

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EXPOSITIONS JEUNESSE D'ART CONTEMPORAIN :
QUELS ESPACES POUR L'AGENTIVITÉ DES ENFANTS ?

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN HISTOIRE DE L'ART

PAR
ALEXANDRA TOURIGNY FLEURY

AVRIL 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Les premiers remerciements se doivent d'être adressés à ma directrice de recherche, Ève Lamoureux, sans qui mon passage à la maîtrise n'aurait pas été le même. Merci pour la pertinence de ton encadrement, pour la bienveillance de tes encouragements et pour les opportunités de travail et de collaboration qui ont fait grandir la jeune professionnelle que je suis. Merci, également, de m'avoir souvent rappelé l'importance du plaisir dans ce milieu où la pression de performance est grande. Ça a fait toute la différence.

Je souhaite également remercier les artistes qui ont accepté de participer aux entrevues nécessaires à la réalisation de cette recherche. Liliane Boucher, Cédric Delorme-Bouchard, Laurence Lafaille, Caroline Loncol Daigneault, Audrey Marchand, Kevin Pinvidic, Adèle Olive Turcot et Skawennati, je vous témoigne toute ma gratitude pour votre générosité et votre vulnérabilité lors de nos échanges. Ce fut un grand privilège de réfléchir avec vous aux enjeux complexes soulevés par le phénomène de la création jeunesse. Un merci particulier à Caroline et sa fille Adèle, dont le projet *Ranger | déranger* a été un catalyseur important dans le développement de mon intérêt pour les expositions jeunesse.

Je souhaite évidemment souligner le soutien des personnes qui composent mon quotidien. Merci « les chassereuses » pour l'amour depuis toujours, pour les moments de douceur et les instants de folie qui me permettent de garder l'équilibre. Merci à ma mère et mon père qui m'ont toujours encouragée à m'investir dans mes projets avec

curiosité, humilité et passion. Merci Sam-dodz, d'être un ami bienveillant et à l'humour apaisant. Merci, Marco, pour les relectures attentives et les retours sans compromis. Merci de garder le fort à la maison quand mes obligations et mes échéances s'accumulent. De surcroît, ces remerciements ne seraient pas complets sans la mention de ma réconfortante boule de poils, Newton. Merci pour la chaleur, la douceur, l'amour inconditionnel et la simplicité.

Finalement, merci à ma grande sœur Sarah, qui, de nous deux, a toujours été la première grande passionnée des arts et de la culture. Ta passion pour l'écriture et ta grande force m'ont accompagné tout au long de la rédaction de ce mémoire. Tu nous manque.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vviii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	6
1.1 Revue de la littérature.....	7
1.1.1 Les expositions jeunesse d’art : contexte, historique.....	7
1.1.2 L’idéologie de l’enfance : dépositaire d’innocence et d’immaturité	16
1.2 Problématique et objectifs	20
1.3 Cadre théorique.....	22
1.4 Méthodologie.....	33
CHAPITRE II PRÉSENTATION SOMMAIRE DES ÉTUDES DE CAS	37
2.1 Dehors / dedans.....	37
2.2 Teiakwanahstahsontéhrha’ Nous tendons les perches.....	39
2.3 Je suis chantier.....	41

2.4	Ranger déranger	44
2.5	Des exposition jeunesse multiples et variées	45
CHAPITRE III Considération pour l'agentivité des enfants		47
3.1	L'enfance et ses nuances : éviter les stéréotypes et les suppositions	48
3.1.1	Décolonisation, architecture, espace et abstraction : des sujets variés pour des potentiels d'appréciation pluriels.....	49
3.1.2	Capacités, compétences et habitudes d'aperception : reconnaître l'expérience de vie distincte des enfants	53
3.2	Une exposition comme les autres	61
3.2.1	La fonction expositionnelle des projets jeunesse	62
3.2.2	Valorisation des expositions jeunesse	65
3.3	Les préoccupations pour l'agentivité politique : logiques et principes d'action pluriels.....	67
CHAPITRE IV Approches artistiques et curatoriales mobilisées.....		70
4.1	L'indétermination, l'ambiguïté, l'abstraction et le dissensus	71
4.1.1	L'abstraction et l'ambiguïté dans l'activité spectatorielle	75
4.1.2	L'indétermination dans le processus de création	78
4.2	L'agentivité en tant que pratique relationnelle	80
4.2.1	La mise en visibilité du regard de l'enfant.....	81
4.2.2	L'influence intergénérationnelle	85
4.3	Le corps et les sens : une expérience phénoménologique de l'art.....	91
CHAPITRE V LES IMPACTS.....		98
5.1	Impacts sur les institutions artistiques et ses acteur.trices.....	98
5.1.1	Impacts sur les concepteur.trices.....	99

5.1.2	Impacts sur les institutions	103
5.2	Impacts sur les enfants	110
5.2.1	La défense des droits culturels	110
5.2.2	La participation citoyenne des enfants	111
5.3	Impacts sur la communauté	114
	CONCLUSION.....	117
	ANNEXE A. RESCENSION DES EXPOSITIONS JEUNESSE D'ART AU QUÉBEC.....	122
	ANNEXE B. QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE	125
	BIBLIOGRAPHIE	128

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1. <i>Dehors / dedans</i> , vue d'exposition	38
2. <i>Je suis chantier</i> , vue d'exposition	40
3. <i>Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches</i> , vue d'exposition ...	42
4. <i>Ranger déranger</i> , vue d'exposition	45

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAC : Conseil des arts du Canada

CALQ : Conseil des arts et des lettres du Québec

CERPE : Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants

CRJ : Chaire-réseau jeunesse

IPCJ : Institut Philosophie Citoyenneté Jeunesse de l'Université de Montréal

MAJ : Musée d'art de Joliette

MNBAQ : Musée national des beaux-arts de Québec

RCRCQ : Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec (RCRCQ)

RÉSUMÉ

Les expositions jeunesse d'art contemporain existent depuis peu de temps au Québec. Les premiers exemples de telles expositions apparaissent en 2013, dans un contexte où la citoyenneté culturelle des jeunes fait l'objet d'un intérêt renouvelé chez les artistes, les chercheurs.euses et les politicien.nes. Ce mémoire propose d'étudier ce récent phénomène. Il vise à dégager les motivations ainsi que les pratiques artistiques et curatoriales qui composent la production de ces expositions, dans l'objectif de mieux comprendre leur portée sociale et politique.

Plus précisément, la recherche a pour objectif de réfléchir à l'espace dédié à la pratique de l'agentivité des enfants en contexte d'exposition jeunesse, afin de comprendre de quelles manières et selon quelles conditions ces expositions peuvent être des lieux favorisant leur participation sociale et leur subjectivation politique. Qu'est-ce qui motive la création d'expositions pour les enfants ? Quelles sont les particularités des publics jeunesse ? Quel genre d'expérience esthétique, relationnelle et sociale vivent les enfants au sein de ces expositions ? Comment ces expériences favorisent-elles, ou pas, la pratique de leur agentivité politique ? Par l'entremise de quatre études de cas, soit les expositions *Ranger | déranger*, *Je suis chantier*, *Dehors/dedans* et *Teiakwanahstahsontéhrha' | Nous tendons les perches*, notre analyse propose de considérer les enfants comme des citoyen.nes qui peuvent participer pleinement et pertinemment à la co-construction de leur communauté, par l'entremise de la culture, qui agit en tant que contexte favorisant la pratique de l'agentivité politique.

Mots clés : exposition jeunesse, création jeunesse, agentivité, art contemporain, enfance, participation culturelle, citoyenneté culturelle, commissariat, muséologie, approches curatoriales, les Incomplètes, Cédric Delorme Bouchard, Liliane Boucher, Caroline Loncol-Daigneault, Kevin Pinvidic, Skawennati.

ABSTRACT

Art exhibitions for children have been around for a short time in Quebec. The first examples of such exhibitions appeared in 2013, in a context where the cultural citizenship of young people was the subject of renewed interest among artists, researchers and politicians. This dissertation proposes to study this recent phenomenon which is the creation of exhibitions for children. It aims to identify the motivations as well as the artistic and curatorial practices that make up the production of these exhibitions, with the aim of better understanding their social and political significance.

