

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SARAH BÉLANGER-MARTEL

PARTAGER (PAR) LA RENCONTRE AVEC DES ŒUVRES D'ART :
L'EXPÉRIENCE DE L'ART CO-CONSTRUITE PAR LE DIALOGUE
AVEC DES ENFANTS EN CONTEXTE DE MÉDIATION DE L'ART ACTUEL

DÉCEMBRE 2020

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

À la fin d'une longue jachère

REMERCIEMENTS

Pour sa confiance immense, son ouverture, sa perspicacité et son soutien constant, mes remerciements vont d'abord à ma directrice de recherche, Marie-Claude Larouche, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce mémoire est l'aboutissement d'un parcours qui aura gagné en rigueur et en humanité grâce à ses conseils judicieux et son engagement inspirant.

Je tiens également à remercier le Fonds de recherche du Québec (Société et culture) qui a apporté son appui financier à cette démarche de recherche, ainsi qu'au CRIFPE et au Décanat des études supérieures de l'UQTR qui m'ont permis d'aller présenter ces réflexions à l'international en 2018 et 2019.

Merci enfin aux enfants dont la contribution généreuse nourrit cette recherche de même qu'aux enfants qui enrichissent ma vie : Jack Winter, Simone & Victor, Alizé & Havane, Élior, Ingo et Théo, celles et ceux à venir tout comme celles et ceux qui sont là, depuis le début, dans l'étincelle qui anime les yeux des adultes que j'aime. Merci, les ami.e.s, de votre curiosité piquante, de vos émerveillements sonores, de vos perles de sagesse et de la puissante, troublante, émouvante vivacité de votre être dans le monde.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
RÉSUMÉ	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
INTRODUCTION	1
Note sur la structure du mémoire	4
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE ET REPÈRES CONCEPTUELS.....	5
1.1. Apports philosophiques	5
1.1.1. L’art comme expérience transformatrice	6
1.1.2. Le moment-clé de la rencontre avec l’œuvre d’art	8
1.1.3. Concepts retenus	10
1.2. L’expérience de rencontre avec l’œuvre d’art en éducation	13
1.3. Construction collective de sens et dialogue.....	18
1.4. Survol des écrits scientifiques	22
1.5. Question de recherche initiale et sa pertinence	26
CHAPITRE II	33
MÉTHODOLOGIE.....	33
2.1. La théorisation enracinée constructiviste	34
2.1.1. La Grounded Theory, un arbre aux branches multiples	34
2.1.2. La théorisation enracinée constructiviste au Québec	41
2.1.3. Fondements et méthodes de l’approche retenue	43
2.2. Mon positionnement comme chercheuse	48

2.2.1.	Partir d'où je suis	48
2.2.2.	Une recherche d'adulte avec des enfants	52
2.3.	Méthodologie adoptée	55
2.3.1.	PHASE 1 : Regart, centre d'artistes en art actuel	55
2.3.2.	PHASE 2 : Activité au Musée national des beaux-arts du Québec.....	67
2.3.3.	Traitement et analyse des données.....	80
2.3.4.	PHASE 3 : Retour aux participant.e.s et ouverture.....	90
2.4.	Émergence d'une question de recherche finale	92
CHAPITRE III		96
RÉSULTATS ET DISCUSSION.....		96
3.1.	Catégories de théorisation émergente.....	96
3.1.1.	Un processus herméneutique incarné.....	98
3.1.2.	Un espace de réflexion philosophique	109
3.1.3.	Le développement de pratiques culturelles.....	120
3.1.4.	L'apprentissage/partage de modes d'être-avec l'œuvre.....	139
3.2.	Implications et pistes pour de futures recherches.....	146
3.2.1.	Des réflexions philosophiques à poursuivre	146
3.2.2.	Implications pour la pratique	148
3.2.3.	Pistes méthodologiques pour de futures recherches.....	154
3.3.	Limites de la recherche.....	155
3.3.1.	Sur le plan scientifique.....	156
3.3.2.	Sur le plan éthique.....	160
CONCLUSION		163
RÉFÉRENCES.....		169
APPENDICE A.....		184
Déroulement de l'activité (Regart).....		184
APPENDICE B		186
Lettre aux parents et questionnaire (Regart).....		186

APPENDICE C	190
Déroulement de l'activité (MNBAQ)	190
APPENDICE D.....	192
Lettre aux parents et questionnaire (MNBAQ).....	192

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la rencontre avec des œuvres d'art co-construite avec des enfants âgé.e.s de six à huit ans lors d'activités de médiation artistique axées sur le dialogue. Menée dans le contexte d'expositions dans un centre d'artistes autogéré et un musée d'art, la recherche vise à explorer ce qui se *partage* dans l'expérience de l'art vécue par la découverte d'œuvres d'art actuel et la discussion en petits groupes autour de celles-ci.

Empruntant l'approche méthodologique de la théorisation enracinée constructiviste (Charmaz, 2014), ses conclusions s'ancrent dans la participation de la chercheuse-médiatrice à une série d'échanges dont l'analyse fournit des pistes de théorisation émergente afin de mieux comprendre en quoi consiste l'expérience partagée de rencontre avec des œuvres d'art. Ces réflexions se concluent sur l'élaboration de trois catégories interreliées qui proposent d'envisager cette expérience à la fois comme un processus herméneutique incarné, un espace de réflexion philosophique et de développement de pratiques culturelles. De l'interaction de ces trois catégories émergent une quatrième méta-catégorie, définissant cette expérience comme le partage et l'apprentissage de manière d'*être-avec* l'œuvre d'art.

MOTS-CLÉS : expérience de l'art; rencontre avec l'œuvre d'art; enfants; dialogue; co-construction; médiation artistique; éducation artistique; théorisation enracinée constructiviste; arts visuels; art actuel

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Regart, centre d'artistes en art actuel.....	59
Figure 2. <i>Surrender to Mastery</i> (2018), de Patrick Cruz	60
Figure 3. Musée national des beaux-arts du Québec.....	68
Figure 4. Vue panoramique, exposition <i>Fait Main/Hand Made</i>	69
Figure 5. <i>The Flux and the Puddle</i> (2014), de David Altmejd	70
Figure 6. <i>Les Exquis</i> (2016-2017), de Geneviève Moisan et Didier & François Morrelli	76
Figure 7. <i>Ravisseuse</i> (2005 et 2018), de Réal Bergeron et Jérôme Ruby	77
Figure 8. <i>No Science, No Evidence, No Truth, No Democracy</i> (2015) et <i>Money</i> (2016), de Cynthia Renard-Girard	78
Figures 9 et 10. Exemples de « nuage d'idées »	88
Figure 11. Vidéos de partage des résultats (courte et longue)	91
Figure 12. Schéma de l'interrelation des catégories de théorisation émergente	98
Figure 13. <i>Ravisseuse</i> vue du sol	100
Figures 14 et 15. Détails de <i>Money</i>	105
Figures 16 et 17. Détails de <i>Surrender to Mastery</i>	115
Figure 18. Détail de la création collective	116
Figures 19 et 20. Détails de la <i>Ravisseuse</i>	118
Figures 21 et 22. Détails de <i>The Flux and the Puddle</i>	122
Figures 23 et 24. Deux de huit, série <i>Les Exquis</i>	126

Figures 25 et 26. Détails du visage de la <i>Ravisseuse</i>	130
Figure 27. Installation ludique au MNBAQ.....	135
Figure 28. Nuage de mots issus des cartes conceptuelles	139
Figure 29. <i>Nous sommes la nature</i> (2010-2013), de Jean-Robert Drouillard	142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I. Résumé des données recueillies.....	82
Tableau II. Synthèse des codes par sous-catégorie (Catégorie 1).....	99
Tableau III. Synthèse des codes par sous-catégorie (Catégorie 2).....	109
Tableau IV Synthèse des codes par sous-catégorie (Catégorie 3)	121

INTRODUCTION

Qu'il s'agisse de pratiques d'autres artistes ou de ma propre pratique artistique, l'expérience de l'art m'apparaît comme une source inépuisable d'apprentissage sur qui je suis et sur le monde qui m'entoure, mais aussi sur le geste même de le regarder, de l'éprouver ou, à la fois plus simplement et plus viscéralement, d'y exister. La rencontre avec une œuvre d'art place nécessairement devant l'altérité, en rapport avec ce qui est *là et autre*, cet Autre qui s'élève devant moi à la conscience même de ma propre subjectivité. C'est donc, pour moi, une rencontre qui a le potentiel d'émerveiller, mais aussi de chambouler ou de confronter, de transformer...

Cette expérience singulière, profondément humaine, a attiré l'attention de théoricien.ne.s qui y reconnaissent aussi un vif potentiel éducatif. Pour le penseur John Dewey, puisque l'éducation est un « processus continu de réorganisation et reconstruction de l'expérience » ¹ (1966/1916, p. 76), l'expérience de l'art, tout spécialement, permet le développement d'une conscience accrue et plus signifiante de ce qui nous entoure. Ces idées trouvent un écho contemporain dans la pensée du philosophe de l'éducation Alain Kerlan qui affirme que « sous l'œuvre quelle qu'elle soit, il y a en effet une relation au monde qui engage tout entier et doit aussi, et même d'abord, être éduquée » (2007, p. 30). Reconnaisant la place de l'expérience esthétique non seulement comme fondement de

¹ Traduction libre : (...) *a constant reorganizing and reconstructing of experience.*

l'éducation artistique, mais comme l'une des bases mêmes de l'éducation, Kerlan (2004, 2007, 2013) défend une alternative esthétique aux paradigmes traditionnels : une véritable « pédagogie du sensible » (2013, p. 30), une éducation *par* l'art.

Ainsi, comme catalyseur éducatif au sens le plus large, l'expérience de l'art se révèle un espace privilégié pour développer et exercer notre capacité à renouveler notre regard sur le monde, notre liberté à imaginer de nouveaux possibles (Dewey, 1979/1934). Considérant l'expérience de l'art non seulement comme une forme d'enrichissement personnel qui correspond à sa vision intellectuellement émancipatrice de l'éducation, Dewey y voit d'ailleurs des liens intrinsèques avec l'idéal démocratique et le changement social requérant la même capacité, cette fois collective, d'imagination (Nakamura, 2009; Robins, 2015). Comme lieu de rencontre avec l'autre, la communication artistique procède précisément « dans une optique participative, collaborative et inventive, qui mène à la construction d'un signifiant partagé, ce qui en fait une véritable propédeutique à l'acceptation et à la compréhension de l'autre » (Morel, 2016, p. 10).

Fertiles sur le plan philosophique (et politique !), ces idées interpellent directement les sciences de l'éducation, qui sont en mesure de s'intéresser à leur mise en *pratique(s)* au sein de notre société. En amont, toutefois, de considérations concernant les moyens pédagogiques menant au développement du plein potentiel éducatif de l'expérience de l'art, la présente recherche vise à explorer cette expérience dans une perspective fondamentale. En quoi consiste l'expérience de l'art, plus précisément au moment de la

rencontre avec l'œuvre d'art, lorsque cette expérience s'ouvre explicitement à l'autre ?
Qu'est-ce qui est à l'œuvre, pour reprendre la question-clé avec laquelle les chercheuses et chercheurs en théorisation enracinée interrogent leurs données (Glaser, 1978), lorsque la rencontre avec l'œuvre d'art est sise dans un contexte qui facilite une construction de sens délibérément collective, co-créée ?

Afin d'explorer ces questions, le processus de cette recherche s'ancre dans une série de rencontres avec des œuvres d'art contemporain, que j'ai facilitées entre juin et août 2018, avec de petits groupes d'enfants de 6 à 8 ans dans différentes expositions d'un musée d'art (Musée national des beaux-arts du Québec, Québec) et d'un centre d'artistes autogéré (Regart, centre d'artistes en art actuel, Lévis). Suivant l'approche méthodologique de la théorisation enracinée constructiviste (Charmaz, 2014), cette recherche exploratoire vise à *théoriser* de manière inductive à partir de/sur l'expérience de l'art partagée par le dialogue et le processus de co-construction de sens qui la façonne. En dialoguant avec des enfants qui vivent et mettent en commun par la parole leur rencontre avec des œuvres d'art actuel, l'objectif est de dessiner les contours de qui se co-construit dans cette expérience partagée *de* l'art autant que de véritable partage *par* l'art.

Note sur la structure du mémoire

La structure du mémoire a été adaptée afin de mieux refléter la démarche de théorisation enracinée constructiviste adoptée, qui procède de manière inductive en abordant d'abord le terrain d'études avec une certaine sensibilité théorique, mais sans cadre théorique préétabli. Cependant, les repères conceptuels permettant de tracer les limites de ce terrain d'études sont tout de même explicités dans la construction de la problématique, qui s'appuie sur l'étude d'écrits scientifiques et philosophiques en lien avec les principaux enjeux de cette recherche. La théorisation enracinée constructiviste sera par ailleurs abordée en détail au chapitre portant sur la méthodologie, qui comporte une section sur les assises théoriques et épistémologiques qui sous-tendent cette approche méthodologique.

Ainsi, les lectrices et lecteurs ne retrouvant pas de chapitre concernant le cadre de référence ne devraient pas en conclure que cette recherche est athéorique. Au contraire, elle représente un effort de *théorisation* qui, en discussion des résultats, sera mis en relation avec différents enjeux de la recherche actuelle en sciences de l'éducation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET REPÈRES CONCEPTUELS

Dans ce chapitre, je démontrerai la pertinence de s'intéresser à l'art en tant qu'expérience profondément transformatrice et donc éducative. D'abord esquissée à partir de réflexions philosophiques, puis appuyée par de récents travaux scientifiques, je mettrai en lumière comment l'événement de rencontre avec l'œuvre, tout spécialement lorsque cette rencontre est partagée, constitue un espace de recherche pertinent pour les sciences de l'éducation. Enfin, la question initiale de recherche sera présentée.

1.1. Apports philosophiques

Ce que l'art est, où, ou même *quand* il est (Goodman & Elgin, 1990), quelles sont ses frontières, quel est son rôle, sa fonction ou en a-t-il même une ? Voilà nombre de questions ayant occupé les philosophes d'hier et d'aujourd'hui. Aborder la notion d'art¹, même dans une perspective strictement orientée vers les sciences de l'éducation, profite ainsi de « l'heureux compagnonnage de la philosophie » (Kerlan, 2003), qui s'intéresse depuis longtemps aux questions esthétiques et, surtout, à leur rapport à la connaissance.

¹ Si les réflexions qui suivent peuvent s'adresser à différentes formes d'art, ce seront ici les arts visuels et médiatiques qui seront plus particulièrement visés. Les arts visuels et médiatiques rassemblent les pratiques autrefois reconnues sous le vocable « beaux-arts », mais incluent également les pratiques artistiques contemporaines en photographie, en art sonore et vidéo, les pratiques relationnelles et numériques, la performance et l'installation, etc. Cette catégorie, aux contours parfois poreux et discutés, se cristallise toutefois par l'usage qu'en font, au Québec, les établissements d'enseignement supérieur, les programmes publics de soutien aux arts et les organismes de diffusion.

Que ce soit comme objet (éducation à l'art) ou comme vecteur d'apprentissages transversaux ou transférables (éducation *par* l'art), la question de l'art est fondamentale dans le sens le plus propre du terme.

1.1.1. L'art comme expérience transformatrice

Parmi les réflexions qui nourrissent celles développées dans ce mémoire, la pensée du philosophe allemand Hans-Georg Gadamer, se déployant dans plusieurs ouvrages phares de l'herméneutique dite philosophique, est particulièrement influente. Pour Gadamer (1995), l'œuvre d'art nous interpelle toujours ainsi : « Tu dois changer ta vie ! » (p. 149). Il entend par là que ce n'est pas l'œuvre qui doit se plier à notre perspective, mais, bien au contraire, que notre perspective se voit métamorphosée, amplifiée en sa présence, et que « cette révélation, qui transforme la réalité, " transfigurée " et " reconnue " dans une œuvre d'art, nous transforme aussi » (Grondin, 2006, p. 53). Ainsi, « l'art, quel qu'il soit (...), est une forme de reconnaissance à laquelle on recourt pour approfondir la connaissance qu'on a de soi (*Selbsterkenntnis*), et, par là aussi la familiarité avec le monde » (Gadamer, 1992, p. 122).

Abreuvée par Husserl et Heidegger, l'herméneutique de Gadamer cherche à « décrire, phénoménologiquement, la manière dont se produit la compréhension » (Grondin, 2008, p. 50). L'expérience de l'art est donc un « vécu à l'intérieur du vécu », où l'imaginaire se réalise « en tant qu'horizon du monde réel, dont il dégage un sens caché ou nouveau », affirme le philosophe Hans Robert Jauss (1978, p. 142), à la suite de

Gadamer. Il s'agit d'un événement d'interprétation qui ne se borne pas à l'identification d'un sens reconnaissable : l'œuvre énonce quelque chose qui se révèle, se découvre, se décèle (Gadamer, 1991/1964, p. 146) et, par le fait même, nous confronte avec nous-mêmes.

C'est là l'une des thèses centrales de l'herméneutique philosophique : « en toute interprétation, c'est notre conception de nous-mêmes qui se trouve enrichie, interpellée, mise au défi » (Grondin, 2008, p. 42). Et c'est précisément ce qui constitue le caractère expérientiel de la rencontre avec l'œuvre d'art, imposant à chacun.e la tâche de « l'intégrer à la totalité de sa propre connaissance du monde et de la compréhension propre qu'il a de lui-même » (Gadamer, 1991/1964, p. 146).

Ces idées rejoignent¹ celles de John Dewey, philosophe pragmatiste américain et pionnier de l'éducation nouvelle, qui, un demi-siècle plus tôt, soutient que la spécificité de l'art ne provient pas de qualités esthétiques ou de pratiques culturelles précises, mais de *l'expérience* particulière à laquelle l'art donne accès (Dewey, 1979/1934). Pour lui, « l'essence et la valeur de l'Art résident non pas dans les objets en tant que tels, mais dans

¹ Ancrées dans des traditions philosophiques souvent mises en opposition, les pensées de Gadamer et Dewey présentent toutefois des connexions intéressantes. Comme le note Jeannot (2001), ces philosophes semblent tous deux engagés dans une tentative phénoménologique de « déplacer la réflexion sur le phénomène existentiel concret de la compréhension de l'épistémologie à l'ontologie » (traduction libre : (...) *seeks phenomenologically to shift the grounds of inquiry into the concrete existential phenomenon of understanding from epistemology to ontology*, p. 2). Également influents dans le développement de mes propres réflexions, leurs apports sont ici envisagés dans leur complémentarité, malgré certaines divergences.

l'expérience dynamique et évolutive à travers laquelle ils sont façonnés et perçus » (Shusterman, 1999, p. 24-25).

Dans *Art as Experience* (1979/1934), Dewey conceptualise l'expérience de l'art comme fondamentale dans notre rapport à la matière brute de l'existence : elle est l'expérience par excellence, une expérience pleine et authentique, à retrouver, à redécouvrir dans l'expérience de la vie de tous les jours. C'est dans cette pratique d'attention à l'expérience que Dewey perçoit une activité nous permettant de nous relier au monde qui nous entoure, une activité au cœur-même de l'idéal éducatif.

1.1.2. Le moment-clé de la rencontre avec l'œuvre d'art

Renvoyant à la pensée herméneutique, la rencontre avec l'œuvre signifie, au-delà d'un simple contact, une véritable *entrée en relation* avec l'œuvre d'art. C'est en entrant dans le mouvement que l'œuvre déclenche en nous et en prenant conscience de notre liberté face à ce qui nous est donné que la rencontre avec l'œuvre peut se vivre comme une expérience émancipatrice. Le propre de l'œuvre serait précisément d'activer cette liberté, affirme Gadamer (1976). L'œuvre nous aspire dans son jeu, alors qu'elle « trouve son être véritable quand elle accède à une expérience qui transforme celui qui la fait » (p. 98). La rencontre avec l'œuvre induirait, en effet, de manière ontologique, une construction de sens :

« [...] l'acte de lui découvrir un sens serait certes lié au caractère contraignant de l'œuvre mais ne dépendrait pas seulement de lui. Il serait en même temps libre face à ce dernier dans la mesure où il contribuerait à apporter dans cette rencontre de l'œuvre un moment de sens où se

prolongerait l'ouverture de ce sens et son inachèvement potentiel ».
(Gadamer, 1992, p. 93)

C'est donc dans la rencontre avec l'œuvre d'art que « se produit de façon exemplaire ce que nous faisons tous du seul fait de notre existence : une construction constante du monde » (Gadamer, 1992, p. 127).

Plus encore, la rencontre avec l'œuvre d'art évoque la possibilité d'une rencontre avec l'Autre. Cet.te Autre n'apparaît pas uniquement dans la sensibilité de l'artiste qui pointe à travers l'œuvre, mais aussi, plus largement peut-être, dans la communication qui s'amorce lorsqu'on s'engage dans l'expérience de l'œuvre. En effet, si l'art rapproche l'humain.e de la nature, affirme Dewey (1979/1934), il rend également les humain.e.s « conscient.e.s de ce qui les unit les un.e.s avec les autres, tant dans leur origine que leur destinée »¹ (1979/1934, p. 275). Pour Dewey, il y a donc un fort lien entre l'expérience de l'art et la démocratie. Sa pensée politique ne s'appuie pas sur l'idée que « l'appréciation esthétique est en mesure de s'adresser à la démocratie en tant qu'objet, mais bien que la démocratie, envisagée comme véritable manière de vivre, est de nature fondamentalement appréciative »² (Robins, 2015, p. 25). En ce sens, l'appréciation des œuvres contribue directement à une forme d'éducation au vivre ensemble et à l'affirmation de soi au sein de la communauté. Pour le philosophe et pédagogue québécois Normand Baillargeon (2016), c'est d'ailleurs dans l'élargissement de notre connaissance de ce qui nous fait

¹ Traduction libre : *Art also renders men aware of their union with one another in origin and destiny.*

² Traduction libre : *[The thrust of Dewey's political writings is not that] aesthetic appreciation can take up democracy as an object, but that democracy as a way of life is fundamentally appreciative.*

humain.e.s et dans le développement de l'empathie que la rencontre avec les œuvres d'art prend toute sa dimension politique.

Ce rapport à l'expérience, que capture de façon paradigmatique la rencontre avec l'œuvre d'art, est donc le nœud de la possibilité d'émancipation prônée par des philosophes comme Dewey (pour l'éducation et la démocratie) ou Gadamer (pour l'aventure humaine de compréhension du monde et de soi-même). En envisageant l'expérience de l'art comme « lieu de rencontre avec l'autre » (Morel, 2016, p. 10), comme une expérience qui « fait société, réunit tous ceux qui la partagent en une même communauté, et même, potentiellement, en appelle à cette communauté » (Kerlan, 2018, p. 136), on comprend mieux la pertinence de s'y pencher pour mettre à jour et maximiser son caractère transformateur, sur le plan individuel autant que collectif¹

1.1.3. Concepts retenus

La notion d'*expérience* peut renvoyer à des idées aussi variées qu'un vécu sensible et perceptuel (« ressentir »), une forme d'expertise et de maîtrise (« avoir de l'expérience »), un processus d'expérimentation ou d'apprentissage (« faire une

¹ Plusieurs autres philosophes de l'éducation développent une vision de l'éducation où l'émancipation individuelle et collective sont étroitement liées, dont Paulo Freire (1974), défendant une forme d'éducation comme pratique de la liberté qui « devient ainsi un effort permanent par lequel les hommes se mettent à découvrir, de façon critique, comment ils vivent dans le monde avec lequel et dans lequel ils sont » (p. 66). Jacques Rancière, dont les idées sur l'éducation et la démocratie m'inspirent grandement, apporte toutefois une mise en garde importante contre une vision instrumentaliste de l'émancipation. « On ne peut pas penser l'émancipation individuelle comme la propédeutique de l'émancipation sociale » (Rancière dans Chambat, 2010), affirme-t-il, mais l'émancipation intellectuelle, telle qu'il la conçoit, est un idéal qui permet de « s'appliquer à tisser dans le présent des relations égalitaires » (ibid).

expérience »), ou, tel que discuté plus tôt, une expérience qui se cristallise en marquant une rupture dans le cours des choses (« UNE expérience singulière »). Dans ce mémoire, le concept d'expérience retient en partie cette polysémie, cette « amplitude sémantique »¹, tout en s'associant de plus près à son acception deweytienne, explicitée plus haut, qui fait de l'expérience vraie « le prototype de toute expérience dite "esthétique", y compris de celle que procure l'œuvre d'art » (Kerlan, 2018, p. 124).

Par ailleurs, le choix d'éviter le vocable « expérience *esthétique* » n'est pas anodin. Malgré sa longue généalogie et un usage relativement courant, le concept d'expérience esthétique fait toujours l'objet de nombreuses réflexions dont plusieurs menant à sa déconstruction² ou son rejet. Alors que le problème qu'il pose aux philosophes semble accentuer « leur différence, voire leur dissonance » (Château, 2010, p. 9), pour le philosophe contemporain Jean-Marie Schaeffer (tout comme Dewey, d'ailleurs), l'expérience esthétique se situe en amont de l'art, qui est, de son propre aveu, une question « éminemment plus complexe et difficile que celle de l'expérience esthétique » (Schaeffer, 2015, p. 12). Pour Schaeffer (2015), l'expérience esthétique renvoie notamment au « processus perceptif et plus largement attentionnel » (p. 316) qui peut effectivement être mobilisé (avec les ressources émotives et hédoniques) dans l'appréciation d'une œuvre d'art, mais sa réflexion porte sur le caractère générique de la

¹ Dans *Expérience esthétique et art contemporain* (2013), la philosophe française Marianne Massin explore l'étymologie de l'expérience, rappelant qu'elle désigne « à la fois une percée, un risque et un approfondissement » et surtout, qu'on « ne doit pas réduire cette amplitude sémantique » (p. 21).

² Le philosophe américain Richard Shusterman aborde en détail l'histoire du concept, de son déclin et ses potentialités actuelles de réactualisation dans *La fin de l'expérience esthétique* (1999).

conduite esthétique comme fait anthropologique, indépendamment de son objet ou de la question artistique. On peut tout de même noter que cette notion d'expérience esthétique met l'accent sur la richesse cognitive du processus, « en-deçà des dualismes pensée-corps, ou concept-percept, ou percept-affect » et qu'elle implique une « densification attentionnelle, d'une saturation attentionnelle (...) composante perceptive est inséparable d'une composante émotionnelle » (Chabanne, 2018, p. 89).

Dans ce mémoire, je lui préférerais donc le terme d'*expérience de l'art*, qui dénote une filiation avec les idées de Dewey et intègre à la fois les dimensions de création artistique et de réception esthétique des œuvres d'art², ainsi que celui d'*expérience de rencontre avec l'œuvre d'art*, en écho aux idées de l'herméneutique philosophique, pour désigner le contexte spécifique de l'événement de réception et d'interprétation des œuvres d'art par un public³.

Ces fondements philosophiques mettent en lumière les paramètres conceptuels de l'expérience de l'art se cristallisant dans la rencontre avec l'œuvre d'art et en soulignent

² En effet, dans une perspective deweyenne, on pourrait comprendre les pôles de la production et de la réception comme inséparables. La séparation du *faire* de *l'apprécier*, notamment par dans les programmes scolaires, isole deux processus qui s'entrecroisent naturellement, tant dans le processus de création de l'artiste, empreint de réflexivité et de moments de distanciation, que dans l'expérience de réception, où une attention au caractère créé de l'œuvre suscite une véritable « re-création » de la part de la réceptrice ou du récepteur (Dewey, 1979/1934; Foisy, Guay & Marcotte, 2017), semblable à celle de l'artiste lorsqu'elle ou il produit une œuvre (Thériault, 2015).

³ Si cela n'était pas au-delà des ambitions de ce mémoire, j'aimerais défendre l'idée que la rencontre avec l'œuvre fasse aussi partie intégrante du processus de création par la rencontre qui s'opère entre l'artiste et l'œuvre en devenir ou le « devenir-œuvre » d'une production ou d'une action. Toutefois, afin de restreindre ici le vaste champ d'étude qui se dessine, je ferai à partir de maintenant référence à des œuvres « finies » possédant déjà un statut reconnu d'œuvres d'art au sein du système de l'art actuel.

le caractère intrinsèquement transformateur. Du côté des sciences de l'éducation, on s'intéresse également à cet événement comme terrain privilégié pour le développement de compétences ou se penchent sur ses « effets éducatifs » (Morel, 2020, p. 54). Plusieurs travaux récents seront explorés dans la prochaine sous-section..

1.2. L'expérience de rencontre avec l'œuvre d'art en éducation

La rencontre avec l'œuvre d'art intéresse les chercheuses et chercheurs des sciences de l'éducation de différents horizons. Dans le contexte scolaire, une étude commandée par l'UNESCO en 2004-2005 a montré que « même si le combat pour inclure l'art dans une politique éducative a été largement couronné de succès, il n'a pas conduit à une mise en œuvre à grande échelle de programmes artistiques de qualité au niveau scolaire » (Bamford, 2006, p. 130). Bien que l'éducation artistique fasse « partie de la politique éducative dans pratiquement tous les pays, on note une différence considérable entre ce qui est obligatoire et la nature et la qualité des programmes d'éducation artistique reçus en réalité par les enfants dans les écoles » (Bamford, 2006, p. 123). En réponse à ces lacunes, l'UNESCO a émis en 2006 une feuille de route pour l'éducation artistique recommandant son articulation autour de trois axes pédagogiques complémentaires dont le contact *direct* avec les œuvres d'art (UNESCO, 2006, p. 8).

Cette importance donnée au contact avec l'œuvre d'art se retrouve également dans certains programmes scolaires, dont en France, où on préconise un la « fréquentation des

œuvres » (MENJ, 2015), un contact « immédiat » et « direct » avec l'œuvre d'art, autant que possible « originale », notamment pour « en ressentir les effets » (MJENR, 2003). Chabanne (2018) note par ailleurs que cette singularité événementielle fait partie du vocabulaire employé dans les prescriptions définissant l'éducation artistique et culturelle (ÉAC) en France, soit la « rencontre avec l'œuvre/rencontrer une œuvre », désignant « beaucoup plus qu'un événement isolé, mais se cristallise dans un moment, en général initial, qui peut être répété, voire décalé très loin dans le temps, quand se fait pleinement l'expérience esthétique d'une œuvre (qu'on regarde, qu'on écoute, etc.) » (p. 89). Tout en prenant garde d'éviter une certaine sacralisation du « vécu » ou de l'« instant magique », le travail des enseignant.e.s peut donc viser à « enrichir en priorité le répertoire d'expériences (esthétiques) des élèves, au titre d'autant d'événements singuliers et subjectifs de rencontre, si possible intéressantes à défaut d'être toujours plaisantes » (Chabanne, 2018, p. 90).

Dans le contexte québécois, si on parle bien de favoriser le « contact avec des œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui » (MEQ, 2001), aucune précision n'est donnée quant à la nature de ce contact ou des œuvres dans les documents officiels. Alors que l'appréciation des œuvres d'art est au cœur des compétences à développer en arts plastiques, le caractère spécifique de l'expérience à laquelle une œuvre originale donne accès ne semble pas faire l'objet d'une attention particulière dans le Programme de

formation de l'école québécoise du primaire (MEQ, 2001)⁴. C'est peut-être pour cette raison qu'il existe, selon les recherches documentaires menées dans le cadre de ce mémoire, relativement peu d'études québécoises portant sur la rencontre avec des œuvres d'art originales en contexte scolaire ou du point de vue des sciences de l'éducation. En effet, la plupart des recherches québécoises consultées en sciences de l'éducation sont menées avec des reproductions d'œuvres. Les écrits scientifiques récents portant sur la rencontre avec des œuvres d'art originales sont davantage issus du champ transdisciplinaire de la muséologie, des sciences des communications et du marketing ou de la sociologie, et s'intéressent peu aux enfants⁵.

Cette rencontre avec les œuvres d'art, notamment dans une perspective qui s'intéresse à la « dialectique entre le singulier et le collectif, c'est-à-dire entre l'œuvre telle que produite par l'artiste et l'œuvre telle que vécue dans l'espace public, par les publics » (Farley, 2015, p. 4), se trouve pourtant explorée dans de nombreuses pratiques de médiation culturelle ou artistique qui se déploient auprès du jeune public (souvent un

⁴ Si la compétence d'appréciation au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour les arts plastiques au primaire inclut *l'examen* d'œuvres, le répertoire visuel pour l'appréciation ne précise pas ce qui est considéré comme « œuvre d'art » et le contact direct avec une œuvre originale n'est pas mentionné, y apparaissant comme un plus plutôt qu'une recommandation : « Les élèves pourront *aussi* se référer au contenu d'expositions qu'ils auront visitées ou aux œuvres d'un artiste en visite à l'école. », MEQ, 2001, p. 219). Alors que le rapport Rioux (Gouvernement du Québec, 1969) affirmait « qu'il ne peut y avoir de véritable éducation artistique sans que, graduellement, l'enfant ne soit mis en contact avec de véritables œuvres d'arts » (p. 104-105), l'adéquation entre l'expérience développée à partir d'une reproduction et celle d'une œuvre d'art semble prévaloir dans le milieu scolaire d'aujourd'hui. Pourtant, dans l'expérience d'une œuvre en arts visuels (et un argument semblable pourrait être fait, notamment, en arts vivants), la présence sensible, physique et matérielle d'une œuvre fait partie intégrante de son mode d'être.

⁵ En comparaison, les études sur l'expérience du jeune public et la construction de sens dans les musées de sciences (naturelles, humaines – histoire, ethnologie ou archéologie) ou les musées « pour enfants » sont plus nombreuses.

public scolaire). Désignant des « stratégies d'action culturelle centrées sur les situations d'échange et de rencontre entre les citoyens et les milieux culturels et artistiques » (Division du développement culturel de la Ville de Montréal, s.d.), la médiation culturelle est un terme parapluie qui englobe des pratiques très diversifiées visant, dans différentes mesures, une forme de démocratisation culturelle, dans l'accès à la culture, et de démocratie culturelle, dans l'accès à la participation culturelle (Farley, 2015). Appliquée aux activités de nature éducative menées en contexte institutionnel de diffusion de l'art, la médiation culturelle, plus spécifiquement « artistique »⁶ opère un « travail de liaison ou de passeur entre deux parties, une médiation d'ordre herméneutique, par laquelle est réalisé un travail d'interprétation, de transmission d'une connaissance et d'une esthétique attribuée à une œuvre » (Lacerte, 2007, p. 3).

Comme le note Meunier (2018), « l'emploi généralisé de la notion de médiation dans le champ muséal, il y a une vingtaine d'années, couplé à la volonté de prendre de la distance face aux approches éducatives inspirées et trop souvent calquées sur celles de milieux formels ou de l'école, a fait en sorte de favoriser ce mot en lieu et place de celui d'éducation » (p. 23). Ces différences tendent aujourd'hui à s'estomper, notamment avec l'apport des réformes éducatives socioconstructivistes qui ont permis de faire valoir, au sein du milieu scolaire, des approches déjà bien développées en éducation non formelle

⁶ Il est à noter que les termes « médiation culturelle », « médiation contemporaine » et « médiation artistique » sont régulièrement employés pour des pratiques similaires et qu'il n'existe pas encore de définition consensuelle des différents types de médiation (Casemajor, Dubé & Lamoureux, 2017; Farley, 2015), malgré les initiatives en cours pour définir ce champ de pratiques.

(Meunier, 2018). Cependant, possiblement en raison de son interdisciplinarité et de sa récente apparition (au début des années 2000), le champ à la fois professionnel et scientifique de la médiation culturelle demeure en émergence⁷. De ce fait, la médiation de l'art actuel reste un territoire davantage associé à l'histoire de l'art et la muséologie qu'à l'éducation artistique.

Dans le monde culturel, tant au Québec qu'à l'international, plusieurs observatrices et observateurs notent pourtant la pression grandissante, exercée par des bailleurs de fonds, que subissent les institutions muséales et les organismes de production et diffusion culturelle pour développer leur mission éducative (Christensen-Scheel, 2017; Côté, 2016; Lemay-Perrault & Paquin, 2019; Pringle & DeWitt, 2014; Reid & Giguère, 2014). Ce tournant éducatif, au sein duquel le jeune public ne semble pas avoir fait l'objet d'une prise en compte particulière (Martin, 2015), est une tendance lourde qui engendre toutefois des réflexions auxquelles l'éducation, envisageant son champ d'action d'un bout à l'autre du continuum formel/non formel⁸ et à travers des pratiques de médiation culturelle, peut activement contribuer.

⁷ . Au Québec, voir les efforts de définition amorcés par la communauté professionnelle rassemblée autour du Regroupement des médiateurs et médiatrices culturelles du Québec (rMcQ : <https://www.facebook.com/groups/196113430973123/>) et les travaux de l'Observatoire des médiations culturelles (OMEC : <https://omec.inrs.ca/>).

⁸ Voir notamment les travaux du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) : <https://grem.uqam.ca/> et ceux du Groupe d'intérêt spécialisé en éducation muséale (GISÉMM) : <http://www.gisemm-sigemmm.com/>

Même dans le monde anglophone, où l'association des différentes pratiques de médiation artistique institutionnelle au domaine de l'éducation est plus présent, des professionnel.le.s déplorent les lacunes théoriques et historiques du champ de l'éducation artistique en galerie (Burnham & Kai-Kee, 2011). Tout particulièrement, les pratiques menant à des expériences significatives pour des enfants dans le contexte des lieux de diffusion d'art demeurent sous-étudiées et sous-théorisées (Penfold, 2016). L'aspect démocratique et émancipateur de ces pratiques éducatives et des processus d'apprentissage qui y sont associés, pourtant « expérimentaux, collaboratifs, dialogiques et ouverts » (Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy & Reeves, 2010), demeure également peu présent dans les écrits en lien avec l'éducation artistique en galerie.

Pourtant, les sciences de l'éducation, riches de leur bagage théorique et empirique sur la co-construction de sens et de leur expertise en travail auprès des enfants, sont particulièrement bien équipées pour se pencher sur l'expérience de l'art qui, comme l'aborde l'herméneutique philosophique, est ontologiquement en lien avec ce concept clé qu'est la co-construction de sens.

1.3. Construction collective de sens et dialogue

Dans le domaine de l'éducation, suivant une perspective socioconstructiviste (Bruner, 1987; Vygotski, 1985) et socioculturelle de l'apprentissage (Rogoff, 2003), le concept de construction de sens vient particulariser le processus d'apprentissage,

accordant une plus grande place à l'environnement et aux interactions sociales dans le processus d'apprentissage (Fredriksen, 2010). Le socioconstructivisme, sous l'influence des travaux de Vygotski (1985) et de ses successeur.e.s (Bronckart, 2007; Bruner, 1987), a aussi mis en lumière la primauté de la parole comme vecteur de construction de sens. Ainsi, le rôle d'outil cognitif que joue le langage est primordial : « la pensée ne s'exprime pas par le langage, mais *s'élabore* en lui; le langage n'est pas seulement la *trace* d'une activité mentale, mais aussi le moyen par lequel elle se cherche, s'expérimente et s'accomplit » (Chabanne, 2012, p. 23). La parole inscrit l'émotion et le signe dans l'interaction même et, de ce fait, génère de la relation, de l'être-avec, construisant une véritable communauté où sont élaborées collectivement des idées.

Ce rapport langagier de l'humain.e au monde, impliquant que nos perceptions, nos désirs et nos vécus émergent à travers la parole et le récit, a d'ailleurs pénétré de nombreuses réflexions en éducation dont, au Québec, les travaux de Denis Simard (2002, 2004, 2017), qui intègrent les propositions de l'herméneutique philosophique à une approche culturelle de l'enseignement. Selon Simard (2017), pour viser la vérité et le savoir, « nous n'avons pas d'autres choix que de conduire des dialogues entre nous, de nous engager sur la voie du dialogue et de l'échange raisonné » (p. 32).

À la fois concept et méthode pour plusieurs grand.e.s pédagogues depuis Socrate, le dialogue comme pratique éducative s'est aussi développé dans des contextes disciplinaires bien différents, par exemple en philosophie pour enfants (Daniel, 2002;

Gagnon, 2005; Sasseville, 2009) et avec les enfants⁹ (Biesta, 2017; Haynes & Murrells, 2013; Kennedy, 2006a, 2006b) ou dans d'autres pratiques pédagogiques en lien avec différentes formes d'art comme les cercles de lecture (Hébert, 2002, 2004; Peterson, 2016). La pratique du dialogue autour de l'œuvre d'art est aussi présente dans le champ de la médiation culturelle engagée et de l'action culturelle, qui en fait ressortir le plein potentiel politique¹⁰.

Dans le contexte plus spécifique de l'éducation artistique ou de la médiation artistique auprès du jeune public, le développement de pratiques dialogiques se traduit en une valorisation de l'interaction *avec* les œuvres et *autour* des œuvres. Comme le note Chabanne (2018), « même si la « compétence esthétique » ne se construit pas par le truchement du langage, il faut a minima créer discursivement et sémiotiquement les conditions de son développement » (p. 88). Conséquemment, le rôle de l'enseignant.e ou de la médiatrice ou du médiateur comme facilitatrice ou facilitateur de ces interactions, est d'être capable de guider cette co-construction de sens lors de l'expérience de rencontre avec des œuvres d'art, tout autant que dans les échanges entre et avec les enfants.

⁹ Si les pratiques en philosophie *avec* les enfants (plutôt que *pour* les enfants - PwC et non P4C, mieux connue au Québec via les travaux de Sasseville (2009), Gagnon (2005) et Daniel (2002), prennent généralement un texte spécifiquement conçu à cette fin comme point de départ pour susciter le dialogue, les travaux de Haynes et Murrells (2013), entre autres, s'appuient sur un matériel visuel artistique, traçant ainsi de nouvelles avenues intéressantes pour intégrer l'art comme tremplin à de riches questionnements et discussions philosophiques avec les enfants.

¹⁰ Au Québec, par exemple, l'équipe d'Exeko, un organisme de médiation utilisant la créativité - l'art et la philosophie - pour l'inclusion sociale des personnes en situation ou à risque d'exclusion, place le dialogue au cœur de son approche. Exeko a développé la notion de médiation *intellectuelle*, se distinguant d'autres formes de médiation culturelle en s'engageant d'abord et avant tout à faciliter l'émancipation intellectuelle, se basant sur la présomption d'égalité des intelligences.

