi, ça marche aussi très bien sur les publics du champ social ou l'insertion des publics spécifiques, où là on a un groupe constitué par un public relais qui joue le rôle de levier. Pour eux, les objectifs c'est... sont des objectifs en terme de contenu. *En gros, LA transmission d'un certain nombre de contenus, de savoirs, de plaisirs aussi, euh la transmission de méthodologie de regard et le but ultime, c'est l'autonomie. C'est-à-dire, le but, c'est que, effectivement, ces groupes-là n'aient plus besoin de nous, au final, et que les publics relais se soient suffisamment appropriés le musée pour pouvoir guider et se sentir libre de guider eux-même et de concevoir des programmes, plus que de guider, euh pour transmettre directement.*

C'est sans doute dans le contexte spécifique du musée Alto que s'observe de la manière la plus nette le paradoxe de la médiation culturelle. D'un côté, il est le musée qui emploie ses agents de médiation dans les meilleures conditions salariales (CDI dans la fonction publique grade A), de l'autre il met en place des actions visant, à terme, que les groupes scolaires et « spécifiques » « n'aient plus besoin » des médiateurs. Dans la perspective prosélyte de massification des publics mise en œuvre par l'Alto, l'autonomie du spectateur constitue rien moins que le « but ultime » du service de médiation.

Dans un tel contexte, nous allons voir que la médiation ne constitue difficilement un domaine professionnel où l'on peut faire carrière.

4- Carrière de médiateur et mobilité verticale : de faibles possibilités

Intéressons-nous d'abord aux personnes qui assurent la direction des musées et des services des publics. Ces derniers ne considèrent la médiation comme une profession pouvant s'exercer à long terme. C'est ce qu'indique Vincent Morel dans l'extrait présenté plus haut (I-a) en affirmant qu'on « ne peut pas faire ça tout sa vie ». La directrice du Baldaquin semble partager cette opinion lorsqu'elle déplore le fait qu'il n'y a pas assez de « *turn over* » dans l'équipe des guides :

S : Je les trouve très bons. Je les trouve vraiment excellents. Alors pourquoi sont-ils excellents ? Je pense c'est parce qu'ils sont très très bien payés et ça aussi c'est historique, je n'y suis pour rien. Ils ont obtenu des avantages. Et du coup, c'est un avantage et un inconvénient, à mon avis, c'est qu'il y a peu de *turn over*.

C : Ils sont bien, ils restent.

S : Alors attention, ils n'ont pas assez d'heures pour vivre mais les heures qu'ils ont sont bien payées. *Et par conséquent, ils restent. Alors que normalement, un guide-conférencier, c'est un truc qu'on fait pendant les dix ou quinze premières années de sa carrière et après on fait autre chose ! Et alors je ne dirais pas qu'ils ont l'âge du musée, enfin ou l'âge... ils ont pas commencé à l'ouverture du musée quand même ! Mais... j'ai pas regardé leurs dates de naissance mais j'dirais qu'il y a maintenant une proportion importante de plus de trente ans.*

[...]

C : Et alors en quoi ça peut être problématique ? Que l'équipe en place reste, si ça se passe bien.

S : *Parce que, à mon avis, y'a un moment où c'est toujours intéressant de renouveler une équipe.* Et c'est valable aussi pour le directeur. Y'a un moment où on radote, on s'aigrit, on n'aime pas les changements... Et c'est pas spécifique aux guides. C'est général. Donc je pense que c'est très bien dans le sens où c'est des experts, à la fois des publics qui sont au Baldaquin et des collections. Ils sont très forts. Ce qui explique, oui, je vous l'ai sûrement dit, qu'on les utilise pour plein d'autres choses, d'ailleurs, que les visites. Ils font des notices de visio-guides, ils font parfois de la signalétique, ils font des outils pédagogiques... Ouais, ils sont très forts. Et on utilise leur expertise. Euh... *mais c'est pas les plus faciles à gérer, enfin je sais pas si Vincent vous en a parlé, moi je les gère pas en direct mais c'est pas les plus faciles.*

C : J'en ai pas encore parlé avec Vincent mais que voulez-vous dire exactement ?

S : *Ben ils ne sont pas très souples et ils sont assez râleurs.*

C : Souple au niveau des heures supplémentaires ?

S : Ouais des... parce qu'en fait, ils ont beaucoup d'avantages, justement, beaucoup d'avantages : leur niveau de salaire horaire, leur niveau de salaire quand ils travaillent le samedi, leur niveau de salaire quand ils travaillent le soir, y'a des compensations de tous les côtés. Leurs heures de préparation. *Ils ont été très cocoonés, bichonnés.* Je pense que ça date de l'époque de [l'ancienne directrice du Baldaquin]. *Et du coup, y'a pas un autre musée dans la région qui pourrait leur offrir aussi bien, je pense et... par exemple dès qu'on essaie d'élargir leurs disponibilités, parce qu'on a des difficultés parfois pour répondre à la demande ; c'est pas très facile.*

Dans cet extrait ressort l'*ethos* managérial de Suzanne Vendroux, formée à HEC (chapitre 2, III). Même si cette dernière juge les guides « excellents » et « très forts »⁴⁷⁰, elle déplore la position trop avantageuse que ceux-ci ont conquise en obtenant des CDI (« ils ont été très cocoonés, très bichonnés »), ce qui les amènerait à résister (« ils sont pas très souples et ils sont assez râleurs ») aux injonctions de la direction du musée, notamment concernant la l'aménagement plus souple de leur temps de travail au moyen d'heures supplémentaires (« dès qu'on essaie d'élargir leurs disponibilités [...] c'est pas très facile »).

Outre cette critique de la stabilité professionnelle et de ses effets négatifs sur la gestion des ressources humaines, la directrice du musée ne reconnaît pas d'avenir professionnel à l'activité d'accompagnement des publics. D'un côté, elle valorise le renouvellement des équipes. Cet impératif de changement s'applique aussi bien aux guides qu'à elle-même : Suzanne a d'ailleurs quitté la direction du Baldaquin à l'été 2016 pour prendre celle d'un autre musée d'art moderne situé dans une autre région de France. De l'autre, à l'instar de Vincent Morel, elle ne considère pas le métier de guide comme pouvant s'exercer à vie mais plutôt comme un « truc qu'on fait pendant les dix ou quinze premières années de sa carrière ». Ainsi, tandis que Suzanne prône la mobilité d'un point de vue géographique – ou horizontal –, elle évacue la question des mobilités verticales des guides en refusant d'envisager des carrières de médiateurs ou de guides. L'idée selon laquelle l'accompagnement des publics s'apparenterait d'avantage à un « job d'étudiant » qu'à un « vrai métier » circule aussi au musée de La Tour où le directeur aurait tenu des propos analogues ayant fait offense aux animateurs. Dans cet extrait qui témoigne particulièrement bien de la relégation des animateurs du musée Alto, Houria cite avec amertume les propos de son directeur tout en évoquant l'absence reconnaissance professionnelle liée au peu de perspectives d'avenir dans son domaine professionnel :

H : *Je sais que je n'ai rien à attendre du musée. Le musée n'a aucune envie de profiter de notre expérience* parce que on est toute une équipe, pour la plupart c'est... c'est moi la plus vieille mais pour certains ça fait huit ans, dix ans... On a des compétences de plasticienne, on a des compétences pédagogiques. Et d'ailleurs, les profs nous le disent bien souvent qu'ils sont super contents de ce qu'on fait. *Seulement le musée ne veut pas du tout en profiter, enfin en tout cas, ne veut pas le reconnaître !*

C : Oui car il en profite ?!

H : *Il en profite mais il ne le reconnaît pas. Y'a des réunions ou en gros, on nous prend pour des attardés quoi ! C'est un boulot d'étudiant et puis voilà ! Euh... ben non* [sourit].

470On reviendra plus bas sur l' « excellence » des médiateurs (III).

C : Mais quand c'est des réunions, tu veux dire avec...
H : Avec la DRH...
C : Oui pas que avec le service des publics ?
H : Non, non... Principalement la DRH de Tarbonne et puis M. D. [le directeur], le conservateur, et Virginie Draguiez. [marque une longue pause] *Virginie Draguiez ne nous dit pas ça ! Mais M. D., pour lui c'est un boulot d'étudiants et basta, quoi ! Il n'y a rien de plus à réclamer.*
C : Donc vos compétences ne sont pas reconnues ?
H : Pas du tout !
C : Elles ne sont pas mises en valeur...
H : Non... [visiblement offusquée] *Mais même dans des petits trucs, tu vois, sur les catalogues, ils remercient par exemple les gardiens avec les noms et tout, nous c'est juste remerciement à l'équipe des animateurs tu vois ?!*
C : Alors que les gardiens sont nommés...
H : *Oui mais c'est surtout qu'on transmet quand même quelque chose ! On est quand même... Et y'a aucune reconnaissance... de notre professionnalisme à ce niveau-là. Donc au bout d'un moment, c'est bon, tu intègres le truc, c'est rien !*
[...]
C : Mais toi tu penses que c'est dû à quoi en fait ? Ce manque de reconnaissance généralisé de vous, de votre profession ?
H : *Je pense qu'il y a un peu le mythe de si on est là, c'est parce qu'on n'a pas vraiment réussi notre vie. Donc on est un peu des foireux, quoi ! [rit] T'sais j'ai un peu cette impression-là...*
C : Parce que quelque part c'est un contrat précaire et que vous restez quand même ?
H : *Ouais ! Et quand tu fais ça, tu n'as pas d'ambition personnelle finalement, tu vois ? T'as pas la même ambition que faire carrière. Et donc du coup, si tu fais pas carrière, c'est que t'as pas d'ambition... enfin moi je le sens comme ça !*

C'est au musée de la tour que le travail de médiation semble le plus déconsidéré, sans doute parce qu'il est assimilé à de l'animation, davantage que dans les deux autres institutions. Considérant la médiation comme « un boulot d'étudiant »⁴⁷¹ et les animateurs comme des gens de passage ne méritant pas d'être nommés sur les publications officielles de l'institution (contrairement aux gardiens), la direction de La Tour ne saurait faire preuve de reconnaissance (« le musée [...] ne veut pas le reconnaître ») à l'égard des « compétences » du personnel de médiation. Le stigmate, ou l'étiquette, du *looser*, ou du « foireux », semble ainsi coller à la figure du médiateur culturel. Cette activité professionnelle, qui n'est pas perçue comme un vrai métier permettant d'embrasser une carrière professionnelle (avoir « l'ambition de faire carrière »), offre donc de très faibles perspectives d'avenir. Au Baldaquin, malgré un contrat à durée indéterminée et une certaine valorisation du travail des guides, notamment en les impliquant dans de nombreuses activités du service éducatif, Baptiste déplore lui aussi l'impossibilité d'ascension professionnelle, alors que je lui demande « ce qui [lui] plaît le moins dans ce qu'il fait au musée » :

⁴⁷¹Ces propos qui auraient été ouvertement et publiquement tenus par le directeur de La Tour sont également cités par plusieurs guides du Baldaquin, ce qui témoigne des liens entre des professionnels employés dans des établissements différents et du fort impact de ce jugement.

B : Peut-être que le truc un peu négatif c'est que les perspectives d'avenir au musée, en tant que guide, elles sont très minces. C'est-à-dire que là, *j'ai commencé et je vais finir guide*, c'est-à-dire que je suis en CDI, j'peux pas évoluer

C : Ben tu peux pas...

B : Ben j'peux pas être Louise ou Vincent! Ca marche pas, en fait c'est hyper hiérarchisé. En fait, si tu veux, y'a une sorte de plafond qui est là et tu peux pas aller plus loin. Et même si à chaque exposition, c'est très enrichissant, c'est hyper nourrissant intellectuellement parlant, au bout d'un moment, ben tu restes là, quoi.

Ce qu'il décrit comme un « plafond » de verre (« tu restes là »), place Baptiste dans une position duale : d'un côté il exprime sa passion pour un métier « hyper nourrissant intellectuellement » et, de l'autre, il regrette le fait de ne pas pouvoir développer des perspectives d'avenir impliquant plus de responsabilités. Hors enregistrement, alors que nous évoquons la fin de sa thèse et les difficultés liées à l'insertion professionnelle dans le champ académique, il envisage l'évolution de sa « carrière » de manière « horizontale » (Becker, 1952)⁴⁷² en faisant part d'un possible projet de mobilité professionnelle dans un autre musée lui permettant d'avoir un contrat à temps plein et davantage de responsabilités.

Nous avons essayé de pointer les paradoxes du travail de médiation à travers l'absence de désignation homogène d'un statut professionnel, l'absence de formation institutionnalisée, et l'impossibilité d'embrasser une carrière, soit autant de dimensions qui tranchent avec le rôle important que les musées confèrent à ces professionnels, notamment pour œuvrer à la « démocratisation culturelle » (chapitre 2). Nous allons à présent tenter de définir la place de la médiation dans la division du travail muséal.

⁴⁷²Dans cet article, H. S. Becker s'est intéressé aux carrières des instituteurs de Chicago pour définir deux types de mobilités professionnelles. D'une part, les carrières « horizontales » consistent en un « mouvement parmi les positions disponibles à un même niveau d'une semblable hiérarchie » (*Ibid.*, p. 470), d'autre part, les carrières « verticales » se composent de séquences de promotion (« *up* ») et de séquences de déclassement (« *down* »). H. S. Becker, « The career of Chicago public school teacher », *The american journal of sociology*, 1952, vol. 57, n° 5, p. 470-477. Ces travaux sont cités et commentés dans N. Vezinat, *Sociologie des groupes professionnels*, Paris : Armand Colin, 2016.

III- Exigence d'excellence pour un « sale boulot »

Le travail des médiateurs dans les processus de transmission ainsi que leur rôle dans les socialisations artistiques enfantines (chapitres 7, 8 et 9) sont déterminés par la place de ces agents dans la division du travail muséal qu'il convient ici d'interroger. On a rappelé dans le chapitre 2 les trois principales missions des musées, à savoir le travail lié à la conservation et à l'étude des artefacts, la présentation des collections à des publics, et la mise en place d'actions éducatives autour de ces collections dans la perspective d'assurer l'égal accès de tous à la culture. Ces différentes missions renvoient à des tâches se répartissant parmi les différents professionnels des musées. Nous analyserons la division du travail d'accompagnement des publics dans une perspective interactionniste, notamment à partir des travaux d'Everett Hughes. De la même manière que le travail hospitalier, sur lequel le sociologue de l'école de Chicago (Chapoulie, 2001) s'est penché, le travail muséal peut être étudié du point de vue des interactions entre les différents agents qui y prennent part. En effet « la division du travail [...] implique l'interaction [...] car elle ne consiste pas dans la simple différence entre le type de travail d'un individu et celui d'un autre, mais dans le fait que *les différentes tâches sont les parties d'une totalité, et que l'activité de chacun contribue dans une certaine mesure au produit final*⁴⁷³ » (Hughes, 1996, p. 61). Considérant la troisième mission, éducative, des musées comme un « produit final », nous nous attacherons ainsi à décrire la contribution spécifique des médiateurs *par rapport* à celle de leurs collègues des autres services du musée.

Outre le caractère relationnel du travail, Hughes souligne l'importance de la rigidité et des hiérarchies professionnelles dans le cadre d'une « division morale » du travail dans laquelle les tâches les plus nobles, pures et socialement valorisées échoient à ceux et celles se situant en haut de la pyramide professionnelle, tandis que le « sale boulot » (« *Dirty work* ») est réservé, ou délégué, aux subalternes (Hughes, 1962). Souvent mobilisé pour décrire la division du travail éducatif (Le Floch, 2008 ; Payet, 1997), le concept de « sale boulot » est également utile pour décrire, d'une part, l'assignation du travail d'accueil et d'accompagnement des publics, aussi appelé « face public » dans les musées, aux médiateurs et, d'autre part, la manière dont celui-ci est perçu par les différents agents de l'institution muséale. Nous nous intéresserons donc, premièrement, à la place des médiateurs dans les musées d'art et, secondairement, aux attentes institutionnelles en terme de recrutement des médiateurs.

473 Nous soulignons.

1- Des exclus de l'intérieur

Dans un recueil d'articles classiques de la sociologie des professions américaine⁴⁷⁴, E. C. Hughes analyse « la relation du “professionnel” et de son client sur le mode du rapport entre le sacré et le profane, le clerc et le laïc, l'initié et le non-initié » (Dubar, 2015, p. 136). Située dans le champ de l'« interactionnisme symbolique », cette approche envisageant le caractère relationnel du travail à partir duquel émerge, ou se construit, une signification attribuée aux tâches exécutés dans le cadre d'une activité professionnelle, permet de s'interroger sur le travail des médiateurs, à la fois du point de vue de leurs relations avec les autres professionnels des musées, mais également du point de vue de leurs rapports avec les « clients », c'est-à-dire les publics de cette institution culturelle. Pour observer le travail muséal avec les lunettes de l'interactionnisme symbolique, il convient tout d'abord de prendre en compte le fait que les musées d'art sont spatialement et symboliquement structurés par une dichotomie sacré/profane, le « sacré » revoyant aux artefacts conservés – aux œuvres d'art – et le « profane » concernant tout ce qui n'est pas un bien culturel symbolique, et donc, en particulier, les visiteurs « étrangers » au musée⁴⁷⁵.

a- Dévalorisation symbolique d'un métier « face public »

Tel que les acteurs du champ muséal le décrivent, la médiation muséale est un métier « face public ». Cette appellation, souvent entendue à l'Alto, permet de distinguer les médiateurs des autres employés qui travaillent en « coulisses », à l'abris des regards, au sein des services de communication, de marketing ou de conservation. Les médiateurs se situent donc résolument du côté du pôle profane, en bas de la hiérarchie muséale, car au contact du public. En effet, comme le précise Aurélie Peyrin, « dans la hiérarchie du prestige muséal, qui valorise les fonctions proches des œuvres au détriment de celles qui sont proches du public, les médiateurs souffrent d'un certain discrédit attaché à la mission de vulgarisation » (Peyrin, 2010, p. 65). Cet extrait d'entretien avec Astrid illustre la manière dont la dévaluation symbolique du travail des médiateurs est vécue comme une offense par ceux qui accompagnent les publics :

A : Moi ce qui m'ennuie un peu dans mon travail, finalement c'est la perception que le milieu en a. Mais ça tu l'entendras partout, hein ! *Tous les métiers face public sont déconsidérés par rapport au travail plus administratif ou en coulisse, qui est plus valorisé ou valorisant. Je sais pas pourquoi. Mais c'est comme ça être face public, c'était un peu faire de la vulgarisation et donc ça te*

474Hughes, E. C. (1967). *Men and their work*. Glencoe : The Free Press.

475Nous verrons dans le chapitre 6 que cette opposition sacré/profane agit également, et de manière très précoce, sur la construction des dispositions comportementales des jeunes visiteurs.

faisait tomber au bas de l'échelle. Ce qui, vraiment, est une aberration complète parce que... moi j'ai vraiment un cursus d'études, je vais pas me cirer les pompes mais j'ai un cursus d'études prestigieux et pour moi, mettre [réfléchi] ce genre de personne comme médiateur face à un public et pourvoir réussir à trouver une interaction et... c'est un enrichissement énorme pour eux ! Pour moi aussi. Les gamins, là, moi je suis latiniste et helléniste, les gamins, je leur fait découvrir l'épigraphie grecque. Tu vois ? Enfin c'est p't'être des choses qu'ils auront jamais l'occasion de faire de leur vie. On décrit, on déchiffre ensemble la lettre de Darius à Gadatas, dans la Galerie du temps. Et du coup, derrière, je leur fait écrire leurs noms dans l'alphabet grec... Voilà et pour moi, mettre des médiateurs de catégorie A avec un gros bagage au contact de ce public-là, ben ça fait sens ! C'est vraiment considérer que ce public-là, ben il mérite ça.

On voit ici la manière dont s'articulent les deux dimensions, à la fois, le contact rapproché avec le public (« être face public »), mais également la mission de transmission qui peut être perçue par « le milieu » comme « de la vulgarisation » s'opposant à un « travail plus administratif » (« en coulisse ») qui serait « plus valorisé » et « valorisant ». Cette perception négative du travail « face public » est perçue par Astrid comme étant, non seulement une dévalorisation de son métier et de ses compétences scolaires (latiniste et helléniste) mais, également, des publics (« ces publics-là ») pris en charge par les médiateurs. En effet, au musée Alto comme au musée de La Tour, contrairement au Baldaquin, il existe une distinction au sein même du travail d'accompagnement des publics. Tandis que des « guides-conférenciers » prennent en charge l'intégralité des visites pour les groupes d'adultes, ce sont les médiateurs qui s'occupent des enfants et les publics dits « spécifiques » comme nous allons le voir ci-après.

Tandis qu'Astrid pointait la « valence différentielle »⁴⁷⁶ des métiers de la méditation et de la conservation, Rachel souligne la manière dont le contact rapproché avec les visiteurs peut exposer les médiateurs à une forme de vulnérabilité :

R : *On est vulnérable dans notre métier parce qu'on dépend du public aussi. Et eux peuvent nous casser si ils en ont envie. Même pas si tu fais mal. Tu vois ? Tu peux faire bien ton métier avec ton âme et esprit et toute ta conscience et qu'il se passe quand même quelque chose... alors il faut avoir un don en plus c'est de deviner ce que la personne veut entendre.*

C : Ce qui n'est pas facile...

R : Non mais on peut deviner parfois c'est clair et net ! Et après j'ai été peut-être un peu têtue en pensant... Ouais c'est ça, on sait que finalement après on n'a pas le dernier mot ! On va pas changer le monde, hein !

C : Non ? Ça veut dire quoi cette phrase ?

R : *Ben ça veut pas dire que c'est pas nous qui choisissons. C'est eux les clients et eux sont rois. Donc c'est ça, ça c'est ce qui m'embête un peu. Qu'on est vulnérable.* Alors c'est positif aussi, c'est jamais acquis donc du coup, t'es

⁴⁷⁶Au sens latin de *valentia* (valeur), développé par l'anthropologue Françoise Héritier pour souligner « la place différente qui est faite universellement aux deux sexes sur une table des valeurs » (Héritier, 2002, p. 127).

dynamique mais que ça peut tomber à un certain moment... c'est le public. On n'est pas comme une vedette de cinéma ou de théâtre mais y'a quelque chose qui ressemble...

C : Oui vous êtes en scène finalement.

R : On est en scène, oui. On est en représentation. *On est mis à nu*. Pas tout à fait mais tu vois ce que je veux dire, hein ? Et en plus on gagne notre vie. Nous on gagne notre vie grâce à ça, tu vois ?

La relation commerciale entre les clients « rois », qui détiendraient un pouvoir sur ceux qui les prennent en charge dans le musée, exposerait les médiateurs à une certaine vulnérabilité liée aux fonctions de « représentation » de ce métier que Rachel va jusqu'à comparer à une « mis[e] à nu ». À la fin de l'extrait, l'insistance sur la relation monnayée entre celui qui se met en scène et le visiteur-client, témoigne du rapport ambiguë qu'a pu construire Rachel à l'égard de ce qui lui permet de « gagner [sa] vie ». Ici, la référence très implicite, et sans doute inconsciente, à la prostitution (à travers l'évocation de la nudité, la relation clientéliste et l'évocation du gagne-pain) met au jour la dimension morale du « *dirty work* », en opposition à l'idéal d'un art gratuit et non utilitariste auquel a pu s'accrocher cette ancienne étudiante des Beaux-arts. Le récit que Rachel fait de sa trajectoire est en effet marqué par l'idéal professionnel qu'elle s'était fixé en souhaitant embrasser une carrière (financièrement désintéressée) d'artiste et mener une « vie de bohème ». On retrouve d'ailleurs le rejet du consumérisme culturel dans les propos de plusieurs professionnels des musées. Bien souvent, les médiateurs ne souhaitent pas être associés à une entreprise comptable de massification de la consommation muséale car, comme l'avance Clara, visiter un musée est différent de « faire du shopping », cette activité étant ainsi implicitement jugée supérieure, tant d'un point de vue culturel que moral.

En outre, si les professionnels de la médiation semblent conscients de la division du travail muséal, dans laquelle, comme l'affirme Adrien, « chacun a sa place », les agents du pôle de la conservation tiennent également à maintenir une distance entre le travail qu'ils effectuent auprès des œuvres et celui qui consiste à prendre en charge des visiteurs. Ainsi, au cours du premier entretien (non enregistré) réalisé avec Suzanne Vendroux, lorsque je lui demandais si le domaine pédagogique pouvait être considéré comme une « mission transversale » aux différents services du musée, la directrice du Baldaquin insista sur la distinction des rôles et des spécificités des agents. Selon elle, les personnes attachées au pôle de la conservation développeraient un rapport aux œuvres différent des membres du service éducatif dans la mesure où les premiers entretiendraient « un rapport très scientifique et savant » avec les objets conservés. De plus, à la différence des médiateurs, les conservateurs ne seraient pas tenus de développer des compétences pour transmettre

les savoirs construits dans le champ scientifique au plus grand nombre. Au cours d'un second entretien, cette dernière revient sur ce qu'elle considère comme étant une spécificité des guides :

S : Les guides c'est des gens *qui sont dedans et dehors*. Dedans, dans le sens où ils représentent le musée, ils représentent les collections, ils sont avec le public donc ils sont pleinement dedans. Mais ils sont pas dans les bureaux. Donc, par moment, ils se sentent en *disjonction avec la vie du musée*.

L'opposition dedans/dehors ici employée, renvoyant à l'antagonisme *outsider/insider*, caractérise la position des agents de la médiation qui entretiennent des liens avec le pôle sacré (« il représentent les collections ») tout en travaillant avec le profane (« ils sont avec le public »). Afin de souligner la marginalité de l'équipe des guides dans l'institution, Suzanne mobilise le terme fort de « disjonction ».

D'autre part, cet extrait avec Adrien illustre, une nouvelle fois, une hiérarchie muséale dont le sommet, ou le « phare », revient à la conservation, tandis que le bas est réservé aux médiateurs. Il permet, dans le même temps, de mettre en lumière une autre dimension dans la manière dont est perçu le « sale boulot » :

A : [La discussion porte sur la différence de statut entre les guides du Baldaquin et les médiateurs qui travaillent pour l'« Utopi'art festival » de Camboise] Je trouve, après je connais des médiateurs pour l'« Utopi'art » qui sont très bien et qui... enfin j'veux dire si on les mettait ici, ils feraient le travail... mais c'est un travail beaucoup plus fractionné. Très aussi avec un statut... enfin moi j'trouve un statut de merde ! *Ici euh on a vraiment même si on est en bas de... enfin on doit être quand même un peu au-dessus des femmes de ménage, mais... On est complètement dans l'organigramme... dans le musée...*

C : Ah tu veux dire au Baldaquin, vraiment vous êtes en bas ?

A : Ah oui!

C : Vraiment vous vous sentez à ce point-là ?

A : [Profonde inspiration] Parfois oui, on le sent parce qu'il y a la conservation qui est vraiment un phare. Les conservateurs qui sont au-dessus quoi. Après dans l'organigramme, nous on arrive, nous on a besoin de nous, c'est indispensable mais en même temps... euh guide, c'est un peu mystérieux ! Si on fait pas comme toi de venir nous suivre, on sait pas vraiment ce qu'on fait, quelle est la réalité de ce travail. Souvent on nous dit [air dédaigneux] : « Ah ouais mais... allez arrêtes ! Faire des dessins... » Tu vois ? Y'a un côté...

C : Tu veux dire qu'on ne prend pas votre travail au sérieux ?

A : Ça arrive ! Après c'est plus flagrant dans les visites guidées parce que quand il y a des personnes au musée qui n'ont jamais suivi de visites guidées, ils viennent te voir en disant : ben c'est vachement intéressant en fait ! [je rit] Moi on m'a déjà dit ça, hein ! [rit] Donc j'le dis... quelqu'un de la conservation, hein ! Y m'a dit : mais en fait c'est...

C : Ah quelqu'un d'ici ?

A : *Mais oui ! « Ah mais c'est vraiment intéressant en fait... » J'veux dire bennnn oui ! Tu vois ? C'est abstrait, c'est abstrait...*

Outre la différence de prestige et de statut au sein du musée entre les médiateurs et les conservateurs, Adrien souligne ici le caractère « mystérieux » et « abstrait » du travail d'accompagnement des publics en rapportant, avec amertume, la méconnaissance des autres acteurs du musée concernant cette activité, à travers la manière dont « quelqu'un de la conservation » s'est rendu compte, sur le tard, de l'intérêt de ce travail. Dans un autre extrait, Baptiste déplore lui aussi ce manque de reconnaissance :

C : Et vous vous sentez un peu en retrait... ?

B : Des autres services. Ah oui, clairement ! *On est un groupe à part. On est un groupe à part, ouais. Les guides sont à part.*

[...]

B : *Oui, pareil sur ce travail de ghettoïsation entre différents secteurs, je sais qu'au début, y'avait quasiment pas de dialogue. Moi c'est-à-dire que je suis arrivé un peu à part et on ne m'a présenté personne. On m'a présenté les guides, les filles de la résa, les filles de l'accueil et pas les autres services. C'est-à-dire que y'a des gens, je les croise et je ne sais pas ce qu'ils font. Et encore aujourd'hui, y'a certaines personnes que je croise, je ne sais pas qui c'est. C'est des stagiaires, je ne sais pas...*

C : Même cinq ans après [ton arrivée] ?

B : Cinq ans après les stagiaires vont arriver et je ne sais pas dans quels services elles sont ni pourquoi elles sont là. Voilà parce que je me suis déjà rendu compte que certains stagiaires vont arriver et poser des questions, moi j'peux les éclairer ou... aider à certaines choses et ça arrive régulièrement, c'est-à-dire que ouais. *Et moi je me souviens que la première année où je suis arrivé, on m'a quand même dit : mais vous ça va, les guides, vous vous amusez toute la journée ! Et là, tu fais, ben oui, j'm'amuse, mais c'est quand même mon travail ! Et même mon chef de service Vincent, j'lui ai déjà dit : vient faire une visite avec moi, vient passer une journée avec moi et tu vois ce que c'est. Il sait pas.*

Outre la méconnaissance du travail des guides, s'apparentant ici à une non-reconnaissance de ce domaine professionnel, qui touche les personnes des autres services, et même son propre responsable de service (Vincent Morel), Baptiste déplore la mise à l'écart de son « groupe », allant jusqu'à parler de « ghétoïsation » pour décrire le manque de « dialogue » avec les autres employés du musée. Cependant comment peut-on expliquer une pareille division et une telle opacité concernant un travail loin d'être confidentiel (il a été décrit, plus haut, par Rachel, comme étant une « mise en scène » ou une « représentation ») ?

b- Spatialisation du travail muséal et socialisation professionnelle

Une description de l'aménagement des musées étudiés permet de comprendre comment la

séparation du travail muséal s'opère également sur un plan spatial⁴⁷⁷. En effet, on remarque que les personnes en charge des publics n'occupent pas les mêmes espaces que leurs collègues des autres services. Au Baldaquin, les guides évoluent principalement dans le musée, lorsqu'ils accompagnent des groupes, ainsi que dans l'« espace pédagogique », situé comme les salles d'exposition au rez-de-chaussé d'un bâtiment qui ne compte qu'un étage. Cet espace se constitue de deux ateliers, assez lumineux, du bureau des deux employées du service de réservation, et d'une petite pièce sombre, dépourvue de fenêtres faisant office de « bureau des guides », dans laquelle se trouve notamment un ordinateur avec un accès Internet, quelques casiers et l'affichage du planning des visites hebdomadaires.

À l'opposé des « ateliers » situés au rez-de-chaussée, l'« étage » ou « les bureaux » désignent les espaces réservés aux « autres » membres du musée. On y trouve un vaste et lumineux *open space* avec vue sur le parc du musée dans lequel travaillent plusieurs personnes dont le responsable du service éducatif, Vincent Morel, ainsi que ses adjointes Martine et Louise. Le personnel des services communication, *marketing* et *web* sont également installés dans cette pièce. Cet étage accueille, en outre, les bureaux des conservateurs et ceux de la directrice et de son assistante administrative. Cette spatialisation du travail produit des effets sur la manière dont se créent des liens et des distances entre les différents acteurs, comme nous pouvons le voir dans l'extrait où Rachel évoque ses relations professionnelles :

R : *Les collègues proches, c'est les autres guides. Ceux-là je les vois tout le temps, hein. On se voit, on a des trucs à dire sur... on dit son avis. On se voit dans les réunions aussi pour dire comment on va faire les prochains ateliers. Donc tout ça c'est réfléchi. On mange ensemble... enfin c'est un peu comme une famille, les guides proches! Et après, y'a les autres personnes du musée qui sont, pour moi, beaucoup plus loin.*

C : Les autres services... ?

R : Ben les autres services. À part Vincent et Louise qui sont proches et Martine. Mais les autres, je ne les vois pas beaucoup. Alors du coup, c'est plus long à les connaître [rit]. Mais on n'a pas trop... on n'a pas de réunion ensemble.

⁴⁷⁷Dans son travail de thèse, A. Peyrin avait déjà pris note de cette relation entre division du travail et division des espaces de travail : « Dans les grands établissements, certains conservateurs peuvent ne pas connaître tous les médiateurs vacataires car leurs espaces de travail sont nettement distincts ; les bureaux des équipes de conservation et du service des publics sont même souvent éloignés. La distribution des places dans les bâtiments peut sembler anecdotique, mais elle reflète parfois une partition symbolique : dans les bâtiments à plusieurs étages, les conservateurs sont plutôt situés dans les étages les plus élevés, à proximité du directeur. Dans les bâtiments historiques, les ateliers des médiateurs sont quant à eux installés là où il reste de la place : au rez-de-chaussée d'une court intérieure, dans d'anciennes écuries ou d'anciennes cuisines, voire dans les sous-sols. Il est ainsi d'autant plus frappant d'observer que les bâtiments contemporains accordent un espace bien plus important et une situation plus centrale aux locaux du service des publics ». En ce qui concerne la dernière partie de la citation, les musées de notre enquête, implantés dans des bâtiments de construction relativement récentes (1980 pour le Baldaquin et entre les années 2000 et 2012 pour les deux autres musées), laissent également une place importante, et proche des collections, aux espaces dédiés aux ateliers éducatifs.

[...]Et donc c'est ça, c'est pour répondre avec le reste de l'équipe, quand on est ici, nous, ou bien on est dans l'attente ou bien on nettoie, ici, nos ateliers ou bien on est... on n'est pas souvent avec le reste ! Puisqu'on ne travaille pas dans les bureaux.

C : Vous êtes dans votre espace ?

R : Ben on est dans notre espace et on travaille souvent devant le public, donc on n'est pas souvent en train de parler. Et quand on parle, c'est midi, on est ici à table. D'ailleurs on se met ici [sur une table d'atelier] nous. On ne mange pas là [indique la direction du bureau des guides avec son bras].

C : Pourquoi, les autres, ils mangent où ?

R : *Les autres, ils mangent à l'autre endroit, y'a la cafétéria. Et nous on mange ici. C'est une habitude. Et comme moi je n'aime pas trop manger avec des gens que j'ai pas l'habitude, c'est comme ça, instinctif aussi, et j crois qu'il y a plein de gens comme ça, et du coup c'est devenu une habitude ici, je trouve qu'on a une très belle vue et on a toujours quelque chose à faire de toute façon... Ah tiens, je vais encore faire ça et on fait.* »

L'opposition eux/nous, qu'avaient exploré Hoggart concernant les *working-class* dans l'Angleterre du début du 20^{ème} siècle (Hoggart, 1970), structure la manière dont un groupe dominé se situe et se perçoit par rapport au groupe des dominants⁴⁷⁸. Elle permet ici de comprendre comment les guides du Baldaquin se positionnent par rapport à leurs collègues dans l'institution. Tandis que « les autres », « les autres personnes du musée » ou « le reste » renvoient, dans les propos de Rachel, à ceux qui travaillent à l'étage, les médiateurs sont considérés comme « une famille » dont le quotidien (les repas, le ménage et la préparation des ateliers) a lieu exclusivement dans des espaces dédiés. Comme développé dans l'ouvrage d'Hoggart, l'opposition eux/nous marque une coupure particulièrement nette entre les deux groupes. Face à cette distinction radicale, les dominés font le choix de limiter leurs contacts avec le groupe dominant, comme lorsque Rachel explique ne pas aimer « manger avec les gens [avec qui elle] n'a pas l'habitude ». Ainsi les médiateurs se reconnaissent derrière ce « nous » unifié par « l'acceptation en commun des conditions communes de vie » (Hoggart, 1970, p. 138)⁴⁷⁹, comme l'illustre cet extrait d'entretien avec Clara évoquant le quotidien d'un petit groupe « soudé » :

C : *On a une bonne équipe, on est des bonnes pâtes, on arrive à pas transvaser le stress les uns sur les autres et ça c'est super cool, 'fin on est vraiment très soudé et... après par rapport aux autres personnels des musées ben en fait, au final, on les croise très peu. Heu on les apprécie vachement mais on les croise très peu ! On les croise à la machine à café. Le midi on bouffe dans les ateliers parce qu'on est toujours entre rangements de trucs et.. [rit] préparation d'un*

478 Dans un article visant à revisiter le classique d'Hoggart, Paul Pasquali et Olivier Schwartz remettent en question la pertinence d'une telle dichotomie dans le contexte contemporain d'un pays comme la France où les ouvriers et, plus largement, la classe populaire ne constitue plus une classe « pour soi » (suivant l'opposition marxiste entre l'existence « en soi » d'une classe de prolétaire et la conscience d'appartenir à cette classe), et où les mobilités sociales, même si elles sont loin d'être la norme, se sont accrues, contribuant à redéfinir les relations entre les groupes sociaux dominants et dominés (Pasquali & Schwartz, 2016).

479 Cité par P. Pasquali et O. Schwartz (2016, p. 35).

autre !

E : Parce que sinon y'a une salle de restauration ?

C : *Y'a une salle du personnel où on pourrait très bien manger. Et y'a vraiment des fois un peu ce truc de chapelle [rit] quelque part de on se mélange pas, on reste entre guides. Mais j pense que ça tient aussi vraiment à notre activité et au fait qu'on est toujours un peu speed et que, moi régulièrement, quand je suis en pause déjeuner, j'suis en train d'faire des trucs, de préparer d'autres trucs, enfin de tester des trucs. Parce que des fois c'est bien de tester des ateliers avant de les faire !*

E : Ouais vous avez besoin d'être sur place dans l'atelier en fait ?

C : Alors j pense qu'il y a cette facilité là, cette habitude, et puis aussi du coup un truc qui s'installe, de des fois, quand des employés ont envie un peu de prendre des vacances heu de... vazi on veut être tranquilles, ils viennent avec nous. Et puis des fois, sur le week-end par exemple y'a pas grand monde au musée, parce que sinon, la salle du personnel est aussi remplie, remplie. *Donc de toute façon, si... 'fin d'façon tu l'as vu, cette salle, la salle de la machine à café, tu vois la grande table, si tu rajoutes la flopée de 3, 4, 5, 6 guides autour de la table, 'fin où est-ce qu'on les assoie quoi ? [...] Donc on ne se mélange pas forcément tout le temps, des fois c'est pour des raisons pratiques mais j pense que ces raisons pratiques créent d'autres trucs de flemme social un petit peu.*

L'exemple du déjeuner est particulièrement heuristique pour comprendre la scission progressive entre les guides et les autres groupes⁴⁸⁰. À l'origine, une question de commodité (« des raisons pratiques ») expliquerait l'assignation des guides dans leurs ateliers : d'un côté, la salle de restauration collective est petite, ne permettant pas l'accueil d'une « flopée » de personnes⁴⁸¹ ; de l'autre, les pauses déjeuner constituent des temps de « rangement » et de « préparation ». Cependant cette socialisation professionnelle au sein d'un entre-soi rassurant n'est pas sans effets sur les relations avec les agents des autres services que les guides ne « croise[nt] [que] très peu » et sur la constitution de groupes distincts (« ce truc de chapelle ») semblables à des clans.

Cette séparation spatiale s'observe également dans les deux autres musées de l'enquête. À l'Alto et au musée de La Tour, les bureaux des services administratifs et de la direction se situent dans un autre bâtiment que celui abritant les salles d'exposition et les espaces réservés à la médiation. Au musée Alto, les médiateurs disposent de bureaux confortables, bien que peu lumineux, situés au niveau -1, à côté de l'espace d'accueil des groupe. Contrairement aux deux autres musées, les ateliers du musée Alto ne sont pas situés à proximité des ces bureaux mais dans des salles attenantes des galeries d'exposition.

480Notons que cette segmentation des espaces du Baldaquin, du point de vue des différents lieux de restauration, vaut également pour d'autres groupes professionnels comme les agents de sécurité qui se restaurent dans leur « local » tandis que la salle que Clara nomme « l'open space des chefs » dispose d'une terrasse « où [ceux-ci] peuvent manger si il fait beau ».

481Rappelons que dans les trois musées d'art de notre enquêtes, les professionnels de la médiation forment le contingent le plus important.

Au musée de La Tour, où les collections sont exposées dans un bâtiment de deux niveaux, l'espace des ateliers se situe au 1^{er} étage. Il a été aménagé de manière à pouvoir être visible depuis le hall d'entrée du musée. Une autre spécificité de l'organisation spatiale de cet équipement culturel réside dans la possibilité donnée aux visiteurs de déambuler sur cette grande mezzanine composées d'un bureau et de deux salles d'atelier. Selon les dires des animateurs enquêtés et de Marco Bati, responsable à la fois de l'intendance des ateliers (commande de fourniture, organisation quotidienne) et d'une part de la programmation, l'architecte du musée considérait les espaces éducatifs comme partie prenante du musée. Ainsi, dans la perspective d'accroître leur visibilité, les trois salles d'ateliers (dont le bureau de M. Bati, initialement conçu comme un atelier) disposent de portes vitrées. Même si nous n'avons guère vu de visiteurs rejoindre intentionnellement cet endroit (en général, il s'agissait de personnes égarées cherchant à retrouver le sens de la visite), les médiateurs avec lesquels nous avons évoqué l'ouverture des ateliers aux regards ne semblaient pas apprécier ce choix architectural, doutant d'un réel intérêt des badauds pour ces endroits. D'ailleurs Houria a qualifié les rares personnes s'aventurant sur la mezzanine de « curieux ».

Parallèlement au souci de mise en valeur des espaces éducatifs, le musée de la Tour est celui qui réserve le moins d'espace à ses médiateurs, qui sont également ceux dont le statut de vacataire est le plus précaire. Ces derniers n'ont ainsi pas d'autre endroit que le bureau de Marco Bati pour déposer leurs effets personnels. Luttant pour conserver son espace de travail personnel, le responsable ne leur permet pas de s'y restaurer. Ainsi, privés de lieu de convivialité, les médiateurs occupent parfois les salles des ateliers pour manger un sandwich à la hâte, lorsqu'ils ne décident pas d'aller se restaurer dans le quartier.

Ces différentes configurations spatiales objectivent la distance entre le personnel de médiation des autres services des musées et renforcent les logiques de division et de hiérarchisation du travail muséal.

c- Division du travail d'accompagnement et catégorisation des publics des musées

En parallèle à la division du travail muséal entre les services de conservation et de médiation s'opère une seconde césure au sein des professionnels en charge de l'accompagnement des publics. Outre les médiateurs du musée Alto, les animateurs du musée de La Tour et les guides du

Baldaquin, une quatrième catégorie d'agents concerne les « guides-conférenciers »⁴⁸². Le terme renvoie, en premier lieu, aux « conférencières » du début du 20^{ème} siècle, ces femmes scolarisées à l'école du Louvre ayant suivi une formation similaire à celles des conservateurs (bien que moins longue) à qui on ne confiait néanmoins d'autres responsabilités « que » l'accueil et l'accompagnement des visiteurs (Peyrin, 2005, p. 18).

Dans le domaine professionnel de l'accompagnement des visiteurs de musées et de lieux de patrimoine, le métier de guide-conférencier est réglementée et nécessite la détention d'une carte professionnelle délivrée par le ministère de la Culture et de la communication, garantissant une autorisation d'exercer. Deux différents types de certification permettent l'octroi de cette carte : la licence professionnelle de guide-conférencier et un diplôme conférant le grade de master, associé soit à la validation de certaines unités d'enseignement⁴⁸³, soit à une expérience professionnelle d'un an. Ainsi, le musée de La Tour et le musée Alto ont recours à ces guides travaillant à leur compte pour plusieurs établissements. Dans ce contexte, comment s'opère la division du travail d'accompagnement entre ces deux groupes professionnels ? La répartition est liée à la catégorisation des publics des musées selon différents critères. Le premier élément permettant de différencier les visiteurs concerne les modalités de leur visite : « libre » ou « accompagnée » d'un guide. Dans le second cas qui nous intéresse, il s'agit bien souvent de groupes pré-constitués (dans le cadre de sorties scolaire ou associatives, par exemple), ou constitués au musée (des visiteurs individuels qui s'inscrivent à une visite guidée) : on parle alors de « publics captifs ».

Un autre critère de distinction déterminant les modalités de la prise en charge est l'âge. Au musée de La Tour, les animateurs s'occupent exclusivement des publics enfants et adolescents tandis que les guides-conférenciers assurent les visites des adultes. Cette division est presque similaire au musée Alto où les médiateurs ont également la possibilité de s'adresser ponctuellement à des visiteurs adultes et/ou « libres » dans le cadre des « éphémères », des temps de médiation portant sur un œuvre en particulier. Notons les médiateurs prennent également en charge les visites dédiées aux enseignants. Outre les publics « libres » et « captifs », les musées accueillent également ceux qu'ils nomment les publics « spécifiques ». Cette catégorie concerne différents types d'individus, indépendamment de leur âge, comme les personnes atteintes de handicaps psychiques

482Le baldaquin, quant à lui, n'a pas recours aux services de guides-conférenciers. Ce sont les guides salariés du musée qui assurent la prise en charge de tous les publics, ce qui n'empêche pas le musée d'opérer des distinctions entre ses visiteurs et de les catégoriser.

483Les unités « compétences des guides-conférenciers », « mise en situation et pratique professionnelle » et « langue vivante autre que le français ». Sources : page Internet de la préfecture et des services de l'État pour la région Île-de-France, rubrique « carte professionnelle de guide-conférencier ».

ou les personnes (enfants comme adultes) se rendant au musée dans un le cadre d'une association ou d'un centre social. Quel que soit l'âge de ces visiteurs, ils sont toujours pris en charge par des animateurs ou de médiateurs.

Comme l'identification des enfants (Lignier, 2015), l'identification des publics muséaux détermine les modes de prise en charge et les types de professionnels impliqués dans ce travail. Elle permet également d'interroger les modes de production de taxinomies institutionnelles ainsi que la construction d'un « visiteur normal ». Dans ce contexte, on observe que le « sale boulot » de l'accompagnement (le sale boulot du sale boulot, en quelque sorte) est réservé aux personnes ne possédant pas le titre de guide-conférencier. Cette hiérarchisation du travail d'accompagnement des publics muséaux crée des tensions entre les différents groupes professionnels impliqués, peu en contact contact les uns avec les autres. Cela amène Astrid à parler d'une équipe « scindée » entre médiateurs et conférenciers à l'Alto.

La description de la division morale, spatiale et symbolique du travail muséal permet de comprendre comment les médiateurs constituent en quelques sortes des exclus de l'intérieur (Bourdieu & Champagne, 1992) de l'institution muséale. En effet, contrairement aux visiteurs, extérieurs à l'institution, situés du côté du pôle profane, les médiateurs sont internes au musée. Pour autant, leur légitimité se heurte à la hiérarchisation du travail muséal où les services en lien direct avec les œuvres (le pôle sacré), et en particulier la conservation, est valorisé et valorisant, et où les activités en relation avec les publics (le pôle profane) est perçu comme un « sale boulot ».

2- Le recrutement entre deux logiques : exigence et naturalisation des dispositions attachées à la médiation

Malgré la dévalorisation de leur travail, les médiateurs demeurent les professionnels que les publics côtoient le plus⁴⁸⁴. Pour cette raison, l'institution muséale recherche des personnes possédant des dispositions ne pouvant s'acquérir qu'au terme de cursus d'études au sein de l'enseignement supérieur.

⁴⁸⁴Lors de notre entretien avec Baptiste, ce dernier a évoqué une enquête, réalisée lors de la réouverture du Baldaquin en 2008, indiquant que 60% des visiteurs étaient « accueillies par un guide ». Ce chiffre permet selon lui de souligner la responsabilité des guide dans la réputation du musée qui avait d'ailleurs reçu un prix récompensant son accueil cette année-là.

a- « *L'entretien d'embauche le plus difficile de ma vie* »

Trois phases constituent le processus de sélection et de recrutement des médiateurs selon Aurélie Peyrin : une première phase, classique, de sélection sur dossier ; une deuxième phase d'entretien avec un jury composé de trois catégories d'agents (un responsable du service culturel ou éducatif, un représentant de l'équipe de conservation et un représentant du service des ressources humaines) et, enfin ; une dernière étape durant laquelle le candidat est placé dans une situation semblable à l'exercice professionnel dans les salles du musée (Peyrin, 2010, p. 69). Ces trois étapes correspondent également aux descriptions de nos enquêtés.

Dans l'extrait suivant, Baptiste évoque les deux dernières phases de ce processus de sélection au Baldaquin :

C : Et au niveau du recrutement au Baldaquin, qu'est-ce qu'on attendait de toi quand tu as passé l'entretien ?

B Y'en a eu deux, y'a eu deux entretiens. *Un premier avec Louise et Martine⁴⁸⁵ qui était plutôt basé justement sur le lien à l'enfant et le lien aux publics spécifiques, qui était finalement déjà présent dans mon CV[...]. Et donc finalement on a discuté, l'entretien s'est très très bien passé, et clairement selon mes activités professionnelles précédentes, ça coulait, voilà, ça marchait très très bien. Et donc j'ai eu un deuxième entretien où là, on m'a demandé plutôt des connaissances historiques.*

C : Plus avec les mêmes personnes ?

B : Non plus avec les mêmes personnes. Là c'étaient les conservateurs et Vincent [Morel].

C : Suzanne Vendroux ?

B : Non Suzanne Vendroux n'était pas présente mais elle devait l'être. Elle n'était pas présente ce jour, y'avait Patricia Naupin, Lionel⁴⁸⁶, Vincent⁴⁸⁷, et Vincent et Suzanne sont arrivés à la fin. On m'a demandé, j'avais une semaine, pour présenter trois œuvres du musée, en tant que guide, une visite. J'avais le choix entre deux œuvres d'art moderne, deux œuvres d'art brut et d'art contemporain et une œuvre au choix. C'était quatre œuvres en tout. *Et ça a été l'entretien peut-être le plus difficile de toute ma vie. C'est très très dur mais, en même temps, à la fois, très excitant dans le sens où, pour une fois, on me recrutait avec mes compétences de bac + 5, si tu veux. Et donc entretien très très dur, très difficile, très stressant. J'étais beaucoup moins à l'aise que avec Martine et Louise, mais en même temps Martine et Louise ça fonctionnait un*

485Responsables, pour la première, des publics scolaires et, pour la seconde, des publics spécifiques ainsi que des actions éducatives.

486Une conservatrice, qui sera nommé conservatrice en chef du musée à la fin de notre enquête et un conservateur qui quittera le Baldaquin à la fin de notre étude en 2017.

487Notons toutefois que si Vincent Morel, responsable du service éducatif, est présent dans le second jury au côté des acteurs du pôle « conservation » dans le récit de Baptiste, il ne semble pas être le membre le plus influent de ce jury ni celui qui a pu mettre le plus en difficulté le candidat. Par, ailleurs, on verra plus bas que Clara fait état d'une organisation différente pour son recrutement où la distinction était plus nette entre les différents services. En effet Vincent Morel ne prenait pas part à la séquence de mise en situation au cours de laquelle les candidats doivent présenter des œuvres aux conservateurs ou aux conservatrices.

peu comme là maintenant [la situation actuelle d'entretien] c'est-à-dire qu'elles sont en face de moi, on dialogue... ouais presque informel quasiment. Alors que là c'était très institutionnalisé, ils prenaient des notes, ils m'ont posé des questions, des questions très pointues... Y'avait un peu ce rôle du gentil et du méchant où Lionel m'a vachement déstabilisé par rapport à certaines questions...

C : Suite à la visite ?

B : Oui après la visite, j'ai demandé si ils avaient des questions par rapport aux œuvres, j'ai demandé à chaque fin de présentation d'œuvre et donc j'avais des questions, voilà, très très précises, en histoire de l'art, en philosophie, mais j'trouve que ça fait partie du jeu. Pour me faire aller au-delà et pour voir jusqu'où le stress pouvait m'emmener et comment je m'en sortais par rapport à ça. Je suis sorti en me disant que c'était une catastrophe et que c'était fichu, quoi.

Finalement, à l'issue du second entretien, qu'il a vécu avec beaucoup de « stress », Baptiste est « accepté en contrat vingt heures », une nouvelle qu'il reçoit « assez rapidement, quelques jours après ». Le récit du doctorant permet de distinguer deux catégories de compétences renvoyant chacune à des modes d'évaluation contrastés. D'un côté, un premier entretien « presque informel » est mené sous la forme d'un « dialogue » par deux femmes cadres (Louise et Martine) du service éducatif afin d'apprécier les compétences relationnelles du candidat (« le lien à l'enfant et le lien aux publics »). De l'autre, un second entretien plus difficile (« peut-être l'entretien le plus difficile de toute ma vie »), s'apparentant à un examen scolaire sous la forme du contrôle de connaissances (« ils prenaient des notes, ils m'ont posé des questions, des questions très pointues »), met en scène deux conservateurs, ensuite accompagnés de la directrice du Baldaquin et du responsable du service éducatif. Ainsi nous reviendrons plus bas sur les mode d'appréhension des dispositions relationnelles et pédagogiques, perçues comme « féminines » et comme relevant de l'ordre des *soft skills*, qui semblent constituer des compétences moins importantes que l'érudition (en « histoire de l'art » et en « philosophie ») au regard des deux dispositifs d'évaluation mis en œuvre par la direction du Baldaquin. Face à ce qu'il présente comme un « jeu » (« ça fait partie du jeu »), et en dépit des difficultés auxquelles il a été confronté, Baptiste fait part de la satisfaction d'avoir eu, pour une fois, la possibilité d'être recruté à sa juste valeur (« on me recrutait avec mes compétences de bac + 5 »).

De son côté, Clara, recrutée quelques mois avant Baptiste suite à la réouverture du Baldaquin, décrit également les trois étapes de sélection dans un contexte de forte concurrence entre de nombreux étudiants en arts scolarisés dans l'Université voisine, dont « beaucoup de personnes de [sa] promo » :

E : Mais alors pour bien comprendre et pour revenir à la manière dont tu es arrivée au Baldaquin, comment ça s'est passé en fait ton recrutement ?

C : *Y'avait la candidature et la lettre de motiv. La lettre de motiv que j'avais faite relire par mes profs... [rit] et qui apportaient plein de corrections : « euh non ça tu peux pas le mettre » et « ça tu peux pas le dire ! » Des trucs comme ça !*

E : C'était important pour toi ?

C : Pour moi c'était la belle occas'... J'me suis dit quand même je vais tenter ça parce que dans l'ensemble, je suis pas une personne euh des plus optimistes donc j'me suis jamais dit que j'allais être prise [rit] [...] Mais j'me suis quand même motivée à faire ce truc-là et je suppose qu'ils ont départagé les 3,5 tonnes de CV qu'ils ont reçu par rapport à notamment j'pense aux compétences en anglais parce que malheureusement, ou heureusement pour moi, en France sur les langues c'est un peu la cata quoi. *Et donc y'avait ensuite une première visite guidée, euh qu'il s'agissait de faire dans l'exposition hors-les-murs qui se trouvait à la galerie d'expo de la fac. Qui était une petite expo d'art brut, petit accrochage... et donc fallait faire un choix, il me semble, de trois œuvres qu'on présentait. Sachant que pour cet entretien, on se voyait quand même offrir le catalogue de l'expo en question, histoire de pas avoir à mener nos recherches complètement tout seuls. Mais y'avait un complément de recherche. Donc sur une visite guidée qui devait durer 30 minutes. À raison environ de 10 minutes par œuvres, dont il me semble une œuvre devait être présentée en anglais. Mais ça je pense que c'était demandé à tout le monde sur les entretiens.*

E : C'était du costaud...

C : *C'était un peu costaud, c'était super stressant ! Parce qu'en plus tu fais une visite guidée auprès des conservatrices !*

[...]

C : Ensuite y'a eu des entretiens au musée. Directement. Alors c'était rigolo parce que c'était avant la réouverture, c'était la fin des travaux donc c'était le musée fantôme. Un peu... les œuvres étaient pas encore accrochées, y'avait de la poussière partout... *Et donc y'avait un petit entretien, ben avec les chefs de service, avec Louise évidemment et Vincent. Et donc je sais plus trop ce qu'il s'est dit mais en gros j'me souviens que c'était quelque chose d'un peu plus détendu et d'un peu moins stressant pour moi et qu'était assez chouette aussi parce qu'avec Louise, ça s'était bien passé. Et j'avais eu un bon contact avec cette personne.*

Le récit de Clara fait apparaître la hiérarchie des entretiens : celui effectué avec les conservateurs étant « stressant » et celui mené par les membres du service éducatif étant qualifié de « petit entretien ». Par ailleurs, l'extrait d'entretien permet de souligner le rôle des ressources sociales des candidats dans un contexte particulièrement concurrentiel. Clara a ainsi pu compter sur l'aide de ses professeurs dans l'écriture d'une lettre de motivation. Outre l'expertise supposée des enseignants du département des arts concernant les stratégies de candidature à un poste de guide, l'organisation de la première série d'entretien à l'université témoignent des liens entre les institutions muséales et universitaires. Située sur le territoire de la ville de Hautes-Rives, la faculté de sciences

humaines et sociales de Camboise⁴⁸⁸ peut être considérée par les recruteurs Baldaquin comme une pépinière. Supposant que les candidatures allaient être nombreuses, ces derniers ont mis en place une procédure s'apparentant davantage à un examen oral, tel que pratiqué à l'université, qu'à un entretien d'embauche. En effet des ressources étaient fournies aux candidats (« on se voyait quand même offrir le catalogue de l'expo en question ») afin qu'ils puissent « mener [leurs] recherches » pour présenter trois œuvres, dont une en anglais. Ce mode de recrutement particulièrement exigeant avait beaucoup impressionné Blandine, lorsque cette dernière avait tenté une candidature « en mode touriste » :

B : En fait, ils te filaient, enfin si tu avais passé le premier entretien, ils te filaient, je crois, un ensemble de bouquins à potasser pour préparer une visite. Je sais pas si c'était de l'expo permanente... Et en effet c'était ce truc-là quoi ! Han ça m'avait impressionnée... Whaou ! En te parlant du nombre d'heures que t'allais passer là-dessus que c'était un vrai boulot, que voilà...

Pour avoir, selon elle, manqué de rigueur dans la préparation d'une candidature et des entretiens, Blandine ne connaît pas le même succès que Clara et de Baptiste : elle n'est pas convoquée pour un second entretien. Au musée de La Tour, où les médiateurs sont recrutés pour des contrats en vacation, l'équipe de conservation ne participe pas à la sélection des candidats. C'est à la responsable du service des publics qu'échoit ce travail. Cette dernière ne procède pas toujours en suivant une procédure classique mais en prospectant au sein d'un réseau de proximité, constitué notamment des étudiants de l'école d'arts appliquées voisine, ceux-ci participant régulièrement à des projets artistiques avec le musée. Malgré un dispositif de recrutement moins exigeant qu'au Baldaquin, le musée de La Tour a tout de même des attentes précises dont l'obligation d'une pratique plastique et d'un diplôme équivalent à bac + 3 dans une filière artistique. En outre, le musée municipal attend des animateurs vacataires une grande flexibilité ainsi qu'une seconde activité professionnelle leur permettant de compléter leurs revenus. Dans l'extrait suivant, Blandine se remémore les injonctions relatives au cumul des activités professionnelles de la responsable du service des publics :

C : Et d'ailleurs, l'entretien, tu t'en rappelles un peu de l'entretien d'embauche ?
B : *Je me rappelle surtout que [rit] c'est drôle ! Je me rappelle surtout que Virginie [Draguiez], j pense que c'est pas qu'à moi, j'avais dû en parler à d'autres filles... Elle m'avait vraiment mise en garde sur le côté... Attends, je perds le fil... Ben que il fallait avoir un boulot à côté, en fait. Mais là, elle se... en tout cas pour moi, elle se protégeait aussi, quoi ! Que de toute façon, c'est de la vacation. Ok, on donne nos jours de disponibilité mais ça veut pas dire que nos journées seront remplies.* [Elle marque une pause] Mais ça, elle ne l'a

488Celle-ci est implantée sur le territoire de la ville de Hautes-Rives, à dix minutes de bus du musée.

pas dit non plus clairement comme ça parce que moi, je m'étais quand même mis en tête que, ben j'avais donné ces jours-là et ils seraient remplis. Et c'est ce qu'il ne s'est pas du tout passé ! Après y'a des moments, y'a des périodes où, oui, où c'est plus rempli que d'autres. *Mais en tout cas, voilà, y'avait ce truc de, oui, il faut absolument un boulot à côté parce que avec que ça, tu peux pas... ce qui est vrai, tu peux pas...*

C : Tu peux pas t'en sortir quoi ?

B : *Voilà, le salaire, c'est pas possible quoi ! C'est trop aléatoire.*

Tandis qu'au musée de La Tour la stratégie de recrutement semble consister à sélectionner les meilleurs candidats parmi les individus disposés à accepter des contrats de travail précaires⁴⁸⁹, le musée Alto recrute aujourd'hui exclusivement⁴⁹⁰ des titulaires du concours d'attaché de conservation du patrimoine suivant une recherche de l'excellence semblable au Baldaquin.

En définitive, même si il implique souvent des conditions précaires (vacation, temps partiel, flexibilité), le travail de médiation attire néanmoins de nombreux candidats à l'embauche. En effet, depuis deux décennies, les étudiantes s'orientent de manière croissante vers les métiers du pôle artistique et culturel en s'inscrivant dans des filières de formation renouvelées pour répondre aux nouveaux besoins d'un secteur en pleine expansion (Dubois, 2013) sous l'effet d'une intensification de l'activité économique dans les secteurs de la culture, de l'art et du patrimoine (Boltanski & Esquerre, 2017). Cette situation favorisant une forte concurrence professionnelle favorise inéluctablement l'élévation des niveaux de formation minimaux requis par les recruteurs dans un contexte d'« inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006).

Après s'être intéressé aux processus de recrutement, nous allons maintenant tenter de distinguer les deux types de compétences (l'érudition et les relations humaines) attendues chez les médiateurs, en montrant que celles-ci renvoient à deux pôles d'activité antagonistes.

489Avant la période de fermeture au public pour travaux, le Baldaquin organisait lui aussi son service éducatif autour d'une équipe de guides vacataires. Ainsi la procédure de recrutement a été moins sélective pour les « anciens » comme Adrien qui avait d'abord écrit à la boutique du musée et dont le CV a été transmis au responsable éducatif en raison, selon lui, de sa trajectoire d'études (« Marine qui travaillait à la boutique à l'époque a vu le CV, elle a vu que j'avais fait les beaux-arts *et cetera...* »). Le profil d'Adrien a été retenu puis, le musée ayant « besoin de quelqu'un en urgence », il a commencé le travail une semaine plus tard.

490Ce qui n'était pas le cas à l'ouverture du musée où une équipe de médiation a été composée, à la hâte, de lauréats du concours ainsi que de médiateurs diplômés des filières histoires de l'art notamment dont certains ont pu être recrutés de manière permanente à la suite de l'obtention du concours d'attaché.e de conservation du patrimoine.

b- L'inné et l'acquis

On a vu que deux catégories d'agents prenaient part au dispositif de recrutement du Baldaquin : les uns travaillant au sein du pôle éducatif ; les autres se situant du côté de la conservation. Dans son étude, Aurélie Peyrin a observé que les conservateurs « recrutent des candidats érudits » (Peyrin, 2010, p. 70) tandis que les responsables du service éducatif accordent davantage d'importance aux « qualités personnelles » (*Ibid.*, p. 71). Nous allons donc essayer d'identifier plus précisément ces deux catégories de dispositions tout en interrogeant leurs modes d'affiliation à un pôle particulier.

Dans l'extrait suivant, Astrid, qui venait d'être recrutée au musée Alto lorsque nous l'avons interviewée en 2015, se souvient de son entretien d'embauche :

C : Ok mais au niveau du recrutement, je voulais dire, qu'est-ce qu'on attend des médiateurs ? Qui recrute déjà ?

A : Alors l'entretien était mené par Catherine et Antoinette, donc la responsable de la médiation et la chef du service des publics. Et donc... *ce qui était demandé... c'était déjà un bagage solide comme historien de l'art*. Moi, mon expérience comme guide-conférencier a été vraiment déterminante. Ouais, ça a été vraiment déterminant parce que comme ils demandaient énormément de polyvalence, moi je suis quelqu'un de très polyvalent et j'avais travaillé toutes les situations possible et imaginable avec tous les publics possibles et imaginables quand j'étais indépendante.

Malgré l'absence des conservateurs lors de son entretien, Astrid indique tout de même que les recruteuses (la responsable du service des publics et une de ses adjointe chargée des actions éducatives) attendaient de bonnes compétences en d'histoire de l'art (« un bagage solide »). Ce paradoxe s'explique par la situation particulière de celle qui dirige le service des publics de l'Alto : la trajectoire d'études d'Antoinette a en effet davantage flirté avec le pôle de la conservation qu'avec celui de la médiation. Cette dernière a fait ses classes à l'école du Louvre dans l'espoir d'embrasser une carrière de conservatrice :

A : Alors moi je suis historienne de l'art à la base. J'ai fait l'école du Louvre à la Sorbonne, j'ai passé le concours de conservateur en étant admissible mais pas admise à deux reprises. Grand drame dans ma vie ! Mais qui n'en est plus un. Depuis très longtemps.

La trentenaire, qui affirme avoir fait le deuil d'une carrière professionnelle plus prestigieuse dans le domaine de la culture et du patrimoine, semble posséder un *ethos* professionnel proche de

celui des conservateur :

C : Et donc c'est quoi que vous leur demandez à ces médiateurs ? Comment ils travaillent ?

A : Simplement euh... pourquoi [la majorité des médiateurs sont issus de cursus en histoire de l'art] parce que l'excellence de la médiation passe par d'abord par l'excellence des contenus. Euh... et la maîtrise totale des contenus. Il se trouve qu'on travaille dans un musée dont les collections, qui n'en sont pas, euh... épousent 5 000 années d'histoire de l'art. Il faut quand même être sacrément solide !

Dans l'extrait, Antoinette affirme être convaincue par le lien tenu entre ce qu'elle nomme l' « excellence de la médiation » et l' « excellence des contenus ». Autrement dit, la jeune femme définit davantage le travail de médiation par des contenus que par leurs modalités d'énonciation. Sa socialisation estudiantine dans une filière préparant au métier de conservateur a sans aucun doute déterminé le recrutement des médiateurs à l'Alto caractérisé par l'emploi de personnes majoritairement issues de la filière histoire de l'art⁴⁹¹.

Du côté des responsables des services éducatifs, leurs exigences portent sur d'autres aspects que les connaissances et les savoirs artistiques, comme en témoigne cet extrait d'entretien avec Louise :

C : Et justement, par rapport à ça, tu disais qu'à Lyon [Louise travaillait dans cette ville avant d'être recrutée au Baldaquin], tu avais travaillé pour le recrutement et la formation des guides, et ici au Baldaquin comment ça se passe ?

L : Ben ici, l'équipe était déjà là avant que j'arrive. [...] *Et quand je suis arrivée donc, y'a eu une session de recrutement à laquelle j'ai pris part mais... j'étais pas décisionnaire par contre. C'est la direction qui a décidé desquels seraient embauchés.*

C : Mais tu les recevais aussi en entretien ?

L : *Ouais. En fait y'avait un premier entretien avec Martine et moi et un deuxième dans les salles avec la direction et Vincent. Et c'est eux...*

C : Vous faisiez un premier tri ?

L : *Ben je sais pas si c'était vraiment un tri parce que finalement c'était...*

C : Tous avaient fait le deuxième passage...

L : *Ouais. Après on échangeait quand même sur... pour dire, voilà, ce que nous, on avait ressenti mais... on était associés mais si tu veux c'était quand même la direction qui décidait.*

C : Et y'avaient des attentes différentes de votre côté et de celui de la direction ?

L : *Ah ben oui, c'étaient pas du tout les mêmes ! En fait on n'a pas les mêmes du tout, regarde un conservateur sur un guide, son avis n'est pas du tout le même que le mien sur...*

⁴⁹¹Parmi les huit médiatrices et médiateurs interviewés et/ou observés, au moins six avaient suivi des filières d'histoire de l'art (un médiateur était docteur de la discipline et trois médiatrices avaient effectué leur cursus à l'école du Louvre).

C : Mais toi, par exemple, tu attendais quoi ?

L : *Ouais alors c'est pareil, c'est difficile mais pour moi, les qualités vraiment d'un bon guide... d'ailleurs le mot « guide » il pourrait en lui-même être discuté, mais c'est quelqu'un qui est très à l'écoute de l'autre et du groupe. Qui est en capacité de le faire, de dialoguer, de le décomplexer. Qui est quand même quelqu'un de plutôt questionnant. Qui arrive à... plus peut-être que vraiment quelqu'un qui aura une érudition incroyable. Même si c'est important d'avoir des connaissances en histoire de l'art. Après, qu'est-ce que je peux dire... après y'a les qualités qui sont... ils faut qu'il soit ponctuel, motivé et enthousiaste ! C'est aussi quelqu'un qui aime ce qu'il fait. C'est pas un travail que tu peux faire si tu l'aimes pas. Sinon ça serait insupportable. Donc c'est des qualités humaines, après, de relations humaines. Et une capacité à s'adapter à des groupes différents. Pourvoir accompagner des enfants, des publics qui ont des handicaps, des adultes qui s'y connaissent... Donc c'est une grosse capacité à s'adapter et une bonne capacité d'écoute. Un bon relationnel et de l'enthousiasme et de la bonne humeur.*

Dans cet extrait, cette dynamique chargée des projets pédagogiques du Baldaquin, âgée de 38 ans qui a exclusivement travaillé dans des services de médiation, relègue clairement les critères d'érudition derrière d'autres compétences en lien avec la transmission et le fait d'être au contact de publics différents. D'ailleurs, davantage qu'une relégation, Louise semble procéder à une véritable opposition entre les deux profils de médiateurs présentés dans la première partie de ce chapitre, à savoir les « historiens » et les « plasticiens », lorsqu'elle avance l'idée selon laquelle « quelqu'un qui aura[it] une érudition incroyable » n'aurait pas nécessairement les compétences requises à la transmission de savoirs artistiques. En effet, malgré la possession d'une maîtrise en histoire de l'art, Louise affirme avoir été « influencée » de manière plus marquante par « la philo » :

L : Mais moi, de toute façon, y'a un truc évident c'est que d'avoir fait de la philo avant l'histoire de l'art, ça m'a énormément influencée. Parce que toute mon approche de l'art, elle n'est pas du tout historienne, d'ailleurs j'ai très peu de connaissances ! [sourit] J'ai une très mauvaise mémoire et la connaissance pure sur l'historique d'une œuvre, sa date, son titre, ses machins... tout ça, je me suis jamais trop embarrassée de ça ! Par contre, ben ce qu'elle questionne, les champs qu'elle questionne, ça ça m'intéresse, voilà. Et du coup... comment dire... [réfléchit] Ouais c'est pas un rapport au savoir, c'est un rapport philo, en fait. C'est un autre rapport à l'art, en tout cas, qu'un historien. Ouais qui est plus questionnant. Et qui est moins, aussi, dans le sensible. Je pense que je ne suis pas quelqu'un qui est très sensible.

Ces propos permettent, dans un premier temps, d'interroger la constructions des *ethos* professionnels – relatifs aux services de la médiation ou de la conservation – et la construction de rapports différenciés à l'art situés entre le pôle des savoirs et de l'érudition (« l'historique d'une œuvre, sa date, son titre ») et celui du questionnement philosophique et théorique sur l'œuvre d'art. Si Louise considère que sa trajectoire d'études supérieures, le fait d'avoir été étudiante en

philosophie *avant* d'intégrer une filière d'histoire de l'art, est à l'origine d'un « rapport au savoir » marqué par une distance à l'égard de la « connaissance pure », l'écueil de l'« illusion biographique » (Bourdieu, 1986) invite à considérer le caractère construit, et reconstruit, du récit de vie de la jeune femme dans la perspective de donner *a posteriori* du sens et de la cohérence à ses « choix » professionnels et intellectuels. Néanmoins, en considérant la socialisation professionnelle dans un service de médiation comme une « re-construction de l'individu » nécessairement *en rapport* avec les socialisations (primaires ou secondaires) antérieures (Darmon, 2010, p. 67), on peut s'interroger sur le processus et la genèse de cette posture distante à l'érudition. Cet *ethos* partagé par les médiateurs « plasticiens » est-il le produit, chez cette ancienne étudiante en philosophie et en histoire de l'art, d'une socialisation professionnelle suivant le modèle d'une *conversion* aux valeurs des services de médiation ? Ou bien est-ce que ce rapport est le produit d'une construction antérieure à la professionnalisation dans le domaine de la médiation ? Pour réfléchir à ces questions, la comparaison avec Antoinette, cheffe du service des publics du musée Alto, présente un intérêt certain. Dans son cas, le passage par l'école du Louvre semble avoir eu une influence sur la construction d'un *ethos* de conservatrice fortement attachée à l'érudition.

Revenons à présent au premier extrait d'entretien avec Louise. Tandis qu'elle confirme le rôle subalterne des représentantes du pôle éducatif dans le processus de recrutement du Baldaquin (« j'étais pas décisionnaire ») par rapport à la conservation (« qui a décidé »), cette dernière souligne également la formulation d'« avis » différents sur les candidats (« c'était pas du tout les mêmes ») suggérant des attentes relatives à chaque service. Ensuite, la jeune femme dresse la liste de ces attentes en matière de recrutement. Les siennes concernent moins des compétences scolaires ou universitaires (« une érudition incroyable ») que des « qualités » humaines d'« écoute », permettant de « dialoguer » avec le public et de le « décomplexer ». De même que le mot « qualité », le terme « capacité » est également employé par Louise qui désigne davantage une aptitude « naturelle » qu'une compétence acquise au cours d'un travail spécifique. Parmi ces « qualités » individuelles et personnelles, cette dernière évoque aussi la ponctualité, la motivation, l'enthousiasme, le « bon relationnel » et la « bonne humeur », autant de dispositions relevant de ce qu'on appelle le « tempérament », dans le langage courant et qu'on attribue à la nature, mais qui s'acquière socialement, généralement au terme de processus de socialisation de genre. En effet, comme nous le commentions plus haut à propos de la formation des médiateurs, en nous référant aux travaux des sociologues féministes (II-2-c), les dispositions considérées comme féminines (comme l'écoute, la capacité à dialoguer, le relationnel) ne sont pas toujours perçues comme des compétences professionnelles par les employeurs. Dès lors, considérant le rapport de force s'établissant au sein

du musée entre la conservation et la sphère éducative, nettement à l'avantage du premier pôle, dominant dans l'institution, il n'est pas surprenant de constater que les différentes dispositions associées à ces deux domaines (l'érudition d'un côté, le relationnel de l'autre) ne possèdent pas la même valeur professionnelle non plus.

Relégué du côté du pôle profane, car en relation avec les visiteurs, et spatialement séparé des autres domaines d'activités des musées, l'accompagnement des publics peut être appréhendé comme un « sale boulot ». Cette hiérarchisation du travail muséal est paradoxale au regard des injonctions nationales et supranationales à la démocratisation de ces institutions culturelles (chapitre 1), les professionnels de la médiation étant placés en première ligne pour tendre vers cet objectif, par leur prise en charge des groupes de visiteurs, et notamment des élèves. La naturalisation des dispositions requises (capacités relationnelles, sens de l'écoute et de la communication, etc.) participe également de la dévalorisation de ce domaine d'activité professionnelle. L'exigence d'une expertise artistique se construit, quand à elle, dans le contexte d'accroissement du nombre de diplômés des filières d'études artistiques post-bac.

Conclusion

Dans *Le raisonnement sociologique*, Jean-Claude Passeron compare la figure du médiateur culturel à celle de l'ethnologue pour définir ce qu'il nomme l' « idéologie du médiateur » (Passeron, 2006, p. 276 [1991]). Selon lui, « le médiateur placé au contact d'un public nouveau » a une position analogue à celle de l'ethnologue missionnaire, ne sachant éviter l'écueil de l'ethnocentrisme et envisageant son terrain davantage comme une « terre de mission » que comme un « espace de connaissance » (*Ibid.*). Notre enquête met effectivement au jour certains déterminants sociaux tendant à favoriser la production de ce qu'on pourrait appeler un *ethos* missionnaire des professionnels de la médiation muséale.

Tout d'abord, ayant construit une « vocation » artistique (Freidson, 1986) plus ou moins précoce (nous reviendrons sur certains de ses modes de production sociaux dans la dernière partie du chapitre 9), ces agents sont « touchés » par les trois formes de l'amour de l'art : ils adhèrent aux normes artistiques, éprouvent un besoin culturel (généralement intense) et sont disposés à appréhender les biens culturels de manière savante. Ensuite, la médiation culturelle et l'accompagnement des publics enfantins étant des domaines professionnels s'étant développés dans le cadre des politiques visant la démocratisation de la culture, ces agents sont formés, généralement « sur le tas », pour prendre en charge cette « mission ». Leur rapport plus ou moins légitimiste à la culture savante dépend dès lors pour l'essentiel de la variation de leurs habitus, c'est-à-dire de leurs systèmes de dispositions, qui sont eux-mêmes fonctions des trajectoires sociales généralement ascendantes (*cf.* transfuge de classe), des parcours d'études (filière d'histoire de l'art *vs* filière arts plastiques) ou encore des socialisations professionnelles dans des musées d'art se donnant très inégalement une fonction de démocratisation de la culture légitime (chapitre 2).

Cependant, outre l'*ethos* missionnaire des personnes prenant en charge l'accompagnement des publics enfantins, devant nécessairement être pris en compte dans l'analyse des pratiques socialisatrices (chapitres 6, 7 et 9), la position institutionnelle dominée de ces agents n'est pas non plus sans effet sur leur travail. Nous avons effectivement souligné le statut paradoxal de l'accompagnement des publics au sein de l'institution muséale : d'un côté, la dévalorisation d'un travail « face public » (le « sale boulot »), de l'autre, l'exigence d'un niveau d'études élevé et d'un ensemble de compétences professionnelles davantage associé au champ de la conservation et de l'étude des œuvres qu'à celui de l'encadrement éducatif. La mise au jour de ces dimensions invite à

envisager des similarités entre le travail des médiateurs et celui des enseignants du second degré (Barrère, 2002), dans le contexte des massifications scolaire et muséale, notamment à travers l'écart entre le désir de nourrir sa « passion » pour l'art (ou pour une discipline scolaire), et l'exercice professionnel de la prise en charge des publics scolaires.

Chapitre 6. La fonction des musées dans la construction des catégories enfantines de perception de l'art⁴⁹²

⁴⁹²Ce chapitre est une version augmentée de mon article : C. Desmitt, « La socialisation artistique des enfants dans les musées. Discipliner des corps, former des disciples », *Agora Débat/jeunesses*, 2018, Vol. 2, n° 79, p. 7-22.

Introduction

Dans un article publié en 1971 dans la revue *Les Temps modernes*, Pierre Bourdieu revient en ces termes sur l'histoire du goût de l'art :

« L'histoire du goût, individuel ou collectif, suffit à démentir l'illusion que des objets aussi complexes que les œuvres d'art, produites selon des lois de construction qui se sont élaborées tout au long d'une histoire relativement autonome, soient capables de susciter, par leurs seules propriétés formelles, des préférences naturelles. Seule une autorité pédagogique peut briser continûment le cercle du "besoin culturel", condition de l'éducation qui suppose l'éducation, en constituant l'action proprement pédagogique comme capable de produire le besoin de son propre produit et la manière adéquate de le satisfaire. C'est en désignant et en consacrant certains objets comme dignes d'être admirés et goûtés que des instances qui, comme la famille ou l'École, sont investies du pouvoir délégué d'imposer un arbitraire culturel, c'est-à-dire, dans le cas particulier, l'arbitraire des admirations, peuvent imposer un apprentissage au terme duquel ces œuvres apparaîtront comme intrinsèquement ou, mieux, naturellement dignes d'être admirées ou goûtées » (Bourdieu, 1971, p. 1348).

Après avoir porté notre attention, dans les chapitres 3 et 4, sur les formes plurielles de la socialisation artistique à l'œuvre au sein de l'institution scolaire, et avant d'étudier certaines dimensions de l'inculcation familiale de l'amour de l'art au chapitre 8, on souhaite ici interroger la contribution propre de la principale institution de consécration artistique – les musées d'art – dans l'imposition d'attitudes et de rapports spécifiques aux œuvres. Par ailleurs, bien que P. Bourdieu ait souligné le rôle des institutions dans l'acquisition de certaines dispositions vis-à-vis de l'art, il n'a pas étudié dans ses travaux les formes concrètes prises par ce travail d'imposition normatif ; c'est ce programme de travail qui sera le nôtre dans ce chapitre. Partant des représentations enfantines des catégories d' « œuvre d'art », d' « artiste » ou de « musée d'art », objectivées à travers des discours saisis dans le cadre d'entretiens collectifs (I & II), nous montrerons comment ces catégories d'entendement sont en partie construites grâce au travail de l'institution muséale (III). Puis nous explorerons certains espaces de résistance enfantine à l'ordre culturel et artistique (IV).

I- L'enquête du côté des enfants

Nous souhaitons ici aborder les conditions et la mise en œuvre du volet de cette recherche portant plus spécifiquement sur les enfants. Pour essayer de saisir comment ces derniers appréhendent le monde de l'art et des musées, nous avons mis en œuvre un protocole d'enquête procédant à partir de la mise en relation des matériaux issus d'entretiens, sur lesquels nous allons revenir plus loin, avec ceux produits dans le cadre d'observations menées de manière systématique dans différents musées et lieux d'exposition d'art afin de saisir les modalités d'accompagnement des publics enfantins ainsi que la manière dont les élèves se comportent lorsqu'ils vont au musée⁴⁹³.

Si l'exploration des représentations et des rapports au monde propres aux jeunes générations, lorsqu'elle s'appuie sur la méthode de l'entretien, a fait l'objet de nombreuses études portant sur des adolescents, les travaux qualitatifs s'appuyant sur le recueil de la parole d'enquêtés âgés de moins de 11 ans s'avèrent beaucoup plus rares. À l'instar de Lawrence Hirschfeld, on pourrait se demander : pourquoi les chercheurs en sciences sociales n'aiment-ils pas les enfants (Hirschfeld, 2003) ?

L'entretien, se construisant à partir d'un échange verbal entre le chercheur et un ou plusieurs enquêtés, supposerait, en effet, un certain niveau de compétences langagières qui ferait défaut aux enfants. Ainsi, le moindre intérêt scientifique pour le recueil de la parole enfantine traduit sans doute une conception de l'enfance comme un âge inadapté à ce type d'exercice oral et ne permettant pas une investigation scientifique par le biais des mots et du langage. Une autre barrière à la mise en œuvre d'entretiens avec des enfants se situe peut-être du côté du déséquilibre dans la relation d'enquête, entre adulte-chercheur et enfant, et dans le risque qui lui est associé d'« imposition de problématique »⁴⁹⁴. Il est vrai que de nombreux enfants peuvent rester muets face à un adulte, ou, à

493 Tandis que la méthode ethnographique a fait l'objet d'une présentation (Chapitre 1), nous faisons ici le rappel de la répartition des groupes scolaires observés selon les musées : 7 au Baldaquin (2 classes de maternelle et 5 classes élémentaires), 7 à l'Alto (une classe de maternelle et 6 classes élémentaires) et 3 au musée de La Tour (2 classes de maternelle et une classe Ulys). Ces observations sont complétées par l'accompagnement à l'Usine de la classe de CM1 de Montesquieu pour l'exposition NeXT et celui, au Baldaquin, de la classe de CM2 pour l'exposition Harry Stamper.

494 Conceptualisé par Pierre Bourdieu dans son texte célèbre, « l'opinion publique n'existe pas » (2002 [1972]), « l'effet d'imposition de problématique » désigne un biais des enquêtes d'opinion qui résulte du fait que les questions posées par l'enquête ne sont pas des questions que se posent les enquêtés ou, du moins, elles ne sont pas des questions que ces derniers se poseraient dans les mêmes termes. Les enquêtes par questionnaires ne sachant éviter cet écueil ont toutes les chances de produire des artefacts. Dans une enquête qualitative, menée par exemple à partir d'entretiens semi-directifs, cet effet peut être atténué dans la mesure où l'enquêteur a la possibilité de préciser à l'enquêté le sens de sa question ou de la reformuler si besoin. Nous verrons plus bas comment, à partir des entretiens exploratoires avec les CM1, nous avons pu travailler à limiter cet écueil, notamment en reformulant notre question sur ce qu'est une œuvre d'art dans la seconde version de notre guide d'entretien avec les CM2.

l'inverse, en raison de la relation affective à l'adulte qui peut rapidement se nouer, notamment avec les plus jeunes (Berger & Luckman, 1966), certains enfants sont susceptibles de ne produire que des réponses leur semblant aller dans le sens des attentes de l'enquêteur (telles qu'ils les perçoivent). On peut néanmoins faire remarquer que les difficultés et risques associés à l'entretien ne sont pas radicalement distincts s'agissant des enfants, des adolescents ou des adultes ; l'entretien avec des enfants exige certainement davantage de précautions et de réflexivité mais il ne justifie nullement un refus d'employer cette technique d'enquête. Plusieurs travaux ont d'ailleurs rigoureusement démontré le caractère opérationnel de cette technique pour accéder aux représentations et aux rapports enfantins au monde (Danic, Delalande & Rayou, 2006 ; Lignier et Pagis, 2017). Après avoir présenté le panel d'enfants (1), nous décrivons la manière dont ont été mis en œuvre les entretiens en prenant en compte les différents biais (2).

1- Accéder à des profils sociologiques différenciés d'enfants

Des entretiens collectifs ont été menés avec 51 enfants scolarisés à l'école Montesquieu⁴⁹⁵ et 16 enfants inscrits aux activités extra-scolaires de deux musées⁴⁹⁶ situés dans l'aire urbaine de Camboise⁴⁹⁷. Cependant, dans ce chapitre, nous ne mobiliserons que les entretiens avec les élèves tandis que l'expérience muséale des enfants inscrits aux activités extra-scolaires sera spécifiquement abordée au chapitre 9. L'accès aux enfants, dans une enquête de terrain, qu'il s'agisse de recueillir des discours ou d'observer des pratiques et des interactions, étant toujours conditionnée par les « *gatekeepers* que sont les professionnels de l'enfance » (Lignier, 2008, p. 24) – et que sont également leurs propres parents –, mon expérience à l'école Montesquieu, où j'ai été employée en tant qu'assistante d'éducation entre octobre 2009 et avril 2011⁴⁹⁸, a été un atout décisif dans la mise en œuvre d'un dispositif visant à réaliser les entretiens à la suite d'une sortie au musée. Entretien des liens d'amitié avec plusieurs enseignants de l'école Montesquieu, j'étais tenue informée des

495Il s'agit de sept entretiens collectifs à visée exploratoire avec des élèves d'une classe de CM1 (N = 26 ; 12 garçons et 14 filles) et sept autres en nous appuyant sur un guide d'entretien plus précis avec une classe de CM2 (N = 25 ; 11 garçons et 14 filles).

496Onze enfants sont inscrits au Baldaquin (8 filles et 3 garçons âgés de 5 à 10 ans) et six filles âgées de 10 à 13 ans participent à l'atelier « textile » du musée de La Tour.

497Pour davantage de précisions concernant les 67 enfants enquêtés, nous renvoyons le lecteur au tableau des enquêtés situé en annexe n° 2.

498Mon travail consistait notamment à accompagner des sorties scolaires (en ce qui concerne le volet culturel, au musée, au cinéma, au théâtre et dans des salles de spectacles et de concerts) ou à épauler les enseignants lors de séquences dédiées à des activités artistiques (ateliers d'arts plastiques, de théâtre ou de chant). Magalie, qui enseignait en CP lorsque j'étais assistante d'éducation et avec qui j'ai tissé des liens d'amitié, m'avait désignée comme étant son « assistante d'arts plastiques » car elle avait pris l'habitude de me solliciter pour participer à l'encadrement des séances de travaux plastiques, tant sur un plan pédagogique (expliquer les consignes individuellement, accompagner les enfants dans l'appropriation de certaines techniques plastique, etc.) que logistique (distribution, rangement et nettoyage du matériel).

différentes sorties culturelles de chacun et j'ai pu combiner des séquences d'observation des élèves dans des classes de CM1 et CM2 (six journées d'observation), d'accompagnement de sorties scolaires à l'Usine avec les CM1 (novembre 2015) et au Baldaquin avec les CM2 (mars 2016)⁴⁹⁹, ainsi que des entretiens réalisés avec les élèves des deux classes, quelques jours après ces déplacements.

En plus de me permettre un accès peu heurté au terrain, l'école Montesquieu avait l'autre avantage de recruter des enfants aux profils sociologiques différents de ceux des activités extrascolaires, appartenant exclusivement aux classes intermédiaires et favorisées avec des parents qui sont le plus souvent des cadres exerçant des professions intellectuelles supérieures⁵⁰⁰. En effet, l'école Montesquieu, qui se situe sur le territoire d'une commune (17 000 habitants)⁵⁰¹ de la métropole de Camboise, accueille des enfants majoritairement issus des classes intermédiaires et populaires. La répartition des activités professionnelles des parents des 51 élèves de CM1 et CM2 s'établit comme suit pour les pères : non renseigné, 19,6% ; sans emploi, 3,9% ; cadre et professions intellectuelles supérieures, 9,8% ; artisans, commerçants et chefs d'entreprise (nous avons inclus à cette catégorie celle des « auto-entrepreneurs »), 9,8% ; employés, 21,5% ; ouvrier, 23,5% ; professions intermédiaires, 19,6%. Ainsi, du côté des pères, en ne prenant en compte que les personnes dont les professions étaient renseignées (N = 41), 60% appartiennent aux catégories les plus dominées dans l'espace social (sans emploi, ouvrier ou employé). En ce qui concerne les mères, ces catégories professionnelles sont également majoritaires : non renseigné, 13,7% ; étudiante, 1,9% ; sans emploi, 3,9% ; cadre et professions intellectuelles supérieures, 5,8% ; ouvrière, 9,8% ; professions intermédiaires, 15,6% ; au foyer, 19,6% ; employée, 33,3%. Ainsi, du côté des femmes, laissant de côté les personnes dont l'activité professionnelle n'a pas été renseignée, on peut observer que 75% appartiennent aux catégories les moins élevées dans les hiérarchies professionnelles (ouvrière, employée, femme au foyer et sans emploi).

⁴⁹⁹Dans une perspective exploratoire, nous avons accompagné une sortie scolaire « de fin d'année » avec les classes de CM1 et CM2 de Daniel et Magalie dans un grand musée d'art parisien en juin 2014. Presque aucun des élèves participant à cette visite ne figurent dans notre groupe d'enquêtés (mis à part deux doublants, ces derniers étaient scolarisés au collège en 2015-2016). L'intérêt de cette courte séquence d'observation ethnographique ne résidait pas dans la construction d'une familiarité avec les élèves mais il se trouvait davantage dans la construction d'une méthode, alors embryonnaire, d'observation d'enfants venant au musée dans un contexte scolaire. Cette enquête exploratoire nous a notamment conduit à prendre en compte les discussions et les interactions informelles (des élèves et des enseignants) durant les temps de déplacement du groupe et à ne pas réduire notre champ d'observation à ce qui intervient dans l'enceinte du musée. Par ailleurs, nous avons également pu amorcer une réflexion sur le rapport d'enfants vivant en « province » sur la culture et les musées parisiens. On verra notamment plus bas la place centrale qu'occupent les musées parisiens et les chefs-d'œuvre qu'ils conservent dans l'appréhension enfantine du monde de l'art et des musées.

⁵⁰⁰Comme nous le verrons plus en détail au chapitre 8.

⁵⁰¹Selon l'INSEE pour l'année 2015 (chiffres publiés en septembre 2018), le taux de pauvreté était de 15%, la part des revenus fiscaux imposés en 2015 était de 57% et le taux de chômage des 15-64 ans, de 15,5%.

Outre les propriétés de classe et de genre, nous avons également pu collecter quelques informations concernant le niveau scolaire des élèves en demandant aux enseignants de les classer dans trois groupes de niveau (1- « bons élèves » ; 2- « élèves au niveaux intermédiaires » ; 3- « élèves en difficulté ») ainsi qu'en les interrogeant plus spécifiquement sur certains enfants qui pouvaient constituer des cas d'étude, et d'autre part, en relevant, de manière moins formelle, certains commentaires des enseignants sur leurs élèves⁵⁰². Les observations des élèves en classes et au musée (avant pendant et après les visites) ont également permis d'obtenir des informations complémentaires au sujet notamment de leur attention et de leur participation orale.

2- Mener des entretiens collectifs à la suite des visites muséales

Tous les entretiens avec les enfants n'ont pas été réalisés à la même période de l'enquête. Une première série d'entretiens a été menée de manière exploratoire avec des élèves de CM1 en novembre 2015 tandis qu'une seconde série s'est déroulée durant les mois de février et mars 2016 avec les élèves de CM2 et les enfants des ateliers des musées. Alors que je reprenais mon travail de thèse après quelques mois d'arrêt suite à un congé maternité (juillet-octobre 2015), j'ai eu l'opportunité de suivre la classe de mon amie Magalie au cours de la visite d'une exposition d'art contemporain à l'Usine. La sortie scolaire s'étant déroulée un vendredi de novembre, je réalisais des entretiens exploratoires avec sept groupes d'élèves de CM1 juste après le week-end, le lundi après-midi suivant. Dans ceux-ci, j'interrogeais les enfants sur leurs expériences de visite d'exposition à l'Usine, sur leurs représentations concernant des catégories telles que « œuvre d'art », « musée » ou « artiste », et sur les règles des musées. Même s'ils révèlent des résultats intéressants, ces entretiens avec les CM1, plus courts que les suivants⁵⁰³, m'ont surtout permis de pointer des biais, d'étoffer mon dispositif et de concevoir une nouvelle version du guide.

D'abord, sur le plan de l'organisation des entretiens par groupes, je savais grâce aux travaux de Lignier et Pagis, mais aussi ceux de Céline Braconnier (2012), que la méthode des entretiens collectifs pouvait, d'une part, tendre à minimiser les effets de la relation particulière pouvant s'instaurer entre adulte et enfants, pouvant être vécue comme déséquilibrée du fait la « domination

⁵⁰²Le croisement de ces méthodes d'investigation permet une appréhension plus fine des profils des élèves. Par exemple, Yannick et Anaëlle (CM2) sont jumeaux et leurs parents sont chercheurs en biologie au CNRS. Dans un premier temps, Daniel n'hésite pas à classer les deux enfants dans le groupe 1. Cependant, après avoir assisté en classe à une séquence où Annaëlle présentait de sérieuses difficultés en lecture et se faisait « remonter les bretelles » par l'enseignant, j'interrogeais ce dernier sur le classement de cette enfant de « bonne famille » dans le groupe 1. Revenant sur son verdict, Daniel concéda qu'il aurait pu classer l'élève dans le groupe 2 mais comme « elle est forte en sciences, ça rattrape le reste ».

⁵⁰³L'entretien le plus court a duré 17 minutes (contre 35 avec un groupe d'élèves de CM2) et le plus long a duré 35 minutes (contre 50 avec les CM2).

aggravée des grandes personnes » (Danic, Delalande & Rayon, 2006, p. 105), en donnant aux seconds l'avantage du nombre, et d'autre part, produire des interactions entre pairs permettant d'objectiver des accords ou des désaccords ainsi que des situations de co-construction d'avis ou de sens⁵⁰⁴. Pour cela, j'ai donc travaillé à la construction de groupes d'enfants contrastés afin de varier les modes d'interaction, un dispositif que je n'avais pas pu mettre en œuvre avec les élèves de CM1, Magalie s'étant elle-même chargée de former des groupes de 3 à 4 élèves. Lors de la seconde session d'entretien avec les CM2, j'ai donc travaillé à la construction de sept groupes se constituant comme des espaces d'entre-soi (entre filles ou entre garçons, entre « bons élèves » ou entre « élèves en difficulté ») ou comme des espaces plus mixtes⁵⁰⁵.

Concernant la construction du guide⁵⁰⁶, les entretiens exploratoires menés avec les élèves de CM1 m'ont permis d'identifier certains effets en lien avec le type de questions posées, la manière de les poser ou le fait de les poser à un moment précis de l'entretien, des réponses pouvant ainsi apparaître comme le produit de formes plus ou moins aiguës d'imposition de problématique. Tout d'abord, je débutais ces entretiens en demandant aux enfants « pour vous, c'est quoi un musée ? », avant de les interroger, dans la foulée, sur ce qu'est une œuvre d'art. Ces questions d'ouverture se sont révélées d'une assez grande maladresse dans la mesure où elles plaçaient d'emblée les enfants dans une situation pouvant apparaître comme un exercice scolaire (devoir définir une chose ou un concept que même certains critiques d'art ont le plus grand mal, ou se refusent, à définir) et peut-être d'autant plus intimidante socialement qu'elle porte sur un aspect ne figurant pas dans le programme scolaire. Lors de la seconde vague d'entretiens, j'ai donc tenté d'éviter cet écueil en proposant un autre déclencheur : inviter les enfants à revenir sur la sortie scolaire en essayant de ne pas nommer les lieux et les activités (« racontez-moi ce que nous avons fait mardi »). De cette manière, les questions difficiles sur l'art intervenaient plus tard dans l'entretien, à un moment où les élèves s'étaient déjà, en quelque sorte, « échauffés » à partir des récits portant sur leurs retours d'expérience, pouvant ainsi se sentir un peu plus à l'aise avec moi et avec la situation d'entretien collectif.

504Cependant, la méthode de l'entretien collectif avec des enfants ne règle pas tous les problèmes épistémologiques qui se posent au chercheur : dans un article où il revient de manière critique sur l'ouvrage de Lignier et Pagis, *L'enfance de l'ordre*, le sociologue Marc Joly s'intéresse à la relation d'enquête entre adultes et enfants en reprochant aux auteurs l'absence d'une « réflexivité réflexe [souligné par l'auteur] et sur les aménagements qu'il conviendrait d'apporter à celle-ci dès lors qu'aux dissymétries épistémique et "culturelle" ordinairement inhérentes à la relation d'enquête s'ajoute celle entre l'adulte et l'enfant » (Joly, 2018, p. 264).

505La composition des groupes était la suivante : « bons élèves » filles et garçons (groupe 2), « élèves en difficulté » filles et garçons (groupe 2), garçons (groupe 3), garçons et filles de tous niveaux (groupe 4), filles de tous niveaux (groupe 5), garçons et filles de « niveaux intermédiaire » et « en difficulté » (groupes 6 et 7).

506La version 2 utilisée avec les CM2 et les enfants des musées est présentée en annexe n° 8.

Par ailleurs, j'ai tenté de simplifier la question sur l'œuvre d'art et les musées par l'intermédiaire de deux procédés⁵⁰⁷. Le premier consistait à proposer aux élèves un « jeu d'esprit » en leur demandant de s'adresser à moi « comme si j'étais une martienne » afin de les inviter à me décrire en détail ce qu'ils entendent par « œuvre d'art » et par « musée ». Cette nouvelle manière d'introduire la question invitait les élèves de CM2 à un effort d'explicitation de l'évidence en direction d'un autre fictif⁵⁰⁸. Le second procédé s'appuyait, quant à lui, sur l'espace dans lequel ont été réalisés ces entretiens. Il s'agissait d'une salle désignée par les enfants et les adultes comme étant la « salle de travaux pratiques » dans laquelle étaient accrochées diverses productions d'élèves (dessins, collages, productions en trois dimensions, peintures, etc.) réalisées en classe ou durant les activités périscolaires. Après avoir posé la question « c'est quoi une œuvre d'art ? », j'invitais les enfants à se prononcer sur ces travaux en leur demandant si ce que je désignais, en le pointant du doigt et en veillant à ne pas le nommer (« ça »), était une œuvre d'art. Ce procédé, qui a pu produire des réponses inattendues⁵⁰⁹, a permis d'aider les enfants à réfléchir et à mettre en mots leurs conceptions de l' « œuvre d'art ».

En ce qui concerne les questions relatives aux règles et aux normes muséales, si l'entrée « est-ce qu'on peut tout faire dans un musée ? », déjà utilisée pour la phase exploratoire, fonctionnait bien, j'ai tout de même étoffé la seconde version du guide dans laquelle j'interrogeais désormais davantage les enfants sur les règles du jeu muséal, et notamment sur le caractère évident de ce qui est proscrit dans les musées afin de remettre en question, par exemple, l'intérêt de prendre soin des œuvres (« pourquoi on ne peut pas toucher ? ») alors qu'on peut désormais en garder une trace en pouvant les reproduire à l'infini par le biais de la photographie (Benjamin, 1955). Ce procédé permettait alors d'explorer de manière plus approfondie, premièrement, le sens que les enfants donnent à ces règles, et secondairement, les différents degrés et formes d'adhésion à celles-ci.

507Poser aux enfants des questions sur la nature de l'art ou de l'œuvre peut être perçu comme une forme d'imposition de problématique. Cependant s'il convient de ne pas négliger le contexte social que produirait le dispositif d'entretien avec des enfants, lui donnant un caractère « quasi expérimental », nous rejoignons Wilfried Lignier et Julie Pagis lorsqu'ils font remarquer que les enfants sont habitués à « faire face à des situations nouvelles » (2017, p. 18-19). Ainsi, amener des enfants à produire des réflexions, souvent inédites pour eux, sur des concepts qui semblent, *a priori*, les dépasser, comme celui d' « œuvre d'art », dans notre enquête, pourra peut-être être perçu comme une démarche artificielle par une « épistémologie naïve, qui juge les techniques d'enquête à l'aune d'une introuvable neutralité de l'intervention scientifique, au lieu de [l']évaluer en relation avec un objectif théorique » (*Ibid.*).

508Dans son enquête sur les représentations enfantines du musée, Anne Jonchery mobilise un procédé similaire en posant la question de la manière suivante aux enfants : « Imaginons qu'il y a un enfant ici qui ne sait pas du tout ce qu'est un musée, qui n'y est jamais allé. Comment lui expliquerais-tu ce qu'est un musée ? » (Jonchery, 2010, p. 1).

509Nous nous attendions à ce que les enfants ne reconnaissent pas des productions de leurs pairs comme étant des œuvres, ce qui n'a pas été le cas, comme nous le verrons plus bas dans ce chapitre.

Enfin, outre les questions portant sur la dernière sortie scolaire au musée, sur les catégories se rattachant aux œuvres et aux musées ainsi que sur les règles instituées dans cet espace, deux nouvelles thématiques ont enrichi la seconde version du guide. Tout d'abord, j'ai interrogé les CM2 sur l'éducation artistique et culturelle à l'école afin d'obtenir des indications concernant la manière dont ces derniers se représentent cette « matière ». Ensuite j'ai conçu un petit dispositif expérimental visant à placer les enfants dans une position de réception ou d'interprétation au moyen de cinq reproductions d'œuvres que je leur présentais sur l'écran d'un ordinateur portable⁵¹⁰. Afin d'inviter les enfants à s'exprimer de la manière la moins contrainte possible, je lançais la séquence à partir d'une question, dans laquelle je veillais à ne pas mentionner les catégories d' « œuvre », de « toile », de « peinture » ou encore de « sculpture », en leur demandant simplement « qu'est-ce que vous pensez de ça ? ». Alors que les œuvres choisies se présentaient sous les formes classiques de la peinture (figurative ou abstraite) et de la sculpture (ici, sur marbre), je regrette *a posteriori* de ne pas avoir inclus à cette sélection une production d'art contemporain, ce qui aurait permis de compléter les matériaux portant sur le rapport des enfants aux œuvres répondant à d'autres normes esthétiques que le réalisme ou le beau⁵¹¹. Une autre limite de cette séquence est que ce moment, présenté aux enfants comme « une dernière petite chose à vous demander », tendait à indiquer à ces derniers qu'ils arrivaient à la fin de cet exercice parfois vécu comme relativement pénible pour certains. Si les enfants les plus scolaires, et donc les plus disposés à rester longtemps concentrés, ont joué le jeu jusqu'à la fin, beaucoup d'autres n'ont pas, ou très peu, pris part à ce qu'ils ont pu considérer comme un exercice ennuyeux et scolaire⁵¹². Par ailleurs, une partie des enfants a contourné cet exercice d'interprétation d'œuvre en jouant à deviner « de qui » était la création artistique. Pouvant être considéré comme un résultat intéressant en ce qu'il permet une objectivation du rapport des enfants à l'œuvre et à la figure sacrée de l'artiste (*cf. infra* II-3-a et III-2-b), ce

510 Les six œuvres anonymisées sont les suivantes : 1- Van Horst, portrait réaliste d'un vieil homme coiffé d'une toque qui regarde vers le spectateur. La couleur de ses vêtements et de son couvre-chef, marron et sombre, épouse celle du fond. Seul le visage clair et rosé ressort au centre du tableau. Il s'agit d'une peinture à l'huile du 17^{ème} siècle. 2- Harry Stamper, portrait d'une femme de face, poitrine et épaules dénudées, cheveux attachés en arrière et regard triste. Contraste entre les couleurs froides pour le fond et chaudes pour le corps et le visage de la jeune femme. Peinture à l'huile du 20^{ème} siècle. 3- Jakobski, peinture abstraite du 20^{ème} siècle composée de lignes noires et de carrés de couleurs blanche, noire, rouge, bleu et jaune. 4- Sculpture grecque antique en marbre représentant une femme torse nu, la taille légèrement courbée. La sculpture est détériorée à différents endroits et les bras sont sectionnés. 5- Cubaro, peinture à l'huile du 20^{ème} siècle qui représente plusieurs femmes nues dans des postures debout et assises caractéristique du mouvement « cubiste ». Des couleurs chaudes pour la chair des corps et froides pour la partie centrale du fond composent la toile. 6- Valinck, Peinture à l'huile du 19^{ème} qui représente de manière réaliste des paysannes occupées à ramasser le blé dans un champ. Les trois personnages, représentés le dos courbé, occupent le centre du tableau. On ne distingue pas leurs visages.

511 Si les entretiens menés avec les CM1, qui venaient de visiter une exposition d'art contemporain, permettent de mener une réflexion sur le rapport enfantin aux œuvres d'art contemporain, les entretiens avec les CM2 abordent malheureusement moins ce genre artistique.

512 L'injonction à se prononcer (dire ce qu'on pense) sur un bien culturel, que ce soit un livre, un film, une musique ou un tableau, peut s'observer dans la sphère scolaire (*cf.* chapitre 4) mais également celle des musées, comme nous le verrons plus bas.

contournement du dispositif d'enquête n'en demeure pas moins un demi-échec du point de vue de son objectif premier qui était de produire une situation de réception enfantine d'œuvres permettant une analyse systématique. Ce dispositif expérimental a donc produit des matériaux sur lesquels il convient de porter un regard particulièrement réflexif, dont une petite partie seulement sera exploitée dans cette thèse.

Ainsi présenté, ce dispositif d'enquête a produit des matériaux permettant de donner à voir et d'analyser des processus relativement homogènes, des variations mais aussi des cas dissonants concernant l'appréhension enfantine des œuvres d'art et des catégories (artiste, musée, création, genre artistique, etc.) s'y rattachant. L'analyse de ces représentations et ces rapports sera réalisée en relation avec l'étude du travail de socialisation aux œuvres des musées.

II- Les représentations enfantines du monde de l'art

Comment des enfants âgés de 8 à 10 ans se représentent-ils des catégories comme le « musée », l'« œuvre d'art » ou encore l'« artiste » ? Dans le contexte que nous avons décrit plus haut (partie 1) dans lequel, d'une part, les enfants fréquentent de plus en plus, et de plus en plus tôt, des lieux consacrés à l'art et, d'autre part, l'éducation artistique et culturelle occupe une place de moins en moins périphérique au sein des programmes scolaires, il semble intéressant d'explorer les manières enfantines d'appréhender ces différentes notions. En nous référant à une sociologie *des* enfants attentive aux différents modes d'appropriation, d'interprétation et de compréhension du monde social (Court, 2017 ; Lignier & Pagis, 2017), nous nous efforcerons d'objectiver des modes relativement homogènes d'appréhension de l'art mais aussi des représentations plus hétérogènes produites au croisement de primo-socialisations contrastées du point de vue des rapports de genre et de classe. Dans un premier temps nous verrons comment les enfants se représentent les musées d'art (1), puis dans un second temps, nous nous intéresserons à la manière dont ces derniers envisagent les œuvres de manière formelle, en prêtant une attention particulière aux effets de la dernière sortie scolaire effectuée par les élèves de chaque classe (2), puis, dans un dernier temps, nous nous intéresserons à la manière dont nos petits enquêtés construisent l'œuvre d'art comme un objet singulier se construisant au croisement de *valeurs* plurielles (3).

1- Comment les enfants perçoivent le musée d'art

Dans sa thèse qui porte sur les pratiques de visite au musée dans un cadre familial, Anne Jonchéry s'est intéressée à la question des représentations enfantines des musées (Jonchéry, 2005 ; 2010a ; 2010b). L'étude ne portant pas spécifiquement sur les musées d'art mais sur la notion de musée de manière plus générale (musée de sciences, aquarium, planétarium, zoo, etc.), les résultats font avant tout état de représentations enfantines qui « esquissent un équipement muséal pluriel » (2010a, p. 11) bien que « dominé par la figure du musée d'art » (*Ibid.*). En ce qui concerne notre recherche, même si nous avons toujours précisé aux enfants que nous nous intéressions particulièrement aux musées d'art, des références au musée d'histoire naturelle de Camboise, au musée des sciences et au parc archéologique de Hautes-Rives, qui sont des lieux très fréquentés par les groupes scolaires de la métropole, ont tout de même été formulées par les élèves. Ce résultat va dans le sens d'une vision large de la notion du musée que les enfants auraient tendance à ne pas restreindre aux seuls musées d'art. En outre, notre étude révèle que les enfants se représentent les musées d'art à partir de trois fonctions ; celles de conservation, d'exposition et d'éducation, mais en ne tenant pas compte de la fonction, moins évidente pour les non spécialistes, d'étude des collections dont ils ne semblent pas avoir connaissance. Ces représentations semblent aller dans le sens du musée perçu comme « un ensemble de salles d'exposition dans lesquelles sont montrés et mis en valeur les objets et les œuvres des collections » (Gob, 2010, p. 18).

a- Un lieu principalement associé aux œuvres

Tandis que les musées d'aujourd'hui peuvent apparaître comme des lieux hybrides ou multiformes s'organisant autour de différents espaces comme des salles de conférences, des salles de spectacles, des bibliothèques ou médiathèques, des boutiques, des espaces de restauration, ou encore des espaces verts ou des parcs, qui se greffent aux traditionnelles salles et galeries d'exposition, les élèves de notre étude, qui sont très peu nombreux à déclarer faire des sorties muséales dans un cadre familial⁵¹³, ont tendance à se représenter ces institutions culturelles d'une

⁵¹³Nous n'avons pas demandé de façon systématique aux enfants s'ils avaient l'habitude d'effectuer des sorties au musée dans un cadre familial. Cependant, au fil de la conversation, quelques élèves ont été amenés à évoquer des visites muséales en famille. Par ailleurs, à la suite de la visite à l'Usine, le personnel de médiation remettait systématiquement des entrées gratuites aux enseignants afin de donner la possibilité aux enfants de « revenir voir l'expo en famille ». Ce discours était repris par les enseignants de notre enquête lorsqu'ils distribuaient les tickets à leurs élèves une fois de retour à l'école. N'ayant pas reçu assez de tickets pour l'ensemble des élèves de sa classe, Daniel demandait à certains élèves, dont il doutait de la propension des parents à se rendre à l'Usine pour visiter une exposition d'art contemporain, s'ils voulaient leur ticket en leur demandant avec insistance s'ils étaient « sûrs » que leurs parents voudraient faire le déplacement. À l'opposé, certains élèves comme Bertille, Louise ou les jumeaux,

manière assez classique. Nous verrons plus bas (chapitre 9, II) que les enfants inscrits aux ateliers extrascolaires construisent des représentations des musées différentes de celles de la majeure partie des élèves n'ayant d'autres expériences du musée d'art que celles effectuées dans un cadre scolaire. En premier lieu, tous les enfants de notre enquête ont associé les musées à ce qu'ils contiennent, conservent et exposent, à savoir des œuvres, généralement réduites, comme nous le verrons plus bas, aux formes « tableau » et « sculpture »⁵¹⁴. Outre ce lien presque organique entre le contenant et son contenu, de nombreux enfants soulignent le caractère imposant de l'édifice en parlant, par exemple, de « grand bâtiment » (Quentin, CM 2) ou de « grande maison » (Willy, CM2). Les élèves de notre enquête ont également tendance à établir un lien entre les musées et l'histoire, ou le passé, notamment en qualifiant les objets conservés d' « anciens » ou de « vieux ».

Fares : « Ben un musée c'est là où y'a des tableaux. Dessinés ou peints par des peintres. Par exemple Harry Stamper. »

Quentin : « Un musée c'est comme un... c'est *un grand bâtiment* avec plein de sculptures, d'artistes, de peintures, de sculptures... faits par des artistes.

Willy : « Ben c'est... c'est une maison. *Une grande maison* où là, y'a... les tableaux anciens qu'on a retrouvés ou qu'on a refaits ».

Zina : « Pour moi un musée c'est où y'a plein de portraits, *plein de portraits des anciens peintres* [tousse] Plein de... plein de 'fin voilà. Des statues enfin voilà.

Les enfants peuvent également être amenés à comparer le musée à une bibliothèque, s'agissant d'un lieu où les choses sont rangées ou classées selon un ordre et des catégories précises.

Marcus : « Ben c'est comme une *bibliothèque* mais là y'a plein d'œuvres »

Saida : « Ben en fait c'est euh, c'est un musée où y'a plein de tableaux, de statues... et souvent *c'est dans différents thèmes* ».

Cet extrait avec trois élèves de CM1 (Zina, Rachida et Billal) donne à voir des propos dans lesquels se mêlent les différents éléments présentés plus haut :

Claire : Donc la première question que je voulais vous poser, c'est une question toute bête mais pour vous c'est quoi un musée ?

Zina : *Pour moi c'est des choses anciennes. C'est... des choses anciennes qu'on a*

Anaëlle et Yannick, obtenaient leurs tickets sans commentaires ni demandes de justifications.

⁵¹⁴Ce résultat doit toutefois être interrogé à la lumière des effets du dispositif d'entretien collectif sur les discours enfantins. On doit ainsi prendre en compte l'influence probable des enfants les plus assurés, qui étaient les premiers à prendre la parole, sur les enfants plus timides qui ont eu tendance à reprendre les réponses de leurs pairs. On peut faire l'hypothèse d'une plus grande variété de réponses à cette question sur les représentations du musée d'art dans le cadre d'entretiens individuels.

retrouvées. Et un peu des tableaux qu'on a repeint pour... Par exemple Picasso il a fait un tableau, c'est ancien. Pis on l'a mis dans un musée.

Claire : Pourquoi ?

Zina : Ben pour le *garder* !

Rachida : *Pour se souvenir de lui.*

Claire : Alors toi Rachida ?

Rachida : *Euh pour moi un musée c'est des trucs qu'y zont construit y'a longtemps. Et, par exemple, des tableaux pour pas oublier les peintres qui z'ont, qui les z'ont fait. C'est plutôt pour ça...*

Claire : Donc on les met dans des musées pour pas les oublier, c'est ça que tu veux dire ?

Rachida : Ouais aussi *pour les faire montrer à tout le monde.*

Claire : Et pour toi Billal ?

Billal : Ben un musée c'est quand... *c'est quan't'y'a des choses anciennes comme des statues, des tableaux.*

Claire : Et donc on les met dans un endroit ? Mais ça ressemble à quoi un musée ?

Zina : Ben c'est un bâtiment !

Claire : Mais c'est un bâtiment comme une école ?

Zina : Nan c'est *une graaaande... c'est une grande salle. Avec plusieurs étages. Et puis les étages ça dit à quelle époque...*

Claire : Ah c'est classé, tu veux dire ?

Les trois ensemble : Oui.

Claire : [à Rachida] Tu dirais la même chose ?

Rachida : *C'est plutôt un grand immeuble. Et y'a chaque étage et ben ça parle de quelque chose.*

Les élèves soulignent, en premier lieu, la relation entre le lieu et les « choses », nécessairement « anciennes » qu'il contient et qu'il conserve (qu'il « garde »). Ici, le lien avec l'histoire et le passé est double. C'est d'abord le musée lui-même qui est ancien (« des trucs qu'y zont construit y'a longtemps »). Mais ce sont aussi les objets qu'il expose (« pour les faire montrer à tout le monde ») qui sont eux-mêmes anciens (« des choses anciennes »). Dans cet entretien, le lien avec le passé amène les enfants à appréhender la fonction patrimoniale des musées qui s'apparentent à des lieux de « mémoire » (« pour pas oublier les peintres », « pour se souvenir de lui »). Les élèves relèvent également la stature imposante de l'édifice ou du « bâtiment », plus « grand » qu'une école. Enfin, les enfants de ce groupe appréhendent aussi l'institution muséale selon son organisation et ses classements « par étage », permettant de distinguer des « époque[s] ».

Outre cette première fonction de conservation, ou de contenance, auxquelles les enfants font principalement référence, on peut relever des propos qui suggèrent la perception du musée d'art comme un lieu de monstration. Ainsi Faustine, dont les parents sont bibliothécaire et technicien automobile, qui déclare aller au musée en famille, et notamment au Louvre, décrit le musée comme « un endroit où on expose des arts ». Cette notion d'exposition des collections présentées à des publics s'exprime plus généralement, dans le langage enfantin, à travers l'usage important des

verbes « voir » (« c'est un endroit où on va voir des choses ») et « regarder » (« on regarde des œuvres »). Certains élèves comme Adam, qui est classé dans le groupe 1 et dont les parents sont assistante familiale et chef d'établissement scolaire, ont recours au verbe « admirer », impliquant la dimension de plaisir, pour décrire la fonction des musées (« ça sert à admirer des œuvres »). Par ailleurs, dans l'extrait suivant avec Faustine, Marine, Katie et le même Adam, plusieurs raisons sont avancées pour défendre l'intérêt d'aller voir des « vraies » œuvres dans des musées :

Claire : Des fois vous pouvez voir des tableaux en photos [les enfants : oui !]
Donc à quoi ça sert d'aller au musée si on peut les voir dans les livres ces œuvres ?

Faustine : C'est bien parce qu'on voit les cadres et on voit comment c'est grand ou pas.

Katie : On le voit en vrai [Adam et Marine approuvent].

Adam : Parce que dans le musée on voit toutes les œuvres et peut-être quand la maîtresse elle projette les photos ben y'a pas toutes les photos.

Marine : Oui parce qu'on voit mieux par qui a été créé que si on voit sur un ordi, on voit pas très bien... les détails.

Adam : C'est mieux d'aller le voir au musée parce que c'est écrit sa mort, quand il est né, son prénom, on peut tout savoir.

Faustine : Et puis aussi y'a un tableau, ce qui est important c'est la couleur et le sombre. Donc on voit pas très bien sur les photos...

Ici les enfants semblent avoir intériorisé l'idée, développée dans la charte pour l'EAC, d'un bénéfice de la « fréquentation des œuvres » en visitant les lieux dans lesquelles celles-ci sont exposées. Dans cette perspective, le musée ouvrirait l'accès aux œuvres authentiques qui, davantage que des copies ou des reproductions photographiques, permettraient de mieux voir « les détails » ainsi que « la couleur et le sombre ». L'injonction scolaire à préférer l'accès directe aux œuvres originales s'observe également dans les discours du personnel de médiation, comme on peut le voir dans cet extrait d'entretien avec Baptiste :

« C'est un truc très bête mais quelque chose qu'ils ont déjà vu en image et qu'ils viennent voir en réel dans le musée, ben forcément, ils comprennent que c'est pas la même chose. Et ne serait-ce que ça, de dire “ah ben oui !”, *le voir en vrai*, t'as la taille, t'as la distance, t'as la matière, que t'as pas sur une image lisse, ben, ne serait-ce que ça, tu sens qu'il s'est passé quelque chose ».

Par ailleurs, une autre fonction attribuée aux musées d'art par Adam concerne, d'une part, la possibilité d'accéder à une collection complète (« on voit toutes les œuvres ») et, d'autre part, l'accès à des informations relatives au créateur (« c'est écrit sa mort, quand il est né, son prénom, on peut tout savoir »). Cette évocation est à mettre en lien avec la présence des cartels, ces petites pancartes situées non loin des objets exposés, qui apportent différentes informations (titre, date, nom de

l'auteur, matériaux utilisés, etc.) aux visiteurs, ainsi qu'avec la fonction éducative des musées d'art.

b- La fonction éducative des musées

Sans doute amplifié en raison des effets de lieu (les entretiens se déroulent à l'école) et de contexte (les visites muséales des enfants ont été effectuées dans le cadre de sorties scolaires), un autre résultat indique que de nombreux enquêtés identifient les musées d'art comme des lieux de savoirs et d'apprentissage. Chez certains élèves, avatagés par les verdicts scolaires et entretenant un rapport positif à l'école, cette tendance à identifier le musée comme un lieu de savoir s'observe de manière très nette comme c'est le cas dans l'extrait suivant avec trois garçons de CM2, Yannick (P et M : biologiste au CNRS) et Marwan (M : au foyer ; P : agent technicien), qui sont classés dans le groupe 1, et Quentin (P et M : non renseigné), classé dans le groupe 3 :

Marwan : Si tu parles pendant que le guide parle ben ça c'est un manque de politesse.

Yannick : Un manque de politesse, tu vas rien apprendre [compte sur ses doigts en même temps] Apprendre pour moi c'est super important.

Marwan : Ouais apprendre c'est important parce que si tu veux avoir un bon boulot.

Claire : Mais même quand on est au musée, c'est important d'apprendre aussi ?

Marwan : Ouais c'est important.

Claire : C'est utile dans la vie ?

Yannick : Si tu veux devenir artiste euh...

Marwan : Un musée c'est très utile si tu veux devenir artiste.

Yannick : Différencier d'un artiste et d'un autre artiste.

Claire : Donc ça c'est important de le savoir ?

Yannick et Marwan : Voilà.

Claire : Et si tu sais que tu veux PAS devenir artiste ? C'est important quand même ?

Marwan : Ben oui t'apprends des choses ! Si tu veux devenir historien ! En même temps t'apprends [insiste sur ce terme] la vie de l'artiste.

Marwan : Après t'apprends aussi la géographie : où il est né. T'apprends aussi des fois de la science. Ça dépend qu'est-ce que tu vas voir.

Claire : On apprend plein de choses finalement dans un musée...

Marwan : On apprend plein de choses, ouais... Par contre c'est rare qu'on apprenne les maths et le français ![Yannick rit]

Claire : Ça peut arriver à votre avis, le français ?

Yannick : C'est possible...

Marwan : Chais pas...

Yannick : Oui parce que au Baldaquin, moi j'ai vu que sur les murs c'était écrit des choses et si par exemple y'a des choses que tu savais pas écrire et que maintenant tu les vois écrit et que c'est le bon orthographe *et cetera* ben là tu vas te rappeler que c'est...

Claire : Vous avez lu un peu [pendant la visite] ?

Yannick : Ben moi j'ai lu ce qui était à côté des tableaux.

Claire : C'est quoi ce qu'il y a à côté des tableaux d'ailleurs ?

Marwan : Ben en fait c'est l'inscription du tableau. Le nom du tableau voilà...

Yannick : En quelle année elle a été créée. [Marwan approuve] Avec quoi elle a été créée [Marwan approuve].
 Marwan : Par qui elle a été créée aussi.
 Yannick : Quand Harry Stamper y faisait de... comment ça s'appelle... [réfléchit] de l'huile... sur la toile !
 Claire : De la peinture à l'huile.
 Yannick : C'est pas pareil, si tu regardes la peinture à l'eau, à la gouache... l'acrylique et l'huile sur toile, c'est pas du tout pareil !
 Claire : Donc c'est important d'aller voir ces petites pancartes ? En dessous du tableau. Vous vous les avez toutes regardées ?
 Yannick : Oui.
 Quentin : On n'est pas obligé mais si on veut mais si on veut savoir qui l'a créée et en quelle année elle a été faite et avec quoi faut aller voir.
 Marwan : En même temps le guide il t'explique le... ben ... ce qui est écrit juste à côté du tableau. Ou des fois si t'achètes un petit truc [parle des audioguides] ben, tu mets la face voilà, le numéro voilà et...

Ici, Quentin et Marwan appréhendent le musée comme un lieu permettant d'acquérir des connaissances très variées. Ils évoquent tout d'abord les savoirs en lien avec l'art et l'histoire de l'art⁵¹⁵ (« des choses de l'histoire », « où il est né »), les sciences ou la géographie ou encore des informations en lien avec l'identité de l'artiste (« par qui elle a été créée »), le titre (« le nom du tableau »), l'année de création (« en quelle année elle a été créée ») ou avec les matériaux utilisés (« la peinture à l'eau, à la gouache... l'acrylique et l'huile sur toile, c'est pas du tout pareil ! »). De ce point de vue, les outils pédagogiques comme les cartels, déjà évoqués plus haut par Adam, ou les audioguides, auxquels pense Yannick sans les nommer, sont perçus comme des objets utiles à la pratique muséale. Tandis que les deux « bons élèves », et qui se présentent (Goffman, 1973) comme tels en mettant en avant leur rapport positif aux savoirs (« apprendre *pour moi* c'est super important »)⁵¹⁶, sont capables de citer différentes dimensions conférant au musée sa fonction éducative, Quentin, un élève décrit par Daniel comme ayant « de grosses lacunes », ne prend part à la conversation qu'à la toute fin de l'extrait pour signaler l'absence de caractère d'obligation concernant la lecture des cartels (« on n'est pas obligé »). Ce dernier semble ainsi vouloir souligner la différence entre les musées, qui seraient un lieu à distance des injonctions éducatives, et l'école, où les apprentissages s'effectuent sous contrôle et sont évalués (Merle, 2018). Parmi les élèves faisant preuve de bonne volonté scolaire, cette dimension éducative peut s'articuler à celle du loisir

515 Les propos de Yannick (« différencier d'un artiste d'un autre artiste ») traduisent la construction par ce dernier, ou du moins l'esquisse, de ce que Florence Eloy nomme une « disposition relationnelle » (Eloy, 2012, p. 11) indispensable à l'appropriation savante de biens culturels et artistiques.

516 Comme le soulignent Lignier et Pagis, les appréhensions enfantines du monde social sont en relation avec des enjeux « pratiques », au sens de Bourdieu (1980). Ainsi « lorsqu'on interroge un enfant sur sa façon de voir la société, il ne fait pas que livrer, en toute neutralité, un état de ses connaissances : il se présente d'une certaine façon, il s'efforce de « maîtriser les impressions » qu'il donne ; il cherche aussi, et peut-être surtout, à s'affilier ou au contraire à se différencier de certaines personnes et de certains groupes – suivant une logique de distinction, dont l'importance et les modalités aux plus jeunes âges restent encore largement inexplorées » (Lignier & Pagis, 2017, p. 12-13).

culturel :

Gary : « Moi ça pourrait me faire penser à un loisir, en fait, on paye mais on paye pas pour rien, c'est pour VOIR, pour se cultiver, pour apprendre sur l'histoire en fait ».

Gary est un enfant au profil sociologique difficilement saisissable en raison de sa singularité (ses parents sont décédés et il est élevé par une tante) et du manque d'informations disponibles. Ce dernier est toutefois décrit par Daniel comme un bon élève très curieux (« il veut tout savoir »). Ses propos présentent le musée, non seulement, comme un lieu de savoir, mais aussi en lien avec le « loisir » ou le divertissement. L'idée d'un savoir qui ne serait pas seulement instrumental est esquissée à travers la référence au fait de « se cultiver », impliquant une forme de gratuité dans le fait d'accéder à certaines connaissances. Cette conception du musée comme un lieu d'apprentissage et de culture s'observe également à travers les propos d'Emma, une élève de CM1 également classée dans le groupe 1, qui considère que les musées « ça fait partie de notre culture », ainsi qu'à travers les propos de ce groupe d'élèves de CM2 (groupe 1)⁵¹⁷ :

Claire : Et ça sert à quoi, selon vous, d'aller au musée voir des œuvres ?

Sarah : Ben pour la culture !

Ali : [presqu'en même temps] Pour s'instruire.

Claire : Pour la culture, pour s'instruire... Mais ça veut dire quoi ça ?

Sarah : Ben pour savoir des choses ! [en riant comme, me signifier que c'est évident] Ben ouais, pour savoir des choses !

Claire : Pour apprendre des choses ?

Sarah : Ouais. Voilà.

Bertille : Pour un peu plus sortir...

Ali : Oui ça peut faire des activités, des sorties.

On observe ici, de même que dans les propos de Gary, à quel point la dimension éducative et culturelle du musée s'articule avec la notion de loisir (« un peu plus sortir », « faire des activités, des sorties »).

Après avoir présenté la manière dont les enfants de notre enquête se représentent les musées d'art et leurs usages, nous allons maintenant nous pencher sur les appréhensions enfantines de l'œuvre d'art, d'abord envisagées d'un point de vue formel (2), puis, de manière plus approfondie en nous penchant sur les types de valeur mobilisées par nos enquêtés (3).

517La transcription intégrale de l'entretien réalisé avec ce groupe d'élève est présentée en annexe n°9.

2- « Sculptures », « peintures », « tableaux » et « trucs » : représentations différenciées des œuvres du point de vue de leurs formes

Le 19^{ème} siècle, considéré par l'historien de l'art, Ernst Gombrich, comme le siècle de la « révolution permanente » (Gombrich, 1963), a constitué un tournant majeur dans la transformation des formes et des normes artistiques. Les normes esthétiques légitimes, qui s'observaient jusqu'alors à travers des critères comme le « beau » ou le réalisme, ont commencé à être interrogées et remises en cause par l'intermédiaire d'artistes comme Manet, qui a, selon Pierre Bourdieu, contribué à l'impulsion d'une « révolution symbolique » sans précédent dans le champ artistique (Bourdieu, 2013). Depuis cette période, les normes, les codes, les formes, les objets et les techniques n'ont cessé d'être interrogés et transformés dans le champ de la production artistique. Parlant de « dé-définition de l'art » (*de-definition of art*) pour désigner le fait que « nul ne peut dire avec certitude ce qu'est une œuvre d'art – ou plus important, ce que n'est pas une œuvre d'art », et de processus de « dé-esthéticisation » (*de-aestheticization*) pour identifier la relégation à l'arrière-plan de la question du « beau » dans l'art contemporain, le philosophe et critique d'art Harold Rosenberg s'est également interrogé sur les nouvelles formes artistiques des années 1960-1970 en étudiant le travail d'artistes sculpteurs, comme Jean Arp, ou de peintres plasticiens comme Jean Dubuffet (Rosenberg, 1972). Ainsi, selon le sociologue des arts, Bruno Péquignot, l'art contemporain a supplanté les formes traditionnelles de l'art en remettant en question ou en subvertissant trois des principes fondamentaux sur lesquels ces normes se fondaient : « savoir ce qu'est une œuvre, ce qu'est un genre, ce qu'est l'art » (Péquignot, 2009).

Alors que les spécialistes de l'art soulignent eux-mêmes le caractère indéfinissable de l'œuvre à l'époque contemporaine, on peut s'interroger sur la pertinence de questionner des enfants scolarisés en cours moyen sur ce qu'est une œuvre d'art. Cependant, à l'instar de W. Lignier et J. Pagis, qui ont notamment invité leurs petits enquêtés à classer des métiers selon un ordre de préférence⁵¹⁸, notre objectif n'est pas tant de mesurer le degré de réalisme des représentations enfantines de l'œuvre d'art que d'objectiver *la manière* dont se construisent ces représentations en relation avec la visite muséale effectuée avant les entretiens mais aussi en prenant en compte les socialisations scolaire et familiales ainsi que les interactions entre enfants.

518 Dans le chapitre intitulé « Métiers d'en haut, métiers d'en bas » (Lignier & Pagis, 2017, p. 81-152), les deux auteurs se réapproprient, à nouveaux frais empiriques, le dispositif mis en œuvre par le sociologue Bernard Zarka (1999) qui visait à dévoiler le « sens social » des enfants. Tandis que Zarka entendait objectiver la capacité individuelle à hiérarchiser les métiers selon des critères plausibles, Lignier et Pagis se sont intéressés aux « manières enfantines de classer » (*Ibid.*, p. 82).

a- Les effets (durables?) de la dernière visite muséale sur l'appréhension formelle de l'œuvre d'art

D'une manière générale, lorsque les enfants parlent de ce que nous avons nommé les « œuvres d'art » durant les entretiens, ils ont recours à des terminologies qui renvoient, d'une part, aux formes les plus classiques (« tableau », « peinture », « dessin », « sculpture » ou « statue ») dans l'histoire des arts, et, d'autre part, au terme « truc » leur permettant de désigner les objets qui, selon eux, n'entreraient pas, ou difficilement, dans ces catégories. Cependant, ces différentes terminologies ne se distribuent évidemment pas de manière homogène dans les discours des enfants de notre enquête. La manière dont les enfants se représentent et nomment les choses du monde, et ici en particulier les objets socialement désignés comme étant des « œuvres d'art », est « intimement li[ée], d'une part aux moyens symboliques (et notamment le langage) dont [ils] disposent [...] pour l'exprimer et, d'autre part, à la situation concrète dans laquelle [ces représentations] sont élaboré[e]s » (Lignier et Pagis, 2017, p. 84).

Les travaux en psychologie du développement ont permis de mettre en lumière les différentes étapes dans l'acquisition du langage en fonction de l'âge des enfants et du développement de leur « intelligence » (Piaget, 1923 ; 1926) sans tenir compte des effets du milieu social d'appartenance. La psychologie qu'on appelle sociale, ou culturelle, a tenté de combler cette limite en s'intéressant aux environnements différenciés dans lesquels se construisent et s'acquièrent les « instruments de pensée » que sont les mots (Vygotski, 1934). Plus récemment, des sociologues se sont intéressés aux rapports entre langage et classes sociales. Les travaux les plus importants dans ce domaine ont développé des cadres d'analyse différents : d'un côté, Basil Bernstein, en opposant hiérarchiquement le « langage formel » (des groupes dominants) au « langage simple » (des groupes dominés) puis le « code élaboré » au « code restreint », a privilégié l'appréhension des formes linguistiques selon leur proximité ou leur distance à la norme dominante (Bernstein, 1975) ; de l'autre, William Labov a centré son analyse sur le « parler ordinaire » des classes populaires qui, malgré sa forme très distante de l'« anglais standard » n'en demeure pas moins un outil opérationnel, parfois riche et sophistiqué, dans la perspective de remplir la principale fonction du langage qui est d'échanger des informations et de créer du sens.