More specifically, the research aims to reflect on the space dedicated to the practice of children's agency in the context of such exhibitions, in order to understand in what ways and under what conditions these exhibitions can be places encouraging their social participation and political subjectification. What motivates the creation of exhibitions for children? What are the particularities of young audiences? What kind of aesthetic, relational and social experience do children have in these exhibitions? How do these experiences promote, or not, the practice of their political agency? Through four case studies (the exhibitions *Ranger | déranger*, *Je suis chantier*, *Dehors/dedans* et *Teiakwanahstahsontéhrha' | Nous tendons les perches*), our analysis proposes to consider children as citizens who can participate fully and meaningfully in the co-construction of their community, through culture, which acts as a context fostering the practice of their political agency.

Keywords: artistic creation for children, exhibition for children, agency, contemporary art, childhood studies, cultural participation, cultural citizenship, curating, museology, les Incomplètes, Cédric Delorme Bouchard, Liliane Boucher, Caroline Loncol-Daigneault, Kevin Pinvidic, Skawennati.

INTRODUCTION

Le théâtre et la littérature jeunesse sont des pratiques bien établies depuis plusieurs décennies au Québec, au grand plaisir des familles et des groupes scolaires qui en sont de fervents consommateurs. Les historien.nes retracent le développement du théâtre jeunesse québécois au début des années 1970 au Québec (Grégoire, 2013), et le commencement de la littérature jeunesse québécoise aux années 1920, bien qu'elle foisonne davantage à partir des années 1980 (Biron, 2010). Aujourd'hui, de multiples maisons d'édition, compagnies de théâtre, et diverses travailleu.euses culturel.les (auteur.trices, producteur.trices, metteur.e en scène, etc.) se spécialisent en la matière et la création jeunesse est considérée comme un genre artistique en soi. Les chercheur.euses s'y intéressent également, comme en témoignent les axes et les travaux de recherche de certaines chaires telles que la Chaire-réseau jeunesse (CRJ) et la Chaire Richelieu sur la jeunesse, l'enfance et la famille. De surcroît, les organismes subventionnaires, tels que le Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ) et le Conseil des arts du Canada (CAC), y dédient des programmes de subvention et des bourses spécifiques.

Force est de constater que l'offre culturelle pour les enfants est forte et bien présente sur le territoire québécois depuis plusieurs années. Cela est vrai, du moins, en ce qui concerne le théâtre et la littérature, puisque l'état de la situation est assez différent pour les arts visuels et médiatiques. Effectivement, il faut attendre le tournant des années 2010 avant de voir le développement d'un élan créatif jeunesse semblable dans ce

domaine. Plus précisément, les premières expositions d'art spécifiquement créées pour les enfants voient le jour au Québec en 2013¹, avec l'avènement de deux projets d'envergure qui, aujourd'hui encore, stimulent la production artistique ; l'inauguration de la Galerie Famille du Musée national des beaux-arts du Québec (MNBAQ) et le lancement des résidences de création jeunesse du centre Vox. Dans le cadre de ce mémoire, nous utiliserons le terme « expositions jeunesse », en référence à la formulation des milieux littéraires et théâtraux.

À ce jour, les expositions pour enfants demeurent largement méconnues et plutôt rares, bien qu'elles gagnent tranquillement en nombre et en reconnaissance chaque année. Les galeries d'art sont encore souvent considérées par les familles comme des endroits hermétiques et peu accueillants pour les enfants, et ce, malgré les efforts déployés par les directeur.trices, les commissaires et les équipes de médiation pour rendre ces espaces inclusifs (Adrian et Michelle, 2018; Gibson et Mai, 2009; Shaffer, 2011). De surcroît, la littérature scientifique concernant le sujet est quasi inexistante. Pourtant, la citoyenneté culturelle et la participation culturelle des jeunes font l'objet d'un intérêt renouvelé depuis une dizaine d'années au Québec. Une meilleure compréhension des spécificités des expositions jeunesse permettrait d'enrichir les réflexions concernant ces préoccupations en plus de favoriser une meilleure compréhension de leurs apports particuliers à l'écosystème culturel québécois.

Ce mémoire de recherche vise donc à dégager les motivations, ainsi que les approches artistiques et curatoriales qui composent la création d'expositions jeunesse dans l'objectif de comprendre leur portée sociale et politique. Qui crée des expositions jeunesse? Quelles sont leurs motivations? Quelles approches et stratégies artistiques et

¹ Selon les informations recueillies lors de la recension effectuée en début de recherche.

curatoriales sont mobilisées? Quelles retombées peuvent-elles avoir sur les enfants, le milieu culturel et la société plus largement?

Le premier chapitre présente une revue de la littérature qui se compose de deux parties. Premièrement, une contextualisation historique et sociale de l'émergence des expositions jeunesse en Amérique du Nord permet de mieux comprendre la naissance du phénomène au Québec. Deuxièmement, les écrits concernant l'idéologie moderne de l'enfance situent l'étude des expositions jeunesse en fonction des connaissances largement mobilisées pour comprendre l'identité, le statut et le rôle social des enfants dans les sociétés occidentales.

Cette revue de la littérature nous amène à poser notre problématique de recherche qui s'articule à la croisée des connaissances théoriques concernant le développement des expositions jeunesse et l'idéologie moderne de l'enfant en occident. De manière plus spécifique, la recherche aspire à comprendre si et de quelles manières les expositions jeunesse peuvent être des lieux favorisant la pratique de l'agentivité politique des enfants. Ce concept est mobilisé pour la richesse des réflexions qu'il engendre concernant le rôle social et la participation citoyenne des enfants au sein de leur communauté.

Le chapitre se poursuit avec la présentation du cadre théorique déployé pour répondre à la problématique, qui se compose de trois sections : (1) l'agentivité de l'enfant ; (2) l'agentivité en art contemporain et (3) les enfants et l'expérience de l'art. Finalement il se conclut avec une présentation de la méthodologie déployée pour la recherche : une méthodologie qualitative de type exploratoire, qui sonde directement le terrain par des études de cas. Quatre expositions jeunesse québécoises, créées entre 2013 et 2019, ont été étudiées par l'entremise d'entrevues semi-dirigées menées auprès de leurs concepteur.trices, de l'analyse de la documentation officielle (catalogues, opuscules,

articles, etc.) et des archives personnelles et muséales des personnes et des organismes impliqués dans la réalisation.

Le deuxième chapitre présente brièvement chacune des expositions à l'étude, soit *Dehors/dedans, Teiakwanahstahsontéhrha'* | *Nous tendons les perches, Je suis chantier* et *Ranger | déranger*, ainsi que les institutions qui les accueillent et les personnes qui les produisent. Il nous informe sur le lieu et le moment de leur réalisation, sur le profil professionnel de leurs concepteur.trices, sur les sujets et les thématiques abordées, ainsi que sur le type d'œuvres présentées.

Le troisième chapitre aborde les motivations et les intérêts qui motivent la création des expositions jeunesse à l'étude. Une attention particulière est accordée aux diverses considérations pour l'agentivité politique des enfants. Les entrevues menées auprès des concepteur.trices nous ont permis de saisir les principes d'action et les logiques de création qui influencent le choix des sujets, des thématiques et des médiums ainsi que la contextualisation des œuvres et des autres contenus artistiques. Ces informations nous aident à comprendre à quelles fonctions répond l'exposition jeunesse aux yeux de leurs créateur.trices et les idées concernant l'enfance desquelles elles procèdent.

La chapitre qui suit présente les différentes stratégies artistiques et curatoriales mobilisées par les concepteur.trices afin de répondre à leurs préoccupations et produire les effets politiques, esthétiques et relationnels désirés. Encore une fois, les gestes créatifs posés sont analysés afin de comprendre leurs impacts sur la pratique de l'agentivité des enfants. Prenant appui sur les connaissances qui composent le cadre théorique, ce chapitre aborde plus précisément trois logiques de création : l'instauration d'états de rencontre avec l'art caractérisés par l'ambiguïté et le dissensus, les composantes relationnelles d'une visite d'exposition – notamment en ce qui concerne la mise en visibilité du regard des enfants et le dialogue intergénérationnel –, ainsi que l'implication du corps et des sens dans une appréhension phénoménologique de l'art.

