



La pulsion de jeu dans la relation avec le jeune enfant et plus particulièrement dans un cadre muséal ou dans un centre d'art

La pulsión del juego en la relación entre el adulto y el niño pequeño en ámbitos museológicos o centros de arte

The impulse of game in the relation between adults and children within Museums and Arts Centers

Isabelle Chavepeyer, BÉLGICA

RÉSUMÉ

Le texte propose une réflexion pour soutenir un point de vue sur l'activité du jeune enfant. La situation choisie du musée d'art comme lieu de vie où le jeune enfant accompagné d'un adulte de référence pourra jouer avec l'espace muséal, avec les œuvres, nous semble un lieu décalé par rapport aux espaces habituellement conçus pour les tout-petits. Ce décalage permet de questionner la représentation que nous avons du jeu avec le jeune enfant sous un angle nouveau. Avant de se pencher sur la place que peuvent prendre l'art et le musée d'art dans le jeu de l'enfant, l'article revisite les «chantiers» que le bébé accomplit pour accéder à la transitionnalité, pour passer de la sensorialité au sens. Resituer la relation de jeu dans une vision globale du développement de l'enfant a ici tout son intérêt.

Cela permet aussi de penser la place de l'adulte dans cette relation et de concevoir le musée comme lieu de vie investi par petits et grands; lieu singulier qui peut ouvrir des espaces symboliques permettant au lien parent-enfant, professionnel-enfant de se déployer dans le jeu partagé.

MOTS CLÉS: Bébé, Jeu, Musée d'art, Exploration, Intersubjectivité, Accordage affectif, Espace potentiel, Permanence.

RESUMEN

El texto propone una reflexión para apoyar un punto de vista de la actividad de los niños pequeños. La situación

elegida del museo de arte como lugar de vida donde el niño acompañado de un adulto de referencia se puede jugar con el espacio del museo, con las obras, nos parece un lugar desplazado en comparación con espacios generalmente diseñados para los niños pequeños. Este vacío permite poner en duda la representación que tenemos en el juego con el niño bajo un nuevo ángulo. Antes de abordar el lugar que puede ocupar el arte y el museo de arte en el sistema del juego del niño, el artículo se propone revisar las "obras" que el bebé logra llegar a la transición, para pasar de lo sensorial a la sensación.

Volver a colocar la relación de juego en una visión global del desarrollo del niño tiene todos sus intereses aquí. También permite pensar el lugar del desarrollo en esta relación y ver el museo como un lugar de vida dedicada a los más pequeños y grandes; un lugar singular que puede abrir espacios simbólicos que permiten la relación padre-hijo, profesional-niño, a rodar en el juego compartido.

PALABRAS CLAVE: Bebé, Juego, Museos de Arte, Exploración, Intersubjetividad, Sintonía, Espacio potencial, Permanencia.

ABSTRACT

The paper proposes a reflection to support a point of view on the activity of children. The chosen situation of the art museum as a place of life where the young child accompanied by a referent adult can play with the museum space, with the works of art, seems to us a different place from the spaces usually designed for children. This gap allows to question the representation that we have about the play with children

considered here under a new angle. Before dealing with the place that can take the art and the art museum in the play of children, the article reviews the “works of art” with which children reach the transition, going from the sensory acts to the sense. Placing back the playing relationship in a global vision of the development of the child has all its interests here.

It also allows to think the place of the grown up in this relationship and to see the museum as a place of life dedicated to children and also to adults, a singular place that can open symbolic spaces enabling the link parent- child, professional-child enjoys the shared play.

KEYWORDS: Baby, Play, Art museums, Exploration, Inter-subjectivity, Children, Potential space, Permanence.

INTRODUCTION: POURQUOI LE MUSÉE POUR LES BÉBÉS? QUELLE PLACE POUR LE JEU DU JEUNE ENFANT?



Image 1. WIELS, Bruxelles 2015, Installation «Au jardin, il y a...», I. Chavepeyer • Source: Photo I. Chavepeyer

«Pourquoi aller au musée avec un bébé? Il a bien le temps avant qu'on l'ennuie avec ça! Il a quand même le droit de jouer!»

Ces propos, je les ai entendus à plusieurs reprises alors que je travaillais avec Charlotte Fallon à l'écriture du «Manifeste musées d'art Amis des tout-petits». Ils témoignent de représentations qui circulent autour du jeu, autour du musée, autour du jeune enfant.

Un peu comme si le jeu n'était qu'une formule pour se divertir, ne pas s'ennuyer. Une sorte de récompense après l'effort; ici, en l'occurrence le temps des apprentissages. Cela sous-entend aussi que la visite au musée serait une activité (de plus) dirigée avec l'objectif de stimuler l'enfant dans certaines compétences, de l'orienter vers des apprentissages spécifiques. Dans cette logique, les apprentissages seraient nécessairement ennuyeux, c'est-à-dire plaqués, inculqués, tuant toute curiosité, tout désir de comprendre le monde.

Nous pouvons aussi questionner la représentation véhiculée autour de l'enfant. L'enfant est-il cantonné à jouer dans des lieux adaptés à son âge, avec des jeux expressément conçus pour lui? N'est-il pas assez éveillé pour profiter de ce que peut lui offrir un musée? Tantôt, le jeune enfant est vu comme un être dépourvu d'attention sur le monde et dont l'intelligence est réduite, tantôt comme un être à stimuler de façon précoce pour développer ses compétences parce qu'il montre du potentiel et de la malléabilité.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, soit en Belgique francophone, la plupart des musées s'adressent essentiellement aux enfants via les écoles primaires et secondaires, parfois les écoles maternelles et exceptionnellement les milieux d'accueil du jeune enfant (crèches, préguardiennats...). Dès lors, les services éducatifs des musées construisent l'essentiel de leur approche muséale en se calquant sur les attentes des enseignants qui eux-mêmes suivent à la lettre leur programme. Depuis environ cinq ans quelques musées d'art renversent cette logique. En s'appuyant sur leur mission d'être «un lieu de découverte à des fins de délectation» (Chavepeyer et Fallon, 2013, p51) pour tous les publics, les propositions s'adressant aux bébés accompagnés de leur(s) parent(s) et/ou puéricultrices commencent à fleurir. Ces expériences sont très intéressantes car le musée n'est plus alors l'instrument de l'école mais (re)devient un lieu de vie à part entière, un espace où l'enfant, accompagné d'un adulte de référence, peut explorer, expérimenter, découvrir, imaginer... jouer avec le lieu, avec les œuvres.

Lorsque quelques musées ont ouvert leurs portes aux jeunes enfants, s'est très vite posée la question du jeu: comment le bébé va-t-il appréhender les œuvres? Comment vont-elles prendre sens pour lui? Va-t-il jouer avec les œuvres? Et ainsi de suite.

Les éducateurs dans les milieux d'accueil du jeune enfant se sont aussi interrogés sur la rencontre entre l'art et le tout-petit. Leurs préoccupations se situant à un niveau assez proche de celui des enseignants: l'art nous apportera-t-il des idées d'activités à mener avec les bébés, en crèche? L'art est-il éducatif? Pourrions-nous nous servir de «produits artistiques» pour éduquer les enfants?