Les résultats de notre étude révèlent tout d'abord des différences entre les classes CM1 et CM2 qui, d'une part, n'ont pas le même âge, et, d'autre part, n'ont pas réalisé les entretiens au même moment : les premiers s'étant exprimé après être allé voir NeXT, une exposition d'art contemporain dans une friche industrielle réhabilitée en lieu culturel, les seconds venant d'effectuer une sortie au

Baldaquin pour visiter une exposition portant sur l'œuvre d'un portraitiste du 20^{ème} siècle. Ainsi on remarque une première et nette différence entre les deux groupes d'élèves au niveau de la diversification des terminologies mobilisées : chez les CM2, les mots « tableau » (104 fois), « sculpture » (56), « peinture » (22), « dessin » (35) et « statue » (16) sont les plus mobilisés et renvoient à des formes classiques d'art. Chez les CM1, les occurrences de ces termes sont moins nombreuses (« tableau » = 35 ; « sculpture » = 16 ; « statue » = 14 ; « peinture » = 3 ; « dessin » = 3). Plusieurs éléments peuvent permettre d'expliquer ces différences. Tout d'abord, comme nous l'avons précisé plus haut, les entretiens avec les CM2 étaient plus longs que ceux avec les CM1, ce qui contribue à creuser l'écart entre le nombre d'occurrences des termes dans chaque cohorte. Ensuite, on peut supposer des compétences linguistiques légèrement différenciées qui pourraient expliquer l'usage plus important, par les élèves plus âgés, de terminologies plus techniques. Par exemple, les CM1 utilisent presque autant de fois le mot « statue » que celui de « sculpture » tandis qu'un écart de 40 points s'observe entre ces deux termes du côté des CM2.

Par ailleurs, pour interpréter l'emploi de terminologies différentes selon les élèves pour désigner les œuvres, l'effet du dernier lieu de visite d'exposition semble devoir être pris en compte. Tandis que les CM2 venaient de visiter une exposition dans laquelle n'étaient présentés que des tableaux et des sculptures, les CM1 avaient, quant à eux, vu des objets d'art aux formes aussi diverses que la vidéo, l'installation, l'assemblage de matériaux, la photographie ou encore l'usage de compositions olfactives. De ce point de vue, le classement des mots mobilisés par les enfants des deux groupes pour parler des œuvres est heuristique. Du côté des CM2, le classement est le suivant : 1- « tableau » (104) ; 2- « sculpture » (56) ; 3- « truc » (50). Du côté des CM1, le mot « tableau » (35) arrive également en tête mais il est talonné de très près par le mot « truc » (26), puis par les mots « sculpture » (16) et « statue » (14) qui occupent, presque à égalité, la troisième position. Ce classement objective, selon nous, les effets de la dernière visite qui influence, sans doute pas de manière durable dans le temps – car rappelons que la classe de CM2 s'est, elle aussi, rendue à l'Usine pour visiter l'exposition d'art contemporain cinq mois avant de se rendre au Baldaquin – mais temporairement, du moins, les représentations enfantines des formes artistiques. On étudiera d'ailleurs plus bas les emplois du mot « truc » pour parler des œuvres et, plus spécifiquement, des œuvres d'art contemporain aux formes moins conventionnelles.

Outre les effets d'âge et d'expérience de visite, des différences, entre les groupes d'élèves selon leurs niveaux scolaires combiné à leur origine sociale, s'observent de manière assez nette chez les CM2. Ainsi les deux groupes de « bons élèves » sont ceux qui mobilisent les termes mentionnés

supra le plus souvent⁵¹⁹. Tandis qu'ils ne représentent que 24% des élèves de la cohorte, ils sont à l'origine de l'emploi du mot « peinture », à hauteur de 58% du total des occurrences pour la classe ; à hauteur de 56% pour le mot « tableau » ; de 50% pour le mot « sculpture » ; de 30% pour le mot « dessin »⁵²⁰ ; et de 28% pour le mot « statue ». La maîtrise linguistique de ces terminologies apparaît effectivement déterminante dans leur emploi, comme en témoigne cet extrait d'entretien avec Nadine (M : au foyer ; P : non renseigné), une fille classée dans le groupe 3 des CM2 :

Claire : Alors Nadine n'a pas parlé. Tu as aimé l'Usine ?

Nadine : Non. Parce que y'avaient pas beaucoup de tableaux, y'avaient que des cultures.

Claire : [maladroitement] Mais c'est quoi des « cultures » ? [les autres enfants ont compris qu'elle voulait dire « sculpture » et se moquent de Nadine]

Nadine : [essayant de se corriger sans pouvoir cacher le fait qu'elle a des difficultés à prononcer le terme] Des sculptures.

Claire : Ah des sculptures ! J'pensais que tu parlais des cultures.

Tandis que, dans ce court extrait, Nadine s'expose aux moqueries de ses condisciples en ne maîtrisant pas la prononciation du terme « sculpture », l'usage massif du mot « truc » permettant de faire référence à des objets qu'on ne sait pas nommer témoigne, principalement, de la difficulté qu'ont les enfants à parler et à décrire des œuvres d'art et, plus particulièrement, des œuvres d'art contemporain.

b- Quand l'art contemporain remet en question les modes d'appréhension formelle

On a vu plus haut que l'art contemporain pouvait se définir, selon les spécialistes, par l'impossibilité d'être défini. Ce paradoxe s'exprime dans les discours des enfants par le recours fréquent au mot « truc » pour désigner les objets rencontrés au cours de leurs visites muséales. S'il sert aussi à parler des objets appartenant à des collections classiques, ce terme est surtout employé par les enfants pour désigner des objets se distinguant des formes canoniques du tableau ou de la sculpture, comme l'illustre cette liste non exhaustive des types d'emploi : « trucs en verre », « truc beau », « truc particulier », « truc d'artiste », « truc fait à la main », « truc sculpté », « y'a des trucs tu comprends rien », « trucs bizarres », « trucs en métal », « truc noir », « truc où on pouvait sentir », « truc de parfum », « truc avec des ballons », « truc de Picasso », « beaux trucs », « trucs bleus », « trucs de l'artiste », « une sorte de truc de Jules César », « trucs avec des bouteilles de

⁵¹⁹Notons que ces groupes ont produit les entretiens les plus longs. Dans son étude sur les loisirs culturels de 6-14 ans Sylvie Octobre remarque que « les plus forts échanges se rencontrent dans les milieux les plus dotés économiquement et/ou culturellement » (Octobre, 2004, p. 35)

⁵²⁰Dans ces deux groupes, la terminologie « dessin » était mobilisée pour désigner les « dessins d'enfants » (Pernoud, 2003), par opposition aux œuvres des artistes.

plastiques et les bouchons », « trucs d'art », « trucs avec les bouts de fil », « truc d'avion qui tournait », « trucs modernes », « trucs avec des sortes de feuille blanche », « truc plein de fruits et tout », « trucs anciens », « trucs nouveaux », « trucs qui s'ouvraient et se refermaient », « truc chinois ».

Par ailleurs, les entretiens révèlent un effet de « brouillage » des représentations de l'œuvre que nous pouvons attribuer à la visite récente dans un lieu d'art contemporain. En effet, si, du côté des CM2, les élèves évoquent spontanément et immédiatement les catégories de « tableaux » ou de « sculpture » lorsqu'on leur demande « c'est quoi une œuvre d'art ? », les élèves de CM1, dont les représentations semblent encore influencées par leur dernière visite, ont parfois tendance à se montrer plus hésitants pour définir cette notion :

Claire : C'est quoi pour vous une œuvre d'art ?

[silence]

Claire : C'est quoi une œuvre ? Essayez de réfléchir un peu... c'est quoi une œuvre d'art ?

Rachida : [après un long silence] C'est quelque chose qui est posé dans un musée.

Claire : Que dans les musées ?

Rachida : Nan pas que dans les musées...

Zina : Ah nan je sais c'est quoi. C'est quelque chose par exemple qu'on voit pas... par exemple si ce qu'on a vu à l'Usine et ben... on le voit pas tous les jours.

En fait... c'est une art⁵²¹.

Claire : Donc c'est quelque chose d'original ? C'est ça que tu veux dire quand tu dis qu'on le voit pas tous les jours ?

Zina : [réfléchit] Oui.

Rachida : C'est quelque chose qu'on voit pas tous les jours...

Pour ce groupe, la dernière visite, au cours de laquelle aucune « peinture » ni « sculpture » classiques n'étaient présentées, a pour effet l'absence de mobilisation de ces catégories pour définir ce qu'est une œuvre d'art. D'abord incapables de répondre à la question, les enfants font ensuite référence à des critères non formels pour expliciter leurs représentations de l'œuvre, comme l'acte de consécration que constitue, pour un objet, le fait d'être placé dans un musée (« quelque chose qui est posé dans un musée »), ou le caractère original – au sens d'extra-ordinaire – d'un objet (« on le voit pas tous les jours »). Dans un autre groupe de CM1, la mobilisation des catégories « tableau » et « sculpture » est remise en question par la réminiscence d'une œuvre contemporaine constituée d'une salle remplie de ballons :

Claire : Et sinon, comment on reconnaît une œuvre d'art ?

Willy : Une œuvre d'art, bah... c'est soit un tableau, soit une sculpture ou un truc comme ça...

521 Comme Zina, plusieurs enfants sont mal à l'aise avec le substantif masculin « art » qu'ils féminisent.

Hicham : Ben moi le truc qui m'a étonné c'est chais pas pourquoi ils ont mis des ballons dans une salle...

C : Tu parles de quel endroit ?

H : Au musée de l'Usine.

Dans cet extrait, alors que Willy répond de manière « classique » à la question sur la manière de reconnaître une œuvre d'art en citant les termes « tableau » et « sculpture », Hicham s'interroge sur le statut d'une œuvre d'art contemporaine qui se compose notamment de « ballons dans une salle ». Ce dernier ne parvient pas à classer cette installation dans les catégories standards et s'interroge sur son statut d'œuvre.

Si les enfants se représentent les objets d'art en recourant à des terminologies qui renvoient à leurs formes, on va maintenant voir que la reconnaissance du statut d'œuvre d'art passe aussi et surtout par l'identification de différents critères au fondement des valeurs de l'art.

3- La construction des œuvres d'art comme objets de valeur(s)

Des 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. D'un côté, les objets « standards », produits industriellement en nombre potentiellement illimité mais qui bénéficient d'une durée de vie de plus en plus limitée, de l'autre, les objets de « collection », plus rares, accroissent leur valeur au fil du temps⁵²². 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 forte valeur symbolique méritent d'être conservés dans des lieux dédiés, comme les musées d'art, où ils peuvent être présentés à des publics. Dans *Ceci n'est pas qu'un tableau*, Bernard Lahire s'est intéressé aux processus de production de la valeur artistique à partir de l'histoire d'un tableau de Nicolas Poussin, *La fuite en Égypte*, acquis et conservé depuis 2008 par le musée des Beaux-arts de Lyon à la suite d'un long imbroglio au sujet de l'attribution de la toile au peintre français mort en 1665. À partir de ce cas d'étude, le sociologue mène une réflexion sur la construction du rapport aux œuvres d'art en établissant des relations entre l'art, la domination, la magie et le sacré, les quatre termes qui composent le sous-titre de l'ouvrage. Selon Lahire, la reconnaissance des œuvres d'art

⁵²²Les auteurs distinguent la « forme standard », qui s'est développée avec l'industrialisation et qui concerne les objets produits en nombre à partir d'un prototype, la « forme collection », dans laquelle peuvent être classés les objets ou les « choses » tirant leur valeur notamment de leur ancienneté, et la « forme actif », qui « se révèle pertinente lorsque les choses ne sont pas envisagées en invoquant leurs propriétés physiques, esthétiques et/ou historiques, mais seulement en terme numéraire et en fonction de leur intensité capitalistique » (Boltanski & Esquerre, *op. cit.*, p. 24).

comme des objets sacrés, méritant respect et admiration, s'appuie sur ce qu'il nomme des « socles de croyance » (ou des « croyances-évidences ») en un certain nombre de valeurs. De son côté, Nathalie Heinich, qui s'est davantage intéressée à la scène contemporaine sur le plan de la création artistique, parle d'une « pluralité des valeurs » qui s'exprime à travers différents critères dont « la beauté », « la célébrité », « la moralité », « l'originalité », « la rareté », « le travail », « l'universalité », « la vérité », ou encore « la virtuosité » (Heinich, 2016, p. 93).

Si de nombreux travaux s'attachent à étudier la manière dont se construisent les valeurs des œuvres d'art, moins nombreux sont ceux à s'être intéressés à la manière dont les enfants reconnaissent des objets comme étant des œuvres. Bourdieu a bien insisté sur la production de la valeur artistique au sein du champ de l'art⁵²³ mais il ne s'est pas penché sur la manière dont circulent ou non ces représentations dans les structures mentales enfantines. Comment les enfants reconnaissent-ils les œuvres comme étant des objets de valeur ? Comment construisent-ils la catégorie « œuvre d'art » ? Quels types de valeurs attribuent-ils aux objets socialement désignés comme étant des œuvres d'art ? Les enfants ont-ils recours aux mêmes types de valeur que les adultes ou les « experts », pour reconnaître une œuvre ? Et peut-on discerner des différences selon les propriétés de classe, de genre ou selon la « bonne volonté scolaire » des élèves ? À travers ces question, nous nous intéresserons aux quatre registres de valeur au principe de la reconnaissance des œuvres, formulées par les enfants de notre enquête, à savoir, les valeurs d'unicité et d'authenticité (a), la valeur esthétique (b), la valeur pécuniaire (c), et la valeur patrimoniale et éducative (d). Nous précisons que l'ordre dans lequel nous aborderons ces différents registres de valeur correspond à leurs places respectives dans les discours enfantins : les valeurs d'unicité et d'authenticité étant les plus évoquées, et la valeur patrimoniale et éducative, celle qui a été la moins abordée.

523 Dans l'approche bourdieusienne de la construction et de la reconnaissance de la valeur artistique, la disposition esthétique, c'est-à-dire la capacité à appréhender l'œuvre de manière formelle tout en sachant la replacer dans une histoire des arts, est centrale, comme en témoigne l'extrait suivant : « Le producteur de la *valeur de l'œuvre d'art* n'est pas l'artiste mais le champ de production en tant qu'univers de croyance qui produit la valeur de l'œuvre d'art *comme fétiche* [soulignés par l'auteur] en produisant la croyance dans le pouvoir créateur de l'artiste. Étant donné que l'œuvre d'art n'existe en tant qu'objet symbolique doté de valeur que si elle est connue et reconnue, c'est-à-dire socialement instituée comme œuvre d'art par des spectateurs dotés de la disposition et de la compétence esthétiques qui sont nécessaires pour la connaître et la reconnaître comme telle, la science des œuvres a pour objet non seulement la production matérielle de l'œuvre mais aussi la production de la valeur de l'œuvre ou, ce qui revient au même, de la croyance dans la valeur de l'œuvre » (Bourdieu, 1998a, p. 375).

a- Valeurs d'unicité et d'authenticité : « C'est l'artiste qui l'a fait, c'est sacré »
(Quentin)

Aujourd'hui, la reconnaissance d'un objet comme étant une œuvre d'art est en grande partie liée à ce que Lahire nomme le « culte de l'authenticité et de l'original », c'est-à-dire le fait que « nous n'apprécions jamais les œuvres qui nous sont données à voir indépendamment du statut de l'artiste qui les a peintes » (Lahire, 2015, p. 58)⁵²⁴. La sociologue Raymonde Moulin, dont le travail porte notamment sur les marchés de l'art, considère, quant à elle, l'« authenticité » et l'« originalité » comme des « *vertus cardinales*⁵²⁵ du marché de l'art classé » (Moulin, 2004, p. 103). Sans grandes surprises, les discours enfantins sur les œuvres mobilisent largement ce système de valeur. Tout d'abord l'œuvre « originale » ou « unique », nécessairement singulière, s'oppose aux « répliques » ou au « copies » qui renvoient à la « forme standard » des objets industriels. Dans l'extrait suivant, quatre filles de CM2 évoquent l'importance du critère d'authenticité en lien avec la figure sacralisée de l'artiste :

Claire : Et si par exemple quelqu'un fait un trait [sur une peinture], on peut dire que c'est pas grave, on peut le refaire ?
Les 4 filles : [immédiatement] Ben nan !
Claire : On peut faire une photo ?
Juliette : Nan sinon *c'est une copie* !
Claire : Et alors ?
Léonie : Eh ben *c'est pas lui* !
Cécile : *C'est une fausse...*
Juliette : *Ça vient pas de la personne* !
Anissa : *Ça vient pas des propres mains de l'artiste* !
Claire : Et ça c'est important ?
Les 4 filles : [impossible d'attribuer plus précisément les formules d'après l'enregistrement] Oui / ben oui/ ouais quand même.
Claire : [À Anissa] Toi tu dis faut que ce soient les propres mains de l'artiste, mais pourquoi ?
Juliette : Parce que ça va être *mal fait*.
Anissa : Oui voilà. Oui *y va p'tête y avoir du blanc, des détails mal faits* !
Juliette : [parle en même temps qu'Anissa] Et peut-être qu'ils [les copistes] peuvent *laisser des traces* !
Claire : Mais pourquoi c'est important d'avoir une œuvre et d'avoir forcément celle-là ?
Anissa : Ben parce que imaginons, une personne connaît très bien l'œuvre et qu'une autre avait détruit *la vraie*, et du coup qu'on l'a recommencée et que cette personne elle connaissait très bien l'œuvre et elle a remarqué *un détail qui n'était pas sur le vrai* et du coup elle se dit... *c'est pas le vrai...*
Claire : Oui mais si on ne remarque pas ce détail, c'est pas grave ?
Léonie : Ben oui mais aussi [n'est pas d'accord]...

524Citant l'ouvrage de l'anthropologue Jean Bazin, *Des clous dans la Joconde*, dans lequel ce dernier rappelle les effets en terme de baisse de fréquentation lorsque court une rumeur selon laquelle *La Joconde* exposée ne serait qu'une copie (Bazin, 2008, p. 528), Bernard Lahire commente : « Ce n'est pas la représentation en elle-même qui est admirable et admirée mais son statut et la valeur distinctive qu'on s'accorde à lui attribuer » (Lahire, 2015, p. 261).

525C'est nous qui soulignons.

Claire : Remarque si je suis très douée et que je refais La Joconde et j'vous dis, voilà, c'est La Joconde. Et vous vous voyez pas la différence, ça peut aller ?
Léonie : C'est quand même une *copie*... Donc c'est pas la *vraie*.
Claire : Et c'est gênant ça ?
Les 4 filles : Oui !
Claire : Mais je ne comprends pas pourquoi c'est gênant si vous remarquez pas la différence ?
Anissa : Nous étant enfant, ne connaissant pas beaucoup d'œuvres, enfin pas beaucoup d'artistes à part genre Picasso et tout ça [Léonie souffle « Van Gogh... »] Van Gogh et tout ça ! À part ceux qu'on a appris à l'école, forcément on connaît pas tout. On va pas savoir reconnaître si par exemple y manque un détail sur le tableau ou quoi, mais par contre les personnes qui sont vraiment intéressées par ça, ça se peut que... qu'ils remarquent... [les autres filles approuvent]
Léonie : Et après ça va les choquer...
Anissa : [n'est pas d'accord avec Léonie] Ben nan pas forcément...
Léonie : Ben oui quand même !
Cécile : Ben si quand même : si ils voyent que c'est pas *l'vrai* !
Léonie : *Ben ouais, ça va faire mal, c'est comme un peu une tricherie*...
Anissa : Dans beaucoup de musées y'a des *copies* quand même...
Juliette : À Harry Stamper quand même il a dit, ils sont tous, enfin c'est pas des *copies* quoi !
Claire : Il a dit ça Bastien [leur guide durant la visite au Baldaquin] ?
Juliette : Ouais.
Léonie : Il a dit que c'étaient pas tous des *copies* mais...
Claire : Y'avaient des *copies* ?
Léonie : Oui ! Il a dit y'a deux, trois *copies*...
Claire : Ah donc tous n'étaient pas des *vraies*...
Anissa : Mais on ne savait pas forcément lesquelles...
Léonie : Mais comme on connaissait par l'artiste, on savait même pas !

Anissa : M : agent commercial ; P : imprimeur / Gabrielle : M & P : non renseigné / Léonie : M : téléconseillère formatrice ; P : non renseigné / Juliette : M : graphiste web designer ; P : cadre socio-éducatif.

Ici, l'une des deux dimensions liées à la non-authenticité d'une œuvre, qui serait alors une « copie », comme le dit Juliette, par opposition à une « vraie », concerne le fait que la « fausse » serait moins bien faite que l'originale, avec notamment « du blanc [et] des détails mal faits », la présence de « blanc » semblant renvoyer à une appréciation construite à partir des critères, enfantins et scolaires, d'évaluation des dessins d'enfant. En effet, d'autres élèves mentionnent le « blanc » ou les « traces de blanc » pour dévaluer un dessin ou une peinture. Un second aspect concerne la paternité ou le caractère autographe d'une œuvre, c'est-à-dire le fait qu'une création ait été faite par « les propres mains de l'artiste ». D'ailleurs, même si les filles reconnaissent ne pas posséder les connaissances nécessaires pour apprécier le caractère authentique d'une œuvre (« forcément, on connaît pas tout »), elles font référence aux experts (« les personnes qui sont vraiment intéressées par ça ») qui, eux, pourraient être « choqués » s'ils découvraient la « tricherie ».

Tout en constatant que la valeur d'authenticité conditionne les représentations enfantines de l'œuvre, on peut souligner le caractère historiquement situé de ce critère d'appréciation au regard des travaux de l'historienne de l'art Charlotte Guichard remontant qu'avant le 19^{ème} siècle et le développement de véritables marchés de l'art, les copies ne faisaient pas l'objet du même rejet qu'aujourd'hui (Guichard, 2014). « Comme le faux, auquel elle est souvent opposée, écrit l'historienne, l'authenticité a une histoire » (*Ibid.*, p. 13). Aujourd'hui, ce critère d'appréciation, en tant que « voie d'accès au vrai et à l'origine », peut être considéré comme relevant d'une « valeur morale » (*Ibid.*, p. 14). Ce rapport moral aux « faux » ou aux « répliques » transparait dans l'usage par les enfants – et notamment par Léonie, dans le groupe de filles du groupe étudié ci-dessus – de ce lexique ainsi que dans l'appréhension des copies comme étant issues d'une « tricherie » pouvant heurter les victimes potentielles de la duperie : « ça va faire mal », affirme l'élève de CM2 en fin d'extrait, si des connaisseurs découvrent qu'on leur présente des copies au lieu d'œuvres originales.

Par ailleurs les enfants de notre enquête accordent également beaucoup d'importance à la relation de filiation entre une œuvre consacrée et la figure de l'artiste créateur. Cet aspect s'observe nettement à travers cet extrait d'entretien avec Fares, Anaëlle et Wahid :

Claire : Mais c'est grave si on casse dans un musée ?

Les trois : Oui !

Wahid : Ben si ton père il est riche, nan !

Claire : Mais pourquoi on ne peut pas casser quelque chose ?

Anaëlle : Parce que on peut plus le refaire après.

Fares : C'est fait par un peintre ! Et le peintre, il est mort.

Claire : Et donc ?

Anaëlle : On peut plus du tout le refaire...

Claire : Mais y'a des photos, regarde, moi j'ai des photos dans mon ordinateur... j'ai une photo du tableau c'est facile maintenant avec la technologie qu'on a de le refaire au même format, pareil... Non ? Y'a déjà eu des photos de prises...

Fares : Mais oui mais ça c'est la réplique !

Claire : Et alors ?

Anaëlle : Ils mettent des originaux !

Fares : Ben c'est pas le vrai ! Par exemple La Joconde...

Claire : Mais pourquoi c'est important de garder le vrai ?

Wahid : Parce qu'après on peut faire une copie !

Fares : *Parce qu'il a été touché par le peintre.*

Claire : Ah il a été touché par le peintre et pourquoi c'est important ?

Fares : *Parce que le peintre il est célèbre.*

Wahid : Nan parce que au moins *ça se voit que c'est lui qui l'a fait* alors que si c'est une photocopie ben c'est pas la même chose.

Claire : Donc ce que vous dites c'est que c'est important de garder les originaux dans le musée ?

Wahid et Fares : Oui.

Anaëlle : Ouais mais c'est surtout en fait, *c'est la signature du peintre qui est fait sur le côté : on peut pas la refaire !*

Claire : Ben si on décalque en s'appliquant, non ?

Wahid : *Ben sinon après ça sert à rien de faire un musée, d'avoir un musée si on fait des trucs qui... qu'ont même pas été faits par le peintre !*

Anaëlle : P & M : biologistes au CNRS / Fares : P : chauffeur-livreur ; M : au chômage / Wahid : P : non renseigné ; M : assistante sociale.

En plus de l'opposition entre « original »/ « vraie » et « faux »/« répliques »/« copie » déjà développée dans l'extrait précédent, les enfants de ce groupe accordent une importance à l'attribution ou au « raccordement », pour mobiliser le langage de l'expertise d'art, d'une œuvre à un nom propre. Ceci transparait dans la référence à la « signature du peintre », qui constituerait une preuve irréfutable du caractère authentique de l'œuvre, ainsi qu'à la fonction de consécration du musée, perceptible à travers la dernière réplique de Wahid se demandant, avec ironie, à quoi servirait un musée où on ne présenterait que des objets « même pas faits par le peintre ».

Nombreux sont, en effet, les enfants à penser, comme Nizar (CM1) que : « Souvent l'art ça va avec une signature ». Considérée par Nathalie Heinich comme un « identificateur d'artification » (Heinich, 2008), la signature, telle la « griffe » du couturier (Bourdieu & Delsaut, 1975) rend compte, selon Bourdieu, de « la croyance collective dans la valeur du producteur et de son produit » (Bourdieu, 2002b, p. 220). Dans son article consacré à la Haute-couture, cosigné par la sociologue Yvette Delsaut, Pierre Bourdieu développe une « théorie de la magie » qui considère la signature, ici du couturier, comme « une opération quasi-magique » (Bourdieu & Delsaut, 1975). « C'est en produisant la rareté du producteur, écrivent les auteurs, que le champ de production symbolique produit la rareté du produit : le pouvoir magique du “créateur”, c'est le capital d'autorité attaché à une position qui ne peut agir que s'il est mobilisé par une personne autorisée ou mieux s'il est identifié à une personne, à son charisme, et garanti par sa signature » (*Ibid.* p. 21). C'est ce pouvoir magique du créateur que Marcel Duchamp interroge à travers le geste qui consiste à déposer une signature (« R. Mutt ») sur un urinoir, se transformant alors en « Fontaine », puis à tenter d'exposer le *ready-made* à New York en 1917, provoquant une importante controverse dans le monde de l'art⁵²⁶.

Dans l'extrait suivant où la discussion portait sur les objets pouvant être admirés dans les musées d'art, des élèves de CM1 envisagent l'exposition d'objets du quotidien, à condition que ceux-ci « vien[nent] d'un artiste » ou soient « signé[s] » par ce dernier :

⁵²⁶C'est cet exemple que mobilise Pierre Bourdieu (même si ce dernier le considère comme « une limite extraordinaire ») pour réfléchir à la relation entre « l'original », ou l' « authentique », et le « faux », la « réplique » ou la « copie », ainsi que sur les « effets de l'attribution sur la valeur sociale et économique de l'œuvre » (Bourdieu, 2002b, p. 220).

Claire : [Alors que les enfants affirmaient qu'on peut « tout » mettre dans un musée] On met n'importe quoi alors, par exemple si j'ai une chaise, je peux la mettre dans le musée ? [rire]

Emma : Ben oui peut-être si ça vient d'un artiste très célèbre, on pourrait...

Gwendoline : Une fois l'année dernière on est parti à l'Usine et on a vu, madame [Monique, l'ancienne directrice de l'école Montesquieu] elle nous avait dit qu'une fois, y'avait un monsieur, il avait signé une boîte de conserve et [Emma approuve « ouais... »] et la boîte de conserve elle était je sais plus où...

Claire : Elle était exposée ?

Emma : Et puis y'avait la signature sur la boîte.

Emma: M : fonctionnaire ; P : auto-entrepreneur / Gwendoline: M : adjointe administrative ; P : pâtissier.

Pouvant s'observer aujourd'hui comme un « acte de magie sociale » (pour reprendre une formule beaucoup employée, à la suite des travaux de Bourdieu, par Bernard Lahire dans *Ceci n'est pas qu'un tableau*), par son pouvoir de transformer un objet ordinaire en œuvre d'art, la signature n'a cependant pas toujours eu la même importance pour les publics ou les acheteurs d'art. En effet, Charlotte Guichard montre dans son étude historique que la signature ne devient un important indice d'authenticité qu'à partir de la première moitié du 19^{ème} siècle et, notamment, l'émergence du musée moderne et la mise en collection des œuvres (Guichard, 2008). Il est de ce point de vue particulièrement frappant de constater l'intériorisation précoce et profonde, chez les enfants, de cet effet de « magie sociale » que constitue la signature de l'artiste.

Par ailleurs, la centralité de « l'artiste », dans les propos enfantins sur les œuvres d'art, implique des représentations du « créateur » dominées par la figure du « grand homme » (Godelier, 1982), par celle de « génie » (Zilsel, 1926), ou encore par « la légende de l'artiste » (Kris & Kurtz, 1934). Ainsi, la « vie de l'artiste » est une chose utile à apprendre, selon Marwan :

« On découvre son univers. Comment il voit les choses. Comment euh... voilà. Comment il représente les gens. Enfin on voit son univers pour lui en fait. On voit sa vie ».

Selon Ali, les œuvres ne peuvent qu'être faites par des artistes « parce que c'est pas tout le monde qui peut faire ça ». Attribuant le critère d'authenticité aux artistes eux-mêmes, Romain déclare que le musée présente « des vrais tableaux faits par des vrais artistes ». D'autres enfants décrivent, par ailleurs, ceux qui produisent les œuvres d'art comme étant de « grands artistes » ainsi que des « peintres célèbres » ou « très connus ». Ces représentations enfantines sur la figure de l'artiste se construisent au croisement de plusieurs instances de socialisation, dont l'école – et les musée comme nous le verrons plus bas (III-2-b). Deux jours après la visite de l'exposition Harry Stamper au Baldaquin, Daniel, l'enseignant de la classe de CM2 fait une « reprise » des éléments

abordés au musée et évoque notamment la trajectoire du peintre qui a été inscrit dans une école des Beaux-arts :

D : « Tout le monde ne rentre pas aux Beaux-arts, *il faut avoir un don ! C'est un secret pour personne [...] on lui a appris un peu de technique mais il avait un don à la base !* » [Journal de terrain du 24 mars 2016].

Dans cet extrait, Daniel puise dans ce que Pierre Bourdieu appelle l'idéologie charismatique (ou du don)⁵²⁷ pour construire la figure de l'artiste. Pour l'enseignant, cette conception essentialiste des propriétés individuelles est aussi valable pour les élèves. Pendant qu'il présente les dessins réalisés lors de l'atelier au Baldaquin, il évoque les « talents » de certains élèves :

D : « *Après on sait très bien que certains dessinent mieux. On sait qu'Ali dessine très bien. C'est comme ça. On sait par exemple que Fares est très casse-pied [tous les élèves, y compris Fares, éclatent de rire] Que Léonie s'habille toujours en noir. Et qu'Iris est plus lunaire qu'elle ne le croit. C'est comme ça, ça fait partie de nous* ».

Aujourd'hui, malgré les connaissances produites par les sciences sociales, la figure de l'artiste semble encore indissociable des notions de « don » ou de « talent » qu'a notamment étudié sociologue du sport Manuel Schotté en explorant la genèse sociale du talent à partir d'une étude des coureurs de fond marocains (Schotté, 2012). Ses analyses, qui s'inscrivent dans la continuité de travaux comme ceux de Bourdieu et Passeron sur l'idéologie du don (1964), s'opposent à celles de Pierre-Michel Menger qui aborderait, selon lui, les carrières et les « talents » artistiques (Menger, 2004) en prêtant moins attention aux facteurs extra-individuels qu'aux capacités personnelles des individus et à leur caractère cumulatif (Schotté, 2013).

Concernant la construction sociale de la figure sacrée de l'artiste, à la suite de travaux français, sur l'histoire sociale de l'évolution des figures de l'artiste (Heinich, 1993), et nord-américains, sur la division du travail artistique (Becker, 1982) et sur les carrières d'artistes français pendant la période impressionniste (White & White, 1965), Bernard Lahire est, à son tour, revenu sur l'histoire de la sacralisation de l'artiste et sur celle de son rapprochement de la figure d'un dieu au pouvoir démiurgique (2015, p. 211-238). Afin de mettre au jour les transformations des représentations sociales associées à l'« artiste », ce dernier s'est appuyé sur les travaux de

⁵²⁷Dans un article classique, « La production de la croyance », P. Bourdieu considère l'idéologie charismatique comme étant « au principe même de la croyance dans la valeur de l'œuvre d'art » dans la mesure, pense-t-il, où « c'est [elle] qui oriente le regard vers le *producteur apparent* [souligné par l'auteur], peintre, compositeur, écrivain, bref, vers l'« auteur », interdisant de demander ce qui autorise l'auteur, ce qui fait l'autorité dont l'auteur s'autorise » (Bourdieu, 1977, p. 5).

l'historien E. Kantorowicz, portant sur la manière dont les juristes du Moyen-Âge ont œuvré à la production de raisonnements contribuant à la séparation des artistes du monde profane (Kantorowicz, 2004), sur ceux du philosophe de la modernité, H. Blumenberg, qui rappelle les fondements théologiques de la figure de l'artiste (Blumenberg, 1999), ou encore sur ceux de l'historien d'art, É. Pommier, qui a étudié la manière dont la peinture s'est progressivement constituée, depuis la Renaissance italienne jusque dans toute l'Europe, comme l'activité de création très valorisée que nous connaissons aujourd'hui (Pommier, 2007). La mise en relation de ces recherches socio-historiques permet de mesurer l'écart entre les figures du travailleur manuel ou de l'artisan et celle du « dieu » ou du « créateur incréé » (Bourdieu, 2002b, p. 207) auxquels l'artiste a pu être rattaché dans des contextes historiques très éloignés.

Si, à partir de cette littérature, on conçoit la figure de l'artiste créateur comme une production sociale et historique, il s'agira plus bas d'étudier la manière dont les musées peuvent contribuer à la solidifier et à en imposer l'évidence dans les représentations enfantines (III-2-b).

b- Valeur esthétique : « C'est de l'art, c'est très beau » (Nizar)

Outre les valeurs d'unicité et d'authenticité, les élèves se représentent également l'œuvre d'art comme un objet de valeur esthétique mesurable, dans leurs discours, à partir du critère du « beau », terme qu'ils sont nombreux à mobiliser. Dans la bouche des enfants, « beau » ne s'entend bien évidemment pas au sens de Kant, à savoir comme produit d'un *jugement* esthétique, donc désintéressé et universel, à l'endroit d'un objet ayant pour fin sa propre fin (Kant, 1780), mais, de manière moins philosophique, au sens de « joli », de « plaisant à regarder » ou de « bien effectué » du point de vue de la technique employée. Ainsi, Hicham (CM1) déclare : « Pour moi un musée c'est où y'a de l'art... des belles choses quoi ! » Zina répond à la question, « pourquoi c'est une œuvre d'art ? » en affirmant : « parce que c'est joli ». Quant à Anissa, elle répond à la question « comment sait-on que c'est une œuvre ? » de la manière suivante : « En nous-même, on va se dire ben ça se voit c'est joli... » Premier critère esthétique pour les enfants de notre enquête, le « beau » a tendance à se traduire en termes de réalisme. Et effet, plusieurs élèves considèrent qu'on reconnaît une œuvre d'art lorsque les « détails » sont nombreux et qu'ils sont « bien faits ». Dans cette perspective, Wahid (CM2) tient ces propos : « Ouais une œuvre d'art pour moi c'est comme... en fait c'est une chose que quelqu'un a fait mais qui est bien détaillée ».

Pour certains enfants de notre enquête, ce critère du beau a une importance telle qu'il peut

intervenir dans la reconnaissance de dessins d'enfants ou de travaux plastiques d'élèves comme appartenant à la catégorie d'œuvre d'art. Parmi les productions d'élèves, accrochées sur les murs de la salle, sur lesquelles je prenais appui, au cours des entretiens, pour demander si « ça » c'était une œuvre d'art, je désignais (de manière systématique, pour les CM2, et de manière moins systématique pour les CM1) un assemblage de feuilles de papier multicolore en 3D représentant un paon que des élèves avaient réalisé dans le cadre des NAP. Alors que je m'attendais à ce que les enfants n'intègrent pas cet objet à la catégorie « œuvre d'art », j'ai été surprise de constater que les élèves de trois groupes de CM2 (N=7) et de deux groupes de CM1 (N=7) étaient d'accord pour affirmer que ce paon de papier en était une. Parmi les raisons invoquées, car j'essayais de soutirer (parfois en vain) aux enfants des explications, le fait que cet assemblage soit « joli » et « bien fait » constituaient les principaux arguments.

Par ailleurs, le cas de Bertille, sur lequel nous allons nous arrêter un instant, est intéressant à présenter parce qu'il permet d'observer une attitude plus distante à l'égard du « beau » ou du « joli ». Cette « bonne » élève (groupe 1) de CM2 a des parents qui travaillent tous deux dans le secteur social⁵²⁸. Ceux-ci sont dépeints par Daniel comme étant des « bobos » qui ne « travaillent que quand ça leur chante » et qui consacrent beaucoup de temps aux loisirs et aux sorties culturelles. Selon Daniel, Bertille connaîtrait ainsi « mieux que [lui] » les lieux de culture de Camboise. En effet, durant l'entretien, Bertille évoque cinq lieux culturels de la métropole camboisienne (dont quatre qu'elle a fréquenté dans un cadre familial) et plusieurs autres lieux de culture parisiens. Se rapprochant des profils des enfants inscrits aux ateliers extrascolaires des musées, que nous étudierons plus bas (chapitre 9), Bertille se distingue de ses condisciples, notamment, en se distanciant du critère du beau, comme nous allons le voir dans l'extrait suivant :

Claire : Mais à quoi on reconnaît, c'est ça que moi j'arrive pas bien à comprendre, à quoi on reconnaît qu'une œuvre est faite par quelqu'un de connu ?

Sarah : Ben c'est fait sur une toile et y'a un truc, enfin un verre...

Claire : Une vitrine tu veux dire ?

Sarah : Ouais. Enfin y'a pas toujours des vitrines mais une sorte de cadre.

Claire : Pour protéger ?

Sarah : Ouais.

Bertille : *Déjà ça dépend parce qu'on peut dire que c'est une œuvre c'est parce qu'on l'aime. On dit que c'est une œuvre parce qu'on l'aime. Mais c'est peut-être pas forcément beau mais...*

Claire : C'est pas forcément beau nous dit Bertille, est-ce que tout le monde est d'accord ?

Ali : Ouais après c'est chacun ses goûts !

Bertille : *Ouais après on fait ce qu'on veut. Et même si c'est moche, c'est quand*

⁵²⁸Sur sa fiche, il est indiqué que sa mère est « animatrice sociale », tandis que rien n'est renseigné pour son père. Cependant, je sais que ce dernier travaille dans le même secteur, ce que me confirme Daniel, pour avoir connu Victoire, la grande sœur de Bertille, lorsque je travaillais dans l'école Montesquieu en 2010.

même un peu une œuvre. Parce que si la personne qui l'a fait a bien aimé le tableau ben...

Ali : [la coupe] Parce que c'est pas tout le monde qui peut faire ça ! [...] Moi je pense que c'est de l'art parce que tout le monde peut pas faire ÇA en fait !

Sans doute consciente que le « joli » ou le « plaisant à regarder » ne peut pas caractériser toutes les œuvres, et notamment les œuvres d'art contemporain dont l'esthétique, on l'a vu, se distingue très nettement de celle des œuvres classiques, Bertille esquisse une réflexion sur le « moche » ou le « pas forcément beau » qu'elle tente d'inclure dans la catégorie des œuvres d'art (« c'est quand même un peu une œuvre »). Cette posture singulière, en comparaison avec celle des autres élèves de CM1 et CM2, peut trouver une explication dans son profil d'enfant fréquentant les musées d'art en dehors de l'école, susceptible de posséder des dispositions spécifiques à l'égard de l'art et un rapport aux œuvres fondé sur des expériences variées, en lien également avec sa socialisation familiale. Dans l'extrait suivant, Bertille évoque un usage social de l'art et des musées en mobilisant des connaissances construites dans le cadre familial *et* dans l'univers scolaire :

Claire : [À propos de l'art] Est-ce que ça peut servir à autre chose ?

Bertille : Ben des fois, à des gens, ça peut les calmer ou... 'fin par exemple, [veut se justifier devant mon incompréhension et celle de Sarah et d'Ali] ben chais pas parce que après, quand on est reparti [du Baldaquin], y'avait des handicapés qui étaient rentrés. Mais les handicapés, ils font beaucoup de sorties comme ça, c'est pour déjà, pour qu'ils voient autre chose...

Sarah : [La coupe] Que de rester dans leurs maisons.

Claire : Donc tu penses que ça les aide un petit peu ?

Bertille : Ouais ils voient d'autres choses et p't'être que ça a pu les inspirer pour faire quelque chose d'autre.

Claire : Tes parents ils travaillent peut-être avec ces personnes ?

Bertille : Ben oui, ma mère elle travaille dans une association.

Claire : Des fois elle va au musée avec les personnes avec qui elle travaille ?

Bertille : Oui, des fois, ben c'était avec elle, ben que je suis allée au Baldaquin [évoque la visite familiale dont elle a parlé plus avant au cours de l'entretien]

Claire : C'est des personnes qui ont un handicap ?

Bertille : Pas forcément, c'est des personnes...

Sarah : À la retraite ?

Bertille : Ben pas forcément, des gens... il peut y avoir tout genre mais...

Ali : Faut que ce soit un handicap ?

Bertille : Ben ceux qui ont des problèmes... de tout genre !

Claire : Et alors ça vous inspire quoi ça, que des gens qui ont des problèmes ou un handicap ou qui sont malades aillent dans les musées ?

Sarah : Ben c'est pour les changer de chez eux parce qu'ils sont toujours à... par exemple, ceux qui ont un handicap ben, de la jambe, ben ils sont toujours assis et ils peuvent pas beaucoup bouger...

Ali : Ben j'voudrais dire aussi qu'ils peuvent pas beaucoup bouger. Comme ça on peut les amener où ils veulent, par exemple...

Claire : Ouais mais moi ce que je comprends pas c'est pourquoi on leur propose d'aller dans un musée et pas, j'sais pas, dans un parc par exemple ?

Ali : C'est plus paisible pour eux.

Bertille : Ben monsieur [Daniel] il avait dit que parfois l'art brut c'était fait par

des gens qui ont, par exemple, des handicaps mentaux et du coup ça peut leur inspirer des choses.

Bertille est la seule élève à mentionner l'usage thérapeutique des musées d'art qu'elle a eu l'occasion d'expérimenter en accompagnant sa mère dans le cadre de l'activité associative de cette dernière. Par ailleurs, cette élève mobilise des connaissances, en l'occurrence sur l'art brut, acquises en classe. Ses représentations de l'art comme modalité de soin se construisent ainsi au croisement de socialisations familiale et scolaire.

c- Valeur pécuniaire : « Les tableaux, ils coûtent des milliards d'euros » (Fares)

Une autre représentation enfantine des œuvres d'art, également très structurante, concerne leur supposée grande valeur pécuniaire, mesurable, selon certains enquêtés, en « milliers », en « millions » voir même en « milliards d'euros ». Dans notre enquête, le rapport à la valeur pécuniaire des œuvres varie légèrement selon le sexe des enfants. D'une part, les garçons sont plus nombreux que les filles (8 contre 4) à formuler des références au prix des objets d'art et, d'autre part ils n'en parlent pas de la même manière. Du côté des filles, la référence au caractère dispendieux des œuvres n'est pas chiffrée même si celle-ci peut être soulignée par l'adverbe d'intensité « très » :

Lison (CM2) : « [Répond à la question « pourquoi faut pas casser d'objets dans les musées ? »] : Et que ça va coûter cher ! Que ça va coûter cher ».

Sahra (CM2) : « [À la question : pourquoi il y a des gardiens?] Ben parce que les tableaux ils coûtent cher... »

Samira (CM2) : « [Dans le cadre d'une discussion sur la sécurité dans les musées] « Et puis les tableaux y coûtent *très très cher* ».

De leur côté, les garçons de notre enquête ont eu tendance à évoquer le coût des œuvres en formulant des ordres de prix, souvent avec un goût plus prononcé pour le caractère colossal des sommes en jeux :

Gary (CM2) : « Y'a des œuvres ça doit coûter un million ou deux millions ! »

Yannick (CM2) : « Déjà [une œuvre] ça coûte des milliers d'euros ! »

Fares (CM2) : « Les tableaux ils coûtent des milliards d'euros et tout ça. »

Les médias évoquent régulièrement les prix pharaoniques de vente aux enchères d'œuvres d'art qui peuvent faire écho, dans un autre domaine, aux transferts interclubs de joueurs de football. Ainsi, durant les moins précédant les entretiens avec les CM2, et quelques jours avant ceux menés avec les CM1, en novembre 2015, un tableau du portraitiste italien Amedeo Modigliani a été adjugé chez Christie's, à New York, pour la somme de 179,4 millions de dollars. Un peu plus tôt, en mai 2015, un Picasso s'était vendu presque au même prix dans le cadre d'une vente aux enchères effectuée dans la même société. Du côté des transferts de joueurs de foot, à l'été 2015, le Paris Saint-Germain, un club que de nombreux garçons de l'école Montesquieu supportent, a acheté le joueur argentin Angel Di Maria pour 63 millions d'euros. Quelques mois plus tard, en août 2016, l'international français, Paul Pogba, devenait le joueur le plus cher de l'histoire en étant transféré du club italien de la Juventus de Turin à Manchester United, en Angleterre, pour la somme record de 105 millions d'euros. Comme les footballeurs, les œuvres d'art se vendent parfois à des prix astronomiques sur des marchés, l'« opinion publique » sur les qualités sportives d'un individu ou sur les qualités esthétiques d'un objet pouvant être fortement déterminée par la valeur pécuniaire de ceux-ci.

Concernant les marchés de l'art, la sociologue Raymonde Moulin reconnaît qu'« il est bien évident que l'art n'a jamais été sans prix » (Moulin, 1995b, p. 18). Elle s'est d'ailleurs intéressée à la notion de « rareté artistique » pour définir la valeur d'œuvres d'art non contemporaines (1995). Selon cette dernière, « la constitution de la valeur du chef-d'œuvre ancien [...] bénéficie des effets cumulés de rareté concrète (rareté originelle et raréfaction) et de rareté consacrée par ce qu'on appelle communément le jugement de l'histoire et qui s'exprime, à un moment donné, par l'intermédiaire d'une communauté des spécialistes, celles des historiens de l'art » (1995, p. 184). Plusieurs élèves mettent en relation le prix des œuvres et leur ancienneté :

Bertille (CM2) : « Plus tard ça va pas coûter des millions d'euros. »

Gary (CM2) : [À propos des œuvres d'art] « En fait, plus ça date euh... plus ça aura de la valeur. C'est un peu comme le vin ! »

Marwan (CM2) : « Plus le tableau est vieux, plus il coûte cher. »

Si l'on a pu s'intéresser à l'histoire des critères d'évaluation du « prix des choses sans prix » (Chaumier, 2007) – la rareté, le talent et la « cote » de l'artiste, la valeur esthétique, la rareté et le

prix des matériaux utilisés⁵²⁹, etc. —, il sera intéressant de réfléchir plus bas (III- 1) à la manière dont la socialisation aux œuvres d'art, s'effectuant en partie dans les musées, contribue à produire l'idée d'une valeur pécuniaire des œuvres.

d- Valeur patrimoniale et éducative : « Ça reste gravé dans l'histoire » (Marwan)

Une dernière catégorie d'appréciation des œuvres d'art, bien moins présente que les précédentes, se dégage des discours enfantins. On distinguera, d'un côté, des discours sur la valeur patrimoniale des œuvres et, de l'autre, des propos mettant en avant la fonction éducative des œuvres, en lien avec celle des musées (*cf. supra*). Ce sont uniquement des élèves classés dans le groupe 1 qui ont évoqué le caractère éducatif des œuvres, en réponse à une question posée sur leur utilité (« ça sert à quoi les œuvres d'art ? »):

Inès (CM1) : « Et pour les anciens tableaux, ça nous montre un peu comment ils vivaient... »

Oscar (CM1) : [À propos des œuvres issues d'Asie du Sud de l'exposition NeXT]
« Et c'est pour aussi apprendre des choses sur les autres pays »

Saida (CM2) : « Ça sert à apprendre... sur comment c'était avant. »

Outre ces considérations en lien avec les usages scolaires des œuvres d'art, pouvant notamment servir de supports aux cours d'histoire (*cf. chapitre 4, I-3-c*), on relève une référence spécifique à la valeur patrimoniale des œuvres. L'extrait suivant a lieu après avoir essayé de convaincre un groupe de garçons de CM2 du caractère reproductible des œuvres et du fait qu'il ne serait pas très important de prendre nécessairement soin des objets exposés dans les musées :

Claire : Mais ça n'a pas l'air de vous convaincre, pour vous il faut quand même tout faire pour les garder intactes ces œuvres ?

Yannick : Parce que c'est historique, c'est unique !

Marwan : Ça reste gravé dans l'histoire.

L'affirmation du caractère « historique » des œuvres d'art par des élèves affirmant, comme on l'a vu *supra*, accorder de l'importance au fait d'apprendre indique que ces derniers se représentent les œuvres comme des objets détenant une valeur patrimoniale, en « rest[ant] gravé[s] dans l'histoire ». Alors que les entretiens se sont déroulés dans un cadre scolaire, la faiblesse des

⁵²⁹Au 14^{ème} siècle, en Italie, la rareté et le prix des matériaux utilisés (par exemple des pigments de peinture très chers comme l'azurite ou la présence de feuille d'or) étaient déterminants dans la fixation du prix d'une toile de peinture (Baxandall, 1985).

occurrences des valeurs éducatives et patrimoniales des œuvres, en comparaison avec les autres catégories d'entendement concernant les valeurs d'authenticité et de filiation à la figure de l'artiste, invite à s'interroger sur les appropriations différenciées des élèves. L'appréhension d'une œuvre d'art comme objet de savoirs ou bien patrimonial dépend des logiques d'appropriation enfantine des dispositifs pédagogiques mise en œuvre dans ce sens. On verra au chapitre 7 que les pratiques de médiation n'explicitent pas toujours les enjeux éducatifs associés à la visite muséale.

En définitive, l'œuvre d'art se définit assez généralement, pour les enfants de notre enquête, comme un objet singulier et unique rattaché à la figure d'un artiste créateur. Aux côtés de ces valeurs d'unicité et d'authenticité, les enfants peuvent également faire référence, selon leurs profils, à d'autres critères d'appréciation de la valeur des œuvres d'art en lien avec l'esthétique et le « beau », le prix, ou encore le caractère patrimonial. Si les entretiens ont permis d'objectiver ces représentations enfantines de l'œuvres d'art pouvant être socialement contrastées en fonction des socialisation de classe et/ou de genre, du niveau scolaire ou encore des expériences récentes, on peut se demander comment celles-ci se construisent concrètement. Quels processus de socialisation aux œuvres contribuent à forger ces représentations ? La mise en relation de ces résultats avec des observations ethnographiques de visites d'enfants dans trois musées d'art visera à identifier des processus de socialisation aux œuvres qui participent à la construction de ces cinq catégories de valeur.

III- Emprise des normes et objets hors-normes : primo-socialisation aux œuvres d'art dans les musées

À l'amateur ou l'amatrice (Hennion, 2009), le musée évoque généralement tranquillité et flânerie. Dans l'extrait suivant, Suzanne Vendroux insiste sur le calme qui caractérise cet espace :

« C'est un lieu où vous ne criez pas, vous ne courez pas, vous ne touchez pas. Où vous n'achetez pas. Et pourtant, c'est un lieu de plaisir. Où vous éprouvez, si vous êtes prêt, une intensité d'expérience folle qui n'est pas seulement liée au savoir, mais qui peut être favorisée par le savoir, ou l'autorisation symbolique, mais vous avez un ressenti de dingue, mais vous n'avez rien pu acheter, vous n'avez rien pu toucher, vous [plus bas] vous chuchotez. Et j'veux dire, y'a pas marqué, ne parlez pas fort, hein ! C'est pas marqué en gros et les surveillants ne viennent pas vous sauter dessus dès que vous haussez, non ! C'est... c'est comme ça. Même dans les salles de Harry Stamper, au plus fort, et ben dans le hall, y'a un boucan pas possible, vous entrez dans les salles ppchppchch [fait un bruit de chuchotement].

La directrice du Baldaquin décrit le musée comme un endroit où le calme et le respect des lieux s'imposeraient de lui-même au visiteur, sans que les surveillants n'aient besoin de « vous sauter dessus » et sans que ces règles ne soient « marqué[es] en gros ». Les propos de Suzanne présentent le musée comme un lieu presque magique au sein duquel les comportements et les ressentis autorisés (chuchoter, éprouver des émotions, ne pas être tenté de toucher ni d'acheter les objets présentés, etc...) relèveraient du naturel ou de l'évidence : « c'est comme ça ». Mais ce qui apparaît comme tel à une adulte professionnelle de l'art et des musées, évoluant dans ces espaces comme un poisson dans l'eau, ne relève-t-il pas d'un processus long et non conscient d'apprentissage de ces normes dont Suzanne aurait oublié la genèse⁵³⁰ ?

Reprenant, en la développant quelque peu, une formule de Bernard Lahire, on peut dire que « pour que des œuvres soient admirées [respectées, sacralisées, considérées comme des objets précieux dont il importe de prendre soin], il faut qu'un public soit préparé à les admirer [à les respecter, à les sacraliser, à les considérer comme des objets précieux etc.] » (Lahire, 2015, p. 227). Dans cette phrase, l'action qui consiste à « [être] préparé à » renvoie au processus de socialisation aux œuvres, c'est-à-dire à la manière dont les agents sociaux sont « formés », « modelés », « façonnés », « fabriqués », ou « conditionnés » (Darmon, 2010, p. 6) par la société, dans différentes instances de socialisation au sein desquelles ils « apprennent », « intériorisent », « incorporent » et « intègrent » (*Ibid.*) des représentations de l'œuvre d'art et des catégories (« musée », « art », « œuvre », « artiste ») s'y rattachant, des rapport aux objets classés dans cette catégorie, ainsi que des manières, ou façons, de se comporter en présence de ces objets. La construction de la catégorie « œuvre d'art », variant selon les époques et les groupes sociaux, les rapports et les attitudes que celle-ci suscite varient également. C'est pourquoi, si l'on souhaite comprendre la fonction sociale de l'art dans une société, à un moment de son histoire, il importe de retracer la genèse historique des dispositions à l'égard des œuvres au niveau de cette société dans son ensemble, mais aussi la genèse de ces dispositions au niveau des individus eux-mêmes, et en particulier le travail des institutions dans la transmission – qui fonctionne comme imposition – de ces dispositions. C'est cette sociogenèse de la disposition à se comporter « comme il faut » dans les musées, et à construire l'œuvre comme un objet dont il faut prendre soin et qu'il est impératif de respecter, que nous allons tenter d'appréhender à travers l'expérience enfantine des musées.

530 Bourdieu nomme l'« amnésie de la genèse », ou l'« oubli de l'arbitraire », la non conscience qu'ont les agents sociaux du caractère construit, socialement et historiquement, de leurs dispositions. Selon le sociologue « la rupture critique avec les évidences premières, n'a pas de meilleure amie pour l'opérer que l'historicisation qui permet de neutraliser, au moins dans l'ordre de la théorie, les effets de la naturalisation, et en particulier l'amnésie de la genèse individuelle et collective d'un donné qui se donne toutes les apparences de la nature et demande à être prise pour argent comptant, *taken for granted* » (Bourdieu, 1997, p. 217).

S'il est admis que les processus de primo-socialisation s'effectuent de manière synchronique (Darmon, 2010, p. 45-66) dans différents espaces de socialisation de l'enfance (et, en premier lieu, dans le milieu familial et à l'école où les enfants passent le plus de temps) aux logiques, aux normes et aux pratiques plurielles (Court, 2017, p. 35-47), laissant à penser que la construction, durant l'enfance, de certaines catégories de perception du monde social, comme l'« œuvre d'art », ne serait ni homogène, ni le produit du travail d'une seule instance ou d'un seul type d'agent, on peut s'interroger sur le rôle spécifique que peut jouer l'institution muséale dans ce travail de socialisation aux œuvres. Définies comme étant des « groupements sociaux légitimés »⁵³¹, les institutions existent sous des formes contrastées qui permettent de produire des effets différents sur les individus. Tandis que certaines institutions dites « totales », comme les asiles (Goffman, 1968), « enveloppantes », comme les classes préparatoires aux grandes écoles (Darmon, 2013) et les internats d'excellence (Khan, 2015), ou encore « disciplinaires », comme les prisons (Foucault, 1975), accueillent des personnes sur un temps relativement long et tendent à fonctionner comme des « appareils à transformer les individus » (*Ibid.*, p. 269), d'autres institutions, comme les musées d'art, n'ont pas la possibilité d'exercer le même pouvoir sur les êtres sociaux qu'elles accueillent en leur sein.

Les musées ne reçoivent effectivement pas les enfants de manière quotidienne comme l'institution scolaire, même si on verra plus bas que des formules permettent à une minorité d'enfants de pouvoir participer à des ateliers extra-scolaires de manière hebdomadaire (chapitre 9). Pour cette raison, est-ce une impasse théorique que de vouloir observer les musées d'art comme une instance de socialisation ? L'institution muséale n'aurait-elle que peu, ou pas, de pouvoir sur la fabrication des êtres sociaux et sur la construction de certains types de dispositions et de rapports aux œuvres ? Au contraire, ne peut-on pas faire l'hypothèse que les musées produisent des effets de socialisation non par un travail quotidien et ordinaire de conformation à des normes mais par la *rupture* que la mise en scène des œuvres et les normes de consommation (le silence par exemple) cherche à produire avec l'ordinaire et le quotidien ? Cette rupture est d'autant plus cruciale pour produire chez les individus le sentiment d'exceptionnalité ou d'*extra*-ordinaire de l'œuvre et de l'artiste, donc un rapport sacralisant l'art lui-même, que les individus ne fréquentent que très irrégulièrement les musées. D'une certaine manière, on pourrait avancer que l'ampleur de la mise en scène est en raison inverse de la régularité du travail de socialisation.

⁵³¹Formule de Mary Douglas citée par M. Darmon (*op. cit.*, p. 100), *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte, 2004, p. 88.

À partir des observations ethnographiques menées dans les trois musées de notre enquête, nous réfléchissons au pouvoir socialisateur des musées d'art : que se passe-t-il quand des enfants vont au musée ? Comment l'institution muséale, à travers ses agents, son organisation spatiale, la manière dont elle expose des objets, ou encore ses règles et règlements, cherche-t-elle à produire des effets de socialisation ? Et peut-on identifier différentes logiques dans le travail de socialisation muséal ? Pour réfléchir à ces questions, nous étudierons, tout d'abord, les processus visant l'incorporation du caractère sacré des œuvres en nous penchant, d'une part, sur les logiques disciplinaires qui trament les processus muséaux de socialisation aux œuvres, et, d'autre part, sur les pratiques d'accompagnement des publics enfantins.

1- Processus d'incorporation de l'opposition sacré/profane

En 1912, Émile Durkheim observait la « vie religieuse » à partir de l'opposition structurante entre le sacré et le profane dans la production de croyances collectives. Par la suite, d'autres auteurs se sont emparés de ce cadre théorique pour analyser le champ artistique comme celui du religieux (Bourdieu 1971a). Dans différents articles et ouvrages, Pierre Bourdieu a étudié le champ artistique (Bourdieu, 1998a ; Bourdieu, 2013), et notamment celui des musées (Bourdieu, Darbel & Schnapper, 1969) en mobilisant l'opposition entre sacré et profane ainsi qu'en réfléchissant à la production de croyances spécifiques (Bourdieu & Delsaut, 1975 ; Bourdieu, 1977a). Travaillant dans cette même direction, Bernard Lahire s'est intéressé à la manière dont les oppositions dominants/dominés et sacré/profane s'articulent et au pouvoir symbolique de l'art à partir de ces systèmes d'opposition structurants (Lahire, 2015). Pour essayer de comprendre comment se construit, dans les musées d'art, l'opposition sacrée/profane ainsi qu'un rapport « admiratif, respectueux ou de dévotion » (*Ibid.*, p. 128), nous avons observé le travail de l'institution sur les corps et, notamment, sur ceux des enfants en construisant notre cadre d'analyse à partir de travaux d'anthropologie, de sociologie et de philosophie.

Dès 1934, Marcel Mauss affirmait qu'il n' « exist[ait] peut-être pas de “façon naturelle“ » en étudiant les habitudes corporelles des agents qu'il appelle les « techniques du corps » (Mauss, 1995, p. 370). Le « père de l'anthropologie française » soulignait le caractère variable, selon les sociétés, des « habitudes », ainsi que l'importance de « la raison pratique collective » et des « faits d'éducation » [souligné par l'auteur] (*Ibid.*, p. 169) dans la formation des « habitus », entendu chez Mauss au sens d' « exis », d'« acquis » et de « faculté » du corps (*Ibid.*, p. 368). Plus tard, Pierre

Bourdieu élabore une théorie de la pratique (Bourdieu, 1987 [1980]), en s'appuyant sur plusieurs concepts – « habitus », « champ », « illusio », « hexis » –, particulièrement attentive aux corps des agents sociaux, à la « connaissance par corps » (Bourdieu, 2003a, p. 185-234) et aux processus d' « incorporation » (Bourdieu, 2002a, p. 39-53), c'est-à-dire d'apprentissage par le corps (Bourdieu, 2003a, p. 185-234). Dans *Le Sens pratique*, le sociologue considère la manière dont des « valeurs [sont] faites corps » par l'entremise de ce qu'il nomme « la persuasion clandestine d'une pédagogie implicite », capable, selon lui, « d'inculquer toute une cosmologie, une éthique, une métaphysique, une politique à travers des injonctions aussi insignifiantes que “tiens-toi droit” ou “ne tiens pas ton couteau de la main gauche” » (Bourdieu, 1987, p. 117). De son côté Michel Foucault s'est, quant à lui, intéressé à la manière dont l'institution pénitentiaire exerce un « pouvoir disciplinaire » sur les corps des individus (Foucault, 2016 [1975]). Il a construit son analyse à partir des concepts de « disciplines », intégrant les modalités à travers lesquelles l'institution disciplinaire « dresse » et s'empare des corps des individus dans « une sorte de projet normatif » (2016, p. 33) et de « dispositif », envisagé comme une réalité hétérogène comprenant « du dit aussi bien que du non dit » (Foucault, 1994, p. 299)⁵³² pouvant mettre en réseau des objets aussi différents qu'une unité spatiale, un règlement, du mobilier ou encore des énoncés. Foucault observait, par ailleurs, que « dans un système de discipline, l'enfant est plus individualisé que l'adulte » et c'est vers lui que « sont tournés dans notre civilisation tous les mécanismes individualisants » (2016, p. 226). À partir de ce cadre théorique permettant l'analyse du travail d'inculcation de certaines normes à travers la manière dont les « collectifs » ou les institutions prennent en charge les corps des enfants, nous tenterons de montrer comment les musées d'art, à travers des dispositifs et des pratiques, socialisent les enfants aux œuvres. Nous interrogerons également les logiques disciplinaires visant à façonner le corps du visiteur et l'incorporation de l'opposition sacré/profane.

a- Des dispositifs de mise à distance des corps

À l'évidence, le musée n'est pas une institution totale mais peut-on le décrire comme une institution disciplinaire au sens de Foucault ? La question pourra paraître provocatrice à l'amateur de musées et d'expositions d'art qui tend à penser ses visites sur le mode de la flânerie ou de l'évasion, et en tout cas comme l'exercice d'une liberté (Hennion, 2009). Mais, à rebours de ces représentations d'adultes « cultivés », c'est-à-dire rompus à la fréquentation des lieux de culture

⁵³²Un dispositif peut comprendre « des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non dit » (*Ibid.*).

légitime, le musée d'art demeure un lieu intégralement et continument soumis à des normes, et d'autant plus – ou d'autant plus visiblement – pour les plus jeunes visiteurs. Les musées produisent en effet des règlements s'adressant aux visiteurs ainsi qu'au personnel lui-même qui se présentent comme n'ayant comme objectif que la protection des biens conservés. Dans celui du musée Alto, accessible sur son site internet, il est précisé qu'il est interdit « de toucher les œuvres », « d'examiner les œuvres à la loupe », « de s'appuyer sur les vitrines, socles et autres éléments de présentation », « de désigner les œuvres par des objets risquant de les endommager », mais aussi « de courir », « de consommer de la nourriture dans les espaces d'exposition » ou encore « de gêner le public par toute manifestation bruyante, et notamment par l'utilisation d'un téléphone portable »⁵³³. Explicitées dans des textes juridiques comme les règlements intérieurs, ces normes sont aussi visibles lorsqu'on observe les lieux dédiés à la conservation d'objets d'art où l'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 » (tel qu'écrit sur le badge échangé contre une pièce d'identité), il est manifeste que ne rentre pas qui veut, ni avec ce qu'il veut dans un musée⁵³⁴.

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, dans l'enceinte du musée, un objet interdit car susceptible de détériorer une œuvre et doit donc être confisqué le temps de la visite.

[Journal de terrain du 18 décembre 2014, musée Alto]

Les guides eux-mêmes décrivent, parfois avec humour, des situations qui apparaissent ubuesques lorsqu'ils évoquent les règlements qui leur sont imposés, comme dans cet extrait d'entretien avec Adrien :

A : Ben là, l'exposition, il va y avoir André Truc l'expo, il est là d'ailleurs. Ben c'est... Alors y'a trois badges : un badge bleu, un badge rouge, ceux qui ont le badge bleu y peuvent aller... enfin tu vois maintenant ça devient complètement...

C : Pour pouvoir circuler alors ?

A : Ouais par exemple comme nous, pour y aller de temps en temps ben on veut

533 Voir l'annexe n°6.

534 Depuis les attentats de janvier et novembre 2015 en France, la sécurité est renforcée dans de nombreux espaces, ce qui atténue le caractère exceptionnel des règles déjà en vigueur dans de nombreux musées avant ces événements.

voir l'accrochage, on va... tu vois on va se balader dans l'expo : « ah ben tiens elle est comme ça cette œuvre ! » en fait et... ben maintenant on peut plus ! Ou alors il faut demander un badge bleu. Mais le badge bleu, tu peux y aller QUE accompagné de machin...

C : De celui qui a le badge rouge ? [rit]

A : Nan mais exactement, ça c'est un truc euh...

(Adrien : 45 ans, Baldaquin)

Cette description du caractère hautement sécurisé et normé du fonctionnement du musée ne nous a pas surpris puisque nous avons pu en faire nous-mêmes l'expérience en tant que « visiteur », après avoir été employée en 2012 comme agent de surveillance (chapitre 1, III) :

« Faisant part de mon agacement à un agent de sécurité du musée, face aux nombreux dispositifs de sécurité (descendre au point de contrôle sécurité — PC — situé au niveau -1, échanger sa carte d'identité contre un badge “visiteur“, remonter au rez-de-chaussée, attendre qu'un agent ouvre la porte pour pénétrer dans l'espace “public“ du musée) qui me font perdre du temps pour accéder aux ateliers pédagogiques, je termine mon laïus avec une certaine lassitude : “c'est vraiment très très sécurisé ici...” Et l'agent de me répondre, sur le mode de l'évidence : “Sinon, c'est pas un musée ! “ »

[Journal de terrain du 2 février 2016, musée de La Tour]

La présence d'agents de sécurité patrouillant inlassablement dans les galeries d'exposition peut être observée comme l'un des maillons de la chaîne de « surveillance hiérarchique » (Foucault, *op. cit.*, p. 201) ; dispositifs tellement bien intégrés au fonctionnement du musée qu'ils sont perçus comme étant intrinsèques à l'institution (sans sécurité « c'est pas un musée ») par ceux que les enfants et le personnel des musées appellent les « gardiens »⁵³⁵.

Outre ces agents et ces procédures de sécurité, les musées d'art ont recours à une large palette d'outils et d'objets ayant pour fonction l'instauration d'une distance entre les œuvres et leurs publics. Ainsi certains objets sont exposés sous des vitrines de protection transparentes et certaines peintures peuvent être mises sous verre. Des cordons de sécurité sont placés devant les objets considérés comme étant les plus précieux ou fragiles afin de mettre à distance les visiteurs, ce

⁵³⁵L'anthropologue anglaise Sharon Macdonald avait pointé l'importance du rôle de ces personnels des musées dans un article dans lequel elle s'intéresse de manière socio-historique à ces normes corporelles. « Comme dans l'exemple du British Museum à ses débuts, écrit-elle, et comme dans bien d'autres cas, le corps des visiteurs dans le musée traditionnel était en grande partie surveillé de près ou “discipliné“ (Foucault, 1975). Les visiteurs devaient être endimanchés et “sobres“, dans les deux sens du mot. Ceux qui ne se tenaient pas correctement étaient sans nul doute exclus (ce n'est que très récemment que les membres du personnel qui portent l'uniforme, au Musée des Sciences de Londres, et dans d'autres musées anglais, ont cessé d'être appelés “gardien“ – un titre significatif de leur rôle et bien révélateur) » (Macdonald, 1993, p. 19). Cependant, contrairement à notre analyse, l'auteure considère ces « disciplines » comme relevant du passé de l'institution.

dispositif renforçant leur valeur symbolique. Dans de nombreux musées, des alarmes qui détectent l'intrusion de corps à une certaine distance des objets peuvent être installées et retentissent en cas d'infraction⁵³⁶. Ce que Foucault appelle la « microphysique 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 lignes⁵³⁷, d'écrans, de faisceaux, de degrés, et sans recours, en principe au moins, à l'excès, à la force, à la violence » (Foucault, 2016, p. 208). En effet, malgré leur présence ostentatoire, ces objets et dispositifs de surveillance ne semblent pourtant guère heurter le regard :

« Ah oui mais les musées comme l'Alto c'est un lieu quasiment... sacré ! Là, on est... tu te poses pas de question ! Voilà, c'est l'Alto. C'est des œuvres, c'est comme ça. Elles sont sous vitrine. T'as un service d'ordre. Y'a des galas, voilà, c'est... tout va de soi ! »⁵³⁸

Cet extrait d'entretien dans lequel Camille (médiatrice au musée Alto) décrit « les musées comme l'Alto » en associant sur le mode de l'évidence (« tout va de soi ») les dimensions disciplinaires (« un service d'ordre ») et sécuritaires (« sous vitrine ») à celles du faste (« des galas ») et du « sacré » (« des œuvres ») témoigne de l'effet que les institutions produisent sur les individus lorsqu'elles sont « réussies » : elle parviennent à « s'impose[r] comme allant de soi » (Bourdieu, 2012, p. 18). Cependant, si l'institution muséale semble fondre ces dispositifs de sécurité dans son décor, on doit admettre que ceux-ci ne sont pas l'apanage des musées d'art dans les sociétés *post-11 septembre 2001*⁵³⁹. Aujourd'hui, les transports en commun, les bâtiments administratifs tout comme les espaces publics⁵⁴⁰ peuvent faire l'objet d'une surveillance aussi forte que des lieux comme les musées ou les boutiques de luxe qui renferment des objets particulièrement dispendieux. Cela étant, contrairement à ces espaces, le dispositif disciplinaire muséal a la particularité de combiner normes et socialisation précoce à ces normes.

b- Pratiques disciplinaires et dressage du petit visiteur

536Notons que même si le Baldaquin n'est pas équipé d'un tel dispositif, les guides peuvent donner l'illusion de son existence pour convaincre les enfants de ne pas trop s'approcher des œuvres. Par exemple, Baptiste lance, 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 la présence objective d'un tel dispositif qui doit produire un effet dissuasif sur les jeunes visiteurs.

537Comme nous le verrons dans la prochaine partie, les enfants ont conscience de ces dispositifs. Voici un extrait d'entretien avec Kévin (10 ans, CM1, M : conseillère de vente ; P : laveur de vitres) : « C : Et est-ce qu'on peut tout faire dans un musée ? K : Non. Faut pas *dépasser les lignes*... C : Ce qui protège les œuvres ? K : Ouais avec les filets. »

538Je lui demandais pourquoi elle pensait que les musées d'art contemporain suscitaient plus de réticences que les musées d'art classique comme l'Alto.

539Le 11 septembre 2001, les États-Unis ont connu sur leur sol des attentats de grande ampleur qui ont produit des effets à différents niveaux concernant les modes de vie occidentaux, notamment en matière de sécurité (Coosemans, 2002).

540Une ville comme Londres possède un réseau de plus de 10 000 caméras qui filmeraient, en moyenne, 300 fois par jour chaque londonien. « Londres et Madrid en pointe, Berlin réticente », *lefigaro.fr*, 22/08/2009.

Si tous les visiteurs sont exposés aux dispositifs de sécurité et de protection (vitrines, cordons de sécurité, alarmes à détection de mouvement), les plus jeunes font l'objet d'un « dressage » particulier. Comme le soulignait Marcel Mauss, les techniques de corps, c'est-à-dire les façons de se comporter de la manière socialement attendue dans chaque lieu social, « sont *difficilement acquises*⁵⁴¹ par éducation et conservée » (Mauss, 1995, p. 379). À cet égard, il est intéressant d'observer que le premier échange entre des enfants arrivant en groupe (scolaire ou non scolaire) et le personnel de médiation concerne presque toujours les « règles », c'est-à-dire les « bonnes » manières de se comporter dans le musée. Ainsi, après s'être présenté, celui-ci ou celle-ci procède à ce que Goffman nomme une « mise en condition », c'est-à-dire un rappel des règles en vigueur dans l'institution aux nouveaux arrivants (Goffman, 1961). Ce rappel se caractérise, dans les musées d'art, par l'énonciation du triptyque d'interdits : ne pas parler fort, ne pas courir et, surtout, ne pas toucher aux œuvres⁵⁴². Il est notable qu'au musée Alto, cette mise en condition intervient dans des « salles de préparation », qui sont situées dans l'espace « accueil des groupes » et qui, telles des sas, permettent aux médiateurs d'accueillir les enfants, à l'écart des salles d'exposition et du hall d'accueil particulièrement bruyant.

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

Clara, guide-conférencière au Baldaquin, à un groupe d'élèves de maternelles moyenne section d'une école située dans un quartier populaire 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. »

Alexandra, médiatrice au musée Alto, à un des élèves de CE2 venus pour la première fois dans ce musée : « 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 ! »

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

541 Nous soulignons.

542 En 1912, Durkheim indiquait, à propos de la religion : « 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 » (2007, p. 57).

À propos de l'énonciation systématique de ces règles, nous avons interrogé Louise sur d'éventuelles consignes qui pourraient être adressées aux personnels de médiation. Cette pratique relève pour elle de l'évidence (« ça va de soi ») :

C : Et est-ce qu'il y a des règles au musée ? Et comment ça se passe ?

L : Ben elles sont dites...

C : C'est des choses que vous travaillez au niveau de l'équipe de guides...

L : Nan pas trop...

C : Ou chacun...

L : Chacun.

C : Parce que ce sont quand même des règles qui sont toutes assez similaires...

L : *Ben à chacun de les formuler mais en gros les seules contraintes qu'ils ont c'est : faut pas toucher les œuvres et faut se comporter correctement, pas hurler dans les salles et ne pas courir dans tous les sens. Mais à part ça... c'est des règles de comportement, en fait. [petite pause] Mais c'est vrai que, souvent, les guides commencent par poser les règles et, c'est vrai, je trouve ça toujours un peu bizarre d'accueillir un groupe et tout de suite en posant les interdits. Et en même temps, il faut, hein... Mais c'est vrai que c'est peut-être pas l'accueil le plus agréable...*

C : Alors c'est peut-être le truc qui les emmerde et on s'en débarrasse...

L : Mais oui, puis c'est important de le dire... *mais c'est vrai qu'il faut le dire avant de rentrer dans les salles donc y'a pas le choix !* Mais, dans l'idéal, tu vois, je sais pas comment faire mais, je préférerais que ça commence vraiment par : ben voilà, je suis Louise, je vais vous accompagner, vous êtes qui, voilà ce qui... *et puis peut-être avant de commencer : avant quand même de commencer y'a deux choses importantes, on touche pas...*

C : Mais ils font plutôt ça, hein, ils se présentent avant et ils introduisent quelques règles mais comme elles semblaient toutes identiques, je me demandais si y'avait quelque chose qui avait été réfléchi collectivement ?

L : Non.

C : Ca va de soi...

L : Ca va de soi, ça leur a p'têtre été dit mais... pas plus que ça. Mais eux ils ont un savoir-faire qu'ils... ils s'auto-forment... *De toute façon, moi qui était guide, on ne m'en a jamais ça et... spontanément : tu le fais tout de suite !*

Par ailleurs, à travers les quatre extraits présentés plus haut, on voit que la manière de formuler ces règles peut se décliner selon l'âge et/ou la connaissance supposée du lieu qu'ont les enfants ou, dit autrement, selon le degré d'acculturation aux normes muséales des jeunes visiteurs. Alors que cette première prise de contact pourrait être considérée comme anecdotique ou secondaire, nous pensons au contraire que celle-ci *conditionne*, au moins en partie, l'expérience muséale des enfants. En effet, comme nous l'indiquions plus haut, ce premier contact consiste en une « mise en condition », c'est-à-dire que les règles énoncées fonctionnent comme des réquisits à la présence des visiteurs dans le musée, et surtout, à leur droit de pouvoir se trouver à proximité des œuvres. À partir des concepts bourdieusiens de « champ » et de « jeu », on peut également parler des règles du « jeu muséal ». L'auteur du *Sens Pratique* insiste, en effet, sur l'importance des

« règles explicites et spécifiques » et envisage l' « entrée dans le jeu » sous « la forme d'un quasi-contrat qui est parfois explicitement évoqué (serment olympique, appel au *fair-play* et, surtout présence d'un arbitre) ou expressément rappelé à ceux qui “se prennent au jeu” au point d'oublier qu'il s'agit d'un jeu » (Bourdieu, 1987, p. 112).

Comme l'ordre scolaire, l'ordre culturel des musées d'art se construit à partir de règles impersonnelles (Vincent, Lahire & Thin, 1994) qui façonnent un ensemble de dispositions mentales et comportementales vis-à-vis des objets d'art. Ainsi, lors du passage des enfants dans les salles d'exposition, ces règles sont répétées et rappelées à de nombreuses reprises suivant des modalités d'énonciation diverses : « 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 ». Comme pour la transmission de rapports genrés aux sentiment amoureux, étudiée par Kévin Diter, « la réussite de cette vaste entreprise d'inculcation de normes [concernant les manières de se comporter face aux œuvres] tient précisément au fait que les situations et agents socialisateurs n'ont de cesse de produire des rappels à l'ordre » (Diter, 2015, p. 26).

Concernant plus spécifiquement les groupes scolaires, on observe que les médiateurs délèguent très fréquemment ce qu'ils considèrent comme un « sale boulot » aux enseignants qui sont, de ce fait, souvent réduits à un rôle de surveillance et de maintien de l'ordre durant la progression du groupe dans les galeries d'exposition. Même si les médiateurs que nous avons observés se sont tous pliés à l'exercice disciplinaire de « mise en condition », ils sont nombreux à refuser de conserver cette « casquette de flic » le temps de la visite, considérant l' « autorité » (propos tenus par Adrien) et le respect des règles comme l'affaire des enseignants. On verra plus bas que ce rapport ambigu à l'imposition de ces normes comportementales s'exprime, chez les médiateurs, à travers une tension entre des logiques disciplinaires inhérentes à l'institution muséale et d'autres logiques socialisatrices visant à permettre aux corps enfantins une plus grande liberté (chapitre 7- III).

Par ailleurs les enfants développent une capacité variable au respect des règles de conduite et à l'économie de gestes en fonction de leur âge et de leurs socialisations de genre et/ou de classe (Gianini Belotti, 1994). Ainsi, de manière peu surprenante, les enfants dont les socialisations familiales de classe et de genre entrent en dissonance avec la discipline corporelle imposée dans les institutions culturelles ont tendance à vivre cette discipline corporelle comme une véritable

contrainte, parfois insupportable, comme nous l'étudierons plus bas. Généralement, les élèves les plus agités sont tenus à l'écart du groupe sous la surveillance rapprochée d'un enseignant ou d'un parent d'élève accompagnant la sortie. De même, les « tout-petits » peuvent être invités à se déplacer « les mains dans le dos » pour minimiser les risques de contact avec les objets. Dans l'extrait suivant, Houria décrit la manière dont elle fait respecter les règles avec des groupes d'enfants de maternelle et de collégiens :

C : Mais du coup alors, pour les plus petits, les enfants de maternelle, comment ils se déplacent eux dans le musée, est-ce qu'il faut les cadrer au niveau des règles ? De pas toucher...

H : Ah oui mais alors ça, tous ! Bien souvent il m'arrive de l'oublier alors ce que je fais, alors surtout pour les tout-petits. J leur dis, alors dans le musée y'a des choses qu'on ne peut pas faire. Alors quand ils sont plus grands, je leur demande quoi. *Là, des tout-petits, j'dis, voyez vos mains, vous pouvez faire plein de choses avec vos mains : alors on se gratte la tête [elle se met en scène comme si les enfants étaient face à elle], on les met dans le dos ou on les met dans les poches.* Après je leur dis, y'a une seule chose qu'on ne peut pas faire, c'est toucher. [...] De temps en temps, t'en as un qui a besoin de toucher [sourit], mais voilà, y'en a qui sont plus tactiles. Bon après, c'est pas... c'est pas... [ne dit pas le mot, alors je le dis à sa place : « c'est pas grave ? »] Ben on les reprend mais voilà. Ce qui est plus chiant c'est les collégiens.

C : Parce que ça, ce rappel-là, vous [les médiateurs] le faites systématiquement, ce n'est pas réservé aux plus petits ?

H : Ouais non, bien souvent on le fait systématiquement. Des fois ça m'arrive de l'oublier et puis dès que t'en vois un qui touche : « alors attendez ! » [rit] Y'a un truc, là, on recommence. C'est important, voilà. Après, des collégiens, des fois, ils veulent pas jouer le jeu parce qu'ils sont dans la transgression. Et là, c'est direct, je leur dis, *bon ben voilà, c'est simple. Le musée il est là pour faire quoi ? C'est quoi le but d'un musée ? On repositionne les choses. C'est de conserver, et conserver ça veut dire conserver les œuvres parce que les peintres et les sculpteurs ne sont plus vivants. Si tout le monde touche, ça s'abîme, ça se dégrade donc on ne peut plus conserver. Donc à partir de ce moment-là, soit tu joues le jeu, soit tu sors. Donc soit je te confie aux gardiens. Voilà.*

Ici, il est intéressant de noter la variabilité des pratiques disciplinaires qui s'exercent de manière différente selon l'âge des enfants. Pour les « tout-petits », tout d'abord, le pouvoir s'exerce directement sur les corps et, en particulier, sur les mains qu'il faut mettre « dans le dos » ou « dans les poches ». Ce qu'on peut considérer comme étant la première étape de ce processus de socialisation destiné à « dresser »⁵⁴³ les corps des plus jeunes se poursuit ensuite, à l'âge de

543Notons que la notion de « dressage », bien développé par Foucault, est également présente chez Mauss : « Les techniques du corps peuvent se classer par rapport à leur rendement, par rapport aux résultats de dressage. Le dressage, comme le montage d'une machine, est la recherche, l'acquisition d'un rendement. Ici c'est un rendement humain. Ces techniques sont donc les normes humaines du dressage humain. Ces procédés que nous appliquons aux animaux, les hommes se les sont volontairement appliqués à eux-mêmes et à leurs enfants. Ceux-ci sont probablement les premiers êtres qui aient été ainsi dressés, avant tous les animaux, qu'il fallut d'abord apprivoiser. Je pourrais par conséquent les comparer dans une certaine mesure, elles-mêmes et leur transmission, à des dressages,

l'adolescence, sous une autre modalité. Le travail visant l'acculturation aux normes comportementales des musées emprunte davantage aux modèles éducatifs fondés sur la négociation et les échanges verbaux qu'au modèle autoritaire (Court, 2017, p. 30-34). Houria ressent le besoin de donner un sens et une explication à l'existence de ces règles de conduite en insistant sur la fonction de conservation des musées (« Si tout le monde touche, ça s'abime, ça se dégrade donc on ne peut plus conserver ») tandis qu'elle se contente d'exercer un pouvoir de manière plus arbitraire avec les plus petits. Ainsi, l'énonciation de règles du jeu (« soit tu joues le jeu, soit tu sors ») permet à la médiatrice de donner sens à cet arbitraire (« il » ne faut pas toucher aux œuvres) en présentant aux adolescents les raisons d'être de ces normes comportementales (toucher aux œuvres risque de les « abime[r] » et les « dégrade[r] », ce qui porte atteinte à la fonction de conservation du musée) en lien avec la valeur des œuvres.

On voit que ce processus d'incorporation, où les enfants apprennent par corps les manières de « bien » se comporter dans les musées à partir de l'opposition sacré/profane, peut aussi être médiatisé par le langage. D'ailleurs W. Lignier et J. Pagis ont raison d'insister sur le fait que l'incorporation ne passe pas « des corps aux corps » (2017, p. 305), mais qu'elle « implique volontiers une *adresse* faite au corps, des *indications*⁵⁴⁴ données au corps, qui sont typiquement le fait des agents de socialisation » (*Ibid.*, p. 305)⁵⁴⁵. Ainsi le travail « non silencieux »⁵⁴⁶ des agents de socialisation vise aussi l'incorporation des normes muséales.

Pour illustrer cela, arrêtons-nous un instant sur la manière dont les différentes postures corporelles des enfants sont produites pendant la visite. Celles-ci sont au nombre de trois : en marche, assis ou debout. En effet, la visite au musée se scinde en deux moments : un temps où le groupe se déplace pour aller d'un objet à un autre, et où les corps enfantins suivent celui du/de la guide, et un temps où les corps sont à l'arrêt, assis ou debout, orientés vers une œuvre. Ces postures peuvent être produites par imitation, ou par réponse à la posture du/ de la guide : lorsque celui-ci ou celle-ci s'arrête devant un objet, le groupe d'enfants s'arrête également ; parfois, lorsque le médiateur ou la médiatrice s'assied, les enfants l'imitent. Mais il est également important de

les ranger par ordre d'efficacité. » (Mauss, 2010, p. 375-376).

544Termes soulignés par les auteurs.

545Julie Pagis a également avancé la notion de « langage pratique » pour désigner les mots d'ordre des adultes (« lave-toi les mains », « tiens-toi droit », etc.) que les enfants s'approprient parfois de manière hétérodoxe, en les recyclant (Lignier & Pagis, 2017) dans des situations autres que celles dans lesquelles ils ont été forgés par les adultes. J. Pagis, « Retour (empirique) sur la sociogenèse de l'habitus », Semi-plénières 4 « La socialisation : une idée neuve ? », Congrès de l'Association française de sociologie, 6 juillet 2017, Amiens.

546Les auteurs citent Lahire qui parle de l'« incorporation [comme étant] rarement silencieuse ». B. Lahire, « De l'indissociabilité du langagier et du social », *Sociolinguistic Studies*, vol. 3, n°2, 2009, p. 158. (*op. cit.*, p. 306).

considérer le fait que ces postures résultent aussi de demandes verbales du personnel de médiation ou d'éducation : « avançons », « allons-y », « suivez-moi », « on va se lever pour aller... », « venez, on va aller voir... », « on y va ! », « venez ! », « asseyez-vous », « asseyons-nous », « on va s'asseoir », « mettez-vous assis », « restez debout », etc.

Outre ces pratiques disciplinaires visant à former le corps du jeune visiteur, c'est-à-dire à en réformer les usages (du moins dans le cadre du musée), certains musées comme le Baldaquin, produisent et diffusent des outils ludo-éducatifs qu'on peut appréhender comme des instruments de socialisation aux œuvres.

c- Une bande-dessinée comme outil de socialisation aux normes muséales

À l'occasion d'un « week end festif, gratuit et rigolo, entièrement dédié aux enfants »⁵⁴⁷ et intitulé « Mon Baldaquin en fête », pendant lequel diverses animations étaient programmées, une petite bande-dessinée a été éditée à plusieurs centaines d'exemplaires pour être distribuée gratuitement aux enfants participant. Celle-ci met en scène deux enfants, que nous appellerons Zoé et Zac, qui se rendent au Baldaquin accompagnés d'une vieille parente un peu fantasque : leur tante Léonie.

Intitulée « Tante Léonie, Zac et Zoé visitent le Baldaquin », cette petite bande-dessinée constitue un objet de socialisation aux œuvres particulièrement intéressant à étudier dans la mesure où le rapport aux règles et aux normes était central dans l'histoire. Outre les pratiques socialisatrices des agents, des auteurs se sont intéressés aux puissants instruments de socialisation que pouvaient constituer des supports littéraires ou iconographiques. Dominique Épiphanie a ainsi mis en évidence la contribution des albums pour enfants dans la construction de stéréotypes de genre associés à des métiers (Épiphanie, 2007). De son côté, Christine Détrez a analysé le traitement genré des encyclopédies pour enfants concernant la question de la construction biologique du corps (Détrez, 2003). Dans la lignée de ces travaux, nous allons analyser la manière dont cette bande-dessinée, pour laquelle nous proposons d'abord une transcription sommaire des 16 vignettes⁵⁴⁸, fonctionne malgré elle comme un outil de socialisation aux œuvres :

547Citation extraite du site internet du Baldaquin ainsi que des flyers annonçant l'événement.

548Nous avons fait le choix de la description de ces planches de bande-dessinée, plutôt que d'en proposer un visuel au lecteur, afin de garantir l'anonymat du Baldaquin mais également celui de l'auteur de cette série à succès qui a conçu cette édition spéciale pour ce musée. Nous avons par conséquent modifié les noms des personnages mais nous avons, en revanche, fidèlement retranscrit le contenu des phylactères (les bulles).

La couverture de la bande-dessinée présente un groupe de trois visiteurs, une vieille dame et deux enfants, dans le parc du Baldaquin avec une vue du musée au second plan. En bas à gauche, on distingue une sculpture massive, dont les formes évoquent celles d'un coquillage, que le musée d'art moderne utilise souvent comme un logo dans ses diverses productions à visées informatives ou publicitaires. Le dessinateur n'a pas oublié de représenter le cartel sur lequel figure le nom – anonymisé – du sculpteur ainsi que l'année de production de l'ouvrage d'art. « Les enfants un musée c'est toujours plein de surprises », déclare tante Léonie. « Super ! » s'exclame Zac, visiblement très enthousiaste, tandis que Zoé, représentée avec l'index levé en direction de sa tante, pondère : « Dis, tu seras sage, hein ? ».

La seconde vignette met en scène les personnages « dans la collection d'art contemporain ». Au premier plan s'élève une sculpture en bronze qui représente deux lièvres se livrant un combat de boxe. De la même manière que pour la première vignette et les suivantes, un cartel est présent à côté de l'œuvre. Ayant l'air de s'agiter devant la sculpture, tante Léonie s'adresse aux lièvres comme s'ils étaient vivants en hurlant : « Non, mais... c'est pas bientôt fini cette bagarre ! On est dans un musée oui ou non ! » Zac et Zoé semblent tout deux gênés. « Chut... chutt », souffle le petit garçon. « Oui justement, on est dans un musée alors fais moins de bruit », lance Zoé à sa tante.

L'action des trois vignettes suivantes (n°3, 4 et 5) se déroule « devant l'art moderne ». On voit d'abord les trois personnages poursuivre leur visite en se dirigeant vers un tableau représentant une femme nue à genoux. « Je ne dirai plus un mot... » se dit mentalement la vieille dame, un sourire espiègle aux lèvres. Une fois devant la peinture, tante Léonie imite de manière grivoise les postures du personnage : elle relève quelque peu sa jupe vers le haut de la cuisse et fait retomber son chandail sous l'épaule. Tandis que deux autres spectateurs observent de manière amusée la scène, Zac lance à la vieille dame : « Mais... qu'est-ce que tu fais ? » Aussi gênée que le petit garçon, Zoé ajoute : « On nous regarde... » Dans la dernière vignette de cette séquence, les enfants obligent leur tante à quitter la salle dans laquelle est exposé ce nu, sur la droite de l'image. La vieille dame s'amuse : « pfff ! Allons un peu de fantaisie. Je prends la pose, c'est tout ! ». Sur la gauche de la vignette, on peut voir deux visiteurs interloqués, regardant vers la dame aux postures excentriques, se frapper la tête : « Toc, toc... »

La suite de la petite histoire se déroule dans une autre aile du musée (vignettes n° 6, 7, 8, 9, 10 et 11). Tante Léonie semble toujours incontrôlable. Dans une première vignette, on la voit remonter au pas de course des escaliers, en criant « à l'attaque ! » alors qu'un panneau « interdit » est présent en bas des marches. « Non ! Pas par là », s'exclame Zoé, les bras en l'air. « C'est interdit », lui signale Zac. Une fois arrivés à l'étage, les trois visiteurs observent une série de totems sculptés en bois qui sont exposés en contrebas. « C'est magnifique la vue d'ici », commente Zoé. Mais tante Léonie ne semble pas satisfaite du point de vue : « Les enfants dans la vie, il faut toujours changer de point de vue », lance-t-elle avant de s'élancer vers les totems. « Suivez le guide... », lance-t-elle aux enfants. « NOOON ! » crie Zac, en lui tenant le bras gauche. « Ça va pas la tête ! » s'agace Zoé. Finalement, la tante atterrit sur la tête du totem puis termine sa chute sur une petite sculpture en bois, en forme d'animal : « BA... DA... BOUM ! » Zoé et Zac sont paniqués : « catastrophe ! ». Ils se précipitent vers l'étage inférieur. « Vite, vite, Zoé », dit Zac

« Allons chercher de l'aide... »

Dans la séquence de trois vignettes qui suit (n°12, 13 et 14), les enfants sont arrivés en bas de l'escalier et Zac appelle à l'aide : « Il est arrivé un malheur ! Tante Léonie est... » C'est Zoé qui termine la phrase : « ... écrabouillée ! ». *Dans la seconde vignette, un nouveau personnage entre en scène. Il s'agit d'un agent de sécurité. « Que se passe-t-il ? » demande-t-il aux enfants, paniqués, qui s'exclament : « Au secours ! Au secours ! ». Équipé d'un fusil qui fait clairement (car le nom de l'artiste est fléché à côté du fusil) référence à une des œuvres constitués d'assemblages de divers matériaux représentant des armes, particulièrement connus car exposés depuis longtemps au Baldaquin, l'homme qui porte aussi une cravate, une chemise sur laquelle on peut lire « sécurité » à gauche, des chaussures de sécurité ainsi qu'une oreillette reliée à un talkie-walkie accroché à la ceinture, tente de rassurer les jeunes visiteurs : « Pas de panique les enfants, j'arrive ! »* Dans la dernière vignette, on peut voir l'agent de sécurité, l'air grave, mettre en joue tante Léonie qui lève les mains en l'air avec le fusil factice : « Madame, il est strictement interdit de s'asseoir sur les œuvres d'art ! » Et la tante, toujours souriante, de lui répondre : « Allons, allons, jeune homme, vous n'allez pas tirer sur une vieille dame. D'ailleurs je m'en allais justement. » À leurs côtés, Zoé a retrouvé le sourire : « C'est un faux fusil... » tandis que Zac commente : « ... ouf, quelle aventure ! »

La dernière planche présente deux vignettes (n°15 et 16) dans lesquelles les enfants sont installés « au café restaurant du musée... » Tandis que Zoé et Zac sirotent tranquillement un verre de jus de fruit, tante Léonie s'éloigne de la table. « Eh, tante Léonie, où tu vas encore ? » lui demande le garçon ? « Je vais faire un petit pipi », lui répond sa tante avec un sourire malicieux. *Dans la dernière vignette, les enfants observent, médusés, la vieille dame rebondir sur les aspérités de la sculpture qui était présentée, dans le parc, dès la première vignette de la bande-dessinée. « C'est pas croyable, s'agace Zoé, maintenant elle fait du toboggan. »* Et Zac de conclure l'épisode : « c'est vrai que ce musée est plein de surprises... ».

Présentée par le personnel du service éducatif du Baldaquin comme un « cadeau » ou une « surprise » offerte aux jeunes visiteurs à l'occasion d'un week-end événementiel visant un public familial, cette bande-dessinée fonctionne comme un petit règlement intérieur à l'usage des enfants, en procédant par une énonciation inversée des règles. En effet, l'un des ressorts comiques de cette petite histoire réside dans l'inversion de la fonction disciplinaire : deux enfants tentent difficilement de faire respecter des règles à une vieille dame qui n'en fait qu'à sa tête alors que, d'ordinaire, ce sont les adultes qui tiennent ce rôle. Même si la conception de l'histoire et du support n'est pas l'œuvre du personnel du Baldaquin mais celle d'une auteure professionnelle, celle-ci nous renseigne tout de même sur la production des normes de visite et leurs canaux de diffusion. De plus, s'il n'est pas lui-même le concepteur, le Baldaquin demeure tout de même commanditaire et diffuseur du

document⁵⁴⁹.

Dans l'histoire, toutes les séquences s'organisent autour de la thématique de « ce qu'on peut ou ne pas faire dans un musée » à travers l'évocation de règles comportementales et de sécurité. D'ailleurs, mis à part les trois personnages principaux ainsi que les deux autres visiteurs présents sur deux vignettes, la seule personne liée par sa profession au monde des musées, prenant part à l'histoire, est un agent de sécurité. Ainsi, à travers les diverses facéties de la tante, qui ne respecte aucune des règles régissant le musée, le jeune lecteur de bande-dessiné, et potentiel jeune visiteur de musée, à qui s'adresse le document, doit être amené à éprouver, au fil de cette visite mouvementée, une forme d'adhésion aux règles muséales. En effet le procédé narratif d'inversion des rôles s'appuie sur le comique de situation pour présenter comme des évidences des règles comportementales selon lesquelles il faut être « sage » (vignette n°1) ; ne pas se bagarrer ni faire de bruit (n°2 et 3) ; « bien » se tenir, et notamment ne pas se mettre dans des postures jugées inconvenantes, pour ne pas se faire remarquer par les autres visiteurs (n°3, 4 et 5) ; ne pas déambuler n'importe où (n°6) ; ne pas sauter n'importe où (n°7 et 8) et ne pas entrer en contact avec les objets et les œuvres présentés dans les salles d'exposition (n°9-16).

L'usage de supports ludo-éducatifs visant la production et la diffusion de normes comportementales dans les lieux culturels peut également intervenir dans un cadre municipal. Au cours de notre enquête à Tarbonne, nous avons mis la main sur un « carnet de spectateur », intitulé « Que le spectacle commence ! » (document *infra*), produit par la ville à l'usage des élèves de primaire. Ce document vise, de manière plus explicite que la bande-dessinée présentée plus haut, la formation du jeune spectateur en proposant aux enfants de juger les « bonnes » et les « mauvaises » attitudes à adopter lors d'un spectacle.

549Compte tenu du fait que le personnel de médiation du Baldaquin a l'habitude de participer à la conception des objets réalisés dans le cadre des activités événementiel, il est possible qu'un ou plusieurs guides aient pu aider la dessinatrice de bande-dessiné en soufflant des idées, comme par exemple celle du toboggan sur une sculpture située à l'entrée du musée, que Clara évoque comme étant un souvenir d'enfance (*cf. infra*). Cela étant, rien, dans notre enquête, ne peut permettre de confirmer ces hypothèses.



Les différentes attitudes proposées doivent être classées par le propriétaire du carnet dans trois catégories : autorisé (« j'ai le droit »), pouvant être autorisées (« ça dépend de la manière de le faire »), et pas autorisé (« ce n'est pas respectueux »). L'apprentissage des « bonnes » manières de se comporter durant un spectacle dépendrait, selon ce document, de la capacité à reconnaître et identifier les différents lieux de spectacle de Tarbonne, les différents acteurs du spectacle vivant (« public », « comédienne », « ingénieur du son », « costumier », etc.), à celui des émotions (à l'aide d'un « émotionogramme »), ou encore à émettre des jugements de goût dans la rubrique « on en discute » (avec des « copains » ou avec ses « parents »)⁵⁵⁰. De tels documents pédagogiques invitent à penser que, comme l'activité d'élève, celle de spectateur peut aussi être envisagée comme un « métier » (Sirota, 1993) auquel les institutions scolaires et éducatives se donnent pour mission de former les jeunes générations qui constituent, à leurs yeux, la pépinière des publics de demain. Ces supports de socialisation soulignent également, selon la formule du sociologue Everett Hughes, que « tout est travail, même le loisir »⁵⁵¹.

⁵⁵⁰Les différentes pages thématiques du carnet sont présentées en annexe n°10.

⁵⁵¹Cité par Muriel Darmon dans son article « Socialisation. Petite histoire d'un manuel ». *Idées économiques et sociales*, 2018, vol. 1, n° 191, p. 11.

En définitive, pour en revenir aux musées d'art de notre enquête, c'est au prix d'un important travail collectif, mettant à contribution de nombreux agents (personnel de médiation, gardiens, personnels éducatif et d'accompagnement, auteur de bande-dessinée), et multiforme, s'appuyant sur différents types d'objets et de dispositifs de mise à distance, que se construisent, dès l'enfance, des normes corporelles dans ces lieux culturels, et plus profondément des dispositions mentales et comportementales vis-à-vis des œuvres d'art et de la culture. Tandis que des travaux ont montré le caractère historiquement situé des manières de se comporter dans les lieux de culture⁵⁵², l'objectivation des logiques disciplinaires des musées montrent, d'une part, comment peuvent se transmettre des attitudes corporelles et, d'autre part, comment celles-ci peuvent finir par apparaître comme autant d'évidences, de comportements allant de soi. La mise en relation de ces processus avec les discours enfantins sur les règles comportementales instituées dans les musées (IV) permettra d'explorer des modes d'adhésion ou de résistances à ces normes. Mais il nous faut avant cela explorer un autre registre de discours, de pratiques et de dispositifs, répondant à une logique qui n'est pas à proprement parler disciplinaire dans la mesure où elle tend à construire l'œuvre d'art et son créateur comme des objets et des êtres sacrés.

2- Processus de sacralisation de l'œuvre et de l'artiste

Précédemment décrit comme un espace, non simplement normé mais de formation et d'imposition de normes, le musée doit également être observé comme un lieu de célébration de l'« œuvre » et de l'« artiste », autrement dit de consécration symbolique. Cette mise en valeur du créateur et de sa création peut s'observer sous des formes objectivées, par exemple, à travers la présence des « étiquettes » ou des « cartels » (Screven, 1992) qui permettent de diffuser des énoncés (commentaires et interprétations diverses) et des informations (date, musée ou collection d'appartenance, nom de l'auteur, support, forme de l'objet, etc.), mais également à travers les pratiques et les discours des professionnels de médiation.

⁵⁵²Les travaux de l'historien américain Lawrence Levine, qui portent sur les réceptions populaires du théâtre shakespearien au début du 19^{ème} siècle, montrent qu'il n'y a rien de « naturel » à garder le silence au théâtre, par exemple, puisqu'il y a deux cent ans, dans les villes de l'Est des États-Unis, les spectateurs populaires, qui fréquentaient beaucoup les théâtres à l'époque, se comportaient plutôt comme des supporters de football d'aujourd'hui, par exemple en prenant part à la représentation en hurlant les répliques les plus connues (et attendues) ou en conspuant les personnages les moins aimables (Levine, 1988).

a- L'œuvre au centre de l'attention

Dans *Ceci n'est pas qu'un tableau*, Bernard Lahire indique que « la magie d'un tableau se manifeste dans sa capacité d'attraction des regards et des intérêts, dans sa force de captation des attentions et d'engendrement de commentaires oraux et d'écrits multiples, et notamment d'interprétations » (Lahire, 2015, p. 260). Dans les musées, « l'attraction des regards et des intérêts » qu'évoque le sociologue est le fruit d'un travail de mise en valeur des objets afin que ceux-ci puissent être vus et admirés⁵⁵³. Dans cette perspective, les musées ont recours à différentes méthodes telles que la scénographie, l'expographie ou encore la muséographie (Davallon, 2010), travaillant à la mise en scène et à la présentation des collections à des publics dans le cadre d'expositions permanentes ou temporaires. Mais à l'occasion des visites scolaires d'enfants, conjointement à ces techniques et dispositifs de mise en valeur, l'attraction des œuvres est également médiatisée par la personne qui accompagne le groupe. Le personnel de médiation organise les visites enfantines autour de quelques œuvres en orientant les déplacements du groupe autour de ces objets ainsi qu'en rassemblant les enfants devant chaque œuvre, de préférence en les invitant à s'asseoir. Ces temps d'arrêt devant les œuvres s'accompagnent de commentaires et d'injonctions à regarder l'œuvre, qui peuvent être formulées par le personnel de médiation ou par les autres accompagnants, dont les professeurs. L'œuvre d'art comme objet méritant d'être regardé, voire admiré, se construit, en premier lieu, à travers l'usage massif, à la forme impérative, des verbes « regarder » et « voir » par le personnel de médiation.

Par ailleurs, les discours tenus par les guides sur les œuvres tendent à les présenter comme des objets absolument singuliers ;

Wilfried [Au Baldaquin, s'adressant à des élèves de CE2] : « une œuvre d'art, en général, c'est unique ».

comme des objets importants car anciens ;

Renaud [Au Baldaquin, devant un masque africain en bois, s'adressant à un groupe CP] : « J'aime bien m'arrêter ici car c'est l'objet le plus vieux : il a 130 ans ! C'est un objet qui est magique. Qui a déjà mis un masque ? »

⁵⁵³L'admiration d'une œuvre implique également des temps différents accordés au regard, relatif à l'incorporation de normes culturelles, que J-C Passeron et E. Pedler ont étudié sous l'angle de la sociologie de la réception culturelle (1999 ; 2009).

Marie-Anne [À l'Alto, à une classe de CM1] : « Cette robe, elle a presque cent ans ».

ou comme des objets d'une grande valeur ;

Vanessa [Au musée de La Tour, à des CP] : « Là c'est la tissuthèque. C'est des livres qu'on a gardé comme des petits trésors ».

Certaines médiatrices comme Rachel accordent une importance cruciale à ce que Marcel Duchamp appelait une « activité rétinienne »⁵⁵⁴ :

R : Pis là c'est vraiment, tu vois ? Quelque part, quand ils ont trop appris, après ils ne regardent plus.

C : Tu veux dire qu'ils récitent les choses qu'ils connaissent...

R : Parce que c'est ça, c'est pour ça qu'il faut pas leur apprendre, je crois. À cet âge-là. *Il faut leur faire voir. Faut leur dire qu'ils doivent regarder.* Mais ça c'est pas évident, hein ! Parce qu'un enfant veut faire plaisir donc il parle pour que, tu vois ? Et c'est difficile de leur apprendre que ils doivent pas me faire plaisir moi mais que je suis là pour que eux, ils regardent.

L'extrait suivant est issu de la retranscription d'un enregistrement d'une visite guidée de Clara accompagnant un groupe d'enfants de 4-5 ans venant au Baldaquin dans le cadre d'un centre de loisirs pendant les vacances scolaires (octobre 2016)⁵⁵⁵. À notre demande, la guide avait accepté de porter autour du cou un cordon auquel était accroché un dictaphone⁵⁵⁶, ce qui permettait de produire des matériaux plus précis que les prises de notes classiques. Les propos suivants se tiennent donc dans une salle située dans la partie du musée dédiée à la collection permanente, alors que Clara vient de prendre en charge le groupe de 23 enfants, encadré par trois animatrices et un animateur, et l'emmène voir un premier tableau qui est une peinture à l'huile abstraite du 20^{ème} siècle :

554 C'est l'ethnologue François Lapalantine qui mobilise cette référence pour insister, en comparaison avec l'activité muséale, sur le fait que l'observation ethnographique est « une activité visuelle » (Lapalantine, 2010, p. 9).

555 On verra plus bas (chapitre 9) que les contextes (scolaire, extra-scolaire, périscolaire) dans lesquels les enfants viennent au musée produisent des situations et des prises en charge qui peuvent être contrastées. Cependant, pour avoir observé Clara lors de visites avec des enfants dans des cadres scolaires ou non, on peut dire que la manière dont cette dernière a pris en garde le groupe et a mené sa visite est très semblable à celle dont elle se comporte avec des groupes scolaires, c'est pourquoi nous nous permettons de mobiliser ce type de matériaux dans une section dans laquelle nous centrons notre analyse sur les visites scolaires.

556 Afin de limiter, autant que possible, les effets d'auto-censure liés à la présence du dictaphone sur le corps même de mon enquêtée, j'avais « vendu » le dispositif à Clara comme étant une manière de concentrer mon observation sur les discours et les comportements des enfants (ce qui était vrai). Je lui avais expliqué que l'enregistrement de son propos me permettrait de garder une trace des différents moments de la visite afin de pouvoir « recontextualiser mes observations des enfants ». En présentant ce procédé empirique comme étant essentiellement centré sur le public enfantin, j'espérais que la guide se sente un peu plus à l'aise, ne se pensant pas être l'objet central de l'étude.

Clara : Alors on va s'asseoir et regarder ce tableau-là. [s'adressant à un petit groupe d'enfant qui s'est installé juste devant le tableau en question] *Parce que là, vous êtes peut-être un p'tit peu près, vous pouvez reculer un petit peu.*

Valentine (animatrice) : Plus vous serez loin mieux vous verrez.

Clara : [à Valentine] Alors après quand on dit ça, ils partent à l'autre bout de la salle ! [sourit] *Là c'est bien, c'est bien ! Là on est à bonne distance. Par contre, il faut pas jouer avec l'élastique [le cordon de protection] parce que on se souvient qu'on ne peut pas toucher les choses... Tenez [aux adultes] ça [des brochures]. Si vous voulez lire des choses par rapport aux œuvres... qu'on va regarder. [à un garçon qui joue avec le cordon] Hé hé ! On peut pas toucher l'élastique, l'élastique c'est pour que les gens viennent pas trop près du tableau...*

Une fille : Pourquoi... ?

Clara : Pourquoi ? *Ben parce que les tableaux ça s'abîme, ça s'abîme. D'accord ?*

Un garçon : Pis après y peut tomber !

Clara : Ben sinon y va nous tomber dessus ! On va avoir l'air malin...

Une fille : Après y faudra l'emmener à l'hôpital...

Clara : *Ohlala... Mais là y'a des hôpitaux spéciaux pour les tableaux. L'hôpital des tableaux, quand un tableau est abîmé, on va le... [se tait pour laisser aux enfants la possibilité de deviner le mot] On va le réparer. Le restaurer [articule bien].*

[...]

Clara : *Alors ici c'est une peinture donc qui a été faite par quelqu'un qui s'appelle Tom. Tom Yulk [les enfants se marrent] Y'a des Tom ici ? [oui] Et ben c'est un autre Tom, c'est pas un Tom qui est parmi vous parce que c'est une grande personne. C'est quelqu'un qui vient d'un autre pays qu'ici, qu'est un pays juste à côté, qui touche la France.*

Une fille : Mon papa y s'appelle Nadir.

Un garçon : Et mon papa...

Gladys (animatrice) : Les enfants ! Quand on parle on coupe pas la parole, on écoute, sinon on va pas s'en sortir.

Clara : Vous vous souvenez ce qu'on doit faire si on a envie de parler ? [plusieurs enfant répondent : « oui, lever la main »] On lève la main voilà, c'est ça qu'on fait. Et pis c'est pas parce qu'on lève la main que moi je vais toujours vous interroger, hein non plus, parce que sinon on va perdre du temps ! Alors Tom, y s'appelle Tom Yulk, son nom de famille. Alors qu'est-ce que vous connaissez comme pays proche de la France ? Où Y'a des parcs d'attraction ? On peut aller manger des frites aussi ? Et pis y font des bons chocolats ! [aux adultes] C'est souvent comme ça que les enfants y trouvent...

[...]

Clara : *Et là il [Tom Yulk] a écrit quoi ? Juste là [désigne le bas du tableau avec le doigt] Regardez...*

Une fille : On sait pas...

Clara : *Qu'est-ce qu'on écrit quand on fait un dessin pour dire c'est MOI qui l'ai fait ? Avant de l'offrir... à ses parents. [silence] Il a écrit son prénom et son nom.*

Une fille : Il a signé.

Clara : *Tom Yulk. Il a signé ça s'appelle. Pour dire : hé c'est moi qui l'ai fait ! Avec mes petites mains. Et là aussi il a recommencé parce qu'il fait ça sur tous ses dessins...*

Cet extrait permet de comprendre la manière dont le travail de socialisation aux œuvres, qui intervient dans les musées, s'articule autour de logiques disciplinaires, décrites plus haut (II), et de logiques visant à mettre en relation les corps des enfants, et notamment leurs yeux, avec les œuvres. Mais il permet également, laissant de côté les propos en lien avec la sécurité (« on peut pas toucher l'élastique ») et le respect des œuvres (« les tableaux ça s'abime ») qui ont déjà fait l'objet d'analyses, de montrer que le travail des guides ne tient pas simplement de la régulation négative (empêcher des comportements, en l'occurrence tout contact physique avec les œuvres) mais consiste également à produire des comportements et plus profondément des dispositions, ici en plaçant les corps des enfants à ce qui est conçu comme « la bonne distance » vis-à-vis de l'œuvre afin qu'ils puissent la contempler dans les meilleures conditions (« là on est à bonne distance »). Si on a vu que ces consignes (« vous pouvez vous reculer un petit petit peu ») visant à orienter le placement des corps enfantins dans l'espace muséal suivaient des logiques disciplinaires, il apparaît également que ces ajustements des corps *par rapport* aux œuvres contribuent à faire des objets d'art un centre d'attraction et d'admiration. Dans cet extrait, la construction de cette centralité des œuvres s'articule à celle de leur caractère fragile et précieux lorsque Clara évoque les « hôpitaux spéciaux pour les tableaux » afin d'initier les enfants au travail de restauration (« on va le réparer », « le restaurer »). Comme on peut le voir à la fin de l'extrait, la figure de l'artiste occupe aussi une place importante dans les discours et pratiques de médiation. Ici Clara insiste sur la paternité entre l'artiste et sa création objectivée par la « signature » (« pour dire : hé c'est moi qui l'ai fait ! »).

b- Construction de la figure de l'artiste-créateur

Alors que nous sommes revenus, plus haut (II-3-a) sur les variations socio-historiques de la figure de l'artiste, ainsi que sur les représentations que les enfants s'en font, intéressons-nous maintenant à la manière dont l'institution muséale contribue à façonner la figure sacrée du créateur d'art. Différentes modalités de discours et de pratiques permettent de mettre en avant le nom de l'artiste. En effet, on observe de manière très systématique que les œuvres présentées aux groupes d'enfants lors des visites guidées sont rattachées, ou raccordées, à un nom propre. Lorsque les enfants sont équipés pour écrire et dessiner, il n'est pas rare que le personnel de médiation, ou d'enseignement, demande de « recopier le nom de l'artiste », notamment en s'aidant des cartels.

Outre ces références au patronyme, parfois à la nationalité ou à l'époque et à l'âge, on observe également des pratiques de classement et de hiérarchisation des artistes entre eux. Parlant

d'un artiste dont certaines œuvres sont exposées au Baldaquin, Wilfried affirme à une classe de CE2 qu'il s'agit du « peintre le plus connu du 21^{ème} siècle », avant de citer son nom « Cubaro ». Dans l'extrait suivant, Sandra, une guide expérimentée du Baldaquin, également enseignante en histoire de l'art dans l'enseignement supérieur privé, s'adresse en ces termes à un groupe d'élèves de CP :

« Ici ce sont des gens TRÈS célèbres qui ont fait ça ! Les tableaux qui sont là, ce sont des peintres très célèbres, du coup, ils sont très chers ! »

« Ce peintre avait un drôle de prénom, il s'appelait Harry Stamper. Harry Stamper. Il venait d'Angleterre et il était venu en France pour devenir un grand peintre. »

Par ailleurs, une métonymie courante dans le monde de l'art, consistant à user du nom de l'artiste pour désigner l'œuvre (« un Rembrandt », « un Turner », etc.), est très souvent employée par le personnel de médiation comme, par exemple, lorsque Adrien annonce à son groupe d'élèves de CM1 qu'ils vont « voir les Harry Stamper en vrai ». Les propos du personnel de médiation introduisent l'idée, quoique implicitement, de hiérarchies entre les différentes catégories d'artistes, entre ceux qui sont « connus » et « célèbres » et ceux qui le sont moins, entre ceux qui se vendent cher et ceux qui se vendent moins cher, ou encore entre les « grands » peintres, sculpteurs, ou artistes, et les autres, qui seraient moins grands.

Cependant, s'il est manifeste, au regard des pratiques de médiation, que tous les artistes ne se valent pas sur le plan de la renommée, la vie de ceux qui ne bénéficient pas d'un « nom » peut tout de même fait l'objet d'une mise en valeur visant à singulariser un personnage ou une trajectoire d'exception. Adrien fait ainsi le récit de la vie d'un peintre dont le travail est classé dans la collection d'art brut du Baldaquin : « une voix lui a dit, un jour “tu seras peintre” [silence]. Mais il ne savait ni lire, ni écrire ». Tandis que la trajectoire des « grands maîtres » est rendue exceptionnelle par son accomplissement, à savoir une notoriété internationale, les artistes plus confidentiels sont, eux aussi, présentés comme des êtres hors du commun. C'est aux capacités hors normes – et notamment à la somme de travail qu'un individu d'exception peut être capable d'accomplir pour réaliser un tableau – d'un artiste français, encore vivant et inconnu du grand public, que Renaud fait référence lorsqu'il précise à un groupe d'élèves que ce dernier « a mis un an à [...] peindre [le] tableau » qui se trouve devant eux, insistant sur l'« énorme travail » qu'a constitué cette grande toile occupant tout un pan du mur.

Les pratiques de médiation et les discours qui les accompagnent ne renvoient donc pas

simplement à des logiques disciplinaires (ne pas toucher, ne pas courir, ne pas parler fort, etc.), mais contribuent également à ancrer l'œuvre d'art et l'artiste dans la sphère du sacré et de l'absolument singulier. Ce n'est d'ailleurs pas le moindre des paradoxes de constater que c'est précisément pour mettre en valeur des objets considérés comme « hors-norme » que l'institution muséale est amenée à instituer et à imposer des normes aussi strictes.

Après avoir mis en évidence la manière dont l'institution muséale et ses agents travaillent à l'incorporation d'un arbitraire culturel, celui du respect et de l'admiration dus aux œuvres, intéressons-nous à présent aux enfants et à leurs appropriations contrastées de ces normes.

IV- Les enfants face à l'ordre culturel et muséal : entre incorporation et résistances

Les structures sociales s'inscrivent-elles sans heurt dans les structures mentales des individus ? La production de la croyance et des croyants n'est-elle pas confrontée à des résistances ou à des postures hérétiques ? C'est à ces questions que nous allons à présent tenter de répondre en nous intéressant aux différentes logiques d'appropriation enfantines des règles muséales. Si elle met au jour les « structures objectives », pour parler comme Bourdieu, l'analyse des différents modes de socialisation à travers lesquels l'institution muséale impose ses normes ne permet de saisir que de manière incomplète « l'intériorisation de l'extériorité », ou le processus d'incorporation de ces normes, ni de savoir si les produits sociaux des primo-socialisations muséales aux œuvres ont un caractère durable. Observer la construction effective de certaines dispositions ou de certains rapports spécifiques en démontrant que ceux-ci sont les produits du travail de tels agents ou de telles institutions, en identifiant des pratiques et des objets spécifiques, pose, en effet, de grands défis méthodologiques⁵⁵⁷. Exigeant de côtoyer les personnes sur le temps long, l'enquête longitudinale est heuristique, en permettant par exemple de saisir la construction de dispositions ascétiques, et à maîtriser son temps, dans l'entre-soi enveloppant des classes préparatoires aux grandes écoles (Darmon, 2013), ou encore en objectivant les formes, plus ou moins heurtées, d'acculturation à la culture dominante à partir des trajectoires d'ascension sociale de jeunes issus de milieux populaires intégrant de prestigieuses écoles de commerce ou de sciences politiques

⁵⁵⁷C'est l'une des « lacunes théoriques et empiriques des théories de la socialisation », parmi lesquelles la théorie de l'habitus développée par Bourdieu, pointées par Bernard Lahire qui prône la mise en œuvre d'une « sociologie dispositionnaliste à l'échelle individuelle » (Lahire, 2007, p. 273).

(Pasquali, 2014 ; Truong, 2015). De notre côté, n'ayant pas pris pour objet une institution pouvant, comme ces établissements scolaires, socialiser les enfants sur la durée, et n'ayant pu mettre en œuvre un suivi longitudinal des petits enquêtés au fil de leurs différentes sorties muséales, nous construirons notre analyse à partir d'une mise en perspective des entretiens par rapport aux observations ethnographiques, autrement dit, en confrontant les observations ayant permis d'objectiver la fonction normative des musées (III) aux discours des enfants sur les règles et les normes muséales, mais aussi sur les normes culturelles. Il s'agira, dès lors, de dévoiler le sens que les enfants donnent aux règles et aux normes comportementales instituées par les musées afin de présenter les ressorts d'une adhésion massive à ces normes (1) tout en soulignant certaines formes de résistances (2) ainsi que la remise en question de l'ordre culturel pouvant s'amorcer par l'intermédiaire du contact avec des œuvres d'art contemporain (3).

1- Reconnaissance des règles du jeu muséal

« Il suffit de suspendre l'adhésion au jeu qu'implique le sens du jeu pour jeter dans l'absurdité le monde et les actions qui s'y accomplissent et pour faire surgir des questions sur le sens du monde et de l'existence qu'on ne pose jamais quand on est pris au jeu », écrivait Pierre Bourdieu dans *Le sens pratique* (Bourdieu, 1987, p. 112). Dans le langage de Bourdieu, le « jeu », c'est-à-dire le principe de fonctionnement d'un « champ », suppose la croyance et l'adhésion des agents à des « règles ». Pour décrire à la fois l'engagement des agents dans un jeu et la manière dont ceux-ci sont « pris » dans le jeu⁵⁵⁸, le concept d'*illusio* est heuristique, n'évacuant pas la question de la socialisation⁵⁵⁹ et visant à rendre compte de l'expérience relativement commune de tous les agents pris dans le jeu. En visitant un musée d'art, de manière ponctuelle, les enfants n'entrent pas, à proprement parler, dans le « champ » muséal, dans la mesure où ils ne sont pas pris dans le jeu artistique comme peuvent l'être des critiques d'art, des conservateurs ou des artistes. Néanmoins, la pratique muséale suppose, comme on l'a vu, le respect de certaines règles qui fondent la relation entre un public et des œuvres à partir de l'opposition sacré/profane, ainsi que la croyance à l'intérêt de voir « en vrai » certains objets en raison de leur authenticité et de leurs valeurs esthétiques. Dans cette perspective relationnelle, la « croyance » et l'« engagement » dans le jeu apparaissent comme des aspects centraux du processus de socialisation aux œuvres qui nous intéresse.

558L'*illusio* désigne « le fait d'être pris au jeu, pris par le jeu, de croire que le jeu en vaut la chandelle, ou pour dire les choses simplement, que ça vaut la peine de jouer » (Bourdieu, 1988, p. 11).

559Ainsi, dans *Homo Academicus*, Bourdieu décrit le processus de conversion qui accompagne l'entrée dans le champ universitaire de tout entrant à une « seconde naissance » (Bourdieu, 1984)

Afin d'objectiver le niveau d'engagement, d'adhésion ou de croyance des enfants dans le jeu de l'art et des musées, nous avons tenté de « suspendre l'adhésion au jeu » en remettant en question les « socles », ou les « évidences », pour parler comme Lahire, sur lesquels s'appuient les enfants pour construire l'œuvre d'art en tant que telle. À partir de la question « est-ce qu'on peut tout faire dans un musée ? », permettant de lancer une discussion sur les règles, l'objectif était de jouer le rôle de l'hérétique, c'est-à-dire de celle qui soulève le doute sur des principes aussi élémentaires que celui consistant à ne pas toucher ou à ne pas casser une œuvre, afin d'objectiver différents degrés d'adhésion déterminant eux-mêmes des niveaux d'incorporation de l'opposition sacré/profane. De ces séquences d'entretiens, menées de manière systématique auprès des groupes d'élèves de CM1 et de CM2, ressort un premier résultat particulièrement éloquent : l'adhésion quasi générale et massive aux règles muséales, envisagées sur le mode de l'évidence.

a- Incorporation du sacré

S'il n'est plus besoin de plaider contre le cloisonnement radical des méthodes dites d'« entretien » et celles d'« observation » (Beaud, 1996), la séquence que nous avons menée autour des règles muséales constitue un cas exemplaire de la légitimité méthodologique de ce principe qui souligne l'activité visuelle qu'impliquent aussi les entretiens. En effet, confrontés aux questions visant à remettre en cause l'utilité des règles, les enfants se sont livrés à des réactions corporelles, pouvant s'observer sous la forme de postures, d'attitudes ou de tonalités pouvant se révéler aussi « parlantes » que leurs discours. Parmi ces attitudes, on relève celle de l'évidence, caractérisant la foi ou la croyance dans le jeu et les règles muséales. L'évidence et la spontanéité ont également émaillé les réponses dans lesquelles les enfants déclinaient, souvent en parlant fort, ou en hurlant, les choses à ne pas faire dans les musées : « faut pas crier à fond la caisse » (Adam, CM1) ; « pas voler des tableaux » (Oscar, CM1) ; « manger » (Bertille, CM2) ; « pas courir, pas boire, pas manger » (Gabrielle, CM2), etc. Parmi ces catégories d'interdiction, la règle la plus citée, qui l'a été dans tous les groupes sans exception, est celle selon laquelle « on n'a pas le droit de toucher ».

L'évidence se manifeste aussi à travers les réponses unanimes, d'une seule voix, lorsque, par exemple, je demandais si « on ne peut pas toucher », ou « casser », ou si « ces règles sont importantes », ou encore si « c'est grave si on casse » quelque chose au musée. Outre la forme collective prise par l'énonciation de réponses simples (« oui » ou « non »), le volume élevé des voix

indique le fort degré de confiance des enfants dans ce qu'ils croient juste et vrai. Par ailleurs, l'évidence peut également s'observer, chez certains enfants, par des rictus, comme lorsque Léa (CM1) répond avec un petit sourire qu' « on ne peut pas toucher aux œuvres d'art » à la question « qu'est-ce qu'on peut faire ou ne pas faire dans un musée ? ». L'évidence de la légitimité des règles, ou de l'art, se manifeste, par ailleurs, également dans le caractère tautologique des réponses apportées par certains enfants. « Pourquoi c'est de l'art ? Parce que c'est de l'art ». Ou : « pourquoi on n'a pas le droit de toucher ? Parce qu'on n'a pas le droit de toucher »⁵⁶⁰. Aux côtés de l'évidence, et parfois s'y articulant, des attitudes outrées ou choquées étaient également visibles au cours de ces séquences d'entretiens collectifs. Celles-ci se manifestaient à travers des tonalités tendant vers l'agressivité, à travers certaines expressions du visage (yeux écarquillés, yeux levés au ciel, bouche ouverte) se formant à la suite des raisonnements que je formulais pour remettre en question, par exemple, l'importance de conserver les œuvres en bon état.

Dans l'extrait d'entretien suivant avec un groupe de CM2, Wahid s'exprime, dans la dernière réplique, avec un ton particulièrement agacé révélant son adhésion à la valeur d'authenticité :

Claire : Donc ce que vous dites c'est que c'est important de garder les originaux dans le musée ?

Wahid et Fares : Oui.

Anaëlle : Ouais mais c'est surtout en fait, c'est la signature du peintre qui est fait sur le côté : on peut pas la refaire !

Claire : Ben si on décalque, non ?

Wahid: Ben sinon après ça sert à rien de faire un musée, d'avoir un musée si on fait des trucs qui... qu'ont même pas été faits par le peintre !

b- Adhésion aux règles impersonnelles

Outre ces indices corporels, l'analyse discursive des séquences portant sur les appréhensions enfantines des règles imposées par les musées révèle la manière dont la justification de celles-ci se fonde sur l'attribution des valeurs de l'art.

Claire : 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...

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

⁵⁶⁰Selon Bourdieu, la loi (le *nomos*), revêt un caractère arbitraire si bien qu' « elle ne s'énonce, lorsqu'il arrive, par exception, qu'elle le fasse, que sous forme de tautologies » (Bourdieu, 2003a, p. 139).

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

Claire : On ne peut pas courir au musée ?

Les trois : Nan !

Claire : 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.

Claire : Donc on n'a pas le droit de toucher les tableaux 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.

Claire : 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 déjà 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.

Claire : 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 dans 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 !

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

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

Claire : Et c'est grave ça ?

Les trois : Oui !

Claire : Même si c'est la même ?

Marius : Nan, c'est pas la même.

Claire : 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...

Claire : On n'est pas obligé de mentir, on peut dire la vérité. Qu'on l'a cassée et qu'on en a refait une autre pareille [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.

Justine (M : assistante maternelle ; P : enseignant), Marius (M : adjointe technique d'état ; P : adjoint technique territorial), Samira (M : au foyer ; P : chauffeur de bus).

Cet extrait, où l'on peut notamment observer plusieurs réactions unanimes, et formulées en chœur (aux questions « est-ce qu'au musée on peut tout faire ? », « on ne peut pas courir au musée ? », « on n'a pas le droit de toucher aux tableaux ? », « c'est grave si on touche une œuvre ? »), permet également de comprendre comment se construisent différents registres argumentatifs en faveur du respect des règles et des objets conservés dans les musées. On observe

ainsi que les raisons mobilisées par les élèves sont directement liées à leurs représentations des œuvres d'art fondées sur certaines valeurs. Ainsi, la règle selon laquelle on ne peut toucher aux œuvres prend sens, premièrement, en relation avec la croyance dans les valeurs d'authenticité et d'unicité (« ben si l'artiste il est déjà mort, ben y peut pas le refaire le tableau », « ce sera pas la même », « ce sera pas l'artiste qui l'aura fait », etc.), et également avec les valeurs pécuniaires (« les tableaux y coûtent très très cher », « on devrait payer ») et patrimoniale (« C'est comme si c'était une histoire qui se cassait, qui se brisait »).

Par ailleurs, l'opération de mise en relation des règles avec les œuvres peut amener certains élèves, comme Kévin, à donner sens à des interdictions visant à garantir le calme des visiteurs *par rapport* aux œuvres d'art :

Claire : [...] Alors une dernière chose que vous m'avez dite, on n'a pas le droit de crier dans un musée? Nan, quelqu'un l'a dit ou pas ? Nan ? [personne ne se manifeste] Est-ce qu'on a le droit de crier ?

Les trois : Ben non!

Claire : Pourquoi ?

Maxime : Sinon ça va perturber.

Claire : Perturber qui ?

Oscar : Des gens.

Kévin : *Ça peut un peu trembler et ça tombe !*

Dans l'extrait ci-dessus, Kévin, classé parmi les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage (groupe 3), imagine un scénario digne d'un *cartoon* dans lequel les vibrations sonores provoquées par des cris d'enfant seraient en mesure de faire trembler les murs du musée, provoquant ainsi la chute d'une toile de maître. Dans un autre groupe de CM1 la nécessité du calme est évoquée pour d'autres raisons :

Claire : Donc il ne faut surtout pas la casser ? C'est ça que vous voulez dire ?

[oui] Est-ce qu'il y a d'autres choses qu'on ne peut pas faire dans un musée ?

Adam : De pas crier, de parler fort.

Claire : Vous êtes d'accord ?

Adam : Pareil qu'une bibliothèque.

Faustine : Ça peut gêner les gens.

Claire : Pourquoi ça peut gêner les gens ?

Faustine : Ben parce que quand y sont en train de regarder les tableaux ou les œuvres, ben y z'aiment pas entendre de cris derrière.

Claire : Vous vous pensez que c'est mieux d'être au calme pour regarder les tableaux ?

Les quatre : Oui !

Claire : Alors pourquoi vous pensez que c'est mieux d'être au calme pour regarder les tableaux ?

Faustine : Ben comme ça on voit plus de détails, on est plus concentré.
Claire : Katie et Marine vous en pensez quoi vous ? Vous préférez être au calme ou alors si y'avait de la musique ça ne vous dérangerait pas ?
Katie : J'préfère être au calme.
Claire : Et toi Adam ?
Adam : Euh nan moi j'préfère c'est calme.

Adam (P : assistante familiale ; P : chef d'établissement scolaire), Faustine (P : technicien automobile ; M : bibliothécaire) ; Marine (P : sans père ; M : employée municipale intérimaire), Katie (M : employée livre service ; P : non renseigné).

Ici, c'est en *connaissant* la règle selon laquelle il ne faut pas faire de bruit, ainsi qu'en lui *reconnaissant* une légitimité, qu'Adam et Faustine intériorisent le « métier de spectateur » à partir d'attitudes attendues (« concentr[ation] ») et requises (« calme ») quand on se trouve face aux œuvres. Ces derniers grandissent et sont élevés dans des familles où il est fort probable que se transmettent les dispositions corporelles et scolastiques attendues dans des lieux culturels comme les bibliothèques, où travaille la mère de Faustine, ou comme l'École (le père d'Adam dirige un établissement scolaire privé), c'est-à-dire des institutions requérant des comportements et des attitudes semblables à ceux des visiteurs de musées.

De la même manière que dans l'espace de la classe, où des « règles impersonnelles », et notamment corporelles (Vincent, 1980 ; Vincent *et al.*, 1994), contribuent à la construction du « corps scolaire » comme « corps docile » (Millet, Thin, 2007), les règles muséales forment le corps docile du visiteur. Cependant le processus de socialisation muséale a ceci de différent de la « forme scolaire » qu'il vise également et centralement la construction d'un rapport de déférence aux œuvres. D'un côté, le respect des règles muséales implique une croyance dans le caractère sacré des œuvres et, de l'autre, l'apprentissage (par le corps) que les jeunes visiteurs font de ces disciplines est partie prenante du processus de socialisation aux œuvres. Ainsi, l'adhésion aux règles muséales constitue, à la fois, une des *conditions* et un des *produits* du fonctionnement du champ⁵⁶¹ artistique. C'est ce double mouvement que permet de saisir la mise en relation du *conditionnement* aux règles intervenant dans l'espace muséal avec la *production* de croyance en des valeurs, d'unicité, d'authenticité, etc., en lien avec le fonctionnement de l'institution muséale. L'objectivation de l'engagement des enfants dans le « jeu muséal » permet de comprendre l'écart entre le calme relatif du groupe d'élèves suivant sagement la personne en charge de la médiation dans les salles

⁵⁶¹Il s'agit d'une formule tautologique que Bourdieu énonce, sous différentes formes, pour décrire le fonctionnement des champs scientifique (1976), académique (1984) ou artistique (1992).

d'exposition et l'état d'excitation qui caractérise 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 leur demandent 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 moins attentifs aux transgressions, la différence entre les comportements enfantins observés dans des espaces publics différents invite à prendre en compte le pouvoir des disciplines muséales sur les corps.

Néanmoins, même si l'objectivation du rapport aux normes artistiques et muséales met en évidence des formes relativement homogènes d'adhésion au jeu, autrement dit d'*illusio* au sens de Bourdieu, du moins en ce qui concerne les enfants de notre enquête, cela ne doit pas nous amener à faire l'économie d'une réflexion sur les formes de résistances enfantines.