Le cinquième chapitre brosse un portrait des impacts des expositions jeunesse sur le milieu culturel et ses acteur.trices, sur les enfants, ainsi que sur la communauté. Il y est question, entre autres, de reconnaissance professionnelle, de financement, d'institutionnalisation de nouvelles pratiques artistiques, de normes muséales, de droits culturels, de participation politique et de relations intergénérationnelles. Les retombées dont il est question sont soit rapportées par les personnes interrogées ou inférées en fonction de la littérature concernant l'engagement politique artistique et l'agentivité des enfants.

En guise de conclusion, le sixième chapitre présente un résumé des points saillants explorés lors de la recherche en rappelant les liens étroits qui existent entre la participation culturelle et la pratique de la citoyenneté. Ce chapitre est également l'occasion d'identifier l'apport pratique et théorique de cette recherche pour le milieu artistique et pour celui de la recherche, ainsi que certaines limites et questions qui demeurent non répondues.

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Ce premier chapitre vise à cerner l'historique des expositions jeunesse d'art et à contextualiser les pratiques contemporaines qui en découlent afin de bien situer notre problématique de recherche. Il vise également à comprendre le développement de l'idéologie moderne de l'enfance dans l'optique de bien saisir de quelles idées et croyances s'inspirent ces initiatives culturelles jeunesse. Nous situerons l'émergence des expositions jeunesse d'art contemporain en regard de l'historique des premiers Musées pour enfants datant du début du 20^e siècle. Puis, l'histoire de l'idéologie occidentale de l'enfance issue de penseurs du 18^e siècle nous mènera vers les considérations politiques concernant le rôle social des enfants et, conséquemment, vers l'analyse de leur agentivité politique. Ce concept réfléchi surtout par le domaine des *childhood studies* nous permettra de déployer notre problématique de recherche.

Ce chapitre a également pour objectif de présenter et de circonscrire les concepts et les théories clés qui seront utiles à notre étude. Les écrits des *childhood studies* issues des courants de pensée post-structuralistes et posthumanistes nous permettront d'adopter une définition de l'agentivité politique chez les enfants. Les connaissances sur l'agentivité du public en situation artistique seront mobilisées afin de saisir comment le concept peut être opérationnalisé en contexte d'exposition. Puis, nous porterons

attention aux recherches issues des domaines de la muséologie et de la médiation culturelle traitant des différents facteurs influençant la manière dont les enfants font l'expérience de l'art. Ceux-ci nous indiquent à quels paramètres porter attention pour comprendre et analyser le fonctionnement des dispositifs expositionnels et leurs impacts sur les jeunes publics.

Finalement, le chapitre se conclut par une présentation de la méthodologie mobilisée, une méthodologie qualitative de type exploratoire par études de cas. En bref, et dans des termes spécifiques à la recherche universitaire, ce premier chapitre expose l'état des connaissances concernant le sujet de recherche ainsi que notre cadre théorique et méthodologique.

1.1 Revue de la littérature

1.1.1 Les expositions jeunesse d'art : contexte, historique et état de la situation

Il n'existe que très peu d'écrits concernant le phénomène relativement récent que sont les expositions d'art spécifiquement dédiées aux jeunes publics. Les quelques chercheur.euses qui s'y consacrent étudient principalement les impacts éducatifs et pédagogiques de ces expositions. Autrement dit, ils et elles s'intéressent à savoir de quelles manières l'exposition d'art jeunesse peut se révéler comme un outil ou un support didactique pour l'apprentissage et le développement de l'enfant (Beckmann, 2001; Des Griffin et Paroissien, 2011 & Piscitelli et Penfold, 2015). Ainsi, ils et elles portent leur attention surtout sur les processus d'apprentissage expérientiel par l'objet (Piscitelli et Penfold, 2015) et sur l'efficacité pédagogique du design d'exposition (Beckmann, 2001).

Plus nombreux sont les chercheur.euses qui s'intéressent à la relation entre les enfants et l'expérience de l'art ou du musée d'art en général (c'est-à-dire aux expositions d'art qui ne leur sont pas spécifiquement dédiées). En effet, depuis les années 1990, la

littérature à ce sujet ne cesse de se multiplier. Celle-ci provient principalement des champs disciplinaires de la muséologie et de la médiation culturelle. Elle porte également en grande majorité sur des enjeux éducatifs, mais aussi sur des enjeux de démocratisation de l'art. La revue de la littérature concernant les enfants et les expositions d'art nous informe sur l'appréciation de l'expérience muséale et la rétention des jeunes publics (Adrian et Michelle, 2018 ; Anderson, Piscitelli et Everett, 2008 ; Beckmann, 2001 ; Clarkin-Phillips, Carr, Thomas, Waitai, et Lowe, 2013 & Debenedetti, Caro, et Krebs, 2009), sur les procédés d'interprétation et de compréhension des œuvres (Carr, Clarkin-Phillips, Beer, Thomas, et Waitai, 2012 ; Mai et Gibson, 2011 ; McArdle et Wright, 2014 ; Savva et Trimis, 2005 ; Shaffer, 2011 & Weier, 2000), sur les facteurs influençant l'apprentissage (Anderson et coll., 2008 ; Bell, Bell, Collins, et Spencer, 2018 ; Carr, Clarkin-Phillips, Beer, Thomas, Waitai, 2012 ; Milligan et Brayfield, 2004 ; Piscitelli, 2009 ; Savva et Trimis, 2005 & Weier, 2000) et sur le développement psychosocial et cognitif (Bell et coll., 2018 ; Des Griffin et Paroissien, 2011 ; Parsons, 1994 & Piscitelli, 2009).

Quelques chercheur.euses s'intéressent également à l'autonomisation des enfants en contexte d'exposition d'art, c'est-à-dire au processus de prise en charge de leurs propres expériences artistiques (Bryant, 2011 ; Mai et Gibson, 2011 & Weier, 2004). Leurs recherches amorcent des réflexions analogues à celles soulevées par la question de l'agentivité en ce qui concerne la capacité de l'enfant à avoir un impact sur sa propre vie. Or, elles demeurent, elles aussi, essentiellement orientées vers des enjeux pédagogiques. En effet, l'autonomisation se présente comme une stratégie d'apprentissage; il s'agit de réfléchir aux façons dont les enfants peuvent être maîtres de leurs propres parcours muséaux afin de jouir d'expériences éducatives plus personnalisées et conséquemment plus efficaces.

Cette omniprésence de l'intérêt pour les usages pédagogiques des expositions artistiques (jeunesse ou pas) chez les enfants n'a guère de quoi surprendre considérant

la philosophie éducative solidement établie depuis l'émergence des premiers musées pour enfants au 20^e siècle. En effet, depuis leur apparition, ceux-ci instaurent un paradigme clair : en contexte muséal, les enfants devraient apprendre et s'éduquer.

