

La pédagogie muséale de l'enfance à la petite enfance : pour une étude comparative des musées parisiens et londoniens

Anne Kazmierczak

▶ **To cite this version:**

Anne Kazmierczak. La pédagogie muséale de l'enfance à la petite enfance : pour une étude comparative des musées parisiens et londoniens. Art et histoire de l'art. 2016. dumas-01691922

HAL Id: dumas-01691922

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01691922

Submitted on 24 Jan 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

ÉCOLE DU LOUVRE

Anne KAZMIERCZAK

La pédagogie muséale de l'enfance à la petite enfance.

Pour une étude comparative des musées parisiens et londoniens

Mémoire de recherche
(2e année de 2e cycle)
en muséologie
présenté sous la direction
de M. François MAIRESSE

Juin 2016

Le contenu de ce mémoire est publié sous la licence Creative Commons
CC BY NC ND

L'OFFRE A LA PETITE ENFANCE DANS LES MUSEES PARISIENS ET LONDONIENS.

Remerciements

Mes premiers et plus sincères remerciements vont à mon directeur de recherche, M. François Mairesse, professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, ainsi qu'à Mme Claire Merleau-Ponty, consultante en muséologie et fondatrice du Musée en Herbe à Paris, qui a bien voulu se joindre à mon jury de soutenance. Ces deux spécialistes, s'ils ont su recevoir et orienter avec bienveillance mes recherches, ont aussi façonné chacun à leur manière mon appréhension du monde muséal tout au long de mes études à l'Ecole du Louvre.

Je remercie également très chaleureusement tous les professionnels de musée qui ont accepté de participer à mon étude et qui, par leur engagement, leur enthousiasme et leur générosité, ont considérablement enrichi mes réflexions sur les pratiques des musées de par et d'autre de la Manche. Parmi eux :

Mme Jane Allnutt, volontaire à l'association Kids in museums et médiatrice au Chelmsford Museum ;

Mme Sophie Arphand, chargée des activités pédagogiques au Musée des Arts Décoratifs ;

Mme Anne Brichet, responsable du service pédagogique du Musée en Herbe ;

Mme Fanny Colpin, médiatrice scientifique au département culturel et pédagogique du Musée des Arts et Métiers ;

Mme Harriet Curnow, chargé de programmation au département pédagogique - écoles, familles et jeune public - au Victoria and Albert Museum ;

M. Mathias Dreyfuss, responsable du service éducatif au Musée d'art et d'histoire du Judaïsme ;

Mme Clare Haywood, chargé de programmation pour la petite enfance au Museum of London ;

Mme Claire Hazell, chef d'équipe des galeries interactives du Science Museum ;

Mme Sophie Martin, chargé de programmation pour les familles et les enfants à la National Gallery of London ;

Mme Isabelle Martinez, chargée d'action culturelle « Jeune public » au service culturel du Musée d'art moderne de la Ville de Paris ;
Mme Fabienne Noe-Stosic, chargée de projets « Jeune public » et responsable de l'action pédagogique et culturelle au département des galeries du Museum National d'Histoire Naturelle ;
Mme Caroline Panot, chargée de médiation à la Cité des Enfants à la Cité des Sciences et de l'Industrie ;
Mme Nathalie Steffen, chef du service des ateliers et des visites-conférences au Musée du Louvre ;
Mme Muriel Venet, chef de projet à la programmation « Jeune public » au Musée National d'Art Moderne – Centre Georges Pompidou.

Je remercie sincèrement M. Redjala Grichka, doctorant en Esthétique et Sciences de l'art à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et intervenant à l'Institut Catholique de Paris, pour ses conseils avisés et son soutien amical.

Je remercie enfin avec ma plus grande affection M. Antonin Bergeaud et Mme Juschka-Marie von Rüden qui m'ont aidé et soutenu tout au long de la réalisation ce mémoire, entre Londres et Paris.

Sommaire

Introduction

A Paris, alors qu'on inaugurait en octobre 2015 la Petite Galerie du Musée du Louvre, le Musée d'Orsay lançait avec humour sa nouvelle campagne d'affichage : « Emmenez vos enfants voir des sales gosses ! Emmenez vos enfants voir des gens tout nus ! ». Quelques mois plus tard, tandis que petits et grands se pressaient pour voir l'exposition Barbie au Musée des Arts Décoratifs, la Cité des Sciences et de l'Industrie accueillait avec succès Bébés animaux, « l'expo pour les 2-7 ans ». A Londres, le Horniman Museum adaptait la même stratégie en proposant Dinosaurs: Monster Families, une exposition interactive spécialement dédiée aux familles. A quelques stations de là, sur les encarts publicitaires du métro londonien, les traditionnelles affiches colorées du Victoria and Albert Museum faisaient la promotion sur un mode enfantin de ses journées « Family Art Fun », pendant que dans l'ancien quartier royal de la capitale, le National Maritime Museum Greenwich, fort de son nouvel espace dédié aux enfants de 0 à 7 ans, la AHOY! Gallery, maintenait sa programmation pour les très jeunes enfants. Enfin, en juin 2016, ce sont 5000 écoliers qui découvriront – avant les adultes – les espaces rénovés de la Tate Modern, en attendant, en 2017, l'ouverture du Postal Museum et de sa « Family zone, où les enfants de moins de 8 ans pourront 'jouer au postier' dans un petit monde postal. »[1] Toujours plus nombreux, et surtout, toujours plus jeunes, les enfants semblent aujourd'hui au cœur des préoccupations muséales et bénéficient dans les deux capitales d'une offre de plus en plus spécialisée et de plus en plus adaptée. Ainsi, dans une société où règne l'enfant-roi, les musées à l'année 2015-2016 admettent assurément leur prééminence ; une manière de fêter sans le dire les vingt ans de la Convention de New York leur reconnaissant le droit de « participer librement à la vie culturelle et artistique. »[2] Sous cette perspective, qu'il paraît loin le temps où les enfants n'avaient pas droit de cité dans les musées…

Pourtant, les enfants ont commencé à fréquenter les musées. Comme le souligne Dominique Poulot, « *dès le début du XIX^{ème}, du reste, les musées étaient fréquentés par les*

[1] Pour un aperçu en images de cette actualité, voir Annexes : Document 1 : Série de visuels : 2015-2016 : Une offre muséale centrée sur l'enfance à Paris et à Londres.
[2] Organisation des Nations Unies (ONU), Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), Adoptée le 20 novembre 1989, Entrée en vigueur le 2 septembre 1990, New York, Article 31. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx

enfants, au cours des promenades de leurs mères ou à l'occasion des efforts pédagogiques paternels. »[3] Dès son origine, la visite des musées par les enfants s'inscrit donc dans la volonté de transmission de valeurs et de savoirs dans leur sphère la plus intime, la cellule familiale. Les musées, déjà perçus par les parents comme un lieu propice à l'éducation, deviennent un terrain de promenades fécondes à l'apprentissage. Cette attitude annonce déjà, comme le démontre l'auteur, la notion de « *bonne volonté culturelle* »[4], et par extension, peut s'interpréter comme les prémisses de l'une des motivations principales des parents dans la visite d'un musée, à savoir l'expérience de « loisirs utiles » pour leurs jeunes enfants. Cette perception ne cesse de se renforcer dès le début du XIX^{ème} siècle. La romancière anglo-irlandaise Maria Edgeworth décrivait par exemple en 1802 le Musée des monuments français de Paris comme « *un endroit charmant pour les enfants qui y apprennent l'histoire et la vie des grands personnages.* »[5] Ainsi, sous l'angle de la visite muséale par les enfants, le musée demeure dans l'imaginaire commun un outil pédagogique profitable, car « *mener son enfant, ou le laisser au musée, c'est pour l'essentiel compléter son instruction et lui donner éventuellement un cours de morale* »[6].

Cette pratique n'en reste pas moins initialement réservée à une élite privilégiée disposant non seulement du temps nécessaire pour de tels passe-temps mais aussi d'un rang social suffisant pour visiter les musées. En France, en 1823, c'est par exemple le Président de la Cour des Comptes, Jean de Guilherm, qui fait découvrir à son fils pareille institution.[7] A la fin du XVIII^{ème} siècle, en Grande-Bretagne, l'accès au British Museum est réservé au départ uniquement à une élite sociale sous réserve d'une autorisation du Conseil d'administration et reste strictement contrôlé. Pourtant, même pour les classes les plus aisées, les enfants demeurent le plus souvent interdits dans les musées et leurs dépendances. Sur ce point, le poète George Keate, membre fondateur de la Royal Academy, défendit avec ardeur le droit de sa jeune fille à se promener dans le parc du musée : sans succès.[8] De la même manière, le Muséum Royal

[3] POULOT, Dominique, « Le musée et ses visiteurs ». Georgel, Chantal (s.l.d.). La Jeunesse des musées. Paris : Réunion des Musées Nationaux, 1994, p.338.
[4] POULOT, Dominique, « L'invention de la bonne volonté culturelle ». Op.cit., p.35-64
[5] COLVIN, Christiana. Maria Edgeworth in France and Switzerland: Selections from the Edgeworth Family Letters. Oxford : Clarendon Press, 1979, p.28. Lettre du 31 octobre 1802 à Mary Sneyd. Cité par POULOT, Dominique, « L'invention de la bonne volonté culturelle ». Op.cit.., p.48.
[6] Ibid., p.49
[7] Ibid.
[8] GOLDGAR, Anne, « The British Museum and the Virtual Representation of Culture in the Eighteenth Century ». Albion. A Quarterly Journal Concerned with British Studies, Volume 32, n°2, Eté 2000, p.206-207.

d'Histoire Naturelle à Paris refusait encore en 1823 l'accès aux enfants non seulement à son musées mais aussi à ses jardins.[9]

Ces pratiques se diffusent pourtant aux classes bourgeoises, puis laborieuses, à mesure que les musées ouvrent leurs portes. Par exemple, « *il semble avoir existé, jusqu'à la première moitié du XX*^{ème} *siècle en Belgique, une tradition qui visait à conduire pour la première fois au musée les enfants issus de la bourgeoisie, juste après leur première communion*. »[10] A Londres, le précurseur du design et le futur organisateur de la première Grande Exposition Universelle de 1851, Henry Cole, publie en 1843 une quatrième édition de son guide de la National Gallery à destination des familles – comme il l'avait fait pour le Hampton Court Palace[11] – et précise en introduction : « *Un privilège béni est que tous peuvent entrer à la National Gallery à volonté […]. Même les petits enfants sont les libres et heureux propriétaires de la National Gallery, comme ils le sont du Hampton Court Palace – où de même aucun tableau non protégé n'a reçu de préjudice, – mais sont exclus du British Museum, où tout ce qui est susceptible de dommages à son [propre] gardien.* »[12] Ces initiatives au début du XIX^{ème} siècle, comme le rappelle Dominique Poulot, n'en demeurent pas moins à l'époque – en tous les cas en France – tournée vers l'instruction, ou du moins vers l'acquisition de connaissances.

Pourtant, la pratique familiale des musées semble rapidement se transformer en visite de divertissement, ce que marquent particulièrement les témoignages et anecdotes britanniques. Thomas Unwins, nommé Gardien de la National Gallery, explique ainsi en 1850 lors d'un comité parlementaire que « beaucoup de personnes qui viennent [à la National Gallery], ne viennent pas vraiment pour voir les peintures. […] Un homme et sa compagne y amenèrent leur enfant pour lui apprendre ses premiers pas ; ils le faisaient courir d'un endroit à un autre, en allers et retours ; le recevant d'un côté, il le faisait courir de l'autre ; il semblait que le lieu était juste vu pour l'amusement. »[13] Ce commentaire témoigne, non seulement de la présence de la

---

[9] DELEUZE, Joseph-Philippe-François. History and description of the Royal Museum of Natural History. Paris : A. Royer, 1823, p.600.
[10] DELOCHE, Bernard, MAIRESSE, François, Pourquoi (ne pas) aller au musée ? Op.cit., p.153.
[11] COLE, Henry. A Handbook to Hampton Court with illustrations. Londres : Georges Bell and Sons, 1884, 132p. (Nouvelle édition) A cet égard, Henry Cole commence l'ouvrage de la même manière que pour son manuel de la National Gallery. Voir dans l'ouvrage précité p.9.
[12] COLE, Henry. Felix Summerly's hand book for the National gallery. Londres : Bell and Wood, 1843, n.p. (4ème édition) Traduction de l'auteur : « A blessed privilege is this […] that all may enter the National Gallery at will […]. Even little children are free and happy proprietors of the National Gallery, as they are of Hampton Court Palace – where likewise unprotected pictures receive no injury, – but are excluded from the British Museum, where everything liable to damage has its safeguards. »
[13] Report 1850 : Minute 82. Cité par BENNETT, Tony. Culture: A Reformer's Science. Londres : Sage, 1998, p.111. Traduction de l'auteur : « Many persons who come, do not come really to see the pictures. […] a man and a woman had got their child, teaching it its first steps; they were making it run from one place to another, backwards and

petite enfance dans les musées, mais aussi et surtout, de la difficulté pour les dirigeants des musées à accepter la dimension divertissante de l'institution.

Cette difficulté est d'autant plus marquée quand il s'agit des classes laborieuses et de leurs marmots[14] dont l'intégration n'ira pas sans heurts. Par exemple, lors de la Grande Exposition de 1851, le chirurgien et géologue Gideon Mantell se plaint qu'à la dernière semaine de la manifestation, les classes laborieuses envahissent le Crystal Palace, et en particulier, sa nef et les environs de la fontaine Osler, qui étaient jusque là plutôt occupés par la bourgeoisie. Il s'insurge ainsi : « Vulgaire, ignorant, gens de la campagne : tant de femmes grossières étaient assises sur les sièges donnant la tétée de leur poitrine découverte, indigne des aimantes figures des sculptures. Oh ! combien je souhaiterais avoir le pouvoir de pétrifier les vivants et d'animer les marbres ! »[15] L'hebdomadaire satirique The Punch fera paraître la caricature de la scène le 5 juillet de la même année sous le nom Dinner-time at the Crystal Palace – Le moment du dîner au Crystal Palace –[16] : sous la statue de William Shakespeare ornée de la célèbre réplique d'Ulysse « Un trait commun de la nature fait du monde entier une seule famille »[17], une femme nourrit son bébé, tandis que ses enfants se servent à manger dans le panier de leur grand-mère ; à sa droite, un homme sert un verre de vin à une dame, visiblement en nage ; à sa gauche un jeune garçon, tenant dans ses bras une jolie fille, prend allègrement une gorgée d'alcool fort entre deux baisers.

Malgré ces conflits de classes, la présence des travailleurs et de leurs petits enfants dans des institutions telles que la la National Gallery ou le South Kensington Museum, héritier de l'Exposition Universelle, est actée dès les années 1850. Un rapport officiel de 1858 confirme à cet égard que « le soir, le travailleur vient au South Kensington Museum accompagné de sa femme et de ses enfants. »[18]

---

forwards; on receiving it on one side, they made it run to the other side; it seemed to be just the place that was sought for amusement. »

[14] Selon Jean-Noël Luc, au XIXème siècle, cette expression française n'était pas péjorative et qualifiait usuellement les petits enfants entre deux et six ans.

[15] GEDEON, Mantell. The journal of Gideon Mantell. Londres : Oxford University Press, 1940, p.273. Cité par AUERBACH, Jeffrey A. The Great Exhibition of 1851: A Nation on Display. New Haven : Yale University Press, 1999, p.155. « Vulgar, ignorant, country people : many dirty women with their infants were sitting on the seats giving suck with their breasts uncovered, beneath the lovely female figures of the sculpture. Oh ! how I wished I had the power to petrify the living, and animate the marble ! »

[16] Voir Annexes, p.?

[17] Traduction de François Guizot.

[18] Science Museum Annual Report for 1858, p.127. Cité par BUNNEY, Anna, « Beyond the Children's Gallery: The Influence of Children on the Development of the Science Museum ». MORRIS, Peter J. T. (s.l.d.). Science for the Nation: Perspectives on the History of the Science Museum. New York : Palgrave Macmillan ; Londres : Science Museum, 2010, p.195. Traduction de l'auteur : « In the evening, the working man comes to the South Kensington Museum accom- panied by his wife and children. »

Initialement, les musées semblent en outre plus enclins à accueillir les enfants dans leurs jardins que dans leurs salles, qui elles restent davantage réservées à l'étude des savants. Ainsi, le conservateur du Musée de Pau se rappelle à propos du Musée des monuments français qu'étant petit, « les enfants étaient admis dans ce vaste jardin servant de square au quartier. Ils étaient même autorisés en temps de pluie à se refugier dans ces salles toutes peuplées des grands hommes qui ont illustré la France dans les siècles passés. » [19]

Ce témoignage montre également que les enfants, quand ils y sont autorisés, commencent à fréquenter très tôt les musées non sous la houlette de leurs parents mais de leur propre chef, de façon individuelle. A Londres également, un journaliste note la présence d'enfants non accompagnés au South Kensington Museum qui perturberait le comptage des visiteurs, ceux-ci « s'amus[ant] en dehors des heures de classe à courir à l'intérieur et à l'extérieur du Musée, et à tourner le tourniquet plus de fois que ce qui est absolument nécessaire pour marquer leur visite. »[20] Cette pratique individuelle trouvera une suite bien plus tard pendant la Seconde Guerre Mondiale, notamment au Geffrye Museum, où les enfants trouvèrent refuge au musée devenu lieu d'apprentissage alternatif à l'école.[21]

Malgré ces quelques pistes historiques, il demeure à l'heure actuelle impossible de déterminer avec exactitude quand les très jeunes enfants commencèrent à fréquenter les musées traditionnellement réservés aux adultes. A partir des années 1850 en Grande-Bretagne, il ne fait cependant aucun doute que les petits enfants visitent certains musées comme la National Gallery ou le South Kensington Museum. A cet égard, la nature des témoignages de l'époque est très emblématique de la position des musées à l'égard de la petite enfance : en effet, quand les témoignages précisent le très jeune âge des enfants – trottinneurs ou nourrissons –, c'est souvent pour déplorer la venue de tels visiteurs dans les musées et critiquer l'ouverture à un public qui y verrait un lieu d'amusement plutôt que d'instruction. Ainsi, la difficulté à répondre avec précision à cette question – qui paraît pourtant simple « Depuis quand les petits enfants fréquentent-ils les musées ? » – marque donc dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, d'une

[19] LE CŒUR, Charles. Considérations sur les musées de province. Paris : Vignancourt, 1872, p.17. Cité par POULOT, Dominique, « L'invention de la bonne volonté culturelle ». Op.cit., p.48.
[20] BURTON, Anthony. Vision & Accident : The Story of the Victoria and Albert Museum. Londres : V&A Publications, 1999, p. 50. Cité par BUNNEY, Anna, « Beyond the Children's Gallery ». Op.cit., p.195. Traduction de l'auteur : « Children 'amuse themselves out of school hours by running in and out of the Museum, and putting the turnstile through more revolutions than are absolutely necessary to mark their visit' »
[21] HARRISON, Molly, « A Museum Britain's Children Love ». The High School Journal, Volume 29, n°4, Octobre 1946, p.202.

part la défiance des musées à l'égard de la petite enfance, et d'autre part la relative indifférence de l'institution face aux enfants en général.

Au vue de l'offre proposée à l'enfance par les musées aujourd'hui, dire que la position des musées à l'égard des enfants a évolué relèverait de l'euphémisme. En deux siècles, que s'est-il passé pour que les musées traditionnels passent d'une indifférence totale à l'égard des enfants pour finalement leur proposer une offre aussi développée en 2016 ? Comment les musées ont-ils pu changer leurs pratiques au point qu'ils en viennent aujourd'hui à proposer des activités pour bébés ? Car ces dernières années marquent un rajeunissement toujours plus important de ces publics, la question de l'intégration de la petite enfance aux publics potentiels du musée se pose désormais avec plus de force que jamais.

Toutefois, cette intégration n'est pas aussi simple et nous semble faire encore partie aujourd'hui d'un processus très long. Lorsqu'en psychologie, les travaux de Jean Piaget et Lev Vygotsky tendent à définir avec précision le petit enfant, les musées, au contraire, les placent longtemps dans ce grand tout de l'enfance. Selon les travaux de ces auteurs, la petite enfance peut se définir comme le deuxième stade du développement de l'enfant. Alors que de 0 à 2 ans, l'enfant est encore un nourrisson utilisant ses sens et sa motricité pour découvrir le monde, de 2 à 7 ans, l'enfant passe la première marche de l'enfance et acquiert avec le langage la représentation, c'est-à-dire la capacité à évoquer des personnes ou des objets non perçus dans l'espace immédiat, et ce par des signes et des symboles, d'où le nom de ce stade, la 'pensée symbolique'. Pourtant, comme en témoigne les études de Philippe Ariès, l'enfance – et plus particulièrement la petite enfance – n'a pas toujours été aussi strictement définie, le terme 'infant' désignant d'abord « celui qui ne parle pas ». En ce sens, « à un moment donné, la société aurait littéralement 'inventé' le jeune enfant puis l'adolescent. »[22] Aujourd'hui, l'Organisation des Nations Unies s'accordent pour définir la petite enfance comme le moment où l'enfant n'est pas encore scolarisé, c'est-à-dire au plus tard avant huit ans.

Tandis que les musées ne cessent de proposer une programmation toujours plus importante à l'égard de la petite enfance, comment définissent-ils cet âge de la vie ? Pourquoi accueillent-ils des petits enfants ? Et comment ont-ils construits la pédagogie qu'ils emploient ?

[22] SEGALEN, Martine. Sociologie de la famille. Paris : Armand Colin, 2006, p.159.

Il est aisé de postuler que l'intérêt des musées traditionnel pour la petite enfance est récent et qu'il découle d'une simple extension de l'offre à l'enfance. Pourtant, l'histoire nous montre, qu'à l'instar des adultes, les petits enfants ont bénéficié très tôt – et ce avant leurs grands frères et sœurs – de collections mises à leur disposition pour faciliter leur apprentissage. En effet, avec l'émergence de système de prise en charge des petits enfants, qui ne savent ni lire, ni écrire, se développe une pédagogie fondée sur l'objet nécessitant la constitution d'un 'musée scolaire'. Si certains chercheurs s'accordent aujourd'hui pour distinguer nettement les musées dits traditionnels de ces petites entités rattachées à la classe[23], nous croyons au contraire que la méthode éducative qui y a été mis en place n'est qu'un lointain ancêtre des méthodes pédagogiques proposées aujourd'hui dans les musées (Chapitre 1). A partir de ces petits musées scolaires, diverses activités se font jour dans les musées en faveur des enfants, selon le statut qu'ils veulent bien leur accorder. En découlent différentes pédagogies qui contribuent à construire différents chemins de la pédagogie muséale (Chapitre 2). Enfin, au regard de ces évolutions, nous auront pris soin de nous attarder davantage au cours de nos analyses sur les exemples français et britanniques, qui constituent deux approches-types de l'offre à la petite enfance dans les musées. A partir de l'analyse historique, diverses hypothèses seront vérifiées suivant deux études, l'une quantitative visant à cerner la morphologie de l'offre à la petite enfance dans les musées parisiens et londoniens, l'autre qualitative pour comprendre et mettre en évidence les points communs et les divergences entre les deux capitales européennes (Chapitre 3).

[23] FUCHS, Eckhardt, « All the world into the school : World's Fair and the emergence of the school museum in the nineteenth century ». LAWN, Martin (s.l.d.), Modelling the Future: exhibitions and the materiality of education. Oxford : Symposium Books, Collection Comparative histories of education, 2009

Chapitre I. Aux origines de la pédagogie muséale à la petite enfance.

I. Les « musées scolaires » ou la méthode fondée sur l'objet pour la petite enfance

Dessiner les contours d'une histoire des systèmes éducatifs à la petite enfance est une affaire d'une extrême complexité : histoire européenne croisant diverses influences nationales, ses enjeux sont tout à la fois philosophiques, sociétaux, économiques et géopolitiques. Malgré cette difficulté, apparaît en filigrane une histoire de l'éducation des petits enfants par l'objet. C'est cette trajectoire que nous souhaitons esquisser tant elle est liée à l'émergence de collections faite par et/ou pour les enfants. Ces collections pouvant être considérées comme les véritables ancêtres des musées pour enfants, il convient ainsi de noter l'émergence de cette tradition à travers les infant schools (A.), leur influence sur les salles d'asile françaises – ancêtre des écoles maternelles – (B.), et leur double modification subie par la diffusion du modèle des Kindergarten de Friedrich Fröbel (C.).

A) La naissance de l'Infant school et de la « galleries lessons » en Grande-Bretagne

Dès les premières années du XIX^{ème} siècle, de nombreux projets organisant la garde de petits enfants apparaissent à travers toute l'Europe – en France, au Danemark, en Suisse, en Allemagne, en Hollande, et bien sûr en Grande-Bretagne.[24] C'est dans ce dernier pays qu'est, pour la première fois, expérimentée l'Infant school, dont le modèle inspirera nombre de pédagogues. Les expériences de Robert Owen (1.), de Samuel Wilderspin (2.) et de David Stow (3.) mettent en évidence l'apparition d'une nouvelle méthode du fait de la particularité des petits enfants : les object lessons ou galleries lessons.

[24] LUC, Jean-Noël. L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle. Paris : Belin Editions, 1997, p.15-17.

1. L'expérience de Robert Owen

Dans un contexte où la Grande-Bretagne connaît un essor industriel sans précédent, New Lanark, en Ecosse, fait office de l'une des plus grandes manufactures en textile du pays, abritant près de 2000 personnes enfants compris.[25] Le gallois Robert Owen – un fils de forgeron ayant su tirer parti de ses qualités d'entrepreneur pour gravir l'échelle sociale[26] – prend en 1800 la direction de la filature. Prenant conscience des conditions de travail abominables des travailleurs – hommes, femmes et enfants compris –, il décide contre les plaintes, malgré les protestations des autres maîtres de manufacture de mettre fin au travail des enfants âgés de moins de dix ans.[27] Outre son empathie à l'égard de ces très jeunes enfants, le directeur justifie cette décision car leur travail « entraîne la dissolution de tous les liens de filiation et de subordination patriarcale, détruit les bases de la famille traditionnelle, gangrène moralement la population. »[28] Pour prendre en charge les enfants pendant les heures de travail de leurs parents, Robert Owen met en place en 1816 une classe spécialement destinée aux enfants âgés de deux à six ans. Le projet du directeur ne se limite pas à une simple garderie ouvrière. Il s'inscrit au contraire dans une volonté de réforme tant sociale qu'éducative. Pour Owen, « la seule manière de faire de bons citoyens étaient d'éduquer les adultes et les enfants. »[29] Inspiré par les théories de John Locke, le directeur a ainsi visité les écoles des pionniers Johann Heinrich Pestalozzi et de Philipp Emanuel von Fellenberg.[30] « L'Infant school mettait l'accent sur des éléments sociaux comme apprendre à vivre en communauté en harmonie. La compétition était exclue de l'école, sans récompenses ni punition. »[31]

Outre l'interdiction de battre les enfants, Owen enjoint à ses deux éducateurs, le tisserand James Buchanan et à la jeune Molly Young[32], d'exciter la curiosité des enfants par

---

[25] DAJEZ, Frédérique. Les origines de la maternelle. Paris : Presses Universitaires de France, 1994, p.37.
[26] OWEN, Robert. Life of Robert Owen written by himself. Londres : G. Bells and Sons Ltd, 1920, 380 p. (1ère édition : 1857-1858)
[27] DAJEZ, Frédérique. Ibid., p.37.
[28] DAJEZ, Frédérique. Op.cit., p.37.
[29] BRADBURN, Elizabeth, « Britain's First Nursery-Infant School ». The Elementary School Journal, Volume 67, n°2, Novembre 1966, p.58. Traduction de l'auteur : « He maintained that the only way to make good citizens was to educate adults and children. »
[30] WHITBREAD, Nanette. The evolution of the Nursery-Infant School. A history of infant and nursery education in Britain, 1800-1970. Londres : Routledge & Keagan Paul Ltd, 1972, p.9.
[31] TURNER, D. A., « 1870 : The state and the infant school system ». British Journal of Educational Studies, Volume 18, n°2, p.153. Traduction de l'auteur : « The infant school placed a new emphasis on social elements such as learning to live in a community in harmony. Competition was to be eliminated in a school, with no rewards and punishments. »
[32] OWEN, Robert. Op.cit., p.193.

des causeries plutôt que par des livres.[33] Pour ce faire, sont organisées d'une part une aire de jeu extérieure et d'autre part une salle de classe de même dimension agrémentée d'une riche collection d'objets destinés à l'éducation des enfants : « La salle de classe pour l'instruction des petits enfants […] était agrémentée de peintures, pour la plupart d'animaux, de cartes, et était souvent dotée d'objets naturels du jardin, des champs et des bois ».[34] Selon D. A. Turner, « galeries, images, modèles et simples instruments ont [ainsi] été retrouvés dans les classes. »[35] Un visiteur témoigne que Robert Owen dispose encore d'une lanterne magique et choisit toujours les meilleures toiles qu'il pouvait trouver pour enrichir son cabinet.[36] En outre, la collection d'« objets naturels » évoqués par le directeur provient généralement des leçons d'histoire naturelle qui se déroule à l'extérieur de la classe et qui encourage les petits enfants à constituer eux-mêmes une collection de spécimens naturelles.[37] La naissance de cette collection va de paire avec l'élaboration d'une nouvelle méthode pédagogique fondée sur l'objet à travers la conversation. Robert Owen explique ainsi que « l'examen et l'explication [de ces objets] excitaient toujours leur curiosité et créait une conversation animée entre les enfants et leurs instructeurs, ayant alors acquis de nouveaux savoirs pour tenter d'instruire leurs nouveaux amis, et qui, comme je leur ai toujours dit, sont des élèves, qui [doivent être] traités comme tels. »[38] Il remarque à cet égard : « Les enfants de quatre ans et plus témoignèrent du désir précoce de comprendre l'usage des cartes à grande échelle [figurant] les quatre coins du monde, et qui étaient accrochées dans la salle pour attirer intentionnellement leur attention. Leur maître Buchanan a d'abord appris leur usage, puis comment instruire les enfants pour leur amusement, - ces petits enfants pour qui tout était fait pour être amusement. »[39] Fort de son succès, l'Infant school accueille, selon Owen, non pas des centaines, mais des milliers de personnes, venant chaque année « pour voir ce qu'elles appelèrent les merveilles de New Lanark. »[40]

---

[33] Ibid.

[34] Ibid. Traduction de l'auteur : « The schoolroom for the infant instruction […] was furnished with paintings, chiefly of animals, with maps, and often supplied with natural objects from the gardens, field, and woods ».

[35] TURNER, D. A. Ibid. Traduction de l'auteur : « Galleries, pictures, models and simple apparatus were found inside the rooms. »

[36] HOLYOAK, Georges Jacob. The Times. 13 novembre 1877. Cité par BRADBURN, Elizabeth. Ibid., p.61.

[37] BRADBURN, Elizabeth. Ibid.

[38] OWEN, Robert. Op.cit., p.193. Traduction de l'auteur : « the examination and explanation of which always excited their curiosity and created an animated conversation between the children and their instructors, now themselves acquiring new knowledge by attempting to instruct their young friends, as I always taught them to think their pupils were, and to treat them as such. »

[39] Ibid. Traduction de l'auteur : « The children at four and above that age showed an early desire to understand the use of the maps of the four quarters of the world upon a large scale, which were purposely hung in the room to attract their attention. Buchanan, their master, was first taught their use, and then how to instruct the children for their amusement, – for with these infants everything was made to be amusement. »

[40] Ibid., p.197. Traduction de l'auteur : « what they called the wonders of New Lanark. »

Collection de spécimens naturels, conservation d'objets, de toiles d'animaux et de cartes de géographie, exposition dans la salle de classe, études des objets pour une finalité d'éducation, de plaisir et d'amusement, l'ensemble organisé au service de la société, et même ouverture à un public élargi. Disons-le sans ambages : l'Infant school de Robert Owen a toutes les caractéristiques du musée moderne. Bien sûr, il était impossible pour le directeur de le formuler comme tel[41], tant les musées du début du XIX^{ème} siècle n'avaient pas achevé leur construction ; confondre ces deux institutions serait à cet égard un anachronisme grave. Néanmoins, en prônant un enseignement par la vraie chose, la classe pour jeunes enfants d'Owen ouvre avec audace une nouvelle voie à la pédagogie, non seulement scolaire mais aussi – comme nous allons le voir – muséale, les deux demeurant en réalité intrinsèquement liées.

2. L'expérience de Samuel Wilderspin

Cette proposition pour les enfants par Robert Owen n'est pas isolée. Parmi les visiteurs de New Lanark venus assister aux leçons, aux chants et aux danses des enfants, un membre radical du Parlement, Henry Brougham propose à Robert Owen d'ouvrir une seconde école, cette fois-ci en Angleterre, à Brewer's Green à Westminster, un quartier notoirement connu pour sa délinquance. Ce dernier accepte et y envoie le maître James Buchanan, qui, du fait des voyages fréquents d'Owen, impose peu à peu ses vues.[42] Sous l'impulsion d'un ami de Henry Brougham, Joseph Wilson, une deuxième école ouvre ses portes à Spitafields en 1820, dirigée par Samuel Wilderspin. Ce dernier est un « avocat fervent et zélé des nouvelles méthodes ; en effet il affirma plus tard avoir été à l'origine du système de l'Infant school en propageant les nouvelles pratiques à travers le pays pendant vingt-cinq ans d'activité missionnaire, des Îles anglo-normandes à Aberdeen et de Dublin à Norwich. »[43] Il aura également une grande influence en Allemagne puisque – comme nous allons le voir – , ce seront surtout ses écrits qui seront publiés en allemand.

Reprenant certaines propositions de Robert Owen, Samuel Wilderspin théorise davantage les « galleries lessons ». Il consacre par exemple un chapitre de son manuel pour

[41] Et ce même en 1857-1858, date où Robert Owen publie son autobiographie, principale source décrivant l'expérience de New Lanark, et qui pour certains auteurs va plus loin que le projet initial de la manufacture.
[42] TURNER, D. A. Op.cit., p.154.
[43] Ibid., p.154-155.Traduction de l'auteur : « Wilderspin was a fervent and zealous advocate of the new methods; indeed he later claimed to have originated the infant school system for the new practices spread throughout the country during his twenty-five years of near missionary activity, from the Channel Isles to Aberdeen and from Dublin to Norwich. »

l'éducation des enfants âgés de un à sept ans à l'enseignement par l'objet et décrit avec précision ce que doit contenir une collection propice aux galleries lessons : métaux, tissus, papiers colorés, peaux, animaux empaillés, bois, végétaux et fruits…[44] Pour lui, « la perception est le premier pouvoir de l'esprit qui entre en action, et celui qui entraîne le plus de facilité et de plaisir. Pour cette raison, les object lessons sont indispensables dans une Infant school composées à la fois de vraies matières et d'images. »[45] Pour Wilderspin, si cette perception est essentielle pour tous les hommes, elle l'est d'autant plus pour le petit enfant qui ne sait pas lire. Et il ajoute : « Je suis convaincu que le jour où on considérera la nécessité d'attacher un musée à chaque école de première qualité pour l'instruction de nos enfants n'est pas si loin. »[46] Wilderspin, sur ce point, n'avait pas complètement tort, puisque nombre d'Infant schools au XIX^{ème} siècle proposeront un pareil arrangement de la classe. Pour Evelyn Lawrence, « ses armoires vitrées dans lesquelles étaient gardés les 'objets' – oiseaux et petits mammifères empaillés, morceaux de matières minérales, et échantillons manufacturés – (…) pourrait sembler à un esprit moderne incroyablement ennuyeuses pour des petits monstres ; mais l'auteur peut témoigner de sa propre expérience l'excitation de l'attente, le charme de fragments bizarres d'informations et de l'exquise joie d'être autorisé à toucher le précieux objet. »[47] Une véritable méthode de la vraie chose s'instaure donc en Grande-Bretagne à destination des petits enfants. Celle-ci sera progressivement adaptée aux enfants plus âgés, comme le montre l'expérience de David Stow.

3. L'expérience de David Stow

En même temps que les Infant schools essaiment le territoire dans les années 1820, plusieurs Infant School Society apparaissent pour promouvoir le modèle. Nous retenons ici

---

[44] WILDERSPIN, Samuel. The Infant System: For Developing the Intellectual and Moral Powers of All Children, from One to Seven Years of Age. Londres : J. S. Hodson, 1852, p.304-306. (8ème édition)

[45] Ibid., p.306. Traduction de l'auteur : « The perception is the first power of mind which is brought into action, and the one made use of with most ease and pleasure. For this reason, object lessons are indespensable in an infant school consisting both of real substances and of pictures. »

[46] Ibid. Traduction de l'auteur : « I am convinced the day is not far distant when a museum will be considered necessary to be attached to every first rate school for the instruction of children. »

[47] LAWRENCE, Evelyn. Friedrich Froebel and English Education. Londres : Routledge & Kegan Paul, 1969, p.106. Traduction de l'auteur : « There may still be seen in some infant schools the glassfronted cupboards in which were kept the 'objects – stuffed birds and smaller mammals, lumps of mineral matter and samples of manufacturing processes – which formed the subject-matter of these lessons. To the modern mind they may seem incredibly dull fare for little folk; but the writer can testify from remembered experience to the thrill of expectation, the charm of odd fragments of information and the exquisite joy of being allowed to handle the precious object. »
NB : Nous nous permettons ici la traduction de « little folk » en « petits monstres » car cette expression, qui ici désigne les petits enfants, renvoient d'abord aux lutins et aux gnomes peuplant les forêts.

celle de l'écossais David Stow ouverte entre 1826 et 1828 et qui lance une école à Drygate, proche de la cathédrale de Glasgow. Lui aussi retient l'idée d'une collection d'objets pour et par les enfants pour un meilleur apprentissage entre deux et six ans. L'école, spacieuse et propre, comprend ainsi là encore une cour de récréation et une galerie d'objets et d'illustrations. L'objectif de David Stow, comme de Robert Owen d'ailleurs, était la « moulure du caractère, le développement de l'homme tout entier ».[48] Pour ce faire, comme le décrit parfaitement Marjorie Cruickshank, « [l'] intérêt [des petits enfants] étaient stimulé au moyen de récit descriptif, d'images et d'objets, et leurs esprits exercés par des méthodes variées de questionnements pour qu'ils puissent comprendre et se souvenir du sens de l'enseignement biblique. »[49] Par ailleurs, « les sujets profanes étaient abordés, mais les livres étaient exclus. Compter était enseigné au moyen de cadres de perles colorées, la science des choses de tous les jours par référence à la nourriture et à des articles mobiliers, et l'histoire naturelle à l'aide d'images et de spécimens. » A cet égard, « les enfants étaient encouragés à s'occuper des plantes et des fleurs bordant la cour de récréation, et Stow préconisait même des musées scolaires et des expéditions pour collectionner des spécimens. »[50] Là encore, les galleries lessons sont de mise. La méthode est même adaptée aux enfants du primaire, puisque s'ouvre par la suite une nouvelle école plus grande, et accueillant non seulement une Infant school mais aussi une classe pour des enfants plus âgés et dont le programme se fonde sur les méthodes de Drygate. Est aussi ouvert dans le même temps un séminaire de formation des maîtres pour les Infant schools, car, comme le disait David Stow, « si les étudiants réussissent […] avec les jeunes enfants, il n'échouera [sic] jamais dans la formations des plus grands dans chaque branche, mentalement et moralement. ». Dans l'école, on trouvait donc en plus des seize salles de classe, de la cour de récréation et de la bibliothèque, un musée à destination de tous, l'ensemble étant conçu pour cent étudiants et mille enfants.[51]

---

[48] CRUICKSHANK, Marjorie, « David Stow: Scottish pioneer of teacher training in Britain ». British Journal of Educational Studies, Volume 14, n°2, 1966, p.207. Traduction de l'auteur : « the moulding of character, the development of the whole man »

[49] Ibid. Traduction de l'auteur : « their interest was stimulated by means of descriptive narrative, pictures and objects, and their minds exercised by varied methods of questioning so that they understood and remembered the meaning of Biblical teaching »

[50] CRUICKSHANK, Marjorie. Op.cit., p.207-208. Traduction de l'auteur : « Secular subjects were also taught, but again books were excluded. Counting was taught by means of frames of coloured beads, the science of everyday things by reference to food and articles of furniture, and natural history with the aid of pictures and specimens. Children were encouraged to tend the plants and flowers bordering the playground, and Stow even advocated school museums and expeditions to collect specimens. »

[51] Cité par Ibid., p.209. Traduction de l'auteur : « If, said Stow, ' the student succeeds . . . with young children, he never fails in training the older ones in any branch, mentally or morally. »

Partant, c'est donc bien en partie à partir du mouvement des Infant school que commence à se formaliser l'idée d'un musée spécialement destiné aux petits enfants bénéficiant d'une collection enrichie pour eux et par eux en vue de la formation de leur caractère et d'une préparation à l'école élémentaire. Bien sûr la généralisation du dessin dans l'enseignement primaire participera également de ce lien entre Ecole et Musée. Pour autant, cette diffusion n'apparaît que plus tardivement.[52] Par ailleurs, on pourrait supposer – si le temps nous en était donné – qu'elles trouvent probablement une origine pédagogique et esthétique commune : le lien nécessaire entre les yeux et la main. Enfin, il faudrait remonter aux propositions de Rousseau et de Pestalozzi pour mieux appréhender la naissance de la leçon de choses pour les enfants et leur transformation en collection à des buts éducatifs.

Quoi qu'il en soit, ces expériences ouvrent donc une filiation muséale qui diffère de celle des musées traditionnels, tant par la nature cosmopolite de leurs collections que par leurs méthodes pédagogiques novatrices. Par la contrainte qu'impose l'apprentissage des jeunes enfants – l'impossibilité de lire et d'écrire –, la naissance de l'accueil de la petite enfance en Grande-Bretagne contribue donc à mettre au point une nouvelle pédagogie fondée sur l'objet et sa manipulation, mais aussi sur les sens et l'exercice physique, les historiettes et la conversation sous forme de questions.

En France, même son de cloche : « Allez donc faire écrire des pages, et apprendre par cœur des livres entiers, à de petits enfants de deux et trois ans qui ne sont pas encore bien solides sur leurs jambes ! »[53] s'écriait Marie Pape-Carpantier, Directrice du Comité Central de patronage des salles d'asile, alors qu'elle défendait l'importance d'adapter sa méthode de la leçon de choses à l'école primaire. Ainsi, – et contrairement à ce que l'on pourrait croire – à la genèse du musée pédagogique puis scolaire français, se trouve d'abord une pratique destinée aux petits enfants puis adaptés, étendues aux plus grands. Avec le développement des salles d'asiles et de la leçon de choses française, cette extension de la méthode par l'objet va faire naître non plus des collections par les enfants mais pour les enfants, à travers le développement d'un matériel pédagogique spécialisé. Pour autant, des musées scolaires, à l'instar des armoires développées par Samuel Wilderspin, seront proposés dans nombre d'écoles maternelles et primaires.

---

[52] POULOT, Dominique, « L'invention de la bonne volonté culturelle ». Op.cit., p.41-45.

[53] PAPE-CARPANTIER, Marie. Introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire. Conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867. Paris : Librairie Delagrave, 1879, p.8. (1ère édition : 1867-68)

B) La naissance des salles d'asiles et de la leçon de choses en France

Les salles d'asile sont les ancêtres des écoles maternelles, qui apparaissent XX plus tard suite à une réforme de l'éducation préscolaire. Elles s'inspirent largement des Infant schools bien qu'elles ne retiennent pas certaines innovations (1.). Par exemple, s'y développent les leçons de choses, qui tendent à se détacher du modèle anglais en faisant intervenir du matériel pédagogique de plus en plus spécialisé (2.).

