



**HAL**  
open science

## L'accueil des tout-petits au musée : enjeux et résistance

Yannick Le Pape

► **To cite this version:**

Yannick Le Pape. L'accueil des tout-petits au musée : enjeux et résistance. Petite enfance : socialisation et transitions, Nov 2015, Paris, France. hal-01261989

**HAL Id: hal-01261989**

**<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01261989>**

Submitted on 26 Jan 2016

**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.

## L'accueil des tout-petits au musée : enjeux et résistance

**Yannick Le Pape**

Docteur de l'EHESS

Ingénieur des services culturels et du patrimoine

Musée d'Orsay

62 rue de Lille, 75343 Paris cedex 07

yannick.lepape@musee-orsay.fr

Accueillir un tout-petit, c'est prendre le risque de lui parler, de s'adresser à lui et de l'entendre

JOËL CLERGET

Il y a déjà plus de trente ans, au musée de Troyes, on estimait avec beaucoup d'enthousiasme qu'« établir un lien nécessaire entre un public particulier, les enfants, et une institution comme le musée est une tâche à la fois prioritaire et passionnante » (Tabah, 1985). La tâche a beau être « prioritaire », elle n'en est pas moins difficile à mener, du moins si l'on en croit par exemple une expérience pilote menée en 2012 auprès du personnel de maisons d'accueil et de crèches de Bruxelles pour savoir quelle place était réservée aux 0-3 ans dans les musées. Le constat était en effet assez sévère quant à la situation : « Il n'y a pas d'accueil dans les musées, ils ne sont pas outillés (...) Il n'y a rien d'organisé pour accueillir les tout-petits, les guider<sup>1</sup> », déclarait un des professionnels consultés. Pointée du doigt : l'accessibilité des tout-petits à des structures culturelles qui demeurent soit inadaptées soit tout simplement réticentes. « Il faut toujours négocier quand on veut organiser une visite, ça leur paraît compliqué », ajoutait un autre spécialiste de la petite enfance sollicité lors de l'étude.

Parfois, aussi, on ne peut même pas *négocier*, dès lors que le musée ne programme aucune activité pour les très jeunes enfants. On le constate au musée d'Orsay, où les visites et ateliers pour enfants ne s'adressent qu'aux plus de 5 ans. Les activités en famille, de la même façon, sont conçues pour les adultes avec enfants de 5 à 12 ans et les spectacles du dimanche sont annoncés « à partir de 6 ans ». Concernant les scolaires, les écoles maternelles sont exclues de l'offre, bien que la demande de la part des enseignants soit insistante et que le musée ait mené des actions sur ce terrain au début des années 1990 (et de façon plus expérimentale en 2005). Le musée d'Orsay n'est pas un cas isolé : les « ateliers enfants et ados » du musée d'art contemporain de Nice étaient proposés à partir de 6 ans, le musée des impressionnistes Giverny ou le musée Guimet destinent leurs visites-ateliers aux 5-12 ans et le Petit Palais (Paris) programme ses activités en famille pour les enfants « à partir de 5 ans ». Certes, la plupart des musées proposent désormais une offre pour les grandes sections de maternelle (c'est le cas au musée des beaux-arts de Rennes, de Nancy ou de Bordeaux, au musée d'art moderne de la ville de Paris ou au MuKHA, à Anvers) ainsi que des visites à partir de 4 ans (musée des Confluences, musée Marmottan Monet). Les activités pour les tout-petits restent néanmoins souvent inexistantes, au mieux anecdotiques.

### Appréhensions et/ou incompréhensions

Cette « frilosité » des musées à l'égard des enfants et des très jeunes enfants ne date d'ailleurs pas d'hier. Des dessins du XIX<sup>e</sup> siècle montrent bien, sur le mode humoristique, que le British Museum ou le Louvre ne savait pas trop bien comment gérer ces publics, dont le

---

<sup>1</sup> En ligne : [http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/5\\_1\\_art\\_pour\\_les\\_tout\\_petits.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/5_1_art_pour_les_tout_petits.pdf)

comportement suscitait quelques craintes<sup>2</sup>. Même Pauline Kermogard (1895, 318-323), lorsqu'elle évoquait cette question de l'éducation artistique, n'envisageait pas la possibilité de sortir au musée avec des enfants de 2 à 6 ans. Le seul « musée » dont il était question est celui que constituait la maîtresse en classe à partir d'objets usuels. Près de quatre-vingt ans plus tard, Renate Friedländer, des musées de Cologne (1976, 15), avouait qu'elle avait été surprise des demandes formulées en ce sens : « Je me suis demandé s'il valait la peine d'emmener des enfants de cet âge au musée », se rappelait-elle. Jean Chatelain, directeur des musées de France à la même époque, estimait du reste que le musée ne doit pas « être le lieu par excellence d'initiation à la sensibilité artistique », mais que « cette tâche incombait à l'école et à la TV » (Gazeau, 1974, 9-10). Une opinion reprise en partie par Pierre Moulinier (2010, 15), du Ministère de la Culture, lorsqu'il jugeait que, pour sortir la culture de l'élitisme, on peut s'appuyer « sur les deux véhicules d'accès à la culture que sont – ou devraient être – les médias et l'école ». La vision des jeunes publics peut parfois être presque cynique, à l'image des musées qui considèrent encore les activités pédagogiques comme des « nuisances » (Tobelem, 2010, 222). En toile de fond, on discerne aussi la difficulté d'imposer une médiation face à des « conservateurs [qui] ont longtemps soutenu que la présentation des œuvres suffisait, et qui l'affirment parfois encore » (Chaumier et Mairesse, 2013, 26-27). L'Office international des musées, en 1927, reconnaissait pourtant déjà que « les musées doivent être non seulement ouverts à la jeunesse mais fréquentés par elle ». Le Metropolitan Museum constatait aussi que ce public avait trouvé ses marques au sein du musée, et que « l'utilité du service rendu par le musée aux adultes et aux enfants est prouvée<sup>3</sup> ». Marie-Chantal Sautot, du musée archéologique de la ville de Dijon, résumait la situation avec ses propres mots, plus poétiques, à la fin des années 1970 :

« S'il est vrai, comme l'a écrit Dominique Ponnau, qu' "un Musée est une Arche", ne fallait-il pas y faire entrer en premier lieu la vie, la vie dans ses premiers éveils, ses premières émotions, ses premières rencontres, le monde de l'enfance ? » (Sautot, 1977, non paginé).