1.1.1.1 Les premiers musées pour enfants

Le premier musée dédié aux enfants voit le jour en 1899 à Brooklyn (Schofield-Bodt, 1987). En cette période victorienne, un intérêt grandissant pour le statut de l'enfant, son développement et son épanouissement marque la société occidentale. De nombreuses nouvelles théories éducatives émergent et le statut de l'enfance se transforme pour être reconnu comme une étape singulière de la vie. C'est dans ce contexte que le conseil d'administration du Brooklyn Institute of Arts and Sciences agit pour créer une institution distincte et qui leur est entièrement dédiée : le Brooklyn Children's Museum (Schofield-Bodt, 1987). S'en est suivi dans les années subséquentes la création de nombreux autres musées dédiés aux enfants, tous inspirés du modèle de Brooklyn : le Boston Children's Museum (1913), le Detroit Children's Museum (1917), le Children's Museum of Indianapolis (1925), le Children's Museum of West Hartford (1927) et le Duluth Children's Museum (1930) (Schofield-Bodt, 1987). D'abord concentré sur le territoire états-unien, ce type de musée s'établit plus largement aux quatre coins du monde vers la fin du siècle. Comme l'explique Cindy Schofield-Bodt (1987), l'objectif premier de ces institutions est de fournir des expériences éducatives riches par l'entremise de la rencontre avec des objets muséaux. Les musées pour enfants du début du 20^e siècle possèdent donc des collections, mais la fonction traditionnelle de préservation du patrimoine culturel et historique de ces collections est relayée au second plan, au profit de la fonction d'apprentissage par la rencontre avec l'objet :

The difference between collections at the pre-1940 children's museum and "adult" museums was not in the type of object collected, (neither juvenile in

nature nor inferior in quality) but in the way in which they were exhibited and used. The objects were an integral part of the philosophy of learning by doing. (Schofield-Bodt, 1987, p.4)

La plupart de ces musées ne semblent pas présenter d'exposition artistique. Leurs collections se composent d'artéfacts historiques, culturels et ethnographiques et leurs archives ne contiennent aucune trace de contenu artistique. Malgré tout, ils participent à l'histoire des expositions artistiques pour les jeunes publics, établissant la philosophie éducative et pédagogique qui prédomine encore aujourd'hui en ce qui concerne les initiatives muséales de tous genres pour les jeunes publics.

Dans les années 1970 et 1980, une seconde vague de musées pour enfants voit le jour aux États-Unis et un peu partout dans le reste du monde. Depuis, ils ne cessent de se multiplier. Quatre-vingts institutions muséales jeunesse ont été créées aux États-Unis entre 1976 et 1990 et plus de cent-trente additionnelles entre 1990 et 2007 (Schofield-Bodt, 1987). En Europe, le premier musée pour enfants ouvre ses portes en 1975 à Bruxelles. Quelques années plus tard, en 1982, le Musée pour enfants de Caracas au Venezuela voit le jour, suivi du Musée pour enfants de Bogota (Colombie) en 1986 et de ceux de Manille (Philippine) et de Sydney (Australie) en 1994 (Association_of_Children's_Museum, 2020). Au Canada, le premier musée de ce type est créé à Gatineau, au sein du Musée canadien de l'histoire en 1989 (Musée canadien de l'histoire, 2020). La plupart de ces musées s'inspirent ouvertement des modèles états-uniens, plus particulièrement du Boston Children's Museum qui est particulièrement reconnu et influant à l'époque (Schofield-Bodt, 1987).

Or, les musées pour enfants des États-Unis ont eux-mêmes grandement évolué depuis le début du siècle et adoptent une tout autre approche au tournant des années 1960. En effet, ceux-ci délaissent l'objet muséal comme référent historique d'apprentissage et structurent leur approche sur une expérience davantage interactive et immersive. Le Boston Children's Museum, par exemple, range sa collection, jette ses cloches de

verres protectrices et retire ses signes « do not touch » pour construire des accessoires interactifs à grande échelle et une expérience d'apprentissage plus participative (Schofield-Bodt, 1987). Les musées pour enfants qui s'établissent à partir des années 1970 un peu partout dans le monde suivent davantage ce modèle pédagogique interactif et participatif que le modèle du Brooklyn Children's museum du début du 20^e siècle. La plupart d'entre eux n'ont souvent même aucune collection. Comme l'explique Gabriel Pohle, directeur adjoint du Boston Children's Museum en 1979 :

These museums generally structure their programming around activity-oriented experiences, and often mount temporary exhibitions that utilize objects from the contemporary environment that have been collected specifically for the exhibit, rather than using an existing collection as the impetus for their exhibitions and programs (Pohle tel que cité par Schofield-Bodt 1987, p.5).

Dans tous les cas, la fonction de ces institutions demeure essentiellement éducative, nous indique Cindy Schofield Bodt :

Although very different in resources, programs and audience, the common denominator among children's museums is that they are places established for children, where they can learn about the world through active participation (Schofield-Bodt 1987, p.6).

Encore une fois, ils sont surtout dédiés à l'histoire, à la science et à la géographie. La plupart d'entre eux ne semblent pas présenter d'exposition artistique. Le Musée des enfants à Gatineau, par exemple, s'il présente parfois quelques objets d'art dans ses parcours éducatifs, n'organise aucune exposition vouée spécifiquement à l'art (Musée canadien de l'histoire, 2020). Il faudra attendre encore plusieurs années avant de voir naître les expositions jeunesse d'art.

1.1.1.2 Les premières initiatives artistiques pour enfants : éducation et médiation culturelle

Les années 1960 et 1970 correspondent aussi à un essor des départements d'éducation et de médiation culturelle au sein des musées d'art. En effet, à cette époque, de nombreux musées et galeries d'art partout dans le monde, se dotent de programmes éducatifs dans la poursuite des réflexions et des initiatives concernant l'accessibilité et la démocratisation des institutions culturelles (Hooper-Greenhill, 2007). Le Canada et le Québec n'y font pas exception. Ces programmes, bien qu'ils ne s'adressent pas uniquement aux enfants, proposent de nouveaux contenus artistiques qui leur sont spécifiquement dédiés : des ateliers, des activités de médiation, de la documentation et des audioguides, etc. (Hooper-Greenhill, 2007). Inspirés par le rapport *Excellence and Equity: education and the public dimension of museums* de l'Association américaine des musées en 1992 – un rapport pionnier et très influant à l'époque –, plusieurs musées et galeries des quatre coins du monde produisent des activités et du matériel didactique pour faire la médiation de leurs expositions existantes (Hursey, 1992). Ils créent aussi de nouveaux espaces pour accroître le confort et l'accessibilité aux familles et aux groupes scolaires : vestiaires réservés, files d'attente plus courtes, prix réduits, salles de repas, etc. (Hooper-Greenhill, 2007). C'est le cas, par exemple, du Met Museum, du Louvre, du British Museum, du Zeitz Museum of Contemporary Art Africa, de la National Gallery of Canada et de bien d'autres.

D'autres musées poussent cette nouvelle expérience muséale pour enfant encore plus loin et créent ou commandent des expositions artistiques vouées spécifiquement aux enfants. C'est de leurs initiatives que naîtront les premières expositions d'art jeunesse au tournant du millénaire. Parmi ces musées, on compte notamment le Museum of Contemporary art en Australie, la National Gallery of Australia, le Museum of Contemporary Art of Tokyo, la National Gallery of Indonesia à Jakarta. Certaines de ces institutions ont des galeries permanentes dédiées aux expositions pour enfants qui

sont partie prenante de leur programmation annuelle. D'autres offrent des expositions pour enfants de façon moins régulière dans le cadre d'activités ou d'évènements spéciaux, par exemple. Il existe peu d'information concernant la fonction attribuée à ces nouvelles initiatives d'art jeunesse puisque, nous l'avons vue précédemment, la documentation à ce sujet est quasi inexistante. Les chercheur.euses s'y intéressent majoritairement pour leur potentiel éducatif, mais qu'en est-il de l'intention des concepteur.trices et des institutions muséales?

Ces expositions émergent, certes, dans la poursuite des réflexions concernant la démocratisation de l'art et attirent indéniablement de nouveaux publics fort lucratifs pour les institutions. De plus, elles sont assurément influencées par le mandat et le fonctionnement éducatifs des premiers musées pour enfant. Or, il est difficile de savoir si elles visent à remplir une mission pédagogique aussi exhaustive et définie que les expositions présentées dans les musées pour enfants depuis le début du XX^e siècle.