Pourtant, on le sait, l'enfant découvre le monde avec la globalité de ses sens en éveil. Il est animé par sa propre pulsion de jeu. Sa curiosité, son désir de comprendre, le besoin de (re)vivre des émotions, la recherche du plaisir... tout cela le pousse à la découverte, l'exploration, l'expérimentation.

Dans les formations que nous proposons au FRA-

JE, la nuance entre «faire des activités» et «être en activité» est constamment à travailler avec les professionnels de l'enfance. Chez ces derniers, force est de constater que la représentation du jeu souffre d'une vision clivée: le temps du jeu libre et le temps des activités dirigées. Cette conception de l'activité de l'enfant est inscrite au fer rouge dans les lieux d'accueil du jeune enfant ainsi que dans les classes maternelles. Elle traduit davantage le besoin de structurer le temps de travail des professionnels que la réalité de l'organisation développementale de l'enfant au travers de son activité. Ce clivage entraîne une méconnaissance des compétences du jeune enfant, ou en est la conséquence; comme s'il n'était pas capable de trouver en lui les ressources lui permettant de mettre en mouvement son corps, son imaginaire, sa curiosité, son intelligence. Il serait un être inachevé qui aurait besoin du professionnalisme de l'adulte proposant des activités stimulantes pour grandir, apprendre et se développer. L'art n'échappe pas à cette logique pernicieuse. Les jeunes enfants peuvent aussi rencontrer des éducateurs consciencieux proposant des «activités créatives et artistiques». Le tout-petit apprendra à reproduire, avec le plus bel effet, des bricolages ou des œuvres qui seront exposés au regard des adultes.

Or, le jeune enfant n'a pas besoin d'avoir des activités pour grandir, il a besoin de pouvoir déployer son propre jeu, son activité dans des cadres qui le contiennent et suffisamment stimulants pour qu'il puisse y progresser. Besoin de lien, de relation. Besoin de continuité et de sécurité. Besoin, aussi que l'on respecte ses rythmes. Enfin, il a besoin de langages pour appréhender le monde qui l'entoure, se l'approprier, le comprendre et un jour, le penser. Là, l'adulte doit prendre une place, pour transmettre ces langages, ouvrir des espaces symboliques. C'est une démarche bien différente de «faire des activités, des animations». Où sommes-nous, en tant que professionnel de l'enfance, lorsque nous désirons faire une animation? «Je vais faire mon animation», «je dois donner mon activité», entend-on dans la bouche des éducateurs. Où sommes-nous dans nos projections, nos représentations de l'enfant? De ce dont il a besoin à ce moment-là, de ses compétences...?

Quand l'adulte est porté par le désir d'emmener un groupe d'enfants vers une destination (l'objectif de l'animation), il me semble, qu'il est difficile d'être en accordage avec chaque enfant ou avec le groupe, à fortiori s'ils ont moins de 3 ans. L'adulte est alors fixé sur le but et le résultat à atteindre et il se montre satisfait ou frustré, selon que les enfants suivent le mou-

vement vers lequel il désire les emmener ou pas.

Et l'enfant, le bébé, où est-il dans cette dynamique relationnelle? Dans un élan qui le porte à la découverte? Ou au retrait? A-t-il besoin de repos? Quels écarts entre les deux? Quel écart entre l'adulte qui veut animer et l'enfant qui est naturellement porté vers le jeu dans un rythme qui lui est propre? Qu'intégrera l'enfant si de façon régulière et précoce il est amené à explorer le monde dans des cadres formatés par des activités dirigées? Comment l'adulte pourrait-il rejoindre l'enfant qui est animé par sa propre pulsion de jeu ?

PULSION DE JEU

Pulsion de jeu: deux mots qui renvoient à des registres différents. D'un côté, la vie pulsionnelle du bébé inscrite dans son patrimoine génétique et soutenu (ou pas) par son épigénèse. Et d'un autre côté, le jeu qui renvoie à la sphère du langage et de la pensée symbolique ou présymbolique. Mis ensemble, la pulsion de jeu parle d'un mouvement de vie intérieur, propre au bébé qui le pousse à entrer en contact avec l'extérieur. Ce contact est multimodal: les cinq sens en éveil, le bébé explore, observe, goûte, agrippe, lâche, rassemble, disperse, etc. De multiples actions possibles en fonction de sa maturation neuro-motrice et sensorielle. Cette activité propre du bébé, mise en branle par sa curiosité, se transformera en jeu exploratoire si et seulement si, elle existe dans la relation affective avec l'adulte, le parent ou la figure d'attachement. Ce dernier, témoin de l'activité de l'enfant, par sa présence attentive, par son regard et par le langage qu'il offre dans les interactions, humanise chaque action, culturalise la forme avec laquelle le bébé entre dans le monde: les rythmes, les mouvements, les sons... autant de perceptions qui passent par le «moulin culturel» du parent et qui, de ce fait, se transforment en signes porteurs de sens.

Avant de nous pencher sur la place que peut prendre l'art et le musée d'art dans ce processus dynamique qui occupe la dyade Mère4-bébé, voyons les fondations qui rendent possible l'accès au jeu et à la transitionnalité, à l'aube de la vie.

LES CHANTIERS DU BÉBÉ ET SON PARENT POUR ACCÉDER AU JEU, À LA TRANSITIONNALITÉ



Image 2. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon. • Source: Photo : I. Chavepeyer

Pour accéder à la transitionnalité, pour passer de la sensorialité à la signification, le bébé doit faire un travail psychique, en relation avec son parent. C'est ce que Bernard Golse appelle les «chantiers du bébé» (Golse, 2015). Ces chantiers qui se mettent en place ensemble sont ceux de l'autoconservation, de l'attachement, de l'intersubjectivité et de la régulation du plaisir et du déplaisir.

L'AUTOCONSERVATION ET L'ATTACHEMENT

Dès la naissance, les fonctions vitales du nouveau-né s'enclenchent. Le chantier du bébé consiste à autoréguler ces fonctions: température, respiration, tétée, rythmes... De façon réciproque, la mère du bébé, au début de la maternité, est dans une organisation psychique particulière, la «constellation maternelle» (Stern, 1997), qui lui permet d'accomplir ce chantier avec son bébé. Cela sera rendu possible, entre autres, par un autre chantier dans lequel s'engage le nouveau-né: celui de l'attachement. Il s'agit de créer des liens sécurisés avec son parent. Des liens avec une distance de sécurité à la fois suffisamment proche et suffisamment distante. Ni trop près, ni trop loin pour découvrir le monde depuis son point d'ancrage. L'attachement opère comme un point d'appui pour le bébé à partir duquel il pourra s'ouvrir au monde.