L'objectif, tout d'abord, est certainement de familiariser les enfants avec le lieu et avec cette expérience particulière qu'est une visite de musée. « Plus les enfants viennent jeunes au musée, plus ils y évoluent naturellement », notait Marie-Thérèse Gazeau (1974, 21), avant de préciser que, jusqu'en 1970, même les enfants d'école élémentaire étaient ignorés des programmes culturels des musées. Si l'on parcourt la brochure de présentation des ateliers des musées nationaux éditée en 1979 puis en 1986 par le ministère et l'ancienne Direction des Musées de France, on s'aperçoit en effet que les activités proposées s'adressaient aux enfants de 8 ans et plus. Seul le musée de Compiègne faisait un petit effort en concevant des visites pour les enfants à partir de 6 ans (Ba et Esquirol, 1986).

Le principe a cependant fait son chemin, ne serait-ce qu'en raison de ses bénéfices à long terme. C'est un peu ce que soulignait Marie-Françoise Poiret, conservatrice au musée de Brou, lorsqu'elle décrivait les ambitions du service éducatif :

« C'est aux plus jeunes que nous nous sommes adressés d'abord : une familiarité avec les œuvres d'art, pour être effective, doit commencer tôt. Il nous a donc paru logique de remonter peu à peu

---

<sup>2</sup> Voir par exemple un dessin publié dans l'*Illustrated London News* en 1869, lors de la présentation à la reine d'une statue de l'Île de Pâques qui, pour l'occasion, fut figurée parmi un groupe de jeunes enfants ne semblant pas lui porter une réelle attention. Voir aussi une lithographie de 1895, *Les visiteurs du dimanche au musée du Louvre*, dans laquelle une jeune femme tente de rattraper une toute petite fille perdue dans la foule (publiée par Christiane Aulanier dans *Histoire du Palais et du Musée du Louvre*, Paris, Editions des musées nationaux, 1961).

<sup>3</sup> Voir « L'activité du Metropolitan Museum of Art au cours de l'année 1929 », *Mouseion*, vol. 10, n° 1, 1930, pp. 63-64, p. 64. Auteur non mentionné.

la pyramide des âges (...) Les enfants d'aujourd'hui sont les adultes de demain et s'ils n'ont pas eu l'occasion de découvrir le chemin du Musée dans leur enfance, sociologues et statisticiens nous apprennent qu'ils n'y viendront pas plus tard » (Poiret, 1983, non paginé).

L'idée est reprise par Maureen Ward (2013, 12), du Musée canadien des enfants, lorsqu'elle estime qu' « il importe d'initier les enfants aux musées à un jeune âge pour bâtir le public de demain ».

### **L'accueil des tout-petits à l'heure de la démocratisation culturelle**

Nous serions tentés de dire que, de toute façon, nous n'avons pas le choix, sauf à nourrir une nouvelle forme de ce que la charte de la médiation culturelle élaborée en Rhône-Alpes en 1999 nommait la « disqualification culturelle » (Chaumier et Mairesse, 2013, 175). Une certaine frange du public, en raison de son âge, serait en effet exclue – « disqualifiée » par défaut – des propositions d'ordre culturel que les établissements concernés (notamment ceux ayant reçu l'appellation Musée de France) ont la charge de concevoir et de promouvoir. Jean Capart, dans la revue *Mouséion* (1930, 229), revendiquait à l'inverse l'universalité de la « leçon des civilisations », comme il l'appelait, que pouvait offrir le musée à tous les publics :

« Que l'on songe à cette forme admirable, même pour la masse, que constitue la leçon des civilisations qui se succèdent (...) Croit-on que cette leçon n'a de valeur que pour les adultes cultivés ? Bien au contraire, elle porte, avec toute sa vigueur, sur tous les âges ».

Le Protocole d'accord relatif à l'Education artistique du 17 novembre 1993 (ministères de l'Education nationale, de la Culture et la Francophonie, de l'Education Supérieure et de la Recherche, de la Jeunesse et des Sports) notait d'ailleurs d'emblée, dès la première ligne du texte, que « l'Education artistique constitue une composante essentielle de la formation générale (...) *de la maternelle à l'université*<sup>4</sup> » – et le musée des beaux-arts de Grenoble joue habilement avec ce jargon en proposant un programme d'activités « de la crèche à la terminale ». Frédéric Mitterrand (2011, 2), lorsqu'il était ministre de la culture, prétendait lui aussi « promouvoir une culture mieux partagée et plus diversifiée qui ne laisse à l'écart aucune classe d'âge ». Alain Brunswick, chef du département des publics au Ministère de la Culture et de la Communication, rappelait volontiers que ce qu'on a appelé le « parcours » d'Education artistique et culturelle « s'étend de la petite enfance à l'âge adulte et doit donc être pensé, construit et évalué dans la durée » (Brunswick et Rachidi, 2015, 25). Le texte publié sur le site du Ministère de l'Education nationale est du reste assez clair à ce sujet :

« Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Ministère de la Culture et de la Communication ont la tâche primordiale de transmettre aux plus jeunes notre patrimoine artistique et culturel ».

