

## FAMILLES AU MUSÉE : L'INÉGALE TRANSMISSION CULTURELLE

Samuel Coavoux

Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) | « Informations sociales »

2015/4 n° 190 | pages 8 à 17

ISSN 0046-9459

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-4-page-8.htm>  
-----

!Pour citer cet article :

-----  
Samuel Coavoux, « Familles au musée : l'inégale transmission culturelle », *Informations sociales* 2015/4 (n° 190), p. 8-17.  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF).

© Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF). Tous droits réservés pour tous pays.

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



# Partie 1

# DÉMOCRATISER L'ART ET LA CULTURE ?

---

## Partie 1

**Familles au musée : l'inégale transmission culturelle**  
Samuel Coavoux

**Lectures d'œuvres de divertissement au collège**  
Jean-Marc Étienne

**Contrepoint :** *Le Théâtre du fil*, Pierre Grelley

**L'action des maisons des Jeunes et de la Culture**  
Laurent Besse

**Contrepoint :** *Insaisissables ados*, Caroline Helfter

**L'apport du socioculturel à la cohésion sociale au regard  
de la longue histoire des centres sociaux**  
Jacques Eloy

# Familles au musée : l'inégale transmission culturelle

Samuel Coavoux – sociologue



*L'intérêt pour l'art et la culture s'acquiert par la familiarisation avec les œuvres et les institutions, principalement grâce à la famille. Une étude sur le musée pointe que si le goût pour l'art, l'appétence culturelle, peut naître de visites en famille, la familiarité précoce avec les musées ne suffit pas à développer une compétence artistique, qui correspond à la capacité à s'approprier les œuvres de façon légitime, dont la plupart des visiteurs estiment qu'elle leur fait défaut.*

Les sociologues montrent depuis longtemps que « l'amour de l'art » est principalement transmis au sein de la famille. L'intérêt pour la culture se construit dès l'enfance par la familiarisation avec les institutions culturelles. Or, le diplôme et le milieu social constituent les principaux déterminants des pratiques sur le long terme ; en témoignent les inégalités de fréquentation des musées, qui n'ont pas évolué depuis les années 1970 (Donnat, 1999). Le statut des parents joue donc un rôle central dans la transmission culturelle.

Mais que transmet précisément la famille ? On sait que la barrière principale à la fréquentation des musées n'est pas économique, mais culturelle. Dans un ouvrage fondateur, Pierre Bourdieu avançait comme explication les inégalités de « *compétence artistique* ». Les œuvres de l'art savant exigent une disposition particulière, la capacité à considérer l'œuvre d'art comme un objet radicalement distinct des objets quotidiens et à déchiffrer cette œuvre en employant une grille de lecture spécialisée. Le degré de maîtrise de cette capacité, produite conjointement par l'école et par la famille, serait au principe des inégalités d'accès au musée (Bourdieu et Darbel, 1969). Toutefois, si cette explication rend bien compte de l'exclusion des classes populaires, elle ne permet pas tout à fait de comprendre les visites effectives. On constate en effet, y compris chez les amateurs d'art les plus dotés culturellement, que la compétence artistique est parfois peu assurée. P. Bourdieu décrit en fait une « *disposition cultivée* » qui caractérise surtout les professions intellectuelles supérieures (Schnapper, 1974) et même plus précisément, en leur sein, les professionnels de l'art et

de la culture. Nombre de visiteurs, dans les classes moyennes et supérieures, disposent d'un goût prononcé pour l'art et pour la visite de musée tout en ayant des capacités d'appropriation légitime limitées.

### Distinguer l'appétence et la compétence artistiques

Cette déconnexion partielle de l'appétence et de la compétence artistiques n'est pas sans effets sur les pratiques, les comportements et l'image de soi des visiteurs. Son étude permet de mettre en lumière les ambiguïtés de la transmission familiale de la culture. Les visiteurs qui conjuguent une forte appétence pour l'art et un niveau de compétence moyen ou faible sont tout de même soucieux de cette compétence; ils souhaitent à la fois transmettre leur goût à leurs enfants et leur donner des outils pour comprendre l'art. La transmission de l'appétence par la familiarisation précoce des enfants peut alors devenir une expérience difficile lorsque les ressources manquent pour produire un discours d'accompagnement

### Méthode

Dans cette enquête <sup>(1)</sup>, nous avons cherché à saisir de manière située les rapports à l'art classique de visiteurs non spécialistes. L'originalité de notre méthode réside dans la délimitation très précise du lieu de l'enquête : nous nous sommes centré sur une salle du musée des beaux-arts de Lyon où est accrochée une toile de Nicolas Poussin récemment acquise, *La Fuite en Égypte*. Elle est entourée de peintures de contemporains de l'artiste, comme Jacques Stella et Philippe de Champaigne <sup>(2)</sup>. Le musée de Lyon est, en dehors des musées parisiens, l'un des plus importants musées d'art français par sa collection comme par sa fréquentation.