2- Des espaces de résistance aux normes artistiques

De nombreux travaux se sont penchés sur les formes variées que prennent les résistances à l'ordre scolaire comme, par exemple, les modes d'opposition aux adultes à l'école maternelle (Corsaro, 1985), les différents types de chahut (« traditionnel » ou « anémique ») dans l'enseignement du second degré (Testanière, 1967), la « culture anti-école » des enfants d'ouvriers des *Midlands* (Willis, 1977), les transgressions scolaires des lycéens et lycéennes de l'enseignement professionnel (Depoilly, 2013), la délinquance féminine des « crapuleuses » (Rubi, 2005), ou encore les « ruptures scolaires » des enfants de classes populaires (Millet & Thin, 2012). Ceux-ci mettent notamment en avant la production, dans le cadre de socialisations de classe et de genre, d'*hexis* corporelles plus ou moins ajustées aux normes scolaires. L'institution muséale attendant des dispositions comportementales semblables à celles exigées par l'institution scolaire (calme, attitude studieuse, etc.), on peut s'attendre à ce que les comportements déviants et les transgressions s'observent dans les deux espaces chez des élèves ayant des propriétés sociales et scolaires similaires, en l'occurrence des garçons appartenant aux classes populaires. Cependant, même si la plupart des cas de résistance ou de comportements « déviants » étudiés se situent dans l'espace des positions dominées des espaces scolaire et social, on verra que la soumission aux règles muséales ne se fait pas non plus sans heurts du côté des élèves les plus scolaires, supposés les plus « dociles »⁵⁶². Réservant l'étude de certaines formes de résistances aux normes culturelles au chapitre 9, nous

⁵⁶²On verra également que les enfants participant aux activités extra-scolaires des musées transgressent ces règles sous d'autres formes (chapitre 9 II)

nous intéresserons spécifiquement dans les lignes suivantes aux formes de résistances aux règles muséales et aux rapports déviants à celles-ci à travers les pratiques préventives des enseignants (a), la remise en cause et les appropriations hétérodoxes des règles muséales (b), puis une attitude de non-croyance (c).

a- Prévenir plutôt que guérir : mise à l'écart des élèves jugés inadaptés au musée

Tout d'abord, il apparaît que très peu d'incidents⁵⁶³ ont émaillé les visites scolaires observées durant notre enquête. Tandis qu'on a souligné l'importance des rappels à l'ordre dans l'imposition de normes comportementales muséales visant la construction du corps docile du visiteur (III-2), ce résultat nous est d'abord apparu surprenant : les enfants seraient-ils plus sages et disciplinés au musée qu'à l'école ? Mais en retravaillant nos notes de terrains et, plus spécifiquement, les quelques « problèmes » de comportement recensés, il est apparu que les cas de transgression de l'ordre muséal sont peu nombreux car les risques sont anticipés par les agents scolaires. Prévenir plutôt que guérir, tel semble être le *credo* de beaucoup d'enseignants concernant la gestion des élèves « étiquetés » comme déviants (Depoilly, 2013) lors des sorties au musée. Dans l'extrait d'entretien suivant, Nadia, directrice de l'école Victor Hugo, évoque les pratiques d'encadrement des enseignants durant les sorties scolaires au musée et la gestion des élèves considérés comme « turbulents », voire « violents » :

C : Et justement est-ce que ces d'élèves-là, jugés un peu violents, peuvent être exclus de certaines activités ou de certaines sorties culturelles ?

N : Euh normalement non. Enfin mon avis à moi c'est non.

C : Tout le monde y va toujours ?

N : Pour moi tout le monde doit y aller. Maintenant y'a des enseignants qui ont trouvé comme moyen de pression pour que l'enfant change, ils ont trouvé ce moyen-là, de le sanctionner de cette manière. Mais moi je suis pas d'accord.

C : Vous considérez que ce sont les enseignants qui doivent assumer ce choix-là.

N : Voilà. C'est leur liberté pédagogique. Moi je suis pas supérieure hiérarchique, hein. Moi je le donne mon avis... *Mais bon on peut comprendre que quand un gamin qui se met en danger et qui met en danger les autres, on va au musée de La Tour, faut pas qu'il touche aux œuvres... Voilà ! [rit] On peut comprendre aussi, quoi.*

Même si elle se déclare hostile à la sanction visant à priver certains élèves d'une sortie culturelle au musée (« mon avis à moi c'est non »), Nadia déclare, en revanche, « comprendre » la logique de certains enseignants qui anticipent d'éventuelles formes de transgressions (« touch[er]

⁵⁶³Par « incident », nous désignons des transgressions à l'ordre muséal ayant entraîné des punitions particulières comme, par exemple la mise à l'écart ou l'exclusion de certains élèves de leur groupe de visite.

aux œuvres ») chez les élèves considérés comme étant les moins disciplinés et disciplinables (« un gamin qui se met en danger et qui met en danger les autres »).

Nous avons observé des pratiques de prévention similaires lors de la sortie à l'Usine des deux classes de l'école Montesquieu où Willy, un garçon de la classe de CM1 de Magalie, a dû effectuer la visite avec le groupe de CM2 sous la responsabilité de Daniel. Ce garçon sportif et élané, dont la mère est étudiante et dont le père est serveur dans un bar, est considéré par l'équipe enseignante de l'école comme un « élève difficile ». Magalie utilise le terme de « caïd » pour désigner le profil de Willy, très régulièrement sanctionné à l'école pour divers motifs comme des devoirs non rendus, des altercations avec d'autres élèves, des bavardages en classe ou encore de la violence verbale⁵⁶⁴. Outre ces problèmes de comportement, l'éducation familiale de Willy est jugée mauvaise par les enseignants de l'école qui pointent le laxisme du mode d'encadrement. Daniel considère que le garçon est « livré à lui-même ». Sur le chemin pour se rendre à l'Usine, Magalie observe mon intérêt pour Willy alors que j'écoute attentivement ce dernier commenter l'affiche d'une exposition, portant sur une célèbre marque danoise de jouets de construction, qui a lieu à Camboise. L'enseignante tente alors de relativiser ce qui pourrait, selon elle, apparaître à mes yeux comme une attitude cultivée en me soufflant : « en fait, comme il traîne les rues, il est au courant de toutes les expos ». Classé dans la catégorie des « élèves à problèmes », Willy fait donc l'objet d'une mise à l'écart décidée par Magalie quelques minutes avant le début de la visite. Considérant le garçon « trop excité » depuis le départ de l'école, cette dernière demande à son collègue de le prendre en charge avec son groupe d'élèves de CM2. Ainsi, au terme de la visite de l'exposition NeXT, où Willy a été escorté de près par Daniel (« je lui ai dit “tu restes à côté de moi” »), l'enseignant considère que tout s'est finalement « très bien passé ».

La prise en charge particulière de certains élèves par le biais d'un encadrement individualisé est une pratique que j'ai pu observer dans d'autres groupes scolaires. Dans certains cas, les élèves (qui étaient toujours des garçons) à risques devaient suivre l'enseignant ou un autre accompagnant (parent d'élève ou assistant d'éducation) dès le début de la visite ; dans d'autres, la sanction intervenait au cours de la visite suite à l'identification d'un comportement jugé inadapté. Dans notre enquête, les quelques cas où des garçons ont été sanctionnés au cours de la visite faisait suite à des comportements jugés trop bruyants (parler en même temps que le médiateur) et inadéquats (distraire d'autres enfants en leur tapant dans le dos, courir, se jeter à terre au lieu de s'asseoir tranquillement).

⁵⁶⁴Malgré le peu de temps passé dans la classe des CM1 (3 jours), nous avons pu observer différentes sanctions ou remontrances dont Willy a fait l'objet.

Ces exemples de pratiques préventives permettent d'objectiver chez les enseignants un rapport respectueux aux espaces muséaux à la lumière du mode particulièrement strict d'encadrement des élèves considérés comme étant les moins dociles. Les musées sont ainsi perçus par les agents de l'école comme un lieu nécessitant une surveillance accrue de cette catégorie d'élèves. On peut faire l'hypothèse que le recours plus systématique aux sanctions préventives, caractérisant les pratiques de certains enseignants, puisse contribuer à la construction enfantine du musée d'art comme un espace protégé.

Les transgressions par quelques élèves des règles de comportement muséales tendent donc à être rigoureusement sanctionnées. Nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont peuvent émerger des résistances dans les discours enfantins sur les règles des musées.

b- Remise en cause des règles muséales

Si, à première vue, les enfants de notre enquête connaissent et reconnaissent de manière quasi unanime les règles muséales, le respect de celles-ci peut s'apparenter, en pratique, à une acculturation, notamment dans le cas des garçons dont les *hexis* corporelles sont les plus éloignées du « visiteur normal » :

Claire : 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 !

Si Wahid et Fares, qui sont deux garçons pouvant faire l'objet de sanctions disciplinaires dans le cadre scolaire, décrivent les musées comme un lieu de privation et de contrainte corporelle où « on ne peut presque rien faire », des élèves plus « dociles » peuvent également se plaindre de la sévérité des dispositifs ou du personnel de sécurité des musées :

Claire : Vous les avez vus d'ailleurs, les gardiens ?

Bertille : Oui.

Sarah : Moi j'me suis collée au mur, y'en a une, elle m'a dit : « vazy, mets toi pas là ».

Claire : Ah ouais ? On n'avait pas le droit de se coller au mur ?

Ali : Nan.

Bertille : Pourtant y'avait rien sur le mur, y'avait pas de tableaux...

Sarah : J'étais collée sur le mur, elle m'a dit, enfin... « tu te décales comme ça ».

Claire : Et alors, qu'est-ce que vous pensez de tout ça ?

Bertille : Ben...

Sarah : C'est un peu sévère.

Ali : On fait pas c'qu'on veut quoi.

Alors que, dans cet extrait, les gardiens sont pointés du doigt par un groupe de « bons élèves », l'échange suivant, extrait de l'entretien avec un groupe de filles de CM2 jugées comme étant « scolaires » et ne posant pas de problèmes comportementaux, met en lumière la manière négative dont peuvent être perçues certaines pratiques d'accompagnement des groupes scolaires :

Claire : Et alors, [répondez] chacune votre tour, quand vous y êtes retournées...
⁵⁶⁵ déjà c'était mieux avec l'école ou en famille ?

Juliette : Moi personnellement c'était mieux en famille parce qu'en fait, avec le guide et *ben j'trouvais qu'en fait il passait tout le temps à côté des trucs qu'on voulait pas voir !*

Claire : C'était pas ce que tu voulais faire mais tu devais le suivre en fait ?

Juliette : Oui voilà, du coup avec ma mère, enfin mon père et tout ça, ils sont plutôt partis, ils sont plutôt restés en bas paske y'z'aimaient bien les œuvres et tout ça et avec ma mère, au bout d'un moment on est monté et ma mère elle a bien aimé pask... ben en fait ma mère elle est graphiste designer et du coup ben elle a trouvé que c'était bien fait. Mais elle trouvait que aussi à l'Usine y'avait beaucoup beaucoup de technologie. Y'avaient beaucoup de films et tout ça.

Claire : Et toi Gabrielle, tu préférerais avec l'école ou avec les parents ?

Gabrielle : *Avec les parents parce qu'avec le guide, tu pouvais rien faire en fait j'veux dire avec les parents, tu faisais toutes les activités qu'y'avait, genre le labyrinthe, y'avait tous des miroirs et en fait, tu pouvais pu sortir du labyrinthe !* [Léonie approuve] *Le labyrinthe j'l'ai fait, j'ai fait les ballons aussi ! Et avec le guide on pouvait pas faire ça, on était obligé de le suivre et tout...*

Claire : Toi [Léonie] t'as eu la même impression ? T'as préféré aussi avec...

Léonie : Avec ma mère parce que avec ma mère on est rentrées dans le labyrinthe des miroirs [Anissa ne peut pas s'empêcher en levant la main pour intervenir de commenter « moi aussi »] et tout, *on a fait plein de trucs et avec le guide on devait faire des trucs qu'on voulait pas faire...* Donc c'était mieux avec nos parents.

Claire : Et toi [Anissa] c'est la même chose ?

Anissa : Avec ma mère parce que *j'sens que avec le guide, on n'a pas trop de liberté en fait. On peut pas trop se balader tout ça, on doit tous rester groupés, on peut pas aller visiter c'qu'on veut tout ça et...*

Léonie : Et aussi c'est mieux d'être avec nos parents parce que NOS parents... [sourit]

Claire : Oui c'est vos parents ! [sourit]

Juliette : *Moi j'ai trouvé qu'on pouvait pas dire c'qu'on voulait avec le guide mais chais pas, on était plus... euh on était plus... on était plus renfermés... que quand on était avec nos parents, on pouvait dire plein de choses et tout.*

Claire : T'as l'impression que tu ne peux pas dire de bêtises ? [les filles approuvent en riant] Faut répondre aux questions [Juliette fait signe que oui] C'est un peu comme à l'école en fait ? [les filles éclatent de rire en opinant du chef]

565 Suite à la sortie scolaire à l'Usine, les élèves ont reçu des entrées pour pouvoir revenir visiter l'exposition gratuitement en famille.

[...]

Anissa : [Après avoir porté sur les apprentissages, la discussion revient sur la différence entre la visite de l'Usine effectuée dans le cadre scolaire et celle en famille] *Déjà [quand on est en famille] on n'a pas de guide...*

Léonie : *Ouais c'est mieux !*

Anissa : *On n'a pas de guide et on passe par exemple devant des œuvres et si on a envie de rester...*

Léonie : De les fixer... [et Juliette en même temps : « de rester devant! »]

Anissa : *... et ben on peut ! Sans que personne nous décroche !*

Léonie : *Parce que le guide, quand on voulait rester devant cette œuvre, on devait partir... Comme à l'Usine y'avait une maison double et tout. Moi j'avais rester dedans mais on a dû partir.*

Claire : Et c'était frustrant ?

Léonie : Oui !!

Juliette : *Moi j'trouvais que le guide, quand même ben chais pas not' guide il était assez strict quand même paske...*

Claire : Lequel ?

Juliette : À l'Usine [les quatre filles semblent du même avis]

Claire : Pourquoi vous pensez ça ?

Juliette : Ben chais pas par exemple, au bout d'un moment y'avait euh... Anissa et sa mère qu'étaient en train de...

Léonie : Nan c'était moi ! Avec ma mère et aussi avec monsieur [Daniel]!

Anissa : *Oui parce qu'en fait on a voulu prendre des... [elles parlent toutes en même temps pour expliquer que dans la salle des miroirs déformant, plusieurs personnes dont Daniel, Léonie, Anissa et leur mères, voulaient se prendre en photo mais le guide les en a empêché en leur demandant de le suivre, de se dépêcher, pour aller voir une autre œuvre dans une autre salle].*

Ce groupe de filles s'insurge ici contre la modalité « captive » de visite qui caractérise l'encadrement des publics se rendant en groupe dans les lieux d'exposition. Les publics scolaires appartiennent à la catégorie muséale des « publics captifs » : ils sont pris en charge par un membre du personnel de médiation qui impose aux petits visiteurs une temporalité et un ordre de visite. Juliette, Anissa, Léonie et Gabrielle ayant toutes les quatre effectué une seconde visite de l'exposition NeXT dans un cadre familial, celles-ci peuvent ainsi se livrer à un exercice de comparaison les amenant à opérer une distinction entre les deux cadres de visite plus ou moins contraignants. D'un côté, les élèves présentent la visite guidée comme un encadrement « strict » (« on était obligé de le suivre », « tu pouvais rien faire », etc.) les privant de liberté (« on n'a pas trop de liberté »). De l'autre, la visite familiale de l'exposition s'apparente à un moment plus agréable où les envies individuelles (d'aller voir telle œuvre comme la « maison double », le « labyrinthe », ou de faire telle « activité » comme « les ballons ») ne sont pas ignorées (« personne ne nous décroche »). Cet extrait d'entretien invite donc à envisager le déplaisir que peut procurer l'encadrement serré dont les élèves font souvent l'objet lors des visites muséales. Ce sentiment de privation de liberté est directement lié au « dressage » du corps du visiteur captif et au pouvoir qu'exerce l'institution sur lui.

Outre ces plaintes formulées contre les règles muséales, on observe également la construction de rapports déviants à ces règles. Décrites plus haut comme la condition et le produit du champ muséal, les disciplines muséales visent à produire un rapport respectueux aux œuvres. Cependant, certains élèves construisent des rapports instrumentaux à ces règles. C'est le cas de Willy que nous avons déjà évoqué. Durant l'entretien mené avec le groupe de Willy dont nous avons déjà cité un extrait plus haut, il a aussi été question des règles. Voici le passage dans lequel le garçon est invité à en parler :

Willy : Par contre si on crie très très fort, y'a des choses qui peuvent tomber.

Y'a... *on peut se faire virer*, on peut...

Nizar : Donc faut pas crier, et toucher c'est tout simplement pour pas casser.

Claire : Ah faut pas casser ?

Willy : Ben *faut pas casser paske sinon tu repayes !*

[...]

Claire : Donc faut vraiment pas toucher aux sculptures non plus ?

Willy : Ben si paske c'est important de pas toucher, *si on touche et que quelqu'un après le vole ben après ils vont croire que c'est toi.*

La conversation tourne autour de la « règle d'or » : ne pas toucher ni détériorer une œuvre. Alors que la majorité des enfants de notre enquête construit le sens de cette règle en lien avec les valeurs des œuvres et le fait qu'il faille les conserver en bon état, Willy mobilise un registre argumentatif différent de ses condisciples pouvant être mis en lien avec le rapport qu'il entretient à la discipline, aux règles et à la sanction. Si, comme Kévin (*supra*), il imagine un scénario rocambolesque dans lequel l'intensité d'un cri d'enfant pourrait faire « tomber » des « choses », Willy ne met pas en relation le respect des règles avec le respect des œuvres. Celui qu'on qualifie de « caïd » met davantage en avant le risque de sanction qui pèse sur un éventuel contrevenant : « on peut se faire virer ». Quant à la possibilité de casser un objet, Willy n'évoque pas le caractère patrimonial des œuvres, tel qu'a pu le faire un élève comme Marius, cité plus haut (« comme une histoire qui se casse ») ; de manière plus pragmatique, c'est-à-dire en étant plus attentif aux conséquences d'un point de vue personnel (et non universel), celui-ci évoque le risque de sanction pécuniaire (« sinon tu repayes »).

Enfin, dans sa dernière réplique, Willy justifie l'interdiction de toucher une œuvre en mettant en avant les soupçons pouvant peser sur celui qui enfreindrait cette règle en cas de vol (« si on touche et que quelqu'un après le vole ben après ils vont croire que c'est toi »). Ces éléments

indiquent que le cas de ce jeune garçon résiste à notre schéma d'analyse concernant l'intériorisation d'un rapport de respect aux œuvres d'art qui accompagnerait, ou qui s'articulerait, à l'apprentissage par corps de l'opposition sacré/profane. En effet, pour Willy, ayant manifestement développé un rapport d'opposition à la culture scolaire, les règles disciplinaires ne semblent prendre un sens que relativement aux sanctions auxquelles leur non-respect peut conduire. Ainsi, de la même manière que le rapport aux savoirs et aux apprentissages, le rapport aux règles, ici muséales, est un « rapport social » (Charlot, 1992). Ce rapport instrumental aux règles s'observe aussi à travers l'exemple de Malik qui présente un profil d'élève, à la fois « en difficulté » et indiscipliné, proche de celui de Willy :

Claire : Et pour toi Malik, pourquoi c'est important de pas casser les œuvres ?

Malik : Parce que les gens y vont voir que... qu'ils les ont enlevées.

Claire : Nan c'est pas parce qu'ils vont croire, ils le savent, ils l'ont déjà mis sur les murs et...

Gwendoline : Mais depuis qu'on est parti à l'Usine ça a changé...

Malik : On n'a pas le droit parce qu'il y a la sécurité.

Claire : Y'a la sécurité ?

Malik : Oui.

Claire : Pourquoi y'a une sécurité dans un musée ?

Malik : Par exemple pour qu'y ait pas de voleur, de... voilà.

[...]

Malik : Aussi y'a des caméras. Des caméras de surveillance.

Claire : Ça sert à quoi les caméras de surveillance ?

Malik : Pour pas que y'ait des voleurs. Et des cambrioleurs.

De manière similaire à Willy, Malik attribue aux dispositifs de sécurité une fonction principale de prévention contre le vol. Mais au début de l'entretien, le jeune garçon formule une réponse concernant le respect matériel des œuvres qu'il ne faut « pas casser » au risque de choquer les visiteurs (« parce que les gens y vont voir que... qu'ils les ont enlevées »). De cette manière, ce dernier justifie le respect de l'intégrité matérielle des œuvres par le fait que les objets détériorés ne seront plus exposés et que les visiteurs seront alors amenés à se rendre compte qu'il manque certaines pièces. Suivant ce raisonnement singulier qui s'articule à un rapport instrumental, ce ne sont pas les différents registres de mise en valeur de l'œuvre qui sont mobilisés mais l'altération de la fonction de conservation du musée s'il n'avait plus rien à exposer.

Tandis que l'agencement spatial des musées d'art, ses règles de sécurité, les logiques disciplinaires et le « dressage » du corps du visiteur sont autant de dimensions contribuant à l'incorporation d'un rapport de respect et de déférence aux œuvres, certains élèves comme Malik et

Willy semblent échapper aux effets de ce dispositif en construisant un rapport « déviant » aux règles muséales. Leurs attitudes ne peuvent d'ailleurs pas vraiment s'observer comme des transgressions, puisque les deux garçons reconnaissent certaines règles comme l'interdiction de toucher aux œuvres, mais peut-être plutôt comme une forme d'indifférence ou d'étrangeté à la sacralisation du lieu et des œuvres. Intéressons-nous maintenant à un autre cas de résistance aux règles et aux valeurs des œuvres d'art.

c- Nadine : un « cas limite » de non-croyance

Si un cas est ce qui, dans le raisonnement scientifique, « pose [...] question », ce qui « fait problème » (Passeron & Revel, 2005, p. 10), ou ce qui se « constitu[e] comme une énigme à résoudre » (*Ibid.*, p. 20), alors le discours de Nadine à propos des œuvres d'art constitue, relativement aux autres discours des enfants de notre étude sur l'art, un « cas », voire même un « cas limite » à partir duquel nous pourrions réfléchir. Précisons, avant de présenter celui-ci, que le « cas », ou la « singularité », n'existe pas en soi mais qu'il est le produit des « concepts descriptifs d'une grille d'observation produi[sant] des connaissances [...] [et ayant permis] d'observer des phénomènes qui n'étaient pas *observables* avant qu'une configuration théorique des concepts qui les rendent *descriptibles* ne les ait rendus *concevables*⁵⁶⁶ » (Revel & Passeron, *op. cit.* p. 44). Autrement dit, le cas de Nadine ne peut se constituer en tant que tel et n'est saisissable que par le dispositif d'entretiens collectifs mis en œuvre avec des groupes d'élèves de CM2 suite à la visite d'une exposition portant sur le peintre Harry Stamper et, plus spécifiquement, par la construction d'un guide d'entretien proposant des questions autour du sens donné aux règles de sécurité des musées ainsi qu'aux représentations de l'œuvre d'art et de l'artiste.

Arrivée en début d'année scolaire dans l'école Montesquieu, Nadine a douze ans et a redoublé une classe. Son niveau scolaire est jugé « catastrophique » par Daniel. Sur le fichier des élèves auquel nous avons pu accéder, les renseignements concernant la profession de ses parents sont « au foyer », pour sa mère, et « sans » pour son père, au sujet duquel l'enseignant nous dit qu'il aurait quitté le domicile familial. Dans la pièce de théâtre, mêlant les histoires de différents contes, que les élèves de la classe préparent pour le spectacle de fin d'année au moment des entretiens, Nadine joue le personnage de Peau d'âne. Daniel me confie avec ironie lui avoir attribué ce rôle car elle n'a « qu'une réplique à apprendre » et parce qu'il ne s'agirait pas, selon lui, d'un « rôle de

⁵⁶⁶Termes soulignés par les auteurs.

composition ». Grande et plutôt frêle, la jeune fille a souvent le regard dans le vide et ne s'exprime que très peu en classe, uniquement lorsqu'on l'y invite. Se présentant, lors de notre travail d'observation dans la classe de CM2, comme une élève très discrète, Nadine se distingue pourtant de manière remarquable durant la session d'entretien en étant la seule élève à répondre « oui » à la question « peut-on tout faire dans un musée ? ». Cette réponse en décalage avec celles, franches et unanimes, de ses condisciples, ayant tous reconnu les différents types d'interdictions caractérisant les musées, aurait pu rester anecdotique si Nadine n'avait pas poursuivi dans cette voie marginale en affichant, tout au long de l'entretien, une posture qu'on qualifiera de « non-croyance ». Afin d'apprécier les différentes modalités d'expression de celle-ci et de rendre compte de l'évolution de la posture à la fin de l'entretien, nous présentons ci-dessous la liste exhaustive des répliques qui y font directement référence à partir de la transcription de l'entretien (25 pages) du groupe de Nadine :

- « Déjà, j crois pas trop que c'est Harry Stamper » (p. 3),
- « J'y crois pas trop » (p. 3),
- « J'ai jamais cru aux arts et tout » (p. 3),
- « J'ai jamais cru en fait, je vais toujours dans les musées mais j'y crois pas » (p. 4),
- « [pour pouvoir y croire] je veux voir le peintre en vrai qui le font et après... » (p. 5),
- « [Nadine explique qu'elle peut dire si oui ou non un objet peut être qualifié d'œuvre d'art] Parce que je l'ai pas vu faire » (p. 7),
- « Ben moi comme j'y crois pas trop, et ben... » (p. 9),
- « Comme moi j'y crois pas » (p. 9),
- « Ben moi je sais peut-être, même si j'y crois pas ben p't'être que [H. Stamper] y sait qu'y va bientôt mourir. Alors il essaie de peindre sa femme qu'il aime et sa fille qu'il aime » (p. 9),
- « [à propos de l'exposition NeXT à l'Usine] Et j'voulais dire que c'est pas les artistes qui ont fait parce que c'étaient juste des trucs au pif [...] Et déjà on voyait directement que c'était pas eux qui l'ont fait [...] Donc on sait déjà que c'est pas eux [qui ont réalisé l'installation] » (p. 16),
- « Et ma mère elle a dit : “ça ça se voit directement que c'est pas un artiste“ [...] Et mais ma mère elle dit : “ça c'est pas vrai parce que faire ça un artiste, moi j'y crois pas trop parce que c'est pas une œuvre d'art“ » (p. 17),
- « [à propos de l'autoportrait, à la fin de sa vie, d'un peintre flamand du 17^{ème} siècle] Ça se voit directement, un artiste y pourrait JAMAIS faire ça ! » (p. 20),
- « Moi j'y crois pas » (p. 20),
- « Moi j'y crois mais vraiment un tout petit peu » (p. 20),
- « [à propos d'un tableau cubiste] Moi j'y crois à celle-là » (p. 21),
- « [à propos d'un auto-portrait] J'préfère Cubaro paske ça s'peut pas qu'un vieux pépé [le peintre flamand] dessine soi-même » (p. 22),
- « Et ça [le tableau de Cubaro] j'y crois au moins » (p. 22),
- « [à propos d'un tableau abstrait du 20^{ème} siècle] Moi j'l'ai étudié, j'ai même vu le musée, ils m'ont dit que oui, il existait. Il existe encore. Mais moi j'y croyais pas parce que... » (p. 22).

Vers la fin de l'entretien, je suis un peu agacée par les remarques de Nadine qui me paraissent menacer la bonne tenue des échanges avec les trois autres élèves

du groupe, c'est pourquoi je la coupe d'une manière un peu brutale : « Ok, mais on arrête de dire croire ou pas croire en fait, on parle d'autres choses que ça, ok ? ». Cette intervention que je peux *a posteriori* qualifier de maladroite a pour effet de mettre un terme à son discours en lien avec la croyance et de provoquer, progressivement, des prises de positions un peu plus orthodoxes concernant la dernière reproduction d'art (un Stamper qui n'était pas présenté dans l'exposition du Baldaquin) soumis au groupe de Nadine :

« Moi y me plait pas » (p. 23),

« Moi même s'il est pas super très beau ben moi je dis que c'est quand même beau » (p. 23),

« [à la question « t'aimes pas ou t'aimes bien ? »] Ben en fait entre les deux paske j'aime bien euh les couleurs qui sont mariées comme le bleu foncé et le bleu clair et la couleur des cheveux » (p. 23).

Ces fragments de discours révèlent la posture singulière de Nadine qui affirme avec force ne pas croire « aux arts ». À travers son scepticisme, la jeune fille remet en question l'authenticité des œuvres exposées au Baldaquin et à l'Usine qui n'auraient pas été faites « en vrai » par des artistes. En refusant de croire, et en l'affirmant haut et fort jusqu'à notre intervention dissuasive en fin d'entretien, Nadine se place dans une position agnostique qui nous permet de repenser la relation entre art et croyance. Pour cela, le cas « atypique ou déviant » de Nadine ne constitue pas un « cas négatif », c'est-à-dire « un cas où la théorie ne fonctionne pas », mais bien un « cas limite » dans le sens où celui-ci permettrait de repenser la théorie et ses conditions de validité (Hamidi, 2012, p. 97). En effet le cas de Nadine confirme de façon remarquable que l'adhésion (ou la non-adhésion) à l'arbitraire culturel est bien une affaire de croyance (ou de non-croyance). Partant de ce cas, deux interprétations (Lahire, 1996) 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 l'interprétation « légitimiste », Nadine aurait tellement bien intériorisé son statut de dominée ainsi que la croyance au caractère sacré des œuvres qu'elle douterait, non pas du fait que des œuvres d'art existent bel et bien, mais de son droit ou, plutôt, de sa légitimité à les apprécier. Les propos cités plus haut ne procéderaient donc pas d'une posture de non-croyance mais plutôt d'une croyance cohabitant avec un fort sentiment d'illégitimité culturelle. Assignée du côté du profane, elle ne pourrait pas « croire » qu'elle puisse légitimement accéder ou, ne serait-ce que voir, une toile du maître Harry Stamper. Le témoignage de Clara, faisant état du scepticisme de certains

enfants face à des chefs-d'œuvre, va dans le sens de cette hypothèse :

Clara : Mais sinon ce qui est important c'est de voir les vraies œuvres et pis d'avoir toujours cette question : *oh est-ce que c'est la vraie ou est-ce que c'est une copie ? Parce qu'ils se disent c'est fou quoi, on a un vrai Cubaro devant nous !*

Claire : Vous avez souvent des questions comme ça ?

Clara : *Ça arrive, ouais, des enfants qui disent « c'est vraiment Cubaro qui a peint ce truc-là, il était assis devant avec son pinceau et c'est lui qui l'a fait et tout ». Et on dit ouais ouais... Mais c'est vrai que nous- même, on n'y pense pas en fait à ce truc-là, à dire ah ouais y'avait Cubaro qui était assis en face de ce truc-là. Pt'être il était en slip et tout... Mais ouais c'est marrant.*

Mais en portant un regard qui accorde une plus grande autonomie des dominés vis-à-vis de la culture dominante, notamment en leur reconnaissant une capacité de non-adhésion aux normes culturelles, l'attitude agnostique de Nadine s'éclaire sous un autre jour. Comme l'écrit Ugo Palheta, commentant ces analyses de Claude Grignon du point de vue de l'institution scolaire, « étudier l'action pédagogique à travers laquelle est imposée la culture scolaire ne doit pas conduire à présumer que cette imposition s'opère mécaniquement, sans heurts ni oppositions de la part des élèves » (Palheta, 2015, p. 62). De manière analogue, l'étude des processus de socialisation enfantins dans les musées permet d'objectiver, à la fois, des formes d'adhésion (aux normes, aux « valeurs » des œuvres, à la figure de l'artiste-créateur, aux critères légitimes de jugement du goût esthétique, etc.) mais également des formes de résistance à la culture légitime⁵⁶⁷.

De ce point de vue, l'élément important à relever serait la non-reconnaissance de la légitimité accordée par les institutions muséales et scolaires (l'une célébrant l'artiste à travers une exposition qui lui est consacrée et, l'autre, considérant que ces toiles méritent d'être « admirées » par des élèves) aux tableaux d'Harry Stamper que Nadine dit trouver « pas super très beau[x] ». Comme nous l'avons vu précédemment, la « beauté » étant, avec le réalisme, l'un des principaux critères de jugement mobilisé par les enfants pour apprécier la qualité d'une œuvre, l'absence de « beau » relevé par la petite fille peut donc être considéré comme déterminant dans la formulation de son jugement de goût. Penchons-nous maintenant sur des propos tenus par la jeune fille plus en amont

⁵⁶⁷Il convient cependant de nuancer l'opposition légitimiste/autonomiste qui pourrait apparaître comme trop schématique ou caricaturale. Si le champ de la sociologie de la réception culturelle (ou de l'appropriation des biens culturels), qui entend se rendre « attentif aux résistances bruyantes ou silencieuses » (Lahire, 2009, p. 9) des dominés, constitue une alternative critique à la sociologie de la consommation culturelle structurée autour de la théorie bourdieusienne de la légitimité, nous souhaitons insister avec Lahire sur la *complémentarité* de ces deux approches (*Ibid.*). En effet, penser les diverses formes de résistances ainsi que la possibilité et les conditions de leur émergence dans certaines situations et face à certains produits culturels ne signifie pas pour autant ignorer le fait que pour une grande part des dominés, l'« incorporation de la domination » (Bourdieu, 1998, p. 39-53) reste un principe structurant les rapports entre les individus.

dans l'entretien :

« On a été voir une exposition sur Harry Stamper. Il peignait *que* des [ne fait pas la liaison entre “des“ et “enfants“, ce qui rend son propos quelque peu saccadé] enfants ou des personnes. Il y avait des... Il peignait *toujours* un long cou. Un nez grand, des petites bouches et des yeux d'amande ».

Si Nadine liste une partie des éléments (long coup, grand nez, petite bouche, yeux en amande) permettant de caractériser le « style » du peintre – éléments d'un discours, entendu à de nombreuses reprises durant la visite au musée mais également lors de la « reprise », en classe, avec Daniel, que tous les élèves ont répété « en boucle » au fil des entretiens⁵⁶⁸ –, les usages du restrictif « que », pour souligner le caractère limité des sujets du peintre, ainsi que celui de l'adverbe « toujours », permettant d'insister sur la répétition des éléments constitutifs de la « marque de fabrique » des Stamper, laissent penser que la fillette n'a pas accordé une grande originalité ni un grand intérêt à ces tableaux. Revenons à présent sur le passage, au début de l'entretien, où Nadine nous fait part, pour la première fois, de sa non-croyance :

N : Moi j'pense pas, déjà j'crois pas trop que c'est Harry Stamper.

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

N : J'y crois pas trop.

C : Pourquoi ?

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

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

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

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

N : Ouais.

C : Tu crois que c'est des copies ?

N : Ouais.

C : Pourquoi ?

N : Je sais pas, j'ai toujours pensé à ça parce que *j'pense qu'ils sont mieux fait... 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.*

C : Ah toi t'as pas trouvé ça super ?

N : Nan.

D'abord surprise face à une attitude qui tranche avec celles des autres enfants de la classe de CM2, j'ai ensuite invité Nadine à développer son propos. À la fin de l'extrait, Nadine exprime une forme de déception vis-à-vis des objets présentés dans les musées et, plus particulièrement au Baldaquin. Manifestement peu habituée à fréquenter ces lieux en dehors du contexte scolaire⁵⁶⁹,

⁵⁶⁸Nous reviendrons sur les appropriations enfantines des discours des médiateurs au chapitre 7.

⁵⁶⁹Ses propos, « je vais toujours dans les musées », peuvent s'entendre comme : « lorsque je vais dans les musées ». En

Nadine perçoit les Stamper, qu'elle juge « pas super très beau[x] », à travers des schèmes de perception hétérodoxes. Du point de vue d'une analyse reconnaissant à Nadine la faculté de juger (c'est bien son « [son] avis » qu'elle donne) des œuvres selon des critères alternatifs à ceux de la culture légitime, 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 dominés » qui rend justement « nécessaire » tout le « travail d'imposition de l'arbitraire culturel » (Grignon, 2015, p. 78) accompli par les musées et dont nous avons présenté certains aspects au travers de l'étude des « disciplines » corporelles.

Enfin s'il permet une réflexion dans le champ de la sociologie de la domination culturelle et des *cultural studies*, le cas de Nadine peut aussi constituer un cadre de réflexion intéressant aux débats qui animent la sociologie des enfants, ou les *childhood studies*. En construisant son jugement à distance de l'arbitraire culturel, Nadine peut conforter les partisans d'une sociologie reconnaissant avant tout aux enfants une capacité d'agir (*agency*) et de penser selon des logiques proprement enfantines (Corsaro, 1997 ; James & Prout, 1990). Ici, la notion de croyance pourrait rappeler l'appétence enfantine pour le surnaturel ou les jeux d'esprit (« esprit es-tu là? »). Par ailleurs les notions de magie et de croyance peuplent l'univers mental enfantin dans lequel les histoires, les légendes ou les contes ont une place importante (notamment à l'école). Dans cette perspective, l'attitude de Nadine pourrait davantage relever de la parodie, en jouant un rôle ou une comédie, que d'une forme de résistance à la culture dominante. Mais en considérant l'enfance, non pas comme « l'expérience libre d'un monde à part, mais [comme] l'appropriation réglée du monde existant » (Lignier & Pagis, 2017, p. 7), on peut s'interroger sur la manière dont les enfants construisent le monde à partir des structures existantes et des discours des adultes qui les accompagnent. De ce point de vue, si les normes scolaires et culturelles dominantes semblent n'avoir qu'une emprise limitée sur Nadine, les jugements sur l'art circulant dans la sphère familiale semblent, en revanche, avoir plus d'influence sur la petite fille. En effet, Nadine se réfère à deux reprises aux propos de sa mère au cours de l'entretien :

N : Et ma mère elle a dit : «ça, ça se voit directement que c'est pas un artiste».

[...]

N : Et mais ma mère elle dit : «ça c'est pas vrai parce que faire ça un artiste, moi j'y crois pas trop parce que c'est pas une œuvre d'art».

effet, la maman de Nadine, que nous n'avons pas rencontrée mais que Daniel décrit comme étant issue d'un « tout petit milieu » semble appartenir aux fractions les plus dominées des classes populaires (une femme, sans emploi, qui élève seule sa fille) qui, selon la dernière « Enquête sur les pratiques culturelles des français » (DEPS, 2008), sont les moins susceptibles de fréquenter les musées ou les expositions temporaires de peinture ou de sculpture.

Ces propos permettent d'insister sur le rôle de la socialisation familiale dans la construction de la posture agnostique de Nadine. Reprenant peut-être à son compte des jugements et des propos formulés par sa mère – éventuellement en les amplifiant ou en les « recyclant » (Lignier & Pagis, 2017) –, la fillette construirait alors un discours en consonance avec le rapport maternel aux œuvres d'art et à la culture consacrée. De ce point de vue, ne peut-on pas observer l'attitude de non-croyance de Nadine comme le produit d'une socialisation de classe ?

Des espaces de résistance à l'ordre culturel muséal peuvent ainsi s'observer, à travers les rares transgressions aux règles de bonne conduite, les discours de rejet de celles-ci, la construction d'un rapport instrumental aux règles ne favorisant pas l'incorporation de l'opposition sacré/profane, ou encore la non-reconnaissance de l'œuvre d'art ou de l'artiste. Si les publics enfantins sont susceptibles de ne pas adhérer à l'arbitraire culturel, nous allons à présent voir que la production artistique peut aussi être à l'origine de certaines résistances et remises en question de l'ordre culturel.

3- Quand l'art contemporain brouille les règles

Un dernier aspect mérite d'être souligné concernant le rapport des enfants aux règles et aux normes des musées. Alors que nous avons montré que l'art contemporain pouvait favoriser la remise en cause des représentations artistiques enfantines (II-2-b), on peut s'interroger sur les effets des lieux d'exposition et des objets d'art contemporain sur les modes d'incorporation de l'opposition sacré/profane des enfants. L'art contemporain, on l'a vu, se caractérise par une supposée remise en cause des normes et des règles artistiques et esthétiques. Cette remise en question amène d'ailleurs certains artistes à interroger la place du spectateur et son rapport à l'œuvre d'art. Par exemple, le musée Tinguely de Bâle présentait, au printemps 2016, une « exposition tactile » intitulée « Prière de toucher » dans laquelle les œuvres de 70 artistes contemporains pouvant être « manipulé[es] », « frôlé[es] » ou « mis[es] au contact du sens cutané », visaient à « romp[re] avec la pratique muséale habituelle qui sollicite prioritairement la vue »⁵⁷⁰. Dans les deux espaces d'exposition d'art contemporain étudiés, l'Usine et la Brasserie situées à Camboise, plusieurs objets exposés pouvaient être touchés, cette caractéristique pouvant être précisée oralement, comme lorsqu'au cours de la visite de l'exposition NeXT, une médiatrice a signalé à un groupe de garçons de la classe de CM1 de l'école Montesquieu, interloqués face à une structure sphérique composée de différents matériaux dont différentes matières textiles : « vous pouvez toucher les garçons ». Tandis qu'il faudrait

570 www.tinguely.ch

multiplier les observations dans des lieux d'exposition d'art contemporain, pas assez nombreuses dans notre étude, afin de saisir les effets propres des objets exposés et des espaces plus ou moins distants des représentations de l'œuvre et du musée d'art (II) sur les modes de socialisation muséale, on s'intéressera ici, dans un premier temps, à la manière dont la difficulté de saisir le sens et la valeur de certaines œuvre d'art moderne et contemporain⁵⁷¹ peut conduire des enfants à interroger la légitimité artistique de celles-ci malgré leur consécration muséale. On verra ensuite comment des collections et des espaces d'art contemporain peuvent aussi contribuer à redéfinir certaines règles muséales et à troubler les perceptions enfantines de l'art.

a- Non-reconnaissance de l'œuvre et de l'artiste

Outre son caractère transgressif vis-à-vis des normes muséales, l'art contemporain et moderne est également susceptible d'être « rejeté » (Heinich, 1997) en raison de son apparente simplicité ou de l'incompréhension qu'il suscite. La différence entre art moderne et art contemporain fait l'objet de nombreuses controverses. Selon Nathalie Heinich, l'art moderne repose sur la transgression des règles de la figuration classique, à travers des mouvements émergeant à la fin du 19^{ème} siècle comme l'impressionnisme, le cubisme ou le surréalisme, tandis que l'art contemporain, intervenant au cours du 20^{ème} siècle transgresserait, quant à lui, la notion même d'œuvre d'art (Heinich, 2014). Les élèves de notre enquête ne perçoivent pas, ou très peu, les différences entre contemporain et moderne⁵⁷². Dans un ouvrage destiné aux enfants *Pourquoi l'art est-il plein de gens tout nus*, notamment commercialisé dans les boutiques du musée Alto et du Baldaquin, l'auteure britannique de livre de vulgarisation sur l'art, Susie Hodge, essaie d'apporter des réponses simples aux questions que se poseraient les enfants sur l'art (Hodge, 2016). Ainsi à propos de l'art conceptuel, tente-t-elle de déconstruire une réaction souvent entendue dans les musées d'art modernes ou contemporains, du côté des enfants comme des adultes : « même ma petite sœur serait capable de dessiner ça ! » (*Ibid.*, p. 72). La perception du caractère simpliste ou enfantin de certaines œuvres d'art constituerait ainsi un péril à l'ordre muséal, pouvant conduire à une non-reconnaissance de l'œuvre, comme nous allons le voir à travers cet extrait d'entretien avec des élèves de CM1 :

Claire : *Et il y a toujours des belles choses ou pas dans les musées ?*

571 Nous expliciterons ci-dessous les différences entre ces deux courants artistiques.

572 Daniel et Magalie, les enseignants des classes de CM1 et CM2, se montrent eux-mêmes très hésitants lorsqu'ils évoquent avec moi (en entretien avec l'un et sur le chemin du retour après la visite de l'exposition NeXT avec l'autre) des œuvres qu'ils peinent à classer : « on n'est jamais sûr ! », s'exclame Daniel, lorsqu'il faut rattacher une œuvre à l'une ou l'autre catégorie.

Nizar : *Non, pas tout le temps.*

Claire : *Pourquoi tu dis « pas tout le temps » Nizar ?*

Nizar : *Bah souvent, en fait, y'a des trucs, comme y'a un monsieur, il a fait un tableau mais c'était... tout de la même couleur. Et ils disaient que c'était de l'art. Et c'était pas vraiment très très beau...*

Claire : *Que de la même couleur, donc c'était un monochrome, c'est ça ? [Nizar : hum...] Tu veux dire que par exemple, il prend du bleu ou du noir et il peint une toile de la même couleur...*

Nizar : *Et il fait du bleu partout sur les tableaux.*

Claire : *Y'en a qui ont déjà vu des tableaux comme ça ?*

Hicham : *Ouais !*

Claire : *Alors vous trouvez que c'est de l'art ?*

[les trois garçons hésitent]

Nizar : *Ils disent ça mais c'est pas vraiment de l'art pour moi.*

Claire : *Pourquoi ?*

Nizar : *Ben c'est juste du bleu... tout le monde peut faire ça [les deux autres garçons approuvent].*

Nizar, M : au foyer ; P : agent technique / Hicham, M : sans profession ; P : commerçant / Willy, M : étudiante infirmière ; P : serveur.

L'exposition d'un objet dans un musée d'art n'est pas toujours une condition suffisante pour que celui-ci puisse être pleinement reconnu par les enfants comme étant une œuvre. Dans l'extrait, Nizar se distancie ainsi du goût légitime sur un monochrome (un « tableau [...] tout de la même couleur ») englobé dans un « ils » impersonnel (« ils disaient que c'était de l'art », « ils disent ça ») en ne reconnaissant pas à la peinture une valeur d'originalité (« tout le monde peut faire ça ») et donc, par conséquent, en ne lui reconnaissant « pas vraiment » sa qualité d'œuvre d'art. Transgressant les formes artistiques classiques – la peinture et la sculpture figuratives – qui, on l'a vu plus haut (II), colonisent les représentations enfantines de l'œuvre, l'art moderne et contemporain peut amener les enfants à s'interroger sur la légitimité artistique. Tandis qu'une peinture « ancienne » ou « bien faite » (signifiant « réaliste » pour nos jeunes enquêtés) a toute sa place dans une salle d'exposition, Faustine (CM1, M : bibliothécaire ; P : technicien automobile), juge qu'« un tableau blanc avec deux points rouges [...] mériterait moins d'être dans un musée ».

La remise en question de la valeur artistique d'un objet peut également conduire certains enfants à s'interroger sur la figure de l'artiste. Dans l'extrait présenté ci-dessous, Daniel, l'enseignant de la classe de CM2 revient sur la réception de ses élèves de l'exposition NeXT :

Daniel : *Les installations choisies, on n'a pas vu les mêmes, tu te souviens ? [Claire : oui oui] mais c'était vraiment... elles étaient toutes hyper intéressantes ! Je pense qu'il y en a certaines qui auraient moins plu. Moi, la première je l'ai trouvée moins intéressante et eux, pas tant que ça. Ils ont bien aimé. Mais en fait toutes les installations que nous avons vues, j'me souviens très bien, elles les ont*

toutes fascinés quoi... vraiment. Par contre, ils ont du mal à comprendre qu'il y a des gens qui font ça. *Moi j'me souviens d'un gamin qui disait : mais comment il peut gagner sa vie en mettant des ballons verts dans une pièce ?* [rit]

Même si ces propos d'élèves sont rapportés par un enseignant ne se reconnaissant pas lui-même comme « un grand amateur d'art contemporain », qu'il juge « prétentieux » et souvent « surfait », ayant ainsi pu transposer ses propres représentations dans les discours enfantins, ceux-ci permettent d'appréhender les modes de construction de la figure de l'artiste en lien avec ses créations. Lorsque celles-ci ne sont pas reconnues comme ayant une valeur artistique, comme les « ballons verts » et rouges faisant partie d'une installation de l'exposition NeXT, le métier d'artiste est remis en question à travers la délégitimation de sa rémunération. Cependant, de manière plutôt paradoxale, malgré certaines réticences à reconnaître des objets d'art moderne et contemporain, les élèves de notre enquête semblent construire une préférence pour les espaces qui exposent ce type de créations multiformes, par rapport aux « musées anciens ».

b- L'exposition de l'art contemporain : « un parc de l'art »

Même si une question spécifique sur les préférences en matière de type de musée – moderne et contemporain ou classique – n'a pas été systématiquement posée, dans des termes analogues, à tous les groupes d'élèves lors des entretiens collectifs, notre étude révèle tout de même une nette préférence pour ce que les enfants appellent le « moderne », renvoyant à l'exposition NeXT et à des lieux d'art contemporain comme la Brasserie. En opposition au « moderne », les élèves construisent des catégories comme l'« ancien », le « vieux » ou le « classique », dans lesquelles ils incluent tout particulièrement les musées des Beaux-Arts, tels que le Muséart de Camboise, ainsi que, dans une moindre mesure, le Baldaquin⁵⁷³, des établissements beaucoup moins appréciés, souvent présentés comme étant « ennuyeux », un adjectif régulièrement employé pour (dis)qualifier ces types de musées et/ou de collections.

Tandis que le rapprochement entre musée et parc d'attraction fait l'objet de réactions contrastées dans les mondes de l'art, certains dénonçant des « dérives » associées à ce qui est perçu comme une forme vulgaire de divertissement, d'autres célébrant cette « spectaculatisation » (Mairesse, 2005, p. 14), les enfants de notre enquête apprécient l'interactivité avec certaines œuvres d'art contemporain qu'« on peut toucher », qu'« on peut [même parfois] sentir » et avec lesquelles

⁵⁷³Bien que le Baldaquin possède un fonds d'art moderne et contemporain, les élèves de notre enquête le catégorisent à partir de l'exposition Harry Stamper qui présente des peintures figuratives (des portraits) que les enfants perçoivent comme des « tableaux », les mettant ainsi à distance du « moderne » ou du « contemporain ».

« on peut jouer », pour reprendre les propos mêmes des élèves. Se percevant comme une rupture avec la rigidité des règles muséales traditionnelles, le renouvellement des règles de l'art auquel contribue parfois le contemporain peut conduire des élèves à remettre en question l'identité du lieu d'exposition. À propos de l'Usine, Wahid s'étonne : « Quoi, c'est un musée ça ? ». De son côté, Anaëlle considère cet espace comme « un parc de jeux » tandis que Fares évoque « un parc de l'art » qui serait, selon lui, un lieu éducatif dédié aux enfants : « pour apprendre un petit peu l'art aux enfants ». L'Usine est un entrepôt réhabilité en salle d'exposition où les œuvres ne sont pas présentées sous vitrines, où les bruits (des vidéos, des installations, des mobiles, etc) sont omniprésents – et parfois intenses – et où les objets du quotidien, renvoyant à la sphère du profane, saturent les créations artistiques contemporaines. Ainsi, le décor et les œuvres contribuent-ils à interroger les représentations enfantines traditionnelles du musée d'art.

L'extrait suivant avec un groupe d'élèves de CM1 permet d'appréhender le lien entre plaisir de visite et réduction des dispositifs de mise à distance des corps décrit plus haut (III).

Claire : Et l'Usine, vous avez aimé ?

Zina : Ouais !

Claire : Pourquoi ?

Zina : Parce que *c'est un peu plus moderne* et...

Claire : Qu'est-ce que vous préférez ?

Billal : L'Usine.

Rachida : Moi j' préfère l'Usine parce que c'est bizarre de voir des trucs qui... *des œuvres qui s'ouvrent alors qu'avant y'avaient que des trucs qui ne s'ouvraient pas et on devait regarder !*

Claire : Et toi Billal ?

Billal : *Je préfère là où y'a les filets fluorescents paske y'a aussi des coléoptères, des araignées... et une toile.*

Zina : En fait et ben moi je préfère l'Usine paske j'ai vu y'avait une œuvre, mais on n'est pas parti, c'est les ballons, *on pouvait rentrer dedans ! Oui, on pouvait rentrer dedans alors que au musée du... au Muséart on n'a rien le droit de toucher, on n'a rien le droit d'entrer alors...*

Rachida : C'est pour faire *un peu plus moderne !*

Zina : En plus à l'Usine et ben on a vu... comme si une œuvre... sauf qu'il bougeait pas mais c'était rigolo. Paske en fait, ça ressemblait à... [cherche ses mots...] En fait ça sentait le sang, le... les animaux.

Claire : Ah Odoratopie ?

Zina : Oui ! *On pouvait sentir* [Zina sourit, prenant plaisir à la description] et ça sentait des fois par là... un peu bizarre et là, par là...

Billal, M : non renseigné ; P : technicien informatique / Zina, M : au foyer ; P : informaticien / Rachida, M : assistante maternelle ; P : conducteur

Cet extrait présente un consensus enfantin autour de la préférence pour l'Usine. Outre

l'évocation du caractère « moderne » de ce lieu d'exposition, qui ne présente jamais des expositions d'art classique, les élèves mettent en avant le fait que les œuvres sont amusantes (« rigolo »), qu'elles permettent un contact autre que visuel : Zina évoque avec ravissement un dispositif sensoriel, « Odoratopie », pensé par une artiste coréenne, composé d'une multitude de languettes de papier diffusant des odeurs de « sang », d'« animaux » ou encore de forêt (selon la présentation de la médiatrice dont certains éléments ont été ensuite repris par la fillette). Zina fait également référence à l'installation avec « les ballons » dans laquelle le public pouvait pénétrer (« on pouvait rentrer dedans »). Le caractère interactif de ces œuvres contemporaines plait davantage à Zina que le dispositif rigide du musée des Beaux-Arts de Cambodge (« on n'a rien le droit de toucher, on n'a rien le droit d'entrer »). De son côté, Rachida argumente sa préférence pour l'Usine en évoquant le fait que les œuvres ne sont pas inertes mais mobiles. Enfin, Billal cite des objets présents au sein des différentes installations exposées à l'Usine, ceux-ci se situant à distance du monde de l'art (des « filets fluorescents », « des coléoptères », « des araignées » et « une toile »), pour justifier sa préférence pour ce lieu.

Les normes muséales s'incorporent et s'intériorisent ainsi davantage dans un environnement consonant avec les représentations traditionnelles de l'art. Dans un musée des Beaux-Arts où les dispositifs de mise à distance des corps sont partout, n'exposant que des chefs-d'œuvre consacrés, « tout va de soi », pour reprendre les mots de Camille, la médiatrice de l'Alto. À l'inverse dans un espace comme l'Usine, le sacré et le profane ne s'opposent pas de manière aussi nette, de sorte que les règles tenues ailleurs pour évidentes, par exemple, l'interdiction de toucher une œuvre, peuvent être remis en cause, ou du moins suspendues temporairement et dans une certaine mesure. En effet, malgré un dispositif de sécurité plus lâche, les œuvres demeurent le centre d'attention de la visite qui se déroule de manière très similaire à celles effectuées dans des musées plus traditionnels, du point de vue du mode de progression : en groupe, en allant d'œuvre en œuvre, celle-ci faisant l'objet de présentations et de commentaires. Par ailleurs on doit également souligner les modes d'appropriation hétérodoxes par les enfants des œuvres d'art contemporain, ce qui les amène à hiérarchiser les œuvres et les musées à partir de critères non formels.

Conclusion

Ce chapitre a cherché à mettre au jour les liens entre, d'un côté, les représentations enfantines de l'art, saisies à partir des discours tenus par les enfants lors d'entretiens collectifs, à savoir l'œuvre comme objet unique de valeur esthétique, digne d'admiration, et l'artiste comme créateur affilié à sa création, et, de l'autre, les expériences concrètes que les enfants font des musées d'art, étudiées spécifiquement dans le cadre de visites scolaires.

En nous intéressant à la fois aux dispositifs, aux pratiques et aux discours des professionnels des musées impliqués dans l'encadrement des publics scolaires, nous avons analysé les dimensions d'ordre disciplinaire et le régime de contraintes d'un travail de socialisation visant en particulier l'incorporation de l'opposition sacré/profane conduisant à appréhender l'œuvre comme un objet hors-norme digne de respect et d'admiration. Nous avons également identifié des discours et des pratiques orientés vers l'intériorisation de la figure sacrée de l'artiste. Tandis que ces analyses ont contribué à appréhender la manière dont s'impose un arbitraire à la fois culturel et corporel, donc ce qu'on pourrait nommer – en détournant une formule de P. Bourdieu – une *reconnaissance par corps* des objets socialement désignés comme des œuvres (et de leurs auteurs), celles-ci seront complétées au chapitre 7 par une étude plus approfondie concernant le travail de médiation visant la *connaissance* des œuvres, notamment via des modes d'apprentissage scolaires se donnant pour objectif explicite l'acquisition de compétences artistiques spécifiques.

Malgré l'identification de certains espaces de résistance enfantine aux normes muséales et à l'ordre culturel, qui rend précisément nécessaire le travail institutionnel d'imposition de ces normes, notre étude constate la solide intégration du premier stade de l'amour de l'art, à savoir l'arbitraire de l'admiration et du respect des œuvres, dans les structures mentales et corporelles des jeunes agents sociaux. La mise en évidence de la profonde *croissance* des enfants dans les qualités intrinsèques et la valeur sacrée des objets d'art, objectivée au moyen d'un questionnement sur les règles muséales et leur sens (dont le cas-limite de Nadine renforce l'idée selon laquelle le rapport à l'art est un rapport de croyance), invite à mettre en doute, ou au minimum à nuancer, la thèse wébérienne du « désenchantement du monde » (Weber, 2003, p. 83 [2019]) : le recul des croyances proprement religieuses n'exclut pas le maintien voire la diffusion d'autres formes d'enchantement. Le domaine de l'art demeure ainsi fortement marqué par la faible capacité de distanciation des individus (Elias, 1993 [1983]) vis-à-vis de ce qu'ils perçoivent comme intrinsèquement « beau »,

« sublime », « authentique » ou « admirable ».

Chapitre 7. Scolarisation des pratiques d'accompagnement des publics enfantins dans les musées et inégalités d'apprentissage

Introduction

En 1937, le directeur des musées nationaux, Henri Verne, demandait aux conférencières d' « apprendre aux visiteurs à voir les œuvres, comme si quelqu'un lisait l'œuvre pour eux dans leur cerveau » (Peyrin, 2010, p. 24). À cette époque où des « visites pour enfants » existent dans quelques musées mais sont très peu répandues, la mise en place d'un accompagnement des visiteurs dans les musées nationaux est impulsée par le gouvernement du Front populaire entre 1936 et 1938, avec comme objectifs de « faire comprendre plutôt qu'admirer », de « populariser le musée » et de « donner accès par une présentation intelligible et un accompagnement humain » (*Ibid.*, p. 23). Près d'un siècle plus tard, à l'instar de l'école, l'institution muséale massifiée accueille des publics, et notamment des publics captifs, aux origines sociales plus contrastées. L'accompagnement des visiteurs n'est plus l'apanage des guides-conférencières. La visite au musée peut désormais intégrer différents types d'activités pratiques ou d'animations adaptées aux différents publics. Dans ce contexte, comment accompagne-t-on les publics enfantins dans les musées aujourd'hui ? Quelles pratiques pédagogiques peut-on observer ? Quels types de savoirs cherche-t-on à transmettre ? Et ces pratiques pédagogiques peuvent-elles produire des inégalités d'apprentissage ? Nous nous pencherons sur ces questions en nous intéressant essentiellement dans ce chapitre aux visites effectuées dans un cadre scolaire⁵⁷⁴. Dans un premier temps nous nous interrogerons sur les représentations du personnel des services éducatifs quant à la pratique d'accompagnement des publics enfantins dans le musée (I). Puis nous examinerons les pratiques et les dispositifs éducatifs muséaux afin de dévoiler, d'une part, l'emprise silencieuse de la forme scolaire sur ces modes de prise en charge des enfants (II) et, d'autre part, les résistances et les modes de distanciation des logiques scolaire et disciplinaire (III). Enfin nous nous interrogerons sur la centralité de la pratique artistique dans l'expérience muséale infantine, ses modalités de mise en œuvres du côté des professionnels de la médiation ainsi que les différentes logiques d'appropriation des enfants et des enseignants (IV).

⁵⁷⁴Le périscolaire (dispositif de remédiation de type DRE ou centre de loisirs), que nous n'avons pas pu observer de manière approfondie, sera ponctuellement évoqué. En revanche nous nous intéresserons très spécifiquement au contexte extrascolaire au chapitre 9.

I- Discours des professionnels sur leurs pratiques

On a vu au chapitre 5 que les personnes qui exercent en tant que guide ou médiateur dans les musées d'art se caractérisent par la possession d'un capital culturel important, objectivable notamment sous sa forme institutionnalisée, c'est-à-dire à travers des titres scolaires (Bourdieu, 1979a), et par des trajectoires d'études supérieures qui les préparaient moins à embrasser cette voie professionnelle que des carrières d'artiste, de conservateur ou encore de maître de conférence à l'université. Pour la plupart de ces agents, intégrer un service éducatif dérive moins d'une volonté longuement mûrie d'exercer dans le domaine de l'éducation et de la transmission que d'une stratégie visant à intégrer l'institution culturelle, même dans une position dominée, et ce dans l'espoir d'une ascension professionnelle à venir. Dans ce contexte, plusieurs médiateurs et médiatrices de notre enquête ont eu tendance à décrire leur travail en parlant de leur rôles d'« intermédiaire » (Houria) ou d'« interface » (Clara) ou de « facilitateur » (Renaud) aux côtés de la notion de transmission qui était également présente dans les discours de la plupart de ces agents. La particularité de ces discours sur les pratiques d'accompagnement résidait dans la mise à distance, d'une part, de la figure de l'enseignant (1), et d'autre part, des logiques disciplinaires inhérentes à l'institution muséale (b).

1- À distance du scolaire

Le mardi 8 juillet 2014, je rencontre pour la première fois Suzanne Vendroux (directrice du Baldaquin) et Vincent Morel (responsable du service éducatif) dans le but de leur présenter ma recherche et de négocier ma présence dans le musée pendant plusieurs mois afin de mener des observations. Durant l'entretien, je leur fais part de mon souhait de comprendre « comment le musée travaille avec les écoles ». En effet, comme on y a insisté précédemment, les musées d'art accueillent massivement les groupes scolaires pouvant représenter, dans certains cas, la moitié des entrées (chapitre 2). Dans un premier temps, Madame Vendroux se félicite que le Baldaquin puisse accueillir un large public scolaire. Puis, lorsqu'est abordée plus spécifiquement la collaboration avec les écoles, qu'elle ne prend pas la peine de développer, elle évoque les différences entre les deux institutions et s'attaque à ce qu'elle nomme le « mythe du musée comme école » qui nuirait aux lieux de conservation artistique. En effet, durant l'échange, elle affirme plusieurs fois que « le musée n'est pas une école » et qu'il « n'a pas vocation » à le devenir car, contrairement à l'institution scolaire, les musées appartiendraient au « monde de l'expérience ».

Cette idée selon laquelle le pôle artistique se distinguerait du pôle scolaire parce qu'il mobiliserait les sens et le sensible plutôt que des savoirs rationalisés pour produire une « expérience esthétique », circule tant dans le champ muséal que dans un secteur de la recherche sur l'éducation artistique (chapitre 1-I-2). Cette volonté de se distancier de l'institution scolaire, qu'exprime ici la directrice du Baldaquin, est relativement assez répandue parmi nos enquêtés : que ce soit au cours de discussions informelles ou pendant les entretiens, les discours de celles et ceux qui accompagnent les publics enfantins et, en particulier les publics scolaires, témoignent d'une recherche de distinction vis-à-vis du scolaire et de la figure de l'enseignant. « On n'est pas à l'école », affirme Blandine lorsqu'elle évoque la manière dont se déroulent les ateliers de pratique artistique du musée de La Tour. « On n'est pas des enseignants », assure Clara, souhaitant se distinguer de la dimension autoritaire que peuvent représenter les agents scolaires (« Moi, par exemple, je ne suis pas quelqu'un qui est naturellement autoritaire »). Ce rejet de l'école est partagé par Astrid même si cette dernière reconnaît paradoxalement préparer ses visites avec un certain sérieux scolaire :

C : Et je pensais aussi à l'école, est-ce que tu puises dans certaines pédagogies [pour ton travail au musée] ?

A : Ah de la pédagogie ! Ah je saurais pas trop te dire... C'est hyper difficile... *Moi je pense pas que j'ai un mode de transmission qui soit vraiment scolaire, en fait. Je suis hyper carrée, je suis... sur le contenu scientifique, sur la manière dont je fais mes recherches, la consultation des sources, etc. J'vais vraiment creuser assez loin quand je construis ma visite. Par contre, après, sur le mode de transmission, je vais vraiment essayer de me détacher du cadre scolaire. Parce que justement, on n'est pas dans un cadre scolaire. Le musée, pour moi, ça ne doit pas être un lieu mortifère. Ça doit être aussi un lieu de vie, un lieu d'expression. Ça c'est mon expérience en galerie qui me l'a apporté. J'aime pas ce côté très contraint qu'on a dans le musée. On n'a pas le droit de boire, on n'a pas le droit de courir, on n'a pas le droit de parler trop fort. On n'a pas le droit de faire ceci, on n'a pas le droit de faire cela. Y'a déjà beaucoup de contraintes là-dessus. En plus, coller à ça, en prime, une manière d'interagir qui soit scolaire, ça me plaît pas. C'est pas quelque chose que je recherche.*

Dans cet extrait, Astrid nous fait part de son souhait de se « détacher » du « cadre scolaire », qu'elle associe à l'adjectif « mortifère », car, selon elle, le musée « doit être [...] un lieu de vie [et] un lieu d'expression ». Cependant les usages de l'impératif (« ça doit être », « ça ne doit pas être ») induisent l'idée que le musée ne serait pas intrinsèquement un lieu de vie et de liberté expressive, comme en témoigne l'énumération des nombreux interdits dont la médiatrice fait la critique (« On n'a pas le droit de boire, on n'a pas le droit de courir, on n'a pas le droit de parler trop fort. On n'a

pas le droit de faire ceci, on n'a pas le droit de faire cela »). Parallèlement aux logiques disciplinaires (aux « contraintes ») qu'il faut essayer de désamorcer, comme on l'a vu plus haut, le personnel de médiation tenterait aussi de mettre à distance des logiques scolaires, ou ce qu'Astrid nomme « une manière [scolaire] d'interagir ».

Si les personnes en charge de la médiation souhaitent se distinguer de la figure professorale, elles reconnaissent aussi, dans le même temps, qu'il est difficile de s'en détacher complètement. Dans l'extrait suivant, Clara, amenée à évoquer la manière dont elle appréhende la question de l'autorité dans la gestion des groupes d'enfants ou d'adolescents, met le doigt sur l'encadrement scolaire, fait de règles et de consignes, qu'implique l'accompagnement des enfants dans le musée et notamment au cours des ateliers plastiques :

E : Comment tu t'y prends d'ailleurs pour ça ?

C : *Par exemple je hausse pas trop le ton. Ça va m'arriver des fois de faire, si vraiment ça parle en même temps que moi et plus fort que moi... Parce qu'en général l'autorité c'est l'enseignant.[...] Moi c'est pas quelque chose qui me porte et justement, j'aime mon taf parce que c'est faire de la transmission sans faire euh de la pédagogie en ce sens les rituels de classe, par exemple. Alors bon, j'me mets un peu des oeillères quand je dis ça parce que j'vois bien comment dans la façon dont les ateliers se déroulent... Par exemple c'est vraiment rythmé aussi sur un truc de rituels de classe. On s'assied, on écoute, on regarde, nanana... Mais j'ai moins la nécessité de parvenir à établir un contact absolu avec les gamins pour les cadrer. Parce que leur prof est là pour les cadrer. Finalement, je sais que je vais les voir l'an prochain mais je les aurai oublié ! [rit] Mais je vais pas les voir chaque jour et donc j'vais forcément pas, j'm'inscris pas dans la durée avec eux.*

Si, dans un premier temps, Clara semble vouloir se distinguer des enseignants, qu'elle associe au pôle de l'autorité, elle est amenée à reconnaître que sa pratique emprunte à des logiques scolaires. Ainsi le scolaire s'inscrit dans la forme que peuvent prendre les ateliers, organisés, ou « rythmé[s] », comme le temps scolaire (les « rituels de classe »), et dans le recours à des règles impersonnelles (« on s'assied », « on écoute », « on regarde »). Ces différentes dimensions la renvoient malgré elle à la figure du professeur. Néanmoins, Clara se met à distance du pôle autoritaire en assignant aux enseignants la responsabilité du maintien de l'ordre muséal (« leur prof est là pour les cadrer »⁵⁷⁵).

575 Un exemple de la manière dont certains médiateurs peuvent parfois se positionner contre l'autorité et la règle concerne l'attitude d'Adrien, lors d'une séance d'activités artistiques au Baldaquin avec une classe de CP. Pendant l'atelier, une élève est punie par l'enseignante (pour une raison que j'ignore) et doit aller « au coin ». Après plusieurs minutes, Adrien va voir l'enseignante et lui demande s'il serait possible de « dépunir » l'élève. La requête est acceptée et la fillette reprend sa place parmi ses camarades (Journal de terrain du 17 mars 2015).

La posture d'une responsable du secteur scolaire vis-à-vis du scolaire semble être un peu différente de celle des membres du personnel de médiation. Dans la perspective de Louise, l'objectif des guides ne serait pas de laisser le scolaire à la porte du musée, puisqu'il serait déjà là, mais d'essayer de « déscolariser » le musée, comme nous allons le voir dans cet extrait d'entretien avec cette dernière :

C : Par rapport justement à la conception des visites, des ateliers, est-ce que vous vous appuyez sur les programmes de l'éducation nationale ?

L : En fait on... moi j'ai pas vraiment un parti-pris clair. *Y'a quand même dans mon esprit, au départ, y'a l'idée de déscolariser un peu le musée. De se dire attention, le musée n'est pas l'école. Justement, on n'est pas des enseignants qui connaissent leurs programmes et qui devons y répondre et on n'est pas là pour entrer dans ces cases. Et moins on sera scolaire, et, j'allais dire, mieux ce sera ! En un sens. Parce que l'enfant comprendra que c'est pas l'école et qu'il peut revenir en dehors de l'école aussi! Parce que nous, ce qu'on vise, nous l'enfant pour nous c'est le visiteur, quoi ! Et des futurs grands visiteurs.*

[...]

C : Et pourquoi le musée doit-il être différent de l'école ? Et en quoi ?

L : *Ben pour moi il est différent... la question... ben ça serait plutôt le contraire, c'est pourquoi ça devrait être l'école ? C'est pas l'école, ici le musée n'est pas l'école. C'est un lieu, comme un lieu de spectacle, comme... donc c'est de toute façon pas l'école, c'est pourquoi ça devrait le devenir ? Et pourquoi on devrait reprendre les codes et les logiques de l'Éducation Nationale dans un musée ? C'est plutôt ça. Pourquoi on devrait? Je crois que y'a rien qui nous... On l'a fait parce que ça a été pris en charge par des enseignants, au départ, nos métiers. Mais alors : en quoi c'est différent ? Ben en beaucoup de choses, c'est... [réfléchit] Ben on n'est pas là justement pour enseigner des savoirs. On est là pour conserver des objets et les montrer.*

C : Mais vous transmettez quand même des connaissances...

L : *Mais y'a la transmission de connaissances, ouais, bien sûr... Mais tu vois, pas obligatoirement ! Moi ça me choquerait pas que on développe, on fait parfois des visites musicales, par exemple... des choses où l'accompagnement n'est pas du savoir ou...*

C : Du discours tu veux dire ?

L : Mais voilà, je pense qu'il y a plein de manières d'accompagner les publics, et y compris les petits, hein, y compris les scolaires qui... et les ateliers philo aussi ! *Mais bon voilà, après le gros des visites, ça reste de la transmission de connaissances, hein ! Evidemment.*

C : Mais ce que tu veux dire c'est que vous avez aussi des modes de transmission de connaissances qui sont différents de ce qui se passe dans une salle de classe ?

L : Ben ouais ! Et pas par un enseignant ! De tous nos guides, y'en a aucun qui est prof. Ils sont pas profs⁵⁷⁶.

Les propos de Louise traduisent la tension entre le caractère historiquement scolaire (« ça a été pris en charge pas des enseignants, au départ, nos métiers ») d'un lieu dans lequel se

576L'affirmation de Louise n'est pas tout à fait juste puisque Sandra donne des cours d'histoire de l'art en vacation à l'université et que Baptiste, qui est doctorant, assure également des cours en esthétique des arts. Cela étant, aucun des membres de l'équipe des guides n'est effectivement « prof » dans le primaire ou dans le secondaire.

transmettent nécessairement des connaissances (« ça reste de la transmission de connaissance, hein ! Évidemment ») et l'affirmation, voire, la revendication d'une identité alternative à celle de l'école. Ainsi à la question « pourquoi le musée doit-il être différent de l'école ? », Louise nous renvoie à la question inverse : « Pourquoi ça devrait être l'école ? », induisant l'idée d'un mouvement de scolarisation des musées contre lequel il faudrait lutter pour séduire, dans une perspective de fidélisation des jeunes visiteurs (« Parce que nous, ce qu'on vise, nous l'enfant pour nous c'est le visiteur, quoi ! Et des futurs grands visiteurs »). Cette posture anti-scolaire des agents des musées rappelle le rejet de l'enseignement « scolaire » affiché par les enseignants dans les écoles de « musiques actuelles » qu'a étudié Rémi Deslyper (2013). Dans son article, le sociologue identifie pourtant un hiatus entre l'affirmation d'une déscolarisation et des pratiques tramées par la forme scolaire de socialisation (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Nous verrons plus bas l'homologie entre nos deux terrains.

2- Rapport à l'institution muséale et à ses règles : entre conscience et mauvaise conscience

Outre le rejet du « scolaire », les personnes qui accompagnent les publics enfantins affichent une posture critique à l'égard des logiques disciplinaires inhérentes à l'institution muséale et mettent en avant leur rôle dans la réduction de la distance entre les spectateurs et l'art. S'il a été frappant de constater (chapitre 6) que tous les enquêtés, du côté du personnel de médiation, avec une seule exception sur la trentaine de visites observées⁵⁷⁷, procèdent, dès les premiers temps de la prise en charge de leurs groupes d'enfants, à l'énonciation de ce que nous avons nommé le triptyque de règles, les entretiens avec ces acteurs révèlent que ceux-ci conçoivent bien souvent leur métier dans une direction radicalement opposée au pôle de la discipline ou de l'autorité. En effet, si l'on revient aux attentes de Louise, en matière de compétences et de qualités pour faire « un bon guide », on peut remarquer que cette dernière met en avant trois éléments qui ne vont pas dans le sens de compétences en matière d'autorité : « c'est quelqu'un qui est très à l'écoute de l'autre et du groupe. Qui est en capacité de le faire [...] dialoguer, de le décomplexer ». Tandis que les deux premières dimensions mentionnées (« l'écoute » et la « capacité [à] faire dialoguer ») nous intéresseront plus bas (III, 1), c'est sur la manière dont les agents des musées ambitionnent de « décomplexer » les visiteurs que nous souhaitons ici nous arrêter.

⁵⁷⁷Nous aurons l'occasion de revenir plus bas de manière très précise sur cette visite animée par Timothée au musée de La Tour.

À l'instar de la chargée des actions éducatives du Baldaquin, plusieurs enquêtés ont mis en avant cette dimension lorsque que je les ai invités à présenter leur « activité » ou « ce qu'ils faisaient au musée » à une personne peu habituée à ces lieux de culture⁵⁷⁸. Arrêtons-nous d'abord sur les propos de Rachel et, plus particulièrement, sur ceux tenus à la fin de l'extrait :

C : Et alors ton activité ici au musée, comment tu pourrais la décrire à quelqu'un par exemple qui n'est jamais venu dans un musée et qui ne sait pas ce qu'on peut y faire. Qui ne serait jamais venu au Baldaquin.

R : D'abord il faut savoir qu'il y a des œuvres dans le musée, hein qu'on a un musée d'œuvres d'art. Et que j'essaie, avec la connaissance que j'ai et la passion que j'ai, j'essaie de leur transmettre l'envie de regarder. C'est un peu ça. Et l'envie de comprendre les choses et de voir aussi que grâce à ces œuvres, on peut comprendre des époques, on peut comprendre des états d'esprit d'avant, ou d'autres personnes. Et qu'on peut comprendre la société quelques fois, grâce à... en regardant. Tout simplement passer un bon moment aussi, quelques fois rien que ça. Et que ça peut, peut-être susciter une envie : « tiens, c'est vrai, ben finalement, moi aussi je vais commencer un truc ». *Un peu décomplexer le côté art. Ben finalement c'est très proche de nous. Que on ouvre un magazine, c'est de l'art. Peut-être y'a une composition, y'a de la couleur... Voilà, c'est un peu ça. J'essaie de faire ça. De donner ce côté... que l'art est proche. Voilà.*

Les propos de cette guide chevronnée mettent en avant son souhait de « décomplexer » et de rendre « l'art [...] proche ». Ils témoignent, en creux, d'une conscience, ou d'une intuition, en ce qui concerne le fait que l'art serait susceptible de produire de la distance et de « complexer », dans le sens d'intimider, les individus. Dans l'extrait suivant, Clara formule de manière plus explicite ce que Rachel ne fait que suggérer :

C : J pense que si notre boulot doit consister en quelque chose c'est rendre moins intimidant le musée qui est cette espèce de lieu emblématique d'une culture qu'on regarderait un petit peu de haut. Enfin le musée il doit arrêter de... alors, qu'il impressionne son monde, c'est très bien youpi ! Mais qu'il intimide et qu'il crée un petit peu un complexe d'infériorité euh bizarre...

Sans pouvoir détailler de manière plus précise ce qui « impressionne son monde » dans les musées, Clara a conscience du fait que cette institution est susceptible d'« intimid[er] » ou de produire un « complexe d'infériorité » chez certains. Cette lucidité vis-à-vis des effets de violence symboliques peut s'analyser au regard de la trajectoire d'amoureuse de l'art de Clara. Celle-ci ne peut pas être présentée sous la forme de la « rencontre » ou du « déclic » mais elle témoigne d'un processus d'imprégnation précoce aux institutions culturelles, comme les musées qu'elle dit avoir toujours fréquentés avec sa mère. Ainsi, Clara est capable de se remémorer sa première visite au Baldaquin, au début des années 1990, à l'âge de six ou sept ans, alors que le musée venait tout juste

⁵⁷⁸Dans l'annexe n°4 « Guide d'entretien avec le personnel de médiation », nous revenons de manière critique et réflexive sur cette question posée de manière systématique à ces professionnels.

d'ouvrir ses portes, et de citer le nom de l'artiste à qui l'exposition temporaire était dédiée. Si la guide met en avant cette proximité avec le musée pour en faire un avantage à l'occasion de son recrutement, telle qu'elle l'évoque avec nous durant notre entretien, elle a toutefois conscience du fait qu'une telle familiarité avec le Baldaquin et, plus généralement, avec les musées, n'est pas la norme :

C : Enfin d'un point de vue du capital culturel, *je suis hyper privilégiée*. Ma mère, gamine, elle m'emmenait voir euh le Rijksmuseum à Amsterdam, on allait à Paris, des fois on se faisait des virées à Paris pour voir des expos, au Grand Palais, Le MNAM [Musée national d'art moderne]... enfin ouais j'veux dire quand même que y'avait vraiment. Pis ouais, du coup, le Baldaquin... enfin ouais gamine j'ai souvent fait du toboggan dans la structure de Carlo Black⁵⁷⁹! Et du coup pour moi c'était amusant de me dire, ouais j'avais peut-être bossé dans ce musée-là. Parce que c'est peut-être un des premiers musées que j'ai visité ou en tout cas un des premiers dont je me souviens quoi...

À travers ce discours, on comprend comment Clara construit sa représentation des publics des musées avec, d'un côté, les « privilégiés » qui, comme elle, ont pu construire un rapport de proximité au lieu (au point de franchir la « règle d'or » interdisant de toucher aux œuvres en faisant du « toboggan » sur une sculpture, comme le personnage de tante Léonie dans la bande-dessinée analysée au chapitre précédant) en fréquentant assidûment les institutions muséales depuis son enfance et, de l'autre, ceux qui demeurent « intimidés » ou « impressionnés ». Dans l'extrait d'entretien présenté ci-dessous, Astrid considère que la réduction de la distance physique et symbolique entre certains publics et l'art est une part importante du travail des guides :

C : Et dans quel champ professionnel tu te situes ? Dans le champ de l'éducation, dans celui de la culture... ?

A : Culture. Dans le champ de la culture mais, pour moi, c'est pas un gros mot de dire qu'on fait aussi du social et on fait aussi de l'éducation. Et voilà, le domaine de l'art, c'est la culture. C'est évident. Après, le champ connecté, ça va être le social. Et l'éducation. [pause] Et y'a clairement des groupes avec lesquels ont fait plus du social que de la culture mais c'est normal. Y'a du public, on est juste là pour l'accueillir en tant que public qui a le droit d'être là. *Et déjà, leur donner une place dans ce lieu, c'est la mission principale.*

C : C'est-à-dire ?

A : *Ben déjà faire en sorte qu'ils se sentent pas étrangers dans ce lieu de culture. C'est un enjeu social et c'est déjà énorme. Après, s'ils en retirent du plaisir, des émotions... alors là c'est le sommet, hein ! Mais déjà faire en sorte qu'ils se sentent à l'aise et qu'ils aient envie de revenir et, peut-être, de re-franchir la porte seuls, la fois suivante. C'est...*

C : Et justement, par rapport à la démocratisation de la culture, c'est ta conception ?

A : *Ouais c'est vraiment déconstruire les barrières qui s'érigent très très tôt, très très vite.*

⁵⁷⁹Dans la bande-dessinée diffusée par le Baldaquin (chapitre 6, III-1-c) la tante fantasque, qui outrepassé toutes les règles du musée, glisse sur cette même structure comme s'il s'agissait d'un toboggan.

Comme Clara, Astrid dit avoir grandi au contact de la culture légitime. Elle décrit ses parents comme des « petits-bourgeois », tous deux docteurs en médecine, résidant au centre d'une ville moyenne de province, « pas très loin du musée » des beaux-arts que la jeune femme se souvient avoir beaucoup fréquenté dans des cadres familiaux et scolaires. Dans ce contexte, Astrid considère comme familiers les musées d'art dans lesquels elle a sa place, à l'opposé des publics qui peuvent se sentir « étrangers dans ce lieu de culture » et pour lesquels la mission qu'elle se donne consiste à « leur donner une place », notamment en « déconstrui[sant] les barrières qui s'érigent ».

Cette volonté de contribuer à la « désacralisation » du musée et à son « accessibilité », notamment à des publics qui ne sont pas des habitués, n'est pas l'apanage de nos enquêtés. Elle est traitée depuis longtemps dans le champ des professionnels des musées⁵⁸⁰ ou dans celui de la recherche muséographique⁵⁸¹. Dans le rapport de la mission « Musée 21^{ème} siècle »⁵⁸², parmi les quatre axes de progrès identifiés par les auteurs, celui s'intitulant « le musée *inclusif*⁵⁸³ et collaboratif » fait directement référence au souci d'inclusion des publics qui fait l'objet de nombreuses politiques publiques et de nombreux travaux de recherche tant dans le champ éducatif que dans celui de la culture et des musées (Barrère & Mairesse, 2015).

De son côté, Adrien, un guide expérimenté du Baldaquin, ne parle pas de « décomplexer » le spectateur mais de « dédramatiser » la visite au musée. En pointant la visite plutôt que le visiteur, Adrien semble avoir conscience des effets que peuvent avoir les pratiques de médiation dans la production d'une certaine distance. Il est d'ailleurs le seul guide à s'être interrogé en entretien sur les effets des règles énoncées dès l'accueil de chaque groupe, comme nous allons le voir dans ce long et très riche extrait dans lequel Adrien⁵⁸⁴ porte un regard critique sur sa pratique professionnelle :

C : Et aussi j'ai remarqué que... enfin y'a un certain nombre de règles à respecter dans le musée, mais est-ce que vous prenez plus de temps pour les énoncer parfois...

A : Quand le groupe est agité tu veux dire ?

C : Ouais, quand tu sens que c'est un groupe un peu moins discipliné?

A : Alors, ouais...

C : Ou peut-être que tu ne le fais pas du tout toi...

A : Si si, je le fais mais en fait, un jour j'ai fait un atelier, c'était y'a pas si

580Ces thématiques sont souvent abordées dans les publications de l'office de coopération et d'information muséales (Ocim), comme la revue professionnelle *La Lettre de l'Ocim* ou les ouvrages et actes de colloques édités dans la collection « Les dossiers de l'Ocim ».

581Dans le champ scientifique, une des publications de référence rendant compte des travaux effectués dans les champs de la médiation culturelle ou de la muséographie est la revue *Culture & Musées*, anciennement nommée jusqu'en 2000, *Publics et Musées*.

582Rapport « Inventer des musées pour demain », mission musées 21^{ème} siècle, sous la direction de Jacqueline Eidelman, Ministère de la culture et de la communication, 2017.

583Nous soulignons.

584La transcription intégrale de l'entretien réalisé avec Adrien est présentée en annexe n° 5.

longtemps que ça hein, c'était à la réouverture du musée, avec un intervenant que je connais bien, qui est danseur, et en fait euh je faisais une visite. *Et j'ai fait ça : ben bonjour les enfants euh voilà ! Alors tout de suite, on va s'en débarrasser, y'a des choses qu'on n'a pas le droit de faire et tout. Le soir, en débriefant un petit peu de l'atelier, y m'a dit, à juste titre, hein, ça a changé complètement pour moi, y m'a dit : "c'est marrant de commencer une visite dans un musée et de faire ça et que tout soit négatif !" C'est-à-dire que : vous pouvez pas toucher, [compte en même temps sur ses doigts], vous pouvez pas crier, vous pouvez pas faire ça, pas, pas, pas, pas, pas ! Il disait : c'est un peuuuuu... Ça restreint complètement leur truc, quoi ! Et là, pour la première fois, j'me suis rendu compte qu'effectivement, c'était un peu bizarre de faire ça. Que c'était très... autoritaire. Tu vois ? Que y'avait un truc de domination... après on peut aller loin, hein, dans l'truc mais on en avait parlé ensemble avec ce copain, de truc de pouvoir, quoi ! Tu vois, c'est moi qui ai le pouvoir, c'est toi qui... Et donc... et lui m'avait dit, y'a un truc simple c'est y faudrait essayer de dire la même chose mais sans négation, sans truc de négation.*

C : Mais ça peut donner quoi alors ?

A : *Ah ben ça donne, après c'est toujours un petit peu improvisé, j'essaie de pas avoir de formule, tu vois ? Mais... euh... l'idée c'est vraiment de pas énumérer une liste de choses interdites. Parce que c'est con, y'a des enfants qui viennent au musée pour la première fois et tout de suite, ce qu'ils entendent, c'est : faut pas toucher ! Fin c'est comme une messe, c'est comme l'église, on s transforme en curé et... tu vois et... et c'est vrai que cette orthodoxie-là j'essaie d'éviter maintenant et donc ça donne euh... pfff ouais ben j'essaie de trouver des moyens de... tu vois de leur faire dire en fait que c'est précieux ce qu'il y a dans les salles du musée. Et que ben évidemment y'a des choses auxquelles il faut faire attention. Et cetera, tu vois ?*

C : Ouais en essayant de trouver des termes qui ne soient pas négatifs...

A : Voilà exactement.

[...]

C : Et tu as remarqué des changements ? Tu sens que le contact est différent ?

A : *Moi j'trouve que le contact est différent. Et puis aussi c'est une petite discussion du coup. Parce que j'vais plus leur faire dire... évidemment... Parce que c'est eux qui vont dire : bah ouais parce que si après on le touche, ça va être abimé ! Alors là, déjà si c'est dit, ça, t'as pas besoin de dire : faut pas toucher. Tu vois... et donc du coup c'est plus sympa dans le sens où... euh... c'est pas comme des militaires, quoi... Là on a cette petite discussion. Moi j'insiste beaucoup au départ sur la conservation des œuvres et sur y faut éviter de [insiste sur le terme] restaurer les œuvres. C'est long... parce qu'après on voit plus l'œuvre et on doit la sortir. Si elle est abîmée, si elle a des traces... on doit la sortir des salles, ça coûte cher. Parce que le musée c'est à quoi ? Qui paie ? Enfin tout d'un coup on peut aborder plein de petites choses... en cinq minutes tu vois ? Qui sont peut-être plus... [se corrige] aussi efficace, je sais pas si elles sont aussi efficaces que de dire : [adopte un ton très autoritaire] bon trois règles ! On peut pas toucher ! On peut pas gnangan... on peut pas... Tu vois ?*

Cet extrait n'est pas sans rappeler celui (*supra*) dans lequel Louise, qui est la supérieure hiérarchique d'Adrien, évoque les mêmes réticences vis-à-vis de l'énonciation des règles dès l'accueil des groupes scolaires. Ici, Adrien nous raconte la manière dont il a pu prendre conscience des effets de l'énonciation du triptyque de règles grâce à un « copain », un danseur venu pour l'accompagner de manière ponctuelle avec des groupes d'enfants, qui s'est étonné de l'importance

des logiques disciplinaires au musée (« c'est marrant de commencer une visite dans un musée et de faire ça et que tout soit négatif »). À partir de cet échange (« le soir, en débriefant un peu »), Adrien prend conscience de la violence des effets que peut produire une prise de contact avec un groupe d'enfants où domine le négatif (« énumérer une liste de choses interdites ») et où sont énoncées des règles muséales. Adrien réfléchit à sa pratique en termes de rapports de « domination », de « pouvoir », et d'autoritarisme. Il compare le musée à une église et le discours des guides à une « messe » ou à une « orthodoxie ». Concernant le caractère disciplinaire des logiques muséales décrites plus haut, Adrien dénonce la dimension « militaire » que peuvent revêtir certaines pratiques.

Suite à cette expérience vécue comme une prise de conscience – médiatisée et déclenchée par un acteur extérieur du Baldaquin – de l'influence que peut avoir une énonciation des règles en négatif sur la construction d'un rapport distant au musée, Adrien revoit sa pratique et décide d'opérer une traduction de son discours sous une forme soucieuse de donner sens à ces interdits, qui rappelle la manière dont Houria s'adresse aux adolescents, dans un extrait présenté plus haut. Ainsi, la proscription de toucher aux œuvres se transforme en explications portant sur la valeur de celles-ci et sur le travail de « restauration » que coûte toute forme de détérioration. On doit remarquer néanmoins que c'est ici le mode de socialisation qui évolue, avec le passage à une pédagogie douce, et non son contenu : les règles qui gouvernent le musée et le rapport socialement légitime aux œuvres.

Dans cette partie nous avons relevé ce qui, dans les discours des médiateurs et des médiatrices, s'inscrit dans une mise à distance du « scolaire », du caractère sacré des musées d'art, et des logiques autoritaires ou disciplinaires. À cette analyse des représentations générales du rôle et de la posture du médiateur, il faut ajouter une description des modes d'accompagnement, autrement dit des pratiques de médiation. Pour cela, nous nous fonderons sur une analyse croisée de matériaux permettant d'accéder à ce que Lahire appelle le « dire sur le faire », c'est-à-dire le discours des agents sur la pratique, et le « faire », ou la pratique elle-même (Lahire, 1998a), en nous appuyant sur des observations *in situ*.

II- L'emprise silencieuse de la forme scolaire sur les pratiques d'accompagnement

Une importante littérature existe concernant l'étude des enseignements artistiques et culturels dispensés dans un cadre scolaire, qu'il s'agisse de l'école primaire (Claude, 2016 ; Kerlan & Erruti, 2008 ; Netter, 2016a), du secondaire (Bonnéry & Fenard, 2013 ; Eloy, 2012, Lemêtre, 2015) ou de l'enseignement supérieur (Vandenbunder, 2015), mais aussi dans un cadre extrascolaire (Deslyper, 2018 ; Bois, 2013). Parmi ces travaux, plusieurs tentent de comprendre ce que l'art et la culture font à l'enseignement et aux pratiques pédagogiques et, inversement, ce que la mise en forme pédagogique produit sur l'art et la culture, en mobilisant très souvent le concept de « forme scolaire » (Vincent, 1980 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994). L'identification de cette forme scolaire de socialisation repose sur plusieurs dimensions comme la rupture temporelle qui marque le passage des activités éducatives aux autres activités, la séparation de la théorie de la pratique, la rationalisation temporelle et spatiale inhérente à la prise en charge des élèves dans un contexte scolaire et l'importance des règles impersonnelles et de l'apprentissage suivant des règles précises (Thin, 1998, p. 24-28). Outre ces aspects, la forme scolaire se caractérise également par un rapport distancié et réflexif au langage et à la culture qu'elle engage nécessairement d'un point de vue cognitif (Lahire, 1993).

Mais toutes les études se donnant l'objectif d'étudier les formes que peuvent prendre les enseignements artistiques ainsi que les modalités diverses de leur mise en œuvre dans différents contextes scolaires et extrascolaires n'observent pas les mêmes phénomènes. Certains auteurs, considérant avant tout la singularité des enseignements artistiques qui relèveraient du pôle du sensible s'opposant radicalement à la rationalisation inhérente à la forme scolaire, entrevoient la capacité qu'auraient les EAC de transformer les pratiques d'enseignement (Kerlan & Erruti, 2008), ou observent les dysfonctionnements qui peuvent émerger de la rencontre, via la pédagogie de projet, des mondes scolaires et artistiques (Ruppin, 2015). Dans cette même veine, des auteurs ont pu mettre en relief la tendance de ces enseignements artistiques à s'écarter de la forme scolaire (Carraud, 2012 ; Bois, 2013 ; Vandenbunder, 2015). D'autres études ont, en revanche, davantage souligné le caractère scolaire de ces enseignements (Lemêtre, 2007 ; Eloy, 2013 ; Bonnéry & Fenard ; Deslyper, 2013)⁵⁸⁵. C'est dans la lignée des dernières recherches citées que nous nous

⁵⁸⁵Des journées d'étude intitulées « Scolarisation de l'art, artistisation de l'école. Sociologie des enseignements artistiques et culturels » ont été organisées en janvier 2018 à l'université Lyon II. Se situant au croisement de la sociologie de l'éducation et de la sociologie de l'art et de la culture, elles visaient notamment à explorer les

situerons.

Dès 1994, Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin observaient la diffusion de la forme scolaire dans de nombreuses instances de socialisation (Vincent, Lahire & Thin, 1994 p. 43), de sorte qu'il était possible de constater que ce mode de relation sociale avait « largement débordé les frontières de l'école » (Thin, 1998, p. 30). Suivant les propos des acteurs, les musées échapperaient-ils à ce processus global de scolarisation des apprentissages (ici artistiques) ? En nous appuyant sur la manière dont les trois auteurs définissent la forme scolaire, nous montrerons comment les musées d'art peuvent être décrits comme des espaces scolaires malgré le souhait revendiqué des acteurs de se soustraire à la forme scolaire. Dans leur article, les sociologues décrivent la forme scolaire selon « un ensemble cohérent de traits » (p. 39) que nous déclinons, en nous appuyant sur les dimensions mises en évidence dans les travaux de Rémi Deslyper et Simon Kechichian (2018), en trois ensembles : la constitution d'un espace séparé pour l'enfance (1), l'importance de la règle et de l'apprentissage selon les règles (2), et la séparation des apprentissages de la pratique (3).

1- Un monde séparé pour l'enfance et les apprentissages

Comme le rappelle D. Thin, la forme scolaire implique le fait que « l'enfant n'est plus socialisé au milieu des adultes, en partageant leurs activités. Pour être éduqué, il doit être séparé, retiré des influences et des modèles négatifs qu'il peut rencontrer dans la vie ordinaire » (1998, p. 24). Dans cette perspective, la « sortie au musée » pourrait constituer une expérience socialisatrice hors de l'espace scolaire au cours de laquelle les élèves auraient la possibilité d'intégrer un monde où adultes et enfants se côtoient et partagent les mêmes espaces. Cependant, on observe que le musée reproduit une logique de séparation du monde des adultes de celui des enfants. D'abord, au niveau des processus de classification des publics, il apparaît que les musées d'art distinguent les enfants des autres catégories de publics (senior, adultes, étudiants, etc.) comme nous l'avons vu au chapitre 5. De plus, lorsque les enfants arrivent en groupe, dans des cadres scolaire ou périscolaire, ceux-ci sont tenus de rester « ensemble », donc séparés des autres publics, tout au long de leur visite. Dès leur arrivée, ils sont orientés – par les encadrants lorsque ceux-ci sont coutumiers des lieux ou, sinon, par une personne en charge de l'accueil – vers un espace spécifique afin de déposer leurs manteaux et leurs sacs ou leurs cartables. Généralement, il s'agit de grands casiers collectifs qui se distinguent des vestiaires dédiés aux autres publics. Une fois débarrassés de tout excédent vestimentaire, les enfants sont orientés vers les salles d'exposition par un guide et restent groupés

évolutions de l'enseignement artistique et culturel institutionnel en examinant ses relations avec la forme scolaire.

tout au long de la visite. Il est rare que des enfants essaient de fausser compagnie au groupe et lorsque ce fut le cas au cours de notre enquête (à une reprise avec une classe de CM1, lorsqu'un garçon, attiré par un écran diffusant une vidéo, quitta son groupe pour se diriger vers une autre salle), le coupable fut repris au bout de quelques secondes par l'enseignante. Mais pour comprendre combien « faire groupe » constitue un inconditionnel de la visite enfantine au musée, il faut aussi s'intéresser aux « petits écarts », comme par exemple, lorsque des élèves « traînent » devant un tableau alors que la personne en charge de la visite guide le groupe vers une autre salle. Dans ces cas, l'enseignant invite généralement les enfants à rejoindre au plus vite « les autres ». De même, lorsque le groupe d'enfant est invité à rester debout pendant que le guide commente une œuvre, il n'est pas admis qu'un élève se rapproche d'un autre objet, même s'il est peu éloigné. Aussitôt, l'enseignant ou un parent accompagnant la sortie demande à l'enfant fautif de « rester dans le groupe » et de s'intéresser à l'objet qui est présenté à tous.

La plupart des visites se combinant à des séances pratiques dites d' « ateliers », les groupes d'enfants se rendent ensuite dans des espaces qui leur sont dédiés, nommés « espaces pédagogiques », situés à l'écart des salles d'exposition. Il est à noter qu'au Baldaquin, certaines expositions temporaires intègrent à leur agencement une salle indiquée aux visiteurs comme étant un « espace pédagogique » afin de distinguer les « vraies » œuvres d'art des créations enfantines. Par exemple, durant l'exposition Harris Stamper, cet espace se situait à la fin du parcours de visite et se présentait sous la forme d'une salle recouverte de cartons, sur le sol et une partie des murs. Au musée de La Tour, cette logique de séparation est encore plus nette, le musée prévoyant des créneaux d'ouverture réservés aux publics scolaires (chaque matin en semaine de 9h à 11h) : avec une telle configuration, le musée tout entier devient un espace dédié à l'enfance et à l'adolescence, ces derniers bénéficiant d'un espace et d'un temps séparés du monde des « grands » dans une perspective d'apprentissage.

Cette construction d'un espace dédié aux enfants est également constitutive d'une autonomisation et d'une scolarisation des apprentissages. En effet, les visites aux musées sont des temps pendant lesquels les enfants ne peuvent pas faire autre chose que de voir des objets et acquérir des savoirs à propos de ceux qui les ont fabriqués et de la manière dont ils ont été conçus. Ils n'ont pas la possibilité d'emporter des jeux, leurs effets personnels étant consignés dans des casiers, et ils sont tenus d' « écouter », de « regarder » et d'être « attentifs » tout au long de la visite. De plus, les relations qui s'établissent entre le personnel de médiation et les enfants sont constitutives de ce que G. Vincent, B. Lahire et D. Thin nomment la relation pédagogique où

l'adulte transmet, ou tente de transmettre, des savoirs à des enfants. Cette relation est particulièrement visible à travers la configuration que nous avons le plus souvent observée : des élèves assis, ou debout, face à une œuvre à côté de laquelle un adulte tient un discours sur l'objet en question, la parole des premiers étant conditionnée par la règle de la main levée.

2- Des apprentissages régis par des règles impersonnelles

Parallèlement à la constitution d'un espace séparé pour l'enfance et dédié aux apprentissages selon une relation pédagogisée entre les deux parties, la forme scolaire se caractérise également par des règles impersonnelles qui régissent ce mode de socialisation. Comme le soulignent les théoriciens de la forme scolaire, la relation pédagogique n'est plus « une relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles ». « Dans un espace clos, poursuivent-ils, et tout entier ordonné à l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps si soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune place à un mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux "principes" ou aux règles qui la régissent » (*op. cit.*, 1994, p. 18). Dans le chapitre précédent, on a étudié la manière dont le musée exerce un pouvoir disciplinaire sur les corps des visiteurs qui doivent se conformer à certaines règles et attitudes pour avoir la possibilité de se trouver au contact des œuvres d'art. Si ces règles « de base » (ne pas crier, ne pas courir, ne pas toucher aux objets exposés) concernent tout visiteur, les publics scolaires font l'objet d'interdictions et d'injonctions spécifiques. Citons par exemple l'interdiction de parler en même temps que le personnel de médiation. Régulièrement les enfants sont en effet priés de « se taire » et d'« écouter ». Durant certaines visites, les enfants, à qui la personne chargée de la médiation a donné des crayons et des feuilles de papier, sont invités à dessiner. Cependant ces dessins ne sont pas « libres ». Ils concernent toujours un objet d'art choisi par l'adulte et s'accompagnent de consignes précises comme : « vous allez dessiner le visage », « essayez de dessiner les personnages », etc.

Dans les espaces pédagogiques, les apprentissages s'organisent de manière encore plus nette selon des règles et des consignes précises. Comme dans une salle de classe, les enfants sont installés à table, qu'ils s'agissent de longues tablées et de bancs, comme au Baldaquin, ou de tables de quatre places, comme au musée Alto. L'activité plastique s'accompagne toujours de consignes précises. Du matériel (crayons, ciseaux, papiers de différentes couleurs, argile, colle, peinture, etc.) est distribué aux enfants qui ne peuvent l'utiliser que dans la perspective de faire l'exercice (le dessin, le travail

plastique) selon les consignes énoncées. Tout autre usage du matériel est prohibé. Par exemple, face à un groupe d'enfants de CE1 à qui il a distribué des feuilles blanches et des feuilles de couleur, Baptiste donne les consignes : « Sur une feuille de couleur, on dessine un œil ». Il tient lui-même une feuille rose sur laquelle il dessine un gros œil qui occupe une grande partie de l'espace. En plaçant sa feuille face aux enfants rassemblés autour de la table, il demande : « est-ce que j'ai fait un petit œil ? » Et les enfants de répondre par la négative (Journal de terrain du 19 février 2015). De la même manière que dans cette petite séquence, les activités destinées aux enfants qui ont lieu dans les musées sont donc encadrées par des règles précises, comme dessiner un œil mais pas n'importe quel œil car, pour répondre de manière satisfaisante à la demande de l'adulte, celui-ci doit être un gros œil. Par ailleurs, du matériel est mis à disposition des enfants mais ceux-ci sont contraints d'en faire un usage autorisé : l'oeil doit être dessiné sur la feuille de couleur et pas sur la feuille blanche. Celle-ci servira, plus tard, à une autre étape de cette pratique plastique qui s'apparente à une série d'exercices encadrés par des règles.

Un autre cas exemplaire concerne l'atelier proposé par Christelle (Journal de terrain du 20 février 2015), une guide du Baldaquin âgée d'une trentaine d'années qui combine son activité au musée à une carrière d'artiste relativement féconde puisqu'elle expose régulièrement ses créations dans des galeries d'art. À la suite d'une visite thématique autour des robots, la classe de CM2 prise en charge ce jour-là se rend dans les espaces pédagogiques où la guide installe les élèves autour d'une grande table constituée de tréteaux et de planches recouvertes de cartons pour ne pas détériorer le bois. Dans la continuité de l'attitude qu'elle a affichée durant la visite dans les salles d'exposition, Christelle insiste beaucoup sur les règles qu'elle rappelle régulièrement à la suite (ou par anticipation) du moindre écart : « on chuchote », « pas de trous dans les cartons [qui protègent les tables] », « il y a trop de bruit », « on ne joue pas avec le matériel ». Outre ces prescriptions comportementales jalonnant la visite ainsi que la séance d'atelier, on retrouve une structuration réglée de l'activité plastique des enfants. En effet, Christelle indique aux enfants qu'« [ils vont] devoir créer un monstre mi-robot, mi-machine, mi-homme, mi-animal ». Pour ce faire, les enfants n'ont pas le loisir de composer librement sur une feuille. Loin de constituer un acte de création laissant s'exercer librement les envies de chacun, tel qu'on pourrait se représenter le travail artistique, cette activité prend les traits d'une progression pédagogique séquencée par une série d'exercices. Au cours d'une première étape, les élèves doivent choisir deux dessins, parmi ceux réalisés durant la visite pendant laquelle ils étaient invités à représenter certains détails des tableaux ou des sculptures observés, pour y découper deux éléments. Ensuite, il faut placer ses deux dessins sur une feuille blanche : « vous devez créer un monstre donc vos dessins doivent être associés »,

précise la guide. Une fois l'être hybride constitué à la suite du collage des deux parties, Christelle invite le groupe à ajouter ce qui pourrait « manqu[er] », à savoir « les bras, les jambes... ». Pour ce faire, les élèves n'ont pas la possibilité de mettre en pratique d'éventuelles compétences de dessin. Ils doivent décalquer des éléments de leur choix à partir de brochures en noir et blanc composées d'illustrations fantastiques, distribuées par la guide. Cette séquence donne l'occasion à Christelle d'expliquer aux enfants une technique du décalquage faisant l'économie de feuille de calque, ce qui laisse penser qu'une des finalités de l'activité consiste à apprendre à créer selon certaines techniques. Dans cette perspective, la pratique ne vaut pas pour elle-même mais en tant qu'elle permet l'apprentissage de certaines techniques. Autrement dit, l'apprentissage est sa propre fin. Par ailleurs, des consignes précises continuent d'être énoncées au fil de la progression de l'activité, malgré les demandes des élèves. « On ne dessine rien directement sur la feuille », précise la jeune femme à des enfants qui faisaient mine de vouloir étoffer leurs dessins. Des filles demandent à la guide si elles peuvent ajouter de la couleur, ce qui est immédiatement refusé : « pour l'instant c'est un travail en noir et blanc ». D'ailleurs, évoquant avec moi ses propres travaux, Christelle précise qu'elle ne « travaille pas avec la couleur ». Les créatures ayant pris forme sur chaque feuille, les enfants sont ensuite invités à repasser les contours à l'aide d'un feutre noir. Enfin, une dernière étape de ce travail de création pédagogisé consiste à appliquer un peu d'encre de couleur fortement diluée dans de l'eau. De la même manière que pour les séquences précédentes, les enfants n'ont pas la possibilité de choisir leur couleur ni de l'appliquer où ils veulent sur leur dessin. La consigne donnée est de colorer « autour » du monstre et c'est de manière aléatoire, sans que les enfants soient consultés, que Christelle distribue des petits pots contenant de l'encre noire, jaune, rose et bleue.

3- La séparation des apprentissages de la pratique

L'exemple que nous venons d'évoquer montre bien la manière dont la pratique plastique est envisagée comme un apprentissage, non seulement de techniques, mais aussi de règles et de consignes précises dont on estime qu'elles doivent être comprises et respectées. Dès lors, les temps dits « d'ateliers », qui succèdent aux visites des enfants au musée, ne constituent pas des espaces dédiés à une pratique en roue libre où l'on pourrait dessiner ou créer n'importe quoi et n'importe comment. Au contraire, ils sont conçus pour permettre la mise en place d'apprentissages variés de savoirs et savoir-faire conçus comme ayant une valeur en eux-mêmes : savoir découper des éléments d'une feuille, savoir tracer des lignes, savoir manipuler de l'argile pour lui donner forme, savoir réaliser une maquette, savoir utiliser différents outils et matériaux (crayon de bois, feutre, fusain, pinceau) pour dessiner, etc. Les séquences d'atelier, sur lesquelles nous reviendrons plus bas

(III), sont donc aussi l'objet d'une mise en forme pédagogique.

Ainsi, comme l'avance Bernard Lahire : « Le savoir scriptural scolaire est objectivé, externalisé et, par conséquent, dés-incorporé. L'objectivation écrite et graphique permet de fixer des normes, des modèles explicites hors des corps. Dès lors, l'apprentissage devient davantage l'imitation consciente d'un acte ou d'une parole explicitement constitués comme modèles. La transmission des savoirs ne se joue plus entre deux personnes (au moins) dont l'une est porteuse de savoir [...] mais entre des individus et un savoir objectivé dans les livres, les textes, les fiches, les tableaux, etc. » (2008, p. 236). Tramée par la forme scolaire, la relation entre les enfants et le personnel d'accompagnement est « médiatisée par le savoir objectivé » (*Ibid.*) : en effet les enfants n'imitent pas et ne miment pas les actions des adultes suivant un processus d'identification mais ils répondent à des consignes formalisées. Cette mise en forme de l'apprentissage du dessin n'est pas neuve. Guy Vincent observait que dès le 19^{ème} siècle, Eugène Guillaume, qui donna son nom à une méthode d'apprentissage du dessin (*cf.* chapitre 3- I), préconisait des principes de décomposition de la pratique, de hiérarchisation des tâches, de codification et d'établissement de règles de travail : « Condamnant l'imitation directe, qu'il appelle servile, de lithographies ou même de photographies, Guillaume s'oppose à la "manière empirique", "celle qui n'est fondée sur aucune connaissance ni application des règles de la perspective et de l'anatomie" et présente nettement sa méthode comme une grammaire pour le dessin » (Vincent, 1980, p. 200).

Concernant les musées, les ateliers comme les visites destinées aux enfants sont conçues en amont par les responsables des services concernés, parfois avec l'aide du personnel de médiation. Ces activités font l'objet d'une conceptualisation et d'une scripturalisation dont la synthèse, destinée à séduire les centres socio-culturels et, principalement, l'École, est présentée dans les « brochures » éditées et mises en ligne par les musées. Ces activités organisées selon un séquençage précis sont également codifiées selon différentes thématiques. Concernant les visites, celles-ci peuvent concerner soit les collections permanentes, soit une éventuelle exposition temporaire en cours. Des thématiques précises encadrent les visites. Dès lors, il ne s'agit pas pour les enfants d'aller simplement visiter un musée mais de suivre un « parcours de visite » construit autour d'un artiste en particulier, d'une période historique particulière, d'une technique particulière ou encore d'une thématique transversale aux collections. De même, les activités plastiques sont conçues autour de thématiques qui épousent celles des visites de sorte que l'articulation de ces deux moments doit donner sens à la visite.

Si, au premier abord, la confrontation des discours du personnel de médiation à leurs pratiques d'accompagnement des enfants observées *in situ* révèle une forme scolaire « qui s'ignore en tant que telle » (Deslyper, 2013, p. 57), nous allons maintenant nous intéresser à certaines pratiques pouvant se donner à voir comme des formes de résistance aux logiques scolaires et disciplinaires.

III- Des pratiques de résistance aux logiques scolaires et aux disciplines

Constatez l'emprise de la forme scolaire sur les pratiques éducatives et les relations sociales qui se construisent entre les adultes en charge de l'accompagnement et les enfants dans les musées d'art ne doit pas être lu comme une forme de dénonciation et ne revient pas à nier le renouvellement de cette forme ni à négliger les appropriations plurielles de celle-ci par les différents acteurs. En effet, comme le précisent Vincent, Lahire et Thin : « Dire que le mode scolaire de socialisation est dominant ne signifie pas qu'il s'exerce selon les mêmes modalités, en tous lieux et en toutes circonstances, ni qu'il n'existe pas de résistances "objectives" de la part d'êtres sociaux socialisés dans d'autres formes de relations sociales » (*op. cit.*, 1994, p. 43). Il importe donc ici de réfléchir à la manière dont ce mode scolaire d'apprentissage et de relation sociale se renouvelle, ou prend des formes variées, dans les musées en s'appuyant sur des travaux pionniers portant sur l'institution scolaire. Comme l'a bien résumé Florence Eloy à partir des travaux de Lahire (2001a) et de Rochex et Crinon (2011), « certaines caractéristiques centrales des modes d'organisations pédagogiques dans lesquels [la forme scolaire] s'est incarnée à partir du 19^{ème} siècle – les pratiques de "mémoire-restitution", la pédagogie "frontale" et "directive", l'enseignement simultané – tendant depuis plusieurs décennies à être supplantées par d'autres modèles pédagogiques [comme] la "mise en activité" de l'élève, qui devient "co-constructeur" du savoir, et se doit d'intégrer les règles et les attentes du jeu scolaire » (Eloy, 2012, p. 206).

Dans ce contexte, il semble important de considérer la volonté manifeste de rupture avec l'école, revendiquée par le personnel des musées, non pas uniquement comme une forme d'aveuglement mais aussi comme l'expression d'une volonté de renouveler les pratiques d'apprentissage ; cela suppose d'observer la manière dont les discours de rupture avec « le scolaire » s'actualisent en pratique. Car si les modes de transmission et d'accompagnement des agents des musées n'échappent pas à l'emprise du mode scolaire de socialisation, on observe néanmoins que ceux-ci empruntent beaucoup au courant de l'Éducation nouvelle. On montrera en effet en quoi les

pratiques éducatives observées dans les musées ont tendance à se détourner des méthodes pédagogiques plus traditionnelles, notamment en accordant à l'élève une position centrale dans les apprentissages, en favorisant l'autonomie de celui-ci ou en développant des pratiques moins formelles (Bonnéry, 2007, p. 70). Pour cela nous nous intéressons à trois registres de pratiques révélant, du côté des professionnels, des formes de résistance aux modes de transmission scolaire traditionnels à travers les pratiques langagières (1), la socialisation émotionnelle (2) et les pratiques tramées par des logiques expressives (3). Précisons cependant, avant de présenter nos résultats, que ces types de pratique ont surtout été observées dans deux musées, le Baldaquin et La Tour, et chez certains membres des équipes de médiation qui n'étaient pas issus des filières histoire de l'art et qui paraissent ainsi davantage disposés que leurs homologues, notamment ceux de l'Alto⁵⁸⁶, à adopter une posture critique vis-à-vis du « scolaire ».

1- Ce que parler des objets d'art dans un musée veut dire

Dans ce premier point, nous allons nous intéresser aux pratiques langagières orales dans les musées d'art au prisme de ce que P. Bourdieu nomme l'économie des échanges linguistiques (1982) afin de mettre en lumière une tension entre, d'un côté, le partage de la parole sur l'art qu'implique le travail de médiation (a) et, de l'autre, les effets de cette injonction à l'oralité en terme de production d'inégalités culturelles (b).

a- Régulation de la parole

Le musée d'art est un espace paradoxal où la parole est contrainte mais où les transmissions culturelles entre le personnel de médiation et les publics enfantins passent nécessairement par l'énonciation orale. D'un côté, la forme orale domine en effet les pratiques d'enseignement et de transmission culturelle à travers les contenus de médiation énoncés par les guides. Comme l' « oral

⁵⁸⁶Concernant l'Alto, les visites observées avaient davantage tendance à se rapprocher des conférences guidées traditionnelles fondées sur la transmission verticale d'un contenu. Mais certains médiateurs s'interrogent sur ce format très rigide, comme par exemple Adèle, dans cet extrait d'entretien : « A : *Moi j'aimerais bien rendre les visites scolaires plus marrantes !* C : *Plus marrantes ?* A : [rit] *Oui c'est-dire ben parfois j'me dis que on prend des groupes, on se dit que dans le cadre scolaire, ben l'objectif c'est de faire des liens aux programmes, de... leur faire passer vraiment du contenu etc. Mais je pense que cette approche-là elle peut en partie freiner le plaisir que les élèves peuvent prendre durant la visite. Et j'me dis que faudrait être un peu plus détendu parfois du côté scolaire. Y'a aussi les enseignants mais j'me demande si ça vient pas en partie de nous, en interne. Pour le cadre scolaire, en fait, les propositions les plus libres, les plus sympas, elles vont toujours aller du côté des individuels et dans le cadre scolaire ben on se permet moins de choses. Alors qu'on reçoit beaucoup de monde en scolaire !* »

scolaire », l'oral muséal exige la « production d'énoncés grammaticalement corrects, explicites et ne comportant aucun "mal-dit" » (Lahire, 1993, p. 200). De l'autre, la parole est contrainte par les dispositifs et les pratiques disciplinaires que nous avons étudiés précédemment (chapitre 6, III). En effet, parmi les attitudes attendues, on a vu que celle qui consiste à ne pas faire de bruit, à ne pas crier et à rester silencieux pouvait nécessiter les interventions récurrentes des adultes pour rappeler la règle ou pour sanctionner les transgressions. Le silence ne s'imposant « naturellement » dans aucun espace social, aux enfants comme aux adultes, il se conquiert donc au moyen de règles plus ou moins explicites mais également en ménageant des modalités spécifiques de prise de parole. Dans cette perspective, de nombreux musées ont institué un « droit à la parole », signalant au passage le monopole légitime dont ils disposent puisque c'est aux musées d'accorder ou non ce droit. Celui-ci peut ainsi être accordé sur demande aux enseignants ou aux personnes ayant le statut de conférencier national, et qui souhaitent s'adresser « en public » à un groupe dans un musée. Cette règle est ainsi précisée dans le « règlement de visite du musée Alto » :

Prise de parole et autorisations

En dehors du personnel du musée, il n'est pas autorisé de prendre la parole devant un groupe, au sein du musée.

Toute personne désirant prendre la parole dans le cadre d'une visite en groupe et n'appartenant pas au personnel habilité par le musée doit faire, préalablement à sa réservation de visite, une demande écrite argumentée d'autorisation de prise de parole, à adresser à la directrice du musée, au plus tard 30 jours avant la date de la visite.

La personne autorisée à prendre la parole devant un groupe s'interdit de céder la parole à tout autre membre du groupe.

La prise de parole devant un groupe prend fin au terme du créneau de réservation.

Un créneau de visite n'autorise qu'une seule prise de parole.

Dans ce contexte, tenir un discours dans un musée face à des visiteurs relève doublement de ce que Pierre Bourdieu nomme le « langage autorisé » (Bourdieu, 1982) : d'abord symboliquement, dans la mesure où la parole de l'orateur ou l'oratrice intervient dans le cadre d'une « situation pédagogique » où la prise de parole s'effectue en « situation d'autorité » (*Ibid.*), puis, légalement, puisque la tenue de ce discours à voix haute requiert une autorisation spécifique de l'institution muséale, le personnel du musée étant « habilité », c'est-à-dire autorisé par sa fonction à parler à voix haute. Observant que les échanges linguistiques entre une personne guidant la visite et un groupe d'enfants sont régis par des « lois » différentes, la première pouvant tenir un discours autorisé tandis que les seconds sont réduits au silence, on peut interroger les pratiques des guides dans ce contexte : comment organisent-ils les échanges linguistiques? Ces échanges s'inscrivent-ils dans une pédagogie frontale et directive ou dans les formes de l'Éducation nouvelle préconisant une

construction des savoirs *à partir* de l'élève ?

b- Donner la parole : la figure de l'accoucheur

Si la prise de parole des enfants dans les musées au cours d'une visite guidée est conditionnée par une règle impersonnelle, à savoir « lever la main » pour la demander, on observe que les guides favorisent celles-ci en interrogeant les enfants et en les invitant à s'exprimer très fréquemment. Ainsi la forme interrogative est omniprésente au cours de la visite et, la plupart du temps, elle permet aux guides d'interroger les enfants afin de les amener à développer une description iconographique :

« Est-ce que ce masque représente un monsieur ou une madame ? » [Renaud, Baldaquin, classe de maternelle moyenne section].

« Est-ce qu'on voit le détail des veines ? » [Houria, musée de La Tour, classe ULIS⁵⁸⁷].

« Si on regarde sa tête au chat, ça fait quelle forme ? » [Paula, musée de La Tour, visite « famille/enfant » organisé par le service de protection de l'enfance].

« D'où vient la lumière dans ce tableau ? » [Audrey, musée de La Tour, visite pour des enfants de 10-11 ans dans le cadre du DRE⁵⁸⁸].

« On a quoi comme types de personnages représentés ? » [Laurine, musée Alto, classe de CM2 de Mûre].

« À votre avis, il [le personnage] est debout ou assis ? » [Clara, Baldaquin, classe de CP].

Par ailleurs, elle permet d'interroger les enfants sur des savoirs plus généraux :

« Qu'est-ce qu'on peut voir dans le musée ? » [Blandine, musée de La Tour, 1ère séance d'un stage vacances avec des enfants âgés de 4-6 ans].

« Est-ce que vous, vous avez assez de sous pour acheter une œuvre ? » [Marie-Anne, musée Alto, classe de maternelle grande section].

« C'est quoi un animal empaillé ? » [Édouard, musée Alto, classe de CM2 de Mûre].

« Il est le protecteur de quoi Saint-Sébastien ? » [Laurine, musée Alto, classe de CM2 de Mûre].

587Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

588Dispositif « réussite éducative ».

« Est-ce qu'on dessine quand on est artiste ? » [Adrien, Baldaquin, classe de CP].

« Qu'est-ce qu'on met quand on a froid ? » [Sandra, Baldaquin, maternelle petite section].

« Quelle est l'importance des chats pour les égyptiens ? » [Édouard, musée Alto, classe de CM2 de Mûre].

« Vous connaissez pas d'autres mots pour décrire le tissu ? » [Laurine, musée Alto, classe de CM2 de Mûre].

La forme interrogative permet aussi de revenir sur les apprentissages visés durant la visite :

« Bon qu'est-ce qui change entre le Moyen-Âge et les Temps Modernes ? » [Laurine, musée Alto, classe de CM2 de Mûre].

« Vous vous rappelez comment ça s'appelle quand on utilise plein de fois une couleur ? » [Grégory, Baldaquin, visite « famille enfants » dans le cadre d'un centre social, enfants de 6-7 ans].

Mais elle offre également la possibilité d'interroger les enfants sur leurs avis personnels ou sur ce qu'ils pensent de ce qu'ils voient :

« Vous avez vu les couleurs ? Ça vous fait penser à quoi ? » [Vanessa, musée de La Tour, classe de maternelle moyenne section].

« Pourquoi il [le peintre] a dessiné un bateau ? » [Blandine, musée de La Tour, 1ère séance d'un stage vacances avec des enfants âgés de 4-6 ans].

« Vous en pensez quoi, alors, de ce tableau ? » [Paula, musée de La Tour, lors d'une visite « famille/enfant » organisé par le service de protection de l'enfance].

Enfin, elle permet de questionner sur l'expérience personnelle (immédiate ou plus lointaine) de chacun :

« Qui a déjà pleuré dans sa vie ? » [Renaud, Baldaquin, classe de maternelle moyenne section].

« Qu'est-ce que vous avez retenu de cette expo, comme vous êtes déjà venu ? » [Édouard, musée Alto, à une classe de CM2 de Mûre].

« Ça va les enfants, ça vous plaît le musée ? » [Renaud, Baldaquin, classe de maternelle moyenne section].

Selon les prescriptions du champ professionnel de la médiation, telle que s'enseignent ces pratiques depuis longtemps aux étudiants engagés dans les filières de médiation culturelle (Abouddrar & Mairesse, 2016), les échanges avec le public doivent être favorisés. Ainsi, suivant la métaphore propre à la maïeutique socratique, la personne chargée de la médiation est associée à la figure de l'accoucheur (Chaumier & Mairesse, 2013). Cette conception de l'activité d'accompagnement des publics dans les musées ou des lieux culturels se distingue de « l'approche classique qui impose un contenu prédéfini à un public plus ou moins captif [...] [en opposant] une alternative qui ne par[t] pas des contenus à transmettre, mais des approches par les publics à qui on s'adresse » (*Ibid.*, p. 121). Cette approche qui place le visiteur au centre de la médiation commence à se diffuser, en France, dès 1977 avec la création du Centre George Pompidou⁵⁸⁹. Elle rejoint les prescriptions de l'Éducation nouvelle, où l'élève est « mis en activité » et devient « co-constructeur » du savoir (Lahire, 2001a ; Rochex & Crinon, 2011). Selon Vincent Morel, dont on rappelle qu'il est à la fois enseignant en médiation culturelle à l'université et responsable du service éducatif du Baldaquin, l'attention accordée aux savoirs des visiteurs est centrale dans le travail de médiation :

V : La notion de médiation implique beaucoup plus d'échanges [insiste sur ce terme] avec le public [que celle d'accompagnant-e ou de guide-conférencier-ère]. C'est aussi ça, c'est-à-dire écouter le public, se servir de ce qu'il sait. S'appuyer dessus. Les inciter à s'interroger, à nous interroger. [...] Dans les centres d'art contemporain ils vont plus loin !

C : C'est-à-dire ?

V : Dans les centres d'art contemporain on est beaucoup plus sur du participatif, sur de l'implication des publics... la définition des activités. Le médiateur est beaucoup plus en retrait, il est en retrait d'une certaine manière. Et il est plus là comme un facilitateur. Alors que là, malgré tout, même si ils ont en effet, ils jouent sur la participation des enfants etc. Mais un prof fait la même chose ! À sa manière il fait la même chose. Et il suffit de les [les guides du Baldaquin] voir installer lorsqu'ils ont un groupe, ça reste une personne avec une œuvre derrière qui en parle face à un groupe de personnes. Ils sont dans une configuration conférence. L'idée du médiateur c'est qu'il est capable d'apprendre aussi des choses de son public. Et à un moment donné de faire que ce soit le public qui transmette. Quand on arrive à ça, c'est que le travail de médiation a été fait. Finalement le métier de médiateur, enfin pas le métier

⁵⁸⁹Chaumier et Mairesse rapportent qu'à son ouverture, le Centre Beaubourg a mis en place une approche des publics novatrice qui s'inscrivait dans un mouvement mondial dans lequel les États-Unis faisaient figure de pionniers avec le Metropolitan Museum de New York et le Brooklyn Museum de Cleveland, aux côtés de la Grande-Bretagne, de l'Inde et de l'Union des républiques socialiste soviétiques (URSS) (*Ibid.*, p. 123). Au Centre Pompidou, cette nouvelle manière de faire et de penser la médiation « fai[t] rupture avec les visites-conférences conduites par des Musées Nationaux » dans la mesure où le Centre décide de recruter et de former lui-même ses propres intervenants qui ne sont plus des personnes issues des filières d'histoire de l'art, comme l'étaient traditionnellement les conférencières nationales, mais des jeunes artistes, des plasticiens ou des étudiants en arts plastiques. À ces nouveaux acteurs aux « profils atypiques » dans les musées nationaux, le Centre demande « de développer d'autres formes d'adresses au public et d'inventer [...] un mode de médiation moins centré sur les contenus que sur les gens à qui ils s'adressent » (*Ibid.*, p. 122).

parce que pour moi c'est pas un métier mais, la posture du médiateur elle est, me semble-t-il, elle est plus tellement à faire [se corrige] elle est à faire entre l'œuvre et le visiteur mais elle est surtout à faire entre les visiteurs eux-mêmes. C'est-à-dire qu'ils puissent partager l'expérience.

Dans l'extrait, ce spécialiste de la médiation culturelle présente une version « puriste » ou « idéale » de ce que devrait être le travail de médiation, alors envisagé comme un travail de « facilitateur ». Dans cette perspective, le médiateur doit être capable de faire participer le public et de se mettre « en retrait » pour parvenir à une situation dans laquelle les savoirs ne sont pas transmis du haut vers le bas mais circulent d'une manière supposément plus égalitaire, selon un mode de communication horizontal entre les différents participants à la visite alors envisagée comme une « expérience ». Même si le responsable de service ne semble pas considérer que les guides du Baldaquin parviennent effectivement à suivre ces recommandations (« ils sont dans une configuration conférence »), on retrouve des traces de cette conception de l'accompagnement des publics envisagé comme une forme d'échange dans les discours des personnes en charge de la médiation dans les trois musées. Dans l'extrait suivant, Astrid évoque les publics lycéens qui ne sont pas des « public[s] acquis » et qu'elle dit appréhender comme des « sachants » :

A : Si t'es face à une classe de secondes, c'est un autre problème... C'est un peu différent. Pis eux, ils ont pas forcément envie d'être là, tu vois ? C'est moins le public acquis. Et alors avec ce public-là, ça ne sert à rien d'imposer ta figure d'autorité. Ça ne sert strictement à rien. Tu vas juste braquer ton public.

C : Et alors comment tu t'y prends avec ce type de public ?

A : Et ben en ne les prenant pas pour des idiots, déjà ! Et en faisant appel à ce qu'ils savent. Dès le départ. En les mettant vraiment en position, limite, tu leur donnes ta place ! A l'extrême rigueur, ouais, tu leur donnes ta place en disant : « on va décrire l'œuvre ensemble et vous allez voir qu'en fait, vous allez savoir tout ce qu'il y a à savoir ». Rien qu'en décrivant, vous allez comprendre, etc. Tu leur donnes la main et en les mettant en position, bon c'est une valorisation, en fait. En les mettant en position de, eux aussi, sachants, ils vont... c'est gagné, en fait ! Tu vas casser la barrière face à ça.

On voit bien ici comment la médiatrice dit tenter de rééquilibrer la distribution de la parole autorisée lorsqu'elle déclare « donne[r] [sa] place », bien que cette posture de renversement ne semble pas constituer la norme mais la « limite », voire même l' « extrême rigueur ». Par ailleurs, l'idée selon laquelle les visiteurs détiendraient déjà les savoirs nécessaires à l'appréhension de l'objet d'art est également présente (« vous allez savoir tout ce qu'il y a à savoir »), tout comme celle du médiateur comme « facilitateur » (« tu leur donnes la main [...] en les mettant en position [...] de sachants »). On peut également objectiver cette figure de l'accoucheur à travers les propos de Baptiste, dont le discours fait écho à deux autres figures renvoyant à la posture de médiation

culturelle, à savoir celle du « vulgarisateur » et celle de « l'interprète » (Chaumier & Mairesse, 2013, p. 117-118 ; p. 127-133) :

C : Et alors par rapport à ton travail au Baldaquin, comment tu pourrais l'expliquer à quelqu'un qui n'a pas du tout l'habitude de fréquenter les musées ? Dire ce que tu y fais mais de manière très générale, hein...

B : [réfléchit] Y'a pas de définition claire parce que en fait c'est quelque chose qui est assez mouvant même si y'a une partie de l'activité qui se répète, c'est-à-dire, bon ben voilà, y'a le travail sur les visites, le travail sur les ateliers. *Après moi je pense qu'on est... Les guides sont là un peu comme des sortes de traducteurs ou de sous-titres. C'est-à-dire que parfois y'a un tableau, une sculpture, une œuvre, une thématique un peu difficile à aborder : je connais les codes et je peux les « traduire », entre guillemets, en un autre langage. Sans être simpliste, je parle de simplifier un peu les choses, de travailler sur... ouais voilà c'est aborder des notions et comment justement faire en sorte que suivant la personne à qui tu t'adresses, cette notion elle arrive à la capter, à la comprendre, à l'assimiler et puis à la faire sienne, aussi.* [marque une pause] *Après voilà, là c'est vraiment juste les sous-titres, après y'a pas... un... un désir de convaincre que l'art moderne c'est bien. C'est juste : voilà, ça c'est fait. L'artiste a voulu dire telle chose ou telle chose, moi je vous retranscris ça et vous le prenez et vous en faites ce que vous voulez après quoi. Après ce que j'aime bien aussi, et ça marche toujours, c'est de travailler sur un dialogue, que ce soit avec les enfants ou avec les adultes, c'est-à-dire que j'essaie de faire en sorte qu'il y ait un dialogue avec moi, mais surtout avec l'œuvre. Et donc voilà, question toute bête, c'est : « qu'est-ce que vous voyez ? » Et c'est une question que, finalement, les gens ne se posent pas forcément quand ils arrivent. Ils ont un peu peur de... des musées...* [marque une pause] *Et puis sinon mon activité, ouais, elle est assez diverse, elle est à la fois un travail intellectuel qui se renouvelle quasiment à chaque visite. Y'a aussi beaucoup de jeux. Parce que voilà, c'est un peu comme au théâtre, t'es un personnage un peu particulier.*

Invité à décrire son activité, le doctorant en esthétique des arts évoque d'abord son rôle de « traducteur », voire, de manière plus déshumanisée, de « sous-titres ». Cette fonction renvoie à la figure de l'interprète⁵⁹⁰ qui doit permettre au public de « s'approprier [les propositions artistiques qui lui sont présentées] avec ses propres références, ses propres mots et ses propres regards », s'opposant à la posture d'un conservateur ou d'un spécialiste en histoire de l'art qui serait amené à « dire ce que serait “le vrai” de l'œuvre » ou à « exprimer la version apportée par l'artiste » (Mairesse & Chaumier, 2013, p. 122). En effet, selon Baptiste, les œuvres possèdent des « codes » ou un « langage », que les initiés, comme les guides, peuvent « traduire » au public. Cette

⁵⁹⁰Les auteurs s'appuient sur les travaux pionniers de Freeman Tilden dans le champ de l'« *Heritage interpretation* » visant à étudier les moyens de communication des musées, mais aussi dans des parcs ou centres de sciences ainsi sur des sites naturels ou historiques classés. Dans son ouvrage, *Interpreting our heritage* (1957), Tilden énonce six « principes » de l'interprétation, parmi lesquels : le caractère relationnel de l'interprétation, l'idée d'une révélation, l'importance de l'interdisciplinarité dans cette pratique, le caractère provocateur que peut prendre l'interprétation, l'adresse non seulement à l'intellect mais aux corps et aux sens des individus, et enfin la prise en compte différenciée des publics (*op. cit.*, p. 132). Notons enfin que la figure de l'interprète est aussi mobilisée par E. Durkheim pour caractériser la fonction du « maître laïc », chargé de transmettre les idéaux de l'école : « De même que le prêtre est l'interprète de son dieu, lui, il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays » (2016, p. 68).

conception de l'appropriation des objets d'art tire sans doute ses sources de la sociologie de la consommation culturelle (Lahire, 2009) selon laquelle « l'œuvre d'art ne prend un sens et ne revêt un intérêt que pour celui qui est pourvu du code selon lequel elle est codée » (Bourdieu, 1979, p. II). Pour procéder à ce « déchiffrage » de l'œuvre, la figure du vulgarisateur se superpose à celle de l'interprète. Ainsi Baptiste considère que pour se faire comprendre du public, il doit « simplifier un peu les choses » tout en veillant à éviter l'écueil du « simplis[me] ». Enfin, le guide évoque, à la fin de l'extrait, la troisième figure, celle de l'accoucheur, en faisant référence à son travail sur le « dialogue », notamment à partir de la question « qu'est-ce que vous voyez ? ».