1. Les premières salles d'asile

Comme le souligne Jean-Noël Luc, « les Infants Schools ne sont pas inconnues des réformateurs français attentifs aux expériences britanniques. »[54] En effet, trois ans après l'ouverture de l'école de New Lanark, l'archéologue Alexandre de Laborde, qui est aussi le cofondateur de la Société pour l'instruction élémentaire, traduit en 1819 l'ouvrage de Robert Owen, Adresse aux habitants de New Lanark, ce qui sera suivi par d'autres visites et publications relatives au mouvement des Infant Schools. Parmi elles, celle de Marc-Antoine Jullien, qui correspondait avec Pestalozzi, celle du financier et philanthrope André-Daniel Laffon de Ladebat, ou encore le témoignage du Baron Joseph-Marie de Gérando.[55] Au cours d'une soirée en avril 1825 chez Benjamin Delessert, alors Régent de la Banque de France, ce dernier vante les mérites des Infant Schools auprès des invités, dont Mme Jules Mallet, fille du célèbre industriel Christophe-Philippe Oberkampf. Très impressionnée par l'engouement du Baron, celle-ci se lance dans de multiples recherches sur le modèle britannique et réunit plusieurs de ces connaissances dans un Comité de dames qui ouvre la première salle d'asile française au cours de l'été 1826. Moins d'un an plus tard, Jean-Denys Cochin se joint aux réunions du Comité et conseille d'aller observer en Angleterre ces méthodes, ce qui sera fait dès l'été 1827. En 1828, Cochin ouvre dans le plus pauvre arrondissement de Paris, rue Saint-Hyppolyte, « une 'maison complète d'éducation' dont la salle d'asile constitue la base. »[56] Cette première expérience est vite imitée dans le reste de la France dans les années 1830. A Strasbourg, à Angers, à Lyon, à Marseille, à Brest, les salles d'asile se multiplient sur le territoire français par appropriation des idées anglaises. Cet enthousiasme entraîne un intérêt

[54] LUC, Jean-Noël. L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle, Op.cit., p.17.
[55] LUC, Jean-Noël, « La diffusion des modèles de préscolarisation. En Europe dans la première moitié du XIXe siècle ». Histoire de l'éducation, n°82, mai 1999, p.190.
[56] LUC, Jean-Noël. L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle. Op.cit., p.17-20.

d'abord des municipalités puis de l'Etat, le Ministère de l'Instruction réglementant et finançant en partie les salles d'asile à partir de 1840.[57]

2. La leçon de choses de Marie Pape-Carpantier

Des expériences anglaises, est notamment adaptée l'idée de manipulation d'objets, de discussions et de petites historiettes sous le nom de « leçon de choses ». Dans les premières expériences parisiennes, Amélie de Champlouis et Jean-Denys Cochin l'utilise « pour alimenter les 'causeries' sur les animaux, les fleurs et les outils. »[58] Mais c'est surtout Marie Pape-Carpantier, qui théorise – comme nous allons le voir sous l'influence de Friedrich Fröbel – la méthode des leçons de choses par la publication d'un premier ouvrage en 1858, des Histoires et Leçons de choses, puis lors de ses multiples conférences à La Sorbonne – elle est d'ailleurs la première femme à y faire séminaire.[59]

Jean-Noël Luc résume parfaitement le déroulement de ces leçons de choses en matière d'histoire naturelle : « En théorie, la maîtresse présente à ses élèves un objet familier (du pain, du lait, du charbon, des tissus), qu'ils peuvent voir et, pour un petit nombre d'entre eux, invités à descendre de l'estrade, toucher et sentir, ou leur montre l'image d'un animal, d'une plante ou d'un outil. Après les avoir questionnés pour leur faire découvrir les caractéristiques de l'objet présenté, elle leur communique quelques informations, puis elle les interroge à nouveau, sans dicter les réponses, pour vérifier s'ils ont compris et retenu la leçon. Son habileté et la curiosité de son auditoire lui permettent d'enchaîner les sujets et d'évoquer successivement l'origine, le mode de fabrication et l'usage de chaque objet, puis de conclure par une leçon de morale. »[60] De la même façon que tous les éducateurs de salles d'asile ne proposent pas dans un premier temps la leçon de choses, d'autres au contraire, comme Pauline Kergomard, qui transformera les salles d'asile en écoles maternelles, l'intègre à l'ensemble des enseignements. « Loin d'être une séquence d'exercice isolée, insérée au milieu d'enseignements abstraits ou livresques, la leçon de choses organise en quelque sorte tous les autres enseignements. […] Les disciplines

[57] Ibid., p.26-38.
[58] Ibid., p.210.
[59] KLEIN, Bruno, « Portrait d'un penseur. Marie Pape-Carpantier (1815-1878) ». Studi di Glottodidattica, n°1, p.83sion apparaal du Parlement, ciment des divers activitvités de la journée."sorte tous les nt."'fusion apparaal du Parlement, p.83.
[60] LUC, Jean-Noël. L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle. Op.cit., p.210.

différentes fusionnent autour d'un thème commun qui constitue le ciment des divers activités [sic] de la journée. »[61]

Comme les méthodes britanniques, la leçon de choses s'appuie bien sur des images et des objets et sur une valorisation du sens du toucher. Des cartes adaptées aux petits enfants ornent les murs des classes et des armoires comprenant des objets de toute nature ont été installés. Toutefois, il est à noter que, comparativement aux propositions d'Owen et de Stow, la leçon de choses française s'appuie davantage sur du matériel pédagogique spécialement conçu pour les petits enfants, mais qui n'en constitue pas moins une collection pour leur usage. Le Compendium[62], inventé par Marie Pape-Carpantier, fait office, sur ce point, sinon de véritable musée portatif, tout du moins de mallette pédagogique très spécifique. Grande caisse en bois à la hauteur du regard des enfants, celui-ci comprend « des lettres et des chiffres mobiles, un boulier-numérateur, des images, des collections d'histoire naturelle, des figures géométriques, et, parfois, des timbres servant à guider le chant. »[63]

Ce matériel éducatif se spécialise de plus en plus jusqu'à parfois – semble-t-il – remplacer la vraie chose. Pour exemple, le développement considérable de la publication de livres et d'images, qui s'amorce dès 1836 avec la parution chez Hachette de reproduction commentées d'animaux et de documents sur les choses de la nature, des métiers, de l'industrie et des couleurs.[64] De même, l'effacement de la pratique de la collection de spécimens naturels par les élèves en France – et qui reste à confirmer – est peut-être dû au rejet initial par les salles d'asile d'organiser des leçons ludiques dans la cour de récréation, activités notamment jugées ingérables du fait des effectifs surchargés des classes.[65] Une autre explication tient aussi à l'évolution des méthodes pédagogiques qui tendent à utiliser un matériel de plus en plus spécialisé et technique pour les petits enfants, avec notamment l'essor de la méthode du pédagogue allemand Friedrich Fröbel, que Marie Pape-Carpantier défendra longtemps avec ardeur.

---

[61] DAJEZ, Frédérique. Les origines de la maternelle. Op.cit., p.176.
[62] Voir une reproduction du Compendium. Annexes, p.?
[63] LUC, Jean-Noël. L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle, Ibid., p.217
[64] Ibid., p.210.
[65] DAJEZ, Frédérique. Les origines de la maternelle. Op.cit., p.177-178.

C) L'influence de la méthode Fröbel et des Kindergarten

En Allemagne, les Infant Schools ont aussi une influence. Plus que l'expérience de Robert Owen, c'est surtout celle de Samuel Wilderspin à Spitafiels via la traduction de son manuel en 1826 par Joseph Wertheimer qui marque le pays. Wertheimer, alors négociant à Soultz dans le Haut-Rhin, ajoute à ce texte de nombreux commentaires et conseils. Ce manuel aura son importance puisqu'il poussera le gouvernement prussien à ouvrir un an plus tard les premières « Kleinkinderschulen » – littéralement « Ecoles pour tout-petits » - sur le modèle des Infant School. [66] Alors que Joseph Wertheimer publie sa traduction de Wilderspin, un second ouvrage autrement plus fondateur paraît : Die Menschenerziehung – traduit par L'éducation de l'Homme – par Friedrich Fröbel (a.). Cet ouvrage aura une grande influence sur en France (b.) comme en Grande-Bretagne (c.).

1. Fröbel et l'expérience de Keilhau en Allemagne

Friedrich Wilhelm August Fröbel a quarante-quatre ans quand il publie L'éducation de l'Homme qui marquera profondément la pédagogie moderne. Après avoir été arpenteur en Bavière, secrétaire privé du domaine de Gross-Miltzow au nord de l'Allemagne, il embrasse la carrière d'éducateur en juin 1805 dans une école à Francfort, organisée selon les principes pédagogiques de Johann Heinrich Pestalozzi. Dès l'année suivante, Fröbel se rend en Suisse à Yverdon pour se former à ses méthodes nouvelles. Déçu de ne pas avoir développé ses propres idées sur la pédagogie, Fröbel décide de suivre des études généralistes à Göttingen, puis spécifiques en sciences de la nature à l'Université de Berlin, où il deviendra assistant de son professeur Christian Samuel Weiss (1780-1856) au Musée minéralogique. Après le décès de son frère, mort du choléra, il se consacre à l'éducation de ses trois neveux et fonde l'Institut général allemand d'éducation en 1817 à Keilhau. Il y rédige son ouvrage L'éducation de l'Homme entre 1823 et 1825 qui aura l'effet d'un coup de tonnerre dans le monde entier.[67]

Remettre rapidement en mémoire cette brève biographie de Friedrich Fröbel n'est pas inutile. Elle met en exergue son goût pour les sciences et pour la nature, qui sont en réalité les deux facettes d'une même pièce. Fröbel dans ses jeunes années n'est pas bon à l'école, il n'en

[66] LUC, Jean-Noël, « La diffusion des modèles de préscolarisation ». Op.cit., p.192.
[67] HEILAND, Helmut, « Friedrich Fröbel (1782-1852) ». Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, Volume 23, n° 3-4, Septembre-Décembre 1993, p.1-8

apprécie pas moins les choses de la nature et l'étude des sciences.[68] Mise en œuvre à Keilhau et théorisé dans son manuel, sa méthode tient de cette histoire et vise à trouver une alternative à l'enseignement primaire traditionnel tout en préparant les enfants à la compréhension des choses de la nature. Elle se rapporte ainsi à l'idée rousseauiste du développement de l'enfant par nature et dans la nature et entremêle ces deux notions. De manière très prosaïque et sans rentrer dans la complexité philosophique de l'œuvre de Fröbel, il est ainsi impératif pour le pédagogue allemand de comprendre l'enfant pour mieux respecter son développement et la manière dont il apprend. Sur ce point, il souligne ô combien que celui-ci apprend d'une part par le lien qu'il entretient avec sa mère, et d'autre part par les choses du monde extérieur. Il s'agit donc de le mettre directement en contact avec ces choses qui se trouvent dans la nature, et donc de lui donner l'opportunité d'entretenir un petit jardin, d'où le nom de ses établissements « Kindergarten » ou « Jardin d'enfants ».

Plus encore, Fröbel souligne que l'enfant dans la nature apprend par lui-même, par la mobilisation de tous ses sens, par le jeu et par le langage.[69] Il faut donc, pour le pédagogue, permettre à l'enfant de mobiliser ces moyens d'apprentissage dans la salle de classe. Pour ce faire, il intègre dans ses différents Kindergarten ce qu'il appelle des « dons », à savoir des petits objets aux formes et aux couleurs variées – balles, cubes, bâtonnets – spécifiquement conçus pour chaque tranche d'âge. A cet égard, « Fröbel attachait une grande importance aux objets matériels, qu'il exploite, en particulier dans ses 'dons 3 à 6' qu'il appelait des 'boîtes de construction'. »[70] Ainsi, comme le résume Jean-Noël Luc, « dans cette perspective, les jeux et les objets ne sont plus de simples sources de détente et d'observation : ils permettent à l'enfant de se former, lui-même, selon les étapes de son développement, par l'expérience, la manipulation, l'action. »[71]

Dans la méthode froebélienne, point donc a priori[72] de collections d'histoire naturelle, de cartes de géographie, d'images ou d'objets du quotidien, mais un matériel pédagogique

---

[68] Ibid.
[69] FRÖBEL, Friedrich. L'Éducation de l'homme. Traduit de l'allemand par la Baronne de Crombrugghe. Bruxelles : Ferdinand Claassen, 1861, 394 p.
[70] HEILAND, Helmut. Op.cit., p.13.
[71] LUC, Jean-Noël, « Salles d'asile contre jardin d'enfants. Les vicissitudes de la méthode Fröbel en France ». Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, Volume 29, n°2, 1993, p.443.
[72] Le témoignage d'Edouard Raoux, Professeur à l'Académie de Lausanne, vingt ans après la mort de Fröbel, semble aller à contre-sens de cette interprétation. Il dit ainsi à propos de la méthode : « Ouvrez les armoires de ce musée et regardez ces papillons, ces insectes, ces oiseaux, ces minéraux, ces coquillages, vrais ou imités avec du papier, du carton et de la terre glaise. » De même, il propose un plan des jardins d'enfants indiquant clairement la présence d'un musée. Nous pensons sur ce point que l'auteur de ce texte adapte à sa façon la méthode pour mieux prôner l'importance en général de la manipulation des objets. En effet, à notre connaissance, Fröbel ne parle pas explicitement de collections d'objets autres que ses dons, et aucune autre source consultée ne va dans le sens

perfectionné, spécialement destiné à l'éveil du petit enfant. Cet outillage va constituer en soi une collection ; collection qui, comme les autres instruments pédagogiques, sera exposée à l'occasion d'une part d'Expositions Universelles, d'autre part lors de missions de promotion de la méthode. En outre, en plus de modifier considérablement la perception de la société sur le nourrisson et le petit enfant, êtres désormais dignes d'attention et d'éducation, la méthode de Friedrich Fröbel introduit durablement l'idée d'un apprentissage actif par le jeu et par les sens, et ce partout dans le monde. Ou presque…

2. La méthode Fröbel et la France

En France en particulier, le matériel de Friedrich Fröbel suscite une vague d'enthousiasme. En effet, au début de l'année 1855, la Baronne de Marenholtz-Bülow – après un séjour en Angleterre sur lequel nous reviendrons – arrive à Paris pour diffuser les nouvelles méthodes. La Baronne, qui avait rencontré Fröbel en 1849, était devenue l'une de ses plus ferventes disciples et avait décidé, après l'interdiction des Kindergarten en Prusse en 1851 et la mort du pédagogue en 1852 de se lancer dans une vaste campagne de diffusion du modèle pour éviter que celui-ci ne s'éteigne.[73] Elle rencontre ainsi Mme Jules Mallet, qui avait fondé la première salle d'asile à Paris. Témoignant d'un fort enthousiasme pour le matériel pédagogique allemand, cette dernière accueille alors dès le 26 mars 1855 le premier cours d'initiation à la méthode Fröbel dans son salon trois fois par semaine. La Baronne de Marenholtz attire aussi à sa cause Firmin Marbeau, le créateur des crèches, le pasteur Joseph Martin-Paschoud, ou encore Jules Delbruck qui fonda la Revue de l'Education nouvelle. Sur recommandation d'Edgar Quinet, elle rencontre encore Jules Michelet « qui s'enthousiasme pour 'le coup de génie du bon Fröbel'. »[74]

Si cette nouvelle méthode suscite tant d'engouement, c'est parce que l'organisation des salles d'asile demeure encore extrêmement imparfaite. On reproche le manque de professionnalisme des maîtresses qui ne parviennent pas à s'adapter à des classes surchargées de petits enfants.[75] Pour mieux comprendre la différence entre le Kindergarten et la salle d'asile,

---

d'Edouard Raoux. Quoiqu'il en soit, nous demandons au lecteur une certaine prudence quant aux informations qui viennent d'être avancées ; il n'en demeure pas moins une plus grande technicité des objets proposés par Fröbel. RAOUX, Edouard. Manuel théorique de la réforme éducative de Frédéric Froebel. Lausanne : Georges Bridel, 1862, p.13 et p.85.

[73] LAWRENCE, Evelyn. Friedrich Froebel and English Education. Op.cit., p.24-26

[74] LUC, Jean-Noël. L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle, Op.cit., p.373-374.

[75] LUC, Jean-Noël, « Salles d'asile contre jardin d'enfants. » Ibid., p.435

Jean-Noël Luc propose de visiter les deux établissements : « Dans l'institution française, les petits élèves défilent, remuent et chantent, au rythme du sifflet et du claquoir. Juchés sur des gradins, ils tricotent, écoutent des leçons magistrales agrémentées d'images, et tracent des lettres ou des figures sur une ardoise, tenue sur leurs genoux. Au Kindergarten, ils jardinent, soignent des petits animaux, dansent des rondes en chantant, puis s'installent devant des tables individuelles ou collectives pour construire des objets et des figures avec des cubes, des bâtonnets, du papier. Ici, un mécanisme contraignant, nécessaire à la gestion et à l'instruction de deux cents marmots, d'origine populaire, rassemblés dans une vaste salle ; là, des occupations individuelles ou par petits groupes permettant à une quarantaine de bambins aisés, répartis entre deux ou trois classes, de se former en satisfaisant, assez librement, leur instinct ludique et leur besoin d'activité. »[76] Au vue de ce contraste saisissant, le Comité Central de patronage des salles d'asile accepte en juin d'expérimenter la méthode Fröbel, expérience qui emporte l'enthousiasme de sa directrice, Marie Pape-Carpantier.[77]

Cette dernière – comme nous l'avons vu – conceptualise la pratique des leçons de choses, ce que va grandement faciliter la pédagogie froebélienne. Pour autant, Marie Pape-Carpantier ne copie pas strictement la méthode allemande, n'en retenant que certains aspects. Nous décrirons ici trois nuances.

Premièrement, pour bien le comprendre, laissons Marie Pape-Carpantier décrire la méthode « naturelle » au cours d'une conférence à la Sorbonne en 1867 à l'occasion de l'Exposition Universelle : « [La méthode « naturelle »] part de ce principe évident, que l'enfant ne prend connaissance de ce qui l'entoure qu'au moyen de ses sens. Que les sens sont les portes, les fenêtres, les ouvertures par lesquelles les notions du monde visible pénètrent dans son cerveau, pour fournir à son esprit la substance de ses idées. »[78] Ce que retient essentiellement Marie Pape-Carpantier de Fröbel, c'est donc d'abord l'idée de l'apprentissage par la mobilisation des sens. Pour la directrice, cette méthode peut bel et bien s'appliquer à tous les âges de l'enfant, tant qu'elle œuvre ardemment pour son adaptation à l'école primaire : « Vous savez aussi bien et mieux que moi, de quel mal souffrent vos écoles. Vous savez quelles longues classes quels livres arides quel théorisme quel ennui ! […] Ah! messieurs, que de chutes

[76] Ibid., p.434-435.
[77] Celle-ci n'est pas la seule à être défendre les théories de Fröbel en France, loin de là. Nous retenons néanmoins ici uniquement son témoignage dans un souci de clarté. Pour plus de précisions, voir : LUC, Jean-Noël, « Salles d'asile contre jardin d'enfants. » Ibid.
[78] PAPE-CARPANTIER, Marie. Introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire. Op.cit., p.11.

seraient évitées si les enfants étaient, dès l'école, mis en présence [de] moins des livres et [de] plus des choses ! »[79] Comme nous l'avons déjà démontré, parce que les méthodes d'instruction classique par les livres ne pouvaient convenir aux petits enfants, se développe une méthode par l'objet, qui fait valoir son efficience, et qui, par là-même tend à être adoptée par les écoles primaires. En France, cela se traduit par l'adaptation de la leçon de choses, en partie inspirée par les méthodes froebéliennes, aux classes élémentaires sous la forme d'un enseignement des sciences, ce qui réclame nécessairement des ajustements du matériel pédagogique.

Deuxièmement, Marie Pape-Carpantier insiste sur l'importance d'entretenir un jardin, mais à la différence de l'allemand, justifie sa présence non par des considérations pédagogiques mais hygiénistes : « Savez-vous quel est ce mal terrible qui sévit dans les grandes villes, à Paris surtout, contre la vie de milliers de pauvres petits enfants ? […] C'est l'absence de circulation dans l'air, l'éloignement des végétaux qui le renouvellent et le reconstituent sans cesse. […] Entourez-vous aussi, le plus que vous pourrez, de végétaux. Faites tous vos efforts pour obtenir un jardin ».[80]

Troisièmement, sur le jeu, en revanche, la directrice reste plus silencieuse. Elle ne l'excluait pourtant pas quelques années auparavant conseillant des jeux pendant la récréation ainsi que des pantomimes chantées dans les classes. En réalité, la pédagogue distingue nettement le jeu de l'enfant du travail scolaire, ce dernier étant la « seule occupation réellement formatrice. »[81] De même, les instructions officielles concernant les salles d'asile rejettent l'idée d'un apprentissage fondé uniquement sur des activités ludiques, et quand celles-ci sont proposées, c'est uniquement dans le cadre de la récréation ou d'exercice physique. Pour Jean-Noël Luc, « fondée sur le postulat rousseauiste d'une nature enfantine autonome et positive, la théorie du jeu éducatif [de Fröbel et de ses défenseurs] prend le contrepied de cette pédagogie d'inspiration chrétienne et sensualiste. »[82] Dit autrement, « la notion froebélienne de formation et d'épanouissement par le jeu reste étrangère à une pensée pédagogique marquée par le refus — chrétien — de la vertu enfantine et du plaisir, la peur du désordre et la volonté de préparer l'enfant (en particulier celui du peuple) à un destin difficile. »[83] Sur ce point, même si elle fait intervenir la manipulation, la leçon de choses française n'est donc pas un jeu : elle est avant

[79] PAPE-CARPANTIER, Marie. Op.cit., p.?
[80] Ibid., p.35-36
[81] LUC, Jean-Noël. L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle, Op.cit., p.?
[82] Ibid., p.?
[83] LUC, Jean-Noël, « Salles d'asile contre jardin d'enfants. », p.?

tout une leçon, leçon qui permettra au tout jeune élève de se préparer à l'école primaire ; ce qui justifie d'autant plus l'ultra-spécialisation du matériel pédagogique.

S'esquisse une différence fondamentale entre les deux modèles français et allemand, mais aussi britannique : une méfiance du jeu éducatif conçue uniquement pour l'amusement en France et une valorisation de cette méthode dans les deux autres pays. Par truchement, cette différence – décrite ici de manière nécessairement caricaturale – aura une grande influence sur les pédagogies muséales actuelles proposées dans les pays européens. Elle explique en partie la défiance du modèle muséal latin à offrir uniquement des activités « du-tout-ludique » dont le seul but serait l'amusement et le jeu. Si le petit enfant s'amuse, il n'en doit pas moins, et avant tout, apprendre quelque chose. Cela est d'autant plus vrai, qu'en France, après la défaite de Napoléon III en 1870, la méthode allemande froisse le sentiment patriotique et conduit les réformateurs de la salle d'asile en école maternelle à prendre une certaine distance avec les propositions de Fröbel. Comme le résume Jean-Noël Luc : « Hostiles à toute systématisation, en particulier à celle du jeu éducatif, les réformateurs républicains se sont inspirés — plus qu'ils ne l'ont dit — de l'exemple allemand, mais sans abandonner les objectifs et les exercices propédeutiques antérieurs. Après l'imitation du modèle britannique, à partir des années 1820,la confrontation entre la salle d'asile et le Kindergarten s'est finalement soldée, au niveau des choix officiels, par une méthode éclectique, présentée comme le trait caractéristique de l'école maternelle française. »[84]

3. La méthode Fröbel et la Grande-Bretagne

De retour en Grande-Bretagne : entre les années 1820 et 1830, le mouvement des Infant schools s'intensifie. Cent cinquante établissements ouvrent sur le territoire, et en 1838 le gouvernement participe à leur financement.[85] Malgré leur généralisation, celles-ci n'en demeurent pas moins pour la plupart destinés aux classes pauvres de la société. Avec l'expansion de classes bourgeoises aisées du fait de la Révolution Industrielle, se développent de nouvelles attentes en matière d'éducation à la petite enfance, attentes auxquelles va répondre les méthodes d'abord de Pestalozzi puis de Fröbel. [86]

[84] LUC, Jean-Noël, « Salles d'asile contre jardin d'enfants. », Op.cit., p.?
[85] LAWRENCE, Evelyn. Friedrich Froebel and English Education. Op.cit., p.34
[86] WHITBREAD, Nanette. The evolution of the Nursery-Infant School. Op.cit., p.28-30

Cette classe de la société riche et éduquée avait d'ailleurs d'ores et déjà accueilli avec enthousiasme l'ouvrage Practical Education, co-publié en 1798 par Richard Lovell Edgeworth et sa fille Maria Edgeworth – celle-là même qui vantait les mérites du Musée des monuments français comme lieu éducatif pour les enfants. Ce manuel qui jette les premières bases de la pédagogie de la petite enfance en Grande-Bretagne s'inspire des théories de Rousseau et connaît un tel succès qu'il est réédité une quatrième fois en 1822. Car c'étaient surtout les mères qui apprenaient à lire et à écrire à leurs enfants de trois et quatre ans, cet ouvrage s'adresse logiquement aux parents désireux de préparer leurs jeunes enfants aux public ou grammar schools et souligne, pour ce faire, l'importance de « l'apprentissage actif par l'expérience de vraies choses ».[87] En outre, si les auteurs restent critiques vis-à-vis du jeu pour le jeu et du plaisir pour le plaisir, ils n'en apprécient pas moins leur valeur éducative, du moment que l'enfant reste attentif.[88] Plus enclin à un apprentissage par le plaisir et prônant l'importance du lien entre la mère et l'enfant, les classes bourgeoises aisées ne peuvent qu'être favorables aux théories de Fröbel.

Cette diffusion de la méthode est d'autant plus importante que la Grande-Bretagne accueille un grand nombre d'émigrants allemands, notamment à Londres et à Manchester. Parmi eux, par exemple, Johann et Bertha Ronge qui ouvrent un Kindergarten à Bloomsbury. Si initialement ce dernier est réservé aux libéraux allemands, il s'ouvre progressivement aux petits élèves anglais.[89] Ce premier essor s'intensifie lors de la visite à Londres de la Baronne von Marenholtz-Bülow à l'été 1854. Connaissant mal l'anglais, cette dernière se lance encore une fois dans une véritable campagne de promotion défendant ardemment « la Cause ». Elle rencontre Charles Dickens qui visite le Kindergarten des époux Ronge et qui rédige, comme d'autres journalistes, un article sur l'établissement. En juillet 1854, la Society of Art organise une exposition sur l'éducation au St. Martin's Hall, inaugurée par le Prince Consort, Albert de Saxe-Cobourg-Gotha, qui avait organisé la Grande Exposition Universelle de 1851 au Crystal Palace. La Baronne en profite pour envoyer divers modèles de dons de Fröbel, dont Heinrich Hoffmann, l'un des élèves du pédagogue allemand, fera démonstration devant l'assemblée. Dans le même temps, le Kindergarten des Ronge reste ouvert aux visiteurs pour mieux promouvoir la méthode nouvelle. La prestation de Hoffmann crée une forte impression

[87] WHITBREAD, Nanette. The evolution of the Nursery-Infant School. Op.cit., p.18
[88] EDGEWORTH, Maria. Education pratique, Volume Premier. Traduction libre de l'anglais par Charles Pictet. Paris : Magimel, 1801, p.32-33.
[89] WHITBREAD, Nanette. Ibid., p.35.

notamment sur le Révérend Muirhead Mitchell, inspecteur des écoles catholiques des comtés de l'est.[90]

Celui-ci est fortement déçu par le système des Infant schools et trouve dans la méthode de Fröbel une alternative à l'enseignement des écoles britanniques qu'il juge trop mécanique. Un an après sa visite à l'exposition à St. Martin's Hall, il critique avec virulence dans un rapport de 1854-55 le modèle des Infant schools, et en particulier de ses galleries lessons : « Oh, quelle chose morne qu'est désormais une gallery lesson ! Je crois que l'essentiel de l'éducation et du bonheur des classes plus jeunes serait matériellement amélioré, si le Committee of Council accordait des dotations d'images et de jouets aux Infant schools. » Pour Mitchell, ces sortes de musées sur le modèle de Samuel Wilderspin contiennent en effet des collections bien trop éloignées de la vie quotidienne des enfants pour les intéresser : « un coffre à jouet, des tasses et des soucoupes, une petite cuisine avec ses outils véritablement copiés sur la vie, une boucherie, une salle de dessin et un salon, une chambre et une cuisine bien équipée, peuvent être des moyens qui transmettent des renseignements bien plus réels et utiles que ce contiennent de tels cabinets. »[91] Si le Révérant Mitchell s'oppose vivement au galleries lessons tel qu'elles existent dans les Infant schools, il est intéressant de constater qu'il ne s'oppose pas en soi à l'idée de collection dans l'école, au contraire. Plus que l'utilisation du matériel Fröbel, Mitchell saisit l'esprit de la Méthodes et prône des dotations de vrais objets du quotidien comme par exemple des ustensiles de cuisine. Cette déclaration ne contrevient donc nullement à l'idée d'une pédagogie fondée sur une collection de vraies choses en Grande-Bretagne, voire renforce cette hypothèse. Cela est d'autant plus vrai que dans le même rapport, « il conseille vivement d'installer un musée d'équipement éducatif permanent. Cela sera en réalité bientôt mis en œuvre à South Kensington. »[92]

Mitchell pousse activement les maîtresses d'Infant schools à introduire dans leur école la méthode des Kindergarten et les met souvent en lien avec l'établissement de Johann et Bertha Ronge.[93] Dans les années 1860, le mouvement froebélien prend une importance considérable

---

[90] LAWRENCE, Evelyn. Friedrich Froebel and English Education., Op.cit., p.37-38.
[91] MITCHELL, Muirhead. Rapport annuel de 1854. Cité par LAWRENCE, Evelyn. Ibid., p.39-40. Traduction de l'auteur : « A set of playthings, cups and saucers, a small kitchen with its implements really modelled on the life, a butcher's shop, a drawing-room and parlour, a bedroom and kitchen well furnished, might be made the means of conveying much more real and useful information than is contained in such cabinets. (…) Oh, what a dreary thing many a gallery lesson now is! I believe that the bulk of education and the happiness of the younger classes will be materially enhanced, if grants of pictures and toys were made by the Committee of Council to infant schools. »
[92] TURNER, D. A. Ibid., p.164. Traduction de l'auteur : « He urged the Government to set up a permanent museum of educational equipment. This was in fact soon established, in South Kensington. »
[93] LAWRENCE, Evelyn. Ibid., p.38.

en Grande-Bretagne. Des Kindergarten, des centres de formation, des associations vantant la Méthode ouvrent leurs portes, tant et si bien que les deux modèles Infant schools et Kindergarten tendent à coexister parfois dans le même établissement.[94] Notamment car le système de Fröbel suppose un petit nombre d'enfants par classe, ceux-ci ne se substitueront ni aux Infant schools – remplacées en partie par des « Nursery school », littéralement des « classes-crèches » – ni à l'accueil des petits enfants au sein même des écoles primaires.[95] Pour autant, les idées de Fröbel marquent inconsciemment mais durablement la société britannique, et plus particulièrement ses classes les plus aisées, qui tendent à réaliser les deux revendications majeures du pédagogue allemand : l'apprentissage dans la famille et par les objets. « L'union de l'école avec la vie de famille, l'union de la vie domestique avec la vie de l'enseignement, est la première et la plus indispensable condition du développement et de la formation de l'homme à cette époque, surtout si nous voulons le débarrasser de cet enseignement oppresseur qui consiste à représenter les choses au moyen de notions techniques, sèches, arides, et si par une méthode contraire, nous cherchons à lui donner la connaissance des objets par l'observation de leur être. »[96]

En définitive, avec l'apparition d'une volonté philanthropique visant à prendre en charge les enfants pauvres les plus jeunes, des systèmes éducatifs se développent dans toute l'Europe. La lecture et l'écriture ne pouvant constituer la base de leur éducation, de nouvelles méthodes fondées sur l'apprentissage par l'objet apparaissent donc, notamment sous l'influence des théories de Rousseau et de Pestalozzi, qu'il s'agisse des galleries lessons en Grande-Bretagne, des leçons de choses en France ou des manipulations de dons en Allemagne. C'est donc bien avec l'apparition de systèmes éducatifs pour la petite enfance que se forment de véritables collections, prenant parfois le nom de « Musée scolaire » – ou « School Museum » en anglais et Schule Museum en allemand –, qui seront ensuite utilisées dans l'enseignement primaire. Ces collections sont de nature variée, selon les convictions sociales et pédagogiques de leurs prédicateurs, et peuvent relever de trois ordres :

[94] LAWRENCE, Evelyn. Ibid., p.104-106.
[95] WHITBREAD, Nanette. The evolution of the Nursery-Infant School. Ibid., p.?
[96] FRÖBEL, Friedrich. L'Éducation de l'homme. Op.cit., p.197.

1) Des collections de type classique comprenant : des spécimens d'histoire naturelle, tels que des animaux empaillés, des papillons et insectes, des coquillages ; des minéraux, métaux et tissus ; des cartes de géographie adaptées à la compréhension des petits enfants ; plus rarement des œuvres d'art à l'instar de peintures animalières, ou à défaut des images de toute sorte…

2) Des collections portant sur la vie quotidienne comprenant : des ustensiles de cuisines et des outils utiles au paysan, à l'ouvrier ou encore à l'artisan ; des jouets ; des végétaux, minéraux et métaux figurant le travail et le labeur comme par exemple des extraits de blé…

3) Des collections de matériel pédagogique comprenant selon les influences : les dons de la méthode Fröbel constitués de cubes, boules, bâtonnets ; des instruments divers facilitant l'apprentissage de la lecture, du calcul (bouliers et mètres plus ou moins complexes), des couleurs (portes-couleurs mobiles), de la musique et du rythme (polyphone et triangles)…[97]

Malgré l'engouement commun pour l'apprentissage par la chose dans les trois pays que nous avons étudié ici, chaque Nation tend à défendre notamment par patriotisme son propre système d'éducation, tout en s'inspirant largement de ceux des autres pays. A cet égard, « l'histoire européenne de la préscolarisation institutionnelle ne peut pas négliger les multiples relais – mondains, confessionnels, associatifs, politiques, éditoriaux, professionnels – qui font connaître au-delà des frontières les théories, les expériences et les réalisations. »[98] En France, apparaît ainsi un modèle fondamentalement lié à l'apprentissage, où le jeu a peu de place et, s'il existe, ne peut qu'être lié au travail scolaire. En Allemagne, l'expérimentation par les sens, en pleine nature ou avec la mère, prime pour participer au développement et à la compréhension du monde par l'enfant. En Grande-Bretagne, se développe un modèle plural de prise en charge des petits enfants où l'apprentissage par la vraie chose et le lien avec la famille, et surtout la mère, semble s'affirmer. Ces trois modèles premiers, qui subiront encore de multiples évolutions, imprègnent largement – nous semble-t-il – nos sociétés, et ce jusqu'à influencer aujourd'hui l'offre muséale à l'enfance en général.

[97] Les instruments de Marie Pape-Carpantier proposés à l'adaptation de la leçon de choses aux élèves du primaire sont absolument représentatifs du caractère hyperspécialisé de ce type de matériel. Voir PAPE-CARPANTIER, Marie. Notice sur l'éducation des sens et quelques instruments pédagogiques. Paris : Librairie Ch. Delagrave, 1878, 47 p.
[98] LUC, Jean-Noël, « La diffusion des modèles de préscolarisation ». Op.cit., p.206.

II. Les Musées éducatifs et pédagogiques ou l'indifférenciation entre enfance et petite enfance

Partant, au milieu du XIX^{ème} siècle, l'éducation devient l'un des atouts de la modernité des Nations qui concourent à faire valoir leur identité et leur prééminence. Les méthodes d'enseignement, le matériel pédagogique, la littérature spécialisée, les meubles utilisés dans les salles de classes ne vont pas échapper à la compétition culturelle qui oppose les Etats européens, et dont les Expositions Universelles constituent la plus importante manifestation. Le succès de ces premières expositions d'équipements éducatifs conduit les décideurs à affirmer la nécessité de Musées Educatifs d'envergure nationale, à destination non seulement des élèves, mais aussi et surtout des maîtres des écoles et experts de l'éducation. L'idée de ce type de musées – que nous qualifierons autant que possible de « Musée Educatif » ou de « Musée Pédagogique » pour plus de clarté et pour affirmer leur différence avec les « musées scolaires », les « scholastic museums » que nous avons déjà étudié[99] – fait l'objet d'une véritable concurrence pour savoir qui de la Grande-Bretagne (A.) ou de la France (B.) tient la paternité de l'initiative.[100] Cette émulation contribue également au développement d'un véritable secteur commercial, dont certains éditeurs, à l'instar de Hachette ou de la Maison Deyrolle, se saisiront en proposant une offre abondante. Ce contexte ne manquera pas d'inspirer William Henri Goodyear, qui réunira à partir de ces propositions une première collection pour le département dédié aux enfants au Brooklyn Museum à New York (C.).

A) Le Musée Educatif : une invention britannique

La première exposition de matériel scolaire d'envergure internationale prend place dans l'Exposition Universelle de 1851 à Londres, à la manière d'un double miroir : ayant pour but l'éducation des masses, la manifestation donne à voir les moyens de cette instruction (1.). De ce premier événement fondateur, est institué un Musée Educatif – en anglais « Educational

[99] Pour une rapide étude de ces différences sémantiques, voir par exemple PIZZIGONI, Francesca Davida, « The pedagogic museums as a tool for historiographical research. A database for analysis through their presence on the Internet ». History of Education & Children's Literature, Volume 7, n°2, 2012, p.562-567.

[100] A cet égard, nous aurions pu aussi ajouter l'Allemagne, qui revendique la paternité des Musées scolaires, puisque la première véritable collection permanente de matériel d'enseignement fut constituée dès 1851 dans le Württemberg. Voir : FUCHS, Eckhardt, « All the world into the school : World's Fair and the emergence of the school museum in the nineteenth century ». LAWN, Martin (s.l.d.), Modelling the Future: exhibitions and the materiality of education. Oxford : Symposium Books, Collection Comparative histories of education, 2009, p.51-70.

Museum » ou « Department of Education » – au sein du nouveau complexe de South Kensington. Ce projet, à dimension à la fois sociale, pédagogique et commerciale, participe au développement de la object lesson, à travers les institutions scolaires comme muséales (2.). Cet exemple sera suivi partout dans le monde par l'organisation de Musées Educatifs ou Pédagogiques, qui tendent néanmoins de plus en plus à s'adresser aux instituteurs et experts de la profession plutôt qu'aux élèves eux-mêmes. Dans cette perspective, les petits enfants ne sont jamais considérés comme des visiteurs dignes d'attention, et la valeur pédagogique des objets qui sont exposés, conçus pourtant initialement pour eux, demeure essentiellement étudiée dans un cadre plus large, à savoir la mise en œuvre d'un système éducatif performant propice à former le citoyen et le travailleur.

1. L'Exposition Universelle de 1851

Le 1er mai 1851, la Reine Victoria inaugure la première Exposition Universelle du monde – « The Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations » – dans le flambant neuf Crystal Palace à Hyde Park. Le premier jour, plus de 20 000 visiteurs purent admirer les travaux de l'art et de l'industrie du monde entier répartis en quatre sections – Matières premières, Machines, Produits manufacturés et Objets d'art – selon les vœux du Prince Albert lui-même, Président de la Royal Society of Arts, institution organisatrice de l'événement fondée en 1754. Parmi les visiteurs, aristocrates, bourgeois, ouvriers souvent accompagnés de leurs enfants, mais aussi 493 écoles, soit environ 35 000 élèves accompagnés de leurs professeurs.[101] La présence des enfants dans l'Exposition est telle que le journal le Punch publie un dessin humoristique The pound and the shilling figurant entre autres cinq petits enfants accompagnés de la légende « N'importe qui penserait vous rencontrer ici ».[102] Ainsi, selon l'expression restée célèbre du journaliste socialiste Henry Mayhew, le Crystal Palace était « plus une école qu'un spectacle ».[103]

[101] AUERBACH, Jeffrey A. The Great Exhibition of 1851. Op.cit., p.9 et p.107.
[102] Voir Annexes, p.?. Traduction de l'auteur : « Whoever thought of meeting you here ». Cette phrase peut se traduire de nombreuses manières suivant l'interprétation qu'on en donne. En outre, ce dessin a fait l'objet de nombreux commentaire, en ce que, outre des enfants, sont également représentés un panel de personnes représentant diverses classes sociales. Voir par exemple les deux commentaires suivants : AUERBACH, Jeffrey A. Ibid., p.154. ; EDWARDS, Steve, « The accumulation of knowledge ; or William Whewell's eye ». PURBRICK, Louise (s.l.d.). The Great Exhibition of 1851: New Interdisciplinary Essays. Manchester : Manchester University Press, 2001, p.28-34.
[103] AUERBACH, Jeffrey A. Ibid., p.106-107

Cela n'a rien d'étonnant : Henry Cole[104], qui nourrit un intérêt tout particulier pour l'éducation, organise l'Exposition auprès du Prince Albert. Après avoir pris part aux Commissions s'interrogeant sur l'ouverture au public des Archives de l'Etat, Henry Cole participe à l'émergence d'un nouveau système postal au côté de Rowland Hill. Dans ces occupations, « il apprit, entre autres choses, comment influencer l'opinion publique au moyen de brochures, d'articles et de lettres dans les journaux ».[105] Etudiant l'art et le dessin à la Royal Academy, Cole, publia également sous son pseudonyme, Felix Summerly, une série de livres pour enfants – ayant pour titre d'ensemble « Summerly's Home Treasury », ce qui lui permit d'acquérir les bases de l'imprimerie, de la lithographie et de la gravure.[106] Souvenons nous que dans les années 1840, il faisait paraître aussi deux guides, l'un sur le Hampton Court Palace et l'autre sur la National Gallery, invitant les familles à venir profiter des collections des palais et critiquant la fermeture du British Museum pour les enfants. A la même période, il réalisa même des jeux éducatifs, dont certains sont notamment inspirés de l'art antique et gothique. « Les livres pour enfants et les jouets de Cole étaient d'abord conçus pour sa première fille, Laetitia, alors qu'elle était trotinneuse*[107], [ils] étaient le résultat d'une période où la paternité était nouvelle et palpitante. Son journal révèle un dessein parental [visant] à assurer une enfance moderne de jeu culturel pour sa famille, ce qui étoffe ses opinions politiques. »[108] Henry Cole faisait partie de cette nouvelle classe sociale aisée qui pensait que l'éducation notamment par le jeu était l'une des responsabilités principales du parent. Cole croyait aussi et surtout au progrès, à la liberté d'expression, au libre échange du marché et des idées, à l'application des arts et des sciences à l'industrie. Il avait encore la conviction intime que les collections avaient un rôle pédagogique à jouer dans la société, surtout auprès des classes laborieuses qui devaient pouvoir éduquer leur goût au contact des grands travaux modernes. Chargé d'améliorer l'Ecole

[104] L'auteur n'a pu consulter l'ouvrage biographique de Henry Cole qui fait aujourd'hui référence et renvoie le lecteur à sa consultation : BONYTHON, Elizabeth, BURTON, Anthony. The Great Exhibitor: The Life and Work of Henry Cole. Londres : V&A Publications, 2003, 328 p.

[105] AUERBACH. Op.cit., p.18 Traduction de l'auteur : « he learned, among other things, how to influence public opinion by means of pamphlets, articles, and letters in newspapers. »

[106] COLE, Henry. Fifty years of public work of Sir Henry Cole, K. C. B., accounted for in his deeds, speeches and writings. Londres : Georges Bell and Sons, 1884, p.1 et p.101-102

[107] Rappelons à notre lecteur qu'il s'agit d'un enfant d'un à deux ans et demi environ, qui sait se tenir debout voire marcher, courir, grimper, etc. mais qui ne maîtrise pas encore le langage.

[108] SHALES, Ezra, « Toying with Design Reform: Henry Cole and Instructive Play for Children ». Journal of Design History, Volume 22, n°1, 2009, p.17-18. Traduction de l'auteur : « Cole's children's books and toys were made when his first child, Laetitia, was a toddler, and were the product of a period when fatherhood was novel and exciting. His diaries reveal a parental intent to provide a modern childhood of cultured play for his family, and flesh out his liberal politics. »

de Design, Henry Cole se rapproche – avec d'autres – du Prince Albert pour organiser l'Exposition de 1851.[109]

De par ses convictions politiques, sociales et pédagogiques, Henry Cole ne peut donc qu'être favorable à l'exposition du mobilier et du matériel scolaire dans un tel événement qui s'inscrit dans un projet éducatif sans précédent. En effet, l'éducation épouse pour la première fois pleinement le rôle social du musée. Comme le résume Martin Lawn, « les citoyens étaient le sujet et l'objet de la modernité et du progrès, reconnaissant leurs propres responsabilités et leur positionnement [par rapport] aux autres, en particulier aux autres nations et, collectivement, regardant de l'Ouest à l'Est, du civilisé au non-civilisé. L'apprenant pouvait absorber le futur, et sa place à l'intérieur, à travers une pédagogie de l'instruction, une orientation, un point de vue, des merveilles et des objets. […] L'éducation était un catalogue pour acheter les objets de l'instruction. »[110]

Outre la teneur sociale de l'Exposition qui a été abondamment discutée, le commentaire de Martin Lawn rappelle aussi sa dimension commerciale. Même s'il est interdit pour les exposants d'afficher les prix de leurs articles, ces derniers sont avant tout présents pour leur publicité. En ce sens, l'Exposition Universelle de 1851 contribue à renforcer les échanges commerciaux et à stimuler la production de nouveaux modèles manufacturés. Le secteur éducatif n'échappe pas à ce principe, de sorte que « [les expositions] étaient utilisées par les fabricants de bureaux, de stylos, de bâtiments scolaires et autres artefacts ayant trait à l'école, pour vendre à de nouveaux marchés »[111] Sur les étals du Crystal Palace, le visiteur peut ainsi trouver des magazines spécialisés, des images en trois dimensions, des reproductions d'animaux – comme par exemple les abeilles en papier mâché de Auzoux[112] -, des manuels illustrés pour les écoles élémentaires, ou encore de larges planches murales destinées à

[109] Pour une histoire de la préparation de l'Exposition et pour voir les conflits entourant sa paternité : HOBHOUSE, Hermione. The Crystal Palace and the Great Exhibition: Science, Art and Productive Industry: The History of the Royal Commission for the Exhibition of 1851. New York : Athlone Press, 2002, 451 p.

[110] LAWN, Martin, « Sites of the Futur: comparing and ordering new educational actualities ». LAWN, Martin (s.l.d.), Modelling the Future, Op.cit., p.18. Traduction de l'auteur : « The citizen was the subject and object of modernity and progress, recognising their own responsabilities and their positioning to others, especially to other nations and, collectively, looking from the West to the East, from the civilised to the uncivilised. The learner could absorb the future, and their place in it, through a pedagogy of instruction, guidance, viewpoint, wonder and objects. […] Education was a catalogue from which to buy objects of instruction. »

[111] LAWN, Martin, « Introduction ». LAWN, Martin (s.l.d.), Modelling the Future, Ibid., p.10. Traduction de l'auteur : « They were used by manufacturers of desks, pens, school buildings and other school artefacts to sell to new markets, and later these new technologies were combined into displayed commercial methods of education. »

[112] Voir Annexes, p.?

l'enseignement de l'histoire naturelle.[113] Sur le plan du Crystal Palace apparaît encore un espace réservé aux jouets au rez-de-chaussée dans l'aile sud-est du bâtiment.[114]

L'Exposition est un succès mondial. Elle enregistre au total près de six millions d'entrées payantes[115] et rapporte, de manière inattendue, un surplus de quelques £186,000. Grâce à cette recette, la Commission Royale aidée par le Gouvernement achètent deux terrains à South Kensington, sur lesquels sera installé le musée éponyme[116] Dans ce large complexe, est notamment envisagé l'installation d'un Département d'éducation.