Trois techniques principales ont été employées. L'observation longue et répétée des comportements des visiteurs nous a permis de dégager leurs principes d'orientation et de sélection des œuvres. Nous avons ensuite réalisé des entretiens avec certains d'entre eux dans le musée, sur leur vision du tableau de Poussin. Enfin, nous avons réalisé en dehors du musée des entretiens biographiques avec des visiteurs occasionnels ou réguliers de ce musée, portant sur les différentes étapes de leur carrière de visiteur. La combinaison de ces méthodes nous a permis de saisir à la fois les pratiques réelles, en situation, et les discours accompagnant ces pratiques (Passeron, 2006). Nous mobilisons ici les observations qui portent sur des groupes familiaux (au moins un enfant préadolescent, à l'exception des groupes scolaires), ainsi que les récits de pratiques familiales. Nos enquêtés appartiennent principalement aux classes moyennes et supérieures, et en particulier aux professions intellectuelles. Ils sont en cela représentatifs du public des musées d'art.

(1) – La recherche dont est tiré cet article a bénéficié d'un financement de la région Rhône-Alpes. Merci à Vincent Berry et Florence Eloy pour leurs commentaires sur une première version de ce texte.

(2) – Ces peintres français ont exercé durant la première moitié du XVII<sup>e</sup> siècle. Poussin, qui a principalement travaillé à Rome, est considéré comme le principal représentant du classicisme français. Philippe de Champaigne et Jacques Stella sont deux figures importantes de ce mouvement.

adéquat. Dans ces situations, le recours à des modes d'éducation transmissive, plus formels, comme les médiations organisées par les musées, se révèle nécessaire.

### La visite au musée, un loisir incontournable

Pour les visiteurs que nous avons interrogés, la visite au musée est une pratique fréquente, à laquelle ils sont attachés et à laquelle ils attribuent une forte valeur. Elle est même une activité obligatoire dans certains contextes, en particulier les voyages. Visiter une ville, c'est avant tout visiter son principal musée. Comme l'explique une personne enquêtée, en vacances « *Moi, je fais toujours une abbaye, un château (...), un musée* ». Les destinations de voyage, parfois choisies en fonction des opportunités de loisirs culturels, sont toujours des occasions de visites dont il serait coupable de ne pas profiter.

La visite au musée est non seulement habituelle mais fortement valorisée par les enquêtés. Ils sont attachés à ces lieux et racontent le plaisir que donne la familiarité avec un musée en particulier. Ils apprécient les initiatives comme les cartes d'abonnement, qui concrétisent cet attachement. Ils sont également convaincus de l'importance éducative du musée et font remonter leurs propres passions à l'enfance, comme cette enquêtée qui parle avec nostalgie de ses visites au muséum d'histoire naturelle, lors de son enfance parisienne.

De fait, le musée apparaît comme un lieu privilégié pour les enfants. La visite est pensée comme une activité familiale, qui offre en premier lieu une possibilité de loisir partagé par les parents et les enfants. Surtout, cette activité a une valeur éducative. La visite en famille s'inscrit en effet souvent dans un projet

éducatif, explicite ou implicite, des parents. Nos enquêtés incitent leurs enfants à visiter les musées et les accompagnent autant que possible. L'un d'eux alimente la passion de son fils pour l'archéologie en l'emmenant dans de nombreux musées spécialisés et en choisissant leurs lieux de vacances en conséquence.