Pour comprendre comment la figure de l'accoucheur peut se décliner en pratiques, reportons-nous aux observations menées avec Baptiste et, plus précisément, à l'une des deux visites guidées que nous avons suivies en février 2015 au Baldaquin, pouvant constituer un « cas d'école » permettant de voir à l'œuvre ce type de médiation revendiquée. Mais avant cela, deux précisions interprétatives s'imposent. Premièrement, l'étude de cette séquence de visite doit être envisagée comme un cas-limite illustrant presque parfaitement une conceptualisation théorique, réduisant en quelque sorte la distance entre un phénomène réel et empiriquement observable et l'« idéal-type », qui selon l'épistémologie wébérienne est nécessairement une construction théorique (Weber, 2003 [1919]). De ce fait, si cette figure de l'accoucheur peut également s'observer à travers les pratiques des autres membres du personnel de médiations enquêtés (N = 28), celle-ci ne domine pas, comme c'est le cas avec Baptiste, et ne parvient généralement pas à supplanter le « format conférence », évoqué plus haut par Vincent Morel. Deuxièmement, le biais de présentation de soi doit également être pris en considération avec Baptiste. Cet étudiant en doctorat dans un département d'histoire de l'art s'est toujours montré très intéressé par notre recherche. Contrairement à ses collègues, il a très vite accepté de programmer un entretien dans un café de Camboise auquel il s'est rendu malgré sa mauvaise santé ce jour-là⁵⁹¹. Cette envie de prendre part à un travail de recherche universitaire s'est également faite ressentir au Baldaquin, où il a toujours répondu à mes questions avec beaucoup de précision, à la suite des deux visites observées. Cette attitude de « bon élève » invite donc à considérer sa pratique en faisant l'hypothèse de l'adoption, en présence d'une observatrice, d'une attitude de surconformité aux pratiques légitimes de médiation et, notamment, à la figure de l'accoucheur.

591 « J'ai la crève mais je n'avais pas envie qu'on reporte ! », m'a-t-il lancé en arrivant dans le café, tandis que je commentais sa « mauvaise mine ».

Jeudi 19 février 2015 (10h-11h40) : visite « anatomie » avec Baptiste

Aujourd'hui j'ai rendez-vous au Baldaquin à 9h50 pour suivre Baptiste en visite avec une classe de CE1.

Le groupe se compose de 23 élèves, de leur professeure ainsi que de trois accompagnants qui sont des parents d'élèves (un homme et deux femmes). Il s'agit d'une école publique qui se situe en périphérie de la métropole de Camboise, dans une ville pavillonnaire qui n'est pas desservie par le Tram ni le métro, si bien que le groupe est venu en car scolaire.

10h- Accueil du groupe à côté des casiers et présentation de la visite. Baptiste précise que la séance se fera en « deux temps », avec d'abord une partie dans le musée pour « voir des œuvres ». Ensuite le guide rappelle les règles : « être super calme », « super sage ». Il précise que « dans un musée, on ne touche à rien » et « on évite de déclencher l'alarme ». Enfin pour parler, « on lève la main ».

10h10- Baptiste invite le groupe à s'asseoir devant un tableau qui représente une femme aux lèvres charnues. Le guide s'assied également, tourné de trois quart, dos au tableau, et face aux enfants.

B : [première question] « C'est fait en quoi ? »

Les enfants lèvent la main pour répondre et le guide désigne une personne pour chaque échange : « en peinture », répond un garçon après avoir été désigné de la main.

B : « Qu'est-ce qu'on voit ? »

Cette question lance une série d'autres questions permettant une description collective du portrait.

Les questions fusent et les réponses aussi, si bien que la règle selon laquelle il faut lever la main est très peu respectée. Néanmoins Baptiste rebondit tout de même sur les prises de parole non demandées.

Entre les temps d'interaction, Baptiste essaie d'amuser le groupe, par exemple en jouant avec le titre du tableau « Femme lippue et pas femme qui pue ! »

Il interroge les enfants sur le « cartel », la signalétique située à proximité de l'œuvre et qui permet de connaître « le nom de l'artiste et celui de l'œuvre ».

Je note une grande participation des enfants qui semblent à l'aise à l'oral.

Le « truc » de Baptiste est de poser beaucoup de questions très courtes comme « qu'est-ce qui est vert dans la nature ? », amenant facilement des réponses nombreuses du côté des enfants : « un crocodile », « une grenouille », « l'herbe », « les feuilles », « un lézard ».

À noter également que le guide s'exprime avec de grands gestes des mains et que son phrasé est très théâtralisé avec de nombreuses variations sonores et le fait de prolonger les syllabes de certains mots qu'il juge importants dans la phrase.

10h22- Baptiste a conduit le groupe dans une autre salle et invite les enfants à s'asseoir devant un portrait cubiste. Quelques garçons sont un peu agités et s'amusent d'un masque en bois situé à côté. Baptiste s'assied et observe le groupe d'enfants en silence, en attendant que le calme se réinstalle. Cela prend une quinzaine de secondes.

Il met en place les mêmes formes d'échange que lorsque le groupe était face au portrait précédant, en lançant d'abord une série de questions simples permettant de décrire les « formes géométriques » et de préciser les couleurs puis il enchaîne avec des questions plus complexes : « comment il [l'artiste] nous fait croire qu'il [le personnage représenté] va sortir du tableau ? »

Et lorsque les enfants sèchent, comme c'est le cas avec cette question, Baptiste les aide : « il s'amuse avec le foncé et le clair, l'ombre et la lumière » puis rebondit sur une question technique : « et comment on fait l'ombre et la lumière en peinture ? »

10h30- 10h38- Le groupe s'installe devant un masque en bois.

Contrairement aux deux premiers arrêts de la visite, je ne prends pas en note le contenu des

interactions et des discours mais je décide de comptabiliser les interventions autorisées par le guide, c'est-à-dire les interventions d'élèves ayant demandé la parole en levant la main et celles d'élèves n'ayant pas levé la main mais dont la remarque, la réponse ou la question a tout de même été prise en compte par le guide. Durant cette séquence de huit minutes, je compte trente-huit interventions d'élèves, soit, en moyenne, une intervention toutes les douze secondes⁵⁹².

10h37-10h44- La visite se termine avec un dernier tableau, le portrait d'un mécanicien. Suivant le même principe que pour les trois objets précédents, le guide commence d'abord par poser des questions descriptives : « Alors qu'est-ce que vous voyez ? », « Qu'est-ce qu'il tient dans la main ? », « Comment vous pourriez décrire son visage ? », « À quoi il vous fait penser ? » L'objectif de Baptiste semble être d'amener les enfants vers le mot « robot », qui est finalement évoqué par un garçon, puis vers la thématique de l'usine et des ouvriers.

10h50-11h40- Séance de pratique plastique dans l'espace pédagogique.

Ces observations donnent à voir une répartition égalitariste des temps de parole entre le guide et les enfants. Concernant la posture de l'accoucheur, on entrevoit la manière dont ce registre de médiation se met en place à travers l'évolution des questionnements. Tout d'abord, une première série de questions simples vise à produire une description collective du tableau, ou de l'objet, en s'appuyant sur les connaissances supposées des enfants (sur les formes et l'expression d'un visage, sur les couleurs ou les formes géométriques). Puis une seconde série permet ensuite d'aborder des considérations esthétiques (« il s'amuse avec le foncé et le clair... ») ou stylistiques (« comment il nous fait croire qu'il va sortir du tableau ? »). Si, du point de vue du guide, cette dynamique vise une progression cognitive de la description formelle à l'interprétation ou au commentaire esthétique, on peut s'interroger sur la manière dont les élèves perçoivent inégalement ces implicites pédagogiques (Bautier & Rayou, 2013).

En croisant cette séquence de visite avec un extrait d'entretien avec Baptiste, on peut interroger le sens d'une pratique théâtralisée visant à capter l'attention des enfants et à susciter l'envie de s'exprimer :

C : Toi t'as fait du théâtre ?

B : Oui.

C : Ouais, j'avais remarqué pendant tes visites, on sent que tu varies beaucoup tes tonalités, ta voix... T'as fait du théâtre lorsque tu étais animateur ?

B : Non pas du tout. J'ai fait... ben j'ai fait combien d'années ? J'ai fait quatre ans de théâtre en conservatoire. Mais c'était vraiment plus pour un loisir, en tant que

⁵⁹²Le même jour, j'accompagne Baptiste une seconde fois, de 14h à 16h, lors d'une visite-atelier autour du thème de la gravure et je procède à un décompte identique, cette fois durant une séquence de onze minutes, alors que le groupe d'enfants (une classe de 25 élèves de CE1) est installé assis devant une peinture cubiste. Cette fois, je relève quarante interventions autorisées d'enfants, soit, en moyenne, une toutes les seize secondes.

loisir, et puis... ouais.

C : Et excuse-moi, je t'ai coupé, tu parlais de la notion de jeu.

B : *Ben ouais, voilà, y'a ce jeu-là, ce jeu avec les différents publics, ce qui est toujours intéressant : sentir finalement que les enfants vont réussir à capter quelque chose. Vraiment. Et j'aime bien que ça soit une déduction. Alors, je vais pas mentir, je sais très bien que je la guide cette déduction mais j'aime bien leur faire comprendre : bon ben voilà, ça c'est telle chose, telle chose, telle chose, et puis y'a un résultat ; de faire en sorte que ce soient eux qui trouvent les solutions. Après, de temps en temps, bon, ben j'aide, j'accompagne, je les tire [accentue le « i », comme s'il voulait étirer le mot]...*

C : Ok du coup l'interaction dans la visite c'est quelque chose d'hyper important pour toi ? De leur donner la parole...

B : *Ouais clairement. J'essaie un maximum.*

Cet extrait constitue une rationalisation de la pratique de Baptiste visant l'apprentissage par « déduction » en donnant au « maximum » la parole aux enfants. Dans cette perspective, le guide souhaite amener les enfants à « trouv[er] les solutions » eux-mêmes, comme lorsqu'il amène son groupe à réfléchir à « ce qui est vert dans la nature ». Puis lorsque les enfants sèchent, Baptiste intervient davantage : « je les aide, je les accompagne, je les tire... ». Cette posture s'objective, dans la visite que nous avons décrite *supra*, lorsque les élèves ne parviennent pas à répondre à la question « comment il nous fait croire qu'il va sortir du tableau ? », et que le guide apporte lui-même la réponse : « il s'amuse avec le foncé et le clair, l'ombre et la lumière ». Baptiste accorde une importance manifeste à cette posture du médiateur accoucheur qui lui permettrait de se distinguer de la figure du professeur :

« Quand il n'y a pas de dialogue, ben j'suis un peu comme une sorte de professeur et voilà, je dis ce que je sais et ils écoutent quoi... »

Tandis qu'elle est présentée comme une méthode permettant de placer l'élève dans une posture active, au contraire des méthodes scolaires qui placeraient les enfants dans une posture plus passive, selon Baptiste, la pratique de l'accoucheur considère que les enfants possèdent déjà des savoirs sur l'œuvre, le rôle du médiateur étant alors de tirer les fils de cette connaissance supposément enfouie. Néanmoins on doit s'interroger sur les différents niveaux de connaissance visés et les malentendus cognitifs (Bautier & Rayou, 2013) que cet écart peut produire du côté des élèves. Par exemple, lorsque Baptiste interroge les enfants sur « ce qui est vert dans la nature », ce dernier ne s'intéresse pas à leurs connaissances générales en botanique mais souhaite les amener à réfléchir sur les effets stylistiques et esthétiques de l'usage d'une gamme de couleur en particulier. L'invisibilisation de la logique pédagogique en œuvre risque donc de produire des malentendus du côté élèves les moins disposés à percevoir ces implicites.

La pratique de l'accoucheur de Baptiste est très spécifique et ne concerne qu'un espace réduit des pratiques de médiation. Cependant, l'idée de partir des enfants et de leur parole pour construire des savoirs autour des œuvres circulant dans le champ des musées d'art influence les pratiques d'autres professionnels. Nous allons voir que le recours à l'oralité, en plus de masquer les logiques pédagogiques, tend également à se présenter comme une injonction. Dans cette perspective, nous interrogerons à présent les problèmes que peut poser cette injonction à l'expression orale en lien avec l'inégale distribution des ressources et dispositions langagières des enfants.

c- Les mots pour « dire ce qu'on pense » d'une œuvre : langage de l'art et injonction à l'oralité

La pédagogie par l'induction, idéalement illustrée avec la visite de Baptiste et pratiquée par plusieurs professionnels de la médiation, s'appuyant sur les connaissances supposées des enfants dans l'objectif d'une co-construction des savoirs artistiques, repose sur une injonction à s'exprimer au sujet d'un objet d'art. Ainsi, l'absence de participation, jugée négativement par les personnes en charge de la médiation, apparaît, dès lors, comme un indice de désintérêt pour l'activité, tandis que la « bonne » participation d'une classe ou d'un groupe d'élèves est valorisée et constitue une preuve de la curiosité des enfants. Cependant, il faut noter que la participation des enfants ne relève pas d'une disposition naturelle mais qu'elle s'appuie sur « les acquis [contrastés] de la socialisation familiale » (Darmon, 2001, p. 519) et de la « double socialisation langagière »⁵⁹³ scolaire (Montmasson-Michel, 2016). En effet les ressources linguistiques et le rapport au langage des enfants varient considérablement selon les milieux sociaux dans lesquels ceux-ci sont nés et ont grandi (Bernstein, 1975 ; Labov, 1993 ; Lignier & Pagis, 2017). Dès lors, les jeunes acteurs sociaux développent très inégalement ce qu'on peut appeler une disposition expressive (savoir parler de soi, dire ce qu'on pense, donner son avis)⁵⁹⁴, disposition socialement construite qui a tendance à être considérée comme une « qualité scolaire » naturalisée à l'école maternelle (Millet & Croizet, 2016,

593 Dans le cadre de la scolarisation à l'école maternelle, Fabienne Montmasson-Michel parle de « double socialisation » car ce processus intègre les socialisations verticale (avec le personnel de l'école) et horizontale (par les pairs).

594 Des travaux états-uniens ont montré la diffusion progressive du modèle de relation parents/enfants « négociateur et égalitaire » depuis les années 50 (Rutherford, 2009). Ce modèle de socialisation, qui octroie à la fois une place et une légitimité à la parole enfantine suivant ce qu'Agnès van Zanten a nommé le « moratoire expressif » (*op. cit.*, 2009, p. 39-48), favorise le développement d'une disposition à se sentir légitime pour dialoguer avec un ou plusieurs adultes.

p. 121-180). Parmi les exemples de questions posées aux enfants cités plus haut, certaines font principalement appel à l'avis de chacun ou à l'opinion personnelle. Dans ce cadre, il n'est pas étonnant d'observer que les prises de parole, lors des visites scolaires, ont tendance à se distribuer entre quelques élèves « actifs » tandis que les autres écoutent les échanges sans y prendre part. Concernant la classe de CM2 de l'école Montesquieu, les élèves s'exprimant le plus fréquemment lors de la visite au Baldaquin sont les mêmes que ceux pour lesquels j'ai relevé une forte participation durant les deux journées d'observation en classe. Il s'agit de quatre garçons : Gary, Marwan, Fares et Ali. Les entretiens collectifs, durant lesquels ces élèves ont été parmi les plus loquaces, corroborent aussi ces observations *in situ*.

Pour tenter de repousser cette barrière des ressources langagières, les visites muséales se servent de de support à la transmission de nouveaux termes aux enfants. D'abord, à l'occasion de chaque exposition temporaire, et parfois aussi pour la collection permanente, les services éducatifs des musées d'art conçoivent des « dossiers pédagogiques » dans lesquels figurent très souvent un « glossaire » recensant les termes théoriques ou techniques jugés nécessaires ou, du moins, utiles à l'appréhension des œuvres. Par exemple, pour l'exposition Harris Stamper au Baldaquin, le glossaire se composait des termes : « abstrait », « camaïeu », « classique », « composition », « plan », « simplification formelle », « style », « texture ». Au musée Alto, pour accompagner une exposition portant sur la place des animaux dans l'art égyptien ancien, le dossier présentait à la fois une « liste des animaux présents dans l'exposition » classés en différents groupes (par exemple : « Oiseaux », « Ibis sacré », « Vanneau huppé » ; « Reptiles », « Crocodile du Nil », « Vipère à cornes » ; « Mammifères », « Antilope », « Oryx », « Chacal »), et un « glossaire » composés de 21 entrées comme « calame : roseau taillé en pointe et trempé dans l'encre pour écrire sur le papyrus »⁵⁹⁵. Les termes recensés dans les glossaires peuvent ensuite être introduits par les guides lors des visites, comme lorsque Grégory demande : « vous vous rappelez comment ça s'appelle quand on utilise plein de fois une couleur ? » à des enfants qu'il accompagne dans l'exposition Stamper, attendant le mot « camaïeu » qu'il a introduit plus en amont de la visite. De la même manière, au musée Alto, Édouard interroge sans succès son groupe de CM2 sur l'ibis : « l'oiseau bleu et blanc, celui-là est très intéressant, c'est lequel ? »

Par ailleurs, pour parler des objets d'art, les personnes en charge de la visite guidée semblent accorder de l'importance à la précision des termes employés. Au cours d'une visite avec une classe de CP pendant laquelle elle introduit un lexique relatif au monde de l'art (« cubiste », « gravure »,

⁵⁹⁵Voir annexe n°5 « Exemples de glossaires tirés des dossiers pédagogiques ».

« forme », « masque », « portrait », « réaliste »), à l'anatomie humaine (« malléole »), à la géographie (« Guinée », « Polynésie ») et à l'ethnologie (« masque Fang »)⁵⁹⁶, Clara interroge les enfants au sujet d'une peinture cubiste : « elle fait quoi cette dame avec ses mains ? » Un garçon s'essaie, assez confiant : « elle joue de la guitare ! » Et Clara de le reprendre : « c'est pas tout à fait de la guitare, c'est de la mandoline » (Journal de terrain du 20 janvier 2015).

La précision lexicale, impliquant la possession d'un capital linguistique, est donc importante. Le recours aux mots justes, à un « vocabulaire précis » (Lahire, 1993, p. 200) semble relever d'une règle impersonnelle s'appliquant tant aux enfants qu'au personnel de médiation. De ce point de vue, le défaut de vocabulaire adéquat peut constituer une barrière à la prise de parole sur l'œuvre d'art pouvant venir entraver le travail des médiateurs eux-mêmes. Dans l'extrait suivant, Baptiste développe les raisons qui guident le choix des œuvres abordées durant une visite des collections :

C : Et du coup, pour préparer la visite, tu [...] choisis [les œuvres] en fonction [des types de groupes] aussi ?

B : Ouais, clairement ouais. J'essaie d'avoir l'œuvre sur laquelle les notions pour moi sont très claires. C'est-à-dire sur laquelle moi j'ai aucun doute par rapport aux choses que je vais apporter au groupe... [réfléchit] Et donc voilà, la première œuvre c'est toujours une sur laquelle j'ai toujours aucun doute. Parce qu'il y a des œuvres qui me posent question. Y'a des œuvres qui sont plus difficiles que d'autres à aborder... Y'a des œuvres que je vais jamais voir.

C : C'est vrai ? [rire]

B : Pas parce que... je les connais mais je ne sais pas en parler. Ouais y'a des œuvres... je les connais quasiment toutes parce que parfois ça change et... *mais y'a des œuvres sur lesquelles je ne sais pas parler. Mais vraiment. C'est-à-dire que je me retrouve dans un manque de vocabulaire...* Mais non, véritablement, la première œuvre c'est vraiment une œuvre test mais moi je sais où est-ce que je vais aller avec celle-ci.

Pour justifier le fait qu'il ne va « jamais voir » certaines œuvres, Baptiste avance « un manque de vocabulaire » qui aurait pour conséquence une incapacité à les aborder (« je ne sais pas parler »). Par ailleurs, la dimension linguistique des apprentissages pris en charge par les professionnels de la médiation dans les musées est également visible à travers les discours sur la pratique, comme nous pouvons le constater avec Houria, à propos du dieu Neptune, ainsi qu'avec Astrid, concernant le terme « idolâtrie » :

Houria : « C'est-à-dire que même quand tu leur parles, donc tu vois, quand j'ai des petits, je répète beaucoup la même chose avec des mots différents, parce

⁵⁹⁶S'autorisant à prendre la parole pendant un temps de déplacement, l'enseignante évoque ces « nouveaux mots », notamment dans les domaines de l'« anatomie » (insistant sur le fait qu'il s'agit de « l'étude des corps ») et de la « géométrie ». Elle invite alors les élèves à « les mettre dans les tiroirs de sa tête ».

que j'utilise des mots qu'ils ne connaissent pas donc du coup, enfin [se rattrape] que je suppose qu'ils ne connaissent pas, je rabaisse pas mon langage, par contre ce que je fais c'est que la même phrase je vais la dire plusieurs fois avec des mots de plus en plus simples. Et puis des fois je m'amuse à dire, par exemple, je présente Neptune, j'avais présenter machin... j'insiste, je redis plusieurs fois son nom, etc. Et puis des fois, je dis un autre truc et puis à un moment donné : "ah au fait, comment il s'appelle... ?" Et puis voilà, comme ça je le sais, si ils ont bien capté et tout. Donc généralement, après mon explication, ils me répondent quand même très facilement "Neptune". Parce que je l'ai quand même répété 5, 6 fois le mot. Enfin ça dépend du groupe, hein ! Mais y'a des enfants où tu sens qu'il faut vraiment répéter donc tu répètes. Sans que ce soit trop répétitif mais dans ton histoire, tu arrives toujours à placer "Neptune", nanana "Neptune" nana nana "Neptune". Donc "dieu de la mer", gnagna... [rit] Euh voilà, la mer on fait quoi, on nage, ben là, on venait faire quoi, on nageait, ben donc... voilà ».

Astrid : « Par exemple, le mot "idolâtrie", tu vas l'expliquer en disant, en expliquant plutôt, tu vois « idolâtrie » : une idole. C'est quelque chose qu'on adore. Ça, les enfants, ils comprennent : "adore", qu'on adore, qu'on aime à la folie. Qu'on aime au-delà de la raison. Tu décomposes le mot, tu décortiques, comme ça, tu donnes beaucoup de synonymes. Ça fait perdre du temps mais en même temps, t'es sûr qu'ils ont compris. Et moi je les fais beaucoup interagir justement. Ouais, par exemple, sur le terme "idolâtrie", j'avais leur dire ben quel mot vous entendez, tu vois ? Quel mot vous connaissez mieux ? Et là, ils vont me dire "idole"... Ou ils vont se planter, peu importe ! Alors voilà, moi je joue énormément, après ça dépend des médiateurs, hein, mais moi je joue vraiment beaucoup sur l'interaction pour essayer de les capter, quitte à ce que ça déborde un petit peu, c'est pas grave ».

Dans les deux extraits, on voit que les médiatrices ont recours à des méthodes différentes pour tenter de transmettre un nouveau terme aux jeunes visiteurs. D'un côté, Houria utilise la répétition qui lui semble adéquate pour des « petits ». Il s'agit de « placer » le terme à différents moments, dans différents contextes afin que les enfants enregistrent, en quelque sorte, ce qui peut constituer un nouveau vocable. De son côté, Astrid prend le temps de « décompos[er] », de « décortiqu[er] » le terme, non pas seulement pour que les enfants puissent le retenir, mais pour qu'ils puissent le comprendre et se l'approprier (« ça fait perdre du temps mais [...] t'es sûre qu'ils ont compris »). D'ailleurs cette dernière considère le niveau de langue comme la deuxième compétence indispensable au travail de médiation après les connaissances en histoire de l'art :

A : « Avoir une maîtrise du français impeccable, c'est important aussi. Parce qu'on parle tout le temps. Faut faire des phrases correctes. Pis en plus on est face à un public, voilà, qu'il faut respecter donc voilà... faut avoir une bonne élocution. Une bonne manière de s'exprimer, une très bonne même. Ben ouais, mes bases en latin et en grec, elle me servent énormément ».

L'idée développée ici par Astrid, selon laquelle une « maîtrise du français impeccable », ou ce que Bernstein nomme le « langage formel », par opposition au « langage commun » (Bernstein, 1975)⁵⁹⁷, contribuerait au respect des publics rejoint l'exigence qu'Houria s'impose à elle-même en ne « rabais[sant] pas [son] langage » notamment face aux publics enfantins de l'éducation prioritaire.

Au musée comme à l'école, le fait de solliciter et de favoriser l'expression orale des enfants à l'instar des méthodes préconisées par le courant de la « pédagogie active » (Freinet, Montessori...) n'est pas sans poser problème. Derrière les efforts et la bonne volonté manifeste du personnel de médiation pour instaurer un dialogue se voulant égalitaire avec les enfants se révèle une injonction à la verbalisation suivant les formes légitimes du langage de l'art où la précision sémantique occupe une place centrale. On peut poser l'hypothèse que ces pratiques orales ne sont pas sans conséquence sur la construction d'un certain rapport aux objets d'art ainsi que sur la construction d'inégalités entre des enfants aux ressources linguistiques pouvant être très contrastées.

Conjointement à la place active des enfants dans la co-construction, ici orale, des savoirs, le courant de l'Éducation nouvelle accorde une importance particulière aux émotions enfantines et à leur développement. Nous allons donc maintenant nous intéresser à la manière dont les musées s'inspirent de ces prérogatives afin de développer la sensibilité des plus jeunes publics.

2- Le recours au sensible avec les jeunes enfants

On a vu que les musées d'art accueillent massivement des jeunes enfants scolarisés en maternelle, voire même des bébés, concernant l'Alto. La définition sociale de ces enfants comme nécessitant des besoins en termes d'éveil sensoriel s'articule au discours sur l'« expérience esthétique » que permettraient les musées pour produire des pratiques et des dispositifs de visites spécifiques.

a- « Le musée des émotions »

L'idée selon laquelle les arts, contrairement aux disciplines présentées comme étant plus rationnelles et scientifiques (mathématiques, sciences de la nature, histoire-géographie, etc.), se

⁵⁹⁷Ou à ce que Labov appelle l'anglais moyen (« *standard english* ») de la petite bourgeoisie américaine, qu'il distingue de l'anglais vernaculaire noir (1993).

caractériseraient par leur capacité à susciter des « émotions » et par leur proximité avec un « pôle », ou un « paradigme », du « sensible » circule depuis plusieurs années dans le champ de la recherche sur l'éducation (Kerlan, 2004 ; 2007 ; Bourdinet & Sanchez-Iborra, 2017), se référant à des travaux anciens en philosophie de l'esthétique moderne, ou à d'autres plus récents (Schaeffer, 2015). Cette littérature participe à la construction du musée d'art comme le lieu de « l'expérience esthétique »⁵⁹⁸.

Du côté des personnes en charge de l'accompagnement des visiteurs enfantins, on s'aperçoit que leurs discours sont eux aussi emprunts de terminologies s'inscrivant dans le champ sémantique des émotions et du sensible. Pour beaucoup il est évident que les lieux d'art se caractérisent par le fait qu'ils permettent de « ressentir » des « émotions », des terminologies mobilisées ci-dessous par Astrid :

« C'est un musée d'art. On est là aussi pour s'émerveiller, pour se délecter, pour ressentir des choses et on doit leur [les publics scolaires] donner les clefs pour aussi libérer cette envie, qui est parfois un peu enfouie, de ressentir quelque chose, de pouvoir en parler. »
[...]
« Après, s'ils [les élèves] en retirent du plaisir, des émotions... alors là c'est le sommet, hein ! »

Dans ces extraits, la médiatrice envisage le fait d'éprouver du « plaisir » et des « émotions » à la fois comme un accomplissement de la visite muséale (un « sommet ») réservé à certains mais aussi, et paradoxalement, comme une chose basique, ou normale, lorsqu'elle considère que la fonction du musée est de permettre l'émerveillement, la délectation ou de « ressentir des choses ». D'un côté, Astrid considère comme une évidence le fait que le musée d'art soit un lieu de délectation pour tous ; de l'autre, elle distingue ceux chez qui ce chemin menant au plaisir serait « enfoui » et qu'elle se donne pour mission de « libérer ». Ces propos, traduisant un rapport misérabiliste (Grignon & Passeron, 1989) aux exclus de la culture muséale, révèlent toute l'ambiguïté du régime de l'émotion associé au mode légitime d'appropriation des œuvres, oscillant entre les registres du « normal » et de l'« exceptionnel », de l'universel et du singulier. De son côté, Baptiste insiste également sur cet aspect de son métier de guide :

C : Je voulais savoir aussi, de manière générale, ce que tu préférerais dans ton métier ?
B : Ben, ce qui me plaît le plus, une des choses que j'aime, c'est que je sais que c'est un métier où j'me lève le matin et j'ai envie de le faire. Et j'ai envie de le faire parce que toute ma journée, elle va être avec des enfants. Euh... et j'me dis,

⁵⁹⁸Plusieurs membres des équipes des musées ont mobilisé cette formule, comme la directrice du Baldaquin et le responsable du service éducatif ou comme la responsable du service des publics de l'Alto.

même si c'est une heure et demie, j'avais essayer de... [réfléchit] *de leur donner envie de revoir un tableau. Ou en tout cas de sentir une émotion face à une œuvre, qu'elle soit positive ou négative, ça j'm'en... alors pas « j'm'en moque » mais... voilà, au moins que... et puis de partager ça. Partager quelque chose qui, moi, me fait vibrer et de sentir doucement que ça arrive chez les enfants.*

Selon Baptiste, la nature de l'émotion (« positive » ou « négative ») ressentie « face à une œuvre » importe moins que la production effective de ce ressenti. Ce dernier accorde, en effet, une grande importance à ce processus de production d'émotions esthétiques pour lequel les guides ont un rôle à jouer, notamment en transmettant ou en « partage[ant] » leurs propres émotions (« partager quelques chose qui [le] fait vibrer ») afin qu'elles « arri[vent] chez les enfants ». Cette conception du métier de guide-conférencier, en lien avec ce que Cléopâtre Montandon appelle « la socialisation des émotions » (Montandon, 1992), est encore plus explicite dans la suite de cet extrait d'entretien avec le doctorant en esthétique des arts :

« Ouais je pense que c'est vraiment ça qui... enfin j'aime vraiment faire ce que je fais. J'ai absolument pas de soucis avec mon métier, je le trouve plus qu'agréable. C'est passionnant, c'est jamais la même chose. J'essaie de me poser un maximum de questions, y'a des... Y'a, comme dans tous les métiers, une sorte de quotidienneté, je dirais où, allez, je vais faire quatre fois le même atelier sur une semaine. Ça fait partie du lot mais j'essaie, justement, que le 4ème soit un peu différent. Enfin que les quatre soient un peu différents pour moi, ne pas m'ennuyer, mais surtout pour les enfants et je crois que l'une des plus belles récompenses c'est... *je sais que je suis peut-être un des seuls guides à travailler sur des notions d'esthétique avec les enfants. Je sens, j'essaie de voir comment ça fonctionne. Et notamment je leur parle des sentiments, des sensations, des choses comme ça. Et, une fois, je suis dans le bus, un week end pour aller au musée. Entre chez moi et le musée. Et y'a un p'tit garçon avec sa maman, sa maman lui demande ce qu'il veut faire ce week end. Et il lui dit : "je veux aller au musée des émotions". Et j'ai, j'ai... enfin voilà : ça m'a suffi. Et je sais que quand c'est... l'hiver... que je sais que je vais me taper je sais pas combien de gamins dans la journée, voilà, c'est pas une bonne journée. Et ben juste cette phrase-là et c'est parti, quoi ! Et j'me dis, même si c'est un enfant sur les milliers qui sont passés dans mes visites ou dans mes ateliers, ben juste ça, ça me suffit pour le reste de ma vie ».*

À la suite de travaux sociologiques pionniers menés au États-Unis sur les émotions, comme ceux d'Arlie Russell Hochschild, qui s'est notamment penchée dès la fin des années 1970 sur cette notion dans le cadre de recherches portant sur le monde du travail (Hochschild, 1979), C. Montandon entrevoit, en 1992, la socialisation aux émotions comme « un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation » (*Ibid.*)⁵⁹⁹. Selon cette dernière, la socialisation émotionnelle peut être

⁵⁹⁹Dans le champ des *childhood studies* anglo-saxonnes, Alison James mobilise elle aussi le concept d'émotion (« *emotional lives* ») pour décrire un processus qu'elle appelle « *socializing children* » (James, 2013) mais qui s'éloigne fortement du processus de socialisation tel qu'il a été développé dans notre thèse (à partir des travaux du

étudiée à la lumière de ce que Norbert Elias appelle le « processus de civilisation », dans son ouvrage *La civilisation des mœurs* (1973). À l'instar de la courtoisie qui, au Moyen-âge, permettait de distinguer le noble du serf, le fait de s'émouvoir devant une œuvre d'art semble aujourd'hui constituer un critère de distinction sociale : « *Si telle est la fonction de la culture et si l'amour de l'art est bien la marque de l'élection séparant, comme par une barrière invisible et infranchissable, ceux qui en sont touchés de ceux qui n'ont pas reçu cette grâce*, on comprend que les musées trahissent, dans les moindres détails de leur morphologie et de leur organisation, leur fonction véritable qui est de renforcer chez les uns le sentiment de l'appartenance et chez les autres le sentiment de l'exclusion »⁶⁰⁰ (Bourdieu, Darbel & Schnapper, 1966, p. 165).

Ainsi, dans la perspective de transmettre ce que C. Montandon appelle un « code émotionnel » et qu'on pourrait traduire par une « disposition émotionnelle », qui, pour le cas de la pratique des musées d'art, serait nécessaire à l'accès à ce que certains philosophes appellent une « expérience esthétique », les agents de socialisation auraient recours à différents registres d'actions (Montandon, *op. cit.*)⁶⁰¹. Lorsque Baptiste dit parler aux enfants « des sentiments » ou « des sensations » durant ses visites, ce dernier tente de leur inculquer ce que le sociologue américain Steven Gordon appelle une « culture émotionnelle », qui désigne « un système de croyances, de normes, de notions, qui ont un rapport avec les émotions » (Gordon, 1981, p. 112).

S'articulant à l'injonction à « dire ce qu'on pense » d'une œuvre, qui circule tant dans l'École⁶⁰² que dans les musées, l'injonction à « éprouver » ou à « dire ce qu'on ressent » face à un objet d'art s'accompagne d'un travail de socialisation émotionnelle qui peut s'observer à travers certaines pratiques d'accompagnement du personnel de médiation mais également à partir de dispositifs de visite proposés tout particulièrement aux plus jeunes enfants, au musée de La Tour (b) et au Baldaquin (c).

GRS depuis la fin des années 1980) en accordant une place centrale à l'*agency* et en prenant peu en compte les effets des déterminismes sociaux sur la construction des dispositions sociales durant l'enfance.

⁶⁰⁰Nous soulignons.

⁶⁰¹La sociologue distingue trois dimensions de l'action des socialisateurs concernant la socialisation émotionnelle : premièrement, « les valeurs » qui guident leurs actions, deuxièmement « les moyens » qu'ils mettent en œuvre dans leurs pratiques, et troisièmement, « la division du travail éducatif » entre les différents types d'agents (*Ibid.*, p. 111-115).

⁶⁰²On l'a vu à travers les pratiques des enseignants, notamment à propos d'œuvres cinématographiques (chapitre 3) mais également à travers le PEAC (chapitre 4) qui vise la formation d'un jugement de goût chez les élèves.

b- Le parcours sensoriel au musée de La Tour

Dès son ouverture en 2001, La Tour s'est doté d'un « parcours de sens » conçu par un artiste contemporain travaillant autour de l' « ouverture multi-sensorielle », présenté de la manière suivante sur le site internet du musée :

« Le Parcours des sens développe des approches complémentaires d'une visite traditionnelle, riches ici en échos avec l'esprit du lieu mais aussi susceptibles de développer un imaginaire personnel. Grâce à ce dispositif immersif et à ces alertes sensorielles adaptées à chaque personnalité, chacun peut aborder différemment le musée et ses richesses et plonger dans le projet même de l'institution ».

Le parcours s'articule autour de différents dispositifs s'adressant aux cinq sens des visiteurs. Comme dans tout lieu d'exposition d'art visuel, la vue est évidemment sollicitée : « le musée propose naturellement des cheminements et des ouvertures dans l'espace et des confrontations de regard avec de nombreux objets et œuvres d'art ». Un « espace tactile » (un meuble à tiroirs) est installé dans les collections qui « permet de découvrir des matières rassemblées dans un vestiaire imaginaire ». Concernant l'ouïe, un dispositif sonore diffuse régulièrement des bruits domestiques (rires d'enfants, conversations d'adultes, chocs des couverts à table, etc.) présentés comme un « hommage nostalgique à la mémoire du site ». Afin de solliciter l'odorat, « des lectures olfactives d'œuvres et d'espaces sont proposées, grâce à des touches parfumées distribuées par les médiateurs lors des visites et animations sur le thème des sens ». Enfin, le musée entend s'adresser au goût des spectateurs en les invitant à « une halte gourmande [...] dans le décor Art Déco préservé du restaurant-salon de thé » qui proposerait une « carte adaptée avec la programmation des expositions temporaires ».

À partir de certains de ces dispositifs scénographiques s'adressant aux « publics libres », un parcours sensoriel intitulé « quatre sens » a été spécialement conçu pour les groupes scolaires et, plus particulièrement, pour les élèves de maternelle. Considéré par Blandine comme une visite très régulièrement effectuée par les médiateurs (« c'est une visite plan-plan »)⁶⁰³, ce parcours s'adressant à la vue, au toucher, à l'ouïe et à l'odorat est présenté de la manière suivante sur les supports communicationnels de La Tour :

⁶⁰³Blandine précise d'ailleurs qu'il s'agit de la première visite à laquelle elle a dû se former en suivant plusieurs médiateurs.

« Ces sens sont exploités à l'aide de l'ensemble des collections du musée, du bâtiment, du parcours des sens créé par [l'artiste], ainsi qu'avec des outils réalisés par l'équipe d'animateurs. Aucune création plastique n'est effectuée, seules des expériences ponctuent la séance. Plusieurs objectifs : connaître ces 4 sens, les mettre en éveil et déclencher des sensations par rapport à l'ensemble des collections du musée, élaborer un vocabulaire sensoriel ».

Attirant l'attention des écoles primaires sur la spécificité de la visite qui s'effectue « uniquement dans les salles », la communication du musée met également en avant l'usage possible d'un carnet de dessin qui, au cours de ce parcours sensoriel, doit « devenir un carnet d'idées, de sensations, d'images ou encore d'émotions ». Tandis que nous n'avons pas eu l'occasion de suivre une de ces visites, le parcours des « quatre sens » apparaît dans les propos de Blandine comme une visite particulièrement destinées aux élèves de primaire :

B : Ben en fait, tu vois, les premiers ateliers c'est, tu les as autour des « quatre sens », t'as vu ? [je réponds ne pas avoir vu cet atelier, ce qui amuse et étonne Blandine] Ah bon ? C'est vraiment l'animation qu'on te donne au début en fait. Ben là c'est que dans le musée, c'est souvent, pas tout le temps, mais souvent avec des primaires...

C : Et alors, les enfants se promènent avec un carnet ?

B : *Ouais parce qu'on fait des petits croquis tout ça. Y'a les odeurs. Il peut y avoir des sons. Voilà, c'est comment par le biais des sens, comment tu vas aborder le musée et qu'est-ce que ça va éveiller ?*

Dans une perspective d'éveil, des outils sensoriels, comme l'« espace tactile », ou des vaporisateurs de parfums, visant à évoquer la mémoire du lieu (« parfum d'encaustique » ou « parfum chocolat ») ainsi que des œuvres de la collection (« parfum combat de coq »), sont mobilisés par le personnel de médiation. Ces outils rappellent le matériel sensoriel conçu par la pédagogue italienne Maria Montessori. La « pédagogie Montessori »⁶⁰⁴, visant le développement sensoriel des enfants en s'appuyant notamment sur l'identification de différentes « périodes sensibles » relatives aux âges de l'enfance (Poussin, 2017), est à la source de plusieurs autres outils et adaptations du musée de La Tour. Des boîtes de jeux en bois à l'adresse du public jeune « individuel », en lien avec les collections, sont par exemple intégrées à des bancs situés dans les salles. Par ailleurs, de nombreux tableaux ont été positionnés à hauteur d'enfant suivant les principes de la pédagogue italienne, attentifs à l'organisation d'un milieu adapté aux caractéristiques cognitives et, ici, physiques des enfants dans une perspective d'autonomie.

⁶⁰⁴Si Maria Montessori a commencé à concevoir sa pédagogie en s'intéressant aux enfants considérés à l'époque comme « idiots » ou « débiles mentaux », beaucoup d'établissements scolaires se revendiquant aujourd'hui de cette méthode attirent surtout les familles des classes moyennes et supérieures. La ville de Tarbonne possède la seule école dite « Montessori » de la Métropole de Camboise. Il s'agit d'ailleurs d'une « institution » privée fréquentée par de nombreux enfants inscrits aux ateliers extrascolaires de La tour.

c- Visite « Au bal des points » au Baldaquin

Comme son homologue de Tarbonne, le Baldaquin possède une activité réservée aux plus jeunes visiteurs qui accorde une place centrale aux émotions et à la sensibilité. Voici comment la visite intitulée « Au bal des points » est présentée par le musée :

« En suivant les péripéties d'un petit point qui part se promener, les enfants s'initieront au graphisme de façon ludique avant de partir à la découverte des collections. En mêlant lecture et découverte de collections, cette activité s'adapte au rythme des tout-petits pour éveiller leur sensibilité ».

Suite aux conseils des deux assistantes du service réservation m'invitant à aller voir ce qu'elles considèrent comme l'animation la plus « originale » du Baldaquin, j'ai suivi Clara qui a réalisé ce qui s'apparente à des préliminaires théâtralisés à la visite des collections avec une classe d'enfants scolarisés en moyenne section de maternelle. « Au bal des points » constitue une séquence contée d'une vingtaine de minutes se déroulant dans une petite salle attenante aux espaces d'exposition. Le dispositif est relativement simple. Les enfants sont installés assis face à un tableau blanc et écoutent l'histoire de deux points racontée par Clara qui, dans le même temps, dessine sur le tableau à l'aide de deux crayons, un rouge et un bleu. Durant le récit, qui porte sur l'épopée de ces deux signes personnifiés, les points passent par différents types d'émotions : ils jouent ensemble puis se bagarrent, ils ont peur ou ils se réconcilient, etc. Pour donner vie à l'histoire, la guide essaie d'incarner les deux protagonistes en jouant l'effroi ou le fou rire et en combinant l'énoncé et la forme de l'énonciation à des dessins comme, par exemple, des lignes tracées frénétiquement pour évoquer la scène de combat. Les enfants semblent captivés, ils réagissent vivement, par des cris, par des commentaires et des rires. À la fin de la représentation, Clara introduit « l'éponge qui efface tout ». Cette chute donne l'occasion d'un exercice de mémoire invitant les enfants à se rappeler des différents types de point abordés au cours de l'histoire. À chaque évocation des enfants, la guide dessine le point mentionné : le « point carré » est un carré, le « point énervé » est un gribouillage, le « point d'interrogation » est le signe de ponctuation du même nom, le « point rigolo » consiste en une suite de pointillés et le « point sympa » forme une vague. À la fin de cette séquence interactive, les différents points dessinés composent un visage souriant. Puis pour conclure l'animation, Clara dit aux enfants qu'elle va maintenant leur distribuer des points et les invite à « tendre leurs mains ». Les élèves se lèvent alors immédiatement pour les réclamer et la guide dessine au creux de chaque

main un petit point.

Conçu par une personne se présentant comme comédienne et metteuse en scène, travaillant notamment avec un théâtre de Camboise spécialisé dans le spectacle vivant pour enfants, « Au bal des points » est une animation qui serait appréciée des écoles. Par exemple, Adrien, qui a travaillé à l'écriture d'une autre animation contée (destinée à des enfants un peu plus âgés) avec la femme de théâtre, assure que le concept « marche super bien » et que le musée « a de très bons retours des profs ». Fondée autour de la narration et des interactions entre les enfants et le guide, l'histoire des points vise la mise en lien de traits, ou de signes, picturaux à des émotions. En cela, elle constitue une préparation, un éveil, à l'appréhension formelle de l'iconographie picturale et à son interprétation à partir du registre émotionnel.

Un tel dispositif d'animation requiert cependant un investissement spécifique de l'équipe des guides du Baldaquin. Interrogée en entretien sur « Au bal des points », Clara évoque notamment les particularités de cette forme d'accompagnement par rapport aux visites standards dans les salles :

E : Mais alors donc, du coup, tu disais, par rapport à la visite « Au bal des points » que vous [les guides] ne faisiez pas du théâtre ?

C : *Ben en fait je pense qu'aucun d'entre nous n'est théâtral⁶⁰⁵. On a été formé par une personne qui fait du théâtre jeune public, donc là c'est vraiment spécifique.*

[...]

Et du coup c'est assez amusant parce que on a déjà cette dimension théâtrale dans ce qu'on fait mais qui est quand même assez mince. Ben dans le sens où pour chaque public on va adapter notre discours. On va adapter le contenu de notre visite... on va aller voir ou ne pas aller voir certaines choses. Mais « Au bal des points », là, il faut vraiment RENTRER dans le truc. Euh... il faut vraiment être à fond dans ce qu'on raconte parce que c'est une histoire en elle-même... euh elle se porte très bien toute seule d'ailleurs. Parce qu'on la fait tous très différemment. C'est assez drôle à faire, c'est assez vivant. Mais y'a un truc un moment où s'installe une sorte de fatigue, on fait plus du tout la même visite parce qu'on n'est plus dans la performance...

E : Tu te sens plus comme une comédienne que comme une médiatrice ou comme une guide quand tu fais ça ?

C : Ouais y'aurait quelque chose du euh... la comédienne, la conteuse...

E : Parce que cette visite-là, elle a été conçue spécialement pour les plus petits...

C : Ouais. Les tout-petits. Avec des classes de grands ça fonctionne pas. Ça arrivait parfois que sur des erreurs de réservation, des classes de grande section débarquent sur un « Bal des points ». Et ils étaient polis, hein... les gamins ils rigolaient aux blagues. *Mais les petits petits ils sont à fond quoi ! Ils hurlent !*

[...]

E : Mais du coup avec ce public-là de très jeunes enfants, toi tu préfères faire une visite normale ou un « Bal des points » ?

605Clara ignore sans doute, ou bien elle ne s'en souvient pas, que Baptiste a fait du théâtre pendant plusieurs années.

C : Alors oui et non à la fois parce que y'a quand même l'idée que le « Bal des points » bon ben ça prend, ça prend une énergie qui est pas la même. En même temps, *c'est vraiment adapté*. C'est-à-dire que les gamins, ils ne passent pas une heure en salle à cet âge-là. Ou alors il faut vraiment les promener très peu les faire s'asseoir. Parce que le manque d'attention... sinon on leur inflige un truc euh qui est pas euh... *enfin l'important, en fait, c'est qu'ils passent un moment chouette et dont ils puissent se souvenir et qu'ils puissent revenir... et que... enfin on est moins dans... je pense, dans un discours que dans un moment.*

Clara évoque ici la formation dispensée par la personne qui a conçu l'animation contée. Elle met en avant l'énergie requise pour jouer le texte (« il faut vraiment rentrer dans le truc ») et ainsi donner vie à l'histoire (« être à fond dans ce qu'on raconte ») afin d'emporter l'adhésion des « petits petits », c'est-à-dire les enfants âgés de 2-3 ans pour lesquels le dispositif théâtralisé est conçu (« ils sont à fond », « ils hurlent »). Selon Clara, « Au bal des points » relèverait moins du registre formel de la transmission cognitive (« un discours ») que d'une expérience singulière (« un moment ») visant à marquer positivement les esprits (« l'important [...] c'est qu'ils passent un moment chouette et dont ils puissent se souvenir ») dans la perspective de susciter l'envie de revenir au musée (« qu'ils puissent revenir »). Cependant le dispositif proposé constitue bien un énoncé dont l'appropriation dépend des dispositions d'attention et d'écoute se distribuant inégalement parmi les enfants. Si, dans l'« univers mental » de Clara et des concepteurs de cette histoire contée, la forme théâtralisée peut constituer un levier de démocratisation de l'art, c'est parce que celui-ci est façonné par des socialisations professionnelles (et parfois primaires) artistiques conduisant notamment à percevoir le spectacle vivant comme forme de divertissement ludique, ce qui est loin d'être la norme.

Les deux visites que nous venons de présenter, qui visent à transmettre des dispositions esthétiques en produisant des émotions, constituent des « dispositifs pédagogiques » (Bonnéry, 2009) s'inscrivant dans un mouvement de reconfiguration de la forme scolaire. À partir de la seconde partie du 20^{ème} siècle, celle-ci sollicite de plus en plus le « sensible », la « sensation », ou encore l'« imagination » des élèves, comme en attestent les travaux de Florence Eloy (2013). Cette dernière appréhende ces transformations formelles du mode de socialisation de la musique non pas comme un renouvellement de la forme scolaire mais comme une variation dans laquelle le « rapport scriptural scolaire » au monde a toujours une place centrale dans la transmission de modes d'écoute « cultivés ». Ces analyses semblent s'accorder à notre terrain où le registre de l'émotion ne remet nullement en question l'objectif d'acquisition d'un rapport savant et formel aux œuvres d'art, également conditionné par le rapport scriptural scolaire.

Par ailleurs, l'exemple du garçonnet évoquant le « musée des émotions » dans le bus, qui a tant marqué Baptiste, illustre une appropriation enfantine de la norme émotionnelle, l'incorporation de celle-ci étant favorisée par des socialisations de classe (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Lareau, 2011) et/ou de genre (Boquet & Latt, 2018 ; Diter, 2015) tramées par un régime d'expressivité. À l'inverse, les socialisations masculines et populaires, suivant d'autres logiques, nous conduisent à envisager la formation d'espaces de résistance du côté de certains publics enfantins. La socialisation émotionnelle conditionnant l'accès aux œuvres, se dessine alors un terrain favorable à la construction d'inégalités d'appropriations artistiques à travers l'élimination des enfants les moins disposés au registre du sensible. Conjointement à ce recours au registre émotionnel, peuvent également s'observer des pratiques d'accompagnement des publics enfantins tramées par des logiques expressives.

3- Contraindre par le jeu et l'expression corporelle

Dans le chapitre 6 (III), nous avons montré que la visite muséale se caractérisait par des logiques disciplinaires visant à construire et à maintenir un certain ordre muséal, notamment en ciblant les plus jeunes enfants, susceptibles d'être les moins habitués aux musées, sur qui s'exercent les pratiques les plus coercitives comme, par exemple, leur imposer de garder « les mains dans le dos » ou « dans les poches » pour annihiler toute envie d'entrer en contact physique avec les objets d'art. On a vu également que beaucoup d'agents des équipes de médiateurs formulaient un discours critique vis-à-vis de ces pratiques qui peuvent apparaître comme trop autoritaires (I-2). En opposition à ces pratiques, certains membres du personnel de médiation peuvent avoir recours à d'autres pratiques plus permissives, ou plus expressives, concernant la gestion des corps enfantins. Nous proposons d'analyser des modalités différentes d'encadrement.

a- L'exemple d'une visite « point d'appui » à La Tour

Pour appréhender ces logiques socialisatrices, examinons d'abord un extrait de notre journal de terrain qui présente l'accompagnement d'une classe de maternelle moyenne section, soit des enfants âgés entre 4 et 5 ans, au musée de La Tour, par Timothée :

Le matin, en semaine, le musée de La Tour est fermé aux visiteurs non

scolaires. C'est dans ce calme que Timothée, un guide d'une trentaine d'années, prend en charge un groupe de 24 élèves de moyenne section de maternelle venus d'une école d'une ville frontalière. Le thème de cette visite d'une heure est « point d'appui ». Il s'agit d'un parcours de visite visant à présenter des sculptures et à faire réfléchir les élèves à la manière dont celles-ci sont construites pour « tenir debout ». Au cours d'une déambulation très dynamique, que nous présenterons en vingt et un moments, ou petites séquences, l'animateur invite les petits visiteurs à faire un certain usage de leur corps dans le musée.

1- *L'accueil du groupe.* À la sortie du couloir des ateliers, Timothée présente au groupe le musée de La Tour et sa collection dans laquelle il y beaucoup de « statues ». Il ne mentionne pas les trois interdits (ne pas toucher, courir, crier).

2- *À la mezzanine surplombant la salle des sculptures.* Les enfants sont invités à se diriger vers les barrières de sécurité pour avoir une vue d'ensemble sur ce qui constitue la plus grande salle du musée.

3- *Dans l'espace des anciens vestiaires*⁶⁰⁶. Timothée invite les enfants à passer dans les douches, conservées en l'état, et à faire leur toilette : « avant d'aller dans le musée, il faut être propre ». L'animateur fait mine de prendre un bain et il invite les enfants l'imiter.

4- *Dans la grande salle.* Face à une sculpture en marbre qui représente un athlète, Timothée demande aux enfants de « bien regarder » la « sculpture » et de reproduire la même posture afin de trouver les « points d'appui » (ici ce sont les pieds). Ce sera le fil conducteur de la visite.

5- *Au même endroit.* Timothée distribue des feuilles et des crayons de bois aux enfants qui doivent maintenant essayer de dessiner le « bonhomme ».

6- *Devant une sculpture représentant un jeune enfant accroupi.* Le même exercice d'imitation est demandé aux enfants qui s'exécutent avec un certain plaisir.

7- *Près d'une sculpture représentant une dame sur la pointe des pieds.* Idem. Les enfants parviennent facilement à imiter cette posture.

8- *Face à la sculpture d'un torse masculin.* Idem. Certains enfants tentent de cacher leurs bras, d'autres semblent décontenancés. Ensuite Timothée leur propose de dessiner ce qu'ils voient.

9- *À la grande sculpture d'une déesse au corps étiré et les bras tendus.* Les enfants sont une nouvelle fois invités à imiter la posture. Certains ne peuvent pas s'empêcher de sauter sur place pour tenter de produire l'impression que « la déesse va attraper l'étoile ».

10- *Devant une sculpture représentant deux chiens allongés.* Les enfants s'allongent au sol pour se mettre dans la même position que les canidés. Prenant l'exercice très au sérieux, deux garçons se mettent à aboyer.

11- *Face à une sculpture d'un lion se battant rageusement avec un tigre.* Les enfants, et notamment les garçons, semblent prendre beaucoup de plaisir à former des binômes pour reproduire cette scène martiale.

12- *Une sculpture d'ours.* Après avoir demandé aux enfants d'imiter la posture de l'ours, représenté sur ses quatre pattes, l'animateur convie les élèves à garder la position et à se déplacer de cette façon jusqu'au fond de la salle. Très enthousiasmés, les enfants s'exécutent et progressent ainsi jusqu'à l'endroit indiqué par le guide.

13- *Plan relief qui représente une scène de théâtre.* Pour la première fois de la visite, Timothée invite les enfants à s'asseoir. Il place deux socles à terre devant la sculpture puis explique les règles d'un petit jeu d'expression corporelle. Chacun leur tour, les enfants vont devoir se placer sur les socles tandis que le reste du groupe aura les yeux fermés. Il faudra alors compter jusqu'à trois pour laisser le temps à la personne de trouver une « pose » originale. Et lorsqu'on

606Comme décrit au chapitre 3, avant d'être réhabilité en musée, La Tour était une filature.

ouvre les yeux, « on ne bouge plus », il faut donner l'impression d'être « une statue ». Très enthousiastes à l'idée de ce petit atelier ludique, les enfants lèvent la main le plus haut possible et lancent des « moi ! moi ! » pour être choisis par l'animateur et aller « faire la statue » devant leurs camarades. Finalement, Timothée prendra le temps de faire passer tous les enfants dans ce petit théâtre improvisé où les contorsions les plus complexes sont celles qui récoltent le plus de rires.

14- *Le groupe s'avance devant une peinture représentant un chien aux babines retroussées.* Aux enfants, Timothée demande : « vous avez vu le chien ? Il est plutôt gentil ou plutôt méchant ? » « Méchant ! » hurlent les élèves. « Alors vous allez faire comme le chien », demande le guide. Les enfants imitent le chien et certains laissent échapper quelques grognements.

15- *Devant une peinture représentant une dame qui dort.* Le groupe passe rapidement devant cette huile sur toile. « Chut », souffle Timothée, « on ne va pas faire de bruit car elle dort ». Il avance à pas de loup et les enfants imitent son déplacement.

16- *Pendant le déplacement du groupe dans une aile du musée consacrée aux peintures.* Timothée évoque pour la première fois une des règles du triptyque (ne pas toucher, ni courir, ni crier) en demandant aux enfants de « mettre ses mains derrière le dos car il y a une sculpture [dans la prochaine salle] et il ne faut pas la toucher ». Nous supposons que la présentation au public de cette pièce est soumise à des recommandations plus strictes que les autres sculptures de la collection.

17- *Face à une sculpture qui représente un personnage endormi.* Les enfants sont invités à imiter la posture puis à dessiner. La pièce étant vaste, ils s'allongent sur le ventre afin de trouver une position confortable pour se mettre à l'ouvrage. En cette fin de visite, plusieurs élèves commencent à manquer d'attention, notamment un garçon, Franck, qui cesse de dessiner, ce qui provoque l'intervention auprès de lui d'une des trois mères accompagnant le groupe.

18- *Dans la « salle des enfants » où sont présentées des peintures et sculptures d'enfants.* Timothée invite les élèves à imiter la posture d'un bébé qui se tient le pied. Certains enfants s'exécutent tandis que d'autres se contorsionnent dans tous les sens. D'autres ne font rien et attendent que la visite prenne fin. L'animateur perçoit ce défaut d'attention : « c'est bientôt terminé ! ».

19- *Passage devant « les plus petites sculptures du musée » mises sous vitrine.* L'une d'entre elles est une copie d'une célèbre pièce représentant un homme assis, un bras fléchi et le menton appuyé sur le dos de la main. Après avoir imité cette posture, les enfants doivent citer les différents points d'appui mais la concentration s'est encore dégradée si bien que même les enfants parmi ceux qui avaient le plus participé au cours de la visite ne répondent pas aux questions de l'animateur.

20- *Passage dans la « salle des animaux ».* Les enfants sont excités (cris d'exclamation, grands gestes) à la vue de ces sculptures parfois imposantes qui représentent un cerf, un daim ou encore un ours polaire.

21- *Devant l'ours polaire.* Timothée demande une dernière fois aux enfants de prendre leur crayon pour dessiner la sculpture. Pendant que l'animateur a le dos tourné, une petite fille caresse le marbre au niveau de la patte de l'ours, comme s'il s'agissait d'une peluche. Une maman intervient et lui demande immédiatement de ne pas toucher.

[Journal de terrain du 4 février 2016]

Dans cet extrait, on observe une prise en charge différente des corps des enfants, de celle

orientée vers les « disciplines », semblant accorder aux enfants une grande liberté de mouvement. Avant de procéder à l'analyse de cette séquence, nous souhaitons apporter quelques précisions contextuelles. D'abord, le fait que le musée de La Tour ne reçoive que des publics scolaires durant les matinées constitue un élément important pour comprendre la pratique apparemment peu orientée vers la discipline corporelle de Timothée. En effet, absents du musée, les visiteurs « individuels » ne risquent pas d'être dérangés par le bruit des enfants ni par la place trop importante qu'ils pourraient occuper dans les salles d'exposition. D'ailleurs, les autres visites scolaires observées durant les horaires « tout publics » ne se déroulaient pas de cette manière : les enfants n'avaient pas la permission de s'allonger au sol pour dessiner, le bruit et l'agitation étaient beaucoup plus contrôlés, les déplacements dans le musée ne se faisaient pas à quatre pattes et le recours aux postures d'imitation corporelle était beaucoup moins systématique. En outre, nous n'avons pu observer Timothée qu'à l'occasion de cette visite « point d'appui », ce qui ne permet pas de tirer des conclusions générales sur la pratique d'accompagnement de cet animateur qui procède sans doute différemment lorsque le musée s'ouvre à d'autres visiteurs ou lorsque la visite est centrée sur d'autres thématiques moins en lien direct avec le corps. Cela étant, malgré de nombreux effets de contexte, cette visite guidée peut être observée comme un cas particulier, où des logiques socialisatrices très fortement expressives semblent prendre l'ascendant sur des logiques disciplinaires, qui pourra servir de grille d'analyse afin d'objectiver ces mêmes logiques, mais à des degrés moindres, dans des contextes de visite plus « traditionnels »⁶⁰⁷ où les enfants côtoient d'autres visiteurs dans le musée.

Que nous enseigne alors cette séquence à travers l'angle d'observation des corps enfantins ? À première vue, on pourrait être tenté de penser que la pratique de Timothée s'oppose radicalement aux pratiques étudiées au chapitre 6 visant à contraindre, et à placer sous surveillance, les corps des petits visiteurs. Tout d'abord, constatons que cette visite ne débute pas par la mise en condition des élèves avec l'énonciation habituelle du triptyque de règles mais que la prise en charge des corps suit

⁶⁰⁷Poursuivons ici une réflexion entamée *supra* avec le cas de Baptiste (III-1) sur ce qui constitue un autre biais, et qui concerne, cette fois, l'intégralité de nos observations des pratiques de médiation et d'accompagnement des enfants, à travers les stratégies de « présentation de soi » (Goffman, 1973) des acteurs. On ne peut pas négliger l'effet produit par la présence d'une chercheuse, travaillant sur « l'éducation artistique des enfants dans les musées d'art », sur la pratique de ces agents. Tandis qu'ils sont nombreux à évoquer le caractère routinier de leur métier ainsi que la lassitude que celui-ci produit, les conduisant parfois à se mettre en « mode *play* » durant les visites (termes employés à la fois par Houria et Adrien en entretien) et à « dérouler » leurs discours d'une manière qui peut apparaître comme mécanique, les enquêtés ne semblaient pas adopter cette attitude démobilisée en présence d'une observatrice posant des questions et prenant de nombreuses notes. Au contraire, on peut penser que notre présence a parfois pu conduire certains enquêtés à sortir de leur routine et à accentuer certains aspects de leur pratique qu'ils considèrent comme étant de « bonnes » pratiques. Si ces stratégies de présentation de soi peuvent faire barrage à l'observation et à l'objectivation des pratiques du quotidien qui adviennent à l'abri du regard du chercheur, celles-ci permettent toutefois l'objectivation des « bonnes pratiques » d'accompagnement et de médiation, telles que les acteurs se les représentent.

d'autres modalités. Au lieu d'être systématiquement renvoyés à ce qu'ils n'ont pas la possibilité de faire (s'approcher des objets ou les toucher, s'appuyer sur les murs, se chamailler avec un camarade, etc.), les enfants sont placés dans un « cadre de l'expérience » (Goffman, 1991) où les règles du jeu semblent permettre une variété d'expressions corporelles habituellement proscrites dans les sphères scolaire ou familiale et, plus encore, dans les musées. En invitant les jeunes enfants à produire des postures corporelles semblables à celles des personnages sculptés ou peints, Timothée propose à ceux-ci une modalité d'« apprentissage par corps » (Bourdieu, 1980) au cours de laquelle les élèves de maternelle font littéralement corps avec les objets d'art pour prendre conscience de la manière dont sont sculptés des corps humains ou d'animaux. Au cours de cette petite heure (50 minutes) de déambulation dans les différentes salles d'exposition, le guide ponctue très régulièrement la visite de petits exercices d'expression corporelle qui semblent suivre des logiques socialisatrices contraires aux logiques disciplinaires. Cependant, en revenant sur certaines séquences, nous allons voir que ces logiques plus expressives ne rompent pas de manière radicale et absolue avec certaines dimensions structurantes de l'ordre muséal comme l'opposition sacré/profane.

Constatons d'abord que la mise en condition n'est pas supprimée mais qu'elle prend une forme différente. Au lieu du rappel des règles comportementales traditionnelles, elle consiste en un passage dans les douches de ce qui, à l'intérieur du musée, était autrefois les vestiaires de la filature, et où les enfants sont invités à se laver afin de pénétrer propres – et purs – dans l'endroit sacré où sont exposés les artefacts. Si le procédé pédagogique apparaît sans aucun doute plus ludique au regard des enfants, s'il n'est plus question des « gardiens » ou des « alarmes de sécurité », la frontière symbolique entre le sacré et le profane existe toujours néanmoins, notamment à travers le « sas » que représente la salle de bain, point de passage obligé pour pouvoir accéder aux œuvres. Ensuite, si les exercices d'imitation par le corps peuvent donner l'occasion aux enfants de franchir certaines limites (en progressant à quatre pattes ou en reproduisant par le jeu une scène de combat), l'injonction systématique à l'imitation de certaines postures n'est-elle pas aussi une manière d'exercer un pouvoir sur ces corps ?

À partir d'une étude portant sur des centres de loisirs, Simon Kechichian s'est intéressé à la socialisation des enfants par le jeu en mettant en évidence la fonction disciplinaire du jeu et, dans une perspective foucauldienne, le pouvoir des pratiques d'encadrement par le jeu sur les corps enfantins (Kechichian, 2017 ; 2019). À l'instar de ces travaux, il apparaît que le fait de passer d'une logique coercitive, ou disciplinaire, à une logique plus expressive dans la gestion des corps enfantins ne constitue pas une manière de « libérer » les corps du pouvoir de l'accompagnant mais

un régime de contrainte différent passant par la mise en mouvement orchestrée par l'adulte. En outre, on voit que l'efficacité de cette pratique expressive d'encadrement des corps a ses limites correspondant au degré d'attention des enfants qui décroît au fil de la visite. Il est d'ailleurs intéressant de noter à ce titre la façon dont Timothée revient à une forme beaucoup plus traditionnelle de contrôle corporel, en demandant aux enfants de mettre les mains derrière le dos (n°16), au moment où, la fatigue se faisant ressentir, la docilité laisse place à l'excitation et à l'énerverment.

L'analyse de ces pratiques d'accompagnement d'enfants dans le musée, s'articulant autour de logiques différentes, permet de construire un cadre d'analyse permettant l'objectivation de stratégies de médiation visant à se soustraire des logiques disciplinaires. Mais le recours à une « description dense » (Geertz, 1998) permet de s'apercevoir que ce qui peut d'abord être perçu comme des « logiques expressives » relève, malgré les apparences, du régime de la contrainte visant la coercition des corps enfantins et l'incorporation de l'opposition sacré/profane, bien que sous une forme moins directe⁶⁰⁸.

b- Chant et ronde au Baldaquin

Au Baldaquin, on a pu observer des pratiques similaires avec plusieurs guides lors de visites avec des enfants de maternelle. De manière ponctuelle, et non systématique comme pendant la visite « point d'appui » de Timothée, un guide pouvait inviter les enfants à faire usage de leurs corps pour imiter un personnage. Le recours aux arts vivants, comme le petit théâtre orchestré par l'animateur du musée de La Tour, permet également à certains professionnels de la médiation de mettre en scène les corps des petits visiteurs en leur proposant une fenêtre d'expression. C'est le cas au Baldaquin lorsque Rachel a recours au chant⁶⁰⁹ pour souligner la « musicalité » d'une peinture abstraite devant une classe de maternelles moyenne section qu'elle invite à « chanter une chanson ». Encouragés par leur professeure, leur proposant de choisir « une chanson de la chorale », les vingt-quatre enfants entonnent timidement les premiers couplets pendant que Rachel fait mine de battre la mesure à la manière d'une cheffe d'orchestre. Pendant quelques dizaines de seconde, la petite salle

⁶⁰⁸Dans son ouvrage sur la socialisation, M. Darmon souligne la diversité des processus de socialisation notamment selon un « degré apparent de contrainte ou de violence ». S'il existe effectivement des « manières douces » de socialiser, on doit aussi envisager le fait que « la puissance socialisatrice n'est pas forcément proportionnelle au degré visible de contrainte » (Darmon, 2010, p. 108).

⁶⁰⁹La comparaison entre les différentes formes artistiques est une manière savante d'aborder les arts que préconisait déjà Horace, au 1er siècle avant J-C, dans son *Art poétique* à travers la formule *Ut pictura poesis* (« la peinture comme la poésie »). Depuis, on ne cesse de recourir à cette correspondance entre les arts pour décrire et critiquer des œuvres.

d'exposition se charge des voix enfantines avant de recouvrer un silence relatif. L'impératif de silence, produisant généralement un concert de l'onomatopée la plus utilisée en direction des enfants (« chut »), est ainsi transgressé durant ce court instant (Journal de terrain du 10 février 2015). Cependant, de la même manière que pour les jeux d'imitation corporelle précédemment évoqués, ces moments expressifs ne constituent pas l'essentiel de l'expérience enfantine du musée mais uniquement quelques instants institués par les guides qui demeurent eux aussi, parfois malgré eux, assujettis aux règles de l'institution.

Pour bien comprendre pourquoi ces logiques expressives constituent moins une rupture avec les logiques disciplinaires, visant l'incorporation de dispositions comportementales, qu'une des étapes d'un processus d'acculturation à l'ordre muséal, il faut considérer le fait que celles-ci semblent surtout intervenir avec les plus jeunes visiteurs âgés de moins de sept ans. En effet, les élèves les plus âgés avec lesquels nous avons pu observer des pratiques d'expression corporelle étaient scolarisés en cours préparatoire, lors d'une visite accompagnée par Clara au Baldaquin. Ces derniers se trouvaient face à une sculpture installée au milieu d'une salle d'exposition lorsque la guide les invita à se placer « autour ». Ensuite, Clara leur demanda de « faire une ronde » afin de les amener à considérer le caractère triple dimensionnel de l'objet d'art. « Une sculpture, commenta-t-elle, alors que les enfants s'exécutaient, c'est pas comme un tableau parce qu'on peut tourner autour ». Clara proposa alors de mettre ses paroles en acte et invita les enfants, qui formaient désormais une ronde plus ou moins régulière, à tourner autour de la sculpture. Pendant la procession circulaire, trois garçons se firent reprendre par l'enseignante parce qu'ils faisaient des grands gestes et tiraient les bras de leurs camarades en courant pour tenter d'étirer la ronde. Après quelques circonvolutions, l'enseignante décida de mettre fin à ce jeu-phare des cours de récréation de maternelle, en enjoignant les enfants à « se lâcher les mains » (Journal de terrain du 20 janvier 2015).

Permettre à des enfants de faire la ronde dans un musée semble constituer une exception à la règle de bien se tenir et de ne pas déranger les autres visiteurs. Cependant, il faut noter que cette scène n'intervient pas à n'importe quel moment ni n'importe où dans le musée. La visite de cette classe de CP se déroule, en matinée, dans l'espace d'exposition de la collection permanente où les visiteurs sont très peu nombreux en semaine, en général, et en particulier ce jour-là. Par ailleurs, comme nous l'avons vu avec la visite de Timothée, le recours à la ronde demeure, certes, un moment d'expression corporelle qui rompt avec une déambulation traditionnelle suivant les déplacements du guide, mais il permet également à Clara d'exercer un pouvoir sur ces corps en

choisissant une modalité de mouvement – la ronde –, un périmètre – autour d'une sculpture – et une temporalité – quelques minutes, d'ailleurs réduites par l'enseignante. De plus, le choix d'une figure corporelle collective, la ronde, contribue à impliquer chacun des enfants dans une forme d'autocontrôle des corps et, ici en particulier, des mains, qui sont d'autant plus surveillées chez les plus jeunes qu'elles symbolisent le désir enfantin d'exploration du monde par le toucher.

Pour résumer, si des pratiques socialisatrices expressives s'articulent à des pratiques disciplinaires, se déplacer à quatre pattes, chanter ou faire la ronde sont des formes corporelles qui ne constituent pas la norme comportementale muséale mais de petites parenthèses. Cette socialisation aux œuvres à partir de l'expression corporelle est une manière plus douce de socialiser les jeunes enfants mais elle n'en demeure pas moins un moyen d'exercer un pouvoir disciplinaire sur les corps. Ainsi permettre aux enfants de faire la ronde dans le musée ne vise pas à produire sur ces derniers une disposition à penser le musée comme un endroit où l'on pourrait tout faire. Une scène qui s'est déroulée au Baldaquin montre bien qu'à l'âge de 10-11 ans, c'est-à-dire à une étape plus tardive du processus de socialisation aux normes comportementales du musée, cette expressivité du corps n'est plus tolérée : alors que deux filles d'une classe de CM2 sont en train de jouer à s'accrocher l'une à l'autre en attendant l'arrivée du médiateur dans le couloir qui mène aux ateliers pédagogiques du Baldaquin, Daniel, leur professeur, leur demande de se « détacher » car le musée n'est pas « un lieu où on [peut faire] une chaîne humaine » (Journal de terrain du 22 mars 2015).

En conclusion de cette partie, l'étude des modes de résistance à la forme scolaire permet de nourrir, premièrement, les réflexions menées dans le domaine de la recherche sur l'éducation et, secondement, les questionnements portant sur la socialisation institutionnelle. Concernant le premier point, on a vu que le recours à des pratiques qui s'inspirent de l'Éducation nouvelle ne contribue pas à rompre avec la forme scolaire. Stéphane Bonnéry, qui a étudié les effets de ces nouvelles méthodes dans l'enseignement primaire et secondaire, souligne le caractère très scolaire qu'elles conservent dans la mesure où « le mode scolaire de transmission des savoirs se caractérise [...] aujourd'hui encore par l'imposition de tâches réglées, formelles, programmées, où l'exigence d'apprendre selon les règles conserve une place centrale ». Ainsi, nous pensons que le constat dressé par ce dernier, selon lequel « l'apparence de déscolarisation masque une hyperscolarisation implicite » (Bonnéry, 2007, p. 71), semble également valoir pour les pratiques éducatives mises en œuvre dans les musées.

Et concernant le second point, on a présenté différentes pratiques en essayant, le plus possible, de les articuler à des « *ethos* pédagogiques » et à des « stratégies de transmission » (Eloy & Palheta, 2008) qui sont les produits des socialisations primaires (famille et école) et secondaires (durant la trajectoire d'études supérieures et la professionnalisation au métier de guide ou de médiateur). Même si nous avons mis en évidence, au chapitre précédant, la fonction disciplinaire des musées, cette partie centrée sur les pratiques individuelles du personnel de médiation nous détourne de l'écueil qui conduit à « penser "l'institution" comme un groupement monolithique dont les forces transformatrices agiraient toutes dans la même direction, en sous-estimant les divergences entre les groupes ou les agents qui appartiennent à l'institution » (Darmon, 2010, p. 102). Précisons que cette citation résume l'un des enseignements, concernant l'appréhension des effets socialisateurs des institutions, développés par Howard Becker dans son article « *The Self and Adult Socialization* », paru en 1968 dans l'ouvrage *Sociological work* (Becker, 1968). Dans ce papier, H. Becker souligne également le fait que, même dans les instances de socialisation dont les visées transformatrices sont les plus explicites (prison, asile, école, etc.), ce qui n'est pas le cas des musées d'art, les effets du travail institutionnel de socialisation « ne peu[vent] *a priori* être assimilé[s] ni aux buts explicites de transformation promus par l'institution elle-même, ni même à leurs contraires » (*Ibid.*, p. 101-102). Cette analyse nous invite à réfléchir aux effets des pratiques muséales, et notamment celles qui se présentent comme visant à « décomplexer » ou à « dédramatiser » l'institution, sur la construction de rapports enfantins à l'art et aux musées. Dans cette perspective, il sera intéressant de comparer les pratiques d'accompagnement des publics scolaires à celles des publics extrascolaires qui seront abordée au chapitre 9.

Penchons-nous maintenant sur un dernier aspect des visites scolaires muséales, à savoir le recours à la pratique artistique.

IV- Les ateliers de pratique artistique : un jeu sans enjeux pédagogiques ?

Parmi les différents genres de sorties culturelles scolaires, la sortie au musée se singularise en ce qu'elle constitue très souvent une sorte de « *package* », ou de « formule », combinant une visite guidée d'une exposition – temporaire ou permanente – et une séance de pratique plastique⁶¹⁰.

⁶¹⁰On peut penser aux sorties scolaires pour assister à un spectacle vivant (comme le théâtre, l'opéra ou la danse), à une séance de cinéma ou à un concert, qui sont plus rarement suivies d'ateliers de pratique du théâtre, de chant lyrique,

Ainsi, sur les 22 visites, majoritairement scolaires mais aussi périscolaires (centres sociaux et centre de loisir)⁶¹¹, observées, 18 étaient suivies d'un « atelier » de pratique artistique. Au Baldaquin, qui place la pratique au centre de sa politique éducative, seules les visites contées, dont « Au bal des points » qui a été présentée plus haut, ne se combinent pas à un atelier⁶¹². Au musée de La Tour, où les médiateurs ont des profils analogues à la plupart des guides du Baldaquin, en ayant davantage effectué des études supérieures dans des écoles d'art que dans les filières universitaires d'histoire des arts, les cinq visites observées⁶¹³ comportaient aussi ces deux volets. De son côté, l'Alto, dont le personnel de médiation est davantage issu des filières d'histoire de l'art, propose davantage de visites seules : sur les cinq visites scolaires observées, trois étaient combinées à une séance de pratique. Outre leur fréquente articulation aux visites, dans deux musées de notre enquête, précisons que ces séances occupent généralement la moitié du temps (environ 1 heure) de présence des enfants au musée. Souvent appelée « atelier », et parfois « activités »⁶¹⁴, par les professionnels de la médiation ainsi que par les enseignants, ces temps de pratique plastique ne constituent donc pas une part anecdotique de l'expérience enfantine du musée d'art. Nous verrons d'abord que ces activités se présentent comme une initiation à une variété de techniques artistiques (1). Puis nous nous interrogerons sur les enjeux pédagogiques théoriques derrière la pratique (2). Enfin nous nous intéresserons aux appropriations contrastées de ces activités du côté des élèves et des enseignants (3).

1- Des activités présentées comme une initiation à une variété de techniques artistiques

Les activités pratiques des musées observées visent à ce que les élèves pratiquent une variété de techniques artistiques, parfois au moyen d'outils ou de matériaux pouvant être onéreux (comme l'argile ou l'encre de sérigraphie), et de *process* nécessitant parfois des savoirs et compétences techniques spécifiques (lithographie, gravure, etc.). Pour concevoir et encadrer ces activités, les équipes des services éducatifs s'investissent collectivement et individuellement.

d'expression corporelle, de mise en scène ou encore de pratique musicale.

611Les activités extrascolaires dont il sera question au chapitre 9 combinent elles aussi systématiquement visite et activités pratiques.

612Les dix autres visites observées étaient des visites-ateliers destinées à huit groupes scolaires, à un centre de loisir et à un centre social dans le cadre du dispositif « famille-enfant ».

613Ces activités étaient destinées à trois groupes scolaires, un centre social dans le cadre « famille enfant » et un dispositif de réussite éducative (DRE) pour des élèves en difficulté scolaire.

614La posture « active » des enfants mis au travail durant l'« activité » s'oppose alors à une autre posture, davantage « passive », lors de la visite dans le musée

a- Séduire avec une offre variée

Dans leurs documents de communication, les trois musées mettent en avant, à la fois, les différentes « techniques » travaillées dans ces ateliers, mais également la variété des matériaux pris en main par les enfants. Du côté des techniques, nous avons pu observer des ateliers autour de la « gravure » [Baptiste, Baldaquin, 19/02/15], de la « sculpture » [Houria, La Tour, 02/02/16], du « patchwork » [Marie-Anne, Alto, 12/02/15], de la « peinture », [Adrien, Baldaquin, 17/03/15], des « écritures calligraphique et cunéiforme » [Séverine, Alto, 16/03/15] ou encore du « dessin » [Christelle, Baldaquin, 20/02/15]. Ces séances d'activités pratiques permettaient aux enfants de se familiariser à différents matériaux comme l' « argile », l' « encre », la « gouache », le « bois », etc. Les musées d'art semblent accorder de l'importance à ce qu'on peut appeler leurs « catalogues d'activités » qui permettent aux enfants de s'essayer à des pratiques artistiques nécessitant, d'une part, des savoirs et des compétences spécifiques que peu d'enseignants maîtrisent, et d'autre part, un matériel et des locaux adaptés dont les établissements scolaires pourraient difficilement se doter. De ce fait, les activités artistiques semblent constituer un « argument de vente » pour les différents musées dans la perspective de séduire les publics scolaires. Par exemple, dans l'objectif d'augmenter et de diversifier son offre d'activités pratiques à destination du jeune public, le musée de La Tour, qui a fait l'objet d'une rénovation entre 2017 et 2018, se dote d'une nouvelle aile consacrée aux ateliers pédagogiques. Une partie de ces nouveaux espaces est notamment consacrée à la céramique, avec l'achat d'un grand four à céramique et de matériel nécessaire à la pratique de cette technique. Cependant, ces activités requièrent également des compétences et un important travail de conception et de préparation des équipes des services éducatifs des musées

b- Activités d'atelier et exigences professionnelles

Les services éducatifs (et des publics) des musées, en particulier ceux du Baldaquin et de La Tour, accordent une importance particulière aux compétences en terme de pratiques artistique et plastique dans le recrutement du personnel de médiation. À La Tour, V. Draguiez considère comme « évident » le fait que les « bons animateurs » sont « ceux qui, en parallèle, peuvent garder du temps pour une pratique personnelle ». De son côté, Louise, la responsable du secteur scolaire du Baldaquin, admet que l'encadrement des ateliers peut poser problème aux guides, comme Renaud ou Sandra, qui n'ont pas de formation en pratique artistique :

C : Et pareil pour les ateliers, parce que c'est ça, aussi que je voulais te

demander. Ils sont obligés de prendre en charge les ateliers. Donc les plasticiens, à la limite, on peut dire que pour eux, ça ne pose pas de problème mais pour ceux qui ont une formation en histoire de l'art...

L : *Ouais, ouais, c'est plus compliqué peut-être...*

C : Et comment ça se passe alors ?

L : Ben y'a beaucoup d'échanges entre eux, déjà. Et puis, ben ils jouent le jeu, quoi. Je pense qu'il y en a qui, du coup... ben y'en a qui ont aussi beaucoup d'ancienneté, donc qui ont pris l'habitude de conduire des ateliers. Après, peut-être que, du coup, y'en a qui sont plus effrayés quand il y a des ateliers un peu plus inhabituels. Ça peut en déstabiliser certains, sans doute. D'autres, au contraire, auront envie d'aller nourrir des choses un peu plus différentes mais...

C : Qu'est-ce que tu entends par « ateliers inhabituels » ?

L : Ben si on proposait un atelier autour de la performance, je pense qu'il y en aurait pas mal qui... y'en a qui seraient déstabilisés, ouais. Parce qu'ils ont l'habitude de travailler plutôt avec de la peinture, avec des matériaux plus conventionnels.

Tandis que nous aurons l'occasion de revenir plus bas sur l'« atelier autour de la performance » évoqué ici par Louise, les propos de cette dernière indiquent également que « conduire des ateliers » semble parfois nécessiter des compétences et une préparation spécifique en amont. Dans l'extrait suivant, Astrid revient sur les difficultés de mise en œuvre d'un atelier, ici dans le cadre d'un cycle vacance à l'Alto « collection de chats » [02/03/15], et sur l'important travail préparatoire requis :

A : Euh... Ben déjà c'est un cycle qui n'a pas été conçu par moi donc... il faut vraiment coller à ce que l'offre propose dans le « catalogue publics » parce que les gens qui réservent, ben ils ont des attentes selon le descriptif qu'il y a dans le catalogue. On peut pas faire n'importe quoi. Donc y'avait un certain nombre de techniques qui étaient énumérées donc il a fallu que je colle avec ça. Y'en a d'autres, j'ai pu un peu prendre mes libertés, imaginer d'autres choses. Moi, par exemple, la mosaïque de papier et le masque de chat qui ont été réalisés c'était moi qui les avais imaginés. Ils n'étaient pas prévus au départ. *Par contre, le modelage et la gravure, c'étaient des techniques qui étaient envisagées dès le départ. Donc j'ai fait un compte rendu sur l'adéquation des techniques par rapport aux niveaux des enfants qui étaient des 4-7 ans, donc des petits. Donc sur la mosaïque de papier, ça correspondait bien au niveau, mais sur le modelage, c'était une catastrophe ! Enfin, le résultat final était pas si catastrophique que ça mais je les ai quand même vachement aidés. Sur le masque, alors là ça a hyper bien marché mais en même temps, ça m'a demandé quatre heures de préparation pour dessiner et découper des masques. Donc c'était super chouette au niveau du rendu, par contre c'était quatre heures de préparation. Et sur la gravure... y'avait une prise de croquis qui était prévue en salle : ça on l'a fait. Mais une prise de croquis à 4 ans, ils te font un truc grand comme ça [indique un petit volume avec ses mains] qui ressemble à rien ! Et on était censé travailler à partir de ça pour réaliser la gravure ensuite. Ça a été impossible, j'ai été obligée de travailler sur les photos du catalogue.*

C : Et alors là, tu improvises sur le coup ?

A : Tu t'en doutes un peu...

[...]

C : [à propos de la formation] Les ateliers, c'est sur le tas ?

A : Ben ouais...

C : Et comment tu t'y prends ?

A : *Alors bon, moi déjà je suis assez manuelle donc j'ai une pratique personnelle depuis très longtemps. Donc là, les techniques différentes, c'est des pratiques, bon le modelage me pose pas de problème, le dessin ça va, je fais de la photo, je fais de la retouche d'images, je fais pas mal de bricolage aussi... je fais de l'origami. Sur mon ancien boulot, je faisais les montages d'expo moi-même donc... Donc en fait, tu vois, niveau technique, j'arrive un peu à anticiper les difficultés qui vont se poser et comment y répondre. Donc là-dessus, ça va ! Par contre, ben les capacités des enfants à restituer une technique, ça tu l'apprends sur le tas, hein ! Ça tu peux pas trop... Après tu as des ouvrages sur lesquels tu peux te reposer, qui sont à destination des enseignants, principalement. Donc ça, ça peut aider. Par exemple, pour préparer « Collection de chats », j'm'en étais servi...*

C : Vous les avez dans vos bureaux ?

A : *Non ils sont au centre de ressources. Mais encore faut-il avoir le temps de se plonger dedans ! Donc pour « Collection de chats », j'avais pris le temps de le faire et de préparer, enfin c'est comme ça que j'avais trouvé l'idée de la mosaïque de papier qui avait super bien fonctionné pour la tranche d'âge. Après... ben voilà, faut prendre le temps de le faire !*

Astrid, dont on rappelle le cursus de formation essentiellement en histoire de l'art à l'université et à l'École du Louvre, met en avant sa « pratique personnelle », notamment dans le domaine de la photographie, de la « retouche d'image », du « bricolage » ou de l'« origami ». Malgré un goût pour les activités qu'elle appelle « manuelle[s] », la médiatrice souligne les difficultés inhérentes à la mise en œuvre d'ateliers visant l'initiation à certaines techniques, comme la « gravure » ou le « modelage », notamment avec « des petits », ainsi que l'important investissement (« quatre heures de préparation pour dessiner et découper des masques ») que requiert la préparation de ces séances. Outre l'auto-formation, notamment à l'aide des « ouvrages » disponibles au « centre de ressources », le personnel de médiation de l'Alto met en place des outils comme le « compte rendu », évoqué par Astrid, qui vise notamment à l'information de l'équipe de médiation sur des questions comme celle de l'« adéquation technique » des séances d'atelier.

Au Baldaquin, les ateliers de pratique artistique proposés aux scolaires se préparent aussi en amont, de manière collective. J'ai par exemple assisté à une séance de travail durant laquelle deux guides, Wilfried et Sandra, et leur responsable Louise planchaient sur la conception d'un atelier sur le thème de « la mise en scène et des costumes » dans le cadre de l'exposition Vera. Pour cela, ils étaient aidés d'une couturière professionnelle, une amie de Louise. Ce travail a finalement débouché sur une proposition d'atelier dans lequel les enfants, qui avaient à disposition des accessoires (divers couvre-chefs, ceintures, foulards, etc.) et de nombreux tissus colorés, étaient invités à se déguiser puis à se mettre en scène par groupes de trois ou quatre afin de réaliser une composition destinée à

être prise en photo : soit un « tableau vivant », comme cela était perçu par Wilfried (Journal de terrain du 17 février 2015). Comme souvent, au Baldaquin, les ateliers du mercredi ont fait office de laboratoire visant à tester ces activités destinées aux groupes scolaires⁶¹⁵. En ce qui concerne cet atelier, la proposition a été modifiée en profondeur suite à l'échec qu'a constitué l'épreuve du test avec le groupe du cycle vacances « C'est quoi un musée ? », en raison des difficultés de gestion des enfants – qui n'étaient pourtant que quinze, pour deux animateurs, donc bien moins nombreux que les groupes scolaires – pendant les « temps morts » :

L'atelier, réalisé dans une petite salle dans laquelle on entre par l'exposition Vera, requiert une logistique particulière qui occupe les guides pour procéder à l'habillage des enfants (à l'aide d'épingles pour faire tenir les différentes étoiles), la prise des photos et la diffusion des photos sur un écran. De ce fait, pendant qu'un groupe de trois enfants mobilisait parfois la présence des deux guides, les douze autres participants étaient priés de s'occuper, notamment en « réfléchiss[ant] à des tenues », à « des manières de poser » ou en « aidant [leur] camarades » à s'habiller. Pendant le visionnage des photos sur lesquelles posaient les différents groupes, qui suscita beaucoup de rires du côté des enfants, les animateurs ne semblaient pas satisfaits du résultat, Adrien considérant qu'il n'y en avait « qu'une de potable ». À l'issue d'une séance qui a duré une heure et dix minutes, au cours de laquelle plusieurs enfants (les plus jeunes et les garçons) ont été très agités (jouant avec les accessoires, se roulant à terre, jouant à « trape-trape »), Adrien, qui paraissait dépité, souffla : « Il faut qu'on rebondisse ». Et Wilfried ajouta : « Ça va pas l'faire sinon » [Journal de terrain du 24 février 2015].

À travers les discours et les pratiques des agents, on constate donc que les activités pratiques des musées nécessitent certaines formes d'investissement de la part de professionnels peu valorisés, comme on l'a montré au chapitre 5. Mais que permettent-elles sur le plan des apprentissages ?

2- La pratique artistique : activité pour elle-même ou détour pédagogique ?

Autrefois associé à la fréquentation d'ateliers, le métier d'artiste s'enseigne désormais scolairement dans des établissements spécialisés comme les écoles supérieures d'art (Vandenbunder, 2015), l'École prévoyant des formations différenciées aux professions d'artiste ou d'artisan, le pôle artistique étant socialement plus valorisé que celui de l'artisanat (Verger, 1982). Au chapitre 4, l'étude du PEAC a souligné l'importance accordée à la pratique dans les textes officiels ainsi que dans les discours de la cause de l'art pour l'enfance. Rappelons-nous, par exemple, de la comparaison entre natation et pratique artistique formulée par Robin Renucci afin d'insister sur

⁶¹⁵Ce procédé s'observe également à La Tour, quoi que d'une manière moins institutionnalisée. Houria affirme « tester » certaines activités lors des ateliers extrascolaires, avant de les mettre en place dans d'autres cadres.

l'influence supposée des pratiques artistiques dans la démocratisation culturelle (II-4). Au musée, les séances pratiques proposées aux groupes scolaires, dont on a vu *supra* qu'elles étaient régies par la forme scolaire, s'adossent toujours à la thématique de la visite guidée⁶¹⁶. Dès lors, on peut s'interroger sur la scolarisation de la pratique artistique dans les musées : vise-t-elle la formation d'artistes en herbe ? Vise-t-elle la transmission de savoir-faire via l'initiation à des techniques spécifiques ? N'est-elle pas plutôt un prétexte à des visées pédagogiques s'écartant des apprentissages pratiques ? C'est à cette dernière hypothèse que conduisent nos investigations.

a- Apprendre à reconnaître un style

L'atelier proposé à l'issue de la visite de l'exposition Harris Stamper constitue un bon exemple pour mettre en lumière les visées théoriques des séances de pratique artistique. Pour ce faire, nous nous référons à la visite des CM2 de l'école Montesquieu ainsi qu'aux observations menées deux jours plus tard en classe (Journal de terrain des 22 et 24 mars 2016). À la suite de la visite menée par Bastien, les élèves de CM2 sont invités à entrer dans l'atelier, une salle ouverte, intégrée à la scénographie et entièrement recouverte (au sol et sur les murs) de cartons, située à la fin du parcours d'exposition. Voici la consigne⁶¹⁷ énoncée par le guide-conférencier :

Bastien : « Alors, regardez, vous allez avoir une feuille de calque que vous allez mettre sur une feuille jaune d'accord ? Vous allez prendre, hop [Bastien présente les différents matériaux aux enfants]. Le « nue à la chemise » [Il montre la reproduction de ce portrait de femme], vous vous souvenez ? [les enfants répondent par l'affirmative] Alors pourquoi on a pris celui-là ? *Parce qu'il était vraiment très ovale* [...] Bon c'est une trame mais vous pourrez le transformer en garçon très facilement, d'accord ? Si vous voulez faire des cheveux courts, des cheveux frisés... ou peut-être une moustache si vous voulez, d'accord ? Alors je vous explique. Vous allez positionner la feuille ici [la feuille de calque sur la reproduction du portrait sur la feuille jaune] comme ça, ok ? *Au marqueur noir, vous allez faire le tour, vous allez dessiner la forme des yeux, les sourcils, le nez et la bouche.* D'accord ? [Un élève pose une question sur les yeux] Non les yeux vous n'êtes pas obligés de les faire tout noirs [comme sur le portrait] Vous pouvez faire le contour avec l'arrondi [...] Vous pouvez faire un œil tout noir et un œil normal. *Vous allez faire le cou. Vous allez faire un petit cou ou un long cou ?* [réponse unanime des enfants : « long! »] *Vous pouvez faire un long cou.* Vous allez faire les épaules, vous êtes grand [vous êtes en CM2] alors vous faites un buste, ça va ? On fait le cou et on dessine les épaules. Pas les mains ou les bras, hein. On est bien d'accord, hein ? Un buste c'est à partir de là [place ses mains au milieu du torse pour désigner la partie de l'anatomie concernée] *Donc là vous avez juste à faire le contour, les yeux, le nez, la*

616Par exemple, l'atelier de sculpture sur argile encadré par Houria faisait suite à une visite portant sur la collection de sculptures du musée de La Tour.

617Nous avons enregistré une partie de la visite et avons ainsi pu transcrire une partie des propos tenus par les protagonistes.

bouche, le cou, les épaules. Ensuite vous allez travailler, lui faire des cheveux, alors on peut lui faire une frange, une tresse, la même coupe que toi [désigne un enfant] ou une crête, un foulard dans les cheveux si vous voulez... On peut lui mettre une petite fleur dans les cheveux... Vous allez transformer ce visage. Par contre il va garder les caractéristiques d'Harris Stamper : le visage ovale et le long nez, d'accord ? Ça va c'est clair ou pas ? Ensuite, on va l'accompagner ce personnage. Donc une fois que vous aurez fait le visage, à côté, comme derrière lui, vous allez faire d'autres têtes. J'me permets hein [Bastien s'adresse à moi, il se met derrière moi, comme si j'étais le personnage du portrait que les élèves doivent représenter, pour illustrer la consigne] Et derrière vous faites d'autres personnages, vous allez faire une autre tête à gauche et une autre tête à droite. Est-ce que vous avez compris ? Vous allez inventer, là ! D'accord ? »

[...]

Daniel : « *Le but c'est que votre personnage ne soit pas seul* ».

Bastien : « *Oui, l'idée c'est que votre personnage ne soit pas seul contrairement aux personnages d'Harris Stamper ...* ».

Ici, l'atelier est conçu à partir d'une œuvre, « nue à la chemise ». À l'aide d'une feuille de calque et d'un marqueur noir, les élèves doivent dessiner sur une feuille de couleur certains éléments du tableau (« Au marqueur noir, vous allez faire le tour, vous allez dessiner la forme des yeux, les sourcils, le nez et la bouche »). La conception de l'activité s'appuie sur deux éléments marquants du travail du peintre portraitiste (« les caractéristiques d'Harris Stamper) : d'un côté, la forme spécifique des visages (« le visage ovale », « le nez long » et le long cou), qui est conservée, tandis que, de l'autre, la solitude systématique des personnages représentés est revisitée (« l'idée c'est que votre personnage ne soit pas seul contrairement aux personnages d'Harris Stamper »). De cette manière l'exercice vise à ce que les enfants intègrent, par la pratique⁶¹⁸, des éléments permettant de reconnaître un style pictural, ici celui d'un célèbre artiste du 20^{ème} siècle.

Deux jours plus tard, en classe, Daniel propose un petit jeu à ses élèves. Il affiche « quinze portraits », des reproductions de peintures trouvées sur internet, parmi lesquels, sept ont été réalisés par Harris Stamper. Les enfants sont invités à les « reconnaître », ce qu'ils parviennent très facilement à faire sans se tromper. L'enseignant leur demande alors ce que les différentes représentations « ont en commun » et les élèves énumèrent les traits caractéristiques, le « nez long », les « yeux en amande », et le « long cou ». Satisfait, Daniel déclare : « Vous, maintenant, vous serez capables de reconnaître un tableau de Stamper ou d'« inspiration Stamper », comme y'a des gens qui peuvent reconnaître un Picasso ou un Cézanne : on n'est pas obligé d'aimer mais on sait reconnaître ».

⁶¹⁸ Précisons que Baptiste mobilisait aussi à plusieurs reprises ces éléments relatifs au style d'Harris Stamper, préparant ainsi le terrain de l'atelier pratique.

Cependant, si l'atelier, tel qu'il a été mené par Bastien, vise clairement l'appréhension du style de Stamper, il est possible que d'autres guides puissent proposer une autre version de cette animation artistique en ayant, par exemple, recours à une consigne différente. Dans l'extrait suivant, les critiques adressées par Rachel à l'encontre de l'emprise des styles des peintres célèbres sur les modes d'appréhension iconographique des tableaux laissent penser que cette dernière a sans doute mené l'atelier Harris Stamper autrement :

« Quelques fois c'est quand ils sont trop habitués... Tout à l'heure je leur fait voir, des enfants qui avaient déjà entendu parler d'Harris Stamper, ils en avaient déjà parlé en classe et tout ça. Alors je leur montre [un tableau d'un autre artiste du 20^{ème} représentant le portrait d'une femme aux lèvres charnues] et ils me disent toutes les choses sur Harris Stamper. Ils disent : “Elle a des yeux en amande, elle a...” Pis là c'est vraiment, tu vois ? Quelque part, quand ils ont trop appris, après ils ne regardent plus ».

Selon la guide, diplômée d'une école des Beaux-arts, la focalisation sur certains traits distinctifs d'une œuvre, qui peut être le produit du travail de transmission scolaire (« ils en avaient déjà parlé en classe ») mais aussi de certaines pratiques d'atelier, comme celle de Bastien, pourrait conduire les élèves à des modes d'appréhension des œuvres qu'elle juge déviants, fondés sur l'identification des styles plutôt que sur l'appréhension d'une œuvre singulière.

b- Le croquis : usages et enjeux cognitifs

Une autre modalité de pratique pouvant être proposée dans les trois musées de l'enquête⁶¹⁹ est celle du dessin, ou du croquis, effectué dans les salles d'exposition. Dans cette configuration de visite, la personne en charge du groupe articule des temps de commentaire sur l'œuvre à des temps de dessin ou de croquis. Pour le musée de la Tour, ce type de visite permettrait de placer l'enfant dans une position active. Voici comment ce format de visite, appelé « promène-carnet », est présenté sur les supports de communication du musée :

« Suivant le principe du carnet de voyages, le parcours avec promène-carnet donne aux jeunes une part active : en plus de la parole, ils s'expriment librement par l'écrit et le dessin tout au long de leurs découvertes. »

Tandis que dans cet énoncé, le format « promène-carnet » est présenté comme une modalité

⁶¹⁹Si les programmations des musées semblent avant tout réserver cette modalité de visite aux publics adolescents, les enfants scolarisés à l'école élémentaire peuvent aussi être concernés, comme c'était le cas pour cinq visites scolaires observées dans les trois musées.

d'expression supplémentaire, par l' « écrit et le dessin », « en plus de la parole », pour les enfants, nos observations mettent en évidence le caractère directif des modalités d'encadrement de ces séquences. En effet, dans les trois musées, ces pratiques sont loin d'être « libres ». La personne en charge de la visite décide des moments pendant lesquels les enfants réalisent leurs croquis et leurs dessins selon une thématique précise. On a présenté dans le chapitre précédant la visite « point d'appui », animée par Timothée au musée de la tour, qui s'inscrit dans ce schéma (chapitre 7, III-3-b). Cette visite est conçue pour initier les enfants à la technique de la sculpture en les invitant à identifier les différents points d'appui permettant à l'ensemble de « tenir debout ». Durant la visite, le médiateur invite les enfants à imiter les postures des différents personnages ou animaux représentés en trois dimensions afin de les aider à trouver ces points d'appui puis à dessiner ces sculptures. Le dessin constitue donc ici un outil complémentaire à la médiation et à l'activité d'expression corporelle dans la perspective d'appréhender l'œuvre de façon formelle.

Au Baldaquin et à l'Alto⁶²⁰, les visites appelées « carnet en main », sont envisagées comme un travail préparatoire à la séance d'atelier. Que ce soit lors de la visite menée par Christelle (*cf. supra*) ou de celle prise en charge par Baptiste autour de la thématique de la gravure (Journal de terrain du 19 février 2015), les séances de dessins dans les salles du musée étaient l'occasion de représenter des œuvres, ou des détails de celles-ci, dans la perspective d'intégrer ensuite le travail plastique réalisé dans les ateliers pédagogiques. Pour la visite de Christelle, la consigne était de dessiner certains détails afin que ceux-ci prennent part à une composition hybride. Et en ce qui concerne l'activité gravure de Baptiste, les enfants étaient invités à choisir un croquis parmi ceux qu'ils avaient réalisé dans le musée afin de procéder à une gravure de celui-ci.

3- Malentendus et appropriations contrastées des élèves et des enseignants

Tout en visant l'acquisition de connaissances artistiques spécifiques, ces séances de pratique artistique sont présentées par le personnel de médiation comme « une activité sympa » (Houria) pouvant permettre aux groupes de passer « un bon moment » (Baptiste). En effet, en comparaison aux règles strictes imposées dans les espaces d'exposition, les modes d'encadrement des ateliers, plus souples, sont susceptibles de plaire aux élèves. Du côté des enseignants, ces derniers ayant tendance, soit à esquiver l'EAC, soit à surinvestir ce domaine d'enseignement selon des affinités

⁶²⁰À L'Alto, ce mode de visite n'a pu être observé que dans le cadre de visites extrascolaires (visite « famille enfant » pour des publics individuels, ou « cycle vacances »). Néanmoins, le musée propose aussi cette visite à des publics scolaires.

contrastées à l'égard de l'art (chapitre 3-II ; chapitre 4- III), des attentes spécifiques sont également susceptibles d'émerger. Comment élèves et enseignants perçoivent-ils ces séquences de pratiques artistiques ?

a- Une activité à faible enjeux scolaires

Du côté des élèves, les séances d'atelier semblent, à première vue, être perçues comme un moment agréable. Sur le chemin du retour avec la classe de CM2, plusieurs élèves ont évoqué positivement cette séance de pratique lorsque je les sollicitais pour recueillir leurs impressions. Le personnel de médiation a conscience du goût des élèves pour ces séquences pendant lesquelles l'attention est moins sollicitée que durant la visite et où ces derniers peuvent avoir l'impression de faire une activité davantage orientée vers le loisir que vers le scolaire. À la suite de son atelier portant sur les écritures anciennes, Séverine me confie qu'elle apprécie ces séances parce que, contrairement aux visites dans le musée, qui n'emporteraient pas toujours une adhésion massive, « les gamins adorent ça ! ». Selon elle, ces moments donneraient aux enfants l'occasion « de se détendre un peu même s'il y a des consignes et tout » (Journal de terrain du 16 mars 2015).

En examinant les discours des élèves sur ces séquences, on peut toutefois mettre en lumière une variation des rapports à la pratique artistique. Tout d'abord, il apparaît que les élèves les moins bien classés scolairement (dans les groupes 2 et 3) ont plus tendance que les autres à évoquer positivement les ateliers. Par exemple, à la question « qu'est-ce qui vous a le plus plu ? », à laquelle tous les élèves n'ont pas répondu, parmi les sept répondants ayant évoqué les ateliers, six appartiennent aux groupes des « moyens » et des élèves considérés comme « en difficulté ». Concernant Gary, le seul élève ayant cité l'atelier comme étant son moment préféré, ce choix s'explique sans doute en partie parce que ce dernier a été particulièrement félicité pour son travail par Bastien, le guide en charge de la visite.

Gary a dessiné des sortes de têtes qui sortent du personnage comme des excroissances. Bastien observe le garçon travailler et souffle à Daniel que « c'est intéressant ». Il demande à l'enseignant le prénom de l'élève puis déclare à l'intéressé : « C'est très très bien, très très bien, Gary ». [Journal de terrain du 22 mars 2016].

Cette séquence permet d'appréhender les sources de l'engouement du garçon pour cette activité artistique :

Claire : Et alors qu'est-ce que vous avez préféré ?
 Gary : Moi c'était l'atelier dessin ! Moi j'ai même fait douze têtes
 C : Oui j'me rappelle!
 G : Chaque côté y'avait un œil extérieur et un œil intérieur⁶²¹ et moi, c'est mon tableau personnel, j'avais l'explo [se reprend] j'avais l'exposer au Louvre.
 Claire : [rit] Ah carrément !
 Gary : C'étaient plein de têtes, j'ai fait un décor derrière et j'ai appelé ce tableau « la photo de famille ».

Mais si l'on se penche sur les autres élèves classés dans le groupe des « bons », on s'aperçoit que ceux-ci n'accordent pas la même valeur à l'atelier :

Claire : Alors y'a une dernière question que je voulais vous poser c'est, alors toi tu ne vas pas pouvoir répondre Mattéo [il n'était pas présent à la sortie au Baldaquin], je suis désolée mais ça ne concerne que la sortie : si il n'y avait qu'une seule chose à retenir ? Ce que vous avez préféré de toute cette sortie ?
 Marwan : L'atelier ! [éclate de rire]
 Claire : Oui c'est vrai on n'en a pas parlé !
 Yannick : Ah oui on avait fait de l'atelier, oui...
 Marwan : Nan j'déconne !
 Claire : [je n'ai pas entendu la réplique de Marwan] Alors racontez-lui [à Quentin]...
 M : C'est pas vraiment ce que j'aimais mais j'dis ça...

Ici Marwan, qui est un élève faisant preuve d'une bonne volonté scolaire se manifestant notamment à travers un goût pour l'école et les apprentissages scolaires (chapitre 7, II), cite « l'atelier » pour plaisanter. Mais voyant que je ne saisis pas son humour, ce dernier se reprend aussitôt pour redorer son blason de « bon élève » en se désavouant (« c'est pas vraiment ce que j'aime »). Le garçon indique ainsi qu'il sait séparer le bon grain de l'ivraie en n'accordant pas une grande importance à une matière dominée comme l'EAC. Autrement dit, Marwan fait partie des élèves qui, à l'instar des collégiens issus de milieux favorisés qu'a étudié Florence Eloy pour le cas de l'enseignement de la musique au collège, ont une « meilleure connaissance des hiérarchies scolaires [et sont donc] d'autant plus enclins à ne pas prendre au sérieux [les disciplines artistiques comme les EAC et la musique] scolairement “peu rentable[s]” » (Eloy, 2014, p. 88). Un dernier extrait d'entretien avec un groupe de « bons » élèves, à qui je n'ai pas posé la question de la préférence de la même manière que dans les autres groupes, permet d'appréhender les deux logiques évoquées avec Marwan et Gary :

Ali : Moi en fait j'aime bien aller au musée parce que moi je dessine beaucoup et

⁶²¹L'évocation des notions d' « œil intérieur » et d' « œil extérieur », qui faisaient partie du contenu de la médiation, montre comment l'activité artistique permet aux enfants de s'approprier les œuvres (cf. III-2).

ça me donne des idées.
 Claire : Ah c'est vrai ?
 Bertille : Ouais moi aussi je dessine beaucoup. J'aime bien dessiner.
 Claire : Ben justement, qu'est-ce que vous en avez pensé de l'atelier ?
 Bertille : Ben j'aimais bien parce que je dessine beaucoup, 'fin j'dessine plus des visages que par exemple des animaux ou des choses comme ça.
 Claire : Donc là c'était l'occasion en fait.
 Bertille : Ouais ! J'aimais bien l'atelier.
 Claire : Et toi Sarah ?
 Sarah : Pour moi c'était juste un dessin.
 Claire : Toi t'es pas trop dessin ? C'est pas ton truc préféré ?
 Sarah : Non.

Dans cette séquence, Ali et Bertille, qui sont perçus – et se savent perçus – par leurs condisciples et par leur enseignant comme des élèves qui dessinent bien⁶²², ont apprécié l'atelier constituant, non seulement, une matière qu'ils apprécient et dans laquelle ils peuvent briller scolairement, mais aussi un *hobby* (Octobre, 2004) qu'ils disent pratiquer à la maison. À l'opposé, Sarah, à l'instar de Marwan, affirme son désintérêt pour cette matière, ou du moins, cette activité (« c'était juste un dessin ») qu'elle n'apprécie pas.

Enfin, de son côté, Nadine qui s'est distinguée de ses camarades de classe à travers son rapport hétérodoxe aux œuvres d'art (chapitre 7, IV-2-c) perçoit le caractère scolaire de cette activité réservée à certains publics d'enfants et de jeunes :

Marcus : [À propos des musées] On peut faire des activités, on n'est pas obligé de regarder que des tableaux.
 Claire : D'accord. Parce que vous, vous avez fait aussi des activités [au Baldaquin] ?
 Marcus : Oui.
 [...]
 Nadine : Nan mais moi j'suis pas d'accord trop avec Marius, avec le premier truc. Avec les activités : oui on en fait mais QUE avec les écoles. Mais pas avec les personnes qui viennent [parle des visiteurs individuels].

Dans cet extrait, la fillette perçoit une particularité des activités de pratique artistique, effectivement conçues pour certains types de publics, notamment les publics scolaires. Ainsi le rapport des élèves à ces activités paraît ambivalent. Tandis que la plupart ont tendance à apprécier cette séquence, en apparence moins contrainte que la visite dans les salles d'exposition, certains élèves en perçoivent la faible rentabilité scolaire. Par ailleurs, alors que nous avons montré les finalités pédagogiques de ces ateliers – appréhender un style artistique particulier –, il est probable

⁶²²À travers un schéma de perception genré, Daniel met en avant les qualités technique de dessin (le « don ») d'Ali, qu'il distingue de l'« imagination » de Bertille.

que tous les élèves ne s'approprient pas cette activité dans ce sens, les enfants étant moins socialement disposés à percevoir les implicites éducatifs étant susceptibles de ne voir dans la pratique qu'une visée pratique : dessiner pour dessiner, peindre pour peindre. Par ailleurs, le rapport des enseignants à l'égard des ateliers peut contribuer à renforcer ces malentendus sociocognitifs. Certains d'entre eux développent, en effet, certaines attentes autour de ces activités concernant le « rendu », c'est-à-dire le résultat final pouvant être affiché en classe.

b- L'enjeu du « rendu »

À l'instar des parents inscrivant leurs enfants aux activités extrascolaires des musées pour lesquels le « rendu » compte puisqu'il constitue une forme objectivée du capital culturel enfantin (chapitre 3, II-1-b), les enseignants se montrent généralement attentifs aux réalisations produites durant les séances d'atelier, affichées en classes, et parfois même présentées aux parents lors de « petites expositions »⁶²³ :

« C'est bien car à la fin de l'année, on fait une expo art avec toutes les productions de l'année alors celles des musées, ça relève un peu le niveau ! »
[Une enseignante en classe de CE2 pendant l'atelier « gravure » avec Baptiste au Baldaquin].

L'exemple de l'atelier « éclaboussures », encadré par Adrien, permet d'appréhender le rapport de certains enseignants à cette activité. Au cours de cette séance, les enfants réunis en binômes réalisent une œuvre collective en peinture, qui se fonde sur l'accumulation de motifs (spirale, points, ronds, cercles, lignes, etc.) sur une longue bande de papier. Voyant l'enseignante prendre de nombreuses photos en évoquant à de nombreuses reprises son contentement (« c'est magnifique »), je fais mine de partager son jugement afin de l'inviter à un échange verbal. Cette dernière m'indique avoir déjà réfléchi à l'endroit où elle allait accrocher la bande de papier : « au fond de la classe, sur le mur ! » Lui faisant part de mon étonnement face à tant d'anticipation, l'enseignante m'explique qu'elle connaissait les dimensions du travail (« la taille du rouleau ») car des collègues étaient « déjà venus » il y a peu avec leurs classes. Une attente se crée donc autour des ateliers pratiques qui, pour certains enseignants, revêtent une finalité d'ordre matériel et démonstratif.

Cependant cette exigence peut constituer un frein à la conception d'ateliers improductifs

⁶²³C'est aussi le cas à l'issu du projet de l'école maternelle Jean Zay, réalisée avec le musée de La Tour (chapitre 3, 1-b).

s'appuyant, par exemple, sur une pratique artistique contemporaine comme la performance, comme en témoignent ces propos de Baptiste :

[Baptiste évoque deux types d'ateliers fondés sur une performance qui ont été testés avec des publics familiaux individuels au cours d'événements comme La nuit des musées. Le premier s'appuyait sur la formation de binômes parents/enfants : l'un réalisait un dessin dans le dos de l'autre qui devait à son tour le reproduire sur une feuille de papier. Pour un second atelier de performance, les participants (adultes et enfants) devaient former une « chaîne humaine » pour se déplacer dans le musée selon des parcours de visites particuliers qui étaient ensuite transmis « de bouche à oreille » à un autre groupe, les chemins de visite se modifiant ainsi au fil des transmissions parfois hasardeuses.]

C : Ça a marché ?

B : Ça a marché le soir de La nuit des musées mais ça a beaucoup moins bien marché...

C : Parce que vous l'avez testé avec des publics scolaires ça ?

B : *Voilà, c'est ça. Moi je l'ai refait en septembre et...ça a moins bien marché... j'l'ai fait sur deux groupes. C'était des primaires... mais... après j pense que ça marcherait pas avec des collégiens [non plus], le rapport au corps il est très très compliqué avec les collégiens.*

[...]

C : Et alors [avec les primaires], ça n'a pas fonctionné parce que ça n'a pas fonctionné avec l'enseignant ?

B : *Alors les enfants, ils se sont bien amusés, c'était super... J pense pas que l'enseignante soit déçue, par contre le fait qu'il n'y ait pas de rendu, c'était compliqué. C'est-à-dire que ils pouvaient pas justifier auprès des parents d'être allés faire un atelier, ils pouvaient pas justifier, j pense aussi, auprès de leur direction, bon finalement c'est un coût. Et si y'a un coût, on doit revenir avec quelque chose. Et le lien à l'expérience suffit pas. Enfin suffisait pas en tout cas pour ces deux groupes-là. Et c'est pour ça que je me dis, si on travaille juste en amont en leur disant : ça va être une série de performances, vous n'allez rien ramener, euh ça marche. J pense que ça peut marcher mais faut juste le travailler en amont. Mais ça ne sera pas forcément l'atelier qui sera choisi. C'est-à-dire que y'a aussi cette sélection-là qui se fait dans les ateliers, c'est-à-dire que on va proposer cet atelier sur les performances mais si pendant toute l'année, personne ne l'a demandé... voilà, il saute ! Alors que la promotion, elle se fait sur tous les ateliers. Après on sait quels ateliers vont susciter...*

C : Quels ateliers ?

B : *Ben c'est plus ou moins toujours les mêmes thématiques qui reviennent.*

C : C'est lesquelles ?

B : *Bah la thématique sur la couleur, la thématique sur le corps, la thématique sur l'objet.*

C : Des sujets qui parlent plus aux enseignants ou qui s'insèrent plus dans les programmes ?

B : *Peut-être... Ouais peut-être, peut-être... J pense que c'est essentiellement ça mais je pense que c'est aussi des choses qui posent moins de questions aux profs. C'est-à-dire que, oui, la couleur, oui, je vais dans un musée, je sais que je vais voir des choses sur la couleur. Oui, je vais travailler sur le corps, oui je vais travailler sur les objets. Et finalement, tout ce qui est un peu en dehors de ces thématiques, un peu... simples... enfin c'est pas simple mais plus faciles, c'est plus difficile de les faire rentrer dedans sans avoir un travail en amont, là il est hyper important et c'est essentiellement les filles de la réservation qui*

peuvent faire ça. Nous on a l'occasion de rencontrer les profs à peu près deux fois par an, au moment des visites qui leur sont réservées pour les expos temporaires où là, à la fin, je pense tous les guides prennent un temps pour leur expliquer les différents ateliers.

Le doctorant en esthétique des arts pointe ici un rapport consumériste qui se construit, du côté de l'institution scolaire et des enseignants, autour des ateliers et de leurs thématiques. Certains thèmes vendeurs, car « simples » ou « plus faciles », comme « la couleur », « le corps » ou « l'objet » – qui constituent une codification de l'activité inhérente à la forme scolaire –, sont davantage choisis par les enseignants. Ces choix peuvent être faits au détriment d'ateliers mettant en scène des élèves autour d'une performance, une activité artistique pouvant être moins abordable (« plus difficile ») pour le non-spécialiste, car nécessitant, selon Baptiste, « un travail [d'explication de la démarche] en amont ». De plus ces activités font l'économie d'un rendu pouvant servir, pour les enseignants, de justificatif à la sortie au musée auprès des parents des élèves ou des collègues. Par ailleurs, toujours selon Baptiste, les effets d'attentes en matière de rendu peuvent être préjudiciables en raison du caractère très aléatoire de ceux-ci, en fonction de plusieurs facteurs comme la façon de travailler des animateurs⁶²⁴ ou les compétences intrinsèques des enfants. Dans l'extrait suivant, ce dernier revient sur le hiatus pouvant se creuser entre les attentes de certains enseignants vis-à-vis des rendus et la pratique des guides ainsi que les objectifs pédagogiques qu'ils se donnent :

C : Et pour terminer sur la question du rendu. Est-ce que vous avez un impératif de qualité ?

B : *Je sais que ce qui m'intéresse c'est que l'enfant ait capté une notion. Moi j'ai une notion en tête que j'ai envie de leur apprendre. Moi le rendu, en soi, m'importe peu. Ce qui m'importe c'est que je sente que la majorité des enfants, euh j'aime bien quand c'est tous les enfants, mais c'est pas toujours possible, quand la majorité des enfants a capté, de façon consciente ou pas, hein, ce point. Après moi, la notion de beau, de moche, de « j'ai copié sur le voisin » m'importe pas énormément. Je ne mets pas de pression par rapport à ça. Ben en tout cas je ne m'en mets pas.*

C : Et y'a jamais eu de réactions des enseignants...

B : Si c'est déjà arrivé.

C : Parce qu'on sent qu'il y a parfois quelques attentes [j'évoque l'atelier « éclaboussures » d'Adrien où l'enseignante s'attendait à un certain rendu pour l'accrocher dans sa classe].

B : Ouais tu sens que chez certains professeurs c'est important. Après il faut juste... en fait, vis-à-vis des guides, on ne va pas trop avoir de réflexions par rapport à ça. Ce qui est un peu plus délicat, c'est quand on va, par exemple, dévaloriser le travail d'un enfant.

C : C'est-à-dire ?

⁶²⁴À la vue de la frise collective, réalisée par le groupe d'élèves encadrés par Adrien, qui est en train de sécher aux côtés d'une autre frise du même type réalisée sous la houlette de Grégory, Renaud me confie : « je reconnais la patte d'Adrien ».

B : Ben le professeur va, non pas directement s'adresser à moi parce que les travaux sont vraiment... *suivant les capacités des enfants, peuvent être très différents. Sur certains ateliers, on a quelque chose de très homogène mais parfois on a vraiment des choses complètement différentes.* Et en fait il faut travailler cette chose avec le professeur, encore une fois, de façon... pas de façon frontale, c'est-à-dire que untel n'est pas l'autre et forcément le rendu va pas être le même. *Et on n'est pas là pour faire beau, parce que ça, c'est des concepts qui ont été dépassés. En tout cas pour moi. Et essayer de faire comprendre à l'instituteur que faut aller au-delà de ça. Ce qui est important c'est que l'enfant ait compris le lien qu'il est en train de faire entre la visite, ce qu'il est en train de faire, le jeu, l'apprentissage... Et puis tout simplement qu'il passe un bon moment.* Voilà, il faut pas qu'il y ait de pression particulière sur les enfants par rapport au rendu. Après on sent que ça dépend des instituteurs aussi.

C : Et alors tu trouves que c'est plus difficile de dépasser cette notion ou ce critère du « beau » avec les enseignants qu'avec les enfants ?

B : Ah oui, oui, oui, clairement. Après ça dépend des enfants bien entendu, mais de façon générale, y'a plus de réticences par rapport aux professeurs que par rapport aux élèves. Oui clairement. Les élèves, ils sont dans une autre perspective. Ben ils ont un regard sur le monde qui est encore tout neuf finalement. Une partie des codes classiques, par exemple, ils ne les ont pas du tout. Donc ils s'en moquent que le Picasso il soit fait en formes géométriques.

Cet extrait d'entretien fait écho aux tensions entre le monde enseignant et celui des professionnels du champ de la culture (chapitre 3, III, 3) et, plus particulièrement ici, des spécialistes des formes contemporaines de l'art, comme Baptiste, qui place notamment la notion de « beau » dans l'espace « des concepts qui ont été dépassés ». À partir de ce rapport savant aux nouvelles formes et définitions de l'art, le guide développe des ambitions pédagogiques privilégiant le processus d'apprentissage, « une notion [...] [qu'il a] envie d'apprendre [aux élèves] », au rendu et à « la notion de beau ». Ce dernier envisage l'activité artistique à partir des catégories de la forme scolaire. Le travail d'atelier viserait donc, selon lui, l'appropriation de savoirs techniques ou théoriques (des « points » ou des « notions ») que l'enfant doit être capable de mettre en lien avec la visite effectuée préalablement (« Ce qui est important c'est que l'enfant ait compris le lien qu'il est en train de faire entre la visite »), favorisant ainsi l'acquisition de ce que Florence Eloy appelle une « disposition relationnelle » permettant aux élèves de « penser en relation » (Eloy, 2015a, p. 117). En définitive, l'atelier est pensé par Baptiste, certes comme une activité ludique, comme un « jeu » permettant aux élèves de « passer un bon moment », mais aussi comme un exercice scolaire (ce qui n'est pas antinomique aux formes de l'Éducation nouvelle), c'est-à-dire comme une activité gratuite qui n'a de fin que sa propre fin, un « jeu sérieux » en soi (Bourdieu & Passeron, 1964).

Conclusion

Ce chapitre a étudié les pratiques de médiation et d'accompagnement des publics scolaires dans les musées d'art. Malgré une volonté de se distinguer de la figure repoussoir du « prof » et de l'institution scolaire, les professionnels des musées mettent en œuvre des pratiques tramées par la forme scolaire de socialisation. Cherchant à désamorcer des logiques scolaires, dominantes dans l'espace de la transmission et des apprentissages depuis le 17^{ème} siècle (Vincent, Lahire & Thin, 1994), et des logiques disciplinaires organiques du musée d'art, s'agissant d'une institution travaillant à la normalisation du rapport aux œuvres, notamment via l'incorporation de la distance entre le profane et le sacré (chapitre 6), le personnel de médiation a recours à différentes modalités d'enseignement. Qu'elles passent par la mise en œuvre d'une pédagogie active, visible à travers une médiation de type maïeutique, par le recours au registre sensoriel, ou par l'organisation d'activités artistiques, ces pratiques ne se soustraient nullement au mode scolaire de socialisation mais épousent ses formes récemment renouvelées, notamment dans les courants de l'Éducation nouvelle.

À la suite de travaux ayant déjà souligné avec force les inégalités d'apprentissage pouvant se construire, à l'École, dans le cadre de ces nouvelles formes pédagogiques, que ce soit à travers des malentendus socio-cognitifs (Bautier & Rayou, 2013) ou en sanctionnant scolairement des compétences ou des dispositions socialement acquises (Rochex & Crinon, 2011), notre étude révèle des logiques analogues dans le cadre des pratiques de médiation muséales. Dès lors on peut s'interroger sur les effets de la massification muséale par l'intermédiaire des sorties scolaires et remettre en question la possibilité d'une démocratisation qualitative des musées d'art. Si le chapitre précédent a souligné le pouvoir de l'institution muséal concernant l'imposition massive du premier niveau de l'amour de l'art (arbitraire culturel), la production d'un besoin culturel et de compétences artistiques (correspondant aux niveaux 2 et 3) tend, en revanche, à s'effectuer de manière bien plus inégale dans le contexte scolaire de visite. Nous verrons dans la prochaine et dernière partie de cette thèse, notamment au chapitre 9, en quoi le contexte extrascolaire constitue un cadre socialisateur différent, visant à transmettre aux enfants inscrits aux activités artistiques en dehors de l'école (issus de milieux favorisés et consommateurs culturels), d'autres types de dispositions, particulièrement rentables sur des plans scolaire et social.

Troisième Partie.

**Culturisation des classes
intermédiaires et favorisées :
modes de recrutement et
d'encadrement des enfants
participant aux activités
extrascolaires des musées**

Introduction et résumés des chapitres :

Après avoir analysé, dans les deux parties précédentes, les formes de l'entreprise de « démocratisation de la culture » – entre École et musée d'art – et leurs effets en termes de massification de la fréquentation muséale des élèves et de normalisation du rapport aux œuvres d'art, nous allons à présent nous intéresser aux publics extrascolaires des musées. Nous verrons que ceux-ci se recrutent quasi exclusivement dans les familles des classes intermédiaires et favorisées dont il s'agira d'interroger les stratégies et les attentes, notamment d'un point de vue éducatif. On montrera comment l'entre-soi enfantin caractérisant ces espaces consacrés aux activités artistiques, et les pratiques d'encadrement, différentes de celles réservées aux publics scolaires, contribuent à la production de dispositions socialement distinctives.

Le chapitre 8, « Stratégies éducatives et culturelles des classes intermédiaires et favorisées : attentes, usages et modes d'appropriation des musées d'art », s'attachera à situer socialement les personnes dont les enfants fréquentent les musées d'art dans un cadre non scolaire. Nous verrons que celles-ci appartiennent surtout aux fractions intellectuelles des classes intermédiaires et favorisées, l'inscription aux activités muséales exigeant des ressources économiques, sociales et culturelles dont le cumul est socialement situé. Nous verrons que la recherche de profits distinctifs sur des plans culturel et éducatif, même si elle oriente les « choix » parentaux, n'est pas l'unique moteur du placement extrascolaire dans les musées d'art, ces activités présentant aussi des avantages en terme d'organisation de la vie domestique pour des mères de famille, bien souvent en charge de ce travail. Ce chapitre permettra également d'interroger les modes d'appropriation du musée par deux groupes de parents : les personnes inscrivant leurs enfants aux visites « bébé au musée » et les adhérentes à l'association Môm'art, visant à façonner les musées selon les besoins spécifiques des familles consommatrices culturelles.

Le chapitre 9, « Les activités extrascolaires des musées : un espace de primo-socialisation dominante ? », combinera analyse des modes d'encadrement des activités extrascolaires des musées – La Tour et le Baldaquin –, et étude dispositionnaliste. Nous mettrons d'abord au jour un cadre socialisateur différent du contexte de visite scolaire au musée, étudié aux chapitres 6 et 7.

L'homogénéité social du public enfantin (issu des classes intermédiaires et favorisées), la prise en charge des participants, par groupes restreints, parfois encadrés par deux adultes, sur des temps longs et répétés, ainsi que l'instauration de relations personnalisées, contribuent à l'acquisition d'une familiarité à l'institution, à ses agents et aux œuvres. Malgré les effets indéniables du travail de socialisation des musées dans l'objectif de façonner un rapport dominant à l'art chez les enfants fréquentant l'institution dans un cadre non scolaire, nous verrons que la socialisation artistique doit également être appréhendée de manière synchronique, notamment à l'intersection de l'espace des loisirs enfantins et de la sphère familiale. À travers les cas de jeunes filles participant aux activités muséales depuis plusieurs années, nous interrogerons les modes de production des deux formes de l'amour de l'art visées par le dispositif d'activité artistique : le besoin culturel et la compétence artistique.

Chapitre 8. Stratégies éducatives et culturelles des classes intermédiaires et favorisées : attentes, usages et modes d'appropriation des musées d'art

Introduction

Dans *Le raisonnement sociologique*, un ouvrage dans lequel Jean-Claude Passeron consacre de nombreuses et stimulantes pages à la démocratisation culturelle, le sociologue se demande si les politiques orientées par une stratégie de prosélytisme culturel, visant la conversion des groupes populaires à la culture légitime et mises en évidence dans la première partie de cette thèse (chapitres 2, 3 et 4), n'ont pas avant tout abouti à la « culturisation des classes moyennes ». Par cette formule, ce dernier désigne un double phénomène qui s'articulerait autour d'une augmentation du nombre de pratiquants culturels dans les classes moyennes et l'« intensification de la consommation culturelle de leurs fractions déjà les plus pratiquantes » (Passeron, 2006, p. 462 [1990]). Afin de mettre cette hypothèse à l'épreuve du terrain, nous avons enquêté auprès des familles des classes intermédiaires et favorisées sur leurs usages de l'institution muséale. Comme dans les chapitres précédents, nous ne présenterons pas de résultats définitifs permettant de confirmer ou d'infirmer définitivement cette hypothèse. En revanche, notre enquête auprès des publics des activités extrascolaires de musées, d'un dispositif de visite destiné aux bébés (moins de 2 ans) et d'une association militante travaillant à l'amélioration de l'accueil des publics familiaux dans les musées, pourra permettre la mise au jour, en contexte, de certains modes de culturisation des classes moyennes.

Pour cela, nous préciserons tout d'abord notre méthode d'enquête du côté des parents des « classes moyennes » (I). Nous nous interrogerons ensuite sur les différentes modalités du choix d'inscription de son enfant aux activités extrascolaires des musées d'art en montrant que celui-ci exige un certain sens pratique et des stratégies spécifiques (II). Il sera ensuite question des raisons de l'externalisation de la transmission de la disposition cultivée (III). Puis nous verrons en quoi le dispositif « bébé au musée » permet d'interroger la perception sociale de la petite enfance (IV). Enfin nous nous intéresserons à l'activisme parental dans le domaine culturel (V).

I- Méthodes d'enquête et catégorisation des enquêtés

Après le personnel des musées (chapitres 2 et 5), celui de l'Éducation nationale (chapitre 3 et 4), les militants de la cause de l'art pour l'enfance (chapitre 4) et les élèves de CM1 et CM2 de l'école Montesquieu (chapitre 7), les parents inscrivant leurs enfants aux activités non scolaires des musées constituent une population que notre enquête ne peut laisser de côté. Il importe pour commencer de préciser leurs propriétés sociales, de décrire les dispositifs proposés par les musées, et de présenter notre méthode d'enquête ainsi que notre mode de classification.

1- Mener l'enquête du côté des parents

L'enquête ethnographique du côté des parents concerne l'étude de l'offre d'activités muséales à destination des publics enfantins individuels et familiaux. Ainsi nous présenterons cette offre et les dispositifs plus particulièrement étudiés dans cette thèse ainsi que les conditions de réalisation des entretiens avec des parents dont les enfants ont participé à des activités organisées par les trois musées de l'enquête.

a- L'offre muséale à destination des publics familiaux

La programmation culturelle des musées d'art se construit directement en lien avec la catégorisation des publics (chapitre 5 - III). Dans les trois musées enquêtés, le public familial constitue une cible particulièrement importante pour laquelle une programmation spécifique est conçue, qu'il s'agisse d'événements et de journées thématiques⁶²⁵ ou de modalités de visites et d'activités que nous allons présenter plus particulièrement. Celles-ci se divisent en deux catégories : d'un côté, les visites et les activités consacrées aux enfants seuls ; de l'autre, celles qui sont destinées aux enfants accompagnés de leurs parents. Concernant les activités consacrées aux enfants seuls, nous avons choisi de nous intéresser aux « formules » hebdomadaires du mercredi après-midi et à celles planifiées plusieurs après-midis de suite lors des vacances scolaires parce qu'elles se

⁶²⁵Dans les chapitres précédents nous avons évoqué le week-end « Baldaquin en fête » (chapitre 6, III-1-c) dédié aux enfants et aux familles ainsi que la « *murder party* » ou la « chasse au Pokémon » au musée Alto (chapitre 2, I-3-c). Outre ces types de programmation spécifique à deux établissements enquêtés, les musées d'art conçoivent des animations ou des visites spécialement dédiées au « jeune public » ou aux « familles » à l'occasion d'événements internationaux comme la Nuit européenne des musées (chapitre 5, I-3-b) ou les journées européennes du patrimoine où, lors de la 35^{ème} édition en septembre 2018, « près de 17 000 monuments [ont ouvert] leurs portes et [ont proposé] plus de 26 000 animations » (www.culture.gouv.fr).

différentiaient des activités et visites effectuées dans un cadre scolaire en accueillant des enfants sur des temps plus longs et répétés. Pour cette raison, nous avons exclu les activités ponctuelles que les trois musées proposent le week-end. En ce qui concerne les activités proposées aux parents et aux enfants, nous avons enquêté sur un dispositif en particulier, proposé uniquement au musée Alto, les visites « bébé au musée », sur lequel nous nous arrêterons plus bas (IV). En dehors de cette activité dédiée aux tout jeunes enfants, les trois musées proposent des visites et des activités artistiques destinées à des enfants plus âgés (à partir de 4 ans) et à leurs parents sur lesquelles il aurait été intéressant de se pencher afin d'observer les socialisations artistiques dans un troisième contexte mais que nous n'avons pas pu étudier ici.

Organisation des activités muséales

Commençons par présenter les activités extrascolaires qui existent dans de nombreux musées d'art disposant d'un service des publics ou d'un service éducatif et sur lesquels nous avons travaillé⁶²⁶. Pouvant, dans les trois musées de l'enquête, se décliner sous deux formules différentes, elles peuvent être programmées de manière hebdomadaire, chaque mercredi après-midi durant la période scolaire, et sont alors nommées les « ateliers du mercredi ». Hors vacances scolaires, ces ateliers artistiques recrutent généralement des enfants qui ne sont pas inscrits à l'année, le mercredi, et s'organisent sous la forme de « cycles » ou de « stages » de quatre à cinq jours durant les après-midis. De plus, ils peuvent être associés à un thème différent à chaque fois⁶²⁷. Ces « ateliers vacances » ont également lieu pendant la période des congés d'été au cours de laquelle une ou deux semaines de stage peuvent être programmées. Notons que le musée de La Tour programme ses cycles d'ateliers du mercredi durant des trimestres, suivant le calendrier scolaire, de sorte que pour qu'un enfant puisse participer toute l'année, il faut qu'il soit réinscrit chaque début de trimestre.

Par ailleurs, comme précisé plus haut, le nombre d'enfants par groupe est limité. Tandis que

⁶²⁶Les trois musées n'ont pas bénéficié d'un temps d'observation égal concernant ces activités extra-scolaires. D'un côté, le Baldaquin a concentré la plus grande partie de notre attention avec l'observation de six ateliers du mercredi (14h-17), d'un « vernissage enfant », et d'un cycle vacances (trois séances de 3h) observés entre janvier 2015 et juin 2016. Le musée Alto, dont l'ouverture récente ne permettait pas d'observer des dispositifs bien rodés ni la présence d'une base solide d'enfants participants à ces activités depuis plusieurs années, n'a, quant à lui, fait l'objet que de l'observation, en février 2015, de deux séances (2h) de deux « cycles vacances », l'un s'adressant aux 4-7 ans et l'autre aux 8-11 ans, ainsi que d'une visite « bébé au musée ». Enfin, le travail de terrain effectué au musée de La Tour a eu lieu entre janvier et juin 2016 et a concerné l'observation de deux séances (3h/séance) d'atelier du mercredi et de trois séances d'un « stage vacances » s'adressant aux 4-6 ans. Précisions également que des entretiens ont été menés par groupes (de 2 à 4 enfants) avec 6 filles inscrites dans le groupe « textile » des ateliers du mercredi du musée de La Tour ainsi qu'avec 10 enfants de l'atelier hebdomadaire du Baldaquin. Nous compléterons la présentation de ces ateliers au chapitre 9 où seront interrogées les types d'activités proposées ainsi que les modes d'encadrement.