Plus loin, il est aussi précisé que « les deux ministères ont la responsabilité de favoriser l'égal accès des jeunes à la culture dès le plus jeune âge<sup>5</sup> ». On comprend donc au passage que l'enjeu essentiel d'un accompagnement des très jeunes enfants au musée ne réside pas tant dans le contenu des activités mais en premier lieu dans leur simple accessibilité. Pour Aurélie Filippetti (2012, 2), la démocratisation culturelle, telle que l'envisageait l'ancienne ministre, « consiste et consistera à œuvrer pour que la culture et les arts soient accessibles à *tous* les

<sup>4</sup> En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid86202/education-artistique-et-culturelle-education-aux-medias-et-a-l-information.html>. Repris dans le Bulletin officiel du 30 juillet 1998, circulaire N° 98-153 du 22-7-1998, « L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université ». Nous soulignons.

<sup>5</sup> En ligne : [www.education.gouv.fr/cid86202/education-artistique-et-culturelle-education-aux-medias-et-a-l-information.html](http://www.education.gouv.fr/cid86202/education-artistique-et-culturelle-education-aux-medias-et-a-l-information.html)

enfants de France », et c'est sur ce même terrain de l'élargissement des publics que le partenariat avec les institutions scolaires se justifie en partie, comme le rappelait Philippe Coulangeon lorsqu'il constatait que « la problématique de la démocratisation culturelle se réduit à impliquer l'école *le plus tôt possible* dans l'amorce de ce cercle cumulatif de l'amour de l'art, de manière à corriger le plus possible les inégalités engendrées par la disparité des pratiques familiales en matière culturelle » (Krebs et Robatel, 2008, 75).

La Charte internationale des droits de l'enfant (art. 31) reconnaît d'ailleurs clairement à l'enfant le droit « de participer librement à la vie culturelle et artistique ». En France, en 1989, le rapport de Pierre Baqué (professeur des universités) remis à Lionel Jospin (alors ministre de l'Éducation nationale), rappelait aussi le « droit pour tous à l'éducation artistique » et insistait sur la formation artistique et culturelle des jeunes. On sait que ces débats mèneront à la signature du fameux protocole d'accord du 23 février 1989 entre le ministère chargé de la Culture et le secrétariat d'État chargé de la Famille pour la mise en place d'une politique commune d'éveil culturel et artistique du jeune enfant (Descreux, 1999, 21). C'était là une réelle avancée mais on constate que l'accord insistait surtout sur « le soutien aux actions dans les lieux d'accueil des jeunes enfants et aux actions de formation des personnels des crèches et autres lieux d'accueil<sup>6</sup> ». En résumé : on pensait plus à déplacer le musée dans les crèches ou dans les écoles maternelles qu'à emmener les bébés ou les élèves au musée. Si accord il y a, en d'autres termes, il supposait un mouvement à sens unique. Ce que l'on retrouvait ailleurs : le 10% pédagogique (1973), ou la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques (qui préconisait l'ouverture des établissements scolaires aux « personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine ») soulignaient aussi la nécessité d'un travail d'éveil culturel en classe (Vadelorge, 2004, 322), quitte à y missionner le personnel des musées, avant d'évoquer la possibilité d'investir le musée lui-même. Les recommandations récentes concernant le parcours d'EAC insistent à l'inverse sur les actions « à l'école et en dehors de l'école<sup>7</sup> », en encourageant notamment « une plus grande ouverture des écoles et des établissements scolaires sur leur environnement culturel proche ».

### « Le musée doit innover »

La tâche, bien sûr, n'est pas aisée. Si l'on en croit les programmeurs du musée Fabre, le contact entre le bébé et le musée a tous les traits d'une « rencontre du troisième type » tant les besoins des très jeunes se confrontent aux logiques et au fonctionnement traditionnels du lieu (Boutellier *et al.*, 2013, 49). *La Voix du Nord*, dans un article consacré à la visite du musée de Bavay par des écoles maternelles, en septembre 2015, notait simplement à ce sujet : « Pas évident quand on a trois ans de comprendre ce qu'est un musée<sup>8</sup> ». Le rectorat de Reims, sur son blog, rappelle de son côté qu'« entrer dans un musée, c'est entrer dans un univers particulier, inhabituel, un univers d'adultes<sup>9</sup> ». De cet « univers inhabituel », un brin intimidant, il faut donc faire un lieu d'accueil agréable et, pour le moins, susceptible d'être appréhendé sans crainte. Andy Arleo et Julie Delalande (2010, 13) évoquent à ce sujet la nécessité, du côté des pouvoirs publics, de penser « des temps et des lieux » propres à répondre aux besoins des tout-petits. Il en va aussi de la possibilité, pour les très jeunes enfants, d'apprécier la visite et de se concentrer sur ce qu'ils découvrent, sans que leur

<sup>6</sup> En ligne : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Education-artistique-et-culturelle/Historique>

<sup>7</sup> En ligne : [www.education.gouv.fr/cid20725/1-education-artistique-et-culturelle.html#Le\\_parours\\_d\\_education\\_artistique\\_et\\_culturelle](http://www.education.gouv.fr/cid20725/1-education-artistique-et-culturelle.html#Le_parours_d_education_artistique_et_culturelle). Repris dans la circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013.