“*La visite est pensée comme une activité familiale, qui offre (...) une possibilité de loisir partagé par les parents et les enfants.*”

L'ambition éducative des musées a un ancrage institutionnel fort. L'idée d'une diffusion au peuple d'œuvres réservées historiquement aux élites aristocratiques est présente dès les origines du musée européen. Toutefois, ce discours prônant la diffusion et l'éducation est une voix parmi d'autres et le conflit entre les différentes missions du musée est vif. Il tourne rarement à l'avantage du public, les professionnels de la médiation occupant le plus souvent des positions dominées par rapport à ceux de la conservation (Zolberg, 1984). Le renouveau actuel du discours d'ouverture au public des musées, porté par les mutations de la gestion des établissements culturels et le souci de plus en plus affirmé de leurs tutelles de disposer d'une évaluation de leur action, est donc ambigu. Il produit cependant des effets sur l'offre de médiation du musée, comme la croissance et la professionnalisation du métier de médiateur (Peyrin, 2010).

### Visiter en famille

Les musées encouragent donc des usages éducatifs. Comment se comportent alors réellement les familles en visite? Une littérature abondante nous renseigne sur le sujet. Elle souligne l'importance des interactions entre parents et enfants et le caractère collectif des apprentissages. Mais parents et enfants ne sont pas dans une relation d'égalité : les premiers conservent un rôle d'éducateur, à leurs propres yeux et à ceux des seconds. Au point que « *si un objet n'est pas décrit proprement ou si le cartel est trop érudit pour qu'ils le comprennent, les parents inventent des explications, le plus souvent fausses, de façon à ne pas perdre la face devant leurs enfants* » (Hood, 1989, p. 156). Ainsi, bien que la situation de visite soit rarement définie comme un moment de transmission explicite de connaissance de la part des accompagnants, les parents se placent dans une position d'autorité qu'ils ont parfois des difficultés à assumer. La plupart des auteurs concluent donc sur l'importance des dispositifs de médiation. D'ailleurs, les visiteurs interrogés à la sortie des musées tendent à tenir sur les objets exposés un discours très proche de celui qui figure sur les cartels et autres médiations (Hein, 1998, p. 140).

Ces travaux ont principalement été menés dans des musées de science, dont la muséographie privilégie une pédagogie constructiviste car l'apprentissage s'y fait par la pratique. Leurs constats sur les difficultés de l'éducation muséale sont exacerbés dans les musées d'art, car les savoirs spécialisés considérés comme nécessaires à la compréhension adéquate des œuvres qui s'y trouvent sont habituellement plus éloignés des connaissances ordinaires, en particulier parce qu'ils sont moins enseignés par l'école. Nos observations le confirment. Les parents sont souvent dépendants des aides fournies par le musée pour interagir avec leur enfant. Une fillette, ayant compris l'importance des tableaux religieux dans les sections de peinture qu'elle est en train de visiter, cherche Jésus dans chacun des tableaux. Elle s'arrête devant une toile de Jacques Stella et demande : « *Maman, pourquoi Jésus c'est le roi?* » Sa mère s'approche du tableau, s'arrête devant son cartel, le parcourt des yeux durant quelques secondes. Elle répond alors « *C'est Salomon qui reçoit la reine de Saba* ». Cette scène n'avait rien d'évident pour les deux visiteuses, et l'interaction s'arrête là. Forcés de répondre à leurs enfants, les parents peuvent se trouver eux-mêmes démunis si le musée lui-même ne leur donne pas les ressources nécessaires.

Le modèle de construction collective de savoir que décrivent les études portant sur les musées de science est ici rarement observé. Le musée d'art ne permet pas l'expérimentation ou la manipulation des objets, ni l'apprentissage par essais et erreurs. Devant les tableaux, les interactions familiales sont courtes et limitées le plus souvent à l'identification de la scène. Mais même cette simple identification nécessite un savoir spécifique. Si les connaissances religieuses peuvent donner certaines prises, elles ne suffisent pas à entraîner une station plus longue devant le tableau ni une interaction approfondie entre les membres du groupe : l'identification des personnages n'est pas l'identification de leur représentation.

Devant *Salomon adorant les idoles*, un homme américain demande à ses deux enfants, en s'arrêtant brièvement à leur côté : « *What happened to Saul?* » ; « *He died* », répond l'un de ses garçons. Ils ne regardent pas plus longtemps le tableau et ne s'arrêtent pas devant les autres toiles mais discutent, à voix basse, de religion. Ici, la lecture religieuse n'autorise pas d'interprétation au-delà de l'identification, erronée (le père confond Saül et Salomon). Si un apprentissage a lieu, il est religieux plutôt qu'artistique.