⁶²⁷Bien souvent, la thématisation de ces activités se conçoit par rapport aux expositions temporaires programmées.

le Baldaquin restreint à vingt enfants le nombre de participants aux ateliers hebdomadaires comme aux ateliers qui ont lieu pendant les vacances scolaires, le musée de La Tour souhaite, quant à lui, ne pas dépasser un maximum de douze enfants par groupe ; de même, les deux ateliers observés au musée Alto n'accueillaient jamais plus de dix inscrits. Concernant la répartition des enfants, des logiques différentes s'observent également. D'un côté, le Baldaquin organise ses activités autour d'un groupe unique accueillant des enfants âgés de 4 à 10 ans⁶²⁸ (qu'il s'agisse d'un atelier du mercredi ou d'un cycle vacances), de l'autre, le musée Alto et le musée de La Tour proposent tout deux des activités dédiées aux 4-6 ans et aux 7-12 ans, le second musée programmant également un atelier « textile » réservé aux 8-13 ans.

Des modes de tarification contrastés

La comparaison des différentes logiques tarifaires dévoile, là aussi, des politiques contrastées dans les trois établissements. Le Musée de La Tour propose des tarifs dégressifs établis en fonction des quotients familiaux ainsi que du lieu de résidence (de 51€ à 138€, par trimestre et par enfant pour les ateliers du mercredi, et de 23€ à 78€ la semaine pour les stages vacances). Le musée Alto, quant à lui, affiche des tarifs plus bas (de 13,5 à 22,5€) mais pour des séances d'1h30 (14h30-16h) contre 3h15 pour le musée de La Tour (13h45-17h). Le Baldaquin fixe, de son côté, des tarifs uniques de 310€/an pour les ateliers du mercredi et de 75€/stage vacances. Ces tarifications fort contrastées renvoient aux modes d'administration différents – articulés à des politiques territoriales différentes – des équipements culturels que nous avons décrit au chapitre 2. D'un côté, deux musées situés dans des territoires populaires proposent les tarifs les plus attractifs : le musée de La Tour, placé sous la gestion administrative de la municipalité de Tarbonne, met en place une politique volontariste en matière d'actions culturelles ; de son côté, le musée Alto, on l'a vu également, est un établissement public de coopération culturelle (EPCC) dont le projet s'inscrit clairement dans une perspective de « démocratisation culturelle ». À l'inverse, le Baldaquin, un établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) placé sous l'égide de la métropole de Camboise, ne place pas la démocratisation au centre de son projet culturel, ne cherchant pas spécifiquement à recruter des enfants issus des familles les moins favorisées. On interrogera plus bas les différentes modalités parentales d'inscription aux activités extrascolaires selon ces politiques de recrutement (II- 3).

⁶²⁸Dans les faits, ces limites d'âges minimum ou maximum sont négociables puisque nous avons observé la présence d'enfants âgés de trois ans et demi et d'un adolescent âgé de 11 ans et demi.

Concernant l'appréhension des publics de ces activités, même si nous n'avons pas pu collecter de données statistiques précises concernant les familles (CSP des parents, lieu de résidence, nombre d'enfants au sein du foyer) des enfants inscrits, pour diverses raisons selon les musées⁶²⁹, nous avons interrogé les enfants concernant la profession de leurs parents durant les entretiens réalisés et, de manière moins formelle, au cours des observations. Il apparaît qu'ils appartiennent massivement aux CSP intermédiaires et supérieures, avec une surreprésentation d'enseignants et de professionnels du pôle culturel : architecte, *web-designer*, publiciste, auto-entrepreneur dans le secteur de l'événementiel ou musicien professionnel. Ces résultats rejoignent ceux présentés dans l'enquête dirigée par Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, soulignant l'inégale distribution des loisirs enfantins : les enfants de cadres, de techniciens et de professions intermédiaires sont plus nombreux à avoir des hobbies culturels et sportifs que les enfants d'ouvriers⁶³⁰ (Octobre, 2004, p. 59). Wilfried Lignier et Julie Pagis avancent eux aussi l'idée que l'« origine sociale moyenne ou supérieure va nettement de pair avec un nombre maximal de pratiques sportives et culturelles, réalisées le plus souvent hors de la maison » (Lignier & Pagis, 2017, p. 56)⁶³¹. Plus précisément, le public des activités artistiques des musées semble correspondre au groupe des enfants « impliqués qui privilégient les pratiques artistiques amateurs » dans la typologie proposée par S. Octobre⁶³², qui ont la particularité d'avoir des « parents [...] eux-mêmes

629Au musée de La Tour, ma demande d'accès au fichier des enfants inscrits, « afin de pouvoir savoir où sont domiciliées les familles et quelles sont les professions des parents » (tel qu'écrit dans mon mail) s'est heurtée au refus ferme et non négociable de madame Draguez, responsable du service des publics. Celle dernière défendait la « confidentialité » de ces informations. Revenant à la charge, quelques semaines plus tard, à l'occasion d'un entretien, en lui précisant mon souci d'anonymiser toutes les personnes dans mes travaux, je ne suis pas parvenue à infléchir la position ferme de cette femme charismatique, celle-ci affirmant que « [je] n'av[ais] pas à avoir ces informations » et prétextant qu'elle « ne [voyait] pas en quoi ça pouvait être utile pour [mon] étude ». Quant au Baldaquin, les guides m'ont laissée accéder à la liste des enfants inscrits sur laquelle n'étaient renseignés que les noms et prénoms de ceux-ci, leurs âges ainsi que les coordonnées téléphoniques des parents. Selon Adrien, l'animatrice référente des ateliers du mercredi, le Baldaquin ne disposerait pas de renseignements relatifs aux métiers des parents (ce qui m'a d'ailleurs été confirmé par Martine, sa supérieure). Si les explications données par l'équipe du Baldaquin paraissent vraisemblables, compte tenu de la relation de confiance établie pendant deux années avec l'équipe des guides, la volonté du musée de La Tour de ne pas diffuser les informations concernant les statuts professionnels des parents peut, en revanche, être interprétée relativement aux objectifs de diversification des publics et de « démocratisation » assignés à ce musée par la ville de Tarbonne : l'identification de familles inscrivant leurs enfants aux ateliers extra-scolaires pourrait, en effet, révéler une homogénéité sociale peu flatteuse pour une institution visant l'hétérogénéité des publics. Notons enfin que ce refus peut être mis en relation avec celui auquel j'ai été confrontée concernant ma demande d'observation du dispositif « anniversaire au musée ».

630L'écart le plus grand se situe entre les enfants de cadres (+ 4,5 points) et les enfants d'ouvriers non qualifiés (- 12,5 points) (*Ibid.*).

631Leur enquête dans des écoles situées dans un quartier socialement contrasté de Paris révèle que seuls 12% des enfants d'origine sociales intermédiaire ou favorisée ne font aucune activités sportives ou culturelles en dehors de l'école, contre 40% des enfants issus des classes populaires (*Ibid.*)

632La sociologue présente une typologie de huit rapports aux loisirs culturels chez les 6-14 ans aux antipodes de laquelle on retrouve, d'un côté, les « exclus », appartenant aux familles cumulant handicaps géographique, économique et culturel, et, de l'autre, les « impliqués privilégiant les pratiques artistiques amateur » (*Ibid.*, p. 370-

fortement investis dans les pratiques artistiques amateurs [...] [et la fréquentation] de lieux de diffusion de la culture cultivée » (Octobre, 2004, p. 379).

Afin d'appréhender qualitativement les caractéristiques des parents dont les enfants participent à ces activités, ainsi que les logiques éducatives à l'œuvre dans la sphère familiale, nous avons réalisé dix entretiens approfondis avec douze parents appartenant à des familles hétérosexuelles (deux entretiens ayant été effectués avec les deux membres du couple). Nous allons tout de suite préciser les modalités de recrutement des enquêtés ainsi que le déroulement de ces entretiens semi-directifs.

b- Mener des entretiens avec les parents

Outre les matériaux produits à partir des enquêtes de terrain menées dans les trois musées, nous nous appuyerons prioritairement sur neuf entretiens menés avec des parents (six mères seules ainsi que trois couples) d'enfants inscrits dans les ateliers des musées de La Tour (5) et du Baldaquin (2), ainsi que sur ceux d'un couple et d'une mère ayant participé avec leurs jeunes enfants à la visite « Bébé au musée » au musée Alto. Le recrutement des enquêtés a été réalisé par l'intermédiaire de fiches de renseignements distribuées avant le début des ateliers ou des visites : les personnes souhaitant participer à « une étude sur l'éducation artistique et culturelle dans les musées », en acceptant de prendre part à « des entretiens d'une durée d'environ une heure », étaient invitées à nous contacter par mail. Une telle modalité de recrutement ne permet pas de produire des résultats représentatifs. Les parents ayant répondu favorablement à notre demande ont nécessairement cette double caractéristique : *avoir du temps à consacrer* à un entretien, grâce notamment à un *planning* (professionnel et/ou domestique) permettant de se libérer pendant une heure ; et *avoir envie de consacrer du temps* à discuter d'activités artistiques et culturelles, ce qui suppose ce que Gérard Mauger nomme une « disposition à parler » (Mauger, 1991). Ce mode de recrutement a ainsi eu pour effet une sous-représentation des pères⁶³³, une surreprésentation des parents intéressés par l'art et par les questions éducatives⁶³⁴, et une absence, au sein de notre panel, de parents ne conduisant pas eux-mêmes leurs enfants à ces activités, déléguant cette tâche à des proches ou des employés⁶³⁵. Néanmoins, ces biais ne constituent pas un obstacle à l'étude des

380).

633 Nous analyserons, à différents stades de ce chapitre (ainsi que dans le prochain chapitre) certains des effets de la division genrée du travail domestique et éducatif au sein des couples hétérosexuels.

634 Madame Aleksy m'a, par exemple, contactée plus d'un an après notre entretien par mail pour me demander « où en [était ma] recherche ».

635 Par exemple, un frère (Joseph) et une sœur (Estelle) qui ont fait l'objet d'observations répétées au Baldaquin, et sur

variations individuelles que nous souhaitons mener.

Concernant les entretiens, que l'on peut qualifier d' « ethnographiques » dans la mesure où ils s'enracinent dans une enquête impliquant une présence de longue durée sur le terrain (chapitre 1), ceux-ci ont été menés entre mai 2015 et avril 2016, au domicile des enquêtés⁶³⁶ (Mme Parisot, Mme Janvier, M. Lang, M. et Mme Aleksy), dans des cafés situés non loin des lieux de résidence ou de travail des enquêtés (Mme Harpan, Mme Vermeille, Mme Mansouri et M. et Mme Bonnaire) ou encore sur leur lieu de travail (Mme Velasquez). Pour ce faire, nous avons construit un guide d'entretien thématique⁶³⁷ relativement ouvert, destiné à orienter l'échange verbal vers la discussion informelle (Beaud & Weber, 2010, p. 178). Dans ces entretiens, nous cherchions à objectiver, d'une part, des modalités de « choix » d'inscription à ces ateliers, et d'autre part, des logiques socialisatrices en matières scolaires, artistiques et culturelles au sein de ces familles. Pour ce faire, nous avons invité les parents à évoquer non seulement ces ateliers des musées, mais également la scolarité de leurs enfants ainsi que les autres activités culturelles familiales et extrascolaires. Concernant les enfants, dont il sera davantage question dans le chapitre 9, nous disposons également d'entretiens réalisés durant les séances d'atelier avec Jeanne (7 ans), la fille de M. Lang ; Stella, (13 ans), la fille de Mme Vermeille ; et Joanie (10 ans), la fille de M. et Mme Aleksy, permettant de croiser les points de vue. Dans cette perspective, nous avons eu l'occasion d'observer des ateliers dans lesquels étaient présents Lucas Vélasquez (6 ans), Mehdi Mansouri (5 ans et demi) et Clémentine Janvier (8 ans). Nous précisons cependant que ces enfants n'ont pas fait l'objet d'une plus grande attention que les autres participants aux ateliers : une part importante de la phase d'observation des enfants précédant, dans notre enquête, celle des entretiens avec les parents, il était difficile de prévoir quels seraient les enfants dont les parents répondraient positivement à nos sollicitations pour réaliser un entretien.

lesquels nous reviendrons au chapitre 9, étaient systématiquement conduits aux activités du mercredi par leur « nounou », leurs parents étant « très occupés », selon la fillette. Concernant une autre fratrie du Baldaquin (Annette et François), les grands-parents étaient en charge du travail de conduite au musée.

636 Les entretiens à domicile, pas toujours faciles à obtenir mais permettant le recueil de matériaux souvent riches, constituent des « situation[s] d'observation » (*Ibid.*, p. 236) dans lesquelles le chercheur peut appréhender les conditions de vie des enquêtés à travers la prise en compte du quartier, de l'habitat et de son aménagement ainsi que de l' « ambiance » générale du foyer, lorsque des enfants ou d'autres personnes sont présentes, comme c'était le cas avec la famille Aleksy – au grand complet lors de notre venue –, avec M. Lang, sa compagne et leur fille âgée de 2 ans et demi, ou avec madame Janvier, recevant la visite d'une amie.

637 Présenté en annexe n°6.

2- Les contours du panel de parents

Les parents de notre panel appartiennent aux classes intermédiaires et favorisées. Mais comment appréhender plus finement cette « moyenne gélatineuse » (Baudelot, Establet & Malemort, 1974) ?

a- Les « classes moyennes », de quoi parle-t-on ?

Nécessairement en lien avec les mutations sociales, économiques et professionnelles, la catégorisation des groupes d'individus en classes et fractions de classe est l'un des problèmes qui se pose sans cesse à la sociologie. Sans revenir sur l'importante littérature produite autour de la pertinence de la catégorie de classe pour analyser les stratifications sociales, où l'on peut distinguer à la manière d'Erik Olin Wright les approches marxistes, wébériennes et « stratificationnistes »⁶³⁸, nous souhaitons ici interroger la catégorie « classe moyenne ». Dans l'espace français, l'hypothèse d'une moyennisation de la société s'est imposée à partir des années 1970, avant d'être remise en cause par plusieurs travaux, notamment ceux de Stéphane Beaud et Michel Pialoux (1999), Paul Bouffartigue (2004), et Louis Chauvel évoquant un « retour des classes sociales » au début des années 2000 (Chauvel, 2001).

Dans une note de synthèse, Catherine Bidou-Zachariassen décrit la manière dont la sociologie française et la sociologie britannique des classes sociales se sont différemment emparés de la question de la (ou des) classe(s) moyenne(s) depuis les années 1970 (Bidou-Zachariassen, 2004). Suivant une trajectoire opposée à celle de la classe ouvrière, définie par son lent délitement (Beaud & Pialoux, 1999 ; Mischi, 2014), la classe moyenne, nommée « *service class* », a fait l'objet d'études outre-Manche décrivant un groupe social, certes hétérogène, mais travaillant activement à l'accumulation de différents types de capitaux ou de ressources ainsi qu'au maintien de sa position et de ses avantages de classe (Savage *et al.*, 1992), dans une optique théorique clairement wébérienne et empruntant également à Pierre Bourdieu.

En France, l'enquête de Catherine Bidou sur le style de vie des « aventuriers du quotidiens »

⁶³⁸Voir : Erik Olin Wright, « Comprendre la classe », *Contretemps*, avril 2014. On pourra également se référer à Philippe Coulangeon lors d'un entretien pour le site lavedesidees.fr. « Classes et culture », entretien avec P. Coulangeon, par Nicolas Duvoux et Igor Martinache, 21 mars 2014.

(Bidou, 1984) présente une classe moyenne se caractérisant par son emploi dans le secteur des nouveaux services publics (Éducation, Santé, Culture), émergeant dans le cadre du développement de l'« État-Providence », et par un rapport spécifique au « quotidien ». De son côté, Pierre Bourdieu a caractérisé les classes moyennes, à partir d'enquêtes statistiques menées dans les années 1960-1970, par le concept de « bonne volonté culturelle », c'est-à-dire une volonté (en partie désarmée) de s'approprier la culture légitime qui marquerait les styles de vie des classes moyennes (Bourdieu, 1979, p. 365-430). Par ailleurs, parmi les fractions dominantes des classes moyennes, les « cadres » ont fait l'objet de différents travaux concernant la formation de ce nouveau groupe social : certains étudiant ses transformations sociales des années 1930 aux années 1980 (Boltanski, 1982), d'autres interrogeant les pratiques culturelles de ces individus, de plus en plus marquées par un « éclectisme distingué » qui contribuerait à la production et à la légitimation de cette classe comme classe dominante (Coulangeon, 2011).

Plus récemment, des travaux ont mis en relief les propriétés sociales de « gentrificateurs »⁶³⁹ (Collet, 2015), appartenant aux fractions favorisées et blanches, se reconnaissant à travers la défense de valeurs progressistes, affichant une ouverture culturelle distinctive, notamment visible à travers la mise en avant d'une *gayfriendliness* (Tissot, 2011 ; 2018). Les parents de notre recherche épousent de nombreux traits des classes supérieures et des fractions supérieures des classes moyennes contemporaines décrites dans ces enquêtes menées en France et aux États-Unis. Ils sont blancs, appartiennent aux générations nées entre les années 1970 et 1980, vivent dans une grande métropole, accordent à l'éducation des enfants une place centrale dans l'économie domestique, revendiquent un goût pour les loisirs culturels marqué par l'ouverture – ou l'éclectisme – et possèdent un capital culturel qui combine (Serre, 2012) diplôme, aisance et autorité morale (Tissot, 2019, p. 223).

Après avoir borné un espace social relativement large où se situent les parents qui inscrivent leurs enfants aux activités muséales et avec lesquels nous avons pu réaliser des entretiens, il convient désormais de spécifier les caractéristiques de cette population d'enquête, particulièrement

⁶³⁹Formé à partir du mot anglais « *gentry* », qui désigne de manière péjorative la « bonne société » ou les « gens bien nés », la « gentrification » est une notion proche de ce qu'en français on nomme l'« embourgeoisement » mais qui, selon la géographe Anne Clerval, désigne « un embourgeoisement spécifique des quartiers populaires qui s'accompagne de la transformation du bâti et d'un quartier en général » et qui s'inscrirait dans une « interaction dialectique entre l'espace urbain et l'espace social » (Clerval, 2013, p. 8). Les recherches sur la gentrification sont principalement menées dans les pays anglo-saxons depuis la fin des années 1970 et sont structurées par « un courant de géographie radicale d'inspiration marxiste qui fait le lien entre les mutations contemporaines du système capitaliste mondial et la gentrification des centres-villes » (*Ibid.*, p. 9).

en termes de logiques de choix éducatif et de logiques socialisatrices, en nous appuyant sur les travaux d'Agnès van Zanten sur les classes intermédiaires et favorisées.

b- Classer les parents de notre enquête

Afin de clarifier les contours de notre panel d'enquêtés, nous nous appuyerons sur le « tableau de pensée » proposé par la sociologue Agnès van Zanten lui permettant de construire un « cadre interprétatif des choix scolaires » (van Zanten, 2009, p. 18). Ainsi pourrions-nous esquisser la description de différentes configurations familiales (Lahire, 1995), à partir des entretiens réalisés avec ces neuf parents (seuls ou en couple), en distinguant deux niveaux : d'une part, les statuts professionnels et le volume du capital culturel et, d'autre part, les orientations éducatives.

Dans son modèle, la sociologue différencie en effet quatre groupes en s'appuyant principalement sur les travaux de P. Bourdieu (1979). Parmi les « strates supérieures », cette dernière distingue le groupe des « technocrates », composé de cadres d'entreprise, d'ingénieurs, de professions libérales et de chefs d'entreprise, et orienté vers le pôle économique et privé, du groupe des « intellectuels », composé de cadres de la fonction publique, de professions intellectuelles et artistiques et de professions libérales, et orienté vers le pôle culturel et public. Du côté des « strates inférieures », deux groupes s'opposent : d'un côté, celui des « techniciens » comprend des domaines professionnels orientés économique/privé (professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises, artisans et commerçants, techniciens et les employés des entreprises), de l'autre, celui des « médiateurs » comprend les professions situées autour du pôle culturel/public (professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et les employés de la fonction publique) (*Ibid.*, p. 19-22).

Cette typologie, permettant d'opérer des distinctions entre les individus issus des différentes fractions des classes intermédiaires et favorisées selon leurs statuts professionnels, s'articule à un autre modèle présentant trois « orientations idéal-typiques », au fondement de ce que l'auteure nomme l'« individualisme contemporain » et qui sont au principe des choix de vie (sur un plan éducatif et culturel) des individus de ce groupe social (*Ibid.*, p. 25-26). Le premier type d'orientation présenté est le « développement réflexif », il se caractérise par une conception émancipatrice du savoir et de l'école, à la différence du deuxième type, l'« instrumentalisme », appréhendant

l'éducation comme « un “bien positionnel“ au service de chacun et non pas [...] un “bien commun“ au service de la société » (*Ibid.*, p. 32). Le « moratoire expressif » fait, quant à lui, passer l'épanouissement au premier plan ainsi que le bien-être physique et psychologique (*Ibid.*, p. 39-40). Précisons enfin que ces trois orientations peuvent se manifester à différents moments et dans différentes situations chez les mêmes individus des classes intermédiaires et favorisées : il ne s'agit pas ici de figer une « orientation idéale-typique » pour un groupe spécifique⁶⁴⁰.

À l'appui des travaux d'A. van Zanten, nous proposons de classer les neuf familles de notre enquête (*cf.* tableau *infra*) à partir des matériaux recueillis permettant de renseigner la position sociale (diplôme et profession) des parents et/ou de la mère⁶⁴¹ – qui dans 6 cas sur 9 était l'unique interlocutrice –, les modes de consommation et de pratique culturelle familiaux et individuels ainsi que les logiques et stratégies éducatives.

Les parents enquêtés

« intellectuels »	« technocrates »	« médiateurs »
- Mme Vélasquez Ateliers du mercredi (La Tour) → portrait p. 562	- Mme Janvier Ateliers du mercredi (Baldaquin) → portrait p. 555	- Mme Parisot Bébé au musée (Alto) → portrait p. 589
- Madame Vermeille Ateliers du mercredi (La Tour) → portrait p. 543	- Mme Mansouri Ateliers du mercredi (La Tour) → portrait p. 552	
- Mme Harpan Ateliers du mercredi (La Tour) → portrait p. 558		
- M. Lang et Mme Fane Ateliers du mercredi (Baldaquin) → portrait p. 544		
-M. et Mme Bonnaire Bébé au musée (Alto) → portrait p. 588		
- M. et Mme Aleksy Ateliers du mercredi (La Tour) → portrait p. 549		

640Néanmoins, A. van Zanten précise que le groupe des « Intellectuels » est celui dans lequel se manifeste le plus fortement les visées réflexives, celui des « technocrates » est davantage associé aux orientations instrumentales, celui des « médiateurs », à l'expressivité, et celui des « techniciens », aux visées instrumentales (*Ibid.*, p. 48).

641Le seul cas de couple socialement hétérogame concerne la famille Mansouri où la femme est chef d'entreprise dans le secteur de l'immobilier tandis que le mari est ouvrier.

Sans surprise, le groupe des « intellectuels » est le plus fourni, comprenant plus de la moitié des enquêtés (6/9). Des travaux ont effectivement montré que les cadres des professions intellectuelles ont tendance à développer une inclination pour les pratiques artistiques dans le souci, notamment, de l'épanouissement enfantin, tandis que les « technocrates » encourageraient davantage à la pratique sportive pour développer un esprit de compétition (Mennesson & Julhe, 2012). Les « techniciens », qui cumulent des capitaux économique et culturel plus faibles sont, en revanche, absents de notre panel. Malgré une surreprésentation des « intellectuels », notre panel présente des configurations familiales contrastées, celles-ci feront l'objet, au fil de ce chapitre, de présentations sous la forme de portraits, permettant de comprendre les variations intra-individuelles (Lahire, 1998) envisagées à travers les logiques de choix d'inscription des enfants aux activités extrascolaires des musées d'art.

La présentation, et la classification dans trois groupes, de ces familles issues de différentes fractions des classes intermédiaires et favorisées, donne à voir des configurations variées qui renvoient à des attentes et à des stratégies différenciées, vis-à-vis des ateliers artistiques des musées, que nous allons maintenant analyser.

II- Logiques de choix et sens du placement extrascolaire

Des travaux ont souligné les enjeux associés aux « choix » d'école (van Zanten, 2009), requérant un « sens du placement » inégalement distribué dans l'espace social (Poupeau & François, 2008), dans un contexte de marchés scolaires (Félouzis, Maroy & van Zanten, 2013) marqué par une forte concurrence (Broccolichi, Ben Ayed, Trancart, 2010). Tandis que la réussite scolaire, impliquant de participer à ce que Séverine Chauvel nomme une « course aux diplômes » (Chauvel, 2016), est impérative pour pouvoir prétendre aux positions sociales les plus valorisées socialement, les activités extrascolaires des enfants ne semblent pas, à première vue, peser autant que la scolarité sur les destins sociaux des individus. Cependant choix scolaires et choix d'activités extrascolaires parentaux ne présentent-ils pas certaines similitudes et ne renvoient-ils pas aux mêmes logiques ? Comme l'offre scolaire, l'offre de loisirs extrascolaire est plurielle, invitant à envisager un recrutement contrasté et, nous le verrons au chapitre 9, des modes d'encadrement différenciés des publics enfantins (Lebon, 2006 ; Desmitt & Kechichian, 2019). Ainsi, pourquoi des parents choisissent-ils d'inscrire leur(s) enfant(s) aux activités des musées ? Comment se représentent-ils

ces loisirs enfantins ? Et quelles stratégies peuvent-ils être amenés à mettre en œuvre pour placer leur(s) enfant(s) au musée ? Pour répondre à ces questions nous nous appuyerons sur les outils forgés par la sociologie des choix scolaires.

Ainsi interrogerons-nous les pratiques parentales à travers la notion de « sens du placement » extrascolaire, construite à partir de la notion développée par Jean-Christophe François et Franck Poupeau (2008 & 2009). Les auteurs appellent « sens du placement » les pratiques de placement scolaire appréhendées comme « un ensemble de pratiques culturelles » tout en prenant compte de la « triple acception du mot “sens“ : [à savoir] la *faculté* ou l'aptitude à choisir la bonne place en fonction du but recherché ; la *direction* vers laquelle ces pratiques s'effectuent (quel établissement, dans quelle localité, etc.), avec la question des polarisations et de leurs conséquences sur la division sociale de l'espace scolaire ; la *signification* que l'on peut donner au fait de migrer ou de demeurer sur place [soulignés par les auteurs] » (François & Poupeau, 2009, p. 78). En nous inspirant de ce cadre d'analyse, nous interrogerons les types d'aptitudes et/ou de ressources⁶⁴² spécifiques mobilisés pour placer son enfant au musée. Nous envisagerons ces pratiques de placement en contexte, selon des territoires contrastés (en termes de populations et d'offre culturelle). Nous verrons également en quoi ces choix sont porteurs de « significations » différenciées, sans doute moins en lien avec ce que les auteurs nomment l'« évitement », en matière de choix d'établissement scolaire, mais qui permettent d'interroger les usages sociaux des activités extrascolaires. Enfin, nous envisagerons les parents de notre étude à travers la notion de « *choosers* » développée par Agnès van Zanten pour mettre au jour le « lien entre les choix scolaires et les intérêts de classe des parents de classe moyenne » (van Zanten, 2009, p. 17). Ainsi, nous nous intéresserons à l'« engagement pratique » de ces familles des classes moyennes et supérieures.

1- Ce qui motive le choix parental des ateliers

Que représentent les activités artistiques des musées pour nos enquêtés et pourquoi choisissent-ils d'y inscrire leurs enfants ? Si le choix est, comme le rappelle Agnès van Zanten, « un

⁶⁴²Agnès van Zanten définit le terme « ressources » comme des « mécanismes fondamentaux liés [à la position des agents] dans l'espace social qui peuvent être “activés“ de façon continue ou à des moments précis pour maintenir cette position ou l'améliorer dans un contexte de concurrence interindividuelle et intergroupes » (van Zanten, 2009, p. 101). Pour ce faire, elle s'appuie sur des travaux états-uniens permettant de caractériser cette notion de ressources. A. Lareau, E. McNamara, « Moments of social inclusion and exclusion : Race, classe and cultural capital in family-school relationships », *Sociology of Education*, 1999, vol. 72, n°1, p. 37-53.

des actes par lesquels se manifeste le plus clairement la liberté individuelle », il demeure avant tout « un acte social » (van Zanten, 2009, p. 1). Tous les parents ne font pas le choix d'inscrire leurs enfants à ces activités muséales et ceux qui prennent cette décision ne le font pas tous pour les mêmes raisons, avec les mêmes objectifs ou en mobilisant les mêmes ressources. Ainsi, nous essaierons d'objectiver le « caractère social des choix » (*Ibid.*, p. 3) à travers l'influence des configurations familiales et géographiques sur les pratiques de choix. Ainsi nous présenterons trois des quatre principales raisons mentionnées explicitement par les parents pour justifier le choix des activités artistiques muséales⁶⁴³ : le besoin d'un mode de garde, le désir d'un encadrement jugé de qualité et la recherche d'une activité permettant l'épanouissement enfantin. La quatrième raison visant la familiarisation avec la culture légitime sera étudiée plus bas (III).

a- Une « garderie de luxe »

La majorité des parents que nous avons rencontrés, ou croisés, semblent être des mères de famille actives. Comme l'attestent de nombreux travaux, la division sexuée des rôles parentaux et du travail domestique structure, encore aujourd'hui, les rapports homme/femme dans les couples hétérosexuels (Zarca, 1999 ; Kaufmann, 1992). Ainsi, le soin aux enfants demeure un des « devoirs maternels » (Blöss, 2016). Tandis qu'un père d'enfant inscrit au musée de La Tour, refusant de manière assez sèche notre sollicitation pour un entretien, a assimilé les ateliers à des « garderies de luxe », les mères de notre enquête n'ont, quant à elle, jamais mis en avant de manière trop prononcée cet aspect pratique, préférant avancer, en premier lieu, des arguments davantage en lien avec l'éducation ou l'épanouissement personnel de leurs enfants, qui correspondent aux orientations « réflexives » et « expressives » que nous évoquerons plus bas. Ces décalages invitent à interroger la pertinence de la catégorie « famille » dans l'appréhension des styles de vie et d'éducation, tendant à hypostasier la réalité des familles, sans doute plus différenciées et conflictuelles.

Cela étant, il convient de rendre compte de ces visées instrumentales, souvent moins assumées par les femmes actives que nous avons rencontrées, mais attestant de stratégies organisationnelles mises en œuvre par ces mères de famille (parfois nombreuses) pour gérer leur « seconde journée » – « *second shift* » (Hochschild & Machung, 1989) – et les périodes de vacances scolaires. Dans l'extrait ci-dessous, madame Vermeille (portrait *infra*) concède que l'une des raisons ayant motivé l'inscription de Stella « au départ », était de trouver « une solution pour occuper des

⁶⁴³La quatrième raison qui émerge de notre enquête, l'externalisation de la transmission de l'amour de l'art, fera l'objet d'un plus long développement et sera interrogée dans la partie III de ce chapitre.

vacances scolaires » :

C : Et donc comment ça s'est passé pour Stella, pour commencer ces ateliers, est-ce que c'est elle qui a eu l'idée... Parce que ça fait un petit moment...

V : Euh... Oui ça fait longtemps qu'elle y est. J pense que c'est la cinquième année si c'est pas la sixième année. Stella, comment c'est venu ? Ben je pense qu'elle avait une appétence pour l'art plastique, hein, au départ. Son papa étant décorateur intérieur dessine beaucoup et j pense que elle montrait dès le plus jeune âge un goût pour... [le serveur du café nous coupe pour servir les boissons : « attention j'ai de l'eau bouillante ! »] *Et puis je pense que ça a été un moment au départ p't'être une solution pour occuper des vacances scolaires.* Faire un atelier découverte euh... et d'être pendant une semaine comme ça. Euh... je pense que elle s'est bien entendue avec Antoine puisqu'elle était dans les cours de Antoine. Et puis voilà, elle avait des petits copains là-bas enfin... Elle se plaisait super bien...

Si madame Vermeille met d'abord en avant l' « appétence pour l'art » de sa fille, motif plus légitime face à l'enquêtrice, l'accès au discours de Stella permet d'affiner l'analyse de ce discours. En effet, voici ce qu'a spontanément répondu l'adolescente (provoquant l'hilarité de sa copine Hélène) à notre interrogation quant au choix de l'inscription :

S : Ben c'est ma mère qui m'a forcée ! Ben elle m'a dit y'a un atelier au musée de La Tour, tu voudrais pas y aller pour voir ? Du coup j'ai essayé un trimestre et comme j'ai bien aimé j'ai continué et j'ai pas arrêté.

Sans statuer sur celle qui serait détentrice de « la » vérité, se situant sans doute entre les représentations et les souvenirs plus ou moins avoués ou refoulés de la mère et de la fille, le croisement de ces discours permet toutefois de renforcer la thèse du choix pratique permettant l'occupation des vacances scolaires, à demi avoué par madame Vermeille.

Portrait de Madame Vermeille : profiter de l'offre culturelle locale

Madame Vermeille (47 ans) est cadre du public, divorcée d'un décorateur d'intérieur (50 ans), père de leurs trois enfants (Paul, 19 ans, Valentin, 17 ans et Stella, 13 ans). Cette femme habite Tarbonne et est membre de l'association des « amis du musée de La Tour » dont elle connaît bien certains des salariés, notamment Antoine, le médiateur le plus expérimenté en charge de la conception des animations et des ateliers, avec lequel elle « plaisante pas mal ». Comme dans la famille Vélasquez, les enfants sont passés par les classes du conservatoire de musique de Tarbonne : tandis que Valentin est toujours un « passionné de musique » (« il a l'oreille absolue » selon sa mère) pratiquant deux instruments (piano et trombone) de manière rigoureuse, la cadette a rapidement abandonné le piano et Paul se contente d'une pratique amateur de la guitare. Concernant les ateliers artistiques du musée de La Tour Stella, sur qui nous nous arrêterons au chapitre 9, est la seule des trois enfants à avoir été inscrite, même si Paul « a pris des cours de dessin » lorsqu'il était plus jeune. Concernant leurs scolarités, les trois enfants ont été inscrits dans le privé dans le secondaire. Cependant Stella a effectué sa scolarité primaire dans une école publique de Tarbonne proposant des classes CHAM avant d'intégrer un collège privé dès l'entrée au collège. Pouvant être observée comme une forme de « mixité sous contrôle » (Oberti & Préteceille, 2011), en opposition à la stratégie résidentielle mise en œuvre par madame Janvier (*cf.* portrait *infra*), cette stratégie passe par l'inscription des enfants dans des écoles privées ou des institutions d'élite, comme le conservatoire de musique ou le musée de La Tour, et elle vise à assurer un environnement culturel et éducatif socialement homogène à leurs enfants (Collet, 2015).

Si l'intuition de madame Harpan, sociologue de formation dont nous présenterons le portrait plus bas, « persuadée que quasi 90% des appels » pour s'inscrire au musée de La Tour « émanent des mères qui casent les gamins pendant les vacances », n'a pu être vérifiée, nous avons toutefois pu constater que même dans les deux cas (Lang et Aleksy) où nous avons rencontré les deux représentants du couple, c'est la femme qui était à l'initiative du choix d'activité et de l'inscription. C'est le cas de Mme Fane, la compagne de M. Lang (portrait *infra*), qui s'est chargée de l'organisation de la journée du mercredi pour la fille de son conjoint. Cette dernière s'est dit satisfaite de l'emploi du temps de sa belle-fille, avec des cours de musique le matin et le Baldaquin l'après-midi (« ça se goupillait hyper bien »). En outre, elle apprécie également la large plage horaire proposée par le musée d'art moderne (« trois heures c'est hyper généreux ») donnant peut-être l'occasion à M. Lang, qui n'a pas cours le mercredi, de s'occuper de sa plus jeune fille.

*Portrait de monsieur Lang et madame Fane :
transmettre un goût pour l'art et la musique*

Dans un secteur résidentiel et très arboré de Hautes-Rives, non loin du Baldaquin, habite monsieur Lang (40 ans), professeur agrégé d'anglais et père de deux filles : Jeanne (8 ans), inscrite aux ateliers du mercredi au musée local, et Line (2 ans et demi). Tandis que l'aînée est issue d'un premier mariage, son père ne l'accueillant à son domicile que les mercredis et un week-end sur deux en « garde alternée », la cadette est issue de son union avec madame Fane (35 ans), cadre supérieure dans la fonction publique. Titulaire d'un doctorat en sciences sociales et se présentant comme une grande amatrice de musée, la jeune femme a participé activement à l'entretien durant lequel un accueil chaleureux (thé et biscuits sont servis dès mon arrivée) m'a été réservé alors que Line, légèrement souffrante, somnolait sur le sofa. Le couple de musiciens (madame Fane est pianiste et monsieur Lang, multi-instrumentiste) possède un piano installé dans le salon et dispose d'une bibliothèque imposante. Jeanne vit la plupart du temps avec sa mère, (employée administrative dans le privé), « à la campagne », dans un petit bourg que M. Lang considère comme étant une « ville-dortoir ». La fillette est scolarisée dans l'« école publique du village », située à une dizaine de kilomètres du domicile de son père. C'est madame Fane qui a pris l'initiative d'inscrire sa belle-fille au Baldaquin tandis que monsieur Lang tenait, avant tout, à ce que sa fille soit initiée à la musique : c'est le cas à l'école de musique de Hautes-Rives (bien que monsieur Lang eût préféré un conservatoire plus prestigieux, comme celui de Camboise, dans lequel la fille d'un de ses amis apprend la harpe) où Jeanne apprend le cor. Pour Monsieur Lang, l'apprentissage musical de sa fille revêt une grande importance. D'abord inscrite en cours d'éveil musical avec une professeure « à moitié dépressive » qui était « une catastrophe », le professeur d'anglais a longtemps craint que Jeanne ne se détourne de ce qui constitue pour lui et sa compagne un « mode de vie » plus qu'une passion. Malgré le choix d'un instrument (le cor) qu'il juge d'abord comme étant « spécial » et « pas féminin du tout », M. Lang relativise sa déception en se disant « soulagé » de l'intérêt que Jeanne porte à la pratique musicale malgré un encadrement perçu comme étant moins qualitatif que celui du conservatoire de musique de Camboise.

Au sein de notre panel parental, madame Aleksy (portrait *infra*) est la personne verbalisant le plus les visées occupationnelles associées aux activités artistiques muséales de ses enfants :

A : [réagissant aux propos de son mari qui souhaite que ses enfants puissent choisir leurs activités selon « leurs propres centres d'intérêt » quand ils seront plus âgés plutôt que de suivre des choix d'activités « imposées »] Après on est une famille de quatre enfants, faudra bien qu'on fasse des compromis !

C : Oui c'est pour ça que le musée de La Tour c'était quand même assez pratique...

A : *Ah ben ça c'est génial ! Non seulement elles ont tout le mercredi après-*

midi... c'est pas conduire une heure par-ci une heure par-là. Là y'a des mamans, le mercredi, elles passent le temps à faire le taxi ! Parce qu'il y en a un qui a cours de 2h à 15h, pis l'autre... Nous, hop ! On les met au musée de La Tour et pendant trois heures elles sont là-bas. Et en plus, là, elles sont chacune dans un cours différent. C'est quand même ! Elles ont des activités différentes au même endroit : c'est génial !

S'il faut reconnaître que le terme « pratique » lui a été soufflé, madame Aleksy tenait, depuis le début de l'entretien, des propos laissant entendre l'usage occupationnel de ces activités. En effet, hors enregistrement, avant d'aller s'installer au salon pour débiter l'entretien, cette psychologue de formation évoquait la possibilité de choisir les ateliers du Baldaquin « qui sont bien aussi » mais qui se trouve « trop loin » tandis que le musée de La Tour se trouve « à côté » et qu'elle « [pouvait] même y aller à pied ». Enfin, comme madame Fane, elle se dit satisfaite du large créneau de trois heures qui « meuble le mercredi après-midi ».

Si, dans les configurations familiales que nous venons d'évoquer, les aspects pratiques importent quant aux choix des activités extrascolaires, des parents peuvent se montrer particulièrement motivés pour inscrire leurs enfants dans un musée d'art malgré leur éloignement géographique du lieu. C'est le cas d'un couple d'enseignants en arts plastiques grâce auquel Mme Fane et son compagnon ont pu inscrire Jeanne au Baldaquin. Selon M. Lang, leurs amis qui habitent Camboise « galèrent un peu » pour emmener leur fille les mercredis après-midi à Hautes-Rives.

Les visées occupationnelles associées à ces ateliers ne doivent pas être négligées, même si nous allons voir que celles-ci s'articulent à d'autres attentes. Cette dimension souligne combien l'organisation des loisirs enfantins est un travail prenant pour les mères qui en sont généralement responsables. Nous allons à présent voir que ces activités muséales ne sont pas qu'une solution de garde pour les parents de notre enquête.

b- Un « cadre » de qualité

Outre ces aspects pratiques et organisationnels, plusieurs parents enquêtés ont également fait part de leur volonté de trouver « un cadre », autrement dit un encadrement de qualité, comme en témoigne cet extrait d'entretien avec madame Janvier :

J : Alors elle, elle était très contente que, qu'on lui montre des techniques. Qu'on ne la laisse pas... qu'il y ait des consignes qui soient relativement claires, on va dire. Qu'elle ne soit pas laissée complètement à l'abandon avec une feuille de dessin et *vaz'y débrouille-toi* avec une feuille et dessine ce que tu veux. *Là y'avait vraiment un cadre. Et puis en même temps, qu'elle pouvait quand même à l'intérieur de ce cadre, avoir un certain niveau de liberté.*

Dans les propos de cette cheffe d'entreprise, le « cadre » fait écho à l'encadrement, c'est-à-dire aux pratiques éducatives des adultes assurant l'animation de l'activité (« qu'elle ne soit pas laissée complètement à l'abandon »), pouvant se traduire par des « consignes [...] claires », soit un mode scolaire d'encadrement⁶⁴⁴ des enfants qui prévaut également dans les familles les plus dotées en capital culturel (Bourdieu & Passeron, 1970). En effet des travaux ont mis au jour la préférence des familles des classes moyennes pour les activités encadrées (Lareau, 2011 ; Vincent & Ball, 2006) par rapport aux activités de loisirs libres.

De son côté, madame Harpan (chargée d'études en démographie et en urbanisme), s'est progressivement détournée des centres aérés de la ville populaire de Tarbonne, dans lesquels elle avait l'habitude de placer Fleur pendant les périodes de vacances scolaires :

H : Euh c'est vrai que l'encadrement des animateurs est déterminant pour que ça se passe bien. La régulation des groupes, y compris des petits comme de gros groupes, c'est nécessaire et on a trouvé qu'il y avait une baisse de qualité là-dessus. [...] Les attentes de notre fille ont évolué et puis nous-même, en tant qu'adulte aussi. *On s'est dit que le cadre était pas forcément justement un cadre et que on attendait ça aussi.*

L'« encadrement des animateurs », qu'elle juge comme étant « déterminant », ayant subi une « baisse de qualité » dans les centres aérés, elle a préféré opter pour des activités culturelles comme les ateliers du musée de La Tour qui assureraient à sa fille un « cadre » satisfaisant. L'extrait d'entretien ci-dessous avec M. Lang et sa compagne permet également d'apprécier la défiance de ces parents des classes intermédiaires et favorisées vis-à-vis des centres aérés, contrastant avec la confiance accordée aux équipes d'animation des musées d'art.

F : *Par exemple entre un gamin qui va au centre aéré et pis un autre qui va au Baldaquin, bon, y'a quand même déjà un fossé au niveau de la qualité et puis, pas forcément de la qualité mais du cadre, quoi. Et moi j'me disais que justement le Baldaquin, c'était un super cadre, très riche, pis y'a le parc autour ! Moi j'adore cet endroit, je trouve ça très chouette. C'est vraiment un équipement*

644Ce que G. Vincent nomme la « forme scolaire » (Vincent, 1994).

très spécifique à cette région, enfin... moi j'aime bien. Mais oui j'pense que y'a les parents qui peuvent mettre leurs enfants dans ce genre d'endroit et dans ce genre de cadre et pis les autres qui, soit n'ont rien, c'est-à-dire euh vont regarder la télé, *soit vont au centre aéré, ce qui est pas forcément non plus hyper encadré toujours, quoi...*

[...]

F : Et pour en revenir aux ateliers du mercredi, *mettre un enfant dans ce genre de cadre, que ce soit un musée d'art moderne ou d'art ancien euh 'fin c'est toujours bien, quoi ! C'est toujours un avantage qu'il aura... en tout cas une expérience enrichissante...*

L : Surtout que là *c'est pas le cadre vide*, tu vois c'est... *ils vont quand même dans le musée... voir des œuvres*. Et les animateurs ils sont vraiment super quoi ! 'fin Adrien, celui qui est là le plus souvent, [à Fabienne] tu le connais? [elle fait signe que oui] Oui Adrien c'est le petit un peu sympa, rigolard, tout ça. Et enfin lui il est super quoi ! *Enfin j'ai pas assisté à ses explications, ses analyses d'œuvres mais en tout cas 'fin j'ai l'impression que ça passe hyper bien avec les enfants !*

Ici, le mot « cadre » revêt d'autres significations que dans les propos des deux autres mères (Janvier et Harpan). Évoquant les centres aérés comme n'étant pas « hyper encadrés », madame Fane fait effectivement référence au mode scolaire d'encadrement, mais lorsqu'elle parle du cadre « riche » du Baldaquin – qu'elle prend soin de distinguer de la « qualité », c'est-à-dire, ici, du contenu des activités et des compétences des encadrants – elle se réfère aux éléments conférant un certain prestige à cet « équipement » culturel : notamment son « parc » et sa collection, qu'elle soit « d'art moderne ou d'art ancien ». Ainsi, avant même de prendre en compte les compétences spécifiques du personnel qui prend en charge les enfants, madame Fane considère que le fait de pouvoir accéder à un espace aussi « riche » que celui du Baldaquin constitue déjà « une expérience enrichissante » et non un « cadre vide », pour reprendre la formule de son compagnon.

Enfin, le couple semble construire une appréciation des « animateurs » directement articulée à leur perception du Baldaquin, selon laquelle un musée aussi prestigieux ne saurait employer qu'un personnel de qualité. En effet, si monsieur Lang a pu constater qu'avec Adrien, qui s'occupe de l'atelier de sa fille, « ça se pass[e] hyper bien avec les enfants », il avoue ne pas avoir « assisté à ses explications [ni à] ses analyses d'œuvres », ce qui ne l'empêche pas de juger les animateurs « supers ». Nous allons revenir sur cette croyance presque aveugle dans la qualité éducative de certaines institutions culturelles légitimes en nous intéressant à la famille Aleksy qui, par ailleurs, pratique l'instruction à la maison.

c- La recherche de l'épanouissement enfantin

Outre la recherche d'un mode de garde de qualité, le choix des activités extrascolaires des musées peut aussi s'expliquer, pour certains parents de notre enquête, par le souci de l'épanouissement personnel enfantin caractérisant notamment les cadres du pôle culturel (Mennesson & Juhle, 2012) ainsi que le groupe des « intellectuels » dans la nomenclature d'A. van Zanten. Cette conception « expressive » des activités aux musées, qui s'oppose à la dimension instrumentale⁶⁴⁵ des choix, concerne notamment la famille Aleksy (portrait *infra*). Selon M. Aleksy, le « premier critère » pour le choix des activités culturelles de ses filles, est « qu'elles se plaisent, [qu']elles s'amusent [et qu']elles adorent ».

⁶⁴⁵Agnès van Zanten oppose les visées instrumentales des choix scolaires à ce qu'elle nomme le « moratoire expressif » caractérisant les « nouvelles classes moyennes », soucieuses du bonheur et du « bien-être psychologique et physique de l'enfant » et à la recherche de « méthodes douce » d'encadrement scolaire (2009, p. 39-45).

*Portrait de M. et Mme Aleksy :
instruction à la maison et multiples activités extrascolaires*

Monsieur et madame Alesky ont trois filles (Joanie, 10 ans, Rose, 8 ans et Ophélie, 6 ans) et un garçon (Félix, 2 ans et demi). La famille est installée dans une grande et confortable demeure d'un quartier gentrifié du centre-ville de Tarbonne. Si madame Aleksy dit détenir un doctorat en pharmacologie, après avoir obtenu une licence de psychologie, son époux est, quant à lui, titulaire d'un « master en santé » obtenu en Argentine, son pays d'origine. Néanmoins les Aleksy sont gérants d'une SARL (dans laquelle ils ne travaillent qu'à deux) spécialisée dans le commerce de vêtements confectionnés en laine d'alpaga. Alors que ce statut de « commerçant » les assignerait au groupe des « techniciens », adossé au pôle privé, le couple affiche un profil davantage en adéquation avec celui des « intellectuels ». Monsieur Alesky a un goût prononcé pour les Humanités, notamment pour la philosophie et l'histoire dont il déclare être « passionné ». De son côté, sa femme possède des connaissances en matière d'éducation, perceptibles à travers sa connaissances au sujet des différents courants pédagogiques alternatifs (Montessori, Steiner, Freinet, etc.). Par ailleurs, la création de l'entreprise familiale, qu'ils présentent comme un « changement d'activité professionnelle », s'est accompagnée d'une rupture avec ce qu'ils nomme l'« instruction conventionnelle » puisqu'ils pratiquent le *homeschooling* (l'école à la maison) après avoir scolarisés leurs enfants dans deux écoles privées différentes : une première école de Tarbonne à l'orientation pédagogique empruntant aux méthodes Montessori ainsi qu'une deuxième école, hors contrat, mettant en œuvre des méthodes « très classiques » et qui permettait « un bon niveau d'instruction » selon madame Aleksy. Vis-à-vis de l'Éducation nationale, les Aleksy font preuve d'un profond scepticisme qui n'est pas étranger au « moratoire expressif » caractérisant de nombreuses familles des fraction intellectuelles des classes moyennes. Selon A. van Zanten, « les plus radicaux [de cette fraction] s'élèvent nettement contre le “formatage” par l'école qui apparaît comme un “moule” aplanissant les singularités et interdisant l'expression des jugements et des sentiments personnels » (van Zanten, 2009, p. 43). Monsieur Aleksy critique effectivement l'école sur la base de son « espèce de formatage », notamment dans l'imposition vrai/faux ou bonne réponse/mauvaise réponse, tandis que son épouse reproche aux écoles conventionnelles de n'avoir pas su prendre en compte les spécificités de ses filles (le dernier enfant n'étant pas encore en âge d'être scolarisé), tant en termes psychologiques que de cognition. Cependant ces réserves tranchent avec la grande confiance que le couple accorde aux institutions culturelles d'excellence, comme les musées d'art ou le conservatoire de musique (Montandon, 2011), dans la prise en charge de leur enfants. En effet, les trois filles participent depuis quatre ans aux ateliers du musée de La Tour et sont inscrites aux classes d'éveil musical et de solfège du conservatoire de musique de Tarbonne. Nous avons rencontré une mère de famille ayant construit un rapport similaire aux institutions scolaire et culturelles, à la suite d'un atelier extrascolaire au musée Alto. Cette dernière avait, elle aussi, fait le choix de l'instruction à la maison. Lors d'une discussion informelle, suite à l'atelier auquel un de ses enfants participait, elle reprochait le climat de « concurrence » qui caractérise l'école d'aujourd'hui et déclarait inscrire ses enfants à de nombreuses activités pendant les périodes de vacances. Lui faisant part de mon étonnement concernant la confiance qu'elle semblait accorder les « yeux fermés » aux médiateurs du musée Alto et qu'elle refusait aux enseignants, elle répondit qu'elle « [savait] ce qu'ils font au niveau pédagogique et c'est très bien » avant d'ajouter qu'elle « [savait] que les médiateurs sont bien ».

De manière générale, si tous les parents de l'enquête ont été amenés, d'une manière ou d'une autre, à évoquer le plaisir que leurs enfants éprouveraient à participer aux ateliers, certaines personnes, comme madame Vareille, se sont montrées particulièrement attentive au bien-être enfantin. Dans cet extrait, cette dernière évoque l'évolution des groupes d'âge au musée de La Tour :

V : Avec Antoine elle était très heureuse mais les ateliers sont toujours plein à craquer. Alors nous, nous nous y prenons toujours à la dernière minute pour l'inscrire et je crois qu'en début d'année, l'année dernière, il s'est trouvé que on n'avait pas eu la place chez Julien et par contre il restait des places chez Houria et donc on est parti comme ça sur un trimestre chez Houria qui lui a vachement plu. Et puis je trouve que c'est vraiment très varié ce qu'ils font. C'est un groupe qui est beaucoup plus petit, j' pense qui est beaucoup plus calme.

C : Elle ne sont que six filles...

A : Ouais, alors Stella est très inquiète à l'idée que ça s'arrête parce qu'il paraît que, en dessous de six, le groupe s'arrêtera. Donc ça ça l'inquiète beaucoup mais non je trouve que c'est vraiment sympa ce qu'ils font.

Ce souci du bien-être enfantin, ou « moratoire expressif », se caractérise également par l'individualisation des enfants (van Zanten, 2009, p. 42-43). Monsieur Lang suit cette logique lorsqu'il affirme tenir à ce que ses enfants puissent s'exprimer dans des domaines sportifs ou culturels singuliers : « À mon sens, considère-t-il, il faut vraiment donner au gamin la possibilité de se dire que c'est son truc à lui ». Dans cette perspective, madame Janvier souhaite que son fils et sa fille puissent pratiquer des activités différentes, à savoir l'escrime pour son garçon et l'atelier artistique pour sa fille : « J'avais pas forcément envie qu'ils soient tous les deux dans la même activité [au Baldaquin], c'était aussi un moyen qu'ils aient chacun leurs domaines à eux ».

À l'instar de madame Janvier, souhaitant que ses enfants aient leurs « domaines » d'activités extrascolaires, les Aleksy singularisent aussi leurs enfants dans leurs discours. De Rose (8 ans), madame Aleksy dit qu'elle est « le genre d'enfant qui rentre pas dans le moule de l'école [car elle est] très très spontanée, très intuitive ». À l'opposé, Joanie, l'ainée, « va être capable de rester une heure à faire un exercice ». Cependant, il semble que cette logique de différenciation enfantine concerne davantage le cadre scolaire que le cadre des loisirs extrascolaires : les trois filles aînées pratiquent, en effet, des activités identiques, à savoir, les ateliers du musée, la natation avec leur père et l'enseignement musical au conservatoire de Tarbonne. Cet apparent paradoxe peut s'expliquer à travers la manière dont ces personnes perçoivent l'école : comme une institution indifférente aux différences, selon la formule canonique de Pierre Bourdieu, contribuant au « formatage » des élèves. En revanche, ces parents semblent accorder une plus grande confiance

aux institutions culturelles élitistes qui emploieraient, selon eux, des encadrants, qu'ils s'agissent des « profs » du conservatoire de musique ou des « animateurs » du musée, plus attentifs aux particularismes des enfants. L'extrait suivant permet d'illustrer le dévouement à travers lequel madame Aleksy perçoit la professeure de musique de sa fille aînée, Rose :

Mme A : Mais même Rose au bout de quelques mois, elle voulait plus y aller. Elle tirait la tête, elle voulait pu y aller ! On s'est dit “mais qu'est-ce qui ce passe ? !” Et tout ça. Et en fait elle nous a expliqué qu'elle s'ennuyait. Donc on a été voir sa prof, parce que...

M. A : En fait c'est la prof qui a déduit ça, hein.

Mme A : Oui parce qu'elle, elle ne voulait plus y aller.

C : Elle voulait plus mais elle ne donnait pas d'explications ?

M. A : Voilà.

Mme A : Mais de toute façon, *Rose, c'est une enfant qui ne donne pas d'explications. Elle est voilà, elle se ferme, clap ! Et y'a plus rien à en obtenir ! On comprend rien de ce qui se passe, comme là...* [Rose cherche un jouet égaré depuis près de quinze minutes et vient régulièrement se plaindre auprès de ses parents] *Et donc, on a été voir la prof ! En lui disant Rose ne veut plus venir. Alors là elle m'a dit : “ah bon ? Mais j'comprends pas, c'est la meilleure de la classe, elle est très bonne”. Et donc elle en a déduit qu'elle devait s'embêter. Donc en fait elle a adapté, et puis pareil pour son orgue, elles étaient deux petites filles, et en fait elle nous a appris que la petite fille, l'autre, elle était hyper lente, que ça allait pas... que ça l'énervait. Et donc le prof a été super, il lui a offert un créneau rien que pour elle où, du coup, elle est toute seule !*

Ces propos permettent d'appréhender la manière dont monsieur et madame Aleksy perçoivent l'encadrement extrascolaire dans des institutions culturelles légitimes comme le musée de La Tour ou le conservatoire de musique de Tarbonne. Contrairement aux professeurs des écoles, les « prof[s] » de musique, de même que les animateurs du musée, auraient une capacité d'« adapt[ation] » aux spécificités enfantines.

Enfin, la recherche de l'épanouissement enfantin varie aussi selon les rapports à la norme d'encadrement des loisirs et activités des enfants, déterminés par les socialisations primaires et secondaires des parents. Madame Mansouri (portrait *infra*), qui a suivi une trajectoire de mobilité ascendante, est fière de décrire l'emploi du temps extrêmement chargé de son fils Mehdi (mardi soir : éveil musical au conservatoire ; mercredi : atelier du musée de La Tour ; jeudi : nouvelle activité périscolaire [NAP] ; vendredi soir : cours de natation ; samedi après-midi : club de futsal), ce qui témoigne d'une attitude de sur-conformité⁶⁴⁶ à la norme de réduction des temps libres, ou d'oisiveté, des enfants au profit d'activités programmées et encadrées. Cette logique éducative, qui a été particulièrement bien décrite par Annette Lareau à travers l'exemple du couple Williams et de

⁶⁴⁶Le rapport de sur-conformité aux normes culturelles et éducatives des transfuges a fait l'objet d'analyses aux chapitres 1 et 5.

leur fils Alexander (Lareau, 2011, p. 108-113), vise l'intériorisation d'un rapport spécifique au temps se caractérisant notamment par un sentiment d'aversion pour les temps morts⁶⁴⁷. Cette saturation du temps enfantin, qui relève, selon la sociologue états-unienne, d'une logique éducative particulièrement intensive associée au modèle de l'« acculturation concertée », ne caractérise pas les pratiques parentales de tous nos enquêtés, certains déclarant privilégier les temps de repos ou d'inactivité pour leurs enfants à ce qu'ils perçoivent comme des « emplois du temps de ministre ». Ainsi M. Lang refuse-t-il qu'on « bombarde [sa fille] d'activité ». De son côté, sa compagne se déclare être en faveur de « l'ennui des gamins ». Dans cette perspective, madame Janvier affirme, à propos de sa fille Clémentine : « j'aime bien qu'elle ait des activités encadrées mais j'trouve que c'est bien aussi qu'elle ait du temps... pour elle ».

Portrait de madame Mansouri : se conformer aux normes culturelles

Madame Mansouri (39 ans) est cheffe d'entreprise dans le domaine de l'immobilier, ce pourrait lui assurer, « sur le papier », une place dans le groupe des « technocrates ». Cependant le cas de cette dernière est spécifique en raison de des effets combinés d'une trajectoire de transfuge de classe et d'un mariage hétérogame avec un ouvrier électricien (50 ans) sur son mode de vie et ses pratiques éducatives. Domiciliée à Tarbonne après y avoir vécu toute son enfance au sein d'une fratrie nombreuse (11 enfants) et avec des parents qu'elle décrit comme étant « illettrés », nous avons réalisé un entretien avec cette femme très dynamique dans un café non loin du grand parc de la ville, situé dans les beaux-quartiers. Cette dernière tente de concilier sa vie professionnelle, faite de nombreux déplacements à travers la France, à l'éducation de son fils Mehdi (5 ans et demi) à laquelle son mari ne semble que faiblement prendre part (s'occupant prioritairement de la maison, « toujours en travaux »). Scolarisé dans l'école privée de Tarbonne partenaire du conservatoire de musique de Tarbonne, Mehdi participe aux ateliers du musée de La Tour dont sa mère a pris connaissance en accompagnant une sortie scolaire. Par ailleurs, cette femme s'investit énormément dans les différentes institutions qui accueillent son fils, comme l'école, où elle vient d'être élue présidente de l'Association des parents d'élèves (APE), ou le conservatoire de musique, où elle assiste avec Mehdi à plusieurs concerts par an, malgré un agenda professionnel bien rempli. Par ailleurs, madame Mansouri dit « s'appu[er] énormément sur sa famille », et notamment « sur [sa] soeur », pour conduire Mehdi à ses différentes activités. Contrairement aux classes intermédiaires et favorisées, qui ont tendance à engager des processus d'externalisation des tâches domestiques (Kauffman, 1996), cette dernière a recours aux ressources familiales pour la garde de son fils.

⁶⁴⁷À propos d'Alexander, un enfant grandissant au sein d'une famille Africaine-Américaine de classe favorisée (son père est avocat et sa mère manager) pratiquant une variété d'activités (cours de piano, catéchisme, football et baseball, etc.), A. Lareau déclare : « Sa perception du temps est tellement façonné par ses nombreuses activités qu'il se sent désorientée quand son emploi du temps n'est pas rempli » [notre traduction] (*Ibid.*, p. 112).

Si l'exploration des motivations des choix d'activité extrascolaire muséale rend compte de variations selon les configurations familiales, ces logiques socialisatrices s'inscrivent avant tout dans des normes sociales qui prévalent dans les classes intermédiaires et favorisées contemporaines. Ainsi, en plus d'être une offre spécifiquement orientée vers le domaine artistique et culturelle, comme nous le verrons plus bas (III), les activités des musées constituent une offre ajustée aux besoins de garde et d'encadrement haut de gamme (« de luxe » en quelque sorte) ainsi qu'aux visées expressives des parents situés dans le haut de l'espace social. Après s'être penché sur les raisons des choix parentaux, nous allons à présent interroger les modes de conversion des enfants aux désirs parentaux.

2- Choisir ou laisser choisir ?

Nous allons maintenant nous intéresser aux manières de choisir, avec ou contre le consentement des enfants. Comme le rappelle Agnès van Zanten, les choix sont déterminés par des « ressources plurielles », mesurables notamment en termes de capital social, économique et culturel (2009, p. 21), se distribuant inégalement dans l'espace social. Pour choisir une activité extrascolaire, les réseaux sociaux et amicaux sont des « dispositifs de jugement » (*Ibid.*, p. 3) sur lesquels nos enquêtés ont pu s'appuyer pour prendre leur décision. Tandis que monsieur Bonnaire dit avoir pris connaissance des visites « bébé au musée » par l'intermédiaire d'un « blog de maman », madame Harpan, chargée d'études pour la ville de Tarbonne, affirme tenir « toutes les informations nécessaires » concernant les ateliers du musée de La Tour de sa cheffe de service. Quant à monsieur Lang et sa compagne, ils ont pu compter sur un réseau amical d'enseignants pour découvrir l'existence des ateliers du Baldaquin.

En tenant compte des ressources spécifiques mobilisées par les parents de notre enquête, nous souhaitons à présent interroger la place des enfants dans ces processus de choix, dans un contexte socio-historique où le modèle éducatif dominant « négociateur égalitaire », accordant aux goûts personnels et aux préférences enfantines une importance croissante, en particulier dans les classes intermédiaires et favorisées (Court, 2017, p. 30-34). Pour ce faire nous étudierons deux configurations : tout d'abord quand le souhait des activités muséales semble venir des enfants, et ensuite quand il faut les convaincre par la négociation.

a- Quand l'idée vient des enfants

Madame Janvier (portrait *infra*) – qui fait pourtant partie du groupe des « technocrates » dont Agnès van Zanten indique qu'ils penchent davantage, dans leurs choix scolaires, vers l'utilitarisme et la transmission d'un *ethos* compétitif – affirme veiller à ne pas imposer une activité qui ne plairait pas à ses enfants, évitant ainsi de reproduire ce qu'elle considère comme étant les erreurs ou les maladresses de ses parents :

C : Et donc justement, au niveau du choix des activités, comme [vous dites que] votre garçon est plutôt sport et que Clémentine est plus dans l'artistique, c'est toujours eux qui manifestent leur désir de faire telle ou telle chose ?

J : *Ben j'essaie de les écouter, oui, de voir ce qui peut les intéresser. On essaie aussi de pas leur, enfin, de leur proposer mais pas de leur imposer des activités pour qu'ils aient envie d'en faire. Parce que moi j'ai des souvenirs d'activités [s'adresse aussi à sa copine, allongée à côté de nous sur un bain de soleil] on m'avait dit, tiens, tu vas faire de la danse [rit] et j'suis nulle en danse, c'est pas c'que j'voulais faire donc ça m'intéressait pas ! Ou ça aurait p't'être été ce que je voulais faire mais un an plus tard ! Mais enfin voilà ça a pas marché. Donc voilà on a attendu qu'ils soient en demande. Et puis de voir un petit peu leurs centres... leurs centres d'intérêt. Pis c'est vrai que Clémentine a été très vite en demande pour... voilà elle voulait faire du dessin, elle voulait faire un beau dessin dans les arts plastiques.*

À travers cet extrait, on comprend combien la socialisation primaire de cette personne influence son mode de choix d'activité extrascolaire pour ses enfants. Afin de ne pas reproduire la norme autoritaire dominante à l'époque, perceptible à travers l'imposition de la danse, cette mère de famille déclare privilégier l'« envie » et les centres d'intérêts de ses enfants, même si cela implique parfois d'« atten[dre] qu'ils soient en demande ». Dès lors, le choix des activités extrascolaires du Baldaquin répondrait avant tout aux désirs de Clémentine (sur laquelle nous reviendrons de manière spécifique au chapitre 9), notamment à son souhait de « faire un beau dessin dans les arts plastiques ».

Portrait de Madame Janvier : sens du placement scolaire et extrascolaire

Madame Janvier (39 ans), qui me reçoit à l'arrière d'une vaste maison bourgeoise, à la terrasse d'un grand et joli jardin arboré, en semaine, un après-midi ensoleillé de juin, se présente comme une « auto-entrepreneuse ». Elle a récemment créé une entreprise spécialisée dans les outils numériques de formation pour adulte tandis que son mari (43 ans) est consultant en sécurité informatique. Avec leurs deux enfants, Clémentine (8 ans) et Bastien (6 ans), ce couple de « technocrates » (au sens de van Zanten) vient de quitter Camboise pour s' « expatrier » (selon les termes d'une amie présente durant l'entretien, allongée sur un bain de soleil) dans une ville localement connue pour sa concentration de très hauts revenus. Les enfants sont scolarisés dans une école publique de la ville, la concentration de familles aisées dans un secteur relativement restreint de la Métropole camboisienne permettant aux parents, via une « appropriation de l'espace résidentiel et scolaire » du quartier (van Zanten, 2009, p. 155), de garantir un entre-soi pour leurs enfants. Cette « stratégie résidentielle » est différente des « stratégies scolaires » (*Ibid.*, p. 166) mises en œuvre par les familles habitant les quartiers gentrifiés de Tarbonne (comme madame Vermeille et madame Harpan ainsi que la famille Aleksy.

Dans un autre extrait, madame Janvier, évoquant la manière dont l'idée d'une activité artistique extrascolaire a émané de sa fille, expose les stratégies employées pour faire son choix dans l'offre locale :

J : Euh ben moi j'avais une petite fille qui était très intéressée par tout ce qui était arts plastiques, dessin, etc. et donc qui était en demande d'activité là-dessus. *Et puis j'm'étais donc un petit peu renseignée sur les différentes activités qui étaient possibles. Euh j'avais vu qu'il y avait quelque chose au Muséart de Camboise mais on m'avait dit qu'il fallait s'y prendre euh... [fait un geste du bras] beaucoup beaucoup beaucoup en avance, que c'était compliqué etc. etc... Y'avait très peu de places par rapport au nombre de demandes. Euh... et puis on m'avait dit du bien, une autre maman m'avait dit du bien du Baldaquin en disant ben essaies. Y'a des activités pendant les vacances, ça permet de tester comme elle était encore un petit peu jeune, de voir si le format correspond et pis si elle s'entend bien avec les animateurs etc. Donc ça avait permis de tester sur une semaine et pis après, bon ben elle a adoré ! [rire] Donc on a fait les premières vacances de février, elle a adoré donc, à la fin du stage on s'est réinscrit [rit] pour les vacances de euh de Pâques ! Et on s'est réinscrit pour un stage de vacances pendant l'été, dans la foulée, et on a enchaîné sur l'année suivante en atelier régulier le mercredi.*

Le constat de l'intérêt de sa fille pour « tout ce qui [est] arts plastiques, dessin, etc. » marque le point de départ de sa recherche d'activité artistique. Le travail de prospection de madame Janvier (« j'm'étais donc un petit peu renseignée sur les différentes activités qui étaient possibles ») l'amène à mesurer la faible proportion de chance qu'elle a de pouvoir inscrire sa fille au Muséart de

Camboise (« très peu de places par rapport au nombre de demandes ») tandis que le Baldaquin, situé dans une zone moins peuplée, en périphérie de l'agglomération, pourrait offrir un service tout aussi satisfaisant. Par ailleurs, cette dernière prend également les conseils « d'une autre maman » qui lui « avait dit du bien du Baldaquin ». Ce choix d'activité, envisagé comme un processus, indique « le caractère social des choix [qui] s'exprime [notamment] par le fait qu'ils dépendent en partie d'opportunités et de contraintes extérieures qui échappent en partie à notre contrôle » (van Zanten, 2009, p. 3).

Par ailleurs, ces propos permettent également d'entrevoir la manière dont madame Janvier s'oriente dans l'offre culturelle de l'aire urbaine de Camboise, s'apparentant à un « champ de possibles plus ou moins vaste en fonction de sa diversité et de son accessibilité » (van Zanten, 2009, p. 3), afin de satisfaire la demande de sa fille ainsi que ses propres exigences. Il permet également d'observer la pratique d'une « consommatrice avertie », ou « *skilled chooser* »⁶⁴⁸, souhaitant d'abord « tester », par le biais des cycles vacances (les « activités pendant les vacances ») pour « voir si le format [de l'atelier] correspond » à ses attentes, et pour s'assurer de la bonne entente de sa fille avec les animateurs (« si elle s'entend bien avec les animateurs »). De son côté, madame Vermeille avait mis en place une stratégie analogue, en optant, en premier lieu, pour un « stage découverte » au musée de La Tour.

b- Quand il faut convaincre ou négocier

Quand le choix de ces ateliers émane principalement des adultes, des stratégies peuvent être mises en place pour orienter plus explicitement les désirs des enfants dans la direction de ceux de leurs parents. Dans l'extrait suivant, madame Harpan (portrait *infra*) revient sur le processus de négociation présidant à l'inscription de sa fille au musée de La Tour :

C : Et [Fleur] était partante pour le musée de La Tour ?

H : Euh [rit] ce qui était drôle c'est que j'ai revécu l'expérience hier. Euh alors elle commence à arriver à un âge de pré-adolescence, hein, on le sent bien, hein ! Là où avant elle était partante pour beaucoup de choses, là on commence à la trainer un peu... Donc en fait chez nous, là-dessus, elle a pas de chance ! Elle a des parents sur lesquels y'a peu... *enfin y'a des choses négociables, d'autres non*. Donc sur tout ce qui est culturel, activités, etc., à un moment euh... Donc pendant les vacances, il est hors de question qu'elle reste une semaine à la maison, une semaine toute seule, *donc elle se débrouille, on lui laisse des catalogues, elle fait ses choix*. Alors donc cette fois-ci y'avait l'offre

⁶⁴⁸Selon l'expression de S. Gewirtz, S. Ball & R. Bowe, *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press, 1995, mentionnée par P. Merle, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 2012, p. 104.

de la MJC de Saint-Julien et elle m'a dit « ah maman, le musée de La Tour c'est bien ».

C : Et alors ça l'a intéressée parce qu'elle avait de bons souvenirs des sorties avec l'école et le centre ?

H : Alors sincèrement, alors en fait *c'est très fructueux*. Quand elle avait fait son activité avec l'école, elle avait trouvé ça barbant. Le problème c'est qu'elle est assez affective aussi. Donc si ça passe avec l'éducateur, y'a pas de soucis ! Si ça passe pas, c'est nettement moins facile. Même si elle peut apprécier le contenu.[...] *Et là y'a un truc qui a beaucoup aidé, je pense, ce que je fais à chaque fois d'ailleurs, c'est que je diffuse l'offre dans un petit réseau de mamans... donc du coup parfois les copines répondent présentes et là y'avait une qui est intéressée. Et elles étaient à deux. Et ça c'est génial, ça c'est génial !* D'ailleurs j'avais laissé votre papier à la maman...

Madame Harpan semble suivre le modèle éducatif positionnel, ou « à orientation personnelle », qui est « typique des classes sociales supérieures [et qui] privilégie l'autonomie, la négociation avec l'enfant, lequel est défini plus par ses qualités personnelles que par son statut » (Octobre & Jauneau, 2008, p. 705)⁶⁴⁹. En effet, si Fleur n'a pas l'autorisation de négliger « tout ce qui est culturel » (« y'a des choses non négociables »), elle peut « faire ses choix » mais à condition de les faire dans le périmètre balisé par sa mère (« je lui laisse des catalogues »). De cette manière, si la « pré-adolescen[te] » peut avoir le sentiment que ce « choix » lui appartient dès lors qu'elle décide que « le musée de La Tour, c'est bien », cette dernière ignore sans doute que sa maman s'est activée, en coulisses, pour « diffus[er] l'offre dans un petit réseau de mamans » (« ce que je fais à chaque fois »), afin de s'assurer de la présence d'une « copine » aux côtés de sa fille. Cette stratégie participe à ce qu'A. van Zanten nomme l'« encerclement », permettant à madame Harpan « la reconstitution minutieuse d'un entre-soi de classe », ici dans « les fréquentations des enfants [au sein de] leurs activités extra-scolaires » (van Zanten, 2013a, p. 285). En sélectionnant un catalogue d'activités culturelles et en le faisant circuler dans un réseau de familles socialement homogènes, le choix des activités extrascolaires muséales peut avoir toutes les apparences de la liberté pour Fleur alors même qu'il résulte plutôt d'« une manipulation permanente du cadre de formation de jugements » (van Zanten, 2013a, p. 285), c'est-à-dire d'un travail éducatif minutieux, planifié et orienté vers des objectifs précis.

⁶⁴⁹Ce modèle s'oppose à celui que les auteurs nomment « positionnel » et qui caractérise les logiques socialisatrices des familles de milieux populaires au sein desquelles « l'enfant [est défini] par son statut (âge et sexe), sur lequel sont directement indexés le permis et l'interdit » (*Ibid.*).

Portrait de Madame Harpan : une mère stratège

La deuxième autre famille domiciliée à Tarbonne intégrant le groupe des « intellectuels » est celle de madame Harpan (44 ans), cadre de la fonction publique et docteure en sociologie et en urbanisme. Le mari de cette dernière est directeur général d'une société d'informatique (et titulaire d'un doctorat en mécanique des fluides), ce qui placerait le couple à l'intersection du groupes des « intellectuels » et de celui des « technocrates » si nous n'avions pas privilégié, ici, la position de la mère, manifestement en charge du travail éducatif de leur fille Fleur (11 ans). Celle-ci est scolarisée en 6^{ème} dans un collège privé et a participé, pour la première fois en février 2016, à un « stage vacances » encadré par Antoine au musée de La Tour. Le couple est présenté par cette femme comme étant « deux actifs extrêmement impliqués dans le boulot », ce qui les amène à faire preuve d'organisation, lorsqu'il s'agit de planifier « bien à l'avance » des sorties culturelles ou de gérer les activités de Fleur. En plus de ses capitaux culturel et économique (« financièrement, on n'est vraiment pas à plaindre »), madame Harpan dispose d'un capital social, construit au sein de son espace professionnel à la mairie de Tarbonne mais également dans l'espace associatif de la ville, utile pour profiter de l'offre culturelle et éducative de la ville. Elle incite sa fille à privilégier les activités, comme la lecture ou la pratique artistique, qu'elle juge intellectuellement nourrissantes, aux passe-temps adolescents comme le visionnage de blogs sur la plate-forme Youtube. Monsieur Harpan est, en outre, amateur de rugby et a, selon sa femme, transmis le « virus » à leur fille qui regarde des matchs avec son père sans toutefois pratiquer ce sport véhiculant un *ethos* viril. Ce goût n'est cependant pas remis en cause par madame Harpan qui affiche une nette préférence morale pour le rugby par rapport au football, en raison des « valeurs » qui y circuleraient.

Cette pratique stratège se rapproche également de la logique de « contrôle du *peer-group* » (Félouzis & Perroton, 2009). Madame Harpan est ainsi d'autant plus attentive aux sociabilités de sa fille, donc d'autant plus soucieuse d'agir sur leur construction comme on l'a vu plus haut, qu'elle reconnaît l'influence des pairs :

H : La chose un peu cuisante dont on est en train de se rendre compte, mais bon je suppose que ça fait partie des choses normales [rit] c'est que finalement le discours des copines a beaucoup plus d'impact que le nôtre sur ses consommations culturelles !

En parallèle à ces transmissions culturelles *peer to peer* (entre pairs), elle s'interroge sur la multiplication des zones d'influence en concurrence avec le canal de transmission familial, parmi lesquels les réseaux sociaux : « Alors il faut savoir qu'à partir de 9-10 ans vous avez un *concurrent majeur* qui s'appelle Youtube. Et qui fait que les petites, elles sont hyper-influencées par le monde d'Internet ». Percevant Internet et les réseaux sociaux comme une menace à l'éducation culturellement distinctive qu'elle souhaite pour sa fille, madame Harpan travaille activement à la

transmission de pratiques culturelles légitimes tout en limitant à certains usages le numérique :

H : *En fait l'idée c'est que dans les choix qu'on lui... pas de faire pour elle justement, l'idée c'est de la familiariser avec différents types de pratiques artistiques. Euh et en même temps de lui assurer les fondamentaux. On l'a beaucoup, sans en avoir l'air sans doute, enfin le plus discrètement possible, on a essayé de... ben faciliter la lecture, les livres d'histoires, l'imaginaire... donc du coup elle bouquine beaucoup. Et elle aime bien écrire aussi. Elle aime bien bricoler aussi là, en ce moment. Elle est beaucoup dans le DIY [prononce l'acronyme en anglais].*

C : Le quoi ?

V : Vous savez pas hein ! [rit] Le DIY ça veut dire « *do it yourself* ». Alors là c'est toute la vague Youtube derrière. Alors il faut savoir qu'à partir de 9-10 ans vous avez un concurrent majeur qui s'appelle youtube. Et qui fait que les petites, elles sont hyper influencées par le monde d'internet. Alors nous là-dessus on a essayé au maximum à la fois de l'exposer et de protéger beaucoup. De lui permettre tout en limitant un maximum. Donc y'a deux choses où on a ouvert c'est évidemment Youtube et les fameuses « youtubeuses » où vous avez... [lève les yeux au ciel]

C : Vous trouvez que c'est pas les meilleures...

V : Ben écoutez, comment vous dire... ça a un côté finalement très pauvre tout ça [rit] Néanmoins, je sais pas non plus, ça peut être pauvre mais c'est pas mauvais non plus. Voilà... *Donc voilà on a essayé une petite éducation à l'Internet et puis à côté de ça elle avait les petites revues pour elles, Julie⁶⁵⁰, etc. On enregistre aussi pas mal d'émissions. Arte etc. Elle suit le journal d'Arte tout les week-ends, elle utilise le replay maintenant en totale autonomie pour revoir des documentaires, des journaux... [...] J'utilise énormément la médiathèque de Tarbonne. Je réserve des bouquins, je m'entends très bien, aussi ils ont des formules de réservation sur Internet qui sont absolument géniales, ce qui moi me permet de récupérer les bouquins. Voilà donc, on essaie de l'orienter au maximum dans les choix culturels.*

Cet extrait souligne l'important travail méthodique (se voulant silencieux, voire « discret ») des parents des classes supérieures visant l'inculcation des pratiques culturelles légitimes telles que la lecture ou la consommation éducative (« documentaires ») ou informative (« le journal d'Arte ») de produits télévisés. À l'opposé d'une éducation sous contraintes, interdisant l'accès à certains médias, le travail de « facilitateur » (« faciliter la lecture », etc.) et d'apprentissage à des pratiques (« une petite éducation à l'Internet ») ainsi qu'à des outils (« elle utilise le *replay maintenant* en totale autonomie ») de madame Harpan relève d'une socialisation douce, tramée par des logiques expressives et permissives. Dans le prochain chapitre, nous mettrons en évidence des logiques analogues dans les modes d'encadrement des activités extrascolaires, celles-ci tranchant avec le régime disciplinaire caractérisant la prise en charge des groupes scolaires (chapitre 6). Ainsi, l'appréhension de logiques contrastées au principe des modes de transmission culturelle nous invitera à interroger la pouvoir socialisateur respectif de certaines pratiques (disciplinaire ou expressive) et de certains cadres (scolaire ou extrascolaire).

⁶⁵⁰Magazine mensuel (5€) édité par Milan, une maison d'édition jeunesse, destiné aux 10-14 ans.

Après avoir étudié les logiques de choix à l'œuvre au sein des familles de notre enquête, intéressons-nous à présent aux stratégies parentales pour parvenir à inscrire ses enfants à des activités pouvant être particulièrement convoitées ou, autrement dit, pour en monopoliser l'accès.

3- L'inscription : ajustement des pratiques parentales aux logiques muséales de recrutement

Les activités artistiques extrascolaires proposées par les musées constituent une offre culturelle se caractérisant par sa rareté et, par conséquent, sa forte désirabilité collective, du moins pour les parents des classes intermédiaires et favorisées. En effet, seuls quatre musées d'art – le Baldaquin, le musée de La Tour, Le Muséart de Camboise et un musée des Beaux-Arts situé dans une ville moyenne frontalière de Tarbonne – proposent ce type d'animation dans la métropole de Camboise⁶⁵¹. Au Baldaquin et au musée de La Tour, les places aux ateliers extrascolaires sont limitées entre 12 et 20 personnes. Dans ce contexte, l'inscription aux activités peut s'apparenter à un véritable « parcours du combattant », pour reprendre une expression employée par Houria, animatrice de l'atelier « textile » au musée de Tarbonne. Cependant les modalités d'inscription diffèrent d'un musée à un autre. Ainsi nous nous proposons d'interroger les modes d'adaptation des parents à ces contraintes au moyen de types de ressources socialement distincts.

a- Intégrer le « très convoité » musée de La Tour

Comme précisé plus haut, le musée de La Tour est implanté dans une ville populaire très ségréguée socialement. Pour cette raison, nous pouvons formuler l'hypothèse selon laquelle les parents des classes les plus favorisées, n'ayant pas mis en place des « stratégies résidentielles » pour être domiciliés dans une des villes voisines plus bourgeoises, ont recours à des stratégies de placements scolaire et extrascolaire. Ainsi le musée de La Tour ou le conservatoire de musique constituent-ils des endroits « très convoité[s] », pour reprendre le terme de madame Aleksy, car pouvant garantir à ses enfants un environnement culturel et éducatif non seulement élitiste mais socialement homogène. Malgré la forte attractivité du musée, la gestion des demandes d'inscription revient à une seule personne, Virginie Draguiez, responsable du service des publics du musée de La

⁶⁵¹Ces activités sont aussi proposées par différentes structures associatives de la métropole mais celles-ci ne se déroulent alors pas dans un espace d'exposition d'art.

Tour. Afin de rationaliser son emploi du temps, cette dernière, se présentant comme étant « débordée » de travail, a décidé de ne consacrer qu'une matinée par trimestre aux inscriptions. Dans ce contexte, même les parents parvenant à obtenir les informations nécessaires et se rendre disponibles le jour des inscriptions ne parviennent pas toujours à leurs fins, comme en témoigne cet extrait d'entretien avec madame Vélasquez :

C : D'ailleurs, j'avais oublié de vous demander pour les ateliers, est-ce que c'est compliqué pour les inscrire ? Parce qu'il y a un nombre de places limité...

V : *Ben le musée de La Tour c'est l'horreur !* [rit] Mais ça ils ont dû vous le dire !

C : Y'a une animatrice qui m'a parlé d'un jour des inscriptions où il faut appeler... elle m'a parlé de la ligne qui était parfois bloquée mais je ne savais pas si elle exagérait ou quoi parce que j'en ai pas encore parlé avec la responsable du service...

V : Y'a un numéro de téléphone et un jour, en général c'est à 9h. Donc moi, pour inscrire Grégoire au 1^{er} trimestre, euh, de mémoire *j'ai commencé à faire le numéro à 9h euh... moins deux !* Ça sonne en général occupé tout le temps parce que comme tout le monde essaie d'appeler. Et puis j'ai réussi à avoir la ligne à 9h20 et j'ai eu de la chance qu'il y avait encore de la place ! Parce que parfois à 9h20 y'a plus de place. *Et y'a une des animatrices qui m'a dit que y'avait des parents qui s'arrangeaient avec les grands-parents et tout ça pour être à plusieurs à faire le numéro pour être sûr que y'en ait un qui réussisse à avoir la ligne !* Parce qu'ils ont beaucoup de demandes et puis voilà. Alors avant on pouvait quand on avait un enfant qui était inscrit au 1^{er} trimestre, fallait dire à la fin du trimestre, ben... voilà, j'aimerais bien qu'il continue au 2^{ème} et puis du coup il était tout de suite inscrit. *Y'a des parents qui se sont plaints, enfin c'est ce qu'ils [les animateurs] m'ont dit hein, que du coup y'avait pas assez de renouvellement. Du coup c'est comme ça que Lucas, il est pas inscrit au 2^{ème} trimestre parce que sinon je l'aurais inscrit ! Parce que ne sachant pas, ne connaissant pas cette nouvelle règle, j'ai laissé passer la date d'inscription en pensant que ça pourrait se faire comme ça.*

[...]

C : Donc les gens qui inscrivent leurs enfants aux ateliers, ils l'ont vraiment voulu !

V : Ah ouais ouais ! [rit] *Faut être super motivé !*

À la lecture du témoignage de madame Vélasquez (portrait *infra*)⁶⁵², on mesure le niveau d'organisation requis pour inscrire ses enfants aux ateliers du musée de La Tour. L'inscription se fait nécessairement par téléphone un jour précis à 9h. Alors qu'elles sont censées garantir une certaine égalité⁶⁵³, les « règles » du musée contribuent malgré elles à sélectionner un public doté de dispositions et de ressources particulières. Outre des dispositions temporelles spécifiques socialement situées (Henri-Panabière *et al.*, 2019), les cadres bénéficient souvent d'une plus grande

652La transcription intégrale de l'entretien avec madame Vélasquez est en annexe n° 7.

653On a vu au chapitre 2 que l'établissement se présentait comme un « musée solidaire » et s'investissait dans la « démocratisation culturelle ».

autonomie que les ouvriers et les employés dans la définition de leur temps de travail (Chenu, 2002). Cela les amène à pouvoir se rendre disponible le moment venu et à pouvoir faire preuve d'un certain sens de l'anticipation, qu'il s'agisse de se tenir prêt à passer des appels avant l'horaire annoncé (« j'ai commencé à faire le numéro à 9h... moins deux ») tout sachant que le temps d'attente peut être long (« j'ai réussi à avoir la ligne à 9h20 »), ou de mobiliser des proches pour multiplier ses chances d'accès à l'inscription (« être à plusieurs à faire le numéro »). Par ailleurs la proximité avec le personnel d'animation du musée permet d'obtenir des indications concernant les stratégies d'inscription des autres parents ou l'instauration de « nouvelles règles ».

Portrait de Madame Vélasquez : distinction et consonance culturelle

Madame Velasquez, architecte de 45 ans avec qui nous avons réalisé un entretien dans le cabinet qu'elle dirige avec son mari (52 ans) peut être classée dans le groupe des « intellectuels ». L'entretien a lieu dans le vaste *open space* du cabinet d'architecture, situé dans un immeuble cossu à cinq minutes à pieds du musée de La Tour, au centre-ville de Tarbonne. Alors que monsieur Velasquez, présent au moment de l'entretien, était occupé avec un collaborateur, sa femme m'a reçue dans une petite salle vitrée à l'écart. Le couple, présenté par madame Velasquez comme étant des amateurs d'art (notamment contemporain), de cinéma, de lecture et de musique classique (en fond sonore dans le cabinet) qu'ils écoutent « tout le temps », habite une ville aisée à l'ouest de Tarbonne. Leurs quatre garçons (Martin, 18 ans ; Cédric, 15 ans ; Grégoire, 11 ans et Lucas, 6 ans) sont scolarisés dans un établissement privé de la ville où ils sont domiciliés, réputé pour être très sélectif. Ils ont participé (ou participent) à des ateliers du musée de La Tour et les trois enfants les plus âgés sont, ou ont été, élèves au conservatoire de musique de Tarbonne tandis que Lucas prend part à des séances d'éveil musical. Outre quelques heures de tennis pour le plus âgé, les activités et loisirs de cette fratrie sont exclusivement orientés vers le pôle artistique et culturel. La configuration des loisirs enfantins en œuvre dans cette famille se caractérise par un « processus de féminisation des habitus, constaté par François de Singly, pour les classes supérieures à fort capital culturel » (Menesson & Julhe, *op. cit.*, p. 116). Compte tenu de ses propriétés sociales, de ses pratiques culturelles et des logiques éducatives mises en œuvre, ces deux personnes constituent l'un des deux couples (avec la famille Bonnaire que nous présenterons plus bas) dont le style de vie se rapproche le plus du « sens de la distinction » (Bourdieu, 1979).

Les propos de madame Harpan décrivant le degré élevé d'organisation et de planification lui ayant permis d'assurer l'intégration de sa fille au musée de La Tour (« faut être blindé côté organisation ») traduisent également la manière dont l'inscription s'apparente à une épreuve de sélection sociale :

C : Et comment ça s'est passé pour l'inscription [au cycle vacances du musée de La Tour], parce que vous avez pris la décision pas forcément longtemps à l'avance...

H : Ah si, si, si ! [rit] Parce que bon, comment dire ? *Je ne sais pas si vous avez vous-même une vie de famille ou des enfants etc. mais faut être blindé côté organisation. Donc en fait ce que j'avais fait c'est que j'avais bien regardé le programme du musée de La Tour et du coup j'avais sur mon agenda bloqué les dates, parce qu'il y a des dates d'appel. La dame qui fait les inscriptions, quand vous l'appellez [rit] c'est extrêmement difficile de l'appeler parce qu'elle est bombardée d'appels ! [éclate de rire] Faut avoir une certaine patience, faut rappeler 3, 4 fois pour pas que ça sonne occupé et hop ! Vous vous tombez sur elle et vous dites que vous voulez vous inscrire. Et non ça a été une organisation un petit peu... un petit peu à l'avance. Pour justement être dans la date des journées d'inscription.*

C : Votre collègue⁶⁵⁴ vous avait prévenu que c'était difficile pour l'inscription ?

V : *Oui tout à fait, elle m'avait dit : « fais attention, regarde ». Et j'avais effectivement regardé sur le site, le programme du musée de La Tour où ils fixent des jours de début d'inscription. Et donc l'idée c'est d'appeler le 1er jour et puis voilà ! Et généralement, je suis persuadée que quasi 90% des appels sont féminins [rit] qui émanent des mères qui casent les gamins pendant les vacances !*

Là également, cette mère de famille active insiste sur « la patience » et l'anticipation nécessaire (« un petit peu à l'avance ») à l'inscription au musée. Le processus d'inscription intervient dans un contexte particulier : celui d'une ville particulièrement ségréguée socialement où « au beau milieu de ce qu'on appelle très improprement “la classe moyenne“, [on peut observer que] *les distinctions [sont] les plus nuancées et que la lutte est la plus âpre [nous soulignons]* » (Goblot, 2010, p. 11), notamment dans l'accès aux ressources éducatives et culturelles légitimes comme le musée d'art. Cette compétition féroce fait hautement contraste avec la volonté revendiquée par le musée de La Tour de mener une politique de « démocratisation » et d'ouverture aux nombreuses classes populaires de Tarbonne, ce que rapporte madame Vélasquez (*cf.* entretien *supra*) lorsqu'elle indique que le musée souhaite un « renouvellement » des enfants présents dans les ateliers pour éviter la constitution d'un petit groupe de privilégiés.

b- Avoir une « entrée » au Baldaquin

Contrairement aux ambitions de diversification des publics du musée de La Tour, le Baldaquin semble s'accommoder de la relative stabilité caractérisant le groupe d'enfants inscrits aux activités du mercredi après-midi. Par exemple, en 2015-2016, parmi les dix-sept inscrits (trois enfants ont « abandonné » en cours d'année), seuls cinq n'étaient pas déjà présents lors des années

⁶⁵⁴Madame Harpan travaille au sein du service urbanisme de la mairie de Tarbonne où elle a des liens avec les autres services municipaux.

précédentes. Cet extrait de journal de terrain témoigne de la manière dont l'équipe d'animation travaille au non-renouvellement des participants :

Une discussion entre Adrien, l'animateur référent des ateliers, et Martine, la responsable du secteur extrascolaire, indique le souhait du musée de conserver un contingent d'enfants s'inscrivant chaque année. Juste avant le début d'une séance, Martine fait part à l'animateur du fait qu'il y aurait déjà « dix nouvelles demandes d'inscription » pour l'année suivante, ce qui pourrait mettre à mal les demandes de réinscription. Adrien propose alors à sa supérieure hiérarchique de demander aux parents d'enfants déjà inscrits de « réserver » dès maintenant leur place en leur n'oubliant pas de spécifier par mail si leur enfant souhaite ou non continuer à participer aux ateliers l'année prochaine.

[Carnet de terrain du 2 mars 2016]

Contrairement à son homologue de Tarbonne, le Baldaquin ne cherche pas à imposer les mêmes règles à tous pour pouvoir prétendre à l'inscription. Madame Fane, la compagne de monsieur Lang (portrait *infra*), décrit la manière dont elle a obtenu une « entrée », pour sa belle-fille, dans ce qui s'apparente à un petit cercle d'initiés monopolisant l'information pertinente :

C : Alors donc tu racontais comment tu avais entendu parler des ateliers du Baldaquin...

L : Alors c'est un ami...

F : [le coupe] C'est un ami qui avait déjà sa fille là-bas.

L : Qui est prof d'arts plastiques.

F : *Prof d'arts plastiques au collège et qui m'avait dit, attention, il faut les inscrire assez rapidement, au mois d'avril...*

[...]

F : *Et donc il m'a dit ben du coup, j'te file le mail de la dame qui s'occupe de ça et donc j'ai eu un peu une entrée... [petit sourire]*

C : D'accord.

F : *Forcément, j'suis pas passée par le site internet ou des choses comme ça.*

L : *Ouais sinon... [semble suggérer qu'ils n'auraient peut-être pas pu inscrire Jeanne, ou en tout cas moins facilement]*

F : J'ai eu le mail de cette femme, Martine ou je sais plus...

C : Andretti?

F : *Ouais c'est ça. Et du coup ça a été très rapide, j'ai juste envoyé un mail en avril et j'lui ai dit que j voulais inscrire Jeanne.*

L'inscription de Jeanne au Baldaquin prend ainsi la forme de ce que le sociologue états-unien Ralph H. Turner nomme le « parrainage » (*sponsored mobility*) dans une étude portant sur les mobilités ascendantes permises par l'école (van Zanten, 2016, p. 82). En effet, Mme Fane ne suit pas la procédure officielle (« pass[er] par le site internet ou des choses comme ça ») mais elle

obtient les coordonnées électroniques de Martine, la responsable (« la dame qui s'occupe de ça »), par l'intermédiaire d'un membre du « cercle » (« un ami qui avait déjà sa fille là-bas ») avec laquelle elle peut ainsi prendre contact directement, bénéficiant en quelque sorte d'un coupe-file. Cet extrait d'entretien avec Adrien, l'animateur référent des ateliers du Baldaquin confirme ce mode de recrutement par le parrainage :

C : Vous, vous avez des contacts avec les parents... et comment ça se passe les relations avec les parents ?

A : *La plupart du temps c'est quand même... ils sont enthousiastes parce que c'est le bouche-à-oreille qui les a fait venir ici. [imite une conversation entre parents] « Ah oui ma fille est aux ateliers du mercredi, c'est super ! Tu devrais... » Du coup on a les copains, les copines... tu vois et tout.* Donc la plupart du temps, ils sont quand même extrêmement enthousiastes dès le début. Après euh... des exigences euh c'est aussi... ils font vraiment confiance au musée !

À l'opposé, suivant la typologie élaborée par Turner, la modalité de placement enfantin au musée de La Tour se fonderait davantage sur la « compétition » (*contest mobility*) (*Ibid.*) imposée par l'exigence d'impartialité et l'objectif de renouvellement des inscrits caractérisant cette institution. Par ailleurs, comme l'a montré Annette Lareau en soulignant l'importance des ressources économiques pour financer les activités souvent chères des enfants (Lareau, 2011, p. 248), on constate que les parents qui parviennent ici à inscrire leurs enfants sont les plus privilégiés économiquement et ne perçoivent pas les tarifs comme un obstacle. Au contraire, madame Vélasquez considère les tarifs du musée de La Tour comme étant « vraiment intéressants » et Monsieur Lang apprécie ceux du Baldaquin qu'il juge « pas hyper cher[s] ». Outre ce coût économique ne constituant en aucune manière un frein, du moins pour eux, certains parents étaient toutefois prêts à payer un second coût, en termes d'investissements personnels en temps et en énergie pour les inscriptions, afin que leurs enfants puissent profiter de ces équipements culturels.

Le choix de ces activités doit ainsi être pensé en lien avec certains modèles éducatifs (négociateur égalitaire), des ressources socialement situées (capitaux culturel et économique), des stratégies et un sens du placement extrascolaire dans une institution d'excellence (ou, en tout cas, perçue comme telle), et une définition de l'enfance (Chamboredon & Prévot, 1973) plaçant au centre de l'éducation d'un enfant l'épanouissement personnel. Ainsi, le fait d'inscrire son enfant à des activités comme celles proposées par les musées de notre enquête ne peut concerner que certaines fractions des classes intermédiaires et favorisées ; si bien que ces espaces de socialisation

enfantine, que nous étudierons en tant que tels au prochain chapitre, peuvent s'apparenter à un *entre-soi enfantin*. L'usage social des activités non scolaires des musées d'art contribue à faire de cette institution un instrument de « clôture sociale », pour reprendre la notion développée par Max Weber dans *Économie et société*, visant à caractériser les « processus au travers [desquels] des groupes sociaux cherchent à maximiser leurs bénéfices et à préserver leur statut en restreignant l'accès à certaines ressources à un nombre réduit d'élus » (van Zanten, 2009, p. 17). Après avoir mis au jour différentes raisons instrumentales motivant ce choix d'activités artistiques, mais aussi les logiques stratégiques que cela suppose, nous allons à présent interroger les attentes des parents qui se trouvent en lien avec les transmissions culturelles légitimes.

III- Pourquoi externaliser la production de l'amour de l'art ?

Penchons-nous maintenant sur les visées parentales qui concernent spécifiquement la transmission de dispositions ou de compétences artistiques et culturelles. Dans l'espace francophone, des travaux portant sur les « styles éducatifs » familiaux (Kellerhals & Montandon, 1991), la « socialisation domestique primaire » (Bertrand *et al.*, 2016), les transmissions culturelles dans l'espace familial (Octobre & Jauneau, 2008), les « stratégies familiales d'éducation » autour des jouets (Vincent, 2000), les modes d'investissement parentaux de l'enseignement musical (Tranchant, 2016), les activités effectuées pendant les vacances d'été (Chin & Phillips, 2004), ou encore l'encadrement parental des pratiques urbaines (Rivières, 2017), mettent en avant des pratiques de primo-socialisation fortement contrastées en fonction des propriétés de classe des parents⁶⁵⁵.

Se situant dans ce domaine de recherche, des travaux ont également été menés outre-Atlantique par Annette Lareau et son équipe autour des modèles éducatifs familiaux et de leurs implications dans les processus de primo-socialisation (Lareau, 2011). Concernant les parents issus de la *middle class*, la sociologue états-unienne a mis en évidence des logiques éducatives qui s'inscrivent dans le modèle qu'elle nomme « l'acculturation concertée » (*concerted cultivation*) dans lequel des projets éducatifs sont méthodiquement organisés dans la perspective de développer des compétences enfantines particulières. Dans ce modèle, qui s'oppose à celui de « la réalisation du

⁶⁵⁵Certains de travaux cités étudient également les effets des rapports de genre sur les modes de socialisation familiale. Notons également que des travaux insistent sur le rôle déterminant des références idéologiques (ou politiques) et de la religion des parents dans les transmissions familiales de systèmes de normes différenciés (Percheron, 1985).

développement naturel » (*the accomplishment of natural growth*)⁶⁵⁶, la gestion des « temps libres » des enfants est une question centrale, le souci des parents ne pouvant se résumer à les « occuper » mais, de manière plus ambitieuse sur le plan des apprentissages, à garantir un « bon » encadrement visant l'acquisition de dispositions rentables sur un plan scolaire et social.

En situant nos enquêtés dans ce modèle, de quels types de compétences et de dispositions ces parents visent-ils la transmission à travers le choix des activités muséales ? Et pourquoi déléguer aux musées d'art ce travail éducatif plutôt que de l'assurer eux-mêmes ? C'est à ces questions que nous chercherons ici à répondre.

1- Viser l'acquisition de compétences distinctives

Voici comment le Baldaquin présente les cycles vacances dans une brochure ainsi que sur son site internet :

« Pendant une semaine, les enfants sont les hôtes privilégiés et quotidiens du Baldaquin. *Familiers des collections qu'ils découvrent peu à peu, ils deviennent “artistes en herbe”* dans les ateliers qui leur ouvrent leurs portes tous les jours. »

Et, concernant les ateliers hebdomadaires :

« Au programme de ce rendez-vous hebdomadaire des 4/10 ans : *découpage, collage, sculpture, peinture, gravure* et détente ! Un moment ludique de *découverte des œuvres du musée et de pratique artistique*. [plus bas] *Matériel fourni* à chaque participant. Les enfants *conservent leurs créations* à l'issue de l'atelier. »

Tandis qu'au musée de La Tour, la présentation des « ateliers des vacances » débute de la manière suivante sur la page internet, avant de détailler les groupes d'âge :

« Ces ateliers s'adressent aux enfants de 4 à 12 ans, inscrits individuellement, à l'occasion de toutes les petites vacances scolaires. Les thèmes qui y sont développés *sont directement inspirés par nos collections permanentes et nos*

⁶⁵⁶Dans ce modèle, qui caractérise les familles issues des *working class*, les adultes sont davantage attentifs aux conditions de vie, notamment matérielles, des enfants, qu'à l'organisation d'activités sportives, éducatives ou culturelles. Malgré l'audience internationale des travaux d'Annette Lareau, ceux-ci ont fait l'objet de certaines critiques, comme celle de Julie Pagis considérant le « caractère relativement rudimentaire de cette typologie », qui « suscite le débat », comme étant « la force » et « les limites » de ce modèle. Par ailleurs, la sociologue française regrette « l'usage du terme “naturel” pour qualifier un processus éducatif » alors qu'A. Lareau évite, dans son travail, l'écueil d' « une approche en termes de “déficit” ou de “handicap” des classes populaires » (Pagis, 2013, p. 76-77).

expositions temporaires. »

Ces présentations, qui ont pour vocation de séduire les parents, soulignent les aspects directement en lien avec la pratique artistique (lorsque le Baldaquin parle des enfants comme étant des « artistes en herbe » ou lorsque sont décrites les différentes techniques abordées, à savoir le « découpage », le « collage », la « sculpture » ou la « gravure ») ainsi qu'avec un enseignement artistique plus théorique en lien avec les « collections permanentes » ou les « expositions temporaires » auxquelles les enfants sont supposés devenir « familiers »⁶⁵⁷. Notons également que ces descriptifs s'accompagnent, pour les deux musées, de visuels mettant en avant le caractère manuel des activités et les différentes techniques plastiques proposées au moyen de photographies où les enfants sont au travail, notamment en se focalisant sur leurs mains ainsi que sur le matériel utilisé (pinceaux, chevalet, peinture, crayons, etc.).

a- Des compétences théoriques

Les services de communication des musées semblent avoir parfaitement ciblé les attentes des parents des classes intermédiaires et supérieures dans ces domaines. En effet, les entretiens réalisés avec mesdames Janvier et Vermeille révèlent l'attention particulière qu'elle prêtent à l'acquisition de connaissances théoriques dans le domaine des arts :

J : Et puis *ce qu'elle apprend pendant les visites*, elle m'en reparle, parce qu'elle est très en demande. On visite des musées aussi le week end ! [rit] Voilà. Et *elle est capable de me dire des choses qu'elle a apprises pendant les visites de musée et de retrouver des œuvres, et de retrouver des choses comme ça...*

C : Même ailleurs qu'au Baldaquin?

J : Même ailleurs qu'au Baldaquin. Ouais... Alors par exemple on avait visité le Muséart et puis, ben moi j'lui avais expliqué ben ce que sont les Beaux-Arts par rapport au Baldaquin c'est pas l'même... euh c'est pas l'même angle, c'est pas de l'art moderne, c'est moins l'art moderne. Sauf qu'il y a, effectivement, une aile art moderne et *elle était capable de dire : ah tiens, regarde maman, le tableau là-bas, on dirait du Marcel Lourd*. Et c'était, effectivement du Marcel Lourd⁶⁵⁸. Donc vraiment, voilà... *Elle a retenu pas mal de noms, elle a retenu pas mal de styles...* Bon après ça fait deux ans et demi qu'elle en fait donc ! [sourit]

V : Euh Stella *elle me raconte quand même souvent leur travail par rapport à l'expo du moment*. Voilà comment ils déclinent leur œuvre du trimestre en

⁶⁵⁷Nous ne négligeons pas d'autres éléments suggérés dans ces présentations, et notamment le statut d'« hôtes privilégiés » attribué par le Baldaquin aux enfants des ateliers, sur lesquels nous reviendrons plus particulièrement au chapitre 9 en abordant les types de dispositions (notamment celle d'aisance) visant à être transmises et les manières de les transmettre aux enfants.

⁶⁵⁸Marcel Lourd est un artiste français du début du 20^e siècle au style très singulier.

fonction de l'expo. Là c'était Zabrisky au premier trimestre. Y'a eu Sierra⁶⁵⁹, 'fin voilà alors ce que j'aime bien aussi c'est que bon j'vais quand même assez régulièrement au musée de La Tour et j'aime beaucoup, parce que Stella, parfois, *elle me parle d'une œuvre* parce que ils ont eu un temps, un moment d'échange sur une œuvre avec Antoine ou je sais pas si ils le font avec Houria, mais en tout cas à l'époque de Antoine et donc ça m'amuse de voir...

C : La manière dont elle en parle, vous voulez dire ?

V : Ben oui finalement *c'est elle qui me parle d'une œuvre et qui me montre des choses que moi je ne vois pas ou que je... mon regard s'est pas intéressé à un détail ou quelque chose qui explique la toile.*

Dans le premier extrait d'entretien, madame Janvier, amatrice de musées d'art qu'elle fréquente régulièrement avec sa fille (durant l'entretien, elle fait référence à un dizaine d'expositions ou de visites de musées différents), se félicite des connaissances artistiques de sa fille Clémentine, pouvant s'actualiser dans un autre musée que le Baldaquin. En effet cette dernière a été « capable » de reconnaître les tableaux d'un artiste étudié lors des ateliers, à l'occasion d'une visite au Muséart de Camboise avec sa mère. Dans le second extrait, madame Vermeille, qui se rend, elle aussi, très régulièrement à des expositions d'art, notamment au musée de La Tour (« j'ai une carte, j'suis amie du musée de La Tour donc j'ai la carte, je vais à toutes les expos temporaires »), apprécie particulièrement les moments où sa fille lui « raconte » son travail « par rapport à l'expo du moment » ou lorsqu'elle lui « parle d'une œuvre » en parvenant à mettre le doigt sur « un détail » auquel « [son] regard [ne] s'est pas intéressé ». Les mères ayant une inclination pour l'art et les musées d'art semblent être celles accordant de l'importance à ces savoirs en terme d'histoire des arts. Nous nous interrogerons de façon plus spécifique dans la dernière partie du chapitre 9 consacrée aux dispositions en partie produite dans le cadre de la socialisation extrascolaire muséale, en analysant notamment les cas de Stella Vermeille et de Clémentine Janvier (III-2).

b- Encourager la pratique artistique

D'autres parents, comme monsieur Lang ou madame Mansouri, se montrent davantage intéressés par l'acquisition de compétences pratiques :

C : Et alors, est-ce que Jeanne dessinait [avant d'aller aux ateliers du Baldaquin], elle a un goût pour le dessin à la maison ?

L : En fait y'a une période, comme tous les enfants, où vers euh... [réfléchit] entre 2 et... [à Fabienne] quand on a emménagé ici c'était 2012 ? [Mme Fane ne relève pas la question et part au salon pour s'occuper de Line] Jusqu'à 4-5 ans elle a pas mal dessiné toute seule, tu vois ? Le matin, elle se levait, elle dessinait, quoi. Pis après ça lui est un peu passé. Et puis voilà... Maintenant, quand elle fait un dessin c'est à la garderie ou c'est parce qu'elle n'a vraiment rien d'autre à faire. C'est pas une passion chez elle. Et... Donc c'est pour ça que

659Sierra et Zabrisky sont des artistes célèbres du 19e siècle.

j'étais aussi content [qu'elle aille au Baldaquin], tu vois ? *Parce que c'est du dessin mais... c'est pas que ça quoi. C'est des techniques, c'est... pis c'est la connaissance d'œuvres, c'est le rapport avec tout ce que c'est que la création. Le recopiage [monsieur Lang emploie ce terme de manière positive dans le sens où on est capable de faire la même chose qu'un artiste] ou l'inspiration donc c'est super intéressant quoi.*

C : Donc pour vous c'est important que votre fils puisse avoir une pratique...

M : Ben oui parce que, après, je m'en rends compte dans le quotidien. *Il a, à l'école, il a un cahier de poésie. Alors elle leur fait un texte de poésie puis y'a une feuille de dessin juste à côté où ils doivent illustrer... mais faut voir ce qu'il illustre !*

C : Vous voulez dire qu'il fait des superbes dessins ?

M : Ben oui *c'est-à-dire qu'il sait transcrire sur son dessin des textes !* Euh j'serais incapable moi de... *mais faut voir ses dessins quoi! J'me dis quelque part que ça l'aide quand même... c'est ça.*

C : Et ça vous vous dites que c'est un peu grâce à ce qu'il fait dans les ateliers ?

D : Oui. Et ce qu'il a fait depuis tout petit.

Tandis que Jeanne n'a pas développé un goût pour le dessin (« c'est pas une passion pour elle »), tendant à recourir à ce type d'activité uniquement si « elle n'a vraiment rien d'autre à faire », son père se réjouit des « techniques » qu'elle peut apprendre au Baldaquin et qui ne seraient « pas que » du dessin, mais s'apparenterait à une « création ». Dans le second extrait, madame Mansouri décrit les compétences de son fils de cinq ans et demi en matière de dessin (« faut voir ce qu'il illustre ! ») en prenant l'exemple du cahier de poésies sur lequel les élèves sont invités à réaliser un dessin en lien avec les « textes ». Si elles ne permettent guère de prouver l'existence de compétences effectivement acquises par leurs enfants dans le domaine artistique, ces propos parentaux éclairent, en revanche, sur les attentes de madame Mansouri et de monsieur Lang en termes d'apprentissages, soulignant ainsi les visées éducatives manifestes que ces derniers associent à la pratique plastique en atelier, au musée.

Par ailleurs, plusieurs parents se sont montrés attentifs au « rendu », c'est-à-dire aux ouvrages que les enfants réalisent durant les ateliers, qu'ils reprennent chez eux : comme précisé plus haut, le Baldaquin insiste sur le fait que les enfants « conservent leur création à l'issue de l'atelier ». Voici comment monsieur Lang évoque ces petits chefs-d'œuvre enfantins :

C : Oui et [Jeanne] ramène ses créations ?

L : Ah oui ! Regarde, dernière production, le masque, là ! [part chercher le masque dans le couloir]

F : À chaque fois ils ramènent quelque chose, ce que je trouve assez sympa d'ailleurs...

L : J'ai gardé toutes ses productions, d'ailleurs ça commence à prendre de la place...

C : Et alors elles sont stockées où ? C'est dans sa chambre ?

F : Ouais, ouais...

L : Derrière le lit mais... Si tu veux j'peux te les montrer mais elles sont toutes là.

[...] En fait y'a un espace, bon c'est des chambres qui sont assez mal fichues parce que y'a des rebords, y'a des coins donc c'est assez dur de mettre les... et donc y'a un espace entre le lit et l'étagère, et donc c'est là que je fourre tous les dessins, y'a une pile comme ça qui grandit, qui grandit. Un jour il faudra que j'me colle au tri !

F : *'fin y'en a même qu'on pourrait... oui une fois y'en avait un, je voulais vraiment l'accrocher, après résultat, il est resté au dessus d'une étagère [sourit].*

Monsieur Lang dit trouver « assez sympa » le fait de pouvoir collecter les créations plastiques de sa fille même s'il reconnaît que ceci nécessite une certaine organisation en termes de tri. À la fin de l'extrait, madame Fane évoque la qualité de certains travaux qui mériteraient d'être « accroch[és] ». De son côté, madame Vélasquez a franchi ce pas. Elle raconte en effet avoir longtemps laissé accrochée dans le salon une peinture réalisée par l'un de ses fils aux ateliers du musée de La Tour, ce qui constitue également une manière particulièrement ostentatoire de mettre en valeur le capital culturel enfantin sous une forme objectivée (Bourdieu, 1979a) et sans doute de renforcer l'adhésion des enfants à l'entreprise parentale de transmission :

C : Et donc ils [...] conservent [ces ouvrages] ou bien ils finissent par s'en lasser ?

V : *C'est presque pas eux qui les conservent, c'est nous ! [rit] Ben nan mais Martin, je me souviens, il avait fait un très grand dessin qu'on... qu'on adore quoi ! Il est toujours resté dans le séjour ! Il est toujours là. On a déménagé, on l'a remis là ! [rit]*

C : C'était quoi comme dessin ?

V : C'était un grand dessin à la peinture euh sur un carton. Donc bon c'est vrai que le support il est facile aussi mais, mais ouais, *on aimait bien ce qu'il avait fait.*

Ainsi les réalisations artistiques de enfants, lorsqu'elles sont effectuées dans le cadre d'activités au musée, possèdent-elles une fonction démonstrative : intégrés à ce qu'Emmanuel Pedler appelle « l'esprit des lieux » (Pedler, 2016), ces « chefs-d'œuvre » permettent de décorer un intérieur tout en objectivant des compétences enfantines. Nous verrons au prochain chapitre que les enfants se livrent eux-aussi à des stratégies de présentation de soi à travers la mise en valeur de leurs créations (chapitre 9, III-1-b).

c- Se distinguer

Outre un moyen d'acquisition de compétences théoriques et pratiques dans le domaine artistique, des parents perçoivent ces activités comme une possibilité de distinction sociale (Bourdieu, 1979) en permettant à leurs enfants de pratiquer un loisir à haute valeur culturelle et auquel peu de personnes ont accès. Chez certaines familles, ce choix d'activité s'inscrit dans des logiques éducatives visant la distinction culturelle. Dans cette perspective, si madame Harpan ne peut pas proscrire à sa fille l'accès aux programmes de télé-réalité qu'elle juge « affligeants », les activités culturelles auxquelles participent Fleur visent à lui permettre de s'orienter dans une offre abondante et inégale de biens de consommation culturelles, autrement dit à acquérir une disposition à choisir la culture légitime :

H : Puis c'est âge aussi de conformité [madame Harpan a auparavant insisté sur la puissance de l'influence localisatrice des pairs à l'adolescence, un âge, selon elle, de conformation aux goûts et pratiques des pairs] du coup on va pas non plus jouer les ayatollahs... Donc tout ça pour vous dire que sur la culture et la question de la consommation culturelle, nous on arrive à un âge où effectivement, on donne ce qu'on peut, on essaie de la protéger de certains contenus qu'on trouve franchement... Mais au-delà de cette espère de protection, c'est surtout de lui donner accès à. Et puis on a l'impression que, bon, on fait ce qu'on peut. Elle va en retenir ce qu'elle pourra en retenir. N'empêche que bon, elle sait ce que c'est une médiathèque, elle sait ce que c'est qu'un musée, elle sait ce que c'est que peindre quelque chose.

Cette sociologue de formation compare ainsi la consommation culturelle aux modes d'alimentation⁶⁶⁰, afin de préciser le type de rapport à la culture qu'elle souhaite transmettre à sa fille :

H : Voilà donc on essaie de l'orienter au maximum dans les choix culturels. Parce que je lui ai dit, tu sais, c'est un peu comme quand on mange. Quand on mange y'a des choses de qualités et le corps il va bien, le cerveau aussi, il tourne bien, il pense bien. Mais si on le nourrit avec des trucs qui sont pas top euh il fonctionne pas super quoi... Et donc sans être non plus, on essaie de lui expliquer que y'a des choses qui font réfléchir, des choses qui font poser des questions, euh d'affirmer des vérités. Et toutes ces choses-là sont peut-être plus intéressantes à voir. Alors on essaie de la pousser là-dessus sachant que après...

La fréquentation régulière des musées d'art participerait ainsi, en quelque sorte, d'un hygiénisme culturel auquel les pré-adolescentes comme Fleur n'adhéreraient pas spontanément et vers lequel il s'agirait de les orienter. En effet, la mère de la jeune fille distingue radicalement *high*

⁶⁶⁰La sociologie de la culture et des classes populaires a montré la corrélation entre mode d'alimentation, style de vie et position sociale (Bourdieu, 1979, p. 197-204 ; Grignon & Grignon, 1980)

culture (« des choses qui font réfléchir, des choses qui font poser des questions ») et *low culture* (« des trucs qui sont pas top »).

Dans un ouvrage récemment traduit en français, le sociologue nord-américain Shamus Khan considère, à la suite de travaux menés dans les années 90 (Peterson & Simkus, 1992 ; Peterson & Kern, 1996), que la consommation culturelle des élites tend désormais davantage vers l'éclectisme, ou l'attitude « omnivore », à la différence de la fermeture culturelle qui caractériserait les individus les moins éduqués situés vers le pôle « univore ». Ainsi, ce que le sociologue états-unien nomme la « marque du privilège », s'inspirant de la notion bourdieusienne de « sens de la distinction », se construit avant tout autour de l'ouverture culturelle des dominants⁶⁶¹ et de leur capacité d'« aisance » en toutes circonstances et face à n'importe quel type de bien culturel (Khan, 2015, p. 265-335). Dans le champ de la sociologie de la culture française, s'il est également admis que le sens de la distinction passe aujourd'hui par des goûts et des pratiques éclectiques, c'est le rapport savant aux biens culturels qui permettrait de distinguer le consommateur « éclairé », capable de faire preuve d'« éclectisme éclairé », des autres individus (Coulangeon, 2004 ; 2010 ; Donnat, 1994).

Concernant les parents de notre enquête, cette norme de l'ouverture culturelle se traduit différemment selon les familles et le constat apparaît plus contrasté ; le prisme de la pratique des musées d'art permet d'insister sur le fait que persistent, dans les classes dominantes ; des formes d'« univoreté distinguée ». Certaines familles (Vélasquez, Aleksy, Janvier) semblent orienter leurs enfants uniquement vers les pratiques les plus légitimes, tandis que d'autres (Harpan, Vermeille, Lang) font preuve d'une plus grande tolérance vis-à-vis de l'exposition de leurs enfants aux biens et aux pratiques culturelles les moins légitimes, notamment à ce qu'ils appellent « les écrans », concernant les enfants les plus jeunes, ou à l'accès aux programmes de télé-réalité, ou à internet, concernant les adolescents.

Concernant Madame Mansouri, cette dernière n'ayant pas grandi au sein d'un environnement familial « orienté vers la culture » semble vouloir offrir un cadre éducatif différent à son fils en lui permettant, très tôt, dès l'âge de 3 ans, concernant l'éveil musical au conservatoire et, à 5 ans, pour le musée de La Tour, de s'imprégner de la culture savante dans des institutions qu'elle perçoit comme étant hautement légitimes :

⁶⁶¹À l'opposé, selon Khan, les dominées se caractérisaient par une fermeture culturelle, ou une consommation culturelle de type univore. Nous reviendrons de manière plus approfondie sur ces aspects au prochain chapitre.

C : Et là pour le choix du conservatoire, comment ça s'est décidé ?

M : Ben j'pense qu'après c'est toujours la même... Ou vous allez avoir des parents qui ont connu la chose, du coup, ça leur semble logique que les enfants fassent aussi la même chose. Voilà, c'est inné pour eux que l'enfant y aille aussi, quoi ! *Et moi c'est l'effet inverse, comme je n'ai participé à aucune... [rit] je suis issue d'une famille maghrébine avec 11 enfants. Euh... on n'a pas été beaucoup orienté vers la culture !* Mais moi je sais très bien que étant enfant, j'aurais adoré faire du piano ! *Et du coup maintenant qu'on a la possibilité d'offrir ça à nos enfants...* Alors, il aimera p't'être pas, le pauvre ! *C'est sûr qu'il doit subir, je pense [éclate de rire] des ratés personnels ! Enfin c'est un peu comme ça que je le vois.*

C : Des ratés ?

M : Oui.

C : Vous voulez dire des manques d'opportunité qui ont fait que vous n'avez pas pu...

M : Oui carrément !

C : Parce que c'est vraiment un regret que vous avez vis-à-vis de la culture ?

M : *Oui, ben de toute façon moi je suis convaincue que ça donne quand même une ouverture d'esprit.* Euh voilà ! Aujourd'hui étant... j'adore aujourd'hui la musique classique. Mais c'est quelque chose que j'ai apprécié sur le tard ! Mais j'peux passer des heures et des heures à écouter de la musique classique.

C : Et comment vous avez développé ce goût là alors ?

M : Ben [réfléchit]

C : C'était à l'école, des amis, des connaissances, des rencontres...

M : Oui, mon ancien patron par exemple. Qui adorait aussi la musique classique, on en écoutait énormément au bureau et du coup c'est venu dans mon oreille comme ça. Voilà...

C : Quand vous dites que la musique c'est une ouverture d'esprit, vous pensez à la musique seulement ou de manière général les activités culturelles ?

M : Oui, l'art, en général.

On perçoit ici comment la volonté de transmettre la culture légitime et les dispositions qui lui sont associées peut être d'autant plus forte et farouche qu'elle s'enracine dans un processus d'acculturation tardive au goût légitime (ici la musique classique) et apparaît comme une forme de report sur les enfants d'aspirations déçues. Cet extrait permet ainsi d'illustrer deux dimensions qui apparaissent dans les choix éducatifs de madame Mansouri, directement en lien avec ce que la philosophe Chantal Jaquet nomme la « complexion des transclasses » (Jaquet, 2014, p. 119-123). Le premier aspect concerne l'attitude légitimiste caractérisant les transfuges de classe (déjà évoquée aux chapitres 1 et 5), s'exprimant à travers le choix de se tourner exclusivement vers les institutions les plus légitimes pour l'encadrement des activités culturelles de son fils. Parallèlement à ce qu'on peut considérer comme étant un désir d'accès à un encadrement d'excellence (Bertrand *et al.*, 2016a), s'observe ici une volonté d'amorcer de manière très précoce et intense la socialisation artistique et culturelle de son fils. Pierre Bourdieu insistait particulièrement sur deux aspects importants dans l'acquisition des dispositions culturelles : premièrement, sur la précocité de ces

transmissions qui interviennent dès la prime enfance⁶⁶² et, deuxièmement, sur le caractère inconscient et informel de ce processus de socialisation familiale, ceci l'amenant à parler de transmission « osmotique » (Bourdieu, 1979). Cet extrait permet également d'insister sur le fait que, même pour le pôle économique des classes dominantes, l'acquisition du capital culturel apparaît comme primordial pour la reproduction du statut social, tant l'École a acquis un rôle fondamental (Millet & Moreau, 2011).

d- Des dispositions rentables sur un plan scolaire

Distinctives, les activités des musées sont en effet envisagées comme pouvant permettre l'acquisition de dispositions rentables sur un plan scolaire. Dans l'extrait d'entretien de madame Mansouri (présenté *supra*), cette dernière met en avant la rentabilité scolaire des compétences artistiques de Mehdi : les dessins de son fils auxquels elle fait référence n'illustrent pas n'importe quel cahier mais le « cahier de poésie » de l'école. Parmi les types de dispositions associées aux activités extrascolaires comme les ateliers artistiques, l'acquisition d'un certain rapport au temps n'est pas négligée par certains parents. Plusieurs travaux (Lareau, 2011 ; Tranchant, 2016 ; Rivière, 2017) soulignent le poids des activités extrascolaires dans « la structuration de la vie des enfants dans un emploi du temps rythmé par des horaires scolaires » (Thin, 1998, p. 31). Selon M. Haicault, « les activités du mercredi et du samedi confisquent ce temps flottant pour le transformer en temps programmé, durci en quelques sorte » (Haicault, 1996, p. 113).

Ces enfants sont ainsi préparés précocement, non simplement via l'institution scolaire mais à travers des activités extrascolaires, à acquérir certaines dispositions temporelles cruciales pour leurs vies scolaires (classes préparatoires) et professionnelles futures (postes de cadre), en particulier la capacité à faire un usage intensif du temps (Darmon, 2013, p. 135-186). Si les parents ne développent pas toujours une stratégie éducative consciente à ce propos⁶⁶³, c'est-à-dire formulée explicitement en termes d'acquisition d'une « disposition à maîtriser son temps » (Thin, *op. cit.*), toutes leurs pratiques scolaires et extrascolaires semblent objectivement orientées vers la transmission, ou plutôt la construction, d'une telle disposition, ce qui correspond précisément à ce que Pierre Bourdieu nomme « stratégie ».

662Nous verrons plus bas (IV) que l'exposition des enfants à un cadre permettant un processus d'acculturation aux normes culturelles légitimes débute de plus en plus tôt, comme en témoignent les visites « bébé au musée ».

663On précise, avec Bourdieu, que l'« on peut refuser de voir dans la stratégie le produit d'un programme inconscient sans en faire le produit d'un calcul conscient et rationnel » (Bourdieu, 1987, p. 79).

D'autres dimensions des apprentissages associés aux activités proposées par les musées d'art peuvent être visées par les parents. Examinons dans ce sens ces propos tenus par M. Lang, dont on rappelle ici qu'il est professeur agrégé d'anglais :

L : Ouais c'est vrai que pour Jeanne [qui « adore les maths » comme vient de le dire son père] *il faudrait quelque chose... mais les arts plastiques ça aide, hein, pour favoriser l'imagination, la créativité. Parce que c'est peut-être ça qui lui manque pour être juste un peu autonome. On sent que vite, elle est en demande de... qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on va faire ?*

Dans cet extrait, le père de Jeanne évoque le manque d'imagination de sa fille qui est, par ailleurs, une « bonne élève » en formulant l'espoir que les arts plastiques puissent participer au développement de son autonomie (« être juste un peu autonome »), une compétence dont on sait qu'elle s'avère particulièrement rentable sur un plan scolaire. On s'interrogera au chapitre 9 sur les types de compétences scolairement rentables que l'encadrement muséal vise à produire.

Après avoir présenté les différents types de compétences artistiques et scolaires visées par les parents de notre enquête, on peut maintenant s'interroger sur le choix de l'externalisation de ces transmissions, c'est-à-dire sur les raisons qui conduisent les parents enquêtés à déléguer ce travail à des institutions qu'ils jugent compétentes. Si la trajectoire singulière de madame Mansouri apporte certaines pistes explicatives pour le cas des parents n'ayant pas hérité d'un capital culturel, comment expliquer que des parents plus fortement dotés sur ce plan décident d'externaliser malgré tout une part du travail de transmission culturelle, et ce alors même qu'ils s'avèrent souvent méfiants vis-à-vis de l'institution scolaire.

2- Pourquoi déléguer aux musées la production des disposition artistiques ?

Dans la perspective de comprendre ce qui incite certains parents issus des classes intermédiaires et favorisées à confier aux personnels des musées une part du travail de transmission d'une disposition cultivée, nous nous intéresserons, tout d'abord, au rapport de défiance à l'institution scolaire puis aux rapports de ces parents vis-à-vis de leurs propres compétences dans le domaine des arts.

a- Une raison pratique sous-jacente

En lien avec les visées occupationnelles – « garderie de luxe » – des ateliers évoqués plus haut (II-1-a), si aucun des parents de l'enquête n'a tenu à mettre en avant les aspects pratiques qui les conduisent à déléguer la prise en charge des activités artistiques de leurs enfants, il n'est pas anecdotique de citer les propos d'Hélène (12 ans, inscrite à l'atelier textile du musée de La Tour, et dont les parents sont tous deux « cadres ») et de Stella afin de souligner les ressources rares et désirables que peuvent constituer les moyens matériels, évoqués plus haut par madame Velasquez, dont disposent les musées pour organiser leurs ateliers :

C : Et donc ces techniques que vous faites durant l'atelier, est-ce qu'il peut arriver que vous fassiez ça chez vous ?

H : Non parce que *ma mère n'aime pas que je mette le bazar. Quand je sors un peu de peinture c'est la fin du monde !*

C : Donc tu en profites pour faire ce que tu ne peux pas faire à la maison...

H : Ouais chez nous c'est du coloriage...

C : Et toi t'as le droit de sortir... [la peinture etc.] ?

S : Oui mais *j'fais pas c'qu'on fait au musée à la maison ! C'est pas facile à faire tout seul quoi...*

Les propos des deux adolescentes invitent à considérer l'organisation spatiale et le matériel spécifique et technique que supposent certaines activités plastiques. Celles-ci peuvent aussi nécessiter un encadrement particulier pour au moins deux raisons : d'une part, selon la technique pratiquée qui peut être dangereuse (usage d'outils pointus ou tranchants, pistolet à colle, etc.) ou salissante (peinture, argile, encre, etc.), et d'autre part, en fonction du niveau d'autonomie des enfants pour ces techniques, relatif à leur âge et à leurs compétences personnelles. Pour ces raisons, l'espace des « ateliers » – terme qui fait explicitement référence, dans les représentations, à l'environnement de travail de l'artiste – peut apparaître comme le lieu adéquat, en termes d'équipement et d'agencement spatial, pour de telles pratiques.

b- Remise en cause de l'autorité de l'école en matière d'éducation artistique et culturelle

Dans ses travaux, Philippe Coulangeon s'interroge sur la perte de monopole de l'École en termes de transmissions culturelles. Le sociologue apporte plusieurs pistes explicatives à ce phénomène : l'évolution des normes de la légitimité tendant dorénavant vers l'éclectisme des goûts et des pratiques, le poids des industries culturelles dans nos sociétés, la diffusion d'une culture de

masse et le processus de massification scolaire (Coulangeon, 2003 ; 2011). Concernant les enseignements artistiques et culturels, des auteurs ont pointé les difficultés qu'aurait l'école à investir ce terrain en raison d'un attachement à la forme scolaire, considérée comme peu adaptée au pôle sensible vers lequel seraient orientés les enseignements artistiques et culturels (Ruppin, 2015), ou à cause des difficultés rencontrées dans la coopération avec les agents du pôle artistique et culturel (Netter, 2016).

Florence Eloy souligne, de son côté, que les élèves des classes les plus favorisées sont plus susceptibles que ceux issus des classes dominées de fournir un moindre investissement dans les enseignements artistiques et culturels, considérés comme des « matières » peu rentables sur un plan scolaire (Eloy, 2014). Contrairement à la conduite stratégique de ces adolescents, les parents de notre enquête remettent moins en question l'utilité du domaine d'enseignement artistique et culturel dispensée par l'École que la capacité de l'Éducation nationale à mettre en œuvre de manière satisfaisante ce programme d'enseignement. Dans l'extrait suivant, madame Janvier évoque les sorties scolaires dans l'établissement public que fréquente sa fille :

C : Et justement, pour rebondir sur l'école, est-ce que [l'école de Clémentine] organise des sorties dans des musées ?

J : *Cette année et l'année dernière, ils ont rien fait de très... culturel. Fin c'est culturel mais dans un sens différent. Enfin ils ont pas fait d'exposition artistique. Ils ont fait le musée du terroir par contre. Euh... ils ont été plus sur l'artisanat et cetera. Euh l'année dernière, y z'avaient pas fait de musée, y z'avaient fait un zoo. C'est en fonction du projet pédagogique. Euh l'année dernière, leur projet pédagogique c'était l'Afrique donc ils étaient allés voir les animaux d'Afrique dans un zoo. Euh cette année, je ne sais plus ce que c'était le projet... mais ils sont donc allés voir le musée du terroir cette année [rit]*

[...] Euh je sais que dans l'école maternelle où elle était avant, là où ils ont visité Utopi'art Festival, ils avaient un directeur, qui était aussi son instituteur cette année-là, qui était plus tourné vers les projets artistiques, vers l'artistique et ce genre de choses. Il leur avait fait faire des réalisations aussi... et ben du coup, effectivement, *ça avait été un peu plus moteur pour ça.*

C : Et est-ce que le fait de ne pas faire beaucoup d'art à l'école a pu jouer dans votre envie de l'inscrire au Baldaquin ?

J : Ben pfff... Pas forcément parce que la première année où elle a été inscrite, donc l'année où elle était avec ce directeur qui en faisait beaucoup... et c'est pt'être ça justement qui l'a motivée à dire ben j'aime bien faire ça donc j'ai envie d'en faire encore plus. Euh... oui parce que c'est cette année-là où on a commencé, ouais... Où elle a commencé à dire, ben c'est ça que j'ai envie de faire, j'ai envie de faire une activité et j'ai envie de faire une activité, un art plastique.

C : Oui c'est vrai que les enseignants peuvent impulser certaines envies parfois aussi...

J : *Donc voilà j pense que ça a peut-être joué aussi. Maintenant si elle faisait*

plus de sorties culturelles à l'école euh... elle serait la première ravie et moi aussi ! [rit] Mais mais voilà ! L'école c'est l'école quoi ! On a un faible contrôle [le dit en sollicitant les regards sourires complices de son amie].

La défiance envers l'école a souvent été perceptible, même de manière implicite, dans les propos de madame Janvier, notamment à travers les regards complices ou les rires échangés avec son amie partageant sans doute les mêmes réserves. Ainsi a-t-elle pu évoquer les journées de grève lors desquelles il fallait trouver de quoi occuper les enfants privés d'enseignant, ou la réforme des rythmes scolaires qui, selon elles, mettraient à mal l'organisation des activités sportives et culturelles de leurs enfants. Dans cet extrait, madame Janvier distingue les deux écoles qu'a fréquenté sa fille sur la base de leurs choix en termes de sorties culturelles : l'une privilégiant le zoo ou « le terroir », c'est-à-dire « rien [...] de très culturel », et l'autre « plus tournée vers les projets artistiques », pour conclure que face à une prise en charge des enseignements artistiques et culturels, variable selon les établissements et les affinités des enseignants, « on a un faible contrôle » sur l'école.