2. Le Musée Educatif de South Kensington

A l'été 1854, est réunie une collection au cours de l'Exposition éducative au St. Martin's Hall. Le matériel éducatif y est présenté de manière organisée et structurée, et ce sont surtout les « dons » qui sont mis à l'honneur. Parmi les exposants, « des éditeurs, des cartographes, des minéralogistes, des spécialistes de l'histoire naturelle, des concepteurs d'instruments philosophiques, des fabricants de cheminée, des artistes coloristes, des papetiers, des créateurs de modèles, et un grand nombre d'autres commerces. »[117] En outre, soixante conférences furent présentées dans le cadre de l'exposition, à l'instar de celle de Heinrich Hoffmann, manifestation qui participa – comme nous l'avons vu – à l'essor de la Méthode Fröbel en Grande Bretagne sous l'instigation de la Baronne von Marenholtz-Bülow.

Pour acquérir ces objets, la Société des Arts demande notamment aux exposants d'aider à son enrichissement. Elle leur écrit ainsi : « L'organisation d'une exposition générale – qui devrait offrir une comparaison non seulement des moyens et applications de l'instruction mais aussi (autant que possible) des résultats qui ont été réalisés au Royaume-Uni et dans les Colonies comme dans les pays étrangers – donnerait une impulsion considérable à l'opinion publique quant au sujet de l'éducation publique. […] Chaque Compagnie expose (généralement) ses propres articles seuls, et ignore ceux des autres Compagnies sans lien avec les leurs ; et, ayant une grande extension, l'intérêt financier […] n'est pas vraiment prêt à

[113] LAWN, Martin, « Sites of the Futur ». Ibid., p.21
[114] Voir Annexes, p.?
[115] AUERBACH, Jeffrey A. Op.cit, p.137
[116] Ibid., p.199
[117] New York Times, 21 septembre 1854. Cité par LAWN, Martin, « Sites of the Futur », Op.cit., p.19-20. Traduction de l'auteur : « publishers, hydrographers, mineralogists, naturalist, philosophical instrument makers, fire stove manufacturers, artists' colour men, stationers, modelmen and numerous other trades. »

introduire des innovations compétitives. »[118] Le Musée Educatif britannique s'inscrit donc dans la droite ligne de l'Exposition Universelle de 1851, constituant autant un projet social que commercial. Il vise ainsi tout à la fois à réaliser un dessein d'instruction des populations d'envergure nationale et à stimuler commerce et concurrence entre les sociétés productrices de meubles et de matériel pédagogique.

Ce dessein éducatif et social se fait particulièrement jour dans la volonté de la Société des Arts d'organiser, à partir des collections du Musée Educatif, des expositions itinérantes à destination des écoles à travers tout le pays. En ce sens, Tony Bennett explique, qu'au XIX^{ème} siècle, « la culture – telle qu'elle était considérée dans les programmes des musées et des galeries d'art publics – émerge plutôt comme une ressource indéfiniment divisible et pliable pour être utilisée, selon les circonstances, en vue d'une série d'objectifs sociaux. »[119] Parmi ces objectifs sociaux : la volonté d'instruire les enfants, grands comme petits, et, en un sens, d'illuminer leur vie morne filant sous les nuages noirs des usines. Ainsi, en 1853, pour la Société des Arts, il est nécessaire que l'influence des collections du South Kensington Museum ne se limite pas aux seules écoliers de Londres : « Dans beaucoup de nos villes industrielles, où la population est autant privée des beautés de la nature et des fragments d'art des premiers pères, le moulage ou l'esquisse de la nature et des antiques dans les écoles peuvent être les seules choses inanimées sur lesquelles les yeux d'un enfant pourront se poser avec plaisir au cours de son éducation, ou même de sa vie. »[120]

---

[118] LE NEUVE FOSTER, Peter, « Educational Exhibition ». Journal of the Society of Arts, Volume 2, n°92, 25 août 1854, p.679. Traduction de l'auteur : « A considerable impetus might be given to an impoved [sic.] public opinion on the subject of public education, by a general exhibition which should afford a comparison not only of the existing means and appliances of instruction but also (as far as possible) of the results which they have produced in the United Kingdom and Colonies as well as in foreign countries. […] Each Society exhibits (generally) its own article alone, and ignores those of other Societies and of individuals unconnected with itself ; and, having to a great extent, a pecuniary interest in the article which it exhibits, is not very ready to introduce competitive novelties. »

[119] BENNETT, Tony. Culture: A Reformer's Science, Op.cit., p.132. Traduction de l'auteur : « culture – as envisaged in the programs of public museums and art galleries – emerges, instead, as an infinetely divisible and pliable ressource to be harnessed, depending on the circumstances, to a variety of social purposes »

[120]'To the Right Hon. Edward Cardwell, MP, President of the Board of Trade' (1853), First Report of the Department of Science and Art, London, p. xx. Cité par GRIFFITHS, Alison. « They go to see the show ». Early Popular Visual Culture, Volume 4, n°3, p.267. Traduction de l'auteur : « [I]n many of our manufacturing towns, where the population is equally deprived of the beauties of nature and the fragments of art left by our forefathers, the casts or outlines from nature and the antique in the school may be the only inanimate things upon which the eye of a child may rest with pleasure in the course of his education, or even his life. »

Il faut également noter à propos de ce commentaire, qu'à la même époque, en Grande-Bretagne comme en France, la leçon de choses, se transposant aux écoles primaires, tend à progressivement fusionner avec les cours de dessin. Les objets deviennent ainsi un sujet non seulement de discussion mais aussi de pratiques artistiques. Il serait intéressant, sur ce point, de trouver une étude qui fait le lien entre ces deux pratiques : la leçon de choses et le dessin d'après nature – qui sont, dans une certaine mesure, les deux faces d'une même pièce.

Le 22 juin 1857, le South Kensington Museum est officiellement inauguré par la Reine Victoria et comprend, en plus de son Musée Educatif, cinq collections d'arts, trois de sciences, un musée dédié aux animaux naturalisés, et un autre consacré à la construction des bâtiments.[121] Dans ce grand ensemble, « le Musée éducatif était une sorte de centre de ressources, exposant des équipements éducatifs, comprenant des 'jouets instructifs'. »[122] Deux illustrations[123] rendent compte notamment de la présence de bustes d'hommes célères, de modèles de maisons, de globes, de bureaux d'écoliers… En 1863, Alexander Beresford Hope, qui fut membre du conseil d'administration du British Museum et de la National Gallery, parle ainsi de ces « groupes heureux d'enfants [tournant] de façon indiscrète leurs yeux passionnés, sous la direction de leur gouvernante et de leur tuteurs, sur les trésors variés et instructifs des boîtes en verre. »[124]

Bien moins élogieux, William Stanley Jevons, en 1883, considère au contraire le South Kensington, et en particulier son Musée Educatif, comme « la pire conception possible du mode d'arrangement des Musées » : « Quand j'y suis allé, […] , je suis entré par l'entrée sud-est, et après avoir passé avec succès les tourniquets, je me suis retrouvé au milieu d'une multitude déconcertante de tableaux noirs, de diagrammes, de bouliers, de chaises, de tables, de modèles de toute sorte de choses, formant, je crois, les collections éducatives du Département de la Science et de l'Art. »[125] Sur ce point, il faut préciser que William Stanley Jevons ne s'oppose pas en soi à la présence d'enfants dans les musées, qu'il considère même comme la « vraie instruction ».

---

[121] GRIFFITHS, Alison. « They go to see the show ». Ibid., p.253.

[122] BURTON, Anthony, « Design History and the History of Toys: Defining a Discipline for the Bethnal Green Museum of Childhood ». Journal of Design History, Volume 10, n°1, 1997, p.5. Traduction de l'auteur : « The Education Museum was a sort of resource centre, displaying contem- porary educational equipment, which included 'instructive toys'. »

[123] Voir Annexe, p.?

[124] BURTON, Anthony. Vision & Accident, p.50. Cité par BUNNEY, Anna, « Beyond the Children's Gallery ». MORRIS, Peter J. T. (s.l.d.). Science for the Nation. Op.cit., p.195. « The happy groups of children […] prying with eager eye, under the direction of governesses and tutors, into the varied and instructive treasures of the glass cases. »

[125] JEVONS, William Stanley. Methods of Social Reform and Other Papers. Londres : Macmillan Co, 1883. Reproduit dans GENOWAYS, Hugh H., ANDREI, Mary Anne. Museum origins : readings in early museum history and philosophy. Walnut Creek : Left Coast Press, 2008, p.103. Traduction de l'auteur : « The worst possible conception of the mode of arranging Museums is exemplified at South Kensington (…). When I went, […], I had to enter at the south-eastern entrance, and after successfully passing the turnstiles found myself in the midst of a perplexing multitude of blackboards, diagrams, abacuses, chairs, tables, models of all sorts of things, forming, I believe, the educational collections of the Science and Art Department. »

Ce qu'il critique, c'est davantage ce principe de larges expositions d'objets désorganisés se prêtant peu, selon ses dires, à une éducation effective : « Comment est-ce possible que des personnes jetant un coup d'œil à plusieurs centaines de spécimens inconnus au British Museum ou à la Cour de South Kensington puissent acquérir, dans le si court instant dévolu à chacun, la plus infime compréhension de ce à quoi ils sont témoins ? Pour les enfants en particulier, le fait de jeter un coup d'œil à cette grande multitude de diverses choses n'est pas seulement inutile mais aussi, en réalité, pernicieuse, parce que cela tend à détruire leur faculté de concentration et d'attention, qui est la première condition de l'acquisition mentale. Ce n'est pas une chose inhabituelle que de voir des troupes de petits écoliers remplissant les longues galeries d'un Musée. Aucun emploi aussi insensé ne peut être imaginé. »[126] Invitant à former une Association de Musées propice à l'élaboration de pratiques éducatives communes et structurées – ce qui sera fait environ quinze ans plus tard avec la Museums Association –, Jevons se place en faveur d'une instruction, harmonisée et cohérente, limitée à quelques objets, ce que les musées – comme les écoles – peuvent offrir aux enfants en permettant de toucher les objets par les yeux et par la main.[127]

La Gallery Lesson, initialement utilisée dans les Infant Schools, demeure, au vue de ces commentaires, de plus en plus populaire en Grande-Bretagne, et tend – comme en France – à se répandre dans les écoles primaires, mouvement auquel participe le Musée Educatif de South Kensington. En 1875, les « Class Subjects » sont introduits dans les programmes scolaires, pour devenir obligatoires en 1895 sous le nom de « Object Lessons ». Encouragée par les collectivités locales et nationales, chaque école se met donc avec un grand enthousiasme à constituer son propre Scholastic museum sur le modèle de ceux que nous avons déjà étudiés. Les objets sont, à cet égard, soigneusement choisis et souvent assortis d'une série d'instructions et de procédures, elles-mêmes fortement contrôlées par les inspecteurs des écoles sur un rythme

[126] Ibid., p.101. « How then is it possible that persons glancing over some thousands of unfamiliar specimens in the British Museum or the South Kensington Courts, can acquire, in the moment devoted to each, the slightest comprehension of what they witness? To children, especially the glancing at a great multitude of diverse things is not only useless but actually pernicious, because it tends to destroy that habit of concentration of attention, which is the first condition of mental acquisition. It is no uncommon thing to see troops of little schoolboys filing through the long galleries of a Museum. No more senseless employment could be imagined. »

[127] Op.cit., p.105-106. Le commentaire suivant est particulièrement illustratif de la pensée de William Stanley Jevons : « The Museum represents the real instruction, that knowledge of things as they are which is obtained by the glance of the eye, and the touch of the fingers. The time ought to have arrived when the senseless verbal teaching formerly, and perhaps even yet, predominant in schools should be abandoned. A child should hardly be allowed to read about anything unless a specimen or model, or, at any rate, a picture of //the thing can be placed before it. Words come thus to be, as they should be, the handles to ideas, instead of being empty sounds. »

annuel. Pour autant, et malgré les demandes de coopération avec les fabricants de matériel pédagogique, les écoles par manque d'argent peinent à constituer pareille collection.[128]

Conformément au projet formulé trente ans plus tôt par la Société des Arts, le Musée Educatif de South Kensington va ainsi contribuer à l'essor des object lessons à travers toute la Grande-Bretagne, en devenant en 1883 une sorte de « salle d'exposition itinérante avec des échantillons d'équipement circulant dans tout le pays au sein des écoles afin que le Comité et les Maîtres des Ecoles puissent voir quels genre et quelle quantité d'appareils il devrait y avoir pour l'instruction de leurs classes. »[129] Cette initiative s'inscrit en parallèle de l'activité du Département des expositions itinérantes du South Kensington Museum, actif dès 1855, et qui met à disposition des villes de province une collection comprenant des œuvres de moins bonne qualité représentatives de chaque section de l'institution.[130]

A la fin du XIX^{ème} siècle, le Musée Educatif de South Kensington « disparaît presque sans laisser de traces ».[131] Il aura largement participé à la diffusion de pratiques pédagogiques innovantes – comme la méthode Fröbel – à travers tout le Royaume-Uni et sans doute offert un nouveau regard sur la pédagogie muséale. Ainsi, à l'instar de l'institution londonienne, certains musées créent des Services éducatifs itinérants comme par exemple le Liverpool Museum en 1884 et le Sheffield Museum en 1891. Ce mouvement sera suivi surtout dans les grands musées de province britanniques. De même, dès l'année de sa création, en 1889, la Museums Association élève au rang d'objectif « la préparation par les musées de petits prêts de collections éducatives [destinées à] circuler dans les écoles ». Toutefois, ces services muséaux à destination des scolaires mirent longtemps à se développer en Grande-Bretagne, de sorte qu'en 1930, le pays n'en comptait que quinze. [132]

---

[128] LAWN, Martin, « A pedagogy for the public : the place of objects, observation, mechanical production and cupboards ». GROSVENOR, Ian, LAWN, Martin (s.l.d.). Materialities of schooling : design, technology, objects, routines. Oxford : Symposium Books, 2005, p.146.

[129] Citation non attribué par MAZDA, Xerxes. The Changing Role of History in the Policy and Collections of the Science Museum, 1857–1973. Mémoire de Master de Sciences, London Centre for the History of Science, Département de Médicine et de Technologie, 1996, p.17. Cité par GRIFFITHS, Alison. « They go to see the show ». Op.cit., p.254. Traduction de l'auteur : « By 1883, the Educational Museum had become something of a traveling showroom, with samples of apparatus circulating among schools around the country so that the 'Committee and the Teachers of the Schools may see what really is the kind and amount of appliance that they ought to have for their class instruction'. »

[130] HOOPER-GREENHILL, Eilean, PHILLIPS, Martin, WOODHAM, Anna, « Museums, schools and geographies of cultural value », Cultural Trends, Volume 18, n°2, 2009, p.151.

[131] BURTON, Anthony, « Design History and the History of Toys », Op.cit., p.6.

[132] HOOPER-GREENHILL, Eilean, PHILLIPS, Martin, WOODHAM, Anna. Op.cit., p.150-151. Traduction de l'auteur : « The preparation by museums of small educational loan collections for circulation to schools »

Parallèlement, les écoles en Grande-Bretagne continuent à alimenter leur propre Scholastic museum et à pratiquer la Object lesson qui semble de plus en plus se confondre aux leçons de dessin d'après nature. En ce sens, mis de côté les conversations sur un mode interactif que suscitent les objets, la leçon de choses britannique paraît s'écarter davantage de la méthode initiale développée dans les Infant schools. Pour Martin Lawn, leur organisation tient, certes des tendances pédagogiques que nous avons étudiées – les méthodes de Pestallozi et Fröbel en tête –, mais aussi et surtout de la culture industrielle, et par là-même mécanique, qui domine tout le XIX^{ème} siècle. « Les objets, et l'obligation de les observer et de les dessiner, s'intègre à la thèse de l'alphabétisation technique, une compétence nécessaire pour le développement de travailleurs pour les nouvelles organisations industrielles. »[133] Malgré le contrôle toujours plus importants des collectivités nationales et locales envers la pratique des musées scolaires rattachés aux écoles et des object lessons, cette méthode « en quelque sorte, était plutôt progressive ; elle impliquait les étapes de la théorie de l'apprentissage, de vrais objets, des armoire-musée, la science et le dessin. »[134] Ainsi, dans les musées comme dans les écoles, le but de l'instruction à travers la chose reste finalement le même que celui formulé à l'égard des adultes : former des citoyens, former des travailleurs.

A la suite de ces développements, deux constats peuvent être formulés. Premièrement, bien que les représentations culturelles européennes concernant la petite enfance aient évolué au cours du XIX^{ème} siècle, les musées britanniques – mais aussi français – prêtent toujours aussi peu d'attention aux petits enfants en tant que visiteurs. Dans le meilleur des cas, ceux-ci sont confondus dans ce vaste ensemble que constituent les écoliers, dont la présence dans les musées demeure en soi fortement discutée du fait notamment de leur comportement. Rappelons par exemple le commentaire de Thomas Unwins qui expliquait en 1850 à propos de la National Gallery lors du comité précité : « J'y ai vu une école de garçons, imaginez vingt, prenant de leur cartable dans leur dos du pain et du fromage, s'asseoir par terre et se mettre à l'aise en mangeant leur déjeuner… »[135] Ainsi, si l'éducation muséale de ces écoliers constituera l'un des

[133] LAWN, Martin, « A pedagogy for the public... ». Op.cit., p.160. Traduction de l'auteur : « The objects, and the necessity to observe and to draw them, fit in with the thesis of technical literacy, a necessary skill in developing workers for the new industrial organizations. »
[134] Ibid. Traduction de l'auteur : « in some ways, it was quite progressive ; it involved stages of learning theory, real objects, museum cupboards, science and drawing. »
[135] Report 1850 : Minute 82. Cité par Bennett, Tony. Culture: A Reformer's Science. Op.cit., p.111. Traduction de l'auteur : « I saw a school of boys, imagine 20, taking their satchels from their back with their bread and cheese, sitting down and making themselves comfortable, and eating their luncheon… »

enjeux majeurs de la première moitié du XX^{ème} siècle, la petite enfance n'est pas différenciée – quand elle n'est pas exclue – de ce groupe de visiteurs.

Secondement, il émerge de ces expériences britanniques deux pratiques distinctes dans la création du Musée Educatif de South Kensington : d'une part, la mise en œuvre d'expositions itinérantes à destination des classes ; d'autre part, l'organisation dans le musée d'expositions permanentes sur l'éducation. Alors que la première demeure plus tournée vers un usage des collections par les écoliers eux-mêmes, la seconde semble davantage s'adresser aux spécialistes de l'éducation. Le Musée Pédagogique français semblera résolument se tourner vers cette dernière direction.

B. Le Musée Pédagogique : une invention française

Si la Grande-Bretagne, ou encore l'Autriche, l'Allemagne ou le Canada, sont en bonne place pour revendiquer la paternité du Musée éducatif, la France, elle aussi, peut largement prétendre à l'obtention du titre. Ainsi, alors que l'idée d'une collection à destination des maîtres des écoles était déjà bien présente dans les esprits, l'Exposition Universelle de 1867 relance l'initiative cinq ans plus tard d'un Musée Pédagogique d'envergure internationale (1.), qui ne trouve un véritable aboutissement qu'en 1879. Ce type de projet conçu de plus en plus pour les experts de l'éducation se détache de l'usage de collections pédagogiques par les classes et leurs élèves, ce qu'avait proposé le Musée Educatif de South Kensington (2.).

1. La genèse du Musée Pédagogique

En 1817, Marc-Antoine Jullien, qui – rappelons-le – a rencontré Pestalozzi à Yverdon, et qui, quelques années plus tard, visite l'École de Robert Owen à New Lanark, publie un opuscule, Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. Il y formule l'idée d'une « Commission spéciale d'éducation » « chargés de recueillir […] les matériaux d'un travail général sur les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents états de l'Europe, rapprochés et comparés entre eux sous ce rapport. »[136] En d'autres termes, Jullien propose l'édification d'une collection de matériel pédagogique de tous les pays pour l'étude comparative de celui-ci. Visionnaire, il justifie notamment sa proposition de

[136] JULLIEN, Marc-Antoine. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. Paris : Imprimerie de Fain, 1817, p.8.

manière presque prophétique : « Pour que la science de l'éducation se soutienne, s'étende et se perfectionne, elle a besoin, comme les autres sciences, que plusieurs nations à la fois s'y attachent et la cultivent. […] Une politique judicieuse, libérale, éclairée découvre dans le développement et dans la prospérité des autres nations un moyen de prospérer pour son propre pays. »[137] Malgré son caractère novateur, l'opuscule de Jullien tombe dans l'oubli pour finalement être redécouvert par Ferdinand Buisson en 1878.[138]

Après la proposition du Ministre de l'Instruction, Camille de Montalivet, de fonder une bibliothèque centrale de l'enseignement primaire en 1831, le projet réapparaît lors de l'Exposition Universelle de 1867 à Paris. Organisée par Frédéric Le Play, cette manifestation s'inspire largement de l'Exposition britannique de 1851 et du Musée Educatif de South Kensington, bien qu'ironiquement la Grande-Bretagne ait refusé d'y être représentée.[139] Y sont proposées – non pas une – mais deux Expositions scolaires, l'une dans la Galerie n°II du Palais de l'Exposition sur le Champ de Mars, l'autre dans les salles du Ministère de l'Instruction publique, rue de Grenelle à Saint-Germain. Et dans le vestibule d'entrée de la Galerie n°II, trône le buste de Pestalozzi comme pour incarner l'innovation pédagogique. Tous les instituteurs de France et d'ailleurs sont invités par Victor Duruy, alors Ministre de l'Instruction, à l'Exposition et leur séjour est souvent aidé par l'Etat lui-même. Environ 14 000 professionnels ont pu ainsi admirer les richesses du commerce de la scolarité.[140] Contrairement à la manifestation britannique, le catalogue d'exposition semble approfondir davantage l'idée d'une éducation tout au long de la vie, et ce dès le plus jeune âge, la « classe 89 » étant ainsi réservée aux « travaux propres à concourir à l'éducation de l'enfant, depuis sa naissance […] ». L'Exposition demeurant l'occasion d'étudier la situation particulière de la France dans chaque domaine lié à ses sections, les rédacteurs du catalogue vantent, sans surprise, les progrès et développements des crèches et des salles d'asile françaises.[141]

Cette attention à la petite enfance est d'autant plus marquée au cours de conférences organisées en parallèle à la Sorbonne, dont celle de Philibert Pompée, chef d'institution à Ivry

---

[137] Ibid., p.9

[138] BUISSON, Ferdinand. Manuel général de l'instruction primaire. Article du 6 avril 1878. Reproduit en partie par MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. Le Musée pédagogique, son origine, son organisation, son objet, d'après les documents officiels. Paris : Imprimerie nationale, 1884, p.16.

[139] VASSEUR, Edouard, « Frédéric Le Play et l'Exposition universelle de 1867 ». CARDONI, Fabien, SAVOYE, Antoine (s.l.d.). Frédéric Le Play : Parcours, audience, héritage. Paris : Presses des Mines, 2007, p.79-97.

[140] DAGUET, Alexandre. Rapports sur l'Exposition scolaire de Paris en 1867. Lausanne : Imprimerie J.-L. Borgeaud, 1868, p.VII-VIII.

[141] COMMISSION IMPERIALE. Catalogue général de l'Exposition Universelle de 1867 à Paris. Deuxième partie (groupes VI à X). Paris : E. Dentu Editeur, 1867, Groupe X, p.6-8.

et qui avait participé à l'organisation de l'exposition au Champ de Mars. Rappelant l'origine des salles d'asile françaises, le conférencier rend ainsi hommage à son ancien maître, Pestalozzi, et en particulier à ces méthodes permettant « d'instruire les plus petits enfants ». « N'est-ce pas là une des origines de nos salles d'asile ? » demande-t-il. Il témoigne alors de la volonté « de faire une exposition pédagogique internationale permanente, qui permette à tous les instituteurs des départements […] de venir à loisir se rendre compte des progrès qu'ils pourraient introduire dans leurs écoles, […]. »[142] Si la proposition reste de nouveau sans suite, il faut souligner l'importance que prennent les expositions éducatives, non pas conçues pour l'usage des élèves, mais bien pour la formation des instituteurs.

En 1871, presque au lendemain de la guerre, le Ministre de l'Instruction Publique, des Cultes et des Beaux-Arts, Jules Simon, demande par arrêté du 1er juillet la constitution d'« une collection de livres, tableaux et appareils à l'usage des écoles, des salles d'asile et des cours d'adultes »[143]. Pour ce faire, est instituée le 15 mai 1872 une Commission chargée de la sélection de ces objets, qui devaient représenter les pratiques à la fois françaises et étrangères. Pour constituer cette collection, Jules Simon, fait davantage appel à la coopération des Académies plutôt que des fabricants de matériel scolaire, et définit ainsi le projet aux recteurs : « Le but [du Musée scolaire] doit être, d'une part, de fournir à l'étude de ceux qui se préoccupent des progrès de notre instruction primaire un spécimen de tous les objets mobiliers et classiques qui sont en usage dans les écoles françaises et étrangères ; d'autre part, de recueillir, soit les documents, quand la chose sera possible, soit l'indication des documents pouvant servir à tracer bibiographiquement l'histoire de ces progrès. »[144] Suite à ces premières initiatives, le Musée Pédagogique est inauguré modestement Quai de Morland le 2 mars 1873, pendant que se poursuivent les travaux. Jules Simon abandonnant sa charge de Ministre, le projet fut derechef laissé en jachère.[145]

---

[142] POMPEE, Philibert, « Discours ». DAGUET, Alexandre. Ibid., p.117.
[143] Arrêté du 1er juillet 1871. Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique, partie non officiel, n°279, 1872, p.193. Reproduit en intégralité par MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS. Le Musée pédagogique. Op.cit., p.3.
[144] Circulaire du 14 décembre 1872. Bulletin administratif, 31 décembre 1872, n°297. Reproduit en intégralité par Op.cit., p.5.
[145] BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris : Librairie Hachette, 1911, « Article musée pédagogique ». Site de l'Institut Française de l'Education. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3241

2. L'institutionnalisation du Musée Pédagogique

Six ans plus tard, Agénor Bardoux, ayant repris la fonction, regrette le manque de statistiques relatives à l'Instruction et souhaite s'inspirer du Bureau national d'éducation de Washington pour améliorer la gestion du Ministère en France. Il nomme donc Ferdinand Buisson, qui était alors inspecteur primaire de la Seine, au poste de directeur du Service de statistiques. Ce dernier, qui a participé à l'organisation de l'Exposition française de Vienne, avait pu étudier de près au cours d'un voyage aux Etats-Unis le mode de fonctionnement du Bureau de Washington, qui comprenait de larges collections pédagogiques au sein de sa Bibliothèque.[146]

Dans deux articles de son Manuel général de l'instruction primaire, publiés respectivement le 2 mars et le 6 avril à l'occasion de l'Exposition de Paris de 1878, Ferdinand Buisson défend activement la mise en œuvre effective du Musée scolaire français, revenant sur l'histoire du projet et ses nombreuses déconvenues et étudiant les exemples étrangers – britannique, canadien, autrichien, allemand, suisse et états-unien. Il argue ainsi qu'une telle institution permettrait non seulement une collecte de renseignements statistiques systématiques sur la gestion des écoles mais aussi une collaboration fructueuse avec d'autres pays.[147] Agénor Bardoux soutient immédiatement la proposition de Buisson et présente le 16 mai à la chambre des députés un projet de loi visant à l'édification de ce « Musée national de l'enseignement primaire, comprenant un bureau permanent de statistique scolaire, une bibliothèque pédagogique française et étrangère, et une exposition permanente et publique de tout ce qui se rapporte au matériel de classe. »[148] Si le projet de loi est rejeté pour des raisons procédurales – l'institutionnalisation d'une telle organisation pouvant être formulée par décret –, Ferdinand Buisson soutenu par Bardoux n'en commence pas moins à constituer une collection à partir des objets exposés à l'Exposition de 1878, collection entreposée d'abord dans quelques salles du Palais Bourbon, puis un an plus tard dans l'ancien collège Rollin, rue Lhomond.[149]

Le 4 février 1879, Jules Ferry remplace Agénor Bardoux à la charge de Ministre de l'Instruction et présente – enfin – le décret définitif qui scelle l'avenir du Musée Pédagogique français : « Il ne me reste donc qu'à achever l'œuvre de mon honorable prédécesseur […] et

---

[146] MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS. Le Musée pédagogique. Ibid., p.9-10
[147] BUISSON, Ferdinand. Manuel général de l'instruction primaire. Reproduit en partie par Ibid., p.10-19
[148] Article 1er, Projet de loi du 16 mai 1878. Reproduit en intégralité par Ibid., p.23.
[149] BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie, Ibid.

l'établissement lui-même ne peut être mieux défini que par ce mot très juste du projet de loi de M. Bardoux : 'Le musée pédagogique est fait pour rendre à notre instruction primaire les mêmes services que rend à l'enseignement technique le Conservatoire des arts et métiers. »[150] Le Musée Pédagogique était donc davantage considéré – et ce, dès la genèse du projet – comme un centre de formation auprès des maîtres plutôt que comme une institution proposant du matériel pédagogique à usage direct des classes et de leurs élèves. En ce sens, le Musée Pédagogique français s'éloigne quelque peu dans son objectif du Musée Educatif de South Kensington – qui comprenait certes une bibliothèque pédagogique considérable mais qui n'affirmait pas aussi directement son rôle de formation auprès des instructeurs. A cet égard, le Musée Pédagogique met rapidement en place une Bibliothèque circulante à destination de ceux qui souhaitent se préparer au professorat.

Après la formation d'un conseil d'administration, un premier catalogue général paraît, proposant un cadre général de classification constitué de trois divisions : « Bibliothèque – Livres et méthodes », « Instruments et collection » et « Mobilier scolaire et matériel d'enseignement ». La bibliothèque permanente, alimentée par le don de Jean-Jacques Rapet de quelques 6848 ouvrages, comprend notamment un grand nombre de titres sur les salles d'asiles et les Kindergarten allemands et 284 études relatives à Pestallozi et à sa méthode.[151] Malgré ce fond important d'ouvrages, le Musée Pédagogique manque à attirer les visiteurs dans ses salles et à exposer logiquement ces collections. « Le public connaît mal le quartier de l'ancien collège Rollin, composé de rues solitaires, bien éloigné du Ministère de l'instruction publique, où le Musée pédagogique a ses attaches naturelles. […] Ses salles et galeries […] manquent à la fois d'espace, d'air et de lumière, si bien que les collections chevauchent, pour la plupart, les unes sur les autres. »[152] Si les salles du musée sont finalement peu mises en valeur, c'est parce que toute la force et l'influence du Musée Pédagogique se situe finalement ailleurs… La Revue pédagogique, « organe du Musée » dès 1882, devient l'instrument de prédilection pour diffuser de manière structurée les recherches dans toute la France. On peut y lire des articles aussi divers et pratiques que « Les leçons de choses dans les journaux pédagogiques », « L'école maternelle : ses origines », « Les jardins d'enfants aux Etats-Unis », ou encore « Une visite au musée et à l'école de South Kensington ».[153]

---

[150] Décret constituant le Musée pédagogique, 13 mai 1879. Reproduit en intégralité par MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS. Le Musée pédagogique. Op.cit., p.29-30.
[151] Ibid., p.47-59.
[152] Ibid., p.85.
[153] Ibid., p.88-98.

Etendant de plus en plus sa clientèle – qu'il s'agisse des usagers de sa bibliothèque ou des abonnés à sa Revue –, le Musée pédagogique augmente progressivement son personnel dans années 1890 et obtient une nouvelle dotation pour ses collections grâce à l'Exposition Universelle de 1900. A l'étroit dans ses bâtiments mal employés, le Musée pédagogique fait l'objet d'une réforme deux ans plus tard et fusionne avec l'Office d'informations et d'études du Ministère de l'Instruction. Cette fusion le conduit à réorganiser en 1903 ces salles d'expositions et à s'orienter encore davantage dans la voie d'un centre général de formation.[154] Le XX^{ème} siècle confirmera cette direction, le musée étant intégré en 1954 au Centre national de documentation pédagogique, aujourd'hui nommé Institut français de l'éducation.

La comparaison du Musée Educatif de South Kensington et du Musée Pédagogique de Paris reflète bien l'évolution des musées nationaux de ce type, non seulement dans les deux pays mais aussi dans le monde. Ils ont certes plusieurs traits communs, en ce qu'ils ont tout deux été imaginés : 1) pour réunir les connaissances éparses des experts de l'éducation à travers le monde entier en vue de la structuration de la discipline en 'science' universelle; 2) pour stimuler les innovations pédagogiques notamment par la concurrence des fabricants de matériel scolaire ; 3) pour favoriser le développement sur l'ensemble du territoire d'un système d'instruction cohérent, structuré et harmonisé ; 4) et bien sûr, et surtout, pour démontrer la suprématie de la modernité des deux Nations et réaffirmer leur rayonnement international.

Toutefois, les deux Musées ayant été institutionnalisés de quinze à vingt ans d'intervalle, ils ne partagent pas tout à fait le même mode opératoire concernant ces objectifs. Ainsi, qu'il s'agisse de son espace d'exposition permanent ou de son service de prêts de matériel pédagogique à usage des écoles, le Musée Educatif de South Kensington semble entretenir un lien plus ténu avec les écoliers. En ce sens, est directement visée leur formation en tant que citoyen et travailleur. A l'inverse, le Musée Pédagogique français est davantage appréhendé comme un centre de ressources pour les instructeurs. Il répond ici à une longue tradition du musée, devenu instrument de formation pour les enseignants, datant du XVIIIème siècle.[155] Dès lors, et dans l'ensemble du monde, « le dessein général du musée éducatif est de montrer la condition de l'éducation et des écoles à travers les civilisations, d'informer les enseignants et

[154] BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie, Ibid.
[155] GAULUPEAU, Yves, « L'éducation, un objet de musée ». MEUNIER, Anik (s.l.d.), Le patrimoine scolaire : sa sauvegarde et sa valorisation. Montréal : Éditions MultiMondes, 2006, p.32.

autres des progrès récents en éducation, d'illustrer les meilleures méthodes d'instruction, et de préserver le souvenir et les écrits des grands éducateurs. »[156]

Musée Educatif comme Musée Pédagogique se distinguent encore largement des musées scolaires ou Scholastic museums que l'on trouve dans les écoles, même si l'un et l'autre vont d'une manière ou d'une autre participer à leur développement. Pour autant, sans l'essor de ces collections au sein même des classes, nécessairement lié à l'émergence de méthodes novatrice fondées sur l'objet, ces Musées Educatifs et Pédagogiques n'auraient pas connu la même importance. C'est d'ailleurs sous les auspices de ces nouvelles pratiques pédagogiques qu'ils se constituent : rappelons-nous l'importance des « dons » de Fröbel en 1854 au Martin's Hall ou encore le buste de Pestalozzi ornant l'Exposition parisienne de 1867… En un sens, le développement des Musées éducatifs demeure fondamentalement rattaché à ces méthodes nouvelles, qui seront plus tard rapportées à l'Education progressive. Entre l'un et l'autre, le déploiement de la leçon de choses ou de la Object lesson, qui, si elle était destinée aux tout-petits, devient l'un fondement des programmes scolaires en France comme en Grande-Bretagne. Nécessitant un matériel de plus en plus spécialisé, les fabricants de matériel scolaire, dont la compétition a été qui plus est stimulée par les Expositions internationales et la mise en place des Musées éducatifs ou pédagogiques, y voient une manne financière non négligeable et pratiquent la surenchère en matière d'offre de matériel scolaire.

Ces Expositions et musées ont donc eu essentiellement des répercussions de trois ordres : 1) pédagogique avec la prévalence de plus en plus patente des pédagogies nouvelles fondées sur l'objet ; 2) structurel avec des départements muséaux acceptant la présence d'enfants – dans le cas du South Kensington – ; 3) commercial et industriel avec le développement de l'offre du matériel scolaire. L'ensemble de ces facteurs vont conduire, outre-Atlantique, à l'idée d'un musée non plus destiné aux élèves ou à leurs instructeurs, mais aux enfants hors du cadre scolaire.

[156] GRAVES, Frank Pierrepont, « The Educational Museum of Paris ». The School Review, Volume 13, n°2, Février 1905, p.127. Traduction de l'auteur : « The general purpose of the educational museum is to show the condition of education and schools throughout civilization, to inform teachers and others of recent progress in education, to illustrate the best methods of instruction, and to preserve mementos and writings of the great educators. »

C) Le Musée pour enfants : une invention états-unienne

L'ouverture du Musée pour enfants du Brooklyn Children's Museum à New York ouvre une nouvelle histoire de la pédagogie muséale, dans laquelle les enfants ne sont plus considérés comme des écoliers qu'il faut instruire mais comme des êtres à part entière, au développement singulier et qui formeront les futurs citoyens de la Nation. Cette transition n'est bien sûr au départ pas si radicale. S'inspirant des méthodes mises en œuvre en Europe dans les musées scolaires (1.), il faudra attendre l'arrivée d'Anna Billings Gallup pour que l'Object lesson soit employée dans son aspect pleinement sensitif et pour que soit affirmer le caractère indépendant de l'institution (2.)

1. L'inauguration du Brooklyn Children's Museum

Alors que, partout dans le monde, des voix s'élèvent pour affirmer la fonction éducative et sociale du musée dans la mouvance du South Kensington Museum, Franklin W. Hooper, nommé en 1889 directeur général du Brooklyn Institute of Arts and Sciences à New York, souhaite inscrire son institution dans cette nouvelle modernité. Réorganisant l'Institut et préparant l'ouverture de son musée, Hooper propose, en plus des expositions, des activités de la bibliothèque et des conférences, des cours publics d'instruction. Déplorant l'abandon du bâtiment du Bedford Park et de ses collections tombées à l'état de ruines, le Directeur demande en 1899 à l'un des conservateurs des Beaux-Arts du Central Museum (plus tard le Brooklyn Museum), William Henry Goodyear, de réfléchir à une réaffectation de cet ensemble.[157]

William Henry Goodyear, historien de l'art spécialisé notamment en architecture, avait eu l'occasion, dans le cadre de ses occupations de voyager en Europe. Il ne pouvait ignorer le retard des Etats-Unis en matière de prise en charge et d'instruction des enfants. En 1900, seulement trois cinquième des enfants états-uniens étaient scolarisés[158], contre la totalité des enfants français et britanniques.[159] « Car il y avait à ce moment-là peu d'écoles publiques et

[157] DIN WEIHSIN, Herminia. A history of children's museums in the United States, 1899-1997: implications for art education and museum education in art museums. Thèse de Doctorat de philosophie, Ohio State University, (s.l.d.) Vesta A. H. Daniel, p.15.
[158] SNYDER, Thomas D., 120 years of American Education: A statistical portrait. Washington : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1993. Cité par DIN WEIHSIN, Herminia. Ibid., p.14.
[159] En France, l'instruction est obligatoire depuis 1882 avec la 'Loi dit Ferry', en Grande-Bretagne, depuis 1880 avec le 'Elementary Education Act 1880'.

sans la présence d'une école obligatoire, les musées avaient une fonction évidente dans la subvention des ressources pour éduquer à la fois les enfants et les adultes. »[160] Lors d'un voyage en Ecosse, en 1892, Goodyear avait aussi pris connaissance auprès d'un expert en éducation de Manchester de la diversité de l'offre proposée par les fabricants de matériel scolaire, à l'instar du « Musée scolaire » de la Maison Deyrolle, dont il demandera à Franklin W. Hooper l'acquisition. Développé par Emile Deyrolle, ce 'musée' se composait de planches murales colorées figurant toutes sortes de sujets, de l'histoire naturelle à la géographie. Fondée en 1831, la Maison, d'abord spécialisée dans la taxidermie et l'entomologie et prospère dans la vente d'insectes et de matériel de chasse, était parvenue dans la compétition commerciale du secteur scolaire à s'imposer comme référence.[161]

Ces réflexions et expériences amènent William Henry Goodyear à concevoir en 1899 l'idée d'un musée pour enfants – children's museum –, proposition qu'il soumet à Franklin W. Hooper le 17 janvier.[162] L'idée originale de Goodyear tient beaucoup plus des musées scolaires ou scholastic museums des écoles européennes que des Départements développés au sein des musées ou des Musées Educatifs ou Pédagogiques. En réalité, le projet semble même se substituer à l'école elle-même, le conservateur allant même, dans ses premières suggestions, jusqu'à recommander que le Children's Museum de Brooklyn prenne la forme « de salle de classe modèle pour l'imitation de l'école en général. »[163] Inauguré le 16 décembre, ce département se donne ainsi les missions de « construire progressivement pour les enfants de Brooklyn et du Queens un Musée qui enchantera et instruira les enfants qui le visitent ; pour réunir toutes les collections de [chaque] branche de l'Histoire Naturelle locale étant considérées comme [propice] à l'intérêt des enfants et [apte] à stimuler leurs pouvoirs d'observation et de réflexions ; pour illustrer par des collections d'images, de dessins, de diagrammes, de modèles, de cartes, etc., chacune des branches importantes du savoir qui est enseignée à l'école élémentaire. »[164]

---

[160] HEIN, George E., « Progressive Museum Education. Examples from the 1960s ». International Journal of Progressive Education, Volume 9, n°2, 2013, p.62. Traduction de l'auteur : « Since there were few public schools at the time and no compulsory school attendance, museums had an obvious function in providing resources for educating both children and adults. »

[161] Site internet de la Maison Deyrolle. Disponible en ligne, consulté le 31 mai 2016. URL : http://www.deyrolle.com/histoire/historique-de-la-maison-deyrolle/naissance-la-famille-deyrolle

[162] Ibid., p.16

[163] Lettre de William Henry Goodyear à Franklin W. Hooper, le 17 janvier 1899. Cité par Ibid., p.17. Traduction de l'auteur : « model school rooms for the imitation of schools in general »

[164] The Twelfth Year Book of the Brooklyn Institute of Arts and Sciences. New York : The Institute, 1900. Cité par DIN WEIHSIN, Herminia. Ibid., p.18. Traduction de l'auteur : « To build up gradually for the children of Brooklyn and Queens a Museum that will delight and instruct the children who visit it; to bring together collections

La ressemblance avec les musées scolaires et leurs collections est pour le moins troublante. Ici, point de livres érudits sur l'éducation et la pédagogie, mais bien des collections à destination des enfants, à la manière finalement des musées des petites écoles britanniques et françaises. Cette volonté de pallier à l'instruction scolaire est d'autant plus évidente dans la suite de la présentation des objectifs du musée, qui invitent bien les enfants à venir au musée qu'ils soient scolarisés ou non : « Le Musée par ses collections, sa bibliothèque, ses conservateurs et assistants tentera d'apporter à l'enfant, qu'il aille à l'école ou non, une relation directe avec les sujets les plus importants qui attire l'intérêt des enfants dans leur vie quotidienne, dans leur travail scolaire, dans leur lecture, dans leur jeu, dans leurs randonnées dans les champs, et dans les industries, qui sont menées autour d'eux ou dans lesquelles ils pourraient plus tard s'engager. »[165]

Il faut noter ici le syncrétisme tout à fait singulier de ce descriptif du Children's Museum de Brooklyn, à la fois marqué par son époque et inscrit dans une démarche absolument nouvelle. Tout d'abord, outres qu'il emprunte au principe même des musées scolaires et qu'il propose un complément voire un palliatif à l'école, le département new-yorkais reprend également du Royaume-Uni l'idée de former les enfants à leur milieu, à leur statut de travailleur dans la société. Dès son inauguration, le Children's Museum semble encore épouser les méthodes pédagogiques de l'air du temps en mettant sur un même plan d'une part le travail scolaire, d'autre part le jeu et les sorties en pleine nature. Cette conception de l'apprentissage de l'enfant n'est ici pas sans rappeler les pédagogies de Pestalozzi et de Fröbel qui formulaient des propositions semblables. Enfin et non des moindres, le Children's Museum ne s'adresse pas aux enfants en tant que pluriel, mais à « l' » enfant en tant qu'être singulier – « the child ».

Ce passage du pluriel au singulier, du collectif à l'individuel, marque une vision extrêmement nouvelle dans le monde muséal sur ces jeunes visiteurs, mais pas seulement. Alors que la mortalité infantile tend à augmenter en Europe dans les années 1870-1880, les chercheurs et médecins s'intéressent de plus en plus au petit enfant en tant qu'être particulier se distinguant des adultes mais aussi de ces grands frères et grandes sœurs.[166] Plus encore, les théoriciens et

---

in [every] branch of local Natural History that are calculated to interest children and to stimulate their powers of observation and reflection; to illustrate by collections of pictures, cartoons, charts, models, maps and so on, each of the important branches of knowledge which is taught in the elementary school. »

[165] Op.cit. Traduction de l'auteur : « The Museum through its collections, library, curators and assistants will attempt to bring the child, whether attending school or not, into direct relation with the most important subjects that appeal to the interest of children in their daily life, in their school work, in their reading, in their games, in their rambles in the fields, and in the industries, that are being carried on about them or in which they themselves later may becom engaged. »

[166] LUC, Jean-Noël. L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle, Op.cit., p.84-91.

scientifiques évolutionnistes souhaitent comprendre l'origine de l'homme et de sa pensée, qu'ils trouvent tout à la fois dans l'histoire évolutive des espèces - la phylogenèse - et dans le développement progressif de l'homme, de la naissance à l'âge adulte - l'ontogenèse. Charles Darwin (1809-1882) est ainsi l'un des premiers à observer et à rapporter méthodiquement les comportements et conduites de son propre fils, Doddy, observations qu'il publie trente ans plus tard en 1877. D'autres suivent son exemple comme Hyppolyte Taine.[167] Ces études descriptives posent les jalons d'une nouvelle discipline – la psychologie de l'enfant – et fonde le principe, dans la lignée de Jean-Jacques Rousseau, d'une évolution de l'enfant, d'un développement : l'être humain est soumis à un processus de changements progressifs, où chaque étape est nécessaire à la suivante. Partant, le sujet est singularisé et il s'agit de prendre en compte ses spécificités : « les enfants » devient alors dans le discours courant « l'enfant ». Bien sûr, l'émergence de la psychologie enfantine n'est ici pas l'unique facteur de ce glissement du pluriel au singulier qui s'infuse lentement dans la société ; et il faudrait encore citer notamment le nouveau regard que les parents posent sur leurs enfants– comme nous l'avons déjà noté en Grande-Bretagne par exemple. Quoi qu'il en soit, c'est dans ce contexte que doit être replacé le singulier du Children's Museum de Brooklyn ; et qui, s'il n'est sûrement pas conscient, marque cependant un état d'esprit, une vision particulière de ces visiteurs, devenus ici un véritable public. Le musée devient alors un instrument de développement de l'enfant, attentif à ses goûts et à ses besoins et l'enfant n'y est plus seulement un élève mais bien un individu dans toute sa complexité. Cette conception complètement novatrice – et, rappelons-le, dans les musées d'abord anglo-saxonne – ouvre un pan entier de la pédagogie muséale, qui se distingue de l'héritage des Expositions et des Musées Educatifs et Pédagogiques européens.