Dans une tentative de formaliser ce que nombre d'approches de médiation interactives font de façon organique sur le terrain, Burnham et Kai-Kee (2011) proposent par ailleurs un modèle proprement dialogique à l'enseignement en galerie (*Dialogical Model of Gallery Teaching*), élaboré à partir de leur vaste expérience en éducation artistique dans diverses grandes institutions muséales américaines. Le dialogue y est défini comme une « enquête partagée, une manière de voir et de penser ensemble dans la quête coopérative de compréhension »¹¹ (p. 87). Pratiqué principalement auprès d'adultes ou d'adolescent.e.s¹² en rencontre avec des œuvres d'art, cet enseignement dialogique vise « la construction de connaissance et d'idées, encourageant le travail spéculatif de l'imagination dans l'objectif d'ouvrir les possibles plutôt que de les limiter »¹³ (p. 61).

C'est cette définition large qui sera ici adoptée, caractérisant le dialogue par « son caractère exploratoire, son ouverture et l'aspect improvisé souvent associé à la conversation, mais étant dès le départ imprégné d'une finalité, l'attention du groupe se condensant étroitement sur les œuvres d'art »¹⁴ (Burnham & Kai-Kee, 2011, p. 86). Le

¹¹ Traduction libre : (...) *shared inquiry, a way of seeing and thinking together in a cooperative pursuit of understanding.*

¹² Pour Burnham et Kai-Kee (2011), l'enseignement dialogique en contexte muséal est possible avec des enfants de moins de 8 ans, mais relèverait d'une « vocation particulière » (*a special calling*, p. 17), ce qui me semble représentatif d'un malaise relativement commun dans les milieux traditionnellement peu adaptés aux enfants, selon mon expérience professionnelle, par rapport aux défis que comportent la gestion de groupes d'enfants.

¹³ Traduction libre : *[Through dialogue] knowledge is constructed and ideas and speculations are encouraged, with the objective of opening possibilities, not limiting them.*

¹⁴ Traduction libre : *Dialogue shares the open, improvisatory quality of conversation, but it is imbued from the outset with a stronger sense of purpose and is more tightly focused on the artworks.*

dialogue permet ainsi à la rencontre avec l'œuvre de faciliter une expérience riche et complexe, se vivant précisément elle-même comme une « fructueuse conversation » (Gadamer, cité dans Burnham & Kai-Kee, 2011, p. 61).

1.4. Survol des écrits scientifiques

Les différentes considérations abordées jusqu'ici mettent en lumière le potentiel de la prise de parole sur l'œuvre comme facilitant le développement de capacités perceptives de même qu'une forme d'ouverture à l'altérité. Le dialogue peut ainsi être mobilisé pour éveiller non seulement une sensibilité à la manifestation de cette altérité au sein du groupe, mais aussi celle qui transparaît dans l'expérience de rencontre avec l'œuvre d'art, un travail qui se révèle alors à la fois d'ordre cognitif et affectif.

Dans le cas de l'expérience de rencontre avec l'œuvre d'art, cet aspect *collectif* semble peu étudié par la recherche. Pourtant, bien que la parole sur l'œuvre et l'émotion esthétique qu'elle tente de partager appartiennent au difficilement exprimable (Vendramini, Scherb & Safourcade, 2014), au naissant, à l'inchoatif (Chabanne, 2012), cette parole collective est potentiellement très riche, comme le démontrent différentes études sur la verbalisation autour de l'expérience de l'art chez des enfants (Anderson, Piscitelli, Weier, Everett & Tayler, 2012; Bell, 2011, 2012; Bell, Bell, Collins & Spencer, 2018; Carr, Clarkin-Phillips, Beer, Thomas & Waitai, 2012; Clarkin-Phillips, Carr,

Thomas, Waitai & Lowe, 2013 ; Chang, 2012; Chang & Cress, 2014; Larouche, 1993; Rissanen, 2014; Savva & Trimis, 2005).

Parmi celles s’approchant le plus des enjeux visés par la présente recherche, Rissanen (2014) a mené une série d’ateliers auprès d’une classe de garderie éducative préscolaire finlandaise, soit une douzaine d’enfants âgé.e.s de six ans, facilitant les discussions de groupe autour de la visualisation d’une série d’œuvres photographiques contemporaines. La verbalisation du vécu des enfants, s’exprimant librement face aux œuvres, témoigne de la richesse de leur processus de construction de sens, caractérisé par « la multimodalité, l’expression d’impressions subjectives, l’expérimentation ludique d’idées et la construction, par l’imaginaire, de mondes possibles »¹⁵ (Rissanen, 2014, p. 9-10). La chercheuse envisage les enfants engagé.e.s dans une forme collective de « pensée en actes » (*thinking in action*), « définissant activement le réel, plutôt qu’étant simplement en train de l’identifier ou de le reconnaître comme une réalité donnée »¹⁶ (Rissanen, 2014, p. 21). Ainsi, note-elle que, dans ce processus dialogique, les récits imaginaires autour de l’expérience de l’œuvre sont construits collectivement et mis à l’épreuve dans l’interaction avec d’autres enfants. La construction de sens semble s’articuler de manière spontanée, mais autonome. En effet, Rissanen (2014) observe que les enfants semblent « avancer collectivement *vers* quelque chose, bien que ce quelque

¹⁵ Traduction libre : *The results showed multimodality, expression of subjective impressions, play-like testing of ideas and imaginative construction of possible worlds as salient features in the preschoolers’ meaning-making.*

¹⁶ Traduction libre : *In their collective ‘thinking in action’, the children were actively defining reality rather than identifying or reflecting it as a given.*

chose demeure indéterminé et encore inconnu aux yeux de chacun.e d'entre elles et eux au cours du processus »¹⁷ (Rissanen, 2014, p. 14). Le mouvement de pensée collectif qui s'observe lors de la rencontre avec des œuvres semble indiquer que l'expérience de l'art est bel et bien un lieu propice à une co-construction de sens riche et stimulante.

Ces constats rejoignent ceux de Vendramini, Scherb et Safourcade (2014), ayant recueilli des échanges au sein de classes d'élèves de huit à neuf ans en rencontre avec des œuvres d'art dans un contexte scolaire français. Ces discussions témoignent, par la reprise, la reformulation, la contradiction d'arguments, de la complexité du processus construction collective de sens. L'équipe de recherche en conclut que la discussion sur l'expérience de l'art favorise non seulement la verbalisation, mais la *formulation* de ce qui a été découvert individuellement, engendrant une intersubjectivité enrichissante qui favorise « autant le développement d'une sensibilité discriminatoire qu'un croisement des imaginaires » (p. 524).

C'est également ce qu'observent Lye Wai Yu, Garces-Bacsal & Wright (2017) dans une étude menée auprès d'une quinzaine de jeunes Singapourien.ne.s de cinq et six ans discutant de leurs impressions à partir de reproductions d'œuvres d'art visualisées lors d'ateliers artistiques offerts dans leur garderie éducative préscolaire. Les chercheuses y notent que « la synergie du partage d'observations permet aux enfants de comparer leurs

¹⁷ Traduction libre : *As a manifestation of collective aesthetic agency, the children seemed to be moving together towards something indeterminate and not yet know.*

observations, réflexions et émotions avec d'autres interprétations, et de co-construire et modifier celles-ci dans le processus »¹⁸ (Lye Wai Yu, Garces-Bacsal & Wright, 2017, p. 20).

Une autre équipe, cette fois néo-zélandaise, recueillant les propos de groupes de six à huit enfants de trois et quatre ans d'une garderie en visite au musée d'art avec deux de leurs éducatrices, a souligné la richesse de la pensée créative émergeant des discussions sur les œuvres rencontrées, à la fois celles entre les enfants et celles entre les enfants et les adultes (Clarkin-Phillips, Carr, Thomas, Waitai & Lowe, 2013).

Les travaux du chercheur néo-zélandais Bell (2011, 2012, 2018) auprès des jeunes enfants explorent également le potentiel des discussions autour d'œuvres d'art, concluant qu'elles « peuvent fournir un moyen unique de soutenir le développement d'appréciations et de sensibilités subjectives individuelles au sein des échanges sociaux et culturels complexes des groupes d'apprentissage »¹⁹ (Bell, 2011, p. 51). Dans le cadre d'une récente étude menée auprès d'enfants de 2 à 5 ans fréquentant une garderie éducative, une des rares incluant de l'art contemporain, Bell (2018) rapporte que la découverte de la pratique de Yayoi Kusama a permis de stimuler et parfois de « confronter l'intérêt des enfants, de générer des expressions de curiosité et des questionnements, de même que

¹⁸ Traduction libre : *The synergy of sharing observations offer children opportunities to compare insights, thoughts and feelings with other interpretations and to co-construct and modify these in the process.*

¹⁹ Traduction libre : (...) *can provide unique vehicles for nurturing the development of subjective individual appreciations and sensibilities within the complex social and cultural exchanges of learning groups.*

d'encourager les enfants à chercher de nouvelles manières de voir et de penser l'expérience esthétique »²⁰ (p. 156).

Ces différentes études soulignent le potentiel éducatif qui émerge de la parole partagée autour de l'expérience de l'art, tout spécialement dans en lien avec la rencontre avec des œuvres. Cela rejoint d'ailleurs ce que nombreuses et nombreux praticien.ne.s engagé.e.s dans la recherche soulignent (Chang, 2012; Daigneault, 2016; Eckhoff, 2008; McArdle & Wong, 2010; Moreno Bustamante, 2016; Pringle & DeWitt, 2014; Verreault & Pelletier, 1998). L'espace du dialogue se révèle ainsi éminemment pertinent, en tant que terrain d'études accessible, pour explorer l'expérience de rencontre avec l'œuvre.

1.5. Question de recherche initiale et sa pertinence

Les considérations abordées dans ce premier chapitre mènent à l'interrogation suivante, qui sert de point de départ à l'investigation et en circonscrit conceptuellement le territoire d'exploration initial²¹ : en quoi consiste l'expérience de l'art co-construite par des enfants partageant, par le dialogue, une rencontre avec des œuvres d'art actuel ?

²⁰ Traduction libre : (...) *challenge children's interests, generate curiosities and questions, and encourage them to seek new ways of seeing or thinking about aesthetic experience.*

²¹ Dans une approche de théorisation enracinée constructiviste, détaillée au chapitre suivant, il n'y a pas de question de recherche précise, mais plutôt des pistes initiales d'exploration (Charmaz, 2008b).

Cette question trouve sa pertinence scientifique dans le fait qu'elle se propose d'aborder l'expérience de l'art par le moment-clé de la rencontre avec des œuvres d'art originales, plutôt que des reproductions, afin d'approfondir, de manière empirique, la compréhension d'un phénomène encore mal compris (Belfiore & Bennett, 2007; Chabanne, 2013). En allant ainsi vers des œuvres originales présentées dans des lieux de diffusion, la présente recherche vise aussi à mieux comprendre ce phénomène vivant et dynamique qu'est la rencontre avec l'œuvre d'art, fortement influencée par son contexte social et culturel (Belfiore & Bennett, 2007).

De plus, puisque cette expérience est souvent envisagée comme un processus silencieux, une « expérience absorbante, internalisée et asociale »²² (Bell, 2012, p. 2), la dimension *collective*, le *partagé* de l'expérience de l'art a peu fait l'objet de recherches spécifiques en sciences de l'éducation. Pourtant, loin d'être instantanée ou mécanique, égocentrique ou idiosyncrasique, il faut aussi aborder l'expérience de l'art « comme un phénomène social et sémiotique » (Chabanne, 2018, p. 91). Si, pour de nombreux philosophes, cette expérience singulière est également fondamentalement ouverte sur l'autre et potentiellement partageable avec toutes et tous (Massin, 2013), il s'agit certainement d'un de ses aspects les plus porteurs pour les pédagogues, car c'est notamment le contexte dans lequel la plupart des activités d'éducation artistique se présentent. En s'intéressant à l'angle peu ausculté de la construction collective de sens, qui se joue dans l'événement de rencontre avec des œuvres d'art, il est espéré que cet effort

²² Traduction libre : (...) *an absorbing, internalized, a-social experience*.

de théorisation, enraciné dans le dialogue avec des enfants, pourra apporter un éclairage nouveau à la réflexion sur l'expérience de l'art, pourtant parmi les plus anciennes.

La présente recherche espère également combler une lacune importante quant au peu d'études touchant à l'expérience de l'art actuel²³, en particulier parmi celles menées avec des enfants (Rissanen, 2014). En tant que productions situées dans le réseau des enjeux culturels et politiques que partagent et qui affectent à la fois les artistes en art actuel et les enfants participant à cette recherche, les œuvres contemporaines sont tout à fait pertinentes (Morel, 2013, 2015, 2016, 2020). Rissanen (2014) rappelle par ailleurs le caractère fragmentaire, désorganisé et multidimensionnel des récits quotidiens d'enfants, où « les récits co-crésés des enfants peuvent être construits à partir d'éléments qui ne sont pas nécessairement unis par des liens temporels ou de causalité »²⁴ (p. 14-15). Ainsi, elle pointe le lien évident entre le mode d'être au monde et de se raconter des enfants et celui de nombreuses œuvres d'art actuel.

On peut donc supposer qu'au contraire du lieu commun de leur inaccessibilité²⁵, les œuvres d'art actuel interpellent les enfants et que cet art contemporain, qui puise à la

²³ Le terme d'art actuel réfère aux pratiques contemporaines (environ depuis 1980) en arts visuels et médiatiques. Parfois utilisé comme synonyme d'art contemporain, au Québec, son usage renvoie aux pratiques d'artistes professionnel.le.s engagé.e.s dans l'expérimentation et l'exploration artistique, en contraste, par exemple aux pratiques dites « commerciales » ou « non-professionnelles ».

²⁴ Traduction libre : *Children's co-narratives can be made of elements which are not necessarily tied together with temporal or causal relationships.*

²⁵ Émond, Eick de Lima et Marin (2015) notent qu'un certain malaise par rapport à l'art contemporain est effectivement perceptible auprès d'un public adulte, mais il n'est pas certain que ces préjugés défavorables soient aussi présents chez les enfants.

source du sensible, soit en phase avec le rapport anthropologique que les enfants entretiennent avec le monde (Kerlan, 2013). Propices à une exploration ludique, par l'imaginaire, de la polysémie présente à même l'œuvre, le mode d'être des œuvres d'art actuel ne trouve-t-il pas écho dans le processus de construction collective de sens d'un groupe d'enfants qui en font l'expérience ? C'est sur la base de ces intuitions que cette recherche compte progresser.

Pour les sciences de l'éducation, l'intérêt de se pencher sur la rencontre en groupe avec une œuvre d'art actuel comme moment-clé de l'expérience de l'art s'ancre dans une double dynamique : celle de mieux comprendre comment ce moment peut être exploité pour développer des compétences en éducation artistique, tout comme mettre en lumière ce que cet événement peut receler comme potentiel éducatif plus large (éducation par l'art). En effet, que ce soit en contexte scolaire ou dans le milieu de l'éducation non-formelle, de récentes recherches soulignent le lien entre l'expérience esthétique et le développement de l'empathie (Savoie et Mendonça, 2020), l'art contemporain comme porte d'entrée vers une éducation au vivre-ensemble (Morel, 2020) ou le développement de compétences artistiques comme vecteur d'inclusion sociale (Dubé & Belhadj-Ziane, 2020).

Pour la profession enseignante, au cœur de laquelle se trouve le rôle de passeuse ou passeur culturel.le²⁶ (Zakhartchouk, 1999), le moment de rencontre avec l'œuvre d'art est une occasion de production de sens et d'apprentissage où l'enseignant.e peut développer ses capacités à agir en lieuse ou « lieu du sensé et du senti chez la personne, du rationnel et de l'imaginaire, du sens et de la sensibilité par quoi chacun a tout à la fois le sentiment de comprendre le monde et de lui être lié » (Gohier, 2005, p. 232). Mieux comprendre ce moment permet possiblement de mieux l'exploiter en tant qu'enseignant.e passeuse ou passeur culturel.le « qui favorise le dialogue dans sa classe et entretient un lien dynamique avec la culture dans toutes ses dimensions, permettant ainsi aux élèves de faire des découvertes, de développer un regard critique et de faire des apprentissages significatifs, puisque culturellement ancrés » (Nadeau, 2020, p. 63).

Ainsi, si ce qui a été évoqué jusqu'à présent met en lumière à la fois le potentiel et la nécessité de bien comprendre l'expérience de l'art et comment elle se déploie dans la rencontre avec des œuvres d'art actuel, le fait de s'y intéresser par la perspective des enfants n'est pas anodin. En effet, que ce soit en contexte scolaire ou comme public ciblé par les lieux de diffusion culturelle, les enfants sont envisagé.e.s comme principaux destinataires d'activités d'éducation artistique, mais leur point de vue est rarement directement étudié (Rissanen, 2014), voire « invisible » (Tan & Gibson, 2017). Ici, considéré.e.s comme expert.e.s de leur propre vécu (même si elles et ils n'en sont pas

²⁶ Cette notion, liée à l'approche culturelle de l'enseignement, donne à l'enseignant.e un rôle clé dans le rehaussement culturel des élèves. Elle est leur première compétence professionnelle en tant que héritières et héritiers, critiques et interprètes de culture (MEQ, 2001).

nécessairement les seul.e.s expert.e.s), les enfants sont à même de partager ce regard qu’elles et ils portent à leur expérience (Brongström, 2012; Christensen, 2004; James, 2007; Tan & Gibson, 2017). Si ce sont des discours souvent trop peu présents dans la recherche et sur lesquels il est essentiel de s’attarder (Tan & Gibson, 2017), il est espéré que leur inclusion à titre de participant.e.s activement engagé.e.s dans la recherche sur leur expérience leur permette également de développer une plus grande et plus authentique compréhension des pratiques de construction de sens et, plus largement, de la connaissance (Carr, Clarkin-Phillips, Beer, Thomas & Waitai, 2012). Enfin, comme le défend Kerlan, « si l’on veut comprendre ce qu’est l’expérience esthétique, c’est dans l’expérience esthétique de l’enfant (notamment) qu’on peut s’en approcher au plus près » (2013, p. 22) et « c’est sur la nature de l’expérience esthétique qu’il convient de prendre appui pour éduquer » (2018, p. 126).

Dans le contexte scolaire, Kerlan et Lemonchois (2014) exposent par ailleurs le potentiel du recours à l’art et à la dimension esthétique comme « vecteurs privilégiés » (p. 462) pour participer à une reconfiguration de l’enfance²⁷ et à une dynamique d’égalisation entre les enseignant.e.s et leurs élèves, en phase avec celle qu’on espère voir se déployer progressivement au sein des relations sociales de manière générale. L’exploration d’une situation qui s’articule précisément sur une forme de co-construction

²⁷ Voir aussi les travaux de Karen Murriss et du groupe de recherche *Decolonizing Childhood Discourses* (dont le *Posthuman Child Manifesto*, accessible en ligne : <https://www.decolonizingchildhood.org/>) pour une approche radicalement égalitaire à l’enfance et ses implications pour le milieu de l’éducation et celui de la recherche.

égalitaire entre la médiatrice artistique et les enfants vient possiblement générer des connaissances sur la rencontre entre l'art et l'enfance dont, notent Kerlan et Lemonchois (2014), de trop rares travaux en sciences de l'éducation rendent compte.

Si la recherche menée avec des enfants est tout aussi riche qu'il s'agisse des plus jeunes ou des âgé.e.s, dans un désir de circonscrire le terrain d'exploration et de pouvoir construire des observations utiles à la fois aux milieux culturels et scolaires, le groupe d'âge des six à huit ans a été ciblé. Il s'agit d'une décision partiellement arbitraire²⁸, quoiqu'alimentée par mon expérience professionnelle en médiation artistique très stimulante auprès de cette tranche particulièrement volubile du jeune public.

Ainsi, l'objectif général de la présente recherche est de théoriser sur l'expérience de l'art co-construite par le dialogue avec des enfants vivant collectivement une rencontre avec des œuvres d'art actuel. Le prochain chapitre permettra de détailler l'approche méthodologique employée pour s'y intéresser.

²⁸ Parmi les travaux abordés plus haut, ceux menés auprès de jeunes enfants touchent de plus près à la réflexion que je tente de développer ici, possiblement en raison de la place importante donnée aux arts et à la création dans les pratiques et programmes éducatifs préscolaires (ex. ceux d'influence Reggio Emilia). Toutefois, l'accès à de petits groupes d'enfants d'âge préscolaire est plus complexe, surtout dans la période estivale visée pour la cueillette de données et dans le cadre d'une activité de recherche ponctuelle ne permettant pas de développer de lien de confiance à long terme. La variable de l'âge n'étant pas envisagée comme particulièrement intéressante dans le cadre de ce mémoire, des groupes d'âges semblables ont été retenus, selon une démarcation couramment retrouvée dans les camps d'été, soit les six à huit ans (au lieu des neuf à douze ans, par exemple).

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre s'attardera d'abord à établir les paramètres de l'approche méthodologique adoptée : sa généalogie historique, ses caractéristiques ainsi que les assises théoriques et épistémologiques qui la sous-tendent, et enfin, les adaptations requises pour l'employer dans le cadre d'une maîtrise.

La première section, particulièrement longue pour un mémoire de maîtrise, permettra toutefois de démontrer la crédibilité de l'approche retenue, peu employée dans la recherche francophone, et d'éviter la confusion en la distinguant de méthodologies issues d'une même famille, la *Grounded Theory*. Cette section sera suivie d'un commentaire réflexif sur mon positionnement en tant que chercheuse, conditionnant à la fois le point de départ de la recherche et certains défis éthiques se posant tout au long de la démarche, plus spécifiquement celui du différentiel de pouvoir avec les participant.e.s, des enfants.

Ensuite, la démarche mise en œuvre sera présentée, en détaillant le déroulement ainsi que les divers instruments d'enquête élaborés et les méthodes mobilisées lors des différentes phases de planification, de cueillette et d'analyse des données.

2.1. La théorisation enracinée constructiviste

La pertinence du choix de la théorisation enracinée constructiviste comme approche méthodologique sera démontrée dans cette section décrivant d’abord l’évolution de la *Grounded Theory* et des différentes branches, parfois divergentes, qu’on retrouve aujourd’hui dans le monde de la recherche. L’appellation « théorisation enracinée constructiviste », peu courante et se distinguant de la méthodologie de théorisation enracinée (MTE), plus communément employée dans le milieu académique francophone québécois, y sera expliquée. Les spécificités de la théorisation enracinée constructiviste seront ensuite détaillées ainsi que les ancrages théoriques sur lesquels elle s’appuie. Enfin, considérant le contexte spécifique de la maîtrise et les contraintes particulières qu’il pose pour la mise en œuvre d’une telle démarche, la méthodologie de théorisation enracinée constructiviste adoptée a subi quelques adaptations qui seront décrites.

2.1.1. La *Grounded Theory*, un arbre aux branches multiples

Avec la parution de *The Discovery of Grounded Theory* (1967), les sociologues américains Glaser et Strauss formalisent les bases d’une méthodologie de recherche inductive qui permet de s’intéresser de près aux données brutes des sciences sociales pour y retrouver des concepts émergents menant au « développement de nouvelles théories contextualisées »²⁹ (Willig, 2008, p. 212). La *Grounded Theory* de Glaser et Strauss (1967) invite les chercheuses et les chercheurs à découvrir des *théories enracinées* dans

²⁹ Traduction libre : (...) *for the development of new, contextualized theories.*

les données, en « explorant conceptuellement la manière dont les individus donnent un sens aux phénomènes sociaux »³⁰ (Engward, 2013, p. 38). La *Grounded Theory* se nourrit ainsi de l'interactionnisme symbolique qui prend, dans les années soixante, son plein essor au sein des sciences sociales et dont Strauss est l'un des porte-étendards³¹.

Critiques des approches hypothético-déductives dominantes, autant quantitatives, puisqu'elles servent selon eux plus souvent à « confirmer les théories existantes qu'à les tester ou les confronter »³² (Engward, 2013, p. 37), que qualitatives, puisqu'elles peineraient à dépasser la simple description, Glaser et Strauss (1967) élaborent la *Grounded Theory* comme alternative aux méthodologies traditionnelles. Plus qu'un ensemble de méthodes, il s'agit d'une approche méthodologique novatrice, émergeant dans un contexte historique fortement marqué par un regard critique porté aux institutions et aux modes de production de la connaissance. Brito (2015) observe toutefois qu'il importait alors surtout à Glaser et Strauss de se distancier d'approches de terrain considérées comme « trop molles », car elles seraient peu rigoureuses et ne permettraient pas d'atteindre un niveau d'abstraction théorique satisfaisant (Brito, 2015). En proposant

³⁰ Traduction libre : (...) *to explore conceptually how people make sense of social phenomena* (...)

³¹ Strauss est l'une des figures emblématiques de l'interactionnisme symbolique, une approche sociologique née dans les années 1930 aux États-Unis (notamment par Mead, puis Blumer) et ensuite diffusée et davantage développée dans les années 1960 et 1970 (entre autres par Strauss, Becker, Friedman, Goffman). L'interactionnisme symbolique s'attache aux significations données par les individus à leurs actions et envisage les interactions humaines comme façonnant le rapport à soi, les situations sociales et même le rapport à la société. L'individu y est donc vu comme un.e agent.e dynamique qui interagit avec les autres et avec son environnement. La version de la *Grounded Theory* sur laquelle Strauss continue d'oeuvrer, en collaboration avec Corbin et divergeant rapidement de Glaser, est fortement teintée de cette approche ainsi que de la théorie des univers sociaux (social worlds/arenas) qu'il développe.

³² Traduction libre : (...) *used to confirm existing theory rather than to test or challenge it* (...)

un modèle permettant de dépasser la description et l'ethnographie, qui ne sont selon eux « ni le travail ni l'objectif du sociologue professionnel » (Glaser & Strauss, 1967, p. 6, cités et traduits librement par Brito, 2015, p. 176), la *Grounded Theory* cherche à produire une théorie « de moyenne portée ce qui implique un niveau d'abstraction permettant une transférabilité » (Bruto, 2015, p. 178).

Si Glaser et Strauss (1967) proposent donc une innovation sur le plan méthodologique, qui reflète le virage intellectuel en cours dans la société occidentale, sur le plan épistémologique, cette première version de la *Grounded Theory* demeure ancrée dans un paradigme positiviste/ post-positiviste. Dans cette première version, dite classique ou glaserienne, puisque Glaser (1992) continuera de la défendre sous cette forme, affirmant qu'elle est la « vraie » version de la *Grounded Theory*, l'observation de la réalité par une chercheuse ou un chercheur neutre, qui met entre parenthèses sa subjectivité, permet à la théorie d'émerger.

Prenant un chemin divergeant de Glaser, Strauss (1982) adopte progressivement, et tout particulièrement à travers sa collaboration avec Corbin (1990), un point de vue philosophique plus relativiste et interprétatif (Mills, Chapman, Bonner & Francis, 2007). Tel que le démontrent Mills, Chapman, Bonner et Francis (2007), les développements que proposent Strauss et Corbin (1990) pavent la voie à l'émergence d'une version constructiviste de la *Grounded Theory*. En effet, l'utilisation de techniques qui encouragent la sensibilité théorique (plutôt que la mise en suspens des connaissances de

la chercheuse ou du chercheur), le traitement des écrits scientifiques comme source additionnelle de données (plutôt que l'abstention de recours aux écrits) et l'adoption d'une série de méthodes d'analyse et de réflexion qui favorisent « la construction et la reconstruction des données générées avec des participant.e.s, plutôt que la découverte d'une vérité émergente »³³ (Mills, Chapman, Bonner & Francis, 2007, p. 74), signalent un changement de paradigme.

C'est à partir de ces évolutions que Charmaz et Clarke, toutes deux sociologues des sciences de la santé et étudiantes de Strauss, tenteront de compléter le mouvement amorcé par Strauss et Corbin (1990). Cette tentative de réorienter la *Grounded Theory*, « de ses origines objectivistes vers les épistémologies du XXI^e siècle »³⁴ (Charmaz, 2008a, p. 402), est donc parmi les plus récents développements de la *Grounded Theory*. En effet, ce n'est qu'au tournant des années 2000 (Mills, Chapman, Bonner & Francis, 2007) que Charmaz revendique explicitement l'étiquette constructiviste pour l'adaptation de la *Grounded Theory* qu'elle développe en détail dans l'ouvrage *Constructing Grounded Theory* (d'abord publié en 2006, puis révisé en 2014) et dont elle est aujourd'hui la principale théoricienne.

³³ Traduction libre : (...) *to construct and reconstruct the data generated with participants, as opposed to uncovering an emergent truth in traditional grounded theory.*

³⁴ Traduction libre : *This constructivist version of grounded theory redirects the method from its objectivist, mid-20th-century past and aligns it with 21st-century epistemologies.*

Avec pour objectif avoué de « pousser la *Grounded Theory* de l'autre côté du tournant postmoderne »³⁵, Clarke (2005, p. 19) élabore quant à elle une proposition originale centrée sur l'usage de diagrammes, où la théorisation s'envisage comme une forme de cartographie. S'inspirant des travaux de philosophes poststructuralistes et des perspectives critiques, son approche se distingue par la centralité du discours et des dynamiques de pouvoir, mettant l'emphasis sur « les localités, les partialités, les positionalités, les complications, la ténuité, les instabilités, les irrégularités, les contradictions, les hétérogénéités, le caractère situé, et la fragmentation, bref, les complexités »³⁶ (Clarke, 2003, p. 555). Cette version postmoderne nommée l'analyse situationnelle (*Situational Analysis*), bien que relativement moins reconnue et employée que l'adaptation proposée par Charmaz, se réclame également de la branche constructiviste de la *Grounded Theory* (Clarke, 2005).

Si ces deux approches partagent, selon Clarke (2005), les mêmes fondements épistémologiques, on pourrait envisager l'analyse situationnelle comme un glissement encore plus marqué vers une posture post-moderne³⁷. De plus, si Charmaz (2005) convient qu'il « importe de mettre à profit cette méthodologie [la *Constructivist Grounded Theory*] de recherche au service d'une quête de savoir critique et de justice sociale qui problématise

³⁵ Traduction libre : *Pushing Grounded Theory around the Postmodern Turn*

³⁶ Traduction libre : (...) *localities, partialities, positionalities, complications, tenuousness, instabilities, irregularities, contradictions, heterogeneities, situatedness, and fragmentation – complexities.*

³⁷ Mills, Francis et Bonner (2006a) notent d'ailleurs l'ambivalence de Charmaz qui après une décennie à tanguer entre le post-positivisme et le constructivisme, se déclare enfin, en 2006, ouvertement de perspective interprétative critique (traduction libre : *Ten years after hovering between postmodernism and post-positivism, Charmaz now situates herself as a critical interpretivist* (...), p. 74).

son héritage positiviste et qui offre des interprétations critiques de la réalité sociale » (Caron, 2017, p. 69), l'analyse situationnelle de Clarke explicite une adhésion plus profonde et plus intégrée au courant critique en recherche, en inscrivant l'attention aux dynamiques de pouvoir au cœur de son approche³⁸.

Ainsi, la *Grounded Theory* est un arbre aux branches multiples³⁹, parfois radicalement opposées sur le plan ontologique et épistémologique. Malgré une généalogie commune, les repères méthodologiques proposés par différents courants de la *Grounded Theory* peuvent pointer dans des directions contradictoires (par exemple concernant le recours aux écrits scientifiques ou les méthodes de codage).

Malheureusement, parmi les démarches se réclamant de la *Grounded Theory*, nombreuses sont celles qui négligent de présenter leur posture épistémologique et, comme le remarque Charmaz (2005), une épistémologie objectiviste, positiviste/post-positiviste, sert souvent de fondement à une démarche qualifiée, à tort, de constructiviste. L'amalgame de différentes versions de la *Grounded Theory* en une seule et même approche risque ainsi non seulement de nuire à la cohérence épistémologique, dont les conséquences se répercutent sur l'ensemble de la démarche (Carter & Little, 2007), mais

³⁸ Les écrits les plus récents de Charmaz pointent toutefois vers un rapprochement plus explicite des approches critiques et de la théorisation enracinée constructiviste. Voir, par exemple, l'article intitulé "*The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry*" (Charmaz, 2017).

³⁹ Est généralement distinguée la version classique (ou glaserienne) d'une version « évoluée » (défendue par Strauss et Corbin). La version constructiviste (dont la principale théoricienne est Charmaz) constitue donc une 3e vague, parfois assimilée à la version défendue par Strauss et Corbin (Engward, 2013).

porte également atteinte à la crédibilité de la *Grounded Theory* dans le monde de la recherche.

Une conclusion semblable peut être défendue par celles et ceux qui considèrent que la version classique de la *Grounded Theory* est celle qui doit prévaloir. Luckerhoff et Guillemette (2017), par exemple, ont observé que de « nombreux chercheurs se réclamant de la *Grounded Theory* n'en suivaient pas les principes fondamentaux » (p. 5). Affirmant implicitement qu'une seule *Grounded Theory* est possible, les divergences sur le plan méthodologique sont pointées comme signalant une dangereuse prolifération de démarches fort différentes se réclamant à tort de la *Grounded Theory*. Suivant l'argumentaire déployé par Carter et Little (2007), c'est peut-être davantage la diversité de postures épistémologiques et le manque de transparence ou de cohérence par rapport à celles-ci qui pourrait être pointés du doigt comme générant de la confusion autour de l'approche de la *Grounded Theory*.

D'ailleurs, si la majorité des autrices et auteurs consulté.e.s conviennent que différentes adaptations de la *Grounded Theory* ont, historiquement, été mises en œuvre et continuent de coexister, certaines querelles alimentent un débat toujours vif sur la « vraie *Grounded Theory* ». Tout particulièrement, Glaser a adressé de très vives critiques à l'endroit de la proposition de Strauss et Corbin (Glaser, 1992) ainsi que celle de Charmaz (Glaser, 2002). Dans un article critiquant la *Constructivist Grounded Theory*, une

approche s'introduisant « par la porte d'en arrière »⁴² (Glaser, 2002, par. 43), il affirme d'ailleurs que l'orientation constructiviste semble bien s'être emparée du monde de la recherche qualitative, mais qu'il importe de « ne pas la laisser remodeler la *Grounded Theory* de manière manifeste ou subtile »⁴³ (Glaser, 2002, par. 46).

En considérant plutôt la *Grounded Theory* comme une famille d'approches méthodologiques et en précisant, à partir de la posture épistémologique de la chercheuse ou du chercheur, quelle version en est adoptée, la démarche de recherche gagne en cohérence et en clarté (Higginbottom & Lauridsen, 2014).

L'objectif de ce portrait de l'évolution de la *Grounded Theory* vise donc à préciser l'approche retenue dans le cadre du présent projet, soit la version constructiviste élaborée par Charmaz (2006, 2014), nourrie de certaines réflexions développées par Clarke (2005) avec l'analyse situationnelle. Le choix de cette approche sera justifié dans les sections suivantes.

2.1.2. La théorisation enracinée constructiviste au Québec

Tel que discuté plus haut, la *Grounded Theory* est une approche méthodologique qui, depuis sa formulation initiale, a essaimé. Au Québec, des approches se réclamant de la *Grounded Theory* ont été adoptées par certain.e.s chercheuses et chercheurs, bien

⁴² Traduction libre : (...) *backdoor approach*.

⁴³ Traduction libre : (...) *not to let it remodel GT in manifest and subtle ways*.

qu'elles demeurent relativement peu courantes au sein des sciences de l'éducation⁴⁴. La méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) est l'appellation proposée par les chercheurs québécois Luckerhoff et Guillemette (2017), deux spécialistes reconnus de ce courant méthodologique dans la recherche francophone, pour désigner très spécifiquement les approches méthodologiques qui proposent une démarche conforme à la *Grounded Theory* originale formalisée par Glaser et Strauss dans leur ouvrage de 1967. Préférant traduire *Grounded* par « enracinée » plutôt « qu'ancrée », un terme proposé par Paillé (1994) dans un article intitulé « L'analyse par théorisation ancrée », cette formulation esquivait le caractère statique que connotait l'ancrage. Elle évitait également la confusion avec l'adaptation de la *Grounded Theory* proposée par Paillé, qui diverge de la forme classique (Luckerhoff & Guillemette, 2017, p. 11) et qui réduit à un système de méthodes d'analyse une approche se voulant beaucoup plus globale.

Malgré le peu d'écho de cette appellation dans les écrits scientifiques francophones⁴⁵, c'est toutefois l'expression « théorisation enracinée constructiviste » qui sera retenue dans ce mémoire pour désigner l'approche développée par Charmaz (2014), la *Constructivist Grounded Theory*. Évoquant le caractère actif de la construction de théorie (les versions constructivistes de la *Grounded Theory* mettent d'ailleurs l'accent

⁴⁴ Une recherche documentaire des thèses et mémoires québécois indexés sur la base Érudit incluant les mots-clés « théorisation enracinée », « théorisation ancrée » ou « Grounded Theory » et « éducation » n'a relevé que 54 résultats, dont la majorité est associée à des domaines connexes en sciences sociales comme la sociologie, le travail social ou la psychologie.

⁴⁵ Aucune utilisation cohérente de ce terme n'a été repérée dans les écrits scientifiques québécois répertoriés sur la base de données Érudit, ou dans les écrits francophones répertoriés sur la base européenne Cairn.info, bien que l'expression « théorisation ancrée constructiviste » commence à apparaître dans des thèses ou mémoires des cinq dernières années.

sur cette caractéristique en favorisant l’usage du gérondif en anglais - le verbe nominalisé en français), ce terme retient en partie la traduction proposée par Luckerhoff et Guillemette, tout en spécifiant la divergence épistémologique qui la définit. De plus, la centralité de la *méthodologie*, dans la MTE, est ici délaissée au profit de la *théorisation*, le processus au cœur de l’approche de la *Constructivist Grounded Theory*.

2.1.3. *Fondements et méthodes de l’approche retenue*

Après cette longue mais nécessaire⁴⁶ parenthèse permettant de la situer au sein du champ de la *Grounded Theory*, la théorisation enracinée constructiviste sera ici décrite de manière à éclairer la façon dont elle structure la démarche de recherche adoptée.

Tout d’abord, comme son nom l’indique, elle s’inscrit dans le paradigme constructiviste, qui positionne que les réalités sont multiples (ontologiquement relativiste), que le sens émerge de la relation entre l’observatrice ou l’observateur et son sujet (épistémologiquement subjectiviste), et qui préconise l’étude des phénomènes dans leur contexte (méthodologiquement naturaliste) (Nguyen-Duy & Luckerhoff, 2007). De plus, elle s’intéresse aux contextes sociaux, aux interactions, au partage de points de vue dans une perspective interprétative (Charmaz, 2014). Ainsi, le processus de théorisation visé en est un de *construction*, par des chercheuses et chercheurs qui font nécessairement

⁴⁶ Notamment pour expliquer l’absence de références directes aux théoriciennes et théoriciens des autres branches de la *Grounded Theory*, l’emploi d’une appellation peu courante et la prise de distance par rapport aux écrits québécois qui se rassemblent autour de l’analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994) ou la MTE de Guillemette et Luckerhoff.

partie du monde qu'elles et ils étudient, élaborant, parfois en collaboration avec les participant.e.s, des analyses qui s'enracinent dans les données recueillies ou *générées* avec les participant.e.s (Mills, Bonner & Francis, 2006b).

Voici les principales caractéristiques de cette démarche, telles énoncées par Charmaz dans *Constructing Grounded Theory* (2014), incluant quelques précisions :

- « la démarche de recherche est fluide, interactive et ouverte »⁴⁷ (Charmaz, 2014, p. 320) : il ne s'agit pas d'appliquer une recette, mais bien d'innover (Charmaz, 2008b), puisqu'il faut traiter « le processus de recherche *lui-même* comme une construction sociale »⁴⁸ (Charmaz, 2008a, p. 403);
- « une problématique de recherche guide les choix méthodologiques initiaux pour la cueillette de données »⁴⁹ (Charmaz, 2014, p. 320);
- « les chercheuses et chercheurs font partie de ce qui est étudié, n'en sont pas séparé.e.s »⁵⁰ (Charmaz, 2014, p. 320) : « la théorie s'enracine à la fois dans l'expérience des participant.e.s et dans celui des chercheuses ou chercheurs »⁵¹ (Mills, Bonner & Francis, 2006, p. 9);
- « l'analyse façonne le contenu conceptuel et la direction que prend la recherche »⁵² (Charmaz, 2014, p. 320) : recourir aux stratégies de la théorisation enracinée constructiviste implique donc de s'orienter « en réponse aux questions

⁴⁷ Traduction libre : (...) *fluid, interactive, and open-ended*.

⁴⁸ Traduction libre : *Treat the research process itself as a social construction*.

⁴⁹ Traduction libre : *The research problem informs initial methodological choices for data collection*.

⁵⁰ Traduction libre : *Researchers are part of what they study, not separate from it*.

⁵¹ Traduction libre : (...) *a theory that is grounded in the participants' and researchers' experiences*.

⁵² Traduction libre : (...) *analysis shapes the conceptual content and direction of the study*

émergentes, aux nouvelles idées et aux informations additionnelles, construisant de manière simultanée à la fois la méthode d'analyse et l'analyse »⁵³ (Charmaz, 2008a, p. 403);

- « l'analyse émergente peut mener à l'adoption de multiples méthodes de cueillette de données et à la poursuite de la recherche sur plusieurs sites »⁵⁴ (Charmaz, 2014, p. 320) : il est impératif de recueillir suffisamment de données pour que l'analyse soit véritablement inductive plutôt que cantonnée à l'abduction (Charmaz & Keller, 2016), ce qui explique le temps et les ressources que nécessite cette approche (Wu & Beaunae, 2014);
- « des niveaux d'abstraction successifs, atteints par analyse comparative, constituent le cœur de l'analyse »⁵⁵ (Charmaz, 2014, p. 320) ; ainsi le codage est un outil heuristique qui *ouvre* les données à l'analyse, « et non pas une simple procédure à appliquer »⁵⁶ (Charmaz, 2015, p. 1615). À travers ce processus de codage (décrit plus loin), les codes sont comparés, notamment par l'écriture de mémos réflexifs et théoriques, de manière à faire ressortir des catégories et, ultimement, des liens théoriques unissant ces catégories qui formeront la base de la théorisation;

⁵³ Traduction libre : (...) *responding to emergent questions, new insights, and further information and simultaneously constructing the method of analysis, as well as the analysis.*

⁵⁴ Traduction libre : (...) *the emerging analysis may lead to adopting multiple methods of data collection and to pursuing inquiry in several sites.*

⁵⁵ Traduction libre : *Successive levels of abstraction through comparative analysis constitute the core of grounded theory.*

⁵⁶ Traduction libre : (...) *not as a procedural application.*

- « les orientations que prend l'analyse proviennent de la manière dont les chercheuses et chercheurs interagissent avec leurs comparaisons et leurs analyses émergentes et les interprètent » ⁵⁷ (Charmaz, 2014, p. 320), plutôt que de théories extérieures à la recherche ou d'un sens qui serait immanent aux données. Ainsi, ce qui émerge des données n'est pas la théorie, mais bien la *théorisation* alors que les chercheuses et chercheurs « construisent des catégories à partir des données » ⁵⁸ (Charmaz, 2008a, p. 402).