L'attachement est dit «sécurisé» (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978) lorsque le bébé a pu compter sur une réponse fiable et constante en regard des besoins primaires. La répétition des gestes adéquats dans les soins et dans le portage va permettre au bébé de percevoir le sentiment de continuité d'être. Le respect de ses rythmes veille/sommeil, rythmes des tétées contribuera aussi à l'intériorisation des «macrorhythmes» (Marcelli, 2000) qui eux-mêmes soutiendront le sentiment de sécurité affective. Et si l'attachement sécurisé renforce le sentiment de sécurité affective du bébé, en retour, être habité de ce sentiment augmentera la disponibilité émotionnelle du bébé pour s'attacher et établir le lien avec sa Mère. L'attachement agit un peu comme une spirale positive et celle-ci va soutenir le mécanisme d'intersubjectivité.

L'INTERSUBJECTIVITÉ

L'intersubjectivité apparaît comme le chantier qui permettra au bébé d'établir un lien avec l'autre, différent de soi. Ce mécanisme passe par la sensorialité pour établir le lien avec l'autre.

L'intersubjectivité indique le vécu profond qui nous fait ressentir que soi et l'autre sont deux êtres différenciés mais néanmoins reliés, partageant un «entre-deux» fait de pensées, d'intentions, de projets, d'émotions partagés. Comment cela se met-il en place?

La perception que le bébé aura d'être différent de l'autre, se fera d'abord au travers de la perception sensorielle qu'il a de lui dans la relation à l'autre. La construction de son identité propre, de sa conscience de soi, se fera tout au long des trois premières années de vie.

L'accès à l'intersubjectivité, chez le bébé, nécessite un travail de synchronisation assez délicat. «Les signes qui en témoignent sont par exemple les conduites de coopération aux soins (tétée, habillage...). Ces conduites, on les retrouve d'abord durant de courts moments, avec la Mère, dans une relation particulièrement contenante, où la continuité d'être est respectée. Dans de telles conditions, le tout-petit sera capable de rassembler ses sensations (polysensorialité) et ainsi se sentir un être différencié, en lien avec l'autre et non «collé» ou «fusionné» à l'autre. Si le bébé parvient à rassembler ce qui vient à lui par différents canaux sensoriels et le ramène à un Objet autre que lui, alors on peut parler d'expérience intersubjective. On parlera d'abord de noyaux d'intersubjectivité primaire avant de concevoir l'intersubjectivité en tant que telle» (Golse, 2005). Au fur et à mesure que le bébé grandit, l'écart intersubjectif va se creuser et pour ne pas se retrouver tout seul de l'autre côté de cet écart, le bébé et sa Mère vont devoir tisser

des liens préverbaux de communication comme les liens d'attachement, le dialogue tonico-émotionnel et l'accordage affectif.

L'«accordage affectif» (Stern, 1989) apparaît essentiellement entre 9 et 15 mois; il est un mode de communication des états affectifs. L'accordage affectif est un mécanisme qui permet de rester relié malgré l'écart intersubjectif, de faire savoir à l'autre qu'on partage son état affectif. On le lui signifie grâce à un réaménagement, une reformulation de l'état subjectif exprimé. C'est un mécanisme interactif avec des retours venant de la Mère qui sont à la fois identiques et un peu différents de ce qu'exprime au départ, le bébé. Par exemple, en réponse aux babils du bébé, la Mère peut répondre par une même courbe sonore (de façon intramodale) ou bien en variant très légèrement celle-ci (de façon transmodale) ou encore répondre en multipliant les stimuli sensoriels (de façon multimodale). Pour le bébé, tout cela est très informatif; cela lui indique le style interactif de l'autre. À partir de ce décodage des rythmes issus de l'interaction, le bébé va conceptualiser du langage. Ce qui fait dire à Bernard Golse que *«la Mère est le premier opéra du bébé et qu'avant de percevoir sa Mère comme un tableau figuratif, il la perçoit comme un portrait abstrait fait de rythmes»* (Golse, 2014).

LA NARRATION

La relation affective entre le bébé et l'adulte donne véritablement sens aux explorations sensori-motrices du bébé. Sans relation, les stimulations sensorielles apportées par les objets, les sons, les lumières... resteraient des stimulations sensorielles insensées. Le monde du tout-petit prend progressivement sens au fil des relations et les objets de son environnement se doublent d'un sens symbolique: ils deviennent objets culturels. *«Dans le lien entre le bébé et l'adulte intervient ici la fonction narrative. Le bébé nous raconte des choses avec son corps et par son comportement. Il a besoin que sa Mère relie les événements par le langage pour sentir que ceux-ci font partie de son expérience. C'est donc dans le lien que l'adulte va historiser les expériences du bébé, les raconter et les relier.»* (Golse, 2014)

LA RÉGULATION DU PLAISIR ET DU DÉPLAISIR

C'est aussi au travers de la perception du plaisir et du déplaisir que le bébé va expérimenter le sentiment de continuité d'être et mettra en mouvement sa pensée. Quand l'attachement est installé, le plaisir du bébé est de rencontrer, dans le lien, du familier doublé d'un

brin de surprise. Les jeux de coucou et de chatouilles comme «la p'tite bête qui monte» sont des jeux interactifs sur le corps du bébé où le rythme, la vitesse et l'espace se modulent pour aboutir à une surprise. Car, bien entendu, «la petite bête» n'arrive jamais exactement là où le bébé s'y attend, ni à l'instant précis où il l'attend. Ces «microrhythmes» (Marcelli, 2000, p 154) ponctuent par la surprise les «macrorhythmes» (Marcelli, 2000, p 154) qui, eux, sont faits d'éléments répétitifs et constants favorisant l'anticipation. Ces microrhythmes aideraient, eux aussi, le bébé à percevoir l'écart entre lui et l'autre au travers de la perception de l'écart entre l'attendu et l'inattendu. C'est de cet écart que la pensée du bébé peut naître car l'attente du plaisir différé – même quelques instants – fait naître le désir. On peut voir ici le désir comme le moteur de la curiosité et de la pensée.

Tout ce travail que le bébé accomplit avec son parent va lui ouvrir l'accès à la transitionnalité et au jeu. Un travail psychosomatique dont l'enjeu est de rester relié à l'autre tout en parvenant à s'en différencier; à préserver une continuité d'être au travers d'expériences multiples, de sensations différentes.

Si tous ces chantiers se déroulent de façon opérante dans cet écart intersubjectif qui se creuse, alors le langage et les langages artistiques pourront prendre place.

LE MUSÉE D'ART COMME SITUATION CHOISIE, UN RIEN DÉCALÉE, POUR REQUESTIONNER LE JEU DU JEUNE ENFANT



Image 3. Musées, arts vivants et petite enfance au musée des Beaux-arts de la ville de Limoges • Source: Photo: J. Abad.

J'aborderai cette troisième partie du point-de-vue du professionnel de l'éducation. Quelle place peut-il occuper avec le jeune enfant et son parent, dans le jeu? Comment rencontrer ceux-ci, établir du lien pour, ensuite, inviter à explorer des espaces symboliques habités de langages artistiques?

Le musée d'art est un lieu intéressant pour se (re) questionner à propos du jeu de l'enfant dans la mesure où il est à la fois à tout le monde (lieu public) et en même temps, n'est pas conçu comme un espace de jeu pour le tout-petit.