<sup>8</sup> « Le musée de Bavay ouvre ses portes aux élèves de maternelle ». En ligne : <http://www.lavoixdunord.fr/region/le-musee-de-bavay-ouvre-ses-portes-aux-eleves-de-maternelle-ia23b44337n3059501>

<sup>9</sup> *L'enfant de maternelle au musée*. En ligne : <http://web.ac-reims.fr/dsden10/ien.romilly/site-mat/enfant-au-musee.pdf>

expérience soit parasitée par un sentiment d'insécurité. Annick Eschapasse, dans les *Cahiers de l'éveil* (non daté, 40), est claire sur ce point : « Penser le vide nécessite un environnement serein », notait-elle. Il faut donc s'adapter, c'est-à-dire adapter le lieu, en premier lieu<sup>10</sup>, puis les méthodes et les offres à destination des publics concernés. C'est ce que suggéraient déjà Danielle Maternati et Evelyne Lehalle (1980, 4), conservatrice et chargée de mission aux musées de Marseille, en indiquant qu'il faut « expérimenter d'autres "espaces libres", d'une part, mais aussi « d'autres possibilités d'actions pour établir un contact entre des enfants et des structures culturelles au service de ce public ». C'est aussi ce que suppose le Musée en Herbe lorsqu'il se dote d'un mobilier ajusté en fonction de la taille des très jeunes enfants, en lieu et place de tables ou de vitrines qui, habituellement, sont bien trop élevées pour cette catégorie de visiteurs. Le premier atelier pour enfants du centre Pompidou avait déjà recours à des meubles qui pouvaient être basculés et servir aussi aux tout-petits (Giraudy, 1979, 178). En 1984, le musée de Boston s'était beaucoup investi dans ce domaine en imaginant des zones pour bébé, les *baby pit*, et des espaces semi-circulaires avec banquettes à destination des familles, qui y trouvaient un lieu adapté à la détente comme aux activités en groupe (Robinson et Quinn, 1984). Au MoMA, l'actuel espace pédagogique, le *MoMA ArtLab*, dispose lui aussi d'un mobilier spécifique, de même que le nouvel espace *MAHFamily* dont s'est pourvu le musée d'art et d'histoire de Genève. L'Art Institute, à Chicago, a même recours à de petites estrades placées devant certaines œuvres pour permettre aux enfants de les contempler (notamment les œuvres qui, par leur minutie, réclament une attention soutenue). Concernant ces questions d'aménagement, Georges Henri Rivière (1979, 146) parlait de « devoir envers les citoyens de demain » : « Le musée doit innover dans l'exposition et l'animation afin d'orienter, dans un sens pédagogique, la présentation de ses collections et l'élaboration de programmes particuliers pour les enfants ».

Des initiatives dans ce domaine étaient d'ailleurs menées dès cette époque, notamment à l'étranger. Nous pouvons par exemple citer le travail d'Ana Marossy et Mariana Olariu (1979, 206) à l'intention des élèves d'école maternelle, en Roumanie. Elles indiquaient notamment que « dans toutes les activités, l'âge de l'enfant, conformément auquel des méthodes appropriées, accessibles et attrayantes ont été utilisées, le jeu en particulier, n'a jamais été perdu de vue ». Nous pouvons aussi évoquer l'approche du Toledo Museum of Art, qui dès les années 1930 avait conçu des activités pour enfants d'âge pré-scolaire et pour Kindergarten (2-7 ans). Les visites proposées étaient volontairement plus courtes (45 mn maximum)<sup>11</sup>. En 1970, le musée offrait toujours des activités pour les jeunes et publiait même une revue consacrée à ce programme dans laquelle Charles F. Gunther, le directeur, tenait à expliquer que la vision des jeunes enfants est complète et que la difficulté qu'ils rencontrent pour s'exprimer sur ce qu'ils voient ne signifie pas qu'ils n'éprouvent rien lors des visites.

On devine, en arrière-plan, l'ombre de ce qui constitue une des résistances les plus importantes parmi les parents mais aussi parmi les programmeurs et les médiateurs quant à cette question de l'accueil des très jeunes enfants au musée. La question est simple : les bébés et les tout-petits ont-ils la faculté de saisir quelque chose au musée ? Ou, pour être plus direct : ont-ils « l'âge » d'aller au musée ?

## Compétence(s) et culture des tout-petits

---

<sup>10</sup> On peut ici se référer à l'étude qu'Hubert Montagner (1998) a consacré aux besoins spécifiques des espaces dédiés aux tout-petits, où il s'agit de trouver un équilibre entre les dispositifs sollicitant l'enfant, dans une perspective d'apprentissage ou de divertissement, et des zones plus en retrait, des « lieux-refuges » dotés de « fonctions apaisantes et anxiolytiques ».

<sup>11</sup> *Children's Museum News*, n° 15, Toledo Museum of Art, Toledo, Ohio, septembre 1937, non paginé. La livraison de septembre 1938 détaillait certaines activités, notamment celles de Miss Beckman : « Miss Beckman will give art talks for younger children, those in Kindergarten and the primary grades every saturday (...) After each talk, the children will be allowed to do their own drawing and modelling and painting ».

On ne reviendra pas, ici, sur l'ancienne idée selon laquelle les facultés du nourrisson sont inabouties. Arnold Gesell, dès les années 1940, a bien montré que « le bébé nouveau-né ne débute en aucun cas à zéro », et il remarquait même avec un certain humour qu'« au sens biologique, l'enfance humaine s'étend de 0 heure à la naissance jusqu'à 25 ans environ ». Il constatait le « haut degré de contrôle occulo-moteur » rapidement atteint par le nourrisson et refusait l'idée que « la pensée de l'enfant consistait en un amas complexes de réflexes conditionnés dérivés de stimuli environnementaux ». Il précisait aussi – et cela a de grandes conséquences pour la mise en place d'activités à l'intention des tout-petits dans les musées – qu'« il n'y a pas de minutes inoccupées » chez le bébé (Gesell et Ilg, 2015). Louissette Guibert (1999, 37), plus proche de nous, en arrivait à peu près aux mêmes conclusions : « On ne peut certes pas prétendre que le jeune enfant entre dans la culture en entrant à l'école. L'enfant entre dans la culture en naissant », estimait-elle.