Les situations d'apprentissage artistique apparaissent seulement lorsque l'un des membres du groupe dispose de savoirs élaborés et est capable d'animer une discussion avec ses compagnons de visite. Dans ce cas, elles sont très proches de formes de transmission explicite, celles qui prévalent dans la relation entre le médiateur culturel et son public lors des visites guidées. Un guide savant oriente le regard et donne des clés d'interprétation à des auditeurs apprenants. Devant *La Cène* peinte par Philippe de Champaigne, un père attire l'attention de sa compagne et de ses trois filles, deux adolescentes et une enfant, sur les traits saillants du tableau. Il leur parle de la construction de la perspective et des grandes droites qui le traversent. Il pointe les détails iconographiques rarement remarqués, comme la bassine et le linge évoquant le lavement des pieds. Une fois que toutes ont regardé avec attention le tableau, il les invite à revenir dans la salle précédente, devant un tableau de Pierre Paul Rubens (1577-1640), devant lequel il met en contraste la construction baroque, « en spirale », du maître hollandais avec la construction classique du Français. L'attitude du père est ici fort semblable à celle des guides qui, devant les deux mêmes tableaux, cherchent à enseigner les différences entre ces deux écoles du XVII<sup>e</sup> siècle. Ce ne sont pas toujours les parents qui tiennent le rôle du référent. Les enfants, adolescents ou jeunes adultes, ayant accès par l'école aux savoirs spécialisés sur l'art, peuvent aussi bien informer leurs parents.

L'accompagnement parental au musée est souvent associé à d'autres initiatives éducatives : cours d'histoire de l'art, ateliers jeunesse dans les musées, pratique artistique amateur. Chez les enfants les plus âgés, il peut avoir produit une appétence suffisamment importante pour qu'ils envisagent des études artistiques. Les enfants disposant de telles sources scolaires d'informations deviennent alors plus capables que leurs parents de faire voir les tableaux, d'animer des situations de regard collectif. Une jeune adolescente, au collège, répond sur le ton de l'évidence aux questions de ses parents. Ceux-ci, devant *La Cène*, cherchent à identifier les différents personnages mais ne sont assurés que de l'identité de Jésus. La mère appelle à voix haute sa fille, qui s'approche du tableau, et lui demande « *Comment est-ce qu'on reconnaît Judas ?* » ; celle-ci répond immédiatement et d'un ton assuré : « *Ben, à sa bourse !* ». Alors que la discussion reprend entre les parents, la jeune fille prend des notes sur un carnet, relevant de temps en temps la tête vers le tableau. S'il est rare que, comme dans cette observation, l'enfant référent soit aussi jeune, les cas où le jeune adulte étudiant dans une discipline artistique guide ses parents sont plus fréquents. Un couple de milieu populaire a

veillé à emmener régulièrement ses enfants au musée. Désormais, c'est leur fille, étudiante d'arts appliqués, qui les guide lors de leurs visites.

### Les conditions d'une transmission réussie

Les ambitions éducatives de la visite familiale se heurtent donc à la fois à la pauvreté des informations données par le musée et aux inégalités de ressources culturelles des parents. Nous rejoignons ici un enseignement plus général de notre enquête : l'appétence et la compétence pour l'art sont relativement disjointes, de sorte que les amateurs peuvent vivre leur amour de l'art tout en ayant le sentiment de ne pas être à la hauteur de ce qu'ils considèrent comme une tâche ardue. La visite en famille peut exacerber ce sentiment en rendant manifestes les difficultés d'interprétation rencontrées par les parents, lorsqu'ils sont confrontés aux demandes des enfants.

“ (...) les amateurs peuvent vivre leur amour de l'art tout en ayant le sentiment de ne pas être à la hauteur (...). ”

À quelles conditions la visite familiale est-elle susceptible à la fois de transmettre une appétence et de produire une compétence? Il faut d'abord que l'un des membres du groupe dispose d'une compétence formalisée, acquise par l'école ou par l'étude. Une étudiante de l'école du Louvre peut, par exemple, guider le regard de son compagnon sur un détail du tableau de Poussin, un aigle terrassant un serpent, que peu de personnes remarquent. Un autre enquêté est autodidacte. Fils d'ouvrier, enseignant en lycée professionnel, il a développé adulte une passion pour l'art ancien nourrie par des lectures systématiques et par la fréquentation assidue des musées. Un savoir spécialisé et formalisé permet à la transmission intergénérationnelle de fonctionner : sa fille de sept ans a visité de nombreux musées, reconnaît plusieurs maîtres et peut identifier la plupart des scènes mythologiques ou bibliques, au point qu'il déclare désormais ne plus savoir que lui enseigner devant un tableau.