Ainsi, pour assurer la promotion de l'institution le zoologiste Richard Ellsworth Call, nommé premier conservateur en chef du département du Brooklyn Children's Museum, envoie d'abord des lettres aux enfants, pour présenter la collection et pour proposer à leur destinataire de venir et d'y inviter leurs amis et parents. Nos développements ne signifient pas pour autant que le Children's Museum de Brooklyn se désintéresse des institutions scolaires. De nombreuses invitations sont d'ailleurs également envoyées aux enseignants soulignant le lien entre les collections et les programmes des écoles élémentaires. Ces efforts de publicité s'avèrent payants puisque, dans les six premiers mois suivant l'ouverture du Children's

[167] BIDEAUD, Jacqueline, HOUDE, Olivier, PEDINIELLI, Jean-Louis. L'homme en développement. Paris : Presses universitaires de France, 2015, p.?

Museum, 28,635 enfants visitent l'établissement, dont 41 classes emmenées par leur enseignant.[168]

Malgré son caractère innovant, le musée pour enfants de Brooklyn ressemble encore profondément à un musée classique dédié aux adultes. Les spécimens et petits animaux empaillés y sont ainsi exposés dans des vitrines que les enfants ne peuvent ouvrir ; et les planches, diagrammes et cartes, notamment de la Maison Deyrolle nouvellement acquises par le musée, sont accrochés aux murs, accompagnés de quelques explications simples destinées à la compréhension des enfants. Toucher les objets demeure interdit.[169] D'une certaine façon, l'object lesson, telle qu'originellement imaginée en Europe, perd son caractère tactile, sensitif dans les premières années du Children's Museum. Il faudra attendre l'arrivée de Anna Billings Gallup, spécialisée en biologie, dans le département en mai 1902 pour que la méthode soit pleinement employée dans l'institution new-yorkaise.

2. L'action d'Anna Billings Gallup

Après avoir été diplômée de l'Ecole normale du Connecticut à New Britain et avoir enseigné auprès d'enfants afro-américains et amérindiens[170], Anna Billings Gallup intègre ainsi en tant qu'assistante de conservation le Brooklyn Children's Museum avant de devenir Chef de conservation du département en 1904. « Ses idées, ses innovations, ses créations, et réussites sur de nombreuses problématiques à l'égard du bâtiment du musée pour enfants, de son indépendance structurelle, de l'assistance au public, des concepts éducatifs des expositions et de la conception des programmes, etc., posent les bases de travail de ce qu'un musée pour enfants devrait être. »[171] S'appropriant la méthode européenne fondée sur l'objet, Anna Billings Gallup va plus loin et s'inscrit dans un courant résolument progressiste.

Elle explique ainsi à propos des collections du musée : « Bien que les expôts originaux aient été un peu plus que quelques insectes, coquillages et oiseaux empaillés, l'enthousiasme

[168] DIN WEIHSIN, Herminia. Op.cit., p.18-19.
[169] DIN WEIHSIN, Herminia. Op.cit., p.19.
[170] HEIN, George E., « Progressive Education and Museum Education ». Journal of Museum Education, Volume 31, n°3, p.165.
[171] DIN WEIHSIN, Herminia. Ibid., p.19-20. Traduction de l'auteur : « Her ideas, innovations, creations, and achievements in various issues regarding the children's museum building, organizational independence, public support, educational concepts in exhibition and program design, etc., all laid the ground work for what a children's museum should be like. »

avec lequel les enfants les ont vus prouvait la nécessité d'élargir le panel de travail. »[172] Se fondant sur la demande effective des enfants, elle permet à ces derniers de rentrer en contact direct avec les objets par les sens, de les manipuler, voire même de les emprunter selon certaines conditions. A cet égard, Anna Billings Gallup n'aura pas manqué d'être influencée, comme William Henry Goodyear, par les méthodes européenne lors son voyage de quatre mois à travers le Vieux Continent en 1903. En plus d'élargir les collections du musée pour enfants de Brooklyn, elle diversifie donc également les activités de l'institution dans l'organisation tant des expositions que de « clubs » sur des sujets particuliers sur l'histoire naturelle, mais aussi sur la conservation et la préservation des objets.[173] Il s'agit ainsi par le « faire » – « by doing » – de sensibiliser les enfants aux activités du musée et notamment de leur apprendre à collectionner, organiser et conserver les objets comme le relève l'anecdote suivante : « L'un des garçons, qui avait appris à collectionner et à organiser les insectes lors de ses visites au musée alors qu'il n'était qu'écolier, avait réalisé une collection très estimable sur les insectes tropicaux qu'il apporta au musée, soigneusement conservée et étiquetée avec des données intéressantes… »[174] Anne Billings Gallup s'inscrit donc comme précurseur de la méthode 'hands-on' – qui signifie littéralement « de terrain » ou « pratique » renvoyant ainsi à la compréhension des choses par le faire et par la main. Cette méthode, héritière des object lessons du début du XX^{ème} siècle évoluera considérablement jusqu'à nos jours pour se rapprocher de plus en plus de la notion d'interactivité.

Les petits enfants, même s'ils ne sont pas encore considérés comme des visiteurs distincts de leurs grands frères et grandes sœurs, ne sont pas exclus de ces activités et Anna Billings Gallup souligne même leur spécificité et le lien particulier qu'ils entretiennent avec les écofacts : « Les enfants les plus jeunes cherchaient [toujours] la salle des 'os d'animaux', où l'on trouvait les mammifères communs et les oiseaux de Long Island avec leurs nids et leurs petits. »[175] De la même manière, les expositions n'excluent pas non plus les parents et grands-parents qui venaient avec leurs petits enfants dans les salles du musée : « Les oiseaux attiraient

---

[172] GALLUP, Anna Billings, « The chidren's museum as an educator ». Popular Science Monthly, Volume 72, 1908, p.371-379. Reproduit par GENOWAYS, Hugh H., ANDREI, Mary Anne. Museum origins. Op.cit., p.156. Traduction de l'auteur : « Although the original exhibits consisted of little more than a few insects, shells and stuffed birds, the eagerness with wich children sought them proved the necessity for enlarging the scope of work. »
[173] DIN WEIHSIN, Herminia. Op.cit., p.18-21
[174] GALLUP, Anna Billings. Reproduit par GENOWAYS, Hugh H., ANDREI, Mary Anne. Op.cit., p.158. Traduction de l'auteur : « One of the boys, who had learned to collect and mount insects when he came to the museum as a primary lad, made a very creditable collection of tropical insects which he brought to the museum, carefully preserved and labeled with interesting data… »
[175] Ibid., p.156. Traduction de l'auteur : « The youngest children seek the room of 'animal bones', where common mamals and birds of Long Island are to be found with their nests and young. »

et enchantaient les visiteurs de tout âge, du bébé de deux ans, qui ne pouvait dire que 'Poulet, poulet' en pointant sans gêne avec ses doigts potelés le condor, l'albatros ou le flamant, au grand-parent aux cheveux blancs qui à la vue du canard colvert et du grèbe se souvenait de ses jours de chasse. »[176] Ainsi, bien avant que la sociologie de la culture de la fin du XX^{ème} siècle ne remette au centre des préoccupations muséales la question de la famille et de leurs loisirs transgénérationnels, le Brooklyn Children's Museum des années 1910 insiste sur cette importance d'un musée ouvert à tous, du bébé jusqu'au grand-parent.

Plus encore, Anna Billings Gallup achève d'ancrer le musée dans une perspective et dans un apprentissage « centrés sur l'enfant » - « child-centered » en anglais. Elle explique ainsi : « Pour inspirer aux enfants cet amour et cette fierté de l'institution, ils doivent sentir que cette dernière a été créée et maintenant existe pour eux, et que dans tous ses plans, elle met l'enfant en premier. L'enfant doit sentir que tout l'équipement est pour lui ; que le meilleur lui est offert de par la foi en ses facultés de l'utiliser, qu'il a accès à tous les départements, et qu'il est toujours un visiteur bienvenu et jamais un intrus. »[177] Ici encore, le glissement du pluriel au singulier est absolument remarquable. « Des enfants » devient « l'enfant ». En cela, Anna Billings Gallup s'inscrit dans un mouvement beaucoup plus large, qui dépasse encore une fois de loin le monde des musées. En effet, à la même époque, se radicalise ce que l'on appelle en français l'« Education nouvelle » - ou en anglais « Progressive education ». « Plutôt qu'un enseignement abstrait, uniforme et distribué sous forme de cours magistral par un maitre lui-même représentant objectif du savoir, l'éducation nouvelle se veut active, centrée sur l'enfant, ses besoins, ses intérêts. »[178] Elle part des thèses de Coménius et de Rousseau, mais aussi de Pestalozzi et de Fröbel, pour proposer des méthodes encore plus adaptées et spécifiques aux âges de chaque enfant, et leur donne, par l'affirmation de leur individualité, une plus grande liberté. Pour les défenseurs de l'éducation progressive, l'apprentissage est donc, avant d'être

[176] Ibid., p.156. « Bird exhibits attract and delight visitors of all ages from the two-year-old-baby, who can only say 'Chicken, chicken' as he points his chubby fingers indiscriminately to the condor, albatross and flamingo, to the withe-haired grandparent whose 'hunting days' are recalled by the mallard duck and grebe. »

[177] GALLUP, Anna Billings. « The essentials of a children's museum building ». Proceedings of the American Association of Museums 2. Washington : American Association of Museums, 1908, p.84-93. Cité par DIN WEIHSIN, Herminia. Op.cit., p.22. Traduction de l'auteur : « To inspire children with this love and pride in the institution, they must fell that it was created, and now exists for them, and that in all of its plans, it puts the child first. The child must feel that the whole plant if for him; that the best is offered him because of faith in his power to use it, that he has access to all deparments, and that he is always a welcome visitor and never an intruder. »

[178] DUVAL, Nathalie, « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle ». Histoire, économie et société, 21e année, n°1, 2002, p.71.

une accumulation stérile de connaissances, le principal moyen du développement et du progrès humain – d'où l'adjectif de l'expression « Progressive education » –, dans lequel celui qui apprend doit pouvoir choisir et construire librement son savoir.

Ainsi, alors que se déploient les activités du Brooklyn Children's Museum, de nombreuses expériences voient le jour dans la mouvance de cette Education nouvelle : en Espagne, Francisco Ferrer lance la Escuela moderna – l'Ecole moderne – où toute forme de compétition entre les élèves est proscrite au profit de l'entraide et d'un enseignement conçu par les élèves eux-mêmes en petits groupes ; en France, Sébastien Faure ouvre l'école La Ruche en 1904 à Rambouillet et se fait le chantre de la « pédagogie inductive » où les enfants par questionnements comprennent eux-mêmes les choses qui les entourent ; en Italie, à partir de 1907, Maria Montessori accueille les petits enfants pauvres du quartier populaire de San Lorenzo à Rome dans la Casa dei bambini – la Maison des enfants – où elle met au point sa fameuse méthode centrée sur le corps de l'enfant ; la même année, en Belgique, Ovide Decroly ouvre sa première école qui met l'accent sur les activités manuelles, sportives, artistiques et sociales ; en Grande-Bretagne, Alexander Sutherland Neill participe activement au courant et fonde en 1921 l'Ecole de Summerhill près de Leiston dans l'Est de l'Angleterre prônant l'autogestion par les élèves eux-mêmes.[179]

Les Etats-Unis ne sont pas en reste dans ce vaste mouvement de l'Education Nouvelle. Dès 1896, John Dewey ouvre une école-laboratoire dans le cadre de ses recherches sur la psychologie appliquée à l'Université de Chicago. Il y met au point une nouvelle pédagogie qui constituera la base théorique du système éducatif états-unien et publie, en 1899, The School and Society – L'Ecole et la Société, puis en 1916, Democracy and Education – Démocratie et Education. Il y défend l'apprentissage par l'action – « learning by doing » – et voit l'école comme un lieu d'initiation à la démocratie dans une société progressiste. Comme le souligne Georges E. Hein, « les musées progressifs, comme les écoles progressives, suivent la direction de Dewey et allient un apprentissage expérimental allié à un engagement pour l'objectif politico-social promouvant les pratiques démocratiques. »[180] Plus encore, pour John Dewey, le musée doit faire partie intégrante d'une éducation progressive, prenant en compte l'enfant

[179] Pour une description de ces courants et évolutions, voir par exemple : MORIN, Jocelyne. La Maternelle : Histoire, fondements, pratiques. Montréal : Gaetan éditeur, 2002, p.91-184 ; DEASEY, Denison. Education under six. Londres : Croom Helm, 1978, p.75-93 et p.115-197.

[180] HEIN, George E., « Progressive Museum Education. Examples from the 1960s ». Op.cit., p.63. « Progressive museums, like progressive schools, follow Dewey's lead and combine experiential learning with a commitment to the socio-political goal of promoting democratic practices. »

comme individu et donc comme citoyen.[181] Dans ce contexte, Anna Billings Gallup apparaît comme l'une des pionnières de l'Education nouvelle appliquée au domaine muséal – même si elle ne l'exprime pas comme telle ; tant et si bien que, par son impact, l'expérience du Brooklyn Children's Museum doit être appréciée au même titre que les propositions éducatives de ces pédagogues du début du XX^{ème} siècle. En ce sens, « les musées par nature répondent aux préalables de la pédagogie progressive : ils ne dépendent pas de livres ou de conférences pour réussir leurs buts éducatifs, mais mettent l'accent sur l'expérience avec les objets. »[182] De facto, ils partagent donc les mêmes objectifs et méthodes que les premières infant schools britanniques.

Mettre l'enfant au centre des préoccupations du musée implique cependant un certain nombre de difficultés, en particulier quant au statut d'un département spécialement conçu et dédié pour ces jeunes visiteurs. De nombreux débats animent ainsi le Brooklyn Museum quant à l'indépendance du département tant structurelle que financière, indépendance qu'Anna Billings Gallup défend ardemment : « Dans un grand musée, il est presque inévitable que les intérêts des enfants deviennent un sujet considéré comme secondaire. Certains départements voudront de temps en temps être fermés pour les enfants, et d'autres n'accepteront d'ouvrir que sous des restrictions appropriées, et la mesure dans laquelle le département pour enfants pourra utiliser les ressources des grands musées devra être limitée de beaucoup de manières. »[183] Apparaissent ici une problématique et un positionnement qui demeurent tout à fait centraux et encore d'une vive actualité dans l'accueil des petits enfants et des enfants en général dans les musées. Comme l'allègue Gallup, finalement, un grand musée, de par sa structure et de par les réticences du reste du personnel, ne peut en soi se préoccuper pleinement du sort des enfants dans ses salles. S'il peut les accueillir, cet effort sera toujours formulé après celui accordé au public habituel de l'institution, à savoir les adultes.

---

[181] Ibid., p.64.
[182] Ibid., p.63. Traduction de l'auteur : « Museums by their very nature fulfill the requirements for a progressive pedagogy: they do not rely on books or lectures to achieve their educational goals, but emphasize experience with objects. »
[183] GALLUP, Anna Billings. « The essentials of a children's museum building ». Cité par DIN WEIHSIN, Herminia. Op.cit., p.23. Traduction de l'auteur : « In a large museum, it is almost inevitable that children's interests would become matters of secondary consideration. Certain departments would be closed to children at times, and other would be opened only under proper restrictions, and the extent to which the children's department could draw upon the resources of the large museum would be limited in many ways. »

Pour Anna Billings Gallup, ce type d'arrangement muséal nuit même à l'apprentissage et à l'intérêt des enfants, selon le même argument que William Stanley Jevons trente ans plus tôt vis-à-vis du South Kensington Museum : « La multiplication de spécimens embrouillerait et fatiguerait un enfant avant même qu'il ne puisse en profiter. La proposition de conduire les enfants par classes à travers les vastes halls formels d'un grand musée présente des difficultés parce que le [premier] effet d'une telle excursion est la fatigue du corps, de l'esprit et de l'âme, et le deuxième la confusion due à la masse d'expôts qui va au delà de leur compréhension. »[184] Pour la conservatrice en chef, le parti pris est donc clair : les enfants dans les salles courantes ne profiteraient en rien des riches collections du musée, bien que celles-ci soient de meilleure qualité que les objets alors présentés dans le Children's museum. C'est d'ailleurs, outre les questions financières, le second argument de ses opposants, qui arguent d'une sensibilisation des enfants plus profitable selon la valeur des collections.

A ce raisonnement, Anna Billings Gallup oppose la capacité d'adaptation du musée aux enfants : « Ce serait bien mieux pour les enfants d'avoir leur propre programme, qui souhaiterait par sa justesse architecturale la bienvenue aux garçons et aux filles, qui leur exprimerait silencieusement par ses arrangements et décorations ses desseins civilisateurs et répondrait à la quête du savoir par une sélection choisie et intelligente de spécimens suffisamment bien agencés pour que les enfants puissent les comprendre et facilement s'y référer. De cette manière, le musée pour enfants peut devenir une force éducative et morale, renforçant l'enfant là où il est faible, le formant à un usage correct d'un musée et s'ajustant à lui pour [qu'il puisse tirer] plus de plaisir du grand musée une fois arrivé à maturité. »[185] Le projet du musée pour enfants constitue donc bien ici : 1) un instrument de développement de l'enfant dans sa capacité à s'adapter formellement à ses besoins et à ses intérêts ; 2) un instrument de développement du citoyen – conformément à la pensée de Dewey – de par sa « force éducative et morale » et de par ces objectifs « civilisateurs », dont nous ne

[184] Ibid. Traduction de l'auteur : « The multiplication of specimens would confuse and tire a child before he could profit from them. The proposition to marshal children by classes through vast and formal halls of a large museum presents difficulties because the effect of such a trip is fatigue of body, mind and soul, while the second effect is confusion at a mass of exhibits beyond their comprehension. »

[185] Op.cit., p.23. Traduction de l'auteur : « Far better for the children would be their own plan, speaking through its architectural appropriateness its welcome to the boys and girls, silently expressing to them, through its arrangement and decoration, its civilizing purposes and answering quest for knowledge through the wisely chosen selection of type specimens, so clearly arranged that children can understand and easily relate them. In this way, the children's museum can becomes [sic.] an educational and moral forces [sic.], strengthening the child where he is weak, training him in the proper use of a museum and fitting him for the fuller enjoyment of the large museum in his mature years. »

commenterons pas ici la teneur « acculturante » ; 3) un instrument de formation du futur visiteur de musée en ce qu'il permet de préparer les enfants à la pratique muséale avant l'âge adulte.

Ces développements et justifications posent derechef la question de l'exclusion, voire de l'ostracisme – expression qui fait littéralement référence à l'exclusion de la Cité – que subissent les enfants dans les musées traditionnels. Pour Anna Billings Gallup, il ne fait aucun doute que l'enfant fait partie intégrante de la société. Est-ce à dire qu'il est déjà un citoyen préparé et apte à participer pleinement à la vie de la Cité à travers notamment l'expérience muséale ? Rien n'est moins sûr. Quelque part, l'essence initiale du musée pour enfants part de ce constat : l'enfant n'est pas encore un citoyen et doit, à ce titre, être – plus que tout autre – formé à son futur rôle, formation que peut assurer le musée par la grandeur de ses collections. Mais, il lui faut alors un instrument de formation adapté que ne peuvent constituer les salles traditionnelles du musée. Ainsi, pour le développement tant de ses facultés que de son individualité citoyenne, seul peut lui convenir un espace dédié, dans lequel il peut élaborer son propre langage, expérimenter ses propres manières d'apprendre tels que le jeu et la sollicitation de tous les sens, approfondir ses propres intérêts par exemple issus de la vie quotidienne ou de la nature ; en un mot, exprimer pleinement sa nature d'enfant.

Il faudra attendre 1979 pour que le Musée des enfants de Brooklyn devienne complètement indépendant. Malgré cela, Anna Billings Gallup, par sa pratique et par son discours, a largement contribué à élaborer une pédagogie muséale résolument progressiste, fondée sur une découverte sensorielle des objets – hands-on –, héritière de la pensée de Rousseau et de Pestalozzi et des petits musées scolaires d'Europe. Œuvrant activement pour l'implantation de musées pour enfants partout dans le monde, Gallup multiplie les présentations par le biais de l'American Alliance of Museums fondée – rappelons-le – en 1906. Elle correspond également activement avec des organisations souhaitant introduire un musée pour enfants dans leur ville : à Sidney, en Australie ; à Cardiff, au Pays de Galles ; à Norwich, en Angleterre ; à Chicago, dans l'Illinois.[186] Elle rentre encore en conversation avec le nouvellement formé Children's Museum de Boston, y suggérant la nomination de Delia I. Griffin à la tête de l'institution[187], ainsi qu'avec Mme Carey, qui, après une visite à Brooklyn, entreprend d'ouvrir un musée pour enfants à Indianapolis.[188] Anna Billings Gallup quitte alors le Brooklyn Children's Museum en 1937 pour prendre sa retraite alors que plus de dix musées

[186] SCHOFIELD-BODT, Cindy. « A History of Children's Museums in the United States ». Children's Environments Quarterly, 1987, Volume 4, n°1, p.4.
[187] DIN WEIHSIN, Herminia. Op.cit., p.29.
[188] SCHOFIELD-BODT, Cindy. Ibid., p.4.

pour enfants ont été créés sur le territoire. Cet essor ira croissant puisque près de quarante musées pour enfants furent installés aux Etats-Unis entre 1899 et 1963.[189]

En définitive, de l'essor des premiers musées scolaires, se développent des méthodes éducatives centrées sur l'objet qui se répandent et se structurent dans le monde à travers de larges Expositions à dimension internationale. Ces Expositions ont eu de nombreuses répercussions pédagogiques, scientifiques, commerciales, sociales et structurelles qui influence la pédagogie muséale pour les enfants alors en pleine construction. Ainsi, dans les trois cas que nous venons d'étudier, trois chemins se distinguent :

1) Dans le cas du Musée Pédagogique de Paris : Finalement, l'institution ne s'adresse ni aux élèves, ni encore moins aux enfants. Il s'agit avant tout d'un centre de formation pour les maîtres des écoles et d'études pour les experts de l'éducation. Ainsi, bien que sa collection soit issue des grandes Expositions de 1867 et de 1878, son implantation dans un lieu totalement détaché de l'agitation de la vie parisienne en exclut le public, dont les enfants. Avec le temps, les expôts qui y sont conservés – le matériel scolaire du début du XX^{ème} siècle – feront davantage l'objet d'une muséalisation devenant « à l'intérieur du musée, témoin matériel et immatériel de l'homme et de son environnement, source d'études et d'exposition, acquérant ainsi une réalité culturelle spécifique »[190] en l'occurrence scolaire. Cette muséalisation de la culture scolaire n'ouvre alors que peu de chemin – pour ne pas dire aucun – à la pédagogie pour les enfants dans les musées.

2) Dans le cas du Musée Educatif de South Kensington à Londres : Ici, au contraire, le musée a dû de facto accepter la présence des enfants, venant avec leurs parents ou avec leurs écoles au sein du Musée. Au vu du besoin des établissements scolaires à disposer d'un matériel pédagogique dans leurs classes et de la volonté de toucher les enfants les plus éloignés de la Capitale[191], les activités du Musée Educatif anglais se sont progressivement décentralisés pour proposer un Service de prêts à destination des scolaires. En plus d'asseoir la méthode par la vraie chose dans les écoles, cette initiative a également été suivie par un certain nombre

[189] DIN WEIHSIN, Herminia. Ibid., p.25.
[190] Article « Muséalisation ». DESVALLEES, André, MAIRESSE, François (s.l.d.). Dictionnaire encyclopédique de muséologie. Op.cit., p.?
[191] L'organisation et l'évolution du Musée Educatif du South Kensington semblent demeurer encore aujourd'hui assez obscures. Une étude plus approfondie de ces archives permettrait de comprendre l'évolution de ce département, et sa transition d'une exposition permanente à un service de prêt pour les écoles. Il est fort probable qu'en dehors des considérations éducatives et sociales, se fassent jour une dimension économique et structurelle poussant l'arrêt progressif du Département.

de musées de province. Ces premiers Service éducatif constituèrent les premières moutures des actuels services à destination des scolaires en Grande-Bretagne. Ainsi, « ce sont les grands musées de province qui ont ouvert la voie au développement des services scolaires, bien qu'en 1930, on n'en comptait que 15, et bien que ce ne soit qu'en 1931 que fût nommé le premier responsable à plein temps d'un Service muséal pour les scolaires (à Leicester). »[192] Dans tous les cas, ce chemin de la pédagogie muséale ouvre une relation directe avec la vraie chose transmise notamment par la collaboration avec l'école.

3) Dans le cas du Brooklyn Children's Museum à New York : Lancée plus de quarante après l'ouverture officielle du South Kensington Museum et vingt ans après celle du Musée Pédagogique de Paris, cette expérience novatrice renverse complètement la place des enfants dans les musées, en ce qu'elle demeure largement influencée par le contexte pédagogique du début du XX^{ème} siècle. Comme l'a souligné George E. Hein, la proposition d'Anna Billings Gallup s'inscrit résolument dans le courant de l'Education nouvelle ; à quoi nous ajoutons sa proximité avec les petits musées scolaires développés dans les écoles, d'abord dans les classes à la petite enfance, puis plus largement dans les écoles élémentaires. En réalité le mouvement des infant schools, des salles d'asile et des Kindergarten comme le courant de l'Education nouvelle puisent leur eau à la même source : les écrits de Rousseau et l'école de Pestalozzi.[193] Le Musée pour enfants de Brooklyn adopte donc une démarche fondamentalement syncrétique, plus détachée des programmes scolaires mais aussi distincte des musées traditionnels.

Dès lors, deux filiations de l'offre à l'enfance dans les musées se font jour, que nous schématisons pour plus de clarté à la suite de ces développements. (Voir Fig. 1 : Proposition de modèle provisoire pour une généalogie de la pédagogie muséale à l'enfance)

1) Les Services éducatifs au sein des musées traditionnels : La première est issue d'un lien fort entre le musée et l'école. Issue directement des premières expositions internationales, elle ne se développe pleinement qu'à partir des années 1930, d'abord essentiellement en Grande-Bretagne et en Allemagne, et contribue à l'essor de Services éducatifs dans les musées. Etant fortement liés aux systèmes éducatifs, ces Services muséaux restent d'abord proches des programmes scolaires, pour finalement s'en éloigner. En effet, l'essor de

[192] It was the larger provincial museums that led the way in the development of school services, although in 1930 there were only 15, and it was not until 1931 that the first full-time Schools Museum Officer was appointed (at Leicester).

[193] DUVAL, Nathalie. « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle ». Op.cit., p.71-86.

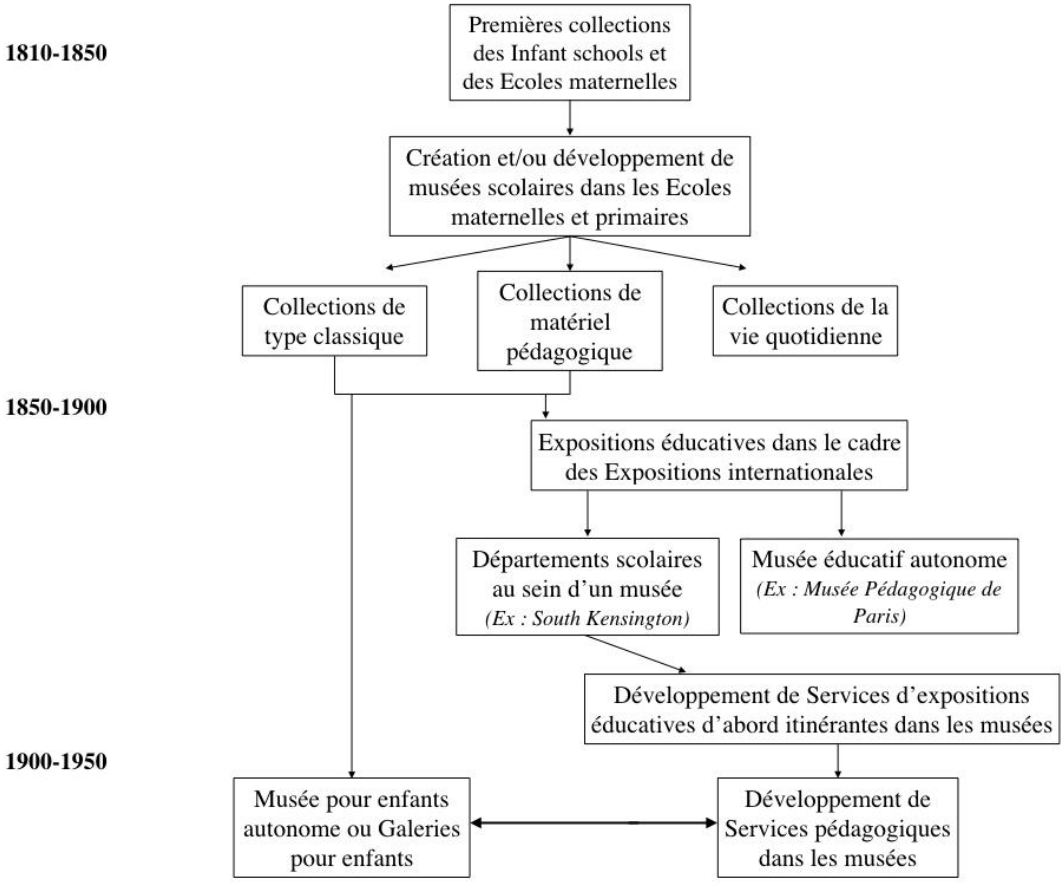
l'Education Nouvelle ainsi que les nombreuses critiques qui ont été adressées à l'Ecole au début du XXème siècle ont certes conduit à des réformes importantes permettant une modernisation des systèmes éducatifs, mais sans aller jusqu'à une révolution totale des méthodes d'enseignement. Il faut d'ailleurs souligner sur ce point que l'object lesson ou leçon de choses va progressivement disparaître des classes pour laisser place à un enseignement plus structurés des disciplines scientifiques.[194] Oubliant peu à peu les origines pédagogiques de la méthode fondée sur l'objet, l'Ecole et le Musée vont devenir au fil du XX^{ème} siècle des « collaborateurs », expériences qui seront relayées d'abord par la revue Mouseion (Société des Nations) puis, de manière plus abondante, par la revue Museum International (ICOM-UNESCO). Publiés notamment en français, ces relais expliquent en partie pourquoi ce développement a pris une très grande importance dans les pays et provinces francophones – nous pensons ici particulièrement au Québec et à la France.[195] Dans le cas de tels services, l'offre à la petite enfance demeure nécessairement subsidiaire, cette dernière étant perçue au mieux selon la structure d'accueil dont elle dépend.[196]

2) Les Musées pour enfants et galeries spécialement conçus pour eux : Partageant les mêmes revendications que l'Education nouvelle, cette seconde voie est plus directement liée à la tradition des object lessons et des petits musées scolaires qu'abritaient les écoles. Il a donc un lien plus ténu avec l'enseignement des sciences, les objet lessons dérivant de plus en plus vers un éveil scientifique. Ce type de pédagogie a pu donc davantage s'orienter vers l'expérimentation, l'observation, la manipulation – méthodes qui, à la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, s'accentuent et se dirigent vers l'interactivité. Très influencée dès son origine par la psychologie de l'enfant et par les pédagogies progressives, ce type de pédagogie muséale va rapidement se spécialiser selon les tranches d'âge, et ce, dans la même logique que la pionnière Anna Billings Gallup. Puisque l'enfant est un être singulier, il doit bénéficier de structures adaptées à son développement et à son épanouissement. Dès lors, apparaît un chemin beaucoup plus aisé pour l'offre muséale à l'égard de la petite enfance, qui relève

[194] Pour le cas de la France, voir KAHN, Pierre. La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2002, 248 p.
[195] La réalité est évidemment bien plus compliquée que cela : il faut noter la spécificité de l'histoire de chaque pays à la fois dans le développement du système éducatif que du système muséal. En France, par exemple, la mise en œuvre d'un système 'méritocratique' valorisant le succès scolaire dans la société, et par là-même l'acquisition de connaissances, aura nécessairement une influence plus importante que les simples difficultés linguistiques.
[196] Sans anticiper, il est absolument exemplaire, qu'au cours de nos entretiens avec les médiateurs et chefs de service pédagogique français, la plupart ait rencontré des difficultés à souligner la spécificité de la petite enfance, juxtaposant des questions comme « Mais qu'entendez-vous vraiment par petite enfance ? » ou encore « La petite enfance, c'est la maternelle ? ».

presque de l'hyper-spécialisation. Malgré leurs avantages, ces structures contribuent à exclure les enfants les plus jeunes de l'enceinte du musée. Ce mouvement influencera largement les Services Educatifs dans les pays où il est représenté, et donc essentiellement dans les pays anglo-saxons ou allemands.

Figure 1 : Proposition de modèle provisoire pour une généalogie de la pédagogie muséale à l'enfance



Chapitre II. De la pédagogie fondée sur l'objet à l'offre muséale à la petite enfance.

Les Musées éducatifs et pédagogiques comme les musées pour enfants renouvellent autant l'un et l'autre le regard porté sur l'enfance dans le monde muséal. En effet, de nombreux défenseurs de ces deux types d'institution participent aux réunions des associations de musées nationales et internationales, contribuant ainsi à forger une nouvelle représentation de l'enfant comme visiteur potentiel. Anna Billings Gallup eût ainsi un rôle actif au sein de l'American Alliance of Museums dans la diffusion des musées pour enfants. Dans le même temps, avec le succès des grandes Expositions internationales sur l'éducation, de nombreux musées éducatifs ou pédagogiques voient le jour et leurs défenseurs rentrent dans le débat.

Dans cette mutation du regard porté sur l'enfant dans les musées, trois figures principales de l'enfant semblent se dégager. Qu'il s'agisse de services éducatifs ou de musée pour enfants, ces jeunes visiteurs sont d'abord perçus comme des élèves, revoyant ainsi à l'idée d'un 'enfant-scolaire'. Avec la volonté des musées de se distinguer des écoles, la mise au point de nouvelles approches d'enseignement ou encore l'affirmation d'une éducation tout au long de la vie, apparaissent simultanément les figures de l''enfant-individu' (I.), compris comme visiteur à part entière, et de l''enfant-famille', compris comme visiteur accompagné de ses parents (II.). Si ces deux notions se développent en Grande-Bretagne et en France, ces évolutions ne procèdent ni du même dessein, ni de la même pédagogie muséale. En contre-point, de ces deux figures se déploie l'offre à la petite enfance qui tend à renforcer ces contrastes.

I. De l''enfant-scolaire' à l''enfant-individu' ou l'émancipation relative des services muséaux éducatifs vis-à-vis de l'école

Si dans les musées britanniques comme français se développent des services à destination des écoles, ces services n'ont ni le même nom, ni la même fonction. Ces différences tiennent d'un héritage disparate des musées éducatifs et pédagogiques dans les deux pays qui influence leur pratique vis-à-vis des écoles (A). Dans la grande révolution politique, sociale, pédagogique, culturelle et muséale de la fin des années 1960, l'activité de ces services, par trop

destinée aux écoles, va être remise en cause contribuant à la réaffirmation d'une éducation tout au long de la vie, et donc asseyant l'enfant, non plus uniquement comme un élève, mais comme un visiteur à part entière, un 'enfant-individu' (B.).

A) L'héritage disparate des Musées éducatifs et pédagogiques

L'idée de prêter aux écoles des objets et du matériel pédagogique s'impose vite comme une évidence en Grande-Bretagne engendrant la création des 'School Museum Services', héritiers direct du Musée Educatif de South Kensington. En France, le Musée Pédagogique de Paris a joué un autre rôle dans le pays et le prêt aux écoles y est moins naturel. Sous l'influence internationale, les musées français vont donc développer leur propre pédagogie davantage issue des visites-conférences pour adultes (2.).

1. Les School Museum Services en Grande-Bretagne

C'est au départ à la faveur des deux associations nationales de musées – la Museums Association et la British Association –, ainsi que sous l'action de divers organismes nationaux, que se développent conjointement l'importance d'une collaboration entre l'école et le musée et la nécessité de soutenir l'essor des musées de province. En effet, à l'origine des prêts aux écoles du Musée Educatif de South Kensington, se lisait le désir d'apporter nature et art aux petits enfants des écoles britanniques vivant dans des villes industrialisées pour modeler de 'bons citoyens' au service de la société et des travailleurs efficaces. Ce mouvement part donc naturellement d'une logique de revitalisation des villes de provinces et des campagnes, ce qui constitue au delà de l'éducation des enfants une tendance générale dans l'histoire du Royaume-Uni. Car ces deux mouvements sont inséparables – action éducative et action en province –, le développement des 'School Museum Services' ne sera pas uniforme au Royaume-Uni. Le rapport entre école et musée s'inscrit donc d'abord dans le pays dans un cadre local, le musée assurant son rôle éducatif auprès des communautés.

Dans cette volonté d'apporter l'art et la nature aux enfants les plus éloignés de la capitale britannique, quelques musées prennent exemple sur le Musée Educatif de South Kensington et créent leur propre service de prêt aux écoles, à l'instar du Liverpool Museum en 1884 et du Sheffield Museum en 1891. Dès sa fondation, la Museums Association fait de l'organisation de tel prêts l'un de ses objectifs principaux, ce qui stimule quelque peu la création de ces services. Parallèlement, ces derniers commencent à développer l'accueil des groupes scolaires dans les

salles du musées – qui passe d'abord par la réservation des groupes, le professeur étant souvent laissé face à lui-même avec ses jeunes élèves. Ainsi, bien que la visite au musée soit inscrite dans les programmes scolaires dès 1895 par le Code réglementaire pour les jours d'école – le Code of Regulations for Day Schools –, peu de Services se consacrent pleinement à accueillir les élèves dans les salles du musée jusqu'au milieu des années 1930. Et encore faut-il attendre 1931 pour que soit assigné à plein temps un responsable de 'School Museum Services'.[197] Quoiqu'il en soit, c'est donc bien sur cet exemple du Musée éducatif de South Kensignton que se développe cette tradition de prêts aux écoles et qui va grandement influencer la pédagogie muséale des musées britanniques.

Dans l'entre-deux-guerres, la Carnegie United Kingdom Trust (CUKT) soutient activement les petits musées de province. A cet effet, elle commande deux rapports généraux – le premier à Sir Henry Miers en 1928, le second à Sydney Frank Markham en 1938 – qui étudient chacun plusieurs centaines de musées au Royaume-Uni et insistent sur l'importance du lien entre musée et école. Repris par la Commission Royale des Musées et des Galeries, ces rapports poussent également la CUKT à apporter une aide financière conséquente aux institutions de province pour leurs activités. Ces aides aboutissent notamment à la création d'une part de plusieurs services pour les écoles dans le Leicestershire, mais aussi d'autre part de Musées éducatifs à l'instar du Derbyshire School Museum Service, dépendant des autorités locales d'éducation.[198] Au regard de l'action de la CUKT, la différence entre 'School Museum Services' et musées éducatifs semblent bien poreuses dans le sens où ils remplissent la même fonction sociétale. Pendant la Seconde Guerre Mondiale, la création des services éducatifs s'arrête bien sûr mais certains musées qui tentent de rester ouverts tissent un lien nouveau avec les écoliers, compensant la fermeture des écoles en organisant des classes et des activités pour les enfants. Citons ainsi pour exemple le Salisbury Museum, dans le sud ouest de l'Angleterre dans le Wiltshire[199], ou encore le Geffrye Museum à Londres.[200] Ainsi, comme le souligne Molly Harrison, , conservatrice dévouée à la cause des enfants au Geffrye Museum à Londres, « les musées nationaux ont eu tendance à se développer comme des services d'enseignement et de documentation, destinés aussi bien aux enseignants qu'aux enfants ; en province, les services

[197] HOOPER-GREENHILL, Eilean, PHILLIPS, Martin, WOODHAM, Anna. Op.cit., p.150-151.
[198] LEWIS, Geoffrey, « Museums in Britain: a historical survey ». THOMPSON, John M. A.(s.l.d.). Manual of Curatorship: A Guide to Museum Practice. Londres : Routledge, 1992, p.33-35. (2ème édition ; 1ère édition : 1984)
[199] N'y ayant pas eu accès, nous renvoyons tout de même le lecteur à l'article suivant : STEVENS, Frank, « Salisbury and South Wilts Museum : special war-time classes for evacuees and Salisbury children ». Museums Journal, Volume 40, n°1, p.9-10.
[200] HARRISON Molly, « A Museum Britain's Children Love ». Op.cit., p.202-206.

de prêt aux écoles ont eu souvent autant, et parfois même plus d'importance que les services d'enseignement et de documentation, surtout ceux situés dans un musée de comté, desservant une population rurale très dispersée. »[201]

Logiquement, à la fin de la guerre, dans un contexte mondial qui promeut un accueil spécifique des écoliers dans l'enceinte des musées, les 'School Museum Services' intensifient leur action et proposent aux professeurs d'encadrer leurs visites pour contribuer au succès pédagogique et éducatif de leur excursion. Pour autant, les musées ne semblent pas encore bien adaptés à ce type d'accueil. Les services y sont tout d'abord peu nombreux et les bâtiments laissent à désirer. Les rapports Rosse de 1963 puis Wright de 1973 pointent ainsi les carences des musées en matière de services éducatifs et dénoncent en la matière « des bâtiments peu adéquats voire complètement inadaptés, une pénurie de personnel et, dans beaucoup de cas, des années de négligence. »[202] Ces deux études relancent donc dans une certaine mesure le mouvement de création de services pour les écoles, ce qui est encouragé par une nouvelle étude du Ministère de l'Education et des Sciences. Son Comité des Ecoles – le Schools Council – associé à l'ICOM publie ainsi en 1972 un rapport intitulé littéralement Ptérodactyles et Vielle Dentelle considérant les moyens « par lesquels les services fournis par les musées, nationaux comme locaux, peuvent être exploités de manière plus efficiente par les enseignants et pour préparer une publication contenant une définition claire d'une philosophie de l'utilisation éducative des musées. »[203] Malgré ces impulsions, tout reste à faire : réfection des locaux et définition d'une pédagogie propre à un enseignement dans le musée.

En 1967, le Groupe pour les Services Educatifs des Musées – le Group for Educational Services in Museums (GESM) publie sur la demande de la Museums Associations un manuel pratique destiné aux professionnels travaillant dans les services éducatifs muséaux, intitulé Museum School Service. Cet ouvrage s'inscrit dans une littérature spécialisée qui prend au même moment un certain essor avec la parution par exemple la même année du manuel Les

---

[201] AIREY, Victoria, « Royaume-Uni ». OLFSONN, Ulla Keding. Les musées et les enfants. Paris : UNESCO, 1979, p.159 et p.160.

[202] DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE. Provincial museums and galleries. The Wright Report. Londres : HMSO, 1973. Cité par HOOPER-GREENHILL, Eilean, PHILLIPS, Martin, WOODHAM, Anna. Ibid., p.151. Traduction de l'auteur : « The provincial museums and galleries have an immense wealth of interest and potential for education to offer the public of all ages. The full value of this is not realised because of inadequate and often wholly unsuitable buildings, shortage of staff and in many cases years of neglect. »

[203] SCHOOLS COUNCIL. Pterodactyls and Old Lace: Museums in education. Londres : Evans Brother, 1972. Cité par BASSETT, Douglas A., « Museums and education: a bibliographic guide ». THOMPSON, John M. A.(s.l.d.). Op.cit., p.630. Traduction de l'auteur : « in which services provided by museums, both national and local, could be more effectively exploited by teachers and to prepare a publication containing a clear statement of the philosophy of the educational use of museums. »

enfants et les musées de Barbara R. Winstanley, travaillant au Derbyshire Museum Service, ou encore trois ans plus tard Apprendre en dehors de l'école : le guide de l'enseignant pour l'usage éducatif des musées par Molly Harrison.[204] L'objectif de ces publications : préciser la valeur du musée comme instrument d'enseignement pour les élèves et définir une ligne pédagogique pour les musées.

Ces réflexions sont parallèles à une rénovation du système scolaire au début des années 1970. Le rapport de Lady Plowden de 1967 marque ainsi une génération d'enseignants et achève d'inscrire les pédagogies progressives dans la tradition éducative britannique, qui s'étaient peu à peu diffusée dans la société tout au long du début du XX^{ème} siècle. Reconnaissant l'enfant sous toutes ses facettes – 'the whole child' –, cette « bible » promeut l'épanouissement et le développement de l'enfant qu'il soit physique, cognitif, social et affectif dans une éducation centrée sur l'enfant – 'child-centered'. « C'est lui [l'enfant] qui est le point cardinal et la finalité, c'est par rapport à lui que l'école est conçue et non à partir d'un corpus de savoirs à transmettre ou des besoins de la société. »[205] Les écoles révisant leurs programmes vers une conception plus progressive de l'éducation, cette évolution atteint également les musées qui modifient leur méthode d'accueil vers une pédagogie active.