En 2014, il y a eu trois journées de rencontres internationales à Limoges (France): «Musées, arts vivants et petite enfance». Des professionnels des lieux d'accueil du jeune enfant, des artistes des arts vivants de la scène, des plasticiens, des psychologues, pédagogues, enseignants, éducateurs, intervenants culturels de différents pays d'Europe se sont interrogés et impliqués dans une réflexion commune à propos de la relation avec le jeune enfant autour d'œuvres d'art, dans un musée. Ces trois journées s'inscrivaient dans le cadre du programme européen: «Small size». Il y a eu des ateliers, des visites du musée, des conférences, des échanges. Autant de «cadres à penser» qui ont permis de travailler au départ du principe général, de concevoir la créativité comme un mouvement intérieur à chacun de soi plutôt que comme un monde extérieur qu'il faudrait atteindre via des activités dites «créatives».

De ces trois journées, Javier Abad et moi-même avons écrit le texte «Regards croisés» qui rassemble les expériences partagées durant ce colloque et les met en perspective à l'aide de nos expériences réciproques et de nos échanges. Les pages qui suivent sont largement inspirées de ce premier travail d'écriture croisée.

Avec le recul, je me rends compte que ces trois journées ont permis de dépoussiérer bien des habitudes de penser le jeune enfant. Je reste très touchée par le souvenir de l'engagement de chacun dans ce travail commun. Aujourd'hui, je me dis que ce travail sur la relation avec le jeune enfant autour des œuvres, au musée, nous a permis de revisiter des concepts concernant l'activité du tout-petit: la relation, la curiosité, le jeu, l'espace potentiel, les émotions, la trace, la permanence.

LA DIVERSITÉ DES PARCOURS EN REGARD DE LA SINGULARITÉ DES DYADES MÈRE-BÉBÉ



Image 4. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo: I. Chavepeyer

«L'espace du musée peut être vu comme le "labyrinthe contemporain des cités": autant de décisions à prendre que d'itinéraires possibles pour le visiteur. Cela peut être un parcours chronologique, mais ce n'est certainement n'est pas le seul possible. La multiplicité et la diversité des parcours au musée peuvent être vues comme des métaphores des chemins de la vie. Dans le musée, chaque œuvre a une histoire qui peut entrer en résonance avec la nôtre.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p 13)

«Dans une visite personnelle, on peut se laisser attirer par certains objets, images ou espaces qui nous attirent parce qu'ils donnent une approximation de réponse à nos questions. Il existe tant de parcours et de personnes qu'il importe de porter respect à la diversité culturelle et la singularité de chaque parcours.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p 13)

Rencontrer la singularité des visiteurs n'entre pas obligatoirement en conflit avec une systématisation du «sens de la visite» (cette dernière tend parfois à rassurer les adultes d'ailleurs). Il s'agit plutôt de permettre d'investir l'espace muséal comme espace de jeu, c'est-à-dire un espace dans lequel chaque sujet peut être dans sa singularité, acteur et auteur; cela rend alors possible les rencontres «sur mesure». Il devient possible de (re)découvrir le musée sous un autre angle, en entrant par une autre porte, en agissant sur la lumière, sur le son, en jouant avec son corps dans l'espace... De ce point de vue, le rythme de jeu des protagonistes peut aussi être rencontré; chaque visite devient singulière.

L'être humain est un être à l'intelligence complexe ; en uniformisant l'approche des œuvres au musée, on

rend simpliste une perception, une réflexion; on gomme la richesse qui émane de cette complexité et on ne permet pas à l'intelligence de l'individu de se déployer dans toutes ses dimensions. Le tout-petit enfant est en pleine construction de son intelligence. Il a besoin de pouvoir appréhender une œuvre par les dimensions sensorielles, émotionnelles, cognitives et relationnelles pour pouvoir construire du sens. Ses multiples langages analogiques sont autant de témoignages de la façon multimodale qu'il a d'appréhender le monde, et à fortiori, les œuvres d'art au musée.

LA RELATION AVEC LE TOUT-PETIT ET L'ACCUEIL DES ÉMOTIONS DANS LE JEU AVEC UNE ŒUVRE, AU MUSÉE : LA QUESTION DE L'ACCORDAGE



Image 5. Musées, arts vivants et petite enfance au musée des Beaux-arts de la ville de Limoges • Source: Photo : J. Abad

Il ne s'agit pas de proposer des activités dites «créatives» au jeune enfant, mais bien d'être attentif à établir un lien avec lui. Lien qui soit respectueux de sa personne et de son rythme. Dans ce lien, il importe d'être à l'écoute d'un mouvement intérieur qui nous permet de dialoguer avec l'enfant, de rester relié à l'environnement et cela dans un langage qui laisse le champ ouvert au dialogue tonique, à l'imaginaire, à la poésie du quotidien.

«Dans des lieux comme le musée, rencontrer et respecter les rythmes individuels et collectifs des tout-petits peut se faire, par exemple, par les espaces qui proposent d'un côté, calme, pensée, réflexion, intériorisation; et de l'autre, action, mouvement ou invitation à la chorégraphie spontanée du corps qui se balade parmi les œuvres.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p5)

Ces espaces ne doivent pas nécessairement être séparés; il est possible d'investir ces derniers de façon différenciée en agissant plutôt sur les rythmes.

La synchronie entre l'adulte et le bébé passe essentiellement par le corps: par le tonus musculaire et le mouvement corporel, par le regard, la voix et l'émotion. C'est la reconnaissance de l'altérité et le désir de communiquer qui mettent en mouvement la synchronie: pour tenter de rejoindre l'autre là où il est et l'emmener avec nous vers un «ailleurs», pour entrer en dialogue avec lui.

Du côté des professionnels, cet aspect de la relation peut se travailler. Dans le lien intersubjectif entre puéricultrice et bébé, le travail autour des rythmes donne l'occasion d'expérimenter et d'identifier ce qui permet la qualité de présence. La qualité d'être pour soi-même : «habiter sa maison », être présent à son corps, à sa tête, les 5 sens réceptifs. De là, prendre conscience de la synchronie des rythmes et aboutir sur l'accordage affectif.

L'attention portée à la qualité d'être dans le lien à l'autre et plus particulièrement dans le lien au tout-petit favorise l'harmonie avec ce dernier. Percevoir l'énergie, le tonus, le regard, la posture, la voix... être dans l'ici et maintenant de la relation, permet d'offrir des propositions au tout-petit ou de répondre aux besoins de celui-ci de la façon la plus adéquate possible. Dès l'instant où l'adulte porte son attention à être en synchronie avec les rythmes du tout-petit, on observe qu'il aura tendance à ralentir la vitesse avec laquelle il proposera d'appréhender les œuvres. «Pas de hâte. Entre les figures, des silences. Des échanges de regards. Des sourires.» (Chavepeyer, Fallon et Papadimitriou, 2014, p12-13) Dans ces «silences», le bébé peut déployer son propre jeu. Il n'est pas assailli par les stimulations trop généreuses d'un adulte bien intentionné qui voudrait lui faire découvrir encore et encore. Il rencontre un adulte réceptif à son mode de communication, capable de transformer en différents langages sa pulsionalité et ses émotions pour tisser du lien et établir un dialogue tonico-émotionnel avec lui.