Il existe aussi depuis les années 1980 des institutions spécialement dédiées à l'art pour les enfants, par exemple, le Children's Museum of Art fondé en 1988 à New York (Children's Museum of Art, 2020), le Hamada Children's Museum of Art créé en 1996 (Hamada Children's Museum, 2020) et le Sugar Hill Children's Museum of Art et Storytelling fondé en 2015 (Sugar Hill Children's Museum of Art et Storytelling, 2020). Ces musées dédient leurs espaces et leurs ressources à la création d'expositions d'art pour les enfants en collaboration avec des artistes et des commissaires professionnels. Ils créent aussi des ateliers et des activités de médiation. Or, la mission de ces institutions se caractérise de moins en moins par l'éducation et l'apprentissage. En effet, le rôle que ces musées s'attribuent semble davantage orienté vers la création d'expériences esthétiques significatives. Le Children's Museum of Art, par exemple, décrit sa mission ainsi : « We are a hands-on art museum dedicated to engaging young artists ages 10 months to 15 years in viewing, making, and sharing art » (Children's Museum of the Art, 2020). Le Hamada Children's Museum, lui, stipule :

With the thought that exposure to art from a very young age fosters creativity and cultivates the senses, we have opened a wide range of exhibits and devoted our efforts toward creative activity. We strive to be a museum where people can “See,” “Create,” and “Play” together (Hamada Children’s Museum of the Art, 2012)

Ces musées ne font pas mention dans leur mission de l’éducation, de l’apprentissage ou de la pédagogie. L’interactivité, l’engagement actif et la participation sont des préoccupations importantes.

C’est de cet historique que nous tirons la définition de l’exposition jeunesse opérante dans le cadre de ce mémoire : espace voué à la présentation de contenus artistiques qui ont été créés, présentés et/ou contextualisé spécifiquement pour les enfants. Cette définition volontairement large aspire à rendre compte de la grande pluralité des approches et points de vue en ce qui concerne la définition de l’exposition elle-même, mais également la notion de l’enfance.

1.1.1.3 L’état de la situation au Québec.

Notre recherche nous a permis de constater qu’il n’existe très peu, sinon pas, de documentation concernant les expositions jeunesse québécoises. Nous avons donc entrepris de recenser ces expositions afin de mieux comprendre l’étendu du phénomène : leur nombre, les institutions qui les accueillent, leurs créateur.trices, etc. C’est par un croisement des informations issues du moteur de recherche *Google*, des sites web des différentes institutions culturelles québécoises et de différentes bases de données spécialisées en histoire et théories de l’art, que s’est constitué cette recension (voir annexe 1). Cette dernière ne prétend pas à l’exhaustivité.

Les premières expositions d’art jeunesse apparaissent au Québec au tournant des années 2010, à un moment où la question de la participation culturelle des jeunes est au cœur des préoccupations des institutions culturelles, gouvernementales et

municipales. En 2012, dans la continuité des réflexions soulevées mondialement par l'Agenda 21 de la culture (ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, 2012), les membres du Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec (RCRCQ) mettent sur pied une série d'initiatives visant à comprendre et encourager la participation et la citoyenneté culturelles des jeunes : forums, études, consultations, etc. (Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec, 2020). De celles-ci naît *Ré_création*, une « Charte québécoise d'engagement pour une reconnaissance du rôle fondamental des arts, de la culture et de la créativité dans le développement personnel et social des jeunes » (RCRCQ, 2020).

C'est dans ce contexte, plus précisément en 2013, que les premières expositions jeunesse d'art québécoises voient le jour avec les projets *Lapincyclope* de Jonathan Plante, *Le sentier des Incomplètes* et *La chambre des merveilles* d'Émilie Rondeau. La première est une initiative de Vox Centre de l'image qui, depuis 2013, produit bisannuellement des expositions jeunesse. Celles-ci sont d'ailleurs régulièrement mises en circulation et voyagent dans de nombreuses institutions culturelles francophones au Canada. La seconde est une production du collectif Les Incomplètes qui depuis 2013 a créé et mis en circulation plusieurs expositions d'art jeunesse. *La chambre des merveilles*, quant à elle, était présentée au Musée Régional de Rimouski qui programme lui aussi régulièrement des expositions jeunesse. Depuis 2014, le MNBAQ présente chaque année plusieurs expositions d'art dédiées aux enfants. L'institution se dote même, en 2016, de la Galerie Famille ; un espace spécialement conçu pour présenter des expositions jeunesse d'art pendant toute l'année (Décoste, 2016). La Galerie d'art Foreman de l'Université Bishop termine également chaque année sa programmation annuelle par une exposition jeunesse (Galerie d'art Foreman, 2020).

Plusieurs autres institutions québécoises présentent de façon plus sporadique des expositions d'art pour enfants, par exemple, le Musée d'art de Joliette, le Centre d'art de Kamouraska ou le Centre d'exposition de la ville d'Amos. Ainsi, depuis 2013, on

compte dix-neuf expositions jeunesse partout sur le territoire québécois et celles-ci ne cessent de se multiplier. La très grande majorité de ces expositions sont des expositions d'art contemporain ou actuel. Leurs concepteurs.trices qualifient eux et elles-mêmes leur travail ainsi, et ils et elles cherchent à produire des contenus nouveaux et singulièrement créés pour les enfants plutôt que de mettre en scène des œuvres historiques (par exemple une exposition jeunesse d'art impressionniste ou cubiste). Parfois, les concepteur.trices – artistes ou commissaires – créent de leur propre initiative les expositions et tentent ensuite de les mettre en circulation. Le collectif Les Incomplètes, par exemple, fonctionne souvent ainsi. D'autres expositions sont produites par un partenariat entre les institutions et les artistes ou commissaires. C'est le cas par exemple des expositions produites par Vox. D'autres expositions sont des commandes ciblées d'une institution adressées à des artistes ou commissaires préalablement choisi.es et peuvent faire l'objet d'une résidence de création.

Bref, les expositions québécoises d'art pour enfants sont issues à la fois de la tradition des musées pour enfants du 20^e siècle, de l'émergence des initiatives de médiation culturelle des institutions artistiques partout dans le monde depuis les années 1970 et de l'intérêt croissant pour la participation culturelle des jeunes au Québec. Ces influences multiples sont également appuyées et complétées par l'idéologie moderne de l'enfance, c'est-à-dire par la vision que chaque société véhicule concernant ce qu'est et de ce que devrait être un enfant.

1.1.2 L'idéologie de l'enfance : dépositaire d'innocence et d'immaturation

Dans les cinquante dernières années, plus particulièrement depuis la parution de l'ouvrage *Centuries of Childhood* de Philippe Ariès, les sciences humaines se sont beaucoup intéressées à l'histoire du concept d'enfance et au statut social de l'enfant. Ariès stipule que l'enfance n'est pas un phénomène naturel et universel, mais bien un construit social (Ariès, 1973). Depuis, le terme *idéologie de l'enfance* est vastement utilisé, et ce, dans plusieurs domaines d'études, pour décrire les idées, les croyances et

les valeurs propres à une société qui prescrivent les comportements que les enfants devraient adopter, les activités qu'ils et elles devraient pratiquer, les lieux qu'ils et elles devraient habiter, les paroles qu'ils et elles devraient prononcer, les capacités qu'ils et elles devraient développer, etc. (Nandy, 1984). Chaque société a sa propre idéologie de l'enfance qui est produite et perpétrée de façon normative par une série d'acteurs sociaux aux objectifs et aux valeurs multiples : parents, psychologues, enseignants, institutions scolaires, compagnies privées, médias, etc. (Nandy, 1984).

En Occident, l'idée de l'enfance comme une étape qui diffère nettement de l'âge adulte et qui doit être protégée et réglementée émerge de la pensée intellectuelle européenne du 18^e siècle, notamment des écrits de Jean-Jacques Rousseau sur l'éducation (Duncum, 1989 ; Ivashkevich, 2012 & Thompson, 2017). En effet, Rousseau décrit l'enfance comme une période de vie distincte et caractérisée par l'innocence et la pureté, et non seulement comme un état de miniaturisation de l'âge adulte. Émile, l'enfant idéalisé de l'auteur, doit être éduqué loin de la société afin d'éviter d'être corrompu par celle-ci. L'enfance est associée aux valeurs de candeur, de pureté et de bonté. C'est un véritable « sanctuaire d'innocence » (Rousseau, 1979). Or, cette idée a initialement fait l'objet de nombreux débats puisque traiter les enfants comme des êtres humains innocents et fondamentalement différents des adultes signifiait de retarder leur mise au travail qui constituaient à l'époque une contribution essentielle à la famille et à l'État (Baker 1998 & Ariès 1973).