Le principe, ici, est celui du « nourrisson compétent », que Michel Molina et François Jouen (2014, 267) ont très récemment analysé en constatant notamment qu'il demeure difficile de fixer le point zéro du développement des bébés. Avec néanmoins la certitude que les nouveaux-nés sont à même de réagir à des nouveautés perceptives, certes, mais aussi à des nouveautés d'ordre conceptuel, ce qui légitime la mise en place d'activités particulières. Une étude de 2012 montrait en tout cas que des enfants de maternelle étaient tout à fait capables d'appréhender les œuvres d'art avec leurs propres mots et leur propres références, et qu'ils étaient même en mesure de les évaluer selon différents critères – leurs goûts, l'esthétique des pièces exposées ou la scène représentée (Wallner *et al.*, 2012, 383).

Contre toute attente, cette double réhabilitation du très jeune enfant (dont il s'agit d'admettre, l'une après l'autre, la réalité de ses compétences *et* leur singularité), ne clôt cependant pas le débat autour de son accueil au musée. Elle a même évolué de façon presque paradoxale, ce que Sylviane Giampino (2013, 15) résumait en posant une question simple : « Pourquoi les tout-petits auraient-ils des particularités puisque les psychologues repèrent depuis cinquante ans qu'ils sont sujets à part entière, intelligents, et qu'on peut tout leur expliquer ? » Dès lors, si l'enjeu, pour les musées, est de proposer un ensemble d'offres et d'activités à leur intention, cette reconnaissance des tout-petits comme visiteurs compétents, sur le modèle des « quasi-adulte[s] » imaginé par Pierre-Henri Tavoillot (2009, 71), irait dans le sens d'un lissage des programmes plus que de leur adaptation.

L'expédient est-il est vrai commode, mais c'est oublier un peu vite que l'accueil et l'accompagnement des très jeunes enfants, par-delà la question de leurs compétences, doit aussi prendre en compte leur univers de références et leurs pratiques culturelles. Jean-François Chaintreau évoque à ce sujet la notion d'« âge culturel », qui légitime à elle seule le développement de programmes appropriés, en relation avec chaque public concerné. Il milite ainsi pour « des catégories d'âge plus fines et caractérisées par des usages culturels spécifiques, notamment [ceux] du numérique, justifiant des actions ciblées qui tiennent compte de savoirs et de savoir-faire de chaque âge culturel » (Oktobre et Sirota, 2013, 13). Julie Delalande a en tout cas suffisamment montré qu'il existe bel et bien une culture enfantine, dès la maternelle, dans la cour de récréation, où l'enjeu est « la reconnaissance entre pairs » et, justement, « le développement de savoirs et de savoir-faire propres à cet âge et distincts de ceux des adultes<sup>12</sup> » – même si, bien sûr, les enfants interagissent avec leur environnement (et donc aussi avec les adultes), et inscrivent leurs activités dans un réseau d'influences plus large que les seules références qu'ils élaborent effectivement entre eux (Coll Delgado, 2010). En mêlant habilement intuition et esprit analytique, la perception esthétique des moins de 6 ans apparaît elle-même éminemment spécifique face aux logiques des adultes (Popelard, 2007). Ce qui est mis en demeure, dès lors, c'est la capacité de l'adulte,

---

<sup>12</sup> En ligne : <http://terrain.revues.org/1555>

cette fois, à penser des lieux et des activités adaptés aux tout-petits. Laurence A. Hirschfeld (2003, 22) notait aussi qu'« il est admis que les enfants participent à des activités très spécialisées, dont les adultes sont largement exclus ». Elle résumait au passage la situation que nous venons de présenter en soulignant que « la richesse des compétences culturelles des enfants » mais aussi les « formes culturelles qu'ils créent et entretiennent par eux-mêmes » font l'objet, de notre part, d'un véritable « défaut d'appréciation ».

### **Méthodes de travail et objectifs**

Les parents, du reste, sont eux-mêmes conscients de la difficulté de l'entreprise – telle cette mère d'une petite fille de trois ans qui, sur le site « *louvrepourtous.fr* », admet spontanément qu'« aborder l'art avec des enfants si jeunes n'est pas une chose aisée ». Aussi les enseignants de maternelle disposent-ils parfois d'offre de formation, comme celle que le Louvre vient de mettre en place, pour faciliter leur approche de ce monde particulier qu'est le musée. Les professionnels des musées, de leur côté, sont aussi confrontés à cette gageure que peut représenter l'accueil de tout-petits en leurs murs. Olga Baudelot et Sylvie Rayna (1999, 122) constataient ainsi que beaucoup se heurtaient à « la difficulté d'intervenir auprès d'un public nouveau ». En jeu, donc : des environnements et des pratiques professionnelles éloignées qui rendent la communication difficile entre les différents acteurs sollicités (« le sentiment d'une divergence ou plutôt d'une difficulté de rencontre entre les attentes du milieu de la petite enfance et (...) l'action culturelle »).

Aussi s'agit-il certainement de rapprocher ces deux univers, en facilitant notamment les échanges entre les médiateurs culturels et les professionnels de la petite enfance. Pierre Bastien (2013), qui a dû mettre en place les actions culturelles à destination des tout-petits au musée de Grenoble, ne se prive pas de rappeler combien la sollicitation des personnels de crèche ou des enseignants d'école maternelle est indispensable pour que les projets dans ce domaine soient envisageables. Les médiateurs du musée ont ainsi eu l'occasion, au début du projet à Grenoble, de passer une journée complète en crèche afin de favoriser les « échanges de compétences ». Si le but premier est de bien appréhender les contraintes relatives à la prise en charge de très jeunes enfants hors de leur milieu d'accueil habituel, l'intérêt est aussi de créer des conditions susceptibles de favoriser un réel éveil culturel. La *Revue des initiatives*, récemment, a bien montré que l'échange avec les assistantes maternelles, au-delà de ce qu'il permettait d'apprendre en termes de logistique, était nécessaire « pour être vraiment attentif aux enfants, ne pas être dans le “ faire faire ” mais nourrir leur désir de découverte » (Bosse-Platière, 2012, 31). En opposition à ce « faire faire », Philippe Mazet (1999), de l'Université Paris 13, insistait lui aussi sur l'importance, pour les enfants, de l'existence d'« activités libres spontanées » qui leur permettent de « se sentir actif et acteur » en dehors (ou en marge) des directives des parents.