On retrouve dans ces considérations l'influence directe du pragmatisme (Charmaz, 2017), qui accorde une valeur aux théories en fonction de leur application pratique, le sens émergeant de la mise en œuvre d'actions concrètes en solution à des problèmes. La réalité est ainsi perçue comme fluide et en quelque sorte indéterminée, ouverte à de multiples interprétations. Dans cette perspective, les faits et les valeurs sont liés plutôt que séparés et la vérité scientifique est relative, provisoire et évaluée en fonction de ce qui fonctionne empiriquement dans la pratique (Charmaz, 2014). Ces fondements théoriques appuient notamment l'approche ouverte de la théorisation enracinée constructiviste ainsi que sa capacité à appréhender les phénomènes processuels et le changement.

L'apport théorique de l'interactionnisme symbolique est également manifeste, alors que celui-ci constitue, avec la théorisation enracinée constructiviste, un ensemble

⁵⁷ Traduction libre : *Analytic directions arise from how researchers interact with and interpret their comparisons and emerging analyses(...)*

⁵⁸ Traduction libre : *(...) researchers construct categories of the data.*

théorique et méthodologique indissociable, où l'ontologie et l'épistémologie sont co-constitutives et non-interchangeables (Clarke, 2005). En effet, la théorisation enracinée constructiviste, par sa généalogie⁵⁹, entretient de forts liens avec cette perspective théorique qui s'intéresse aux dynamiques entre l'action et l'interprétation comme construisant le rapport à soi, aux situations sociales et, plus largement, à la société (Charmaz 2014). Tout spécialement, le langage et les symboles y sont envisagés comme jouant un rôle crucial dans la formation et le partage de significations et d'actions. L'interprétation et l'action sont d'ailleurs vues comme des processus réciproques, s'influençant mutuellement. Ainsi, le sens donné par une personne à quelque chose est construit et peut se modifier dans la médiation de sens qui s'effectue lors d'interactions sociales, un processus constamment émergent (Charmaz, 2014).

Le caractère socialement construit, dans l'interaction, du sens et de la connaissance soutient donc l'approche méthodologique en elle-même, puisque, comme chercheuses ou chercheurs, nous *construisons*, affirme Charmaz (2014), nos propres théorisations enracinées à travers nos interactions, présentes et passées, avec d'autres individus, points de vue et pratiques scientifiques.

⁵⁹ Strauss est l'une des figures emblématiques de l'interactionnisme symbolique. La version de la *Grounded Theory* sur laquelle il continue d'œuvrer, en collaboration avec Corbin et divergeant rapidement de Glaser, est fortement teintée de cette approche ainsi que de la théorie des univers sociaux (*social worlds/arenas*) qu'il développe.

Faisant écho aux idées de l'herméneutique philosophique exposées plus tôt, notamment dans l'emphase mise sur le processus d'interprétation et l'élaboration du sens dans le rapport dynamique au monde et au langage, la théorisation enracinée constructiviste me semble fournir des outils d'envisager le travail de construction de sens issu tout autant de la rencontre avec l'œuvre que de la recherche scientifique. En tant qu'approche particulièrement cohérente sur le plan épistémologique, elle se révèle donc tout spécialement pertinente pour explorer de manière réflexive, rigoureuse et ouverte l'expérience de l'art, au cœur de laquelle se trouve le processus de construction de sens, collectif et partagé par le langage, vécu lors d'une rencontre avec des œuvres d'art.

2.2. Mon positionnement comme chercheuse

Par souci de réflexivité, j'explicitai d'abord mon point de départ spécifique, comme chercheuse et individu, afin de mieux rendre compte de la perspective à travers laquelle j'entreprends ce travail de recherche et surtout, anticiper certains de ses angles morts. Je me pencherai ensuite sur l'enjeu de différentiel de pouvoir avec les participant.e.s, que je considère comme l'un des défis éthiques majeurs de ma recherche.

2.2.1. Partir d'où je suis

« On ne peut éviter la question de l'épistémologie »⁶⁰, affirment Carter et Little (2007, p. 1319), toute chercheuse ou chercheur adoptant, parfois de manière implicite ou

⁶⁰ Traduction libre : *Epistemology is inescapable.*

inconsciente, une théorie de la connaissance qui guidera ses choix méthodologiques. Ces choix, épistémologiques d'abord et méthodologiques ensuite, sont intrinsèquement liés aux valeurs. La nature axiologique de l'épistémologie se révèle à la fois dans son caractère normatif, c'est-à-dire qu'elle sert de « fondement pour l'explication du vrai ou du faux, de l'admissibilité ou de l'inadmissibilité, de différents types de connaissance et de sources de justification de cette connaissance »⁶¹ (Carter & Little, 2007, p. 1322), et dans le fait que la connaissance produite sera à son tour discutée, évaluée et justifiée en lien avec les valeurs culturelles plus larges du contexte social et historique où elle sera diffusée.

Si l'adoption de la théorisation enracinée constructiviste se veut en cohérence avec ma posture épistémologique constructiviste, elle est également en lien avec mes valeurs. Adhérant à différents discours critiques, dont le féminisme intersectionnel, j'envisage la production de savoir comme un terrain nécessairement politique qu'il importe d'investir avec « une attitude réflexive et éthique qui dépasse une vision strictement legaliste de l'éthique et procédurale de la méthodologie » (Caron, 2017, p. 62). En ce sens, je partage avec des approches explicitement critiques un profond sentiment d'engagement envers une recherche scientifique anti-oppressive, décolonisatrice et émancipatrice, une recherche résolument « moins confortable »⁶² (Lather, 2006, p. 52). Je soutiens donc, avec Denzin et Lincoln (2005, p. 13, cités et traduits librement par Caron, 2017, p. 58) :

Nous ne voulons pas de sciences sociales qui prétendent pouvoir aborder ces enjeux [la justice sociale, l'équité, la non-violence, la paix et le respect

⁶¹ Traduction libre : (...) *basis for explaining the rightness or wrongness, the admissibility or inadmissibility, of types of knowledge and sources of justification of that knowledge.*

⁶² Traduction libre : *Less comfortable [social sciences]*

des droits de la personne à l'échelle planétaire] seulement si elles le désirent.
Nous sommes d'avis que cela n'est pas une option.

Ainsi, malgré le fait que la présente recherche ne porte pas sur un enjeu identifié comme politique, ou adopte explicitement une perspective critique, j'envisage la démarche de recherche comme espace critique en soi. Cela s'exprime notamment par une attention particulière portée à la reconnaissance à ma propre positionnalité de même qu'à l'inclusion et à la représentation de la diversité, travaillant à rebours d'une simplification qui homogénéise pour incorporer la complexité, la différence, l'hétérogénéité⁶³.

La reconnaissance du caractère situé de mon point de vue m'aide à mettre à jour certains présupposés et préjugés qui m'habitent et qui, en étant examinés, risquent de moins restreindre mon ouverture aux discours des participant.e.s (ou, moins à mon insu). Cela fournit également aux lectrices et lecteurs des indications sur « les lunettes analytiques avec lesquelles sont observées les données »⁶⁴ (Mills, Bonner & Francis,

⁶³ Je suis en ce sens très près de Clarke (2005) qui défend la nécessité de trouver des manières de créer de la connaissance qui sont cohérentes avec le monde actuel. Comme elle l'affirme (2005, p. 555-556), notre condition postmoderne impose une attention aux enjeux suivants : « une reconnaissance toujours plus grande de la nature déjà politique des pratiques de recherche et d'interprétation; une meilleure réflexivité de la part des chercheuses et chercheurs – et, de plus en plus, de la part des sujets de recherche – par rapport aux processus et produits de la recherche; une reconnaissance des problématiques de représentation si profonde qu'il y a présentement une « crise de la représentation »; les questions de légitimité et d'autorité à la fois de la recherche et de la chercheuse ou du chercheur; et un dé/repositionnement de la chercheuse ou du chercheur de « l'analyste omniscient » vers une « participant.e reconnu.e » dans la production de connaissances toujours partielles » (traduction libre : (...) *an ever-deepening recognition of the always already political nature of the practices of research and interpretation; enhanced reflexivity on the part of researchers—and increasingly on the part of those researched— about research processes and products; such a profound recognition of the problematics of representation that there is an ongoing “crisis of representation”; questions of the legitimacy and authority of both research and the researcher; and de/repositioning the researcher from “all-knowing analyst” to “acknowledged participant” in the production of always partial knowledges*”).

⁶⁴ Traduction libre : (...) *it provides the reader with a sense of the analytical lenses through which the researcher gazes at data.*

2006a, p. 12). S'il est impossible de faire ici un recensement exhaustif des idées qui forgent ma sensibilité théorique (Birks & Mills, 2011) ou encore d'examiner toutes les ramifications de ma position, souvent privilégiée (en tant que cissexuelle blanche issue de la culture majoritaire et de la classe moyenne), au sein de différentes dynamiques de pouvoir, le recours à la réflexivité dans la rédaction du journal de recherche permet de s'interroger sur cette question. Plusieurs de ces réflexions m'ont permis de raffiner mes questionnements et de mieux identifier certaines lacunes perçues à ce niveau dans mon processus de recherche. Par exemple, dans cet extrait de mon journal de recherche daté du 7 août 2018, je questionne mon choix de ne pas différencier les participant.e.s sur l'axe de genre, de race (sont-elles ou ils racisé.e-s ou non), de milieu socio-économique, etc. :

Bien sûr, je me retrouve donc avec une vaste majorité d'enfants non-racisé.e.s (sauf trois-quatre enfants), issu.e.s de milieux économiques relativement privilégiés (sauf les 11 enfants du groupe soutenu par la fondation Bombardier). Ce sont pour la plupart de jeunes filles. Qu'est-ce que cela a comme impact sur mes observations? D'abord, est-ce que je reste dans l'univers confortable de ce qui me ressemble (femme blanche de classe moyenne)? J'aurais aimé présenter les points de vue des enfants de St-Sauveur comme des points de vue tout aussi uniques mais tout aussi « standard » que ceux de la clientèle régulière du Musée...mais est-ce que le fait de ne pas nommer la différence, comme affirme, la gomme, perpétue la non-représentation de la diversité (comme l'explique bien Sandrine Ricci⁶⁵)? Et c'est une question qui dépasse la représentation et intervient directement dans la *participation* (...) Pourtant, je m'aperçois que c'est difficile pour moi, privilégiée dans le contexte que j'étudie, d'envisager des obstacles à la pleine participation d'enfants qui seraient handicapé.e.s, racisé.e.s, qui seraient issu.e.s de classe sociale défavorisé.e.s, etc. Je n'avais pas du tout appréhendé que la langue par exemple, qui a freiné la participation de A. (qui ne voulait ni parler espagnol et qui n'arrivait pas à communiquer très bien en français), serait un enjeu dans cette recherche!

⁶⁵ Dans le texte « Quand le sourire de la diversité cache les rapports de domination » (2015)

En accompagnant l'ensemble du processus de ces réflexions, j'espère développer une meilleure compréhension des limites de cette recherche, tout spécialement celles qui dépassent les considérations méthodologiques pour s'étendre dans le domaine éthique. Parmi ces dernières, l'enjeu du différentiel de pouvoir avec les participant.e.s, des enfants pour la plupart de six à huit ans, impose une réflexion spécifique qui sera développée ci-après.

2.2.2. *Une recherche d'adulte avec des enfants*

En lien avec la recherche scientifique avec des enfants, les travaux particulièrement pertinents de Christensen et Prout (2004) mettent de l'avant la notion de symétrie éthique (« *ethical symmetry* »), où la chercheuse ou le chercheur adopte une posture éthique initiale d'égalité. Ainsi, les « différences entre la manière de mener une recherche avec des enfants ou avec des adultes devraient émerger de ce point de départ, s'adaptant à la situation concrète des enfants participant.e.s, plutôt que présupposées »⁶⁶ (Christensen & Prout, 2004, p. 482). En effet, ce présupposé d'inégalité doit être renversé pour favoriser « la reconnaissance des capacités épistémiques de ceux et celles qui font l'objet de leur étude, c'est-à-dire la connaissance des milieux qu'ils fréquentent et de la société qu'ils contribuent à former » (Beauchemin, Blémur, Duguay & Goulet-Langlois, 2014, p. 57), et ultimement conduire à une production de connaissances non seulement éthique mais émancipatrice.

⁶⁶ Traduction libre : (...) *any differences between carrying out the research with children or with adults should be allowed to arise from this starting point, according to the concrete situation of children, rather than being assumed in advance.*

La chercheuse ou le chercheur travaillant avec des enfants a la possibilité de redéfinir ce rapport, affirme Christensen (2004), en se présentant comme adulte « autre », un.e adulte « sincèrement intéressé.e à comprendre comment le monde est envisagé du point de vue des enfants, mais sans tenter, de manière bien hasardeuse, de passer soi-même pour un.e enfant »⁶⁷ (Christensen, 2004, p. 174). La chercheuse ou le chercheur se positionne ainsi « d'abord et avant tout comme une personne sociale, et ensuite comme professionnel.le avec des intentions spécifiques et authentiques »⁶⁸ (Christensen, 2004, p. 174).

Très concrètement, certaines pratiques peuvent contribuer à réduire les déséquilibres de pouvoir entre chercheuse ou chercheur et (tout.e) participant.e, par exemple : « laisser les participant.e.s guider davantage le rythme et le contenu des échanges, mettre l'accent sur les bénéfices des participant.e.s, approfondissant elles et eux aussi leur compréhension de leur univers à travers le processus de recherche, créer des espaces pour la voix des participant.e.s dans l'interprétation des données et la présentation des résultats »⁶⁹ (Mishler, 1991, cité dans Mills, Bonner & Francis, 2006, p. 10). De plus, la reconnaissance et la représentation de la diversité entre les participant.e.s, qui partagent

⁶⁷ Traduction libre : (...) *one who is seriously interested in understanding how the social world looks like from the children's perspective but without making a dubious attempt to be a child.*

⁶⁸ Traduction libre : « (...) *first and foremost as a social person and secondly as a professional with a distinctive and genuine purpose.*

⁶⁹ Traduction libre : (...) *the yielding of control over the flow and content of the interview, a focus on the benefits to participants, who gain greater insight into their own worlds through the creating of spaces for participants' voices in the interpretation of data and the eventual findings and that researchers act as advocates for participants.*

l'enfance mais qui sont des individus différent.e.s (James & James, 2004), des humain.e.s à part entière qu'on ne peut réduire à leur statut social d'enfant, doit demeurer explicite dans l'analyse et la présentation des résultats.

De manière encore plus critique, le consentement éclairé des participant.e.s doit être obtenu, par exemple au moyen d'outils d'explication et de consentement appropriés à l'âge des enfants (Christensen, 2004; James, 2007). Les enfants d'âge scolaire visé.e.s par la présente étude sont certainement en mesure de comprendre des explications claires concernant les objectifs de la recherche et les implications de leur participation, mais les questions, objections et hésitations doivent être explicitement accueillies avec ouverture. Comme le soulignent Graham et Powell (2015, p. 335), il est de la responsabilité de la chercheuse ou du chercheur de s'assurer que les enfants comprennent que leur refus de participer ou leur retrait au cours de la recherche n'entraînera en aucun cas de conséquences négatives (comme, par exemple, être privé.e.s de la possibilité d'assister à une activité de médiation ou l'isolement de leurs pairs).

Enfin, les enfants ont non seulement la capacité de s'exprimer et de jouer rôle actif dans la construction de savoir, mais il s'agit un droit enchâssé dans la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant de 1989 (Graham & Powell, 2015; James, 2007). Elles et ils le font par ailleurs avec un enthousiasme débordant...

2.3. Méthodologie adoptée

Dans cette dernière section, le déroulement de la recherche et la progression de la construction des résultats théoriques seront détaillées. Typique de la théorisation enracinée constructiviste, cette démarche comporte plusieurs phases de cueillette et de traitement des données, dont la première, tenue en juin 2018 à Regart, centre d'artistes en art actuel, a été suivie d'une seconde phase, se déployant tout au long du mois de juillet et d'août 2018, au Musée national des beaux-arts du Québec. Ces deux phases successives de cueillette et de codage de données ont généré une catégorisation provisoire et soutenu l'élaboration progressive d'une théorisation qui s'ancre dans les données tout en cherchant progressivement à atteindre un degré d'abstraction plus élevé. Cet effort d'analyse et de synthèse a ensuite donné lieu à un retour aux participant.e.s qui constitue en quelque sorte une troisième phase, d'ouverture et de conclusion de la démarche.

2.3.1. PHASE 1 : Regart, centre d'artistes en art actuel

Dans cette sous-section seront présentées les considérations menant à la sélection d'un premier terrain d'enquête et la création d'instruments d'enquête adaptés, soit une activité de médiation incluant un atelier de création de même qu'un questionnaire, permettant de consigner des données sociodémographiques.

2.3.1.1. Identification d'un terrain d'enquête

Ayant cerné un phénomène pertinent à explorer (l'expérience de l'art et plus précisément le phénomène de construction collective de sens émergeant dans la rencontre avec des œuvres d'art actuel), l'enjeu du choix d'un terrain initial de cueillette de données demeurait entier. Dans cet objectif, il était essentiel de trouver des situations où la rencontre avec des œuvres se fait de manière riche et authentique (premier critère), de même qu'un contexte qui permette le dialogue entre et avec les enfants (deuxième critère), afin de pouvoir recueillir ces échanges autour de l'expérience de l'art partagée.

Le premier critère a orienté la démarche vers des espaces institutionnels de diffusion en art actuel : le centre d'artistes et le musée d'art. Ces lieux, outre la qualité de leur programmation commissariée, garantie par la reconnaissance des pairs et de la communauté, permettent d'accéder aux œuvres d'art originales qui y sont mises en valeur et qui sont accessibles au jeune public.

Le second critère, toutefois, a posé un plus grand défi. À l'automne 2017, dans le but de repérer un contexte propice à la recherche, j'ai assisté à des visites de groupes scolaires dans deux musées d'art (MNBAQ, MACM), observé des activités de médiation offertes dans différents centres d'artistes (Centre Clark, centres de la coopérative Méduse), ainsi qu'une galerie universitaire (Galerie de l'UQÀM). J'ai également discuté avec deux organismes de médiation qui valorisent le dialogue dans un contexte de rencontre avec l'art (BRILA, Exeko). Après plusieurs mois de recherche, l'idée d'observer

et de participer à une activité de médiation offerte dans ces différents contextes a toutefois été écartée au profit de la conception d'un instrument d'enquête original permettant à la fois de mettre la rencontre avec les œuvres d'art au cœur de la situation de cueillette de données et de stimuler des échanges significatifs avec et entre les enfants. Il s'agissait ici de proposer une expérience de visite qui fasse place, d'une part, au dialogue approfondi avec de petits groupes d'enfants, afin de stimuler la construction collective de sens, et d'autre part, de fournir une occasion de création comme tremplin à une expérience plus riche et plus complète de l'art.

2.3.1.2 Création d'instruments d'enquête adaptés

Outre un journal de recherche⁷⁰, entamé dès le début de la démarche de recherche dans l'objectif de récolter des traces de la théorisation émergente et des enjeux motivant les choix méthodologiques, un premier instrument d'enquête a été élaboré en vue de la première phase de cueillette, soit une activité de médiation.

M'appuyant ici sur mon expérience professionnelle en médiation de l'art actuel auprès du jeune public, j'ai conçu une première activité de médiation visant à favoriser une rencontre riche avec des œuvres d'art actuel et explorer l'expérience vécue

⁷⁰ Le journal de recherche a ainsi fourni un espace d'écriture permettant d'organiser et de documenter la réflexion. Se déployant sur plusieurs supports et variant en tons et en teneur (ex. points de forme notés sur un carnet, texte suivi dans un document électronique, cartes conceptuelles sur un tableau blanc, etc.), il a été nourri de manière plus fournie au courant du printemps 2018, lors de la préparation des cueillettes, tout au long de l'été 2018, largement consacré à l'activité de recherche sur le terrain, ainsi qu'à l'automne 2019, période intensive d'analyse des données recueillies.

collectivement par un groupe d'enfants à travers le dialogue sur les œuvres et sur l'art, de façon plus large.

Concluant un partenariat officiel avec Regart, centre d'artistes en art actuel, situé à Lévis, j'ai monté, au courant de l'hiver et du printemps 2018, une activité à l'intention de groupes d'enfants⁷¹ fréquentant le camp de jour local, qui devaient alors visiter le centre au courant de l'été. Dans le cadre de ce partenariat, Regart facilitait la logistique de l'organisation des visites, alors que je réalisais, dans le cadre de leur programmation, une activité de médiation pouvant également me permettre de recueillir des données⁷².

Ce centre d'artistes, un des plus dynamiques de la région de Québec et estimé pour la qualité de sa programmation, est l'un des rares à offrir une programmation estivale, la période visée comme idéale pour une immersion intensive dans la recherche. Regart semblait alors un choix privilégié puisqu'il tentait justement de développer une offre particulière pour les camps de jour locaux.

⁷¹ Des groupes d'enfants de six à huit ans avaient initialement été exclusivement visés pour cette activité.

⁷² Cette démarche a fait l'objet d'une demande de certificat éthique, émis le 14 juin 2018 (CER-18-246-07.12) par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR.



Fig. 1. Regart, centre d'artistes en art actuel, à l'été 2018⁷³

Le premier objectif de cette activité de médiation, en lien avec le mandat éducatif du centre, était d'amener les enfants à découvrir les pratiques présentées dans le cadre de l'exposition estivale de Regart, plus particulièrement l'installation immersive de l'artiste torontois Patrick Cruz, *Surrender to Mastery*, occupant l'ensemble de la galerie principale (voir figure 2). Le second objectif, davantage axé sur les besoins de la recherche mais également pensé de manière à contribuer à la médiation, était de recueillir des échanges riches autour de cette rencontre avec des œuvres et sur l'expérience de l'art, de manière plus globale.

⁷³ Source : Sarah Bélanger-Martel, juillet 2018. Photo prise lors d'une activité menée par l'artiste Giorgia Volpe, dont le travail faisait également partie de la programmation estivale. On aperçoit l'œuvre murale de Wartin Pantois sur le mur extérieur de la bâtisse.



Fig. 2. *Surrender to Mastery* (2018), de Patrick Cruz⁷⁴

À cette fin, j'ai conçu et réalisé une activité d'environ deux heures s'articulant autour d'échanges de groupe prenant l'interprétation de l'œuvre comme point de départ, puis, en plus petits groupes, d'une discussion sur l'art ancrée dans un atelier de création collective visant à représenter, par une maquette, une « exposition d'art » (voir appendice A). En cohérence avec une conception de l'expérience de l'art comme incluant à la fois des aspects liés à la création et à la réception, il m'apparaissait essentiel de permettre aux enfants de réfléchir collectivement à leur expérience de l'art tout en étant engagé.e.s dans une activité de création en lien avec leur réception.

⁷⁴ Source : Regart, centre d'artistes en art actuel, récupéré avec la permission du centre sur : http://www.centreregart.org/cruz_pantois_volpe/

Pour les échanges en grand groupe tout comme ceux en petits groupes, plusieurs questions avaient été préparées de manière à stimuler la discussion. Cette dernière se voulait toutefois très ouverte, le rôle de la facilitatrice étant de laisser le plus de place possible aux enfants et de les amener développer leur pensée de manière démocratique et réflexive. En ce sens, la conception de l'activité et l'animation des discussions s'inspirent de pratiques dialogiques qu'on retrouve en philosophie avec les enfants, en médiation culturelle et en éducation artistique. Les contraintes de temps liées à l'activité ont toutefois restreint la possibilité de développer des discussions approfondies, une difficulté que la phase de cueillette subséquente tente de pallier.

Dans le cadre d'une recherche à visée exploratoire comme celle-ci, il est à noter que ce premier échantillonnage⁷⁵ de situations⁷⁶ se fait sur un mode ciblé (« *purposeful sampling* ») plutôt que théorique, une méthode pourtant associée à la *Grounded Theory*⁷⁷. Pour la théorisation enracinée constructiviste, l'échantillonnage initial vise d'abord des situations qui sont choisies pour leur capacité à éclairer, préciser les questionnements

⁷⁵ Bien sûr, il ne s'agit pas ici d'un échantillon qui, au sens strict ou opérationnel, désigne exclusivement le résultat d'une démarche visant à prélever une partie d'un tout bien déterminé, mais bien d'un échantillon au sens large, qui désigne le résultat de n'importe quelle opération visant à constituer le corpus empirique d'une recherche (Pirès, 1997).

⁷⁶ Soit un échantillonnage qui vise la recherche de « situations dans lesquelles les chercheurs peuvent collecter des données « théorisables », c'est-à-dire des données qui permettent de toujours mieux comprendre le phénomène plutôt que de simplement le documenter » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p.8).

⁷⁷ C'est par ailleurs une des spécificités de la théorisation enracinée constructiviste que de réserver l'usage de l'échantillonnage théorique à une étape ultérieure. En effet, puisqu'il sert à développer les propriétés d'une catégorie analytique émergente, l'échantillonnage théorique ne devient pertinent que lorsque la chercheuse ou le chercheur a *déjà* construit une catégorie à approfondir avec de nouvelles données (Charmaz, 2015). Butler, Copnell et Hall (2018) notent que les variations subtiles de l'usage de l'échantillonnage théorique entre les différentes écoles de la *Grounded Theory* nuisent à une meilleure compréhension et surtout à une mise en pratique adéquate de cet outil.

initiaux de la recherche (Charmaz, 2014). Il s'agit donc d'un point de départ, et non d'une stratégie pour l'ensemble de la démarche, puisque les critères employés dans l'échantillonnage ciblé initial ne sont pas les mêmes que ceux qui guideront le processus d'échantillonnage théorique qui suivra, une fois que certains concepts et catégories auront été développées (Butler, Copnell & Hall, 2018).

2.3.1.3. Participant.e.s et données sociodémographiques

Cette incursion initiale sur le terrain aura été affectée par les difficultés logistiques liées à la visite des camps de jour, qui n'avaient pas été anticipées par l'équipe de Regart. En effet, les groupes prévus des camps de jour locaux s'étant décommandés, un seul groupe – celui-ci multi-âge, composé d'enfants fréquentant plutôt un camp spécialisé, a pris part à cette première phase de recherche.

De ce groupe de vingt-huit enfants âgé.e.s de six à treize ans, toutes et tous ont pris part à l'activité de médiation tenue le 9 juillet 2018, mais les propos de seulement seize enfants ont été enregistrés à des fins de recherche, respectant les consentements parentaux reçus (un enfant n'ayant pas reçu le consentement parental) et ceux donnés par les enfants (deux enfants n'ont pas souhaité participer). De plus, dans l'objectif de circonscrire la tranche d'âge des enfants participant.e.s en vue de permettre la comparaison des observations à celles d'une phase de données subséquentes, les enfants de neuf ans et plus n'ont pas été enregistré.e.s, soit neuf enfants. Le déroulement de l'activité a donc été adapté à ces contraintes, les enfants ne participant pas à la recherche étant jumelé.e.s avec

une médiatrice de l'équipe de Regart⁷⁸ lors des discussion et de l'atelier de création. Les échanges avec et entre les enfants participant.e.s ont, quant à eux, été enregistré.e.s à l'audio à l'aide d'une enregistreuse tenue à la main.

Une rencontre d'une quinzaine de minutes avec le groupe, une semaine avant sa venue à Regart, a été organisée afin de me présenter⁷⁹ aux enfants, leur présenter la recherche et répondre à leurs questions. Cette rencontre a également permis de distribuer les formulaires de consentement à remettre aux parents⁸⁰. Étaient joint à ces derniers un bref questionnaire (voir appendice B) recueillant quelques données sociodémographiques, notamment sur le degré de familiarité de la famille avec les arts visuels et le lieu de diffusion sélectionné pour cette première phase.

Presqu'entièrement féminin (un seul garçon), ce groupe d'enfants, fréquentant un camp de musique et de danse associé à l'École de musique Accroche-Notes de Lévis, est vraisemblablement constitué de jeunes de la communauté lévisienne⁸¹. L'analyse des données sociodémographiques fournies par les parents avec le formulaire de consentement témoignent par ailleurs d'un certain intérêt pour les arts visuels, 60% des enfants ayant

⁷⁸ Valérie Arsenault, membre de l'équipe de Regart pour l'été 2018, a ainsi pris part à l'animation de l'atelier conçu, auquel elle a été formée lors d'une rencontre précédant l'atelier.

⁷⁹ Certain.e.s enfants me connaissaient déjà pour avoir accueilli dans leur école, à peine quelques semaines auparavant, l'activité du Musée ambulant (un projet de médiation de l'art actuel se déplaçant dans les écoles primaires), dont j'étais une des médiatrices.

⁸⁰ La collecte des formulaires de consentement a été gérée par la coordonnatrice du camp, qui me les a ensuite remis le jour de l'activité. Aucun parent n'est entré en communication directe avec moi.

⁸¹ Selon la coordonnatrice du camp, Ève-Marie Laflamme, la plupart des enfants ne résident pas dans le Vieux-Lévis, mais dans les banlieues situées à proximité, qui sont, selon Statistiques Canada, de classe moyenne, blanche et francophone – ce qui correspond à mes observations personnelles.

déjà visité une exposition d'art avec leur proches⁸². Pour toutes et tous, il s'agissait toutefois d'une première visite au centre Regart, pourtant le plus important lieu de diffusion d'art actuel de la rive-sud de Québec et un des plus actifs de la ville de Québec et ses environs.

2.3.1.4. Déroulement de l'activité

Si la réalisation de cette première activité a été quelque peu chamboulée par certaines contraintes logistiques et circonstancielles⁸³, elle a aussi été l'occasion d'innovations méthodologiques fructueuses. Par exemple, la salle réservée pour l'activité de création n'étant finalement pas disponible le jour même, cette portion de l'activité s'est tenue dans l'espace de la galerie, littéralement *dans* l'installation de Patrick Cruz, ce qui a été grandement stimulant pour les discussions en petits groupes. Plusieurs enfants ont d'ailleurs fait référence à l'œuvre les entourant pour étayer leur propos et pour envisager les questionnements de manière très concrète, ancrés dans une expérience spécifique. Considérant le peu de bagage de la plupart des enfants du groupe en lien avec l'art, surtout les pratiques en art actuel, l'accès immédiat à une œuvre pour discuter de leur expérience a été très utile.

⁸² D'ailleurs, dans les échanges, quelques enfants mentionnent avoir vu des œuvres d'art dans l'espace public (au Quai Paquet, à Lévis) ou dans des institutions muséales (Musée du Québec : le MNBAQ, ou le Musée d'art contemporain : le MACM).

⁸³ Par exemple, la non-disponibilité de la salle réservée pour l'activité, la canicule dans une galerie non-climatisée, le retard du groupe qui se déplaçait à pied, etc.

Toutefois, la tenue de l'activité dans la galerie a rendu cette dernière très bruyante et je craignais pour l'intelligibilité des pistes sonores. Par conséquent, j'ai décidé d'employer un grand tableau blanc pour inscrire certains mots-clés verbalisés dans les échanges, menant du coup à la création d'une carte conceptuelle collective avec les différents groupes d'enfants enregistré.e.s. Cet outil s'est révélé très riche et a été tout particulièrement apprécié des enfants, qui se sentaient alors écouté.e.s sérieusement, impliqué.e.s dans le processus de recherche et qui pouvaient prendre appui sur des éléments inscrits plus tôt au tableau pour élaborer leurs propres réflexions. Cet instrument de cueillette a ensuite été repris dans la phase 2 du projet.

2.3.1.5. Analyse des données

Des observations méthodologiques et théoriques ont été notées dans un carnet immédiatement après l'atelier. Dans les jours suivant l'activité, les pistes sonores ont été transcrites à l'écrit dans un fichier de traitement de texte, anonymisant les propos, mais les assignant, autant que possible, à chaque enfant. Malgré une qualité sonore effectivement plutôt médiocre, les propos tenus ont pu être transcrits presque intégralement et ont ensuite fait l'objet d'une première analyse globale. Cette dernière a relevé certains éléments soulevés par les enfants et d'autres pointant le processus de construction collective de sens en lui-même.

Voici un extrait de la transcription, capturant un moment de discussion en grand groupe lors de la visite de l'installation, commentée afin d'en faire une première analyse :

E4 : Des signes qui va, racontent l'histoire Monitrice 1 : Ah ok, légende... S⁸⁴ : oui, c't'une bonne idée, enh, quelque chose qui te fait un peu penser à des légendes E4 : Pis à terre, y a des cartons, là S : Pis par terre y a du, carton. E5, qu'est-ce que t'as remarqué? E5 : Euh, moi, j'ai r'marqué qu'y avait des, des, des chiffres, des lettres, pis aussi des symboles qu'on voit un peu partout quand on va pis on dessine nous-mêmes là, pis que tsé on les voit, pis aussi des symboles mettons, un hashtag, mais comme..mou...(mime un geste de mollesse, fondant) S : Ouais! Un hashtag, ouais, mais mou, c't'intéressant ça! Toi tu trouves qu'y ont l'air mou. Qu'est-ce qui te fait penser qu'y ont l'air mou? E5 : Ben parce qu'y sont comme un peu ondulés, pis c'est ça, là. S : Très intéressant! Oui, c'est à toi! E7 : Moi, j'ai touché surtout le mur pour savoir qu'est-ce que c'était pis et j'ai touché, pis je pense que c'est de la peinture. S : Toi tu penses que c'est de la peinture. Quand on le regarde, tout le monde, est-ce que vous êtes d'accord, on dirait que c'est fait en peinture? (plusieurs : oui!) E5 : euh oui parce que on voit les traits de pinceau parce que (<i>pointe un motif</i>) ici on voit les p'tits poils, qui ont fait des p'tits... S : Est-ce que tout le monde avait remarqué ça, on voit un peu les traits de pinceau ici, voyez-vous, on voit un peu comme le pinceau pis pouf! (<i>là où le pinceau est retiré du mur</i>) pis qu'est-ce qu'on remarque aussi? E5 : des hum... E7 : des gouttes qui dégoulinent S : Comme des gouttes qui dégoulinent! On va continuer voir, qu'est-ce que t'as remarqué, toi?	E4 relève une forme de narrativité, peut-être en construisant sur le rapport à l'écriture ou encore sur son idée de légende, évoquée plus tôt. E4 recense le carton au sol comme faisant partie de l'œuvre, mais il ne propose pas encore d'interprétation. E5 revient sur les formes calligraphiques, comme symboles mais aussi comme graphie qui fait partie du quotidien. Elle distingue que l'écart avec les graphies qui font partie de notre quotidien est formel (plutôt que sémiotique, par exemple, une idée déjà mentionnée par E4 précédemment). E7 a utilisé son toucher pour guider sa compréhension. Elle appuie son hypothèse par son test empirique. (ici, au moins, elle PEUT toucher! 😊) E5, qui semble plus familière avec la peinture, contribue au consensus en identifiant formellement des traces du pinceaux, mais aussi du geste de l'artiste. E7 reconnaît un mouvement aux formes sur les murs. Elle utilise le présent. Elle réutilise ce que E5 a proposé plus tôt, mais en précisant l'aspect liquide (gouttes plutôt que formes).
--	---

⁸⁴ S : moi-même.

E8 : J'ai vu un bonhomme sur les murs pis sur le plancher, des couleurs primaires.	E8 trouve des formes (concepts) qu'elle reconnaît : un bonhomme. Elle "reconnaît" aussi des concepts appris à l'école : des couleurs primaires.
S : Ah t'as vu, toi, sur le plancher, des couleurs primaires...	
E8 : des couleurs primaires.	
E5 : C'EST les couleurs primaires.	

Cette forme d'analyse permettant de d'abord « digérer les données »⁸⁵ (Clarke, 2005, p. 84), plutôt qu'une démarche de codage serré plus caractéristique de la théorisation enracinée, a été privilégiée avec ces premières données en raison des contraintes de temps. Elle a tout de même pu fournir rapidement les éléments essentiels permettant d'orienter la planification de la seconde phase de la recherche, qui se tenait presque au même moment, tel que décrit ci-après.

2.3.2. PHASE 2 : *Activité au Musée national des beaux-arts du Québec*

Une seconde phase de cueillette et d'analyse, caractéristique d'une démarche de recherche itérative, aura aussi été rendue nécessaire par les imprévus logistiques rencontrés dans la disponibilité des groupes d'enfants à Regart. Elle sera ici décrite en détaillant l'identification d'un nouveau terrain d'enquête, la création de nouveau instruments d'enquête adaptés, les participant.e.s et leurs caractéristiques ainsi que le déroulement des activités. Ces données ayant fait l'objet d'une analyse plus complexe et plus complète qu'en phase 1, le traitement et l'analyse des données recueillies seront exposés dans une sous-section subséquente.

⁸⁵ Traduction libre : (...) *digest the data* (...)

2.3.2.1. Identification d'un terrain d'enquête

Ayant soudainement⁸⁶ à ré-envisager la cueillette de données prévue pour la période estivale, j'ai eu la chance de pouvoir créer, en quelques jours, un partenariat avec le Musée national des beaux-arts du Québec (MNBAQ)⁸⁷, dont les camps de jour artistiques hebdomadaires, tenus dans les ateliers éducatifs du musée, étaient sur le point de débiter.



Fig. 3. Musée national des beaux-arts du Québec⁸⁸

⁸⁶ Tel que mentionné plus tôt, les groupes de camp de jour n'étant plus disponibles pour des visites à Regart, ce dont j'ai été informée à la mi-juin, j'ai dû très rapidement trouver un nouveau terrain d'enquête.

⁸⁷ Notamment grâce à mon réseau de contacts qui m'a permis d'avoir rapidement et facilement accès à des personnes-clés au sein de l'administration et de l'animation des camps de jour du MNBAQ.

⁸⁸ Source : Bruce Damonte et Stéphane Brugger (s.d.), récupéré sur <https://provencherroy.ca/fr/projet/pavillon-pierre-lassonde-musee-national-des-beaux-arts-du-quebec-architecture/>

Le MNBAQ, institution reconnue et respectée, présentait, du 14 juin au 3 septembre 2018, une exposition sur d'art actuel (*Fait Main/ Hand Made*, incluant le travail d'une quarantaine d'artistes canadien.ne.s dont la pratique tisse des liens avec l'artisanat, le savoir-faire et le folklore) en plus de ses expositions permanentes, dont l'installation *The Flux and the Puddle* (2014) de l'artiste contemporain canadien David Altmedj.



Fig. 4. Vue panoramique de l'exposition *Fait Main/Hand Made*, salles dans lesquelles se sont déroulées les cueillettes du 26 juillet et du 9 août 2018⁸⁹

⁸⁹ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018. Pour plus d'information sur l'exposition, voir : <https://www.mnbaq.org/exposition/fait-main-hand-made-1257/>



Fig. 5. *The Flux and the Puddle* (2014), de David Altmejd, installation dans laquelle s'est déroulée la cueillette du 23 août 2018⁹⁰

L'équipe de médiation du MNBAQ, de qui relevait alors les camps artistiques, était très intéressée à contribuer au développement de connaissances en médiation auprès du jeune public. En conséquent, il a été possible de rapidement établir une collaboration avec une animatrice en particulier, en charge d'un groupe différent de douze enfants de six à huit ans chaque semaine, afin de planifier quatre nouvelles dates de cueillette (26 juillet, 9 août, 16 août et 23 août 2018). Une série de rencontres avec la coordonnatrice de la médiation, Marie-Hélène Audet, et l'animatrice, Virginia Parent, a permis de convenir

⁹⁰ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, août 2018. Pour plus d'information sur l'œuvre, voir : <https://www.mnbaq.org/exposition/david-altmejd-1243>

des grandes lignes de l'intervention projetée, en fonction des contraintes et des possibilités de ce cadre, de manière à pouvoir obtenir les approbations nécessaires à la tenue de la cueillette, notamment une modification mineure à la demande de certificat d'éthique⁹¹.

2.3.2.2 Création d'instruments d'enquête adaptés

Dans cette conjoncture exceptionnelle, certaines réflexions concernant la méthodologie évolutive, qui auraient dû être orientées par les constats de la première phase de la recherche, ont été court-circuitées afin de pouvoir, tout simplement, recueillir des données durant l'été. Ainsi, on ne peut pas véritablement parler d'échantillonnage théorique dans ce projet, guidé uniquement par les besoins de la théorisation et dont l'objectif est de raffiner des catégories émergentes, d'en explorer les paramètres ou de mieux comprendre leurs liens (Charmaz, 2014)⁹², mais encore une fois, j'ai plutôt eu recours à un échantillonnage ciblé.

Malgré tout, ce changement de terrain n'a pas porté atteinte à la cohérence de la démarche. Au contraire, la possibilité de réaliser la recherche dans ce contexte a facilité les choses sur plusieurs plans, en particulier, l'accès à de plus petits groupes d'enfants d'une même tranche d'âge. Toutefois, ce contexte offrait un cadre plus contraignant sur

⁹¹ Obtenue le 5 juillet 2018, numéro de décision : CER-18-248-08-01-29.