La perspective selon laquelle l'enfance est une période distincte de l'âge adulte se répand à partir 19^e siècle, alors que l'idéologie romantique de l'enfance se concrétise par l'entremise des écoles publiques. En effet, les pratiques scolaires du 19^e siècle étaient construites autour d'une idéologie de sauvetage qui visait à sortir les enfants innocents de la pauvreté et du travail forcé, tout en les acculturant aux valeurs et aux normes nationales (Baker 1998 & Soysal et Strang, 1989). À la même époque, l'économie de marché conçoit l'enfance comme une période de loisir, de plaisir et de

bonheur (Chudacoff, 2007). Le marché des poupées, des jouets et du divertissement s'accroît, et il contribue significativement à l'idée selon laquelle l'enfance devrait être une période de joie et d'innocence (Soysal et Strang, 1989).

Cette vision de l'enfance fondée sur la protection, l'éducation et le divertissement constitue le fondement sur lequel l'idéologie moderne de l'enfance se construit encore aujourd'hui (Duncum, 2002 ; Ivashkevich, 2012 & Thompson, 2017). En effet, la chercheuse en éducation Olga Ivashkevich regroupe les idées et les valeurs associées à l'enfance au 21^e siècle sous deux grands spectres : celui de l'innocence – issu tel que nous l'avons vue de la pensée romantique du 18^e siècle, notamment de Jean-Jacques Rousseau – et celui de l'immaturation (Duncum, 2002 & Ivashkevich, 2012).

La chercheuse situe l'idée de l'immaturation de l'enfance dans l'évolution de la pensée occidentale en passant par trois grands penseurs ou courant : Emmanuel Kant, la philosophie cartésienne et Jean Piaget. À la suite de Leela Gandhi, elle affirme que le concept de « fully human adulte » de Kant a grandement contribué à établir la « hiérarchie entre adulte / enfant, maturité / immaturation, progressif / primitif, développé / en développement et sophistiqué / naïf » qui caractérise l'idéologie de l'enfance moderne (Gandhi, 1998 & Ivashkevich, 2012). Une autre pierre angulaire de cette réflexion est la philosophie cartésienne qui, en privilégiant les mathématiques et la rationalité, structure et organise le monde selon des catégories, des principes et des méthodes du simple au plus complexe, la simplicité étant associée à l'enfance et la complexité à l'adulte (Gandhi, 1998). Finalement, l'idéologie de l'immaturation de l'enfance est renforcée par la théorie développementale du célèbre psychologue Jean Piaget qui dépeint les enfants comme des êtres égocentriques, manquant de maîtrise de soi, et passant par un certain nombre des stades psychobiologiques simplistes vers un état plus avancé de raisonnement (Ivashkevich, 2012). Dans cet ordre d'idées, la fonction de l'école consiste non seulement à sauver l'enfant de la pauvreté et du travail forcé, mais aussi à le mener de l'état d'inachèvement vers l'achèvement.

L'idéologie moderne de l'enfance, donc, stipule que cette période de la vie doit être protégée et respectée, mais surtout – suivant le paradigme de l'immatunité –, elle doit être encadrée. Rousseau affirmait dans *Émile ou de l'éducation* : « Sans doute il [l'enfant] ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire » (Rousseau, 1951, p. 21).

C'est en regard de cette idéologie axée sur l'éducation, la protection, l'immatunité et l'innocence que les adultes entrent en relation avec les enfants et créent les espaces et les projets qui leur sont dédiés. Il n'est donc pas surprenant de constater l'omniprésence des préoccupations pour l'éducation et la pédagogie lorsqu'il s'agit des enfants, notamment, lorsqu'il s'agit des expositions jeunesse.

Or, cette vision est de plus en plus critiquée et elle est hautement problématique pour plusieurs chercheur.euses, notamment Olga Ivashkevich (2012), Stephen Genaro (2013), Christine Marmé Thompson (2007) et Ashis Nandy (1984) qui dénoncent la discrimination et l'exclusion sociale qui en découle, une forme de discrimination souvent décrite comme de l'enfantisme (Yong-Bruehl, 2012 ; Myles, 2015 & Wall, 2019) ou de l'adultocentrisme (Alice, 2014 & Quentel, 2004). Gennaro résume bien cette critique en affirmant que :

Cette notion d'enfance est problématique, car elle suppose que les adultes sachent ce qui est le mieux pour les enfants et qu'il est donc dans l'intérêt supérieur des enfants de se faire dicter leurs attentes et leurs comportements [...] l'essentialisation de l'enfance suggère qu'une enfance positive est un temps universel pour tous. La construction d'un enfant universel cache des relations de pouvoir inégales entre l'adulte et l'enfant en même temps qu'elles créent un sentiment artificiel et thérapeutique autour du bonheur vécu dans l'enfance (Gennaro, 2013, p.58).

Ainsi, au cours des trente dernières années, de plus en plus de chercheur.euses s'efforcent de réfléchir à l'enfance autrement, s'intéressant aux droits et à la capacité

des enfants de participer à la construction des savoirs, des valeurs et des normes de leur communauté (Abebe 2019 ; Edmonds, 2019 ; Gallagher, 2019 ; Srinivasan, 2019 & Sutterlüty et Tisdall). Plusieurs d'entre eux et elles sont issu.es du champ de recherche interdisciplinaire des *childhood studies*. Ce domaine d'étude revendique une définition de l'enfance dans toute sa plénitude et sa complexité, considérant ses dimensions civiles, politiques, sociales, économiques, symboliques et culturelles. Il suggère que l'enfant soit considéré.e comme un.e acteur.trice social.e activement et pleinement impliqué.e dans la construction de sa propre vie sociale, de celle des gens qui l'entourent et de la société dans laquelle il vit (Marten, 2013).

La relation entre l'agentivité de l'enfant et sa participation en tant qu'acteur.trice social.e est au cœur des questionnements et des préoccupations de ce domaine d'étude. Comme l'explique Ruth Edmonds (2019), le concept d'agentivité (que nous définirons à la section 1.4) se présente pour plusieurs chercheur.euses comme un outil d'analyse idéal pour réfléchir à l'identité sociopolitique de l'enfant, permettant une véritable redéfinition de son rôle, de ses droits, de ses capacités, de ses intérêts, etc. Suivant cet ordre d'idée, il nous apparait tout à fait pertinent de repenser la fonction et les impacts des expositions jeunesse québécoises avec cette notion afin de contribuer non seulement à redéfinir le rôle sociopolitique de l'exposition d'art, mais aussi celui de l'enfant.

1.2 Problématique et objectifs

La revue de la littérature nous indique que l'intérêt scientifique concernant la relation entre les enfants et l'art – et plus spécifiquement entre les enfants et les expositions jeunesse d'art, puisque c'est le sujet de notre enquête – s'oriente majoritairement sur des enjeux pédagogiques. Cela n'a rien de bien étonnant si l'on considère la philosophie éducative sur laquelle reposent les initiatives muséales pour enfants de tous genres depuis le début du 20^e siècle. Cela semble normal, également, considérant l'historique

du concept d'enfance qui nous indique qu'ils et elles sont essentiellement considérés comme des êtres innocents et immatures à éduquer et à protéger plutôt que comme des agents sociaux actifs et aptes à participer à la construction des normes et des savoirs de leur communauté. Bien que les recherches existantes soient d'une grande pertinence pour comprendre et réfléchir les effets pédagogiques des expositions d'art jeunesse, nous relevons une faiblesse théorique dans l'absence de recherches qui tiennent compte des enjeux sociaux et politiques de ces expositions et des plus récents écrits sur l'agentivité de l'enfant.

Il nous apparaît donc significatif de réfléchir à l'espace dédié à la pratique de l'agentivité des enfants en contexte d'exposition jeunesse, afin de comprendre de quelles manières et selon quelles conditions ces expositions peuvent être des lieux favorisant leur participation sociale et leur subjectivation politique.