Face à ces critiques de l'école, on peut interpréter le choix de l'atelier du Baldaquin comme une manière de compenser ce qui est perçu comme des lacunes de l'École dans le domaine artistique, même si madame Janvier semble nier cette conduite stratégique en considérant que ce déficit d'enseignement artistique n'a « pas forcément » influencé son choix. Dans le cadre d'un mémoire portant sur la construction du rapport à la culture savante entre trois espaces de socialisation (école, famille, quartier), nous avons mené une enquête de terrain, entre septembre 2013 et mars 2014, dans la ville de Tarbonne, et avons réalisé une série d'entretiens avec des parents d'enfants inscrits en classe CHAM, parmi lesquels madame Jacquemin⁶⁶⁴ dont les propos traduisaient, de manière encore plus explicite que ceux de madame Janvier, cette stratégie de compensation, comme l'illustre l'extrait suivant portant sur la question de l'EAC à l'école :

J : Après je pense que ça dépend beaucoup de la sensibilité des instits à ces questions d'arts plastiques ou pas, quoi... Y'a ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas pis voilà.

C : Vous voulez dire plus que les autres matières comme les maths ou l'histoire ?

A : Ouais mais on ne s'en rend peut-être pas compte mais je pense que c'est

⁶⁶⁴Cette mère de deux enfants (5 et 10 ans) scolarisés dans la seule école publique proposant les classes CHAM à Tarbonne, est une journaliste de 42 ans, mariée à un journaliste de formation qui s'est réorienté dans la gestion d'une coopérative écolo multi-activités (restaurant bio, activité de lectures, conférences, formations liées au développement durable). Répondant parfaitement aux caractéristique du groupe des « intellectuels », cette famille habite un quartier gentrifié de la ville situé à deux pas du conservatoire de musique.

aussi le cas pour d'autres matières! Moi, mon gamin, il fait presque pas de sciences. [...] Et j'pense que finalement, quand on se penche un peu sur les trucs, *ça dépend beaucoup de la sensibilité des instits*. Même les autres matières, hein...

C : Pas que les arts plastiques donc...

A : Pas que les arts! Non je crois pas. Mais bon... mais j'comprends aussi, hein, c'est-à-dire que les arts plastiques, moi j'ai pas une culture artistique très poussée, ça doit être difficile, hein d'amener les enfants à produire des choses... en arts plastiques, en peinture, machin, quand on maîtrise pas soi-même les techniques ben voilà... j'pense que c'est compliqué quoi... pt'être que leur formation en arts plastiques au départ, elle est pas vraiment très poussée donc... c'est compliqué de faire partager. *Et ça pour le coup, c'est vrai que nous, on va un peu au musée pour compenser un peu. Ils font des dessins, on fait des trucs, tout ça...*

C : Vous faites des sorties musée en famille?

A : *Oui, on sort, voilà! On est allé au musée Alto, on va dans des trucs comme ça, on va... On va au Baldaquin. Y'a quand même plein de musées sympas dans la région, quoi! Le musée Alto, le Baldaquin à Hautes-Rives ou le musée de La Tour qui est juste à côté. Y'a quand même des trucs chouettes. Mais c'est vrai que c'est plus... c'est pas forcément accessible à tout le monde non plus, quoi... Mais oui, je pense que c'est vraiment lié à la sensibilité. Je sais qu'en CE1, il avait une instit qui était très branchée sur l'art plastique, ils ont fait des tas de choses!*

La formation des enseignants est effectivement pointée, dans le cadre de nombreux rapports officiel commandités depuis une vingtaine d'années par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, comme pouvant constituer un obstacle à la mise en œuvre des programmes scolaires dans le premier degré (chapitre 3, II), ce avec quoi certains parents des classes favorisées, comme madame Jacquemin et les deux mères précédemment citées (Vélasquez et Janvier) semblent s'accorder. Si tous les parents enquêtés n'ont pas affiché le même scepticisme à l'endroit de l'école⁶⁶⁵, la défiance vis-à-vis de l'institution scolaire peut motiver la recherche d'une alternative à l'École pour l'éducation artistique et culturelle des enfants. Comparant le contenu des ateliers du musée de La Tour aux séances d'arts plastiques scolaires, madame Vélasquez insiste spécifiquement sur la formation différenciée des agents des deux institutions, produisant des types d'encadrement contrastés :

C : Parce que selon vous c'est différent les ateliers proposés par les musées et les séances d'art plastique [à l'école]?

V : Ah ben ça n'a rien à voir ! [rit]

C : Ça n'a rien à voir ?

V : Oui, non, non, pour moi ça n'a rien à voir ! D'abord parce qu'un instituteur, enfin si on parle des petits, *un instituteur il est pas forcément formé spécifiquement à ça. Moi je comprends tout à fait, je trouve qu'on ne peut pas attendre ça d'eux, enfin qu'ils aient la même compétence pour enseigner toutes*

⁶⁶⁵Peut-être aussi parce que certains (madame Parisot et monsieur Lang) sont enseignants et qu'ils n'ont pas intérêt à faire porter la critique sur des personnes appartenant à leur corps professionnel.

les matières... Alors après, parfois, y'a des enseignants qui sont particulièrement sensibles aux arts plastiques et qui, du coup, vont faire des choses formidables. Mais c'est pas tous. Donc forcément, de ce point de vue là, *parce que c'est pas les mêmes intervenants ben c'est forcément différents et je pense que les gens qui sont au musée, ben voilà, ce sont des gens spécifiquement formés à ça, du coup ce qu'ils proposent, c'est différent et c'est souvent beaucoup plus qualitatif.* Ça c'est le premier aspect puis le *deuxième aspect c'est qu'ils ont les lieux, le temps et le matériel pour le faire.* Ce qui est pas le cas à l'école ! Ni à l'école primaire, ni au collège, ni au lycée, n'en parlons plus parce qu'ils n'en font plus !

Ici, l'architecte attribue les propositions les plus « qualitati[ves] » aux « gens qui sont au musée » en raison, d'une part, de leur formation spécifique, qui contraste avec celle des « instituteurs » et, d'autre part, des conditions de travail plus adaptées au musée en termes de temps et de moyens (« ils ont les lieux et le matériel pour le faire »). De plus, comme mesdames Janvier et Jacquemin, cette dernière établit une corrélation entre la possibilité d'un enseignement artistique jugé « sérieux » et la « sensibilité » des enseignants. Ainsi l'idée selon laquelle la transmission de connaissances et de compétences artistiques requiert certaines dispositions, pensées comme des *prédispositions*, circule au sein de différents groupes sociaux de notre enquête, à savoir les enseignants (chapitres 3 et 4) et les professionnels des musées (chapitre 5). On a aussi vu que cette croyance pouvait se construire dans le cadre de la primo-socialisation émotionnelle et artistique (chapitre 7).

Dans ses travaux, Bourdieu accordait à l'école et aux familles des classes dominantes, des rôles décisifs dans les transmissions culturelles (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1979). Si nous venons de pointer certaines des raisons pouvant expliquer la perte du monopole de l'institution scolaire dans le domaine des transmissions culturelles, on peut s'interroger sur la place des familles les plus éduquées dans ces transmissions. Soixante ans après ces travaux⁶⁶⁶, force est de constater que « la » famille a subi de profonds bouleversements, qu'il s'agisse de l'évolution de la « parenté » (Weber, 2013), de l'activité croissante des femmes sur un plan salarié (Battagliola, 2008) et de ses conséquences sur la vie de famille en termes de délégation, ou d'externalisation, des tâches domestiques et, notamment, éducatives (Kaufmann, 1996). Dans ce contexte, plusieurs raisons permettent d'expliquer le choix d'une délégation de cet éducation artistique à l'institution muséale.

⁶⁶⁶Comme le rappellent Coulangeon et Duval, les analyses de *La Distinction* reposent sur des enquêtes menées dans les années 60 et 70 (2013, p. 8).

c- Des parents sans compétences ?

Le choix de l'externalisation de la production de dispositions artistiques peut s'expliquer par le manque de compétences – réel ou supposé – des parents. Par exemple, monsieur Lang déclare être une « quiche en arts » et n'être « pas vraiment un grand fan de musées » qui le « fatigu[ent] ». Il explique ce rejet par le fait d'en avoir trop « bouffé » durant son enfance avec des parents « profs » qui fréquentaient ces institutions culturelles très régulièrement. Cependant, le cas de cet enseignant est particulier car l'idée de cette activité ne vient pas de lui mais de sa compagne :

L : Ouais et donc c'est vraiment une initiative de Fabienne parce que moi je suis une quiche en arts en fait, j'ai même assez peu de goût pour les arts plastiques en fait. Je sais pas forcément ce qui est beau ou pas beau. Et donc j'crois que j'l'aurais jamais inscrite là-dedans en fait.

C : Non ça ne te serait pas venu à l'idée...

L : Non, j'suis plutôt musicien.

Madame Fane qui, au contraire de son compagnon, déclare avoir « toujours aimé les musées [et s'] y sent [ir] bien » a donc impulsé l'idée de cette activité pour sa belle-fille. La situation de madame Vermeille est un peu différente de celle de monsieur Lang dans la mesure où cette cinquantenaire affectionne les musées et les arts. Dans l'extrait ci-dessous, cette dernière évoque les connaissances spécifiques que suppose un enseignement exigeant des arts :

V : J'aime beaucoup visiter les musées et vraiment j'essaie d'en visiter pas mal. *Mais je n'ai pas de culture personnelle en art. J'ai pas une formation voilà en histoire de l'art. Donc y'a beaucoup de choses qui m'échappent en fait.*

[...]

C : D'accord et quand vous êtes avec votre fille [au musée], vous optez moins souvent pour la visite guidée ?

V : Oui parce que... Parce que ça va un peu plus l'embêter, parce que ça va être plus long... parce qu'elle ne va pas pouvoir flâner comme elle en a envie. Voilà. Et j'ai envie qu'elle ait du plaisir à venir au musée et à venir visiter et quitte à passer un peu vite quelque part et s'arrêter un peu plus longtemps... Parce que voilà, elle vient juste d'avoir 13 ans *mais en grandissant elle aura goût à avoir des explications que moi je ne peux pas lui apporter en fait. Je le regrette mais c'est comme ça.*

C : Alors vous dites, peut-être modestement, que vous ne pouvez pas lui apporter des informations mais peut-être qu'il vous arrive de converser devant une œuvre ou de partager vos impressions ?

V : *Oui j'vais partager mais j'vais pas savoir lui dire ce qui a inspirée...* moi je passe un peu de temps, voilà, à lire ce que va présenter l'œuvre, donc bon voilà y'a certains trucs, j'vais lui en parler ! J'vais dire ben tu vois, c'est ça, c'est ça, parce que je sais qu'elle, elle va regarder sans forcément lire [les cartels]. Euh

donc on va échanger dessus mais *j'avais avoir du mal à comparer, par exemple, par rapport à une époque, par rapport à une autre œuvre euh voilà.*

C : Et c'est important pour vous de resituer ?

V : *Ben oui de comprendre pourquoi cette œuvre est intervenue dans tel contexte, tel mouvement... tel contexte politique, telle guerre... 'fin voilà Guernica si on sait pas d'où ça vient, 'fin on s'dit c'est affreux quoi ! Enfin ça n'a pas de sens, c'est horrible ».*

Cette femme qui, « dans l'absolu », aurait « voulu être une grande artiste » si elle n'avait pas « deux mains gauches » et qu'elle n'était pas « une vraie brêle » en dessin, tient des propos qui laissent entrevoir un rapport esthétique et formel aux arts (Bourdieu, 1979, p 59) nécessitant, à la fois, des connaissances iconographiques, permettant de « décoder » le langage de l'art (« j'avais pas savoir lui dire ce qui a inspiré... »), et des connaissances historiques, permettant de situer des œuvres dans des « contextes » particuliers et, par rapport à d'autres œuvres, dans une histoire des arts (« comprendre pourquoi cette œuvre est intervenue dans tel contexte, tel mouvement [...] tel contexte politique, telle guerre »). Dès lors, si madame Vermeille impose à ses enfants la fréquentation de lieux de culture, notamment pendant les vacances (« on va forcément s'accorder des jours [...] de visite [...] qu'on ait à la fois un temps culturel »), elle considère ne pas détenir les compétences nécessaires à la transmission des dispositions qui constituent ce que l'historien Michael Baxandall appelle l' « œil » (Baxandall, 1985).

De son côté, madame Vélasquez, qui a suivi une formation à orientation artistique pour devenir architecte, ne semble pas douter de ses compétences dans ce domaine. Elle ne considère pas, en revanche, le cadre familiale comme étant le plus efficace pour initier ses enfants à la pratique du musée :

C : Et alors vous, qu'est-ce qui vous a donné envie d'inscrire vos enfants dans ce type d'atelier en fait ? Et de continuer par la suite.

N : *Bah nous on est architectes donc j'pense qu'on est un peu sensibilisé quand même à ça. Voilà. Moi je trouve que c'est bien qu'ils aillent euh... [réfléchit] qu'ils aillent au musée autrement qu'avec nous pour faire le tour des expos. J'trouve que c'est une façon pour eux de se sentir à l'aise dans un musée, quoi... À la fois ils vont visiter avec les intervenants chaque fois, donc du coup, ils ont, voilà, on leur montre, on leur explique... Mais c'est aussi voilà, moi je trouve que... je trouve que c'est vraiment très agréable de, que les enfants, voilà, Lucas il est quand même chez lui au musée de La Tour. Il va là comme il irait... voilà... il se sent pas impressionné par le lieu. Bon en même temps, je pense qu'il a bien compris qu'on mettait pas ses doigts sur la peinture, que y'a un respect à avoir des œuvres, mais en même temps, il y est très à l'aise. Donc ça je trouve que les ateliers, pour ça, c'est vraiment... [ne termine pas sa phrase]*

C : D'accord. Oui donc ce que vous voulez dire c'est qu'il y a un équilibre entre ne pas se sentir trop impressionné par le lieu mais en même temps savoir qu'il y

a des choses à ne pas faire dans un musée ?

N : Exactement ! Savoir se comporter. Respecter aussi les autres qui sont en train de voir... Pas courir dans tous les sens mais en même temps, voilà, en même temps pas hésiter à y aller et du coup, *je pense que quand ils seront grands, ce sera pas quelque chose d'exceptionnel pour eux que d'aller voir une expo ou...*

C : Oui ce sera une activité comme une autre...

N : *Ca fera partie de la vie, quoi !*

Ainsi, «[aller] au musée *autrement* », dans le cadre des activités extrascolaires, n'est pas ici un moyen de suppléer à des compétences artistiques qui seraient absentes mais permettrait à ses enfants d'acquérir une aisance (« se sentir à l'aise ») susceptible de convertir un lieu impressionnant pouvant être perçu comme temple de la culture en un endroit ordinaire (« pas quelque chose d'exceptionnel ») et qui « fer[ait] partie de [leur] vie ». Apparaît ici l'importance pour ces parents des classes favorisées de ce qu'on peut nommer une disposition à l'aisance face aux objets de la culture légitime, sur laquelle on se penchera dans le dernier chapitre de cette thèse.

On pourra mesurer le caractère stratégique de l'inscription aux activités proposées par les musées d'art en rappelant le cas de ce couple d'enseignants évoqué par Mme Fane et M. Lang, qui ont tenu à inscrire leur fille aux ateliers du Baldaquin malgré l'éloignement géographique du musée du domicile familial, quitte à « galérer » pour y conduire leur fillette chaque semaine. Ce cas est d'autant plus frappant que le père est professeur d'arts plastiques, disposant donc à l'évidence de compétences solides dans le domaine des arts. Pour ces parents, comme pour Mme Vélasquez, l'imprégnation passive à travers laquelle les enfants héritent de la culture de leurs parents ne suffit pas : il leur semble nécessaire d'y ajouter une entreprise volontariste de transmission par les musées d'art, ces derniers étant perçus comme disposant d'un pouvoir socialisateur plus puissant que le cadre familial, ou autrement dit d'une capacité plus importante de familiarisation à la culture légitime.

En inscrivant leurs enfants aux activités éducatives proposées par les musées d'art, les parents des classes intermédiaires et favorisées visent donc différents types de compétences, dont la rentabilité sociale et/ou scolaire, si elle est difficilement mesurable, leur paraît indéniable (sentiment sans doute renforcé par l'intensification des concurrences scolaire et professionnelle). Celles-ci concernent notamment l'acquisition d'un rapport savant aux œuvres, la construction d'une familiarité distinctive avec les musées d'art ou encore le développement d'une pratique artistique amateur, ce qui renvoie aux trois dimensions de l'amour de l'art mises en évidence dans l'introduction de cette thèse.

En nous penchant à présent sur le dispositif de visite « bébé au musée », nous allons à présent interroger les raisons et les conditions d'une socialisation muséale s'amorçant désormais de plus en plus tôt.

IV- Des bébés au musée : la recherche d'un apprentissage de plus en plus précoce ?

Parallèlement à leur offre d'activités extrascolaires, les musées d'art sont de plus en plus nombreux à programmer des visites spécialement conçues pour les « bébés ». L'association Môm'art, qui milite pour une prise en compte des publics enfantins dans les institutions culturelles, sur laquelle nous nous pencherons plus bas (IV), propose un « petit recensement » des lieux culturels (dont de nombreux établissements parisiens) ayant développé des activités spécifiques pour les moins de trois ans⁶⁶⁷. Les formules et les limites d'âges, dont nous allons présenter quelques exemples, varient selon les musées. Clamant sur sa page Internet que « pour découvrir l'art, il n'y a pas d'âge », le Louvre propose des visites « Bébé au musée » destinées aux enfants âgés de 9 à 24 mois, durant lesquelles « comptines, chansons, accessoires et jeux participent à la découverte du musée et de ses trésors ». Le musée d'art moderne de la ville de Paris prévoit, quant à lui, une « baby visite » pour les bébés âgés de 0 à 11 mois, soit « avant la marche », tel que précisé sur son site Internet⁶⁶⁸, dans laquelle sont, entre autres, proposés des « exercices de Yoga et de Wutao invit[ant] à se relaxer et à se détendre ». Au Muséum de Rouen, des visites « en familles des petits de 18 à 36 mois » sont proposées une fois par mois dans le cadre du dispositif « le musée des tout petits ». De son côté, le Centre Pompidou de Metz programme les visites « Tout est doux avec Doudou », destinées aux enfants de 18 mois à 3 ans accompagnés de leurs parents, en leur permettant éventuellement de se munir d'une peluche.

En se penchant sur la programmation de l'Alto, nous nous attacherons à décrire cette offre culturelle et éducative avant de nous intéresser au public de ce dispositif et à ses attentes. Il s'agira ici d'interroger ce qui apparaît comme une forme particulièrement précoce de transmission de dispositions vis-à-vis des œuvres d'art et de la culture légitime.

⁶⁶⁷Sur le site Mom-art.org.

⁶⁶⁸Le musée impose aux parents un « porte bébé obligatoire ».

1- L'offre « bébés au musée » de l'Alto

À l'Alto, les visites « bébés au musée », d'une durée de trente minutes, s'adressent aux enfants âgés de 9 à 24 mois. Programmées une fois par mois un dimanche matin, ces visites, qui ont fait l'objet d'une importante couverture médiatique (presse quotidienne régionale et nationale, télévisions et radios locales et nationales⁶⁶⁹, blogs de maman, presse spécialisée dans le domaine de la parentalité et de l'art) lors de leur lancement quelques mois après l'ouverture de l'Alto, ont un tel succès que les délais sont de plusieurs mois pour pouvoir y inscrire son enfant. Dans la brochure du musée, les visites (au tarif réduit de 50 centimes/enfant et tarif de base de 1€50) sont décrites comme étant le partage d'un « moment de complicité et de découverte artistique ». Selon l'institution, « le musée est un environnement très stimulant pour le tout-petit qui s'éveille aux formes, aux couleurs, et distingue les contrastes ». La page Internet du musée informe davantage sur le contenu de ces séances : « les bébés accompagnés de leurs proches observent une œuvre de grand format, prétexte à l'éveil des sens et à un temps de complicité ». Des précisions sont également apportées concernant les conditions de visite des enfants : « confortablement installés sur des tapis ou lovés dans les bras de leurs proches, les enfants s'initient au monde de l'art en toute quiétude ».

Cependant, selon Hortense, en charge du dispositif en 2014-2015, les visites « bébé au musée » viseraient avant tout à « décomplexer les parents ». L'observation, présentée ci-dessous, effectuée en mars 2015, tend à confirmer ces propos : durant l'animation, la médiatrice s'est surtout adressée aux adultes dans la perspective de transmettre les « bonnes » pratiques familiales du musée.

Observation d'une visite « bébé au musée » au Baldaquin

La visite, programmée à 10h30 et assurée par Hortense⁶⁷⁰, rassemblait cinq groupes composés d'un enfant accompagné de ses parents et proches⁶⁷¹. La séquence a débuté dans le hall du musée par un discours d'accueil d'une dizaine

669Le dispositif est décrit en ces termes sur la page internet d'une station de radio nationale : « Initier les tout-petits à l'art, leur faire prendre conscience des formes et des couleurs par le biais de grandes œuvres picturales, c'est désormais possible au musée Alto. Une fois par mois, le musée propose aux bébés et à leurs parents la découverte d'un tableau de maître par le biais d'histoires et de jeux ».

670Malgré une exigence de polyvalence (*cf.* Chapitres 2 et 5) dans la prise en charge des différents publics, les médiateurs de l'Alto n'ont pas l'obligation d'assurer les visites « bébé au musée ». Pendant notre enquête, seules trois médiatrices (sur les quinze personnes que composent l'équipe de l'Alto) acceptaient d'animer ces visites.

671Outre les familles Bonnaire et Harpan, que nous allons présenter plus bas, une femme et sa fille âgée d'un an environ, un couple domicilié à Camboise et leur fils Joseph (14 mois) accompagné de sa grand-mère, et une femme et sa fille (10 mois) arrivées 5 minutes en retard, participaient à la visite.

de minutes durant lequel la médiatrice s'est adressée aux adultes afin de distiller de nombreuses informations concernant le règlement (poussettes et biberons autorisés dans les salles d'exposition, pas la nourriture) et les aménagements spécifiques (les toilettes sont équipées d'un espace permettant de changer les bébés), ainsi que des conseils pratiques (privilégier le « portage » dans les galeries d'exposition mais « à bras », pas « sur les épaules », éviter de programmer la visite « après l'heure des repas »). Ensuite Hortense a orienté le groupe vers l'exposition temporaire en cours sur l'Égypte. La médiatrice a d'abord invité les participants à « faire le tour de l'expo rapidement ». En présence d'une forte affluence, les participants se montraient hésitants, certains portant leur enfant, d'autres le guidaient lorsque celui-ci était en capacité de se déplacer. Face à l'absence de consignes émanant d'Hortense, une femme arrivée en retard avec sa fille ne savait pas comment se comporter dans le musée : « je ne sais pas où m'arrêter » a-t-elle lancé à la médiatrice avec un sourire crispé. Celle qui était chargée de la visite lui a alors donné quelques conseils : « l'enfant, au musée, c'est lui qui va donner le rythme des visites ». Cette dernière a ensuite pris les devants en invitant le groupe à la suivre jusque dans la dernière salle de l'exposition où elle s'est arrêtée devant un sphinx en bronze, présenté aux enfants comme étant un « lion ». Après avoir énoncé la règle la plus importante, qui constitue, selon elle, une « contrainte difficile à respecter [avec des tout petits] mais [néanmoins] importante », à savoir « ne toucher ni aux œuvres, ni aux socles », Hortense a utilisé des accessoires (des pinceaux et un tapis de sol en faux poils d'animaux). Pour la première fois, elle s'est adressée aux enfants en adoptant une voix plus théâtralisée, en faisant des gestes avec les mains : « le lion il a des moustaches », « il est fripon le lion ». Elle formula ensuite des petites phrases parfois chantées comme des comptines, d'abord mimant les griffes d'un félin avec les pinceaux : « le lion sort ses griffes » ; puis imitant la sieste en appuyant son visage sur ses mains jointes : « le lion aime faire la sieste ». Après une séquence de quelques minutes durant laquelle les enfants cherchaient surtout à explorer les environs, s'intéressant peu au discours d'Hortense, cette dernière les a invités à venir s'installer sur le tapis de sol, indiquant aux parents qu'« au sol, on prend d'autres positions vis-à-vis de l'œuvre et on découvre d'autres aspects de l'animal ». La médiatrice a finalement conclu la visite en s'adressant de nouveau aux parents afin de commenter la forme de la visite visant à « raccrocher à des éléments de l'univers de l'enfant pour faire le lien avec l'œuvre ». Elle a également précisé que l'« attention maximale » des jeunes enfants ne dépasse pas vingt minutes : « après il peut jouer sur sa poussette pendant que vous continuez la visite ». À 11h, la médiatrice a pris congé du groupe en lui souhaitant une « bonne visite ».

[Journal de terrain du 8 mars 2018]

Parmi les cinq familles participant à la visite « bébé au musée », deux familles – Bonnaire et Parisot – (portraits *infra*), ont accepté de nous rencontrer pour réaliser un entretien deux mois plus tard. L'objectif de celui-ci était triple : recueillir leurs avis sur cette visite, comprendre les raisons qui les avaient conduit à faire participer leurs enfants à ce type d'activité, saisir les logiques éducatives sous-jacentes. Nous verrons pourquoi, pour ces deux familles, le dispositif proposé par l'Alto a été une déception, puis, à partir de ces deux cas, nous interrogerons les mutations de la définition sociale du nourrisson, ou du tout jeune enfant, à qui on reconnaît désormais un besoin artistique et culturel.

Portrait de M. et Mme Bonnaire : conduite stratège pour faire hériter

Je rencontre monsieur (39 ans) et madame Bonnaire (40 ans) en mai 2015, dans un café situé dans le quartier branché de la vieille ville de Camboise où habite le couple. Initialement fixé deux semaines plus tôt, le rendez-vous a dû être annulé, madame Bonnaire venant de donner naissance à un second enfant. Malgré cet événement, le couple a tenu à réaliser rapidement l'entretien, qui s'est ainsi effectué en présence du nourrisson, allaité par sa mère. Tout deux cadres supérieurs du privé, lui est responsable d'une fondation d'art (« distribu[ant] des bourses à des historiens d'art ») et elle, contrôleuse de gestion, les Bonnaire forment un couple attentif aux « processus d'apprentissage » (ce sont les termes employés par monsieur Bonnaire) de leur aîné, Roméo, qui a participé, quelques mois plus tôt, à la visite de l'Alto, alors qu'il était âgé de 19 mois. Amateurs d'art et de sorties culturelles, ces parents qui ont passé leurs dernières vacances d'été en Toscane affirment faire « une sortie [familiale] chaque week-end ». Recueillant des « bons plans » sur les blogs de maman, monsieur Bonnaire dit choisir les activités en fonction de Roméo. Outre les zoos et les aquariums « qui plaisent beaucoup aux petits », le couple a aussi l'habitude « se balader » dans des musées (huit références à des visites familiales dans des lieux d'art au cours de l'entretien) et d'inscrire leur fils à des activités d'éveil alors qu'ils « n'ouvre[nt] jamais la télé » en sa présence. Tandis que monsieur Bonnaire, « historien de l'art de formation », dit avoir « un pied » dans le monde des musées, qu'il a toujours beaucoup fréquenté, madame Bonnaire a commencé à se familiariser à la visite des musées durant son enfance pendant laquelle « [ses] parents [l']emmenaient faire des visites ». Cependant, depuis la naissance de Roméo, le couple ne s'est plus rendu seul dans un lieu d'exposition d'art. Même si les visites sont « forcément différentes » en présence de Roméo, dans la mesure où celles-ci sont souvent courtes (tandis que monsieur Bonnaire dit pouvoir « passer huit heures » au musée de l'Ermitage à Saint-Pétersbourg) et choisies en lien avec les intérêts supposés de l'enfant (comme une exposition sur les sculptures colorées d'une artiste contemporaine française) monsieur Bonnaire considère comme étant « inférieur[e] » l'option consistant à « payer une nounou » pour « faire la visite seuls ».

Portrait de Mme Parisot : bonne volonté culturelle

Rencontrés au musée Alto à l'occasion de la visite « bébé au musée », monsieur et madame Parisot sont arrivés près de vingt minutes en avance avec leur fils Colin (13 mois). Pendant la visite, ils avaient témoigné beaucoup d'attention aux consignes de la médiatrice, acquiesçant fréquemment, puis ils s'étaient montrés particulièrement volontaires pour participer à mon étude qui les « intéress[aient] beaucoup ». Madame Parisot (27 ans) m'a reçue chez elle deux mois plus tard, un après-midi en fin de semaine du mois de mai 2015. Le couple, qui habite depuis moins d'un an dans une ville rurale d'environ 30 000 habitants située à plus d'une heure de route, en voiture, de la métropole de Camboise (et 1h30 en train) et à 45 minutes du musée Alto (en train ou en voiture), est présenté par madame Parisot comme étant « très sensibilisé » aux arts et aux musées. Madame Parisot, professeure contractuelle d'histoire-géographie et français dans un lycée professionnel (elle possède une licence en histoire de l'art), dit avoir grandi dans une famille pour laquelle se cultiver, notamment en fréquentant les musées, était une chose importante. Elle présente son mari (30 ans, graphiste, niveau bac) comme ayant grandi dans « une famille qui est totalement l'inverse de [la sienne] », dans le sens où les préférences en matière de loisirs seraient, selon cette dernière, nettement en faveur des activités sportives. Aujourd'hui, tous deux passionnés de ce que madame Parisot appelle la « pop culture », se déclinant selon elle sous diverses formes (« l'art », « les séries télé », « les films »), leurs collections s'exposent dans le salon de la maison où sont installées les bibliothèques de bandes-dessinées de madame Parisot ainsi que celles de jeux vidéos de son mari, le tout accompagné de figurines (Tintin, *Star Wars*, etc.). Alors que madame Parisot dit avoir reçu une éducation culturelle familiale orientée vers les musées, et présente un parcours scolaire orienté vers le pôle artistique et culturel (bac littéraire option histoire de l'art, classe préparatoire littéraire en vue du concours de l'école du Louvre, stoppée après quelques mois, et licence d'histoire de l'art), son mari aurait un « profil [plus] scientifique » et n'aurait pas développé un goût aussi prononcé pour des arts. Ce dernier ne se serait familiarisé à une culture plus « classique » que sur le tard, dans le cadre d'une socialisation conjugale, suite à leur rencontre il y a quelques années. Fréquentant des expositions d'art dès qu'ils en ont l'occasion (moins depuis la naissance de leur enfant) ainsi que des musées de différents types (ethnologique, d'histoire, scientifique ou d'art), les Parisot considèrent que l'appropriation des formes artistiques plus contemporaines passent par l'acquisition de savoirs plus classiques qui constituent des « clefs de lecture ». « On considère tous les deux, déclare madame Parisot, que cette culture classique ou contemporaine c'est ce qui nous donne cette pop culture qu'on a autour de nous et qui nous intéresse tellement ».

2- L'écart entre l'offre et la demande

Qu'est-ce que des parents peuvent attendre d'un dispositif de visite muséale dédié aux « bébés » ? Malgré des configurations familiales contrastées, les jugements parentaux sur la visite convergent vers une franche déception. Tout d'abord, monsieur et madame Bonnaire, qui sont et se savent culturellement légitimes⁶⁷², développent une critique nourrie de leurs expériences dans le domaine des activités culturelles dédiées au premier âge :

C : Ok. Et par rapport à cette visite-là du musée Alto. Vous en avez pensé quoi ?

Mme B : Ben moi je m'attendais plus à quelque chose... parce qu'en fait, c'était une exposition sur les animaux et les pharaons...

M. B : *En fait on a été extrêmement déçus ! [sourit] Parce qu'en fait, on s'est rendu compte a posteriori que c'était plus... euh l'idée c'était plutôt d'inciter les parents, à dire « vous pouvez venir au musée avec un bébé ».*

Mme B : C'était déjà le cas et en plus...

M. B : *Et c'était pas vraiment une activité pour un bébé, pour profiter du musée et faire des choses que nous, tout seuls, on pourrait pas faire. Et du coup y'avait un décalage en l'attente. On s'attendait à... sachant qu'on était d'autant plus déçu qu'on trouvait qu'il y avait beaucoup de matériel.*

Mme B : Parce que... [se rend compte que son mari veut garder la parole alors se tait et le laisse poursuivre]

M. B : *... parce que les bébés de son âge s'intéressent aux couleurs, aux animaux, au lieu, etc... Donc il y a des endroits dans le musée qui sont géniaux pour des enfants. Y'a des grandes allées avec des picotis en métal, ça il adore jouer avec ça... Sur les animaux, il aurait pu y avoir des cartes à retrouver les animaux. [...] On aurait pu mettre les petites cartes-photos pour retrouver...*

Mme B : Retrouver les lions...

M. B : *Trouver l'hippopotame, trouver le lion, trouver l'ibis... On s'était imaginé ça. Ou alors même des jeux de couleurs. En disant, ben tiens, on va regarder tout ce qui est rouge ! On va regarder tout ce qu'il y a dans la même expo qui est rouge.*

C : Parce que ça ce sont des choses que vous, vous pensez à faire quand vous allez dans un musée...

M. B : *Ah non, ça justement, ça nécessite un peu d'organisation à l'avance. C'est plutôt ce que font les profs, en maternelle, des choses comme ça et on s'est dit tiens, ils vont regrouper des enfants, ça va être super, ils vont arriver à quelque chose d'assez ludique au cours de la visite.*

Mme B : Ouais surtout que le thème, c'était les animaux, et lui il était en plein dedans ! Lui, il commence et dès qu'il voit une girafe, il a l'image avec la girafe, on lui dit de trouver la girafe...

M. B : *[coupe sa femme] Alors qu'en fait, là, il s'est déjà passé le contraire en plus, la visite, y'avait beaucoup de choses à ne PAS faire avec un enfant : on est resté 30 minutes devant un lion ! Au même endroit. Sans bouger. Alors qu'un enfant, il a envie de courir, il a envie de bouger, enfin, il est un peu zappeur... On a traversé l'expo, on s'est arrêté à un lion et on n'a plus bougé. Alors qu'un enfant, il n'a pas envie de rester... Enfin ça l'amuse de voir un lion mais trente*

⁶⁷²Telle que la définit Bourdieu, la légitimité culturelle « consiste en ce que tout individu, qu'il le veuille ou non, qu'il l'admette ou non, est et se sait placé dans le champ d'application d'un système de règles qui permettent de qualifier et de hiérarchiser son comportement sous le rapport de la culture » (Bourdieu, 1965, p.135).

secondes !

Forts d'une certaine expérience de la fréquentation de lieux artistiques et culturels accompagnés de leur enfant, les Bonnaire se disent donc « extrêmement déçu[s] » par le dispositif proposé par l'Alto qu'ils jugent plutôt destiné à des parents moins initiés et moins accoutumés aux visites de musée (« l'idée c'était plutôt d'inciter les parents, à dire “vous pouvez venir au musée avec un bébé” »). Par ailleurs, monsieur Bonnaire, qui tend à monopoliser la parole, critique également le contenu de l'activité proposée au bébé qu'il considère inadapté à son fils et, plus généralement, aux besoins sociaux attachés à la définition sociale (Chamboredon, Prévot, 1973) du jeune enfant : à savoir le jeu (le « ludique »), le déplacement du corps (« un jeune enfant, il a envie de courir, il a envie de bouger ») et la variation des activités (« il est un peu zappeur »). Ne se contentant pas d'une évaluation négative de l'animation, monsieur et madame Bonnaire imaginent quelles activités auraient pu être proposées : que ce soit des jeux « de cartes » en lien avec les « couleurs » et les « animaux » ou des jeux de pistes (« trouver l'hippopotame, trouver le lion, trouver l'ibis »). Il reste que, malgré une représentation assez précise de la manière dont on peut accompagner un jeune enfant au musée, ces parents préfèrent néanmoins déléguer aux musées un travail d'animation nécessitant du « matériel » et « de l'organisation » : soit un encadrement professionnel (« ce que font les profs [de] maternelle »). Intéressons-nous à présent à la manière dont madame Parisot a vécu la visite :

P : [...] Voilà donc là c'était la première fois [qu'on se rendait au musée Alto], nous on voulait voir, on espérait qu'on nous dise ce qui allait le plus intéresser les bébés dans les musées. Euh... on a été très étonné du fait que lui avait l'air d'être intéressé par tout et demandait de montrer des œuvres, et qu'en fait il était très intéressé par le fait de découvrir de nouvelles choses. Après, la visite en elle-même, euh je vous avoue qu'on a été un peu déçu... euh sur le fait que euh... comment vous dire... on a trouvé ça un peu simple et surtout, ben nous on aurait aimé qu'on nous montre euh... voilà quoi, chais pas bizarrement j'm'étais imaginé que les bébés étaient p't'être plus attirés, par exemple, et ça s'est confirmé dans l'autre musée, par des formes géométriques très colorées. Donc j'm'étais imaginé que l'art abstrait, par exemple, c'est quelque chose qu'ils allaient beaucoup aimer parce que c'étaient des couleurs... enfin c'étaient voilà. Et là, le fait que ce soit une statue monochrome, euh on a été un peu... surpris ! Euh, les explications euh m'ont semblé plutôt bonnes. Même si j'pense que c'était moins adapté aux bébés que ce à quoi on s'imaginait.

C : Vous vous l'imaginiez comment cette visite en fait ?

P : Alors moi j'm'imaginais que, en fait ce que après euh ils ont... euh ce qu'on a fait après avec mon compagnon : on l'a pris et on l'a trimbalé partout dans le musée. Je m'imaginais qu'on allait voir des œuvres, qu'on allait montrer aux enfants en leur expliquant avec leurs mots ce que c'était etc. Même si c'étaient des mots tout simples en disant [détache les mots et articule comme si elle s'adressait à son fils] : « là tu vois c'est un rond rouge, tu vois là c'est un lion »

et qu'on allait voir comme ça plusieurs œuvres et que la dame ou le monsieur qui nous présentait ça, nous aurait dit, voilà... parce qu'en général, les bébés sont plutôt, chais pas moi, attirés pas les ronds rouges... Et là j'ai eu plus l'impression que la visite était une sorte de mode d'emploi de comment il fallait se comporter avec un bébé dans un musée. Ça nous a un peu déçu par rapport à ça. Parce qu'on s'attendait à apprendre plus de choses sur comment intéresser un bébé à l'art.

De son côté, madame Parisot pointe également l'écart entre ses attentes et les objectifs réels d'un dispositif qu'elle considère comme étant un « mode d'emploi » visant à transmettre les bonnes manières (« comment il [faut] se comporter avec un bébé dans un musée »). Les précautions prises par cette dernière pour exprimer sa déception (« on a été très étonné » puis « on a été un peu déçu »), par opposition aux formulations plus franches de monsieur Bonnaire, soulignent l'écart de légitimité culturelle entre ces deux parents. Concernant ses attentes, madame Parisot se place dans une posture scolaire vis-à-vis de l'institution muséale, souhaitant avant tout apprendre comment « intéresser [son] bébé à l'art ». Le désir de transmission précoce de l'amour de l'art est en effet prégnant dans les propos de madame Parisot tandis que monsieur Bonnaire ne formule pas d'attentes aussi spécifiques. Dans l'extrait d'entretien ci-dessous, il déclare considérer les sorties au musée comme un passe-temps « sympa » :

C : Donc comme vous avez l'habitude de fréquenter les musées et ça vous donne envie de transmettre ce goût-là à vos enfants ?

M. B : Ouais mais même, c'est plus parce que c'est des sorties qu'on trouve sympas et pour faire des sorties. Parce que sinon on va faire que jouer toute la journée dans la maison. C'est pour faire des sorties, en fait, c'est des sorties sympas... Mais on fait d'autres choses, hein. [...] Mais on a fait d'autres sorties, on a fait les jardins de... pas forcément QUE des musées.

Le discours de monsieur Bonnaire sur les sorties culturelles esquisse la manière dont les dominants transmettent leur héritage culturel, à savoir sans donner l'apparence de l'effort. En effet, monsieur Bonnaire ne reconnaît pas aux sorties culturelles familiales une fonction de transmission du capital culturel mais une visée de divertissement. D'ailleurs l'historien d'art de formation insiste sur le fait qu'ils ne font « pas forcément que des musées », soulignant ainsi l'hétérogénéité des loisirs familiaux. De son côté, madame Parisot ne cache pas l'objectif des sorties au musées qui visent à « intéresser [son] bébé à l'art », ce qui pourrait renvoyer à une familiarité moins grande avec la culture légitime qui suppose un degré plus important (et plus assumé) de « bonne volonté culturelle » (Bourdieu, 1979). C'est à la construction de l'idée d'un besoin artistique propre au

nourrisson que nous allons à présent nous intéresser.

3- Construction sociale d'un « besoin artistique » du nourrisson

Dans leur article publié en 1973, « Le “métier d'enfant“. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot interrogent la transformation des besoins sociaux attachés à la prime enfance au prisme de l'école maternelle. Selon les auteurs, la diffusion de la psychologie constitue l'un des facteurs déterminant la transformation de la définition sociale de la prime enfance « en faisant reculer vers les tout premiers âges le “bébé“ comme objet de soins physiologiques et affectifs et en faisant commencer beaucoup plus tôt la petite enfance comme période réclamant aussi des soins culturels et psychologiques » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 312). Le développement d'activités muséales dédiées aux « bébés » s'inscrit très nettement dans ce mouvement et l'approfondit en constituant, non plus seulement une offre de soins culturels mais, plus précisément, une offre de soins artistiques. Tandis que, dans leur article, les sociologues reviennent sur la pratique artistique précoce des enfants en maternelle afin d'interroger la manière dont les adultes, et notamment les enseignants, envisagent cet « art naïf » afin de mettre au jour les catégories de perception de l'art infantin (*Ibid.*, p. 314-316), on peut se demander comment, à travers les visites « bébé au musée », s'opère la construction d'un besoin artistique infantin. Cette dimension est particulièrement visible dans l'extrait d'entretien suivant avec madame Parisot :

C : Et vous parliez d'un autre musée...

P : Oui on est allé au musée Xart à Château [ville située non loin de son domicile], et on a fait l'expo sur Barry [artiste contemporain]. *Et justement, alors l'exposition sur Barry ça a été, voilà une révélation ! Là vraiment, il était... je lui tenais la main cette fois-ci, il marchait, et là il m'a montré tout et c'était uniquement de l'abstraction géométrique, avec des grands tableaux blancs avec une seule... un bandeau rouge, un bandeau rose etc. Et ça, ça l'a attiré, y'avait des mobiles aussi et ça, ça l'a attiré.*

C : Vous voulez dire qu'il était scotché devant les tableaux ?

P : *Pas scotché mais excité, il voulait aller voir l'un, il voulait aller voir l'autre... etc. Et pas forcément les œuvres sur lesquelles je pensais qu'il allait être attiré.*

C : C'est sur lesquelles que vous pensiez qu'il allait être attiré ?

P : Y'avait une œuvre qui était faite avec des LED donc très brillante, enfin avec beaucoup de lumière ! Et j'pensais qu'il allait vers celle-là, ça doit attirer l'œil pour un petit bout comme ça. Et puis nan. Nan ce qui l'a attiré c'est les choses monumentales avec beaucoup de couleurs.

[...]

C : Et comment elle se passe sa visite à lui ?

P : *Alors déjà lui, il a bien compris comment faire pour nous amener quelque*

part ! Et quand il me montre, je le prends dans mes bras et je lui montre l'œuvre d'un peu plus près, en faisant attention qu'il ne touche pas ! [sourit] Et puis j'essaie de lui expliquer, pas avec ses mots à lui parce que il ne parle pas mais vraiment je lui dis : oui c'est un grand tableau, c'est de l'art. J'lui dis c'est de Barry euh c'est un artiste d'ici. Donc j'essaie de lui dire avec des mots avec des mots assez simples pas forcément pour qu'il comprenne mais pour que ça s'imprègne au fur et à mesure quoi.

Évoquant une visite effectuée dans un musée local situé à quelques dizaines de kilomètres de chez elle, à l'occasion d'une exposition consacrée à un artiste contemporain dont elle a conservé la brochure, madame Parisot décrit l'intérêt de son fils âgé de 13 mois pour « les grands tableaux blancs », « les choses monumentales avec beaucoup de couleurs » et « les mobiles ». Ainsi, à travers le récit de la mère, l'attitude du jeune enfant s'apparente à celle d'un visiteur (en herbe) de musée : « excité » face aux tableaux et « voul[ant] aller » d'une œuvre à l'autre, c'est l'enfant qui « amène » ses parents où il le souhaite. Malgré un intérêt enfantin explicitement présenté comme spontané envers des objets d'art, les propos de madame Parisot dévoilent sa participation active à l'apprentissage précoce du métier de visiteur de musée en essayant de transmettre le langage et les notions appropriées, lorsqu'elle dit à son fils « c'est un grand tableau », « c'est de l'art » ou « c'est une artiste ». De même, les visites au musée sont l'occasion d'une éducation aux normes muséales (cf. chapitre 6). Dès lors, admirer une œuvre impose de s'en approcher, parfois au plus près (« je le prends dans mes bras et je lui montre l'œuvre d'un peu plus près ») tout en prohibant tout contact (« en faisant attention qu'il ne touche pas »). En fin d'extrait, madame Parisot exprime une formule qui décrit bien le caractère diffus et long du processus de familiarisation aux musées d'art dont son fils « s'imprègne au fur et à mesure ».

Bien qu'ils soient moins disposés que madame Parisot à expliciter en termes de transmission culturelle les visées des sorties familiales dans les musées, monsieur et madame Bonnaire évoquent eux aussi une inclination enfantine pour certaines formes artistiques :

Mme B : On est allé à l'expo Niki de Saint Phalle⁶⁷³...

M. B : [la coupe] À Paris on est allé voir l'exposition Niki de Saint Phalle au Grand Palais.

Mme B : Et moi je ne la connaissais pas, on ne l'avait pas vue.

C : Vous ne l'aviez pas vue donc c'était quelque chose qui vous intéressait aussi ?

⁶⁷³Niki de Saint Phalle (1930-2002) est une artiste plasticienne française qui a développé un style particulièrement reconnaissable car très coloré.

Mme B : Ouais.
 C : Mais vous connaissiez déjà un peu le style...
 Mm B : Il [son fils] avait vu le Jardin des tarots...
 C : Le quoi ?
 M. B : Le Jardin des Tarots. Qui est l'équivalent du parc Güell⁶⁷⁴ qu'avait fait Niki de Saint Phalle en Toscane.
 C : D'accord. Je ne connaissais pas.
 M. B : Et c'est très beau. [madame Bonnaire essaie de s'exprimer : « du coup... »] *Et on avait été surpris à quel point il avait adoré.*
 Mme B : Et là, il marchait à peine, hein ! [se rattrape] Non, il ne marchait pas : on le tenait ! [monsieur Bonnaire confirme : « oui on le tenait »] Il ne marchait pas, on le tenait.
 C : Il ne marchait pas encore.
 Mme B : Non il était en train d'apprendre à marcher. C'était en août. Il avait 13 mois.
 M. B : Si, il marchait, en le tenant ?
 Mme B : Oui, en le tenant. Mais il marchait pas tout seul.
 M. B : Ben il avait 13 mois alors...
 Mme B : Nan, entre 12 et 13.
 M. B : *Il était sur le point d'apprendre à marcher. Donc on savait qu'il y avait un intérêt pour les sculptures de Niki de Saint Phalle, c'est vrai, enfin notamment dans là-bas y'a énormément de choses pour les enfants, des jardins d'enfants très colorés, très...*
 C : Ludique ?
 M. B : Très ludique. Donc c'est vrai que c'est... Pour répondre à votre question, on a tendance à faire des choix d'exposition ou de musée par rapport à l'enfant.

Le choix de visiter l'exposition Niki de Saint Phalle au Grand Palais est motivé par l'« intérêt [de Roméo] pour les sculptures » de cette artiste en particulier. Ainsi les parents identifient chez leur enfant, non sans exprimer une forme d'étonnement (« on avait été très surpris ») un goût précoce pour les œuvres de la plasticienne française que ce dernier aurait, selon eux, « adoré[es] ». On pourrait avancer l'hypothèse que ces dispositifs s'adressant aux très jeunes enfants, voire aux nourrissons, ont précisément pour fonction de rendre possible une telle identification, à partir de laquelle les parents peuvent par la suite construire l'idée d'un besoin de leur enfant, sinon pour l'art dans son ensemble, du moins pour certaines formes artistiques, certaines œuvres d'art ou certains artistes.

Si elle se distribue dans l'espace des publics des musées, l'assignation de besoins artistiques extrêmement précoces aux enfants est aussi le fait du personnel des musées d'art. Cet extrait d'entretien avec Adèle qui est, à la fois, médiatrice culturelle à l'Alto et mère d'une petite fille de trois ans et demi, permet d'appréhender les modes de primo-socialisation muséale :

⁶⁷⁴Célèbre parc de Barcelone financé par le riche industriel Eusebi Güell et conçu par l'architecte catalan Antoni Gaudi.

C : Et est-ce que selon toi, le musée est un lieu adapté pour les tout petits, les bébés quoi ?

A : Alors, euh [réfléchit] Est-ce que c'est adapté ? Alors dans les faits... Moi je trouve que ça manque de... tables à langer par exemple [rit]. En terme pratique. Ce qui est pas mal au musée Alto c'est qu'on a le droit de donner à manger à son bébé. Donc ça vraiment dans le règlement j pense que y'a quand même des bonnes choses qui ont été faites. On a le droit à la poussette. Donc vraiment, à l'Alto j pense qu'on a essayé de favoriser l'accessibilité. *Après... moi en termes personnels ben j'adore penser que oui [sourit] le musée est accessible aux bébés. Alors je sais que au départ ils ont une visibilité qui est quand même un peu réduite, etc. Mais c'est pour ça que nous on essaie de proposer des choses vraiment devant l'œuvre, en fonction de leur âge etc. De pas trop les fatiguer, de faire toujours un lien à l'œuvre euh... Moi j'aime bien que les bébés ils puissent aller partout en fait, et pour moi c'est le meilleur moyen de les rendre sociables, de les éduquer et de faire en sorte qu'après, ça ne leur soit pas étranger. J me dit que, plus tôt on commence, mieux c'est.* Alors certes, par contre les parents, souvent, qui viennent avec leurs enfants, ben c'est plutôt des gens qui sont déjà sensibilisés à ça...

C : Mais est-ce un jeune enfant, un bébé peut tirer quelque chose de sa visite au musée ? Je comprends bien la perspective des parents qui veulent continuer à avoir des activités culturelles... Est-ce que c'est important de pouvoir montrer des œuvres d'art aux bébés ?

A : *Euh... oui moi j pense que c'est important parce que quand on voit des enfants qui viennent, qui ont 5 ans et jusqu'à 8 ans, et qui me demandent si les sculptures sont vivantes. Euh... j'ai l'impression que, parce que j'emmène ma fille au musée depuis qu'elle a... trois semaines [rit] ben j'espère que p't'être qu'elle me... 'fin p't'être que c'est une phase, hein, moi je ne sais pas. Peut-être c'est une phase de penser que les objets effectivement sont animés et tout ça mais tu vois depuis qu'elle voit une sculpture dans un jardin, elle dit « sculpture ». Bon... ben oui j pense que ça... j pense qu'elle comprend le... en tout cas la différence de nature par exemple. Moi à titre personnel j'en suis convaincue mais, pour tout, en fait, pour tout type d'activité, si elle peut euh... tout faire dans son jeune âge, c'est là où j'ai l'impression... Leur cerveau il est tellement malléable, ils acquièrent tellement de chose, donc oui moi je pense que c'est important.*

La médiatrice évoque d'abord la manière dont l'institution « favoris[e] l'accessibilité » des bébés, avant de souligner les principales visées de l'expérience de jeunes enfants au musée : les « rendre sociables, [...] les éduquer et [...] faire en sorte que [ce lieu] ne leur soit pas étranger ». On voit par ailleurs que la croyance en la précocité des apprentissages compte a été largement incorporée par cette personne appartenant aux fractions « intellectuelles » des classes intermédiaires : « plus tôt on commence, mieux c'est ». Ainsi affirme-t-elle que sa fille, qui fréquente les musées depuis l'âge de « trois semaines », pourrait faire, à trois ans et demi, la différence entre les sculptures et les choses vivantes, à l'opposé d'enfants « qui ont 5 ans et jusqu'à 8 ans et qui [...] demandent si les sculptures sont vivantes ». On sait que, selon le psychologue Jean Piaget, les enfants en moyenne âgés de 6 à 8 ans se situeraient au deuxième stade de l'animisme enfantin,

n'attribuant une conscience qu'aux choses mobiles (Piaget, 2003, p. 152 [1926])⁶⁷⁵. L'éducation artistique précoce permettrait l'intériorisation plus rapide de cette faculté. Cependant, si Adèle affirme être « convaincue » de la pertinence éducative de l'expérience précoce des lieux d'exposition de l'art, il n'existe pas de réel consensus à ce sujet au sein du personnel de médiation de l'Alto, comme en témoigne la suite de cet extrait d'entretien avec la jeune femme :

A : Après y'a beaucoup de médiateurs qui pensent que, notamment sur la tranche 9 mois - 24 mois. Pour eux, ça leur semble pas fructueux que de confronter les bébés à l'œuvre d'art. Mais j pense que c'est parce qu'ils mésestiment aussi les capacités d'attention des bébés. Tu vois y'a eu des exemples où devant Fath Ali Shah⁶⁷⁶, j'sais pas si tu vois ce personnage de La galerie de Chronos, c'est une très grande peinture au fond de la galerie, il a un regard très sévère. C'est un shah d'Iran, un shah iranien installé sur son trône, il a un regard très persan et une médiatrice m'a raconté, qu'elle parlait justement de ce regard et qu'une fois y'a un bébé qui avait exactement imité, mais vraiment dans la petite tranche d'âge, pour le coup, qui avait carrément imité ce regard et c'était quand même un moment assez incroyable. Donc enfin si on les place correctement devant l'œuvre, à bonne distance, en prenant en compte, voilà, de leurs capacités de vision... mais ça demande de connaître, voilà, le développement aussi du bébé, de voir aussi que leur attention elle peut être vite euh perdue donc c'est à nous aussi d'essayer à chaque fois de ramener l'attention vers l'œuvre, d'avoir des supports qui aident à comprendre. Euh... [réfléchit] Moi j'trouve que c'est une sorte d'habitude d'éducation, oui qu'il faut prendre. Moi je trouve ça utile. Après...

Se situant parmi ceux qui jugent « fructueux [...] de confronter les bébés à l'œuvre d'art », par opposition à ses collègues, doutant quant à eux de la pertinence du dispositif de visite réservé à « la tranche 9 mois – 24 mois », Adèle argumente sa position en invoquant « les capacités d'attention des bébés » dont certains seraient en mesure d'imiter le regard des personnages représentés dans les peintures, comme le shah iranien évoqué dans l'extrait. Dès lors, ces « capacités de vision » peuvent être prises en compte par le médiateur ou le parent averti, c'est-à-dire ayant conscience du « développement du bébé », pour attirer l'attention « vers l'œuvre ».

Le dispositif « bébé au musée » s'avère en fait moins un moyen de révéler le besoin artistique présumé des nourrissons que de le fabriquer d'une manière extrêmement précoce, avec l'espoir, du côté des parents, que le degré d'incorporation soit proportionnel à cette extrême précocité des transmissions culturelles. Cette fabrication s'opère au croisement entre, d'un côté, une offre émanant d'institutions muséales prospectant toujours de nouveaux publics et, de l'autre, une demande de parents issus des classes intermédiaires et favorisées travaillant au développement des

675Au premier stade, les enfants de moins de six considèrent que tout est conscient, tandis qu'au cours du dernier et troisième stade, intervenant en moyenne entre huit et douze ans, les enfants acquièrent une connaissance plus fine en ne reconnaissant une conscience qu'aux « corps doués d'un mouvement propre » (*Ibid.* p. 145-163).

676Souverain perse.

compétences de leurs tout-petits. Par ailleurs, à l'instar des visites pour les bébés, les musées développent une offre de plus en plus fournie à destination des enfants et des familles. Cependant, cet ajustement entre offre et demande fonctionne-t-il de manière mécanique ? Relève-t-il d'actions ou de collectifs engagés dans la transformation de l'institution muséale ? C'est sur ces questions que nous allons à présent nous pencher en nous intéressant à une association de parents amateurs de musée.

V- Ajuster le musée à des usages de classe : focus sur l'association Môm'art

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à certaines pratiques familiales (« bébé au musée ») ou extrascolaires (ateliers) des musées d'art des parents des classes intermédiaires et favorisées. Si cela a permis de mettre au jour des logiques de choix, des stratégies d'accès aux activités des musées, et des attentes parentales propres aux classes intermédiaires et favorisées, des actions collectives peuvent également s'observer du côté des publics familiaux. À l'instar des militants de la cause de l'art pour l'enfance, œuvrant entre les champs académique, médiatique et politique pour le développement d'une éducation à et par l'art au sein de l'École (chapitre 4), des parents se réclamant, quant à eux, de la défense des droits des enfants, se sont regroupés au sein d'une association nommée Môm'art, afin de mener des actions en faveur des enfants et des familles dans les musées. À travers une analyse croisée des finalités de l'association et des propriétés sociales de ses membres ainsi que des registres d'action mis en œuvre, nous interrogerons la manière dont les fractions des classes cultivées les plus mobilisées autour des enjeux éducatifs entendent faire des musées, et notamment des musées d'art, des outils répondant à des besoins socialement situés sous prétexte de défendre un intérêt général de l'enfance et des familles.

1- L'activisme maternel d'amoureuses de l'art

Môm'art se présente son site internet⁶⁷⁷ comme une association ayant pour « but d'aider les musées, les muséums [et] les sites culturels à améliorer leur accueil et leurs services pour les familles ». L'association a été fondée en 2006 par Caroline Rosnet⁶⁷⁸, âgée de 45 ans en 2018, mère

⁶⁷⁷www.mom-art.org.

⁶⁷⁸Les membres de l'association (qui ne font pas partie de nos enquêtés) ayant rendu public leurs patronymes, nous ne les avons pas anonymisés.

de quatre enfants, se présentant comme directrice d'agence artistique⁶⁷⁹, illustratrice de presse et « chargée de missions culturelles diverses et variées en France et à l'étranger »⁶⁸⁰. Les adhérentes de Môm'art, essentiellement des femmes se présentant comme des mères de famille, se recrutent au sein du pôle « culturel ». Parmi les membres, dont les noms sont mentionnés dans différents articles du site, celui de Tiphaine Malesevic, chargée de projets à l'École Normale supérieure, qui possède un blog sur lequel elle publie notamment des articles concernant ses sorties culturelles familiales. Est également mentionnée Aude de Kerangué, architecte, qui a créé l' « atelier des p'tits archis », une association dans le cadre de laquelle elle intervient, aux côtés d'autres femmes de la profession, dans des écoles élémentaires afin de mener des ateliers et des projets culturels. Apparaissent également sur le site les noms d'autres membres comme Sophie Cord'homme, chargée de mission dans une banque, précisant avoir préalablement travaillé dans un musée d'art parisien, ou Armelle Malvoisin, journaliste d'art se présentant sur son compte Twitter comme une « mère de famille motivée et engagée » (elle a été candidate pour le parti LREM⁶⁸¹ dans la 11^{ème} circonscription de Paris aux élections législative de 2017).

Outre l'adhésion de membres que nous avons pu identifier et qui apparaissent comme étant issus des classes favorisées et proches des milieux éducatifs et culturel, que ce soit par leurs professions ou par leurs activités personnelles et associatives, le site Môm'art permet à des blogueuses de publier des articles portant sur les sorties familiales au musée ou dans des lieux patrimoniaux. Ces femmes, actives sur les réseaux sociaux, se présentent en mettant essentiellement en avant, d'une part, leur statut de mère de famille, et d'autre part, leur goût ou leur « passion » pour la culture :

« Mon premier coup de coeur muséal est à Vienne en Autriche, j'avais 17 ans. J'y ai découvert Klimt, Schiele, le Biedermeier, et Hundertwasser. Puis il y eut New York à 23 ans. Le Met, mon bien-aimé musée, et tous les autres bijoux comme la Frick Collection, le MOMA. Le musée c'est une ambiance studieuse et curieuse. Une fenêtre sur la folie créatrice. Je m'y sens bien, les yeux bien écarquillés pour ne rien rater. Je suis maman depuis 2 ans et demi d'une petite Gabrielle. Mon chéri et moi partageons maintenant avec elle nos pérégrinations artistiques. Et elle adore ça. »

[Présentation de Pascaline Charrin]

« Historienne de l'art, je suis maman de deux *work in progress* de 3 et 6 ans. J'aime rapprocher l'art de la vie quotidienne, pour montrer que l'art est partout. Médiatrice culturelle *freelance*, créatrice de l'entreprise *Quel art est-il?*, je

679L'agence s'appelle Archimuse et elle est spécialisée dans la création d'événements culturels et d'expositions pour enfants.

680Informations recueillies sur la page Behance (site anglophone de *self-promotion*) de madame Rosnet.

681La République en marche.

perçois mon métier comme une passeuse de clefs, pour comprendre les œuvres.
Ma manière de voir les choses? ludiques et décalées! Passionnée, les idées
fourmillent dans mon cerveau. Je suis aussi blogueuse culturelle. »
[Présentation de Jennifer Février]

« Passionnée d'art depuis l'enfance, maman de Junior (11 ans 3/4), passionné de
sciences et avide de connaissances. Nous nous baladons d'expo en château,
d'atelier en spectacle. Je tweete mes impressions de visite et coups de cœur. »
[Présentation de Sophie]

Ces courts textes – qui relèvent clairement de stratégies de présentation de soi (Goffman, 1973) – permettent d'appréhender le style de vie et les rapports à la culture et à l'enfance de ces blogueuses actives sur le site de l'association⁶⁸². La mise en avant d'un amour de l'art et des musées (« mon bien-aimé musée ») s'articule à la valorisation d'un cosmopolitisme culturel (Cicchelli & Octobre, 2017) perceptible à travers la mention fréquente de musées et de villes étrangères ainsi que l'usage régulier d'anglicismes (« *freelance* », « *work in progress* »). Par ailleurs la norme de l'éclectisme culturel semble influencer des pratiques où peuvent se combiner visite d' « expo[sition] » et de « château » et goût pour les « sciences ». Le second texte permet de mettre au jour les frontières poreuses entre loisirs culturels et activités professionnelles des blogueuses de l'association Môm'art, nombreuses à avoir un pied dans le secteur culturel. Outre la mise en avant d'une vie professionnelle et associative présentée comme active et dynamique, ces femmes ne relèguent pas, bien au contraire, leur rôle de mère mais le mettent en avant : la présentation des enfants intervient dans chaque texte, avec un souci d'identification enfantine en fonction de l'âge, pouvant être d'une grande précision (11 ans ³/₄), et du prénom dévoilant le sexe.

La très forte personnalisation des enfants ainsi que la conception, par étapes, du développement individuel (« mon première coup de cœur [...] j'avais 17 ans », « New York à 23 ans ») s'inscrivent dans le modèle de l'acculturation concertée (Lareau, 2011), qui domine dans l'espace social des parents des classes intermédiaires et favorisées. Ainsi, le métier de parent, se fondant autour du développement ou de la révélation de compétences (« *skills* ») et de « *talents* » enfantins (Lareau, 2011, p. 1-5) – pouvant être créatifs et artistiques – apparaît de manière très nette à travers l'usage de l'expression « *work in progress* » (travail en cours) pour désigner les enfants, soulignant l'importance du travail parental, et ici en particulier celui des mères, dans ce processus d'acculturation.

682L'analyse d'un corpus composé des articles publiés par ces blogueuses pourrait permettre d'enrichir cette étude, ce que nous n'avons malheureusement pas eu le temps de faire.

Si à travers les articles de ces blogueuses, le site internet de Môm'art peut apparaître comme ce que la presse féminine appelle des « blogs de mamans », c'est-à-dire des pages créées et conçues par des personnes se présentant comme des mères et s'adressant principalement à d'autres mères, l'association ne se décrit pas uniquement comme un réseau social d'échange d'informations et de « bons plans ». Elle vise aussi, et peut-être surtout, à intervenir dans le champ muséal pour modeler l'institution à partir de valeurs, de normes et d'attentes spécifiques. Voici comment la présidente et fondatrice de Môm'art présente l'association :

« La mission de Môm'Art consiste à aider les musées à devenir plus "joyeux" et davantage accueillants, et à la fois à rendre les familles heureuses de découvrir et de jouer ensemble au musée en créant un moment de parentalité riche. Il y a un véritable enjeu culturel et social à reconsidérer la place de la famille au musée. Dans notre société, l'accès à la culture passe principalement par le biais de la sortie scolaire ou périscolaire. Or la médiation qui met la famille au cœur du processus peut être une autre voie de démocratisation culturelle. C'est ce champ que Môm'Art propose d'explorer davantage. Môm'Art fonctionne comme un laboratoire social et collaboratif où les parents échangent des idées tirées de leurs expériences au musée. Ces échanges nourrissent une pédagogie active – les Muséojeux, et permettent de prototyper des outils simples que les familles peuvent s'approprier par la manipulation et le jeu. L'association propose de faire du musée un terrain de jeux de découvertes et d'épanouissement de la parentalité ».

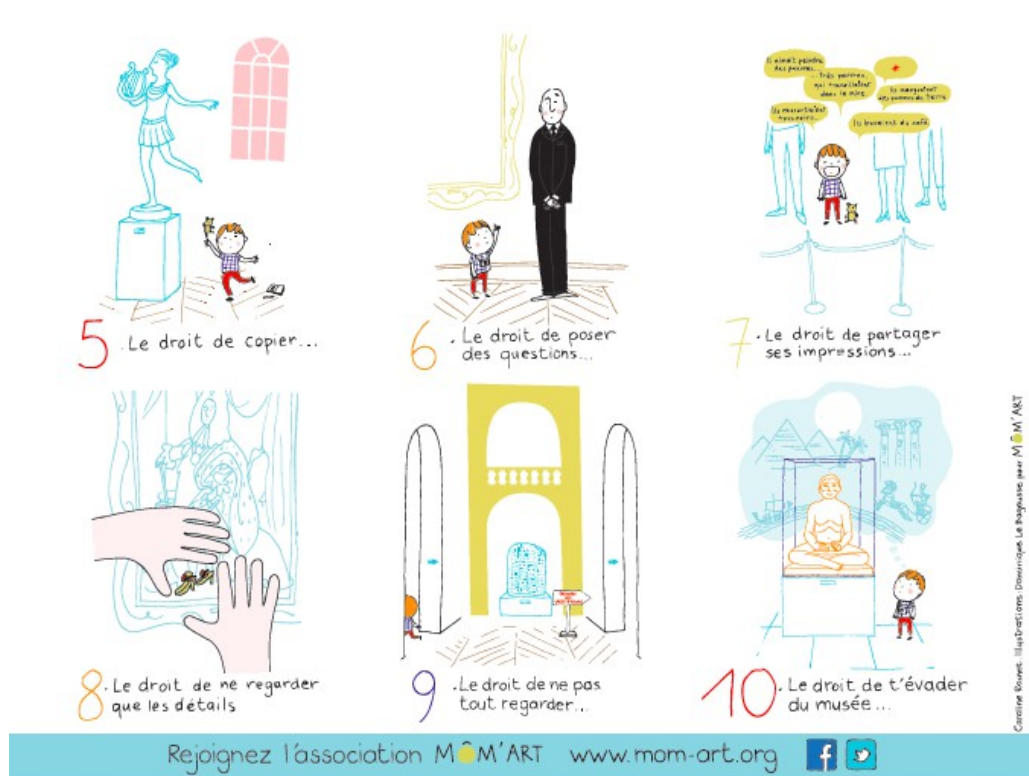
En proposant une « aide » aux musées, l'association dit vouloir « reconsidérer la place de la famille au musée ». Cependant, au regard des propriétés sociales de ses membres et des dimensions que l'association souhaite améliorer (« médiation », « pédagogie active », « muséojeux », « manipulation par le jeu », le musée comme « terrain de jeux et de découverte ») pour faire du musée un lieu à la fois d'apprentissage et de jeux pour les enfants, on peut s'interroger sur le caractère universel de « la » famille et de « la » parentalité que souhaite représenter madame Rosnier. En effet, envisager le musée comme un espace de jeux et, dans le même temps, d'apprentissages – rappelons-nous de la blogueuse Pascaline Charrin célébrant l'« ambiance studieuse et curieuse » des musées – nécessite l'établissement d'« un lien entre l'extrascolaire et le scolaire » (Vincent, 2010, p. 176) ainsi que la construction d'un rapport ludique aux savoirs (Charlot *et al.*, 1992). Or il est patent que ces dispositions s'observent surtout dans les milieux les plus dotés en capital culturel, ce qui constitue à l'évidence le point aveugle d'un projet qui revendique aussi une ambition de « démocratisation culturelle ». Ainsi, en défendant des usages individuels familiaux socialement situés des équipements muséaux et patrimoniaux (par opposition au « scolaire » et au « périscolaire » mentionnés dans le texte), l'association Môm'art travaille

implicitement, et certainement en toute inconscience, à la promotion d'un usage de classe de ces équipements et à leur instrumentalisation par les membres des classes favorisées.

2- Objectifs de l'association et registres d'action

Dans la perspective d'ajuster les outils, les espaces et les programmes culturels et éducatifs des musées aux besoins des familles des classes intermédiaires et favorisées, Môm'art a recouru à différents registres d'action. Tout d'abord, l'association, dont la directrice a une formation d'illustratrice, édite des outils de communication comme ce qu'elle nomme le « guide des dix droits du petit visiteur de musée » dont voici la reproduction de l'affiche distribuée aux musées :





Caroline Rosnet explique pourquoi elle a conçu le guide des droits du visiteurs :

« Le musée apparaît souvent comme un lieu sacré comportant des interdictions qui peuvent paraître frustrantes pour des enfants et leurs parents. Personne ne nous dit, en revanche ce que l'on peut faire. Aussi nous avons écrit : "les dix droits du petit visiteur" pour décomplexer la visite. Chaque musée joyeux rend visible le poster à l'accueil du musée : le droit de visiter à son rythme ; le droit de s'asseoir ; le droit de copier (au moyen d'un dessin ou d'une photo lorsque cela est possible) ; le droit de poser des questions ; le droit de parler de ses impressions ; le droit de ne pas tout regarder ; et, enfin, le droit de s'évader du musée... Grâce à notre guide, ces lieux parfois intimidants deviennent donc des terrains de jeu et d'apprentissage que les enfants peuvent s'approprier de manière vivante et intelligente. Ils deviennent aussi des lieux d'échange inter-générationnel entre les enfants et les parents – ou les grands-parents, en aménageant un ou plusieurs espaces ludo-éducatifs pour pouvoir jouer, apprendre et découvrir ensemble. »

À travers cette affiche et les propos de madame Rosner, on observe que ces défenseurs de la cause des « petits visiteurs » souhaitent lutter contre la réduction des visites de musées à des « interdictions », pouvant les faire apparaître essentiellement comme des lieux de contrainte. La violence symbolique qui s'exerce sur les publics à travers les dispositifs disciplinaires des musées,

mise au jour au chapitre 6, est remise en cause par Caroline Rosnet, craignant que les espaces d'exposition puissent être perçus par les enfants comme des « lieux [...] intimidants ». L'association s'interroge, dans un registre juridique, en termes de « droits », sur le manque de liberté dont souffriraient les enfants dans les musées. L'enfance se percevant aujourd'hui comme un âge à part, ce qui n'était pas le cas dans les sociétés d'Ancien régime (Ariès, 1973), les activités des enfants se conçoivent séparément du monde des adultes. C'est dans ce rapport contemporain à l'enfance que s'inscrivent ces demandes d'ajustement des normes muséales devant, selon l'association, s'ajuster aux « rythmes », aux besoins et aux spécificités supposées des enfants. Dans la perspective d'une diffusion plus large de cette conception de l'enfance, Môm'art travaille à l'institutionnalisation d'une « journée internationale des droits de l'enfant » depuis 2018. Pour ce faire, l'association inscrit son initiative dans le cadre de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) adoptée en 1989 par l'assemblée générale de l'Organisation des Nations unies (ONU) et, plus particulièrement, de l'article 31, qu'elle cite sur sa page Facebook. Celui-ci reconnaît « à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique ». Dans le cadre de l'internationalisation de cette « cause », trois autres versions de l'affiche sont conçues en langues anglaise, coréenne et grecque.

Par ailleurs, cet outil de communication vise également à ce que l'institution muséale reconnaisse aux enfants « le droit de visiter à [son] rythme », « de s'asseoir », de « poser des questions » ou encore « de ne pas tout regarder ». Se présentant comme des revendications visant l'assouplissement de normes comportementales contraignantes qui s'imposeraient, plus ou moins explicitement, aux enfants dans les musées (ne pas faire de bruit, se tenir tranquille, etc.), la formulation de ces « droits » contribue aussi, et peut-être avant tout, à la normalisation du mode savant de visite muséale qui ne concerne qu'une faible proportion des visiteurs : sélectionner quelques œuvres à admirer, les plus intéressantes d'un point de vue esthétique (« ne pas tout regarder »), ou préférer les visites courtes mais ciblées (« visiter à son rythme ») sont autant de postures définissant le visiteur à forte compétence artistique (Coavoux, 2019).

De plus en plus active depuis sa création, l'association s'est fait une place, au fil des années, dans les milieux culturels, patrimoniaux et politiques. Consultée dans le cadre de la mission « Musée du 21^{ème} siècle », Môm'art a conçu une charte afin d'inciter les musées à améliorer leurs services et leur accueil auprès des familles. Dans cette perspective, l'association propose à ceux-ci de signer un texte engageant à « faire le maximum pour remplir [leur] mission d'accueil auprès des enfants et des familles ». En comptant sur la participation de « familles de testeurs de musées », qui

travaillent bénévolement, donc gratuitement (Simonet, 2018), à l'évaluation des structures muséales, l'association remet un label « musées joyeux » aux établissements qui remplissent les conditions de la charte⁶⁸³. Caroline Rosier affirme que près de 80 musées, en France essentiellement mais aussi à l'étranger (Canada, Belgique, Suisse), ont signé cette charte depuis 2015. L'association, jouissant d'une audience importante dans la presse écrite et les médias audio-visuels⁶⁸⁴, reçoit également le soutien des pouvoirs publics. Le ministère de la Culture encourage en effet, sur son site Internet, les musées de France à « signer la “charte Môm'art” ».

Par ailleurs, le travail d'évaluation des musées prend également la forme de remises de prix (« coup de cœur du jury », « prix Muséum joyeux », trophée « Adosmuséo ») et du trophée Môm'art. Cette récompense vise à mettre chaque année en valeur « un musée (petit ou grand) ou une institution culturelle qui a signé la charte et qui est rentrée dans la démarche d'accueillir au mieux les familles ». Parmi les membres du jury formé pour décerner ce prix, en 2016 et 2017, on comptait des membres de l'association (dont la présidente) ainsi que des personnes issues du monde culturel comme l'illustratrice Clara Baum, le conservateur Alain Tapié, le producteur de l'émission télévisée « D'art d'art ! », Tim Newman, des personnes travaillant dans la presse féminine, artistique ou culturelle (*Télérama*, *Elle*, *Beaux Arts Magazine*), ou encore des personnes travaillant dans le domaine de l'édition pour enfants. En octobre 2018, Môm'art intervenait au musée Alto, qui arbore le label « musée joyeux », afin de communiquer autour des « droits du petit visiteur » ainsi que pour réaliser un film visant à présenter les « muséojeux », des « activités ludiques et originales pour passer de joyeux moments en famille et au musée ».

Pour conclure, la sociologie des membres de l'association Môm'art permet de cerner les profils et les attentes spécifiques des consommateurs réguliers de musées. L'analyse des objectifs et des registres d'action mises en œuvre par l'association voulant faire du musée un espace d'« épanouissement de la parentalité » aide à comprendre les transformations de l'institution muséale sous tension entre l'injonction à la « démocratisation culturelle » et l'activisme de parents issus des fractions intellectuelles des classes intermédiaires et favorisées.

683 Dans cette charte, dix catégories d'engagements sont recensées en termes d'accueil, de production d'« activités » et d'« outils adaptés » aux familles, de communication, d'aménagement et d'équipements permettant, par exemple, aux poussettes de circuler et aux familles de pouvoir se restaurer sur place, ou encore de mise à disposition d'un « livre d'or » afin de recueillir les idées et suggestions des visiteurs. Enfin, la charte engage le musée signataire à afficher les « dix droits du petit visiteur ».

684 Entre le 6 mai 2016 et le 25 octobre 2018, le site de l'association recense 99 liens vers des articles publiés dans différents supports médias (locaux, régionaux, nationaux ou internationaux) portant sur Môm'art.

Conclusion

Dans un contexte d'intensification de la compétition scolaire et sociale, la concurrence au sein des classes intermédiaires et favorisées se cristallise en partie autour des stratégies visant la production de dispositions enfantines rares – donc distinctives – ne pouvant s'acquérir scolairement. Dans cette perspective, le musée d'art peut être perçu comme une institution d'excellence (Bertrand *et al.*, 2016) pouvant contribuer à l'acquisition d'une culture artistique légitime qui, malgré la domination du pôle scientifique dans les champs scolaire, universitaire ou encore économique, est appréhendée par certaines fractions des classes favorisées comme socialement distinctive. Ainsi les activités extrascolaires organisées par les musées d'art sont-elles investies par des enfants aux propriétés sociales relativement homogènes ; le « choix » de l'inscription aux ateliers artistiques et les stratégies déployées afin d'y parvenir nécessitant des ressources sociales, économiques et culturelles, il se distribue très inégalement dans l'espace social.

L'étude de cas présentée ici sur le dispositif de visite « bébé au musée » et son public, ainsi que sur l'association Môm'art, permet en outre de souligner deux aspects des stratégies de classe en termes d'usages éducatifs et culturels des musées. Premièrement, l'avancement de l'âge pour lequel on présume un « besoin artistique », concernant désormais des enfants de moins de deux ans, indique que les stratégies éducatives parentales visent non seulement la rareté – donc le caractère socialement distinctif – des dispositions, mais également la précocité des transmissions. En second lieu, l'activisme des fractions « intellectuelles » des classes favorisées contribue à placer les musées face à une double injonction : d'un côté, une demande sociale qu'on peut qualifier de compensatrice, visant la résorption des inégalités devant la culture légitime, donc la démocratisation des musées via leur ouverture au plus grand nombre (chapitre 1 I-3 et chapitre 2) ; de l'autre, une demande plus individualiste et élitiste, visant l'appropriation spécifique de l'équipement culturel et de ses collections par certains groupes sociaux déjà hautement dotés en capital culturel (mais aussi bien dotés économiquement en général).

Après nous être penchés sur les attentes et les stratégies éducatives et culturelles des parents d'enfants inscrits aux activités extrascolaires des musées, le prochain et dernier chapitre de cette thèse sera l'occasion d'une immersion dans ces espaces de socialisation artistique muséaux afin d'appréhender la spécificité de ce qui peut y être acquis et incorporé par les enfants.

Chapitre 9. Les activités extrascolaires des musées : un espace de primo- socialisation dominante ?

Introduction

Le développement actuel d'une offre importante d'activités extrascolaires à destination enfants intervient dans un contexte historique particulier. Depuis le début des années 1950, la légitimation d'un modèle éducatif de type « négociateur égalitaire » (Court, 2017, p. 34), s'observant d'abord dans les familles des classes moyennes et supérieures, tend à individualiser l'enfant, que ce soit du point de vue de ses goûts ou des « compétences » qui lui sont attribuées ou que l'on cherche à lui faire acquérir. Théorisée par la sociologue Annette Lareau comme relevant du modèle de l'« éducation concertée » (Lareau, 2011), cette conception socialement située de l'éducation des enfants accorde une place importante au développement des compétences enfantines, notamment en faisant participer les enfants à de nombreuses activités de loisirs encadrées par des adultes. Classées au 9^{ème} rang des hobbies des enfants⁶⁸⁵ dans une grande enquête sur *Les loisirs culturels des 6-14 ans* (Octobre, 2004, p. 56), les activités artistiques constituent un marché en plein essor dans lequel les musées peuvent se positionner grâce au prestige associé à une institution culturelle fortement investies par les classes intermédiaires et favorisées. Après avoir décrit et analysé les stratégies et les attentes des parents d'enfants inscrits à ces activités au chapitre précédent, nous allons à présent nous intéresser à ce qui peut se construire, s'apprendre et se transmettre dans ces « ateliers », tels qu'ils sont nommés par les musées et leur personnel d'animation. En accueillant des enfants sur des temps plus longs que les visites scolaires ponctuelles⁶⁸⁶, qu'est-ce que l'institution muséale cherche à transmettre à ces derniers ? Quels sont les modes de transmission et en quoi se distinguent-ils de ceux qu'on a pu mettre au jour avec des publics scolaires ? Nous présenterons dans un premier temps le dispositif méthodologique et le cadre théorique permettant de saisir ce mode de socialisation artistique, et dominante – au sens où elle concerne presque exclusivement des enfants appartenant aux classes dominantes (I). Nous nous intéresserons ensuite aux ateliers extrascolaires en tant qu'instance de primo-socialisation artistique et aux pratiques des encadrants (II) avant d'étudier certains produits de cette socialisation par les musées (III).

685 Dans l'enquête, ce *hobby* est catégorisé derrière trois verbes : « dessiner, peindre, sculpté ».

686 Ces activités peuvent se dérouler plusieurs après-midi d'affilé pendant les vacances ou, de manière hebdomadaire en période scolaire, chaque mercredi après-midi.

I- Saisir des modes de socialisation dominante

Avant d'en venir à nos résultats, il convient de présenter les activités proposées par les musées⁶⁸⁷ et la manière dont nous avons mené l'enquête (1) ainsi que les modalités de construction de notre cadre théorique pour appréhender ce cadre d'expérience muséale comme un espace de primo-socialisation artistique pouvant permettre la construction de dispositions spécifiques (2).

1-L'enquête du côté des ateliers extrascolaires

Souhaitant observer des variations en termes de processus de socialisation dans les musées et ayant aussi l'ambition d'enquêter sur des publics enfantins aux propriétés sociales contrastées, les ateliers du mercredi, ou cycles vacances, ont permis une comparaison intéressante avec le contexte scolaire de visite. Dès le début de cette étude j'ai donc mené des observations au sein des trois musées enquêtés, d'abord au Baldaquin, qui a constitué mon principale terrain entre janvier 2015 et juin 2016, à l'Alto (janvier-février 2015), puis au musée de La Tour (février-avril 2016). Comme cela apparaît dans le tableau synoptique ci-dessous, huit séances d'ateliers du mercredi ont ainsi été observées au Baldaquin et à La Tour, ainsi que sept séances dans le cadre de stages ou de cycles vacances dans les trois musées, complétés par l'observation d'un après-midi lors d'un « vernissage enfants » au musée d'art moderne et contemporain de Hautes-Rives.

⁶⁸⁷Nous renvoyons le lecteur au chapitre 8 dans lequel des indications concernant les horaires, les tarifs et l'origine sociale des participants ont été apportées.

	Ateliers hebdomadaires du mercredi	Cycles, stages vacances et « vernissage »
BALDAQUIN	<p><u>1- Mercredi 7 janvier 2015</u> → 14h-17h 13 enfants (5G / 7F) [Adrien et Wilfried]</p> <p><u>2- Mercredi 25 novembre 2015</u> → 14h-17h [Adrien et Renaud] 17 enfants (11F 6G)</p> <p><u>3- Mercredi 2 décembre 2015</u> → 14h-17h (entretiens) [Adrien et Grégory] 15 enfants (10F 5G)</p> <p><u>4- Mercredi 9 décembre 2015</u> → 14h-17h (entretiens) [Adrien et Wilfried] 14 enfants (9F 5G)</p> <p><u>5- Mercredi 24 février 2016</u> → 14h-17h [Adrien et Wilfried]⁶⁸⁸</p> <p><u>6- Mercredi 2 mars 2016</u> → 14h-17h (découverte de l'exposition Harry Stamper) [Adrien et Christelle]</p>	<p><u>1- Mardi 24 janvier 2015</u> : cycle « C'est quoi un musée ? » (4-13 ans) → 14h-17h [Adrien et Wilfried] 15 enfants (8F 7G)</p> <p><u>2- Vendredi 27 janvier 2015</u> : cycle « C'est quoi un musée ? » (4-13 ans) → 14h-17h [Adrien et Wilfried] 15 enfants (8F 7G)</p> <p><u>3- Mercredi 25 mars</u> : « Vernissage enfants » de l'Exposition « Vera » → 14h-17h [6 animateurs et animatrices + la responsable du service évènementiel + des membres personnel d'accueil + les deux assistantes administratives] Une cinquantaine d'enfants répartis en 3 groupes (« petits », « grands » et « moyens »)</p>
ALTO	-	<p><u>1- Lundi 2 mars</u> : atelier « collection de chats » (4-7 ans) → 14h-16h [Astrid] 11 enfants (5 F 6G)</p> <p><u>2- Mercredi 4 mars</u> : atelier « Mystérieuse Égypte » (7-11 ans) → 14h-16h [Line] 6 enfants (5F 1G)</p>
LA TOUR	<p><u>1- Mercredi 3 février 2016</u> → 14h-15h30 Atelier « textile » [Houria] 6 filles</p> <p>→ 15h30-17h 4-7 ans [Linda] 12 enfants (10F 2G)</p> <p><u>2- Mercredi 9 mars 2016</u> → 14h-17h (entretiens) [Houria] 6 filles</p>	<p><u>1- Mardi 9 février 2016</u> : Atelier vacances « Coup de chapeau » → 14h-17h [Blandine]</p> <p><u>2- Mercredi 10 février 2016</u> : Atelier vacances « Coup de chapeau » → 14h-17h [Blandine]</p> <p><u>3- Vendredi 12 février 2016</u> : Atelier vacances « Coup de chapeau » → 14h-17h [Blandine] 11 enfants (6F 5G)</p>

⁶⁸⁸Pour ces deux dernières séances d'observation au Baldaquin, je n'ai pas relevé le nombre d'enfants présents, sans doute parce que j'étais concentrée sur l'observation de quelques enfants pouvant constituer des cas intéressants.

Ces activités artistiques dans les musées se déroulent les après-midis dans les espaces pédagogiques ou éducatifs des musées. Elles sont encadrées par un ou deux membres du personnel de médiation. Que ce soit lors de stages ou de séances hebdomadaires, les activités sont systématiquement orientées par des « projets » répondant à des thématiques spécifiques. Dans cette perspective, des temps de visite des collections dans les salles d'exposition se conjuguent à des temps de travaux plastiques dans les ateliers.

Au cours des observations semi-participantes, j'apportais mon aide aux animateurs de différentes manières : en distribuant et en nettoyant le matériel des enfants, en participant au service pour le goûter, en encadrant les enfants lors de l'utilisation du matériel jugé dangereux (colle forte, outils tranchants ou pointus, etc.), en les accompagnant ou en réalisant à la place des plus petits des tâches difficiles (décalquage, réalisation de figures en 3D, découpes spécifiques, etc.). Lorsque le groupe partait parcourir les salles du musée, je l'accompagnais et prenais des notes.

Concernant le profil sociologique des enfants, nous n'avons pu collecter de données statistiques exhaustives dans la mesure où les musées ne nous ont pas permis d'accéder à leurs « fichiers parents ». Nous avons néanmoins pu interroger les enfants sur la profession de leurs parents durant les entretiens réalisés et, de manière moins formelle, au cours des observations. Il apparaît qu'ils appartiennent massivement aux classes intermédiaires et favorisées (beaucoup d'enseignants et de professionnels du pôle culturel tels qu'architecte, *web-designer* ou encore publicitaire). En ce qui concerne la répartition sexuée, on observe une relative mixité chez les plus petits qui disparaît au profit d'une surreprésentation des filles passé l'âge de 9-10 ans, ce qui concorde avec l'observation d'une féminisation des pratiques culturelles (Donnat, 2001 ; Octobre, 2014b). Un autre élément important permettant de déterminer les caractéristiques sociales des enfants concerne les établissements de scolarisation. Près de la moitié des enfants pour lesquels nous avons pu obtenir cette information (N = 49) est scolarisée dans le privé⁶⁸⁹ tandis que, dans l'académie de notre enquête, les établissements publics recrutaient 82,1% des élèves scolarisés dans le 1^{er} degré en 2015⁶⁹⁰. Ces éléments font des activités extrascolaires des musées un espace dans lequel sont amenés à se côtoyer des enfants issus de milieux sociaux homogènes, donc susceptibles d'être socialisés dans des environnements scolaire et familial présentant de nombreuses similitudes : cela nous conduit à appréhender les ateliers comme un entre-soi enfantin (Tissot, 2014).

⁶⁸⁹On relève également trois sœurs, les Aleksy, dont les parents assurent l'instruction à la maison (chapitre 8).

⁶⁹⁰Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Repères et références statistiques. Enseignements, formation, recherche », 2015.

Outre des observations, j'ai mené des entretiens avec un médiateur et quatre médiatrices en charge de ces activités extrascolaires⁶⁹¹ au cours desquels il a été question de leurs perceptions de ce public enfantin ainsi que de leurs pratiques professionnelles. J'ai également réalisé des entretiens avec 16 enfants participant aux ateliers du Baldaquin et de La Tour de manière hebdomadaire⁶⁹². Ceux-ci sont intervenus à la même période que les entretiens menés avec les CM1 et CM2 (fin 2015, début 2016), ce qui correspondait à la fin d'une première phase d'observations de visites et d'ateliers scolaires et extrascolaires dans les trois musées de l'enquête. Ils ont eu lieu en décembre 2015 au Baldaquin et en mars 2016 à La Tour.

Pour ces entretiens, j'ai adapté le guide d'entretien utilisé avec les élèves de CM au contexte extrascolaire. Ainsi, outre les questions présentées *supra* (chapitre 6, I) et en annexe n° 8, j'ai interrogé les enfants sur « ce qu'ils font quand ils viennent au musée » ainsi que sur la manière dont ils perçoivent le personnel de médiation (« la personne qui s'occupe de vous »). Au musée de La Tour, les trois entretiens menés avec six filles âgés de 10 à 13 ans ont produit des matériaux riches. Le fait qu'ils aient été négociés bien en amont avec Houria, la responsable des ateliers « textile », qu'ils se soient déroulés à l'écart des autres enfants, dans le hall du 1^{er} étage, ou qu'ils faisaient participer ensemble des « copines », habituées à se fréquenter depuis plusieurs années, issues de milieux sociaux relativement proches et caractérisées par une forte disposition et capacité à parler de soi (ce qui n'est certainement pas sans lien avec leurs propriétés de classe et de genre), a contribué à la production de longs échanges (d'une heure environ) pouvant parfois tendre vers la conversation plutôt que vers l'exercice de questions/réponses comme cela était le cas avec la plupart des groupes d'élèves de CM2 et de CM1.

Au Baldaquin, les entretiens menés ont été moins satisfaisants. Malgré l'accord obtenu auprès d'Adrien, le responsable des ateliers du mercredi, ceux-ci n'ont pas pu se dérouler dans des conditions optimales pour différentes raisons. D'abord, j'ai dû les mener lors de deux après-midis, au lieu des trois prévus initialement. Le second après-midi, les animateurs avaient prévu de mettre en place des activités autour de la conception de *stickers*. Très appréciée des enfants, cette activité les a tenus en haleine toute l'après-midi, si bien que plusieurs n'ont pas souhaité participer à un entretien tandis que d'autres l'ont « expédié ». Quant à la première session, elle n'a pas pu se dérouler ailleurs que dans les ateliers du Baldaquin, très exposés aux bruits et où les enfants étaient

691Adrien et Clara (Baldaquin), Blandine et Houria (La Tour) et Astrid (Alto).

692Il s'agit de 10 enfants inscrits au Baldaquin (8 filles et 2 garçons âgés de 5 à 10 ans) et de 6 filles âgés de 10 à 13 ans participant à l'atelier « textile » du musée de La Tour. Le recrutement des enfants n'a pas permis la composition d'un groupe tendant vers plus de mixité : 14 filles ont été interrogées contre 2 garçons. Par ailleurs, nous n'avons pas mené d'entretiens avec les enfants participant ponctuellement aux stages vacances.

sans arrêt distraits par l'activité de leurs camarades et des animateurs. Pour ces raisons je n'ai pu réaliser que trois entretiens avec des groupes de 3 à 4 enfants, d'une durée moyenne d'une demi-heure. Contrairement aux groupes des filles du musée de la Tour, je n'ai pas pu mettre en œuvre le dispositif expérimental sur les reproductions d'œuvres⁶⁹³.

Les matériaux produits ne permettent guère de saisir concrètement des transformations au niveau du patrimoine dispositionnel des enfants ni de constater empiriquement la construction de dispositions spécifiques. Afin d'observer ces aspects, il aurait fallu mettre en place un dispositif de suivi longitudinal des enfants permettant de les côtoyer régulièrement pendant plusieurs années⁶⁹⁴. Cela étant, le croisement du point de vue du personnel d'animation – objectivé au cours des entretiens et/ou d'échanges moins formels sur le terrain – avec les observations ethnographiques des pratiques des adultes et des enfants a donné lieu à l'objectivation de *logiques socialisatrices* permettant de formuler des hypothèses concernant la construction de certains types de dispositions. Le croisement du point de vue enfantin – à travers le recueil de leurs discours et les focus effectués sur certains enfants (III) – avec celui des parents (chapitre 8) a par ailleurs permis de renforcer ces hypothèses.

Une dernière précision méthodologique concerne le déséquilibre, en terme de recueil de données, entre les trois musées observés. Proposant ce type d'atelier depuis de nombreuses années avec des encadrants chevronnés, et recrutant un public d'habités, le Baldaquin et, dans une moindre mesure, le musée de La Tour⁶⁹⁵, proposaient une configuration « pure », en quelque sorte, permettant d'observer ce que Muriel Darmon appelle des « socialisations dominantes », à savoir, la construction d'un « sentiment d'autorisation » ou d'un « rapport dominant aux institutions » (Darmon, 2018, p. 13). À l'opposé, le tout récent musée Alto proposait des séances très similaires à celles prévues pour les groupes scolaires dans lesquelles les enfants ne semblaient pas jouir des mêmes « privilèges » (ce que nous décrirons précisément plus bas) que dans les deux autres musées. Plusieurs années après son ouverture, il serait d'ailleurs intéressant de voir si l'Alto s'est, lui aussi,

693 Nous rappelons que celui-ci est présenté en fin d'annexe n° 9.

694 Ce dispositif aurait pu être mis en place au Baldaquin où la plupart des enfants étaient réinscrits chaque année aux ateliers du mercredi mais, étant prise sur d'autres terrains, je n'ai pas pu dégager le temps nécessaire à la mise en œuvre de cette méthode. Portant un regard rétrospectif sur mon enquête, cet échec relatif (car j'ai tout de même réussi à observer certains enfants durant plusieurs séances) me laisse de forts regrets, s'agissant vraiment d'un « beau » terrain du fait des liens tissés avec l'équipe de médiation du musée.

695 On a vu au chapitre 8 que la responsable du service des publics du musée souhaitait un renouvellement des publics des activités extrascolaires afin que cette offre peu dispendieuse (notamment par rapport au Baldaquin) ne profite pas qu'à une minorité de familles.

constitué une « clientèle » d'habitues pour ces ateliers et de voir si les pratiques d'encadrement se sont transformées pour tendre vers celles que nous allons décrire dans ce chapitre.

2- Au croisement des sociologies de la culture, de l'éducation et des dominants

Au cours d'un entretien réalisé dans l'espace pédagogique du Baldaquin, Adrien, l'animateur en charge des ateliers du mercredi pour la période 2015-2016, s'est exprimé sur ce qui pouvait faire la spécificité de ces activités et du public enfantin concerné. Dans cet extrait, le quadragénaire, se présentant comme un passionné de danse et d'art contemporain, évoque notamment des dimensions en lien avec la transformation des enfants à travers l'acquisition d'une forme d'aisance :

C : Et tu aimes prendre en charge cet atelier du mercredi ?

A : Ouais j'aime bien.

C : Qu'est-ce qui te plaît dans la prise en charge de ces enfants-là ? C'est l'histoire de les avoir toute l'année... ? [nous avons déjà évoqué de manière informelle ce sujet que je souhaitais approfondir]

A : Ouais... de développer ouais. Et aussi ce qui est très satisfaisant, ce que j'aime bien, ce qui est très satisfaisant dans le boulot, enfin tu vois, faut être quand même un peu satisfait de ce qu'on fait, euh *c'est le fait qu'ils retiennent plein de choses, pas forcément des connaissances d'ailleurs, mais aussi en pratique artistique. Tu dis ça au début de l'année, alors c'est sûr qu'un an, une année scolaire c'est beaucoup pour un enfant, on le voit changer mais... ça, avant, il l'aurait pas fait, il aurait pas su le faire ou il aurait pas pensé comme ça. Ou il aurait pas eu cette réflexion, tu vois ? On voit vraiment que sur certains enfants, han ! C'est waouh ! Tu vois vraiment la différence. Tu vois la manière dont ils... tout est décomplexé en plus parce que comme ils viennent tous les mercredis, ils sont un peu chez eux, tu vois... Dans les salles... Ils connaissent ! [imite un enfant enthousiaste] « Oh mais ça j'veux en parler, j'veux en parler ! » Ils te disent tout ce qu'ils savent sur l'œuvre... ben ça ça me fait vraiment plaisir. Ça j'aime bien en fait.*

C : Et du coup, ces enfants-là, tu penses que d'une certaine manière, ils ont un rapport privilégié au musée ?

A : Ouais.

C : Ils peuvent se lâcher un peu plus...

A : Ouais, je pense. *Et y'a des enfants qui sont très timides parfois mais... c'est très intimidant de devoir parler d'une œuvre, tu vois ? Y'a des enfants qui restent [insiste] timides et cetera mais qui le font quand même parce qu'ils savent de quoi ça retourne. Ils savent. Ils ont un rapport à l'œuvre, tu vois, qui est euh... naturel en fait. Et avec ces mêmes enfants, on va voir une œuvre qu'on ne connaît pas, ils ont les mêmes réflexes, de la décrire, de faire ci : ah ben comment il a fait ? C'est quoi ? C'est comment ? Se poser les vraies question en fait tu vois ? Et c'est vrai que c'est un rapport très privilégié. Faut dire aussi que la plupart d'entre eux sont déjà dans des milieux très favorisés. Hein qui*

sont... J'veux dire c'est pas rare qu'un des enfants dise : « ah ben j'suis allé voir telle expo à Paris! » L'expo du Grand Palais : « ah j'suis allé voir ça ! Ah j'suis allé à Baubourg on a vu ça ! » On sent aussi que les parents... ils aiment bien quoi. Tu vois...

Dans l'extrait d'entretien (réalisé en septembre 2016), cet « ancien » de l'équipe des guides prolonge les propos qu'il a tenu lors de ma première observation des ateliers du mercredi en janvier 2015, présentant alors les petits participants comme issus de « catégories supérieures » et comme ayant « déjà » une « attitude » face aux œuvres. En plus de souligner l'appartenance de ces derniers aux « milieux très favorisés », ce qui suppose, selon lui, un « rapport très privilégié »⁶⁹⁶ à la culture consacrée, il évoque le pouvoir de transformation qu'auraient ces ateliers sur les enfants (« on [les] voit changer »), notamment sur certains pour lesquels on « voit vraiment la différence ». Par ailleurs, Adrien mentionne l'idée que ces enfants pourraient développer un rapport « décomplexé » au lieu et aux collections. Dans ses propos, cette familiarité (ce « rapport ») aux œuvres est perçue comme « naturelle », renvoyant ainsi à la nature ce qui est ici clairement le produit d'un travail actif, c'est-à-dire d'une inculcation. L'aisance qui caractériserait les enfants des ateliers semble également transparaître dans le fait que, comme le note Adrien, ces derniers « sont un peu chez eux » au musée, ce qui contraste fortement avec le sentiment de distance, d'étrangeté voire de malaise que peuvent ressentir d'autres enfants, appartenant à des milieux sociaux plus éloignés de la culture légitime lors des visites scolaires.

L'idée d'appréhender le pouvoir de transformation de ces ateliers extrascolaires à travers la production précoce d'une forme d'aisance a germé à la lecture de l'enquête ethnographique menée par Shamus Khan à la St. Paul School, un lycée d'excellence situé dans un État de la côte Est des États-Unis. À partir de ce terrain de recherche, le sociologue tente de mettre au jour la « fabrique » de ce qu'il nomme la « nouvelle élite » (Khan, 2015)⁶⁹⁷ en s'appuyant sur un cadre théorique bourdieusien, et notamment sur les travaux du sociologue français portant sur les classes dominantes et les processus d'incorporation. Il y a développé le concept d'« aisance »⁶⁹⁸, qui serait

696Blandine, l'animatrice en charge du cycle vacances « coup de chapeau » au musée de La Tour considère elle aussi les participants comme des « privilégiés » et comme étant d'« origine favorisée ».

697Paru en 2011 sous le titre *Privilege. The Making of an Adolescent Elite at St. Paul School*, l'ouvrage a été publié en 2015 en français. Je dois souligner l'influence que cette étude (que j'ai lue en janvier 2016) a eu, d'une part, sur les dernières observations des ateliers du mercredi du Baldaquin (24 février et 2 mars), pour lesquelles j'ai porté une attention particulière à la notion d'aisance (à ses « signes » visibles sur certains enfants et à ce qui, à travers les pratiques, pouvaient contribuer à produire cette disposition) et, d'autre part, sur la manière de retravailler les matériaux à partir du prisme de l'aisance.

698À propos du concept d'« aisance » (*ease*), Shamus Khan a souligné le poids des contraintes éditoriales dans le « choix » de cette terminologie, à l'occasion d'une présentation de la version française de l'ouvrage le 12 décembre 2015 dans les locaux de la maison d'édition Agone. Au cours de son intervention, il expliquait que le terme

selon lui constitutive de la « marque du privilège » des dominants aujourd'hui – ce que Bourdieu nommait quant à lui le « sens de la distinction ». Cette disposition permettrait ainsi aux élites contemporaines de se distinguer des autres groupes sociaux, non plus à partir de la capitalisation de *savoirs cognitifs*, qui seraient, selon l'auteur, à portée de tous⁶⁹⁹, mais à partir de *savoirs corporels* qui se développent de manière plus laborieuse, bien que dans le cadre d'un travail largement invisible, au terme d'un long processus de socialisation institutionnelle et, plus particulièrement, en multipliant et en diversifiant les expériences dans des espaces sociaux variés au cours desquelles les interactions avec différents types d'agents ont un rôle socialisateur décisif.

Entre autres exemples, le récit que Khan fait des « dîners placés », ces repas mondains réunissant deux fois par semaine élèves et enseignants, chacun sur son trente-et-un, et où l'on mange aux côtés d'un convive différent à chaque fois, constitue un point de comparaison intéressant avec la visite d'un musée. Tandis qu'on pourrait s'attendre à ce que ces repas très protocolaires soient l'occasion pour les lycéens de St. Paul d'apprendre les bonnes manières de se tenir et de converser à table, Shamus Khan montre que le principal objet d'apprentissage ici, davantage que la connaissance des codes vestimentaires et des « bonnes » manières de se tenir à table, concerne le fait de *vivre ces moments* et, plus encore, d'en faire la douloureuse expérience, c'est-à-dire de ressentir la gêne et l'ennui qu'ils procurent afin d'apprendre à dominer ces états du corps pour être capable de ne plus manifester que le « naturel » de l'aisance en de pareilles circonstances⁷⁰⁰. Alors qu'on a montré comment l'institution muséale, à travers ses logiques disciplinaires, ses règles et ses normes, travaillait à la transmission des « bonnes » manières de se comporter dans l'institution culturelle en produisant de la *distance* entre les œuvres et les petits visiteurs scolaires (*cf.* chapitre 6), on pourra se demander comment des enfants fréquentant cette même institution dans le contexte d'activités extrascolaires peuvent parvenir à s'y sentir comme chez eux, si l'on prend au sérieux les propos de Benoit. Quelle(s) expérience(se) ces enfants font-ils du musée ? Qu'y apprennent-ils de plus – ou d'autre –, et l'apprennent-ils autrement, que les publics scolaires ?

« habitus », qu'il mobilisait alors prioritairement dans ses travaux pour décrire les caractéristiques sociales de la nouvelle élite, avait été jugé « trop scolastique » par son éditeur anglophone. Contraint de s'adapter à cette exigence de vulgarisation du travail universitaire, l'auteur a développé le concept d'« aisance » (à partir d'une proposition de la maison d'édition) qui avait l'avantage, selon lui, d'aborder la question des hiérarchies à travers les interactions entre les lycéens et les différentes catégories de personnel de la St. Paul School.

⁶⁹⁹Pour distinguer le « savoir corporel » des « connaissances cognitive », le premier étant bien plus difficile à produire, Khan prend l'exemple d'un repas mondain : « Pour choisir son menu, écrit-il, il faut avoir des connaissances cognitives que n'importe qui peut acquérir [tandis que] pour prendre part à ce repas, il faut un savoir corporel que l'on développe en accumulant des expériences dans des contextes variés » (*Ibid.*, p. 152).

⁷⁰⁰*Ibid.*, p. 141-146.

Par ailleurs, dans son étude, Khan insiste sur la profondeur de l'incorporation de cette aisance qui, comme l'affirmait Pierre Bourdieu en son temps sans toutefois avoir pu observer empiriquement le phénomène social lui-même⁷⁰¹, résulte de processus de *familiarisation* et d'*imprégnation*, c'est-à-dire d'apprentissages non-conscients, informels et implicites, ce qui tend immanquablement à les faire apparaître comme de simples qualités personnelles que les uns possèderaient naturellement et dont la majorité serait privé. Ainsi, la forme diffuse de ce processus masque⁷⁰² le long travail de formation pour n'en conserver que le résultat final, c'est-à-dire une manière culturelle – donc socialement située et acquise – d'être au monde mais qui a pour elle « *l'évidence du naturel et le naturel de l'évidence* », pour reprendre la formule en chiasme proposée par Thierry Bloss⁷⁰³. Dès lors, quelles pratiques et quelles logiques socialisatrices tendent à produire cette disposition très particulière qu'est l'aisance dans les institutions culturelles ainsi qu'un certain rapport de familiarité avec les biens culturels légitimes ? C'est ce que nous allons tout de suite tenter de comprendre en observant la manière dont le Baldaquin et, dans une moindre mesure, le musée de La Tour, peuvent prendre la forme d'une « petite famille » à l'occasion de ces activités. Précisons avant cela que la production de rapports et de dispositions spécifiques dans le domaine artistique et culturel intervient de manière résulte en général de la combinaison cumulative entre plusieurs espaces de socialisation. En effet, le fait que les familles des enfants participant à ces ateliers soient souvent elles-mêmes consommatrices d'expositions d'art, comme l'indique Adrien dans l'extrait d'entretien *supra*, nous invite à prendre en considération les produits de la socialisation familiale. Si on plaidera d'abord (II) pour une compétence spécifique des musées dans la production de l'aisance culturelle⁷⁰⁴ (II), on verra ensuite comment des mères des classes supérieures participent aussi à ce

701 Pierre Bourdieu parle en ces termes de l'aisance des dominants dans *La Noblesse d'État* : « Ainsi, lorsque l'on croit reconnaître aux nuances indéfinissables qui définissent l'«aisance» ou le «naturel» les conduites ou les discours que l'on considère comme authentiquement «cultivés» parce qu'ils ne portent aucune marque de l'effort ni aucune trace du travail d'acquisition, on se réfère en réalité à un mode particulier d'acquisition : ce que l'on appelle l'aisance est le privilège de ceux qui, ayant acquis leur culture par familiarisation insensible au sein même de leur famille, ont la culture savante pour culture maternelle et peuvent entretenir avec elle un rapport de familiarité impliquant l'inconscience de l'acquisition » (Bourdieu, 2001, p. 36).

702 Dans une conférence, « Raconter son accident vasculaire cérébral. Le vécu social du neurologique », le 27 septembre 2017 à l'Université de Genève, Muriel Darmon évoque la dimension de tromperie ou d'usurpation du capital culturel. Deux exemples de *narratives* présentés par cette dernière font état des stratagèmes mis en œuvre par les auteurs de ces récits d'expérience, fortement dotés en capital culturel, pour masquer des pertes cognitives suite à un accident vasculaire cérébral, ou pour donner l'illusion de progrès dans le recouvrement de certaines capacités cognitives. Ces cas font écho à la manière dont les lycéens du collège St. Paul s'efforcent de rendre invisible le lourd travail qu'implique une scolarité dans une école d'élite afin de ne surtout pas faire de la besogne ou du besogneux « l'aspect central de leur identité » (Khan, 2015, p. 214).

703 Cette formule est citée par Christine Detrez dans son ouvrage *La construction sociale du corps* (Detrez, 2002, p. 18).

704 Comme on l'a vu au chapitre 8 avec madame Vélasquez (III, 2-b), cette architecte qui se présente comme une grande amatrice d'arts, des parents fortement dotés en capital culturel peuvent être amenés à reconnaître aux musées et aux institutions culturelles une capacité à développer un rapport familial à l'art. En fréquentant régulièrement les ateliers du musée de La Tour, Lucas Vélasquez apprendrait, selon sa mère, à ne pas se sentir « impressionné par le lieu », mais néanmoins à le respecter (« il a bien compris que on mettait pas ses doigts sur la peinture... »), et à se sentir « chez lui » au musée, de sorte que lorsqu'il sera adulte, il pourra envisager la visite d'une exposition comme

processus (III).

II- Un cadre et des pratiques de socialisation qui empruntent aux logiques familiales ?

Pierre Bourdieu distingue deux principaux modes d'acquisition de la culture consacrée : d'un côté, l'« apprentissage total, précoce et insensible » qui s'effectue dès la prime enfance au sein de la famille et, de l'autre, « l'apprentissage tardif, méthodique et accéléré » de ceux qui n'ont pas baigné dans des environnements cultivés et qui se convertissent plus tard à la culture légitime. Du premier type d'apprentissage, celui des héritiers, Bourdieu nous dit qu'il « confère la certitude de soi, corrélative de la certitude de détenir la légitimité culturelle et l'*aisance*⁷⁰⁵, à laquelle on identifie l'excellence ; [et qu']il produit ce rapport paradoxal, fait d'assurance dans l'ignorance (relative) et de désinvolture dans la familiarité que les bourgeois de vieille souche entretiennent avec la culture, sorte de bien de famille dont ils se sentent les héritiers légitimes » (Bourdieu, 1979, p. 70-71). Ce dernier accordait donc une place centrale à la famille dans l'acquisition d'une forme d'« aisance », notamment vis-à-vis des objets, des lieux et des personnes liées à la culture légitime. Selon lui, la famille était la seule instance à même de transmettre ces dispositions par imprégnation ou par « osmose », au contact des parents ou des autres membres de la famille nucléaire. Pour produire un cadre induisant ce type de socialisation par familiarité favorisant la transmission d'une disposition d'aisance, nous allons voir comment les musées, et en particulier le Baldaquin, se transforment en « petite famille » afin de se rendre « familier » aux enfants et de leur permettre de vivre des expériences singulières, donc privilégiées, autant que variées du lieu. On a vu plus haut que le Baldaquin était perçu par les membres du personnel et par certains visiteurs comme un musée « familial » (chapitre 3). Cette forme familiale se perçoit d'une manière encore plus nette à l'occasion des ateliers extrascolaires. Dans ce cadre, nous objectiverons différents types de pratiques contribuant à la transmission, par imprégnation et par inculcation⁷⁰⁶, de dispositions et de rapports

quelque chose de banal (« ce sera pas quelque chose d'exceptionnel ») ou faisant « partie de la vie ». C'est également la manière dont les grands-parents de François (12 ans), le plus ancien des ateliers du Baldaquin, avec lesquels j'ai pu discuter en attendant l'ouverture des portes de l'espace pédagogique du musée, appréhendent les choses. Selon eux, leur petit-fils est « un peu chez lui ici ». On étudiera plus bas les autres produits de la socialisation précoce aux musées d'art à partir du cas de Clémentine (III-2-b).

705 C'est nous qui soulignons.

706 Dans leur article, Sylvie Octobre et Yves Jauneau distinguent deux « mécanismes » de transmissions culturelles familiales. D'une côté, l'« inculcation » concerne l'« éducation volontaire », c'est-à-dire les pratiques de « contrôle », d'« incitation » ou encore de « co-consommation ». De l'autre, l'« imprégnation », qui est un phénomène bien moins conscient pouvant se produire par l'exposition de l'enfant aux exemples parentaux (Octobre

spécifiques à l'institution.

1- Produire un sentiment d'importance sociale

Voici ce qu'on peut lire dans la brochure du Baldaquin à propos des cycles vacances :

« Pendant une semaine, les enfants sont les hôtes privilégiés et quotidiens du Baldaquin. Familiers des collections qu'ils découvrent peu à peu, ils deviennent artistes en herbe dans les ateliers qui leur ouvrent leurs portes tous les jours ».

Cette présentation, qui a vocation à séduire des parents soucieux de l'encadrement éducatif de leurs enfants (chapitre 6), insiste donc sur la prise en charge spécifique du public enfantin lors des ateliers. Considérés comme des « hôtes privilégiés », ces derniers jouiraient d'un traitement préférentiel par rapport au public ordinaire. La familiarité, que ces activités permettraient de susciter à travers la proximité avec les « collections », est également mise en avant dans ce texte. Mais peut-on véritablement constater l'existence des pratiques différentes de celles observées dans un cadre scolaire ?

a- Individualisation des enfants et proximité des adultes

D'abord, sur un plan quantitatif, les activités extrascolaires sont plus encadrées que les visites scolaires, en mobilisant davantage de membres des équipes éducatives. Au Baldaquin, quel que soit la taille du groupe, qui n'excède jamais une quinzaine d'enfants, deux animateurs sont toujours mobilisés. En plus de cela, des binômes différents se forment chaque mercredi afin, selon Adrien, le référent, « que les enfants ne voient pas toujours les mêmes têtes ». Au musée de La Tour, une personne peut encadrer douze enfants, au maximum, tandis que certains ateliers ne recrutant pas assez de participants, comme celui intitulé « textile », mobilise une personne pour seulement six inscrites. Ces données tranchent avec l'encadrement des scolaires. Quelle que soit la taille de ces groupes (généralement entre 20 et 30 élèves), la personne qui prend en charge les élèves lors de la visite et des activités plastiques est toujours seule. Sur le plan des rapports interpersonnels et des interactions entre enfants et adultes, de nettes différences s'observent également. Tandis que les élèves sont nommés et interpellés par les encadrants au moyen de

& Jauneau, 2008, p. 701), est un mode de socialisation que Pierre Bourdieu qualifiait d'« osmotique » (Bourdieu, 1979). Nous verrons que ces deux modalités de transmissions culturelles s'observent aussi bien dans l'instance familiale que dans l'institution muséale (cf. II).

terminologies homogénéisantes comme « les amis », « les copains » ou « les enfants », les enfants des ateliers sont tous nommés par leurs prénoms. Si la fréquence hebdomadaire des ateliers du mercredi permet aux uns et aux autres de se familiariser facilement, les animateurs s'efforcent également de connaître et reconnaître rapidement les participants lors des ateliers vacances. Par exemple, le premier jour du stage « coup de chapeau » au musée de La Tour, Blandine s'excuse plusieurs fois auprès de certains enfants pour lesquels elle juge ne pas retenir assez rapidement les prénoms [Journal de terrain du 9 février 2016]. Par ailleurs, les enfants, appelés les « habitués » par le personnel d'animation, développent eux-aussi une familiarité avec l'équipe d'encadrement en tutoyant les médiateurs et médiatrices, en les interpellant par leurs prénoms, parfois même en leur faisant la bise. Certains inscrits de très longue date comme Estelle (8 ans en 2015) et son frère Joseph (5 ans)⁷⁰⁷, des enfants dont le père, architecte, a travaillé à l'extension du Baldaquin, ont également construit une relation de proximité avec de nombreux autres agents du musée, comme la responsable des activités hors temps scolaire, l'administratrice du musée, ou encore des membres du personnel d'accueil qui les saluent systématiquement dès qu'ils les voient.

Outre ces liens objectifs de familiarité, d'autres pratiques d'individualisation des enfants s'observent dans les ateliers extrascolaires que l'on ne retrouve pas dans le cadre de visites scolaires. Il est par exemple fréquent que le personnel d'animation s'intéresse ostensiblement à la vie privée des enfants, soit en étant à l'initiative de questions, comme lorsque Houria – en charge de l'atelier « textile » de La Tour – demande à Joannie si ses « vacances se sont bien passées », celle-ci rentrant d'un séjour d'un mois en Amérique du Sud pour visiter sa famille paternelle [Journal de terrain du 9 mars 2019], soit en témoignant de l'intérêt aux récits spontanés des enfants. Pendant l'accueil, c'est-à-dire la période entre 14h et 14h15 où les enfants arrivent un à un dans l'espace dédié aux ateliers du Baldaquin, Victor (7 ans) présente très longuement à Wilfried, pendant plusieurs minutes, les caractéristiques de son nouveau « pistolet *laser* ». Malgré l'arrivée d'autres enfants avec leurs parents, qu'il salue rapidement, l'animateur ne se détourne pas de la conversation avec le garçonnet mais, bien au contraire, il le relance en lui demandant s'il pense qu'avec une telle arme il « peut battre Batman » [Journal de terrain du 27 janvier 2015]. Outre ces pratiques guidées par des logiques éducatives à visées égalitaristes, les encadrants adaptent également leurs modes d'encadrement aux âges. Ces ateliers des musées accueillent des enfants jeunes, dès 4-5 ans⁷⁰⁸, qui peuvent avoir des besoins et des rythmes différents de ceux d'enfants plus âgés. Certains jeunes enfants peuvent par exemple montrer des signes de fatigue ou d'énerverment en fin de séance,

707 Nous reviendrons plus longuement le cas limite que constituent ces enfants (III-3).

708 Au Baldaquin, pour la saison 2018-2019, un nouvel atelier vacances est conçu pour la tranche d'âge des 3-5 ans.

comme c'est le cas pour Félix (5 ans) qui s'endort quelques instants sur un carton situé dans un coin de l'espace pédagogique du Baldaquin. En se réveillant, le petit garçon se met à pleurer et réclame son père. Adrien le prend alors dans ses bras pour le réconforter et lui propose d'aller « faire un petit tour ». Ils reviennent quelques minutes plus tard, cette fois côte à côte, Félix tout sourire, les bras chargés de boîtes de biscuits pour le goûter [Journal de terrain du 7 janvier 2015]. Pouvant être amenés à mater les plus petits, les animateurs et les animatrices du Baldaquin tolèrent également que les enfants qui le souhaitent puissent amener leurs doudous, même s'ils les invitent à s'en passer le plus possible. Après les vacances de Noël, de retour aux ateliers du mercredi, deux enfants, Célestine (5 ans) et Flavien (5 ans), ayant apparemment réussi à se passer de leurs doudous durant les séances précédentes, arrivent en leur possession. En direction des parents, Adrien s'exclame : « C'est le grand retour des doudous ! » [Journal de terrain du 7 janvier 2015].

De leur côté, les enfants des ateliers semblent percevoir la relation de proximité que le personnel d'animation essaie d'instaurer. Au musée de La Tour, les participantes de l'atelier « textile » (âgées de 11 à 13 ans) apprécient Houria parce qu'elle est « trop cool » et « toujours zen » et qu'elle ne ressemble pas à « un prof ».

Claire : Et sinon comment ça se passe avec Houria ?

Cléo : *Bah... elle est très calme, elle est très zen... du coup, 'fin quand elle s'énerve, elle s'énerve mais... c'est vraiment rare* [sourit].

Claire : C'est rare ?

Cléo : C'est très rare quand elle s'énerve.

Claire : Faut vraiment y aller fort pour la mettre en colère ?

Irène : Par exemple un jour y'en avait un, il était censé faire de la couture, il est parti tout au bout du truc et puis il est parti et il est allé voir sur le balcon...

Cléo : C'est la première fois qu'j'ai vu Houria...

Irène : Et il a vraiment joué, joué pendant toute l'heure, pendant toute une heure et un moment Houria elle...

Claire : Elle s'est énervée.

Irène : C'est la première fois que j'ai vu Houria comme ça en fait !

Claire : D'accord sinon elle est plutôt zen [je reprend à mon compte un adjectif utilisé par d'autres filles de l'atelier].

Irène : *Et puis elle explique... enfin en fait, elle a pas peur, par exemple, une fois, elle te le dit, t'as pas bien compris, tu le redemandes, elle peut te le réexpliquer autant de fois que t'as pas compris.*

Claire : Elle est patiente... Et donc ça c'est au niveau de son caractère finalement mais pour vous c'est qui ? C'est une prof... ?

Irène : *C'est une amie, 'fin... plutôt une amie.*

Claire : Comment on l'appelle ? Enfin comment on peut l'appeler en fait ?

Irène : Hum...

Claire : [Après un long silence] Une animatrice ?

Cléo : Oui une animatrice.

Claire : C'est pas une prof ?

Les deux : Non !!

Irène : *Parce qu'une prof on a un peu l'impression qu'avec un prof, y'a quand même un cadre, c'est-à-dire qu'on peut pas essayer de... si on a vraiment pas envie de faire ça, on peut pas faire autre chose [alors] qu'avec Houria, si on n'a pas envie de faire ça, par exemple moi j'avais pas envie de faire des petits traits en pointillé, elle m'a dit bon ben d'accord, t'as qu'à faire tout le contour.*

Claire : *D'accord donc c'est moins strict tu veux dire ?*

Irène : *C'est moins strict.*

Cléo : *Elle nous laisse notre liberté de choisir...*

Irène, 11 ans (M : comptable ; P : banquier) et Cléo, 11 ans (M : responsable de magasin ; P : cuisinier), inscrites à l'atelier « textile » du musée de La Tour.

Dans cet extrait, Irène et Cléo, apprécient l'encadrement peu autoritaire d'Houria, qui contribue à ce que les participantes de son atelier la perçoivent davantage comme « une amie » que comme « une prof ». Irène fait également part de la patience et du temps que peut consacrer l'animatrice dans ses explications (« elle peut te le réexpliquer autant de fois que t'as pas compris »), qui contraste – du moins dans leurs propos – avec l'impatience des enseignants ou le peu de temps dont ils disposent pour « réexpliquer ». Enfin, les fillettes mentionnent la part de « liberté » que laisse Houria à son groupe, en permettant par exemple de contourner certaines consignes selon les « envie[s] » personnelles. Dans un autre extrait, quatre filles des ateliers du Baldaquin évoquent les pratiques des animateurs :

Charlotte : *Euh y'a Adrien qui est quasiment toujours là le mercredi. C'est surtout lui qui nous aide, qui nous explique, qui nous montrent des exemples. Et de temps en temps il est avec d'autres personnes qui nous aident.*

Jeanne : *Ben ils disent quoi faire, ils nous aident, 'fin pour les plus petits, y les aident et y aident tout... tout le monde. Ils nous donnent des conseils !*

Charlotte : *De temps en temps, ceux qui nous accompagnent et ben de temps en temps y participent, comme par exemple, là y participent à faire les œuvres d'art.*

Claire : *Ils font avec vous. Et alors j'ai cru comprendre parce que j'étais là la semaine dernière, Léa n'était pas là mais moi oui, et on est allé faire un tour dans le musée. Et qu'est-ce qu'ils font alors dans ces cas-là ?*

Manon : *Ben en fait y font... Nous quand on va dans le musée, et ben on découvre des nouvelles œuvres, et surtout, ben... eux y nous montrent d'autres œuvres et on fait de plus en plus d'œuvres. Par exemple celle qui est là-bas ou... par exemple ça c'étaient des photos et ils ont dessiné dessus et ça devient comme de l'art mais un peu bizarre.*

Claire : *D'accord et Léa voulait rajouter quelque chose.*

Léa : *Ben les moniteurs, y nous aident à faire les arts, y nous expliquent euh c'qu'on doit faire... Y nous disent c'qui faut faire, y nous présentent des gens...*

Claire : *Comment ça ils vous présentent des gens ?*

Léa : *Euh... comme toi !*

Claire : *Ah mais y'a que moi ou y'a d'autres personnes ?*

Léa : *Nan y'a d'autres personnes.... et y nous présentent aussi des œuvres d'art !*

Manon, 8 ans, 1^{ère} année (M : chargée d'études ; P : ingénieur) ; Charlotte, 8 ans, 3^{ème} année (professions des parents inconnues) ; Jeanne, 7 ans, 1^{ère} année

(M : employée dans une compagnie aérienne ; P : professeur d'anglais)⁷⁰⁹ ; Léa, 8 ans, 2^{ème} année (professions des parents inconnues).

Désigné par Léa comme étant des « moniteurs », le personnel d'animation au sein duquel Adrien représente la figure centrale (« il est quasiment toujours là le mercredi ») est principalement perçu par ces fillettes dans une perspective d'accompagnement (« ceux qui nous accompagnent »). Celles-ci décrivent l'activité des animateurs en évoquant le fait qu'ils « expliquent », qu'ils « montrent des exemples », qu'ils « aident », qu'ils « participent à faire des œuvres d'art », qu'ils « donnent des conseils », qu'ils « montrent » de nouvelles œuvres, ou encore qu'ils « présentent » des personnes et des œuvres d'art. Ne sont ici mentionnées que des actions renvoyant aux pratiques pédagogiques et d'accompagnement tandis que des pratiques disciplinaires renvoyant à la surveillance ne sont pas évoquées. De son côté, Estelle (portrait *infra*) a construit un rapport aux animateurs qui, comme sa *baby-sitter*, seraient à son service :

Claire : Et donc la dernière question que je voulais vous poser c'est, qu'est-ce qu'elles font les personnes qui sont là avec vous le mercredi ?

Estelle : Donc tous ceux qui nous [Estelle et son frère qui participe aussi aux ateliers] gardent le matin et l'après-midi ?

Claire : Tu viens le matin aussi ?

Estelle : Nan. J'ai une baby-sitter pour le matin.

Claire : Oui, mais l'après midi.

Estelle : Ah oui ! Ben l'après-midi ben j'ai Adrien et Grégory⁷¹⁰ et... je fais plein d'œuvres...

Claire : Mais qu'est-ce qu'ils font eux, c'était ça la question.

Estelle : Ah... qu'est-ce qu'ils font... Ben y préparent les... Y préparent les... les ateliers. Y préparent les feuilles, les crayons avant qu'on arrive. Et y disent quand y sont prêts quand on peut entrer. Et... souvent euh... je sais pas si tu l'as vu mais Grégory, tout à l'heure il a fait une lèvre, il a essayé et souvent y z'essayent avant nous de le faire.

Cet échange débute par un malentendu fondé sur des représentations différentes de l'encadrement du mercredi : tandis que la formulation de ma question présuppose que ces ateliers constituent le seul moment d'encadrement extra-familial des enfants, Estelle évoque les différentes personnes chargées de la garder, elle et son petit frère. De ce point de vue, les animateurs sont placés au même niveau que sa *baby-sitter*⁷¹¹. Lorsque la fillette décrit le travail d'Adrien et Grégory,

709Le père de Jeanne (M. Lang) et sa belle-mère (Mme Fane) font partie des parents enquêtés (chapitre 8).

710Estelle, qui participe aux ateliers hebdomadaires depuis quatre ans, mentionne Grégory qui était le référent des ces activités avant Adrien. Pendant notre enquête, ce dernier participait à l'animation de manière ponctuelle.

711La frontière entre ces différents mode de garde et d'encadrement est peut-être gommé par le fait que c'est leur baby-sitter qui conduit Estelle et son frère au Baldaquin, le mercredi après-midi.

elle mentionne principalement les préparatifs (« y préparent... »), se plaçant ainsi dans la position d'une invitée dont la présence attendue génère un travail de préparation, comme par exemple, le fait de tester les activités plastiques (« y z'essayent avant de nous le faire »).

Cet encadrement attentif aux besoins spécifiques de chaque enfant s'inscrit, en effet, dans un cadre où les enfants ne sont pas considérés comme des visiteurs ordinaires mais comme des « hôtes privilégiés ». Dans cette perspective l'organisation des ateliers est particulièrement attentive au déroulement du « goûter ».

b- Les enfants comme des invités de marque : prendre le goûter au musée

Le moment du goûter, qu'on pourrait hâtivement considérer comme un « à côté » de l'observation ethnographique, est pourtant intéressant à observer du point de vue du mode spécifique d'encadrement des enfants non scolaires. Spécifié sur les brochures du Baldaquin et de La Tour concernant ces activités, le fait que le goûter est pris en charge par le musée constitue un argument de vente. Ce détail n'a, en effet, pas échappé à certains des parents enquêtés (4/10) pour lesquels le goûter ne constitue pas seulement un détail dans le choix d'inscrire leur(s) enfant(s) à ces ateliers. La prise en charge de cette collation par les musées possède une fonction symbolique forte : elle signifie aux enfants qu'ils ne sont pas des clients-visiteurs comme les autres mais bien des invités qu'il importe de recevoir convenablement. D'ailleurs, les enfants des ateliers, qui se rendent aussi au musée dans un cadre scolaire, peuvent comparer ces deux contextes et constater ainsi se que, lorsqu'ils viennent avec l'école, on ne les accueille pas avec un jus de fruit et des biscuits⁷¹².

En ce qui concerne le musée de La Tour, qui abrite un établissement renommé de Camboise, la brochure indique que le goûter est « fourni par le restaurant-salon-de-thé du musée ». Le goûter se prend alors dans la salle de restauration, au milieu des clients, souvent âgés, qui observent, parfois avec surprise ou amusement, l'arrivée d'un groupe d'enfants. Tandis que le personnel de service du restaurant propose une brioche chocolatée ou un pain au lait accompagné d'un verre de sirop à l'eau ou de jus d'orange aux enfants, les animateurs ne bénéficient, quant à eux, que d'une simple boisson : « c'est le seul privilège qu'on a, déplore Houria ». Cette dernière considère comme

⁷¹²Alors que nous n'avons pas pu les observer au musée de La Tour, qui souhaitait rester discret à leur égard, et tandis qu'ils ne sont pas proposés au Baldaquin, les « anniversaires au musée » (Bordeaux, 2010) sont une modalité, aux finalités moins éducatives que distractives, de privatisation de cette institution dans une logique de délégation des tâches domestiques [Kauffman, *Op. Cit.*]. Ils sont susceptibles de placer les enfants dans la double posture d'hôte, aux deux sens de ce terme polysémique qui désigne aussi bien celui qui reçoit que celui qui est reçu (l'enfant qui fête son anniversaire invite ses amis), plutôt que celle de simple visiteur.

étant « hors de prix » le tarif de 7€50 auquel le restaurant facture le goûter au musée de La Tour, d'autant que, selon l'animatrice, la plupart des enfants ne consommeraient pas la moitié de ce qu'on leur sert.

Au Baldaquin, le moment du goûter est différemment institutionnalisé. Comme au musée de La Tour, il n'intervient pas à heure fixe mais lorsque le personnel d'encadrement considère que les enfants ont besoin de faire une pause, généralement entre 15h30 et 16h. Les animateurs et animatrices invitent alors les enfants à s'installer autour d'une des grandes tables d'atelier et s'occupent du service des biscuits et de l'eau sirotée⁷¹³. Adrien et Wilfried, les deux animateurs que j'ai le plus observé, ont, par ailleurs, initié un petit rituel pendant le temps du goûter. Il s'agit d'un *quiz* portant sur des notions, des artistes ou des œuvres abordées lors des séances précédentes. Pour rendre le jeu amusant, un « trophée », qui est une petite fabrication plastique de leur production personnelle⁷¹⁴, revient au vainqueur. Les règles du jeu sont précises, on n'a pas le droit de lever la main avant la fin de la question (les enfants ne trichent pas et certains semblent très compétiteurs), c'est à celui qui lève la main le premier de répondre et on n'a le droit qu'à une réponse. Les questions posées sont du type « de quelle nationalité est l'artiste qui a fait les galets ? » (une installation exposée dans l'expo temporaire) ou « quand se termine “Vera“ ? » (l'exposition temporaire en cours au musée). Ce petit jeu, particulièrement apprécié des enfants qui participent avec beaucoup de plaisir, caractérise la pratique d'encadrement des animateurs tramée par la forme scolaire. Alors que le goûter pourrait constituer un temps de relâche pour les enfants et les adultes, durant lequel les uns auraient la possibilité de s'extraire de leur travaux plastiques et les autres de leur fonction pédagogique, est proposée une activité à la fois ludique (il s'agit d'un jeu) mais sérieuse (qui porte sur des connaissances en arts), qui favorise la compétition (comme dans l'école française contemporaine) : en somme un « jeu sérieux », pour reprendre une formule de Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers*. Ce « loisir studieux » où l'on ne peut jouer qu'à condition de jouer sérieusement, favorisant implicitement la transmission de ce que Bourdieu nomme la « disposition scolastique » (Bourdieu, 1997, p. 27-30), permet également la gestion du groupe d'enfants sur le mode de la convivialité, ce qui peut aussi rappeler les logiques expressives en œuvre dans les familles des classes favorisées, notamment à l'occasion des repas.

713J'ai moi-même plusieurs fois participé au service afin de permettre à Adrien ou à Wilfried de terminer un travail avec un enfant ou de ranger du matériel.

714Wilfried et Adrien accordent une certaine importance à cette petite récompense, comme en témoigne le temps qu'ils prennent avant chaque séance hebdomadaire pour fabriquer un objet différent. Un mercredi, j'arrive un peu en avance afin de bavarder avec l'équipe d'animation. Je rencontre Adrien, occupé à assembler des éléments en polystyrènes entre eux, qui me lance : « je te vois après, il faut que je termine le trophée ! » [Journal de terrain du 25 novembre 2015].

On peut penser que ce mode privilégié d'encadrement des activités extrascolaires, visible à travers l'investissement intense d'adultes très diplômés, en termes de temps et d'attention portée aux enfants, contribue à forger chez ces derniers un sentiment d'importance sociale (Khan, 2015, p. 121)⁷¹⁵, c'est-à-dire ce que A. Lareau nomme « *sense of entitlement* » et qu'on peut traduire en français par « sentiment de légitimité » (Lareau, 2011). Dans la mesure où les petits « hôtes » des musées y apprennent à être reçus comme des invités de marque dans une institution culturelle hautement légitime, les ateliers extrascolaires permettent peut-être aussi la construction d'une « disposition à se penser et à se situer en haut de l'échelle sociale » (Lignier & Pagis, 2017, p. 141), notamment lorsque les enfants concernés comparent ces ateliers aux visites scolaires. Parallèlement à ces modes familiaux d'encadrement, des pratiques qui mettent à distance toute forme d'autorité peuvent également s'observer.

2- Des pratiques d'encadrement suivant les modèles éducatifs libéraux

Employant un personnel de médiation et d'animation plus expérimenté que dans les autres musées et ayant tendance à adopter une distance critique vis-à-vis du légitimisme culturel et des formes de transmission descendante, le Baldaquin est le cadre d'un renouvellement de la forme scolaire. Cette tendance s'observe de manière encore plus nette dans le cadre des activités extrascolaires marquées, certes, par une forme et des pratiques scolaires⁷¹⁶, mais qui s'inscrivent dans les logiques de l'« Éducation nouvelle » ainsi que dans les modèles éducatifs contemporains faisant de l'enfant un sujet expressif à part entière.

715Khan écrit qu'à Saint Paul, « les adultes consacrent leur vie aux jeunes », ce qui contribue à renforcer chez ces derniers « le sentiment de leur propre importance » (*Ibid.*).