⁹² Dans d'autres versions de la *Grounded Theory*, les données d'un seul entretien, par exemple, peuvent servir de concepts provisoires pour l'orientation de l'échantillonnage théorique (Butler, Copnell & Hall, 2018). Toutefois dans le cadre d'une démarche de théorisation enracinée constructiviste, l'accent est mis sur le développement théorique de chacune des catégories, qui sont ensuite classées et intégrées théoriquement, plutôt que sur l'émergence d'une seule grande théorie. Ainsi, le développement initial de catégories doit faire l'objet d'une immersion particulièrement approfondie (Charmaz, 2014).

d'autres points, par exemple par rapport à la circulation dans le musée et les activités réalisées dans l'espace public des salles d'exposition sécurisées.

Cherchant à approfondir les premières observations réalisées en phase 1, notamment la richesse des contributions des enfants sur l'expérience de l'art lorsque sollicitées dans le contexte d'une expérience immédiate de réception, un dispositif mettant l'accent sur la discussion en petits groupes en présence des œuvres d'art a été favorisé (voir appendice C). Des échanges d'environ trente à quarante minutes avec quatre enfants, plus longs et en plus petits groupes que lors de la phase 1, ont été organisés et enregistrés à l'audio à l'aide d'une enregistreuse tenue à la main.

Certains compromis se sont toutefois révélés inévitables. Ainsi, alors que le recours au corps, par les expressions faciales théâtrales, les mimes et le rapport incarné à l'espace, avait déjà été observé en phase 1, l'usage d'une caméra vidéo pour enregistrer les échanges n'a pas été possible dans ce contexte, pour des raisons logistiques et des complications liées à la sécurité et le respect des autres publics du musée. J'ai tenté de remédier à cette situation en transcrivant rapidement les échanges, avec un souvenir encore vivace des instances de communication non-verbale frappantes, de manière à y inclure le plus de détails possibles, mais les transcriptions sont nécessairement parcellaires et incomplètes sur ce point.

De plus, il n'a pas été possible, en raison des contraintes de temps et de l'horaire chargé du camp, d'intégrer l'atelier de création prévu à l'activité de médiation pour stimuler des discussions et recueillir des propos dans ce contexte. Ainsi, bien que les enfants du camp artistique passent la semaine à réaliser différentes créations inspirées des œuvres qu'elles et ils ont la possibilité de voir exposées, les discussions enregistrées ont eu lieu dans un contexte où l'expérience de l'art s'ancre dans la rencontre avec des œuvres d'autres artistes et non leur propre pratique. Mais si cela semble orienter nettement les discussions vers la réception des œuvres, comme je l'exposerai au prochain chapitre, la dimension créative de l'expérience de l'art y a tout de même été très présente.

2.3.2.3. Participant.e.s et données sociodémographiques

La distribution d'un formulaire de consentement parental, encore une fois accompagné d'un bref questionnaire très semblable à celui employé en phase 1 (voir appendice D), a été faite en main propre. En effet, les parents devant être présent.e.s lors du lancement du camp, les lundis matin, j'ai pu m'entretenir avec chacun.e d'elles et d'eux, afin de recueillir sur place leur consentement et répondre à leur question. Seuls quelques questionnaires ont été récupérés ultérieurement, en raison de l'absence des parents ou des jeunes à cette première journée du camp.

Tou.te.s les enfants inscrit.e.s au camp lors des semaines visées ont donné leur consentement à prendre part à la recherche. Le fait d'avoir eu le plein soutien de l'animatrice et d'avoir pu rencontrer la majorité des parents lors de la première journée de

camp est, à mon avis, significative dans l'intérêt porté à cette recherche par les enfants et leurs parents⁹³. En effet, les enfants ont également toutes et tous finalement reçu le consentement parental pour participer, bien que dans six cas, les autorisations aient été reçues après la date de cueillette (ce qui implique que les données sociodémographiques ont été considérées, mais que des enregistrements n'ont pas été réalisés le jour de la cueillette). De plus, en raison d'un problème technique, des sections de deux entretiens ont été perdues (un entretien entier et une section d'un entretien, tous deux du 23 août 2018) et une semaine de cueillette (le 16 août 2018) a été perturbée par des changements à l'horaire du camp, ne permettant de recueillir des données pertinentes à l'objectif de recherche. Les données sociodémographiques associées à ces participant.e.s ont toutefois été conservées. Ainsi, les propos de vingt-six enfants font partie du corpus transcrit et ont ensuite été analysé par codage, bien que des données sociodémographiques sur quarante-cinq participant.e.s à cette phase 2 soient disponibles.

On y note une proportion un peu plus élevée de filles (environ 60%), un déséquilibre nettement moins significatif que lors de la phase 1. Les données révèlent aussi une certaine homogénéité entre les cohortes du mois d'août, toutes issues de la clientèle régulière des camps artistiques du Musée⁹⁴. Quant à la cohorte du 26 juillet,

⁹³ Par exemple, alors que moins de la moitié des parents en phase 1 a laissé des coordonnées en vue de recevoir une version vulgarisée des résultats à la fin de la recherche, presque l'entièreté des parents des participant.e.s de la phase 2 l'a fait.

⁹⁴ Selon la coordonnatrice du camp, Marie-Hélène Audet, la clientèle régulière est issue de milieux socioéconomiques privilégiés. Majoritairement blanche et francophone, elle correspond au profil statistique des classes aisées de la ville de Québec, ce que laissent également penser certains commentaires faits par des enfants mentionnant des parents donateurs ou donatrices au Musée ou encore la fréquentation d'écoles primaires privées réputées.

parrainée financièrement par la Fondation Bombardier dans le cadre d'un partenariat caritatif avec un organisme communautaire œuvrant dans les milieux défavorisés de la Basse-ville (l'organisme Le Pignon Bleu, basé dans le quartier Saint-Sauveur), elle est non seulement plus diversifiée sur le plan culturel (trois enfants ayant un ou deux parents vraisemblablement immigrant.e.s de première génération⁹⁵, dont un enfant maîtrisant très peu le français⁹⁶), mais elle semble différer aussi dans son niveau de familiarité avec le milieu de l'art. En effet, contrairement à plus de 85% des enfants des cohortes d'août, seulement 55% des enfants de la cohorte du 26 juillet avait déjà visité le MNBAQ avant cette participation au camp artistique, un écart semblable à celui constaté pour la visite d'une exposition d'art avec des proches. De plus, 55% des enfants de la cohorte du 26 juillet avaient déjà visité une exposition d'art avec l'école, contrairement à 70% pour les cohortes du mois d'août⁹⁷.

2.3.2.3. Déroulement des activités

Les activités de médiation permettant la cueillette se sont tenues dans l'exposition *Fait Main / Hand made*, puis dans l'installation *The Flux and the Puddle*, un choix motivé par le désir d'entrer davantage en profondeur dans l'expérience de rencontre avec une

⁹⁵ Selon mes observations personnelles lors de la rencontre avec les parents en début de semaine.

⁹⁶ Cet enfant, qui ne pouvait pas prendre pleinement part au dialogue, a tout de même contribué dans une certaine mesure à la discussion dans son groupe, bien que de manière nécessairement plus effacée. Ce groupe n'a pas été enregistré car les deux autres participantes n'avaient pas encore remis le formulaire de consentement parental au moment de l'activité. Cette situation a toutefois mis en lumière certains éléments problématiques dans ma recherche et ce point sera abordé à nouveau dans la section sur les limites de la recherche.

⁹⁷ Puisque mon analyse se concentre sur les discussions de groupe et non sur des entretiens ou des questionnaires, je ne me suis pas penchée sur l'effet de ces paramètres sur les échanges. Toutefois de manière globale, je n'ai pas remarqué de différence majeure entre cette cohorte et les subséquentes.

seule œuvre et de s'attarder sur certains thèmes émergeant progressivement au courant de l'été. Compte tenu du peu de temps disponible avec les enfants (un maximum de quarante minutes par groupe, incluant le trajet entre les ateliers des camps et les salles d'exposition), la visite d'une grande exposition collective comme *Fait main / Hand Made* n'était pas maximale à cet égard.

Dans l'exposition *Fait main / Hand Made*, un parcours-type a été établi, incluant généralement, mais non uniquement ⁹⁸ :

- une courte station devant une série de tissages réalisés par Geneviève Moisan, à partir de cadavres-exquis de François Morelli et son (alors jeune) fils Didier Morelli créés avec le logiciel Kid Pix à la fin des années 90 (*Les Exquis*, 2016-2017) ;

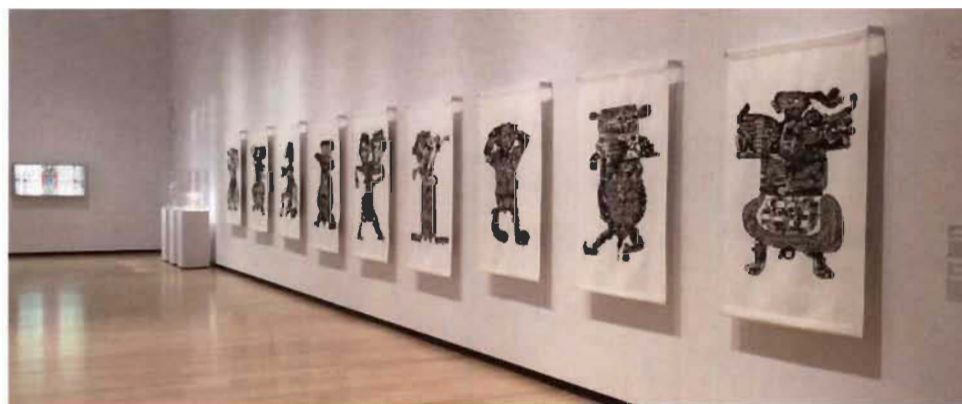


Fig. 6. *Les Exquis* (2016-2017), de Geneviève Moisan et Didier et François Morelli⁹⁹

⁹⁸ À chaque fois, le parcours s'adaptait aux préférences des enfants. Il était essentiel, à la fois pour la richesse de leur expérience et pour la prise en compte de leur agentivité dans le processus de recherche, que les enfants puissent infléchir la visite. En raison des contraintes de temps, j'ai toutefois dû imposer certains choix ou raccourcir ce qui aurait souvent pu durer au moins une heure (les enfants souvent ont exprimé leur déception de devoir déjà retourner dans les espaces d'atelier à la fin de la visite).

⁹⁹ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018.

- une station plus longue autour d’une sculpture de Réal Bergeron et Jérôme Ruby, représentant une sirène taillée dans du bois de grève et peinte, traversée de tubes de néon allumés (*Ravisseuse*, 2005 et 2018 – voir page suivante);



Fig. 7. *Ravisseuse* (2005 et 2018), de Réal Bergeron et Jérôme Ruby¹⁰⁰

¹⁰⁰ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018.

- une courte station devant deux grands tableaux de Cynthia Girard-Renard, un univers onirique coloré mettant en scène des animaux et d'étranges personnages (*No Science, No Evidence, No Truth, No Democracy*, 2015, et *Money*, 2016).



Fig. 8. *No Science, No Evidence, No Truth, No Democracy* (2015) et *Money* (2016), de Cynthia Renard-Girard¹⁰¹

Choisies en raison de leur proximité dans l'exposition, créant un court itinéraire à l'intérieur de deux salles tout près des portes, ces œuvres me semblaient également particulièrement intéressantes et propices à la discussion.

¹⁰¹ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018.

Dans *The Flux and the Puddle* de David Altmejd, l'installation a tout simplement été parcourue en sens horaire depuis la porte d'entrée, et les interventions des participant.e.s déterminant les arrêts, les retours ou la progression vers la sortie.

L'objectif des visites, tel que communiqué aux participant.e.s, était d'écouter « ce que les enfants ont à dire quand elles et ils voient des œuvres », « à quoi ça leur fait penser », « comment ça les fait sentir », « quelles idées leur viennent à la tête ». Les enfants étaient invité.e.s à s'exprimer autant ou aussi peu¹⁰² qu'elles ou ils le souhaitaient, ainsi qu'à répondre aux interventions de leurs camarades (ex. « toi, qu'est-ce que t'en penses? », « es-tu d'accord? », « as-tu d'autres idées? »).

S'insérant dans une approche de médiation dialogique, différentes questions ouvertes ont servi à stimuler la discussion, généralement axées sur l'interprétation des œuvres et l'approfondissement des idées esthétiques émergeant des échanges entre et avec les enfants. Celles-ci ne suivaient pas d'ordre préétabli ou n'étaient pas systématiquement posées d'un groupe à l'autre, bien qu'un contenu souvent relativement similaire finisse par être abordé, notamment avec l'utilisation d'une carte conceptuelle pour noter, cette fois-ci plus précisément : « des mots que, vous, les enfants, vous trouvez bons pour parler de l'art, de c'est quoi l'art ». Lors de la dernière cueillette (23 août 2018), une attention particulière a été portée à certains éléments commençant à émerger de la théorisation en

¹⁰² J'ai interpellé directement les enfants moins bavard.e.s, afin de les inclure davantage dans la discussion, mais j'ai tenté de respecter leurs silences et leur désir de ne pas contribuer.

cours, par exemple par rapport à l'enjeu de la polysémie dans l'œuvre, son contenu narratif, l'intersubjectivité et la question du point de vue.

Chaque visite fut donc l'occasion de discussions uniques, influencées par la dynamique des groupes formés le matin même avec l'animatrice (évitant certains couplages particulièrement turbulents ou visant à séparer un.e jeune plus timide de son grand frère ou sa grande sœur). Différentes observations sur ces dynamiques, intéressantes d'un point de vue méthodologique tout comme dans la réflexion théorique émergente, ont été consignées dans le journal de recherche après chaque rencontre

Envisagées comme différentes situations propices à l'étude d'un phénomène semblable (l'expérience de l'art dans la rencontre avec des œuvres d'art actuel), chaque discussion se pose de manière idiosyncratique et située, mais permet, par l'analyse, de dégager des pistes de théorisation éclairantes. Je décrirai le processus d'analyse plus en détail dans la prochaine section.

2.3.3. Traitement et analyse des données

La série de cueillettes exposée plus tôt aura permis d'amasser, au bout de deux mois, une grande quantité de nouvelles données avec lesquelles approfondir l'analyse et enrichir la théorisation. Bien que cette dernière se déploie à travers l'ensemble de la démarche, le traitement et l'analyse des données en est un moment-clé. Dans cette section, je détaillerai le processus de traitement et d'analyse des données en résumant d'abord le

corpus de données, puis en expliquant la méthode de codage initial empruntée, le recours à des stratégies de cartographie conceptuelle et enfin, la seconde phase de codage et l'élaboration de catégories.

2.3.3.1. Corpus de données

Les données recueillies dans le cadre des deux phases de cueillette décrites plus tôt se concentrent autour des transcriptions de discussions de groupe avec des enfants, soit, au total, sept fichiers de quinze à trente-cinq pages chacun. Des réflexions théoriques consignées dans le journal de recherche soutiennent également l'analyse développée. De plus, les différentes cartes conceptuelles développées avec les enfants, bien que davantage employées comme outils stimulant la discussion lors des activités de cueillette, fournissent des traces intéressantes de la pensée collective émergente.

Le tableau I (voir page suivante) résume les données générées lors de ces différentes cueillettes. C'est dans ce corpus varié, mais principalement textuel (puisque'il s'agit surtout de transcriptions écrites) que s'enracine la théorisation. Celle-ci, s'élaborant notamment dans la rédaction de mémos qui approfondissent les intuitions théoriques émergentes, est progressive et continue tout au long du processus, mais le codage en est vraiment le moment clé.

Tableau I.
Résumé des données recueillies

	PHASE 1	PHASE 2				
Lieu	Regart, Lévis	MNBAQ, Québec	MNBAQ, Québec	MNBAQ, Québec	MNBAQ, Québec	Total
Date	2018-07-09	2018-07-26	2018-08-09	2018-08-16	2018-08-23	
Activité	Activité de médiation de l'H30, incluant une portion visite de l'installation de Cruz (grand groupe) et un atelier de création (petits groupes)	Activités de médiation axées sur la visite en petits groupes (3) de l'exposition <i>Fait Main / Hand Made</i>	Activités de médiation axées sur la visite en petits groupes (3) de l'exposition <i>Fait Main / Hand Made</i>	(Autre activité ne donnant pas lieu à la cueillette de données)	Activités de médiation axée sur la visite en petits groupes (3) de l'installation de Altmejd	10
Œuvres (emphasis)	<i>L'attraction</i> (2015) de Cooke-Sasseville; <i>La Fabrique des perdants</i> (2018) de Wartin Pantois; <i>Surrender to Mastery</i> (2018) de Patrick Cruz	<i>Les Exquis</i> (2016-2017), de Geneviève Moisan et Didier & François Morrelli; <i>Ravisseuse</i> (2005 et 2018), de Réal Bergeron et Jérôme Ruby ; <i>No Science, No Evidence, No Truth, No Democracy</i> (2015) et <i>Money</i> (2016), de Cynthia Renard-Girard	<i>Les Exquis</i> (2016-2017), de Geneviève Moisan et Didier & François Morrelli; <i>Ravisseuse</i> (2005 et 2018), de Réal Bergeron et Jérôme Ruby ; <i>No Science, No Evidence, No Truth, No Democracy</i> (2015) et <i>Money</i> (2016), de Cynthia Renard-Girard	N/A	<i>The Flux and the Puddle</i> (2014) de David Altmejd	
Données retenues	1 captation de l'ensemble des échanges : 1 transcription :	2 captations : 2 transcriptions;	3 captations : 3 transcriptions	N/A	1 captation (utilisable) : 1 transcription	7
	Journal de recherche et cartes conceptuelles					
Enregistré.e.s	16 participant.e.s	8 participant.e.s	11 participant.e.s	N/A	7 participant.e.s	42
Données socio-démographiques disponibles	25 participant.e.s	11 participant.e.s	11 participant.e.s	12 participant.e.s	11 participant.e.s	70
Âge des enfants	6 à huit ans (enregistré.e.s) 6 à 13 ans (données socio-démographiques)	6 à 8 ans	6 à 8 ans	6 à 8 ans	6 à 8 ans	

2.3.3.2. Codage initial

Différentes écoles de *Grounded Theory* ont développé leurs propres pratiques de codage, dans certains cas très élaborées (voir Strauss et Corbin, 1990, par exemple), mais la place centrale accordée au codage comme méthode d'analyse est une caractéristique commune à toutes. C'est peut-être d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles on qualifie parfois l'approche de la *Grounded Theory* de « microscopique » (Brito, 2015, p. 180) ou on méprend parfois cette approche méthodologique pour un ensemble de méthodes. La théorisation enracinée constructiviste préconise toutefois, de façon globale¹⁰³, une attention particulière au codage initial.

Ce codage initial, extrêmement serré, presque « mot par mot » ou « ligne par ligne »¹⁰⁴, vise à identifier, en des termes brefs, simples et actifs (par l'usage d'un verbe ou d'un verbe nominalisé), les actions et les significations présentes ou implicites dans le discours (Charmaz, 2015). Comme Charmaz (2015) le note, ces codes n'ont pas nécessairement à demeurer concrets ou descriptifs et ils peuvent déjà s'aventurer du côté de la théorisation, gagnant en abstraction s'ils se révèlent ainsi utiles pour décortiquer les données. L'objectif du codage initial étant de « générer des idées à explorer et à

¹⁰³ Dans différents écrits, Charmaz propose des étapes distinctes de codage (initial, focalisé, axial, théorique), mais l'accent est pratiquement toujours mis sur le codage initial, servant d'abord à « ouvrir les données ». Elle n'offre pas d'instructions rigides pour la suite, proposant, par exemple, d'identifier parmi les codes initiaux certains codes plus fréquents ou parlants lors d'une seconde phase de codage dite focalisée - *focused coding* (Charmaz, 2006), ou encore de catégoriser immédiatement leurs codes initiaux en thèmes ou en les reliant à des processus plus larges (Charmaz, 2012). Cette ouverture méthodologique est particulièrement présente dans les écrits plus récents de Charmaz qui mettent de l'avant la nécessité d'innover en s'adaptant aux orientations que prend la recherche.

¹⁰⁴ Comme en témoignent les nombreux exemples fournis par Charmaz dans diverses publications, ceci est à prendre comme une indication générale du degré de détail visée et non de manière littérale.

approfondir »¹⁰⁵ (Charmaz, 2015, p. 1617), il doit être entrepris en demeurant « ouvert.e à toutes les directions théoriques vers lesquelles pointe la lecture des données »¹⁰⁶ (Charmaz, 2014, p. 114).

Cette méthode s'appuie sur diverses stratégies qui font appel à l'engagement créatif de la chercheuse ou du chercheur telles la division des données en différents types/propriétés; l'identification d'actions sur lesquelles ces données reposent; la recherche d'hypothèses tacites; la mise en lumière d'actions et de significations implicites; l'identification de l'importance des différents éléments; la comparaison de données avec d'autres données; le repérage de trous ou de silences dans les données (Charmaz, 2014). Conséquemment, les codes initiaux sont nombreux et diversifiés¹⁰⁷, autant sur le plan des thèmes que dans leur nature. Comme le note Charmaz (2014), « puisqu'une courte affirmation ou un extrait met possiblement en lumière différents points, il peut illustrer différentes catégories »¹⁰⁸ (p. 125), celles-ci étant par conséquent ainsi non-exclusives.

¹⁰⁵ Traduction libre : (...) *generate ideas to explore and expand*.

¹⁰⁶ Traduction libre : (...) *open to all possible theoretical directions indicated by your readings of the data*.

¹⁰⁷ Comme l'expliquent Bryant et Charmaz (2012, p. 45), les codes répondent à une série de questions qui peuvent être adressées aux données : À propos de quoi sont les données? De quoi ceci est-il une étude? Qu'est-ce qui se passe? Que dit cette personne? Qu'est-ce que ces actions et ces affirmations prennent pour acquis? De quelle manière la structure et le contexte contribuent-ils à appuyer, maintenir, nuire ou changer ces actions et affirmations? (traduction libre : *What is this data about? What is this data a study of? What is going on? What are people doing? What is the person saying? What do these actions and statements take for granted? How do structure and context serve to support, maintain, impede or change these actions and statements?*).

¹⁰⁸ Traduction libre : *Because even a short statement or excerpt may address several points, it could illustrate several different categories*.

Après une première analyse globale décrite plus tôt, la transcription issue de la phase 1 a été soumise à cette technique de codage serré, associant, dans un chiffrier numérique, chaque code généré à un extrait (phrase ou expression, interaction avec ou entre les enfants), identifié de manière à repérer rapidement l'extrait en question (en numérotant les lignes dans le fichier texte de transcription). Voici un exemple tiré d'un chiffrier associant des codes à l'extrait de la transcription commentée présenté plus tôt où l'on remarque que le codage vise différentes unités de sens et que plusieurs codes peuvent être générés à partir du même extrait :

Fichier	Ligne début	Ligne fin	Proposition de code	Extrait visé	Commentaires/réflexions
Regart 2018-07-09	79	80	Ajoute une nouvelle piste d'interprétation co-existant avec celles évoquées précédemment	<i>"des chiffres, des lettres, pis aussi des, hum, des symboles..."</i>	De signes, on ouvre vers les symboles. Le fait de réitérer les idées précédemment évoquées place la nouvelle piste en <i>co-occurrence</i> , ainsi, il ne s'agit pas d'une interprétation en compétition, mais en coexistence avec les autres.
Regart 2018-07-09	80	80	Note un écart avec la représentation habituelle de la référence identifiée	<i>"un hashtag, mais comme...mou"</i>	E5 met en relief, par son commentaire qui rapproche la représentation de ce qui nous est familier, justement, l'écart avec ceci. N'est-ce pas là que réside la surprise de l'art? ...on doit saisir l'objet de la mimésis pour apprécier comment la représentation se détache de ce qui nous est familier.
Regart 2018-07-09	80	81	Propose une référence pour la représentation issue d'un bagage commun	<i>Les symboles présents dans l'environnement quotidien et utilisés couramment</i>	
Regart 2018-07-09	80	80	Se positionne du côté créateur afin de comprendre et/ou d'expliquer la référence de la représentation	<i>"quand on dessine nous-mêmes"</i>	Ces symboles sont ceux que nous employons, que nous émettons nous-mêmes au quotidien
Regart 2018-07-09	81	82	Utilise son corps pour décrire un aspect formel remarqué	<i>Mime "la mollesse", le fondant, avec</i>	E5 passe par le mime pour exprimer un caractère... elle aurait pourtant pu le faire avec des mots, comme lorsque pressée en

				<i>son corps et son visage</i>	ligne 87. Il y a quelque chose de plus efficace
--	--	--	--	------------------------------------	---

Parallèlement à ce processus de codage initial, une série de mémos ont été rédigés, élaborant des pistes théoriques directement en lien avec les codes générés. Cette pratique d'écriture, particulièrement importante dans le développement théorique, représente le dialogue interne de la chercheuse ou du chercheur tentant de construire et de comprendre ses codes en cours d'élaboration (Charmaz, 2015). Incluant des extraits de données brutes, ces mémos sont un espace de réflexion et de théorisation de plus en plus abstraite, conservant toutefois un enracinement dans l'expérience située communiquée par les participant-e-s. En voici un exemple tiré d'un mémo du 19 octobre 2018 nourri, entre autres, par certains des échanges présentés précédemment :

<i>L'écart avec le réel, ce nœud de l'interprétation (EXTRAIT)</i>	Plusieurs enfants semblent aborder l'œuvre par la porte de cet écart avec le réel. C'est évident dans les commentaires qui mettent en relief l'écart entre la représentation proposée ici et celle à laquelle on s'attend habituellement (ex. un 4 « bizarre »). Aussi, on peut penser que les enfants s'intéressent, dans l'œuvre, à l'écart au sein des références évoquées, entre ce qui appartient au réel et ce qui relève de l'imaginaire (ex. des signes de légendes). Enfin, et peut-être de manière encore plus intéressante, les enfants relèvent les écarts entre une représentation générique (un « bonhomme ») et CETTE représentation-ci, sa spécificité : l'œuvre possède des qualités formelles qui lui sont propres et qui à la fois <i>s'articulent</i> dans la lecture et <i>structurent</i> la lecture qu'on en fait (ex. la "mollesse" des signes). (...)
--	--

En interrogeant les données à la fois de manière concrète (« Qu'est-ce qui est à l'œuvre ici ? ») et analytique (« Quelle catégorie analytique est exemplifiée ici ? »), cette démarche de codage permet l'analyse systématique et dynamique des données ainsi que le développement et la validation de catégories théoriques qui forment le cœur de la théorisation (Charmaz, 2008b). Ce mouvement, d'abord inductif, vers une théorisation est par ailleurs ce qui différencie le codage de la théorisation enracinée constructiviste

d'autres méthodes d'analyse de données comme l'analyse de discours, l'analyse narrative, l'analyse de contenus ou l'analyse phénoménologique (Charmaz, 2017; Saldaña, 2013).

2.3.3.3. Recours à des stratégies de cartographie conceptuelle

Cette première étape de codage a généré un nombre important de codes, soit 137 codes, ensuite retravaillés en 114 codes. Avec le foisonnement de codes initiaux vient un certain vertige et une certaine « paralysie analytique »¹⁰⁹ (Clarke, 2003, p. 560), qui furent heureusement soulagés grâce au recours à des stratégies heuristiques développées en rapport avec le corpus à analyser.

Inspirée par les outils de « cartographie théorique »¹¹⁰ développés dans l'analyse situationnelle de Clarke (2005), mais aussi par des modes de réflexion utilisés dans ma pratique artistique personnelle, j'ai ainsi imprimé l'ensemble des codes que j'ai ensuite organisés au mur, regroupant, condensant et mettant en relation les nombreux codes émergents. Photographiant les configurations intéressantes et rédigeant ensuite des mémos pour en décrire les liens ou l'organisation avant de tenter de nouvelles

¹⁰⁹ Traduction libre : (...) *analytical paralysis* (...)

¹¹⁰ Cartes théoriques : Des cartes qui ne cherchent pas nécessairement à excaver les structures sous-jacentes, mais à « décrire la gamme complète des différentes postures *adoptées dans le discours* » (traduction libre : (...) *describing the full range of positions taken in the discourse*. Emphase dans l'original. Clarke & Keller, 2014, par. 115).

configurations, j'ai trouvé ces « nuages d'idées » particulièrement fertiles pour la réflexion théorique et l'élaboration de catégories conceptuelles.

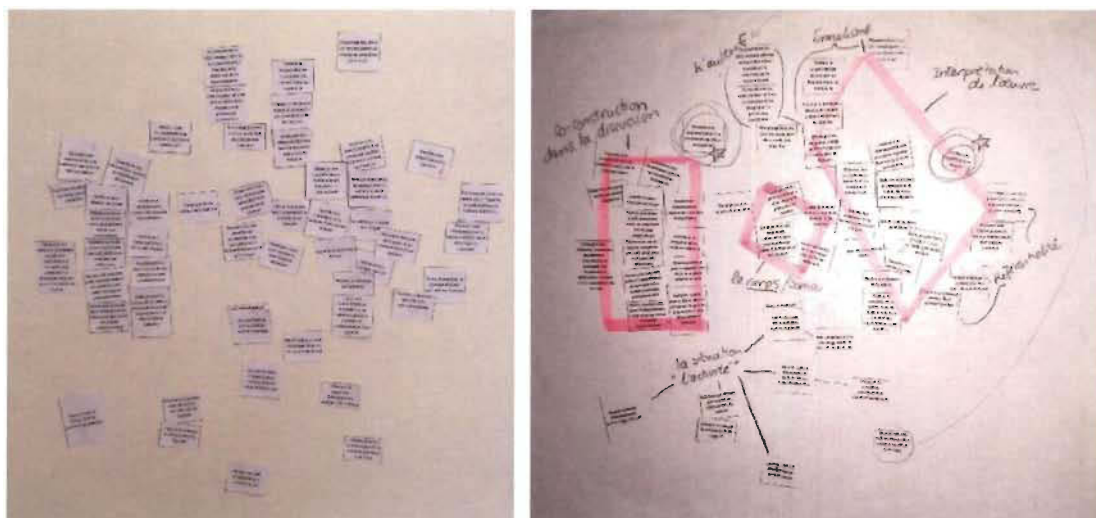


Fig. 9 et 10. Exemples de « nuage d'idées », réalisé à l'automne 2019, devenant une carte conceptuelle qui regroupe des codes et nourrit la construction de catégories¹¹¹

2.3.3.4. Second codage et élaboration de catégories

C'est grâce aux stratégies de cartographie conceptuelle mentionnées plus haut que j'ai pu élaborer quatre premières catégories tentatives, sous lesquelles j'ai identifié neuf codes plus « denses », synthétisant la centaine de codes initiaux, à confronter à un nouveau corpus.

Dans cette seconde étape de codage visant à mettre à l'épreuve « les codes les plus signifiants et/ou les plus fréquents en les appliquant à un corpus beaucoup plus large »¹¹² (Charmaz, 2014, p.114), la notion de comparaison, déjà active dans la comparaison entre

¹¹¹ Source : Sarah Bélanger-Martel, octobre et novembre 2019.

¹¹² Traduction libre : (...) *the most significant and/or frequent codes to sift through large amounts of data.*

les données, qui a donné lieu à l'émergence des codes initiaux, devient primordiale. L'interaction avec de nouvelles données, ici les transcriptions issues de la seconde phase de cueillette de données, permet de comparer encore une fois « données avec données, des données avec des codes, et plus tard, des données et des codes avec les catégories provisoires »¹¹³ (Charmaz, 2012, p. 7). En ce sens, tout comme l'ensemble de la démarche de théorisation enracinée constructiviste, le processus de « codage est inductif, comparatif, interactif et itératif, avant d'être - plus tard – déductif »¹¹⁴ (Charmaz, 2012, p. 4).

L'analyse des cinq autres transcriptions a ainsi permis de condenser les quatre catégories élaborées en trois particulièrement pertinentes, tout en permettant de dessiner plus clairement les contours de ces dernières et de constater leur présence constante parmi les données, malgré des contextes bien différents. En effet, les neuf codes « denses », élaborés à partir des codes initiaux, ont été repérés dans chacune des transcriptions. De nouveaux codes ont également été élaborés afin de décrire des éléments n'étant pas apparus lors de la première analyse, ceux-ci trouvant toutefois leur place au sein des catégories développées. Enfin, un travail de réflexion et de mise en relation des différentes catégories a mené à l'élaboration d'une quatrième catégorie, plus abstraite, située à

¹¹³ Traduction libre : (...) *data with data, data with codes, and then later, data and codes with tentative categories.*

¹¹⁴ Traduction libre : (...) *coding is inductive, comparative, interactive, and iterative – and later – deductive.*

l'intersection des trois catégories émergentes. Ces résultats seront présentés en détail dans le chapitre suivant.

2.3.4. PHASE 3 : *Retour aux participant.e.s et ouverture*

Dans le cadre d'une démarche de théorisation enracinée constructiviste complète, l'analyse d'un premier corpus de données, tel que décrite plus haut, servirait de base à une nouvelle incursion sur le terrain, cette fois directement guidée par la théorisation émergente et structurée par un échantillonnage théorique cherchant à approfondir les concepts élaborés. Toutefois, même si la mise en œuvre d'une telle démarche n'est pas réaliste dans l'échéancier d'un mémoire de maîtrise, la méthodologie détaillée ici jette les bases d'une première étape du processus complet de la théorisation enracinée constructiviste. De plus, si une saturation théorique, envisagée ici comme la « saturation des *propriétés* d'une *catégorie* théorique et non des données »¹¹⁵ (emphase dans l'original, Charmaz, 2012 p. 11), est au-delà des capacités d'un mémoire de maîtrise, la démarche mise en œuvre est tout de même dirigée vers cet objectif ultime.

Afin de valider les pistes de théorisation émergente, qui se doivent d'être intelligibles pour les participant-e-s dont elles cherchent à cristalliser l'expérience, et aussi par souci éthique d'inclure leurs rétroactions dans la présentation finale des constats de la recherche, une version vulgarisée des résultats a été élaborée. S'adressant principalement aux enfants, par l'entremise de leurs parents, cette version vulgarisée prend la forme de

¹¹⁵ Traduction libre : (...) *saturate the properties of your category, not the data.*

deux vidéos, l'une plus courte (2 minutes) et l'autre plus longue (7 minutes), ainsi que d'une carte conceptuelle sommaire, conçues pour communiquer facilement et rapidement les quatre catégories de théorisation élaborées.



Fig. 11. Vidéos de partage des résultats (courte¹¹⁶ et longue¹¹⁷), captures d'écran¹¹⁸

Accompagnée d'un bref message rappelant la participation à la recherche et son objectif, cette communication vulgarisée des résultats a été envoyée à tous les parents ayant laissé, à cette fin, leur adresse postale ou courriel dans le formulaire de consentement parental, soit les parents de soixante enfants. Invité.e.s à y réagir et à y ajouter d'autres idées ou commentaires, ces participant.e.s ont donc eu l'opportunité de s'exprimer sur les construits de la recherche à laquelle elles et ils auront grandement contribué. Malgré le peu de retour obtenu, les vidéos ont reçu environ une cinquantaine de visionnements en tout.

¹¹⁶ Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=NR1RX8p6zWY&t=14s>

¹¹⁷ Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=cgBCq17yB-o&t=298s>

¹¹⁸ Source : Sarah Bélanger-Martel, mai 2020.

De manière similaire, les principales collaboratrices du projet (Marie-Hélène Audet, coordonnatrice de la médiation au MNBAQ, Virginia Parent, animatrice aux camps artistiques du MNBAQ, Amélie-Laurence Fortin, directrice générale de Regart, Valérie Arsenault, médiatrice à Regart pour l'été 2018, et Ève-Marie Laflamme, coordonnatrice et animatrice du camp d'Accroche-Notes) ont reçu l'envoi et ont été invitées à commenter les conclusions de la recherche de leur point de vue de ancré dans la pratique. Aucun commentaire supplémentaire n'a toutefois été reçu de leur part.

2.4. Émergence d'une question de recherche finale

La question de recherche initiale suivante aura orienté les premiers choix méthodologiques et structuré l'exploration de la rencontre avec des œuvres d'art actuel en tant que moment-clé de construction de sens : en quoi consiste l'expérience de l'art co-construite par des enfants partageant, par le dialogue, une rencontre avec des œuvres d'art actuel ?

C'est donc, dès le départ, l'angle du collectif, via le concept de co-construction de sens, qui s'est retrouvé au cœur des questionnements. Toutefois, la notion de partage, à la fois dans le sens de mettre en commun par la parole (partager ses réflexions, communiquer avec le reste du groupe) et de communauté d'expérience (partager un moment, vivre en groupe une expérience de rencontre avec les œuvres d'art), s'est progressivement imposée comme concept porteur pour aborder l'objet de recherche. Le partage pointe ainsi

davantage sur ce qui se produit *entre* les participant-e-s, dynamique et relationnel, que ce qui serait inhérent au simple fait d'être en groupe.

De plus, organisant la collecte de données autour d'une activité de médiation fondée sur le dialogue facilitée par moi-même, j'ai pu susciter des échanges autour de cette rencontre dans une double visée : celle de la médiatrice cherchant à accompagner les enfants, individuellement et collectivement, dans leur découverte des œuvres d'art, mais surtout celle de la chercheuse désirant stimuler, au sein du groupe, la parole sur l'expérience vécue. Ce double rôle, sur lequel je reviendrai plus longuement dans la dernière section de ce chapitre, m'aura inextricablement impliquée dans la co-construction de cette expérience, à la fois dans le moment de la cueillette que dans celui de la réflexion et l'élaboration théorique. En cohérence avec ma posture interprétative, c'est ma grande implication dans l'expérience de rencontre avec des œuvres d'art elle-même qui est davantage explicite dans la reformulation de la question de recherche finale : « qu'est-ce qui se partage dans l'expérience de rencontre avec des œuvres d'art actuel co-construite avec des enfants lors d'une activité de médiation dialogique? »

En effet, en exposant cette expérience comme une co-construction non pas *par*, mais *avec* des enfants, je m'y affirme davantage comme partie prenante, engagée dans une expérimentation située sur laquelle, à la fois comme médiatrice et comme chercheuse, j'ai

beaucoup de pouvoir¹¹⁹. Le désir de réaffirmer le caractère situé de cette recherche m'amène également à préciser le contexte de manière plus spécifique, soit qu'elle se déroule dans le cadre d'une activité de médiation fondée sur le dialogue. Enfin, alors que l'expérience de l'art au sens large, impliquant à la fois de la création et de l'appréciation, était au départ visée, le resserrement de la recherche autour du moment-clé de réception dans la rencontre avec des œuvres d'art actuel, dès la seconde phase de cueillette, aura permis de concentrer la réflexion plus spécifiquement sur cette facette.

En conclusion, ce chapitre m'aura permis de décrire non seulement l'approche méthodologique adoptée, mais aussi de la contextualiser au sein du champ plus large de la *Grounded Theory*. Relativement méconnue du public francophone, notamment car ses principaux ouvrages ne sont toujours pas disponibles en français, la théorisation enracinée constructiviste, comme l'affirme Brito (2015), gagne à être mieux vulgarisée, mieux diffusée et, ultimement « démocratisée » (p. 187). Mon positionnement comme chercheuse et comme individu m'aura aussi permis d'explicitier la place que j'occupe au sein de la construction de connaissances qui se tisse à travers ce mémoire et dont la question de recherche finale vient mieux rendre compte. Enfin, le déroulement du processus de recherche et les choix méthodologiques qui l'ont ponctué m'ont permis de

¹¹⁹ Si une prétention à la neutralité serait en contradiction avec ma posture épistémologique, une nécessaire réflexivité accompagne toutefois la reconnaissance de ce que « nous amenons à la scène, ce que nous voyons et comment nous le voyons » (traduction libre : (...) *what we bring to the scene, what we see and how we see it*, Charmaz, 2014, p. 27).

recueillir et d'analyser les données à l'aune d'une question de recherche reformulée. C'est au sein de ces données et analyses que vient s'enraciner ma théorisation émergente et c'est cette construction théorique, constituant les résultats de ma recherche, qui sera déployée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre aborde les résultats de la recherche qui, suivant l'approche méthodologique que j'ai adoptée, se présentent sous la forme d'une théorisation émergente, rendant la discussion des données recueillies indissociable de ces dernières. Ouvert et fluide, ce processus itératif, décrit au chapitre précédent, a mené à la construction de trois grandes catégories théoriques qui seront décrites en détail. Puis, leurs interrelations seront explorées à travers une quatrième catégorie et ces pistes de théorisation émergente seront mises en relation avec différents enjeux de la recherche actuelle en sciences de l'éducation. Enfin, cette discussion sera suivie d'un retour critique sur la démarche de recherche et sur ses limites.

3.1. Catégories de théorisation émergente

Il est utile de rappeler que, dans le cadre de l'approche méthodologique adoptée, la construction de catégories conceptuelles est un effort de théorisation qui s'ancre dans un travail d'analyse des données recueillies et qui évolue et se construit à travers le codage et la rédaction de mémos réflexifs. C'est à l'issue de ce processus, qui compte plusieurs aller-retours vers les données brutes, que la proposition théorique émerge.

Dans le cadre de ce projet, trois grandes catégories me paraissent bien rassembler et cristalliser mes différentes observations sur ce qui se partage dans l'expérience de rencontre avec des œuvres d'art actuel co-construite dans le cadre d'une activité de médiation dialogique avec des enfants de 6 à 8 ans. Cette expérience peut être théorisée et mieux comprise à travers ces catégories, dont le caractère *partagé* ou collectif est ici intrinsèque et implicite :

- un processus herméneutique (*partagé*) incarné;
- un espace (*partagé*) de réflexion philosophique;
- le développement de pratiques culturelles (*partagées*).

Ayant schématisé, dans leur interrelation, ces différentes catégories, j'envisage également une quatrième catégorie émergeant de leur intersection et définissant leurs interrelations, soit l'apprentissage et le partage de manières d'*être-avec* l'œuvre d'art. Cette dernière méta-catégorie constitue donc une première piste de théorisation générale. La figure 12 illustre ces quatre catégories et leur interrelation, avec plusieurs zones de chevauchement, ainsi que les différents codes généraux qui leur sont associés. Dans les sections suivantes, chaque catégorie conceptuelle sera explorée en utilisant des exemples tirés des transcriptions de discussions recueillies tout au long de l'été 2018.