Au musée aussi, le médiateur pourrait être tenté de proposer «son animation» conçue expressément à l'égard du tout-petit. Il importe que lui aussi soit attentif à sa qualité d'être dans la relation. Cela implique de lâcher son savoir pour aller à la rencontre du jeune enfant et de l'adulte qui l'accompagne (parent, puéricultrice). Cela demande de s'adresser à l'enfant en lien avec l'adulte.

Si le médiateur se situe dans un registre exclusivement informatif, du côté du savoir partagé, il s'adresse à l'adulte sans tenir compte de la présence de l'enfant et de sa subjectivité. S'il se met en lien avec le jeune enfant et joue avec lui autour des œuvres, c'est

le parent ou l'accueillante qui est exclu de l'échange. L'enjeu est donc bien de rencontrer le lien adulte-enfant. Cela se passe dans un mouvement d'aller-retour, des échanges de regards, par la voix, par la posture du corps dans l'espace qui peut amener bébé et adulte à ralentir leur regard et profiter d'être là, ensemble, dans les œuvres.

La médiation peut être une proposition qui ne s'adresse pas préférentiellement à l'un ou l'autre mais qui ouvre un espace symbolique, un cadre contenant où l'un et l'autre peuvent être ensemble autour d'une œuvre, jouer avec l'œuvre. La place du médiateur s'apparente alors à celle du témoin qui permet de faire exister le lien précoce bébé-parent dans son regard, sa subjectivité, son empathie. Vivre une expérience relationnelle dans le musée, en contact avec une œuvre d'art, sous le regard attentif et non intrusif du médiateur fait exister le lien dans la cité. De façon réciproque, cela fait aussi vivre le lieu et l'œuvre. La fonction contenante qu'offre l'adulte aux émotions du jeune enfant dans l'espace muséal a toute son importance. De la même manière que l'activité du bébé peut exister dans le regard contenant de l'adulte, on peut dire que le lien précoce de la dyade Mère-bébé peut exister dans le social, par la contenance culturelle qu'offre le musée.

La fonction «contenante » du musée pourrait se définir comme la capacité que peut prendre le lieu culturel en terme de temps, d'espace et de relation au public pour être disponible à la relation précoce parent-bébé.

Disponibilité, écoute, apaisement, transmission, enveloppe culturelle, médiation via les arts vivants: autant d'éléments qui contribuent à soutenir la capacité de rêverie des parents, à favoriser la possibilité de se relier, par le biais des œuvres exposées, à soi-même et l'un à l'autre dans la dyade. La Mère et le bébé peuvent puiser dans le musée, dans les œuvres, des références communes qui enrichiront l'imaginaire propre à chacun et rendront possible le jeu dans la transitionnalité.

UN ESPACE POTENTIEL S'OUVRE... OUVERTURE SUR LA CULTURE



Image 6. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

Je le disais plus haut, le jeu est l'issue d'une pulsion primaire qui entraîne le bébé au dehors, à la rencontre de l'autre. Dans le lien affectif, l'adulte va mettre en forme et en mouvement le monde interne du tout-petit. Un espace d'entre-deux va naître de l'échange qui est un espace qui n'appartient totalement ni à l'un ni à l'autre et qui, en même temps, appartient aux deux, dans le sens où il est investi relationnellement par les deux sujets. Winnicott, l'a appelé «espace potentiel» (Winnicott, 1971, p 190-191). Le jeu est ce qui émerge de cette co-construction ainsi que la culture, le langage.

Dans la relation précoce, c'est dans cet espace d'entre-deux que prendra naissance le sens de toute chose. Pour le bébé, un objet est une simple chose de son monde physique environnant. Cette chose prendra valeur culturelle dès lors qu'elle existera dans une relation affective, qu'elle sera investie du regard de l'adulte: ceci est un jouet, ceci est un outil, ceci est une histoire...

Il en va de même pour l'œuvre d'art. Au départ, l'œuvre n'existe pas pour le tout-petit ; l'œuvre est une simple chose. Lorsqu'elle est investie dans un jeu relationnel avec lui, elle commence à exister comme un objet culturel ; progressivement, l'enfant prendra la mesure de la valeur de cet objet en fonction de ce qu'il perçoit et comprend de l'investissement accordé à celui-ci par les parents, les éducateurs. L'adulte leur donne une valeur narrative et symbolique.

De l'espace potentiel peut naître un récit. Les astuces culturelles comme «on disait que...» ou « il était une fois... », ne sont pas neutres parce que chargées du poids du temps et des multiples couches d'expériences de chacun ; elles ouvrent un espace où tout devient possible, dans l'entre-deux.

Ce jeu à deux ou à trois (l'enfant, l'adulte et l'œuvre d'art) est un jeu où chacun entre et sort librement, s'engage un peu, beaucoup ou pas du tout. La fonction transitionnelle du jeu étant de garder le monde intime et le monde externe distincts et néanmoins étroitement liés.

TEMPS ET ESPACE DANS LA RENCONTRE AVEC LES ŒUVRES



Image 7. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

«Une fois la relation instaurée avec le jeune enfant et l'adulte, un espace symbolique tend à s'ouvrir où il devient possible de jouer. L'œuvre d'art peut agir comme une inspiration au jeu; elle peut aussi avoir un rôle de "cadre spatio-temporel." Le temps et l'espace peuvent être comme des coordonnées stables qui permettent d'établir une relation de sécurité et de confiance entre l'œuvre et les enfants.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p5)

L'œuvre délimite et dessine un espace qui détient des potentialités et impulse des sensations, des émotions, des mouvements chez celui qui est à son contact; les bébés n'en font pas l'impasse.

Ce cadre spatio-temporel peut aussi offrir une forme «contenante» aux enfants qui seraient inhibés ou excités par un espace inconnu pour eux. La sensorialité et les mouvements de l'enfant peuvent être stimulés par la configuration ou la disposition des œuvres dans les salles : l'alternance des espaces de tension et de repos, de son et du silence, de lumière et d'ombre, de couleur et de non-couleur etc. Toutes ces possibilités sensorielles forment entre elles la contenance par l'espace et le temps. Ce cadrage permet le plaisir: l'enfant peut aller vers la nouveauté et la dynamique des changements qui se produiront sans crainte d'être débordé émotionnellement.

Si un objet (œuvre) ou une personne (adulte) occupe une place comme un point de repère, les enfants peuvent mieux s'en éloigner et, petit à petit, rencontrer leur sensorialité, leurs mouvements et toutes les possibilités qu'offre l'espace muséal.