La pratique et les collections des prêts des 'School Museum Services' vont ainsi être réinvestis dans l'enceinte muséale. Les prêts aux écoles – rappelons-le – visaient à travers l'object lesson à offrir un contact direct avec les vraies choses, matériel pédagogique à l'appui. Le professeur présentait ainsi un objet, que les élèves pouvaient le plus souvent toucher, et enclenchait une conversation sur celui-ci. Une documentation supplémentaire permettait d'approfondir le sujet ou le thème examiné qui correspondait au quotidien des élèves et à leur environnement. Avec la prise en charge des groupes scolaires par les services aux écoles dans le musée, cette méthode semble transposée à l'enceinte muséale. S'il a bien sûr longtemps existé en Grande-Bretagne des visites guidées pour les scolaires sur le modèle de celles proposée aux adultes, très rapidement, se répand l'idée qu'il faut davantage développer des activités en dehors des salles du musée dans des amphithéâtres ou dans des ateliers d'activités spécifiques. En outre, l'approche sensorielle est très vite valorisée, les éducateurs encourageant souvent les élèves à toucher certains objets présentés. Ces derniers sont en fait le plus souvent issus des anciennes collections éducatives du service de prêts et utilisées au sein même du musée. Il faut aussi remarquer que les thématiques abordées lors de ces séances touchent le plus

[204] BASSETT, Douglas A. Op.cit., p.628.
[205] RAVEAUD, Maroussa. Op.cit., p.6-8

souvent, comme pour les object lessons, à l'environnement direct des élèves dans une approche transdisciplinaire.

En outre, à la fin des années 1970, beaucoup de musées n'ont pas abandonnés les envois de matériel aux écoles. Sont ainsi conçues à destination des établissements scolaires des valises-musées contenant non seulement des spécimens ou des matériaux originaux mais aussi des bandes magnétiques, des diapositives, des films et de la documentation à destination de l'enseignant. Le musée-valise porte en soi l'idée d'un outil portatif constitué de matériel pédagogique qui peut mieux expliquer un spécimen d'histoire naturelle ou une œuvre d'art. En ce sens, seule la taille et le destinataire de cet outil éloigne le musée-valise des mallettes pédagogiques utilisés soit par un éducateur soit par les enfants eux-mêmes dans les salles du musée. Le concept lui reste le même : une meilleure mobilité du matériel pédagogique et un contact sensoriel avec des objets ou matériaux pour une nouvelle appréhension des collections par les enfants. Dès lors, les prêts muséaux aux écoles sous forme de musée-valise semblent bien avoir inspirés en Grande-Bretagne ces outils de médiation que sont les mallettes pédagogiques, et qui, depuis une petite décennie connaissent un engouement nouveau avec la création des sacs à dos du Victoria and Albert Museum – appelés aussi backpacks. Une meilleure étude de ces dispositifs permettrait par ailleurs de vérifier ou d'infirmer cette hypothèse.

Au regard de ces évolutions, il apparaît donc saillant que les premiers 'School Museum Services', héritiers des Musées éducatifs britanniques, ont bien inspiré les propositions pédagogiques de l'offre muséale. Cette pédagogie, si elle profite d'abord à l'enfant en tant qu'écolier, perdure encore aujourd'hui. Ces évolutions nous permettent de comprendre pourquoi cette méthode fondée sur l'objet et sur la conversation active, qui peuvent sembler à un français 'non-scolaire', sont en réalité en Grande-Bretagne le fruit de longs échanges entre le musée et l'école. Dans la reconnaissance d'une éducation centrée sur l'enfant – 'child-centered', se lie aussi en contre-point la revendication de l'individu en tant qu'être unique. Ainsi, en même temps qu'évoluent les méthodes pédagogiques destinées au scolaire, certains acteurs du monde des musées britanniques vont porter – comme en France – l'idéal d'un musée ouvert à tous et reconnaître l'enfant non plus comme un scolaire mais comme un public.

2. Les Services Educatifs en France

Comme le souligne Cora Cohen, « la rencontre entre, l'Ecole et le Musée est avant tout la rencontre entre deux grandes institutions, avant d'être celle réunissant deux types d'acteurs. »[206] L'histoire que nous avons esquissée jusqu'ici du Musée pédagogique français ne fait que conforter cette thèse. A la différence des premiers Musées éducatifs britanniques du début du XX^{ème} siècle, le Musée pédagogique revêtait un caractère avant tout centralisé. Conçu comme un conservatoire de ressources pour les enseignants de toute la France, il avait été installé près de la rue d'Ulm à Paris et ses prêts – essentiellement de documentation – étaient au départ surtout destinés aux futurs maîtres des écoles en province qui souhaitaient se préparer aux concours. En plus d'être centralisé, le Musée pédagogique ne s'était pas développé au sein d'un musée déjà existant comme à Londres, Liverpool ou Sheffield. Il fut créé sous l'aune du Ministère de l'Instruction publique dans la perspective unique du développement du système éducatif français – et ce sans lien avec l'un de ses Sous-secrétariats des Arts ou avec un Ministère dédié. Complètement centralisé et coupé du monde muséal, l'action du Musée pédagogique parisien n'influence donc que peu l'action éducative des autres musées. A défaut de rencontre effective, Musée et Ecole à la fin du XIX^{ème} siècle tendent donc en France à se constituer chacun comme des 'institutions' pour interagir finalement en tant que 'partenaires'.

Dans le mouvement d'affirmation de la valeur éducative des musées des années 1920-1930, ce ne sont donc pas des services muséaux spéciaux proposés aux écoles qui se développent en France, mais bien des services généraux destinés d'abord aux adultes. Dès 1927, les Musées Nationaux instituent ainsi un Service des visites guidées proposant, entre autres, des « visites par groupe de vingt à vingt cinq élèves, pour l'illustration de leurs cours d'histoire et pour la formation de leur goût »[207] au Musée du Louvre et au Musée de Cluny. Deux ans plus tard, ce Service rappelle l'intérêt de ces visites par l'envoi d'une circulaire adressée à deux cent établissements scolaires de Paris et sa région.[208]

C'est donc bien plus l'exemple des musées étrangers – belges, suédois ou états-uniens – qui pousse les musées français à élaborer des activités éducatives. En 1930, le Musée des Beaux-Arts de Rouen donne à l'occasion d'une exposition de chalcographie des visites-

[206] COHEN, Cora. Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat école-musée. Paris : L'Harmattan, 2002, p.38.
[207] Cité par GAZEAU, Marie-Thérèse. L'enfant et le musée. Paris : Editions Ouvrières, 1974, p.89.
[208] Ibid., p.90

conférences à destination de 1500 élèves.[209] En 1936, certains musées parisiens fournissent pour le personnel enseignant des plans de visite pendant que le Directeur du Muséum National d'Histoire Naturelle, Paul Lemoine, invite les enseignants et parents à venir faire des « conférence-promenade » dans le musée.[210] En 1938, constatant que les guides-conférenciers s'adaptent difficilement au public scolaire, Pierre Marot, conservateur au Musée Lorrain de Nancy, décide d'engager un professeur pour que soient réalisées ces visites.[211]

Cette dernière expérience soulève un constat d'importance : alors que les Musées britanniques s'employaient surtout à l'envoi de prêts aux écoles, les Musées français tendent eux à organiser leurs activités pour les scolaires sur le même mode que celles développées pour les adultes. Certes – comme nous l'avons évoqué –, beaucoup de musées britanniques proposaient des visites-guidées, mais quand ils étaient dotés de 'School Museum Services', ce n'était pas leur activité principale. Ainsi, qu'elles s'appellent « visites-conférences », « conférence-promenade » ou simplement « visite guidée », l'accueil des écoliers, quand il existe, ressemble pour beaucoup aux exposés complexes et savants proposés aux adultes et n'a rien des méthodes fondées sur l'objet, qui ont du reste elles-mêmes évolué en France jusqu'à écarter l'aspect sensoriel de la chose.

En outre, la création des services éducatifs français est beaucoup plus tardive. Il faut ainsi attendre la fin de la Seconde Guerre Mondiale pour que la France au niveau national développe une politique en matière de services éducatifs à destination des scolaires. Ainsi, en 1949, Georges Salles, alors directeur des Musées de France, réaménage le Service des visites-conférences et institue un Service éducatif des musées nationaux dirigé par Germaine Cart, attachée au Département des antiquités grecques et romaines au Musée du Louvre.[212] Comme à l'international, le Service éducatif français propose des visites devant les œuvres, des ressources pour les enseignants ou encore des expositions itinérantes dans les villes, pour autant le prêt de ses collections à des écoles sous la forme de musées-valises demeure et restera exclus. Il faut noter également que ce Service concerne pour l'essentiel les musées d'art, ce qui tend à développer davantage la visite guidée comme approche pédagogique à destination des scolaires. En effet – et nous y reviendrons –, la object lesson et la leçon de chose se sont surtout épanouies dans l'enseignement de disciplines scientifiques comme l'histoire naturelle ou les techniques, ce qui explique l'épanouissement de la méthode par l'objet dans les musées.

---

[209] « Exposition internationale des chalcographies ». Mouseion, Revue internationale de muséographie, n°10, 1930, p.81.
[210] COHEN, Cora. Quand l'enfant devient visiteur. Op.cit., p.50.
[211] Ibid., p.57.
[212] GAZEAU, Marie-Thérèse. Op.cit., p.91.

En l'absence de modèle strictement lié à l'école, rôle qu'aurait pu jouer le Musée pédagogique de Paris, les musées français s'inscrivent dans un rapport à la fois de dépendance et d'indépendance vis-à-vis du système scolaire. Indépendance, car l'on souhaite que les conservateurs et conférenciers du musée soient en mesure de prendre en charge eux-mêmes les visites scolaires. Dépendance, car ceux-ci n'étant pas pédagogues, il leur faut s'initier aux méthodes pédagogiques développées dans les écoles. Ce rapport ambiguë s'exprime particulièrement bien dans la volonté de Germaine Cart à la suite du Stage d'étude international au Brooklyn Museum de l'ICOM en 1952 de mieux former les conservateurs aux méthodes scolaires : « Et, afin que les contacts soient plus efficaces, ne serait-il pas possible d'organiser, dans les établissements scolaires, des stages de courte durée qui permettraient aux jeunes muséographes de participer aux exercices qui se font en classe ? Il leur suffirait de quelques séances pour se mettre au courant des méthodes pédagogiques actuelles, pour apprendre à connaître la mentalité des enfants ou des adolescents et pour s'initier à leurs préoccupations, s'informer de tous les problèmes scolaires. »[213] Cette ambiguïté des musées français vis-à-vis de l'enseignement scolaire est d'autant plus latente que la proposition de Germaine Cart ne trouvera jamais suite, étant préféré l'appel à des guides-conférenciers et à des enseignants détachés de l'Education Nationale.[214] Ainsi, alors qu'en Grande-Bretagne le rapport avec les écoles est extrêmement perméable – que ce soit par les activités de prêts ou par le mode de recrutement des éducateurs bénéficiant toujours d'une expérience dans l'enseignement [215] –, en France, sont distingués plus fortement personnel de musées et personnel de l'enseignement.

Malgré ce double rapport indépendance/dépendance, les musées français ne tardent pas à se laisser influencer par les contenus des enseignements scolaires[216], mais aussi, selon Cora Cohen, par leurs pratiques : « l'Ecole a influencé le Musée dans ses pratiques pédagogiques, et le cours traditionnel a pu franchir la porte des musées en se transformant en 'visite-conférence' par exemple. L'enfant était alors mis dans la position de l'élève de l'époque prêt à 'recueillir' tout nouveau contenu de savoir, la plupart du temps, de façon passive. »[217] Si nous pensons, au contraire de cette auteure que les visites guidées proposées aux enfants dans les musées parisiens tiennent aussi – voire surtout – des conférences proposées aux adultes devant les œuvres, force est de constater que, traditionnellement en France, la transmission de connaissances s'opère avant tout dans un rapport vertical, du professeur à ses étudiants, du

[213] Ibid.
[214] GAZEAU, Marie-Thérèse. Op.cit., p.108.
[215] AIREY, Victoria. Op.cit., p.176.
[216] COHEN, Cora. Quand l'enfant devient visiteur. Op.cit., p.71
[217] Ibid., p.85.

maître d'école à ses élèves. La leçon magistrale ou « pédagogie de type frontal » ne pouvait que se diffuser au sein même des musées français, tant elle imprègne le système éducatif français, de l'école à l'université.

Avec le mouvement social de Mai 1968, et notamment la double critique de Bourdieu adressé au musée et à l'école, les pédagogies tant scolaires que muséales sont bouleversées et réévaluées mais sans que soient abandonnés complètement les acquis des années précédentes. Le système éducatif, accusé de reproduire des élites sociales au capital économique et culturel toujours plus élevé, est rénové. Toutefois, le système méritocratique français perdure devant encore et toujours assurer l'égalité des enfants dans la société. Ainsi, plutôt que la stricte ascension sociale par l'intégration au système scolaire et l'assimilation de connaissances, est soumise l'idée d'intégrer plus tôt l'enfant à son environnement pour qu'il puisse mieux développer ces habiletés et ces goûts. L'arrêté ministériel du 7 août 1969 illustre cette volonté politique avec la mise en place « tiers-temps pédagogique » allouant notamment des heures aux « disciplines d'éveil ».[218] Malgré cette évolution, les principes de l'Education nouvelle ne sont pas institutionnalisés stricto sensu à l'école française malgré les écrits de Françoise Dolto – le système éducatif restant avant tout en France au service de la société.

Malgré cela, cette 'révolution pédagogique' ne manque pas non plus de marquer les musées qui tendent à adapter leurs méthodes, plutôt qu'à les abandonner. La visite guidée demeure donc, surtout dans les musées d'art, l'activité privilégiée des services éducatifs, mais se dirige davantage vers une « pédagogie active » largement défendue par Marie-Thérèse Gazeau, chargée de Conférences aux Musées Nationaux. Cette dernière publie un ouvrage en 1974 sur L'enfant et le musée, qui, en réalité, porte davantage sur les relations entre l'élève et l'institution, et qui fera longtemps référence en France. Elle y déclare notamment qu'« avec l'enfant, il ne s'agit pas de vouloir briller en étalant son savoir, mais de l'amener à regarder et à s'exprimer. Sans être propre au domaine de l'art, c'est là tout le secret de la pédagogie. »[219]

Ainsi, en France comme en Grande-Bretagne, se développe au début des années 1970 une nouvelle pédagogie fondée sur une relation active entre l'éducateur et les élèves. Toutefois, sans l'héritage de systèmes de prêts de matériel éducatif aux écoles, la méthode fondée sur l'objet se développe plus difficilement en France. Cela est d'autant plus vrai que, bien que le

[218] COHEN, Cora. Quand l'enfant devient visiteur. Op.cit., p.88.
[219] GAZEAU, Marie-Thérèse. Op.cit., p.25.

pays connaisse une ‘révolution pédagogique’, les principes de l’Education nouvelle ne sont pas institutionnalisés, ni avec eux, leur approche fondée sur la mobilisation de tous les sens. Malgré cela, dans un contexte où la démocratisation culturelle est décriée, est affirmé le droit de chacun d’accéder à la culture et de se sensibiliser à l’art, à l’histoire et aux sciences par l’intermédiaire du musée. L’‘enfant-scolaire’, s’il a encore une longue histoire à parcourir, tend à se doubler au sein des musées traditionnels d’un visiteur en soi, un ‘enfant-individu’.

B) Le renouvèlement du rapport entre école et musée

La diversification de l’offre muséale à destination des scolaires dans les années 1970 s’inscrit dans un mouvement plus vaste de redéfinition des musées comme institution « au service des hommes » à travers notamment la IX^{ème} Conférence Générale de l’ICOM de Grenoble en 1971. Avec la remise en question d’un musée centré sur ses collections, émerge l’idée d’un musée ouvert sur le monde à la disposition du plus grand nombre. En France comme en Grande-Bretagne, les services éducatifs, qui étaient perçus comme destinés aux seuls scolaires, diversifient leurs activités et tendent à s’adresser à l’ensemble du public. Dans les années 1990-2000, cette diversification des publics amène les musées et à renégocier le rapport entre musée et école. Alors qu’en Grande-Bretagne, ce dernier s’efface au profit d’un intérêt nouveau pour les préscolaires qui, au demeurant, ne sont pas considéré comme des écoliers (1.), en France, c’est au contraire l’affirmation d’un ‘partenariat’ école-musée qui conduit aux premières recherches francophones portant sur la petite enfance (2.).

1. Le détachement du monde scolaire en Grande-Bretagne

Dans les années 1960, les Services à destination du public demeurent encore peu développés en Grande-Bretagne malgré l’intérêt porté au musée comme lieu d’éducation. Pour Eilean Hooper-Greenhill et ses co-auteurs, « l’une des raisons de ce peu de développement est le fossé entre le discours et la pratique. »[220] En effet, si la valeur éducative du musée est constamment affirmée dans le discours général, elle ne demeure que concrétiser par la formation des ‘School Museum Services’, qui ne s’adressent pas – comme nous l’avons vu – à l’ensemble du public mais aux écoles.

[220] HOOPER-GREENHILL, Eilean, PHILLIPS, Martin, WOODHAM, Anna. Op.cit., p.151.

Dans les années 1970, quelques acteurs du domaine muséal réévaluent cette différence entre public d'écoliers et public général au bénéfice de Services éducatifs à l'acceptation plus large. Ainsi, dès 1951, un petit groupe d'éducateurs se constitue pour créer ce qui sera en 1963 le Groupe pour les Services Educatifs des Musées (GESM). Comme sont nom l'indique, il s'agit pour ce groupe d'encourager dans les musées le développement des Services Educatifs pour s'adresser aux enfants comme aux adultes, aux scolaires comme aux enfants sur leur temps de loisirs. Se rénovant en 1970 et devenant le Groupe pour l'Education dans les Musées (GEM), le GESM demeure ainsi un moteur important des mutations des services muséaux à destination du public général comme des scolaires et rejoint le comité national d'éducation de l'ICOM dans ses actions. Les deux organisations préparent pour exemple conjointement une Conférence internationale à Londres au Victoria and Albert Museum en avril 1975 « pour examiner le rôle que les activités éducatives des musées seront amenées à jouer dans l'avenir. »[221] Malgré tous ces efforts, la difficulté à concrétiser toute la valeur éducative du musée dans l'ensemble des musées britannique perdure jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle.

Dans les années 1990-2000, les musées et galeries d'art britanniques font l'objet d'une réforme massive de leur structure, de leur finalité, de leur mode de financement, et bien sûr de leur offre éducative. Cette réforme aura pour conséquence de renégocier les rapports entre musée et école en Grande-Bretagne. Ainsi, l'important rapport commandé par la Commission des Musées et des Galeries publiée par Stuart Davis, en 1994, démontre que la fréquentation des musées est stagnante, la demande ayant atteint un plateau du fait de la concurrence avec d'autres établissements de divertissement. Plus encore, elle montre que, si 33% des visiteurs de musées sont des enfants, une large majorité fréquente le musée dans le cadre non de l'école mais de la famille et des relations amicales. Le rapport conclut explicitement : « Les enfants plutôt que les écoles devraient être au centre de [notre] stratégie. »[222] Très rapidement, les musées épousent ces recommandations et orientent largement leur stratégie vers les familles – ce sur quoi nous reviendrons.

Ce que les pourcentages de Stuart Davis ne laissent pourtant pas apparaître, c'est le volume des enfants participant aux activités du musée dans le cadre scolaire. Minoritaires, certes, ils représentent tout de même un public de 1,72 millions d'écoliers sur l'année 2003-2004, et ce uniquement pour les musées nationaux. Dans le même temps, avec l'accession au

[221] Ibid., p.160.
[222] STUART, Davis. By Popular Demand. Op.cit., p.89. Traduction de l'auteur : « Children rather than schools should be a focus for a strategy ».

pouvoir du Parti Travailleur en 1997, se met enfin en place sur l'ensemble du territoire une politique éducative et muséale cohérente avec la création du Département de la Culture, des Médias et du Sport au sein du Gouvernement.[223] A sa tête, Chris Smith convoque un groupe de travail dirigé par Stuart Davis, regroupant près de quatre cents contributeurs pour se pencher sur l'état des musées en Grande-Bretagne. Est publié en septembre 2001 un rapport intitulé Renaissance dans les régions : une nouvelle vision pour les musées de l'Angleterre.[224]

Y est réaffirmée avec force l'importance de la valeur éducative du musée et la volonté de soutenir la collaboration avec les écoles. Pour ce faire, l'idée consiste à faire collaborer ensemble petits et grands musées de région, ces derniers devenant ainsi des « hubs » - des épicentres d'une activité en l'occurrence régionale. Ce revirement s'explique en partie par la prise en compte accrue de diverses recherches empiriques. Parmi elles, l'étude de David Anderson, directeur du Service éducatif du Victoria & Albert Museum, celles de Eilean Hooper-Greenhill et Jocelyn Dodd de l'Université de Leicester, et celles de David Martin et de Kate Pontin dans le cadre du Musée de Birmingham. A partir de ces études, le rapport fixe divers objectifs parmi lesquels : « augmenter l'accès à l'apprentissage et aux ressources éducative ; développer un service compréhensif et intégré ; [développer] des initiatives de formation des enseignants ; [développer] les musées comme des centres d'apprentissage ; fournir des objets aux écoles ».[225] Si les propositions du Projet Renaissance n'ont rien de très révolutionnaires au vue de l'histoire éducative des musées britanniques (développement des ressources éducatives, formation des enseignants, prêts aux écoles), son approche du lien école-musée est quant à elle tout à fait nouvelle en ce qu'elle l'inscrit dans une démarche stratégique. Les recherches muséologiques, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, deviennent alors le terreau de plans de développement à grande échelle en vue d'uniformiser enfin sur l'ensemble du territoire l'offre éducative des musées.[226]

---

[223] HOOPER-GREENHILL, Eilean, PHILLIPS, Martin, WOODHAM, Anna. Op.cit., p.152-153.

[224] RE:SOURCE. Renaissance in the Regions: A new vision for England's museums. Londres : The Council for Museums, Archives and Libraries, 2001, 159 p.

[225] RE:SOURCE. Renaissance in the Regions. Op.cit., p.65. « Increased access to learning and education resources; Developing comprehensive and integrated service; Teacher training intiatives ; Museums as learning centres; Providing object to schools »

[226] Voir par exemple la recherche suivante relative au partenariat école-musée dans le cadre du projet Renaissance : HOOPER-GREENHILL, Eilean, DODD, Jocelyn, PHILLIPS, Martin, O'RIAIN, Helen, JONES, Ceri, WOODWARD, Jenny. What did you learn at the museum today ? The evaluation of the impact of the Renaissance in the Regions Education Programme in the three Phase 1 Hubs (August, September and October 2003). Londres : Museums, Libraries and Archives Council, 2004, 243 p.

Le Projet Renaissance, financé à quinze millions de livres sterling, n'emporte toutefois pas tout le succès escompté en matière de lien entre l'école et le musée. Des dissidences se font jour dans les différentes étapes de mise en œuvre du projet entre 2001 et 2006 et est finalement réaffirmée une éducation muséale informelle pour tous les âges de la vie. En conséquence, bien que le programme ait incontestablement revitalisé les services éducatifs à destination des scolaires, « l'accent mis par le gouvernement sur les enfants et les adolescents a prévalu, en 2006-2008, et la planification a exigée des 'hubs' l'extension de leurs services aux enfants d'âge préscolaire et au 16-19 ans. »[227] Ainsi, d'un partenariat école-musée fondé sur un plan stratégique, le Projet Renaissance s'est réorienté vers le développement de l'offre muséale notamment à la petite enfance en vue d'une dynamisation des musées de province. Quand les ressources financières le permettent, cette tendance entraîne la création de poste nouveau destiné parfois uniquement à la petite enfance.

Toutefois les études muséales sur ce nouveau public n'excluent pas le rapport avec les structures d'accueil à la petite enfance. Ainsi, au même moment, ces structures font l'objet d'une réforme importante en Grande-Bretagne avec l'introduction en septembre 2008 du programme éducatif Early Years Foundation Stage (EYFS) – Etape de fondation des premières années – qui établit un ensemble de normes pour toutes les structures d'accueil des enfants de 0 à 5 ans, qu'elles soient dépendantes d'écoles, comme les nursery schools, ou non. En plus d'imposer un certain nombre de règles de sécurité en matière d'équipement et de personnel, le EYFS met en place un programme éducatif destiné à favoriser le développement de sept aires d'apprentissage chez l'enfant : la communication et langage, le développement physique, le développement personnel, social et affectif, l'alphabétisation, les mathématiques, la compréhension du monde et l'expression artistique. Il pose également comme principe l'apprentissage actif, le jeu et la pensée créative, ainsi que l'importance de la collaboration avec les parents.[228] En ce sens, le EYFS s'inscrit dans la continuité de la tradition éducative britannique que nous avons étudiée précédemment, qui laisse une large place aux parents dans l'éducation de leurs enfants et qui valorise un apprentissage actif, à savoir l'équivalent

[227] RENAISSANCE REVIEW ADVISORY GROUP. Renaissance in the Regions : Realising the vision. Renaissance in the Regions 2001-2008. Londres : Museum, Archive and Library Council, 2009, p.41-42. Traduction de l'auteur : « The government's emphasis on children and young people prevailed and in 2006/8 the planning guidance required the hubs to extend their services to pre-school children and 16-19 year olds. »

[228] DEPARTMENT FOR EDUCATION. Statutory framework for the early years foundation stage Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. Londres : Department for Education, 2014, 34 p.

britannique du ‘learning by doing’ de Dewey qui fut diffusé à travers le rapport de Lady Plowden de 1967.

Le Projet Renaissance étant déployé au même moment, les musées vont ainsi s’employer à embrasser ces nouvelles normes et collaborer activement avec les structures d’accueil à la petite enfance. Sous l’action de Jo Graham et de son organisme Learning Unlimited, ces expériences conduisent à l’élaboration de documents de bonnes pratiques dans plusieurs régions du Royaume-Uni, invitant les musées britanniques à développer des programmes à la petite enfance, à utiliser la découverte ludique et active des objets et à impliquer les parents dans le processus d’apprentissage de leurs enfants au sein de l’institution muséale.[229] Pour résumer, en Grande-Bretagne, une nouvelle collaboration, émergeant initialement d’une volonté de dynamisation et d’uniformisation de l’offre muséale dans les régions, se consolide, et ce, non plus uniquement entre école et musée, mais dans le cas de la petite enfance entre trois acteurs : musées, structures d’accueil à la petite enfance, et parents.

2. L’affirmation de la particularité muséale en France

En France, comme en Grande-Bretagne, la volonté de s’adresser à l’ensemble des publics, quel que soit leur âge ou leur milieu social, est réaffirmée dans les années 1970-1980. Dans ce mouvement, se pose la place de l’enfant, non plus en tant qu’élève, mais en tant que public à part entière. Comme nous l’avons vu, Marie-Thérèse Gazeau défend avec ferveur l’accueil des enfants au sein de l’enceinte muséale, soutenant une pédagogie active fondée sur la discussion et dénonçant le mépris et la méconnaissance de certains personnels des musées à l’égard de ce jeune public. Elle n’est alors pas la seule à déplorer le manque de soutien accordé aux initiatives destinées à promouvoir la place des enfants dans l’institution muséale.

Danièle Giraudy, nouvellement diplômée de l’Ecole du Louvre et de l’Ecole des Beaux-Arts, s’installe à Marseille et développe au Musée Cantini l’une des premières galeries pour enfants en France, qui ouvre en janvier 1968. Est aussi créé un muséobus, destiné à se rapprocher des populations les plus éloignées. L’objectif pour Danièle Giraudy demeure surtout de mettre l’art à la portée de tous, de faire prendre conscience aux enfants de leur patrimoine : « On emmenait les enfants voir les musées, et à Longchamp on leur disait toujours en arrivant

[229] Voir notamment : GRAHAM, Jo. Close Encounters with Culture. Museums and Galleries as part of the Early Years Foundation Stage. Bristol : Renaissance South West, 2008 ; ou encore GRAHAM, Jo. First Steps. Providing for the Early Years in museums. Londres : Renaissance London, 2008.

: ‘Voilà, tout ce qui est là est à vous !’, et on expliquait ce qu’était un patrimoine commun. »[230] Cette galerie – qui attire au départ uniquement des scolaires dont des maternelles – rencontre un large succès et sera imité à Saint Etienne au Musée d’art et d’industrie en 1969.

L’expérience est à ce point fructueuse que Danièle Giraudy est appelée à participer au projet du Centre Pompidou et à y organiser l’Atelier des enfants qui ouvre en même temps que l’institution en 1976. « L'initiation artistique proposée par l'Atelier des enfants a pour but l'épanouissement de la sensibilité et de la créativité enfantines. Il s'agit de solliciter l'imagination et l'expression personnelles de chaque enfant par une approche, plus sensorielle que didactique, des techniques et des matériaux de l'artiste, afin d'apprendre à voir, à toucher, à sentir, à écouter et à goûter par le jeu... »[231] La volonté de mettre à l’art à la portée de tous offre un nouveau regard sur l’enfant dans les musées et ouvre ainsi une porte à la pédagogie muséale davantage fondée sur l’action par la créativité et le jeu.

Le Musée en herbe, créé sous forme d’association le 25 mars 1975, participe aussi à ces changements de représentation de l’enfant. Créé par trois étudiantes de l’Institut d’Art de Paris, Sylvie Girardet, Claire Merleau-Ponty et Anne Tardy, le Musée en herbe propose des expositions à partir d’œuvres prêtées par des musées ou à partir de reproductions. Les enfants s’y initient à l’art et au monde des musées par le jeu et l’amusement. Ici encore, l’objectif plus général qui motivent les créatrices est de promouvoir l’accès des enfants à l’art, et au musée traditionnel en général. Comme l’explique Claire Merleau-Ponty, « les musées n’étaient pas du tout adaptés aux enfants, et nous voulions que cela change. Il fallait rendre les musées accessibles aux enfants, visiteurs de demain. »[232] En ce sens, les trois expériences que nous venons de citer se distinguent considérablement des musées pour enfants anglo-saxons, bien que ces établissements aient en partie constituer une source d’inspiration.

En effet, l’idée originelle d’Anna Billings Gallup qui sera diffusée dans l’ensemble des ‘children’s museums’ aux Etats-Unis était de définir un espace adapté pour les enfants qui ne pouvaient s’épanouir dans les salles du musée conçues pour les adultes. Les trois expériences que nous venons de décrire naissent d’une volonté tout à fait inverse, puisqu’il s’agit de mettre le domaine muséal à la portée de tous dans un seul et même ensemble. Ainsi, à Marseille, « les

---

[230] GIRAUDY Danièle, « L’art contemporain à Marseille vu par deux directeurs des musées ». Marseille. Contribution à une histoire sociale des arts visuels. 1960-2000. Publication électronique, 2000, p.39-40.

[231] GIRAUDY Danièle, « L’Atelier des enfants du Centre d’art et de culture Georges-Pompidou, Paris ». *Museum, Numéro spéciale « Le Musée et l’enfant,* Vol XXXI, n° 3, 1979, p. 179.

[232] LARCHEY, Cécile. Analyse de l’évolution des offres de médiation au Musée en herbe. Annexes. Mémoire de stage en Médiation, Ecole du Louvre, 2012, s.l.d. LESEUR Fédérique et MERLEAU-PONTY Claire, p.19

conservateurs ont veillé à ne pas couper les enfants de l'ensemble des collections et des autres visiteurs pour ne pas créer un 'ghetto d'âge'. […] La séance avec les enfants s'achève dans le musée traditionnel, le 'musée des grands' comme l'ont baptisé les enfants. »[233] L'Atelier pour enfants du Centre Pompidou s'inscrit dans cette même logique, l'enjeu étant de faire participer les enfants à l'art vivant, à l'art en train de se faire, et donc à leur offrir une première expérience des musées par la création. En outre, ces actions se déroulent souvent à l'extérieur du Musée sur l'Esplanade comme une ouverture à la société. Au Musée en herbe, le but est encore plus avoué. Comme l'expliquera plus tard Claire Merleau-Ponty, « l'objectif était aussi de montrer aux institutions culturelles ce qu'il était possible de réaliser en faveur des enfants. Le Musée devait être un lieu expérimental, de démonstration. Il devait être éphémère dans le sens où nous pensions montrer l'exemple pour que les services pédagogiques puissent ensuite prendre le relais. »[234]

Ces expériences sont donc davantage le fruit de la volonté de changer les représentations culturelles du rapport entre enfant et musée, que celles-ci s'expriment au sein du public ou au sein du domaine muséal lui-même. Elles visent ainsi à affirmer l'enfant comme visiteur digne d'attention pouvant s'épanouir dans le monde artistique et culturel des adultes, et ce au-delà de sa qualité d'élève. Paradoxalement, ces espaces pour enfants refusent donc toute segmentation stricte avec les musées traditionnels et s'inscrivent comme des chemins possibles de l'action de leurs Services éducatifs. Partant, le musée pour enfants du Musée Cantini, le Musée en herbe ou encore l'Atelier des enfants du Centre Pompidou constituent davantage des 'manifestes' pour une meilleure prise en charge de l'enfance dans les institutions pour adultes. Par conséquent, en dehors de leur approche fondée sur les sens et le jeu, ces trois expériences n'ont de rien de commun avec les children's museums anglo-saxons qui tiennent d'ailleurs davantage d'une tradition liée aux musées des techniques et des sciences naturelles.

Ces structures vont dans une certaine mesure parvenir à leur but puisque se développent dans les années 1980 des services culturels plutôt qu'éducatifs, et donc visant l'ensemble des publics – enfant inclus – plutôt que les seuls scolaires. En 1986, le Musée d'Orsay se dote ainsi d'un tel service, exemple suivi par le Musée du Louvre deux ans plus tard. Comme le remarque Marie-Christine Bordeaux, encore aujourd'hui les deux qualifications cohabitent. « Les services pédagogiques et éducatifs ciblent explicitement et, la plupart du temps, exclusivement le public scolaire, qui est certes un enjeu essentiel pour les institutions culturelles. […] Par

[233] Cohen, Cora. Op.cit. Quand l'enfant devient visiteur, p.41.
[234] Larchey, Cécile. Op.cit., p.21.

rapport aux services pédagogiques ou éducatifs, les services culturels se différencient par la diversification des publics concernés, et par le partenariat avec diverses structures de l'action sociale, du handicap, de l'insertion, de la petite enfance, de la lutte contre l'illettrisme, de la protection judiciaire de la jeunesse, etc. »[235] Dans ces nouveaux services culturels, apparaît donc bien la figure de 'l'enfant-individu', digne d'attention en dehors de son statut d'élève.

Cette modification du statut muséal de l'enfant amène aussi en France à renégocier le rapport entre école et musée. Ainsi, dans les années 1990, sous l'influence de la muséologie canadienne et des travaux montréalais du Groupe de Recherche sur l'Education et les Musées (GREM) emmenés par Michel Allard, l''enfant-scolaire' devient un « public captif ». Selon cette thèse, parce que les élèves ne vont au musée que sur décision de leur enseignant dans un cadre formel, l'institution muséale demeure uniquement perçue comme un moyen de prolonger les enseignements et constitue donc une succursale de l'école.[236] Cet aspect fait l'objet d'une critique soutenue dans la littérature francophone des années 1990-2000 et conduit les chercheurs à affirmer la spécificité du musée en tant que lieu d'apprentissage non formelle.

Selon Michel Allard, « l'école privilégie un enseignement théorique basé sur l'apprentissage de concepts alors que le musée favorise un enseignement concret axé sur l'apprentissage à l'objet et par l'objet. Pour se sortir de ce véritable cul-de-sac, il faut viser le développement global de l'élève en lui offrant des activités muséales et scolaires complémentaires au double plan de la démarche et du contenu. »[237] Sous ce prisme progressiste, les recherches muséologiques francophones vont s'employer à redéfinir le musée comme institution autonome pouvant dès lors collaborer en tant que partenaire indépendant de l'école.

Pour ces auteurs, le musée, lieu d'un véritable apprentissage pour tous les âges, « concourt à l'acquisition de concepts chez les élèves des différents ordres d'enseignement de la maternelle à l'université. »[238] Ces revendications s'étendent ainsi à la petite enfance avec les recherches de Lise Filiatrault dans le cadre du GREM qui étudie le développement de connaissances acquis par des préscolaires de cinq à six ans dans le cadre d'une exposition sur

---

[235] BORDEAUX, Marie-Christine, « Du service éducatif au service culturel dans les musées ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n°3, 2013, p.18-22. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-03-0018-003

[236] JACOBI, Daniel, « Les formes de l'intervention éducative dans les expositions et ses conséquences sur la formation du personnel de musée ». ALLARD, Michel, LEFEBVRE, Bernard. La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde. Sainte-Foy : Éditions Multimondes, 2001, p.129-130.

[237] ALLARD, Michel, « Le partenariat école-musée : quelques pistes de réflexion ». Aster, numéro spécial « L'école et ses partenaires scientifiques » n°29, 1999, p.28-29.

[238] Ibid., p.34.

les transports.[239] C'est aussi dans cette logique de partenariat et d'acquisition de connaissances que seront menées certaines études sur la Cité des enfants de la Villette pour les petits enfants ou encore sur le Préau des Accoules à Marseille. Sur ce dernier exemple, la démarche visant à vérifier l'acquisition de connaissances est très claire, puisqu'il s'agissait notamment pour les enfants de reconnaître si tel tableau était exposé ou non dans les salles du musée, l'auteur allant jusqu'à parler d'« épreuve de reconnaissance des œuvres ».[240] A cet égard, une certaine ambiguïté de ces travaux, qui à la fois affirment que l'éducation au musée ne se limite pas à l'acquisition de connaissances et au développement intellectuel, et qui, en même temps, utilisent dans leur objectif et leur méthodologie cette approche, pourrait être longtemps discutée. Quoi qu'il en soit, en France, l'affirmation d'un partenariat école-musée entraîne un regain d'intérêt pour la petite enfance à travers l'idée d'une acquisition de connaissances du musée et de ses collections.

En définitive, de l''enfant-scolaire' à l''enfant-individu', se joue notamment l'intérêt des musées pour la petite enfance. Les 'School Museum Services' britanniques, qui se consacraient au départ surtout à des activités de prêts à destination des écoles, sont remis en question au tournant des années 1970 et laissent la place progressivement à des services éducatifs s'intéressant à l'ensemble du public. Cette évolution contribue à changer la pédagogie, mais aussi et surtout, la stratégie muséale à destination de l'ensemble des publics, ce qui, malgré un regain d'intérêt pour l'enfant-scolaire, entraîne un nouveau partenariat pour la petite enfance entre le musée, la famille et le centre d'accueil. En France, le passage de l''enfant-scolaire' à l''enfant-individu' conduit également à la renégociation des rapports entre école et musée, qui se traduit par la collaboration entre les chercheurs québécois et français. Ces travaux qui tendent à valoriser le musée comme lieu d'apprentissage autonome et à l'approche pédagogique propre inscrivent ce dernier comme un partenaire privilégié de l'école. Des recherches sont ainsi menées pour mieux comprendre le processus d'acquisition de connaissances et de comportements chez les maternelles. Dans les deux cas, c'est par l'affirmation d'une éducation tout au long de la vie que germe l'idée d'une offre à la petite enfance dans les services éducatifs et culturels des deux pays.

[239] FILIATRAULT, Lise. Les effets de deux approches éducatives sur l'apprentissage de concepts et la manifestation d'habiletés intellectuelles chez des enfants de la maternelle visitant un musée. Thèse de doctorat en Muséologie, Université du Québec à Montréal, (s.l.d.) Michel Allard, 1995, 294 p.
[240] ROMANO, Sylvie, « Les enfants de 4 à 6 ans ». *Recherches en communicat*ion, n°15, 2001, p.14.

Malgré ce point commun, les services britanniques et français développent des pédagogies à destination de l''enfant-scolaire' puis de l''enfant-individu' qui diffèrent quelque peu du fait de l'histoire de leur formation. Au Royaume-Uni, l'héritage des propositions adoptées par le Musée Educatif de South Kensington, à travers ces services de prêts, ainsi que la survivance des 'object lessons' dans les petites écoles, conduit d'une part à une approche plus tactile et active dans les musées, d'autre part à un concept de mobilité des collections plus fort à l'extérieur et à l'intérieur du musée. En France, ces approches vont également prendre racine sur le territoire mais avec plus de difficulté. En effet, le Musée pédagogique de Paris ne va pas avoir le même rôle qu'outre-Manche et influence peu – voire pas du tout – les musées traditionnels. Quand les services éducatifs français se développent, leur activité principale demeure donc l'organisation de visites guidées, qui est en fait l'adaptation des méthodes employées pour les adultes. Ce fait est aussi saillant en Grande-Bretagne mais le développement des services de prêts a permis de formuler plus facilement une autre approche fondée sur l'objet dans la mesure où des collections éducatives existaient déjà.

Le développement en France de cette « pédagogie frontale » dans les musées s'inscrit en outre dans une tradition des transmissions du savoir plus vaste, basée sur un rapport vertical entre celui qui enseigne et celui qui apprend. La remise en cause dans les années 1970 de ce système dans les musées va conduire à la naissance d'expériences nouvelles telles que des galeries pour enfants, qui en réalité n'ont que peu de choses en commun avec les 'children's museums' anglo-saxons. Ainsi, bien qu'elles en retiennent l'approche ludique et sensorielle, ces nouvelles structures refusent l'idée d'une séparation stricte entre les enfants et le monde muséal des adultes. Ce refus d'un tel ostracisme – terme qui rappelons-le fait directement référence à l'exclusion de la Cité – s'explique en partie par la mission que souhaite voir diffuser ces institutions au sein des musées : inscrire l'enfant comme membre à part entière de la société, comme possesseur d'un patrimoine commun, pouvant en jouir à des fins d'éducation et de délectation. En Grande-Bretagne, l'institutionnalisation des thèses de l'Education nouvelle avec le rapport de Lady Plowden de 1967 contribue à changer durablement les représentations de l'enfant et du petit enfant dans la société – et ce même si cette approche sera ensuite réorientée vers plus d'efficacité. Le concept d'une éducation fondée sur l'enfant – 'child-centered' – va donc au contraire conduire les musées britanniques à accepter plus facilement la construction d'espaces spécialement dédiés pour les enfants, selon leurs spécificités, et donc selon leur âge. Dans ces réflexions, apparaît donc

déjà toute l'ambivalence moderne de l'accueil de la petite enfance dans les musées entre intégration mais inadaptation, entre adaptation mais ostracisme.

II. De l'« enfant-client » à l'« enfant-famille » ou les galeries pour enfants comme porteur d'une nouvelle stratégie

Passant de l'approche 'hands-on' à celle de l'interactivité – à la fois spatiale et collective –, ces derniers s'adressent de plus en plus aux enfants jusqu'à transformer certains de leurs espaces en galeries pour enfants. Les 'Discovery room' fusionnant avec l'idée originelle du musée pour enfants, une nouvelle voie est ouverte à l'offre muséale à la petite enfance, qui se développe de manière particulièrement forte dans ce cadre. L'interactivité de ces lieux ne se limitant pas à l'immersion spatiale des visiteurs, ces musées pour enfants d'un genre innovant tendent à s'adresser de plus en plus aux familles, ce qui rencontrera un succès important en Grande-Bretagne.

A) La spécialisation des espaces pour enfants

Les musées pour enfants ont aussi un rapport étroit avec l'école. Héritiers des musées scolaires, ces deux notions demeurent parfois confondues. Laurence Vail Coleman, en 1939, « classifie ainsi les musées pour enfants : (1) musées scolaires, contrôlés par les écoles en individuel ; (2) musées de systèmes scolaires, contrôlés par les bureaux d'éducation ; (3) musées pour enfants, contrôlés par les bureaux de directeurs ; musées pour enfants qui sont affiliés avec un musée de par leur sujet. »[241]Intervient encore un autre type de musée qui va grandement modifier l'approche des musées pour enfants. En effet, les musées scientifiques des années 1930 tendent à s'adresser à tous et à développer une nouvelle démarche pédagogique fondée sur la démonstration. (1.) Trente plus tard, en plein contexte de guerre froide, ce concept est repris aux Etats-Unis pour promouvoir l'enseignement des sciences auprès des élèves américains. Dans ces nouveaux centres de sciences, la notion 'hands-on' est modernisée pour

[241] ALEXANDER, Edward Porter, ALEXANDER, Mary. Museums in Motion: An Introduction to the History and Functions of Museums. Lanham : AltaMira Press, 2008, p.169. (Version augmentée, 1ère édition : 1979) Traduction de l'auteur : « Laurence Vail Coleman classified children's museum in this way : (1) school museums, controlled by individual schools; (2) school system museums, controlled by boards of education; (3) children's museum, controlled by boards of directors; (4) children's museum, that are affiliated with subject-matter museums. »

aller vers le concept de l'interaction et d'environnement total (2.) Cette transition renouvelle les musées pour enfants qui tendent à se spécialiser de plus en plus et à s'adresser à des tranches d'âge spécifique, comme par exemple au Please Touch Museum, le premier musée pour enfant à destination des moins de sept ans (3.)