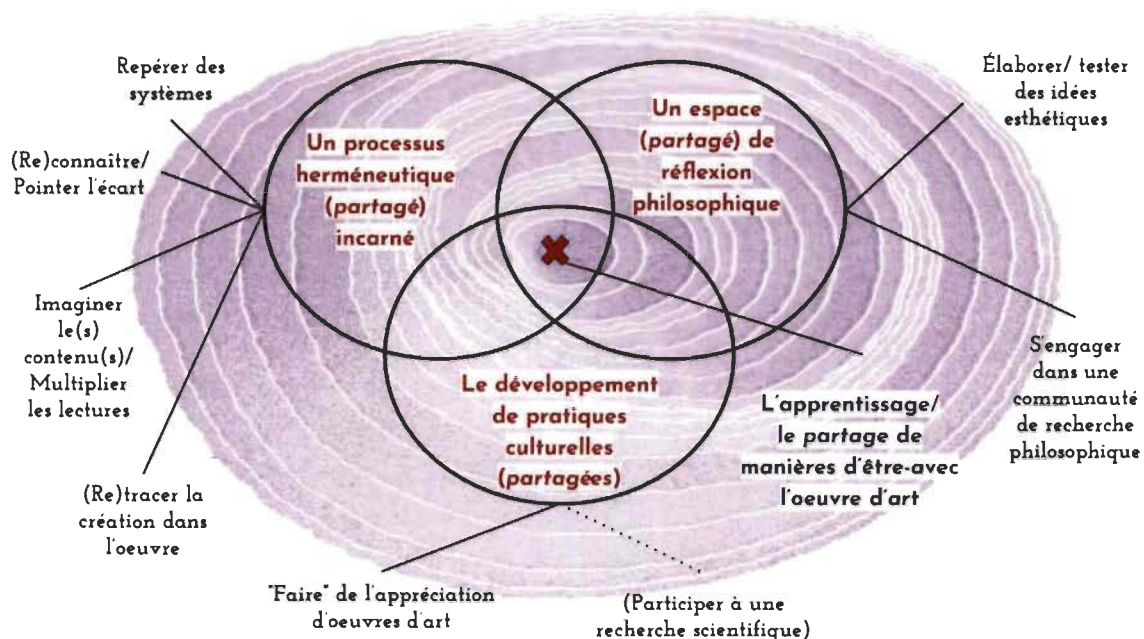


Fig. 12. Schéma de l'interrelation des catégories de théorisation émergente¹²¹

3.1.1. *Un processus herméneutique incarné*

Cette expérience peut d'abord être comprise comme un processus (s'échelonnant dans le temps et variant en intensité) herméneutique (orienté vers l'effort de compréhension et d'interprétation) incarné (vécu avec le corps et les sens). De nombreux codes, possiblement les plus fréquents¹²², identifiés dans les transcriptions des différents échanges peuvent se condenser autour de quatre sous-catégories théoriques qui, sans être mutuellement exclusives¹²³, synthétisent différentes dynamiques au sein d'un premier axe théorique. Les voici détaillées dans le tableau II (numéro de tableau).

¹²¹ Schéma réalisé par Sarah Bélanger-Martel en juin 2019, en vue d'une présentation au colloque *Arts in Society 2019*, à Lisbonne (Portugal) et traduit en mai 2020.

¹²² Ne m'inscrivant pas dans une démarche quantitative, je n'ai pas comptabilisé des statistiques de fréquence pour chaque code, sous-catégorie ou catégorie, mais il m'apparaît significatif que cette catégorie se démarque principalement par sa présence continue et massive au sein de nos échanges.

¹²³ Il est utile de rappeler que plusieurs codes peuvent venir éclairer une même séquence.

Tableau II.
Synthèse des codes par sous-catégorie (Catégorie 1)

Repérer des systèmes	- Aborde l'activité d'interprétation comme tâche à objectif déterminé¹²⁴; - Aborde l'activité d'interprétation comme jeu de repérage; - Identifie un système formel; - Isole une caractéristique formelle qui ne se rattache pas à un élément de représentation déjà identifié; - Identifie les matériaux avec lesquels l'œuvre est conçue;	- Observe une caractéristique formelle et en interprète le mouvement; - Tente d'employer un concept scolaire pour décrire l'œuvre; - Utilise le toucher pour comprendre la matérialité de l'œuvre; - Utilise son corps pour comprendre et/ou décrire un aspect formel remarqué;
(Re)connaître/ Pointer l'écart	- Distingue les aspects utilitaires des aspects artistiques de l'œuvre; - Exprime une incertitude ou une indétermination de la représentation; - Note un écart avec la représentation habituelle de la référence identifiée; - Pointe l'écart avec la représentation réaliste comme une trace de l'individualité de l'artiste;	- Repère un élément de figuration; - Relie l'esthétique (l'univers visuel) de l'œuvre à d'autres créations artistiques - S'appuie sur son expérience sensorielle pour comprendre un élément formel et ce qu'il évoque; - Témoigne du caractère artistiquement ambigu d'un élément;
Imaginer le(s) contenu(s)/ Multiplier les lectures	- Aborde l'activité d'interprétation comme un jeu d'imagination; - Entre dans le monde de l'œuvre pour la décrire/ la comprendre/ l'expliquer; - Envisage un contenu global pour l'œuvre d'art, auquel participent certains éléments; - Identifie un contenu sémiotique; - Identifie une polysémie dans l'œuvre d'art;	- Identifie un contenu narratif; - Propose une référence pour la représentation issue d'un bagage culturel commun; - Relie des éléments de l'œuvre à un système sémiotique existant; - Se positionne du côté créateur afin de comprendre et/ou d'expliquer la référence de la représentation;
(Re)tracer la création dans l'œuvre	- Envisage des éléments formels comme traces du processus d'exécution de l'œuvre; - Projette le processus d'exécution à partir d'éléments formels de l'œuvre; - Se positionne du côté créateur afin de comprendre et/ou d'expliquer le processus d'exécution;	- Retracer la temporalité de l'exécution de l'œuvre dans sa matérialité; - Utilise son corps pour comprendre et/ou décrire le processus de création;

¹²⁴ L'ordre des codes est alphabétique, ceux-ci ayant été classés en colonnes à des fins de lisibilité.

Le caractère herméneutique : repérer, décoder, interpréter

Découlant possiblement de l'approche de médiation adoptée dans le cadre de cette recherche et donc soutenues par l'introduction de questions visant d'abord l'interprétation des œuvres d'art rencontrées, les discussions développées avec et entre les enfants témoignent d'une quête de sens, donc de (re)construction de sens, mais aussi de création de sens. Cet appel au décodage, à lecture, à un effort de compréhension, semble toutefois également se déployer organiquement, sans que des questions soient spécifiquement adressées aux enfants en ce sens, comme en témoigne un premier extrait, tiré d'une discussion enregistrée le 9 août 2018, au MNBAQ, devant l'œuvre suivante :



*Fig. 13. Ravisseuse vue du sol*¹²⁵, où nous étions alors assis.es pour l'observer

¹²⁵ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018

S¹²⁶ : (*se déplace vers la sirène*) Exactement. Ça, ici, ça c'est celle-là qu'on va r'garder le plus. Alors, ici, celle-là, on va s'asseoir... ici!

B6 : A s'fait tuer!!!

S : Tiens, on va s'asseoir ici, tout le monde ensemble. Approchez-vous, parce que j'veux vraiment qu'on entende bien. Alors B6, toi tu dis, première chose, c'qu'on voit là-dedans, c'est qu'a s'fait tuer.

B6 et B8 : Ouais.

S : Toi, B5, qu'est-ce que tu dis?

B5 : Ben moi, j'trouve que c'est...c'est quoi donc l'mot?...j'm'en rappelle plus, j'ai un blanc d'mémoire pour le mot...

S : C'pas grave, ça va te r'venir! B7, toi...

B5 : Ah!

S : Ah, attends p'tit peu, (*à B5*) on va finir ton idée, oui vas-y.

B5 : Ben c'est comme, j'crois qu'y voulait faire quelque chose d'abstrait.

S : D'abstrait, enh...

B5 : Comme si y voulait comme faire, n'importe quoi, pis après y va dire, on va l'mettre dans l'musée, y va faire n'importe quoi des fois, pis après ça donne quelque chose de beau, tsé, y veut comme mélanger des affaires ensemble, comme les écailles du poisson, les lumières, la bouche, comme s'y voulait représenter une sirène, j'crois, les ch'veux, ça, genre r'présenter une sirène...

S : Ouais. B7, qu'est-ce que t'avais à nous dire là-d'ssus, toi? Quand tu l'r'gardes, qu'est-ce que tu penses?

B7 : Ben ouains, c'est, c'est difficile à dire, on, on dirait une, mais ça r'ssemble pas vraiment à une sirène parce que y a comme ses deux longs bras, ça, c'est, c'est comme, c'est comme, ça r'ssemble pas non plus à un poisson, c'est vraiment, euh, c'est ça le hic.

S : C'est ça le hic. Parce que, c'est ça, tu dis, mhh-hmm, ça pourrait r'ssembler à une sirène, mais non, à cause des bras, ça pourrait r'ssembler à un poisson, mais pas vraiment... B8, qu'est-ce que tu penses, toi?

B8 : Ben. C'est, c'est comme moitié plein d'choses... c'est comme moitié sirène, comme on a dit, moitié poisson, moitié humain, moitié... plein de choses comme mélangées ensemble qui donnent l'œuvre.

B5 : Ben moi j'commence à trouver comment c'est fait.

S : Comment c'est fait?

¹²⁶ S : moi-même

B5 : Ouais, c't'à cause que la face, c'est comme, la même affaire qu'on a fait avec le plâtre, la face on l'voit qu'c'est comme du plâtre.

S : On dirait qu'c'est comme du plâtre?

B5 : Ouais, à cause c'est pas droit droit. Pis aussi, j'trouve ça, moi, là, j'peux dire une affaire dans c'île-là : est dans la mer!

S : Est dans la mer.

B5 : Y a, pour vrai, des coquillages din oreilles!

S : Ah!

B5 : On voit les écailles, on voit la queue, vraiment d'affaires qui fait penser que c'dans la mer.

S : B6, B6, t'avais quelque chose à dire, toi, en plus, toi, tu la vois bien, enh, d'en avant, qu'est-ce tu...

B6 : Moi j'trouve que ça r'ssemble un peu à un poisson, mais, l'artiste y a utilisé des affaires pour faire d'la décoration, qui vient d'la mer. Dans mer, y a comme des affaires...

S : Comme quoi, par exemple?

B6 : Comme des coquillages, pis...plein d'affaires...pis y a utilisé...

S : Fait que ça, y a quelque chose qu'on n'a pas parlé encore...

B6 : Y a utilisé d'autres choses, comme...

S : Qu'y a comme trouvé, un peu?

B6 : Ouais, y a comme trouvé des affaires, pour faire, pour, y 'es a peinturées aussi.

Cet échange autour de la *Ravisseuse* exemplifie l'évolution d'un effort de compréhension de la part de chacun.e des différents enfants mais également du groupe. Celui-ci avance collectivement vers une interprétation cohérente alors que les interventions individuelles se nourrissent et se répètent, se remettent en question (ex. B7 : « (...) mais ça r'ssemble pas vraiment à une sirène parce que y a comme ses deux longs bras (...) »), mais tentent aussi la synthèse (ex. B8 : « (...) c'est comme moitié sirène,

comme on a dit, moitié poisson, moitié humain, moitié... plein de choses comme mélangées ensemble qui donnent l'œuvre »).

Un processus incarné et partagé

Il s'agit d'un processus qui évolue dans le temps (ex. B5: « (...) j'commence à trouver comment c'est fait... ») pour comprendre quelque chose qui résiste à l'interprétation (ex. B7: « (...) c'est difficile à dire (...) »). L'écart, petit ou grand, avec la référence est soulevé comme participant à l'expérience spécifique de l'art : on cherche à comprendre ce qui est devant nous et surtout, comment et pourquoi ça se présente comme une forme neuve, inattendue, étrange (ex. B7 : « (...) c'est ça le hic. »), ou encore mieux, belle (ex. B5 : « (...) y va faire n'importe quoi des fois, pis après ça donne quelque chose de beau (...) »). Par le repérage et l'identification de symboles, d'images, de matériaux, de ressemblances et de différences, de motifs ou de systèmes, et leur comparaison simultanée à la fois à la réalité et à leur représentation attendue, ces échanges articulent un engagement herméneutique, un désir d'interprétation.

Devant cette chose qui demande d'être comprise mais qui ne se donne pas automatiquement à la compréhension, chaque observation devient un indice pour reconstruire un tout (ex. B5 : « On voit les écailles, on voit la queue, vraiment d'affaires qui fait penser que c'dans la mer »), un jeu de décodage et d'observation mais aussi d'imagination qui implique non seulement le regard, mais tout le corps. L'extrait suivant,

du même groupe, toujours en discussion de cette œuvre quelques minutes plus tard, en témoigne :

B5 : Moi j'r'marque que y a des écailles pis c'est comme, est contente, mais j'crois qu'est faite de même. P't-être qu'a s'est pas tuée, p't-être qu'est juste faite de même.

S : Est juste faite de même...

B5 : À cause qu'a l'a un grand sourire...

S : Ouais.

B5 : A l'air parfaite, a d'l'air contente, a d'l'air normale, pis sinon, a s'rait, comme ça (*fait une grimace de tristesse*)

S : Ouais, a s'rait...

B5 : A s'rait triste!

S : A s'rait triste un peu, enh.

B5 : Ouais, pis là, j'crois qu'a veut comme, se, la façon qu'les bras sont posés et que, les écailles sont posées, on dirait qu'a voulait sauter, sauter....

S : Mhh-mmh. On dirait qu'a voulait sauter. Êtes-vous d'accord avec ça? Ici, B5, y a dit, r'gardez, la façon qu'les bras sont positionnés, c'est comme si a voulait sauter. Qu'est-ce que vous en pensez vous?

B8 : Ben...(inaudible)

B6 : (inaudible)

B7 : J'dirais, c'est comme si a s'étirait comme un chat, aussi.

S : Comme si a s'étirait comme un chat. Toi, B8, qu'est-ce tu penses?

B8 : Ben, c'est comme si, avec ses bras, elle voulait comme se, se genre, p't-être se lever, comme...

S : P't-être se lever! Enh, on a ici B7 qui nous mime un peu qu'est-ce qu'est en train de faire (*B7 prend la pause d'un chat étirant ses pattes*) (*rires*)

B8 et B6 : (*rires*)

Systématiquement remarqués dans les échanges, le mime et la gestualité théâtrale deviennent une manière de s'exprimer parfois plus directement et justement qu'avec des mots (ex. B5 : « (...) a s'rait comme ça (*fait une grimace de tristesse*) »), de faire intervenir

l'humour dans nos échanges (ex. *B7 prend la pose d'un chat étirant ses pattes - rires*) et aussi de comprendre l'œuvre, de comprendre le mouvement autant que les émotions évoquées. C'est donc une façon d'atteindre certaines qualités esthétiques de l'œuvre qui sont difficilement dicibles, dont l'extrait suivant, du même groupe discutant une nouvelle œuvre (*Money* de Cynthia Renard-Girard – voir détails ci-dessous) un peu plus tard dans la visite, fait l'exemple :



Fig. 14 et 15. Détails de *Money* ¹²⁷

B5 : Oui, oui, moi, j'vois qu'c'est comme, comme, avec les coups d'pinceau.

B6 : C'est comme si y avait lancé un p'tit peu de gouttes de peinture pis là, ça avait comme atterri...

(B7 rit)

¹²⁷ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018.

B8 : Ça fait comme...(*mime un mouvement, style "dripping" très rapide*)

B6 : Ça fait comme brouillé.

S : Pfiuuuuh! Brouillé un peu.

B8 : On voit qu'y a comme beaucoup de, de coups d'pinceau, pis de...

S : Mmh-hmm.

B5 : C'est comme quand moi j'fais quelque chose, ben les autres, j'les vois comme brouillées. J'vois qu'est-ce que j'fixe, mais j'vois d'autre chose, mais j'vois brouillé.

S : Qu'est-ce que tu dis, B7? Toi tu disais quelque chose...

B7 : Ben lui, y a ballon vivant: j'm'envole!!! (*rires*)

S : Le ballon ici? Y a-tu d'l'air content s'envoler, tu trouves? (*rires*)

B7 : (*rires*)

B8 : Euh non, y a l'air plutôt, ah! qu'est-ce que j'fais là?!

B7 : ouahhhhh!!! (*mime le ballon qui grimace*)

B5 : Ah! C'donc ben hot, qu'est-ce qu'y a fait. C'est hot, c'est comme si, si y s'avait envolé l'ballon, pis là ç'a fait...les lignes blanches, comme si ça l'a frotté...pis là, y a continué d'monter!

S : Ah! Toi, t'as remarqué qu'y a comme des p'tites...lignes qui descendent comme ça, qui montent, c'est comme la trace du ballon...

B5 : ...ouais c'est comme si y glissait su'...un tapis, si tu l'laissais monter...(inaudible) des affaires de même.

La mémoire du corps est convoquée, par les mots ou par le corps lui-même, qui mime et exprime, afin d'associer l'expérience immédiate à un sens qui se révèle (ex. B5 qui parle des taches blanches comme les traces d'un passage, d'un frottement, laissé sur un tapis). Le recours au mime pour décrire ou pour expliquer, dans le même registre communicationnel que la parole, permet au groupe tout entier de bénéficier des idées et des sensations communiquées (ex. le geste de « dripping » rapide de B8 amène l'idée du

brouillage, qui est ensuite associée par B5 au phénomène du flou optique). En ce sens, ce processus herméneutique est foncièrement incarné et il se partage également par le corps.

Alternant librement entre la perspective de la regardeuse ou du regardeur (ex. B8 : « On voit qu'y a comme beaucoup de, de coups d'pinceau, (...) »), celle de l'artiste (ex. B6 : « C'est comme si y avait lancé un p'tit peu de gouttes de peinture pis là, ça avait comme atterri... ») et parfois même celle des personnages représentés dans l'œuvre (ex. B7 : « Ben lui, y a ballon vivant: j'm'envole!!! (*rires*) »), les différentes contributions témoignent d'un processus dynamique, engagé et actif, s'éloignant par ailleurs d'une relation nettement dichotomique entre la création et la réception. Encore une fois, j'observe que cette diversité de points de vue, qu'elle soit stimulée par mes questions ou spontanée et organique comme dans ce dernier extrait, se partage au groupe non seulement pour construire une compréhension plus riche d'une même œuvre, mais a aussi pour effet d'inciter chacun.e de nous à changer notre perspective et adopter, souvent avec une attitude ludique (ex. S: « Le ballon ici? Y a-tu d'l'air content s'envoler, tu trouves? (*rires*) »), une nouvelle perspective. En ce sens, le partage se fait sous un mode nouveau : la contagion.

L'extrait suivant, tiré d'une discussion sur la *Ravisseeuse* (voir Figure 7) avec un groupe du 26 juillet 2018, montre la recherche collective qui s'opère dans le dialogue:

A5 : Ouais est genre comme...comme si...est genre contente...ben, de s'faire mal.

S : Toi tu penses qu'a l'a mal?

A5 : Mais, est contente, est contente de s'faire mal.

S : Est contente de s'faire mal, ça c'est drôle ça. Est-ce que vous pensez la même chose (*se tourne vers A6 et A7*)?

A7 : Oui.

A6 : Oui, parce que, elle sourit, pis en même temps, y a plein de lumières sur elle.

A7 : (*inaudible*)...a s'est fait attaquer.

S : A s'est fait attaquer, mais en même temps, a sourit... ça c'est spécial enh...

A5 : Oui, c'est que, a sourit d'être comme attaquée, parce que...j'sais pas...

S : Qu'est-ce que ça pourrait être? Pourquoi vous pensez qu'a pourrait sourire?

A6 : A sourit parce que... j'sais pas...

S : C'est spécial enh...

A5 : Je crois que, elle sourit parce que, elle est l'contraire de morte. Parce que souvent, euh, j'crois qu'son père, ben y était mort, pis, euh, est contente de la rejoindre, c'est ça.

Poussée, notamment, par mes relances, une interprétation de plus en plus élaborée se construit grâce aux interactions. Après avoir identifié un aspect ambigu ou, au premier abord, paradoxal, on avance pas à pas, par le partage d'hypothèses qui multiplient et ouvrent les lectures, vers une synthèse, très perceptive d'ailleurs, proposée par A5.

Ainsi, qu'ils soient parallèles, se croisant, se nourrissant ou s'entrechoquant, ces processus herméneutiques, à la fois individuels et collectifs, sont, par le dialogue, partagés et se vivent de manière incarnée.

3.1.2. Un espace de réflexion philosophique

L'expérience de rencontre avec une œuvre d'art ouvre également un espace pour la réflexion philosophique qui devient partagé alors que le groupe est amené à réfléchir activement, à se positionner par rapport au sens de cette expérience. Deux sous-catégories ont été élaborées à partir des codes détaillés au tableau III¹²⁸ :

Tableau III.
Synthèse des codes par sous-catégorie (Catégorie 2)

Élaborer / Tester des idées esthétiques	- Associe la beauté de l'œuvre d'art à ce qu'évoque le sujet représenté; - Associe la beauté de l'œuvre d'art à la joie; - Associe une intentionnalité à la présence de systèmes formels; - Associe la verbalisation d'un jugement de goût négatif à une attitude socialement répréhensible (dimension éthique); - Attribue le caractère réussi de l'œuvre à la qualité de la production de l'artiste; - Attribue le caractère réussi de l'œuvre à la qualité de la réflexion de l'artiste; - Attribue la valeur de l'œuvre d'art à sa beauté; - Attribue la valeur de l'œuvre d'art au fait d'être créée par un.e artiste; - Attribue la valeur monétaire d'une œuvre au coût de ses matériaux; - Attribue la valeur à l'œuvre d'art au fait d'être une création intentionnelle; - Attribue le caractère réussi de	- Considère le savoir-faire technique comme un critère d'appréciation ; - Considère le savoir-faire technique comme une compétence artistique parmi d'autres; - Considère sa propre production comme portant un statut œuvre d'art; - Considère une production d'un.e camarade comme portant un statut œuvre d'art; - Évoque la possibilité d'un échec de la démarche de création; - Envisage l'œuvre d'art comme une réalisation impressionnante à cause de sa beauté; - Envisage l'œuvre d'art comme une réalisation impressionnante à cause du travail artistique investi; - Identifie l'engagement de l'artiste dans son travail de
---	---	--

¹²⁸ Tel que détaillé en 2.3.3.2, les codes présentés ici sont issus d'un travail d'analyse où de mêmes extraits peuvent avoir mis en lumière différentes facettes de l'expérience (et donc résulté en l'attribution de plusieurs codes). De manière similaire, les extraits choisis pour exemplifier le développement de mon analyse sont parmi ceux qui, à mon avis, illustraient particulièrement bien chacune de ces facettes, bien que chaque extrait puisse (si la théorisation proposée est adéquate) se lire à l'aune de chacune des différentes catégories et sous-catégories.

	l'œuvre d'art à l'engagement de l'artiste dans son travail de création; - Caractérise l'artiste par sa créativité et son imagination; - Caractérise l'artiste par son talent; - Conçoit le processus de création de l'artiste comme partiellement intentionnel et partiellement le fruit d'une inspiration;	création comme un élément parmi d'autres dans l'appréciation d'une œuvre; - Reconnaît le caractère unique de chaque œuvre d'art (sur l'Art, l'œuvre d'art, la création artistique, la figure de l'artiste, le jugement de goût, etc.)
S'engager dans une communauté de recherche philosophique	- Ajoute une nouvelle piste d'interprétation co-existant avec celles évoquées précédemment; - Ajoute une nouvelle piste d'interprétation s'appuyant sur celles évoquées précédemment; - Amène une nuance à une idée exprimée précédemment par un.e camarade; - Confirme pour dissiper un doute; - Contribue à l'argumentation initiée par d'autres; - Définit un concept abstrait; - Exprime la difficulté à verbaliser son idée; - Explicite le raisonnement logique derrière son interprétation; - Modifie sa thèse pour incorporer des idées formulées précédemment; - Offre une hypothèse soutenue par des arguments; - Propose un exemple concret pour faire complexifier une idée abstraite; - Rallie les autres autour d'une idée en enjoignant le groupe à participer à une démonstration collective;	- Réfute une thèse d'un.e camarade avec un argument tiré de ses observations; - Reprend un argument d'un.e camarade pour aller dans la direction contraire; - Reprend la clé de lecture verbalisée par un.e camarade pour multiplier les références; - Reprend le mode d'appréhension de l'œuvre modélisé par un.e camarade; - Suit la réflexion collective sans y intervenir; - Reprend un terme utilisé précédemment, mais pour exprimer une idée différente; - Résiste aux contre-arguments proposés et maintient son idée; - Témoigne des différents processus de réflexion (individuels et partagés) qui s'articulent à différentes vitesses dans l'interaction de groupe; - Reprend le mode d'appréhension de l'œuvre modélisé par un.e camarade;

Une réflexion philosophique sur l'art

Si l'élaboration d'idées esthétiques n'est pas restreinte à une rencontre avec des œuvres d'art, le dialogue autour de l'œuvre, lui, semble permettre d'enrichir cette réflexion. Voici un extrait, issu d'une discussion enregistrée le 9 août 2018, au moment

où je tentais d'élaborer une carte conceptuelle à partir de mots utilisés par les participant.e.s pour aborder la question de l'art :

B3 : Y va sécher ton crayon...

S : Ah, c'est pas grave, y va être bon encore. Qu'est-ce que vous pensez que ça pourrait être, des mots qu'on peut dire sur l'art?

B4 : Eh bien...euh, comme que c'est...toujours spécial, parce que...on connaissait pas les œuvres, on connaissait, on connaît pas des œuvres, moi, j'aime ça comme, c'est toujours spécial pour moi des œuvres, même si y en a qui disent, ah ben ça c'est comme juste, à mettons tsé, on dirait une face, moi j'vais trouver ça, ben c'est vraiment beau comme œuvre, parce que y a pris son temps pis, ça, moi, des fois, je l'imagine d'une autre façon que, parce que je l'imagine d'une autre façon à cause que j'essaye que moi, ça m'inspire, parce que toutes les œuvres, euh, même des dessins des autres ben là, j'leur dis c'est vraiment beau, pis là, à la maison j'm'inspire de ça, parce que pour moi, c'est comme des artistes.

S : Très intéressant. B2, t'es-tu d'accord toi?

B2 : Ben vraiment, parce que, euh, des personnes, eux, quand y voyent genre, euh, un squelette de j'sais pas trop quoi (rires) ben sont comme ah c'est juste un squelette, mais en fait, y en a que Enh! je me demande c'est un squelette de quoi, Ah! j'aimerais ça le recréer en une matière plus facile...

S : Mmh-hmm.

B2 : ...pis peut-être pour des gens ça les inspire pas, c'est juste un squelette normal, mais, mais en fait, ces personnes-là, ben a l'a peut-être pris du temps, avec du matériel, à l'faire.

S : Facque là, j'ai noté des mots comme spécial, inspire, prendre son temps...

B4 : Ouais, pis comme...euh, B2 a dit, ben, euh, ça peut toujours...être, ben, attends, moi j'ai, moi, mon, euh, attends, je sais pas comment l'dire, attends, euh, y en a qui savent pas c'est fait avec quoi, euh, euh, pis ça peut être un matériel spécial, mais quand y disent ah, ça c'est juste fait avec de la peinture, ben en fait, ça peut être fait avec plusieurs choses...

S : Ahh-han...

B4 : ...parce que ça pourrait être plus compliqué, que ça...

S : Ouais, alors faut s'poser des questions, un peu, enh...

B4 : Oui, moi, j'me pose des questions, mais j'essaye de m'es répondre dans ma tête. Pis euh, que, que, ça soit, que moi j'essaye de dire aux autres comme, des fois j'dis ouais, mais ça, moi j'trouve ça vraiment beau, pis là, les autres y disent ben là, c'comme normal, là, y a beaucoup d'gens qui disent que c'est normal, mais en fait c'est pas normal pour moi.

S : C'est pas normal, c'est spécial, comme t'as dit.

B4 : Ouais, c'est ça.

Des idées abstraites, certaines complexes et très denses (ex. B4 sur l'œuvre d'art qu'on « ne connaît pas », qui vient à la présence, qui vient à nous toujours de manière singulière, « spéciale »), émergent à la fois d'une réflexion individuelle (ex. B4 mentionne qu'elle répond à ses questionnements sur l'œuvre « dans ma tête ») et se multiplient au sein de l'espace de discussion créé par le dialogue en groupe (ex. B2 qui prolonge la réflexion amorcée par B4 sur l'œuvre d'art qui interpelle, qui « inspire » la création).

L'élaboration collective de certaines réflexions devient donc par moments très visible dans la reprise et la reformulation (ex. B2 qui reprend l'idée de B4 sur l'indifférence de certaines personnes face à une œuvre donnée) ou la complexification et l'enrichissement d'une piste par un nouvel argument (ex. B4 qui prolonge l'argument de B2 sur le fait qu'une œuvre est le résultat d'un processus non seulement qu'on peut ne pas connaître, mais auquel il peut être difficile d'avoir accès car « ça pourrait être plus compliqué, que ça »).

C'est aussi le cas dans les instances de résistance ou la nuance apportée à certains arguments et certaines formulations. Cette dynamique est observable dans l'extrait ci-dessous, tiré de la cueillette en phase 1 de la recherche (dans l'installation de Patrick Cruz à Regart – voir Figure 2), alors qu'un petit groupe de cinq enfants est engagé dans l'atelier de création collective. Une remarque quant au fait qu'il n'y a pas de système de sécurité (visible) dans la galerie de Regart entraîne une discussion sur la valeur d'une œuvre.

S : Qu'est-ce qui fait la valeur de l'œuvre d'art? C'tu à cause...

E6 : La beauté, là

S : ...du prix du matériel? La beauté, toi tu trouves?

E5 : C'est l'artiste qui l'a fait, si c'est beau, aussi quand c'est...j'sais pas comment dire, tsé, j'ai mon idée, mais j'sais pas comment l'dire.

S : Ouais, c'est difficile, enh, de l'dire...D'ailleurs, moi j't'en train ici, là, j'ai mon tableau, pis j'suis en train de prendre des notes, j'veux prendre des notes de des mots que pour vous, les enfants, quand vous voyez des œuvres d'art...

E5 : Wow.

S : Toi, c'est WOW, ton mot. J'vais l'noter ici.

E5 : Ben pas MON mot, mais un mot...

S : Un mot qu'on pourrait dire quand on voit des œuvres?

E5 : Ouais.

E4 : Ben ça dépend de quelles œuvres...

S : Continue donc, E4...qu'est-ce que tu veux dire, par là?

E4 : Ça dépend de quelles œuvres parce que y a des œuvres très impressionnantes comme y en a d'autres qui ne le sont pas vraiment.

S : Pis c'est quoi la différence entre ces œuvres-là? Pourquoi y en a qui sont impressionnantes pis d'autres qui sont pas impressionnantes?

E4 : Parce que y en a que c'est, c'est, ben c'est pas pour être méchant, là, mais c'est plus beau, pis y ont plus pris leur temps.

S : Ah! Toi, tu penses, y a une question de prendre son temps, enh?

E5 : Aussi, ben on peut dire, ça fait peur, parce que des fois...

E4 : Oui!

E5 : Parce que des fois, tsé, y a des grosses faces qui fait peur.

E4 : Au Musée du Québec... (*inaudible*)

E6 : Moi, j'dirais, j'pourrais dire que c'est beau.

S : Toi tu trouves que c'est beau, des œuvres qui sont belles. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi quelque chose qui est beau?

E6 : ...ben... de la joie.

S : De la joie, enh. Y a comme quelque chose avec d'la joie. Est-ce que t'as déjà vu...

E16 : Pis des fois d'la tristesse...

S : Des fois d'la tristesse... Super intéressant! E16, est-ce que tu peux m'expliquer ça?

E16 : (...)

S : Comment quelque chose peut être beau, mais peut être triste en même temps?

E6 : Ben ça peut être laid parce qu'y a plein de déchets dessus.

(inaudible)

E5 : Ça peut... Quand y a des trucs qu'on trouve beau, c'est notre goût, pis c'est pas nécessairement beau pour les autres. C'est un goût... ben c'est ça... en fait, tu peux pas l'aimer au début, pis l'aimer après.

S : Fait que même toi, ton goût peut changer. Ouais, ça c't'intéressant...ton goût peut changer... Qu'est-ce qui peut faire que ton goût y change?

E5 : Ben c'parce que, au début, ben, quand j'étais dans rue, là, j'ai vu ici, j'tais comme un peu (*fait une grimace*). Mais là, quand j'suis rentrée, j'ai dit Ah, c'est que j'pensais. Là, maintenant, j'suis, j'ai bien aimé ça.

Le dialogue comme espace partagé pour le développement des idées

Les questions du beau, du jugement de goût et de leurs critères, par exemple, sont ainsi souvent spécifiquement repérées et nommées par mes interventions, mais elles évoluent dans le dialogue et deviennent accessibles à la fois à chacun.e et au groupe, créant ainsi une communauté de recherche philosophique autour des enjeux esthétiques soulevés par l'expérience de rencontre avec des œuvres.

Comme facilitatrice et médiatrice de ces échanges, mes questions et mes relances deviennent un moteur pour approfondir certaines de ces réflexions mais aussi, simplement, pour soutenir les enfants dans la verbalisation d'idées difficiles à articuler

(E5: « (...) j'sais pas comment dire, tsé, j'ai mon idée, mais j'sais pas comment l'dire »).

En valorisant la prise de parole et l'engagement intellectuel dans la discussion, je joue donc un rôle significatif dans l'ouverture d'un espace *partagé* pour la réflexion, espace que les enfants s'empressent d'investir en échangeant avec enthousiasme et/ou en écoutant activement. Cette dernière contribution, une écoute active mais souvent silencieuse, est certainement plus difficile à remarquer, mais elle demeure bien tangible dans le moment d'interaction. Voici la suite de la même discussion, toujours durant l'atelier de création mené dans l'installation de Cruz (voir image ci-dessous), où on aperçoit une rare trace de cet engagement, généralement invisibilisé dans la transcription :



Fig. 16 et 17. Détails de *Surrender to Mastery*¹²⁹

¹²⁹ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission de Regart, 2018.



Fig. 18. Détail de la création collective, groupe cité ci-dessous¹³⁰

E5 : Ben mettons quand j'étais dans la rue, tantôt, j'ai vu des traits noirs, avec des dégoulinants, mais, en même temps, tsé, quand j'suis rentrée, j'ai comme regardé, j'ai vu que c'tait pas, c'tait pas, parce que des fois, y a des graffitis dans des (*inaudible*) ça r'ssemble à des autres choses, mais là, j'ai vu que c'tait, d'la peinture, que c'est, que quelqu'un a pris le temps de le faire, mais, ça, ça n'a pas, ça m'a pas fait changer d'idée, mais c'est important de savoir aussi le travail que l'artiste fait. Tsé, c'est pas, tsé, mettons, c'pas juste dans l'art, c'est dans cuisine... Tsé un plat de spaghetti, mais là, y a quelqu'un qui goûte pis qui dit que c'pas bon, c't'un peu méchant, mais tsé, parce que toi, peut-être que tu savais pas faire du spaghetti, tu t'es forcé à faire ça. C'est ça alors, moi, j'crois que aussi, que ça dépend des goûts, pis tsé, les goûts ça peut changer.

S : T'as dit quelque chose d'intéressant, E5, t'as dit mettons que tu sais pas faire du spaghetti.

E5 : Ouais.

S : Est-ce que tu penses que d'l'art, faut, savoir faire de l'art ou des fois, on peut faire de l'art qui est beau, même sans savoir faire de l'art?

E5 : Ben quand j'tais p'tite, ben j'faisais juste des barbouillis. Pis genre, pis pis ma (*inaudible*) cousine elle, elle faisait des barbouillis, mais elle voyait, elle voyait comme...un coq dans son barbouillage, pis elle le coloriait, pis ça ressemblait vraiment à un vrai coq. Alors c'est pour ça que, tsé, t'as pas besoin de savoir faire de l'art, parce que, l'art abstrait, tout le monde peut savoir faire ça, tsé, comme ça là (*pointe l'œuvre en cercle concentrique qu'elle est en train de dessiner sur le plancher de sa boîte*), même si c'est pas appliqué, c'est de l'art quand même, c'est de l'art abstrait.

¹³⁰ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission des participant.e.s, juillet 2018.

S : C'est de l'art abstrait, donc c'est de l'art qui ressemble pas à, à rien. Mais tu dis c'est pas appliqué, en même temps, moi, j'te regarde, depuis tantôt, tu t'appliques quand même...

E5 : Ouais, mais tsé, comme, au début j'suis comme whooo (*mime le geste de dessiner le cercle très rapidement*)...

S : Ouais, ouais, ouais, tu laissais aller, un peu, ton mouvement... C't'intéressant. Vous, qu'est-ce que vous pensez de ça, les autres filles, j'vous voyais qui écoutiez, est-ce que t'es d'accord toi (*à E2*)?

E2 hoche la tête.

S : Ouais? Est-ce qu'on peut faire de l'art, même sans savoir en faire, ça peut être beau quand même? Toi, qu'est-ce que tu penses (*à E6*)?

E2 : (...)

E6 : (...)

Ce dernier extrait exemplifie les silences qui ponctuent les discussions, silences qui indiquent possiblement un manque d'intérêt, une incompréhension, un refus de s'exprimer ou simplement une contribution qui n'est pas encore prête ou n'arrive pas à être formulée. Tout comme les interventions qui changent brusquement l'angle de la discussion ou nous amènent sur un tout autre sujet, les réflexions individuelles cheminent à leur propre rythme; les mouvements de la pensée sont multiples, divergents. De ces brefs échanges, on ne peut donc pas conclure à une réflexion philosophique de groupe qui soit partagée, ou du moins pas de façon constante.

Pourtant, l'espace créé par le dialogue, lui, semble bien l'être. Dans le dialogue, les enfants partagent leur point de vue comme étant subjectif, mais se soumettent aussi aux critères de validité et de logique d'une recherche commune. Cet extrait, de nouveau avec un groupe d'enfants du 9 août 2018 cité plus tôt, discutant de la *Ravisseuse* au MNBAQ (voir ci-dessous), en témoigne :

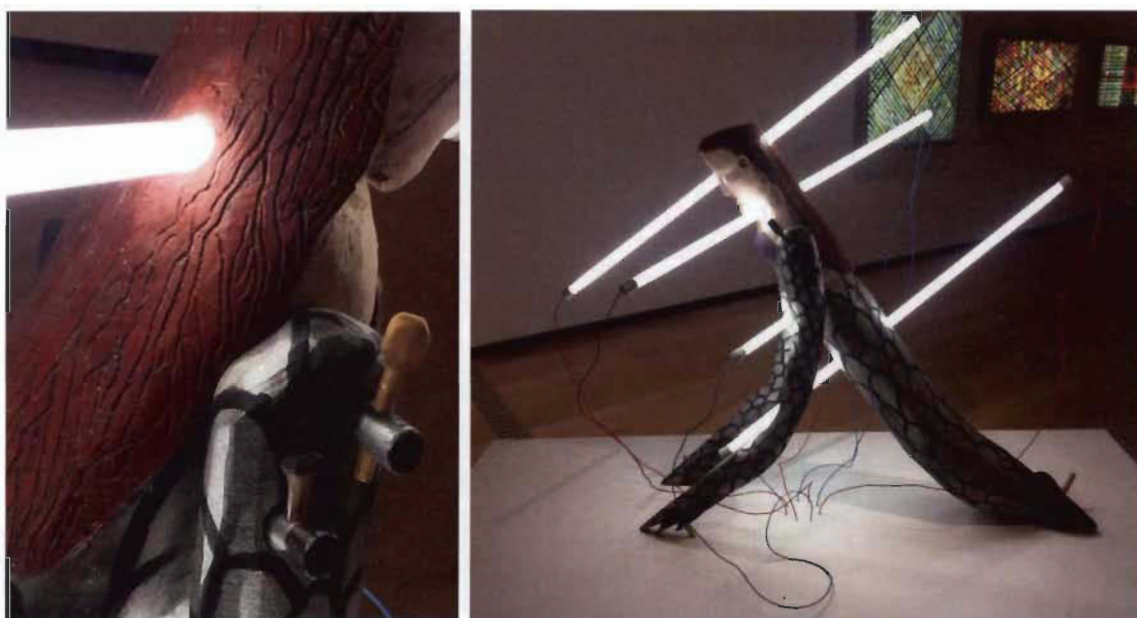


Fig. 19 et 20. Détails de la *Ravisseuse*, dont les chevillettes de bois discutées ci-dessous¹³¹

B2 : ...a l'a quelque chose sur sa queue, en arrière, sur ses bras, là, mais c'est pour la faire tenir, sûrement. Mais a l'a juste des trucs comme ça sur ses épaules. ...c'est comme si c'est un peu une marionnette-robot.

S : Une marionnette-robot.

B2 : Ouais.

S : Qu'est-ce qui te fait penser aussi à une marionnette?

B2 : Ben parce que comme, à cause des genres de p'tites spatules, ben c'est genre pour bouger les bras...

¹³¹ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018.

S : Pour la bouger...

B2 : ...pis à cause des bâtons, ben ça m'fait penser un peu à un robot.

S : Pis si on regarde son visage...

B3 : Aussi, euh, c'est comme une, une, une longue-vue, peut-être qu'a regarde dedans...

S : Ahh...comme si a l'avait...

B3 : ...peut-être qu'a nous regarde!

S : On dirait qu'a nous regarde! (*rires*)

B2 : Ben c'est que si, y en a un dans son bras, dans son ventre, y en a un peu partout, facque on peut pas vraiment dire que c'est une longue-vue, mais...

B4 : Dans son œil, ça pourrait être la longue-vue, là...

B2 : Ouais, mais... Mais c'est un peu comme si c'est plein d'parties d'son corps voulaient voir, un peu...

B4 : Moi...

S : B4, qu'est-ce que t'allais dire...

B4 : Moi, c'que j'aime beaucoup, dans cette œuvre-là, c'est que c'est comme plein d'mélanges de choses, des trucs marins, sirène, humaine...

B3 : C'est qui qui a fait cette œuvre-là, enh?