Par ailleurs, la production de compétence n'est possible que dans la mesure où les parents considèrent une transmission explicite comme nécessaire. Certains de nos enquêtés évoquent chez leurs parents une passion pour l'art que ceux-ci n'ont jamais partagée avec eux. On peut prendre pour exemple un père à l'ambition contrariée de devenir commissaire-priseur. Il ne partage pas sa passion avec ses enfants, qu'il n'accompagne pas au musée. Ceux-ci ont accès chez eux à une large bibliothèque d'ouvrages artistiques mais ne bénéficient pas d'une orientation, ni même d'une incitation familiale.

On comprend alors le recours à des médiations institutionnalisées. Les parents doutant de leur propre compétence et de leur capacité à transmettre des connaissances artistiques privilégient des formes de transmission plus proches de l'éducation. Ainsi, les actions de médiation des musées bénéficient d'abord aux visiteurs fréquents et à leurs familles. Une enquêtée, enseignante, a inscrit ses deux adolescents à des ateliers organisés par les musées municipaux

durant chaque période de vacances scolaires. Ses liens professionnels avec les médiateurs du musée, noués lors de visites scolaires, lui donnent une grande confiance dans leurs capacités d'enseignement. Il est important pour elle que ses enfants bénéficient de l'apport de spécialistes capables de leur apporter une vision qu'elle considère ne pas avoir. Elle se félicite, enfin, de ce que ces ateliers répétés aient laissé une empreinte durable sur son fils de 18 ans qui va parfois spontanément au musée le week-end.

\*\*\*

L'importance de la famille dans la construction du rapport à l'art est incontestable, mais difficile à qualifier. La fréquentation des musées ne suffit pas à produire une compétence artistique si elle n'est pas appuyée sur la transmission explicite d'un savoir spécialisé. Cette compétence est considérée par les visiteurs eux-mêmes comme nécessaire à la visite. Le paradoxe, alors, est que la plupart pensent ne pas disposer eux-mêmes des ressources suffisantes. La quasi-totalité des visiteurs que nous avons interrogés se présentent spontanément comme étant « *en formation* », en train de « *faire [leur] éducation* », alors même que leur attachement au musée est fort et ancien.

Il importe donc de distinguer la transmission de l'appétence et celle de la compétence. Elles ne passent pas nécessairement par les mêmes dispositifs. Elles ne s'appuient pas non plus sur les mêmes institutions. Alors que l'appétence pour l'art repose sur l'inertie des hiérarchies culturelles, qui préserve le sentiment, largement partagé, de l'importance de l'art dans la culture, la compétence artistique s'appuie sur des instances spécialisées à même d'enseigner une manière de regarder. Nous n'ignorons pas ici la diversité des modalités d'expérience esthétique. Nous constatons simplement que, pour les visiteurs eux-mêmes, il existe une « bonne manière » de s'approprier les œuvres et que cette « bonne manière » produit chez ceux qui estiment ne pas la maîtriser un sentiment d'incompétence statutaire ainsi qu'une insatisfaction vis-à-vis de leurs pratiques.

## Bibliographie

- Bourdieu P. et Darbel A., 1969, *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- 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.
- Hein G. E., 1998, *Learning in the Museum*, Londres, Routledge.
- Hood M. G., 1989, « **Leisure Criteria of Family Participation and Nonparticipation in Museums** », *Marriage & Family Review*, vol. 13, n° 3-4, p. 151-169.
- Passeron J.-C., 2006, « **L'usage faible des images. Enquêtes sur la réception de la peinture** », in *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, p. 399-442.
- Peyrin A., 2010, *Être médiateur au musée. Sociologie d'un métier en trompe-l'œil*, Paris, La Documentation française.
- Schnapper D., 1974, « **Le musée et l'école** », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, p. 113-126.
- Zolberg V. L., 1984, « **American Art Museums : Sanctuary or Free-For-All?** », *Social Forces*, vol. 63, n° 2, p. 377-392.