La question abordée, ici, est loin d'être bénigne : c'est celle des motivations et des finalités de l'accueil de ces très jeunes publics au musée. En 1979, on mettait encore volontiers en avant, dans la revue *Museum*, le fait que certains musées aménageaient des crèches pour garder les enfants « pendant que leurs parents font le tour des salles » (N'Teta, 1991, 90). Le musée Guggenheim de Bilbao propose actuellement un dispositif tout à fait similaire, le *Corner del arte*, où les enfants à partir de deux ans peuvent pratiquer différentes activités créatives tandis que leurs parents visitent les expositions. Le musée d'Orsay ouvrit lui-même en 1991 une halte-garderie gérée par l'association « L'Enfance de l'art ». Elle fonctionna pendant 69 jours, les dimanches et tous les jours de juillet et d'août, et elle accueillit près de 1000 enfants de vingt-cinq nationalités différentes. Christophe Vital (2013, 31) soutient à l'inverse que, au musée des enfants de l'Historial de la Vendée, « il ne s'agit pas de créer une section à part, une “ garderie ” où les parents laisseront leur progéniture entre les mains de médiateurs ».

Les parents peuvent aussi (et surtout) être à l'origine d'un surinvestissement des activités culturelles que les institutions peuvent leur proposer. Bérénice Waty (2010, 42-43) a clairement montré qu'en marge des injonctions propres au système éducatif et aux logiques de représentations sociales, « les nouvelles stratégies familiales » comptent aussi parmi les facteurs qui « font aujourd'hui de la prime jeunesse un moment de découverte de la culture ». L'enfant qui va au musée, en d'autres termes, serait à la fois valorisant et réconfortant pour des parents en recherche de repères quant à ses dispositions présentes et futures. La sortie au musée serait une de ces activités destinées en premier lieu à rentabiliser tous les temps libres de l'enfant dans l'optique de sa progression et de son épanouissement. C'est pourquoi Luce Dupraz, en 2009, incitait à « retrouver le sens des actions d'éveil culturel » en commençant par « rassurer les parents », c'est-à-dire « les aider à évaluer la limite entre nourrissage culturel du bébé (...) et le trop-plein » et aussi « les inviter à prendre de la distance avec les injonctions institutionnelles, médiatiques, professionnelles ». Elle concluait en faisant retour sur la situation de l'enfant : « L'enfant a besoin de sentir que ce n'est pas le calcul d'améliorer ses performances, voire de les évaluer, qui conduit ses parents à lui proposer une activité d'éveil culturel » (Dupraz, 2009, 41).

On comprend donc que, pour les professionnels des musées, il s'agit aussi (de la même manière qu'ils se rapprochaient des professionnels de la petite enfance), de solliciter les parents pour mieux en comprendre les attentes, les idées et les objectifs (Baudelot et Rayna, 1999, 108), ce qui leur permettra simultanément d'optimiser leurs pratiques et de conforter leurs options – la « réciprocité des bénéfiques » dont parlent Sylvie Rayna et John Bennet (2005, 36). Les musées ont en effet pris l'habitude de constituer des groupes de jeunes référents qui les informent au fil de l'eau de l'évolution de leurs pratiques ou de leurs souhaits : l'idée pourrait certainement être déclinée auprès de parents de très jeunes enfants, sur le modèle, par exemple, du *Parents' advisory Council* du musée pour enfants de Charleston. C'est un peu ce qu'expérimente en ce moment le musée Lorrain avec l'opération « MuséOLabo », en proposant aux parents ayant peur d'amener leurs « bouts de choux » au musée de suggérer « comment faire du musée le lieu idéal pour les familles ». Une attention de plus, en quelque sorte, pour que les activités culturelles à destination des tout-petits, dont l'utilité même est souvent remise en cause, ne soient pas a contrario surévaluées ou instrumentalisées – qu'il s'agisse d'y voir un passe-temps commode, à simple valeur occupationnelle, ou une forme de plus-value éducative sur ce chemin de la réussite scolaire qu'on souhaiterait tracer de plus en plus tôt.

### **Aspect actuel du musée pour les tout-petits**

Ce « musée idéal », on en devine peut-être un peu l'aspect au travers de récentes initiatives. Preuve que la problématique commence à être considérée de façon plus systématique, le Ministère de la Culture et de la Communication a en tout cas ouvert une page consacrée à ce sujet sur son site internet<sup>13</sup>. La Fraje<sup>14</sup>, à Bruxelles, a même rédigé le manifeste *Musées d'art. Amis des tout-petits*, en espérant notamment sensibiliser à cette question les professionnels du monde de la culture (Chavepeyer et Fallon, 2013). Comme l'écrivait *Ouest-France* en mai 2015, « le musée, c'est aussi pour les tout-petits ». On apprendait dans l'article en question que des enfants de 1 à 3 ans avaient visité le musée de Plougastel en compagnie de leurs assistantes maternelles. Le musée des beaux-arts de Caen a même créé une activité particulière, justement intitulée « le musée des tous-petits », pour les 2 ans ½ - 4 ans ½. Notons que « L'heure des tout-petits », au musée Saint-Martin de Tours, s'adresse en

<sup>13</sup> En ligne : <http://www.culture.fr/Juniors/A-la-Une/Les-tout-petits-au-musee>

<sup>14</sup> Centre de formation permanente et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant.