B4 : ...marionnette, moi aussi je trouve que ça r'ssemble aussi un peu à une marionnette, robot aussi, parce que, à cause, pas juste à cause des trucs de lumière, là, mais aussi à cause des fils, qui font marcher la lumière, ça donne encore plus le...

B1 : (*inaudible*) trouve que c't'un peu aveuglant.

B4 : ...la ressemblance de robot.

S : Qu'est-ce que tu nous dis, B1?

B1 : Personne d'autre trouve que c't'un peu aveuglant?

En effet, plusieurs contributions s'avancent sur le mode conditionnel, tentatif (l'emploi du « comme », du « genre », du « peut-être que », du « un peu »), comme des hypothèses, soutenues par des arguments logiques (ex. B4 : « (...) pas juste à cause des trucs de lumière, là, mais aussi à cause des fils, qui font marcher la lumière (...) ») et

rencontrant des contre-arguments (ex. B2 : « Ben c'est que si, y en a un dans son bras, dans son ventre, y en a un peu partout, facque on peut pas vraiment dire que c'est une longue-vue, mais... »). Ainsi, même si certaines affirmations se présentent comme des évidences (ex. B1 : « Personne d'autre trouve que c't'un peu aveuglant? »), le fait de les partager au groupe, de les soumettre à l'examen du collectif, permet une forme de validation.

Le dialogue autour des œuvres permet donc à l'interprétation de l'œuvre et à la réflexion sur l'art de se développer dans une dynamique où les points de vue divergents non seulement coexistent, mais se nourrissent. C'est ainsi que la communauté de recherche philosophique¹³² qui s'y cristallise devient démocratique (dans le sens d'espace de négociation du commun), en écho, peut-être, à la manière dont l'art lui-même s'offre à l'expérience de rencontre avec l'autre (ex. E5 en page 109: « (...) Quand y a des trucs qu'on trouve beau, c'est notre goût, pis c'est pas nécessairement beau pour les autres (...) »).

3.1.3. *Le développement de pratiques culturelles*

La présente recherche m'aura également amenée à envisager le développement de pratiques culturelles, comprises comme « activités de consommation ou de participation

¹³² Pour reprendre un terme en usage en philosophie pour ou avec les enfants (traduction de « *Community of Inquiry* »), la communauté de recherche philosophique désigne un « groupe de personnes engagées dans un processus de recherche concernant un problème qui présente une importance à leurs yeux, dans un contexte qui leur permet d'identifier la dimension logique, éthique, esthétique, épistémologique ou métaphysique du problème qui fait l'objet de la recherche » (Sasseville, 2014, en ligne).

liées à la vie intellectuelle et artistique » (Coulangeons, 2010, p. 3), comme dimension sociale importante de l'expérience vécue. Participer à une recherche scientifique et « faire » de l'appréciation d'œuvres d'art se sont présentées comme deux sous-catégories, pointant vers des pratiques socialement et institutionnellement définies, élaborées à partir des codes détaillés dans le tableau IV :

Tableau IV
Synthèse des codes par sous-catégorie (Catégorie 3)

Participer à une recherche scientifique	- Cherche à anticiper le déroulement de l'activité; - Compare la démarche de recherche à une autre activité plus familière; - Exprime son anxiété par rapport au déroulement de l'activité/attentes de la médiatrice;	- Exprime l'ambiguïté du statut de la médiatrice; - Se questionne sur l'utilisation de l'équipement; - Évoque d'autres expériences de participation à de la recherche; - Se questionne sur les choix méthodologiques ou sur la démarche de recherche;
« Faire » de l'appréciation d'œuvres d'art	- Associe de précédentes expériences de rencontre avec des œuvres d'art à la visite d'un lieu culturel; - Caractérise l'artiste par la présence de ses œuvres dans les lieux d'art; - Envisage la création artistique comme une identité professionnelle	- Exprime une familiarité avec des œuvres d'art comme objet/ possession; - Reconnaît une valeur monétaire à l'œuvre d'art; - Repère un élément associé à un concept scolaire

Prendre part à une recherche scientifique :

Cette expérience de rencontre avec des œuvres était située dans le contexte d'une participation à un projet de recherche scientifique. Puisqu'il s'agit d'une pratique avec laquelle peu d'enfants étaient familières ou familiers, celle-ci aura beaucoup suscité

l'intérêt et la curiosité des participant.e.s. Cet extrait, enregistré avec un groupe d'enfants, le 23 août 2018, en chemin vers l'installation de Altmejd (voir détails ci-dessous), l'exemplifie :



Fig. 21 et 22. Détails de *The Flux and the Puddle*¹³³

(marchant vers la salle d'exposition - C4 chuchote quelque chose à C5 de manière théâtrale)

S : Qu'est-ce que t'es en train d'dire, toi, C4, qu'y faut pas parler? *(rires)*

C4 : ...

S : Vous êtes pas obligées d'parler...moi la raison pourquoi j'veux qu'vous parliez, est-ce que vous savez pourquoi? Parce que j'veux savoir à quoi vous pensez...

¹³³ Photo prise en août 2018. Pour plus d'information sur l'œuvre, voir : <https://www.mnbaq.org/exposition/david-altmejd-1243>

C6 : Est-ce que, on peut parler pas beaucoup, mais un peu?

S : Vous êtes pas obligées d'parler, vous parlez juste si vous avez des choses à dire. P't-être que vous avez rien à dire, peut-être que dans vos têtes, vous pensez à rien, ça s'peut ça, des fois, on pense à rien. Parce que moi j'aimerais ça savoir c'que les enfants y pensent, mais j'pas une enfant...fait que j'peux pas l'savoir.

C6 : Mais tu l'as été enfant...

S : Je l'ai été enfant, mais c'est trop loin, j'm'en rappelle pu! (*rires*) Fait que c'pour ça qu'j'ai besoin d'vous!

C6 : Mais fais comme si t'étais une enfant pis...

S : J'essaye de faire ça...

C6 : C'est quoi qu'tu vas nous montrer?

C5 : Ouains, on va où enh?

S : Vous allez voir! ...on va aller voir une œuvre, d'un artiste qui s'appelle David.

C4 : Pis j'ai entendu qu'c'tait dégueulasse.

S : T'as entendu qu'c'tait dégueulasse.

C6 : Ouais, pis p't-être que c'est pas vrai!

S : Ben, y a des choses que ça s'peut qu'vous trouviez un p'tit peu dégueulasse. Mais on va voir si c'est ça qu'vous pensez...

Généralement plus perceptible en début de séance, les enfants sont souvent intrigué.e.s par l'équipement d'enregistrement (comparé à son jouet d'espionnage par un enfant, par exemple, ou objet d'une observation assidue de la part d'autres) et se questionnent sur la démarche et leur participation à celle-ci. Ceci transparaît aussi dans les commentaires anxieux sur le déroulement de l'activité (ex. C5 : « Ouains, on va où enh? ») ou des questions sur mon statut ambigu de « chercheuse » (par rapport à Virginia, leur animatrice de camp, ou par rapport aux guides du MNBAQ animant d'autres discussions dans les salles d'exposition). La peur d'avoir « trop parlé », autant que

l'enthousiasme débordant à parler davantage, puisque c'est la contribution attendue, sont autant d'exemples que les jeunes participant.e.s se sentent engagé.e.s dans un processus de recherche pour lequel elles et ils ont été spécifiquement sollicité.e.s et auquel elles ou ils peuvent aussi résister (ex. C4 qui « refuse de parler » et incite les autres à faire de même).

Par ailleurs, comme le démontre l'extrait suivant, issu de discussions avec un groupe du 9 août 2018 cité plus tôt, les participant.e.s s'engagent de manière critique dans ce processus :

B4 : C'est juste notre équipe que tu vas écrire, ou comme, presque tout le monde?

S : J vais écrire toutes les équipes que j vais enregistrer. Alors, là, aujourd'hui, vous êtes la troisième équipe que j'enregistre.

B2 : Mais t'as dit quatrième!

S : Mais y en a d'autres qui sont venu.e.s, mais j'les ai pas enregistré.e.s, parce que les parents y voulaient pas qu'on les enregistre, fait que c'est correct, mais on a fait l'activité quand même, sauf que j'les ai pas enregistré.e.s. Fait qu'y sont pas dans la recherche.

B3 : Euh, t'as tu reçu la feuille, que ma mère a fait?

S : Euh, j pense qu'elle l'a donnée à Virginia, enh?

B3 : Euh, non... (*inaudible*)

B4 : Mais t'aurais pu écrire c'qu'y ont dit enh? Comme ça t'aurais, ben pas, quand même pas, les enregistrer, mais t'aurais pu écrire, pour que, à mettons, que eux...

S : Ouais, si y ont donné des bonnes idées enh?

B4 : Ouais c'est ça.

Attentives et attentifs aux informations que je communique sur ma démarche (ex.

B2 : « Mais t'as dit quatrième! ») et tentant de saisir la logique des protocoles (ex. B4 :

« Mais t'aurais pu écrire c'qu'y ont dit enh? Comme ça t'aurais, ben pas, quand même pas, les enregistrer, mais t'aurais pu écrire (...) », les participant.e.s. se familiarisent avec une activité normée, à laquelle se rattache une pratique professionnelle. Ainsi, la participation à une recherche scientifique est un aspect partagé qui se dégage de l'expérience : c'est l'apprentissage ou le développement d'une pratique intellectuelle et culturelle (et encore bien intrigante pour plusieurs), qui peut être appropriée.

Apprécier l'art, une pratique qui se développe :

À travers les échanges, une autre pratique culturelle (ou un nuage de plusieurs autres pratiques culturelles connexes), cette fois rattachée(s) à l'expérience de l'art, me semble(nt) se développer et se partager. Le fait de prendre part à une activité d'appréciation d'œuvres d'art, de « faire » de l'appréciation d'œuvres d'art, une pratique qui a ses lieux, ses usages, son vocabulaire, m'est apparu comme significatif dans cette expérience. L'extrait suivant, des échanges au sein d'un groupe du 9 août 2018 cité plus tôt, exemplifie cette participation à une activité singulière, alors que nous discutons de la série de tissages de Geneviève Moisan, réalisée à partir de dessins de François et Didier Morelli (voir ci-dessous) :

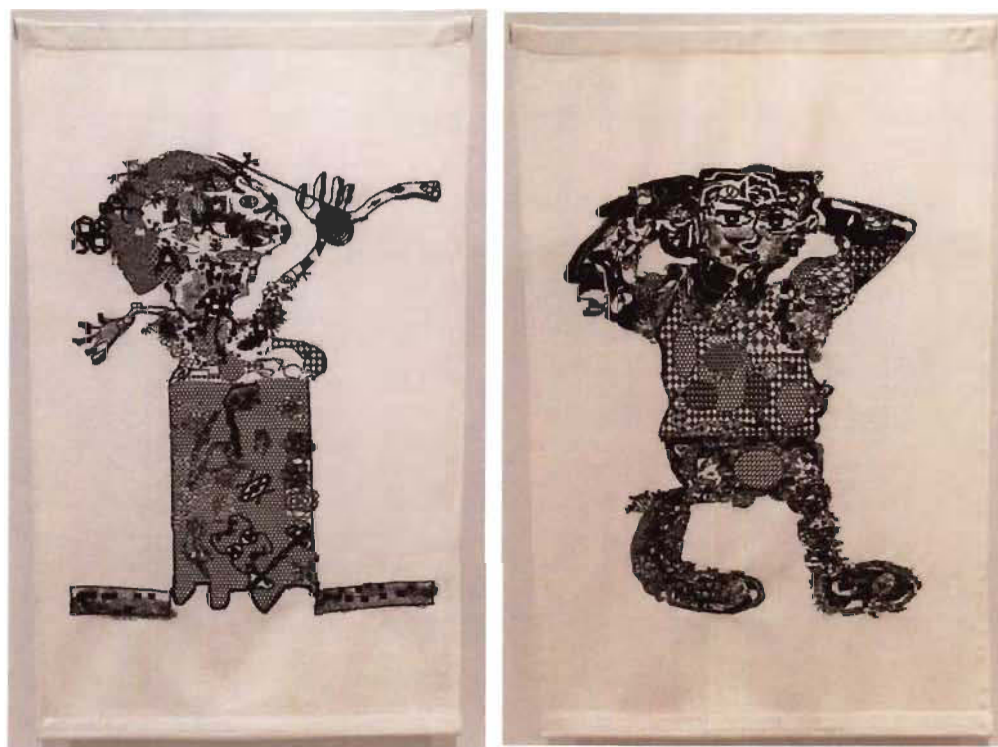


Fig. 23 et 24. Deux de huit, série *Les Exquis* ¹³⁴

B1 : Moi j'trouve qui sont pas très intéressants.

S : Toi tu trouves qui sont pas très intéressants, ça m'intéresse! Pourquoi tu trouves qu'y sont pas très intéressants?

B1 : À cause qu'y ont un peu l'air quelque chose qui sortirait d'un jeu vidéo, genre le dernier jeu vidéo du monde qui joue.

S : Ça c'est très intéressant. En fait, ç'a été fait avec un programme informatique, tu savais tu, ça?

B1 : Mmmh.

S : Ouais, enh! Pis quand tu les regardes, toi tu les trouves pas très intéressants. Toi, B4, est-ce qu'y en a un que tu trouves plus intéressant qu'les autres peut-être?

B4 : Ben, lui, c'est mon préféré.

S : Peux-tu m'dire pourquoi c'est ton préféré, celui-là?

B4 : Ben à cause que ça, y a l'air de quelqu'un qui aime, ben pas, qui r'ssemble comme, un truc imaginaire, pis moi j'aime beaucoup les choses imaginaires, euh...

¹³⁴ Source : Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018

B1 : T'es en train d'dire que ça l'air imaginaire, t'as qu'à regarder toute, ça l'air imaginaire!

B4 : Ouais, mais celui-là, j'le trouve plus spécial à cause de la forme de sa tête...

S : Ahh..

B4 : ...ses yeux sont mal formés, moi j'aime beaucoup ça parce que ça l'fait, à mettons, changer...

S : Ouais.

B4 : ...ça pourrait r'ssembler vraiment à quelqu'un, ou à quelque chose, mais là, j'trouve que c'est, vraiment original.

S : T'as dit, les yeux sont comme mal formés, pis toi, t'aimes ça!

B4 : Ouains.

S : Qu'est-ce que t'aimes de ces yeux-là, mal formés?

B4 : Ben, ça fait bizarre, pis j'aime ça à cause que, euh, ça fait changer l'personnage, encore plus...

S : Mmh-hmm. Très intéressant...

B4 : Pis j'l'aime beaucoup parce qu'y a beaucoup d'détails.

(plusieurs enfants parlent en même temps - inaudible)

B3 : B1 y a trouvé quelque chose!

B2 : Moi j'ai l'impression que c'est comme une tête un peu que Picasso y a fait.

S : Ah!

B2 : Parce que les têtes de Picasso, des fois, sont un peu déformées, pis les yeux sont un peu placés à n'importe quel endroit, fait que moi ça m'fait penser à un peu à quelque chose de Picasso.

S : De Picasso...

B4 : Oui. C'est vrai!

Dans cet extrait, la rencontre avec les œuvres devient un espace de pratique du jugement de goût : ce qu'on aime, ce qu'on n'aime pas et les critères qui motivent ce jugement. En commentant que la forme sur l'œuvre de Moisan et Morelli semble sortie

du « dernier jeu vidéo du monde » (par opposition aux dessins léchés des productions en jeu vidéo plus récentes, je crois – par ailleurs, plus tôt dans la discussion, B1 parlait des jeux vidéos en pixel comme étant « pas très belle qualité »), B1 reprend des discours classiques sur la représentation où la maîtrise technique et le réalisme de la figuration sont primordiales. B4, en argumentant que l'écart avec la figuration est précisément la qualité intéressante de l'œuvre, son caractère « original », rejoint aussi des discours communs sur la trace de l'artiste et la valorisation du caractère novateur et unique de l'œuvre. En discutant de nos œuvres « préférées », de celles qui nous « intéressent » ou que l'on « aime », nous participons ainsi à entrer en relation avec des œuvres comme objet de jugement de goût, une pratique culturelle qui possède son vocabulaire et qui est soutenue par différents discours et postures issus de la tradition.

L'échange entre B1 et B4, où B1 souligne la redondance du commentaire de B4 sur le caractère imaginaire des œuvres, me semble aussi démontrer un approfondissement de la dynamique en cours, alors que B4 cherche non seulement à exprimer un jugement de goût j'aime/je n'aime pas, mais à pointer ce qui, parmi plusieurs œuvres d'art toutes « imaginaires », confère à une œuvre en particulier un surcroît d'originalité qui l'interpelle. Mes questions lancent et ramènent régulièrement le dialogue sur cette piste, mais la réflexion devient de plus en plus évoluée alors que les enfants participent activement à une appréciation collective de l'œuvre. Cette réflexion se déploie donc à l'intérieur d'un champ où le jugement peut se complexifier, se raffiner : en discutant

ensemble de l'œuvre et de sa valeur, par le biais du jugement de goût, on apprend/pratique la « critique d'art ».

La référence de B2 au travail de Picasso témoigne aussi de la présence d'un bagage informationnel qui est associé à la pratique d'appréciation et de critique d'œuvres d'art : les productions sont mises en relation les unes avec les autres, comparées pour tisser des liens et mieux les distinguer, mais aussi pour les ancrer dans une Histoire de l'art commune. Bien ces enfants fréquentent parfois le musée d'art depuis plusieurs années et soient possiblement issu.e.s de familles qui valorisent les arts visuels, ce bagage est nécessairement limité par leur jeune âge. Malgré tout, ces ressources sont régulièrement mises à profit pour tracer ces relations et ce, sans invitation de ma part (ex. une autre enfant qui souligne, avec justesse, la ressemblance de certaines formes et de certains matériaux utilisés par Altmejd avec des sculptures de Giacometti). C'est donc que l'appréciation d'œuvres d'art, comme pratique, est soutenue par le recours à des connaissances, qui semblent par moment des informations mémorisées, par moments des constats tirés d'une expérience de compréhension authentique.

Ainsi, l'échange s'oriente parfois autour d'un contenu informationnel, comme si l'appréciation d'une œuvre d'art se présentait sous la forme d'une tâche à objectif défini, comme en témoigne l'extrait suivant, tiré d'une discussion avec un groupe du 26 juillet 2018, devant l'œuvre de Bergeron et Ruby (voir ci-dessous), au MNBAQ:

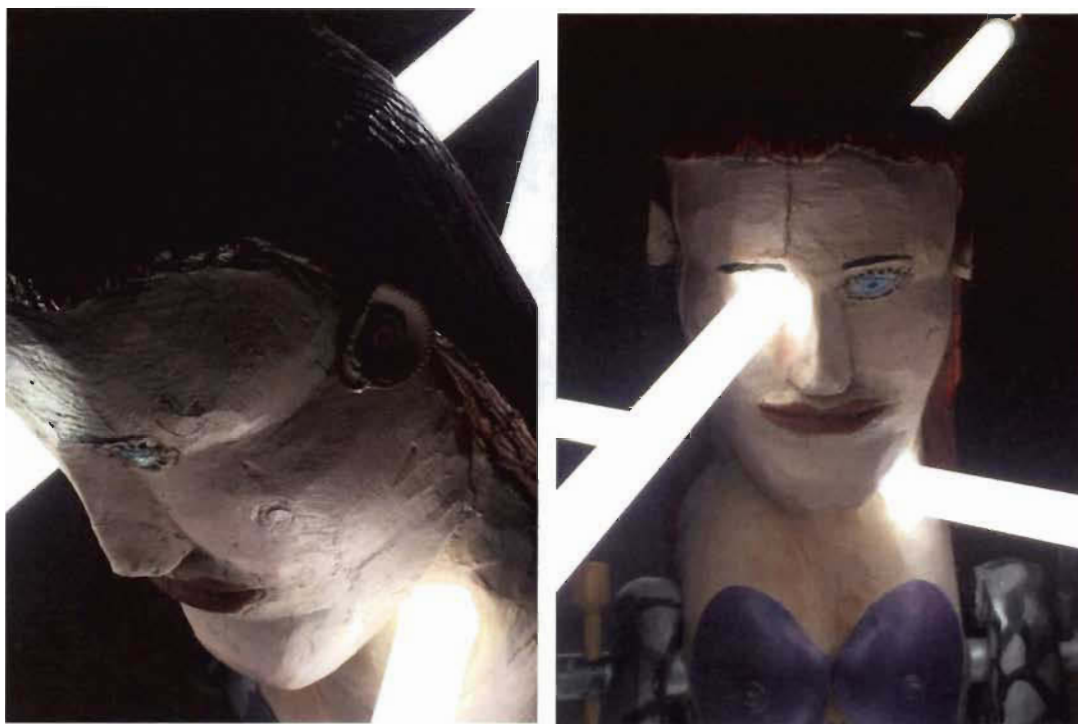


Fig. 25 et 26. Détails du visage de la *Ravisseuse*¹³⁵

S : Pis quand on regarde ça ici (*pointe la sirène*)...

A1 : Ben moi je trouve que c'est un artiste qui a donné à un autre artiste, pis qui l'a modifié.

A3 : On a vu, on l'sait déjà c'est quoi l'histoire.

S : Ce'là, vous en avez entendu l'histoire, enh, c't'un artiste...

A1 : En fait je savais déjà.

¹³⁵ Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018.

A4 : C'est comme si des bâtons de lumière transperçaient une sirène.

S : Pis comment elle est, la sirène?

(tous en même temps)

A1 : Elle a juste un peu l'air bizarre, c'est la plus bizarre des sirènes...

A2 : Mmh! Mmh! Moi je sais quoi dire! *(lève sa main)*

A4 : *(inaudible)* les cheveux longs...rouge *(inaudible)* plein d'écailles.

S : Plein d'écailles...

A2 : Moi je sais quoi dire!

A3 : Pis elle a une queue.

S : Elle a une queue. On va écouter A2, qu'est-ce que tu dis toi?

A2 : Ben moi j'trouve que des fois c'est un tout p'tit peu humain là, parce que des fois, ben les sirènes, ils peuvent pas vraiment aller... sur la terre, mais là, j'vois que elle, elle peut comme genre, aller sur la terre.

S : Très intéressant.

A4 : C'est comme i-ma-gi-nai-re.

A1 : Ouais, ouais! En fait, C'EST imaginaire, c'est pas la même chose.

S : Pis si on la regarde comme il faut, elle est imaginaire pour plein de raisons...qu'est-ce que vous pouvez remarquer quand on la regarde comme il faut, est-ce que vous voyez des p'tits détails, des choses spéciales, qu'est-ce qu'elle a de spécial?

A2 : Ben moi j'ai trouvé...

S : Attends un p'tit peu, on va écouter A3, il a pas parlé beaucoup...

A3 : Y a des lumières...qui la transpercent.

S : Y a des lumières, qui la transpercent.

A2 : Moi j'ai trouvé! J'ai trouvé!

A3 : Son oreille...

A4 : C'est comme un coquillage...

A1 et A2 : Aonhhhhh!

S (à A2) : Qu'est-ce que t'allais dire?

A2 : Ben des fois les choses, comme l'oreille ou les yeux, ben des fois ils utilisent des choses un p'tit peu marin, comme des coquillages, des choses comme ça, là.

S : Pourquoi tu penses qu'y ont utilisé des choses "marin" comme ça?

A2 : Ben, parce que une sirène, ça va dans l'eau!

S : Ah! Mais elle, est-ce qu'a va dans l'eau?

A2 : ...non.

A4 : Non, a va comme dans l'eau pis sur la terre.

A2 : Ouais.

S : En même temps...a va dans l'eau pis sur la terre...pis..

A1 : Mais là, elle glisse dans l'eau (*mime le geste de glisser*), mais là, elle glisse sur la terre! Donc ça veut dire (*inaudible*) !!

(*plusieurs parlent en même temps - inaudible - A1 mime une sirène qui étouffe*)

« Savoir » l'œuvre, « avoir » son histoire, avoir « trouvé » « la réponse » semblent indiquer que l'œuvre est abordée par son contenu, faisant par ailleurs écho à la manière dont l'appréciation d'œuvre est pratiquée dans de nombreux milieux ou institutions, dont, souvent, dans un contexte éducatif (que celui-ci soit formel - à l'école, ou encore non formel - au musée ou en galerie, par exemple). La trace de notions disciplinaires comme les types de ligne ou les couleurs primaires, bien que présente dans certaines contributions, n'occupe pas de place prépondérante; mais dans le jeu de repérage et de décodage de l'œuvre, cette approche persiste, comme si le nombre d'observations valides était prédéterminé (ex. A1 et A2, qui manifestent de la déception de ne pas avoir pu donner *la* réponse – A1 demeure par ailleurs absorbé par cette dynamique tout au long de l'atelier,

devenant très agacé que les autres lui « volent la réponse »), et ce, malgré certains efforts conscients de ma part pour la déconstruire.

Dans cet extrait, les explications données par leur animatrice lors d'une précédente visite de l'exposition sont reçues par les enfants comme étant « l'histoire » de l'œuvre. Le fait que ce contenu informationnel soit aussi étroitement associé à la pratique de l'appréciation d'œuvre d'art suscite des questions auxquelles, avec un double chapeau de chercheuse et de médiatrice, je me sens obligée de répondre. Par exemple, dans cet extrait tiré d'une discussion avec un groupe du 9 août 2018, en réponse à la question de B3, qui demande un peu plus tôt « Mais c'est qui qui a fait ça, enh ? », je me lance dans les explications suivantes :

S : Tu trouves que c't'un peu aveuglant, enh, à cause d'la lumière, c'est fort, quand même, enh! Pis on avait une question ici de B3, j'vais vous donner la réponse... Ici, cette œuvre-là, qui qui l'a fait, c't'une question un p'tit peu plus compliquée que d'habitude, enh, par exemple ça ici, vous les avez r'gardés, ici, enh, les perlage, avec Virginia, a vous a dit que c'était une madame qui s'appelait Nadia Myre qui les a fait...

B4 : Ouais, mais y est écrit aussi j'crois.

S : Ouais. Ici, c'est plus compliqué, parce que, en fait, c'est, la sirène que vous voyez, qui est faite en quoi, elle, la sirène?

B3 : Euh...

B1 : En bois!

S : En bois, enh, tu nous dis, B1. La sirène, elle est faite par un monsieur qui s'appelle Réal Bergeron, puis...

B3 : Enh! Y est écrit où?

S : ... y a un autre artiste, qui est venu, pis y a acheté la sculpture de Réal, pis c'est l'autre artiste qui a rajouté, l'autre artiste, lui y s'appelle Jérôme Ruby, lui, y a rajouté les bâtons comme ça, les néons de lumière. Fait que c'est comme deux artistes qui ont travaillé ensemble.

B4 : Wow, ça donne encore plus...

B3 : Ah ouais! Y est écrit Jérôme Ruby...

S : Qu'est-ce que t'allais dire, B4?

B4 : Ça donne encore plus de, de choses à savoir, pis de choses à connaître sur l'œuvre, parce qu'y en a qui disent, ah ben là, c'est juste une sirène en bois, tatati-tatata, mais là, quand on sait ça, là, ça, moi j'suis très intéressée...

S : Tu trouves ça intéressant.

B4 : Ouais, parce que je savais pas là, j'croyais que c'tait juste quelqu'un qui l'avait fait, mais je sais pas qui, mais là, c'est quelqu'un qui l'a fait, pis quelqu'un qui l'a achetée, pis qui a rajouté quelque chose, sur l'œuvre.

Ces explications répondent aux attentes des enfants, amenant un élément d'information sur le processus de création, qui est valorisé : l'œuvre est un objet de connaissance (ex. B4 : « Ça donne encore plus de, de choses à savoir, pis de choses à connaître sur l'œuvre (...) ») et cette connaissance vient ajouter de nouveaux éléments dans le processus critique d'appréciation. Les explications que je donne viennent aussi valider la pertinence du dispositif de médiation mis en place par l'institution (ex. B3 qui compare l'information que je fournis à celle écrite sur le cartel) et vice-versa.

Cette présence institutionnelle fait partie d'une construction sociale de l'activité d'appréciation d'œuvre comme une pratique partagée, se développant à travers nos discussions. De façon récurrente, le rôle de l'institution dans la protection des œuvres

(notamment par rapport à l'interdiction de toucher ou de courir – qu'il me faut par ailleurs policer tout au long de nos déplacements) est évoqué, et ce, même lorsque nous ne sommes pas en contexte muséal (ex. un enfant qui note l'absence de système de sécurité dans la galerie de Regart). L'extrait suivant, tiré de la discussion avec ce même groupe, témoigne également d'une conscience du rôle de l'institution dans la légitimation du statut d'œuvre d'art, alors qu'on se questionne sur la présence d'une intervention murale dans un corridor du MNBAQ (voir ci-dessous), en chemin vers la salle d'exposition de *Fait Main / Hand Made*:



Fig. 27. Installation ludique au MNBAQ, corridor menant au Pavillon Lassonde¹³⁶

B4 : C'est tu une art, ça?

S : Ah! Ça c't'une bonne question. On va, on va s'demander ça, vous autres, qu'est-ce que vous en pensez à la question de B4? Est-ce que c'est d'l'art ça? Est-ce que c'est une œuvre d'art?

(rires)

B3 : Oui...

¹³⁶ Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, juillet 2018.

B4 : Oui.

S : Qu'est-ce qui vous fait dire que c'est une œuvre d'art?

B3 : Euh, ben parce que, ben, c'est dans un musée.

B1 : Ben moi c'est à cause que (*inaudible – plusieurs enfants parlent en même temps*)

B4 : Ben moi, moi, je sais pas, moi je sais pas mais ma raison...

S : Attends un p'tit peu, on va d'mander...

B1 : (*inaudible*)...c'est quelque chose qu'on...

S : Ouais (*à B1*).

B1 : ...c'est on dirait de quelqu'un qu'y aime, c'est, quelqu'un qui aime imaginer...

S : Ouais, enh.

B1 : (*inaudible*) n'importe quoi...

S : Ouais. Exactement.

B2 : Comme la p'tite maquette, avec plein les, plein d'détails, c'est un peu ça...

S : C't'un p'tit peu ça...

B2 : ...mais en différent.

S : Pis toi, qu'est-ce que tu penses, B4, t'allais dire quelque chose aussi, tu disais tu sais pas mais...

B4 : Ouais, ben moi, ouais c'est ça, je sais pas, mais moi, j'peux dire une raison des deux, si je croyais que ce s'rait, une art, une œuvre d'art, c'est que, c'est pour euh...attends, j'ai oublié mon truc, c'est pour euh...

B3 : ...parce que...

B4 : ...parce qu'on est, on est au musée.

S : On est au musée.

B4 : Hum...pis, ben c'est ça là (*rires*) juste à cause qu'on est au musée! Pis...

S : Pis si c'tait pas une œuvre d'art, qu'est-ce que tu penses?

B4 : Euh, ben que...euh, ça s'rait juste euh...pour décorer.

S : Ah! Ça s'peut, enh! Parce que des œuvres d'art...ben y en a qui décorent, des œuvres d'art aussi...

B4 : Ouais...

S : Facque c'est quoi la différence entre quelque chose qui fait juste décorer, pis quelque chose qui est comme une œuvre d'art, mais qui décore...

B3 : ... (rires) j'sais pas!

B4 : Ben que... ben... je sais pas là...

S : Ouh, c't'une bonne question enh!

B4 : Ben toi, est-ce que tu l'sais si c'est une œuvre d'art ou non?

S : Euh... moi je pense que c'est quelque chose qu'ils ont installé là pour nous donner envie de voir c'qu'y ont installé... hum... j'sais pas si vous avez vu, y a une salle pour les enfants, enh...

B3 : Oui.

B4 : Ouains.

S : ...qui s'appelle Entrée de jeu.

B4 : Ouais, que c'est écrit « l'entrée de jeu », là?

S : Ouais. C'est comme pour nous attirer vers cette autre salle-là, mais j'suis pas certaine que c'est une œuvre d'art, moi non plus.

B3 : Uhm-hum.

B4 : Ben moi, je sais pas là.

S : On l'sait pas, des fois.

B4 : Mais moi, j'suis comme moyen, j'pense.

L'évolution des échanges laisse transparaître que c'est avec un certain recul et une distance critique que les enfants envisagent les productions comme œuvres d'art. Ici, le fait d'être présentée au MNBAQ ne suffit pas, et pas nécessairement parce que d'autres codes institutionnels nous le laissent présager (ex. se trouve dans un corridor plutôt qu'une salle d'exposition, n'est pas accompagnée de cartel, on indique par un pictogramme qu'on peut y toucher, etc.). Ce sont en effet d'autres critères qui sont appliqués (ex. B1 : « c'est

on dirait de quelqu'un qu'y aime (...) imaginer » ou, à la négative, B4 : « juste (...) pour décorer ») et la réponse demeure évasive (je choisis par ailleurs de ne pas me prononcer trop fermement pour éviter de me construire en autorité). Concluant sur une posture indécise, B4 affirme par ailleurs son indépendance et l'autonomie de son jugement. Ce type d'échanges me semble pointer vers un élément essentiel de cette pratique d'appréciation d'œuvres : elle incite l'expression de l'individualité par le biais du jugement critique, malgré la prescription institutionnelle.

Enfin, à travers ces échanges s'élabore et s'approprie tout un vocabulaire commun pour « faire » de l'appréciation d'œuvres d'art. Le nuage de mots ci-dessous, rassemblant les inscriptions des différentes cartes conceptuelles dessinées en petits groupes lors des différentes discussions, représente, en quelque sorte, le champ lexical associé à l'œuvre d'art qu'on rencontre et dont on discute ensemble.

se déploient dans le contexte d'une proximité physique avec l'œuvre mise en exposition (qui *habite* un espace, soit-il l'espace public ou un lieu de diffusion). L'« être-avec » l'œuvre incorpore à la fois le mouvement herméneutique, la visée de sens, le travail de la pensée qui se déploie par la conscience d'être, face à l'objet, et l'intégration culturelle des activités ici pratiquées. C'est leur partage et, par le fait-même, l'apprentissage qui en découle, qui se produit dans le dialogue autour de la rencontre avec des œuvres d'art.

En dialoguant avec A5, par exemple, qui explore la *Ravisseuse* de Bergeron et Ruby en glissant du point de vue de la regardeuse (« moi, j'trouve bien fait les, les bras, sont bien faits ») à celui de la créatrice (« (...) avec les bras d'la sirène, j'pourrais créer un personnage. (...) ») et de narratrice (« Ben, c'est genre, la sirène, ben elle était morte, ben, euh, une autre personne l'a utilisé ses pattes pour créer un robot... »), puis à celui de la sirène, revenant à elle-même pour affirmer qu'elle aimerait bien, elle-aussi, être robotisée (« Mais moi, c'que j'voudrais, j'voudrais être robotisée »), mon propre point de vue bascule. Je découvre non seulement de nouvelles pistes pour éclairer mon interprétation (ex. assemblage de matériaux qui rappelle le travail d'un Frankenstein/ une recomposition d'un tout à partir d'éléments disparates/ une vie artificiellement insufflée/ un côté inquiétant), mais aussi de nouvelles portes d'entrée pour vivre l'expérience de rencontre avec l'œuvre (ex. et si je recomposais le processus de création de l'œuvre à partir de l'inspiration que me fournissent ses éléments? et si je m'imaginais quel dessein ces

différentes interventions pouvaient servir? et si je me mettais dans la peau du personnage ainsi créé?)...

Que ce soit en modélisant et en reprenant certaines formes d'être-avec les œuvres d'art ou sous le mode de contagion par osmose, le fait de vivre ensemble cette rencontre et de dialoguer à partir de celle-ci permet d'envisager et de tester de multiples et de nouvelles manières d'aborder l'expérience de l'art. Ainsi, l'expérience de rencontre avec une œuvre d'art en est une d'engagement incarné où l'on alterne et cumule les possibilités de « ressentir », « imaginer », « découvrir », « réfléchir », « comprendre »...et l'effectivité de cette rencontre en groupe, facilitée par le dialogue, est d'ouvrir l'horizon de ces possibilités.

Enfin, dans certaines discussions sont apparues des traces de métacognition sur ce qui, très spécifiquement, se produit à travers l'expérience de l'art. On peut en voir un exemple dans ces échanges, enregistrés le 26 juillet 2018 à la toute fin de la visite de l'exposition *Fait Main/Hand Made*, alors que le groupe s'arrête spontanément devant l'œuvre *Nous sommes la nature* (2010-2013) de Jean-Robert Drouillard (voir ci-dessous), située tout près de la porte de sortie :



Fig. 29. *Nous sommes la nature* (2010-2013), de Jean-Robert Drouillard¹³⁷

A1 : Moi j'trouve que c'est impressionnant. Impressionnant, vraiment impressionnant.

A2 : ...vraiment...c'est vraiment, vraiment vraiment...très...ça fait un p'tit peu peur, la face, mais moi j'ai pas du tout peur, pis c'est impressionnant parce que c'est comme si c'tait à moitié ours mort et à moitié humain vivant...

S : Mmm-hmm.

A2 : Pis y ont pas d'yeux, mais c'est comme si qui s'voyaient!

S : Comme si y s'voyait, très intéressant. Suivez-moi les ami-e-s, on va sortir, ici!

(marche avec A4 et A2, A1 et A3 jouent plus loin en avant, en marchant vers les ateliers du camp)

A2 : Si on veut parler, là, si on veut parler faut bien qu'on s'regarde.

S : Oui.

A2 : Facque là, c'comme si qui s'regardaient pis en même temps y s'parlaient, c'est vraiment impressionnant. Y ont même pas d'yeux pis on dirait qu'y s'regardent!

S : T'as bien raison. Est-ce que tu penses qu'y s'voient, même si y ont pas d'yeux?

A2 : Ah ben c'est une œuvre d'art! Alors ben, c'est la personne qui décide! Moi j'trouve que, s'ils étaient vraiment réels, ben y se voiraient, mais y sont, y étaient comme genre en tête de mort, c'tait, c'est

¹³⁷ Sarah Bélanger-Martel, avec la permission du MNBAQ, août 2018.

vraiment impressionnant parce que c'est comme si tu voyais, mais vu qu't'es en tête de mort, t'as pas les yeux, comme si tu t'voyais! C'est vraiment impressionnant!

S : Très intéressant.

A2 : Pis aussi j'ai une autre chose à dire.

S : (*À A2*) Attends un p'tit peu, (*vers A4*) t'avais quelque chose à rajouter, enh?

A4 : L'artiste, ben j'crois qu'y savait qu'ça allait comme faire un peu épeurant, y, comme y organisait qu'ça soit un peu épeurant, pis en même temps beau.

S : Pis en même temps beau.

A1 (*qui a rejoint le groupe, avant de repartir courir avec A3 dans les marches*) Ouais, ça c'est vrai, ça c'est vrai.

A4 : Ouais, sinon y l'aurait pas affiché, si, dans un musée, ça aurait été trop épeurant.

S : T'as raison, t'as raison...

A2 : J'ai une autre chose à dire.

(*A4 va rejoindre les autres plus loin*)

S : Oui.

A2 : Si, si euh... j'ai remarqué qu'y a des bonhommes que, qui sont pas habillés, pis qui, y a des bonhommes qui sont pas habillés pis des bonhommes qui sont habillés, pis là j'ai compris que quand y sont habillés, des fois, des fois sont comme genre dans une maison habillés, et des fois, c'est comme genre dans, qui sont pas dans une maison, parce que là, quand on, dehors, on doit bien être dehors, on dirait qu'le p'tit garçon tantôt avec sa maman, il était dehors, parce qu'il portait des souliers et on dirait que la maman était à l'intérieur, par la fenêtre, en train de lui parler, c'est comme genre ça, là.

S : Ah! Facque toi tu penses qu'y étaient comme dans deux univers, dans deux espaces différents?

A2 : Ouais.

S : Une qui était à l'intérieur et l'autre qui était dehors, c'est ça?

A2 : Ouais.

S : Pis ça, c'est l'artiste qui a créé ça?

A2 : Ouais, pis euh... j'trouve aussi, que ça là, ça fait aussi, comme si, tu sais, la maman, elle est comme genre, par la fenêtre, comme si elle avait, la maison, c'est comme si elle avait un mur devant, là, pis là y s'promenait, là, pis en plus, y ont même pas de yeux, de nez, de bouche, j'me demande euh, je vois que c'est vraiment impressionnant, parce que là, quand elle veut parler, là, de toutes façons, la bouche peut pas bouger, est reste comme ça, là...

S : Mmm-hmm.

A2 : Ben c'est, ben c'est comme, ben c'est comme si y parlaient, mais qu'ils restaient vraiment comme ça. Ils parlent, mais ils restent comme ça là, c'est vraiment impressionnant. J'ai deux choses à dire, mais...j'ai envie trop de parler et des fois, mes parents dit, euh, c'est bon, c'est bon, ça va!

S : (*rires*)

A2 : J'continue parce que là, c'est pas mes parents...

Dans cet extrait, on sent la surprise et l'émerveillement de A2 devant la capacité de l'œuvre d'évoquer, de mettre en marche son propre processus d'interprétation. Ce qu'elle trouve particulièrement « impressionnant », ce n'est pas uniquement l'œuvre en tant que telle, mais la capacité de l'œuvre à convoquer son imagination, ici débordante! En réponse à ma question reformulant son commentaire sur le fait que, malgré l'absence de représentation de yeux, on sent que les deux sculptures (de la mère et de l'enfant) sont liées par le regard, elle me précise qu'elle est bien consciente que ceci est un effet du processus d'interprétation (A2 : « Ah ben c'est une œuvre d'art! Alors ben, c'est la personne qui décide! Moi j'trouve que (...) »).

En verbalisant ce qu'elle observe, notamment la tension entre la fixité de la sculpture et le mouvement de parole évoqué (A2 : « (...) j'me demande euh, je vois que c'est vraiment impressionnant, parce que là, quand elle veut parler, là, de toutes façons, la bouche peut pas bouger, est reste comme ça, là... »), elle prend aussi une distance critique par rapport à sa propre expérience d'interprétation.

L'expérience de réception et d'interprétation est aussi intimement liée à celle de la création, comme le pointe bien A4 dans cet extrait, alors qu'elle se positionne du côté de l'artiste pour comprendre l'ambiguïté de l'œuvre, son caractère inquiétant (A4 : « (...) ben j'crois qu'y savait qu'ça allait comme faire un peu épeurant (...) »). Pour elle, c'est l'artiste qui « organise » l'expérience de réception et décide (ou non) « d'afficher » l'œuvre (ici, dans un musée). Ces réflexions expriment non seulement une pensée sur l'art, mais une conscience plus abstraite de ce qui se produit dans l'événement de rencontre avec l'œuvre.