716Il est par exemple indéniable que l'organisation temporelle des ateliers suit la forme et les rythmes scolaires, en alternant des temps consacrés à des activités considérées comme « pratiques » ou « manuelles » (lorsqu'il s'agit de respecter des consignes simples comme coller ou découper des choses) et d'autres considérées comme plus « intellectuelles » (les animateurs tiennent des propos savants sur les œuvres et les artistes). Comme l'école, les ateliers se composent de temporalités spécifiques, souvent associées à des espaces, comme le moment de l'accueil des enfants, les rituels comme le jeu de questions pendant le goûter au Baldaquin, les temps de pratique plastique, les déambulations (les « balades ») dans les salles du musée, la récréation, ou encore l'« heure des parents » (Darmon, 2001), telle que la fin des ateliers peut être nommée par le personnel d'animation des deux musées. Notons également que le musée de La Tour organise la programmation de ces ateliers en « trimestres » suivant le calendrier scolaire. Par ailleurs, comme ceux destinés aux publics scolaires, ces ateliers font l'objet d'une élaboration précise par des services éducatifs. Ils sont « écrits », présentés sur les sites internet et les brochures diffusées par les musées, et prennent souvent la forme de « projets ».

a- Autonomisation et responsabilisation des enfants

Tout d'abord, on observe des pratiques visant à favoriser l'autonomie des enfants. Contrairement aux autres publics enfantins, les participants aux activités extrascolaires du Baldaquin peuvent se déplacer aux toilettes (qui se trouvent dans l'espace pédagogique) sans demander la permission. Ils sont également autorisés à aller chercher du matériel sans avoir à justifier les raisons de leurs déplacements. Dans les deux musées, lors de l'accueil, le personnel d'animation ne donne pas de consignes particulières de travail aux enfants qui vont spontanément chercher une feuille blanche sur les étagères de rangement et retournent aussitôt à la table pour dessiner tranquillement en attendant que le groupe soit au complet. À l'occasion de la troisième séance du cycle « c'est quoi un musée ? », que nous décrivons de manière plus précise *infra*, les premiers arrivés allaient directement chercher leurs travaux en cours (une maquette de musée) afin de les poursuivre en attendant que débute officiellement la séance. De telles pratiques illustrent la manière dont peuvent être scolarisés des moments ou des espaces moins institutionnalisés et peu soumis aux logiques d'encadrement scolaires (Bois, 2013), du moins à condition que les enfants concernés soient eux-même porteurs de dispositions scolaires.

Une autre logique d'autonomisation des enfants peut s'observer, au Baldaquin, à travers le choix institutionnel de former des groupes d'âges mixtes. Dans l'extrait d'entretien suivant, Adrien attribue à ce principe d'homogénéité la capacité de « responsabiliser » les plus âgés et celle de dynamiser les plus petits :

« Et en fait c'est vrai que les arts plastiques [silence] bon, ça permet de faire plein d'expériences et au-delà de ça, nos groupes sont toujours des groupes 4-12 ans. Y'a pas les 4-6, les 6-8 et... les 8-12 et les... Ouais et donc du coup... et ça c'est bien parce que souvent, *les plus petits sont emmenés dans la dynamique des plus grands*. Y'a toujours, même encore cette année, y'en a toujours un ou deux qui a 12 ans quand même. Donc c'est quand même grand, 12 ans c'est quand même... par rapport à celui qui a 4 ans ! C'est une GRANDE différence ! Et pourtant ça se passe toujours bien... *Et celui de 12 ans ou ceux de 12 ans, on va les responsabiliser un peu plus donc forcément ...* bon entre guillemets, hein [« responsabiliser »], forcément les parents ben y aiment bien aussi ça ! Y aiment bien ce truc ».

L'enfant de 12 ans dont parle le responsable des ateliers s'appelle François. Ce dernier, qui est inscrit aux ateliers avec sa sœur, Annette (8 ans), depuis 4 ans, est associé au jeune Tom (5 ans). À l'occasion d'un atelier où les enfants travaillent en binôme, l'un faisant le portrait de l'autre (jouant le rôle de modèle), Adrien propose à François de se mettre avec Tom. L'adolescent, qui affiche

toujours une attitude très calme et docile, et à qui Adrien dit « fai[re] confiance sans problème », accepte mais va très vite s'agacer en raison de l'attitude peu sérieuse du garçonnet placé qui s'amuse en faisant des mouvements de balancier avec son corps ainsi que des grimaces au lieu de tenir la pose [Journal de terrain du 2 mars 2016]. De même, lors des visites groupées dans le musée, Tom suit François de près. Ce dernier n'hésite pas à rappeler les règles de conduite au jeune garçon lorsque celui-ci s'agite et manque de trébucher près d'un cordon de sécurité. « Fais attention Tom, c'est fragile, s'exclame alors le garçon » [Journal de terrain du 9 décembre 2015]. Semblant apprécier la solitude, comme en témoigne son choix de se mettre à l'écart du groupe pour poursuivre un dessin qu'il réalise avec une grande minutie [Journal de terrain du 24 février 2016], François se plie, malgré lui, à la fonction plus ou moins explicitée d'encadrement des petits.

b- Des logiques éducatives de type « négociateur égalitaire »

Outre ces pratiques visant l'autonomie et la responsabilisation des participants, d'autres logiques de type « négociateur égalitaire » (Court, 2017, p. 33-34) s'observent également. En plus des éléments évoqués *supra*, à travers la relation de familiarité entre les enfants et le personnel d'animation, ce modèle éducatif transparait de manière manifeste à travers le positionnement de Wilfried et d'Adrien au sein du groupe d'enfants, comme s'ils en faisaient partie. Par exemple, lors des sessions de visite dans les salles, lorsque l'un prend en charge le travail de médiation, l'autre s'assied à terre, au milieu des enfants. Pendant les séances de travaux pratiques, les deux animateurs passent leur temps à aider les uns et les autres. Lors du cycle « c'est quoi un musée ? », Wilfried confectionne sa propre maquette de musée en même temps que les enfants. Et lors du goûter, les animateurs s'installent autour de la table avec les enfants où ils boivent et mangent exactement la même chose que ces derniers.

Par ailleurs, si des consignes sont systématiquement énoncées au début d'une nouvelle activité plastique, celles-ci, contrairement à celles observées dans un cadre scolaire, ont tendance à laisser plus souvent une part de choix aux enfants. Au musée de La Tour, les enfants participant au cycle « coup de chapeau » peuvent choisir la couleur de leurs feuilles ou celles de leurs peintures alors que ce choix est rarement laissé aux publics scolaires. Au Baldaquin, Estelle (8 ans), négocie la possibilité de sélectionner les *stickers* de son choix pour confectionner des pochoirs, ce qu'accepte Adrien en accordant le même droit aux autres enfants [Journal de terrain du 9 décembre 2015]. On observe la même souplesse en ce qui concerne les consignes et les règles pendant les

temps récréatifs. Au musée de La Tour, les enfants vont généralement s'aérer dans le petit jardin situé à l'entrée du musée, après le goûter. Mais un mercredi pluvieux du mois de février, un groupe de fillettes décide d'écourter la pause : « la récré c'est terminé », déclare Flora (6 ans), qui est une « habituée » des activités du musée, en se dirigeant vers le hall d'entrée. Me confiant qu'elle aurait bien « soufflé un peu plus longtemps », Blandine, la responsable du groupe, obéit alors à l'injonction enfantine et rappelle les autres enfants en arguant qu'il fera « plus chaud à l'intérieur » [Journal de terrain du 10 février 2016]. Concernant la pause récréative après le goûter, les animateurs et animatrices du Baldaquin laissent aux enfants le choix d'aller se « défouler » à l'extérieur, dans une sorte de petit cloître, ou de rester à l'intérieur pour s'occuper librement (en dessinant sur du papier ou en poursuivant un travail en cours).

Enfin, concernant la séparation intérieur/extérieur, qui caractérise la forme scolaire telle qu'elle a été théorisée par Guy Vincent, celle-ci s'observe surtout à travers la spatialisation des ateliers à l'écart des autres espaces des deux musées. Comme à l'école les parents restent en marge de ces espaces : ils déposent leurs enfants dans le petit hall d'accueil de La Tour et à l'entrée des ateliers du Baldaquin, puis ils viennent les rechercher au même endroit. Au Baldaquin, lorsqu'Adrien les y invite, comme lors de la deuxième séance du cycle « c'est quoi un musée ? »⁷¹⁷, ces derniers peuvent entrer pour venir jeter un œil aux créations de leur progéniture [Journal de terrain du 24 janvier 2015]. Cependant, la séparation entre l'espace pédagogique et le monde extérieur se fait moins nette lorsque, au Baldaquin, les enfants sont autorisés à prendre avec eux leurs doudous (*cf. supra*) ou lorsqu'Estelle débarque vêtue d'un déguisement d'infirmière, qu'elle portera tout l'après-midi, et équipée d'une « valise de docteur » [Journal de terrain du 24 février 2016].

De même, au regard du cadre scolaire, des pratiques moins autoritaires peuvent s'observer dans les ateliers qui s'inscrivent dans une logique éducative de type « négociateur égalitaire ». Les ateliers extrascolaires semblent ainsi suivre des logiques semblables – quoi que ajustées à des enfants dans le cadre des loisirs –, à celles des écoles supérieures d'art, étudiées par Jérémie Vandebunder, dont les modes d'enseignement, adaptés à des étudiants suivant une formation professionnelle, révèlent à la fois une prégnance de la forme scolaire et une volonté de favoriser une « liberté artistique » (Vandebunder, 2015). S'inscrivant dans les modèles familiaux de certaines fractions des classes favorisées (*cf. chapitre 8*), ces logiques socialisatrices peuvent contribuer à la construction de dispositions, notamment d'ascétisme, mais aussi à la transmission de connaissances,

⁷¹⁷Nous reviendrons plus bas sur ce cycle vacances.

toutes choses rentables sur un plan scolaire. Penchons-nous à présent sur d'autres pratiques d'encadrement tendent à développer une disposition d'aisance ainsi qu'un rapport de familiarité vis-à-vis des œuvres culturelles considérées comme les plus « hautes » et des institutions culturelles.

3- Expérimenter le musée autrement

Dans l'espace de socialisation que constitue les ateliers extrascolaires, d'autres pratiques tendent à désamorcer partiellement la distance vis-à-vis des œuvres et de l'institution muséale (a), ainsi que de la figure de l'artiste (b), en familiarisant les enfants.

a- Se familiariser aux œuvres et au musée

On a vu au chapitre 6 que le musée d'art est un espace de primo-socialisation aux œuvres avec lesquelles les enfants sont mis au contact. Si des règles impersonnelles (ne pas toucher les œuvres, ne pas crier, ne pas courir dans les salles d'exposition) s'imposent aussi aux enfants lors des ateliers hebdomadaires, celles-ci ne font pas l'objet d'une énonciation systématique à l'occasion des déambulations du groupe dans le musée. Considérant sans doute que ces derniers ont préalablement intériorisé les manières de « bien se comporter » au musée⁷¹⁸, le personnel de médiation accorde également davantage de liberté aux participants des activités des musées, comme celle de se déplacer plus librement dans les salles pour voir ou dessiner, sur un petit carnet, l'œuvre de son choix. Rappelons que le caractère coercitif de la visite scolaire encadrée par un guide n'avait pas la faveur du groupe des bonnes élèves de CM2, préférant la visite familiale leur laissant la possibilité de s'attarder librement devant ce qu'elles voulaient (Chapitre 6, IV-2-b). Ces pratiques pédagogiques plus permissives, moins disciplinaires, sont également visibles à travers l'espace dont peuvent bénéficier les enfants dans les salles d'exposition. Lors d'une visite de groupe dans les collections du Baldaquin, les enfants de l'atelier du mercredi étaient invités à reproduire des œuvres sur un carnet de dessin au format A4. La plupart d'entre eux se sont mis à plat ventre afin de pouvoir poser leur carnet au sol si bien que, dans les salles les plus petites, l'espace de circulation s'est considérablement réduit au point d'obliger certains visiteurs à enjamber les corps [Journal de

⁷¹⁸Les médiatrices et les médiateurs ne semblent toutefois pas suivre ce principe de non explicitation avec les enfants inscrits aux stages et cycles vacances. En effet, dans les deux cycles observés au Baldaquin et au musée de La Tour, les règles de comportement ont été clairement énoncées aux groupes le premier jour, dès la première visite dans les salles d'exposition. Ceci témoigne d'une double différenciation (Lignier, 2015) des enfants, tout d'abord entre les scolaires et les non scolaires, et, parmi les non scolaires, entre les habitués et les moins habitués.

terrain du 7 janvier 2015].

Par ailleurs, la proximité avec les espaces d'exposition ainsi que les modalités de visite tendent à transformer le rapport à la pratique du musée. En effet, au Baldaquin, les temps de visite dans les salles peuvent se décider au dernier moment, lorsque les animateurs proposent d'« aller faire un tour » ou d'aller « se balader ». Des ateliers pédagogiques du musée aux espaces d'exposition des collections, il n'y a que le hall d'entrée à traverser. Il est probable que ces passages, parfois brefs mais répétitifs, en contact rapproché avec les œuvres contribuent à la construction d'une relation de familiarité à celles-ci tout en faisant de cette « rencontre » quelque chose de banal⁷¹⁹. À La Tour, alors que je mène une observation participante d'un atelier du mercredi avec les 4-7 ans, nous voyons le groupe des 7-10 ans, portant des masques à plumes, se diriger bruyamment vers l'escalier menant aux collections permanentes du musée. L'animatrice en charge du groupe des petits commente alors : « Ils vont défiler ! ». J'apprends par la suite qu'Antoine, le médiateur en charge des « grands » a l'habitude de parcourir le musée avec son groupe en étant déguisé ou maquillé [Journal de terrain du 3 février 2016]. Comme nous le verrons plus bas, le Baldaquin offre aussi aux enfants la possibilité de déambuler maquillé et déguisé dans les salles d'exposition.

Outre cette pratique plus « libre » ou plus ludique du musée, les enfants des ateliers ont aussi la possibilité d'accéder à certains endroits, qui demeurent interdits aux visiteurs « ordinaires », comme les « salles secrètes » dont parle Adrien en emmenant son groupe pour un « petit atelier photo » suite à la visite de l'exposition temporaire [Journal de terrain du 27 février 2016]. Les enfants peuvent également franchir les cordons de sécurité pour voir « comment les techniciens travaillent » lors de l'installation d'une nouvelle exposition [Journal de terrain du 25 novembre 2015]. Médiatrice en charge de l'atelier « textile », Houria emmène quant à elle régulièrement « les filles » dans les réserves du musée afin d'avoir accès à d'autres collections de tissus qui ne sont pas présentées au public ordinaire. Permettre aux enfants des ateliers extrascolaires d'accéder aux « coulisses » du musée a d'ailleurs constitué le point de départ de l'« écriture » du cycle vacances « C'est quoi un musée ? » (*cf.* encadré ci-dessous).

Ici décrit comme un accès privilégié à l'institution, la rencontre avec des professionnels d'établissements culturels peut faire l'objet d'une grille de lecture différente lorsque les logiques observées sont celles du prosélytisme culturel, comme c'est le cas lorsque des collégiens d'une

⁷¹⁹Ce processus est similaire au rapport de familiarité aux œuvres que j'ai développé lors de mon expérience professionnelle de « gardienne » (*cf.* chapitre 1- II).

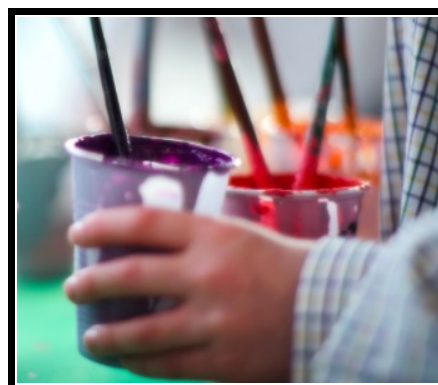
classe ZEP de banlieue parisienne font une « improbable rencontre » avec certains membres (photographe, assistante sociale, médecin, responsable de la reprographie) du personnel de l'opéra de Paris (Morel, 2006, p. 176).

Cycle vacances 4-11 ans « C'est quoi un musée ? » au Baldaquin

Se déroulant sur cinq après-midi (14h-17h) d'une semaine des vacances de février 2016, ce stage artistique accueille 8 filles et 7 garçons (comprenant deux fratries) dont les parents sont domiciliés dans des villes plutôt cossues et résidentielles de la métropole de Camboise (nous avons eu accès aux adresses des enfants indiquées sur les fiches de renseignements). C'est Adrien et Wilfried qui ont « écrit » et qui animent ce cycle dont le projet plastique consiste en la fabrication d'une maquette de musée et la réalisation d'une affiche d'exposition. En ce qui concerne la thématique plus générale, Adrien explique qu'il s'agit de faire découvrir aux enfants les « coulisses » du Baldaquin en leur permettant de faire chaque jour une « rencontre » avec un acteur différent du musée afin que ceux-ci présentent leurs « métiers ». Le premier jour, les petits participants ont rendez-vous dans un petit espace situé dans l'aile consacrée au 20^{ème} siècle pour rencontrer Aurélie, la régisseuse du musée qui évoque de nombreuses anecdotes concernant les œuvres et les contraintes pour les manipuler. Par exemple elle parle d'une œuvre de l'exposition temporaire « Vera ». Il s'agit d'une « robe qui est arrivée avec plein d'insectes ». Le problème portait sur le fait qu'on ne pouvait pas la nettoyer « n'importe comment » car « une œuvre d'art, en général, c'est unique ». La solution trouvée a été de congeler la robe pendant trois semaines à -50° afin de tuer les insectes sans risquer d'abimer les tissus. Le jour suivant, les enfants rencontrent le *webmaster*, dans l'*open space* où sont installés les personnels de la communication et du *marketing*. Ce dernier leur explique comment il conçoit les affiches d'exposition. Ils font ensuite la rencontre du conservateur du fonds d'art contemporain et celle d'un bibliothécaire du musée. Le dernier jour, les participants font la connaissance de Karl, le photographe du Baldaquin, qui présente son matériel de travail dans l'espace pédagogique. Notons que les personnes invitées par les animateurs n'exercent pas de professions subalternes et moins valorisées comme celle d'agent de sécurité (gardien) ou de personnel d'accueil. Au cours de ces rencontres, les animateurs encouragent les enfants à « poser des questions » et à ne « pas être timides » car, affirment-ils, leurs collègues « sont là pour ça ». Parfois les animateurs interviennent au cours des échanges pour reformuler certaines phrases qu'ils jugent trop complexes pour de jeunes enfants. À la fin d'une présentation assez technique ou il a essayé d'expliquer la différence entre l'argentique et le numérique, Karl interroge les enfants : « je ne sais pas si je suis très clair ? ». Adrien répond immédiatement, pour tenter de rassurer son collègue : « si si ! ». Presqu'en même temps Théo (7 ans) lance avec beaucoup de spontanéité : « moi j'ai rien compris ». Les deux animateurs éclatent de rire puis Wilfried conclut avant de passer à autre chose : « C'est pas grave, vous avez vu des objets, vous avez appris des mots ! ». Ce petit échange éclaire bien les visées implicites de ce stage artistique qui, à travers les rencontres avec des professionnels des musées, permet davantage aux enfants de voir et d'interagir avec ces personnes que de construire des connaissances solides autour des métiers des mondes de l'art. Ainsi, en accédant aux coulisses ainsi qu'à celles et ceux qui travaillent à l'abris des regards des visiteurs ordinaires, les enfants sont placés dans une relation de proximité avec le lieu et ses agents.

b- Jouer sérieusement à l'artiste

Les musées présentent ces ateliers en mettant en avant la pratique artistique à laquelle ils donnent accès. On a vu plus haut que le Baldaquin assure aux parents qu'en participant aux activités extrascolaires, leurs enfants « deviennent artistes en herbe ». Dans cette perspective, sur différents supports de communication (brochures, pages internet), les deux musées mettent en avant d'une manière relativement similaire le caractère manuel des activités et les différentes techniques plastiques proposées au moyen de photographies où les enfants sont au travail, notamment à partir de clichés centrés sur les mains ainsi que sur le matériel utilisé (pinceaux, chevalet, peinture, crayons, etc.). Ci-dessous, les détails de photos publiées sur les pages internet du Baldaquin (à droite) et de La Tour (à gauche) :



Interrogés sur ce qu'ils font lors de ces ateliers (« qu'est-ce que vous faites quand vous venez au musée ? »), les enfants mettent d'abord en avant la pratique artistique :

« On fait des œuvres ».

Célestine, 5 ans, atelier du mercredi du Baldaquin (M : professeure au lycée ; P : professeur d'arts plastiques).

« Ben souvent on fait des dessins et tout, on fait beaucoup de trucs [...] On fait des sculptures, des fois, on fait des trucs en carton » .

Jeanne, 7 ans, atelier du mercredi du Baldaquin (M : employée dans une compagnie aérienne ; professeur d'anglais en lycée).

« H : On fait des choses bizarre parfois... Ouù'y'a plein de techniques différentes.

C : Vous apprenez des techniques ?

H : Là c'est de la sérigraphie par exemple. Parfois y'a de la broderie... ça tourne toujours autour du textile mais ça pas QUE du textile ».

Hélène, 12 ans, atelier « textile » du musée de La Tour (M : cadre dans le secteur des assurances; P : directeur de PME dans l'évènementiel).

Tandis que la plupart des groupes scolaires ont également un créneau de pratique plastique à la suite de leur visite guidée (chapitre 7- IV), les enfants des ateliers extrascolaires bénéficient d'un temps nettement plus long et ont accès à de nombreux matériaux et techniques variées leur permettant de réaliser des créations sophistiquées dont ils peuvent tirer un profit symbolique en les exposant chez dans le cadre familial, venant ainsi renforcer la construction d'une disposition d'assurance de soi, un sentiment de légitimité face au monde de l'art :

Claire : Et d'ailleurs, ça par exemple, là vous êtes en train de réaliser cet ouvrage-là [un assemblage de tissus], est-ce que... qu'est-ce que vous en faites chez vous ?

Cléo : *Ben soit je l'expose chez moi.*

Claire : Mais tu les exposes où ? Genre dans le salon ?

Cléo : Dans les murs ou dans un cadre, des fois dans ma chambre...

Claire : Mais des fois dans le salon, c'est tes parents qui te disent : ah ben tu peux le mettre là ?

Cléo : Oui.

Claire : D'accord. C'est super. Et donc tu as des fois des personnes de ta famille ou des amis qui disent : ah ben tiens, c'est quoi ça ?

Cléo : *Oui et ils le montrent, ben surtout j'ai un papi, il aime bien faire de la peinture, 'fin un peu comme moi, du coup à chaque fois y r'garde mes trucs l'air de dire...*

Claire : Il est inscrit dans un atelier aussi ?

Cléo : Nan mais il aime bien. C'est une passion pour lui.

Claire : D'accord. Et toi Irène ?

Irène : Moi, la plupart du temps j'ai une grande armoire, enfin une armoire chez moi et on voit beaucoup c'qui est au dessus. Et donc à chaque fois j'voyais, j'voyais de la poussière, 'fin vraiment c'était moche et en fait, *j'l'ai aménagée de toutes les z'arts qu'on a fait. Que j'ai accroché sur les murs, enfin partout. Et à chaque fois mes copines quand elles viennent dans ma chambre réviser quelque chose, elles me disent « Wahou c'est dingue ! »*

Comme certains parents (chapitre 8, III-1-b), des enfants semblent eux aussi accorder de l'importance aux ouvrages qu'ils réalisent dans le cadre des ateliers. Plusieurs éléments indiquent les musées et le personnel d'animation prennent eux aussi ces créations enfantines au sérieux. Lorsque celles-ci sont appréciées et valorisées par des parents, à la fois consommateurs et évaluateurs, elles peuvent constituer un véritable « label de qualité » diffusé dans les réseaux amicaux. Sur la brochure du Baldaquin, il est indiqué que « les enfants conservent leurs créations à l'issue de l'atelier ». Au musée de La Tour, Blandine évoque l'impératif de produire des travaux

enfantins « séduisant[s] » (terme qu'elle prononce tout bas lors de l'entretien), ce qui influencerait négativement sa « pratique personnelle » en la mettant la plasticienne dans « un moule » : tandis qu'elle affirme accorder moins d'importance au « rendu » qu'au « processus »⁷²⁰, son activité d'animation d'ateliers plastiques aurait tendance à bouleverser ce sens des priorités.

Par ailleurs les deux musées mettent en valeur les réalisations enfantines en affichant des travaux collectifs dans les espaces pédagogiques et dans les ateliers. Le personnel d'animation du Baldaquin organise parfois⁷²¹, en fin d'année, une exposition visant à présenter les travaux des enfants aux parents. Selon Adrien, celle-ci s'est déjà tenue pendant plusieurs jours dans l'espace d'exposition des collections permanentes, de sorte que les productions des enfants côtoyaient les œuvres d'art et pouvaient être « admirées » par des visiteurs⁷²². Un autre exemple de mise en valeur des travaux enfantins est leur intégration dans les programmes ou les affiches officielles du musée⁷²³. Ainsi, comme le rapportent le père et la belle-mère de Jeanne, les enfants des ateliers du Baldaquin sont régulièrement invités à réaliser des affiches. C'est le cas pour l'exposition Harry Stamper où certaines productions sélectionnées pour leur valeur esthétique ont pu être intégrées aux supports communicationnels du musée :

Fanny : Ce que j'avais trouvé super c'est quand ils avaient relié leur atelier à l'exposition Harry Stamper, là. Et là, ils avaient fait une affiche...

M. Lang : Ouais ben là ils ont encore fait ça ! Ils ont fait des dessins pour le programme de l'an prochain et les deux plus beaux vont être pris en photo et inscrit dans le vrai programme.

Par ailleurs, le personnel d'animation du Baldaquin et, tout particulièrement Wilfried et Adrien, a tendance à appréhender les dessins d'enfants comme des réalisations pouvant faire l'objet d'une appréhension savante (Chamboredon & Prévot, 1973)⁷²⁴, comme en témoignent ces propos

720Ce discours est très similaire de celui tenu par Baptiste qui dit résister aux attentes de certains enseignants concernant les rendus des élèves, qui doivent être « beaux », en privilégiant le processus et les apprentissages dans le cadre des ateliers avec des groupes scolaires (chapitre 7, III, 3-c).

721Cela n'est pas arrivé durant les deux années de l'enquête, notamment en raison de la réorganisation spatiale du Baldaquin lors de l'exposition Harry Stamper (*cf. infra*).

722Notons toutefois que cette pratique de l'exposition ne concerne pas seulement les réalisations des enfants des ateliers mais aussi celles des publics dits « spécifiques », et notamment des personnes présentant des handicaps cognitifs dont les travaux ont été exposés dans le hall d'entrée du musée en 2015, ou encore de rares publics scolaires dans le cadre de projets annuels.

723Inversement, en se référant à l'ouvrage de Maud Simonet dans lequel elle s'interroge sur les frontières et la valeur du « travail gratuit » à partir des théories féministes marxistes et matérialistes (Simonet, 2018), on peut se demander si ces affiches réalisées par les enfants des ateliers ne constituent pas aussi une forme de travail gratuit duquel le Baldaquin tire une certaine valeur, notamment en l'utilisant pour concevoir des supports de communication.

724« Les divers mouvements de rupture avec les académismes et les traditions savantes, de remise en question de l'art et d'« inquiétude » axiomatique, dont le surréalisme notamment a été l'initiateur concourent, de façon détournée, à l'invention d'un « art enfantin » et d'activités artistiques pour les enfants. Qu'il s'agisse de la recherche de la naïveté, de la rupture avec l'univers adulte familial, de la proclamation de la mort de l'art et de l'artiste, du culte de « l'art

tenus par Wilfried à l'adresse d'Annette (la fillette est alors âgée de 7 ans en 2015) pendant une séance de dessin dans les salles d'exposition du Baldaquin : « C'est bien ce que tu fais, cette recherche de forme, c'est super » [Journal de terrain du 7 janvier 2015]. La place accordée à la pratique artistique et la manière dont les productions sont valorisées contribuent possiblement à ce que les enfants s'identifient à la figure de l'artiste. Dans cette perspective, on peut aussi faire l'hypothèse que ces pratiques visant à accorder une valeur symbolique et de l'importance aux travaux enfantins contribuent à la formation d'une « vocation » artistique précoce chez certains enfants comme Clémentine, sur laquelle nous reviendrons plus bas (III-3).

Dans le long extrait suivant, quatre fillettes inscrites aux ateliers hebdomadaires du Baldaquin décrivent le contenu de ces activités et elles évoquent leur rapport aux productions artistiques qu'elles font au musée :

Claire : La première chose que je voulais vous demander c'est de m'expliquer ce que vous faites ici le mercredi après-midi.

Léa : *Ben souvent on fait des dessins et tout, on fait beaucoup de trucs* [quelques moqueries dans le groupe des filles, je le recadre un peu « faut pas se moquer, faut prendre le temps de bien réfléchir »] *On fait des sculptures, des fois, on fait des trucs en carton.*

Claire : D'accord.

Léa : On fait des dessins. On va voir des œuvres dans le musée.

Claire : Est-ce que vous voulez dire d'autres choses les filles ? [pas de réponse] Non ? Est-ce qu'il y aurait quelque chose que Léa a oublié... que vous faites ?

Jeanne : *Ben souvent, quand on fait une œuvre, on attend deux séances pour qu'elle soit finie. Des fois, on fait des œuvres collectives, des fois non.*

Claire : D'accord, vous faites des œuvres d'art donc ?

Jeanne : Ouais.

Léa : *Des fois on fait une œuvre ensemble, des fois c'est chacun pour soi.*

Jeanne : Ouais.

Claire : Et Manon voulait rajouter quelque chose...

Manon : *Ben souvent en fait, on fait comme Cubaro ou on étudie des parties du corps et après on fait... on fait des collages.*

Claire : Et Charlotte ?

Charlotte : De temps en temps on va dans le musée, on... avec des feuilles, on... y'a des feuilles et *on dessine les œuvres d'art qu'y'a dans le musée.*

Claire : Ah d'accord, vous prenez comme un petit carnet ?

Charlotte : Nan en fait c'est des feuilles qu'ils nous donnent, des crayons de bois, et ensuite, nous, on essaie. De temps en temps y'a plusieurs œuvres et on

brut“, ou encore de la rupture avec les matières nobles et les techniques savantes au profit du collage, de l'assemblage d'éléments ordinaires, de combinaisons de tâches, etc., nombre de caractéristiques de l'art contemporain préparent à la découverte de l'enfant comme producteur artistique. Et cela de deux façons : d'abord en fournissant un contenu, en donnant des “modèles“, de “petits chefs-d'œuvre“ à faire confectionner par les enfants (collages, assemblages divers, etc.) ; d'autre part, et surtout, en donnant une grille de lecture qui fait voir un tableau ou une composition plastique (ou plus précisément et selon la culture du spectateur, un Picasso, un Rousseau ou une sorte de Miro, ou un “à la manière de Mondrian“ ou un Klee) là où on ne voyait auparavant qu'un barbouillage » (*Ibid.*, p. 315).

choisit laquelle...

Claire : D'accord.

Charlotte : De temps en temps y'a une seule œuvre qu'on doit dessiner, de temps en temps on peut inventer à partir d'une œuvre.

Claire : D'accord. Et parmi toutes ces activités-là, c'est quoi que vous préférez ? Alors là chacune a une réponse personnelle, je crois...⁷²⁵ Manon, toi, c'est quoi que tu préfères dans toutes ces choses que vous faites ici le mercredi ?

Manon : Ben, j'aime bien découper.

Claire : Ouais...

Manon : Coller. *Et surtout prendre les choses pour chez moi. Par exemple, ça [les stickers] qu'on vient de faire, j'aimerais bien qu'on en prenne un, qu'on puisse en faire un chez nous et le coller sur la vitre.*

Claire : D'accord, faire la même chose pour chez soi. Et toi Charlotte ?

Charlotte : Moi c'que je préfère c'est quand on fait des trucs en carton et le travail collectif.

Claire : D'accord, en groupe. Et toi Jeanne ?

Jeanne : Moi c'est pour le découpage surtout que j'aime bien, *qu'on emporte à la maison*. Et... j'aime bien aussi la récré qu'on fait à la fin.

Claire : Ah ouais ça c'est sympathique ! Le goûter... et toi Léa ?

Léa : Euh pareil que Charlotte.

Claire : OK. Alors donc ça veut dire que des fois, si j'ai bien compris, vous rapportez des œuvres que vous faites ici chez vous ?

Manon : *Souvent !*

Charlotte : *Souvent, les œuvres qu'on fait pendant les ateliers, souvent on peut les emmener à la maison. Enfin quand c'est le travail collectif, on en découpe souvent des bouts. Et quand c'est le... quand c'est chacun pour soi, ben on emporte chacun c'qu'on a fait.*

Claire : D'accord. Donc et alors chacune va pouvoir répondre quand ça sera son tour : qu'est-ce que vous en faites de tout cela ?

Manon : *Par exemple, on les met sur les murs ou... on les met dans notre chambre. On peut aussi mettre euh... ben... partout un peu.*

Claire : T'en as dans ta chambre, toi ?

Manon : *Oui, j'en ai beaucoup beaucoup de dessins !*

Claire : D'accord, et toi Charlotte ?

Charlotte : *Moi donc j'ai certaines œuvres qui sont rangées chez moi à ma maison. Et moi j'ai... et papa y prend certaines œuvres pour les mettre dans son bureau.*

Claire : Ah papa il en met dans son bureau ?

Charlotte : *Plutôt les petites hein ! [sourit] Parce que moi ça arrive qu'on en fasse des très très grandes !*

Claire : Et y'a pas assez de place ? [rit]

Charlotte : Ben celles-là on les garde plutôt à la maison !

Claire : Et Jeanne voulait dire quelque chose...

Jeanne : *Moi j'les accroche parce qu'on a une salle, on a une grande table pour dessiner et les murs, y'a plein de murs pour les accrocher, des trucs spéciales pour mettre les dessins. Donc j'les accroche partout.*

Claire : C'est une salle spéciale pour les dessins ?

Jeanne : Oui.

Claire : C'est que pour dessiner ? C'est pas une chambre, c'est pas...

Jeanne : Oui.

Claire : Mais c'est un atelier en fait ?

Jeanne : Ouais... Et par exemple, l'année prochaine, si j'continue, ben ceux

⁷²⁵Je les invite avec insistance à formuler des réponses personnelles car lors de discussions informelles qui se sont tenues pendant les ateliers, les filles de ce groupe pouvaient avoir tendance à répéter des propos des unes et des autres.

qu'j'ai fait cette année, ben j'les décrocherai et j'mettrai les nouvelles.

Claire : [Alors qu'elles commencent à parler en même temps, chacune y allant de son commentaire] Attendez, y'a Léa qui n'a rien dit...

Léa : *Et ben moi j'les met un peu partout dans la maison, même que des fois j'les r'trouve pu tellement qu'il y en a !*

Dans cette séquence d'entretien, on observe tout d'abord l'intérêt de ces fillettes pour une variété de pratiques plastiques (« dessins », « sculptures », « trucs en carton », « feuille », « carnet », « découper », etc.). Plusieurs travaux peuvent être réalisés en lien étroit avec les « œuvres » qui constituent leur première source d'inspiration (« on dessine les œuvres d'art qu'y'a dans le musée », « De temps en temps y'a une seule œuvre qu'on doit dessiner, de temps en temps on peut inventer à partir d'une œuvre »). Ce double accès, d'une part à des techniques artistiques, et d'autre part à des œuvres, n'est sans doute pas sans effets sur la propension qu'ont certains enfants, comme Manon, à comparer leur pratique à celle d'artistes renommés : « Ben souvent en fait, on fait comme Cubaro ou on étudie des parties du corps et après on fait... on fait des collages ». Enfin la dernière partie de cet extrait concerne la valeur symbolique des réalisations que les filles n'hésitent pas à désigner comme étant des « œuvres ». Celles-ci accordent de l'importance au fait de pouvoir « emmener » leurs réalisations chez elles, si bien que lorsqu'il s'agit d'un « travail collectif », chaque participante peut en « découpe[r] [...] des bouts » pour l'emporter chez soi. Par ailleurs, chacune évoque la possibilité d'afficher son travail, qui peut être conséquent (« beaucoup, beaucoup de dessins »), à différents endroits du domicile familial. Tandis que Manon et Léa parlent des « murs » comme supports de mise en valeur de leurs travaux plastiques, Jeanne décrit la présence d'une pièce particulière permettant de faire et d'accrocher des dessins (« on a une salle, on a une grande table pour dessiner et les murs, y'a plein de murs pour les accrocher »). De son côté, Charlotte évoque le fait que son père emporte certaines « petites » réalisations sur son lieu de travail, « dans son bureau ». Ces éléments invitent à penser conjointement les cadres familial et muséal de socialisation à la pratique artistique. Les activités extrascolaires du Baldaquin placent les participants dans la position d'« artiste en herbe » pouvant produire des réalisations plastiques qu'ils nomment eux-mêmes des « œuvres » et dont la valeur est objectivée par leur présence dans les espaces familiaux, et parfois même dans l'espace professionnel des parents.

Si dans les deux musées, des pratiques visent à réduire la distance symbolique entre profane et sacré ainsi qu'à produire un rapport dominant à l'institution, la forme « petite famille » s'observe davantage pour le cas du Baldaquin où les enfants et le personnel d'animation se voient attribuer le

statut d'« habitués » ou d'« anciens » du musée. Un exemple permet de saisir en négatif les logiques familiales en œuvre dans le cadre des ateliers et, plus généralement, du fonctionnement interne du Baldaquin (*cf.* chapitre 2), à savoir l'exposition Harry Stamper, qui a impliqué une réorganisation institutionnelle entravant les routines de la petite famille du Baldaquin.

4- Métamorphose du musée familial lors de la programmation d'une exposition *blockbuster*

Tandis que les enfants et les animateurs semblent avoir pris l'habitude de déambuler (« faire un tour » ou se « balader ») librement dans le musée, de prendre leurs aises dans les salles d'exposition où il n'est pas rare que les jeunes participants des ateliers s'allongent pour « croquer » des tableaux (*cf. supra*), la tranquillité du Baldaquin est mise à l'épreuve d'une affluence extraordinaire, le temps d'une exposition *blockbuster*. Présentée dans un médias national comme un « événement culturel », l'exposition Harry Stamper nécessite une réorganisation spatiale et sécuritaire du musée. En effet, comme l'indique le journal régional local, « le musée attend 150 000⁷²⁶ curieux en près de trois mois : [soit] l'équivalent de sa fréquentation annuelle ». Pour faire face à cet afflux massif de visiteurs, l'espace de l'entrée est réaménagé. L'accueil des groupes, situé dans le hall, qui est notamment l'endroit où les parents et les enfants des ateliers extrascolaires ont pris l'habitude de patienter avant 14h, est transformé en immense vestiaire. Le bureau d'accueil et de la billetterie est nettement agrandi et déplacé en face de l'entrée. À l'occasion du vernissage, le samedi suivant l'atelier du 23 février, deux grands chapiteaux sont installés dès le mercredi dans le jardin du musée. En plus de réunir de nombreux notables et élus politiques locaux, dont la maire de Camboise, cette grand-messe de l'art attire également de nombreux médias locaux et nationaux (télévision, radios, presse écrite). Alors que j'évoque avec lui ce qui s'apparente à une « métamorphose », Adrien me souffle que les enfants se rendent compte que « quelque chose se prépare » [Journal de terrain du 23 février 2016].

Lorsque je me rends de nouveau au Baldaquin le mercredi suivant, une foule de visiteurs relativement âgés fait la queue à l'extérieur pour accéder à l'exposition. C'est la première fois que je vois une file d'attente se former un mercredi devant le musée. À l'intérieur, un dispositif de sécurité plus important que d'ordinaire est en place, avec de nombreux cordons de sécurités et la présence de

⁷²⁶Au final le musée accueille près de 200 000 visiteurs pour cette exposition.

plusieurs agents faisant respecter les consignes au niveau des files d'attente, fouillant scrupuleusement tous les contenants. J'arrive en même temps que François, sa sœur Annette et leurs grands-parents, qui semblent impressionnés par le dispositif de sécurité et par la foule compacte rassemblée devant le musée. Le garçon pointe son doigt en direction d'un caméraman posté dans le hall d'entrée et souffle à sa sœur : « y 'a même la télé ». Dans le hall, je salue Stéphanie, l'une des deux secrétaires administratives du service de réservation. Alors que je fais quelques commentaires sur la taille impressionnante de la file d'attente, cette dernière se dit fatiguée par le lourd travail lié à l'organisation de cette exposition et par le fait que ses habitudes de travail s'en trouvent « chamboulées ». Elle conclut ce bref échange en implorant : « Rendez-nous *notre* musée ! » Quelques minutes plus tard, Adrien accueille les enfants des ateliers en évoquant la couverture médiatique : « Vous savez qu'il y a un événement, certains m'ont dit qu'ils l'avaient vu à la télé ». Puis, alors que je discute avec ce dernier de la scénographie de l'exposition, faite, selon lui, de « petits recoins » qui favoriseraient les « goulots d'étranglement »⁷²⁷, Estelle, qui aime écouter les conversations des adultes et y prendre part, s'adresse à moi avec une voix docte : « tu sais, les expos connues, ben tout le monde veut les voir ». Mais passé ce petit moment d'excitation pouvant s'emparer de celui ou celle qui a l'impression de prendre part à un grand événement culturel, les enfants et les guides vont être mis à l'épreuve des effets de cette transformation temporaire du Baldaquin sur leurs petites habitudes en étant, pour une fois, mis dans les conditions de visite du public ordinaire.

Vers 14h30, après avoir fait la présentation d'Harry Stamper, Adrien et Christelle finissent par décider d'emmener les enfants dans l'exposition : « on va la tenter » me lance Adrien⁷²⁸. Il s'adresse alors aux enfants en leur demandant d' « être calme » et de « rester en groupe », puis il les prie de « bien retenir les recommandations » parce qu'il y a « beaucoup beaucoup de monde dans l'expo ». C'est la première fois que je l'entends formuler ce type de consigne lors des ateliers extrascolaires. L'animateur référant ajoute enfin qu'en raison de l'affluence de visiteurs, il faut « faire attention », sous-entendant qu'il faudrait être plus attentif que d'habitude, notamment parce que, précise-t-il : « Les gardiens du musée que vous connaissez, ils seront stressés ». Dans le hall

727 Dans l'entretien réalisé avec Adrien six mois plus tard, ce dernier revient avec cynisme sur cette exposition : « Harry Stamper ça a été un cauchemar parce que ils voulaient faire une expo "intime" en recevant euh... 200 000 visiteurs ! [rit] ».

728 J'avais exprimé à Adrien, une semaine auparavant, mon souhait d'accompagner les enfants des ateliers dans leur première visite de l'exposition Harry Stamper (afin, chose que je ne lui ai pas précisée, de pouvoir établir un point de comparaison avec la classe de CM2 de l'école Montesquieu que j'allais accompagner à cette même exposition une semaine plus tard), ce qui a peut-être pu influencer l'animateur dans sa décision d'aller faire une visite malgré l'affluence importante.

d'entrée, alors que le petit groupe se faufile entre des grappes de visiteurs affairés à régler leurs audioguides ou à se repérer sur le plan du musée, Adrien croise sa supérieure directe, Louise, qui, soucieuse, lui demande « vous y allez là ? », avant de préciser : « parce qu'il y a beaucoup de monde... ». Adrien explique alors aux enfants qu'il va aller se renseigner pour savoir si le groupe peut rentrer car « il y a une jauge »⁷²⁹ et « on ne peut pas être trop nombreux dans l'expo ». Ce dernier fait d'abord mine de se diriger vers l'agent de sécurité posté à l'entrée, occupé avec un groupe de visiteurs anglophones, puis se ravise et fait un signe furtif en direction du groupe pour inviter les enfants à entrer en douce en leur soufflant un « chut » afin qu'ils ne fassent pas de bruit. Christelle leur demande à son tour plus de silence. Entré en catimini, le petit groupe ne restera finalement qu'une quinzaine de minutes dans l'exposition. Pendant cette courte visite, Adrien choisit les œuvres pouvant faire l'objet d'un petit commentaire selon le nombre de visiteurs présents autour d'elles : « Venez voir par ici où il n'y a pas trop de monde ! ». Le groupe fait ainsi quatre arrêts devant des toiles qui ne sont pas les plus connues, au cours desquels Adrien distille rapidement quelques informations sur le peintre et sa technique, se tenant le dos courbé et parlant à voix basse comme s'il essayait de se faire le plus discret possible. Puis, jugeant les conditions de visite trop peu optimales (« y 'a trop de monde, on étouffe », lance Adrien à sa collègue) pour parcourir l'exposition, les guides finissent par prendre la décision d'écourter la visite. En quittant l'espace d'exposition temporaire, Adrien veut rassurer le petit groupe : « On reviendra la semaine prochaine ! ». Puis, de retour aux ateliers, ce dernier justifie sa décision auprès des enfants qui ne semblent pourtant pas manifester le moindre signe de déception : « Vous avez vu, on a fait une tentative, en plus y 'avait beaucoup de monde ».

À première vue, la transformation du musée semble entraver les logiques familiales qui structurent les ateliers extrascolaires. Dans cette configuration *blockbuster*, enfants et personnel du musée peuvent être amenés à ne plus se sentir « chez eux » au Baldaquin, comme l'exprime Stéphanie, suggérant l'appropriation collective du musée (« rendez-nous *notre* musée »), par un collectif dont on peut penser qu'il ne se résume pas qu'aux seuls salariés mais qui s'étend, plus largement, aux « habitués » adultes et enfants. Mais dans cet environnement inhabituel, alors qu'ils ont coutume de pratiquer le musée lorsqu'il est peu fréquenté – on verra plus bas qu'Estelle décrit avant tout le musée comme un « endroit calme » –, les enfants expérimentent un nouveau contexte dans lequel les règles sont plus nombreuses que d'ordinaire et davantage explicitées (rester en groupe, être calme, bien retenir les recommandations), contribuant ainsi à la construction d'une

729Christelle me précise que la jauge a été fixée à 300 personnes, ce qui est « déjà beaucoup », selon elle.

faculté d'adaptabilité aux différents contextes de visite d'une exposition, autrement dit ce que Shamus Khan nomme une disposition d'aisance culturelle.

Par ailleurs, malgré l'insistance de l'animateur sur le respect de règles collectives, les enfants des ateliers sont une nouvelle fois placés dans une position dominante (préparant possiblement la construction d'un rapport dominant à l'institution muséale), ici par rapport aux visiteurs « normaux », en bénéficiant de passe-droits, comme celui d'entrer dans l'exposition alors que la jauge a été atteinte, et de privilèges, comme celui de pouvoir revenir chaque mercredi (« on reviendra la semaine prochaine ») pour visiter presque librement une exposition que les autres ne verront qu'une fois dans des conditions pouvant être peu confortable en raison de la forte affluence, au prix d'une attente pouvant être longue, et moyennent l'achat d'un ticket d'entrée.

Pour conclure cette partie portant sur les pratiques et les contextes de primo-socialisation muséale tendant à transmettre un rapport dominant à l'institution ainsi qu'une disposition d'aisance, l'observation ethnographique des ateliers extrascolaires indique que les inégalités d'appropriation des biens et des institutions culturelles ne se construiraient pas uniquement sur la base d'accès différenciés à des savoirs cognitifs mais également, et peut-être surtout, à partir de ce que Philippe Coulangeon appelle « l'ensemble des compétences sociales du paraître et du savoir-être (*soft skills*) qui ne sont jamais clairement transmises dans les formes scolaires d'apprentissage » (Coulangeon, 2011, p. 25). La description de plusieurs exemples de situations et de pratiques observées dans ces ateliers donne à voir la multiplicité des expériences que font les enfants du musée, lorsqu'il fait événement lors d'une exposition *blockbuster* ou, à l'opposé, lorsqu'il se trouve peu fréquenté. C'est le cumul de ces expériences, tout au long de l'année et bien souvent sur plusieurs années, qui a des effets socialisateurs. De même doit-on insister sur l'importance des interactions variées que peuvent avoir les enfants avec différentes catégories de personnel et différents lieux du musée, en leur donnant ainsi une connaissance intime de cet univers social spécifique. Enfin, la prise en charge différenciée de ces enfants par rapport aux publics scolaires, permise par un taux d'encadrement important, se caractérise par des logiques éducatives égalitaires et individualisantes dont on peut supposer qu'elles contribuent à l'intériorisation d'un sentiment d'importance sociale.

Après avoir étudié les modes d'encadrement des ateliers extrascolaires du Baldaquin et de La Tour, favorisant les transmissions à partir de modes familiaux d'inculcation et d'imprégnation, nous

allons maintenant nous intéresser plus spécifiquement aux enfants, ou plutôt aux produits de cette entreprise de socialisation muséale.

III- Les produits des ateliers extrascolaires : une analyse dispositionnelle

Comment les enfants participant aux activités extrascolaires des musées se représentent-ils des catégories comme l'œuvre d'art, l'artiste ou encore le musée ? Comment envisagent-ils la pratique du musée ? Et comment se comportent-ils dans cette institution culturelle ? Est-il possible de mettre au jour des différences, en terme de rapport ou de dispositions, par rapport aux enfants qui n'ont pas l'habitude de fréquenter les musées d'art hors du cadre scolaire, comme la plupart des élèves de CM2 et CM1 enquêtés (chapitre 6) ? Ces questions guideront une analyse dispositionnelle et une étude des représentations enfantines du monde de l'art qui, conscientes des limites de notre dispositif d'enquête, viseront essentiellement à formuler un certain nombre d'hypothèses. En effet, n'ayant pas pu observer ces enfants de manière systématique à différentes périodes (et notamment au début du processus, c'est-à-dire dès leur première inscription à ces activités), tout au long des années pendant lesquelles ils ont pu fréquenter ces ateliers, nous ne pourrons pas procéder à une identification précise des produits spécifiques de cette socialisation muséale. L'absence d'étude longitudinale ne nous permettra donc pas d'observer la formation concrète de certains types de dispositions. Nous chercherons donc à étudier les relations entre musée et famille dans le cadre des processus des primo-socialisation à l'art, à la pratique artistique et à la pratique du musée, qui concernent ici des enfants dont les parents sont, la plupart du temps, des amateurs d'art et/ou des professionnels du pôle culturel. Dans cette perspective nous essaierons d'identifier un certain nombre de traits distinctifs permettant de mettre au jour des différences d'appréhension et de perception du monde de l'art entre les enfants fréquentant les ateliers et les enfants peu familiers des musées (1). Puis nous nous attarderons sur deux cas permettant d'interroger les mécanismes sociaux de production d'amour ou du désamour de l'art, au croisement de la sphère familiale, du musée et, dans une moindre mesure, du groupe de pairs (2).

1- Des consommateurs de musée en herbe ?

Au chapitre 6, nous avons tenté d'objectiver la fonction du musée d'art dans l'intériorisation d'un rapport de respect et de déférence aux œuvres d'art ainsi qu'à la figure de l'artiste. En nous appuyant sur les entretiens réalisés avec les enfants des ateliers du Baldaquin et du musée de La Tour, ainsi que sur des échanges informels et des observations, nous allons tenter ici d'identifier ce qui rapproche ou au contraire ce qui différencie la population enfantine au cœur de notre enquête.

a- Le sens des règles et le jeu avec la règle

En ce qui concerne les règles de sécurité des musées, on observe que les enfants inscrits dans les ateliers, comme leurs homologues des classes de CM1 et CM2, les connaissent et semblent leur donner sens en relation avec l'intériorisation de l'œuvre comme objet précieux et « unique » dont il faut prendre soin. Cet extrait avec Hélène et Stella, des collégiennes inscrites à l'atelier « textile » du musée de La Tour, permet d'appréhender l'évidence que revêt le respect de ces règles :

Claire : Et du coup, est-ce qu'on peut tout faire dans un musée ?
Stella : C'est-à-dire ?
Hélène : *Ben on peut pas crier...*
Claire : Est-ce qu'il y a des choses qu'on n'a pas le droit de faire ?
Stella : Ah oui [comprenant le sens de la question posée] : *courir, toucher des œuvres...*
Hélène : *Sauter.*
Claire : Et c'est écrit ça ? Comment on le sait ?
Stella : *Ben oui... ben dès qu'on fait un truc qui est pas bien ben y'a un gardien qui vient nous voir.*
Claire : Ça vous est déjà arrivé ?
Les deux fille : Oui ! [en riant]
Claire : C'est vrai ?
Hélène : *Y'a une fois on marchait vite et puis : « mais faut pas courir ! »*
Claire : Ici ?
Hélène : Oui.
Claire : Mais alors pourquoi on n'a pas le droit de faire ça ?
Hélène : *Ben parce qu'il y a des œuvres à côté pis c'est dangereux pour elles...*
Claire : De courir ?
Hélène : *Ben parfois elles sont pas toujours bien protégées donc on peut les abimer tout ça...*
Claire : Ok et est-ce que c'est grave si on abime une œuvre ?
Stella : [répond immédiatement] ben oui.
Hélène : *C'est hyper grave quand même, la personne qui a beaucoup travaillé... après les gens qui voulaient la regarder... enfin...*
Claire : Ouais... toi tu trouves que c'est très grave ?
Hélène : Oui. Moi si j'fais un beau dessin qui me plait et que mon frère le

déchire ben chuis pas contente !
 Claire : Même si tu peux en refaire un après ?
 Stella : *Ouais mais ça sera jamais la même !*
 Claire : Ce que vous dites c'est qu'une œuvre, y'en a qu'une, qu'on ne peut pas la refaire à l'identique ?
 Stella : *Ouais y'aura toujours un truc qui ne sera pas pareil !*

Ici, les deux adolescentes mobilisent un registre argumentatif semblable à celui des élèves de cours moyen : le respect des règles (ne pas « courir » ni « toucher des œuvres ») est important pour ne pas mettre en danger les œuvres (« c'est dangereux ») et ne pas risquer de les « abimer », par respect pour « la personne qui a beaucoup travaillé » et qui serait incapable de refaire « la même ». Elles font également référence à la figure du « gardien » qui assure le maintien des règles comportementales. Si l'on s'intéresse à la manière dont des enfants moins âgés, un groupe de filles (7-8 ans) du Baldaquin, justifient et donnent sens à ces règles, on s'aperçoit que celles-ci développent de manière plus précise les différentes catégories d'arguments avancés du côté des élèves :

Claire : Donc si j'ai bien compris, toutes les trois, est-ce que vous êtes d'accord avec Manon quand elle dit qu'un musée c'est pas strict ?
 Les quatre filles : Ben oui !
 Claire : Mais alors, Manon, c'est quoi un endroit où c'est strict ?
 Manon : Ben un endroit ou... un endroit ou, par exemple, c'est méchant. Par exemple une génération qui est très méchante, qui... Dès qu'on fait quelque chose qui veulent pas et ben y nous grondent...
 Claire : D'accord donc tu trouves que par exemple au musée, on a le droit de faire pas mal de choses...
 Manon : *Hum... mais on n'a pas le droit de faire quand même des bêtises !*
 Claire : Alors qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de faire dans un musée ?
 Manon : *Euh courir, sauter, crier...*
 Léa : Toucher les œuvres !
 Claire : Oui, Léa...
 Léa : *Ben on n'a pas l'droit de hurler [Manon : déjà dit!], de crier, de regarder...*
 Manon : [s'offusque] De regarder, on n'a pas l'droit de regarder ?!
 Léa : Euh si, euh si ! [rit] *On n'a pas l'droit d'toucher, quoi...*
 Jeanne : *On n'a pas l'droit de toucher les sculptures...*
 Claire : Mais qu'est-ce qu'on a le droit de faire dans un musée ?
 Charlotte : On a le droit de regarder les œuvres...
 Manon : Dire ce qu'on pense des œuvres !
 Léa : De découvrir, de s'exprimer et aussi de... construire.
 Claire : Et j'ai une question, toutes les choses que vous avez dites et qui sont interdites, pourquoi par exemple on n'a pas le droit de courir ?
 Manon : *Parce qu'on peut bousculer une personne âgée et aussi on peut abîmer les œuvres si on fait trop de vent.*
 Léa : *Elles peuvent tomber [les œuvres].*
 Manon : *Et se casser ! Et on peut aussi faire tomber des choses très importantes ou bousculer une personne très importante pour le musée.*
 Claire : Et pourquoi on n'a pas le droit de toucher aux œuvres ?

Charlotte : *Parce que ça pourrait... ça peut les abîmer et elles sont peut-être irremplaçables...*

Jeanne : *Si y'a une protection de vitre et qu'on met les doigts dessus ben ça va s'abîmer, on va plus bien voir...*

Claire : D'accord mais une autre question que je me pose c'est pourquoi c'est important de ne pas casser une œuvre ? [elles lèvent toutes la main en se tortillant et en poussant des petits cris] Parce que par exemple, chez nous, on peut casser des choses, ça nous arrive... Je vais vous demander à toutes donc gardez bien en tête vos réponses. Donc à toi Léa.

Léa : *Et ben parce que si c'est unique, par exemple on a la VRAIE, on a une VRAIE... par exemple on a un VRAI masque, le seul et unique et on le casse ! Ben y'en a plus pour les autres musées ! On pourra plus le voir ! Plus jamais le voir !* [Léa adopte un ton très indigné]

Jeanne : Si on a un très rare... y'aura jamais le même dans le monde et si on le casse ben on le verra plus jamais...

Claire : Tu veux dire que c'est irremplaçable si on le casse...

Jeanne : Ouais.

Charlotte : *Je veux dire aussi : c'est la vraie ! C'est la vraie !*

Claire : D'accord, Manon ?

Manon : *Ben ça peut... ça peut être... par exemple... si on casse une œuvre très importante comme avait dit Jeanne euh... en fait on pourrait l'abîmer très fort mais si y'a un monsieur à côté qui découvre que c'est nous, ben on doit la repayer et aussi on doit...*

Charlotte : [la coupe] *Et c'est cher !*

Manon : ... *et quand même, aussi, on doit essayer d'en retrouver une. Mais si elle est trop rare, et ben...*

Claire : Et toi Charlotte tu voulais dire quelques chose aussi ?

Charlotte : *Euh si on casse une œuvre d'art très importante, ben si c'est la seule et unique, on n'en aura jamais deux pareilles, on pourra pas la refaire et en plus de ça, ça coûte très cher. [marque une pause] Et aussi, je rajoute, parce que il y a certaines œuvres d'art où en fait, de temps en temps, y'a certaines œuvres d'art qui racontent un peu le passé... de c'qui vivait le peintre. Et du coup si on casse... c'est un peu comme si on perdait un peu une partie de ce qu'on pourrait savoir sur le passé.*

Dans cet extrait, plus long que le précédent, les quatre fillettes s'étant davantage prises au jeu de l'entretien que Stella et Hélène⁷³⁰, ces dernières justifient les règles en évoquant trois différents registres de valeurs objectivés dans le chapitre 6. Si les valeurs d'authenticité et d'unicité (« la vraie », « la seule et l'unique », « elles sont peut-être irremplaçables »), la valeur patrimoniale (« si on casse... c'est un peu comme si on perdait un peu une partie de ce qu'on pourrait savoir sur le passé), et la valeur pécuniaire (« c'est cher ») sont mises en avant, le critère esthétique du beau, qui était beaucoup cité chez les scolaires, semble ici relégué au profit de critères permettant de classer et de hiérarchiser les œuvres les unes entre elles selon leur rareté (« si on en a une très rare ») ou selon leur importance (« des choses très importantes »). Outre ces éléments en lien direct avec les

⁷³⁰Nous verrons plus bas, dans la partie qui leur est consacrée (2-a) que Stella et Hélène n'ont pas affiché une posture désinvolte durant l'intégralité de l'entretien mais surtout lorsqu'il s'agissait de réagir à des questions, dont les réponses leurs paraissaient évidentes (comme celles sur les règles) ou qui apparaissaient trop scolaires (comme les questions portant sur les définitions : c'est quoi une œuvre ? C'est quoi un musée). Il est donc probable que certaines parties du guide d'entretien étaient moins ajustées aux adolescentes.

œuvres, les fillettes, contrairement à la majorité des élèves de CM qui ne fréquentent pas régulièrement les musées d'art, envisagent aussi les désagréments causés par le non-respect des règles comportementales du côté des visiteurs. Ainsi, selon Manon, les « personne[s] », et notamment les seniors qui constituent une part importante du public muséal⁷³¹, peuvent aussi être « très importante[s] pour le musée », de sorte qu'il ne faut pas « bousculer une personne âgée » en courant. Par ailleurs, Jeanne et Léa se soucient de l'accès aux œuvres. La première accorde de l'importance à garder les « protection[s] de vitre[s] » immaculées (sans traces de « doigts dessus ») afin de permettre aux visiteurs de « bien voir » les objets présentés sous verres. Prenant l'exemple d'un « masque »⁷³², la seconde évoque, quant à elle, les conséquences de la perte d'une œuvre dans le champ muséal (« y'en aura plus pour les autres musées »), ce qui fait état, d'une part, d'une certaine connaissance des pratiques de prêts d'œuvres inter-musées, et d'autre part, d'un rapport aux œuvres dominé par la valeur patrimoniale.

Dans la perspective d'objectiver des différences dans l'appréhension enfantine de ces règles muséales, la manière dont Estelle et François, qui participent depuis longtemps aux ateliers du Baldaquin, en justifient l'existence va aussi dans le sens d'une prise en compte, non seulement des œuvres, mais de l'environnement muséal :

Claire : D'accord, j'ai une question parce que ça me turlupine un peu ce que tu me dis, Estelle, pourquoi on n'a pas le droit de courir, de faire tout ce que tu dis dans un musée ? François ?

François : *Parce que un musée c'est un endroit calme où il faut aussi un peu respecter les personnes mais c'est des œuvres, des fois, des connues, comme dans certains musées, tu retrouves, par exemple celui où y'a la Joconde, ben c'est sûr qu'on n'a pas le droit de la toucher. Parce qu'on n'a pas le droit de... ben vu que c'est des œuvres aussi qui ont du temps. Et c'est aussi pour aider les personnes à... quand elles parlent sur une œuvre, ben...*

Claire : [je l'aide] Faut pas faire de bruit ?

François : Oui.

Claire : Sinon on dérange ?

François : *Oui sinon y'a un peu trop de vacarme et...*

Claire : D'accord, Estelle ? [Tom veut prendre la parole mais je lui dit qu'il l'aura après]

Estelle : François il a raison mais c'est aussi parce que si on court, on risque de faire tomber quelque chose et là, ce sera quand même dommage *ou en tout cas très dangereux pour l'enfant. Parce que si ça tombe sur sa tête... il est fini.*

731 Les enquêtes sur les pratiques culturelles des français indiquent un vieillissement du public des musées entre 1973 et 2008 (Donnat, 2001, p. 26-27), ce que les enfants habitués à fréquenter régulièrement ces institutions culturelles peuvent constater, comme le fait Manon en s'inquiétant du confort de visite des personnes âgées.

732 La fillette pense sans doute à un masque africain qui constitue la plus vieille pièce exposée au Baldaquin et que les guides ont l'habitude mettre en valeur sur un plan patrimonial (cf. la manière dont Renaud présente ce masque, chapitre 7, III, 2-1).

Claire : Donc ce que tu veux dire c'est surtout pour les enfants ?
Estelle : Oui.
Claire : Si l'œuvre elle tombe c'est pas grave...
Estelle : *Pour tout le monde [pas que pour les enfants] Pour tout le monde et on n'a pas le droit de chien...*
Claire : De quoi ?
Estelle : De chiens dans les musées.
Claire : On n'a pas le droit de venir avec son chien ?
Estelle : Oui.
François : Avec des animaux.
Claire : Pourquoi ?
Estelle : Parce que sinon ça fait des crottes partout et...
François : Mais c'est mignon quand même les toutous...
Estelle : Ben oui mais... ça fait n'importe quoi !
Claire : C'est sale ?
Estelle : C'est sale voilà.
Claire : Tom voulait dire quelque chose ?
Tom : *Parce qu'on n'a pas le droit de toucher les œuvres parce que ça les abîme. On n'a pas le droit de courir pour pas se faire mal. Et pour pas... déranger le monde.*
Claire : D'accord, un petit peu comme ce que François disait ?
François : *Y'a aussi un truc, pas le droit de parler aussi. Parce que quand y'a un groupe qui arrive ben ils aimeraient bien écouter !*

D'une manière encore plus nette que dans l'entretien avec le groupe précédant, François construit son rapport aux règles muséales à partir de sa représentation du lieu (« un endroit calme ») et de celle des pratiques muséales de visites, notamment de l'accompagnement de groupes de visiteurs (« quand y'a un groupe qui arrive ben ils aimeraient bien écouter ! »). Quant à Estelle, à qui nous consacrons un portrait ci-dessous, la fillette accorde elle aussi de l'importance aux autres visiteurs et à leur intégrité physique (« si ça tombe sur sa tête... il est fini »).

Estelle : légitimité sociale et droit à la désobéissance

Lorsque je la rencontre pour la première fois, en janvier 2015, lors d'un « vernissage enfants » au Baldaquin, Estelle se présente comme l' « assistante du musée ». Je suis tout de suite intriguée par cette petite fille de huit ans (qui en paraît douze) s'exprimant comme une « grande dame », avec un langage déjà très sophistiqué au vu de son âge et une élocution caractéristique des personnages de bourgeoises incarnés par Jacqueline Maillan dans des pièces de théâtre de boulevard. Mes impressions la concernant ne sont pas isolées puisque c'est Adrien qui, amusé, me souffle le nom de la comédienne lorsque je lui parle de la fillette. Inscrite aux ateliers du mercredi depuis plusieurs années (« ça fait au moins quatre ans qu'on l'a »), Estelle et son frère cadet, Joseph (5 ans), sont tous deux connus de toute l'équipe du musée : huit ans auparavant, le Baldaquin a été rénové et leur père fut l'un des architectes des travaux. Nous entendant évoquer cette histoire, Estelle commente, à propos de son père : « Oui, il est connu [au musée] ». Malgré des interventions incessantes lors des travaux d'arts plastiques et durant les « balades » dans les salles du musée, manifestant un sentiment d'assurance de soi particulièrement et précocement développé, Estelle bénéficie d'une grande bienveillance de la part des médiateurs qui lui laissent toujours la possibilité de tenir l'intégralité de ses propos et ne montrent aucun signe d'agacement face à sa profusion de commentaires. Au contraire son érudition et sa grande connaissance des œuvres et des artistes du musée sont saluées (« elle connaît vraiment bien le musée »). L'extrait suivant permet de réfléchir à son rapport aux règles et aux œuvres :

Durant le vernissage enfant de l'exposition « Vera », un groupe d'enfants (dont certains participants des ateliers hebdomadaires) visite l'exposition avec Wilfried. 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 pour lequel le guide propose un commentaire aux enfants. Détournant mon regard du groupe vers Estelle, qui se rapproche dangereusement de la robe, je surprends la fillette 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. Il signale ensuite 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. »].

[Journal de terrain du 25 mars 2015]

À la manière du « club des chipies », décrit par Muriel Darmon dans son observation d'une classe de première année de maternelle, Estelle profite ici de son capital social et culturel pour user d'un « droit à la désobéissance » (Darmon, 2001, p. 524) et ainsi transgresser un certain nombre de règles, dont ce qui est pourtant présenté comme la « règle d'or » : ne pas toucher aux œuvres. À l'opposé de Nadine (cf. chapitre 6), Estelle a conscience de la proximité qu'elle entretient avec le musée par son père, impliqué dans la rénovation, et par sa participation hebdomadaire aux ateliers depuis plusieurs années. La fillette a ainsi acquis une certaine expérience des règles à respecter qu'elle connaît très bien mais avec lesquelles elle peut se permettre de jouer. En effet, cette dernière n'entreprend pas de toucher une peinture d'un maître cubiste mais bien un objet dont le caractère sacré est moins patent (il s'agit d'une robe et elle 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 ».

b- Une œuvre à soi

Même s'ils construisent l'œuvre d'art à partir des mêmes catégories de valeurs que les élèves des classes de CM1 et CM2, les enfants participant aux ateliers semblent entretenir un rapport moins distant, ayant moins tendance que les autres à réserver la terminologie « œuvre » aux réalisations les plus consacrées. On a vu plus haut (II-3-b) que Léa, Charlotte, Manon et Jeanne étaient tout à fait enclines à employer ce terme pour nommer leurs divers dessins et productions artistiques. Estelle, Tom et François considèrent eux aussi que les travaux effectués dans le cadre des ateliers sont des œuvres :

Claire : Et j'ai une autre question, ce que vous êtes en train de faire, là, sur les vitres [des *stickers*], est-ce que ça c'est une œuvre d'art ?

Les trois : [immédiatement] Oui !

Claire : Pourquoi ?

Estelle : Sauf que c'est pas utilisé avec de la toile, c'est utilisé avec des ciseaux, des crayons et des autocollants. Et ça *s'expose* [détache bien ce mot] dans une salle alors oui, c'est...

[Tom la coupe pour demander s'il peut aller aux toilettes]

Claire : Donc c'est une œuvre d'art. T'es d'accord aussi François ?

F : Oui.

Un autre extrait d'entretien, cette fois avec une participante des ateliers du musée de La Tour, permet de mettre au jour la manière dont certains enfants, comme Victoria, sont disposés à envisager leurs propres travaux comment pouvant intégrer la catégorie d'œuvre d'art, lorsqu'on leur impose cette problématique :

Claire : Et alors on a déjà parlé des musées, on a parlé de l'art, on a parlé des œuvres d'art : c'est quoi une œuvre d'art ?

Victoria : Une œuvre d'art c'est l'œuvre d'un artiste. Mais qui est plus particulière, qui est faite par lui-même, elle est unique, en fait, à peu près...

Claire : Ok, donc ça [je désigne l'ouvrage en tissu sur lequel elle travaille pendant l'entretien] c'est une œuvre d'art ?

Victoria : [rit] Un petit peu.

Claire : On peu le dire ?

Victoria : C'est MON [insiste] œuvre d'art.

Dans un autre contexte que les activités hebdomadaires, celui des stages vacances où les enfants sont accueillis cinq après-midi de trois heures, on a pu observer un rapport un peu plus distant à la catégorie d'œuvre d'art.

Le dernier jour du cycle vacances « c'est quoi un musées ? » (cf. encadré *supra*)
William, un jeune garçon âgé de 8 ans qui est inscrit avec Colin, son petit frère

de 4 ans, et dont le père (avec lequel j'e n'ai pas pu réaliser d'entretien) est enseignant à la faculté locale de sciences sociale, arrive et se dirige tout de suite vers Wilfried et Adrien avec une boîte d'allumettes entre les mains. À l'intérieur, il leur montre ce qu'il appelle ses « œuvres miniatures », divers petits assemblages confectionnés avec du papier, du carton, des brindilles ou encore des petits cailloux. Quelques minutes plus tard, alors que les animateurs et les enfants sont réunis autour de la grande table d'atelier, Wilfried lui propose de présenter aux autres ce que le garçon tient avec beaucoup de précaution dans ses mains : « Voilà maintenant c'est William qui a ramené des petites choses et il voulait vous les montrer... ». Pendant que le garçon installe ses petites installations sur la table, Wilfried lui demande : « Comment t'as eu l'idée ». William répond : « Je m'ennuyais dans la cour de récré, du coup, j'ai ramassé des petits trucs et chez moi, je les ai assemblés et je me suis rendu compte que ça faisait... » Ce dernier ne termine pas sa phrase, comme s'il n'osait pas utiliser le terme qui vient immédiatement à l'esprit de Théo, assis à sa droite, et qui lui souffle : « Des œuvres ! » Wilfried, situé à l'autre extrémité de la grande table, n'a pas entendu les propos du garçon et demande : « qu'est-ce qu'il a dit ? ». Visiblement peu à l'aise avec le terme qu'il vient spontanément de prononcer, Théo se corrige : « Enfin *des petites œuvres* ».

[Journal de terrain du 27 mars 2015]

Dans cette séquence, les deux garçons, qui participent pour la première fois aux activités du Baldaquin, envisagent d'une manière moins assurée le fait que leurs propres créations puissent être considérées comme des œuvres. L'usage de l'épithète « petite », après réflexion pour Théo, et celui du terme « miniature », accolé à celui d'« œuvre » en ce qui concerne William, indique ainsi que les garçons souhaitent marquer une différence entre ce qui relèverait légitimement du domaine consacré de l'art et les réalisations enfantines. Cette séquence permet de saisir l'emprise des normes artistiques sur les représentations des enfants fréquentant les musées dans un cadre extrascolaire, en particulier la profondeur de l'incorporation de la valeur sacré de l'œuvre d'art, malgré un dispositif d'encadrement tendant à produire un rapport de familiarité.

c- Le musée d'art comme espace de loisirs

Parmi les enfants des classes de CM1 et CM2, on a vu que ceux qui disent visiter des musées dans des contextes familiaux ont tendance à percevoir le musée non seulement comme un lieu de savoir mais aussi comme un espace de loisir. Cette conception s'exprime d'une manière encore plus nette dans les propos des enfants des ateliers. Dans un premier extrait d'entretien, François et Estelle décrivent la manière dont ils perçoivent l'institution :

Claire : Alors j'ai une question à vous poser, je voudrais savoir pour vous, c'est

quoi un musée ?

Tom : C'est avec plein d'œuvres. Avec des activités.

François : *Ben c'est un bâtiment qui a une partie œuvres, une partie, un peu une salle d'entrée. Des bureaux, un parc, souvent.* Et, ben, comme Tom, des œuvres.

Estelle : *Pour moi un musée c'est un endroit où c'est calme, un grand bâtiment avec des œuvres. Et... y'a souvent une crêperie pour le goûter. Avec un très joli parc où on peut se promener comme ici.* Et... ben plus où on peut un peu s'amuser mais faut pas courir... [réfléchit] hurler et toucher les œuvres. Parce que c'est dangereux.

Claire: D'accord donc c'est un endroit où on ne peut pas faire ce qu'on veut ?

Estelle : [ignore ma question] *Et à la fin ben y'a une boutique pour avoir des souvenirs de ce qu'on a fait, avec la famille. Et... souvent y'a quelques petits ateliers et souvent y'a ben... Il faut pas manger et boire.*

Même si on a tenu compte de l'effet de contexte scolaire dans lequel les enfants des classes de CM avaient réalisé les entretiens, pouvant surdéterminer la construction du musée d'art comme un lieu d'exposition d'œuvres et surtout d'apprentissages, les représentations muséales de François et d'Estelle tranchent de manière assez nette avec les descriptions proposées par la plupart des enfants de l'école Montesquieu. Le musée est en effet envisagé comme un lieu de distraction, où l'on peut faire des « activités » ou des « ateliers » et où l'« on peut se promener dans un parc », comme celui du Baldaquin. Estelle s'appuie sur les souvenirs de ses sorties « en famille » pour mentionner la présence d'espaces commerciaux (« une boutique pour avoir des souvenirs de ce qu'on a fait ») et de restauration (« y'a souvent une crêperie »). S'il est très probable que les ateliers extrascolaires participent à la socialisation aux différents espaces muséaux (« des bureaux, un parc », « une partie avec des œuvres ») de Thomas et d'Estelle, ces derniers pouvant être amenés à fréquenter les coulisses du musée, on peut supposer que la socialisation muséale dans un contexte familial façonne, elle aussi, un rapport spécifique à la pratique muséale, pouvant être envisagée comme une activité de loisirs. En effet, les deux enfants disent connaître et être déjà allés dans de nombreux musées dans un cadre familial.

De leur côté, Joanie et Victoria, qui participent à l'atelier « textile » du musée de La Tour, évoquent une autre dimension de la pratique muséale, à savoir la visite guidée :

Claire : Et c'est quoi un musée ? Imaginez que je viens d'un pays où ça n'existe pas, comment vous pourriez m'expliquer ce qu'est un musée ?

Victoria : *Ben un musée c'est là où des artistes déposent c'qui ont fait pour intéresser les autres gens, pour qu'y voient comment il a fait... que ça l'intéresse. Comment ça les intéresse... C'est pour ça qu'y'a des visites guidées parfois.*

Claire : D'accord, y'a des visites guidées au musée ?

Victoria: Oui [voyant que sa copine ne semble pas tout à fait d'accord, elle ajoute] Si y'en a ici.

Claire : Vous en faites vous ?
 Joanie : Euh... nan.
 Claire : C'est pour qui les visites guidées ?
 Victoria : C'est pour les gens qui viennent découvrir les tableaux des artistes.
 Joanie : Ouais qui savent pas...
 Claire : Mais pourquoi alors ils ont besoin d'être guidés ?
 Victoria : Ben... pour qu'y... parce que quand on regarde les tableaux et qu'on connaît pas vraiment bien l'artiste qui les a fait... et ben quand on a une visite guidée, ça nous permet d'en savoir un petit peu plus.
 Claire : D'accord. Et donc pour toi c'est quoi un musée Joanie ? Comment tu décrirais ?
 Joanie : *C'est une sorte de grande maison où y'a toutes les... où y'a tous les tableaux des grands artistes qui [réfléchit longuement] qui sont tellement jolis que faut les montrer pour euh... apprendre après qu'est-ce que c'est... qu'est-ce qu'y montrent [insiste] dans leurs tableaux.*
 Claire : D'accord, et vous, toutes les deux, ça vous arrive d'aller au musée en dehors d'ici ?
 Victoria : Hum hum [ça lui paraît évident].
 Claire : C'est-à-dire ?
 Victoria : Ben avec mes parents quand je vais voir les expos qu'y'a en ce moment.

Victoria, 10 ans, 5ème année aux ateliers (M : styliste ; P : publiciste) ;
 Joannie⁷³³, 10 ans, 4ème année (M : employée d'une SARL ; P : gérant d'une SARL)

Dans une moindre mesure ici, le musée n'est pas simplement décrit à partir de ce qu'il contient mais aussi à partir de sa fonction de présentation de collections à des publics ainsi qu'à partir des activités, comme la visite guidée, qu'ils proposent. De leur côté, les quatre filles des ateliers du Baldaquin répondent à cette même question en s'appuyant sur des connaissances construites dans le cadre d'une fréquentation assidue du musée d'art moderne et contemporain :

Claire : Et alors, c'est une question qui peut être difficile mais j'aimerais bien que vous essayiez de me dire pour vous, c'est personnel hein comme réponse, pour vous c'est quoi un musée ?
 [elles réfléchissent]
 Léa : *Ben un musée ben souvent y'a des œuvres d'art... l'art moderne, de l'art brut, de l'art abstrait. Et...*
 Claire : Tu veux dire que c'est un endroit où y'a des œuvres, c'est ça ?
 Léa : *Oui ! Des fois y'a des salles d'arts plastiques comme ici. Et... ben souvent y'a des expositions !*
 Claire : D'accord.
 Léa : *Des expositions qui ont des noms comme... La première que j'ai connue c'était [elle nomme très précisément les titres des trois dernières expositions du Baldaquin].*
 Claire : D'accord ! Jeanne ?
 Jeanne : *Moi c'est ben... là où y'a plein de sculptures, des œuvres de toutes sortes. Euh ben souvent... à côté, fin à côté d'un jardin où y'a aussi peut-être des œuvres qui sont dehors.*

733Les parents de Joanie Aleksy font partie du panel parents (chapitre 8).

Claire : D'accord ça peut être ça aussi...

Jeanne : Et des fois les musées, y'a pas de... euh y'a pas de grands bâtiments comme ça. C'est que dehors.

Claire : Ok, Charlotte ?

Charlotte : Pour moi un musée c'est un endroit où y'a, où y'aurait des œuvres d'art de toutes sortes. Euh... de temps en temps euh... classées.

Claire : Classées ? Genre ?

Charlotte : Par exemple les arts abstraits, l'art brut...

Claire : Ah oui j'comprends ce que tu veux dire.

Charlotte : *Il peut aussi y avoir des événements spéciales* [Manon corrige Charlotte : « spéciaux ! » Je rassure la fillette qui paraît un peu décontenancée en disant que ce n'est pas grave, qu'on peut se tromper. Cette dernière poursuit] *Il peut aussi y avoir des expositions. Il peut y avoir de tous les artistes. Il peut y avoir de toutes sortes d'œuvres d'art, des sculptures, des peintures... qu'il y ait beaucoup de couleur ou pas.*

Claire : D'accord donc vraiment des choses très différentes.

Charlotte : Oui. Des œuvres d'art.

Claire : Et toi Manon ?

Manon : *En fait pour moi un musée, c'est pas un endroit ou c'est strict, c'est un endroit où on peut... on peut regarder des sculptures. Parfois comme ici faire des créations.*

Les propos des fillettes traduisent une connaissance fine de l'institution culturelle et de ce qu'elle peut produire (« des événements », « des expositions »). Contrairement aux enfants des classes de CM, les filles ne mobilisent pas des terminologies générales comme « sculptures » ou « peintures » pour évoquer les fonds muséaux mais elles soulignent les différents courants artistiques auxquels se rattachent les œuvres exposées (« art moderne », « art brut », « art contemporain »). Ces dernières n'oublient pas non plus d'évoquer la présence d'espaces, comme l'atelier auquel elles participent, dédiés à « l'art plastique » ou aux « créations ».

La comparaison des discours enfantins sur les règles des musées (a), les œuvres (b) et l'institution muséale (c) permet d'appréhender des différences entre les enfants qui ne fréquentent cette institution que dans un cadre scolaire et ceux qui en ont une expérience diversifiée (ateliers et visites familiales). En mobilisant des matériaux issus de l'observation d'un « vernissage enfants » réunissant des enfants habitués des musées et d'autres beaucoup moins familiers, nous allons maintenant identifier des différences en termes de pratiques du musée.

2- Être à l'aise ou pas. L'exemple du « vernissage enfants » de l'exposition « Vera »

Le Baldaquin a l'habitude d'organiser ce qu'il nomme des « vernissages enfants ». Le temps d'une après-midi, le musée accueille spécifiquement les jeunes visiteurs afin de leur présenter l'exposition temporaire en cours. En mars 2015, le Baldaquin organise le vernissage de l'exposition « Vera », du nom d'une plasticienne française dont le travail très coloré s'inspire de la culture carnavalesque. Présenté sur son site Internet comme un « bal de jour étoilé », l'évènement « gratuit » affiche « complet ». Tandis que Martine, la coordinatrice du vernissage et responsable des actions non scolaires du service éducatif, affirme qu'il y a 75 enfants inscrits, mon comptage personnel ne fait état que de 45 participants environ. Cela étant, l'évènement mobilise de nombreux membres du personnel du musée, parmi lesquels six guides, les deux personnes du service de réservation, des membres du personnel d'accueil ou encore le photographe. L'après-midi (14h-16h) se déroule en plusieurs temps, à la manière des activités hebdomadaires. Les enfants sont répartis dans trois groupes encadrés par deux animateurs. Grégory et Adrien prennent en charge les « tout-petits » (3-5 ans), Renaud et Christelle s'occupent des moyens (6-8 ans) et Wilfried, accompagné d'une personne de l'accueil, encadre les plus grands (8 ans et plus). Chaque groupe visite l'exposition puis revient dans l'espace pédagogique afin de réaliser un masque en lien avec le style de Vera. Pendant la séance d'atelier, les enfants qui le souhaitent peuvent être maquillés au stand prévu à cet effet qui a été installé dans le hall d'entrée du musée. En fin d'après-midi, les participants se regroupent pour aller « déambul[er] grimés dans l'exposition au son d'airs d'opéra », comme indiqué sur le programme qui précise : « tenue de prince ou de princesse exigée ». Une troupe de musiciens, qui sont eux aussi déguisés, accompagne les enfants dans les salles de l'exposition Vera en jouant des musiques des films de Walt Disney (« Prince Ali », « Il en faut peu pour être heureux », etc.). À la suite du défilé, vers 16h, alors que les parents commencent à arriver pour récupérer leurs enfants, ceux-ci sont conviés à prendre un goûter (un verre de jus de fruit accompagné de *cupcakes* colorés) dans le grand hall d'entrée du musée.

Cet événement dédié aux enfants intéresse notre étude à plus d'un titre. D'abord, il permet de prolonger les réflexions que nous avons menées dans les chapitres précédents au sujet des stratégies pouvant être mises en œuvre pour désacraliser le musée et attirer de nouveaux publics, que ce soit à un niveau institutionnel, à travers les dispositifs de captation (chapitre 2, I-3-c), ou au niveau des pratiques individuelles des agents essayant de désamorcer les logiques disciplinaires (chapitre 7, III-3). On voit ici comment le Baldaquin essaie de se présenter au public enfantin sous un jour plus

séduisant lorsqu'il invite une fanfare pour jouer des airs de musique de dessins animés⁷³⁴. Outre ces éléments illustrant des stratégies muséales de prospection des publics enfantins, et dénaturalisant en acte ce qui est perçu comme des traits (naturels) propres aux musées (en particulier l'impératif de calme), ce vernissage a surtout été une rare occasion d'observer des enfants, aux propriétés sociales contrastées évoluer ensemble dans un même musée. Trois différents types d'enfants ont en effet pris part à cette après-midi d'activités festives au Baldaquin. Tout d'abord des enfants habitués du musée participant aux ateliers hebdomadaires du mercredi ou aux stages vacances étaient présents. Le vernissage se déroulant un mercredi après-midi en période scolaire, les enfants de l'atelier hebdomadaire étaient automatiquement inscrits pour y participer. Ensuite, on a pu observer la présence d'autres enfants inscrits par leurs parents pour l'évènement mais ne participant pas habituellement aux activités du Baldaquin. Enfin, une dernière catégorie concerne des enfants qui sont venus avec des centres sociaux invités pour l'occasion par le musée. Cette mixité peu habituelle nous a permis d'amorcer une analyse comparative d'enfants aux propriétés sociales différentes et qui entretiennent des rapports différents à l'institution culturelle. Pour cela, nous nous sommes intéressés au groupe des grands que nous avons accompagné durant une grande partie de l'après-midi récréative.

Parmi les seize enfants pris en charge par Wilfried, six enfants proviennent d'un centre social de la ville de Tournel, située à 25 km du Baldaquin, sept enfants sont inscrits aux ateliers du mercredi, dont Estelle et François, sur lesquels nous avons déjà commencé à centrer nos observations, en ce début d'enquête, et trois autres enfants dont un garçon ayant déjà participé à un cycle vacances au musée⁷³⁵. Ces différents profils invitent à envisager les enfants selon les rapports très différents qu'ils peuvent entretenir à l'institution muséale, en particulier selon le degré très inégal d'acquisition d'une disposition d'aisance culturelle. On va voir que l'observation des pratiques d'encadrement et des manières de se comporter propres aux différents enfants permet de constater empiriquement des rapports dominants ou dominés au musée.

Que ce soit pendant la séquence de confection des masques, dans l'atelier, ou pendant la visite de l'exposition, les enfants du centre social ont tendance à rester entre eux et à ne pas prendre la parole en dehors des échanges entre pairs. Le groupe se distingue des enfants habitués qui sont déguisés, certains avec des tenues complètes (de princesse, de *cow boy*, etc.), d'autres avec un

734Notons que lors de « Baldaquin en fête » (la bande-dessinée présentée au chapitre 6 était distribuée lors de l'édition 2014 de cet événement annuel), qui se déroule le temps d'un week-end, de nombreuses animations sont proposées aux enfants dans un musée qui, lors de l'édition 2018, diffusait en continu des musiques pop et rock.

735C'est Wilfried qui m'a aidé à identifier les enfants des ateliers que je ne connais pas encore bien à l'époque ainsi que le garçon qu'il avait déjà « vu passer » lors d'un stage vacances.

simple accessoire (un foulard coloré, des bijoux, une cape, etc.). Lors du trajet vers les salles d'expositions, Wilfried se rapproche du groupe d'enfants accompagnés de deux animateurs du centre social et leur demande « Vous êtes déjà venu ? » Durant la visite pendant laquelle les enfants sont équipés de petits carnets de dessin, le guide essaie de solliciter les enfants du centre social qui ne prennent jamais la parole pour poser des questions ou pour répondre aux siennes : « Et alors les petits jeunes de Tournel ?! » Lors des prises de parole de Wilfried pour commenter les œuvres, le contraste est perceptible entre, d'un côté, des enfants qui semblent attentifs (le regard tourné vers le guide ou vers le tableau) et qui réagissent aux propos du guide et, de l'autre, les enfants du centre social qui regardent autour d'eux, ou vers leurs accompagnants, et qui semblent moins concernés par le discours de l'adulte. De son côté, Estelle est très présente et intervient, à chaque arrêt devant une œuvre, par des remarques et des questions. Cette dernière va même jusqu'à remettre en question une affirmation de Wilfried selon laquelle les grandes affiches de Vera comporteraient toutes des dessins sur le *recto* et sur le *verso*. « Comment on sait, demande-t-elle au guide ? » Et Wilfried de lui répondre gentiment : « Si, je le sais, c'est écrit sur le cartel ».

Plus en avant dans la visite, le groupe d'enfants est invité à s'arrêter devant le « cloisonné de Vera », généralement présentée par les guide comme étant l' « œuvre majeure » de l'exposition. Il s'agit d'une longue fresque de 14 mètres composée de nombreux personnages historiques et littéraires représentés par l'artiste avec des motifs colorés. La fresque est présentée posée à plat sur un promontoire vitré, légèrement incliné en pente descendante. Un escalier permet d'accéder en haut du promontoire afin de pouvoir observer la partie haute du cloisonné. Sachant que tous les enfants ne pourront pas accéder en même temps au promontoire, Wilfried invite « ceux qui ne sont pas encore venu au musée » à aller voir « du haut des marches ». Malgré l'invitation du guide, ce sont les enfants des ateliers du mercredi qui se dirigent spontanément vers le haut du promontoire en entrant dans la salle. Ils y restent de longues minutes, regardant avec attention les détails des différents dessins. Clémentine, qui fera l'objet d'un focus *infra* (3-b), prend le temps de réaliser plusieurs petits croquis sur son carnet. De leur côté, les enfants du centre social restent en bas, avec leurs accompagnants. Une fois les autres partis, deux garçons montent sur la petite passerelle accolée au promontoire puis redescendent aussitôt. Ensuite Wilfried propose aux enfants de s'installer devant le tableau d'un illustre artiste du 20^{ème} représentant une femme assise sur un fauteuil, qui est exposé aux côtés des œuvres de Vera : « Vous allez essayer de dessiner ça ! ». Tandis que les enfants du centre social restent assis à leur place pour dessiner, plusieurs filles des ateliers se lèvent ou se déplacent pour tenter de trouver le point d'observation optimal. Se déplaçant entre les enfants pour observer leur travail, Wilfried aperçoit un groupe de trois filles du centre

social qui seraient selon lui trop éloignées du tableau pour réaliser certains motifs dont elles doivent plus tard s'inspirer pour la fabrication du masque. Il les invite alors à se rapprocher : « Devant y'a de la place ». Joseph, le petit frère d'Estelle qui a été intégré au groupe des grands malgré son jeune âge (5 ans) parce qu'il « voulait être avec sa sœur », est installé derrière ce groupe de fille. Ce dernier ayant entendu les conseils de Wilfried se lève pour aller s'asseoir juste devant le tableau tandis que, de leur côté, les filles hésitent, se jettent quelques regards, puis finissent par décider de se rapprocher mais seulement de quelques pas.

Cette différence de mobilité, qui traduit une inégalité d'aisance culturelle, est également visible durant la séquence de confection des masques, dans les ateliers. Tandis que certains enfants des ateliers se déplacent volontiers pour aller chercher du matériel (une paire de ciseaux, de la colle, des paillettes, etc.), les enfants du centre social, assis les uns à côté des autres, ne quittent leur place que lorsque Martine vient les chercher par groupes de deux ou trois pour aller se faire maquiller⁷³⁶. Estelle et son frère Joseph sont les premiers à partir au stand maquillage avec la responsable des actions culturelles qui les interpelle par leurs prénoms. De retour dans la salle d'atelier au moment où Wilfried, attablé avec le reste du groupe, donne des consignes pour la fabrication du masque, le frère et la sœur se placent debout, juste devant l'animateur, de manière à pouvoir voir les matériaux que le guide manipule devant lui. À l'autre bout de la table où ils sont installés, les enfants du centre social n'ont pas tous la possibilité de voir correctement la manière dont Wilfried s'y prend pour agencer les différents matériaux.

Ce moment pendant lequel le musée reçoit en même temps des publics enfantins qu'il tend en général à prendre en charge séparément⁷³⁷ offre à l'ethnographe la possibilité (rare) d'objectiver des contrastes culturels qui sont le produit direct des distances sociales entre les enfants d'un centre social, dominés dans l'espace muséal, et les enfants qui ont construit un rapport dominant à l'institution au croisement de socialisations familiale et muséale, comme Estelle et Josep. Contrairement à l'exemple de Nadine (chapitre 6), qui est un cas de résistance au processus de normalisation artistique, ces cas-limites semblent appuyer notre hypothèse selon laquelle ce qui

⁷³⁶Tous les enfants ne souhaitent pas passer au stand maquillage. Par exemple, une fille des ateliers dit qu'elle ne veut pas tandis qu'une autre du centre social précise « mon papa il aime pas ça ». « Comme vous voulez » leur répond Wilfried. Plus tard, pendant le goûter, Martine, la coordonatrice du vernissage, commente les refus de maquillage en affirmant « c'est les musulmans qui veulent pas se maquiller, je le sais c'est interdit dans leur religion ». Selon cette dernière, il y en aurait « trois, quatre » dans le groupe des enfants du centre social encadré par Wilfried. Cet étiquetage de certains enfants par une membre du personnel du Baldaquin est un exemple de la manière dont le « problème musulman » (cf. chapitre 3) peut aussi se construire dans les institutions culturelles.

⁷³⁷Comme on l'a vu au chapitre 5 (III-1-a), les publics enfantins sont classés en différentes catégories selon qu'ils viennent en groupe ou de manière individuelle, et selon leur institution de rattachement (établissement scolaire, structure sociale ou structure médicale).

s'acquiert principalement dans les ateliers extrascolaires tient non simplement dans des connaissances de type scolaire, sur l'histoire de l'art notamment, mais également dans une disposition d'aisance culturelle permettant de s'appropriier les œuvres, les espaces et les différents savoirs associés aux musées d'art, mais dont on peut penser qu'elle est en partie au moins transférable à d'autres contextes associés à la culture savante. Cette disposition tend à se construire dans le cadre des ateliers sous la forme de dispositions corporelles qui manifeste, sur le plan de l'usage du corps, un rapport dominant à l'institution et à la culture légitime.

Nous allons maintenant nous pencher sur les cas de deux adolescentes du musée de La Tour et d'une fillette du Baldaquin, afin de réfléchir aux processus de formation de l'amour de l'art et du désamour de l'art, et à la manière dont la socialisation aux musées et aux œuvres d'art peut être analysée à partir de points de vue diachronique et synchronique.

3- Construction d'un goût pour la pratique muséale entre musée et famille

Si l'étude des pratiques de socialisation à l'œuvre dans le cadre des activités extrascolaires du Baldaquin et du musée de La Tour permet d'objectiver des logiques tendant, en particulier, à transmettre un rapport de familiarité à l'institution ainsi qu'une disposition d'aisance culturelle, ces éléments n'informent pas sur la potentielle durabilité de ces produits, ni sur la manière dont ceux-ci peuvent se construire au croisement de différentes instances de socialisation. Est-ce que la fréquentation régulière du musée d'art durant l'enfance, dans un cadre non scolaire et non familial, peut contribuer à la construction d'une appétence profonde ou d'un goût durable pour la pratique de cette institution culturelle ? Pour réfléchir à cette question, il importe d'envisager ce processus de socialisation à la pratique muséale de manière synchronique en nous intéressant aussi aux effets possibles du « style de famille » (Donnat, 2004) ou du climat familial (« *home climate* ») (Morh & Di Maggio, 1995), c'est-à-dire en appréhendant les transmissions culturelles non plus seulement à partir de la position des parents dans l'espace social mais aussi en fonction des styles éducatifs, des relations parents/enfants ou encore des modes d'« imprégnation culturelle » (Octobre & Jauneau, 2008). Dans cette perspective nous nous intéresserons, dans un premier temps, aux cas de deux adolescentes, Hélène et Stella, inscrites à l'atelier « textile » de La Tour, afin d'envisager l'adolescence comme un période de réactualisation des goûts culturels (a), et dans un second temps, à celui de Clémentine pour étudier les conditions de production de ce qu'on peut appeler une « vocation artistique » (b).

a- Adolescence : l'âge du désamour de l'art ?

Stella et Hélène sont deux jeunes filles qui participent aux ateliers hebdomadaires du musée de La Tour depuis plusieurs années. Après avoir rapidement dressé les portraits de configuration familiale (Lahire, 1995) des deux adolescentes, essentiellement à partir des éléments dont nous disposons concernant les modèles éducatifs et les types de loisirs dans ces deux familles situées dans le haut de la hiérarchie sociale, nous nous intéresserons à leur rapport à la pratique muséale à partir d'un long extrait d'entretien.

Stella

Benjamine d'une fratrie de trois enfants, Stella habite avec sa mère, madame Vermeille, divorcée depuis peu⁷³⁸, et ses deux frères âgés de 17 et 20 ans, dans une ville voisine de Tarbonne. L'adolescente de 13 ans est scolarisée en 4^{ème} dans le collège privé le plus prestigieux de Tarbonne tandis qu'elle a effectué sa scolarité primaire dans une école publique du centre-ville proposant des classes musicales (CHAM). C'est dans ce cadre qu'elle a eu accès à des cours de solfège puis, à partir du CE1, à des cours de piano au conservatoire de musique de la ville. Alors que ses frères pratiquent toujours un, voire plusieurs instruments de musique, au conservatoire de Tarbonne pour l'un, et au sein d'un groupe de musique, pour le plus âgé, Stella a décidé de mettre un terme à l'apprentissage du piano dès son entrée au collège : « parce qu'en fait, affirme-t-elle, j'adorais le piano mais j'aimais pas du tout le solfège et j'travaillais pas et j'aimais pas mes profs, du coup j'ai arrêté le piano et le solfège ». Concernant les ateliers du musée de La Tour, Stella y est inscrite depuis cinq ans, d'abord dans le groupe des 7-11 ans encadré par Antoine, avec qui sa mère semble avoir noué des liens amicaux⁷³⁹, puis dans le groupe « textile » d'Houria, depuis un an. Au départ, sa mère l'a un peu « forcée » à participer aux activités de La Tour, puis la jeune fille a fini par « bien aimer ». Elle dit apprécier les différentes activités proposées par Houria ainsi que la bonne « ambiance » qui règne au sein du petit groupe de pairs. D'ailleurs Stella préfère nettement les ateliers du musée aux cours d'arts plastiques du collège. Selon elle, ce qu'on y fait serait « beaucoup plus original » qu'à l'école. Cependant, ce loisir extrascolaire ne semble pas pouvoir être valorisé sur un plan symbolique auprès de ses camarades qui assimilent cette activité à de la « couture », en raison de la thématique « textile », ce que déplore Stella. Bien que participant à cet atelier parallèlement à de nombreuses sorties culturelles effectuées dans un cadre familial (*cf. infra*), l'adolescente ne place pas l'art plastique parmi ses trois matières préférées que sont le français, l'anglais et la musique. Outre cette activité artistique, Stella affectionne la natation qu'elle pratique avec sa mère. Madame Vermeille affirme d'ailleurs qu'il serait « plus facile de faire une sortie piscine » avec sa fille que de la « traîner dans les musées ».

738 Cette dernière a fait l'objet d'une présentation dans le chapitre 8 consacré aux parents d'enfants inscrits aux ateliers muséaux. Nous rappelons ici que madame Vermeille a 47 ans, qu'elle est cadre de la fonction publique et qu'elle fait partie des « amis du musée de La Tour ». Son ex mari a 50 ans et est décorateur d'intérieur.

739 Lors que je prends contact avec elle pour réaliser un entretien, elle se trouve en pleine discussion, ponctuée d'éclats de rire, depuis de longues minutes avec Antoine.

Hélène

Âgée d'un an de moins que sa « copine » Stella, Hélène est scolarisée en classe de 5^{ème} dans un collège privé d'une ville huppée, voisine de Tarbonne. Elle est l'aînée d'une fratrie de trois enfants. Elle a une petite sœur âgée de 2 ans et un frère de 5 ans qui a déjà participé à un atelier du musée de La Tour mais dont la « seule motivation » aurait été, selon elle, de « suivre un copain ». Sa mère est cadre dans le secteur des assurances tandis que son père dirige une petite entreprise dans le domaine de l'évènementiel. Contrairement à Stella, Hélène n'a jamais pris de cours de solfège ou de musique. Malgré les souhaits de sa mère, les cours de musique ont été mis en concurrence avec le patin à glace, une activité à la fois sportive et artistique que la jeune fille pratique de manière intensive : « ma mère voulait bien que [je] fasse [de la musique] mais j'ai déjà sept heures de patins par semaine ». Hélène vit « juste à côté » du musée, ce qui constituerait, selon elle, la principale raison pour laquelle elle a commencé à fréquenter les ateliers il y a quatre ans. Elle dit aimer cette activité qui « [la] détend » et qui lui permet de passer du temps « avec Stella » qu'elle n'a pas l'occasion de fréquenter dans un autre cadre. Comme Stella, elle apprécie l'encadrement non autoritaire d'Houria ainsi que la personnalité « zen » de l'animatrice. Par ailleurs, Hélène met en avant les différentes techniques, ce qu'elle appelle les « trucs manuels », comme la sérigraphie, la broderie, la peinture ou la sculpture, auxquelles elle peut se familiariser grâce à ces activités. À l'instar de son amie, elle n'apprécie pas que ses camarades de classe réduisent sa pratique plastique à « du tricot ». Mais cela ne l'a jamais poussée à y mettre un terme. En ce qui concerne ses préférences scolaires, Hélène place l'art plastique en tête (aux côtés de la musique et de la technologie) même si cette dernière trouve qu'on « y parle beaucoup [trop] de l'histoire de l'art » : « ça c'est ce qui m'embête aussi dans les musées, affirme-elle également ».

Les portraits d'Hélène et de Stella révèlent certaines similitudes dans les stratégies éducatives distinctives mises en œuvre dans leurs familles, que ce soit le choix stratège de l'enseignement privé dans une ville où tous les collèges publics sont classés en REP ou REP + (van Zanten, 2009), ou l'orientation culturelle et artistique (musique, musée, patin à glace) des loisirs encadrés de ces jeunes filles (Mennesson & Julhe, 2012). En outre, les propos des adolescentes indiquent que leurs parents, et surtout leurs mères, manifestement en charge du travail éducatif, leur accordent une certaine part d'autonomie dans le choix de leurs activités extrascolaires, puisque Stella a pu décider d'arrêter la musique à son entrée au collège et Hélène refuser de s'inscrire au conservatoire. Ces différents éléments sont constitutifs du modèle éducatif « relationnel » ou à « orientation personnelle » (Octobre & Jauneau, 2008) qui tend à être privilégié dans certaines familles des classes intermédiaires et favorisées (van Zanten, *Op. Cit.*).

Alors que les deux jeunes filles sont les produits d'un environnement familial dans lequel les loisirs culturels, et notamment les visites muséales et la pratique artistique, occupent une place importante – ce que nous allons voir plus bas –, et qu'elles participent en outre aux activités

extrascolaires du musées de La Tour où elles se familiarisent à l'institution en côtoyant son personnel et en étant au contact des œuvres, Stella et Hélène se distinguent des plus jeunes participants à ces activités en affirmant ne pas aimer les musées. Le long extrait d'entretien suivant, que nous avons séquencé en trois parties, va nous permettre d'appréhender leurs rapports à la visite de musée et à l'art :

Hélène : « Moi quand je fais des visites au musée, souvent je m'embête »

Claire : Alors déjà pour vous c'est quoi un musée ?

Stella : Avec des tableaux, des sculptures, des artistes... [ne faut aucun effort pour développer son propos]

Claire : Ouais mais qu'est-ce que tu pourrais dire d'autre d'un lieu comme ça ?

Stella : Ben mais y sont tous différents mais y'a toujours des tableaux, des sculptures. J'sais pas pour moi c'est ça un musée ! [rit] Pour moi c'est ça un musée, c'est des tableaux, des sculptures... et voilà.

Hélène : *Moi quand je fais des visites au musée, souvent je m'embête. C'est énervant...*

Stella : *Ouais c'est énervant... [pouffe]*

Claire : C'est -à-dire ? Quand tu viens avec tes parents ou avec l'école ?

Hélène : *Ben souvent j'vais avec ma grand-mère et on fait des visites et... j'retiens pas beaucoup de choses... parce qu'y disent trop de choses !*

Claire : Vous faites des visites guidées ?

Hélène : Oui.

Claire : Et tu parles d'ici à La Tour ?

Hélène : Non non en général.

Claire : Et ici ça ne t'ennuies pas ?

Hélène : *Ben nan parce que déjà Houria elle fait des trucs simples et elle ne nous raconte pas trop de choses...*

Claire : Parce que des fois avec Houria, vous allez dans les collections ?

Hélène : Oui, oui !

Stella : On s'inspire de ça pour faire nos projets !

[...]

Claire : Ok donc y'a toujours un moment où vous allez dans le musée avec Houria et toi tu trouves ça moins chiant?[rit] que quand tu y vas avec ta grand-mère. Et quand tu vas avec ta grand-mère c'est toujours une visite guidée ou c'est ta grand-mère qui te donne des explications ?

Hélène : Ben... c'est souvent une visite guidée. *En tout cas elle, elle aime bien avoir plein de renseignements pour après, avec ses amies, faire : « ah oui, oui oui, ça c'est intéressant ! »* [accentue la liaison entre « c'est » et « intéressant » pour caricaturer le langage soutenu de sa grand-mère]

Claire : Pour discuter avec ses amies... ok. Et toi ça ne t'intéresse pas plus que ça ?

Hélène : *Ben si mais au bout d'un moment c'est un peu saoulant... Moi j'aime bien surtout les techniques de peinture.*

Claire : Et tu trouves que dans les visites guidées on n'en parle pas assez, on parle trop des artistes ?

Hélène : Ah oui...

Claire : Et toi, t'as aussi l'occasion d'aller au musée avec ta grand-mère ou tes parents ?

Stella : Mes grand-mères, jamais, parce que je les vois deux fois par an.

Claire : Elles habitent pas dans le coin ?

Stella : Elles habitent à Paris.

Hélène : Moi aussi hein !

Stella : « Pis y'a mon père qui dit : "ah mais c'est magnifique !" [rit]

Stella : Ben moi j'les vois à Noël et à Pâques [rit]. Mais nan j'vais avec ma mère parfois et j'ai jamais envie et ça m'intéresse rarement!

Claire : Alors que ta mère elle y va !

Stella : Ma mère elle y va et... enfin parfois j'aime bien mais souvent... *parfois c'est intéressant mais parfois c'est pas beau ou...*

Hélène : *Parfois c'est bizarre... des tableaux hyper modernes.*

Claire : Ben justement, est-ce que vous avez un souvenir d'un musée où vous êtes allées et où vous vous êtes dit : je déteste ?

Hélène : Là j'me souviens plus des noms...

Claire : En le décrivant, on pourrait retrouver c'est lequel...

Stella : [après un temps de réflexion] Ah si ! Au Baldaquin.

Claire : Au Baldaquin?

Stella : *Ouais y'a des trucs super moches.*

Claire : Et quoi par exemple ?

Stella : *Euh j'me rappelle plus c'que c'est, j'me rappelle plus du nom. En gros c'était une exposition où y'avaient plein de tableaux bizarres avec des enfants qui tiraient sur des enfants.*

Claire : Des enfants qui tiraient sur des enfants ? C'étaient des photos ?

Stella : *Nan y'avaient des photos et des peintures mais c'était hyper bizarre à chaque fois. Y'avait une sculpture en allumettes aussi [rit] C'était bizarre.*

Claire : Et toi tu te rappelles ?

Hélène : J'me rappelle de certaines choses que j'aime pas mais, par contre, le musée, non.

Claire : Est-ce que tu as des souvenirs comme Stella ?

Hélène : Ben une fois des tableaux.

Claire : Et alors c'est quoi qui ne te plaisait pas.

Hélène : *Par exemple, j'ai vu une toile blanche avec un point rouge [Stella se marre].*

Stella : *Et ça coûte 12000 euros ! [rit]*

Hélène : *C'est ça ! Et j'me suis dit oula ! Pis même y lancent la peinture n'importe comment... moi j'trouve ça bizarre.*

Stella : *On peut faire ça soi-même... [silence] Pis y'a mon père qui fait : ah mais c'est magnifique ! [rit]*

Claire : Ton père il aime bien toi ?

Stella : *Euh oui mon père il aime bien, lui. Il aime bien les musées. Mais je l'accompagne jamais ! [rit avec Hélène]*

Claire : Mais il te demande ?

Stella : *Mais c'est que mon père en fait, quand il va dans un musée, il passe quatre heures devant chaque tableau alors du coup j'ai pas envie d'aller avec lui [Hélène éclate de rire] C'est trop long !*

Claire : Pour regarder un point rouge ! [rit]

Hélène : Ça c'est sûr !

Claire : Et à l'opposé qu'est-ce qui vous plait ?

Hélène : *Moi j'aime bien... ben les fresques. Parce que quand t'es comme ça et que tu vois pas ben c'est compliqué pour les proportions tout ça...*

Claire : Et t'as des souvenirs ?

Hélène : *J'me souviens d'une abbaye et y'avait une fresque et elle était très belle. C'était dans le sud de la France mais... [ne poursuit pas]*

Claire : Et toi Stella ?

Stella : *C'est quand par exemple j'vais au musée avec ma mère et que je tombe*

sur un tableau que je trouve très beau mais... j'saurais pas dire quoi...

Claire : Mais avec ta mère ? Parce que tes parents ils n'ont pas les mêmes goûts de musée ?

Stella : Si, si mais j'vais jamais au musée avec mon père.

Claire : Donc c'est des sorties entre filles ?

Stella : *Avec ma mère on passe moins de temps. On passe plus de temps dans la boutique !* [Rit]

Hélène : « Ben déjà si y'a personne c'est bien »

Claire : Mais alors du coup, selon vous ça se visite comment un musée ? Qu'est-ce qu'on fait ? Comment on le visiterait idéalement ?

Hélène : *Ben déjà si y'a personne c'est bien.*

Stella : *Ouais. Genre l'Alto, avec 3000 personnes devant X [l'œuvre la plus connue du musée]!*

Hélène : On peut rien voir !

Claire : Vous y êtes déjà allées à l'Alto? [font signe que oui] À Paris ou à Mûre?

Stella : Euh... au deux.

Hélène : Moi je suis allée que à Paris.

Claire : Donc c'est bien quand y'a pas trop de monde...

Stella : *Oui parce que moi je voulais trop voir la X, y'avaient plein de touristes !*

Claire : Et c'est quoi la meilleure façon de visiter alors, si c'est pas de rester trois plombes devant un tableau ?

Hélène : *Ben essayer de voir un peu toute la visite et...*

Stella : *En peu de temps !* [rit]

Claire : Mais faut aller voir TOUTES les œuvres... ?

Hélène : *Nan nan mais moi, les trucs abstraits, les salles où y'a que des trucs avec des points et des traits, déjà ça j'y vais jamais !*

Claire : Tu vois tout de suite quand tu rentres dans une salle si ça va te plaire ou pas ?

Hélène : Ouais.

Claire : Et si ça te plaît pas, tu changes ?

Stella : *Ben déjà généralement, moi j'commence par les expositions qui sont là pendant un mois ou deux genre comme au musée [de La Tour] parce qu'après c'est pas des expositions temporaires, par exemple qui sont là toute l'année...*

Claire : Alors tu dis que tu préfères les temporaires ou les permanentes ?

Stella : *Ben les temporaire parce que [les permanentes] enfin on peut les voir qu'une fois, du coup faut...*

Hélène : *Parce qu'après si on voit toujours les mêmes tableaux c'est...*

Claire : Ou alors ça permet de revenir si on n'a pas eu le temps de tout voir...

Hélène : Oui aussi...

Le rapport à l'art et au musée de ces deux collégiennes constitue un cas intéressant à analyser car il tranche avec celui des autres enfants des ateliers, plus jeunes, qui ont davantage tendance à se présenter (Goffman, 1973) comme appréciant les visites au musée et à mettre en avant leur goût pour les nombreuses sorties culturelles qu'ils effectuent dans un cadre familial.

S'il est connu que durant l'adolescence, les grandes institutions de transmission culturelle (l'École, la famille et, dans une moindre mesure, le musée) sont fortement mises en concurrence

avec le numérique et les pairs – (Azam, Chaulet & Rouch, 2010 ; Octobre, 2009 ; Pasquier, 2005a) et que, par conséquent, le goût pour les sorties au musée tend à baisser, en particulier chez les enfants « forts consommateurs »⁷⁴⁰, les enquêtes quantitatives ayant objectivé ces faits sociaux ne proposent pas une appréhension fine de ce qu'on peut appeler des « processus de désamour de l'art ». En prenant pour cas d'analyse des adolescentes ayant fait l'objet, durant la prime enfance, d'une socialisation (familiale et extra-familiale) intensive à la pratique muséale, on peut s'interroger sur la construction, à l'adolescence, d'un dégoût pour cette institution culturelle. Néanmoins, il conviendra dans les lignes qui suivent de nuancer ces notions de « dégoût » ou de « désamour ». Si l'on peut poser l'hypothèse que Stella et Hélène auraient sans doute coché la case « je n'aime pas » concernant la catégorie « visites au musée » si elles eu à répondre à un questionnaire similaire à ceux des études du DEPS, l'approche compréhensive adoptée dans notre étude invite à réfléchir à cette question de la construction des goûts individuels en matière d'art, non pas d'une façon binaire (goût vs dégoût), mais davantage en envisageant certains produits des primo-socialisations intensives aux institutions culturelles légitimes (qui caractérisent la plupart des enfants étudiés dans ce chapitre) comme une disposition à se forger un goût personnel ou une disposition à construire des préférences en matière de pratique muséale.

Dans l'entretien *supra*, les propos des adolescentes semblent tout d'abord confirmer la thèse d'une diminution du goût – voire celle du développement d'un dégoût – pour les musées mise en avant par les travaux quantitatifs cités plus haut, à l'âge de l'adolescence. Hélène affirme s'ennuyer dans les musées, qu'elle fréquente notamment avec sa grand-mère (« quand je fais des visites au musée, souvent je m'embête »), et le discours de Stella sur les musées (« j'ai jamais envie et ça m'intéresse rarement! ») va dans le sens des propos de sa mère qui déplore le déplaisir que suscite chez sa fille la fréquentation de ces lieux d'art dans lesquels il faut la « trainer ». Mais en approfondissant l'analyse, on s'aperçoit que le rejet affiché pour cette pratique culturelle est avant tout nourri par la volonté de se mettre à distance des goûts des adultes de leurs familles. C'est dans cette perspective qu'Hélène se moque des profits symboliques que sa grand-mère tire de la mise en avant de ses loisirs culturels, auprès de ses amies (« En tout cas elle, elle aime bien avoir plein de renseignements pour après, avec ses amies, faire : “ah oui, oui oui, ça c'est intéressant !” »). De son côté, Stella se met à distance, en le tournant en dérision, du rapport savant que son père entretient à

740Les résultats d'une enquête quantitative portant sur le rapport et la pratique des 6-14 ans aux équipements culturels indique que « le goût pour les musées et les monuments baisse de 4 et 2 points [pour la tranche des 11-14 ans par rapport à la tranche d'âge précédente] ». Selon cette même étude, cette « diminution [est] largement imputable aux forts amateurs [car] la part de ceux qui aiment beaucoup chute respectivement de 17 et 19 points » (Octobre, 2003, p. 147).

la pratique muséale (« il passe quatre heures devant chaque tableau »)⁷⁴¹ ainsi que du goût de ce dernier pour l'art contemporain (« Pis y'a mon père qui fait : ah mais c'est magnifique ! »). À l'opposé, elle revendique une pratique plus « faible » – un « pacte faible de réception » dirait Passeron (2006, p. 421-442) – de la visite muséale (« Avec ma mère on passe moins de temps. On passe plus de temps dans la boutique ! »)⁷⁴². Selon François de Singly, le processus d'individualisation des goûts et des choix, ici culturels, qui caractérise les « adonaissants » serait favorisé par l'accès à une forme d'autonomie (de Singly, 2006) d'autant plus importante dans des familles dans lesquelles le modèle éducatif relationnel tend à être privilégié, comme celles de Stella et d'Hélène. À ceci s'articule l'influence des socialisations horizontales (Pasquier, 2005a) qui s'esquisse ici à travers la relation de connivence (sourires et regards complices, gestes d'approbation pour signifier son accord avec la position de l'autre, etc.) qui règne tout au long de l'entretien entre ces deux copines, notamment à travers leur dénigrement de l'art contemporain ou leur déploration commune du caractère ennuyeux des visites guidées.

Malgré ce positionnement de rejet vis-à-vis des pratiques des adultes de leurs familles en matière de musée d'art, Stella et Hélène affirment néanmoins des goûts et des préférences personnelles dans ce domaine culturel, forgées *en relation* avec la manière dont elles ont appris à pratiquer le musée lors des ateliers de La Tour, c'est-à-dire, d'une part, avec un accompagnement particulier et un certain confort de visite et, d'autre part, à partir d'un fonds artistique composé essentiellement de peintures et de sculptures classiques. En effet, Hélène dit apprécier les visites muséales avec Houria (« Houria elle fait des trucs simples et elle ne nous raconte pas trop de choses... ») et cette dernière évoque son déplaisir à fréquenter les lieux bondés (« Ben déjà si y'a

741 Il est probable que la description que la jeune fille fait de la pratique muséale de son père soit influencée par la manière dont celle-ci se représente la visite légitime au musée, davantage que par la pratique effective d'une personne présentée comme étant un amateur. Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler ont en effet montré que les publics consacrant le plus de temps à chaque tableau étaient loin d'être les plus familiers des musées et les plus dotés scolairement, la pratique de ces amateurs se caractérisant au contraire par une distribution inégale de l'attention selon les qualités esthétiques reconnues aux œuvres (Passeron & Pedler, 1999).

742 L'entretien réalisé avec madame Vermeille permet de nuancer les propos de sa fille. Contrairement à ce qu'avance l'adolescente, il est peu probable que madame Vermeille, qui se présente comme une amatrice d'exposition, passe « plus de temps dans la boutique » du musée qu'à visiter les collections. Contrairement à son ex mari, cette dame n'est pas une spécialiste. Néanmoins elle est consommatrice : « J'aime beaucoup visiter les musées et vraiment j'essaie d'en visiter pas mal. Mais je n'ai pas de culture personnelle en art ». Outre ce rapport moins savant aux œuvres que le père de Stella, il est probable que madame Vermeille veuille davantage que son mari à ajuster sa pratique muséale aux attentes de sa fille, comme en témoigne cet extrait : « C : D'accord et quand vous êtes avec votre fille [au musée], vous optez moins souvent pour la visite guidée ? V : Oui parce que... Parce que ça va un peu plus l'embêter, parce que ça va être plus long... parce qu'elle ne va pas pouvoir flâner comme elle en a envie. Voilà. Et j'ai envie qu'elle ait du plaisir à venir au musée et à venir visiter et quitte à passer un peu vite quelque part et s'arrêter un peu plus longtemps... Parce que voilà, elle vient juste d'avoir treize ans mais en grandissant elle aura goût à avoir des explications que moi ne peux pas lui apporter en fait. Je le regrette mais c'est comme ça ». Ces éléments permettent de comprendre pourquoi Stella a pu développer une préférence pour les visites effectuées avec sa mère.

personne c'est bien »), ce avec quoi Hélène semble s'accorder (« Genre l'Alto P, avec 3000 personnes devant [une peinture célèbre] »). Ensuite, on observe que les deux filles, comme plusieurs élèves de l'école Montesquieu (cf. chapitre 6, IV-3), manifestent un très vif rejet pour l'art contemporain (en évoquant notamment des expositions du Baldaquin) qui s'exprime à travers les différents registres d'argumentation (Heinich, 1997) : elles le jugent « bizarre », « moche » et ne justifiant pas qu'on lui accorde la moindre valeur esthétique (« On peut faire ça soi-même ») ou pécuniaire (« et ça coûte 1200 € ! »). L'expression de ce dégoût pour l'art non figuratif (« les trucs abstraits, les salles où y'a que des trucs avec des points et des traits ») est constitutif d'un processus de discrimination permettant à ces adolescentes de se distinguer, notamment des adultes de leur famille, en construisant un goût, ou une « opinion personnelle » (Bourdieu, 1979, p. 485-500), pour certains genres artistiques plus proches des collections du musée de La Tour (« moi j'aime bien [...] les fresques »). Hélène précise également qu'elle aime avant tout « les techniques de peintures », comme en témoigne son intérêt pour les « proportions ». De son côté, Stella, indique apprécier certains « tableaux qu'[elle] trouve très beaux » et exprime, à la fin de l'entretien⁷⁴³, un goût pour ce qu'elle nomme les peintures « hyper réalistes » témoignant, selon elle, d'un savoir-faire pour représenter le réel : « De loin on dirait presque une photo, dit-elle avec admiration, à propos d'une peinture flamande du 17^{ème} siècle ». Par ailleurs la collégienne affirme une préférence pour les expositions temporaires (« les expositions qui sont là pendant un mois ou deux »).

Ces éléments démontrent que ce qui est produit par la socialisation artistique est moins un goût pour un genre particulier qu'une capacité à former, formuler et justifier des goûts artistiques, mais ils donnent également à voir les effets produits par la socialisation à un musée particulier ainsi qu'à une collection artistique particulière, à travers la fréquentation pendant plusieurs années des ateliers extrascolaires, sur la construction de goûts et de préférences en matière d'art (classique et technique plutôt que contemporain et conceptuel) et de pratique de visite (exposition temporaire plutôt que permanente et lieux peu fréquentés plutôt que lieux touristiques). En outre, les cas de Stella et d'Hélène invitent à réfléchir au processus de socialisation muséale d'un point de vue relationnel, c'est-à-dire en tenant compte des relations avec la socialisation culturelle qui s'opère dans la famille et aux enjeux d'autonomisation personnelle très prégnants à l'adolescence. De même doit-on interroger la durabilité de ces produits : est-ce que ces goûts et ces dispositions pourront encore s'observer à l'âge adulte ?

Penchons-nous à présent sur le cas de Clémentine pour appréhender les modes de production

743 Dans la séquence où je proposais aux enfants de commenter des reproductions de peintures et de sculpture.

sociale d'une passion artistique dans l'enfance.

b- Fabrication d'une passion artistique

Les enquêtes statistiques du DEPS constatent que « le fait d'avoir reçu une passion culturelle est corrélé avec la fréquentation des équipements culturels et les activités pratiquées en amateur pendant l'enfance » (Donnat, 2004, p. 5). Mais comment se « transmet » concrètement ce qui est nommé ici, reprise d'une catégorie plus indigène que savante, une « passion culturelle » ? Quels rôles spécifiques jouent les différentes instances de socialisation de l'enfance dans ce processus ? À partir de l'exemple de Clémentine Janvier⁷⁴⁴, une fillette de 8 ans participant aux ateliers du Baldaquin depuis deux ans et demi dont le « grand projet professionnel » serait, selon sa mère, de « devenir peintre », nous allons essayer de comprendre comment sont socialement produites certaines dispositions et goûts artistiques au croisement, d'une part, des espaces de socialisation que sont les ateliers extrascolaires du Baldaquin et le cadre familial, et d'autre part, des deux principaux modes de transmissions culturelles que sont l'inculcation et l'imprégnation (Octobre & Jauneau, 2008).

Avant de présenter les différents aspects de ce processus, précisons que Clémentine constitue un cas-limite, dans la mesure où tend dans sa situation à favoriser la transmission positive d'une passion pour l'art. En effet, la position sociale de la fillette implique trois « séries de facteurs », « fortement corrélés », qui définissent un « contexte favorable à la transmission des passions culturelles » (Donnat, 2004, p. 10). Premièrement, Clémentine évolue dans un « milieu socio-culturel favorisée », ce qui rend possible la construction d'une proximité avec les biens et les pratiques culturelles légitimes. Deuxièmement, elle bénéficie d'un « apprentissage précoce » de la pratique d'un musée d'art, via son inscription dès l'âge de cinq ans et demi aux ateliers hebdomadaires du Baldaquin, ce qui augmenterait nettement ses chances de développer un goût durable pour cette activité culturelle⁷⁴⁵. Et troisièmement, Clémentine bénéficie des effets positifs de l'« homopraxie parentale » sur les transmissions culturelles (Octobre & Jauneau, *Op. Cit.*), avec un père et une mère qui sont tous deux des amateurs de musées d'art⁷⁴⁶, constituant ainsi un canal de

744Clémentine est la fille de madame Janvier qui fait partie de notre échantillon de parents (chapitre 7).

745Angèle Christin, qui a étudié les effets de la primo socialisation artistique sur la construction de goûts culturels aux États-Unis, rejoint les constats d'Olivier Donnat sur ce point (Christin, 2011).

746Madame Janvier : « Alors c'est sûr que dans notre famille on a un goût pour la culture de façon générale et je pense que... ben c'est comme le goût pour la lecture ou le goût pour la musique, quand on voit ses parents qui pratiquent

transmission favorable, toujours selon O. Donnat (*Ibid.*), en raison de l' « exemple » des parents.

Outre ces trois conditions, dont le sociologue de la consommation culturelle souligne qu'elles sont « rarement réunies à l'échelle de la population française » (*Ibid.*), la situation de Clémentine cumule également deux autres avantages : d'une part, la position d'ainée de cette dernière au sein de la fratrie⁷⁴⁷ – elle a un frère, Léonard, âgé de 6 ans – et, d'autre part, les effets du genre. Sur ce dernier point, le fait d'être une fille concernant un type de passion particulièrement genré (Octobre, 2010 ; 2014) augmente nettement les chances de transmission. De plus, le fait que le rôle de « passeur » (Donnat, *Ibid.*) soit principalement tenu par madame Janvier, comme nous le verrons plus bas, constitue une « force » en favorisant l'incorporation d'un « modèle » maternel dont les filles seraient « tendanciellement plus réceptrices » que les garçons (Octobre & Jauneau, 2008, p. 709). Paradoxalement, le fait que la mère de Clémentine n'a pas elle-même construit de « passions culturelles » dans sa famille d'origine tend ici à accentuer la volonté d'inculcation : elle évoque en effet les transmissions négatives de ses parents pour justifier, par opposition ou pas compensation, ses propres choix éducatifs⁷⁴⁸. Dans son enquête, Olivier Donnat, constate que « deux tiers des parents ayant transmis une passion culturelle n'en avaient pas reçue » (*Ibid.*, p. 7).

Ces différents facteurs ainsi mis en lumière font de Clémentine un cas singulier semblant réunir toutes les conditions pouvant contribuer à la transmission d'une passion pour l'art et les musées. Cependant, ce cas n'a pas vocation à constituer un « exemple sur mesure » (Lahire, 2007, p. 59) permettant d'appuyer l'hypothèse générale des effets des activités extrascolaires du Baldaquin sur la construction d'un goût. Plus modestement, il permet de mettre au jour certains aspects de cette primo-socialisation artistique, par une appréhension d'un point de vue diachronique, à partir d'une configuration spécifique. Avant d'étudier les modalités de ce processus de transmission, à travers les formes d'inculcation et d'imprégnation entre la famille et le Baldaquin, nous tenons également à souligner les limites des matériaux sur lesquels nous fondons cette analyse dispositionnelle. Nous allons en effet nous appuyer sur le discours de madame Janvier et non sur celui de Clémentine ou

une activité, on va être enclin à la pratiquer aussi. Et que nous ça [les musées] nous plaît ! [sourit] ».

747Selon Donnat : « le fait d'être en position intermédiaire au sein de la fratrie [...] apparaît comme un élément défavorable, puisque 7% des enfants qui se trouvaient dans cette position ont reçu une passion culturelle contre 10% des aînés et 9% des derniers » (*Ibid.*, p. 5).

748Madame Janvier : « Ben j'essaie de les [ses enfants] écouter, oui, de voir ce qui peut les intéresser. On essaie aussi de pas leur, enfin, de leur proposer mais pas de leur imposer des activités pour qu'ils aient envie d'en faire. Parce que moi j'ai des souvenirs d'activités [adresse cette confidence autant à moi qu'à sa copine, vers qui elle se tourne] on m'avait dit, tiens, tu vas faire de la danse [rit] et j'suis nulle en danse, c'est pas c'que j'voulais faire donc ça m'intéressait pas ! Ou ça aurait p't'être été ce que je voulais faire mais un an plus tard ! Mais enfin voilà ça n'a pas marché. Donc voilà on a attendu qu'ils soient en demande ».

sur l'observation directe des pratiques de cette dernière au Baldaquin⁷⁴⁹ ou au cours de visites familiales dans des musées d'art⁷⁵⁰. Nous accèderons donc aux pratiques et aux dispositions de Clémentine par l'intermédiaire du discours maternel, qui doit être envisagé comme une construction sociale en partie fondée sur les espoirs que madame Janvier projette sur sa fille, notamment en termes de trajectoires scolaire et professionnelle. Cela invite nécessairement à la prudence analytique, mais nous nous appuyerons simultanément sur de nombreux éléments descriptifs et factuels pour saisir les différentes dimensions de la construction d'une passion artistique précoce.

Aisance

On a vu comment les ateliers du mercredi du Baldaquin pouvaient constituer un cadre favorable à la construction d'une disposition d'aisance culturelle permettant aux enfants de se sentir comme des poissons dans l'eau dans les musées d'art. Dans l'extrait suivant, madame Janvier décrit ainsi la manière dont sa fille se comporte dans les musées :

J : Et ce qui est assez chouette, ben du coup, Clémentine quand elle demande pour aller voir une expo au Baldaquin ou un truc qu'elle a vu et *on sent que quand on y va avec elle, elle est chez elle ! Dans le musée. Elle nous dit : « ah on va aller voir tel truc y faut passer par là et par là ! » Donc euh... Et pis elle y va quoi ! Elle est pas intimidée, elle est pas... Ça la barbe pas [rit] Ça c'est clair. Mais elle est pas intimidée, elle est pas... elle est à l'aise, quoi. Elle connaît les lieux et...*

C : Même peut-être les personnes ?

J : *Et certaines personnes, ouais.*

C : Oui donc ça aussi ça invite peut-être à se déplacer de manière plus décontracter dans les musées...

J : *Ben ça désacralise un peu le musée. C'est pas... c'est pas ce lieu un peu barbant où on va voir des trucs. Euh c'est un endroit où on a le droit de se déplacer et où on n'est pas obligé de faire les trucs dans l'ordre non plus. Ça c'est important pour eux. Parce que faire tout un musée dans l'ordre, outre le temps que ça prend, c'est pas forcément rigolo, quoi ! Voilà. C'est pour ça aussi que la tablette [numérique] de Muséart, elle marche bien, parce qu'on fait pas tout le musée et on fait pas forcément dans l'ordre non plus. Y'a une petite histoire autour et voilà...*

C : Oui ça s'y prête dans certains musées où y'a pas forcément de chronologie à respecter. Donc elle se sent à l'aise au Baldaquin mais est-ce que du coup c'est pareil dans les autres musées ?

749Clémentine est une fille que l'on peut qualifier de discrète (contrairement à Estelle, par exemple), et qui de ce fait n'a pas attiré mon attention lors des observations des ateliers du mercredi. Je peux en revanche objectiver son assiduité puisqu'elle était présente lors de toutes les séances observées ainsi qu'au vernissage enfant de l'exposition Vera. Cette dernière a, par ailleurs, refusé de participer aux entretiens collectifs. À ce moment de l'enquête (décembre 2015), je n'avais pas encore transcrit l'entretien réalisé avec sa mère en juin 2015 (juste avant mon congé maternité), et je n'avais pas encore constitué la fillette comme un cas d'étude, c'est pourquoi je n'ai malheureusement pas insisté ni effectué d'autres tentatives pour recueillir la parole de cette dernière.

750L'échec de la mise en œuvre d'un dispositif d'observation directe des visites familiales au musée est évoqué dans le premier chapitre (II).

J : *Oui, elle est pas intimidée par les lieux. Elle les respecte parce qu'elle sait qu'elle a pas le droit de toucher les œuvres, de monter sur les sculptures où quoi que ce soit mais... mais pour autant elle est pas... elle est à l'aise, elle est pas intimidée et elle sait qu'elle a le droit de regarder et elle sait que... qu'elle a le droit de poser des questions !*

On voit que l'incorporation des manières socialement attendues de se comporter dans les musées (« elle respecte parce qu'elle sait qu'elle a pas le droit de toucher les œuvres, de monter sur les sculptures ») s'articule ici à l'acquisition de ce que nous avons appelé une disposition d'aisance (« elle est pas intimidée par les lieux », « elle est à l'aise ») qui se caractérise, d'une part, par un rapport de familiarité au lieu (« elle est chez elle », « elle connaît les lieux ») et, d'autre part, par un sentiment de légitimité et d'autorisation symbolique (« elle sait qu'elle a le droit de regarder [...] qu'elle a le droit de poser des questions »). Ces dispositions et rapports sont les produits d'une socialisation par imprégnation dans le cadre des activités au Baldaquin, auxquelles participe Clémentine depuis deux ans et demi, mais également dans un cadre familial puisque la fillette et sa mère se rendent ensemble dans de nombreux musées.

Disposition scolastique

Au contact de sa mère, Clémentine acquiert également des dispositions concernant les différentes manières de visiter un musée, et notamment les moins « barbant[es] », en évitant la progression chronologiques (« on fait pas forcément dans l'ordre non plus »). Dans cette perspective, la fillette sait utiliser les outils numériques, comme les tablettes tactiles, qui sont généralement le support de parcours thématiques :

J : « À Muséart on a fait [une exposition d'un collectif qui détourne des œuvres classiques avec des personnages de *cartoons*] aussi. Y'a un petit jeu de piste où faut essayer de retrouver les canards dans les salles. Et autant Clémentine elle a suivi le jeu de piste du début à la fin... avec beaucoup de concentration [contrairement à son petit frère] ».

Les différents outils ludo-éducatifs conçus par les musées, auxquels Clémentine se familiarise lors des visites avec sa mère, contribuent sans doute à la transmission d'un rapport scolastique à la pratique muséale⁷⁵¹. Dans l'extrait suivant, madame Janvier évoque aussi l'usage que

⁷⁵¹Dans *Méditations pascaliennes*, Pierre Bourdieu définit la situation scolastique, « dont l'ordre scolaire représente la forme institutionnalisée », comme « un lieu et un moment d'apesanteur sociale où, défiant l'alternative commune entre jouer (*paizein*) et être sérieux (*spoudazein*), on peut “jouer sérieusement” (*spoudaiôs paizein*), comme dit Platon pour caractériser l'activité philosophique, prendre au sérieux des enjeux ludiques, s'occuper sérieusement de

fait sa fille de supports de médiation numériques conçus pour les adultes :

J : « [à propos des audioguides dans une exposition] Ben moi j'en avais un, elle avait le sien. On a fait d'abord tout le parcours enfant. Toutes les deux ensemble avec le parcours enfant. Et puis à la fin du parcours enfant, elle fait : « ben c'est déjà fini ? » [rit] « y'a plein de trucs ils n'en n'ont pas parlé ! » J'fais ben oui, ils en ont pas parlé parce que c'est le parcours enfant, tu vois, on a fait les grands points mais... j'lui ai dit, si tu veux, on change l'application, on passe sur le parcours adulte, si y'a des choses que tu veux revoir, on va les revoir et si y'a des trucs que tu comprends pas dans les explications, on les reprends ensemble. Et y'a deux-trois trucs comme ça qui l'avaient intéressée par le parcours enfant et où elle est allée écouter l'explication adulte. Donc elle a pas refait tout le parcours adulte non plus – parce que ça aurait été trop ! [rit] – mais là ça lui permettait d'avoir son petit parcours de base et de lui rajouter en plus les trucs sur lesquels ça l'avait un petit peu interpellée. Et du coup, ben on était contentes que sur le même audio-guide, on puisse, justement *switcher* et puis avoir soit la version simplifiée, soit la vraie version et les œuvres supplémentaires ».