1. Les premiers pionniers européens de l'interaction

Alors que les musées pour enfants se développent aux Etats-Unis dans les années 1930, les Musées de sciences européens héritent également de la démarche de la leçon de choses et des musées scolaires développés dans les petites écoles. En France, par exemple, cette méthode se généralise à l'enseignement primaire et, outre la diversification du matériel pédagogique qu'elle engendre, prend une nouvelle définition au début des années 1880 puis 1900 : elle devient une « leçon d'observation comme éveil scientifique, comme initiation à une démarche qui est structurellement celle du savoir savant. »[242] Les musées scolaires, que l'on alloue de plus en plus à l'enseignement scientifique, apparaissent dans cette perspective comme « le laboratoire des enfants, la traduction pédagogique idoine de la science vivante. Les herbiers, les collections d'insectes ou de cailloux devraient permettre en effet au travail d'observation de s'effectuer in vivo, dans des conditions aussi réelles que possibles. »[243]

Cette nouvelle culture du musée scolaire embrasse donc logiquement la démarche des musées scientifiques, qui, au début du siècle, s'affirment avec vigueur comme des institutions éducatives employant une méthode fondée sur l'expérimentation. En effet, au début du XX^{ème} siècle, une rencontre s'opère entre la démarche des musées d'histoire naturelle tournée vers la formation des étudiants et la popularité des grandes expositions universelles qui mettait en avant les avancées technologiques et industrielles de chaque pays.[244] Cette fusion concourt à l'émergence de musées au caractère novateur mettant notamment au centre de leur activité la sensibilisation des populations aux sciences et aux techniques, et en particulier des enfants.

En Allemagne, l'ingénieur Oskar von Miller fonde le Deutsches Museum à Munich en 1903 dans le but de présenter intelligemment aux 'profanes' les avancées technologiques et les phénomènes naturels. Le musée, qui n'ouvre définitivement ces portes qu'en 1925, croise, pour ce faire, approche historique à l'aide de dioramas et approche scientifique par des

[242] KAHN, Pierre. Op.cit., p.223
[243] Ibid., p.173
[244] MCMANUS, Paulette M., « Topics in Museums and Science Education ». Studies in Science Education, Volume 20, n°1 1992, p.161-163.

démonstrations et expériences devant le public. Très rapidement, le musée offre des bourses pour inviter les écoles à visiter le musée et les enfants s'y pressent en nombre.[245] Cette méthode emporte un succès grandissant et sera largement imitée aux Etats-Unis.

En Grande-Bretagne, l'institutionnalisation du Science Museum de South Kensington constituera également une grande source d'inspiration. Naissant de la scission progressive des collections d'art et de sciences, le musée devient une institution indépendante en 1909 et ouvre définitivement en 1928. Le musée intègre en outre les collections du Musée du Bureau des brevets puis une partie des collections du Musée Educatif.[246] En décembre 1931, est inaugurée une galerie dédiée aux enfants du fait, d'une part de l'irritation que provoquait leur désinvolture dans les salles du musée, et d'autre part de la volonté des dirigeants du musée de voir leur visite réitérée lors de leurs études.[247] Ceux-ci notent ainsi en 1925 : « les garçons et les filles d'âge scolaire visite les collections en grand nombre, si certains de ces enfants viennent trop jeunes pour en retirer un quelconque savoir, d'autres gagnent une familiarité fructueuse avec ces collections, et beaucoup qui maintenant viennent étudier sérieusement sont reconnus par les membres du personnel du musée comme étant ceux qui venaient surtout autrefois pour le divertissement. »[248] Mettant à disposition des enfants de nombreux appareils manipulables permettant de réaliser des expériences, le musée des enfants du Science Museum se démarque, comme le Deutsches Museum de Munich, par son approche pédagogique, tant et si bien que le journal l'Observer le décrit comme « un vrai spectacle pour les enfants, Pas de Ne Pas Toucher. »[249]

Pour Paulette Mac Manus, cette génération de musée de sciences « garde l'aspect manipulable et opérationnel des collections des expositions de musées technologiques, ainsi que leurs recherches sur l'histoire de l'état des sciences, mais adaptent leur fonction de formation à l'éducation de masse – avec une approche de communication fondé sur l'intégration

---

[245] BÄSSLER, Karl, « Deutsches Museum ». Musée de la science et de la technique » Museum, Numéro spécial « Musées d'après-guerre », Volume II, n°2, 1949, p.176-179.
[246] O'DEA, William T., « Les musées scientifiques et l'éducation ». Museum, Numéro spécial «Le rôle des musées dans l'éducation : Stage d'études international de l'UNESCO, Athènes, 1954 », Vol VIII, n° 4, 1955, p.239.
[247] BUNNEY, Anna « Beyond the Children's Gallery ». Op.cit., p.195-196.
[248] Science Museum Annual Report for 1925, p. 10. Cité par Op.cit., p.196. Traduction de l'auteur : « boys and girls of school age visit the collections in large numbers, but some of the children who come are too young to gain much knowledge from them, but those are gaining a useful familiarity with the collections, and many who now come to study seriously are recognised by members of the Museum's staff as having belonged formerly to this category which comes mainly for entertainment. »
[249] *The Observer*, Sunday 22 July 1934. Cité par Ibid., p.198. Traduction de l'auteur : « A real show for children, No Don't Touch. »

et la pratique [hands-on] »[250] Selon l'auteur, le Palais de la Découverte inauguré à Paris en 1937 va plus loin encore. Né de l'Exposition Internationale des Arts et Techniques, le Palais rompt avec l'idée de musée en « se présentant d'emblée comme un 'musée moderne de la science vivante' donnant à voir 'un laboratoire en activité' ».[251] N'appartenant pas au monde des conservateurs, ces créateur s'inspirent notamment des Expositions universelles pour proposer des expériences spectaculaires réalisées par des démonstrateurs, des expôts manipulables et des dispositifs 'presse-bouton'. Ce musée se distingue des deux premiers en ce qu'il quitte l'aspect purement manipulable des objets pour aller vers une interaction totale du visiteur qui doit s'investir dans un processus intellectuel pour comprendre l'usage du dispositif qu'il utilise et le concept scientifique qu'il traduit.[252]

2. L'approche 'hands-on' de Michael Spock et Frank Oppenheimer

Si ces trois musées se préoccupent de l''enfant-scolaire' sans qu'il soit leur cible privilégiée, c'est surtout aux Etats-Unis dans les années 1960 que cette approche est réinvestie au profit des écoles. En effet, alors que le contexte de la Guerre Froide et de la conquête de l'espace relance aux Etats-Unis la question de l'enseignement des mathématiques et des sciences dans les écoles, de nouvelles institutions comme des planétariums ou des Centres scientifiques apparaissent dans le pays pour soutenir cet effort national de formation.[253] Ces trois institutions pionnières – le Deutsches Museum de Munich, le Science Museum de Londres et le Palais de la Découverte de Paris – inspirent le nouveau directeur du Boston Children's Museum, Michael Spock, et le célèbre physicien Frank Friedman Oppenheimer.

Soucieux de la compétition scientifique entre les Etats-Unis et l'URSS, Michael Spock, considéré plus tard comme le « père du mouvement des musées pour enfants »[254], oriente ainsi le Boston Children's Museum dans une voie résolument innovante à travers notamment sa première exposition What's inside en 1964 et ses installations permettant de voir l'intérieur

---

[250] MCMANUS, Paulette M. Op.cit., p.162-163. Traduction de l'auteur : « ⌈The mature second generation science museums⌋ retained the collections of touchable and operational exhibits of the technology museums, and their research into the history of science status, but traded the training element of their function for that of mass education – with a built-in, hands-on element in the communicative approach. »

[251] EIDELMAN, Jacqueline, « Culture scientifique et professionalisation de la recherche. La création du Palais de la Découverte à la fin des années 1930 ». Jacobi, Daniel, Albertini, Jean-Marie, Schiele, Bernard. Vulgariser la science: le procès de l'ignorance. Seyssel : Champ Vallon, 1988, p.176.

[252] MCMANUS, Paulette M. Ibid, p.163.

[253] SHAFFER, Sharon. Engaging Young Children in Museums. Op.cit., p.41

[254] GARFIELD, Donal, « Museum News Interview : Michael Spock ». Museum News, Novembre-Décembre 1993, p.56-60. Cité par DIN WEIHSIN, Herminia. Op.cit., p.78

d'une femme enceinte ou encore l'intérieur d'une rue. A l'instar des expôts du Palais de la Découverte, ces installations interactives se distinguent des manipulations habituelles d'objets dans les musées pour enfants en ce qu'elles créent un environnement interactif, laissant en principe suffisamment de liberté à l'utilisateur pour qu'il puisse comprendre par lui-même un phénomène naturel ou une expérience scientifique.[255]

En 1969, Frank Oppenheimer, après avoir visité les musées scientifiques européens à l'occasion de son voyage d'études à l'University College de Londres, propose des environnements similaires et fonde l'Exploratorium à San Francisco, « le premier d'un genre complètement nouveau d'institutions avec une vraie approche 'hands-on', et qui se sera suivi par une vague de centres de sciences florissants à travers l'Amérique du Nord. »[256] L'Exploratorium permet aux visiteurs de tout âge d'observer et d'expérimenter des concepts scientifiques de manière active à travers des dispositifs interactifs conçus comme de véritables laboratoires, et donc « utilisant les mêmes types d'action que les démonstrations ou les expériences qu'utiliserait une bonne classe de physique au lycée ou à l'université. »[257] Ces deux expériences contribuent donc à la redéfinition du concept 'hands-on' par l'introduction d'une participation tant physique qu'intellectuelle, encourageant un apprentissage par le faire – 'by doing'. [258] Est consommée dès lors la rencontre du musée pour enfants avec l'approche expérimentale des musées de sciences, ouvrant une ère nouvelle de la méthode interactive.

Partant donc de l'approche expérimentale développée dans les écoles, ce nouveau type d'institutions, qui s'adresse dans un premier temps davantage aux écoliers pour un meilleur enseignement des sciences, étend son public pour s'adresser à l''enfant-client'. Ainsi, au delà de ces nouvelles méthodes pédagogiques, c'est donc aussi la notion de public 'enfant' qui est redéfinie à travers les objectifs des musées qui leur sont consacrés. Selon Michael Spock, « la découverte capitale est arrivée quand nous avons finalement compris que ce qui différait dans un musée pour enfants [par rapport aux musées pour adultes] était que c'était plus pour

[255] Ibid. p.79-80.
[256] CAULTON, Time. Hands-On Exhibitions: Managing Interactive Museums and Science Centres. Londres : Routledge, 1998, p.3. Traduction de l'auteur : « *the first of a completely new kind of institution with a truly hands-on approach, and this was followed by a wave of successful science centres throughout North America* »
[257] Explication de Michael Spock. GARFIELD, Donal, « Museum News Interview ». Cité par DIN WEIHSIN, Herminia. Op.cit., p.81. Traduction de l'auteur : « that it would use the same kinds of things as the demonstrations and experiments that a great physics class in high school or college would use. »
[258] DIN WEIHSIN, Herminia. Op.cit., p.75.

quelqu'un que sur quelque chose. Cette idée d'être centrée sur le clientèle [client-centered] a guidé au jour le jour un nombre incroyable de décisions. »[259]

Dès lors, l'action de Michael Spock et de Frank Oppenheimer a pour effet indirect de conduire les musées et les galeries pour enfants des années 1960-1970 à se spécialiser et à formuler une offre spécialement dédiée à la petite enfance. Non seulement cette modernisation du concept 'hands-on' et de la 'découverte' par les sens se prêtent particulièrement bien à cette tranche d'âge, mais, en plus, la définition de ces jeunes visiteurs vus comme des 'enfants-clients' entraîne la nécessité d'offrir des propositions toujours plus adaptées à leurs besoins et à leurs attentes. La petite enfance, sous-groupe du public enfant, devient alors une nouvelle cible du musée pour enfants compris et reconnu comme tel. Ce sera le cas dès la fin des années 1960, au James Ford Bell Museum à Minneapolis qui « cherche une manière de rendre le musée plus accessible pour les jeunes enfants »[260] et développe à travers sa Touch and See Room – Salle Touche et Regarde – l'approche 'hands-on' spécialement pour les enfants les plus jeunes.

3. Le Please Touch Museum et la 'family museum experience'

En 1976, avec la redéfinition de la méthode 'hands-on' et la singularisation de l''enfant-client', est inauguré le premier musée spécialement dédiés aux enfants de moins de sept ans : le Please Touch Museum à Philadelphie. Fondé par un groupe d'enseignants, de parents et d'artistes sous la direction de Portia Sperr, une éducatrice utilisant la méthode progressive de Maria Montessori, le projet prend d'abord place à l'Académie de Sciences naturelle de Philadelphie avant d'être installé dans le quartier des musées de la ville dans un bâtiment de près de 2800 m^2. Disposant d'une importante collection de jouets datant de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, mais aussi d'une collection d'art et d'histoire naturelle, le lieu se veut au carrefour du musée, de l'institution éducative et du centre communautaire.[261] Sur ce point, il met en exergue deux aspects de l'offre muséal à la petite enfance comme l'explique sa fondatrice Portia Sperr : « premièrement, pour les enfants de s'amuser à travers une

---

[259] SPOCK, Michael, « Michael Spock: Looking back on 23 years ». Hand to Hand, Volume 2, n°2, Printemps 1988. Cité par Ibid. « The breakthrough came when we finally understood that what makes a children's museum different is that it is *for somebody* rather than *about something*. This idea of being client-centered directs an extraordinary number of decisions on day-to-day basis. »

[260] MURDOCK, Gordon R., « The Touch and See Room: James Ford Bell Museum of Natural History ». The Journal of Museum Education, Volume 12, n°2, 1987, p.14. Cité par SCHAFFER, Sharon. Engaging Young Children in Museums. Op.cit., p.42. Traduction de l'auteur : « was looking for a way to make the museum more accessible to young children »

[261] Site internet du Please Touch Museum, onglet « A propos ». Disponible en ligne, consulté le 31 mai 2016. URL : http://www.pleasetouchmuseum.org/about/about-ptm/

investigation [de type] hands-on, et deuxièmement, pour les adultes de 'voir un autre niveau d'interprétation qu'offre la perception de comment les enfants jouent.' »[262]

Premièrement, en valorisant l'interaction sensorielle avec les objets, le Please Touch Museum s'inscrit ainsi dans la droite ligne de l'approche 'hands-on' d'abord développée par Anna Billings Gallup puis reprise et modernisée par Michael Spock et Frank Oppenheimer. « Les expositions y sont planifiées pour encourager l'exploration à travers l'expérience directe à partir d'objets et de matériel attractifs, et partant à travers l'invitation à toucher comme à l'utilisation de tous les sens – vue, ouïe, odorat. »[263] Au delà de son approche multi-sensorielle, le musée invite également l'enfant à prendre part à des jeux de rôle à l'aide par exemple d'environnements reconstituant des lieux de la vie quotidienne comme une épicerie ou un cabinet de médecin.[264] L'interaction ne se limite donc pas au rapport entre l'enfant et l'environnement : elle est aussi sociale, le jeu de rôles poussant à la participation entre plusieurs acteurs.

En découle le second point – et c'est là l'une des nouveautés de l'institution –, le Please Touch Museum valorise essentiellement l'interaction entre l'enfant et le parent. L'institution refuse l'accès aux enfants non accompagnés, ce qui, outre des raisons de sécurité évidentes, est essentiellement justifié par la volonté de renforcer les liens familiaux. En 1987, l'une des brochures présentant l'institution expliquait ainsi : « Nous apprenons tous mieux en faisant [by doing]. Au Please Touch Museum, enfants et adultes partagent le plaisir de la découverte en explorant les expositions. C'est une formidable introduction à l'expérience du musée. »[265] Il s'agit ainsi de mettre au point un nouveau type de pédagogie, où l'enfant et l'adulte construisent ensemble leur savoir. Sur ce point, l'indication de Portia Sperr est claire : les adultes auraient tout à apprendre de l'apprentissage de leur propre enfant. En les regardant évoluer dans l'espace muséal et en participant à leurs jeux, ils développeraient eux-mêmes de nouvelles connaissances

---

[262] The Philadelphia Inquirer, 5 avril 1985. Cité par MCCARTHY GALLAGHER, Jeanette, SNOW DOCKSER, Linda, « Parent-child interaction in a museum for preschool children ». Children's Environments Quarterly, Volume 4, n°1, Numéro spécial Children's Museums, 1987, p.41 Traduction de l'auteur : « first, for children to enjoy themselves through hands-on exploration, and second, for adults to 'see another level of interpretation that offers insight into how children play' »

[263] JOHNSON, J. G., Jr. Please Touch News, Volume 14, n°11, 1986. Cité par SCHOFIELD-BODT, Cindy, Op.cit., p.5. Traduction de l'auteur : « Exhibits would be planned to encourage exploration through direct experience with attractive objects and materials, hence the invitation to touch as well as to use all the senses – sight, hearing, smell. »

[264] SILVERMAN, Lois H., « Johnny Showed Us the Butterflies ». Marriage & Family Review, Volume 13, n°3-4, 1989, p.143.

[265] Cité par MCCARTHY GALLAGHER, Jeanette, SNOW DOCKSER, Linda, Op.cit. p.41. Traduction de l'auteur : « We all learn best by doing. At Please Touch Museum children and adults share in the delight of discovery as they explore the exhibits. It's a wonderful introduction to the museum experience. »

sur l'exposition et sur leur propre enfant. Dans cette perspective, l'interaction ne se développe plus uniquement de manière spatiale, entre l'enfant et un environnement, mais de manière sociale, entre l'enfant et sa cellule la plus intime que constitue la famille. Par là même, les musées pour enfants interactifs tendent selon leurs défenseurs à s'inscrire dans un apprentissage tout au long de la vie.

Dans le cas du Please Touch Museum de Philadelphie, cette attention portée à l'interaction entre parent et enfant s'inscrit profondément dans l'origine du projet, les parents ayant eux-mêmes participé à la création de l'institution. Cette initiative n'est pas isolée et renvoie à un mouvement plus large de réflexions sur la famille dans les musées, et ce surtout dans les musées pour enfants. Dès 1975, Robert Lakota mène une étude au Musée Nationale d'Histoire Naturelle de Washington décrivant et comparant les différences entre les groupes composés d'enfants et d'adultes et ceux composés uniquement de ces derniers. Son étude conclut à la dynamique singulière de la visite du musée entre parent et enfant : ainsi, alors que l'adulte choisit l'exposition à visiter selon sa familiarité au thème traité, l'enfant détermine ensuite, selon l'auteur, le degré d'interaction souhaité lors de la visite. [266]

A partir de là, les études muséologiques sur les familles se multiplient et plusieurs foyers de réflexions importants émergent aux Etats-Unis. Citons parmi eux : sur la Côte Est des Etats-Unis, Washington, Philadelphie et New York emmenés notamment par le dynamisme de la Smithsonian Institution qui fonde le Smithsonian Early Enrichment Center (SEEC), un laboratoire-école visant à mieux comprendre comment le petit enfant évolue et apprend face à des expériences muséales ; sur la Côte Ouest à San Francisco, Berkeley et dans l'Oregon, où les travaux notamment de John Falk et de Lynn Dierking renouvellent la notion d'apprentissage muséal. Dans les années 1980-1990, la plupart des recherches se focalisent logiquement sur les musées de sciences et techniques et d'histoire naturelle ou encore sur les galeries pour enfants s'étant inspirés de cette approche 'hands-on' doublement interactive.

De ces recherches, naît notamment le concept de 'family museum experience', renvoyant à la rencontre des 'agendas' des familles et des musées. John Falk et de Lynn Dierking définissent ainsi l''agendas' des familles comme « un ensemble de désirs, de besoins et d'attentes de ce que la visite contiendra. »[267] Theano Moussouri définit le terme 'museum

[266] FALK, John Howard, DIERKING, Lynn Diane. The Museum Experience. Washington : Whalesback Books, 1992, p.42
[267] Ibid., p.61. Traduction de l'auteur : « a set of desires, needs and expectations for what the visit will hold »

agenda' comme « un ensemble de messages pour lesquels le musée attend une réaction et une réponse de la part des visiteurs ainsi que les comportements que le musée supposent d'eux pendant la visite. Le 'museum agenda' fait aussi référence pour le musée aux effets à long terme que les visites ont sur les familles [venant visité le musée] »[268] Ce concept de 'family museum experience' participe dans les années 1990-2000 à une prise en charge plus importante du public des familles par les musées, ces derniers cherchant à répondre à leur 'agenda'. Ce nouvel intérêt pour les familles, déjà fort répandu à travers les Etats-Unis, ne cessera de prendre de l'ampleur à la faveur de l'offre muséale à la petite enfance, et ce, particulièrement en Grande-Bretagne, pays où le lien parent-enfant déjà fort dans l'éducation va avoir une résonance particulière.

B) La diffusion des espaces pour enfants

En Grande-Bretagne, le concept du musée pour enfants – entre interaction physique avec l'environnement et interaction sociale avec le parent – rencontre un certain succès malgré les réticences de certains membres du corps muséal. Toutefois, cette influence ne se traduit pas par une simple copie des musées pour enfants américains. Balançant entre l''enfant-client' et l''enfant-famille', le petit enfant va doublement apparaître comme un être ayant des besoins spécifiques et faisant partie d'un ordre social qu'est la famille (1.). En France, le mouvement des musées pour enfants des Etats-Unis se limite au centre de sciences – et encore de façon limitée. La revendication d'inclure les visiteurs de tous les âges au sein d'un même et unique espace constitue ainsi la spécificité française. En contre-point, l'accueil à la petite enfance ne se développe en France qu'en marge des activités pour enfants. (2.)

1. Le mouvement des galeries pour enfants en Grande-Bretagne

Dès la fin des années 1980, chercheurs britanniques et états-uniens se rencontrent et collaborent à la construction de ce nouveau savoir. Paulette MacManus, chercheuse à l'Institut d'Education à l'Université de Londres, effectue une recherche en 1987 au National History Museum de Londres portant notamment sur les échanges verbaux entre les parents et les enfants

[268] MOUSSOURI, Theano. Family agendas and family learning in hands-on museum. Doctorat en Philosophie, Université de Leicester, (s.l.d.) Eilean Hooper-Greenhill, December 1997, p.xiii
The term 'museum agenda' is used in this thesis to refer to a set of messages that the museum expects its visitors to attend and respond to, and the behaviour it expects them to adopt during the visit. The 'museum agenda' also refers to the long term effects that the museum expects the visit(s) to have on family visitors.

au regard des cartels proposés dans les expositions. Elle est rapidement suivie par d'autres comme Theano Moussouri, qui sous la direction Eilean Hooper-Greenhill, étudie le concept de 'family museum experience' à travers trois musées britanniques développant l'approche 'hands-on' dans leur enceinte.

Parmi eux, le Musée national Eureka! ouvert en juillet 1992 à Halifax originellement destiné aux enfants entre 6 et 12 ans. Directement inspirée des expériences américaines, cette institution est le premier musée pour enfants indépendant en Grande-Bretagne. Malgré les doutes de certains professionnels britanniques quant à son intérêt, il emporte rapidement l'adhésion du public familial comme scolaire.[269] Son objectif général est ainsi défini : « L'éducation fait partie intégrante de l'approche d'Eureka! qui propose des expositions 'hands-on' et des activités programmées pour les enfants en vue de stimuler leur curiosité naturelle. L'interaction avec les expôts permet aux enfants d'apprendre par le faire [learn by doing], ainsi que d'étendre leur connaissance, leur compréhension et leur plaisir du monde dans lequel ils vivent. Il encourage aussi un sens de la responsabilité pour eux-mêmes et pour les autres, fournissant un environnement sûr et fiable dans lequel les familles peuvent prendre du plaisir ensemble. »[270] Au regard de ce texte, l'influence des musées américains pour enfants 'hands-on' est extrêmement visible. L'interaction avec l'environnement y est valorisée autant que celle entre tous les membres de la famille. En outre, Eureka! promeut une représentation de l'enfant progressive, où celui-ci, être en développement, peut construire positivement son rapport au monde aussi bien moralement que socialement.

A cet égard, l'objectif du musée de Halifax diffère quelque peu dans son objectif de celui par exemple du Please Touch Museum. En effet, la dimension de 'responsabilisation' n'apparaissait guère dans le dessein pédagogique de l'institution américaine. Eureka! au contraire semble davantage porter attention à la dimension sociale du musée, ce qui en pratique se traduit notamment par la programmation des expositions, comme par exemple l'exposition 'Me and My Body' qui explique les changements du corps humain et comment en prendre soin.[271] Ces réflexions rejoignent les propos de John Pearce qui s'interroge quant aux

---

[269] THOMAS, Gillian, « How Eureka! The Children Museum responds to visitor needs ». DURANT, John (s.l.d.). Museums and the Public. Understanding of Science, London, 1992 p.88-93.

[270] Cité par MOUSSOURI, Theano. Op.cit., p.49. Traduction de l'auteur : « Education is integral to Eureka!'s approach through providing hands-on exhibits and programmed activities for children which stimulate their natural curiosity. Interaction with exhibits enables children to learn by doing, thereby expanding their awareness, passive understanding and enjoyment of the world in which we live. It also encourages a sense of responsibility for themselves and others, providing a safe and secure environment which families can enjoy together. »

[271] Ibid. p.50.

différences entre les musées pour enfants européens traditionnels et les propositions nord-américaines. Tout d'abord, selon l'auteur, les systèmes éducatifs nationaux seraient perçus comme plus rigides dans leurs méthodes et feraient moins appel à l'imagination et à la découverte expérimentale pour développer l'apprentissage chez les enfants. En outre, le dessein des musées pour enfants diffèrerait de part et d'autres de l'Atlantique : aux Etats-Unis, ces structures prônerait une approche davantage centrée sur l'enfant – muséologique ou pédagogique –, alors qu'en Europe, elles affirmeraient avec force leur rôle sociétal. « Peut-être davantage que ses homologues états-uniens, [les musées pour enfants européens] perçoivent leur rôle comme celui d'aider les enfants et les jeunes à être en phase avec une société qui change rapidement et dans laquelle ils vont grandir. »[272]

En ce sens, l'hypothèse de John Pearce demeure en complète adéquation avec nos développements précédents tout en relativisant nos propositions. En effet, même en Grande-Bretagne, les premières galeries pour enfants – comme par exemple celle du Science Museum à Londres – sont nées d'abord d'un objectif sociétal et éducatif : préparer l'enfant à son environnement futur. L''object lesson' s'y inscrivait dans cette perspective et avait davantage un but d'instruction plutôt que d'éducation. Par la double influence des théories progressives de John Dewey et de Maria Montessori et par la mutation de l'approche 'hands-on', les musées pour enfants aux Etats-Unis ont finalement adopté une position plus radicale qu'en Grande-Bretagne, ce qu'incarne l'idée de l''enfant-client'.

Si cela est vrai jusqu'à la fin des années 1990, les deux modèles de musées pour enfants britanniques et états-uniens semblent se rapprocher avec le succès de Eureka! et l'attention stratégique nationale accordée aux familles. En effet, avec la publication du rapport de Stuart Davis recommandant expressément à la Commission des Musées et des Galeries de concentrer son attention sur les enfants venant aux musées en famille plutôt que sur les scolaires[273], les institutions muséales qui tentent d'attirer ce nouveau public vont trouver dans les propositions nord-américaines un source d'inspiration sans pour autant embrasser un dessein strictement limité à la pédagogie. Les musées britanniques – s'ils tendent à embrasser plus directement les attentes de leurs publics et à proposer des galeries centrées sur les besoins de l'enfant – inscrivent leur offre dans une perspective à la fois stratégique et idéologique, où le rôle de formation du citoyen et de participation à la communauté demeure affirmée. Dans ce cadre, les

[272] PEARCE, John, « When is a museum not a museum? ». Museums Journal, September 1998, p.42-43. Traduction de l'auteur : « Perhaps more than their US counterparts, they perceive their role as helping children and young people come to terms with the fast-changing society in which they will grow up."
[273] STUART, Davis. By Popular Demand. Op.cit., p.89

galeries pour enfants apparaissent comme un moyen d'attirer les publics familiaux, le petit visiteur britannique balançant alors entre l''enfant-famille' et l''enfant-client'.

Se développe dès lors avec le Projet Renaissance un nouveau partenariat entre musée, famille et centre d'accueil à la petite enfance qui se traduit notamment par la multiplication des galeries pour les enfants de moins de sept ans au sein des musées de toute discipline, à l'instar à Londres de la Mudlarks children's gallery du Museum of London – Docklands ou plus récemment de la AHOY! Gallery au National Martime Museum. En outre, se développe également en parallèle la formation de Learning Center où les petits enfants peuvent être accueillis avec leurs parents. Ces espaces, dont le thème est toujours en lien avec les collections du musée, portent donc en eux ce syncrétisme de l'approche britannique, entre tradition progressive et affirmation du rôle sociétal des musées.

2. Une exportation plus difficile en France

Si les réflexions de John Pearce nuancent l'approche stratégique et pédagogique développée par les espaces pour enfants au sein des musées britanniques, elles prennent davantage d'amplitude en France. Comme nous l'avons vu, la tradition pédagogique dans ce pays y est davantage verticale, et ce malgré les changements portés par Mai 1968. Les méthodes développées au sein de l'école ont bien sûr fait l'objet de mutations profondes mais le grand dessein du système éducatif tient toujours aujourd'hui beaucoup du projet de Jules Ferry, visant à rétablir l'égalité sociale parmi les citoyens.[274]

En maternelle, par exemple, les programmes éducatifs français favorisent encore largement le développement cognitif de l'enfant. L'initiation à la lecture et à l'écriture constitue, à côté de la sensibilisation aux arts, aux sciences et aux techniques, un enjeu majeur. L'école maternelle est, en ce sens, une préparation à l'école élémentaire où l'enfant de six ans apprendra à lire, à écrire et à compter. En Grande-Bretagne, avec le rapport de Lady Plowden, est institutionnalisée une éducation plus progressive en adéquation avec la tradition bourgeoise reconnaissant l'importance du parent dans l'éducation du petit enfant. Le choix de la structure d'accueil y reste plus libre, le parent pouvant préférer d'envoyer son enfant dans les 'nursery-schools', les 'playgrounds' ou les 'Kindergarten'. Harmonisant l'ensemble de ces propositions, le programme EYFS valorise davantage une pédagogie fondée sur le 'faire' – 'learning by doing' – qu'en France.

[274] RAVEAUD, Maroussa. Op.cit., p.6-8

Dans ce dernier pays, l'implantation des galeries pour enfants à l'américaine est donc plus complexe pour deux raisons. La première touche à la valeur sociale des systèmes éducatifs et muséaux français. L'école et le musée y sont en effet d'abord vus en tant qu'institution au service de la société, remplissant un but social. Une approche centrée sur l'enfant ou sur la clientèle – child-centered et client-centered – y est donc plus difficilement imaginable, voire pour la seconde proposition extrêmement controversée. La seconde renvoie à l'approche pédagogique liée au faire. A ce titre, le concept de 'learning by doing' demeure extrêmement anglo-saxon, et, bien que cette approche ait été défendue dans les musées, elle reste complexe à envisager telle quelle tant la représentation de l'apprentissage est associée au travail et à l'acquisition de connaissances.

Ainsi, les musées pour enfants en France comme le Musée en herbe se développent davantage sur un modèle autonome, à la manière d'un 'manifeste' à la fois pédagogique et sociétal visant à inclure les enfants dans les musées. En ce sens, leur action se rapproche davantage de la démarche de l'association britannique Kids in Museum. En effet, cette structure a pour objectif de rendre les musées 'family friendly' et de favoriser dans les musées traditionnels un meilleur accueil des enfants, quel que soit leur âge.

Dans cette perspective, seule la Cité des enfants à la Villette à Paris semble répondre à l'approche des musées pour enfants à l'anglo-saxonne. Créée en 1990 et ouverte en 1992, la Cité des enfants était composée de deux espaces dans le hall principal de la Cité des Sciences et de l'Industrie, l'un destiné au 3-5 ans, l'autre au 6-12 ans. Elle a fait l'objet d'une rénovation et propose maintenant ces espaces pour les 2-7 et les 5-12 ans. Son objectif initial tenait davantage des 'science centers' que des musées pour enfants puisqu'il s'agissait de « donner accès au plus grand nombre à la culture scientifique et technique ».[275] L'établissement n'est d'ailleurs à cet égard pas considéré comme un musée puisqu'il ne possède pas de collections.

Pour autant, bien que les musées pour enfants à l'américaine ne prennent pas racine sur le sol français, des galeries se développent notamment à Paris, comme par exemple la Galerie des enfants du Musée National d'Histoire Naturelle pour les 6-12 ans ou encore la Petite Galerie du Musée du Louvre pour tous les âges. Ce choix du Musée du Louvre de ne pas délimiter de

[275] Cité par ROYON, Christiane, HARDY, Marianne, CHRETIENNOT, Claude, « Quatre jeudis à la Villette. Construire une pédagogie de la réussite ». Aster, n° 29, 1999, p.171.

tranches d'âge précisément établies nous semblent particulièrement représentatifs de l'héritage des années 1970-1980 qui avait pour dessein d'inclure ensemble tous les publics au sein d'un même espace, adultes comme enfants. Dès lors, la famille apparaît en France comme une représentation de la société qu'il s'agit d'inclure et de guider au sein de l'espace muséal en vue d'une démocratisation culturelle effective. Comme le souligne Anne Jonchery, qui intègre avec Jacqueline Eidelman le Département de la politique des publics du Ministère de la Culture au début des années 2010, « microcosme sociétal, le public familial apporte de nombreux éléments de compréhension sur la relation entre le musée et la société : relation complexe, parfois bloquée mais susceptible de se libérer par le biais de tiers. »[276] Dans cette étude, elle y étudie les différents rôles de l'enfant qui va ainsi être le 'motif', le 'moteur' ou le 'prétexte' à la visite familiale. Dans cette stratégie de la famille activée par le Ministère de la Culture à travers les travaux du Département de la politique des publics, l'enfant est avant tout perçu comme un 'enfant-famille', sans que soit reconnu son identité particulière liée son âge.

En définitive, l'histoire des espaces pour enfants traduit là encore les représentations culturelles de l'enfant propre à chaque pays. L'idée d'un 'enfant-client' peut ainsi se développer dans un pays aussi libéral que les Etats-Unis. Y sont reprises et adaptées les méthodes des musées scientifiques européens fondées sur la démonstration qui fusionnent avec l'approche 'hands-on' des musées pour enfants. Avec l'idée de musées centrés sur leur clientèle, les musées pour enfants états-uniens tendent ainsi à développer des espaces hyperspécialisés selon les tranches d'âge de leur visiteur. Emerge ainsi une pédagogie muséale propre à la petite enfance davantage liée à l'interaction tant physique et sensorielle avec l'environnement que sociale et affective avec les parents ou les autres enfants visitant la galerie.

Toutefois, accepter l'idée que le musée est avant tout centré sur sa clientèle, c'est aussi paradoxalement mettre en avant l'approche pédagogique avant l'approche sociologique comme le remarque John Pearce. Alors que la question de la famille comme unité de visiteurs fait l'objet d'une réflexion nationale, certains musées britanniques vont ainsi voir dans les musées pour enfants une manière d'attirer ces nouveaux publics sans abandonner pour autant leur dessein social général. En Grande-Bretagne, la position du petit enfant à travers les espaces pour enfants est donc ambivalente entre 'enfant-client' et 'enfant-famille'. En

[276] JONCHERY, Anne, « Le rôle de l'enfant dans la démarche de visite en famille de musées de sciences. » EMOND, Anne-Marie (s.l.d.). Education in museums as seen in Canada, the United States and Europe. Québec : Éditions MultiMondes, 2006, p.101.

France, les musées pour enfants sur le modèle états-uniens se développe peu – voire pas du tout –, l'exemple de la Cité des enfants à la Villette restant le plus proche de ce qui est proposé outre-Atlantique. C'est donc davantage à travers la mutation des services éducatifs vers des services pédagogiques, et ce sous l'action d'espaces pour enfants 'manifeste', que se développe une pédagogie à la petite enfance, comme par exemple avec les recherches du service pédagogique de Grenoble. Les galeries dédiées au jeune public, quant à elle, tendent à s'adresser à un public plus large pour convier l'ensemble de la famille dans un même et unique espace ainsi démocratisé et à l'attention de tous.

Chapitre III. La survivance des modèles britanniques et français dans l'offre muséale à la petite enfance

I. L'élaboration d'une étude en vue de la comparaison de la pédagogie muséale à la petite enfance

A) L'étude quantitative : comparer ce qui est comparable

1. La définition de l'aire géographique

Comparer deux villes européennes nécessitent de définir ce concept ce qui implique de croiser géographie et urbanisme, économie et statistique, histoire et droit administratif. Comme le rappelle Jean-Pierre Le Gléau, alors chef de la division Méthodes comparées de l'Insee, et Denise Pumain et Thérèse Saint-Julien, professeures à l'Université Paris I, « chaque pays a sa propre définition de la 'ville' ».[277] Cette dernière peut être alors identifiée selon trois notions : les collectivités urbaines définies par leur statut juridique et leur limite administrative ; les agglomérations urbaines selon la continuité du bâti qu'il s'agisse des constructions et des réseaux ; les régions urbaines circonscrites à leurs fonctions économiques et s'opposant aux régions agricoles. Avec l'accroissement des facilités de transports et l'augmentation des niveaux de vie et donc des prix, les citadins ne se limitent plus à un périmètre strictement circonscrit, pouvant dès lors habiter plus loin de leurs lieux de travail dans des zones plus

[277] LE GLÉAU, Jean-Pierre, PUMAIN, Denise, SAINT-JULIEN, Thérèse. « Villes d'Europe : à chaque pays sa définition ». Economie et statistique, Numéro spécial « Regard socioéconomique sur la structuration de la ville », n°294-295, Mai 1996, p.10.

rurales. Partant, il est donc, selon les auteurs, de plus en plus complexe de retenir des critères communs pour caractériser le tissu urbain pour une comparaison deux aires géographiques.[278]

Dans le cas de Londres ou de Paris, cette difficulté est d'autant plus saillante que les qualifications s'y superposent, de la 'métropole' à la 'ville mondiale'. Les projets politiques ne cessent de redéfinir leurs contours dans la course à l'attractivité, car bien qu'elles aient toujours prétendu dans leur histoire au titre de puissances mondiales, les deux capitales se sont lancées depuis les années 1970 dans une concurrence féroce pour affirmer leur prééminence.[279] Pour mieux les définir, revenons sur quelques caractéristiques administratives, géographiques et démographiques des deux capitales.

Londres recouvre plusieurs subdivisions administratives distinctes. Le Grand Londres – le Greater London – a été spécialement mis en place pour administrer la capitale britannique par le 'London Governement Act' de 1963 et constitue aujourd'hui l'une des neuf régions de l'Angleterre. Son territoire s'étend sur quelques 1 572 km^2 et sa population était de 8,17 million d'habitants en 2011 pour une densité de 5,223 habitants au km^2.[280] Le Grand Londres est divisé en deux zones : le centre de la région – le Inner London – et sa périphérie – le Outer London. Le Inner London fut créé en même temps que le Greater London pour moderniser le Comté de Londres dont la qualification fut abandonnée à son profit. Il est constitué de plusieurs quartiers – 'borough' –. Parmi eux : Camden, Greenwich, Hackney, Hammersmith and Fulham, Islington, Kensington and Chelsea, Lambeth, Lewisham, Southwark, Tower Hamlets, Wandsworth, Westminster.[281] Administrativement, la Cité de Londres ne fait pas partie de l'Inner London. A cette définition administrative, s'ajoute donc une définition statistique formulée par l'Office pour les Statistiques Nationales et Eurostat qui inclut la Cité et deux autres quartiers, Haringey et Newham, mais exclut Greenwich.[282] Dans la définition administrative, la superficie du Inner London est de 298 km^2 pour 3,06 millions d'habitants en 2014. Dans la

---

[278] Ibid., p.9-12.
[279] MARCHAL, Hervé, STEBE, Jean-Marc. « Exister ou disparaître dans le jeu économique de la globalisation : un défi pour Londres et Paris ». *Observatoire de la société britannique*, Volume 11, 2011, p.55-68.
[280] GREATER LONDON AUTHORITY. 2011 Census first results: London boroughs' populations by age by sex. Edition numérique, 2011. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://files.datapress.io/london/dataset/2011-census-demography/2011-census-first-results.pdf
[281] LONDON COUNCILS. List of inner/outer London boroughs. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.londoncouncils.gov.uk/node/1938
[282] OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS, Présentation des NUTS à Londres. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105160709/http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/geography/beginner-s-guide/eurostat/london/index.html

définition statistique, elle est de 319 km^2 pour 3,40 millions d'habitants.[283] Le Inner London se distingue encore, comme nous l'avons noté, de la Cité de Londres, qui est le cœur historique et le centre géographique de la ville qui en 2011 ne comptait que 7 375 résidants pour 2,90 km^2, ceci s'expliquant par le fait que cette aire géographique demeure essentiellement un lieu de travail pour les habitants. Entre le Inner London et la Cité de Londres, il faut enfin citer le Londres Central – le Central London –, qui ne fait pas l'objet d'une définition officielle uniforme.

Le terme Paris est mieux défini en ce qu'il renvoie administrativement directement à une municipalité et à un département depuis la Loi du 10 juillet 1964 portant réorganisation de la région parisienne. Cet aire géographique, qualifiée d'intramuros en ce que son enceinte est délimitée par le périphérique, a une superficie de 105,40 km^2 et compte en 2013 une population de 2 229 621 habitants.[284] En termes géographique et démographique, il est donc impossible de la comparer à l'une des définitions de Londres que nous avons donnée – y compris au Inner London – dans la mesure où la superficie parisienne lui est trois fois inférieure et sa densité deux fois plus importante. Sur ce point, il faut noter que les musées à Londres, outre les grands musées très touristiques de la Cité comme la National Gallery, le British Museum, ou les musées de South Kensington, se répartissent de manière moins centralisés qu'à Paris. Beaucoup de musées, qui n'ont pas une moindre importance, se trouvent ainsi aux portes de la Cité de Londres dans le Inner London. Un autre critère doit donc être retenu. En ce sens, la comparaison entre le Greater London et la région Île-de-France semble lui aussi incohérent. En effet, l'Île-de-France comprend, en plus de Paris, les départements du Val-d'Oise, des Yvelines, de l'Essonne, ainsi que les départements de la Seine-et-Marne, des Hauts-de-Seine, de la Seine-Saint-Denis et du Val-de-Marne, les quatre derniers départements formant la Petite Couronne. La région Île-de-France comptabilise ainsi en 2013 une superficie de 12 012 km^2 pour une population de 11,96 millions d'habitants.[285] Au regard de ces données, comparer ces deux ensembles administratifs tiendrait de la gageure, d'autant plus que l'Île-de-France reste encore fortement ruralisée dans les Yvelines et dans l'Essonne par exemple. Depuis 2008, de nombreuses discussions ont eu lieu autour d'une nouvelle délimitation pour aboutir à la création

[283] STATISTA. Population of Inner London (UK) in 2014, by borough (in 1,000). Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.statista.com/statistics/381055/inner-london-uk-population-by-borough/
[284] INSEE, Populations légales 2013. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/
[285] INSEE, Estimation de la population au 1er janvier par région, département, sexe et âge de 1975 à 2015. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=estim-pop&reg_id=99

le 1er janvier 2016 de la Métropole du Grand Paris (MGP). Cette entité comprend, en plus de la municipalité parisienne, les départements de la petite couronne et quelques villes des autres départements précités. Sa superficie est de 814 km^2 et sa population de 6,97 millions d'habitants. [286]

Nom	Superf. (km²)	Popul. (millions sauf City)	Densité (hab/km²)	Nom	Superf. (km²)	Popul. (millions)	Densité (hab/km²)
Greater London	1 572	8,17	5223	Île-de-France	12 012	11,96	996
Inner London (adm.)	298	3,06	10 268	MGP	814	6,97	8 560
Inner London (stat.)	319	3,40	10 658	Paris	105,40	2,23	21 154
City of London	2,90	7 375	//				

Figure 2 : Tableau relatif à la superficie, au nombre d'habitants et à la densité selon les définitions administratives de Londres et de Paris

Si aucun cadre administratif ne semble se prêter à une étude comparative précise, nous avons néanmoins décidé de retenir à l'analyse côté britannique le Inner London incluant la Cité de Londres et côté français la Métropole du Grand Paris. Leurs superficie et population respectives sont certes très éloignées mais leur densité de population demeure la plus proche, étant d'environ 10 000 pour le premier et 8 500 pour le second. La densité demeure en effet historiquement l'un des paramètres les plus appréciés des statisticiens pour comparer deux aires géographiques. Henri Bunle, futur directeur de la Statistique générale de la France, expliquait à ce propos en 1934 que « la considération de la densité est celle qui répond le mieux au but limité poursuivi. »[287] Dans un souci de clarté, nous retenons donc ici ce paramètre. En outre, comme nous l'avons vu, il existe deux définitions du Inner London : une définition administrative et une définition statistique, cette dernière excluant Greenwich. Parce que traitant de la chose muséale, notre étude ne peut être complète sans intégrer à notre échantillon les musées de cet ancien quartier royal qui concentre une demi-douzaine de musées. A donc été retenue paradoxalement la délimitation administrative plutôt que statistique.

[286] Site internet Métropole du Grand Paris. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.metropolegrandparis.fr/fr/content/en-savoir-plus

[287] BUNLE, Henri. Comparaison internationale des agglomérations urbaines, Institut international de statistique, XXIIe session, Londres, 1934. Cité par LE GLÉAU, Jean-Pierre, PUMAIN, Denise, SAINT-JULIEN, Thérèse. Op.cit., p.21.

2. Les critères de sélection des musées

Outre l'aire géographique, il faut aussi s'accorder sur les critères permettant de sélectionner les musées. Car il existe dans les deux pays un système d'accréditation des musées, c'est-à-dire un « système d'évaluation et de reconnaissance des musées, par un organisme public (ministère, agence ministérielle) ou une association professionnelle de musées »[288], il nous a semblé loisible de partir de leurs critères pour mettre au point notre échantillon. En effet, ce type d'accréditations ont pour but de faire de diffuser les bonnes pratiques des musées sur un territoire, et par là-même de mieux encadrer leurs activités. Le musée candidat se soumet ainsi à des contrôles réguliers de normes préalablement établis par l'organisme conférant le label, et reçoit en échange un soutien technique et financier.