À travers cette expérience partagée s'exprime donc, parfois de manière explicite, la conscience d'être face à l'incertain, l'indéterminé, le bizarre, le non-résolu, le polysémique... Prenant conscience que plusieurs questions demeurent sans réponses, que l'œuvre ne s'épuise pas à notre regard, que l'étrangeté de l'œuvre ne disparaît pas mais peut même croître plus on y plonge, c'est précisément ce qui nous émerveille et nous retient. Alors que la culmination de cette expérience ne semble pas toujours atteignable, le voyage, lui, semble attirant, plein de surprises. Dans les mots de A1, un petit clown doté d'une grande sagesse, l'art, « c'est vraiment beau à voir, c'est VIVRE. C'est vraiment... bien vivre, ouais... ».

3.2. Implications et pistes pour de futures recherches

Les pistes de théorisation développées à travers le processus de recherche viennent s'enraciner dans des échanges avec des enfants de six à huit ans menés dans le cadre d'activités de médiation dialogique. Sur le plan philosophique ou en lien avec la pratique de médiation et d'éducation artistique, en contexte formel ou non-formel, les résultats présentés plus tôt ouvrent de nouvelles voies à de futures recherches.

3.2.1. *Des réflexions philosophiques à poursuivre*

De ce partage autour des œuvres et dans le partage de cette rencontre avec les œuvres émergent aussi de nouvelles réflexions s'aventurant du côté de la philosophie de l'art envisagée comme « questionnement fondamental sur la nature de l'interaction entre individus à travers les processus de création et de réappropriation symbolique » (Thériault, 2015, p. 170).

En premier lieu, cette expérience co-construite vient renouveler une conception de l'œuvre d'art dont le caractère artistique résiderait « dans un fonctionnement temporel dynamique, et non simplement dans les qualités esthétiques qu'il comporte lorsqu'il atteint un stade de " produit fini "» (Thériault, 2015, p. 168-169). Il s'agit là, pour moi, d'un questionnement philosophique à poursuivre, dont le dialogue avec des enfants en rencontre avec des œuvres d'art fournit un espace de réflexion particulièrement stimulant. En effet, à travers nos échanges, la question de la temporalité à la fois de l'art et de cette

« imagination polyphonique »¹³⁸ se déployant dans le dialogue, m'est apparue à plusieurs moments comme un enjeu spécifique auquel je devrais porter attention. Ceci transparaît dans cet extrait d'un mémo du 23 août 2018 :

Aujourd'hui, dans le dernier groupe, C4 parlait de la durée de notre expérience dans l'installation d'Altmejd en disant : « J'ai l'impression que David veut nous montrer des détails... C'est comme si là, on vient de passer dix minutes à regarder juste un p'tit bout et on vient de découvrir plein de détails. Mais y en a tellement qu'on pourrait pas toute les voir ». Elle évoque par le fait même le temps, ici quasi infini, de l'œuvre, ce qu'appuie ensuite C5 en la qualifiant d'incomplète, où il « manque » toujours quelque chose, où il y a toujours « plein de détails à relier ». Nous réfléchissons quelques secondes en silence, puis C6 affirme que « ça a été long à faire ». Et nous toutes, assises devant l'œuvre et plongées dans notre discussion, avons oublié qu'il est rendu l'heure du dîner, que nous aurions dû être de retour aux ateliers depuis une vingtaine de minutes déjà...

Ces observations font ressortir quelques questionnements qui m'habitent et qui furent grandement stimulés par les échanges vécus : quel est le temps perçu de cette rencontre (partagée) avec l'œuvre par rapport à la temporalité propre à l'œuvre? Quel est le rapport entre ce temps et celui de la (re)création de l'œuvre? Comment se vit la temporalité de l'échange qui fait naître le partage de mode d'être-avec l'œuvre? Et comment ce temps s'articule-t-il en différence ou en relation au temps chronologique ? Si, comme le suggèrent Kohan et Kennedy (2008), le temps de l'enfance est *aiôn* (le temps circulaire, immédiat, plein, éternel) et non *chronos* (le temps linéaire, dominant) ou *kairos*

¹³⁸ Pour reprendre une très belle conceptualisation proposée par Ness et Dysthe (2020) pour comprendre le processus d'idéation de groupe.

(le temps conjoncture), alors le temps aionique, celui du « jeu de l'enfant »¹³⁹, serait aussi – ce qui explique peut-être mon intérêt pour le dialogue avec des enfants, celui de l'art!

Nourrie par la temporalité du jeu que propose Gadamer et celle, achronique, de l'*aiôn* comme « gaie construction et reconstruction du monde »¹⁴⁰ (Kennedy & Kohan, 2008, p. 11) caractéristique de l'enfance¹⁴¹, la temporalité intrinsèque à l'expérience de l'art rencontre ici celle de l'expérience partagée dans le dialogue avec des enfants. C'est par ailleurs cette dimension temporelle qui affleure dans l'idée d'un « partage de manières d'être-avec l'œuvre », au cœur des réflexions développées dans ce mémoire. Loin d'être aboutie, cette réflexion révèle toutefois un nouveau nœud de questionnements philosophiques auxquels s'attarder afin de mieux réfléchir à ce qui se produit aux confluent de la rencontre avec l'œuvre d'art, la co-construction de sens dans le dialogue, et l'enfance, bien « au sens où ce n'est pas le nom d'un âge, mais celui d'une éternité diffractée en chaque instant, en chaque état, en chaque culture » (Nancy, 2000, p. 160).

3.2.2. *Implications pour la pratique*

Cette recherche et les construits théoriques émergents qui constituent ses résultats provisoires s'adressent, tel que proposé en chapitre 1, davantage à la réflexion sur la nature même de l'expérience de l'art que sur les moyens pédagogiques de l'exploiter ou plutôt,

¹³⁹ Selon cette citation d'Héraclite, *Aiôn pais paizo*, le temps (*aiôn*) est un enfant qui joue ou, plutôt, qui fait ce que l'enfant fait – selon Kohan (2020), qui le traduit par le néologisme *Childing*.

¹⁴⁰ Traduction libre : (...) *playfully building and rebuilding the world*.

¹⁴¹ Ou plutôt, du mode d'être de l'enfant dans le monde (que partagent aussi philosophes et artistes), selon Kohan et Kennedy (2008).

en maximiser la richesse et la profondeur. En ce sens, leur contribution directe à la pratique de la médiation ou de l'éducation artistique peut paraître limitée. C'est pourtant moi-même en tant que praticienne en médiation de l'art actuel avec des enfants qu'interpelle la théorisation amorcée ici. En effet, envisager, dans l'interrelation des différentes dynamiques de partage que permet le dialogue autour de la rencontre avec l'œuvre, l'expérience de l'art co-construite comme l'apprentissage et le partage de formes d'être-avec l'œuvre me force à poser le regard sur mon rôle comme facilitatrice de ces différentes facettes de l'expérience et la nécessaire ouverture que cette posture implique.

Dans cette aventure, je ne suis pas uniquement accompagnatrice, et encore moins « guide »: j'en fais pleinement partie. Je suis moi-aussi engagée dans une ou plusieurs manières d'être-avec l'œuvre, que j'incarne et que je partage en prenant activement part au dialogue, mais également dont je m'inspire et auxquelles je réagis. La rencontre avec l'œuvre peut me transformer, mais la rencontre *partagée* avec l'œuvre peut, elle, transformer ma manière même de rencontrer, d'*être-avec* l'œuvre, déplaçant du coup mon positionnement comme médiatrice ou éducatrice artistique du centre vers le pourtour d'un cercle de partage...

Ainsi, les observations tirées de cette recherche et la perspective que fournit la théorisation amorcée me semblent pointer vers un enjeu important pour la pratique : celui du plein engagement de la médiatrice ou du médiateur ou de l'enseignant.e dans le dialogue et dans l'expérience elle-même. Ceci rejoint les propos de Kerlan (2013), qui

affirme que si l'expérience esthétique dans sa forme la plus accomplie est probablement vécue initialement par l'artiste seul.e, « celle-ci n'en est pas moins partagée, partageable, et l'enseignant en tant que personne et en tant que pédagogue participe pleinement de ce partage » (p. 49). Afin de créer, au sein d'un groupe, des opportunités de co-construire l'expérience de l'art par le dialogue, ceci indiquerait qu'il faut nécessairement vivre authentiquement cette expérience, nous aussi pleinement rencontrer les œuvres et donc, accepter d'embarquer dans un voyage à la destination incertaine.

Cette observation complexifie par ailleurs l'élaboration d'une méthode qui permettrait d'« enseigner » une rencontre fructueuse avec des œuvres d'art ou de générer systématiquement des occasions de co-construction de l'expérience de l'art avec un groupe. Deux éléments me semblent toutefois ressortir, lançant de nouvelles pistes pour de futures recherches. En premier lieu, l'aspect processuel de l'activité herméneutique en groupe et de l'élaboration de réflexions philosophiques par le dialogue semble souligner la nécessité d'un certain contrôle de la part de la médiatrice ou du médiateur sur l'activité, une facilitation qui recadre, qui soutient, qui suscite et accueille les contributions de chacun.e : pour maintenir le cercle de partage *efficient*.

En second lieu, le caractère incarné de l'interprétation, de la communication dans le dialogue et du rapport à l'œuvre, l'être-avec, présente l'authenticité et l'engagement comme essentiel à une expérience fertile : pour maintenir le cercle de partage *vivant*. Les catégories conceptuelles élaborées font ainsi ressortir des avenues pour la réflexion sur la

formation et le développement de la pratique d'éducatrices et éducateurs intéressé.e.s à co-construire une féconde expérience de rencontre avec des œuvres d'art par le dialogue avec des groupes d'enfants.

3.2.2.1. Pour le milieu scolaire

La contribution envisagée des résultats présentés s'inscrit dans une meilleure compréhension de ce qui peut se partager dans la rencontre avec l'œuvre d'art, spécifiquement celle issue de pratiques en art actuel, par l'exploration ouverte et la recherche d'un véritable dialogue. Il est espéré, qu'une fois plus aboutie, elle apporterait au sein de l'éducation en milieu scolaire une plus grande valorisation à la fois au dialogue, « essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté » (Freire, 1977, p. 71), et à l'expérience de rencontre avec des œuvres d'art, tel que discuté, peu présente dans les curriculums et les pratiques scolaires. Comme le note Turcotte (2004, citée dans Nadeau, 2020), l'aspect sensible lié au contact avec des œuvres d'art n'est que rarement et difficilement intégré à l'enseignement, possiblement à cause du manque d'outils ou de connaissances nécessaires, mais aussi car les enseignant.e.s « n'ont tout simplement pas l'occasion de servir cette cause » (p. 10) en ayant un contact direct avec les œuvres. Davantage d'opportunités de vivre des rencontres avec de véritables œuvres d'art favoriseraient donc le rehaussement culturel tout autant chez l'enseignant.e que chez l'élève, à qui on néglige de donner les moyens d'éprouver sensiblement la réalisation artistique et mettre en œuvre sa pensée expérientielle (Gosselin, 2001).

Notant que la transposition de la rencontre avec l'œuvre dans le cadre de l'école pose de nombreuses difficultés, Chabanne (2013) souligne que, pour l'enseignant.e, le défi de « multiplier et densifier les formes de *rencontre*, pour développer chez ses élèves une mémoire aussi diversifiée et riche que possible non seulement des *savoirs sur* l'œuvre, mais aussi des *expériences de* l'œuvre » (emphase dans l'original, p. 15). En effet, « la rencontre avec l'œuvre ne privilégie pas un savoir déjà constitué, mais l'expérience de l'élève, fragile, délicate à préserver » (Vendramini, Scherb et Safourcade, 2014, p. 533).

Dans cette optique, une plus riche compréhension des dynamiques de co-construction se déployant dans la rencontre avec l'œuvre peut inciter les enseignant.e.s à se positionner elles et eux-aussi comme co-apprenant.e.s activement engagé.e.s dans cette expérience partagée. Celle-ci fournit donc à l'enseignant.e, en tant que passeuse ou passeur culturel.le, l'occasion d'assumer pleinement son rôle d'héritière ou héritier, critique et interprète d'objets de culture en enrichissant son propre répertoire expérientiel. Il s'agit d'un engagement nécessaire pour lui permettre de travailler à une « éducation au sensible », en développant sa propre compétence culturelle (Nadeau, 2020). Comme l'affirme Nadeau (2020), « la qualité de l'expérience de l'élève dans sa rencontre avec l'œuvre d'art ou l'artiste dépend surtout de la qualité de l'accompagnement à cette expérience » (p. 18) et il s'agit précisément d'un rôle que l'enseignant.e devrait mieux être en mesure de jouer.

Alors que le gouvernement du Québec proposait, dès l'automne 2019, de nouvelles mesures financières visant à soutenir la réalisation de sorties scolaires en milieu culturel pour les élèves du primaire et du secondaire (MCC, 2018), le développement du plein potentiel pédagogique de l'expérience de l'art, notamment dans la rencontre avec les œuvres d'art au sein de lieux de diffusion, est d'une actualité particulière. Cette conjoncture crée donc de nouvelles opportunités de s'appuyer sur le travail « in situ et ex tempore *[sic]* (...) des professionnel.le.s de la médiation » (Chabanne, 2018, p. 91) se déployant en continuité et en complémentarité avec celui des professionnel.le.s du milieu scolaire pour susciter de fructueuses occasions de rencontre avec des œuvres d'art qui font place à son caractère fondamentalement expérientiel et incarné. Des recherches tendent par ailleurs à confirmer que les expériences plus complètes incluant un processus de création ou de médiation culturelle avec des professionnel.le.s favorisent une intégration plus réussie et plus signifiante (Côté, 2008; Lemonchois, 2010; Nadeau, 2020).

3.2.2.2. Pour le milieu de l'éducation non formelle et de la médiation artistique

Pour le milieu de l'éducation non formelle, en galerie, au musée ou dans d'autres contextes de médiation artistique, il est espéré que la richesse de l'interaction des enfants avec des œuvres d'art, dont témoigne ce mémoire, vienne encourager l'effort de créativité et d'innovation éducative afin de mettre en place des opportunités de rencontres fécondes plus inclusives du jeune public, dans toute sa diversité.

Si des enfants sont capables de vivre d'aussi pleines expériences auprès des œuvres, alors il revient aux institutions et organismes diffuseurs d'abaisser les barrières non seulement physiques et structurelles qui empêchent les enfants de profiter de la richesse de l'art actuel, mais aussi les barrières culturelles et sociales qui, trop souvent, positionnent les enfants comme intellectuellement et socialement immatures/incompétent.e.s face à l'expérience de l'art, et contribuent de ce fait à leur exclusion culturelle.

3.2.3. *Pistes méthodologiques pour de futures recherches*

De futures recherches seraient nécessaires afin d'approfondir la pertinence des différentes catégories soulevées dans un contexte de pratique permettant de mieux soutenir, tel qu'abordé plus tôt, le développement d'un cercle de partage à la fois *efficient* et *vivant*. Par exemple, une activité se déroulant sur une base régulière et répétée aiderait possiblement au développement de dynamiques de discussion et de gestion de groupe propices à un processus de plus en plus intégré et auto-régulé.

De plus, la poursuite des réflexions amorcées ici pourrait tenter de viser une plus grande invisibilisation de la cueillette¹⁴² (ex. par d'autres dispositifs de captation) et un échantillonnage théorique de situations - désormais mieux ciblées (ex. activités de médiation artistique dialogique). En plus des échanges en petits groupes, d'un dynamisme

¹⁴² Sans toutefois invisibiliser l'activité de recherche elle-même, qui, comme mentionné plus tôt, se révèle fort stimulante pour les enfants.

souvent déstabilisant¹⁴³, des entrevues individuelles avec des participant.e.s permettraient potentiellement de mieux cerner leur perspective sur l'expérience vécue et de plus facilement inclure leur apport dans la construction théorique.

Enfin, esquissé en phase 1, mais mis de côté lors de la phase 2, le recours à des contextes de création pour ouvrir des espaces de dialogue sur l'expérience de rencontre avec des œuvres et sur l'expérience de l'art plus large semble offrir de très intéressantes possibilités que de plus amples recherches pourraient mieux exploiter.

3.3. Limites de la recherche

Dans un article sur leur parcours d'autodidactes dans l'apprentissage et la mise en œuvre de la théorisation enracinée au doctorat, Wu et Beaunae (2014) utilisent la métaphore d'une longue « marche à travers une sombre forêt inconnue, sans lampe de poche »¹⁴⁴(p. 253). Elles mentionnent notamment la courbe d'apprentissage élevée ou même le « désapprentissage » de réflexes déjà acquis, puisque la théorisation enracinée, tout spécialement dans sa version constructiviste, s'éloigne des modèles enseignés. De

¹⁴³ Les interruptions, les changements de sujets abrupts ou dramatiques et l'effet de compétition pour mon attention ou celle du groupe viennent accélérer le rythme de la discussion et nous empêchent souvent de revenir sur certaines idées à développer, compléter ou expliciter. Comme dans une tempête d'idées, ce dynamisme génère de magnifiques surprises et fait une grande place à l'imagination et la créativité, mais pour la chercheuse, qui souhaite préciser sa compréhension, ou de la médiatrice, qui cherche à (r)établir les liens conceptuels, il est aussi un défi. Comme le remarque Kennedy (2006a), à propos d'un dialogue de groupe avec de jeunes enfants de cinq et six ans, la conversation est toujours menacée par « le spectre d'être dissoute dans une fatras d'hilarité, d'acrimonie, ou une combinaison des deux » (traduction libre : (...) *the specter of its dissolution in a welter of hilarity, acrimony, or some combination of the two*. p.136)

¹⁴⁴ Traduction libre : *Like walking through a dark, unfamiliar forest without a flashlight (...)*

plus, que ce soit dans sa version classique ou constructiviste, la théorisation enracinée se heurte à plusieurs contraintes bien documentées, entre autres par Luckerhoff et Guillemette (2012) et Caty et Hébert (2019), afin d'être mise en œuvre de manière cohérente, être considérée crédible sur le plan scientifique ou, tout simplement, autorisée.

Dans un parcours de maîtrise, ces contraintes sont, par exemple, visibles lors de la préparation d'une demande de certificat éthique, qui requiert d'anticiper certaines décisions méthodologiques qui devraient normalement être guidées par le processus de cueillette et d'analyse, ou dans la rédaction d'un avant-projet, incluant une question de recherche précise et des objectifs prédéfinis, devant être défendus avant même d'avoir entamé l'exploration du terrain de recherche. La contrainte majeure demeure cependant la courte durée d'une recherche de maîtrise qui, dans le cas de la théorisation enracinée, se révèle un handicap de taille (Wu & Beaunae, 2014 ; Luckerhoff & Guillemette, 2012). Si la maîtrise vise davantage le développement de compétences scientifiques que l'élaboration de nouveaux savoirs, mettre en œuvre pleinement, et de manière cohérente, une approche de théorisation enracinée complète est donc tout spécialement ardu.

3.3.1. Sur le plan scientifique

Assumant certains compromis décrits plus tôt, les résultats se prêtent tout de même à l'examen des critères de crédibilité, d'originalité, de résonance et d'utilité proposés par

Charmaz (2014)¹⁴⁵. Synthétisés sous ceux de congruence (*fit*) et de pertinence (*relevance*) (Charmaz, 2014)¹⁴⁶, ces critères permettent d'identifier les principales limites de la recherche.

Ainsi, le nombre restreint de données analysées ne permet possiblement pas de conclure à une théorisation qui possède la crédibilité attendue d'une pleine démarche de théorisation enracinée constructiviste. Pour ce faire, tel que discuté précédemment, une nouvelle phase de cueillette de données, stimulée par un échantillonnage théorique, aurait été particulièrement utile. De manière similaire, afin d'en renforcer la résonance, il eût fallu inclure davantage de mécanismes pour sonder la validité perçue des résultats auprès des participant.e.s et inclure leur apport directement dans la réflexion théorique, ce qui n'avait malheureusement pas été envisagé au départ. C'est une lacune du travail théorique ici présenté, affectant la solidité de sa congruence.

¹⁴⁵ Le critère de crédibilité signifie posséder suffisamment de données pour appuyer les catégories théoriques et affirmations de la chercheuse ou du chercheur. L'originalité tient quant à elle à la capacité de la recherche à fournir de nouvelles perspectives sur le phénomène étudié. La résonance réfère à la capacité de la chercheuse ou du chercheur à fournir un portrait détaillé du phénomène, et enfin, l'utilité renvoie à la possibilité pour les participant.e.s à la recherche de transposer l'analyse de la chercheuse ou du chercheur à leurs réalités et à la possibilité pour d'autres chercheuses ou chercheurs de construire à partir de cette analyse. (Traduction libre : *Credibility means having sufficient data to support the researcher's theoretical categories and claims. Originality relies on bringing new insights to the studied phenomenon. Resonance refers to whether the researcher has provided an in-depth portrayal of the phenomenon, and usefulness means that research participants can apply the researcher's analysis to their realities and other researchers could build on this analysis.* Bryant & Charmaz, 2012, p. 52, cités dans Charmaz, 2014, p. 236).

¹⁴⁶ Votre étude est en congruence avec le monde empirique lorsque vous avez construit des codes et les avez développés en catégories qui cristallisent bien l'expérience des participant.e.s. Elle possède une pertinence lorsque vous parvenez à offrir un cadre analytique incisif qui interprète ce qui se passe et rend visibles les relations entre les processus implicites et les structures. (Traduction libre : *Your study fits the empirical world when you have constructed codes and developed them into categories that crystallize participants' experience. It has relevance when you offer an incisive analytic framework that interprets what is happening and makes relationships between implicit processes and structures visible.* Charmaz, 2014, p.133).

Sur le plan de la pertinence, je considère toutefois que la théorisation émergente parvient à jeter un éclairage relativement original sur la dimension partagée de l'expérience de l'art co-construite dans le dialogue, en intégrant différents aspects et processus au sein d'une seule conceptualisation globale qui résiste relativement bien au passage d'un événement de cueillette à l'autre. De plus amples recherches, avec des enfants de différents groupes d'âge, différentes configurations de l'activité de médiation et différents contextes de rencontre avec des œuvres d'art pourraient confirmer une meilleure robustesse des construits, bien que la présente exploration ait ultimement pour ambition de générer des connaissances situées (Haraway, 1988).

Concernant son utilité, bien qu'il s'agisse d'une amorce théorique, j'estime que les pistes évoquées sont suffisamment intéressantes pour qu'elles poussent à une exploration plus approfondie de la manière dont se déploie et se partage, notamment, l'être-avec l'œuvre dans l'expérience de l'art, à l'intersection des processus herméneutiques incarnés, de l'espace de réflexion philosophique et des pratiques culturelles associées à la rencontre avec des œuvres soutenue par le dialogue (et vice-versa). Au-delà d'une exploration descriptive, de subséquentes recherches pourraient amener la théorisation à un autre niveau de complexité, un pas de plus vers une compréhension plus riche de ce phénomène.

Parmi les limites de la présente étude se trouve enfin la place centrale accordée à la parole comme moyen d'expression. Bien que certaines autres formes de communication non verbale aient été observées, les outils de cueillette n'étaient pas adaptés à des moyens d'expression dont le caractère incarné a pourtant été souligné. Le recours au journal de bord et l'importance placée sur la transcription rapide des échanges ont tenté de pallier cette lacune, mais de futures recherches pourraient tenter de mieux capturer l'aspect vivant et sensible de la communication. L'expérience du dialogue autour de la rencontre avec l'œuvre présuppose l'établissement d'une dynamique égalitaire, mais, comme il a été rapidement constaté, notamment par la participation d'un enfant, récent arrivant hispanophone qui ne possédait pas les bases de français nécessaires à sa pleine contribution aux échanges, l'appui de tout un dispositif (de recherche comme de médiation) sur la parole partagée est un facteur d'exclusion important.

Une nécessaire réflexion s'impose donc sur les meilleurs moyens de contrebalancer la prépondérance de la visibilité de la communication verbale ainsi que de fournir des moyens alternatifs d'expression qui ouvrent sur différents modes de communication, tant pour la qualité de la recherche sur le plan scientifique que sur le plan éthique. Le caractère incarné de la rencontre avec des œuvres d'art, ayant émergé comme un aspect fondamental de cette expérience co-construite, elle justifie également une attention plus grande lors de prochaines recherches.

À ce titre, les travaux de Lemaire (2015), chercheuse et professionnelle de l'éducation dans un centre d'art contemporain ayant développé le concept d'*animation réflexive*, offre des pistes très intéressantes pour mieux penser la corporéité et le mouvement dans le travail de médiation de l'art actuel. Comme elle l'explique, l'animatrice réflexive « se situe en chair et en os au cœur de l'espace matériel de l'exposition d'art contemporain et elle encourage les visiteuses qui participent à sa visite interactive à interpréter les œuvres et l'exposition via les sensations et les mouvements de leur corps et *aussi* via l'engagement de leur esprit analytique » (2015, p. 34). En adoptant une méthodologie somatique féministe qui met au défi une pédagogie muséale patriarcale définie comme magistrale, distanciée, objective et renforçant la division entre le corps et l'esprit, Lemaire (2015) expose les enjeux politiques qui sous-tendent une invisibilisation du caractère incarné de la rencontre avec l'œuvre, de sa co-construction dans le travail de médiation et de la construction de connaissances scientifiques sur ces dernières.

3.3.2. *Sur le plan éthique*

Des considérations éthiques en lien avec l'exclusion de contributions spécifiques ou en lien avec les dynamiques d'oppression plus largement à l'œuvre dans ce processus de construction de la connaissance ont été abordées, comme en témoigne cet extrait d'un mémo réflexif du 7 juillet 2018 :

J'ai pris la décision de ne pas différencier les individus qui participent à l'étude sur l'axe de genre, de racialisation, de milieu socio-économique, (...) mais est-ce que le fait de ne pas NOMMER la différence, la gomme, perpétue la non-représentation? Comment se joue les dynamiques de pouvoir plus systémiques ici? (...) je m'aperçois que c'est difficile pour moi, privilégiée dans le contexte que j'étudie, d'envisager des obstacles à

la pleine participation d'enfants qui seraient handicapé.e.s, racisé.e.s, qui seraient issu-e-s de classes sociales défavorisées, ou, comme A., qui parle pas français¹⁴⁷ (...) L'influence des différences n'étant pas mon sujet de recherche, je dois tout de même m'assurer de faire apparaître ces différences, de ne pas uniformiser les enfants sous une même catégorie. C'est quelque chose de crucial, car la tendance à uniformiser l'Autre fait partie de la tradition scientifique, fait parfois partie intégrante des critères qui la valident, qui la rendent crédibles (la question des "catégories", de l'objet plus ou moins uniforme). Comment déconstruire ceci, ou éviter d'y participer? La réflexion de Traoré¹⁴⁸, encore une fois, est utile.

Le choix d'inclure ou d'exclure la diversité se révèle un enjeu qui traverse les choix méthodologiques dans l'ensemble de la démarche. En ce sens, malgré mon désir de d'éviter de participer à l'invisibilisation ou l'uniformisation (et donc l'oppression) de la différence, tout en maintenant ce que j'envisage comme une forme de présomption d'égalité (ex. le genre ou la couleur de peau ne devrait PAS être un marqueur essentiel qui caractérise la contribution d'un.e enfant à une discussion de groupe), ma démarche et les connaissances qui en émergent ne sont possiblement pas entièrement cohérentes sur ce point.

De manière similaire, j'ai tenté de porter, tout au long du processus de recherche, une attention à la dynamique de pouvoir entre moi, comme adulte, et les enfants, comme participant.e.s. Il est surprenant de constater que peu de recherches menées avec des enfants problématissent cette question du rapport de la chercheuse ou du chercheur adulte

¹⁴⁷ La question de la langue, par exemple, a freiné la participation du jeune A., qui ne voulait pas parler espagnol avec moi et qui n'arrivait pas à communiquer très bien en français. J'ai instinctivement décidé de l'inclure dans le groupe des jumelles, pour qui je n'avais pas reçu les autorisations parentales. Cela revient implicitement à rejeter sa contribution, que j'aurais pu tout de même tenter d'inclure autrement...

¹⁴⁸ Je fais référence au texte de Diahara Traoré (2015) dans C. Maillé et G. Pagé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherches féministes au Québec*.

à l'enfant autrement que dans la question de la vulnérabilité physique et psychologique de l'enfant. Pourtant, l'inégalité des rapports sociaux de pouvoir entre les enfants et les chercheuses et chercheurs qui s'intéressent à elles et eux est indéniable et fortement liée à une construction sociale de l'enfance (Christensen, 2004), une dynamique qui n'est pas sans rappeler celle du genre (Coppock, 2010). L'extrait suivant, tiré du même mémoire du 7 juillet 2018 cité plus haut, évoque les considérations éthiques liées à une recherche d'adulte avec des enfants :

D'ailleurs si je me considère comme une adulte, une "non-enfant", je pense qu'il y a tout de même moyen d'envisager l'enfance autrement (voir les réflexions, notamment, de Kohan et Kennedy¹⁴⁹), une manière d'envisager l'enfance où je peux me connecter à ce qui en est constitutif, même encore aujourd'hui... Ceci dit, ça ne rend pas moins problématique (comme le montre bien Traoré¹⁵⁰) la question de parler d'Autres, ou *pour* d'Autres (...) au moment de l'acte d'écriture, de l'analyse (...) un moment-clé pour examiner de plus près mes réflexes et déconstruire ceux qui peuvent participer à des dynamiques d'oppression.

Pour moi, le fait de présenter dans ce mémoire de larges sections de conversation, retranscrites sans omettre mes propres imprécisions ou impatiences et laissant transparaître la spontanéité mais aussi le chaos des échanges, fait partie de cet engagement à représenter le caractère vivant, vivifiant des contributions des participant.e.s tout en étant transparente quant à l'autorité et le contrôle que je tente de préserver sur la discussion, le déroulement des activités et le respect des comportements appropriés.

¹⁴⁹ Je fais référence à plusieurs lectures de leur travail respectif, mais ceci se retrouve également exprimé dans le texte de 2008, coécrit par les deux philosophes.

¹⁵⁰ « À travers l'acte d'écriture, nous amenons à l'existence, par le texte, un sujet qui devient, suivant la construction euro-américaine du savoir, de la réalité (...) » (Traoré, 2015, p. 34).

CONCLUSION

La rencontre avec des œuvres d'art, ces choses qui « prennent vie » - dans les mots d'une jeune participante, suscitent un engagement particulier. Dans l'événement de découverte des œuvres, c'est une véritable expérience au sens deweyzien qui est vécue, une expérience qui ouvre vers la compréhension, la réflexion, l'émotion, et, tel qu'abordé dans ce mémoire, la possibilité d'un réel échange. En effet, lorsqu'explorée à travers le dialogue, l'expérience de l'art se partage et crée le partage.

En adoptant l'approche méthodologique de la théorisation enracinée constructiviste, cette recherche, menée dans le contexte d'une série d'activités de médiation de l'art actuel avec de petits groupes de jeunes de six à huit ans, tente d'explorer ce qui, précisément, *se partage* dans l'expérience de rencontre avec des œuvres ainsi co-construite avec des enfants. Enracinées dans des activités de médiation réalisées dans un centre d'artistes autogéré (Regart, centre d'artistes en art actuel, à Lévis) et un musée (Musée national des beaux-arts du Québec, à Québec), les pistes de théorisation qui émergent de cette démarche pointent vers trois grandes catégories conceptuelles.

D'abord, dans cette expérience, se partage un processus herméneutique incarné, soit une quête de sens et de compréhension qui se déploie dans le temps et qui se vit dans le corps et à travers les sens. Cette expérience ouvre également un espace partagé de réflexion philosophique, où se crée une communauté de recherche et d'échange au sein de

laquelle sont développées, testées et échangées des idées esthétiques. Enfin, en tant qu'expérience située, elle permet le développement de pratiques culturelles partagées, traversées par des discours spécifiques, appartenant à des traditions et reliées à des institutions, c'est-à-dire la pratique d'appréciation d'œuvres d'art (« faire » de l'appréciation d'œuvres d'art) et celle de la recherche scientifique (« faire » de la construction de connaissances), à laquelle les enfants ont par ailleurs accordé beaucoup d'intérêt.

Au cœur de ces différentes dimensions, dans leur interrelation et là où elles se chevauchent, une quatrième méta-catégorie est proposée afin de mieux comprendre cette expérience de rencontre avec des œuvres d'art actuel co-construite dans le dialogue : ce qu'elle permet est le partage et le développement de manières d'*être-avec* l'œuvre, un néologisme qui renvoie au caractère animé, physique et temporellement dynamique de ce processus issu des discussions avec et entre les enfants.

C'est à partir de ces idées que sont envisagées des implications pour les pratiques de médiation et d'éducation artistique. Entre autres, elles soulignent l'importance pour la médiatrice ou l'enseignante de se plonger elle-même dans l'expérience de co-construction, afin de la vivre de manière authentique et engagée, se déplaçant du centre d'un cercle de partage vers le pourtour, tout en conservant le rôle-clé de maintenir ce cercle vivant et efficient.

Les constats présentés dans ce mémoire mettent également en lumière la profondeur des réflexions qui peuvent émerger dans le dialogue avec des enfants tout autant que la richesse de l'expérience partagée elle-même, renforçant du coup l'importance de considérer la pleine compétence du jeune public et de trouver des moyens de lui donner un meilleur accès aux œuvres d'art. Comme le défend d'ailleurs Kerlan (2018), s'il s'agit d'une « expérience humaine fondamentale, et clé de l'accès tant aux œuvres qu'à une pratique personnelle féconde » (p. 122), on peut envisager l'accès à l'expérience esthétique comme l'aboutissement des efforts de démocratisation culturelle dans le domaine de l'éducation artistique. Conséquemment, « une éducation au sensible » (Chabanne, 2018, p. 92), qui s'appuie sur la rencontre avec des œuvres d'art à la fois pour susciter des réponses actives et épanouir cette « attention à la présence du sensible » (Massin, 2013, p. 37), peut mener à une forme renouvelée de démocratisation culturelle, au cœur des pratiques éducatives tout comme celles en médiation.

Qui plus est, Kerlan soutient qu'une « refondation de l'éducation, dont l'art et l'esthétique porteraient aujourd'hui l'espérance » (2004, p. 9), s'avère nécessaire. En soulignant l'apport d'un modèle esthétique qui introduirait « dans la temporalité d'une éducation dominée par le processus régulier de la construction du savoir la temporalité « intempestive » de l'événement et de la rencontre » (2004, p. 31), le philosophe défend la portée d'une éducation qui permettrait à chacun.e « de vivre et de développer cette créativité comme attitude, comme *mode de créatif de perception* » (emphase dans l'original, 2018, p. 132). Dépassant largement la seule question de la place de l'art dans

les programmes scolaires, ces arguments rejoignent la pensée développée dans ce mémoire, où la rencontre avec des œuvres d'art et l'expérience qui en découle est envisagée comme profondément transformatrice et éducative.

Mais au-delà l'intérêt de se pencher sur l'expérience de l'art du point de vue des sciences de l'éducation, ce que la présente recherche permet de démontrer, je l'espère, est la grande capacité des enfants à contribuer à la réflexion et la construction de la connaissance. Alors que le mouvement des droits des enfants et les développements en sociologie de l'enfance ont permis de redéfinir les enfants comme des actrices et acteurs capables de « participer de manière créative et efficace à la production de connaissances les concernant »¹⁵¹ (Dentith, Measor & O'Malley, 2009, p. 150), la présente recherche s'intéresse tout spécialement à la parole, souvent occultée, des enfants.

Tel qu'exemplifié ici, dans le dialogue, les enfants parviennent à s'approprier, à jouer avec le langage comme outil pour aborder, développer et communiquer des idées complexes et denses par des innovations et des néologismes, beaucoup d'humour et de poésie. À l'instar de l'équipe de la galerie irlandaise EVA International, qui a récemment fait paraître le recueil *Better Words : A Field Guide to Contemporary Art* (Packer, Redmond & Hayes, 2019), un glossaire élaboré par des jeunes de 8 à 12 ans dans le cadre d'une série d'ateliers de médiation de l'art contemporain, il est essentiel de valoriser l'imagination, la créativité et la liberté avec laquelle les enfants abordent l'art non

¹⁵¹ Traduction libre : (...) *to participate creatively and effectively in research that concerns them.*

seulement pour mieux comprendre leur expérience, mais aussi pour renouveler le discours sur l'expérience de l'art et ses possibles.

Plus spécifiquement, le dialogue enfant/adulte autour des œuvres se vit comme un espace transitionnel particulier où « les enfants en groupe sont tout à fait capables - à condition de pouvoir compter sur un contexte dialogique collaboratif et l'orientation interactive d'un.e adulte davantage intéressé.e à écouter et clarifier leurs idées qu'à insuffler les siennes-, de raisonner d'une manière suffisamment cohérente et sophistiquée pour produire de nouvelles idées et de nouvelles significations »¹⁵² (Kennedy, 2006a, p. 248).

Ultimement, la pratique du dialogue autour des œuvres d'art peut être envisagée comme moyen de promouvoir de nouvelles et différentes formes de subjectivité. L'une d'elles, affirme le philosophe de l'éducation Gert Biesta (2017), se révèle profondément émancipatrice en permettant aux individus de s'affirmer « non pas en tant que sujet qui questionne, mais en tant que sujet qui se fait remettre en question et est ainsi appelé au monde »¹⁵³ (p. 433). Le monde apparaît alors comme ce qui interpelle le sujet, ce qui lui permet de s'affirmer en tant que « sujet *dans* le monde, plutôt qu'au centre du monde »¹⁵⁴

¹⁵² Traduction libre : (...) *children in groups are quite capable – with the provision of a collaborative, dialogical context and some interactive guidance from an adult who is more interested in listening and clarifying their ideas than instilling her own – of reasoning in a way which is coherent and sophisticated enough to produce new insights and meanings.*

¹⁵³ Traduction libre : (...) *not as the subject who asks questions but as the subject who is being put in question and through this is being called into the world.*

¹⁵⁴ Traduction libre : (...) *- in the world but not in the centre of the world.*

(mon emphase, Biesta, 2017, p. 433), une subjectivité qui doit être soutenue par un geste éducatif qui s'attarde à « stimuler leur désir de vouloir exister dans le monde en tant que sujet »¹⁵⁵ (Biesta, 2017, p. 435). Associant le dialogue autour de la rencontre avec des œuvres d'art à ce type de geste éducatif, les réflexions élaborées dans le cadre de ce mémoire m'amènent à conclure au caractère intrinsèquement démocratique (et donc politique) de l'expérience de l'art ici co-construite avec des enfants. Favorisant à la fois la diversité de pensée et l'affirmation de soi, elle semble effectivement pouvoir jouer un rôle dans « l'acquisition de cette indispensable capacité à connaître l'autre, à [la ou] le reconnaître en tant qu'égal[e], et à entrer avec [elle ou] lui dans une véritable relation de parité » (Morel, 2016, p. 10).

Il s'agit donc d'une expérience qui ne s'épuise pas : en nous appelant à exister dans le monde, elle nous enjoint à renouveler notre rapport à nous-même et aux autres. Comme le dit Nancy (2000) en suggérant que l'expérience de l'art se reflète dans le motif d'une enfance qui ne passe pas, elle évoque le désir et l'assurance de se lancer sur la piste dans toutes les directions qui s'ouvrent à nous « prenant chacune pour elle-même, pour elle seule en allant aussi loin que possible : toucher, flairer, goûter, palper, fixer de l'œil ou de l'oreille, se saisir de ce qui les pénètre, former, modeler, projeter, secouer » (p.160), bref, ce que de cent façons l'on peut nommer « jouer ».

¹⁵⁵ Traduction libre : (...) *seeks to arouse their desire for wanting to exist in the world as subject* (...)

RÉFÉRENCES

- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2012). Children's Museum Experiences : Identifying Powerful Mediators of Learning. *Curator*, 45(3), 213-231.
- Baillargeon, N. (2016). L'enseignante, un passeur culturel. *Revue trimestrielle publiée par l'Association d'éducation préscolaire du Québec*, 54(4), 16-20.
- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 119-130.
- Barroqueiro, D. R. (2010). Language and Art in Early Childhood: An Examination of Form, Content and Social Context. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 2(1), 1-16.
- Beauchemin, W.-J., Blémur, D., Duguay, N. & Goulet-Langlois, M. (2014). De l'inégalité des intelligences à la médiation intellectuelle. Effets et enjeux propres à une conception politique du savoir. *Globe*, 17(2), 45-68.
- Belfiore, E. & Bennett, O. (2007). Determinants of Impact : Towards a Better Understanding of Encounters with the Arts. *Cultural Trends*, 16(3), 225-275.
- Bell, D. (2011). Seven ways to talk about art: One conversation and seven questions for talking about art in early childhood settings. *International Journal of Education through Art*, 7(1), 41-54.
- Bell, D. (2012). Talking about art with young people: Conversational strategies for aesthetic learning in early childhood settings. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 3(1), 1-17.
- Bell, D., Bell, H., Collins, L. & Spencer, A. (2018). Young children's experiences with contemporary art. *International Journal of Education through Art*, 14(2), 145-159.
- Bergeron, A.-A. (2013). *La compréhension dans le dialogue : L'herméneutique de Hans-Georg Gadamer et l'approche de philosophie pour les enfants de Matthew Lipman* (mémoire de maîtrise, Université Laval, QC). Récupéré du dépôt institutionnel de l'Université Laval : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24946>
- Birks, M. & Mills, J. (2011) *Grounded Theory : A Practical Guide*. Londres, Royaume-Uni : SAGE.