De plus, nombreux sont les écrits qui traitent de l'agentivité et de la nature politique de la participation du public dans le cadre de projets artistiques dits *réguliers*. Ceux-ci, nous le verrons dans la section 1.4.2, visent justement à produire des états de rencontre avec l'art qui induisent des expériences de participation sociale et citoyenne. Ainsi, les préoccupations concernant l'agentivité du public sont déjà présentes dans le monde de l'art. Il nous apparaît important de les transposer aux expositions d'art jeunesse afin d'élargir leur fonction et leur portée.

Au regard de ces constats, nous posons la question suivante : de quelles manières les pratiques artistiques et curatoriales relatives aux expositions jeunesse d'art contemporain au Québec favorisent-elles, ou pas, la pratique de l'agentivité chez les enfants ?

L'objectif principal est la création d'un cadre de connaissances valable et significatif pour réfléchir les enjeux et les impacts des expositions d'art contemporain et actuel

pour les enfants sur leur vie sociale et culturelle. Notre intention est donc, plus largement, d'explorer leurs potentialités démocratiques et leurs effets sociaux et politiques.

Plus spécifiquement, notre étude vise à identifier de nouvelles perspectives pour la création artistique et curatoriale liées à la production et la présentation des expositions jeunesse. La recherche a également pour objectif de favoriser une meilleure connaissance des publics jeunesse et une reconnaissance de ces publics comme étant des publics importants et distinctifs pour le monde de l'art. Finalement, la recherche aspire à développer des connaissances en ce qui a trait aux expositions d'art jeunesse en contexte spécifiquement québécois.

1.3 Cadre théorique

Le concept d'agentivité est au cœur de notre étude, car il permet de réfléchir aux impacts sociopolitiques des expositions jeunesse d'art en positionnant l'enfant comme étant l'acteur.trice principal.e de sa propre participation sociale et politique. Il semble important, donc, dans le cadre de notre étude, de bien saisir les spécificités de ce concept, lorsqu'appliqué à l'expérience des enfants, mais aussi aux publics en contexte de projets d'art contemporain. Nous porterons également attention aux recherches issues de domaines de la muséologie et de la médiation culturelle traitant des différents facteurs influençant la manière dont les enfants font l'expérience de l'art. Ceux-ci nous indiquent à quels paramètres porter attention pour comprendre et analyser le fonctionnement des dispositifs expositionnels et leurs impacts sur les jeunes publics.

1.3.1 L'agentivité chez l'enfant

Le concept d'agentivité est issu d'une double origine dans le domaine des sciences humaines et sociales (Abebe, 2019). La première est *l'approche orientée vers l'acteur* (*actor-oriented approach*) qui suggère que les êtres humains, y compris les enfants, ne

sont ni des destinataires passif.ves ni des êtres simplement dépendants des structures sociales, mais plutôt des acteur.trices sociaux.ales actif.ves. Cette approche, développée par Norman Long au tourant des années 2000, répond à ce que David Booth appelle « l’impasse des théories du développement » en sciences sociales, en proposant une alternative pour réfléchir à la manière de produire des changements sociaux² (Hebinck, Ouden et Verschoor, 2001). Faisant l’historique de la notion d’agentivité, plusieurs auteur.trices situent également l’émergence du concept dans l’abandon des idéologies collectives – en particulier dans le monde occidental – au profit d’une vision dans laquelle tous les individu.es ont la capacité morale et la responsabilité d’agir par eux et elles-mêmes. La montée de la notion d’agentivité est ainsi liée à la diffusion de la croyance en l’autonomie et la responsabilité du sujet, une caractéristique clé du capitalisme néolibéral contemporain et du mode de gouvernance politique actuel (Aitkens, 2018; Asad, 2000; Durham, 2011).

L’intérêt pour l’agentivité des enfants plus précisément découle d’une transposition des connaissances issues de l’approche orientée vers l’acteur vers les *childhood studies* (Abebe, 2019). Tel que précédemment mentionné, le concept se présente pour plusieurs chercheur.euses de ce domaine d’étude comme étant un outil riche pour repenser l’identité sociale des enfants. L’émergence de l’étude de l’agentivité des enfants est également favorisée par le cadre juridique et moral présenté par la Convention relative aux droits de l’enfant des Nations Unies de 1989. À la suite de cette convention, leurs droits et leurs capacités sont placés au sommet du programme politique de plusieurs nations partout dans le monde et de nombreuses recherches à ce sujet sont entreprises, menant vers un intérêt accru pour le concept (Abebe, 2019; James et Prout 1997 & Kjærholt, 2005).

² À ce sujet, voir les écrits de Hebinck, Ouden et Verschoor Mettre les dates pour des ouvrages précis + un point

Aujourd'hui, la notion d'agentivité s'emploie dans une grande variété de domaines des sciences humaines et de la recherche – sociologie, psychologie, philosophie, ethnologie, etc. – et sa définition ne fait pas consensus. Plusieurs utilisations du concept dans la littérature d'une discipline donnée sont inutiles ou inopérantes dans d'autres domaines. Nombreux sont les écrits en psychologie qui définissent l'agentivité en fonction de l'autorégulation ou de l'intentionnalité (Alkire, 2008, Hayward, 2012 & Jézégou, 2014). Dans les philosophies de l'action, le concept est plutôt associé à l'autonomisation ou à la résistance (Ahearn, 2001 & Parkins 2000). Plus récemment, dans les sciences sociales, l'agentivité tend à être réfléchie comme une *praxis* relationnelle et contextuelle, s'éloignant des valeurs d'autonomie et d'individualisme nommés précédemment. C'est de ces écrits que provient la définition appliquée dans le cadre de cette étude.

En effet, la définition retenue est issue d'une pensée post-structuraliste et post-humaniste qui permet de rendre compte du caractère relationnel, contextuel, mais surtout politique de l'agentivité. Suivant les théorisations du pouvoir de Michel Foucault qui stipule que la subjectivité humaine est produite à travers diverses structures de pouvoir, le chercheur Michael Gallagher affirme que l'agentivité ne peut être attribuée aux gens comme une capacité donnée (Gallagher, 2019). Elle est plutôt une *praxis* qui s'exerce en fonction de « où et comment, entre qui, selon quels processus, et avec quels effets, le pouvoir est appliqué » (Foucault, 2007, p.2). Maxwell et Anggleton parlent de « pratique agentive » (*agentive practice*) pour décrire la manière dont l'agentivité est exprimée, rendue visible et rendue effective dans une variété de contextes (Maxwell et Aggleton, 2014). Nous utiliserons cette expression également.

Gallagher complète sa réflexion avec le concept d'*agencement* de Gilles Deleuze et Félix Guattari. L'*agencement* indique simplement une disposition d'éléments hétérogènes en relation les uns avec les autres à un moment donné. Ces éléments peuvent inclure des enfants, des adultes, des matériaux, des technologies, des espaces,

des idées ou des discours – bref, des agents de toute nature, vivants ou pas (Deleuze et Guattari, 1987). Gallagher utilise ce concept pour réfléchir à la spécificité contextuelle et relationnelle des pratiques agentives. L’agentivité est donc une *praxis* qui se produit au sein des relations entre les différents organes d’un même agencement et en fonction des dispositifs de pouvoir présents au sein de celui-ci. Elle est négociée entre les enfants et les adultes, mais aussi entre les enfants et les animaux, les objets, les idées, les discours, etc. (Gallagher, 2019). Ce concept est particulièrement utile pour réfléchir à quel genre d’agencement peut constituer une exposition d’art jeunesse et à la manière dont peut se pratiquer l’agentivité des enfants en son sein.

Plus précisément, nous adoptons la définition de Robson et al. élaborée dans le cadre de leur recherche sur l’agentivité des enfants en contexte ruraux. Elle stipule que l’agentivité est :

Les capacités, les compétences et les activités d’un individu lui permettant de naviguer dans les contextes et les postures de son univers de vie, répondant à de nombreuses attentes économiques, sociales et culturelles, tout en établissant des choix individuels et collectifs ainsi que des possibilités pour sa vie quotidienne et future (Edmonds, 2019, p. 200).