Le tout-petit peut percevoir des éléments temporels au travers du rythme, de la vitesse, de la durée, de

la fréquence qui seront imprimés lors de la rencontre avec les œuvres et qui se dégagent aussi des œuvres elles-mêmes. Être conscient de ces facteurs permettra à l'adulte d'agir dessus pour réguler le cadre dans lequel le bébé et l'adulte joueront avec les œuvres. La conscience de la vitesse permet d'accélérer ou de ralentir, en synchronie avec l'énergie du public, le débit de paroles, le récit, les mouvements du corps... La conscience de la durée amènera à ajuster la longueur de la «visite» en fonction du public. Au sein de l'espace-temps donné par le cadre et/ou l'œuvre, la question du rythme a toute son importance. Les variations de vitesse, de longueur alternant avec les temps de silence amènent un rythme de la rencontre avec les œuvres. Enfin, la fréquence des visites au musée destinées au jeune enfant et sa famille est aussi un facteur sur lequel le médiateur culturel peut agir.

Cette action sur le temps aura un effet immédiat sur la perception que l'adulte et le tout-petit auront des œuvres.

La conscience de l'espace offre la possibilité d'habiter cet espace avec son corps, sa voix. Elle permet à l'adulte de sentir où s'y installer avec les tout-petits. Comment se mouvoir dans cet espace? Immobile, en mouvement, debout, au sol, en portant le bébé...? Être visible, être repérable ou être en symbiose avec l'environnement?

Les enfants aussi pourront habiter et transformer l'espace du musée avec leur corps et leur voix ou avec des petites transformations éphémères qui peuvent leur être rendues possibles.

Agir sur l'espace, c'est aussi davantage se mettre à hauteur du bébé et de l'enfant, investir davantage le sol (tout comme le font les enfants), trouver des cachettes, des petits coins intimes. Agir sur l'espace, c'est donc aussi offrir des œuvres à hauteur du regard des tout-petits.

La conscience des facteurs de temps et d'espace qui émanent des œuvres ou qui sont choisies pour définir les contours d'une rencontre autour des œuvres au musée, fait en sorte que l'œuvre fonctionne alors comme repère et invitation (quelque fois comme provocation) pour la découverte de nouvelles manières d'être en relation avec le monde.

«Un tout petit monde qui s'offre accessible aux tout petits enfants dans un environnement de sécurité, de calme émotionnel et riche en échanges. Habiter le temps et l'espace du musée en tant qu'adulte, en tant qu'enfant fera sentir que la vie est présente, qu'ils font partie de cet ensemble et reçoivent un héritage.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p6)

La rêverie, l'imaginaire de chacun trouveront peu ou prou le temps et l'espace pour se déployer, se mettre en mouvement et se nourrir de nouvelles expériences et de nouvelles représentations.

COMMENT FAIRE DU MUSÉE UN ESPACE OÙ IL Y A PLACE AU DÉSIR, À LA CURIOSITÉ?



Image 8. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

La curiosité et le désir, chez le tout-petit, se manifestent dès qu'il se sent en sécurité affective et que ses macro-rythmes (veille, sommeil, activité, repos, satiété...) sont respectés.

Dès que le bébé acquiert une certaine autonomie motrice, il est facile d'observer dans son exploration, le mouvement inhérent à la vie, le «vaiven» (Chavepeyer et Abad, 2014, p7). Cette alternance entre des mouvements d'intériorisation et des mouvements d'ouverture vers l'extérieur s'observe de façon plus explicite, chez le jeune enfant, entre la recherche du pôle «sécurité» (le petit reste à proximité physique et psychique de l'adulte de confiance) et du pôle «curiosité» (le petit part en exploration à 4 pattes ou en marchant et s'éloigne progressivement de l'adulte de référence, s'appuyant simplement sur l'échange de regard ou le lien invisible d'un vécu de sécurité psychique).

En outre, pour ouvrir des espaces de curiosité aux tout-petits, il importe d'abord d'offrir une contenance aux adultes qui l'accompagnent pour que ceux-ci se sentent suffisamment à l'aise et puissent sécuriser le bébé dans ce lieu étrange qu'est le musée. De cette manière, le tout-petit pourra, assez vite, se laisser porter par le mouvement de vie et se laisser attirer par l'inconnu, la nouveauté... Jusqu'au moment où le besoin de retrouver de la sécurité et/ou le repli se fera sentir.

L'ouverture d'un espace de curiosité est aussi rendue possible dès qu'interviennent les artistes des arts vivants dans les musées: par le regard partagé que porte l'artiste sur une œuvre ou encore, en montrant comment l'œuvre agit sur lui au travers de son art. Ainsi, par exemple, le musicien se met en relation avec un tableau via sa musique; le danseur en relation avec une sculpture via sa chorégraphie... L'enfant peut alors se relier à l'œuvre via l'artiste qui tend un fil vivant entre chaque protagoniste et propose une surprise, un rapport inattendu avec l'œuvre. Sa musique, son costume, sa prestance... opèrent comme une «chatouille» (Marcelli, 2000) qui donne envie de découvrir, d'agir, de rencontrer l'œuvre.

LA PERMANENCE



Image 9. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

Le sujet de la permanence est une question qui traverse tous les êtres humains car il nous renvoie à notre finitude. Les tout-petits qui sont au début de leur vie ne sont pas épargnés par cette question : dès six mois environ, la permanence les inquiète et le besoin de jouer avec la présence et l'absence se fait sentir de façon vitale.

La permanence pourrait se définir comme ce qui continue d'exister. Mais comment rendre possible ce «continuum d'existence»? L'être humain n'a pas fini d'avoir des idées différentes sur ce point. En ce qui nous occupe, la question est intéressante car selon que l'on se place du point de vue du musée ou du point de vue des enfants et des artistes, on l'aborde de façon en apparence opposée.

Le musée a pour mission de conserver les œuvres, de les préserver intactes et de permettre ainsi la permanence de leur existence comme témoins d'une

époque matérialisant une pensée, un désir. L'œuvre devient une trace figée dans le temps.

L'enfant et l'artiste jouent, transforment, se transforment. Par son art, l'artiste propose une vision du monde à un moment donné. Chaque rencontre avec le public l'amène à s'accorder à lui pour transmettre sa vision. On pourrait dire que la permanence est ici possible par la transformation : tant que l'œuvre se transforme, elle continue d'exister. L'œuvre n'est plus figée mais en perpétuel mouvement, comme la vie. Et comme manifestation de vie, cette transformation continue n'est pas seulement un acte de contemplation de l'art, mais un acte de relation dans l'art. Un échange se passe dans la rencontre avec les œuvres des artistes, au musée (artistes des arts vivants, plasticiens). De ce dialogue, je ressors transformé.