- Biesta, G. (2017). Touching the Soul? Exploring an Alternative Outlook for Philosophical Work with Children and Young People. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 415-452.
- Boily, F. (2008). *Analyse des capacités dialogiques des enfants de 5 ans dans la socioconstruction de leurs connaissances dans un contexte de causerie en classe maternelle*. (mémoire de maîtrise, Université Laval, QC). Récupéré du dépôt institutionnel de l'Université Laval : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20536>
- Brito, O. (2015). Pour une Grounded Theory de l'école et de l'éducation ou la fin du monopole ethnographique. *Spécificités*, 1(7), 170-187.
- Bronckart, J.-P. (2007). L'activité langagière, la langue et le signe, comme organisateurs du développement humain. *Langage et société*, 3(121-122), 57-68.
- Broström, S. (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 257-269.
- Bruner, J. S. (1987) *Making Sense : The Child's Construction of the World*. Londres, Royaume-Uni : Methuen.
- Bryant, A. et Charmaz, K. (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. Londres, Royaume-Uni : SAGE.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2012). Grounded Theory and Psychological Research. Dans H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (dir.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 39-56). Washington, DC : American Psychological Association.
- Butler, A., Copnell, B. & Hall, H. (2018) The development of theoretical sampling in practice. *Collegian*, 25, 561-566.
- Caron, C. (2017). La recherche qualitative critique : la synergie des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale. *Approches inductives*, 4(2), 49-78.
- Carr, M., Clarkin-Phillips, J., Beer, A., Thomas, R. & Waitai, M. (2012). Young children developing meaning-making practices in a museum : the role of boundary objects. *Museum Management and Curatorship*, 27(1), 53-66.
- Carter, S. & Little, M. (2007). Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1316-1328.

- Casemajor, N., Dubé, M. & Lamoureux, E. (2017). Critique(s) et médiation culturelle. Dans N. Casemajor, M. Dubé, J.-M. Lafortune & E. Lamoureux (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* (p. 3-31). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Caty, M.-E. & Hébert, M. (2019). Cheminement et difficultés analytiques en méthodologie de la théorisation enracinée : expérience de deux doctorantes. *Approches inductives*, 6 (1), 61-90.
- Chabanne, J.-C. (2012). Introduction. Dans J.-C. Chabanne, M. Parayre & E. Villagordo (dir.), *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (p. 7-47). Paris, France : L'Harmattan.
- Chabanne, J.-C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? *Le français aujourd'hui*, 3(182), 55-66.
- Chabanne, J.-C. (2018). Quels « signes » dans quels « langages » pour qui veut interroger la dimension esthétique d'une expérience ? Formes profanes, formes expertes. Dans M.-C. Beaudry, S. Brehm & J.-F. Boutin (dir.), *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées* (p. 85-98). Sherbrooke, Québec : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Chambat, G. & Rancière J. (2010). Émancipation et éducation : entretien avec Rancière. *Les dossiers de Not'Autre*. Récupéré sur : <http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Emancipation-et-education>.
- Chang, E. (2012). Art Trek : Looking at art with young children. *International Journal of Education through Art*, 8(2), 151-167.
- Chang, N. & Cress, S. (2014). Conversations about Visual Arts: Facilitating Oral Language. *Early Childhood Education Journal*, 42, 415-422
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Applications for advancing social justice studies. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3e éd., p. 507-535). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Charmaz, K. (2008a). Constructionism and the Grounded Theory Method. Dans J.A. Holstein & J.F. Gubrium (dir.), *Handbook of Constructionist Research* (p. 397-412). New York, NY : The Guilford Press.

- Charmaz, K. (2008b). Grounded Theory as an Emergent Method. Dans S.N. Hesse-Biber & P. Leavy (dir.), *Handbook of Emergent Methods* (p. 155-172). New York, NY : The Guilford Press.
- Charmaz, K. (2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 1-15.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2e édition). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Charmaz, K. (2015). Teaching Theory Construction With Initial Grounded Theory Tools: A Reflection on Lessons and Learning. *Qualitative Health Research*, 25(12), 1610-1622.
- Charmaz, K. (2017a). Constructivist Grounded Theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299-300.
- Charmaz, K. (2017b). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45.
- Charmaz, K. & Keller, R. (2016). A Personal Journey with Grounded Theory Methodology: Kathy Charmaz in Conversation With Reiner Keller. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), art.16.
- Château, D. (2010). *L'expérience esthétique : Intuition et expertise*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Chiovitti, R. F. & Piran, N. (2003). Rigour and grounded theory research. *Journal of Advanced Nursing*, 44(4), 427-435.
- Christensen, P. H. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research : Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18, 165-176.
- Christensen, P. H. & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9 (4), 477-497.
- Christensen-Scheel, B. (2017). An art museum in the interest of publicness : a discussion of educational strategies at Tate Exchange. *International Journal of Lifelong Education*, 1-17.
- Clarke, A. E. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.

- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis : Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Clarke, A. E. & Keller, R. (2014). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2), art. 1.
- Clarkin-Phillips, J., Carr, M., Thomas, R., Waitai, M. & Lowe, J. (2013). Stay Behind the Yellow Line : Young Children Constructing Knowledge from an Art Exhibition. *The Museum Journal*, 56(4), 407-420.
- Coppock, V. (2011). Children as Peer Researchers: Reflections on a Journey of Mutual Discovery. *Children & Society*, 25, 435-446.
- Côté, H. (2008). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : du discours officiel à celui des acteurs* (thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec). Récupéré sur : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19849>
- Côté, N. (2016). Chaos II [Journée de réflexion du RAIQ]. *Inter Art Actuel*, 122, 84-85.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris, France: La Découverte.
- Daigneault, M.-S. (2016). *L'appréciation d'œuvres d'art en classe d'arts plastiques au primaire et création de matériel pédagogique* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, QC). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/8654/>
- Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dentith, A. M., Measor, L. & O'Malley, M. P. (2009). Stirring Dangerous Waters: Dilemmas for Critical Participatory Research with Young People. *Sociology*, 43(1), 158-168.
- Dewey, J. (2014). *L'art comme expérience*. Paris, France : Gallimard. (Ouvrage original paru en 1934 sous le titre *Art as Experience*. New York, NY : Capricorn Books).
- Dewey, J. (1979/1934). *Art as Experience*. New York, NY : Paragon Books.
- Dewey, J. (1966/1916) *Democracy and Education : an Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY : Free Press.

- Division du développement culturel de la Ville de Montréal. (s.d.). *Qu'est-ce que la médiation culturelle?*. Récupéré sur : <http://montreal.mediationculturelle.org/quest-ce-que-la-mediation-culturelle/>
- Dubé, M. & Belhadj-Ziane, K. (2020). Médiation, art et inclusion sociale des femmes : l'expérience des « Moments Créatifs » au Musée d'art contemporain de Montréal. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 24–39.
- Eckhoff, A. (2008). The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts : The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35, 463-472.
- Émond, A.-M., Eick de Lima, L. & Marin, D. (2015). Les sources du plaisir de l'art contemporain. *Éducation et francophonie*, 45, 45-62.
- Engward, H. (2013). Understanding Grounded Theory. *Nursing Standard*, 28(7), 37-41.
- Farley, M. (2015) Réconcilier l'irréconciliable : l'expérience de terrain des médiatrices et médiateurs de l'art contemporain. (mémoire de maîtrise, Université Concordia, Montréal, QC). Récupéré de *Spectrum*, l'archive de publications électroniques de l'Université Concordia : <https://spectrum.library.concordia.ca/979862/>
- Foisy, S., Guay, H. & Marcotte, P. (2017) La notion d'expérience en philosophie, en théâtre et en tourisme. Dans M.-C. Larouche, J. Luckerhoff & S. Labbé (dir.), *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture* (p. 195-214). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fredriksen, B. C. (2010). Meaning making, democratic participation and art in early childhood education: Can inspiring objects structure dynamic curricula? *International Journal of Education Through Art*, 6(3), 381-395.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : François Maspero. (Ouvrage original publié en 1970 sous le titre *Pedagogia do Oprimido*. New York, NY : Herder & Herder)
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et Méthode*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Gadamer, H.-G. (1991/1964). *L'Art de comprendre. Écrits II : Herméneutique et Champ de l'expérience humaine*. Paris, France : Aubier.
- Gadamer, H.-G. (1992). *L'actualité du beau*. Aix-en-Provence, France : Alinéa.
- Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité*. Paris, France : Gallimard.

- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. Forcing : Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002). Constructivist Grounded Theory ? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), art. 12.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York, NY : Aldine Transaction.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- Goodman, N. & Elgin, C. Z. (1990). *Esthétique et connaissance (pour changer de sujet)*. Paris, France : Éditions de l'Éclat.
- Gosselin, P. (2001). La pratique des arts et ses effets sur le développement de la pensée. Dans L. Julien & L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : Culture et communications*, tenu dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal, les 16 et 17 mai 2000 (p. 75-83). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Gottesdiener, H. & Weil-Barais, A. (2014). La rencontre avec l'art non figuratif. Dans M. Fabre, A. Weil-Barais & C. Xypas (dir.), *Les problèmes complexes flous en éducation* (p. 53-76). Louvain-la-neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Goulet-Langlois, M. (2017). Arts, philosophie, marginalisations sociales et émancipation: la médiation intellectuelle, une pratique frontalière de sens. Dans N. Casemajor, M. Dubé, J.-M. Lafortune & E. Lamoureux (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* (p. 257-281). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec. (1969). *Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Rapport Rioux, du nom son président*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Graham, A., Powell, M. A. & Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. *Children & Society*, 29, 331-343.

- Grondin, J. (2006). *Que sais-je ? : L'herméneutique*. Paris, France : PUF.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Hamrouni, N. & Maillé, C. (2015). *Le sujet du féminisme est-il blanc ? : Femmes racisées et recherche féministe*. Montréal, QC : Éditions du Remue-ménage.
- Haraway, D. (1988) Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Haynes, J. & Murris, K. (2013). The realm of meaning: imagination, narrative and playfulness in philosophical exploration with young children. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1084-1100.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. (thèse de doctorat, Université de Montréal, QC). Récupéré de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6794/these.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Higginbottom, G. & Lauridsen, E.I. (2014). The roots and development of constructivist grounded theory. *Nurse Researcher*, 21(5), 8-13.
- Jacques, M.-C., St-Cyr Tribble, D. & Bonin, J.-P. (2015). La méthodologie de la théorisation enracinée constructiviste pour une perspective nouvelle et nécessaire de l'adaptation des personnes vivant avec la schizophrénie. *Approches inductives*, 2(1), 39-67.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices : Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, France : Gallimard.
- Jeannot, T. M. (2001). A Propaedeutic to the Philosophical Hermeneutics of John Dewey: "Art as Experience" and "Truth and Method". *The Journal of Speculative Philosophy*, 15 (1), 1-13.

- Johnson, L. (2014). Adapting and combining constructivist grounded theory and discourse analysis: A practical guide for research. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 8(1), 100-116.
- Kennedy, D. (2006a). *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity : A Philosophy of Childhood*. Lewiston, NY : The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D. (2006b). *The Well of Being. Childhood, subjectivity, and Education*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation artistique : Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducatons et sociétés*, 1(19), 83-97.
- Kerlan, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, 4(102), 17-30.
- Kerlan, A. (2017). L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie. *Quaderni*, 92, 13-26.
- Kerlan, A. (2018). L'expérience esthétique, un enjeu pour l'éducation et la démocratie. Dans M.-C. Beaudry, S. Brehm & J.-F. Boutin (dir.), *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées* (p. 116-140). Sherbrooke, Québec : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Kerlan, A. et Lemonchois, M. (2014). Enfances d'aujourd'hui. De l'enfant citoyen à l'enfant artiste, les politiques de l'enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 461-466.
- Kohan, W. O. & Kennedy, D. (2008). Aión, Kairós and Chrónos: Fragments of an Endless Conversation on Childhood, Philosophy and Education. *Childhood & Philosophy* 4(8), 1-22.
- Lacerte, S. (2007). *La médiation de l'art contemporain*. Trois-Rivières, QC : Éditions d'Art Le Sabord.
- Larouche, M.-C. (1993). *Le musée de Lachine et son jeune public : l'appropriation symbolique des œuvres d'art dans le contexte d'une approche communicationnelle éducative* (mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal, QC).

- Lather, Patti. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-37.
- Lawy, R., Biesta, G., McDonnell, J., Lawy, H. & Reeves, H. (2010). The art of democracy : young people's democratic learning in gallery contexts. *British Educational Research Journal*, 36(3), 351-365.
- Lemaire, M.-H. (2015). *Penser en mouvement : une étude collaborative de l'animation comme pédagogie alternative pour la visite de groupe dans l'exposition d'art contemporain* (thèse de doctorat non publiée, Université Concordia, Montréal, QC). Récupéré sur : https://spectrum.library.concordia.ca/980609/1/Lemaire_PhD_F2015.pdf
- Lemay-Perrault, R. & Paquin, M. (2019). Lutte de pouvoir au sein du musée d'art entre la conservation et l'éducation : un débat séculaire et ses compromis aujourd'hui. *Politique et Sociétés*, 38 (3), 79–101.
- Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans les écoles primaires ? *Encounters on Education*, 11, 99-114.
- Luckerhoff, J. & Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff & F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée: fondements, procédures et usages* (p.37-60). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J. & Guillemette. (2017). Introduction : défendre la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) ou défendre les conclusions d'une démarche mobilisant la MTE? *Approches inductives*, 4(1), 1-19.
- Lye Wai Yu, J., Garces-Bacsal, R. M. & Wright, S. K. (2017). Young Children's Responses to Artworks: The Eye, the Mind, and the Body. *International Journal of Education & the Arts*, 18(20), 1-27.
- Lysaker, John T. (1998). Binding the Beautiful : Art as Criticism in Adorno and Dewey. *The Journal of Speculative Philosophy*, 12(4), 233-244.
- MacRae, C. (2007). Using sense to make sense of art: young children in art galleries. *Early Years*, 27(2), 159-170.
- Martin, T. (2015). Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants : un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle. *Éducation et francophonie*, 43(1), 63-79.

- McArdle, F. & Wong, K.-M. B. (2010). What young children say about art: A comparative study. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 2(1), 1-17.
- Meunier, A. (2018). L'éducation dans les musées, une forme d'éducation non formelle. Dans D. Jacobi (dir.), *Culture et éducation non formelle* (p. 15-32). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Mills, J., Bonner, A. & Francis, K. (2006a). Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International Journal of Nursing Practice*, 12, 8-13.
- Mills, J., Bonner, A. & Francis, K. (2006b). The Development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), art. 3.
- Mills, J., Chapman, Y., Bonner, A. & Francis, K. (2007). Grounded theory: a methodological spiral from positivism to postmodernism. *Journal of Advanced Nursing*, 58(1), 72-79.
- Ministère de la culture et des communications (MCC). (2018). *Partout la culture : Politique culturelle du Québec. Plan d'action gouvernemental 2018-2023*. Récupéré sur : https://mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_culturelle/Plandactionculture20182023_web.pdf
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENJ). (2015). *Parcours d'éducation artistique et culturelle*. Paris, France : Centre national de documentation pédagogique. Récupéré sur : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm?cid_bo=91164
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (MJENR). (2003). *Document d'application des programmes : La sensibilité, l'imagination, la création (école maternelle) Éducation artistique (école élémentaire)*. Paris, France : Centre national de documentation pédagogique. Récupéré sur : http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Doc_applic_La_sensibilite_l_imagination_la_creation_Education_artistique.pdf
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Récupéré sur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001-082.pdf

- Morel, M. (2013). Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 223-242.
- Morel, M. (2015). Didactisation des arts visuels. Vers un nouveau paradigme? *Nouvelles Études Francophones*, 30(2), 171-183.
- Morel, M. (2016). De la connaissance de l'art à la reconnaissance de l'autre. *L'ÉCRan, revue de l'Association québécoise en Éthique et Culture Religieuse (AQÉCR)*, 6(1), 10-12.
- Morel, M. (2020). Les arts au cœur de la démarche éducative pour le vivre-ensemble. Une expérience de formation d'enseignants du primaire. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 40-57.
- Moreno Bustamante, L. M. (2016). *Talking About Images : Possible Conversations in Art Education*. (mémoire de maîtrise, Université Concordia, Montréal, QC). Récupéré de Spectrum, l'archive de publications électroniques de l'Université Concordia: https://spectrum.library.concordia.ca/981104/1/Moreno_MA_S2016.pdf
- Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 245-259.
- Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC). Récupéré sur : <https://archipel.uqam.ca/13363/>
- Nakamura, K. (2009). The significance of Dewey's Aesthetics in Art Education in the Age of Globalization. *Educational Theory*, 59(4), 427-440.
- Ness, I. J. & Dysthe, O. (2020). Polyphonic Imagination: Understanding Idea Generation in Multidisciplinary Groups as a Multivoiced Stimulation of Fantasy. *Creativity Research Journal*, 32(1), 30-40.
- Nguyen-Duy, V. & Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives, Hors-série*(5), 4-17.
- Packer, M., Redmond, E. & Hayes, C. (2019). *Better Words : A Field Guide to Contemporary Art and Culture*. Limerick, Irlande : EVA International
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

- Penfold, L. (2016). Art Museums as Creative Laboratories for Children's Play, Experimentation, and the Co-creation of Culture. *Art Museum Teaching*. Récupéré sur : <https://artmuseumteaching.com/2016/06/17/art-museums-as-creative-laboratories-for-childrens-play-experimentation-and-the-co-creation-of-culture/>
- Peterson, K. (2016). Making Meaning with Friends: Exploring the Function, Direction and Tone of Small Group Discussions of Literature in Elementary School Classrooms. *Reading Horizons*, 55(3), 29-61.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Pirès (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169. Montréal, QC : Gaétan Morin Éditeur.
- Piscitelli, B. & Penfold, L. (2015). Child-centered Practice in Museums: Experiential Learning through Creative Play at the Ipswich Art Gallery. *Curator : the Museum Journal*, 58(3), 263-280.
- Pringle, E. & DeWitt, J. (2014). Perceptions, Processes and Practices around Learning in an Art Gallery. *Tate Papers* (22). Récupéré sur : <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/22/perceptions-processes-and-practices-around-learning-in-an-art-gallery>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Reid, N. & Giguère, A. (2014). Avant-propos/Foreword : Le dialogue dans les musées d'art contemporain. *Muséologies*, 7(1), 13-31.
- Ricci, S. (2015). Quand le sourire de la diversité cache les rapports de domination. Dans Hamrouni & Paillé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc ? : Femmes racisées et recherche féministe*. Montréal, QC : Éditions du Remue-ménage.
- Rissanen, M.-J. (2014). "It's as if..." Preschoolers Encountering Contemporary Photography. *International Journal of Education & the Arts*, 18(28), 1-31.
- Robins, A. D. (2015). *Aesthetic Experience and Art Appreciation: A Pragmatic Account* (thèse de doctorat inédite). Emory University, Atlanta, GA.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2e édition). Londres, Royaume-Uni : SAGE.

- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. (2014, 26 octobre). La pratique de la philosophie en communauté de recherche. [Billet de blogue]. Récupéré sur : <https://philoenfant.org/2014/10/26/la-pratique-de-la-philosophie-en-communaute-de-recherche/>
- Savoie, A. & Mendonça, P. (2020). Empathie, théorie de l'esprit (ToM) et jugement esthétique. Dans Émond, Savoie, Gagné & Nadon (dir.), *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université de Sherbrooke 2018*, 122-133. Montréal, QC : CRÉA Éditions.
- Savva, A. & Trimis, E. (2005). Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits : The Role of Artistic Experiences. *International Journal of Education & the Arts*, 6(13), 1-23.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris, France : Gallimard.
- Shusterman, R. (1999). *La fin de l'expérience esthétique*. Pau, France : Publications de l'Université de Pau.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2017). Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique. *Éthique en éducation et en formation* (3), 30-46.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Stroud, S.R. (2007). Dewey on Art as Evocative Communication. *Education and Culture*, 23(2), 6-26.
- Tan, M. & Gibson, R. (2017). 'You feel like you're an artist. Like Leonardo da Vinci' : Capturing young children's voices and attitudes towards visual arts. *International Journal of Education Through Art*, 13(3), 295-315.
- Thériault, M. (2015). Le "vrai" et le reste : plaidoyer pour les arts populaires. Montréal, QC : Nota Bene (Varia).

- Traoré, D. (2015). Théories postcoloniales et enjeux pour une ethnographie féministe. Dans C. Maillé et G. Pagé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherches féministes au Québec*. Montréal : Éditions du Remue-Ménage.
- Tröndle, M. & Tschacher, W. (2012). The Physiology of Phenomenology : The Effects of Artworks. *Empirical Studies of the Arts*, 30(1), 75-113.
- Turcotte, N. (2004). *Contribution du milieu culturel sur l'éducation artistique et culturelle des jeunes Québécois d'âge scolaire* (mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Récupéré sur : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_fr.pdf
- Vendramini, C., Scherb, A. & Safourcade, S. (2014). Éducation artistique à l'école primaire : questionner les points de vue. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 513-535.
- Verreault, F. & Pelletier, M. (1998). L'interprétation des œuvres d'art: Proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 541-565.
- Von Bonsdorff, P. (2013). Aesthetics and Bildung. *Diogenes*, 59(1-2), 127-137.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions sociales. (Ouvrage original paru en 1934 sous le titre *Мысли и речь*, Moscou, Russie : Socèkgiz).
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (3e édition). Maidenhead, Royaume-Uni : McGraw-Hill Education.
- Wu, C-H. V. & Beaunae, C. (2014). Personal reflections on cautions and considerations for navigating the path of grounded theory doctoral theses and dissertations: a long walk through a dark forest. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(3), 249-265.
- Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, France : ESF.

APPENDICE A

Déroulement de l'activité (Regart)

Accueil et introduction de l'activité (15 minutes)

En grand groupe, la placette où se trouve l'œuvre d'art public *L'attraction*, du collectif Cooke-Sasseville

- Prendre le temps de nous (moi et Valérie) présenter à nouveau pour établir un lien de confiance;
- Réexpliquer la démarche de recherche et valider le consentement;
- Identifier les enfants qui ne peuvent être enregistré.e.s et séparer les groupes pour l'activité;
- Introduire l'activité de médiation à partir de l'œuvre qui est juste devant nous :
On va regarder des œuvres ensemble et on va discuter de comment on les trouve, à quoi elles nous font penser, aux idées qui nous viennent en tête!

Première station - réchauffement (10 minutes)

En grand groupe, devant la façade de Regart où se trouve la murale *La fabrique des perdants*, de Wartin Pantois

- Découverte et discussion de l'œuvre : aiguïser le regard & susciter le questionnement, prolonger les réflexions;
- Mettre en place la dynamique des échanges.

Deuxième station – dialogue (20 minutes)

En deux groupes (un -enregistré, avec moi, l'autre, avec Valérie), dans l'espace de la galerie principale où se trouve l'installation de *Surrender to Mastery*, de Patrick Cruz

- Découverte et discussion de l'œuvre : aiguïser le regard, susciter le questionnement, prolonger les réflexions...
Exemples de questions pour stimuler la discussion :
Quand vous voyez ça, à quoi vous pensez? Quelles sont les questions que vous vous posez? Où se promènent vos yeux/ Quel est le chemin que prennent vos yeux? Comment vous la trouvez? Comment ça vous fait sentir? Qu'est-ce qui vous surprend le plus? Qu'est-ce qu'on remarque?

Atelier de création (25 minutes)

En petits groupes autonomes de 4 ou 5 enfants, dans l'espace de la galerie principale où se trouve l'installation de *Surrender to Mastery*, de Patrick Cruz

- Mettre les enfants en situation de création collective : dans une boîte de carton, avec des cartons, papiers, colle & ciseaux et des crayons feutres, l'invitation est de créer une maquette d'une « exposition d'art », dans lequel on place une figurine, notre « personnage qui visite l'exposition »;
- Stimuler la discussion sur la création et favoriser les échanges sur les conceptions reliées à l'art + élaboration d'une carte conceptuelle de groupe

Exemples de questions pour stimuler la discussion :

Qu'est-ce -ce que vous créez en ce moment? Qu'est-ce qui est le plus important, qui marque le plus quand on voit des œuvres d'art? Votre figurine, comment elle se sent? À quoi elle pense? Qu'est-ce qu'elle regarde? Où elle va? Si je voulais mettre des mots sur mon tableau, des mots qui disent ce qui se passe quand on découvre des œuvres d'art, auriez-vous une idée?

Retour sur l'atelier de création (15 minutes)

En grand groupe, dans l'espace de la galerie principale où se trouve l'installation de *Surrender to Mastery*, de Patrick Cruz

- Observation des créations collectives et présentation, par chaque petit groupe, de sa création, son « exposition »;
- Présentation, par moi des mots-clés qui ont émergé des discussions en petits groupes et ouverture de la discussion pour permettre aux autres de rebondir sur des idées.

Conclusion de l'activité (10 minutes)

En grand groupe, dans le stationnement extérieur, tout près de la roulotte transformée en jardin mystérieux par Giorgia Volpe (projet : *Insurrections végétales*)

- En mangeant un pops, clore la visite en échangeant sur les réactions et l'appréciation globale de l'activité, lançant l'invitation aux enfants à amener leurs parents visiter Regart avec elles et eux cet été.

APPENDICE B

Lettre aux parents et questionnaire (Regart)



LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche :

L'expérience de l'art : construction collective de sens par des enfants en rencontre avec des oeuvres d'art actuel dans un contexte d'exposition

Bonjour,

Mon nom est Sarah Bélanger-Martel et je suis une étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) collaborant avec Regart, centre d'artistes en art actuel. Par la présente, j'aimerais solliciter votre consentement pour la participation de votre enfant à une recherche menée dans le contexte d'une visite d'exposition d'art. La participation de votre enfant se ferait lors d'un échange en petits groupes se tenant au centre Regart, à Lévis, le lundi 9 juillet 2018. Cet échange serait simplement enregistré à l'audio afin que je puisse recueillir les discussions avec et entre les enfants. Aucune autre donnée ne sera recueillie, les propos de votre enfant seront anonymisés et les enregistrements ne feront l'objet d'aucune diffusion, étant strictement destinés à des fins de recherche.

L'objectif de ce projet de recherche consiste à mieux comprendre la construction collective de sens des enfants par l'observation de leurs discussions sur l'expérience partagée de rencontre avec des oeuvres d'art faisant partie de la programmation estivale de Regart, présentée jusqu'au 26 août prochain. Cette recherche de maîtrise, sous la direction de Marie-Claude Larouche, professeure agrégée au département des sciences de l'éducation de l'UQTR, a reçu l'aval d'un comité scientifique et a obtenu un certificat éthique de la part du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR (numéro de certificat éthique : CER-18-246-07.12, émis le 14 juin 2018).

Les renseignements contenus dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet.

Vous trouverez en page suivante des informations plus spécifiques que je vous invite à lire attentivement. N'hésitez pas, au besoin, à me contacter si vous avez besoin de plus de détails et il me fera plaisir de répondre à vos questions.

La participation de votre enfant à cette recherche serait grandement appréciée. Si vous y consentez, merci de bien vouloir compléter le formulaire de consentement ci-joint et de répondre aux questions se trouvant sur la dernière page. De plus, si vous le souhaitez, il me fera plaisir de vous faire parvenir, par courriel ou par la poste, un court résumé des résultats obtenus.

En vous remerciant à l'avance de votre précieuse collaboration,

Sarah Bélanger-Martel
sarah.belanger-martel@uqtr.ca
 418-575-5752



Tâche

La participation de votre enfant à ce projet de recherche se résume à ce que ses propos, échangés dans la discussion avec ses pairs au sujet de l'exposition et de son expérience, soient enregistrés discrètement par captation audio.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à la participation de votre enfant.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du vécu des enfants de l'art et de la construction collective du sens qu'elles et ils donnent à cette expérience est le seul bénéfice direct prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies seront entièrement confidentielles. Les captations audios seront retranscrites et l'utilisation d'un code numérique permettra d'anonymiser les propos de votre enfant afin de protéger son identité. Les captations ne seront en aucun cas diffusées en ligne ou utilisées à d'autres fins que la présente recherche ou des analyses secondaires découlant de cette recherche. Les données recueillies ne seront disponibles qu'à l'équipe de recherche et seront conservées pour un maximum de 5 ans sur mon ordinateur personnel, durée au bout de laquelle elles seront détruites de manière permanente.

Les résultats de la recherche, formant le cœur de mon mémoire de maîtrise (rendu public lors de son dépôt final sur le site de l'UQTR), pourront être diffusés sous forme de communications ou d'articles scientifiques, mais en aucun cas ils ne permettront d'identifier les participant(e)s.

Participation volontaire

La participation de votre enfant à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de l'autoriser ou non et de l'en retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Votre enfant recevra directement de ma part des explications concernant les objectifs et le déroulement de la recherche et son consentement sera également sollicité. Elle ou il sera libre de se retirer de l'étude en tout temps, auquel cas toute donnée recueillie à son sujet sera retirée de la recherche. Dans tous les cas, votre consentement demeure nécessaire.

Responsable de la recherche

Pour toute question, n'hésitez pas à communiquer avec moi, au moyen qui vous conviendra : sarah.belanger-martel@uqtr.ca ou 418-575-5752.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous pouvez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche de l'UQTR, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, 819-376-5011, poste 2129 ou CEREH@uqtr.ca. Numéro du certificat : CER-18-246-07.12 (émis le 14 juin 2018).



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Je, Sarah Bélanger-Martel, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement d'un(e) parent/tutrice ou tuteur légal(e) de l'enfant participant(e)

Je, _____ [votre nom], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet intitulé « *L'expérience de l'art : construction collective de sens par des enfants en rencontre avec des oeuvres d'art actuel dans un contexte d'exposition* ».

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant, _____ [nom de votre enfant]. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à la participation ou non de mon enfant à cette recherche. Je comprends que la participation de mon enfant est entièrement volontaire et que je peux décider de l'en retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement que mon enfant participe à ce projet de recherche.

Parent/tutrice ou tuteur légal(e):	Chercheuse :
Signature :	Signature : 
Nom du parent ou tuteur :	Nom : Sarah Bélanger-Martel
Nom de l'enfant:	
Date :	Date : 20 juin 2018



DONNÉES COMPLÉMENTAIRES

Si vous consentez que votre enfant participe à la recherche, je vous invite également à compléter les questions suivantes qui me permettront de dresser un portrait général des participant(e)s. Ces données ne seront pas associées au profil de participant(e) de votre enfant.

Veillez indiquer la réponse qui s'applique.

À votre connaissance, avant sa participation à cette activité, votre enfant a-t-elle ou il déjà visité **Regart, centre d'artistes en art actuel**, ou participé à au moins une de ses activités?

- ☐ OUI
- ☐ NON
- ☐ NE SAIS PAS

À votre connaissance, avant sa participation à cette activité, votre enfant a-t-elle ou il déjà visité au moins une exposition d'art (musée d'art, centre d'exposition, centre d'artistes, galerie d'art ou exposition d'art public) **accompagné(e) d'un(e) proche ou membre de la famille?**

- ☐ OUI
- ☐ NON
- ☐ NE SAIS PAS

À votre connaissance, avant sa participation à cette activité, votre enfant a-t-elle ou il déjà visité une exposition d'art (musée d'art, centre d'exposition, centre d'artistes, galerie d'art ou exposition d'art public) **dans le cadre d'une activité scolaire?**

- ☐ OUI
- ☐ NON
- ☐ NE SAIS PAS

Quel âge aura votre enfant au 9 juillet 2018 ? _____

(FACULTATIF) Si vous souhaitez recevoir un résumé des résultats de cette recherche, veuillez indiquer votre adresse postale ou courriel ici. Ces données seront détruites immédiatement à la fin de la cueillette de données et seront tenues entièrement confidentielles :

APPENDICE C

Déroulement de l'activité (MNBAQ)

Introduction de l'activité (5 minutes)

En petits groupes, coin lecture des ateliers des camps artistiques du MNBAQ

- Prendre le temps me présenter à nouveau (on s'est vu.e.s le lundi lors de la rencontre d'introduction – l'activité a généralement lieu le jeudi) pour établir un lien de confiance;
- Réexpliquer la démarche de recherche et valider le consentement;
- Introduire l'activité de médiation en rappelant la visite de l'exposition *Fait Main/ Hand Made* réalisée avec l'animatrice, Virginia, en début de semaine :

On va retourner regarder des œuvres ensemble et on va discuter de comment on les trouve, à quoi elles nous font penser, aux idées qui nous viennent en tête!

(Avant entrée dans la salle d'exposition)

- Rappel des consignes : ne pas courir et faire attention à ne pas toucher les œuvres avec nos doigts (ou nos pieds!); rester tout près de moi pour que toutes nos bonnes idées soient enregistrées sur mon enregistreuse et qu'on les entende bien.

LORS DES CUEILLETES DU 26 JUILLET ET DU 9 AOÛT

Réchauffement (5 minutes)

Devant la série *Les Exquis* de Geneviève Moisan, Didier et François Morelli, mais parfois, si les enfants le demandent spontanément, lors de la marche vers le pavillon Lassonde (ex. devant *L'Hommage à Rosa Luxembourg*, de Jean-Paul Riopelle) ou à l'entrée de l'exposition (ex. devant *Gutter Snipes*, de Cal Lane)

- Découverte et discussion de l'œuvre : aiguïser le regard & susciter le questionnement, prolonger les réflexions;
- Mettre en place la dynamique des échanges.

Première & deuxième stations – dialogue (environ 30 minutes)

Devant la *Ravisseeuse*, de Réal Bergeron et Jérôme Ruby, puis, devant les peintures *Money* et *No Science, No Evidence, No Truth, No Democracy*, de Cynthia Renard-Girard

- Découverte et discussion de l'œuvre : aiguïser le regard, susciter le questionnement, prolonger les réflexions...

Exemples de questions pour stimuler la discussion :

Quand vous voyez ça, à quoi vous pensez? Quelles sont les questions que vous vous posez? Où se promènent vos yeux/ Quel est le chemin que prennent vos yeux? Comment vous la trouvez? Comment ça vous fait sentir? Qu'est-ce qui vous surprend le plus? Qu'est-ce qu'on remarque?

- Favoriser les échanges sur les conceptions reliées à l'art + élaboration d'une carte conceptuelle de groupe

Exemples de questions pour stimuler la discussion :

Si je voulais mettre des mots sur mon tableau, des mots qui disent ce qui se passe quand on découvre des œuvres d'art, auriez-vous une idée?

LORS DE LA CUEILLETTE DU 23 AOÛT

Exploration et dialogue (30 à 40 minutes)

À l'intérieur de l'installation *The Flux and the Puddle*, de David Altmejd

- Découverte et discussion de l'œuvre : aiguïser le regard, susciter le questionnement, prolonger les réflexions...

Exemples de questions pour stimuler la discussion :

Quand vous voyez ça, à quoi vous pensez? Quelles sont les questions que vous vous posez? Où se promènent vos yeux/ Quel est le chemin que prennent vos yeux? Comment vous la trouvez? Comment ça vous fait sentir? Qu'est-ce qui vous surprend le plus? Qu'est-ce qu'on remarque?

- Favoriser les échanges sur les conceptions reliées à l'art + élaboration d'une carte conceptuelle de groupe

Exemples de questions pour stimuler la discussion :

Si je voulais mettre des mots sur mon tableau, des mots qui disent ce qui se passe quand on découvre des œuvres d'art, auriez-vous une idée?

Conclusion de l'activité (3-5 minutes)

En chemin vers les ateliers des camps artistiques

- Conversations spontanées et plus informelles avec un.e ou des enfants;
- Remerciements pour la participation et étapes à venir (les échanges seront transcrits, puis analysés et les résultats leur seront communiqués – si leur parent a bien laissé une adresse postale ou courriel au formulaire.

APPENDICE D

Lettre aux parents et questionnaire (MNBAQ)



LETTRE D'INFORMATION

Semaine du 20 au 24 août 2018

Invitation à participer au projet de recherche :

L'expérience de l'art : construction collective de sens par des enfants en rencontre avec des œuvres d'art actuel dans un contexte de médiation au musée

Bonjour,

Mon nom est Sarah Bélanger-Martel et je suis une étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) collaborant avec le Musée national des beaux-arts de Québec (MNBAQ). Par la présente, j'aimerais solliciter votre consentement pour la participation de votre enfant à une recherche menée dans le contexte du camp artistique auquel il ou elle est inscrit(e). La participation de votre enfant se ferait lors d'un échange en petits groupes se tenant dans les espaces d'exposition du MNBAQ, le **jeudi 23 août prochain**. Cet échange serait simplement enregistré à l'audio afin que je puisse recueillir les discussions avec et entre les enfants. Aucune autre donnée ne sera recueillie, les propos de votre enfant seront anonymisés et les enregistrements ne feront l'objet d'aucune diffusion, étant strictement destinés à des fins de recherche.

L'objectif de ce projet de recherche consiste à mieux comprendre la construction collective de sens des enfants par l'observation de leurs discussions sur l'expérience partagée de rencontre avec des œuvres d'art faisant partie de l'exposition *Fait main / Hand Made*, présentée jusqu'au 6 septembre prochain, ou de la collection permanente du MNBAQ. Cette recherche de maîtrise, sous la direction de Marie-Claude Larouche, professeure agrégée au département des sciences de l'éducation de l'UQTR, a reçu l'aval d'un comité scientifique et a obtenu un certificat éthique de la part du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR (numéro de certificat éthique : CER-18-246-07.12, émis le 14 juin 2018, modification approuvées le 5 juillet 2018).

Les renseignements contenus dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet.

Vous trouverez en page suivante des informations plus spécifiques que je vous invite à lire attentivement. N'hésitez pas, au besoin, à me contacter si vous avez besoin de plus de détails et il me fera plaisir de répondre à vos questions.

La participation de votre enfant à cette recherche serait grandement appréciée. Si vous y consentez, merci de bien vouloir compléter le formulaire de consentement ci-joint et de répondre aux questions se trouvant sur la dernière page. De plus, si vous le souhaitez, il me fera plaisir de vous faire parvenir, par courriel ou par la poste, un court résumé des résultats obtenus.

En vous remerciant à l'avance de votre précieuse collaboration,

Sarah Bélanger-Martel
sarah.belanger-martel@uqtr.ca
 418-575-5752



Tâche

La participation de votre enfant à ce projet de recherche se résume à ce que ses propos, échangés dans la discussion avec ses pairs au sujet de l'exposition et de son expérience, soient enregistrés discrètement par captation audio.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à la participation de votre enfant.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du vécu des enfants de l'art et de la construction collective du sens qu'elles et ils donnent à cette expérience est le seul bénéfice direct prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies seront entièrement confidentielles. Les captations audios seront retranscrites et l'utilisation d'un code numérique permettra d'anonymiser les propos de votre enfant afin de protéger son identité. Les captations ne seront en aucun cas diffusées en ligne ou utilisées à d'autres fins que la présente recherche ou des analyses secondaires découlant de cette recherche. Les données recueillies ne seront disponibles qu'à l'équipe de recherche et seront conservées pour un maximum de 5 ans sur mon ordinateur personnel, durée au bout de laquelle elles seront détruites de manière permanente.

Les résultats de la recherche, formant le cœur de mon mémoire de maîtrise (rendu public lors de son dépôt final sur le site de l'UQTR), pourront être diffusés sous forme de communications ou d'articles scientifiques, mais en aucun cas ils ne permettront d'identifier les participant(e)s.

Participation volontaire

La participation de votre enfant à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de l'autoriser ou non et de l'en retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Votre enfant recevra directement de ma part des explications concernant les objectifs et le déroulement de la recherche et son consentement sera également sollicité. Elle ou il sera libre de se retirer de l'étude en tout temps, auquel cas toute donnée recueillie à son sujet sera retirée de la recherche. Dans tous les cas, votre consentement demeure nécessaire.

Responsable de la recherche

Pour toute question, n'hésitez pas à communiquer avec moi, au moyen qui vous conviendra : sarah.belanger-martel@uqtr.ca ou 418-575-5752.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous pouvez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche de l'UQTR, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, 819-376-5011, poste 2129 ou CEREH@uqtr.ca. Numéro du certificat : CER-18-246-07.12. Certificat émis le 14 juin 2018, avec modifications approuvées le 5 juillet 2018 (numéro de décision : CER-18-248-08-01-29).



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Je, Sarah Bélanger-Martel, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement d'un(e) parent/tutrice ou tuteur légal(e) de l'enfant participant(e)

Je, _____ [votre nom], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet intitulé « *L'expérience de l'art : construction collective de sens par des enfants en rencontre avec des oeuvres d'art actuel dans un contexte de médiation au musée* ».

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant, _____ [nom de votre enfant]. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à la participation ou non de mon enfant à cette recherche. Je comprends que la participation de mon enfant est entièrement volontaire et que je peux décider de l'en retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement que mon enfant participe à ce projet de recherche.

Parent/tutrice ou tuteur légal(e):	Chercheuse :
Signature :	Signature : 
Nom du parent ou tuteur :	Nom : Sarah Bélanger-Martel
Nom de l'enfant:	
Date :	Date : 20 août 2018



DONNÉES COMPLÉMENTAIRES

Si vous consentez que votre enfant participe à la recherche, je vous invite également à compléter les questions suivantes qui me permettront de dresser un portrait général des participant(e)s. Ces données ne seront pas associées au profil de participant(e) de votre enfant.

Veuillez indiquer la réponse qui s'applique.

À votre connaissance, avant sa participation au camp artistique du MNBAQ 2018, votre enfant a-t-elle ou il déjà visité **le Musée national des beaux-arts du Québec**, ou participé à au moins une de ses activités?

- OUI
- NON
- NE SAIS PAS

À votre connaissance, avant sa participation au camp artistique du MNBAQ 2018, votre enfant a-t-elle ou il déjà visité au moins une exposition d'art (musée d'art, centre d'exposition, centre d'artistes, galerie d'art ou exposition d'art public) **accompagné(e) d'un(e) proche ou membre de la famille?**

- OUI
- NON
- NE SAIS PAS

À votre connaissance, avant sa participation au camp artistique du MNBAQ 2018, votre enfant a-t-elle ou il déjà visité une exposition d'art (musée d'art, centre d'exposition, centre d'artistes, galerie d'art ou exposition d'art public) **dans le cadre d'une activité scolaire?**

- OUI
- NON
- NE SAIS PAS

Quel âge aura votre enfant au **23 août 2018** ? _____

(FACULTATIF) Si vous souhaitez recevoir un résumé des résultats de cette recherche, veuillez indiquer votre adresse postale ou courriel ici. Ces données seront détruites immédiatement à la fin de la cueillette de données et seront tenues entièrement confidentielles :

En jaune : les informations modifiées pour correspondre à chaque cueillette.