En France, ce système se manifeste par l'appellation « Musée de France » institué par le Loi du 4 janvier 2002 qui se définit ainsi dans son article 1er : « L'appellation « musée de France » peut être accordée aux musées appartenant à l'Etat, à une autre personne morale de droit public ou à une personne morale de droit privé à but non lucratif. Est considérée comme musée, au sens de la présente loi, toute collection permanente composée de biens dont la conservation et la présentation revêtent un intérêt public et organisée en vue de la connaissance, de l'éducation et du plaisir du public. » Dans le cadre de notre étude, il faut également ajouter que la labellisation Musée de France ne peut être obtenue selon son article 7 que si l'institution muséale « dispose d'un service ayant en charge les actions d'accueil des publics, de diffusion, d'animation et de médiation culturelles » et que « ces actions sont assurées par des personnels qualifiés. » Au total, 1 218 musées ont reçu cette appellation dont 82 % relèvent des collectivités territoriales ou de leur groupement, 13 % de « personnes morales de droit privé (associations ou fondations) » et 5 % de l'État.[289]

En Grande Bretagne, il existait depuis 1988 un système d'enregistrement des musée – Museum Registration Scheme –, qui fut renommé en 2004 Accreditation Scheme. Ce système est géré par le Conseil des Arts d'Angleterre – le Arts Council England –, organisme public non ministériel (NDPB) sous la dépendance du Ministère de la Culture, des Médias et des Sports qui lui a délégué en partie la gestion des musées. Elaboré en collaboration étroite avec

---

[288] Article « Accréditation ». CHAUMIER, Serge, « Education ». DESVALLEES, André, MAIRESSE, François (s.l.d.). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. *Op.cit.*, p.?

[289] Site internet du Ministère de la Culture, Appelation Musée de France. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.culturecommunication.gouv.fr/Aides-demarches/Protections-labels-et-appellations/Appellation-Musee-de-France

la Museum Association, le label soumet les musées à la définition du l'association de 1998 : « Les musées permettent aux gens d'explorer les collections comme source d'inspiration, pour s'en instruire et pour en tirer du plaisir. Ce sont des institutions qui collectent, conservent et rendent accessibles au public des artefacts et des spécimens, dont elles assurent la garde au nom de la société. »[290] Dans son protocole d'éligibilité revu en 2011, le Arts Council Museum insiste encore davantage sur l'importance de l'accueil du public dans l'enceinte muséale : « Les musées accrédités sont accueillants et accessibles. Ils exposent leurs collections et ont une approche planifiée pour identifier et fournir un service de bonne qualité pour un large éventail d'utilisateurs » [291], ce qui se réalise notamment par la mise en œuvre « d'un apprentissage effectif et stimulant et d'expériences de découvertes centrées sur les collections. »[292] L'accréditation pleine et entière a été accordée au Royaume-Uni en 2015 à 1577 institutions muséales, dont l'extrême majorité – 90% – se trouve en Angleterre. La plupart est gérée sont soit indépendants soit géré par les autorités locales, 4% seulement constituant les musées nationaux.[293]

Il y aurait bien sûr beaucoup à écrire sur les différences entre les deux systèmes d'accréditation proposés. Toutefois, ces derniers comportent aussi des similitudes qui nous permettent de les comparer. Les deux appellations retiennent ainsi pour définir le musée les critères notamment 1) de permanence de l'institution, 2) de présence des collections, 3) d'accessibilité, de présentation et d'exposition au public, 4) d'organisation planifiées d'activités éducatives ou de découvertes. Ainsi, si le système anglo-saxon n'impose pas la présence d'un service strictement dédié à l'accueil des publics comme en France, il demande dans le même

---

[290] Traduction par GOB, André, DROUGUET, Noémie. *La muséologie : Histoire, développements, enjeux actuels*. Paris : Armand Colin, 2014, p.?. (4ème édition ; 1ère édition : 2003). Définition disponible en anglais sur le Site internet de la Museums Association, About, FAQs. Visité le 31 mai 2016, URL : http://www.museumsassociation.org/about/frequently-asked-questions : « *Museums enable people to explore collections for inspiration, learning and enjoyment. They are institutions that collect, safeguard and make accessible artefacts and specimens, which they hold in trust for society.* »

[291] ARTS COUNCIL ENGLAND. Accreditation Scheme for Museums and Galleries in the United Kingdom: Accreditation Standard. Publication électronique, 2011, p.12. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Accreditation_standard.pdf Traduction de l'auteur : « Accredited museums are welcoming and accessible. They exhibit collections and have a planned approach to identifying and providing a good-quality service for a broad range of users. »

[292] ARTS COUNCIL ENGLAND. Accreditation guidance Section three: Users and their experience. Publication électronique, Juin 2014, p.29. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/downloadfile/FINAL_201406_GuidanceSection3_PrintFriendly.pdf Traduction de l'auteur : « The museum provides effective and stimulating learning and discovery experiences focused on the collections »

[293] ARTS COUNCIL ENGLAND. Statistical report: Accreditation. Publication électronique, Novembre 2015, p.29. Disponible en ligne, visité le 31 mai 2016, URL : http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Statistical_Report_2015-11-19_Accreditation.pdf

temps la mise en œuvre d'une vraie stratégie des publics, appréciée au regard de la taille et de la fréquentation des musées. Dans le cadre d'une étude sur la petite enfance, il est donc pertinent de retenir dans une définition du musée ces deux systèmes qui requièrent l'un et l'autre le développement d'activités à destination des publics.

Toutefois, ces accréditations excluent certaines institutions françaises, jouant un rôle pourtant prépondérant dans l'offre muséale à l'enfance parisienne, soit qu'elles ne répondent pas au critère de présence des collections, soit qu'elles n'en aient pas fait la demande. Parmi elles, à Paris, les deux établissements gérés par Universcience que sont le Palais de la Découverte et la Cité des Sciences et de l'Industrie et le Musée en herbe, qui organise uniquement des expositions temporaires grâce à des prêts d'autres institutions. Au vue de leur importance dans le paysage muséal français, il nous semble nécessaire d'insérer ces exceptions, qui au demeurant ne représentent que 3,5% de l'échantillon total retenu dans la région parisienne.

Pour résumer nos derniers développements, ont donc été retenus dans notre échantillon tous les musées bénéficiant d'une accréditation pleine et entière, conférée soit par le Ministère de la Culture en France, soit par le Conseil des Arts d'Angleterre, et se trouvant pour le Royaume-Uni dans la zone de la Cité de Londres ou du Inner London défini administrativement, et pour la France dans la Métropole du Grand Paris. Trois institutions parisiennes ne répondant pas à ces critères ont été ajoutés au vue de l'histoire de la pédagogie muséale.

Pour réaliser la sélection de cet échantillon de musées, nous avons bénéficié de plusieurs sources administratives et systèmes de liste. Pour Paris, le Ministère de la Culture a publié de nombreuses données relatives à l'ensemble des Musées de France, notamment concernant leur fréquentation. Une liste intitulée Fréquentation des musées de France par région 2009-2013, Ile-de-France a été à cet égard particulièrement exploitée.[294] Chaque Musée de France a ainsi fait l'objet d'une 'entrée' selon les critères retenus par le Ministère, à l'exception des Musées du Groupes du Muséum d'Histoire Naturelle de Paris, dont ces cinq 'galeries' ont été regroupées pour plus de clarté. Pour Londres, la sélection a été plus laborieuse dans la mesure où la liste des musées accrédités du Conseil des Arts d'Angleterre indiquait uniquement la

[294] Site Internet data.gouv.fr (Plateforme ouverte des données publiques françaises), *Fréquentation des musées de France par région 2009-2013, Ile-de-France*. Visité le 31 mai 2016, URL : https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/frequentation-des-musees-de-france-par-region-2009-2013/

mention de la sous-région 'Londres' correspondant en réalité au Greater London. Nous avons donc vérifié autant que cela était possible si les musées intégraient bien la zone de la Cité de Londres ou du Inner London.[295]

Enfin, il faut noter que – comme l'a montré notre analyse historique – il existerait une différence importante en termes d'offre à la petite enfance suivant qu'il s'agisse d'un musée d'art, de sciences, d'histoire ou de société ou encore selon la fréquentation annuelle de ces institutions. Car aucune donnée uniforme n'a été établie en France et Grande-Bretagne, une seconde récolte d'informations a donc été effectuée en vue de déterminer si oui ou non une offre muséale à l'enfance comme à la petite enfance était déterminée dans les deux villes par de tels critères. Pour ce faire, la détermination de la nature de la collection a été définie par les critères du Département de la politique des publics du Ministère de la Culture dans sa base Musées de France, Fréquentations publié en 2014.[296] Les musées d'arts, d'histoire, de société et de natures, sciences et techniques y sont distingués selon la nature de leurs collections. Nous avons donc précisé à quelle catégorie appartenait chaque musée en nous aidant, pour les musées anglais de la Base de données de la Museum Association indiquant la nature des collections. [297] Les données de fréquentation ont été, quand cela était possible, recueilli pour l'année 2013 – celles-ci étant pour cette année plus accessible pour les deux pays. Si cela n'a pas posé de difficultés en France, nous n'avons pas trouvé pour les musées accrédités britanniques de liste exhaustive rendant compte de la fréquentation muséale. Quatre types de sources ont donc été croisées : celles de l'Association of Leading Visitor Attractions (ALVA)[298], celles du Département de la Culture, des Médias et des Sports pour les musées nationaux (Sponsored Museum)[299], la Base de données de la MA et les rapports d'activités des musées. Malgré ces efforts, aucune donnée de fréquentation n'ont pu être trouvée pour quinze musées de l'échantillon qui semblent être des musées à petite fréquentation au regard de leur site internet.

---

[295] Site internet Portable Antiquities Scheme, A list of Arts Council England accredited museums. Visité le 31 mai 2016, URL : https://finds.org.uk/contacts/accreditedmuseums

[296] Ministère de la Culture et de la Communication, *Musées de France, Fréquentations*. Visité le 31 mai 2016, URL : http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Statistiques-culturelles/Donnees-statistiques-par-domaine_Cultural-statistics/Musees/(language)/fre-FR

[297] Site Internet de la Museums Associations, Rubrique « Find a museum ». Visité le 31 mai 2016, URL : http://www.museumsassociation.org/find-a-museum/organisations

[298] Site Internet de l'Association of Leading Visitor Attractions (ALVA), *2013 Visitor Figures – Visits made in 2013 to visitor attractions in membership with ALVA*. Visité le 31 mai 2016, URL : http://www.alva.org.uk/details.cfm?p=604

[299] Site Internet du Gouvernement Britannique, Statistiques. Visité le 31 mai 2016, URL : https://www.gov.uk/government/statistics/sponsored-museums-annual-performance-indicators-2013-14

Cela n'entrave en rien ce volet de notre recherche dont le but est essentiellement de représenter succinctement ces répartitions.

Ont été ainsi décomptés un total de 186 musées, dont 85 parisiens et 101 londoniens. A Paris, 10 sont fermés ou n'ont ouvert que trop récemment pour disposer de données relatives à leur fréquentation. Les musées d'arts, d'histoire et de société y sont répartis de manière assez égale représentant chacun environ 30% de l'échantillon avec une légère avance des musées d'arts. A Londres, ces derniers sont moins nombreux puisqu'ils totalisent 21% de l'échantillon. Les musées de sociétés et d'histoire y sont ainsi largement majoritaire puisqu'ils regroupent de manière égale 64,6%. Dans les deux villes, les musées de sciences et techniques et d'histoire naturelle restent moins développés.

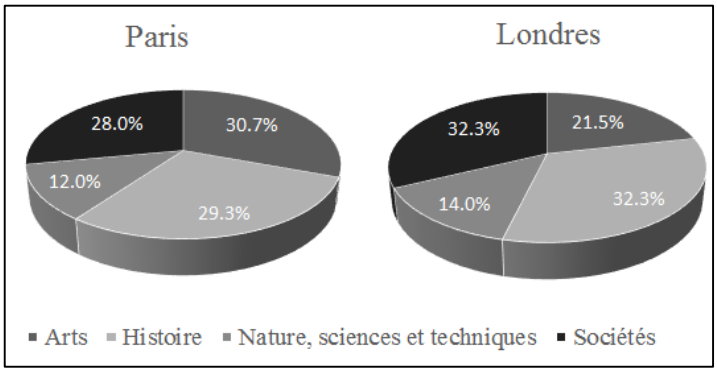


Figure 3 Répartition des musées par types de collection

En matière de fréquentation, Londres et Paris suivent la même répartition, à l'exception de quelques disparités. Pour montrer cela, nous avons répartis les musées en quatre catégories suivant le nombre de visiteurs par an : plus d'1 millions de visiteurs, catégorie qui constitue peu ou proue le top 10 des deux villes ; entre 1 millions et 100 000 visiteurs ; entre 100 000 et 50 000 visiteurs ; moins de 50 000 visiteurs et non renseignés. Ces catégories ont été établies sur l'hypothèse formulée pendant la récolte de données qu'il y avait à Londres une part plus importante de petits musées de proximité ou de musées à fréquentation moyenne basse que dans la capitale parisienne et la petite couronne. Cette hypothèse se confirme bien ici. Paris intra muros concentre en effet une forte proportion d'institutions, qui sans être des 'musées-paquebots', enregistrent un taux conséquent de visiteurs. Les deuxième et troisième tronçons à fréquentation moyenne supérieure y représentent ainsi à eux deux 47%. A Londres, au contraire, ces deux catégories sont chacune moins élevées qu'à Paris alors que les musées de moins de 50 000 visiteurs constituent 58% de l'échantillon, soit 14% de plus qu'à Paris. Ces données tendent à confirmer notre hypothèse qu'il y aurait plus de petits musées à fréquentation

moyenne basse à Londres. Malgré cette différence, la tendance globale de la répartition des musées reste la même avec dans les deux villes une majorité de musées de moins de 50 000 visiteurs. Reste à savoir si cela influence l'offre muséale à l'enfance ou non.

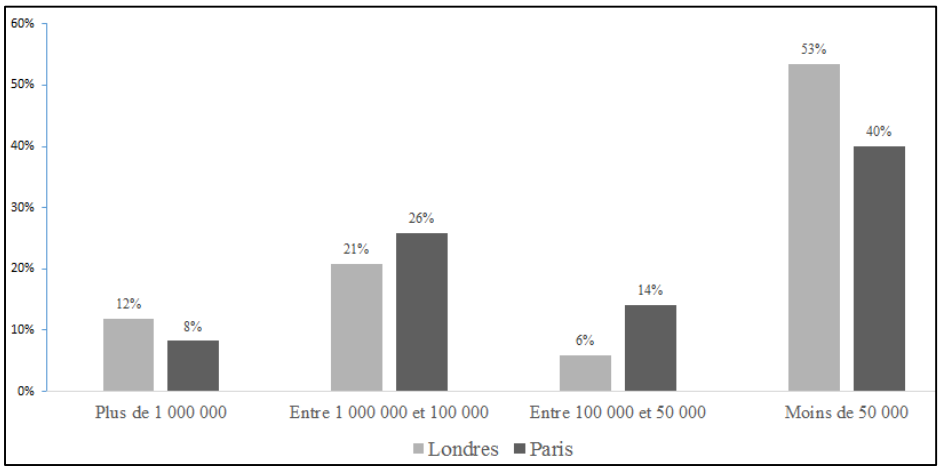


Figure 4 : Répartition des musées par fréquentation

3. Définition de l'offre muséale à la petite enfance

L'échantillon mis au point, encore faut-il définir ce qui fait la particularité de l'offre à la petite enfance. Pour ce faire, et au vue de l'histoire de la petite enfance que nous avons étudiée, quatre catégories principales ont été définie avec pour chacun différente composante :
1) la médiation humaine : celle-ci comprend toutes les activités proposées aux enfants qu'il s'agisse d'activité individuelle, d'activité en famille ou d'activité dans le cadre scolaire – ou pour la petite enfance d'une structure d'accueil (nursery schools, playgroups, kindergartens, etc.). Les activités se déroulant hors des murs du musée ont fait l'objet d'un traitement particulier, de même que les anniversaires.
2) les outils de médiation en autonomie : aujourd'hui, il existe principalement deux outils de médiation en autonomie pour les enfants que sont les livrets-jeux et les back-packs ou sac à dos d'activités – qui ont remplacé les mallettes pédagogiques. Nous n'avons pas recensé de manière spécifique les audioguides pour enfants ou encore les parcours guidés intégrés à la scénographie des expositions spécialement conçu pour eux. Ceux-ci en effet étaient trop rares pour faire l'objet d'une catégorie particulière (un ou deux cas sur l'ensemble de l'échantillon).
3) les espaces, musées ou galeries pour enfants : ont été intégrés à la base toutes les galeries pour enfants dont disposaient les musées. Toutefois, nous avons exclu de cette catégorie les

aménagements destinés à leur accueil dans le cadre d'activités uniquement encadrés par le personnel du musée, tels que les ateliers, les centres de ressources ou « learning center ».
4) les ressources pour les parents et les professeurs : sont inclus dans cette catégorie toutes les ressources adressées aux parents pour une meilleure visite notamment sur le site internet. Il est à noter que seule la Cité des Sciences et de la Villette propose véritablement à cet égard une offre complète dans l'accompagnement des parents. Dans les musées anglais, il s'agit moins d'explications que de préciser dans un onglet spécifique à la famille ce qu'il est possible de faire avec son enfant dans les musées et d'indiquer certaines facilités comme les parcs à poussettes, les toilettes permettant de changer son enfant, ou encore la cafétéria. Pour les professeurs, les deux pays proposent de nombreuses ressources en ligne pour préparer au mieux leur visite. De nombreux partenariats et conférences ont également lieu et ont été inclus dans cette catégorie.
5) Les ressources web pour les enfants eux-mêmes si elles ont été posées comme hypothèse demeurent insuffisamment développés a fortiori pour les très petits enfants. Ce critère n'a donc pas été retenu.

Les données ont été récoltées suivant l'indication de chaque site internet sur la période de janvier à mai 2016. L'ensemble des liens permettant d'accéder à ces informations sont disponibles en annexes. Cependant, il faut indiquer que cette méthode a été complexe à mettre en œuvre, particulièrement en Grande-Bretagne où les musées préfèrent communiquer leurs activités par le biais de calendriers informatisés qui ne sont pas toujours facilement manipulables. C'est pourquoi l'idée de comptabiliser le nombre d'activités proposées sur la période mentionnée a été rejetée. A cet argument pratique, s'ajoute également une autre question qui est déjà en lien avec notre analyse. La plupart des musées parisiens proposent de manière très fréquentes des activités sur réservation pour l'ensemble de son jeune public – toutes les semaines, voire plusieurs fois par semaine.[300] Si certains grands musées londoniens proposent également cette approche, ils préfèrent néanmoins se concentrer sur des journées-évènements entières de type 'drop-in' sans réservation pendant les vacances scolaires. Comptabiliser le nombre d'activités sur l'ensemble de la période aurait pu donc faire apparaître ce point saillant mais était difficilement réalisable compte tenu de la méthode retenue.

[300] Voir par exemple Brigui, Florence. Les ateliers pour les enfants individuels dans le champ des loisirs culturels : Conception, modalités, mise en place et spécificités dans les musées en Île-de-France. Mémoire de recherche en muséologie, Ecole du Louvre, s.l.d. Marie-Clarté O'Neill, juin 2011, 234 p.

Au début de l'étude avait été aussi – et surtout envisagé – d'indiquer systématiquement la tranche d'âge exacte retenue par chaque musée : 3-5, 2-5, 4-6, 5-7, -5 etc. Toutefois, cette approche suppose une série de complications qui nous ont poussé à modifier notre méthode. Tout d'abord, ce problème des tranches d'âge ne concerne que les musées parisiens. Ceux-ci multiplient les tranches d'âge proposés de sorte qu'il est extrêmement difficile d'en retirer une quelconque logique. Une étude sur les activités individuelles en Île-de-France comptait ainsi pas moins de vingt catégories différentes, et ce juste pour les enfants âgés jusqu'à cinq ans.[301] A l'inverse, les musées londoniens se limitent le plus souvent à une seule borne positive ou négative, comme par exemple '+3' ou '-5'. Par là même, la volonté d'indiquer précisément chaque tranche d'âge est donc à la fois laborieuse et d'un point de vue statistique difficilement exploitable, tant il existe de catégories côté français. S'il faut garder en tête cette idée pour l'analyse, a été préférée l'approche des bornes positives (par ex. : +3) pour récolter les informations, sauf quand il était fait mention d'une seule borne négative (par ex. : -5). Pour les activités scolaires, la même méthode a prévalu, indiquant le niveau de scolarité le plus bas quand cela était possible.

Si cette approche permet d'esquisser une première morphologie de l'offre à l'enfance, et dans une certaine mesure à l'enfance, elle ne présente pas la nature et le contenu des activités muséales. Une troisième base de données sur dix-neuf musées londoniens et parisiens a donc été réalisée pour les musées d'arts, d'histoire et de société, visant à saisir l'esprit des visites, ateliers et contes offerts par les musées. Ont été retranscrits dans cette base le nom de l'activité, son descriptif fourni par le musée, si cette activité était proposée pour les enfants en individuel, avec leur famille ou dans le cadre scolaire et sa durée.

Il avait été aussi envisagé d'indiquer le prix de telles séances pour les parents comme pour les enfants. Cette idée a été finalement abandonnée au vue de la difficulté à exploiter nettement ces données. Encore une fois, à Paris, il est apparu lors d'une première récolte que les prix manquaient de réelle homogénéité, variant selon les activités et les situations sociales des publics. Par exemple, au Musée du Louvre, si l'enfant participe au parcours « Poils et Plumes » en individuel, il en coûtera sept euros en tarif classique ou cinq euros en tarif réduit aux parents. Si l'enfant préfère participer à l'atelier « Jeux de couleurs », il devra payer douze euros ou six euros suivant sa situation. A Londres, il semblerait que la plupart des musées proposent des activités gratuites, le prix étant inclus dans le billet quand celui-ci est payant. Au

[301] Ibid.

vue de ces disparités, ce type d'étude, difficile à appréhender, ne ferait que brouiller nos recherches. Les libellés et descriptions d'activités, sans faire l'objet d'un traitement sémantique poussé, suffisent amplement à mieux cerner les pédagogies muséales des deux villes sur ce type de musées.

B) L'étude qualitative : Cerner de nouveaux enjeux

Ces bases de données permettent de mieux appréhender la morphologie de l'offre à l'enfance et à la petite enfance dans les deux capitales étudiées et nous donnent des pistes de réflexion pour déterminer dans les deux pays comment est définie la petite enfance par les musées. Cependant, elles font l'impasse sur les enjeux que sous-tend une telle définition. Pour mieux comprendre ces enjeux, quinze entretiens semi-directifs auprès de professionnels des musées ont été menés dans les deux pays.

1. La méthode de l'entretien semi-directif

Selon Alain Blanchet, l'entretien est « une situation complexe [...] définie comme un échange conversationnel dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information incluse dans la biographie de B ».[302] L'entretien a ainsi essentiellement pour fonction de « reconstruire le sens 'subjectif', le sens vécu des comportements des acteurs sociaux ». Il s'oppose, en ce sens, à la méthode des questionnaires qui révèle le « sens 'objectif' des conduites » [303] Cette méthode a donc été logiquement choisie dans la mesure où le « sens 'objectif' » est en partie révélé par les bases de données présentées précédemment. En effet, les conduites effectives des personnels de musées se traduisent par les modalités de l'offre qu'ils mettent en place, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils y adhèrent complètement, la politique d'un musée étant avant tout définie par la direction elle-même. Car l'activité structurelle des musées est avant tout une activité humaine subissant nécessairement les représentations propres à une culture, la technique de l'entretien semblait donc la plus appropriée pour donner une dimension subjective à une définition de la petite enfance.

S'il existe différents types d'entretiens en sociologie, il a paru logique de choisir la méthode de l'entretien semi-directif. Cette dernière se distingue de l'entretien non-directif qui

[302] Blanchet, Alain. Dire et Faire Dire : l'Entretien. Paris : Aramand Colin, 1991, p. 19.
[303] Blanchet, Alain, Gotman, Anne. L'entretien: L'enquête et ses méthodes. Paris : Nathan, 1992, p.27.

n'impose aucun sous-thème précis. L'entretien non-directif a le mérite de réduire les biais et distorsions engendrés par le chercheur menant l'entretien mais ne permet pas d'obtenir des réponses attendues, ce qui pour une étude comparative avec qui plus est des professionnels rend plus complexe l'analyse. Elle se rapproche davantage des méthodes thérapeutiques visant à une forme de maïeutique, d'accouchement de l'interviewé. La méthode semi-directive, qui adopte une position intermédiaire entre le non-directif et le directif, semble davantage se prêter à une étude comparative sur la pédagogie muséale à la petite enfance. Elle laisse à la fois les questions ouvertes à l'interviewé et permet de traiter un ensemble de thèmes définis par avance. En effet, selon Bill Gillham, l'entretien semi-directif implique de poser les mêmes questions à tous ceux qui sont impliqués dans l'étude, de laisser le genre et la forme de questions évoluer selon le processus de discussion, de s'assurer que tous les thèmes ont été abordés avec une attention égale, d'allouer approximativement une même durée à chaque entretien.[304] Il faut souligner par ailleurs qu'à la lecture de différents manuels traitant de la technique de l'entretien, la limite entre les trois types d'entretiens que nous venons de décrire est extrêmement poreuse et de nombreux débats animent la sociologie pour définir clairement ce qui tient des uns ou des autres. Nous retenons donc la méthode proposée par Bill Gillham, qui nous a semblé la plus claire et la plus synthétique pour une application concrète de l'entretien semi-directif.

Le statut des interviewés a aussi conduit à choisir cette méthode. En effet, les professionnels de musée constituent une 'élite' dans le sens où ils sont des spécialistes du domaine que nous étudions. « Ce type de personnes sont souvent des sujets plus complexes à interviewer. Non seulement ils en connaissent davantage sur certaines dimensions-clés du sujet, mais ils seront aussi vigilants sur leur implication dans les questions et dans la manière d'y répondre. »[305] Ces répondants s'attendent ainsi à des entretiens en apparence très préparés et codifiés mais qui laissent en même temps la place à des réponses plus ouvertes qu'un simple questionnaire auquel ils auraient pu répondre par simple e-mail. L'entretien non-structuré qui suppose aussi une longue préparation en amont ne correspond donc pas à ces attentes. Ce constat a donc beaucoup dirigé la manière dont les entretiens ont été préparés. Pour ce faire, deux documents ont été élaborés : la déclaration de consentement et le guide de l'entretien.

---

[304] Gillham, Bill. Research Interviewing. The range of techniques. Berkshire : Open University Press, 2009, p.70-71

[305] Ibid., p.54-55 Traduction de l'auteur : « Such people are likely to be sophisticated subjects for interviewing. Not only do they know more than the researcher about certain key dimensions of the area but will also be alert to the implications of questions, and of their answers to them. »

2. La déclaration de consentement

La déclaration de consentement vise à présenter à l'interviewé le cadre de la recherche. Comme le rappelle Bill Gillham, ce dernier a besoin de savoir au préalable ce qu'il est attendu de l'entretien et comment seront utilisées ces données, a fortiori quand il s'agit d'un professionnel représentant une institution. Notre déclaration de consentement présente donc l'objectif général de l'étude comme suit :

« La présente étude vise à mieux comprendre les approches **stratégiques** et **pédagogiques** mises en place par les services muséaux à l'égard de la **petite enfance** – définie dans la présente étude comme les enfants ne sachant encore ni lire ni écrire. Pour ce faire, des entretiens sont menés en France et en Grande-Bretagne en vue de réaliser une étude comparative des **objectifs**, des **méthodes** et de **la mise en œuvre** de l'offre muséale à la petite enfance entre ces deux pays qui proposent deux systèmes éducatifs différents. »

Les interviewés connaissaient donc le cadre de l'étude jusqu'à notre définition de la petite enfance, ce qui aurait pu influencer leurs réponses. Toutefois, il est apparu lors des entretiens que cette présentation n'a pas causé de biais, beaucoup des interviewés français demandant en cours d'entretien ce que nous entendions par petite enfance. Après cette présentation, l'offre à la petite enfance est détaillée comme précédemment. La durée affichée des entretiens était au départ de 30 minutes pour ne pas dissuader les professionnels de musée à participer à l'étude ; la durée réelle attendue était environ 40 minutes, ce qui est effectivement la moyenne approximative des entretiens réalisés. Malheureusement, il a été parfois difficile de contenir les entretiens, le plus long ayant été réalisé à trois voix au Musée d'art et d'histoire du Judaïsme dure ainsi 1h46. Le plus court au contraire à la National Gallery ne dure que 26 minutes mais fait bien le tour de l'ensemble des thèmes à aborder. Etant le premier entretien réalisé en anglais, cette durée s'explique par la faible part de relance de l'auteur.

Un certain nombre de conditions ont également été posées. Compte tenu du statut des répondants, les entretiens n'ont pas été anonymisés, ce que la déclaration de consentement précise. En effet, la prise de contact avec les institutions pour organiser les entretiens n'a pu permettre de choisir avec précision la fonction des personnes interviewées. Dans la plupart des cas, ces personnes occupent le poste de 'responsable' du service mais il est arrivé aussi que ce soit des médiateurs qui répondent à notre étude. Le plus souvent, quand il s'agit de responsables, ces personnes sont facilement reconnaissables par leur fonction. Anonymiser les entretiens auraient conduit, en toute logique, à effacer également le nom du musée et le poste occupé du répondant. En outre, ces données représentent – il nous semble – un grand intérêt

pour la construction de l'histoire de la muséologie à Paris et à Londres. Elles peuvent témoigner de l'évolution de l'activité d'un musée selon l'action de personnes engagées et passionnées par leur travail. Pour compenser ce défaut d'anonymisation – qui est en principe la norme en sociologie –, il a été proposé à chaque interviewé de relire l'entretien et de le corriger si nécessaire. Les répondants du Musée du Louvre et Musée des Arts et Métiers ont exercé ce droit sans pour autant apporter de modifications profondes à l'étude. Il faut souligner ici que, selon qu'il s'agisse de responsables ou de médiateurs, les réponses diffèrent considérablement : les 'responsables' exposent ainsi davantage la question de l'organisation des activités dans une perspective stratégique, alors que les médiateurs ont eu tendance à faire part de leur expérience directe avec les enfants et de la pédagogie à employer avec eux.

Enfin, la déclaration de consentement indique l'enregistrement et la retranscription de l'entretien. Cette retranscription a été effectuée de manière à se rapprocher le plus possible des discussions qui ont eu lieu lors des entretiens. Toutefois nous avons éludé certains éléments – ce qui est alors indiqué clairement dans le transcript – par exemple quand l'entretien s'écartait trop du sujet de l'offre pédagogique ou quand il incluait des éléments personnels – par exemple des anecdotes touchant à la vie familiale.

3. Le guide de l'entretien

Comme nous l'avons vu, plusieurs types de professionnels ont accepté de répondre à nos questions, ce qui a supposé un guide d'entretien suffisamment souple et adapté pour que chacun puisse décrire au mieux ces pratiques. Le guide de l'entretien est donc divisé en deux grandes parties.

La première vise à présenter l'interviewé et l'institution dans laquelle il travaille. L'objectif était entre autres de savoir quel était le degré de formation et d'expérience vis-à-vis de la petite enfance et plus généralement de l'enfance. Une grille a également spécifiquement été mis au point pour chaque musée reprenant les différentes catégories que nous avons exposées précédemment. Déclinant les offres possibles à la petite enfance, elle a été complétée en amont de chaque entretien. Si au départ l'objectif était uniquement de vérifier certaines informations, cette partie de l'entretien s'est révélée extrêmement fructueuse. Les répondants ne se sont jamais contentés de confirmer les données recensées et ont au contraire largement développés en quoi consistait l'offre du musée. Cette partie de l'entretien constitue donc une bonne introduction de l'offre muséale pour chaque institution. En outre, il faut noter, que ce tableau était systématiquement complété de manière extensive. Même quand une offre ne

correspondait pas factuellement à notre définition de la petite enfance, cette catégorie a été remplie. Par exemple, pour la National Gallery qui ne dispose pas d'une galerie pour petits enfants, nous avons indiqué qu'il existait effectivement un Learning Center qui pouvait les accueillir.

La seconde partie constitue le corps de l'entretien proprement dit. Il distingue les objectifs des méthodes et mises en œuvre des programmes. Il s'agissait surtout de définir les grands thèmes à aborder plutôt que de construire un libellé strict et immuable. Malgré cela, et dans le souci de ne pas être pris au dépourvu pendant l'entretien, les questions ont tout de même été précisée. Les objectifs regroupent ainsi quatre sous-thèmes : l'historique des programmes, les motivations de l'offre à la petite enfance, ses caractéristiques perçues par les interviewés, la démarche pédagogique du musée. La méthode et la mise en œuvre visent à connaître : le mode de fonctionnement de l'équipe, autant dans la conception des programmes que dans leur communication avec le public, ainsi que leur mode d'évaluation et d'appréciation.

Il faut ici noter une difficulté que nous n'avons pas encore abordée jusqu'ici qui est la barrière linguistique. En effet, la langue maternelle de l'auteur demeurant le français, il a été plus difficile sur les entretiens anglais de prendre de la distance et de la liberté par rapport au guide d'entretien préliminaire. Il en va de même pour les premiers ayant été menés en France. Ces entretiens sont donc plus dirigés et les relances y sont moins nombreuses.

4. La sélection des musées et la prise de contact

Parmi l'échantillon de musées mis au point, 26 institutions ont été contactées par mail et/ou par téléphone pour une participation à l'étude entre mars et avril 2016. Etait retenus comme critère de sélection le fait que ces musées proposent une activité à une tranche d'âge strictement inférieure à cinq ans et que le musée propose une offre générale à l'enfance importante. Nous avons encore veillé à ce que toutes les typologies de musées selon leur collection soient représentées. Tous les musées ont été relancés par mail au moins deux fois et la plupart ont été contactée par téléphone. A Londres, sur les 14 institutions contactées, le British Museum, la Tate Britain, le Natural History Museum, le Geffrye Museum et la Dulwich Picture Gallery n'ont pas répondu, tandis que la Tate Modern, du Victoria and Albert Childhood Museum, du Horniman Museum et de Fulham Palace ont indiqué ne pas pouvoir participer l'étude pour des raisons de disponibilités ou de changement de personnel. A Paris, sur les 12, le Musée de Cluny et le Musée Guimet ne nous ont pas répondu et le Musée du Quai Branly n'a pu également nous obtenir un rendez-vous.

A Londres, nous avons pu mené cinq entretiens : à la National Gallery, au Victoria and Albert Museum South Kensington, au Museum of London – Docklands, au Science Museum, au National Maritime Museum de Greenwich. Un entretien supplémentaire a été réalisé avec un membre de Kids in museums pour présenter l'action de l'association auprès des musées britanniques.

A Paris, nous avons pu mené neuf entretiens : au Musée du Louvre, à la Cité des Sciences et de l'Industrie, au Musée des Arts et Métiers (CNAM), au Centre Georges Pompidou, au Musée d'art moderne de la Ville de Paris, au Musée en herbe, au Musée des Arts décoratifs, Musée d'art et d'histoire du Judaïsme et au Musée national d'histoire naturelle. L'entretien du Centre Pompidou n'a malheureusement pas pu être retenu à l'analyse. Cet entretien a en effet été programmé sur un quiproquo avec la personne se chargeant des rendez-vous, l'interviewée ne s'occupant pas de la petite enfance.

Au total, 14 entretiens, dont 6 à Londres et 8 à Paris ont pu être exploités dans notre étude.

II. L'analyse des résultats de l'étude en vue de la comparaison de la pédagogie muséale à la petite enfance

Si les bases de données comme les entretiens ont fourni une matière très riche et fournie, seule seront étudiées deux points relativement aux questions que nous nous sommes posées au début de notre analyse, dont :

- Quelle est la définition de la petite enfance pour les musées à Londres et à Paris ?
- Quelle est l'approche stratégique et pédagogique des musées à Londres et à Paris ?

A) La définition de la petite enfance par les musées londoniens et parisiens

Au regard de nos données, les musées londoniens comme parisiens définissent la petite enfance par le cadre scolaire qui s'applique dans leur pays (1.), et les répondants proposent la plupart du temps de décrire leur spécificité en rendant compte de la manière dont ils apprennent. (2)

1) Une définition selon la structure d'accueil

Comme nous l'avons vu en France, la définition de la petite enfance dans les musées est une affaire complexe, et ce tant dans les programmes proposés par les musées que dans les réponses formulées par les personnes que nous avons pu rencontrer. En effet, dans les programmations d'activités les tranches d'âges se chevauchent parfois au sein d'un même musée. Ce choix ne traduit pas l'idée d'une diversification de l'offre mais bien une difficulté à définir ce qu'est la petite enfance. Les entretiens avec les professionnels de musées sont à cet égard extrêmement significatifs. Sont apparues très souvent des questions comme : « Les caractéristiques ? Et bien… Qu'entendez-vous par petite enfance en fait ? Cela dépend de comment vous le définissez… » Puis des réflexions interrogeant le lien entre l'école et la petite enfance : « Pour moi la petite enfance, ce sont les… Ah c'est dur, c'est très dur… […] J'avais envie de dire ce sont les enfants qui vont pas encore à l'école, mais en même temps jusqu'à 6 ans ils vont à l'école aussi donc… ». Dans cette réponse, se lit ici toute l'ambivalence de la maternelle à la française : non obligatoire mais qui reste pourtant dans les représentations culturelles une 'école'. Ainsi quand certains répondant affirment qu'« en général, [par] 'petite enfance', on entend maternelles. », d'autres au contraire vont dans un sens complètement inverse : « pour moi, la petite enfance commencerait même dès la crèche. C'est une partie de l'enfance… Peut-être pour les trois-quatre ans, le terme petite enfance s'applique, mais au-delà je ne mettrais pas ce terme-là. »

En Grande-Bretagne, en revanche, ces questions n'ont jamais été posées. Dans l'esprit de ces répondants, il était clair que, par petite enfance, l'intervieweur entendait moins de cinq ans – et ce d'autant plus que la plupart d'entre eux étaient des 'programmer' préposé aux familles voire même à la petite enfance elle-même. Le concept de petite enfance en Grande-Bretagne – 'early years' – semble mieux défini. Cela peut s'expliquer par le caractère plus libre dans le choix de la structure de garde dans la société. Au Royaume-Uni, l'entrée à l'école 'symbolique' est davantage placée à cinq ans où l'enfant peut intégrer une classe de Key Stage 1 (KS1) correspondant au CP français. En outre, contrairement à la France, chaque étape ne correspond pas à un mais à deux ans. L'âge y est donc moins attaché à la classe qu'en France. Ainsi, même si cela n'apparaît pas clairement dans le discours, les musées anglais aussi en proposant le plus souvent une offre négative '-5' ans s'alignent dans leurs représentations mentales sur l'organisation éducative, ici le programme EYFS.

2. Une définition selon le mode d'apprentissage

Si la définition du petit enfant ne pose aucune difficulté en soi pour les professionnels anglais, ces derniers décrivent systématiquement dans nos entretiens les caractéristiques principales des petits enfants par la manière dont ceux-ci apprennent. Pour les interviewés, les petits enfants sont « plus imaginatifs et plus ouverts aux idées et à l'exploration »[306], « ils apprennent en faisant les choses [learn by doing] »[307] par un « apprentissage plus kinesthésique, par des chansons, par des actions »[308], « ils veulent participer à l'apprentissage »[309], et dans leur initiative « plus ils prennent de l'âge, plus ils sont inhibés » dans leur spontanéité et leur curiosité naturelle.[310] D'autres remarques concernant leurs difficultés d'attention sont encore évoquées : « Le temps d'attention est plutôt court, donc vous devez être très claire, très concis »[311]. Ou encore la difficulté à saisir des concepts complexes : « Vous pouvez avoir de la difficulté avec les concepts compliqués dont vous ne pouvez pas discuter avec un très jeune public, ils ne saisiront juste rien de tout ça. Donc vous devez trouver un moyen de leur expliquer. »[312] L'interviewé aborde ensuite successivement l'appel aux émotions et l'appel aux sens du toucher. Pour résumer, les anglais décrivent avant tout les petits enfants par leur mode d'apprentissage et sur la manière dont il est possible d'exploiter celui-ci. Toutes ces réponses s'inscrivent parfaitement dans l'histoire de la pédagogie muséale que nous avons décrite jusqu'ici en Grande-Bretagne.

En France, certains répondants sont moins sûrs d'eux et en viennent même à s'excuser pour leur réponse : « Veuillez m'excuser, ce sont des généralités… », « C'est un peu bateau ce que je vais dire », « Parfois j'ai l'impression de dire des généralités ». Ces réflexions sont certainement dû à un biais culturel, la culture française encourageant davantage la 'bonne' réponse plutôt que l'expérience personnelle. Malgré cela, la plupart des entretiens parisiens se portent sur la question du langage et de l'apprentissage, qui est en réalité davantage lié à l'acquisition de connaissances. « C'est vraiment au niveau du discours que ça change », il faut dès lors utiliser « un langage simple », « des mots simples, des synonymes, leur faire assimiler des mots compliqués ».

---

[306] Traduction de l'auteur : « They are a lot more imaginative and open to ideas and exploration. »
[307] Traduction de l'auteur : « Early years learn by doing those things. »
[308] Traduction de l'auteur : « More kinaesthetic learning, more learning through song, learning through actions. »
[309] Traduction de l'auteur : « They want to participate in their learning…»
[310] Traduction de l'auteur : « The older they get, the more inhibited they get »
[311] Traduction de l'auteur : « Attention span is quite quick, so you have to be very clear, very concise »
[312] Traduction de l'auteur : « You might have a complex with difficult concepts that you can't talk about to a very young audience, they just can't get all this. So you need to find a way to explain them. »

Outre ces considérations, beaucoup de musées reprennent certaines propositions des musées britanniques comme la spontanéité et la volatilité du public qu'il faut alors « capter », « retenir ». D'autres difficultés sont encore soulevées comme l'appréhension du temps qui passe, les difficultés de trajets ou de déplacements, l'absence d'autonomie, le caractère égocentrique de l'enfant (au sens piagétien) et par la même l'importance du quotidien des enfants.

Avant d'analyser ces deux descriptions qui mettent en évidence des approches pédagogiques et stratégiques différentes dans les musées britanniques et français, il faut donc rappeler que les petits enfants sont définis de la même manière, de part et d'autre de la Manche, sous le prisme scolaire ou tout du moins du système de garde élaboré dans le pays. Toutefois, en France, il n'existe pas de définition uniforme de la petite enfance, certainement parce que le terme petite enfance est moins rentrée dans notre langage qu'en Grande-Bretagne. Cela conduit immédiatement à qualifier un enfant de maternel pour préciser au mieux sa tranche d'âge. En conséquence l'offre muséale à la petite enfance est loin d'être uniformisée, même à Paris.

B) L'approche pédagogique des musées londoniens et parisiens

La première réelle distinction qui s'opère entre pédagogie muséale londonienne et parisienne est une différence s'exprimant au cours des visites entre l'apprendre à faire et l'apprendre à dire. (1.) Si ce dernier type de dessein pédagogique rencontre finalement les objectifs scolaires et de loisirs (2.), le premier tend davantage à s'inscrire dans le faire-ensemble et donc en famille (3.) En définitive, le choix de ce nouveau public apparaît comme une nouvelle stratégie des musées (4.)

1. L'apprendre à faire et l'apprendre à dire

Les descriptions concernant les caractéristiques de la petite enfance épousent parfaitement la spécificité de la pédagogie muséale française élaborée sur près d'un siècle. En effet – rappelons le –, cette dernière s'était construite de manière plus autonome vis-à-vis de l'école et avait davantage développé la visite guidée pour aller de plus en plus vers une pédagogie active. A la lecture des entretiens ou en suivant une visite à Paris et à Londres, on se rend bien compte que, tout au long de leurs deux histoires, les systèmes d'éducation muséaux – britanniques et français – utilisent le mot 'actif' mais dans un sens très différent. Ainsi actif,

en Grande-Bretagne, renvoie davantage au dynamisme dans le faire. Actif, en France, renvoie davantage au dynamisme dans le dire. En ce sens, l'acquisition de connaissances dans le cadre des musées parisiens vise avant tout à donner aux petits enfants les clés pour exprimer leur pensée, leur ressenti, leurs raisonnements. Même lorsque l'activité se concentre sur une approche sensorielle, il s'agit avant tout d'apprendre à s'exprimer. Au Musée National d'Histoire Naturelle, sont ainsi présentés des échantillons de peaux, de poils et de plumes que les petits enfants peuvent toucher. « Pour exemple, on sait très bien que le vocabulaire n'est pas forcément acquis donc on va essayer de passer par cette approche sensorielle pour qu'ils puissent dire ce qu'ils ressentent. » Au Musée des arts modernes de la Ville de Paris, est mobilisé, outre le langage parlé, « le langage corporel, qui est très important, qui vient presque comme un deuxième langage ».

A Londres, au contraire, il s'agit de comprendre plus directement par l'objet. Pour l'un de nos répondants, les petits enfants « pensent de manière concrète, donc un grand nombre d'entre eux n'a pas encore développé la pensée abstraite. Donc plutôt que de leur parler des navires et des bateaux et de la navigation il y a 6000 ans, donnez-leur un modèle de navire, c'est un objet concret, et ils vont être plus à même de faire cette connexion. »[313] Le fait de toucher les objets est décrit dans les entretiens comme un moyen d'entrer en contact direct avec les collections et avec leur histoire.

L'une des différences de la pédagogie muséale entre Paris et Londres se situe certainement ici : dans cette différence fondamentale entre l'apprendre par le faire et l'apprendre par le dire.