De la même manière, l'enfant dans le jeu transforme la réalité physique de son environnement pour mieux se l'approprier, le faire exister. *«Dans le jeu, nous sommes en présence de plans expérimentaux parfois très rigoureux qui sont mobilisés par l'enfant en activité et qui vont lui permettre, petit à petit, de dégager des hypothèses. Celles-ci, cent fois refaites et défaites, vont amener l'enfant à des représentations très proches de certitudes ... Voilà pourquoi le jeu est si sérieux pour l'enfant: en jouant, il vérifie la permanence de son univers et par là-même, il intériorise le monde. Par la répétition des expériences, il finit par dégager des règles (ce qui ne bouge pas) et des variantes (ce qui bouge), comme le scientifique dans son laboratoire.»* (Osterrieth, 2003, p3-4)

Nous sommes donc en présence de deux rapports à la permanence qui semblent opposés et qui pourtant, sont intimement liés. L'un ne va pas sans l'autre, l'un a besoin de l'autre et réciproquement. Si le musée doit conserver les œuvres, il doit aussi les présenter au public et pour cela, leur redonner vie. Comment donner vie à des œuvres figées dans le temps? Par l'intermédiaire des arts vivants. Par l'accueil des tout-petits qui vont appréhender le musée et ses œuvres avec toute leur vitalité: de façon sensorielle, émotionnelle, corporelle, relationnelle...

Les artistes, dans un travail de transformation perpétuelle, ont aussi besoin de pouvoir ponctuer leur travail. De retrouver les œuvres du passé pour les revisiter à la lumière du contemporain. De nourrir leur imaginaire en se reliant ou en se démarquant du travail des artistes du passé.

Les enfants et les familles ont aussi besoin de ces repères du passé pour nourrir leur imaginaire et jouer avec ce qui se vit dans le temps présent sans se sentir

sous l'emprise de l'immédiateté du quotidien. Le bébé s'approprie la question de la permanence grâce au jeu relationnel du «coucou»: «y a plus – encore - y a plus - encore...», le bébé joue avec l'absence et la présence. Ce double mouvement autour de la permanence rend possible la poésie dans le quotidien et inscrit l'enfant dans la grande chaîne de vie de l'humanité.

LA FONCTION DE L'OBJET MÉMOIRE



Image 10. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

L'adulte construit sa mémoire sur les expériences vécues et peut revenir sur les représentations mentales des choses qu'il a construites. La mémoire est une construction éphémère et transitoire qui peut avoir besoin d'objets pour inscrire sa permanence. Cela est d'autant plus vrai chez les tout-petits qui sont en cours de construction de leur pensée et qui, vers deux ans, construisent celle-ci à partir de premières représentations mentales.

Mais si les enfants peuvent avoir besoin du témoignage des objets pour se souvenir et se représenter les choses avec lesquelles ils ne sont plus dans un contact immédiat, dans le présent, doivent-ils pour autant repartir du musée avec une réalisation, un objet acheté à la boutique? Et si en lieu et place de ces derniers, l'enfant pouvait trouver au cours de sa visite, un «objet mémoire» (Chavepeyer et Abad, 2014, p11) ? Quelle en est la fonction? C'est un «objet» qui permet de prolonger l'expérience, d'emporter une trace matérielle (tout comme le permet l'objet transitionnel). Il peut aussi être investi comme une occasion de demander aux parents de revenir au musée pour donner de la continuité à l'expérience qui a été déposée sur cet objet ou permettre une première narration de l'expérience vécue.

L'objet mémoire a donc pour fonction de donner un appui à la mémoire par une trace matérielle (bout de laine, petit papier, image...) ou immatérielle (comptine, ritournelle...). Ce n'est donc pas une obligation mais bien une possibilité, dès lors que l'on investit une « valeur d'identité » à ce petit morceau de vie partagé, que l'institution peut offrir comme cadeau affectueux à ses petits amis visiteurs. Cet objet-mémoire est aussi un symbole au sens où il fait le lien entre le musée et la dyade Mère-enfant et permet de prolonger l'expérience jusque dans le quotidien des tout-petits, chez eux ou à la crèche.

« L'objet mémoire est donc bien différent du bricolage traditionnel, systématique qui peut être proposé à la fin de la visite. Ce n'est pas non plus une activité pré-pensée qui permet d'exploiter les contenus abordés durant la visite, une fois revenus à l'école ou à la crèche. L'objet mémoire est comme un cadeau tout simple, sans valeur marchande mais de grande valeur symbolique. Il donne un petit poids à la poche des enfants ou remplit le petit creux de sa main pour donner l'envie, le désir de revenir au musée ; il contribue ainsi à la construction de la mémoire des expériences agréables. Il est aussi un point d'appui qui favorise le sentiment de permanence. » (Abad et Chavepeyer, 2014, p. 11)

Un petit caillou doux, un fil, un morceau de tissu ou papier avec lequel l'enfant a joué au musée (objets sans danger pour lui) lui permettra de continuer de faire vivre les choses dans son imaginaire, ...même s'il ne les voit plus.

CONCLUSIONS



Image 11. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

On le sait, le jeu est un élément dynamique fondamental dans la construction de l'être humain. Découvrir

les œuvres d'art dans l'espace muséal nous rappelle que le jeune enfant a besoin d'être accompagné par des adultes capables de voir sa formidable capacité à explorer son environnement, des adultes sensibles et attentifs aux rythmes sur lesquels il s'appuie pour ses expérimentations, des adultes confiants et prêts à soutenir le jeu du tout-petit en restant disponible relationnellement et en portant une attention et une rigueur au cadre dans lequel il pourra déployer son jeu. Favoriser le jeu du jeune enfant dans les musées, nous permet d'éclairer la place que peut occuper le professionnel (qu'il/elle soit éducateur, puéricultrice, enseignant ou médiateur culturel), dans le lien avec celui-ci. Cela conduit à quitter le clivage trop souvent présent entre jeu libre et jeu dirigé; cela ouvre une voie qui dépeint les contours d'une autre place dans le lien et qui permet de concevoir le jeu dans sa globalité et prenant sens dans la relation.

Il importe donc, avant tout, d'établir une relation intersubjective pour ensuite observer ce qui vient de l'enfant, comment celui-ci se déploie dans l'espace qu'on lui ouvre, comment il s'engage dans le jeu, l'exploration.

Avec une attention portée sur les macrorhythmes et les microrhythmes, il deviendra alors possible d'apporter une impulsion dans ce lien, une invitation au jeu, un élément symbolique, une attention relationnelle pour servir le jeu, en synchronie, dans la relation. L'échange par le regard, par la voix, serviront de point d'appui au tout-petit pour mettre du sens sur son expérimentation. De surcroît, le partage d'un langage avec lui, une mélodie, un objet, une matière à transformer, une histoire... ouvrira un espace symbolique où le partage d'expérience pourra exister. Un espace « potentiel » se crée et dedans, les objets, les sons, les signes, ... commencent à exister, commencent à prendre du sens.

La place du professionnel est donc davantage dans quelque chose qui s'apparente à "être en relation pour ouvrir des espaces symboliques de jeu, pour servir le jeu et la relation" plutôt que dans le fait "d'avoir des activités à proposer et animer ces activités." C'est une place non interventionniste. C'est une place où toute la connaissance, tous les outils dont il dispose, sont en arrière-plan, dans les coulisses. Il est indispensable de ne pas envahir l'espace qui peut se créer avec l'enfant et de porter son attention au jeu du tout-petit, d'être témoin de son activité. Il est aussi nécessaire de laisser de la place à l'enfant avec tout ce qu'il porte d'altérité; cette altérité va nécessairement amener du différent, du « autre », du "autrement que ce qu'on avait imaginé."