revanche aux 4-8 ans, ce qui montre que ce domaine de la petite enfance dans les musées mériterait sans nul doute d'être un peu plus structuré, ne serait-ce que pour rendre identifiables les offres proposées auprès des parents. Quoiqu'il en soit, le National museum of Scotland a lui aussi retenu la tranche d'âge 2-4 ans pour son dispositif particulier de « Tapis magique » (*Magic Carpet*), qui délimite une zone d'activités ludiques à destination des enfants au sein des salles du musée. Au musée McCord, au Canada, l'activité « Parents-poupons » s'adresse aux parents avec enfants âgés de 18 mois et moins. Le musée, au-delà de ce qu'il propose en termes de contenus, a su s'adapter et permet aux parents d'arriver à l'heure qu'ils jugent préférable, dans un créneau donné, sans réservation ni départ de visite fixe. L'activité est en outre gratuite. On constate donc une amélioration de la prise en compte de ce public et de ses spécificités, et il n'est sans doute pas anodin qu'un jeune musée comme le musée du Louvre-Lens ait spontanément décidé, au bout de quelques mois d'existence seulement, de s'investir dans ce domaine en créant des ateliers « Bébé au musée » pour enfants de 9 à 24 mois. A Londres, à la Tate modern, on avait déjà la zone « pour les moins de 5 ans » (*Under 5s zone*), et la récente *Family Welcome Room* est ouverte aux enfants « de tous les âges » (« open to all ages »), comme l'est aussi le *MoMA ArtLab* (« all ages welcome »). On rencontre même aujourd'hui des activités dès la naissance, comme à Cassel, au musée de Flandre, où est programmé un « mini-parcours pour les tout-petits 0-3 ans », qui est en réalité plutôt conçu à destination des enfants à partir de 9 mois. Comme souvent, il s'agit d'une visite faisant appel aux sens et rejoignant les dispositifs d'éveil musical. Ce sont les ateliers parents-bébés de 0 à 3 ans, du musée de Cluny, qui ont été initiateurs en la matière.

On peut comprendre qu'il y ait là de quoi réactiver les craintes exprimées il y a quelques années face à ce qu'on appelait le fantasme du « super-bébé » – une sorte d'enfant sur-stimulé qu'on essaierait de cultiver de plus en plus tôt. Le magazine *Parents*, récemment, faisait référence à Marina Komova, une gynécologue de Saint-Pétersbourg qui a mis en place des cours d'arts plastiques réservés aux futures mamans<sup>15</sup>. Patrick Ben Soussan, dans son article *Naître au monde et à la culture* (2009), évoquait de son côté avec scepticisme le phénomène des *pre-university babies*, aux Etats-Unis, qui proposent aux femmes enceintes des activités destinées à favoriser l'éveil culturel du bébé auquel elles vont donner la vie. *Enfants magazine*, il y a plus de vingt ans, posait donc une question légitime : « Ne peut-on laisser les enfants en paix jusqu'à ce qu'ils entrent dans le système social, vers 4 ou 5 ans ? » (Loupan et Dumoulin, 1992). En bout de course, la posture ambivalente que les musées ont historiquement tenue face à ces enjeux d'éveil culturel des très jeunes enfants posséderait donc aussi une certaine légitimité. Du moins pourrait-elle être justifiée en regard non plus des logiques « égoïstes » du musée mais bien de l'intérêt des enfants, qu'il s'agirait en quelque sorte de protéger. Reste que, dans ce même entretien d'*Enfants magazine*, Cécile Loupan répondait du tac au tac que, de toute façon, « on ne laisse jamais les enfants en paix », même quand on ne fait que leur parler. Et à ce compte-là, nous serions tentés de dire : autant que ce soit dans un musée.

## Bibliographie

Arleo A., Delalande J. (2010). Culture(s) enfantine(s). Un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses conditions. In A. Arleo, J. Delalande (Eds.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 9-30.

Ba C., Esquirol D. (1986). *Le musée et les jeunes, les ateliers des musées nationaux*. Paris : MCC/DMF, Service de la Muséologie et de l'Action culturelle.

---

<sup>15</sup> En ligne : <http://www.parents.fr/Actualites/Futures-mamans-au-musee-1279993>