Ce récit, donne à voir davantage à un processus de transmission par inculcation que par imprégnation. La mère accompagne sa fille en suivant avec cette dernière le « parcours enfant », puis nourrit son appétit culturel (« ben c'est déjà fini ? ») en lui proposant de « chang[er] l'application » pour « passe[r] sur le parcours adulte ». En outre, elle se place dans une position de complémentarité avec l'outil numérique proposé par le musée en apportant des connaissances annexes ou des explications supplémentaires à sa fille (« si y'a des trucs que tu comprends pas dans les explications, on les reprends ensemble »). Cette inculcation culturelle, qui concerne une exposition d'art, s'articule à la transmission de ce que Cédric Fluckiger nomme « un capital informatique » (Fluckiger, 2007), à travers l'usage d'outils numériques muséaux : contrairement à l'illusion inhérente à l'idée de « digital natives », madame Janvier (à l'instar de madame Harpan dont le cas a été étudié au précédant chapitre) enseigne ainsi à sa fille la manière de tirer profit des différentes applications (le parcours enfant permet de « fai[re] les grands points » tandis que le parcours adulte est plus complet), et elle lui montre également comment passer (« *switcher* ») d'une version à une autre.

L'appétence de Clémentine pour l'accumulation de savoirs gratuits et sa capacité à rester concentrée sur le temps long, caractérisant la disposition scolastique nécessaire à la pratique savante des musées d'art, sont en partie produites par une socialisation de genre, comme en témoigne cet extrait dans lequel madame Janvier compare ses deux enfants :

C : Et justement, quand Clémentine demande à aller avec vous dans ces

questions qu'ignorent les gens sérieux, simplement occupés et préoccupés par les affaires pratiques de l'existence ordinaire » (Bourdieu, 1997, p. 28).

expositions, est-ce que son petit frère vient aussi ?

J : *Alors son petit frère vient aussi. Euh... il participe de façon très différente. Euh c'est-à-dire que Clémentine elle prend toujours... elle est très attentive, elle est très concentrée donc elle prend toujours le temps de bien écouter les explications, de bien lire si y'a une notice. Si y'a une notice elle, elle aime bien qu'il y ait un audio-guide ou un truc pour lui expliquer les choses. Euh le petit frère, l'audio-guide il va l'écouter cinq minutes et puis après... il va le mettre de côté ça l'intéresse pas. Euh on va avoir l'impression qu'il écoute rien du tout parce qu'il va passer de salle en salle et y va zapper. Par contre après on sait qu'il retient pas mal de choses parce que il nous les dit aussi.*

C : Il vous en parle...

J : Il en parle aussi après. Mais sur le coup, on a l'impression que... qu'il est un petit peu inattentif. Euh c'est qui marche bien avec lui c'est quand y'a des activités ludiques. Euh donc à Muséart ils ont une tablette pour les enfants avec une application qui est super bien faite.

[...]

C : Et sinon, les choix des musées que vous visitez ou des expos, comment vous les faites ? Vous faites toujours en famille ?

J : *Alors euh... non y'a des... [réfléchit] Moi je profite parfois d'avoir que ma fille pour voir des choses que avec elle parce que... à deux ! Parce que je sais que le petit frère ça va pas accrocher. Donc je sais que je peux lui montrer des choses qui sont moins... orientées « enfant » au départ, on va dire. Même si, on peut un petit peu adapter les choses. Mais si y'a pas d'activité, je sais que si j'emmène le petit frère, il va se casser les pieds et nous casser les pieds ! [rit] Donc elle pourra pas se concentrer donc ça va mal... va falloir que ça se passe un petit peu plus vite ! Euh Zoé, elle peut passer l'après-midi dans un musée et ça va bien se passer.*

C : Elle a une grande faculté de concentration...

J : Ouais de concentration sur les domaines qui l'intéressent. C'est pas un souci. Euh le petit frère, un petit peu moins. Ou, encore une fois, différemment. Mais voilà, faire avec l'un des deux, c'est possible, les deux ensemble, il faut adapter un petit peu. Donc voilà, ça arrive qu'on fasse avec deux enfants, ça arrive qu'on le fasse avec un enfant sur deux et c'est plutôt Zoé qui est en demande pour les musées.

C : Et alors par exemple, une exposition ou un musée que vous avez visité que toutes les deux parce que vous jugiez que c'était plus...

J : Alors le musée de La Tour de Tarbonne, j'ai jamais emmené mon fils.

On voit ici comment madame Janvier individualise les modalités de visite muséale de ses deux enfants qui ont construit des dispositions contrastées. D'un côté, Clémentine est « très attentive » et « concentrée » et est capable de « passer [tout un] après-midi dans un musée » en s'appropriant les différents contenus (« elle prend toujours le temps de bien écouter les explications, de bien lire si y'a une notice »). De l'autre, Léonard, présenté comme « naturellement » moins attentif par sa mère (« l'audio-guide il va l'écouter cinq minutes »), est susceptible de s'ennuyer ou de compromettre la visite de sa sœur et de sa mère (« il va se casser les pieds et nous casser les pieds »). Face à ces différences, madame Janvier procède en choisissant des activités qui lui semblent adaptées à chacun et a tendance à privilégier les sorties muséales avec Clémentine (« Moi je profite parfois d'avoir que ma fille pour voir des choses que avec elle parce que... à deux ! »), ce

qui va dans le sens d'un meilleur canal de transmission de la mère vers la fille en ce qui concerne la passion pour les musées, et d'une spécialisation artistique dont on ne peut manquer de remarquer qu'elle a une dimension genrée.

Disposition esthétique

Il est également probable que la socialisation aux œuvres dans le cadre des activités hebdomadaires du Baldaquin puisse produire des effets sur le rapport de Clémentine à la pratique muséale et favoriser l'incorporation de dispositions scolaires, notamment à travers des activités comme le jeu de questions/réponses pendant le goûter (*cf. supra*). Elle est également susceptible d'acquérir une disposition esthétique et un rapport savant aux œuvres (Bourdieu, 1971) que les pratiques éducatives des guides-animateurs du musée (chapitre 7) tendent à transmettre dans les contextes scolaires et extrascolaires. De son côté, madame Janvier participe aussi à ce travail d'inculcation explicite de connaissances artistiques :

J : « Alors par exemple on avait visité Muséart et puis, ben moi j'lui avait expliqué ben ce que sont les Beaux-arts par rapport au Baldaquin c'est pas le même... euh c'est pas le même angle, c'est pas de l'art moderne, c'est moins l'art moderne. Sauf qu'il y a, effectivement, une aile art moderne et elle était capable de dire : “ah tiens, regarde maman, le tableau là-bas, on dirait du Marcel Lourd“. Et c'était, effectivement du Marcel Lourd. Donc vraiment, voilà... Elle a retenu pas mal de noms, elle a retenu pas mal de styles... Bon après ça fait deux ans et demi qu'elle en fait quoi donc ! [sourit] »

L'un des leviers de l'appropriation savante des biens culturels concerne la capacité à reconnaître des « écoles » ou des « styles », et ainsi à différencier là où le regard non cultivé ou non savant soit n'aperçoit qu'un ensemble d'œuvre relativement homogène, soit n'est pas capable de mettre des mots, et *a fortiori* des notions, sur les différences qu'il constate. C'est cette compétence artistique que vise madame Janvier lorsqu'elle explique à Clémentine la différence entre « les Beaux-arts » et « l'art moderne ». Ainsi, au croisement des cadres familial et muséal, la fillette retient « pas mal de styles » et est capable de reconnaître l'auteur d'un tableau d'art moderne dont de nombreuses pièces sont conservées et exposées au Baldaquin. Selon sa mère, Clémentine aime également transmettre à ses proches les savoirs qu'elles acquiert dans le cadre des activités artistiques :

J : « Elle aime beaucoup aussi quand elle voit une exposition parce qu'ils font

les vernissages des enfants. Elle aime beaucoup, après avoir fait le vernissage des enfants, nous emmener, nous, pour nous raconter ce qu'on lui a expliqué ».

Élargissement de l'espace des pratiques artistiques

Parallèlement à sa passion pour les musées, Clémentine est aussi amenée à développer un goût et des compétences en matière de techniques artistiques. Selon sa mère, les ateliers du Baldaquin contribuent à l'apprentissage de différentes techniques en parallèle à l'acquisition de connaissances théoriques sur l'art :

J : « Alors elle, elle était très contente que, qu'on lui montre des techniques. Qu'on ne la laisse pas... qu'il y ait des consignes qui soient relativement claires, on va dire. Qu'elle ne soit pas laissée complètement à l'abandon avec une feuille de dessin et vaz'y débrouille-toi avec une feuille et dessine ce que tu veux. Là y'avait vraiment un cadre. Et puis en même temps, qu'elle pouvait quand même à l'intérieur de ce cadre, avoir un certain niveau de liberté. Et puis elle est ressortie en ayant appris plein de choses aussi ! [rit] Sur l'art avec un goût des musées, aussi. Euh elle était très en demande pour visiter les expositions, euh toujours maintenant d'ailleurs, euh... et d'apprendre des choses, de savoir comment ça avait été fait et pourquoi ça avait été fait, voilà d'avoir un peu de contexte sur les œuvres aussi. Donc qu'il y ait à la fois l'activité manuelle, on va dire, et puis l'aspect culturel derrière, la visite en plus ».

En complément de ses activités hebdomadaires au Baldaquin, Clémentine participe, à sa demande, à des stages organisés dans d'autres institutions culturelles et, ici, dans un centre consacré à l'architecture :

C : Et est-ce qu'elle participe aussi aux cycles vacances ou comme elle est inscrite le mercredi, vous ne la mettez que le mercredi ?

J : *Alors là je lui ai proposé plusieurs fois, elle m'a dit ben non, comme j'y vais déjà le mercredi, je veux bien aussi autre chose. On a fait par contre pendant les vacances un cycle à la maison de l'architecture.*

C : D'accord...

J : *Qui était connexe, on va dire.*

C : Donc toujours dans le domaine artistique...

J : *C'est son domaine [rit].*

C : Elle est déjà bien fixée là-dessus...

J : *Voilà. Et le cycle à la maison de l'architecture c'était une construction de maquette et elle avait demandé ça parce que, justement, elle avait une séance, un mercredi [au Baldaquin] où ils avaient fait une maquette et elle avait trouvé ça super chouette... euh donc elle m'avait dit : « ben j'aimerais bien en faire un peu plus, ça ça m'a vraiment plu ». Donc je m'étais renseignée à la maison de l'architecture et justement ils avaient un stage pendant les vacances sur ce sujet-là.*

C : Donc en fait vous êtes allées à la maison de l'architecture pour ça ?

J : *Non j'suis allée... alors je savais qu'il y avait, que la maison de l'architecture faisait des stages de façon générale. Euh mais j'suis allée vérifier si y'avait pas un stage qui correspondrait pendant les vacances avec un thème qui lui plairait. Parce que elle, elle était en demande de faire euh, de faire les maquettes ! [rit] Voilà.*

C : Et alors ça lui a plu ?

J : Alors elle a adoré !

C : C'était exactement ce qu'elle cherchait ?

J : Alors moins en terme de... d'encadrement, j'ai trouvé qu'il était un petit peu moins pédagogue, on va dire un petit peu moins adapté pour un public plus jeune. J'l'aurais pas mise là à 4 ans. Enfin... si j'l'avais mise là à 4 ans, j'aurais été déçue. Là elle est plus mûre et comme elle a déjà... elle a déjà un bagage, on va dire, ça se passait bien. Mais pour un tout petit, y'avaient des plus petits dans son groupe et ça se passait moins bien pour eux. Par contre sur le contenu, rien à redire, voilà, elle était très contente ! Elle était enchantée, elle a fait des maquettes ! [rires] Donc c'était vraiment ce qu'elle voulait faire et elle est bien contente.

Cet extrait d'entretien met en lumière le fort degré d'investissement de madame Janvier dans la formation artistique de sa fille en accédant à sa demande concernant les « maquettes ». Attentive à l'« encadrement » et au « contenu » des activités, cette dernière sélectionne un stage adapté aux attentes de Clémentine – qui souhaitait faire des « maquettes » – visant au développement de compétences précises (Lareau, 2011). Outre ces activités en lien avec les arts plastiques, Clémentine a demandé à sa mère de l'inscrire, l'an prochain, à un cours de danse classique, une activité à la fois artistique et sportive qui, dans un contexte « urbain favorisé », contribuerait selon Christine Mennesson et Gérard Neyrand à la « construction d'une féminité cultivée » (Mennesson & Neyrand, 2010, p. 151).

Savoir s'informer sur l'offre culturelle

Un dernier aspect de la socialisation artistique de Clémentine concerne l'acquisition d'une faculté à s'orienter dans l'abondante offre culturelle de la métropole de Camboise. Si le fait de parcourir avec sa mère de nombreux lieux d'art peut permettre à la fillette d'acquérir une connaissance des différents musées et de les associer à des types de collections, les activités extrascolaires du Baldaquin contribuent peut-être aussi, à travers la découverte des acteurs et des coulisses du musée (cf. II-3-a), à transmettre des connaissances en matière communicationnelle :

J : « Paule Charnel⁷⁵², elle avait envie de le voir parce qu'elle avait vu les

⁷⁵²Une sculptrice française qui a fait l'objet d'une grande rétrospective au musée de La Tour entre novembre 2014 et février 2015.

affiches... »

« Pis même dans la rue, elle est très attentive aux affiches d'expo, elle adore ça ! »

On a vu que le Baldaquin proposait aux enfants de travailler à la confection d'affiches d'exposition, ce qui n'est sans doute pas sans lien avec l'attention que la fillette porte à ces supports communicationnels. Clémentine apprend également à mesurer l'importance des programmations culturelles en fonction de la couverture publicitaire ; concernant l'exposition « Paule Charnel » à La Tour, des affiches étaient présentes pendant plusieurs mois sur tout le territoire métropolitain. On peut formuler l'hypothèse que cette socialisation à la programmation culturelle des musées peut favoriser l'acquisition d'un « rapport planificateur » contribuant à la routinisation de visites « intensives », à l'âge adulte (Coavoux, 2019).

L'analyse dispositionnelle en matière de compétences artistiques et culturelles invite à envisager la trajectoire d'amoureuse de l'art de Clémentine à partir des trois stades évoqués en introduction de cette thèse. Cette dernière adhère d'abord à un arbitraire culturel ainsi qu'à l'*illusio* du champ artistique, en respectant des codes et en reconnaissant aux œuvres d'art une valeur sacrée. Un second stade concerne la manière dont la fillette développe, de manière plus prononcée que Stella et Hélène, un « besoin culturel » perceptible à travers son goût pour la visite de musée et pour la pratique artistique. Enfin, grâce aux pratiques d'inculcation du personnel d'animation du Baldaquin et de sa mère, Clémentine construit progressivement un rapport savant aux œuvres constitutif de la disposition esthétique. En raison du cadre familial de la fillette et du rôle de sa mère, l'atelier extrascolaire du Baldaquin apparaît comme une instance de « socialisation de renforcement » (Darmon, 2010, p. 115).

Qu'elle soit précocement construite dans le cadre de primo-socialisations, comme pour le cas d'enfants fréquentant régulièrement les musées d'art, ou plus tardivement, dans le cadre de socialisations secondaires, comme pour les « musicos » des écoles de « musique actuelle » (Deslyper, 2018), la « vocation » artistique n'a rien d'inné et n'est nullement une « prédestination », pour parler comme les auteurs de *L'amour de l'art* (cf. l'épigraphie de cette thèse). L'usage du terme « vocation » semble toutefois inapproprié au cas de Clémentine, celui-ci désignant non pas un certain type de pratique mais un *rapprochement* spécifique à une pratique, qu'elle soit artistique (Buscatto, 2004 ; Dubois, 2013), religieuse (Suaud, 1978) ou encore sportive (Moraldo, 2018), fondé sur la croyance profonde d'être « fait pour » et entièrement « voué à » celle-ci (Lahire, 2018b), ce qui ne peut

être constaté qu'en accédant directement aux représentations de la personne prise dans un engagement de type vocationnel.

En définitive, les cas des adolescentes participant depuis plusieurs années aux activités muséales mettent en évidence, d'une part, l'importance du travail parental, et surtout maternel, dans la transmission d'un goût pour l'art, et d'autre part, le rôle joué par l'institution muséale, dans la production d'une disposition d'aisance culturelle nécessaire à la construction d'un besoin culturel et d'une disposition esthétique.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons essayé de montrer en quoi les activités extrascolaires proposées par les musées d'art offrent à une minorité d'enfants, souvent issus des classes favorisées, un cadre de socialisation à l'art et à l'institution culturelle privilégié en tendant à transmettre non seulement un rapport savant et scolaire à la pratique du musée, mais également ce que nous avons identifié avec Shamus Khan comme une disposition d'aisance au cœur du rapport dominant aux musées d'art et, plus largement, à la culture et aux arts légitimes. Tandis que les enfants qui ont surtout, ou uniquement, l'occasion de fréquenter les musées d'art dans un cadre scolaire incorporent essentiellement un sens des hiérarchies culturelles et artistiques, des normes corporelles et une distance révérencieuse vis à vis de l'art (chapitre 6), tirant des profits (symboliques et cognitifs) inégaux la visite muséale (chapitre 7), les enfants participant aux activités extrascolaires des musées apprennent à se sentir à l'aise, « comme des poissons dans l'eau », dans ces lieux où ils sont accueillis comme des invités plutôt que comme des étrangers. Ces processus de socialisation qui empruntent aux logiques familiales et s'apparentent surtout à des mécanismes d'imprégnation relève de ce qu'Annette Lareau appelle la « transmission d'avantages différentiels » (2011) : la disposition d'aisance incorporée par ces enfants issus de milieux favorisés ne rend pas les enfants « meilleurs » ou plus heureux que les autres mais elle est rentable (valorisée et valorisable) socialement et scolairement. Notre enquête souligne également que celle-ci est d'autant plus précieuse qu'elle est rare, ne pouvant se transmettre au plus grand nombre par l'institution scolaire. Dans un contexte où la « démocratisation de la culture » est présentée par les pouvoirs publics comme un enjeu central en France (Dubois, 1999), on observe davantage une massification des publics scolaires dans les musées qui s'accompagne d'une offre plus qualitative mais réservée *de facto* aux enfants issus des familles les plus favorisées qui, dans un contexte d'intensification des concurrences sur les marchés scolaire et professionnel, accroissent leurs investissements éducatifs. Ce qu'on peut interpréter comme un « déplacement » et une « recomposition » des inégalités (Duru-Bellat & Kieffer, 2008) face à la culture consacrée invite ainsi à envisager la « démocratisation de la culture » comme une « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000).

Conclusion générale : Comment peut-on être indifférent à l'art ?

« Comment peut-on être persan ? » : telle est la chute de la lettre XXX du roman épistolaire de Montesquieu, *Lettres persanes* (2006, p. 106-108 [1721]), dans laquelle Rica, un voyageur persan de passage à Paris, fait le récit de sa rencontre avec le microcosme mondain local. À travers cette question rhétorique, que le philosophe des Lumières associe à l'étonnement des Parisiens devant l'étranger (et l'étrangeté), ce dernier veut pointer l'ethnocentrisme de la haute société française du 18^{ème} ne sachant appréhender l'altérité que comme une bizarrerie ou une curiosité, c'est-à-dire comme *un écart par rapport aux normes culturelles dominantes*. La posture critiquée par Montesquieu il y a maintenant près de trois siècles fait écho à l'ethnocentrisme de classe, cultivant l'amour de l'art comme éthique de vie, qui constitue l'un des moteurs – si ce n'est le principal – de l'entreprise collective de normalisation culturelle mise au jour dans cette recherche. Comment peut-on être indifférent à l'art ? Comment peut-on vivre sans aimer l'art ? La morale des classes favorisées et, plus particulièrement, des milieux cultivés, ne peut concevoir une vie digne d'être vécue sans arts ou, pour être plus précis, sans goûts pour les formes artistiques légitimes et quelques compétences en la matière.

Cette conclusion sera l'occasion de formuler quatre propositions transversales, permettant de croiser des résultats qui sont apparus de manière séparée en raison de la logique d'exposition choisie dans cette thèse. Nous reviendrons d'abord sur la pertinence de l'approche ethnographique pour produire une analyse compréhensive de la « démocratisation de la culture ». Nous insisterons

ensuite sur la pluralité des modes de socialisation artistique avant de souligner la dimension homogénéisante de ce processus de primo-socialisation, à travers la production de normes et de croyances vis-à-vis de l'art et leur incorporation précoce et durable. Puis nous amorcerons une réflexion sur l'utilité sociale de ce travail de recherche. Nous présenterons enfin trois programmes d'étude qui pourront prolonger cette recherche.

Pour une approche ethnographique de la « démocratisation de la culture »

Les politiques de « démocratisation de la culture » sont perçues comme relevant de ce que Pierre Bourdieu nommait « la main gauche de l'État », c'est-à-dire comme étant au service des populations socialement dominées. Ces politiques sont en effet toujours présentées comme visant à lutter contre les inégalités d'accès à certains types de biens culturels, comme œuvrant à diversifier les publics de certains équipements culturels ou comme travaillant à l'amélioration des modes d'appropriation culturelle des populations les moins favorisées. En raison de la ratification *a priori* de leur caractère « social » ou « progressiste », l'existence même de ces politiques et leurs effets concrets sont rarement interrogés. Certes, il arrive qu'on pointe l'insuffisance des moyens, humains et /ou matériels, alloués à la culture et à sa démocratisation, ou qu'on critique les formes et les modalités de la mise en œuvre de ces politiques, mais l'idée selon laquelle amener des enfants à fréquenter des lieux culturels et les mettre au contact de biens culturels est « bon » pour eux fait généralement consensus. L'approche ethnographique que nous avons mise en œuvre dans cette recherche a impliqué de suspendre ces évidences et ces croyances socialement produites et aboutit à les remettre en question. En objectivant et en replaçant dans leurs contextes les points de vue des professionnels des musées, des enseignants, des élus politiques, des parents des classes intermédiaires et favorisées, mais aussi celui des enfants, notre enquête a pu mettre au jour les dimensions multiples d'un phénomène complexe et multiforme, impliquant une variété d'acteurs, et contribuant davantage à l'imposition de normes culturelles qu'à la réduction des inégalités face à la culture consacrée.

Notre travail de terrain a ainsi permis une analyse croisée des représentations des agents impliqués dans les politiques et dispositifs de démocratisation, objectivées par la méthode de l'entretien, et des pratiques concrètes de ces personnes, saisies au moyen de la méthode d'observation ethnographique. L'articulation constante, tout au long de cette recherche, de ces deux modalités de recueil de matériaux, la contextualisation de ces données ainsi que la variation des points de vue et des échelles d'observation, a rendu possible la mise en évidence de nombreux

paradoxes et écarts : d'un côté, l'« esprit » des politiques de démocratisation, comme le PEAC, étudié au chapitre 4, ou l'orientation politique d'équipements muséaux travaillant explicitement dans ce sens, comme l'Alto, au chapitre 2 – ainsi que l'analyse de leurs modes de conception orientés par des logiques prosélytes ou par une morale de classe – et, de l'autre, les appropriations et les modalités concrètes de mise en œuvre de ces politiques et dispositifs. Ces écarts n'auraient pu être objectivés par des approches non compréhensives ou par des méthodes centrées sur le recueil d'un seul type de matériau (comme par exemple les prescriptions à travers les textes et documents officiels, les représentations à travers la parole des agents, ou les pratiques).

Des socialisations artistiques plurielles et inégales

Une deuxième analyse transversale porte sur les processus de socialisation artistique, envisagés du côté des enfants, mais aussi du côté des adultes. La primo-socialisation à l'art et à la pratique du musée a constitué le principal objet de cette recherche visant à comprendre comment l'amour de l'art peut venir aux enfants sous trois formes distinctes : la reconnaissance par corps des œuvres et des normes culturelles, le besoin artistique et culturel, et la compétence artistique. Cependant, pour appréhender la genèse sociale des dispositions vis-à-vis des formes légitimes de l'art, nous avons également dû nous pencher sur les agents socialisateurs ainsi que sur leurs propres socialisations artistiques, tant durant l'enfance que durant les expériences estudiantines et/ou professionnelles.

Ayant principalement cherché à saisir ces processus au croisement de trois espaces (musée d'art, école et famille), notre étude révèle ainsi le caractère pluriel de ces socialisations artistiques. Elle met également en évidence les effets déterminants de trois catégories de facteurs dans ces processus. Premièrement, la construction de rapports et de dispositions vis-à-vis de des œuvres d'art dépend des contextes de l'expérience enfantine des musées. Tandis que le cadre scolaire favorise essentiellement l'imposition de normes en homogénéisant les publics enfantins accueillis massivement (chapitre 6), le cadre extrascolaire tend à personnaliser l'expérience muséale enfantine en visant la production de dispositions distinctives comme celle d'aisance culturelle (chapitre 9). Notons que les projets politiques des musées, plus ou moins distants de l'injonction à la démocratisation et du prosélytisme culturel (chapitre 2), tendent aussi à déterminer les expériences muséales des petits visiteurs : les logiques normatives et légitimistes intervenant davantage dans le cadre d'institutions engagées dans des projets de conversion culturelle.

Deuxièmement, les pratiques individuelles et contrastées des agents de socialisation influencent elles aussi les expériences enfantines de l'art et des musées. Au cours de cette thèse, nous nous sommes effectivement efforcés de situer socialement les pratiques de socialisation observées par l'intermédiaire de matériaux produits (au moyen d'entretiens ou d'observations) permettant d'objectiver les propriétés spécifiques des parents, des professionnels des musées (personnel de médiation, responsables des services éducatifs ou encore directrice) et des enseignants, notamment en terme de rapport à l'art et à la culture légitime. Ainsi, malgré l'homogénéité apparente de notre population de parents, composée de fractions intellectuelles des classes intermédiaires et favorisées, notre étude révèle une variété de pratiques éducatives et culturelles, en fonction des contextes géographiques et politiques mais aussi des socialisations de classe et/ou de genre des parents (chapitre 8). Les pratiques des professionnels, qu'ils soient médiateurs (chapitre 5) ou enseignants (chapitres 3 et 4), varient également selon leurs modes de primo-socialisation à l'art et les transformations de leurs systèmes de dispositions au cours des socialisations estudiantine et professionnelle.

Dans la perspective de saisir des modes de conversion des dispositions vis-à-vis de la culture savante et leurs effets sur les pratiques, la socialisation artistique des agents ayant suivi des parcours de mobilité sociale ascendante a fait l'objet d'analyses transversales. Le cas du transfuge de classe, agent socialement disposé à incorporer une posture légitimiste en raison du processus de conversion culturelle dont il a fait l'objet, a, en effet, été particulièrement intéressant à étudier dans le cadre d'une étude portant sur l'amour de l'art. Les spécificités de ce type d'individu ont pu être appréhendées à différents moments de notre enquête, que ce soit dans le domaine professionnel de la médiation, à travers les cas d'Houria et de Baptiste (chapitre 5), dans l'espace des parents inscrivant leurs enfants aux activités des musées d'art, avec l'exemple de madame Mansouri (chapitre 8), ou encore dans le champ de la recherche en sciences sociales sur l'art et la culture, à partir du cas de l'auteure de cette thèse (chapitre 1).

Enfin, les modes de production des trois formes de l'amour de l'art dépendent des propriétés sociales des enfants. Dans cette étude, nous avons principalement cherché à appréhender les variations, non seulement, des modes d'appropriation de la pratique muséale, mais également des rapports aux œuvres à travers les effets, parfois étudiés de façon combinée, en fonction des socialisations de classe et de genre (chapitres 6, 7 et 9).

Ces trois dimensions, le contexte de visite – ou cadre de l'expérience, pour parler comme

Goffman –, les agents de socialisation aux propriétés sociales contrastées ainsi que leurs pratiques, et les socialisations de classe et de genre au croisement desquelles sont différemment produits les petits visiteurs des musées, déterminent une variété de processus de primo-socialisation artistique, tendant à produire différents types de dispositions vis-à-vis des formes artistiques présentées dans les musées et de la culture légitime.

Croyance et enchantement dans les mondes de l'art

Tout en mettant en relief des modes de socialisation contrastés, notre étude a aussi dévoilé des logiques socialisatrices plus homogénéisantes à travers la production généralisée de dispositions à croire et à reconnaître la valeur sacrée de l'art et de l'artiste. Cherchant à contribuer à l'analyse des transformations des institutions de transmissions culturelles, notre étude a pointé l'inégal puissance socialisatrice de l'École et du musée d'art selon les visées poursuivies. Alors qu'elles semblent détenir un faible pouvoir socialisateur concernant la production, chez les enfants, de dispositions et de compétences culturelles et artistiques (chapitre 3, 4 et 7), du moins lorsque ces transmissions visent le plus grand nombre (chapitre 9), ces institutions exercent, dans le même temps, un pouvoir d'imposition de normes artistiques particulièrement puissant, mis en évidence à travers le processus de *reconnaissance par corps* de la valeur sacrée des œuvres dans les musées d'art (chapitre 6).

Enquêter dans et autour des musées nous a, en effet, amené à appréhender l'enchantement qui caractérise les mondes de l'art à travers l'emprise des croyances artistiques sur les agents sociaux. Ces mythes concernent notamment le pouvoir intrinsèquement émancipateur de l'art, qui pourrait à lui seul contribuer à éduquer les élèves (chapitre 4), à civiliser les enfants des classes populaires (et leurs parents) en les éveillant, par exemple, à une certaine conception du principe de laïcité ou à l'égalité homme/femme (chapitre 3), ou encore à redonner fierté et confiance aux populations habitant des territoires économiquement et socialement relégués (chapitre 2). Ces croyances circulent, certes, abondamment dans l'espace artistique et culturel, mais également dans les champs scolaire, politique et académique (chapitre 4), notamment en raison de l'affinité élective entre l'amour de l'art et les professionnels travaillant dans les domaines du savoir, de la culture et des arts. Au principe de l'entreprise de production de l'amour de l'art dès l'enfance, le culte de l'art fait écran à l'appréhension scientifique de la fonction sociale de l'art et de la culture légitime, non seulement dans les rapports sociaux de domination culturelle, mais aussi dans les rapports de classe et de genre. Il convient ici d'insister sur la fonction des hiérarchies culturelles, dont le travail d'imposition est effectué par les institutions comme l'École et les musées, dans le maintien des

inégalités de parcours et, plus largement, dans les rapports sociaux de domination.

Pour des pédagogies critiques de l'art

Nous ne considérons pas la production de connaissances scientifiques comme un exercice intellectuel d'interprétation du monde dénué de toute ambition transformatrice : la recherche en sciences sociales ne vaudrait alors pas une heure de peine, pour reprendre la formule célèbre d'Émile Durkheim. Défendre l'idée que les pratiques éducatives et socialisatrices mises en œuvres par les institutions scolaire et muséale travaillent principalement à l'incorporation de hiérarchies culturelles et artistiques nécessaires à la reproduction des rapports de domination culturelle ne signifie nullement que nous considérons l'éducation artistique et culturelle comme étant éternellement vouée à contribuer à cette dynamique. Nous ne pensons pas non plus que ce domaine d'enseignement doit être mis au ban de l'École. Si les modes d'appréhension scolaire et muséale des formes artistiques tendent à favoriser le maintien de la domination des arts légitimes sur les esthétiques populaires (Shusterman, 1992) et l'incorporation d'un rapport de déférence aux œuvres consacrées, le courant des pédagogies critiques, apparu dans les années 1990 à la suite des travaux de Paulo Freire (de Cock & Pereira, 2019), pourrait permettre la conception d'outils et de pratiques permettant d'interroger les formes, les effets et la contribution de la culture légitime dans la structuration des rapports sociaux de domination. À l'instar du collectif *Aggiornamento* histoire-géographie⁷⁵³, travaillant au développement de méthodes pédagogiques critiques pour les disciplines historique et géographique, et militant pour leur mise en œuvre dans le système éducatif français, nous souhaitons que nos travaux puissent contribuer à l'émergence d'une réflexion critique sur les pratiques pédagogiques dans le domaine des arts ainsi qu'à leur renouvellement.

Si cette étude a permis l'analyse des processus de primo-socialisation artistique dans le contexte français contemporain, marqué par une forte injonction à la « démocratisation de la culture », ainsi que par une volonté d'éducation à et par l'art, au croisement des espaces scolaire, muséal et des familles des classes intermédiaires et favorisées, elle laisse dans l'ombre plusieurs dimensions de ce phénomène. Nous souhaitons à présent présenter trois programmes de recherche pouvant permettre d'interroger des dimensions peu explorées dans cette thèse.

⁷⁵³<https://aggiornamento.hypotheses.org>.

Programmes de recherches

Nous distinguerons deux types de recherches pouvant être poursuivies à la suite de cette thèse : un premier programme visant à étudier des aspects que nous n'avons pu explorer, faute de temps ou de connaissances scientifiques suffisamment développées dans certains domaines ; un second programme visant à expérimenter la méthode ainsi que les résultats obtenus dans la présente recherche sur un autre terrain et dans un autre contexte socio-politique.

Le principal regret que nous pouvons formuler quant à ce travail concerne l'étude trop marginale des appropriations enfantines de l'art ainsi que de l'espace des inégalités enfantines vis-à-vis de l'art et de la culture savante. Cette enquête ethnographique nous a d'abord amené à analyser les logiques homogénéisantes à l'œuvre dans les socialisations artistiques à travers le processus d'incorporation, plus précisément de « reconnaissance par corps », de la valeur sacrée des œuvres d'art. Centrant nos réflexions sur cette dimension, nous avons pendant longtemps prêté une moindre attention aux modes de résistance enfantine à ces normes, aux appropriations artistiques hétérodoxes ainsi qu'à la construction d'inégalités artistiques et culturelles. Même si ces axes ont fait l'objet d'analyses par la suite, ils méritent indéniablement des approfondissements. Dans la perspective d'appréhender les réceptions enfantines des œuvres d'art, il convient effectivement de combiner l'analyse des pratiques et espaces de socialisation ainsi que de leurs effets propres (ce que nous avons fait dans cette étude) et une étude des logiques d'appropriation des enfants attentive aux produits des socialisation de classe, de genre et de race ; autant de dimensions abordées ici d'une manière encore trop périphérique.

On fera en effet l'hypothèse que les dispositions spécifiquement produites dans le cadre de ces trois types de rapports sociaux, que ce soit à l'école, dans les institutions culturelles ou dans la sphère familiale, déterminent eux aussi les modes de perception et d'appropriation des biens culturels. À l'instar de Clémence Perronnet, qui a souligné la manière dont les stéréotypes et représentations associés à la culture scientifique pouvaient favoriser les logiques d'auto-exclusion de certaines catégories d'enfant du domaine des sciences, en particulier les filles, les enfants des classes populaires et ceux issus de groupes sociaux racisés (Perronnet, 2018), il semble que le rapport à l'art peut aussi être saisi à l'intersection de ces rapports sociaux de domination. Alors que nous avons souligné le fait que les dispositions exigées dans le cadre de la réception légitime des œuvres (émotion, verbalisation, etc) (chapitre 7), mais aussi dans celui des pratiques de médiation (capacité d'écoute, dispositions relationnelles) (chapitre 5), sont généralement considérées comme

« féminines », qu'elles se construisent plus aisément dans les sphères familiales les plus favorisées, tendant à se caractériser par des logiques éducatives expressives, les dynamiques d'auto-exclusion en lien avec la socialisation ethno-raciale ou les frontières ethno-raciales n'ont pas été interrogées. Pourtant, la faible présence d'individus non blancs dans les mondes de l'art (tant du côté des artistes que des professionnels des musées), de même que l'association toujours étroite entre les arts occidentaux et les arts tenus pour légitimes, sont des aspects pouvant déterminer les rapports enfantins à l'art. Le dispositif expérimental consistant à présenter des reproductions d'œuvres à des enfants (très peu exploité dans la présente recherche et présenté en annexe n° 9) pourrait ainsi constituer une méthode de recherche heuristique dans la perspective de mettre à jour les rapports socialement contrastés des enfants à l'art, tout en étant combiné à l'observation *in situ* de groupes enfantins dans des espaces d'exposition d'art.

En ce qui concerne l'expérimentation des méthodes et des résultats de cette thèse, deux autres programmes de recherche peuvent être envisagés.

Une première perspective sera de développer l'analyse des processus de normalisation des modes de vie des classes populaires, saisis à travers les socialisations primaires, en étudiant les politiques et dispositifs d'éducation à l'environnement, ou de sensibilisation à la cause de l'écologie, de la même manière que la « démocratisation de la culture », c'est-à-dire en l'appréhendant comme une entreprise prosélyte de conversion culturelle. Comme l'éducation artistique et culturelle, la place de plus en plus importante accordée par l'institution scolaire à l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) a eu d'emblée tendance à faire l'objet d'un large consensus, notamment en raison d'une prise en compte de plus en plus généralisée, dans les populations et dans les discours publics, de la dégradation accélérée de l'éco-système terrestre. Cependant, quelles pratiques concrètes, quelles logiques socialisatrices et quelles conceptions de l'écologie se cachent derrière la prise en charge institutionnelle de l'éducation enfantine à l'environnement ? L'étude de ce processus de primo-socialisation à la cause environnementale ne permettrait-elle pas de mettre au jour des logiques analogues, toutes choses égales par ailleurs, aux processus de primo-socialisation artistique ?

Construite et tendant à s'imposer comme une cause universelle (« tous dans le même bateau »), la question environnementale, telle qu'elle est traitée à travers le programme éducatif qui lui est dédié dans l'institution scolaire, ne tend-elle pas à masquer les rapports sociaux de domination, c'est-à-dire non seulement les effets inégaux sur les différents pays et groupes sociaux

de la dégradation de l'éco-système planétaire et la contribution, là aussi très inégale, de chaque pays et de chaque groupe social au basculement climatique ? Les migrations climatiques, les effets de la pollution des sols, des cultures et des eaux, ou encore les conséquences du réchauffement climatique sur les récoltes agricoles touchent, en effet, principalement certaines catégories comptant parmi les populations les plus vulnérables (Keucheyan, 2014). Par ailleurs la primo-socialisation à la cause environnementale ne peut-elle pas être analysée comme un processus de normalisation des modes de vie populaires visant l'incorporation précoce de certains types de rapports à l'alimentation, à la consommation, aux loisirs, au corps et à la santé, aux modes de déplacement ou à l'espace, en relation avec les nouvelles formes de la légitimité culturelle et les styles de vie des classes intermédiaires et favorisées contemporaines ? L'éducation à l'environnement et au développement durable, comme l'éducation artistique et culturelle, pourrait ainsi être appréhendée comme l'expression et le véhicule d'une morale de classe. Le terrain de Tarbonne indique d'ailleurs qu'écologie et art tendent à se conjuguer dans les projets scolaires associés à la notion de « citoyenneté » (chapitre 3). Ainsi, être un « bon citoyen », dans la France contemporaine, supposerait d'aimer l'art (ou du moins certaines formes d'art) et de respecter la nature (passant notamment par certains types de consommation). La mise en œuvre d'une ethnographie des pratiques, des dispositifs et des acteurs de la cause environnementale entre l'institution scolaire, les associations militantes et la sphère familiale permettrait de mettre ces questionnements et hypothèses à l'épreuve du terrain.

Une autre perspective de recherche pourra consister à mettre les analyses et résultats produits dans le contexte français contemporain à l'épreuve d'un contexte socio-politique différent. Le terrain états-unien pourrait permettre la mise au jour de certains contrastes dans la construction du rapport enfantin à l'art et à la culture légitime. Plusieurs travaux ont déjà souligné la pertinence d'une comparaison France/États-Unis, notamment en matière de processus de socialisation dans le cadre de mobilités sociales ascendantes (Naudet, 2012), de styles de vie (Tissot, 2018 ; Lamont, 1992) ou encore de pratiques culturelles (Donnat & Christin, 2014). Se distinguant du cas français, notamment, du point de vue d'un secteur culturel davantage financé par des fonds philanthropiques (Monier, 2018) que par l'argent public – où il est peu probable que s'impose un prosélytisme culturel semblable à celui observé sur les territoires des villes de Mûre et de Tarbonne –, d'un système éducatif et d'enseignement supérieur marqué depuis plusieurs décennies par une ségrégation sociale particulièrement aiguë (Ewing, 2018 ; Khan, 2015), ou encore des inégalités sociales plus fortes en raison d'une fiscalité moins progressive et d'un système de protection sociale beaucoup moins développé que dans la plupart des pays d'Europe (Piketty, 2013), les États-Unis

constituent un point de comparaison pertinent pour saisir les effets du contexte socio-politique sur les modes de primo-socialisation à l'art. Dans une perspective comparative, un dispositif d'enquête ethnographique conjuguant entretiens avec des enfants de moins de 11 ans et observations de visites scolaires et familiales au musée pourrait être mis en œuvre dans une ville états-unienne équipée en termes de musées d'art, autour de quelques écoles (*Primary school*) recrutant des publics contrastés en termes d'origines sociales et ethno-rationales.

Bibliographie

- ABDELNOUR S. & LAMBERT A. (2014). « L'«entreprise de soi», un nouveau mode de gestion politiques des classes populaires ? Analyses croisées de l'accession à la propriété et de l'auto-emploi (1977-2012) ». *Genèses*, vol. 2, n° 95, p. 27-58.
- ABOUDRAR B. N. & MAIRESSE F. (2016). *La médiation culturelle*. Paris : PUF.
- ABRAHAM Y-M. (2007). « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un «HEC» ». *Revue française de sociologie*, vol. 48, p. 37-66.
- ACHIN C. (2005). « Un métier d'homme ? Les représentations du métier de député à l'épreuve de sa féminisation ». *Revue française de sciences politiques*, vol. 3, n° 55.
- ADORNO W. T. (1964). « L'industrie culturelle ». *Communications*, n° 3, p. 12-18.
- ADORNO W. T. & HORKHEIMER M. (1983). *La dialectique de la raison*. Paris : Gallimard [1944].
- ADORNO W. T. & HORKHEIMER M. (2012). *Kulturindustrie. Raison et mystification des masses*. Paris : Allia [1947].
- AEBISCHER S. (2012). « Réinventer l'école, réinventer l'administration. Une loi pédagogique et managériale au prisme de ses producteurs ». *Politix*, n°98, p. 57-83.
- ALLOUCH A. (2017). « L'ouverture sociale par le marché ? Sociologie de la captation des classes populaires à l'université d'Oxford ». *Revue française de sociologie*, Vol. 58, n°2, p. 233-265.
- ALLOUCH A. (2017a). *La Société du concours. L'empire des classements*. Paris : Seuil.
- ALONZO P. & HUGRÉE C. (2010). *Sociologie des classes populaires*. Paris : Armand Colin.
- ALTHUSSER L. (1976). *Positions*. Paris : Éditions sociales.
- ARCHAT TATAH C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ARCHAT-TATAH C. (2014). « Quelle(s) différence(s) y a-t-il entre *Les Ménines* et *Pirates des Caraïbes* ou comment préparer les plus jeunes à se repérer dans le visible ? ». In C.

- Passerieux (dir.). *Construire le goût d'apprendre à la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- AUDIGIER F. (2012a). « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse ». *Recherches en didactiques*, n°13, vol. 1, p. 25-38.
- AUDIGIER F. (2012b). « Les Éducation à... et la formation au monde social ». *Recherches en didactiques*, n°14, vol. 2, p. 47-63.
- ARIÈS P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil [1960].
- AZAM M., CHAULET J. & ROUCH J-P. (2010). « La préadolescence assistée par ordinateur : de la culture connectée aux tensions identitaires ». In S. Octobre, (dir.). *Enfance et culture*, Paris : Ministère de la Culture et de la communication/La documentation française, p. 103-126.
- BABB V. (1998). *Whiteness Visible : The meaning of Whiteness in American Litterature and Culture*. Londres/New York : New York University Press.
- BACHELARD G. (2000). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie Vrin [1938].
- BALLAND L. (2012). « Un cas d'école. L'entrée dans le métier de professeur d'une "enfant de la démocratisation scolaire" ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 191-190, p. 40-47.
- BALLAND L. (2017). « La crise de l'école comme problème public. Lutttes de sens autour des transformations scolaires et mise en scène des écarts culturels ». *Idées économiques et sociales*, vol. 4, n° 190, p. 37-45.
- BALUTEAU F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat. Organisation en réseau et partenariat*. Paris : L'Harmattan.
- BANTIGNY L. (2016). « L'appel des Minguettes. Vénissieux, ses habitants et le président ». *Hommes et migrations*, vol. 1, n° 1313, p. 11-17.
- BANTIGNY L. (2018). *1968. De grands soirs en petits matins*. Paris : Seuil.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BARRÈRE A. & JACQUET-FRANCILLON F. (2008). « La culture des élèves : enjeux et questions ». *Revue française de pédagogie*, n°163, p. 5-13.
- BARRÈRE A. (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n°26, vol. 2, p. 95-116.

- BARRÈRE A. & MAIRESSE F. (dir.). (2015). *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- BATTAGLIOLA F. (2008). *Histoire du travail des femmes*. Paris : La Découverte.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. & MALEMORT J. (1974). *La petite bourgeoisie en France*. Paris : Maspero.
- BAUJARD C. (2013). *Du musée conservateur au musée virtuel. Patrimoine et institution*. Paris : Lavoisier.
- BAUTIER E. & ROCHEX J-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence » In J-P Terrail (dir.). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- BAUTIER E. & ROCHEX J-Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette.
- BAXANDALL M. (1985). *L'oeil du Quattrocento*. Paris : Gallimard.
- BEAUCHEMIN C., HAMEL C. & SIMON P. (dir.) (2016). *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Institut national d'études démographiques, coll. « Grandes Enquêtes ».
- BEAUD S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique» ». *Politix*, n°35, p. 226-257.
- BEAUD S. (2003). *99% au bac et après... ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEAUD S. (2018). *La France des Belhoumi. Portrait de famille (1977-2017)*. Paris : La Découverte.
- BEAUD S. & PIALOUX M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.
- BEAUD S. & WEBER F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- BEAUD S. & WEBER F. (2012). « Le raisonnement ethnographique ». In S. Paugam (dir.). *L'enquête sociologique*. Paris : PUF, p. 223-246.
- BECKER H. S. (1952). « The career of Chicago public school teacher ». *The american journal of sociology*, vol. 57, n°5, p. 470-477.
- BECKER H. S. (1966). *Social Problems : a Modern Approach*. New York : John Wiley.

- BECKER H. S. (1967). « Whose Side Are We On ? ». *Social Problems*, vol. 14, n° 3, p. 239-247.
- BECKER H. S. (1968). « The Self and Adult Socialization ». In F. Ginor & H. S. Becker (ed.), *Sociological Work. Method and Substance*, New Brunswick : Transaction Books.
- BECKER H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris : Métailié [1963].
- BECKER H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment construire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- BECKER H. S. (2010). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion [1982].
- BECKER H. S. (2013). « Écrire une thèse, enjeu collectif et malaise personnel ». In M. Hunsmann & S. Kapp, (dir.). *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales*. Paris : Éditions de l'EHESS, p. 10-16.
- BECKER H. S. & FAULKNER R. R. (2011). « Qu'est-ce qu'on joue, maintenant ? » *Le répertoire de jazz en action*. Paris : La Découverte.
- BÉDARD P. (2015). « L'ethos en sociologie : perspective de recherche pour un concept toujours fertile ». *Cahiers de recherche sociologique*. N° 59-60, p. 259-276.
- BELKACEM L., CHAPUIS A. & GALLOT F. (2017). « Ce que penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation veut dire » . *Contretemps* [en ligne www.contretemps.eu/intersectionnalité-education/].
- BEN AYED C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. Paris : PUF.
- BEN AYED C., BROCCOLICHI S. & TRANCART D. (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte.
- BENHAMOU F. (2000). *L'économie de la culture*. Paris : La Découverte.
- BENJAMIN W. (2017). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Allia [1955].
- BERENI L., CHAUVIN S., JAUNAIT A. & REVILLARD A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : De boeck.
- BERGER M. (2003). (ed.). *White : Whiteness and Race in Contemporary Art*. Baltimore : Center for Art and Visual Culture.
- BERGER P L. & LUCKMANN T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand

- Colin [1966].
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions De Minuit.
- BERTRAND J., MENNESSON C. & COURT M. (2014). « Des garçons qui n'entrent pas dans le jeu de la compétition sportive : les conditions familiales d'une atypie de genre ». *Recherches familiales*, n° 11, p. 85-95.
- BERTRAND J., *et al.* (2016). « Qui débarrasse la table ? Enquête sur la socialisation domestique primaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n° 215, p. 72-89.
- BERTRAND J. *et al.* (2016). « Les classements dans les institutions de formation ». *Sociétés contemporaines*, vol. 2, n° 102, p. 5-17.
- BIDOU C. (1984). *Les aventuriers du quotidien*. Paris : PUF.
- BIDOU-ZACHARIASEN C. (2004). « Les classes moyennes : définitions, travaux et controverses ». *Éducation et sociétés*, vol. 14, n°2, p. 119-134.
- BLAY M. (dir.). (2008). *Dictionnaire des concepts philosophiques*. Paris : Larousse.
- BLÖSS T. (2016). « Devoirs maternels. Reproduction sociale et politique des inégalités sexuées ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 214, n° 4, p. 46-65.
- BLUMENBERG H. (1999). *La légitimité des Temps modernes*. Paris : Gallimard.
- BOA B. PAGIS J. & TRÉPIED B. (2019). « Le *passing* : un concept pour penser les mobilités sociales ». *Genèses*, vol. 1, n° 114, p. 5-9.
- BOIS G. (2013). « L'enseignement de la musique dans un contexte inhabituel : le cas d'un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans ». *Revue française de pédagogie*, n°185, p. 59-68.
- BOLTANSKI L. (1984). *Prime éducation et morale de classe*. Paris : EHESS.
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard [1999].
- 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*, vol. 679, n°3, p. 5-72.
- BOLTANSKI L. & ESQUERRE A. (2017). *Enrichissement. Une critique de la marchandise*. Paris : Gallimard.

- BONELLI L. & PELLETIER W. (dir.). (2010). *L'État démantelé. Enquête sur une révolution silencieuse*. Paris : La Découverte.
- BONGRAND P. (2012). « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution ». *Politix*, vol. 2, n° 98, p. 35-56.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. & FENARD M. (2013). « La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux ». *Revue française de pédagogie*, n°185, p. 35-47.
- BONNÉRY S. (2013a). « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture ». *Revue française de pédagogie*, n°185, p. 5-19.
- BONNÉRY S. & RENARD F. (2013b). « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaire. Sociologie d'un détour ». *Lien social et politique*, n° 70, p. 135-150.
- BONNÉRY S. (2015). « Les albums de littérature de jeunesse ». In S. Bonnéry (dir.). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris : La Dispute, p. 131-159.
- BOQUET D. & LETT D. (2018). « Les émotions à l'épreuve du genre ». *Clio. Femmes, genre, histoire*, n° 47, p. 7-22.
- BOUDINET G. (2006). *Art, éducation, postmodernité : les valeurs de l'art à l'époque actuelle*. Paris : L'Harmattan.
- BOUDINET G. (dir.). (2011). *Enseigner l'histoire des arts : enjeux et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- BOUDINET G. & SANCHEZ-IBORRA C. (dir.). (2017). *Expérience esthétique et savoirs artistiques*. Paris : L'Hamattan.
- BOUFFARTIGUE P. (2004). *Le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits*. Paris : La Dispute.
- BOURDIEU P. & PASSERON J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (dir.). (1965). *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie*.

Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU P., DARBEL A. & SCHNAPPER D. (1969). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris : Éditions de Minuit [1966].

BOURDIEU P. & PASSERON J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU P. (1971). « Disposition esthétique et compétence artistique » . *Les Temps Modernes*, n°295, p. 1345-1378.

BOURDIEU P. (1971a). « Genèse et structure du champ religieux » . *Revue française de sociologie*, vol. 12, n°3, p. 295-334.

BOURDIEU P., CHAMBOREDON J-C. & PASSERON J-C. (1973). *Le métier de sociologue*. La Haye : Mouton.

BOURDIEU P. & DELSAUT Y. (1975). « Le couturier et sa griffe : contribution à une théorie de la magie » . *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n°1, p. 7-36.

BOURDIEU P. (1976). « Le champ scientifique » . *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°2-3, p. 88-104.

BOURDIEU P. (1977a). « La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques » . *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 13, n°1, p. 3-43.

BOURDIEU P. (1977b). « Une classe objet » , *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°17-18, p. 2-5.

BOURDIEU P. (1978a). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU P. (1978b). « Classement, déclassement, reclassement » . *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, n°1, p. 2-22.

BOURDIEU P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU P. (1979a). « Les trois états du capital culturel » . *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n°1, p. 3-6.

BOURDIEU P. (1984). *Homo Academicus*. Paris : Éditions De Minuit.

BOURDIEU P. (1987). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit [1980].

BOURDIEU P., CHAMBOREDON J-C. & PASSERON J-C. (1983). *Le métier de sociologue*.

La Haye : Mouton.

BOURDIEU P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62, n°1, p. 69-72.

BOURDIEU P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU P. (1988). « “Intérêt et désintéressement”, Cours du Collège de France à la faculté de sociologie et d'anthropologie de l'Université Lumière Lyon II ». *Cahier du GRS*, n°7.

BOURDIEU P. & CHAMPAGNE P. (1992). « Les exclus de l'intérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91, n°1, p. 71-75.

BOURDIEU P. (1991). « Le champ littéraire : avant-propos ». *Acte de la recherche en sciences sociales*, Vol. 3, n° 98, p. 3.

BOURDIEU P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

BOURDIEU P. (1994a). « L'emprise du journalisme ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 101-102, p. 3-9.

BOURDIEU P. (1998). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil [1992].

BOURDIEU P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.

BOURDIEU P. (2002a). *La domination masculine*. Paris : Seuil [1998].

BOURDIEU P. (2002b). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit [1981].

BOURDIEU P. (2003a). *Méditations pascalienues*. Paris : Seuil [1997].

BOURDIEU P. (2003b). « L'objectivation participante ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 150, p. 43-57.

BOURDIEU P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir.

BOURDIEU P. (2007). « Comprendre ». In Bourdieu P., *La misère du monde*. Paris : Seuil [1993].

BOURDIEU P. (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris : Seuil.

BOURDIEU P. (2013). *Manet. Une révolution symbolique*. Paris : Seuil.

BOURDIEU P., WACQUANT L. (2014). *Invitation à la sociologie réflexive*. Paris : Seuil.

BOUVERESSE J. (2003). « La connaissance de soi et la science ». *Actes de la recherche en*

- sciences sociales*, vol. 150, n°1, p. 59-64.
- BORDEAUX M-C. (2003). *La médiation culturelle dans les arts de la scène*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, sous la direction de J. Davallon. Université d'Avignon.
- BORDEAUX M-C. (2008). « Un agir communicationnel propre à l'action culturelle : la médiation culturelle confrontée au phénomène de l'illettrisme ». *Culture & musées*, vol. 11, n°1, p. 59-77.
- BORDEAUX M-C. (2010). « Fêter son anniversaire au musée : un rituel de l'enfance, entre transmission et marchandisation ». In Octobre S. & Sirota S. (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Paris [en ligne <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bordeaux.pdf>].
- BORDEAUX M-C. (2013). « Du service éducatif au service culturel dans les musées ». *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 3, p. 18-22.
- BORDEAUX M-C. & DESCHAMPS F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.
- BORDEAUX M-C. (2017). « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles ». *Quaderni*, vol. 92, n°1, p. 27-35.
- BRACONNIER C. (2012). « À plusieurs voix. Ce que les entretiens collectifs *in situ* peuvent apporter à la sociologie des votes ». *Revue française de sociologie*, n°53, p. 61-93.
- BRÉCHON O. & GALLAND O. (2010). *L'individualisation des valeurs*. Paris : Armand Colin.
- BROCCOLICHI S., BEN AYED C. & TRANCART D. (2010). *École : les pièges de la concurrence*. Paris : La Découverte.
- BRUNO I., CLÉMENT P. & LAVAL C. (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris : Syllepse.
- BUFFET F. (1995). « Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ». *Publics & Musées*, n°7, p. 47-66.
- BUSCATTO M. (2004). « De la vocation artistique au travail musical : tensions, compromis et ambivalences chez les musiciens de jazz », *Sociologie de l'art*, vol. 3 (Opus 5), p. 35-56.
- BUREAU M-C., PERRENOUD M. & SHAPIRO R. (dir.). (2009). *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

- BRAS G. & JAQUET C. (dir.). (2018). *La fabrique des transclasses*. Paris : PUF.
- CARASSO J-G (2002). *Théâtre, éducation, jeunes publics : un combat... peut en cacher deux autres*. Paris Lansman.
- CARASSO J-G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Paris : Éditions de l'attribut.
- CARASSO J-G. (2012). *Quand je serai ministre de la culture*. Paris : Éditions de l'attribut.
- CARRAUD F. (2012). « Expérimentation dans un collège ECLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique ». *Sociologies pratiques*, n° 25, p. 73-84.
- CAVENG R. *et al.* (2018). « Des morales de classe ? Dispositions éthiques et positions sociales dans la France contemporaine ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 224, vol. 4, p. 76-101.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris : PUF.
- CEFAÏ D. (1996). « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques ». *Réseaux*, vol. 14, n° 75, p. 43-66.
- CERVILLE M. (2013). *Dans le blanc des yeux. Diversité, racisme et médias*. Paris : Amsterdam.
- CERVILLE M. & QUEMENER N. (2015). *Cultural Studies. Théories et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- CHABANNE J-C, PARAYRE M. & VILLAGORDO E. (dir.). (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- CHANTEPIE P. & LE DIBERDER A. (2010). *Révolution numérique et industries culturelles*. Paris : La Découverte.
- CHAMBOREDON J-C. & PRÉVOT J. (1973). « Le "métier d'enfant". Définition sociale de l'enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue française de sociologie*, vol. 14, n°3, p. 295-335.
- CHAMPAGNE P. (1984). « La manifestation. La production de l'événement politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 52, p. 19-41.
- CHAMPY-REMOUSSENARD P. (2008). « Incontournable professionnalisation ». *Savoirs*, n° 17, Vol. 2, p. 51-61.

- CHAMPY-REMOUSSENARD P. & NIEWIADOMSKI C. (dir.). (2018). *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- CHAUMIER S. (2007). « Le prix des choses sans prix ». *La Lettre de l'OCIM*, n°111, p. 4-7.
- CHAUMIER S. & MAIRESSE F. (2013). *La médiation culturelle*. Paris : Armand Colin.
- CHAUVEL L. (2001). « Le retour des classes sociales ? », *Revue de l'OFCE*, vol. 4, n° 79, p. 315-359.
- CHAUVEL S. (2014). « Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires ». *Politix*, vol. 4, n° 108, p. 53-73.
- CHAUVEL S. (2016). *Course aux diplômés : qui sont les perdants?* Paris : Textuel.
- CHARLOT B. (1992). « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue ». *Sociétés contemporaines*, n°11-12, p. 119-147.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARTIER A-M. (1999). « Un dispositif sans auteurs : cahiers et classeurs à l'école primaire ». *Hermès*, n°25, p. 207-218.
- CHAPOULIE J-M. (1973). « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels ». *Revue française de sociologie*, vol. 14, n°1, p. 86-114.
- CHAPOULIE J-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*. Paris : Seuil.
- CHAPOULIE J-M. (2000). « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie ». *Sociétés contemporaines*, vol. 40, n°1, p. 5-27.
- CHAUMIER S. (2005). « Du musée au parc d'attractions : ambivalence des formes de l'exposition ». *Culture & musées*, n°5, p. 13-36.
- CHENU A. (2002). « Les horaires et l'organisation du temps de travail ». *Économie et Statistique*, n° 352-353, p. 151-167.
- CHIN T. & PHILLIPS M. (2004). « Social class, children's agency, and the summer activity gap ». *Sociology of Education*, vol. 7, n°7, p.185-210.
- CHOPIN M-P. (2016). *Pédagogues de la danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique*. Reims : Fabert.
- CHOPIN M-P. & SALADAIN L. (2017). « La formation des artistes, un "modèle" pour la formation des enseignants ? ». *Recherche & Formation*, vol. 3, n° 86, p. 41-54.

- CHRISTIN A. (2011). « Le rôle de la socialisation artistique durant l'enfance. Genre et pratiques culturelles légitimes aux États-Unis ». *Réseaux*, vol. 168-169, n°4, P. 59-86.
- CICCHELLI V. & OCTOBRE S. (2017). *L'amateur cosmopolite. Goûts et imaginaires culturels juvéniles à l'ère de la globalisation*. Paris : La documentation française.
- CLAIR I. (2015). *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.
- CLAUDE M-S. (2008). « Promenade pédagogique au Louvre : d'un récit à l'autre. Passer par la peinture pour travailler la notion de récit ». *Le français d'aujourd'hui*, vol. 2, n° 161, p. 71-79.
- CLAUDE M-S. (2016). « Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? ». *Éducation & didactique*, vol. 10, p. 67-76.
- CLECH P. (2015). *Engagement et mobilité sociale par la culture. Étude de trois configurations politiques et artistiques en banlieue rouge (1960-2014)*. Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de M. Oberti et E. Préteceille, Institut d'études politiques de Paris.
- CLECH P. (2016). « Mobilités sociales et rapports au pouvoir institutionnel : une élite du hip-hop en banlieue rouge ». *Politix*, vol. 114, n°2, p. 149-175.
- CLERVAL. (2013). *Paris sans le peuple. La gentrification de la capitale*. Paris : La Découverte.
- COAVOUX S. (2012). « Compétence artistique, réception et démocratisation ». *Marges*, vol. 15, p. 69-80.
- COAVOUX S. (2015). « Familles au musée : l'inégale transmission culturelle ». *Informations sociales*, vol. 190, n°4, p. 8-17.
- COAVOUX S. (2019). « Planifier et sélectionner. Rapports au temps des visiteurs de musées et légitimité culturelle ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1-2, n° 226-227, p. 31-47.
- COHEN C. & GIRAULT Y. (1999). « Quelques repères historiques sur le partenariat École-Musée, ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli ». *Aster*, n°29, p. 9-25.
- COHEN C. (2002). *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat école/musée*. Paris : L'Harmattan.
- COHEN-AZRIA C. & DIAS-CHIARUTTINI A. (2016). « La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions », in C. Cohen-Azria, M. P. Chopin & D. Orange (dir.). *Questionner l'espace, questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (4)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion, p. 133-148.
- COHEN S. (1972). *Folk devils and moral panics. The creation of the mods and rockers*. London :

MacGibbon and Lee.

- COLLET A. (2015). *Rester bourgeois. Les quartiers populaires, nouveaux chantiers de la distinction*. Paris : La Découverte.
- COOSEMANS T. (2002). « Les dispositifs de sécurité avant et après le 11 septembre 2001 ». *Courrier hebdomadaire du CRISPS*, vol. 17, n°1762-1763, p. 5-86.
- CORSARO W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the early Years*. Norwood : Ablex.
- CORSARO W. (1997). *The Sociologie of Childhood*. Thousand Oaks-California : Pine Forge Press.
- COULANGEON P. (2003). « Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts ». *Revue de l'OFCE*, n°86, p. 155-169.
- COULANGEON P. (2010a). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.
- COULANGEON P. (2010b). « Les métamorphoses de la légitimité. Classes sociales et goût musical en France. 1973-2008 ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 181-182, n°1, p. 88-105.
- COULANGEON P. (2011). *Les métamorphoses de la Distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Grasset.
- COULANGEON P. (2011a). « Le privilège des cadres ». In Bouffartigue P., Gadéa C. & Pochic S. *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement*. Paris : Armand Colin, p. 187-201.
- COULANGEON P. & DUVAL J. (dir.). (2013). *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*. Paris : La Découverte.
- COURT M. (2007). « La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance : quand les pratiques entrent en contradiction avec les représentations du travail d'embellissement du corps ». *Sociétés & représentations*, vol. 24, n°2, p. 97-110.
- COURT M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. Paris : La Dispute.
- COURT M. & HENRI-PANABIÈRE G. (2012). « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et soeurs ». *Revue française de pédagogie*, n°179, p. 5-16.
- COURT M. *et al.* (2016). « Qui débarrasse la table ? Enquête sur la socialisation domestique primaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 215, p. 73-83.

- COURT M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris : La Découverte.
- CUCHE D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- DANIC I., DELALANDE J. & RAYOU P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR.
- DARMON M. (2001). « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle ». *Sociétés et représentations*, vol. 11, n°1, p. 515-538.
- DARMON M. (2005). « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain ». *Genèses*, vol.1, n° 58, p. 98-112.
- DARMON M. (2008a). « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation ». *Politix*, vol. 82, n°2, p. 149-167.
- DARMON M. (2008b). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte [2003].
- DARMON M. (2010). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- DARMON M. (2010a). « Des jeunesses singulières. Sociologie de l'ascétisme juvénile ». *Agora Débats/jeunesses*, vol. 56, n°3, p. 49-62.
- DARMON M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- DARMON M. (2018). « Socialisation : petite histoire d'un manuel ». *Idées économiques et sociales*, vol. 191, n°1, p. 6-14.
- DAVALLON J., GOTTESDIENER H. & VIALATTE J-C. (2006). « À quoi peuvent donc servir les recherches sur les visiteurs ? ». *Culture & musées*, n°8, p. 161-172.
- DAVALLON J. (2010). « L'écriture de l'exposition : expographie, muséographie, scénographie ». *Culture & Musées*, n°16, p. 229-238.
- DE CERTEAU M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- DE CERTEAU M. (1993). *La Culture au pluriel*. Paris : Seuil.
- DE COCK L. & MEYRAN R. (dir.). (2017). *Paniques identitaires. Identité(s) et idéologie(s) au prisme des sciences sociales*. Paris : Éditions du croquant.
- DE COCK L. & PEREIRA I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone.
- DELALANDE J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*.

Rennes : PUR.

- DELEUZE G. & GUATTARI F. (1976). *Rhizome. Introduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- DELIÈGE R. (2013). *Une histoire de l'anthropologie. Écoles, auteurs, théories*. Paris : Seuil.
- DEL REY A. (2012). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- D'ENFERT R. (2003). *L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)*. Paris : Belin.
- D'ENFERT R. (2010). « Du dessin aux arts plastiques ». In Jacquet-Francillon F., D'enfert R. & Loeffel L. *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France*, p. 251-258.
- DENAUWY C. (2012). « Éducation et musée : un tandem complexe ». *Sociétés*, vol. 118, n°4, p. 87-95.
- DEPOILLY S. (2013). « Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire ». *Déviance et société*, vol. 37, n°2, p. 207-227.
- DE SINGLY F. (2001). « La naissance de l'individu individualisé et ses effets sur la vie conjugale et familiale ». In F. de Singly (dir.). *Être soi parmi les autres. Tome 1, Famille et individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- DE SINGLY F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- 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.
- DESLYPER R. (2018). *Les élèves des écoles de « musiques actuelle »*. La transformation d'une pratique musicale. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- DESLYPER R. & KECHICHIAN S. (2018). « Maintien et renouvellement d'une emprise. La forme scolaire dans les institutions et dispositifs périscolaires », In J-Y Séguy, (dir.). *Variations autour de la forme scolaire. Mélanges offerts à André Robert*, Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 275-290.
- DESMITT C. (2015). « La figure du transfuge : illustration biographique d'un parcours de résistance et de recherche ». *Le sujet dans la cité*, vol. 1, n°4, p. 164-175.
- DESMITT C (2016). « La fabrique scolaire des dominants : tout changer pour que rien ne

- change », recension de l'ouvrage de Shamus Khan, *La nouvelle école des élites*, Marseille : Agone [en ligne www.contretemps.eu/ecole-dominants-khan/].
- DESMITT C. (2018). « La socialisation artistique des enfants dans les musées : discipliner des corps, former des disciples ». *Agora débats/jeunesses*, vol. 2, n°79, p. 7-22.
- DESMITT C. & KECHICHIAN S. (2019). « Loisirs d'en haut, loisirs d'en bas : variations des modes d'encadrement des activités extra et péri scolaires en fonction des publics enfantins ». Communication à la session croisée des RT50 (sociologie de la socialisation) et RT4 (sociologie de l'éducation et de la formation) « Socialisations enfantines et classements », 8^{ème} congrès de l'Association française de sociologie « Classer, déclasser, reclasser », Aix-en-Provence, 3 juillet.
- DETREZ C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris : Seuil.
- DETREZ C. & PERRONNET C. (2017). « “Toutes et tous égaux devant la science“ ? Évaluer les effets d'un projet sur l'égalité filles-garçons en sciences ». *Agora débats/jeunesses*, n°75, p. 7-21.
- DE VARINE H. (2000). « Autour de la table ronde de Santiago ». *Publics & Musées*, n°17-18, p. 180-183.
- DEWEY J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard [1934].
- DHUME-SONZOGNI F. (2016). *Communautarisme. Enquête sur une chimère du nationalisme français*. Paris : Demopolis.
- DIAS-CHIARUTTINI A. (2015). « Lecture d'une œuvre d'art au musée et en classe de Français ». *Spirale*, n°56, p. 19-32.
- DIMAGGIO P. (1982). « Cultural capital and school success : the impact of status culture participation on the grades of US high school students ». *American Sociological Review*, vol. 2, n° 47, p. 189-201.
- DIMAGGIO P. (1983). « The American art museum director as a professional : results of a survey ». *Bullet*, p. 5-9.
- DIMAGGIO P. (1996). « Are art-museum visitors different from other people ? The relationship between attendance and social and political attitudes in the Unites States ». *Poetics*, n°24, p. 161-180.
- DITER K. (2015). « “Je t'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout !“. La socialisation des

- garçons aux sentiments amoureux ». *Terrains et travaux*, n°27, p. 21-40.
- DONNAT O. (1994). *Les français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte.
- DONNAT O. (1999). « La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution 1973-1997 ». *Revue française de sociologie*, vol. 40, n°1, p. 111-119.
- DONNAT O. (2001). « La féminisation des pratiques culturelles ». In T. Blöss (dir.). *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : PUF, p. 423-431.
- DONNAT O. (dir.). (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : La documentation française.
- DONNAT O. (2004). « Transmettre une passion culturelle ». *Développement culturel*, n° 143, p. 1-11.
- DONNAT O. (2009). « Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 ». *Culture études*, n°5, p. 1-12.
- DONNAT O. (2011). « Pratiques culturelles 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales ». *Culture études*, n°7, p. 1-36.
- DONNAT O. (2011a). « “Pratiques culturelles des Français“ : une enquête de marginal-sécant, au croisement de la sociologie de la culture, des médias et des loisirs ». In G. Saer (dir.). *Le fil de l'esprit. Augustin Girard, un parcours entre recherche et action*. Paris : La documentation française, p. 93-111.
- DONNAT O. (2015). « Les inégalités culturelles. Qu'en pensent les français ? ». *Culture études*, n°4, p. 1-24.
- DONNAT O. & CHRISTIN A. (2014). « Pratiques culturelles en France et aux États-Unis. Éléments de comparaison 1981-2008 ». *Culture Études*, vol. 1, n° 1, p. 1-16.
- DOUGLAS M. (2004). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte.
- DRAELANTS H. & BALLATORE M. (2014). « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique ». *Revue française de pédagogie*, vol. 1, n° 186, p. 115-142.
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- DUBAR C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin [1991].

- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- DUBET F. (2006). « Institution », In. S. Mesure & P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences sociales*. Paris : PUF.
- DUBOIS V. (1999). *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*. Paris : Belin.
- DUBOIS V. (2003). « La statistique culturelle au ministère de la Culture, de la croyance à la mauvaise conscience ». In O. Donnat & P. Tolila (dir.). *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipement culturels*, Paris : Presses de Sciences Po, p. 25-32.
- DUBOIS V. (dir.). (2012). *Le politique, l'artiste et le gestionnaire. (Re)configurations locales et (dé)politisation de la culture*. Paris : Éditions du Croquant.
- DUBOIS V. (2013). *La culture comme vocation*. Paris : Raisons d'agir.
- DUBUFFET J. (1986). *Asphyxiante culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- DUPONT N. (2010). « Les partenariats écoles/institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, p. 95-121.
- DUPONT N. (2015). « L'éducation artistique. Des enjeux de formation globale et d'émancipation d'un enfant – élève – apprenant créateur et citoyen ». *Spirale*, n°56, p. 117-128.
- DURKHEIM E. (2007). *De la division du travail social*. Paris : PUF [1893].
- DURKHEIM E. (2007). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : PUF [1912].
- DURKHEIM E. (2004). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF [1895].
- DURKHEIM E. (2013). *Le suicide*. Paris : PUF [1897].
- DURKHEIM E. (2014). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF [1938].
- DURKHEIM E. (2016). *Éducation et Sociologie*. Paris : PUF [1922].
- DURU-BELLAT M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. & KIEFFER A. (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités ». *Population*, vol. 63, n°1, p. 123-157.
- DUTERCQ Y. & LANÉELLE X. (2013). « La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré ». *Sociologie*, n°4, Vol. 1, p. 43-62.

- DYER R. (1997). *White. Essays on Race and Culture*. Londres/New York : Routledge.
- EIDELMAN J. & CÉROUX B. (2009). « La gratuité dans les musées et monuments en France : quelques indicateurs de mobilisation des visiteurs ». *Culture études*, n° 2, p. 1-23.
- EIDELMAN J. & JONCHERY A. (2011). « Sociologie de la démocratisation des musées ». *Hermès*, vol. 61, n°3, p. 52-60.
- ELOY F. & PALHETA U. (2008). « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège ». *Revue française de pédagogie*, n°163, p. 39-50.
- ELOY F. (2011). « Rapport scolaire à la musique et modalités d'écoute juvéniles : des tensions aux phénomènes d'importation ». *Recherches en didactiques*, n°11, p. 111-126.
- ELOY F. (2012). *Apprendre à écouter la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*. Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de D. Pasquier, EHESS.
- ELOY F. (2013). « La sensibilité saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme ». *Revue française de pédagogie*, n°185, p. 21-34.
- ELOY F. (2014). « Le rapport des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire. Le cas de l'éducation musicale au collège ». *Agora Débats/jeunesses*, vol. 66, n°1, p. 77-90.
- ELOY F. (2015). *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*. Paris : PUF.
- ELOY F. (2015a). « La musique au collège et l'éclectisme éclairé ». In S. Bonnéry (dir.). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La dispute, p. 109-130.
- ENEL F. (2011). « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales ». *Culture études*, n°2, p. 1-8.
- ELIAS N. (1985). *La société de cours*. Paris : Flammarion.
- ELIAS N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard [1983].
- ELIAS N. (1998). *La société des individus*. Paris : Calmann Lévy [1991].
- ELIAS N. (2003). *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris : Pocket [1970].
- ELIAS N. (2017). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann Lévy [1973].
- ÉPIPHANE D. (2007). « *My tailor is a man...* La représentation des métiers dans les livres pour enfants », *Travail, genre et société*, n°18, P. 65-85.
- ÉRIBON D. (2010). *Retour à Reims*. Paris : Flammarion.

- ERNAUX A. (2016). « Écrire la violence sociale », entretien avec M. Cervera-Marzal, *Contretemps* [en ligne <https://www.contretemps.eu/ecrire-la-violence-sociale-entretien-avec-annie-ernaux/>].
- EWING A. L. (2018). *Ghosts in the Schoolyard. Racism and School Closings on Chicago's South Side*. Chicago : University of Chicago Press.
- FABRE S. (2013). « L'histoire des arts et le temps à l'œuvre ». *Le français d'aujourd'hui*, vol. 182, n°3, p. 31-42.
- FABRE S. (2015). « La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège ». *Éducation & didactique*, vol. 9, n°3, p. 95-107.
- FAURE S. & GARCIA M-C. (2003). « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique ». *Revue française de pédagogie*, n°144, p. 85-94.
- FAURE S. & GARCIA M-C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La dispute.
- FAURE S. (2014). « Médiation, intégration, socialisation : que veulent-dire les mots ? ». In F. Montandon & T. Pérez-Roux, (dir.). *Les médiations culturelles et artistiques. Quels processus d'intégration et de socialisation ?* Paris : L'Hamattan, p. 19-26.
- FÉLOUZIS G. & PERROTON J. (2009). « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n°180, p. 92-100.
- FÉLOUZIS G., MAROY C. & VAN ZANTEN A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : PUF.
- FLEURY L. (2007). *Le cas Beaubourg. Mécénat d'État et démocratisation de la culture*. Paris : Armand Colin.
- FLUCKIGER C. (2007). « Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique ». *Agora débats/jeunesses*, vol. 4, n° 46, p. 32-42.
- FLUCKIGER C. (2008). « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 51-61.
- FORQUIN J-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN J-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles :

De Boeck.

FORQUIN J-C. (2004). « École et culture ». *EPS et Société Infos*, n°26, 4-7.

FORQUIN J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

FOUCAULT M. (1994). *Dits et écrits III*. Paris : Gallimard.

FOUCAULT M. (2008). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard [1969].

FOUCAULT M. (2016). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard [1975].

FREIDSON E. (1986). « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique ». *Revue française de sociologie*, vol. 3, n° 27, p. 431-443.

GARCIA S. & POUPEAU F. (2003). « La mesure de la “démocratisation” scolaire . Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, n°1, p. 74-87.

GARCIA S. & POUPEAU F. (2006). « Pour une approche systémique de la crise de l'école ». *Revue du MAUSS*, n° 28, p. 116-117.

de GAULEJAC V. (1987). *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris : Hommes et Groupes.

GEERTZ C. (1998). « La description dense : vers une théorie interprétative de la culture ». *Enquête*, n°6, p. 73-105.

GENTÈS A. & JUTANT C. (2012). « Nouveaux médias au musée : le visiteur équipé ». *Culture & musées*, vol. 19, n°1, p. 67-91.

GUERZONI G. (2011). *Apollon et Vulcain. Les marchés artistiques en Italie (1400-1700)*. Paris : Presses du réel.

GUERZONI G. (2014). *Museums on the map. 1995-2012*. Turin : Fondazione di Venezia, Umberto Allemandi.

GIANINI BELOTTI E. (1994). *Du côté des petites filles*. Paris : Édition des femmes [1973].

GILBERT P. (2016). « Troubles à l'ordre privé. Les classes populaires face à la cuisine ouverte ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 215, Vol. 5, p. 102-121.

GIRARD A. (2010). « L'invention de la prospective culturelle. Textes choisis d'Augustin Girard ». *Culture prospective*, n°1, p. 1-31.

GLASER B. G. & STRAUSS A. L. (1967). *Discovery of grounded theory : strategies for*

- qualitative research*. Hawthorne : Aldine de Gruyter.
- GLASMAN D. (1996). *L'école réinventée, le partenariat en éducation prioritaire*. Paris : L'Harmattan.
- GLEVAREC H. (2016). « Le discours d'échec de la démocratisation culturelle en France. Arguments épistémiques et statistiques ». *Revue européenne de sciences sociales*, vol. 54, n°2, p. 147-193.
- GLISSANT E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- GO H. L. (2016). « Élise Freinet, une pédagogue de l'art enfantin ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n° 41, p. 223-240.
- GOB A. (2010). *Le musée, une institution dépassée ?* Paris : Armand Colin.
- GOBLOT E. (2010). *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris : PUF.
- GODELIER M. (1982). *La production des grands hommes : pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris : Fayard.
- GOFFMAN E. (1979). *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Éditions de Minuit [1961].
- GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit [1963].
- GOFFMAN E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit [1974].
- GOFFMAN E. (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics ? Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Paris : Economica [1963].
- GOLDTHORPE J. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford : Clarendon Press.
- GOMBAULT A. et al. (2006). *La gratuité des musées et des monuments côté publics. Représentations, projets d'usage et comportements des publics*. Paris : Ministère de la culture et de la communication / La documentation française.
- GOMBRICH E. H. (2001). *Histoire de l'art*. Londres : Phaidon [1963].

- GORDON S. L. (1981). « The sociology of sentiments and emotions ». In M. Rosenbers & R. H. Turner (ed.). *Social Psychology. Sociological perspectives*. New York : Basic Books.
- GORZ A. (1988). *Métamorphoses du travail. Critique de la raison économique*. Paris : Galilée.
- GUICHARD C. (2008). « La signature dans le tableau aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles : identité, réputation et marché de l'art ». *Sociétés et représentations*, vol. 25, n°1, p. 47-77.
- GUICHARD C. (dir.) (2014). *De l'authenticité. Une histoire des valeurs de l'art (16^{ème} – 20^{ème} siècle)*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- GUSFIELD J. (1981). *The Culture of Public Problems : Drinking-Driving and the Symbolic Order*. Chicago : University of Chicago Press.
- GUSFIELD J. (1984). « On the side : practical action and social constructivism in social problems theory », In J. W. Schneider & J. I. Kitsuse (ed.). *Studies in the Sociology of Social Problems*, p. 31-51.
- GUY J-M. (2016). « Les représentations de la culture dans la population française ». *Culture études*, n°1, p. 1-16.
- GRIGNON C. & PASSERON J-C. (2015). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Seuil [1989].
- HABERMAS J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'action et rationalisation de la société (tome 1)*. Paris : Fayard [1981].
- HAICAULT M. (1996). « La tertiarisation des activités parascolaires ». In J-C. Kaufmann (dir.). *Faire ou faire-faire ? Famille et services*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- HAJJAT A. (2013). *La marche pour l'égalité et contre le racisme*. Paris : Amsterdam.
- HAJJAT A. & MOHAMMED M. (2016). *Islamophobie. Comment les élites française fabriquent le « problème musulman »*. Paris : La Découverte.
- HAMIDI C. (2012). « De quoi un cas est-il le cas ? Penser les cas limites ». *Politix*, vol. 4, n° 100, p. 85-98.
- HEGEL G. W. F. (2009). *Introduction à l'esthétique. Le Beau*. Paris : Flammarion [1835].
- HEINICH N. & POLLAK M. (1989). « Du conservateur de musée à l'auteur d'exposition : l'invention d'une position singulière ». *Sociologie du travail*, vol. 2, n° 39, p. 29-50.
- HEINICH N. (1993). *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*. Paris :

Éditions de Minuit.

HEINICH N. (1997). *L'art contemporain exposé aux rejets. Étude de cas*. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon.

HEINICH N. (2008). « La signature comme indicateur d'artification » . *Sociétés et représentations*, vol. 25, n°1, p. 97-106.

HEINICH N. (2009). *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*. Bruxelles : Éditions Les impressions nouvelles.

HEINICH N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique*. Paris : Gallimard.

HEINICH N. (2016). « Qui décide de la valeur d'une œuvre d'art contemporain ? ». *Nectart*, n°2, p. 93-102.

HENNION A. (1993). « L'histoire de l'art : leçons sur la médiation ». *Réseaux*, vol. 60, n°11, p. 9-38.

HENNION A. (2009). « Réflexivités. L'activité de l'amateur ». *Réseaux*, vol. 153, n°1, p. 55-78.

HENRI-PANABIÈRE G. (2010). « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle ». *Sociologie*, vol.1, n°4, p. 457-477.

HENRI-PANABIÈRE G. *et al.* (2019). « La montre et le martinet. Structuration temporelles de la vie familiale et inégalités scolaires ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1-2, n° 226-227, p. 16-30.

HEURDIER L. (2011). « La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ». *Revue française de pédagogie*, n°177, 25-36.

HÉRITIER F. (2002). *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob.

HERVIEU-LÉGER D. (2003). *Catholicisme, la fin d'un monde*. Paris : Bayard.

HIRSCHFELD L. A. (2003). « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? » *Terrain, anthropologie & Sciences humaines*, n° 40, p. 21-48.

HIRSCHMAN A. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge : Harvard University Press.

HOCHSCHILD A. R. (1979). « Emotions, work, feeling rules and social structure ». *American*

- Journal of Sociology*, vol. 1, n°85, p. 551-575.
- HOCHSCHILD A. R. & MACHUNG A. (1989). *The second shift*. New York : Avon Books.
- HODGE S. (2016). *Pourquoi l'art est-il plein de gens tout nus ?* Toulouse : Milan.
- HOGGART R. (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Éditions de Minuit.
- HUGHES E. C. (1962). « Good people and dirty work ». *Social Problems*, vol. 10, p. 3-11.
- HUGHES E. C. (1967). *Men and their work*. Glencoe : The Free Press.
- HUGHES E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Édition de l'EHESS.
- INSPECTION GÉNÉRALE DES FINANCES. (2013). *Rapport « L'apport de la culture à l'économie en France »*, S. Kancel, J. Itty, M. Weill & B. Durieux.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985). « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français ». In É. Plaisance (dir.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris : C.N.R.S.
- JACOBI D. & COPPEY O. (1995). « Introduction. Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat ». *Publics & musées*. Vol. 7, n°1, p. 10-22.
- JAMES A. & PROUT A. (dir.). (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*. London : Falmer Press.
- JAMES A. (2013). *Socializing Children*. New York/London : Palgrave Macmillan.
- JACQUET-FRANCILLON F. (2010). « La culture scolaire ». In R. D'Enfert *et al.* (dir.). *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, 18^{ème}, 20^{ème} siècles*. Paris : Retz.
- JAQUET C. (2015). *Les transclasses ou la non-reproduction*. Paris : PUF.
- JAQUET C. (2018). « Transclasses : fabrique contre mérite », In G. Bras & C. Jaquet (dir.). *La fabrique des transclasses*, Paris : PUF, p. 11-31.
- JENKINS R. (1996). *Social Identity*. Londres : Routledge.
- JOAS H. (2006). « Pragmatisme et théorie sociale », In S. Mesure & P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences sociales*. Paris : PUF.

- JOBERT B. & MULLER P. (1995). *Les référentiels de l'action publique*. Paris : PUF.
- JOLY M. (2018a). *Pour Bourdieu*. Paris : CNRS Éditions.
- JOLY M. (2018b). « La sociologie de l'enfance, ou l'âge de raison de la sociologie ? », *Zilsel*, n°3, p. 357-378.
- JONCHERY A. (2005). *Quand la famille vient au musée : des pratiques de visites aux logiques culturelles*. Thèse de doctorat de Sciences de l'information et de la communication sous la direction de M. Van-Praët, École doctorale Sciences de la nature et de l'Homme, Paris.
- JONCHERY A. (2008). « Se rendre au musée en famille ». *La Lettre de l'OCIM*, n°115, p. 4-14.
- JONCHERY A. (2010a). « Explique-moi le musée, dessine-moi un musée. Une analyse des représentations des musées chez les 8-11 ans ». In S. Octobre & R. Sirota (dir.). *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Paris [en ligne <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/jonchery.pdf>].
- JONCHERY A. (2010b). « Enfants et musées : l'influence du contexte familial dans la construction des rapports aux musées pendant l'enfance ». In S. Octobre (dir.). *Enfance et culture*, Paris : Ministère de la Culture et de la communication/La documentation française, p. 59-77.
- JONCHERY A. & BIRAUD S. (2014). « Musées en famille, familles au musée. De l'expérience de visite des familles à des politiques muséales spécifiques ». *Informations sociales*, vol. 181, n°1, p. 86-95.
- JOUNIN N. (2014). *Voyage de classes. Des étudiants de la Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*. Paris : La Découverte.
- KAHN P. (2008). « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? ». *Le Télémaque*, vol. 2, n°34, p. 43-58.
- KAKPO S. (2019). « Observer le quotidien des enfants d'enseignants. Retour sur une expérience de terrain ». In S. Depoilly & S. Kakpo (dir.). *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*. Vincennes : Presses universitaires de Vincennes.
- KALINOWSKI I. (2005). « Leçons wébériennes sur la science et la propagande ». In M. Weber, *La science, profession et vocation*, Paris : Agone.
- KANT E. (1989). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Gallimard [1790].
- KANTOROWICZ E. (2004). « La souveraineté et l'artiste. Note sur quelques maximes

- juridiques et les théories de l'art à la Renaissance ». In E. Kantorowicz (dir.). *Mourir pour la patrie et autres textes*. Paris : Fayard, p. 43-73.
- KAUFMANN J-C. (1992). *La Trame conjugale. Analyse du couple par son linge*. Paris : Nathan.
- KAUFMANN J-C. (dir.). (1996). *Faire ou faire-faire ? Famille et services*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- KECHICHIAN S. (2017). « Le jeu du pouvoir : analyse des formes d'exercice du pouvoir dans un dispositif d'activités périscolaires ». Congrès de l'Association française de sociologie, session du RT50 (Socialisations) intitulée « Le pouvoir au quotidien », Amiens.
- KECHICHIAN S. (2019). « “J'aime pas ce jeu là... Je veux m'amuser moi !” Deux enfances socialement différenciées au prisme des pratiques ludiques » In S. Depoilly & S. Kakpo (dir.). *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*. Vincennes : Presses universitaires de Vincennes.
- KELLERHALS J. & MONTANDON C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- KERLAN A. (1998). *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Bern/Berlin/Francfurt/New York/Paris/Wien : Peter Lang.
- KERLAN A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Québec : Presse de l'Université de Laval.
- KERLAN A. (2007). « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne ». *Éducation et Sociétés*, n°19, p. 83-97.
- KERLAN A. & ERRUTI R. (2008). « Des artistes à la maternelle. Quels effets dans l'école, dans les apprentissages et le développement des enfants ? » In *Evaluating The Impact of Arts and Cultural Education*, Symposium international, Centre Pompidou, Paris.
- KERLAN A. & LOEFFEL L. (dir.). (2012). *Repenser l'enfance?* Paris : Hermann.
- KERLAN A. (2013). « À la source éducative de l'art ». *Staps*, n°102, p. 17-30.
- KERLAN A. et al. (2015). *Un collège saisi par les arts. Essai sur une expérimentation de classe artistique*. Paris : Éditions de l'attribut.
- KERLAN A. & LANGAR (2016). *Cet art qui éduque*. Paris : Fabert.
- KERLAN A. (2017). « L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments

- de généalogie ». *Quaderni*, vol. 92, n°1, p. 13-26.
- KEUCHEYAN R. (2012). « Comment peut-on être constructiviste ? Sur le constructivisme dans les sciences sociales ». In R. Keucheyan & G. Bronner (dir.). *La théorie sociale contemporaine*. Paris : PUF, p. 67-80.
- KEUCHEYAN R. (2014). *La nature est un champ de bataille. Essai d'écologie politique*. Paris : La Découverte.
- KEUCHEYAN R. (2018). « Gramsci, Bourdieu et les *Cultural Studies* : hypothèse autour d'une constellation ». *Actuel Marx*, vol. 2, n° 64, p. 194-207.
- KHAN S. (2015). *La nouvelle école des élites*. Marseille : Agone.
- KRACAUER S. (1973). *De Caligari à Hitler. Une histoire psychologique du cinéma allemand*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- KRAMARZ F. (1991). « Déclarer sa profession ». *Revue française de sociologie*, vol. 32, n°1, p. 3-27.
- KRIS E. & KURZ O. (2010). *La légende de l'artiste*. Paris : Allia [1934].
- KROEBER A. L. & KLUCKHOHN C. (1952). *Culture : A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge : The Museum.
- LABOV W. (1993). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Éditions de Minuit [1972].
- LAFONT A. (2019). *L'art et la race. L'Africain (tout) contre l'œil des Lumières*. Dijon : Les Presses du réel.
- LAHIRE B. (1992). « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire ». *Sociétés contemporaines*, vol. 11, n°1, p. 167-187.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1996). « Risquer l'interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales ». *Enquête*, vol. 31, n°3, p. 61-87.
- LAHIRE B. (1998a). « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». » *Recherche et formation*, vol. 27, n°1, p. 15-28.
- LAHIRE B. (1998b). « Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes ». *Bulletin*

des bibliothèques de France, n° 5, p. 58-61.

LAHIRE B. (dir.). (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. Paris : La Découverte.

LAHIRE B. (2001a). « La construction de l'«autonomie» à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, vol. 135, n°1, p. 151-161.

LAHIRE B. (2001b). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.

LAHIRE B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

LAHIRE B. (2005). *L'invention de l'«illettrisme»*. Paris : La Découverte [1999].

LAHIRE B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.

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. (2012). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil [1995].

LAHIRE B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisation*. Paris : La Découverte.

LAHIRE B. (2015). *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*. Paris : La Découverte.

LAHIRE B. (2018a). « Les ambitions théoriques de la sociologie ». *Sociologie*, vol. 1, n° 9, p. 61-71.

LAHIRE B. (2018b). « Avoir la vocation ». *Sciences sociales et sport*, vol. 2, n° 12, p. 143-150.

LAMONT M. (1992). *Money, Morals and Manners : The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago : University of Chicago Press.

LAMONT M. & VIRAG M. (2002). « The Study of Boundaries in The Social Sciences ». *Annual Review of Sociology*, n° 28, p. 167-195.

LAMONT M. & PENDERGRASS S. (2007). « Boundary Processes : Recent Developments and New Contributions ». *Poetics*, n° 35, p. 331-351.

LANTHEAUME F. & LÉTOURNEAU J. (dir.). (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

- LAPLANTINE F. (2010). *La description ethnographique. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- LAREAU A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley : University of California Press.
- LASCOUMES P. & LE GALÈS P. (2009). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- LATOUR B. & WOOLGAR S. (2006). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques* [1979].
- LAUFER J., MARRY C. & MARUANI M. (2003). *Le travail du genre. Les sciences sociales à l'épreuve de la différence de sexe*. Paris : La Découverte.
- LAVAL C., VERGNE F., CLÉMENT P. & DREUX G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- LEFEBVRE B. & ALLARD M. (dir.). (1996). *Le musée, un projet éducatif*. Montréal : Les éditions Logiques.
- LEBON F. (2005). *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*. Paris : L'Harmattan.
- LEBON F. (2006). « Usages sociaux des centres de loisirs ». *Agora débats/jeunesses*, n° 42, p. 114-127.
- LEBON F. & SIMONET M. (2017). « “Des petites heures par-ci par-là” Quand la réforme des rythmes scolaire réorganise le temps des professionnels de l'éducation » . *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, Vol. 5, p. 4-25.
- LEMÊTRE C. (2007). « Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire ». *Ethnologie française*, vol. 4, n° 37, p. 647-653.
- LEMÊTRE C. (2015). « Enseigner le théâtre. Entre travail et jeu, l'espace des malentendus ». In P. Rayou (dir.). *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. Vincennes : Presses universitaires de Vincennes, p. 175-192.
- LEVINE L. W. (2010). *Culture d'en haut, culture d'en bas. L'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis*. Paris : La Découverte [1990].
- LIGNIER W. (2007). « L'autonomie enfantine à l'épreuve des “surdoués”. Contribution ethnographique à une approche sociale de l'enfance ». *L'Homme et la société*, n° 165-166, p.

205-221.

LIGNIER W. (2008). « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants ». *Genèses*, vol. 73, n°4, p. 20-36.

LIGNIER W. (2010). *Une noblesse psychologique. Enquête sur les appropriations sociales du diagnostic de « précocité intellectuelle » en France*. Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de N. Murard, Université Paris 7 Diderot.

LIGNIER W. (2011). « La cause de l'intelligence. Comment la supériorité intellectuelle infantile est devenue une catégorie de l'action publique d'éducation en France (1971-2005) ». *Politix*, vol. 94, n°2, p. 179-201.

LIGNIER W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*. Paris : La Découverte.

LIGNIER W., LOMBA C. & GEAY B. (2012). « La socialisation des enfants saisie par l'enquête quantitative. Entretien avec Bertrand Geay sur l'Étude longitudinale française depuis l'enfance (ELFE) ». *Politix*, vol. 3, n° 99, p. 201-215.

LIGNIER W. (2015). « L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations ». *Sociologie*, vol. 6, n°2, p. 177-194.

LIGNIER W. & PAGIS J. (2012). « Quand les enfants parlent de l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins ». *Politix*, vol. 99, n°3, p. 23-49.

LIGNIER W. & PAGIS J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil.

LIGNIER W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris : Seuil.

MACDONALD S. (1993). « Un nouveau "corps des visiteurs" : musées et changements culturels ». *Publics & musées*, vol. 3, n°1, p. 13-27.

MAESTRACCI V. (2013). « Le "parcours d'éducation artistique et culturelle" : entre démultiplication des accès, permanence des questions et nouvelles cohérences ». *L'observatoire*. Vol. 1, n°42, p. 28-31.

MAIRESSE F. (2003). *Le musée, temple spectaculaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

MAIRESSE F. & DESVALLÉE A. (dir.). (2007). *Vers une redéfinition du musée ?* Paris : L'Harmattan.

MAIRESSE F. (2015). « L'économie et/ou le social ? Quel rôle futur pour le musée ? », In A.

- Barrère & F. Mairesse (dir.), *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*, Paris : L'Harmattan, p. 117-143.
- MARUANI M. (2003). *Travail et emploi des femmes*. Paris : La Découverte.
- MAIZONNIER-PAYELLE E. (2015). *Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant*. Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation sous la direction de M-L Martinez et de L. Chalmel, Université de Rouen.
- MARCEL J-F. *et al.* (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- MARTIN L. (2012). « Du SER au DEP, ou la constitution d'une socio-économie de la culture et d'une prospective culturelle au service de l'action (1959-1993) ». *Revue historique*, vol. 663, n°3, p. 683-704.
- MARTIN L. (2013). *L'enjeu culturel. La réflexion internationale sur les politiques culturelles. 1963-1993*. Paris : La documentation française.
- MAUGER G. (1991). « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n°6, p. 120-142.
- MAUGER G. & POLIAK C F. (1998). « Les usages sociaux de la lecture ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, n°1, p. 3-24.
- MAUGER G. (2006). « Sur la violence symbolique ». In H-P. Müller & Y. Sintomer (di.). *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*. Paris : La Découverte, p. 84-100.
- MAUSS M. (1995). « Les techniques du corps ». In *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, p. 363-386 [1934].
- MAUSS M. (1996). « Trois observations sur la sociologie de l'enfance ». *Gradhiva*, n° 20, p. 109-115 [1937].
- MAUSS M. (2010). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF [1950].
- MEAD H. G. (1963). *L'esprit, le Soi et la Société*. Paris : PUF.
- MEAD M. (1973). *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Paris : Payot [1930].
- MENGER P-M. (2004). « Talent et réputation. Ce que valent les analyses sociologiques de la valeur de l'artiste, ce qui prévaut dans la sociologie ». In A. Blanc & A. Pessin (dir.). *L'art du terrain*. Paris : L'Harmattan, p. 104-161.
- MENGER P-M. (2008). « Les professions artistiques à la frontière du salariat ». In Labadie F. &

- Rouet F. (dir.), *Travail artistique et économique et économie de la création. Actes des 2^{ème} journées d'économie de la culture*. Paris : Ministère de la Culture – DEPS, p. 13-38.
- MENGER P-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Paris : Gallimard/Seuil.
- MENNESSON C. & NEYRAND G. (2010). « La socialisation des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives ». In S. Octobre (dir.). *Enfance et culture*, Paris : Ministère de la Culture et de la communication/La documentation française, p. 147-166.
- MENNESSON C. & JULHE S. (2012). « L'art (tout) contre le sport ? » *Politix*, vol. 99, n°3, p. 109-128.
- MENNESSON C., BERTRAND J. & COURT M. (2016). « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines ». *Sociologie*, vol. 47, n° 4, p. 393-412.
- MERLE P. (2000). « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve ». *Population*, vol. 55, n°1, p. 15-50.
- MERLE P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- MERLE P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Histoire, difficulté, perspectives*. Paris : PUF.
- MERON M. (2005). « Des femmes et des métiers encore bien loin de la parité », In M. Maruani (dir.). *Femmes, genre et société : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 246-255.
- MEUNIER A. & SOULIER V. (2010). « Quel rapport à la culture et au patrimoine ? Un partenariat culturel en contexte muséal avec le milieu scolaire en francisation ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, n° 4, p. 19-48.
- MILLET M. & MOREAU G. (2011). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.
- MILLET M. & THIN D. (2007). « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de “déviance“ scolaire » . *Société et jeunesse en difficulté*, n°3, [en ligne <https://sejed.revues.org/373>].
- MILLET M. & THIN D. (2012). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- MILLET M. & CROIZET J-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.

- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (2003). Rapport « L'éducation aux Arts et à la Culture », C. Juppé-Leblond, A. Chiffert, G. Lesage & M-M Krynen.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. (2013). Consultation sur l'éducation artistique et culturelle « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture », M. Desplechin, J. Bouët & C. Lamboley.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. (2017). Rapport de la mission « Musées du 21^{ème} siècle », sous la direction de J. Eidelman.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. (2017). Rapport « Les territoires de l'éducation artistique et culturelle », S. Doucet.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1985). Arrêté du 15 mai, « Programmes et instruction à l'école élémentaire ».
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1995). Arrêté du 22 février, « Programmes de l'école primaire ».
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002). BO du 14 février, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ».
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2001). *Le plan pour les arts et la culture à l'école*, document d'accompagnement réalisé par la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle de la direction de l'Enseignement scolaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. (2007). Rapport sur l'éducation artistique et culturelle « Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune », É. Gross.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2007). Rapport « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire », V. Bouysse, V. Maestracci, J-Y. Moirin & C. Saint-Marc.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2012). Rapport de la concertation nationale « Refondons l'École de la République », A. Dulot, F. Bonneau, M-F. Colombani, C. Forestier & N. Mons.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2013). Rapport « Pour un enseignement laïque de la morale », A. Bergounioux, L. Loeffel & R. Schwartz.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015). BO du 26 novembre, « Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège ».
- MISCHI J. (2012). « Protester avec violence. Les actions militantes non conventionnelles des chasseurs ». *Sociologie*, vol. 2, n° 3, p. 145-162.
- MISCHI J. (2014). *Le Communisme désarmé. Le PCF et les classes populaires depuis les années 1970*. Marseille : Agone.
- MONIER A. (2018). « La relation philanthropique, un rapport de domination ? Le cas des Amis Américains des institutions culturelles française ». *Politix*, vol. 1, n° 121, p. 79-104.
- MONS N. & DURPIEZ V. (2010). « Les politiques d'*accountability*. Responsabilisation et formation continue des enseignants ». *Recherche & formation*, vol. 65, n° 3, p. 45-59.
- MONTANDON C. (1992). « La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*. N° 101, p. 105-122.
- MONTANDON C. (1998). « La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise ». *Éducation et Société*, n° 2, p. 91-118.
- MONTANDON F. (2011). *Les enfants et la musique. Visions de parents sur une activité extrascolaire*. Paris : L'Harmattan.
- MONTESQUIEU. (2006). *Lettres Persanes*. Paris : LGF [1721].
- MONTMASSON-MICHEL F. (2016). « Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle ». *Langage et société*, vol. 2, n° 156, p. 57-76.
- MONTOYA N. (2009). *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle : contribution à l'établissement d'une grammaire d'action de la démocratisation de la culture*. Thèse de sociologie sous la direction de B. Péquignot. Paris, Université Sorbonne Nouvelle.
- MONTOYA N. (2013). « Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, n°2, p. 15-30.
- MOULIN R. (1995). « La Genèse de la rareté artistique ». In R. Moulin (dir.). *De la valeur de l'art*, Paris : Flammarion, p. 161-191.
- MOULIN R. (1995a). « Le marché et le musée. La constitution des valeurs artistiques contemporaines ». In R. Moulin, *De la valeur de l'art*, Paris : Flammarion, p. 206-235.
- MOULIN R. (1995b). « Vivre sans vendre ». In R. Moulin, *De la valeur de l'art*, Paris :

- Flammarion, p. 17-33.
- MOULIN R. (2004). « L'un et le multiple. Le contrôle de la rareté artistique », In A. Blanc & A. Pessin (dir.). *L'art du terrain : mélange offert à Howard S. Becker*, Paris : L'Harmattan.
- MOULIN R. (2009). *L'artiste, l'institution et le marché*. Paris : Flammarion.
- MOULINIER P. (2002). *Politique culturelle et décentralisation*. Paris : L'Harmattan.
- MORALDO. D (2018). « Vocation alpine. Peut-on historiciser la vocation ? Le cas de l'alpinisme ». *Sciences sociales et sport*, vol. 2, n° 12, p. 113-141.
- MOREL S. (2006). « Une classe de ZEP à l'opéra de Paris. Enjeux et effets de l'action culturelle ». *Réseaux*, vol. 137, n°3 ; P. 173-205.
- MOSCONI N. (2017). *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*. Paris : L'Harmattan.
- MULLER P. (2000). « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie de l'action publique ». *Revue française de sciences politiques*, vol. 2, n° 50, p. 189-208.
- NAUDET J. (2012). *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde*. Paris : PUF.
- NAUDET J. (2018). « Les mots de la mobilité », Recension de G. Bras & C. Jaquet, *La fabrique des transclasses*, Paris, PUF, 2018. [en ligne <https://laviedesidees.fr/Les-mots-de-la-mobilite.html>].
- NAUDIER D. & SIMONET M. (dir.). (2011). *Des sociologues sans qualités ? Pratique de recherche et engagements*. Paris : La Découverte.
- NETTER J. (2016a). « La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles ». *Espaces et sociétés*, vol. 166, n°3, p. 63-77.
- NETTER J. (2016b). « Une exposition "clés en main" : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 41, n°1, p. 241-255.
- NETTER J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : PUR.
- NEVEU E. (1999a). « Pour en finir avec l'«enfantisme». Retours sur enquêtes ». *Réseaux*, n° 92-93, p. 177-201.
- NEVEU E. (1999b). « L'approche constructiviste des "problèmes publics". Un aperçu des

- travaux anglo-saxons ». *Étude de communication*, n°22, p. 41-58.
- NEUVEU E. (2008). « Les voyages des *Culturals Studies* ». *Revue française d'anthropologie*, n° 187-188, p. 315-341.
- NEVEU E. (2015). *Sociologie politique des problèmes publics*. Paris : Armand Colin.
- NEVEU E. (2017). « L'analyse des problèmes publics. Un champ d'étude interdisciplinaire au cœur des enjeux sociaux présents », *Idées économiques et sociales*, vol. 4, n° 190, p. 6-19.
- NICOLAS Y. & GERGAUD O. (2016). *Évaluer les politiques publiques de la culture*. Paris : La Documentation française.
- NOIRIEL G. (2006). *Le creuset français. Histoire de l'immigration 19^{ème}-20^{ème} siècle*. Paris : Seuil [1988].
- NOIRIEL G. (2014). *Penser avec, penser contre. Itinéraire d'un historien*. Paris : Belin.
- NOIRIEL G. (2016). « Préface » In F. Archambault, S. Beauf & W. Gasparini (dir.). *Le football des nations. Des terrains de jeu aux communautés imaginées*. Paris : Publication de la Sorbonne, p. 7-19.
- NOUVELLON M. & JONCHERY A. (2014). « Musées et adolescents : l'impossible médiation ? Une enquête à l'intérieur et autour du Centre Pompidou ». *Agora débats/jeunesses*, vol. 66, n° 1, p. 91-106.
- OAKLEY A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Londres : Temple Smith.
- OBERTI M. & PRÉTECEILLE E. (2011). « Cadres supérieurs et professions intermédiaires dans l'espace urbain, entre séparatisme et mixité sous contrôle ». In P. Bouffartigue, C. Gadéa & Pochic S (dir.). *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement?*, Paris : Armand Colin, p. 202-212.
- OCTOBRE S. (1998). « Rhétoriques de conservation, rhétoriques de conservateurs : au sujet de quelques paradoxes de la médiation en art contemporain ». *Publics & musées*, vol. 14, n°1, p. 89-111.
- OCTOBRE S. (1999). « Profession, segments professionnels et identité. L'évolution des conservateurs de musée ». *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 2, p. 357-383.
- OCTOBRE S. (2001). « Construction et conflits de la légitimité professionnelle : qualification et compétence des conservateurs de musée ». *Sociologie du travail*, vol. 43, n°1, p. 91-109.
- OCTOBRE S. (2003). « Les 6-14 ans et les équipements culturels. Des pratiques encadrées à la

- construction des goûts ». *Revue de l'OFCE*, vol. 86, n°3, p. 143-154.
- OCTOBRE S. (dir.). (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : Ministère de la Culture et de la communication/La documentation française.
- OCTOBRE S. (2008). « Les horizons culturels des jeunes ». *Revue française de pédagogie*, n°163, p. 27-38.
- OCTOBRE S. & JAUNEAU Y. (2008). « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle ». *Revue française de sociologie*, vol. 49, n°4, p. 695-722.
- OCTOBRE S. (2009). « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ». *Culture prospective*, vol. 1, n°1, p. 1-8.
- OCTOBRE S., DÉTREZ S., MERCKLÉ P. & BERTHOMIER N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture et de la communication/La documentation française.
- OCTOBRE S. (2010). « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille ». *Cahiers du genre*, vol. 49, n°2. p. 55-76.
- OCTOBRE S. (dir.). (2010) *Enfance et culture*. Paris : Ministère de la Culture et de la communication/ La documentation française.
- OCTOBRE S. (dir.). (2014a). *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris : La documentation française.
- OCTOBRE S. (dir.). (2014b). *Questions de genre, questions de culture*. Paris : Ministère de la Culture et de la communication/ La Documentation française.
- OLIN WRIGHT E. (1996). *Class Counts. Comparative Studies In Class Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- OLIN WRIGHT E. (2005). « Falling into Marxism ; Choosing to Stay ». In A. Sica & S. Turner (dir.). *The Disobedient Generation. Social Théorists in the Sixties*, Chicago : University of Chicago Press, p. 335-349.
- OLIN WRIGHT E. (2014). « Comprendre la classe. Vers une approche analytique intégrée ». *Contretemps* [en ligne <https://www.contretemps.eu/comprendre-la-classe-vers-une-approche-analytique-integree/>].
- OLIVIER DE SARDAN J-P. (2000). « Le “je“ méthodologique. Implication et explication dans l'enquête de terrain ». *Revue française de sociologie*, vol. 3, n°41, p. 417-445.

- O'PREY S. (2004). « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite ». *Éducation et formation*, n°69.
- PACHOUD M. (2017). « Les enseignant·e·s du premier degré, “interprètes” de l'égalité des sexes ? Analyse des pratiques professionnelles au prisme de la sociologie durkheimienne », journée d'études « Durkheim et la socialisation », 7 novembre 2017, Paris, CNRS, Site Pouchet.
- PAGIS J. (2013). « Une ethnographie des socialisations enfantines ». *Genèses*, vol. 93, n°1, p. 176-183.
- PALHETA U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- PALHETA U. (2015). « Violence symbolique et résistances populaire. Retour sur les fondements théoriques d'une recherche ». *Éducation et socialisation*, n°37 [en ligne <https://edso.revues.org/1117>].
- PASQUALI P. (2014). *Passer les frontières sociales. Comment les filières d'élite entrouvrent leurs portes*. Paris : Fayard.
- PASQUALI P. & SCHWARTZ O. (2016). « La culture du pauvre : un classique revisité. Hoggart, les classes populaires et la mobilité sociale ». *Politix*, vol. 114, n°2, p. 21-45.
- PASQUIER D. (2005). « La “culture populaire” à l'épreuve des débats sociologiques ». *Hermès*, vol. 2, n°42, p. 60-69.
- PASQUIER D. (2005a). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- PASQUIER D. (2014). « Les jugements profanes en ligne sous le regard des sciences sociales ». *Réseaux*, vol. 1, n° 183, p. 9-25.
- PASQUIER D., BEAUDOIN V. & LEGON T. (2014). « *Moi je lui donne 5/5* ». *Paradoxes de la critique amateur en ligne*. Paris : Presse des Mines.
- PASQUIER G. (2016). « Danser à l'école primaire. Entre questionnement des stéréotypes de sexe et reconfiguration du système de genre ». *Terrains & travaux*, vol. 29, n°2, p. 195-216.
- PASSERON J-C. & PEDLER E. (1999). « Le temps donné au regard. Enquête sur la réception de la peinture ». *Protée*, Vol. 2, n° 27, P. 93-116.
- PASSERON J-C (2002). « Quel regard sur le populaire ? » *Esprit*, mars-avril, p. 145-161.
- PASSERON J-C. (2003). « Consommation et réception de la culture. La démocratisation des publics ». In O. Donnat & P. Tolila (dir.). *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques*

- et équipement culturels*, Paris : Presses de Sciences Po, p. 361-390.
- PASSERON J-C. (2006). *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel [1990].
- PASSERON J-C. & PEDLER E. (2009). « Du musée aux tableaux ». *Idées économiques et sociales*, vol. 155, n°1, p. 12-18.
- PAYET J-P. (1997). « Le “sale boulot“ : division morale du travail dans un collège en banlieue ». *Les annales de la recherche urbaine*, vol. 75, n°1, p. 19-31.
- PEDLER E. (2016). *L'esprit des lieux. réflexions sur une architecture ordinaire*. Paris : EHESS.
- PERCHERON A. (1985). « Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants ». *Revue française de science politique*, n° 35, Vol. 5, p. 840-891.
- PERRONNET C. (2017). « Scientifiques de pixels et scientifiques en herbe. Les images des sciences et leur rôle dans l'élaboration des représentations enfantines en milieux populaires ». *Genre Éducation Formation*. [en ligne https://revuegef.org/article/1/scientifiques-de-pixels-et-scientifiques-en-herbe#_ftn1].
- PERRONNET C. (2018). *La culture scientifique des enfants en milieux populaires : étude de cas sur la construction sociale du goût, des pratiques et des représentations des sciences*. Thèse de doctorant sous la direction de C. Détrez, ENS de Lyon.
- PETERSON R A. & SIMKUS A. (1992). « How musical tastes mark occupational status groups ». In Lamont M. & Fournier M. (ed.). *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago/ Londres : The University of Chicago Press, p. 152-186.
- PETERSON R A. & KERN R M. (1997). « Changing highbrow taste : from snob to univore ». *American Sociological Review*, vol. 61, n° 5, p. 900-907.
- PEUGNY C. (2013). *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Paris: Seuil.
- PEYRIN A. (2005). *Faire profession de la démocratisation culturelle. Travail, emploi et identité professionnelle des médiateurs de musées*, thèse de doctorat de sociologie sous la directions de P-M Menger, Paris, EHESS.
- PEYRIN A. (2007). « Les usages sociaux des emplois précaires dans les institutions culturelles. Le cas des médiateurs de musées ». *Sociétés contemporaines*, vol. 130, n° 3, p. 7-25.

- PEYRIN A. (2008a). « Les modes de professionnalisation de l'accompagnement muséal. Profils et trajectoires de médiateurs ». *Sociologie de l'Art*, vol. 11 et 12, p. 139-169.
- PEYRIN A. (2008b). « Démocratiser les musées : une profession intellectuelle au féminin ». *Travail, genre et société*, vol. 19, n°1, p. 65-85.
- PEYRIN A. (2010). *Être médiateur au musée. Sociologie d'un métier en trompe l'oeil*. Paris : La documentation française.
- PFLIEGER S. (2010). « Augustin Girard (1926-2009). Les études au service de la décision politique ». *Hermès, La Revue*, vol. 1, n° 56, p. 199-202.
- PHILIPPOT T. (2013). « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre ». *Tréma*, n°39, p. 62-75.
- PIAGET J (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (2003). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF [1926].
- PIKETTY T. (2013). *Le capital au XXI^{ème} siècle*. Paris : Seuil.
- PINÇON M. & PINÇON-CHARLOT M. (2007). *Les ghettos du gotha. Au cœur de la grande bourgeoisie*. Paris : Seuil.
- PLAISANCE E. (1986). *L'Enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.
- POIRRIER P. (2000). *L'État et la culture en France au 20^{ème} siècle*. Paris : LGF.
- POLLOCK G. (1999). *Differencing the canon. Feminist Desire and the Writing of Art's Histories*. Londres/New York : Routledge.
- POMMIER E. (2007). *Comment l'art devient l'art dans l'Italie de la Renaissance*. Paris : Gallimard.
- PONS X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : PUF.
- POULLAOUEC T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.
- POULLAOUEC T. & LEMÊTRE C. (2009). « Retours sur la seconde explosion scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 5-11.
- POULOT D. (1992). « Bilan et perspectives pour une histoire culturelle des musées ». *Publics et musées*, vol. 2, n°1, p. 125-148.
- POULOT D. (2003). « Quelle place pour la “question du public” dans le domaine des

- musées ? ». In O. Donnat & P. Tolila (dir.). *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipement culturels*, Paris : Presses de Sciences Po, p. 103-121.
- POULOT D. (2005). *Une histoire des musées en France XVIII^{ème}-XX^{ème} siècle*. Paris : La Découverte.
- POULOT D. (2009). *Musée et muséologie*. Paris : La Découverte.
- POULOT D. (2014). *Patrimoine et musées. L'institution de la culture*. Paris : Hachette.
- POUPEAU F. (2003). *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*. Paris : Raisons d'agir.
- POUPEAU F. & FRANÇOIS J-C. (2008). *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*. Paris : Raison d'Agir.
- POUPEAU F. & FRANÇOIS J-C. (2009). « Le sens du placement scolaire : la dimension spatiale des inégalités sociales ». *Revue française de pédagogie*, n°169, p. 77-97.
- POUSSIN C. (2017). *La pédagogie Montessori*. Paris : PUF.
- PRADEAU J-F. (2005). « Introduction et notes », *In Platon, Hippias majeur*. Paris : Flammarion.
- PRENSKY M. (2001). « Digital Natives, Digital Immigrants ». *On the Horizon*, vol. 9, n°45, p. 1-6.
- PROST A. (1968). *L'enseignement en France (1800-1967)*. Paris : Armand Colin.
- PROST A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.
- QUAGLIOZZO A. & COHEN C. (2000). « Vers le partenariat école-musée : mobilisation enseignante et expertise des élèves ». In Eidelman J. & Van Praët M. (dir.). *La Muséologie des sciences et ses publics*, p. 281-298.
- RAYOU P. (2000). « L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct ». In J-L. Derouet (dir.). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck, P. 245-290.
- RENARD F. (2008). « Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire ». *Éducation & Didactique*, vol. 1, n°2, p. 41-68.
- RENARD F. (2013). « “Reproduction des habitudes” et déclinaisons de l'héritage. Les loisirs culturels d'élèves de troisième ». *Sociologie*, vol. 4, n°4, p. 413-430.

- REUTER Y. (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation & didactique*, vol. 1, n° 2, p. 55-71.
- REUTER Y. (dir.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De boeck.
- REVEL J. & PASSERON J-C. (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS.
- RIVIÈRE C. (2017). « La fabrique des dispositions urbaines. Propriétés sociales des parents et socialisation urbaine des enfants ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 216-2017, vol. 1, p. 64-79.
- ROCHEX J-Y. & CRINON J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROBERT A. D. (2008). « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 3, n°41, p. 27-45.
- ROELOFS M. (2005). « Racialization as an aesthetic production : what does the aesthetic do for whiteness and blackness and vice versa ? », In G. Yancy (ed.). *White on White/Black on Black*, Lanham : Rowman & Littlefield, p. 83-124.
- ROSENBERG H. (1972). *The De-definition of Art*. New York : Horizon Presse.
- ROUCOUS N. (2007). « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle ». *Revue française de pédagogie*, n°160, p. 63-73.
- ROUET F. (dir.). (2002). *Les tarifs de la culture*. Paris : Ministère de la culture et de la communication / La documentation française.
- ROZIER S. (2010). « La culture de l'encan. Politique culturelle et culture du résultat ». In Bonnelli L. & Pelletier W. (dir.). *L'état démantelé. Enquête sur une révolution silencieuse*, p. 274-283.
- ROZIER S. (2014). « Ordre scolaire et ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des "mini-entreprises" dans des établissements scolaires français ». *Politix*, vol. 105, n°1, p. 163-184.
- RUBI S. (2005). *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : PUF.
- RUPPIN V. (2015). « Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école ». *Éducation et sociétés*, vol. 35, n°1, p. 151-167.
- SAID E. W. (2000). *Culture et impérialisme*. Paris : Fayard [1993].

- SAINSAULIEU R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presse de Sciences Po.
- SANTERRE L. (2000). « De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle ». In G. Bellavance (dir.). *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval.
- SAVAGE M., BARLOW J., DICKENS P. & FIELDING T. (1992). *Property, bureaucracy and culture, middle class formation in contemporary Britain*. London : Routledge.
- SAVIDAN P. (2011). *Le multiculturalisme*. Paris : PUF.
- SCHAUB J. (1994). « L'amélioration de l'accueil des scolaire dans les musées ». *Culture & Musées*, n° 4, p. 113-123.
- SCHAEFFER J-M. (2015). *L'Expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- SCHNAPPER D. (1974). « Le musée et l'école ». *Revue française de sociologie*, vol. 15, n°1, p. 113-126.
- SCHAFER V., THIERRY B. & COUILLARD N. (2014). « Les musées, acteurs sur le Web ». *La Lettre de l'OCIM*, n°142, p. 5-14.
- SCHAPIRO R. & MOULINIÉ V. (2012). « L'art brut ». In N. Heinich, R. Schapiro (dir.). *De l'artificialité. Enquêtes sur le passage à l'art*, Paris : Éditions de l'EHESS, p. 231-239.
- SCHIELE B. (1992). « L'invention simultanée du visiteur et de l'exposition ». *Publics & musées*, vol. 2, n°1, p. 71-98.
- SCHILLER F V. (1992). *Lettre sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris : Aubier Montaigne [1795].
- SCHOTTÉ M. (2012). *La construction du talent. Sociologie de la domination des coureurs marocains*. Paris : Raisons d'agir.
- SCHOTTÉ M. (2013). « Le don, le génie et le talent. Critique de l'approche de Pierre-Michel Menger ». *Genèse*, Vol. 4, n° 93, p. 144-164.
- SCHÜTZ A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- SCHWARZ B. (2014). *Auf Befehl des Führers : Hitler und der NS-Kunstraub*. Frankfurt : Theiss.
- SCOTT D. (2016). *Le théâtre du peuple. Critique de la culture*. Thèse de doctorat en Arts de la scène sous la direction de C. Bident, Université de Picardie Jules Verne.

- SCOTT J. C. (2009). *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*. Paris : Amsterdam [1992].
- SCOTT J. W. (2017). *Politique du voile*. Paris : Amsterdam.
- SCREVEN C. (1992). « Comment motiver les visiteurs à la lecture des étiquettes ». *Publics & Musées*, n°1, p. 33-53.
- SERRE D. (2012). « Le capital culturel dans tous ses états ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1-2, n° 191-192, p. 4-13.
- SHERRINGHAM M. (2003). *Introduction à la philosophie esthétique*. Paris : Payot & Rivage [1992].
- SHUSTERMAN R. (1992). *L'art à l'état vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*. Paris : Éditions de Minuit.
- SIMON A. (2018). « L'attentat de *Charlie Hebdo* du point de vue d'élèves dits "musulmans" ». *Agora Débats/jeunesses*, vol. 1, n°78, p. 23-40.
- SIMON P. (2008). « Les statistiques, les sciences sociales françaises et les rapports sociaux ethniques et de "race" ». *Revue française de sociologie*, vol. 1, n° 49, p. 153-162.
- SIMONET M. (2010). *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit?* Paris : La Dispute.
- SIMONET M. (2018). *Travail gratuit : la nouvelle exploitation ?* Paris : Textuel.
- SIROTA R. (1993). « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n°104, p. 85-108.
- SIROTA R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Paris : PUF.
- SKEGGS B. (2015). *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*. Marseille : Agone.
- SORIGNET P-E (2004). « Sortir d'un métier de vocation : le cas des danseurs contemporains ». *Sociétés contemporaines*, vol. 56, n°4, p. 111-132.
- STEINER P. (2005). *La sociologie de Durkheim*. Paris : La Découverte.
- SUAUD C. (1978). *La vocation : conversion et reconversion des prêtres ruraux*. Paris : Éditions de Minuit.
- TALON-HUGON C. (2010). *L'esthétique*. Paris : PUF.
- TESTANIÈRE J. (1967). « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du

- second degré ». *Revue française de sociologie*, Vol. 1, n°8, p. 17-33.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- THIN D. (2009). « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires ». *Informations sociales*, vol. 154, n°4, p. 70-76.
- TISSOT S. (2011). *De bons voisins. Enquête dans un quartier de la bourgeoisie progressiste*. Paris : Raisons d'agir.
- TISSOT S. (2014). « Entre soi et les autres ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 4, n° 204, p. 4-9.
- TISSOT S. (2018). *Gayfriendly. Acceptation et contrôle de l'homosexualité à Paris et à New York*. Paris : Raisons d'agir.
- TOURMEN C. (2007). « Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion ». *Santé publique*, n°19, p. 15-20.
- TRANCHANT L. (2016). « Des musiciens à bonne école. Les pratiques éducatives des classes supérieures au prisme de l'apprentissage enfantin de la musique ». *Sociologie*, vol. 7, n°1, p. 23-40.
- URFALINO P. & FABRE T. (2005). « L'invention de la politique culturelle, et après ? ». *La pensée de midi*, vol. 3, n° 16, p. 9-15.
- URFALINO P. (2010). *L'invention de la politique culturelle*. Paris : Hachette.
- VANDENBUNDER J. (2015). « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique ». *Revue française de pédagogie*, n°192, p. 121-134.
- VAN ZANTEN A. (2004). « Les sociologues de l'éducation et leurs publics ». In G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert (dir.). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondage au cœur de la recherche*, p. 187-203.
- VAN ZANTEN A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2010). « Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents ». *Agora débats/jeunesse*, vol. 56, n°3, p. 35-47.
- VAN ZANTEN A. (2013a). « La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires ». In P. Coulangeon & J. Duval,

- Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 278-289.
- VAN ZANTEN A. (2013b). « Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions ? ». *Revue française de pédagogie*, n°182, p. 5-8.
- VAN ZANTEN A. (2016). « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France ». *L'Année sociologique*, vol. 66, n°1, p. 81-114.
- VAN ZANTEN A. (2017). « A Family Affair : Reproducing Elite Positions and Preserving the Ideals of Meritocratic Competition and Youth Autonomy ». In A. Van Zanten A., S. J. Ball & B. Darchy-Koechlin (ed.). *Elites, Privilege and Excellence : the National and Global Redefinition of Educational Advantage*. Oxford : Routledge, p. 29-42.
- VEBLEN T. (1970). *Théorie de la classe de loisir*. Paris Gallimard [1899].
- VERGER A. (1982). « L'artiste saisi par l'École. Classements scolaires et "vocation" artistique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 42, n°1. p. 19-32.
- VILLEMONTAIX F. (2014). « Penser autrement la mutation des pratiques scolaires avec les technologies informatisées ». In M. Meskel-Cresta *et al.* (dir.). *École et mutation. Processus, expériences, enjeux*. Bruxelles : De Boeck, p. 163-172.
- VINCENT C. & BALL S. (2006). *Childcare, choice and class practices. Middle class parents and their children*. London and New York : Routledge.
- VINCENT G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.
- VINCENT S. (2000). « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *Sociétés contemporaines*, vol. 40, n°4, p. 165-182.
- VYGOSTKI L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [1934].
- WACQUANT L. (1995). « Durkheim et Bourdieu : Le socle commun et ses fissures » [en ligne <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/wacquant/durkhp.html>].
- WEBER F. (2001). *Le travail à-côté. Étude d'ethnographie ouvrière*. Paris : EHESS.
- WEBER F. (2012). « De l'ethnologie de la France à l'ethnologie réflexive ». *Genèses*, vol. 4, n° 89, p. 44-60.

- WEBER F. (2013). *Penser la parenté aujourd'hui*. Paris : Éditions rue d'Ulm.
- WEBER M. (1991). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Agora « pocket » [1905].
- WEBER M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.
- WEBER M. (2003). *Le Savant et le politique*. Paris : La Découverte [1919].
- WEBER M. (2013). *La domination*. Paris : La Découverte [1914].
- WHITE H. C. & WHITE C. A. (1993). *Canvases and careers. Institutional Change in the French Painting World*. Chicago : The University of Chicago Press [1965].
- WILLIAMS R. (2010). *Culture et matérialisme*. Montréal : Lux Éditeur.
- WILLIS P. (2011). *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone [1977].
- WOODS P. (1977). « Teaching for survival ». In P. Woods & M. Hammersley (ed.). *School experience. Explorations in the sociology*. London : Croom Helm, p. 271-293.
- ZAKI L. (2006). « L'écriture d'une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités ». *Genèses*, vol. 65, n°4, p. 112-125.
- ZARCA B. (1990). « La division du travail domestique : poids du passé et tensions au sein du couple ». *Économie et Statistique*. N° 228, p. 29-40.
- ZARCA B. (1999). « Le sens social des enfants ». *Sociétés contemporaines*, n°36, p. 67-101.
- ZARCA B. (2009). « L'ethos professionnel des mathématiciens ». *Revue française de sociologie*, n° 50, vol. 2, p. 351-384.
- ZILSEL E. (1993). *Le Génie. Histoire d'une notion de l'Antiquité à la Renaissance*. Paris : Éditions de Minuit [1926].
- ZOLBERG V. (1974). *The Art Institute of Chicago : The Sociologie of a Cultural Organisation*. Ph.D. Dissertation, University of Chicago.
- ZOLBERG V. (1983). « Le musée d'art américain : des optiques contradictoires ». *Sociologie du travail*, n°4, p. 446-458.

Liste des sigles et abréviations

AMAP : Association pour le Maintien de l'Agriculture Paysanne
ANR : Agence Nationale pour la Recherche
ANRAT : Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale
APE : Association des Parents d'Élèves
BAFA : Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateur
CAPES : Certificat d'Aptitudes au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CDD : Contrat à Durée Déterminée
CDI : Contrat à Durée Indéterminée
CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année
CE2 : Cours Élémentaire 2^{ème} année
CHAD : Classe à Horaire aménagé pour la Danse
CHAM : Classe à Horaire Aménagé pour la Musique
CHAT : Classe à Horaire Aménagé pour le Théâtre
CM1 : Cours Moyen 1^{ère} année
CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année
CNC : Centre National du Cinéma
CGP : Commissariat Général du Plan
CGT : Confédération Générale du Travail
CLEA : Contrat Local d'Éducation Artistique
DAAC : Délégation Académique aux Arts et à la Culture
DMF : Direction des Musées de France
DRAC : Direction Régionale des Affaires Culturelles
DDF : Délégation au Développement et aux Formations
DEP : Département des Études et de la Prospective
DEPS : Département des Études, de la Prospective et des Statistiques
DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
DSAA : Diplôme Supérieur des Arts Appliqués
EAC : Éducation Artistique et Culturelle
EEDD : Éducation à l'Environnement et au Développement Durable

ELFE : Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance
ENSATT : École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre
ENP : École Nationale du Patrimoine
EPA : Établissement Public Administratif
EPCC : Établissement Public de Coopération Culturel
EPIC : Établissement Public à Caractère Industriel et Commercial
EPS : Éducation Physique et Sportive
ÉSPÉ : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
FIC : Fonds d'Intervention Culturelle
FNADAC : Fédération Nationale des Associations de Directeurs des Affaires Culturelles
HCEAC : Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle
HDR : Habilitation à Diriger des Recherches
HEC : École des Hautes Études Commerciales
ICOM : International Council of Museums
IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale
IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale
INED : Institut National d'Études Démographiques
INP : Institut National du Patrimoine
INSEE : Institution National de la Statistique et des Études Économiques
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IRES : Institut de Recherches Économiques et Sociales
MASS MOCA : Massachusetts Museum of Contemporary Art
NAP : Nouvelles Activités Périscolaires
PAE : Projet d'Action Éducative
PAC : Projet Artistique et Culturel
PACTE : Projet Artistique et Culturel en Territoire Éducatif
PEAC : Parcours d'éducation artistique et culturel
PLEA : Plan Local d'Éducation Artistique
POF : Parti Ouvrier Français
PS : Parti Socialiste
PSC : Projet Scientifique et Culturel
REP : Réseau d'Éducation Prioritaire
SER : Service des Études et Recherches

SFIO : Section Française de l'Internationale Ouvrière
SNCF : Société Nationale des Chemins de Fer français
STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
SVT : Sciences et Vie de la Terre
TAP : Temps d'Activités Périscolaires
TF1 : Télévision Française 1
TIC : Technologies de l'Information et de la Communication
UMP : Union pour un Mouvement Populaire
UNESCO : United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation
ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

. Résumé :

Comment l'amour de l'art vient aux enfants. Ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs de la « démocratisation culturelle » entre École primaire et musée d'art.

Se fondant sur les apports des Sciences de l'éducation et de la sociologie de la culture, de l'éducation, de l'enfance, de l'action publique et de la socialisation, cette thèse cherche à montrer comment se construisent précocement les dispositions des enfants vis-à-vis des « mondes de l'art », pour parler comme Howard Becker, ou autrement dit comment l'« amour de l'art » vient (ou non) aux individus, et ce dès l'enfance. Nous cherchons en particulier à répondre aux questions suivantes : comment peut s'imposer très tôt un arbitraire culturel et des catégories de perception et d'appréciation comme celles d'« art », d'« œuvre d'art », de « culture » ou d'« artiste » ? Comment façonne-t-on, dès l'enfance, des êtres sociaux ayant incorporé les attitudes et habitudes, les dispositions mentales et comportementales, associées au discours dominant du prosélytisme culturel ? Comment parvient-on à imposer des modes d'appropriation légitimes des biens culturels ? Comment différentes catégories d'agents de socialisation s'approprient-elles ces normes et comment contribuent-elles à l'entreprise d'inculcation d'un rapport de déférence à l'art ? Et comment peuvent émerger des espaces de résistance à l'ordre culturel, tant du côté des agents socialisés que des agents de socialisation ? Pour explorer ces questions, nous nous appuyons sur une série d'enquêtes ethnographiques menées dans trois musées d'art et plusieurs écoles primaires, articulant observation directe et entretiens, permettant de décrire et d'analyser des dispositifs (non seulement les lois, les institutions mais aussi, dans une perspective foucauldienne, les règles, les discours ou encore les aménagements architecturaux), des acteurs (institutions nationales et supranationales, agents muséaux et de l'Éducation nationale, personnel politique, parents) et des pratiques socialisatrices (dans le cadre des musées d'art en particulier, en lien avec l'institution scolaire et les familles). Cela nous amène à reposer la question de la « démocratisation culturelle », en tant que catégorie d'action publique, dans un contexte scolaire marqué par l'injonction à développer l'éducation à et par l'art, et dans un contexte économique où les institutions et les biens culturels occupent une place importante dans la production de richesses.

Mots-clés : éducation, musée, art, socialisation, démocratisation, enfance, culture

. Abstract :

How the love of art comes to children. Ethnography of dispositifs, practices and actors of « cultural democratization » between primary school and art museum.

Our thesis is situated at the crossing of education sciences and sociologies of culture, childhood, public action and socialization. It seeks to show how dispositions toward « Art worlds », to speak like Howard Becker, are early built. In other words, we are trying to know how the « love of art » comes (or not) to people from childhood. We are particularly interested in answering the following questions : how a cultural arbitrariness is early imposed ? How categories of perception and appreciation as « art », « artwork », « culture » or « artist » are built ? How children are shaped to incorporate attitudes and habits, mental and behavioral dispositions which are associated with the dominant discourse of cultural proselitism ? How norms of legitimate appropriation of cultural goods are imposed ? How different categories of socialization agents appropriate these norms to inculcate a respectful report to art ? And how spaces of resistance to cultural order can emerge on the side of adults and children too ? To explore those questions, we relied on a fieldwork in three art museums and several primary schools, articulating direct observations and interviews. With this qualitative approach, we described and studied what Michel Foucault calls « dispositifs » (not only laws, ordinances of institutions but also rules, speeches and spacial and architectural developments), actors (national and supranational institutions, museums, schools and political agents, parents), and practices of socialization (particularly in art museums, in connection with school institution and families). That brings us to ask the question of « cultural democratization », as a type of public action, in a school context marked by an injunction to develop education to and by art. We also paid attention to an economic context where cultural institutions and goods occupy an important place in wealth production.

Keywords : education, museum, art, socialization, democratization, childhood, culture