Lorsque le jeu de l'enfant existe dans le regard de l'adulte, cela met en valeur ses expériences et soutient le bébé de plusieurs façons. Cela lui permet de percevoir les mouvements d'empathie et de bienveillance à son égard. Cela a également un effet soutenant: l'enfant ose aller un pas plus loin dans ses expériences. Enfin, cela a un effet valorisant: l'enfant se sent exister dans le regard de l'autre. Il perçoit que ce qu'il met en jeu (soi-même avec son corps dans l'exploration motrice ou bien soi-même avec un objet tiers) a de l'importance pour l'autre et a un effet sur l'autre. Cela met en mouvement son imaginaire, sa rêverie, sa curiosité.

Le musée est un lieu qui collectionne et préserve le patrimoine culturel. Il est riche en objets culturels à partager avec le jeune enfant pour lui permettre d'expérimenter, de relier son monde intime au monde extérieur, au travers d'une œuvre; de trouver dans les œuvres des langages, pour transformer et symboliser sa vie pulsionnelle. Ce travail de reliance permet à l'enfant de construire son jardin intérieur, de faire confiance à ses ressources internes, d'être capable de puiser dans son propre imaginaire pour mettre en jeu les questions qui l'animent et les expérimentations qu'il sent devoir réaliser pour construire sa pensée. Rencontrer de cette manière la différence, l'altérité et la diversité est sans doute un chemin vers l'empathie qui peut prendre du sens dans la dyade Mère-bébé.

CONCLUSIONS

It is known that the play is a fundamental dynamic element in the construction of the human being. Discovering the work of art in the museum space reminds us that the young child needs to be accompanied by adults capable of seeing his great capacity to explore his environment, adults sensitive and attentive to the rhythms on which he leans for his experiments, adults confident and ready to support the playing of the toddler by remaining relationally available and by paying attention and toughness to the field in which he can deploy his playing.

Supporting the play of the young child in museums allows us to enlighten the place that the professional can have (either he/she is educator, nursery nurse, teacher or cultural mediator), in the link with this one. It leads to leave the too often present cleavage between free and managed playing; it opens a way that portrays the outlines of another place in the link and that allows to design the game in its entirety and making sense in the relationship. It is thus important, above all, to establish an intersubjective relationship to then observe what comes from the child, how this one progresses in the space

opened to him, how he gets involved in the playing, the exploration.

With an attention on the macrorhythms and the microrhythms, it will then be possible to bring an impulse in this link, an invitation to play, a symbolic element, a relational attention to serve the play, in synchrony, in the relationship. The exchange by the look, by the voice, will be used as point of reference to the toddler to give sense to his experiment. Moreover, the sharing of a language with him, a melody, an object, a subject to be transformed, a story... will open a symbolic space where the sharing of experience can exist. A "potential" space builds itself up and objects, sounds, signs inside of it begin to exist, start making sense.

The place of the professional is thus more into something similar to" being in a relationship to open symbolic spaces of playing, to serve the game and the relationship" rather than in the fact "to have activities to propose and to host these activities ". It is a not interventionist place. It is a place where all the knowledge, all the tools he has, are in the background, behind the scenes. It is essential not to invade the space which can build itself up with the child and to focus his attention on the play of the toddler, to witness his activity. It is also necessary to leave some space to the child with all that he has of otherness; this otherness is inevitably going to bring of the various, the "other one", of "different than what we had imagined " ...

When the playing of the child exists in the look of the adult, it emphasizes the experiments and supports the baby in several ways. It allows it to perceive the movements of empathy and kindness towards it. It also has a supporting effect: the child dares to go one step forward to his experiments. Finally, it has a gratifying effect: the child feels existing in the look of the other one. He perceives that what he brings into play (himself with his body in the driving exploration or himself with some other object) is significant and has an effect on the other one. It sets his imagination, his musing, his curiosity in motion.

The museum is a place that collects and protects the cultural heritage. It is rich in cultural objects to be shared with the young child to allow him to experiment, to connect his intimate world to the outside world, through a work; to find in the works some languages, to transform and symbolize his impulsive life. This work of reliance allows the child to build its inner garden, to trust its internal resources, to be capable of drawing from its own imagination to bring into play the questions that stirs him up and the experiments he feels having to realize to build his thought. Meeting the difference in this

way, the otherness and the diversity is doubtless a path towards empathy that can make sense in the dualism mother-baby.



BIBLIOGRAPHIE

- Abad, J. et Chavepeyer, I. (2014). *Regards croisés. Actes de la Rencontre internationale Musées, arts vivants et petite enfance* (non édités). Centres culturels de la Ville de Limoges
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C, Waters, E. et Wall, S (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Chavepeyer, I. (2007). *Respectons le doudou* in «*Qui es-tu doudou dis donc?*». *Revue Spirale*, 43, 75-81
- Chavepeyer, I. et Fallon, Ch. (2013). *Musées d'art Amis des tout-petits*. Manifeste. FRAJE: Bruxelles
- Chavepeyer, I., Fallon, Ch. et Papadimitriou, P. (2014). *Pour toi, promenades...*. Grandir-FRAJE. Nîmes-Bruxelles
- Golse, B. (2005). *Bébés qui sentent, bébés qui pensent, bébés qui parlent. Communication orale lors du colloque Bébés sublimes, bébés étranges*, 10-12-2005. Paris
- Golse, B. (2014). *Du corps à la pensée: l'accès aux symbolisations et au langage comme une co-construction entre l'enfant et l'adulte. Communication orale lors du colloque Enfants, poètes du quotidien*. O.N.E., 25.11.2014, Namur
- Marcelli, D. (2000). *La surprise*. Chatouille de l'âme; Paris: Albin Michel
- Osterrieth, C. (2003). *Jouer, introduction générale*. FRAJE
- Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. PUF. Paris
- Stern, D. (1997). *La constellation maternelle*. Calmann-Lévy. Paris
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Gallimard, coll. folio essais, 398. Paris

Article terminé le 27 de mars 2016

Fechas: Recepción 30.03.2016 | Aceptación: 20.07.2016

Chavepeyer, I. (2016). *La pulsion de jeu dans la relation avec le jeune enfant et plus particulièrement dans un cadre muséal ou dans un centre d'art*. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(2), 40-53. Disponible en <http://www.reladei.net>



Isabelle Chavepeyer

FRAJE, Bélgica
ichavepeyer@fraje.be

Licenciée en psychologie clinique et Agrégée pour l'Enseignement Secondaire Supérieur en psychologie et pédagogie (Université Libre de Bruxelles), Diplôme Universitaire en psychopathologie du bébé (Université de Paris 13). Psychologue au centre de Formation permanente et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant (www.fraje.be). Co-auteur du «*Manifeste Musées d'art Amis des tout-petits* » et «*Pour toi, promenades...*». Clinicienne indépendante. Adresse: FRAJE, rue du Meiboom, 14, 6e étage, 1000 Bruxelles.