2. La confusion de l'approche scolaire et de l'approche individuelle

L'apprendre par le dire en France met l'accès sur le développement du langage de l'enfant et sur l'acquisition de concepts propres aux collections. En ce sens, cette pédagogie aussi active et plaisante soit-elle se rapproche des programmes proposés par les écoles, ce qui contribue à une confusion entre l''enfant-individu' et l''enfant-scolaire' ce qui s'inscrit comme une tendance forte de notre étude. Ainsi, en France, la confusion entre public individuel/public famille et public scolaire semble plus forte dans la programmation des activités du fait de l'influence de la sphère scolaire dans les musées. En effet, au regard de notre base de données

[313] Traduction de l'auteur : « They are quite concrete thinkers, so a lot of them have not quite developed their abstract thinking. So rather than talking about ships and boats and sailings 6000 years ago, give them a model ship, that is a concrete object and they are much able to make that connection. »

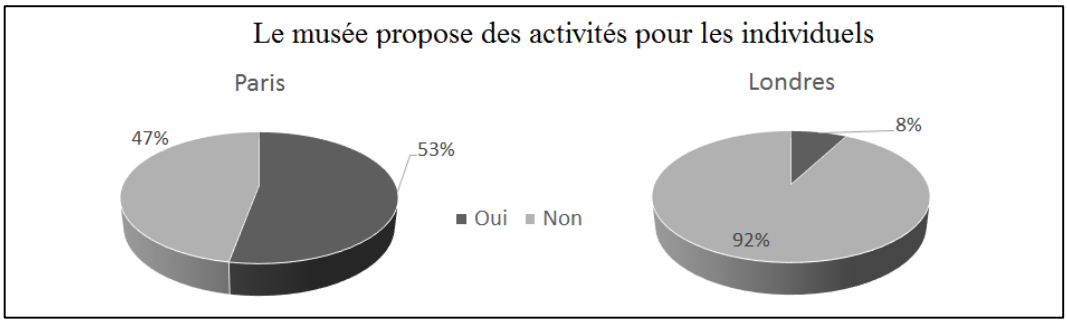
relative aux Descriptifs des activités muséales, nous constatons que huit musées parisiens sur les onze proposent la même activité pour le public venant en individuel ou en famille que pour les scolaires. Pour exemple, l'atelier « Jeux de couleurs » du Musée du Louvre a été proposé aux trois catégories de visiteurs ; au Centre Pompidou ou au Musée du Quai Branly, certaines activités pour les familles sont reprises et adaptées aux crèches ou aux écoles maternelles. En Grande-Bretagne, ce fait n'arrive qu'à la National Gallery, et encore que cette activité relève davantage de la méthode pédagogique plutôt que d'un programme spécifique, puisqu'il s'agit de s'asseoir sur un tapis devant une œuvre et d'écouter une histoire. Plus encore, à Paris, cette approche – semble assez logique pour certains concepteurs de visites-ateliers, même s'ils rebroussent souvent chemin. Par exemple, quand la médiatrice du Musée des Arts et Métiers conçoit son atelier sur les transports, elle indique avoir d'abord tenté de transposer la séance effectuée par les maternelles dans le cadre des visites individuelles pour finalement changer la méthode et adopter une approche plus ludique : « l'envie n'était pas la même. Et puis le rythme aussi n'est pas le même : un rythme d'école est différent d'un rythme de vacances. » Malgré tout, son approche n'est pas partagée par l'ensemble de son équipe : « Alors souvent, les autres personnes du musée vous diront qu'on ne travaille pas forcément, qu'on s'amuse… »

Par là-même, public scolaire et public individuel semblent à Paris étrangement confondus. En effet, les activités scolaires – comme mis en évidence dans notre étude historique – ont souvent été les premières à avoir été développées dans les musées français. Si l'héritage de la révolution pédagogique et muséale des années 1968 a permis d'ouvrir à plus de publics l'offre muséale, il n'a pas suffi à changer la structure même des activités mêmes, se transposant à tous les âges de la vie. L'archétype dans les musées parisiens de la visite suivi d'un atelier s'est ainsi transposé à l'enfance et à la petite enfance même dans le cadre informel. L'histoire de la programmation du Musée du Louvre rend bien compte de cette évolution avec la constitution d'un socle d'ateliers récurrents proposés d'années en années.

En Grande-Bretagne, l'idée de proposer des activités à un public individuel enfant n'a jamais retenue l'attention des concepteurs de programmes, ou tout du moins n'a pas eu de survivance. Dans cette perspective, les personnes ayant répondues à l'entretien à Londres ont souvent mal compris la question tant ce type d'activités leur paraissait absurde, comme par exemple dans le cas du National Maritime Museum. Dans l'entretien à la National Gallery, la personne interviewée a répondu que les petits enfants étaient toujours accompagnés d'adulte. La question a ainsi été directement posée à l'un des interviewés de savoir s'il était vraiment inhabituel au Royaume-Uni de proposer des offres aux enfants individuels. Ce à quoi il a répondu que les musées anglais, selon lui, mettait davantage l'accent sur l'apprentissage

ensemble, sous-entendu en famille, que sur l'apprentissage seul : c'est le 'learning together' opposé au 'learning on your own'.

Suivant ces raisonnements, il est donc tout à fait logique de constater le décalage quant à la part d'activités individuelles proposées aux petits enfants dans les deux villes. Alors que 53% des musées parisiens – sur ceux qui sont ouverts – offrent la possibilité aux enfants en général de venir à une visite ou à un atelier sans leurs parents, seulement 8% à Londres, le proposent, et il s'agit en fait plutôt d'un public de pré-adolescents ou d'adolescents.



L'un des répondants a aussi raconté une anecdote à ce propos. Discutant avec l'un de ses homologues hollandais, ceux-ci déclarèrent que c'était une honte de ne pas proposer des programmes pour enfants en individuel. Pour l'interviewé, « je pense que c'est une honte si on le fait parce que les parents ne vont pas travailler avec leurs enfants et pour moi c'est un programme pour les familles, par pour les enfants.[314]

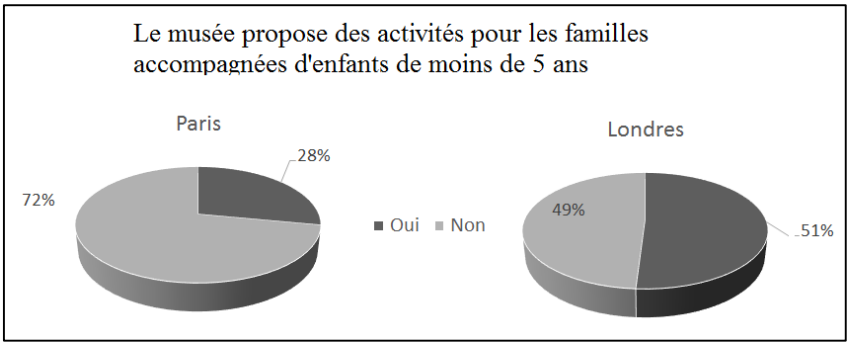
3. La prédominance de l'approche familiale

Tous les interviewés britanniques sont allés dans le sens de cette anecdote et ont renforcé l'importance de développer le lien entre les membres d'une même famille, et ce a fortiori quand elle est composée de petits enfants. Ceci s'explique par la longue tradition pédagogique de la Grande-Bretagne, qui, dès la fin du XVIII^{ème} siècle affirmait l'importance de l'engagement des parents dans l'apprentissage. Cette tradition a été réinvestie dans le pays par les théories progressistes de l'Education nouvelle lors des années 1960-1970 s'inscrivant durablement dans les représentations culturelles britanniques. L'un des répondants expliquent ô combien l'évolution continue d'un système éducatif classique à un système plus progressiste a contribué

[314] Traduction de l'auteur : « I think it is a shame if you do because you haven't got parents to work with the children and for me this is a family program it is not a kids program. »

à changer la manière dont les visiteurs appréhendent le musée : « C'est intéressant en fait : la manière dont le système éducatif à changer au cours du temps. La manière dont nous enseignons à l'école est très différente de comment les adultes ont été habitués à apprendre. Donc nous trouvons une part importante de nos publics plus âgés qui aiment venir pour parler et qui aiment s'assoir et aiment être instruits, pendant que les enfants de nos jours, ils aiment poser des questions, ils aiment apprendre en bougeant, ils aiment apprendre en faisant, ils aiment apprendre en fabriquant. »[315] La pédagogie britannique muséale à l'égard des petits enfants est donc avant tout fondé sur une dynamique du apprendre par le faire, mais dans un cadre social, par le faire ensemble. Plus encore, cette démarche est – comme l'a révélé notre étude historique tout à la fois pédagogique et stratégique, comme le montre bien le commentaire de ce répondant : « L'idée, c'est que les familles apprennent ensemble, puis partent et discutent de ce qu'ils ont appris à la maison. Et ensuite, on espère qu'ils reviennent eux-mêmes individuellement qu'il refasse leur visite »[316]

Ainsi, si les musées londoniens offrent de façon très marginale des activités pour les individuels, ils proposent à l'inverse davantage d'activités pour les familles en particulier spécialement élaborées pour la petite enfance. Ainsi, selon le même mode de comptage que précédemment évoqué, 51% des musées londoniens offre des activités spéciales à des familles venant avec leur moins de cinq ans.



A l'inverse, 72% des musées à Paris ne propose pas d'offre pour ce public. Pourtant, les professionnels constatent bien qu'il y a une demande effective du public pour la petite enfance

[315] Traduction de l'auteur : « That is interesting actually: the way the education system changed over time. The way that we teach at school is very different from how adults used to learn. So we find a lot of our older audiences who like to come to talks and they like to sit and be taught at, whereas children this days, they like to ask questions, they like to learn from moving, they like to learn from doing, they like to learn from making. »

[316] « The idea is that the family learn together, then go away and they discuss what they have learned at home. And then they hopefully come back themselves individually and repeat their visit or something like that. »

venant au musée avec leurs parents au regard de leurs commentaires et des retours qu'il enregistre auprès du public : « Ça fonctionne bien les activités en famille. C'est un peu cliché mais il y a plein de mamans qui sont hyper contentes de faire l'atelier. » Sensibilisés aux travaux d'Anne Jonchery, ils remarquent ainsi l'émergence d'une nouvelle catégorie de visiteurs plus jeunes qui souhaitent passer du temps avec leurs enfants : « Ca ramène du renouvellement, du public. Pour les individuels, la petite enfance, ce sont les familles. Ça emmène des jeunes familles et dynamise le lieu. » « les parents trentenaires, ils ont super envie, s'ils ont pris leur RTT c'est pour passer du temps avec leurs enfants. »

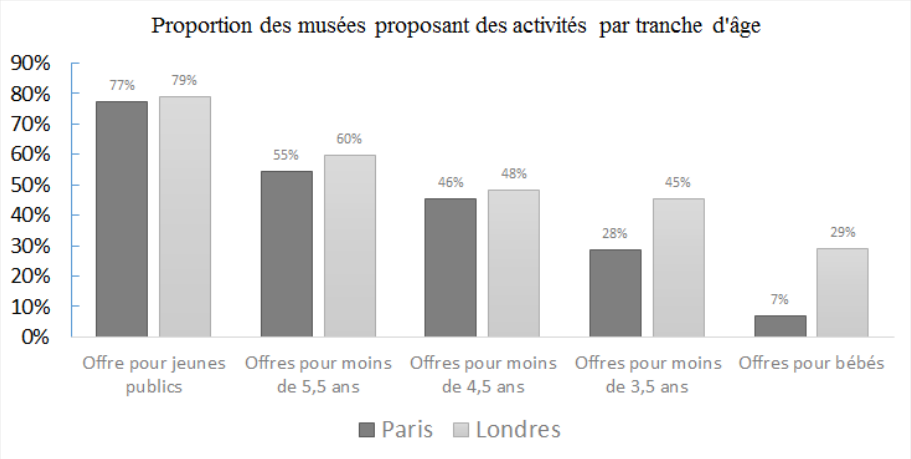
Au détour de ces commentaires, se posent en France la question encore très controversée de la présence d'activités pour les bébés dans les musées. En effet, ces jeunes trentenaires demandent non seulement plus d'offre mais aussi des activités où ils puissent inclure tous les membres de leur famille, y compris leur nourrisson : « Pour les ateliers en famille les gens […] me demandent s'ils ont le droit de venir avec le bébé de quatre mois, parce que ils ont deux grands, ils ont trois enfants et que les deux parents ont envie de le faire. Je ne dis pas que je vais m'occuper du bébé de quatre mois et je ne vais pas lui apporter une médiation avec nos objets. Mais je trouve que ça a un côté assez joyeux ». La difficulté des ateliers pour bébé à Paris est dû selon l'un de nos répondants aux manques de ressources financières. En effet, proposer une activité aux bébés supposeraient des spécialistes, et donc la création de nouveau poste. Aujourd'hui, le développement des offres pour bébé se font donc davantage en lien avec des techniques de relaxation ou d'art therapy. Ainsi, à Londres, l'une des personnes qui s'occupe des activités bébés à la National Gallery, indique qu'il est difficile de savoir comment les bébés apprennent et que c'est plus une expérience familiale. En France, il nous semble difficile qu'un tel projet puisse s'établir de manière homogène dans la mesure où les bébés ne sachant pas parler apprennent avant tout par le faire et par la répétition.

4. Une offre dirigée par une approche stratégique

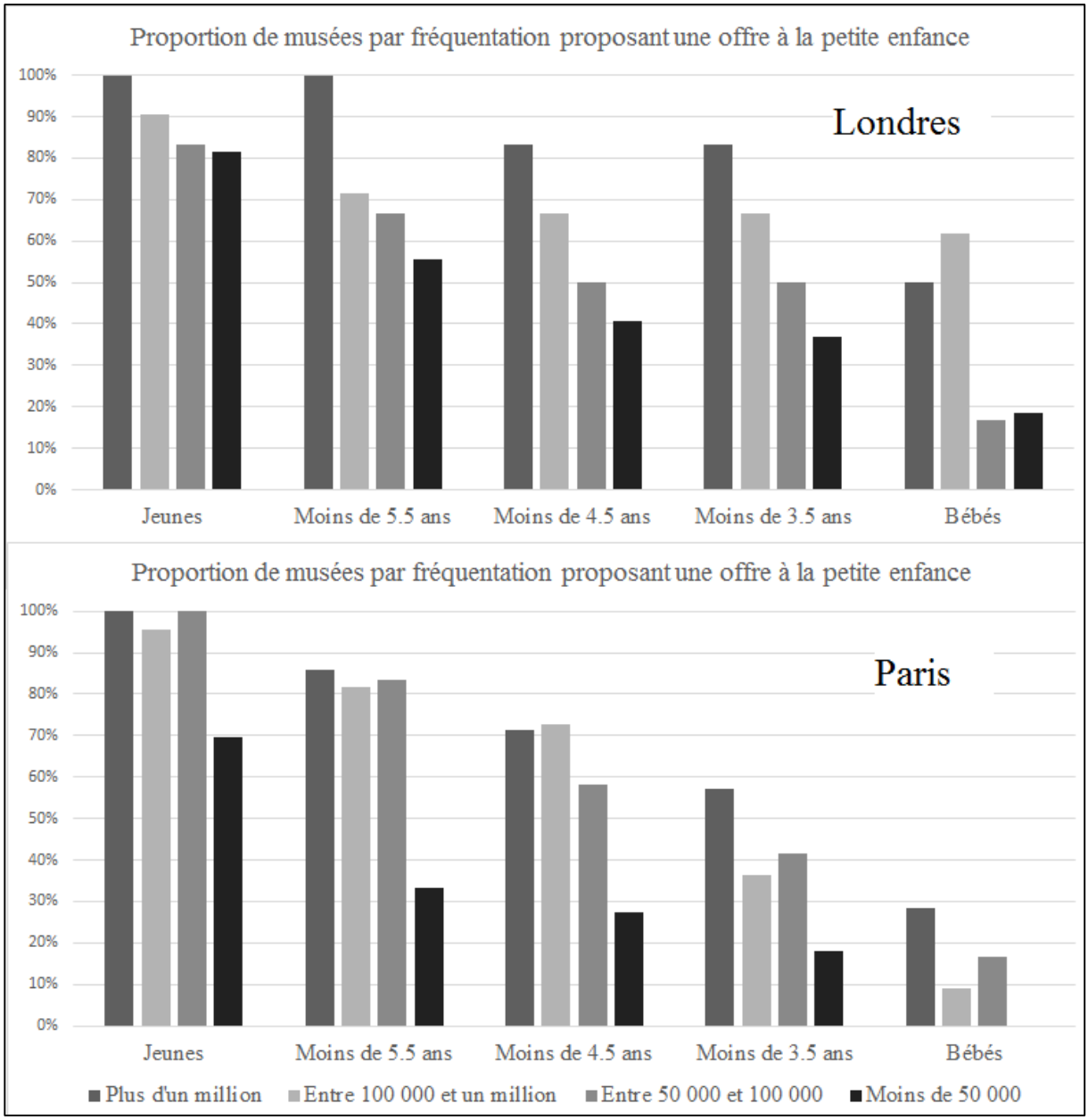
Les musées britanniques proposant une offre importante pour la famille accompagnée de son petit enfant, il semblerait logique que l'offre pour les nourrissons y soit plus conséquente. Que disent les données à ce sujet ?

Le tableau ci-dessous visant à évaluer comment décroît l'offre muséale à l'égard de la petite enfance jusqu'au stade du nourrisson permet de constater que la proportion de musées proposant une activité pour les enfants est tout à fait comparable entre Paris et Londres pour les tranches d'âge qui ne descendent pas en dessous de 4,5 ans. Pour les moins de 3,5 ans et surtout

pour les bébés, l'écart se creuse clairement avec respectivement 45% et 29% de musées londoniens proposant des activités contre 28% et 7% pour la capitale française.

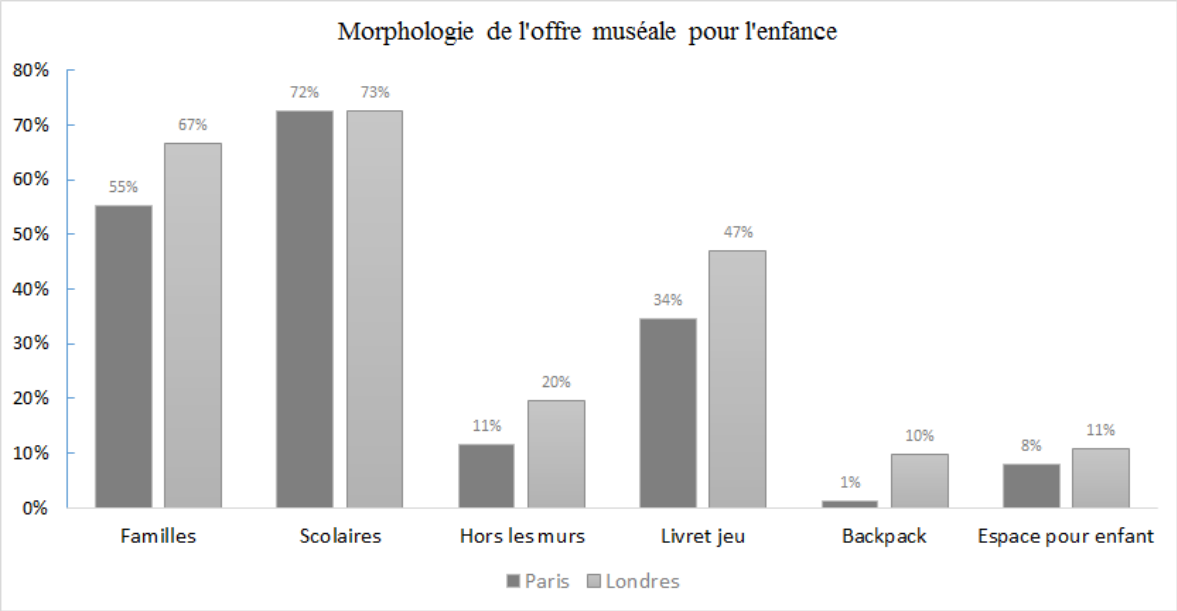


Pour aller plus loin, un autre tableau synthétique nous permet de répondre à la question dans une logique plus stratégique et gestionnaire des musées. En effet, nous avons croisé dans cette figure les différentes catégories musées selon leur fréquentation pour voir si la 'taille' des musées influençait l'offre à la petite enfance et au public des bébés. Il serait en effet logique de supposer que ce serait plutôt les plus grands musées qui proposent l'offre la plus importante pour l'ensemble des publics. Pour autant, les politiques des musées ne sont pas si simple comme cela est souligné dans l'entretien relatif au musée du Louvre qui pose clairement la question de la place de la petite enfance dans une institution accueillant autant de visiteurs. Néanmoins, les faits montrent que ce sont les grands musées qui proposent effectivement le plus d'offres aux jeunes publics et à la petite enfance. Par exemple à Londres, environ 80% des grands musées de plus d'un million de visiteurs annuels proposent une offre pour les enfants de moins de 4,5 ans, environ 65% des musées de taille importante (entre 100 000 et un millions de visiteurs), 50% de musée de taille intermédiaire (entre 50 000 et 100 000 visiteurs) et 40% de petits musées. A Paris, pour cette même tranche d'âge, 70% des grands musées et des musées importants proposent une offre, 55% des musées de taille intermédiaire et moins de 30% des petits musées. La différence entre les deux villes est remarquable lorsque l'on s'intéresse à la catégorie « bébés » pour laquelle aucun petit musée parisien ne propose d'offre alors que les musées londoniens sont presque 20% à accueillir des bébés. Mais dans cette catégorie, la différence entre les deux capitales est surtout flagrante pour les musées de taille intermédiaire qui sont 60% à accueillir des bébés dans leurs locaux contre moins de 10% à Paris.



En définitive, notre étude qualitative et quantitative répond très exactement aux points que nous avons développés dans la partie historique. Ainsi, la tradition de la pédagogie fondée sur la vraie chose, sur l'interaction sociale et affective avec la famille et sur l'apprentissage par le faire, conduisent les musées londoniens à développer une offre pour la petite enfance résolument tournée vers la cellule familiale. A l'inverse, les musées français qui n'ont pas connu le mouvement pédagogique de l'éducation nouvelle, et qui ont refusé l'influence des

musées pour enfants américains, mettent en œuvre dans leur pratique une offre à la petite enfance davantage tournée vers l' 'enfant-scolaire' et l' 'enfant-individu'. Sans surprise, ces différences se traduisent dans la morphologie de l'offre aux jeunes publics des musées parisiens et londoniens comme le montre le graphique ci-dessous.



Conclusion

Cette étude a montré ô combien la petite enfance dans les musées demeure un sujet complexe à la croisée de la sociologie, l'histoire, les sciences de l'éducation et la muséologie. Ainsi, les petits enfants dans leur éducation ont très tôt bénéficié de collections dans la mesure où leur instruction nécessitait un support autre que les livres. Inspirées de la philosophie de Rousseau et des méthodes de Pestalozzi, les expériences de Robert Owen, de Samuel Wilderspin et de David Stow ouvrent la porte à l'accueil de la petite enfance et avec lui à de petits musées scolaires qui utilisés à des fins de leçons. Ces 'object lessons' tendent à se répandre dans toute l'Europe et à devenir une pratique incontournable dans l'instruction des enfants, notamment en France avec la mise en œuvre de la leçon de chose. Parce que cette méthode fondée sur l'objet tend à être adaptée de l'instruction des petits enfants vers celle des plus grand, se développent de nouvelles collections plus spécialisées.

Ces nouvelles collections faisant l'objet d'expositions internationales dans une dynamique de valorisation de chaque nation, constituent la source de multiples expériences qui vont contribuer à l'émergence de la pédagogie muséale. Ainsi se développe à Londres le premier musée éducatif qui progressivement change son activité en la tournant vers la circulation de préscolaires aux petites écoles comme aux grandes. Ce musée fondateur par le rôle éducatif et social qu'il joue dans une société industrialisée devient un exemple pour l'élaboration de 'School Museum Services' en dehors et au sein des musées britanniques. A Paris, le musée pédagogique issu de l'Exposition de 1867 joue un rôle complétement différent dans le paysage muséal français demeurant davantage un centre de ressources pour les enseignants. Dans le même temps, se développent dans les petites écoles européennes et américaines, de petits musées scolaires qui continuent de diffuser la méthode par la vraie chose. Ce sont donc plus particulièrement ces collections-là qui inspirent le children museum de Brooklyn qui pour la première fois offre un véritable accueil aux enfants. C'est donc ainsi d'abord à partir de l'enseignement des sciences et techniques et de l'histoire naturelle qu'émerge une offre pédagogique des musées à destination des enfants.

Partant, chaque pays subit une influence internationale tout en conservant ses propres spécificités. En Grande Bretagne, les 'School Museum Services' qui sont créés au sein des musées continuent leur activité de prêts pour les écoles mais s'orientent de plus en plus vers un accueil des scolaires insérant ainsi l''object lesson' au cœur même de l'enceinte muséale. Dans

les années 1960, le courant progressiste de l'Education nouvelle déjà diffus dans la société, inscrit encore davantage l'enfant comme un être de développement dont l'éducation harmonieuse doit être réalisée par ses parents. Cette dynamique familiale est réaffirmée suite au rapport de Stuart Davis qui enjoint les musées à tourner leurs activités vers les familles. En France, le musée pédagogique de Paris n'influençant pas le monde muséal, ce sont donc d'abord les visites guidées qui constituent l'essentiel de l'action des musées tournée vers les scolaires. Dans les années 1970, le courant de mai 1968 tend à faire évoluer cette pratique vers une pédagogie plus active, fondée sur la conversation et donc sur l'apprendre à dire. Pour autant, cette rupture demeurera diffuse et contiendra le paradoxe d'un partenariat musée-école qui peine à déscolariser l'enceinte muséale. Aux Etats-Unis, les exemples européens des musées de sciences inspirent de nouvelles pédagogies fondées sur l'interaction à la fois physique et sociale des élèves devenus enfants par le concept de l'enfant-client. Affirmant les besoins spécifiques de chaque enfant, ces nouveaux centres de sciences vont rencontrer le dessein des premiers children museums créant ainsi des espaces spécifiques à chaque tranche d'âge avec la naissance du Please Touch museum à Philadelphie, le premier musée réservé aux enfants de moins de 7 ans. Ces exemples se diffusent dans le monde muséal britannique qui encore une fois se réapproprie cette idée d'un espace à la fois tourné vers les familles et leurs très jeunes enfants, toutefois sans abandonner leur dimension sociétale. En France, les children museums américains n'ont que peu d'influence sur la pédagogie muséale proposée aux enfants et se développent des galeries à part entière touchant davantage aux besoins des visiteurs de tous les âges.

Dans cette histoire de la pédagogie muséale, suivant la ligne conductrice de la méthode fondée sur l'objet et des collections pour enfant, la petite enfance demeure longtemps oubliée, désingularisée de l'enfance en général. Ce n'est donc en France et en Grande Bretagne qu'à la fin des années 1990-2000 qu'elle fait l'objet d'un réel intérêt avec des recherches portant sur les familles. Dès lors, et c'est ce que confirme notre étude, par leur tradition éducative et sociale, la petite enfance trouve une réelle offre dans les musées britanniques. En France, cette offre est davantage issue du partenariat entre école et musée et s'inscrit dans une démarche de participation de l'enfant à l'ensemble de la société.

Aujourd'hui, si la dernière bataille de la pédagogie muséale destinée aux jeunes publics semble concerner les bébés et les trottineurs, force est de constater que malgré toute cette lourde histoire, les enfants ne sont toujours pas communément acceptés dans les musées.

Bibliographie

AIREY, Victoria, « Royaume-Uni ». OLFSONN, Ulla Keding. Les musées et les enfants. Paris : UNESCO, 1979

ALEXANDER, Edward Porter, ALEXANDER, Mary. Museums in Motion: An Introduction to the History and Functions of Museums. Lanham : AltaMira Press, 2008, p.169. (Version augmentée, 1ère édition : 1979)

ALLARD, Michel, « Le partenariat école-musée : quelques pistes de réflexion ». Aster, numéro spécial « L'école et ses partenaires scientifiques » n°29, 1999

AUERBACH, Jeffrey A. The Great Exhibition of 1851: A Nation on Display. New Haven : Yale University Press, 1999

BÄSSLER, Karl, « Deutsches Museum ». Musée de la science et de la technique » Museum, Numéro spécial « Musées d'après-guerre », Volume II, n°2, 1949

BENNETT, Tony. Culture: A Reformer's Science. Londres : Sage, 1998

BIDEAUD, Jacqueline, HOUDE, Olivier, PEDINIELLI, Jean-Louis. L'homme en développement. Paris : Presses universitaires de France, 2015

BONYTHON, Elizabeth, BURTON, Anthony. The Great Exhibitor: The Life and Work of Henry Cole. Londres : V&A Publications, 2003, 328p.

BRADBURN, Elizabeth, « *Britain's First Nursery-Infant School* ». *The Elementary School Journal*, Volume 67, n°2, Novembre 1966

BORDEAUX, Marie-Christine, « Du service éducatif au service culturel dans les musées ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n°3, 2013

BUISSON, Ferdinand. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris : Librairie Hachette, 1911, « Article musée pédagogique ».

BUNNEY, Anna, « Beyond the Children's Gallery: The Influence of Children on the Development of the Science Museum ». MORRIS, Peter J. T. (s.l.d.). *Science for the Nation:*

Perspectives on the History of the Science Museum. New York : Palgrave Macmillan ; Londres : Science Museum, 2010

BURTON, Anthony, « Design History and the History of Toys: Defining a Discipline for the Bethnal Green Museum of Childhood ». Journal of Design History, Volume 10, n°1, 1997

CAULTON, Time. Hands-On Exhibitions: Managing Interactive Museums and Science Centres. Londres : Routledge, 1998

COHEN, Cora. Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat école-musée. Paris : L'Harmattan, 2002,

COLE, Henry. Felix Summerly's hand book for the National gallery. Londres : Bell and Wood, 1843, n.p. (4ème édition)

COLE, Henry. A Handbook to Hampton Court with illustrations. Londres : Georges Bell and Sons, 1884, 132p. (Nouvelle édition)

COLE, Henry. Fifty years of public work of Sir Henry Cole, K. C. B., accounted for in his deeds, speeches and writings. Londres : Georges Bell and Sons, 1884

COLVIN, Christiana. Maria Edgeworth in France and Switzerland: Selections from the Edgeworth Family Letters. Oxford : Clarendon Press, 1979, p.28. Lettre du 31 octobre 1802 à Mary Sneyd

COMMISSION IMPERIALE. Catalogue général de l'Exposition Universelle de 1867 à Paris. Deuxième partie (groupes VI à X). Paris : E. Dentu Editeur, 1867, Groupe X

CRUICKSHANK, Marjorie, « David Stow: Scottish pioneer of teacher training in Britain ». *British Journal of Educational Studies*, Volume 14, n°2, 1966

DAGUET, Alexandre. Rapports sur l'Exposition scolaire de Paris en 1867. Lausanne : Imprimerie J.-L. Borgeaud, 1868

DAJEZ, Frédérique. *Les origines de la maternelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 1994,

DELEUZE, Joseph-Philippe-François. *History and description of the Royal Museum of Natural History*. Paris : A. Royer, 1823

DELOCHE, Bernard, MAIRESSE, François. *Pourquoi (ne pas) aller au musée ?* Lyon : Aléas, 2008, 271p.

DIN WEIHSIN, Herminia. A history of children's museums in the United States, 1899-1997: implications for art education and museum education in art museums. Thèse de Doctorat de philosophie, Ohio State University, (s.l.d.) Vesta A. H. Daniel

DEASEY, Denison. Education under six. Londres : Croom Helm, 1978

DEPARTMENT FOR EDUCATION. Statutory framework for the early years foundation stage Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. Londres : Department for Education, 2014, 34p.

DUVAL, Nathalie, « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle ». Histoire, économie et société, 21e année, n°1, 2002

EDGEWORTH, Maria. *Education pratique, Volume Premier*. Traduction libre de l'anglais par Charles Pictet. Paris : Magimel, 1801

EDWARDS, Steve, « The accumulation of knowledge ; or William Whewell's eye ». PURBRICK, Louise (s.l.d.). The Great Exhibition of 1851: New Interdisciplinary Essays. Manchester : Manchester University Press, 2001

EIDELMAN, Jacqueline, « Culture scientifique et professionalisation de la recherche. La création du Palais de la Découverte à la fin des années 1930 ». Jacobi, Daniel, Albertini, Jean-Marie, Schiele, Bernard. Vulgariser la science: le procès de l'ignorance. Seyssel : Champ Vallon, 1988

FALK, John Howard, DIERKING, Lynn Diane. The Museum Experience. Washington : Whalesback Books, 1992

FILIATRAULT, Lise. Les effets de deux approches éducatives sur l'apprentissage de concepts et la manifestation d'habiletés intellectuelles chez des enfants de la maternelle visitant un musée. Thèse de doctorat en Muséologie, Université du Québec à Montréal, (s.l.d.) Michel Allard, 1995

FRÖBEL, Friedrich. *L'Éducation de l'homme*. Traduit de l'allemand par la Baronne de Crombrugghe. Bruxelles : Ferdinand Claassen, 1861, 394p.

GAULUPEAU, Yves, « L'éducation, un objet de musée ». MEUNIER, Anik (s.l.d.), Le patrimoine scolaire : sa sauvegarde et sa valorisation. Montréal : Éditions MultiMondes, 2006

GRAHAM, Jo. Close Encounters with Culture. Museums and Galleries as part of the Early Years Foundation Stage. Bristol : Renaissance South West, 2008

GRAHAM, Jo. First Steps. Providing for the Early Years in museums. Londres : Renaissance London, 2008

GRAVES, Frank Pierrepont, « The Educational Museum of Paris ». The School Review, Volume 13, n°2, Février 1905

GAZEAU, Marie-Thérèse. L'enfant et le musée. Paris : Editions Ouvrières, 1974

GENOWAYS, Hugh H., ANDREI, Mary Anne. Museum origins : readings in early museum history and philosophy. Walnut Creek : Left Coast Press, 2008

GIRAUDY Danièle, « L'art contemporain à Marseille vu par deux directeurs des musées ». Marseille. Contribution à une histoire sociale des arts visuels. 1960-2000. Publication électronique, 2000

GIRAUDY Danièle, « L'Atelier des enfants du Centre d'art et de culture Georges-Pompidou, Paris ». *Museum, Numéro spéciale « Le Musée et l'enfant,* Vol XXXI, n° 3, 1979

GOLDGAR, Anne, « The British Museum and the Virtual Representation of Culture in the Eighteenth Century ». *Albion. A Quarterly Journal Concerned with British Studies*, Volume 32, n°2, Eté 2000

GRIFFITHS, Alison. « They go to see the show ». Early Popular Visual Culture, Volume 4, n°3

HARRISON, Molly, « A Museum Britain's Children Love ». *The High School Journal*, Volume 29, n°4, Octobre 1946

HEILAND, Helmut, « Friedrich Fröbel (1782-1852) ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée,* Volume 23, n° 3-4, Septembre-Décembre 1993

HEIN, George E., « Progressive Museum Education. Examples from the 1960s ». International Journal of Progressive Education, Volume 9, n°2, 2013

HEIN, George E., « Progressive Education and Museum Education ». Journal of Museum Education, Volume 31, n°3

HOBHOUSE, Hermione. The Crystal Palace and the Great Exhibition: Science, Art and Productive Industry: The History of the Royal Commission for the Exhibition of 1851. New York : Athlone Press, 2002, 451p.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, PHILLIPS, Martin, WOODHAM, Anna, « Museums, schools and geographies of cultural value », Cultural Trends, Volume 18, n°2, 2009

JACOBI, Daniel, « Les formes de l'intervention éducative dans les expositions et ses conséquences sur la formation du personnel de musée ». ALLARD, Michel, LEFEBVRE, Bernard. La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde. Sainte-Foy : Éditions Multimondes, 2001

JULLIEN, Marc-Antoine. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. Paris : Imprimerie de Fain, 1817

KAHN, Pierre. La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2002, 248p.

KLEIN, Bruno, « Portrait d'un penseur. Marie-Pape Carpantier (1815-1878) ». *Studi di Glottodidattica*, n°1,

LAWN, Martin, « Sites of the Future: comparing and ordering new educational actualities » in LAWN, Martin (s.l.d.), Modelling the Future: exhibitions and the materiality of education. Oxford : Symposium Books, Collection Comparative histories of education, 2009

LAWRENCE, Evelyn. *Friedrich Froebel and English Education*. Londres : Routledge & Kegan Paul, 1969

LARCHEY, Cécile. Analyse de l'évolution des offres de médiation au Musée en herbe. Annexes. Mémoire de stage en Médiation, Ecole du Louvre, 2012, s.l.d. LESEUR Fédérique et MERLEAU-PONTY Claire

LAWN, Martin, « A pedagogy for the public : the place of objects, observation, mechanical production and cupboards ». GROSVENOR, Ian, LAWN, Martin (s.l.d.). Materialities of schooling : design, technology, objects, routines. Oxford : Symposium Books, 2005

LE NEUVE FOSTER, Peter, « Educational Exhibition ». Journal of the Society of Arts, Volume 2, n°92, 25 août 1854

LEWIS, Geoffrey, « Museums in Britain: a historical survey ».
THOMPSON, John M. A.(s.l.d.). Manual of Curatorship: A Guide to Museum Practice. Londres : Routledge, 1992. (2ème édition ; 1ère édition : 1984)

LUC, Jean-Noël, « Salles d'asile contre jardin d'enfants. Les vicissitudes de la méthode Fröbel en France ». *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, Volume 29, n°2, 1993

LUC, Jean-Noël. *L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin Editions, 1997

LUC, Jean-Noël, « La diffusion des modèles de préscolarisation. En Europe dans la première moitié du XIXe siècle ». *Histoire de l'éducation*, n°82, mai 1999

MCMANUS, Paulette M., « Topics in Museums and Science Education ». Studies in Science Education, Volume 20, n°1 1992

MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. Le Musée pédagogique, son origine, son organisation, son objet, d'après les documents officiels. Paris : Imprimerie nationale, 1884

MOUSSOURI, Theano. Family agendas and family learning in hands-on museum. Doctorat en Philosophie, Université de Leicester, (s.l.d.) Eilean Hooper-Greenhill, December 1997

MORIN, Jocelyne. La Maternelle : Histoire, fondements, pratiques. Montréal : Gaetan éditeur, 2002

MURDOCK, Gordon R., « The Touch and See Room: James Ford Bell Museum of Natural History ». The Journal of Museum Education, Volume 12, n°2, 1987

O'DEA, William T., « Les musées scientifiques et l'éducation ». Museum, Numéro spécial «Le rôle des musées dans l'éducation : Stage d'études international de l'UNESCO, Athènes, 1954 », Vol VIII, n° 4, 1955

OWEN, Robert. *Life of Robert Owen written by himself.* Londres : G. Bells and Sons Ltd, 1920, 380p. (1ère édition : 1857-1858)

PAPE-CARPANTIER, Marie. Notice sur l'éducation des sens et quelques instruments pédagogiques. Paris : Librairie Ch. Delagrave, 1878

PAPE-CARPENTIER, Marie. *Introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire. Conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867.* Paris : Librairie Delagrave, 1879, (1ère édition : 1867-68)

PIZZIGONI, Francesca Davida, « The pedagogic museums as a tool for historiographical research. A database for analysis through their presence on the Internet ». History of Education & Children's Literature, Volume 7, n°2, 2012

POULOT, Dominique, « Le musée et ses visiteurs ». Georgel, Chantal (s.l.d.). *La Jeunesse des musées*. Paris : Réunion des Musées Nationaux, 1994

POULOT, Dominique, « L'invention de la bonne volonté culturelle : l'image du musée au XIXe siècle ». *Le Mouvement social*, n°131, Avril-Juin 1985

RAOUX, Edouard. *Manuel théorique de la réforme éducative de Frédéric Froebel*. Lausanne : Georges Bridel, 1862

RAVEAUD, Maroussa. *De l'enfant au citoyen*. Paris : Presses Universitaires de France, 2006

RE:SOURCE. Renaissance in the Regions: A new vision for England's museums. Londres : The Council for Museums, Archives and Libraries, 2001

RENAISSANCE REVIEW ADVISORY GROUP. Renaissance in the Regions : Realising the vision. Renaissance in the Regions 2001-2008. Londres : Museum, Archive and Library Council, 2009

ROMANO, Sylvie, « Les enfants de 4 à 6 ans ». *Recherches en communicati*on, n°15, 2001

SEGALEN, Martine. Sociologie de la famille. Paris : Armand Colin, 2006

SILVERMAN, Lois H., « Johnny Showed Us the Butterflies ». Marriage & Family Review, Volume 13, n°3-4, 1989

SHALES, Ezra, « Toying with Design Reform: Henry Cole and Instructive Play for Children ». Journal of Design History, Volume 22, n°1, 2009

SCHOFIELD-BODT, Cindy. « A History of Children's Museums in the United States ». Children's Environments Quarterly, 1987, Volume 4, n°1

THOMAS, Gillian, « How Eureka! The Children Museum responds to visitor needs ». DURANT, John (s.l.d.). Museums and the Public. Understanding of Science, London, 1992

TURNER, D. A., « 1870 : The state and the infant school system ». *British Journal of Educational Studies*, Volume 18, n°2

VASSEUR, Edouard, « Frédéric Le Play et l'Exposition universelle de 1867 ». CARDONI, Fabien, SAVOYE, Antoine (s.l.d.). Frédéric Le Play : Parcours, audience, héritage. Paris : Presses des Mines, 2007

WHITBREAD, Nanette. *The evolution of the Nursery-Infant School. A history of infant and nursery education in Britain, 1800-1970*. Londres : Routledge & Keagan Paul Ltd, 1972.

WILDERSPIN, Samuel. *The Infant System: For Developing the Intellectual and Moral Powers of All Children, from One to Seven Years of Age*. Londres : J. S. Hodson, 1852

Table des matières

Remerciements **3**
Sommaire **5**
Introduction **6**
Chapitre I. Aux origines de la pédagogie muséale à la petite enfance. **13**
I. Les « musées scolaires » ou la méthode fondée sur l'objet pour la petite enfance **13**
A) La naissance de l'Infant school et de la « galleries lessons » en Grande-Bretagne **13**
1. L'expérience de Robert Owen 14
2. L'expérience de Samuel Wilderspin 16
3. L'expérience de David Stow 17
B) La naissance des salles d'asiles et de la leçon de choses en France **20**
1. Les premières salles d'asile 20
2. La leçon de choses de Marie Pape-Carpantier 21
C) L'influence de la méthode Fröbel et des Kindergarten **23**
1. Fröbel et l'expérience de Keilhau en Allemagne 23
2. La méthode Fröbel et la France 25
3. La méthode Fröbel et la Grande-Bretagne 28
II. Les Musées éducatifs et pédagogiques ou l'indifférenciation entre enfance et petite enfance **33**
A) Le Musée Educatif : une invention britannique **33**
1. L'Exposition Universelle de 1851 34
2. Le Musée Educatif de South Kensington 37
B. Le Musée Pédagogique : une invention française **43**
1. La genèse du Musée Pédagogique 43
2. L'institutionnalisation du Musée Pédagogique 46
C) Le Musée pour enfants : une invention états-unienne **50**
1. L'inauguration du Brooklyn Children's Museum 50
2. L'action d'Anna Billings Gallup 54
Chapitre II. De la pédagogie fondée sur l'objet à l'offre muséale à la petite enfance. **65**
I. De l''enfant-scolaire' à l''enfant-individu' ou l'émancipation relative des services muséaux éducatifs vis-à-vis de l'école **65**
A) L'héritage disparate des Musées éducatifs et pédagogiques **66**
1. Les School Museum Services en Grande-Bretagne 66

2. Les Services Educatifs en France 71

B) Le renouvèlement du rapport entre école et musée 75

1. Le détachement du monde scolaire en Grande-Bretagne 75

2. L'affirmation de la particularité muséale en France 79

II. De l'« enfant-client » à l'« enfant-famille » ou les galeries pour enfants comme porteur d'une nouvelle stratégie 85

A) La spécialisation des espaces pour enfants 85

1. Les premiers pionniers européens de l'interaction 86

2. L'approche 'hands-on' de Michael Spock et Frank Oppenheimer 88

3. Le Please Touch Museum et la 'family museum experience' 90

B) La diffusion des espaces pour enfants 93

1. Le mouvement des galeries pour enfants en Grande-Bretagne 93

2. Une exportation plus difficile en France 96

Chapitre III. La survivance des modèles britanniques et français dans l'offre muséale à la petite enfance 100

I. L'élaboration d'une étude en vue de la comparaison de la pédagogie muséale à la petite enfance 100

A) L'étude quantitative : comparer ce qui est comparable 100

1. La définition de l'aire géographique 100

2. Les critères de sélection des musées 104

3. Définition de l'offre muséale à la petite enfance 109

B) L'étude qualitative : Cerner de nouveaux enjeux 112

1. La méthode de l'entretien semi-directif 112

2. La déclaration de consentement 114

3. Le guide de l'entretien 115

4. La sélection des musées et la prise de contact 116

II. L'analyse des résultats de l'étude en vue de la comparaison de la pédagogie muséale à la petite enfance 117

A) La définition de la petite enfance par les musées londoniens et parisiens 117

1) Une définition selon la structure d'accueil 118

2. Une définition selon le mode d'apprentissage 119

B) L'approche pédagogique des musées londoniens et parisiens 120

1. L'apprendre à faire et l'apprendre à dire 120

2. La confusion de l'approche scolaire et de l'approche individuelle 121

3. La prédominance de l'approche familiale 123

4. Une offre dirigée par une approche stratégique 125

Conclusion 129

Bibliographie 131

Table des matières 138

Le développement des recherches scientifiques sur les familles

La sociologie des publics de Eisenmann et Jonchery

Le rapport de Stuart Davies et

La vague des galeries pour enfants en Grande-Bretagne

L’action de Kids in Museums en Grande-Bretagne