- Boutellier M., Valette I., Peyre C. (2013). La petite enfance au musée Fabre. *Musées et collections publiques de France*, 269, 49-52.
- Bosse-Platière S. (2012). La rencontre avec des intervenants artistiques, une occasion pour les assistantes maternelles de se professionnaliser davantage. *Revue des initiatives*, 6, 30-31.
- Brunswick A., Rachidi M.-F. (2015) Pour une autre lecture du monde, entretien, *Animation & Education*, 246, 24-25.
- Capart J. (1930). Le rôle social des Musées. *Mouseion*, vol. 12, III, 219-235.
- Chaumier S. & Mairesse F. (2013). *La médiation culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Chavepeyer I., Fallon C. (2013). *Musées d'art. Amis des tout-petits*. Bruxelles : Editions FRAJE asbl.
- Clerget J. (1998). L'accueil des tout-petits. In J. Clerget, H. Dutertre Le Poncin, C. Fleury *et al.*, *L'accueil des tout-petits*. Ramonville-Saint-Agne : Erès, pp. 7-9.
- Coll Delgado A. C. (2010). Les cultures enfantines et les dimensions de socialisation des enfants au quotidien d'une crèche domiciliaire. In A. Arleo, J. Delalande (Eds.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 169-182.
- Descreux C. (1999). Action sociale, culture et petite enfance. In O. Baudelot, S. Rayna (Eds.), *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris : L'Harmattan, pp. 17-28.
- Dupraz L. (2009). Retrouver le sens des actions d'éveil culturel. *Spirale, La grande aventure de monsieur bébé*, 52, « Offrez de la culture aux bébés ! », 35-41.
- Eschapas A. (non daté). L'art et l'enfant : pertinence et enjeux des actions d'éveil culturelle et artistique. *Les cahiers de l'éveil*, 1, 39-50.
- Filippetti A. (2012). La politique culturelle n'est pas un supplément d'âme. *Culture communication*, 202, 2-3.
- Friedländer R. (1976). Découvertes du musée par la création : expérience du Service éducatif des musées de Cologne. *Museum*, XXVIII, « Musée vivant », 14-27.
- Gesell A., Ilg F. L. (2015). *Le jeune enfant dans la civilisation moderne, L'orientation du développement de l'enfant à l'école des tout-petits et à la maison* (1943). Paris : Puf Quadrige.
- Giampino S. (2013). Une approche du bébé par le corps psychique et le cœur ? In S. Giampino (Ed.), *Y a-t-il encore une petite enfance ? Le bébé à corps et à cœur*. Toulouse : Erès, pp. 11-20.
- Giraudy D. (1979). L'atelier des enfants du Centre d'art et de culture Georges Pompidou, Paris. *Museum*, vol. XXXI, 3, « Le musée et l'enfant », 177-188.
- Guibert L. (1999). L'entrée dans la culture : le rôle de l'école maternelle. In O. Baudelot, S. Rayna (Eds.), *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris : L'Harmattan, pp. 35-42.
- Gunther C. F. (1970). Children and art. *Museum News*, vol. 16, 1, 21.
- Henri-Rivière G. (1979). Editorial. *Museum*, vol. XXXI, 3, « Le musée et l'enfant », 146-147.
- Hirschfeld L. A. (2003). Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? *Terrain*, 40, 21-48.
- I. Marossy A., Olariu M. (1979). Coopération entre musées et écoles maternelles. *Museum*, vol. XXXI, 3, 206-209.
- Kermogard P. (1895). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris : Hachette et Cie.

- Krebs A., Robatel N. (Eds.) (2008). *Démocratisation culturelle : l'intervention publique en débat*. Paris : La documentation française. Voir Philippe Coulangeon, Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts, *Revue de l'OFCE*, juillet 2003, 155-166.
- Maternati D., Lehalle E. (1980). *L'objet, le Musée, les Enfants*, Marseille, Galerie de la Vieille-Charité, 3 avril-18 mai. Marseille : Galerie de la Vieille-Charité.
- Mazet P. (1999). Les premières interactions de bébé, entrée dans la culture. In O. Baudelot, S. Rayna (Eds.), *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris : L'Harmattan, pp. 229-234.
- Mitterrand F. (2011). Culture pour tous, culture pour chacun, culture partagée. *Culture communication*, 188, 2-3.
- Molina M., Jouen F. (2014). Les compétences précoces des nourrissons : réalité ou illusion d'un point de départ. *Enfance*, 3, 263-281.
- Montagner H. (1998). L'aménagement des espaces de vie pour les tout-petits. Enjeu de société pour la vie familiale, la santé publique et l'éducation. In J. Clerget, H. Dutertre Le Poncin, C. Fleury et al., *L'accueil des tout-petits*. Ramonville Saint-Agne : Erès, pp. 29-68
- Moulinier P. (2010). *Les politiques publiques de la culture en France*. Paris : PUF.
- N'Teta D. (1979). L'enfant et les musées du Botswana. *Museum*, vol. XXXI, 3, 169-171.
- Octobre S., Sirota E. (Eds.) (2013). *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, Secrétariat général, Département des études, de la prospective et des statistiques. Voir notamment la préface de Jean-François Chaintreau.
- Poiret M.-F. (1983). *Le musée et l'enfant*. Bourg-en-Bresse : Musée de Brou.
- Popelard M.-H. (2007). Sensibiliser à l'art les tout-petits. *Recherche en éducation musicale*, 25, 15-30.
- Rayna S., Bennett J. (2005). L'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. In S. Rayna, G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, pp. 25-40.
- Robinson J., Quinn P. (1984). *Playspace. Creating Family Spaces in Public Places*. Boston : The Boston Children's Museum.
- Sautot M.-C. (1977). Préface. In Collectif, *Une expérience : le musée des enfants*. Dijon : Musée archéologique.
- Tabah B. (1985). *L'Enfant et le musée, ou comment utiliser le Musée d'art moderne de Troyes quand on est enfant*. Troyes. Troyes : Service d'accueil pédagogique et Atelier pour enfants du musée d'art moderne de Troyes.
- Tavoillot P.-H. (2009). La place de l'école dans la transmission de la culture. *Cahiers français*, 348, pp. 69-73.
- Tobelem J.-M. (2010). *Le nouvel âge des musées. Les institutions culturelles au défi de la gestion*. Paris : Armand Colin.
- Vadelorge L. (Ed.) (2004). *L'action culturelle dans les villes nouvelles*, actes de la journée d'étude du 3 juin 2004, Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication. Paris : La documentation Française.
- Vital C. (2013). Les Musée des enfants à l'Historial de la Vendée. Le concept muséographique. *Musées et collections publiques de France*, 269, 30-32.
- Wallner A., Weil-Barais A., Gottesdiener H. (2012). Perception d'œuvres d'art par les enfants : comparaison des discours produits par des enfants scolarisés en GSM, CE1 et CM1. In J.-C. Chabanne, M. Parayre, E. Villagordo (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan, pp. 379-389.

Ward M. (2013). Musée canadien des enfants. Déjà vingt-cinq ans. *Musées et collections publiques de France*, 269, « Les musées et la petite enfance », 11-17.

Waty B. (2010), « De l'imaginaire en action : la culture pratiquée par les 3-6 ans », In S. Octobre (Ed.), *Enfance et culture*. Paris : Ministère de la culture et de la communication/La documentation Française, pp. 41-58.