L’agentivité, donc, n’est ni une simple intention ou un libre arbitre, ni une résistance au pouvoir ou une capacitation. Elle constitue une manière de négocier sa propre subjectivité avec celle des agents environnants. Elle est intrinsèquement politique et relationnelle : elle permet aux individus de participer au processus de construction de soi et de la société. Ainsi, l’agentivité comporte un potentiel de transformation, mais s’exerce aussi à travers des structures et des habitudes solidement établies. Elle peut se pratiquer en opposition aux dispositifs de pouvoir établis (*oppositional agency*), présentant ainsi un potentiel de moduler ceux-ci, mais aussi de manière complice avec cesdits dispositifs, ce qui les entérine et les renforce. Dans tous les cas, elle est politiquement et socialement effective (Abebe, 2019 & Gallagher, 2019).

Nous avons circonscrit et défini le concept d'agentivité pour les besoins de ce mémoire en fonction des théories qui nous semblent les plus appropriées par rapport aux enjeux soulevés et au contexte culturels québécois. Or, il semble important, malgré tout, de préciser que cette définition ne prétend pas à l'universalisme ou à l'exhaustivité. Nous ne saurions être plus d'accord avec la théoricienne anthropologue et féministe Saba Mahmood lorsqu'elle affirme : « I am not interested in offering a theory of agency, but rather I insist that the meaning of agency must be explored within the grammar of concepts within which it resides » (Mahmood, 2005, p.34). Elle ajoute (2001, p.30) ajoute « Anything more precise than a barebones definition of agency runs the risk of over-generalizing notions that are actually, culturally or linguistically specific. »

Plusieurs auteur.trices nous mettent en garde quant à la normalisation et à l'instrumentalisation du concept d'agentivité chez les enfants. Ceux et celles-ci affirment qu'il est important pour les chercheur.euses et la société en général de ne pas reconnaître et encourager la pratique de l'agentivité seulement lorsqu'elle satisfait une vision d'adulte de ce que devrait être l'enfance ou lorsqu'elle correspond aux grands canons occidentaux, hétéronormatifs et patriarcaux qui modulent notre société (Abebe, 2019 ; Edmonds, 2019 ; Srinivasan, 2019 & Stoecklin et Fattore, 2018). Porter un regard adulte sur la manière dont les enfants pratiquent leur agentivité nécessite une constante remise en question quant à ses propres biais d'interprétation.

John Wall explique que l'intérêt pour l'agentivité des enfants permet non seulement d'encourager leur participation sociale, mais aussi de s'interroger sur la manière dont leurs expériences de vie distinctes appellent à la transformation des normes sociopolitiques et à la production de possibilités d'existence autres (Wall, 2013). De ce fait, l'enfant n'est plus considéré.e seulement comme un être à éduquer et à protéger, mais aussi de plus en plus comme un.e agent.e social.e actif.ve et significatif.ve pour sa communauté.

Si le concept d'agentivité a été repris par les *childhood studies* pour repenser le rôle et l'identité sociale des enfants, il est aussi de plus en plus utilisé dans le domaine de la culture, plus spécifiquement en art contemporain, pour réfléchir aux enjeux politiques de l'expérience des spectateur.trices qui, depuis les années 1960, tend à également à être redéfini.

1.3.2 L'agentivité en art contemporain

En effet, au tournant des années 1960, de nouvelles considérations artistiques émergent en réponse au contexte sociopolitique mouvementé en Europe et en Amérique. Artistes, commissaires et théoricien.nes du monde de l'art développent des approches artistiques qui visent à contrer l'individualisme, la spectacularisation et la perte de la cohésion sociale causés par la montée du capitalisme néolibéral (Bishop, 2012). Ils et elles s'affairent à produire des expériences artistiques démocratiques qui ont des effets concrets sur la vie politique des spectateurs.trices et de leur communauté. Ces nouvelles considérations artistiques – que Claire Bishop regroupera sous le vocable *social turn* (2004) ou *social return* (2012) – s'ancrent dans une volonté d'offrir un contre-modèle aux mécanismes de consumérisme et de production effrénée du capitalisme globalisé jugés aliénants et asservissants.

Ces nouvelles approches sont appelées participatives, collaboratives, communautaires ou socialement engagées dans la littérature. Et bien qu'il existe des nuances entre ces termes – nuances qui font encore aujourd'hui l'objet de débats –, ces approches ont en commun l'objectif de créer des expériences artistiques qui dépassent la dynamique *production active par l'artiste / consommation passive par le public*, puisque cette dynamique serait trop symptomatique de la logique consumériste capitaliste. L'art revêt conséquemment une nouvelle fonction ; celle d'engager les membres du public dans le processus de création et de réception de l'œuvre, afin d'en faire des sujets politiques actifs et de favoriser leur participation citoyenne (Bishop, 2012). Bishop explique que les pratiques artistiques issues du *social turn* répondent à

trois objectifs principaux. Le premier concerne la volonté de produire un.e agent.e politique actif.ves :

The first concerns the desire to create an active subject, one who will be empowered by the experience of physical or symbolic participation. The hope is that the newly-emancipated subjects of participation will find themselves able to determine their own social and political reality. An aesthetic of participation therefore derives legitimacy from a (desired) causal relationship between the experience of a work of art and individual / collective agency. (Bishop, 2006a, p.34).

L'idée est que l'autonomisation acquise par l'expérience de l'art se transférerait dans le domaine de la vie sociale et politique. Le deuxième objectif concerne la paternité (*authorship*) de l'œuvre. Plusieurs artistes et commissaires cherchent à favoriser la participation du public en cédant leur contrôle par l'entremise de mécanismes collaboratifs et participatifs. La responsabilité de la création artistique est ainsi partagée (Bishop, 2006a). Cette paternité partagée vise à encourager l'émergence de modèles sociaux moins hiérarchiques et plus collaboratifs. Le troisième objectif s'articule autour de ce que Bishop appelle la « crise de la responsabilité communautaire et collective » qui stipule la perte d'une certaine cohésion sociale causée par les processus aliénants et isolants du capitalisme. L'une des principales motivations derrière ces nouvelles démarches artistiques est donc la restauration du lien social par une élaboration collective de sens (Bishop, 2006a).

Bien que les premiers écrits concernant ces nouvelles formes de pratiques artistiques ne mentionnent que très rarement le concept d'agentivité, les enjeux théoriques et politiques qu'ils soulèvent sont tout à fait analogues. L'espace accordé aux actions et aux réflexions du public, la subjectivation politique et la participation sociale sont au cœur des préoccupations de plusieurs théoricien.nes, artistes et commissaires investissant le champ de ces nouvelles formes d'art.

Ce n'est que récemment que le terme agentivité est repris dans les théories de l'art pour poursuivre ces réflexions et analyser l'expérience du public au sein des pratiques communautaires, engagées ou participatives (Lind, 2009 ; Doherty, 2012 & Jackson, 2011), mais aussi, plus récemment encore, au sein d'autres types de projets artistiques, tels que les expositions d'art phénoménologiques (Albu et Schuld, 2018).

Dans le cadre de ce mémoire, les théories mobilisées pour réfléchir à l'agentivité en contexte artistique s'inscrivent dans le courant des thèses philosophiques et esthétiques de Jacques Rancière sur le potentiel politique du dissensus et de l'ambiguïté (Bishop, 2012 ; Rancière, 2000 & Voorhies, 2017).

Plusieurs auteur.trices, notamment Claire Bishop (2012), James Voorhies (2017) et Frauke Berndt et Lutz Koepnick (2018), défendent l'idée selon laquelle le dissensus et l'indétermination libèrent des espaces où il est possible pour l'audience de faire valoir sa propre subjectivité : d'imaginer, d'employer et de défendre ses actions et ses réflexions, bref d'adopter des pratiques agentives. Ces espaces artistiques d'indétermination ouvrent la porte à la remise en question de ce que nous supposons comme visible, dicible et faisable et permettent aux membres du public de rendre compte et de comprendre la malléabilité de ces structures limitantes de manière à produire un sentiment de leur propre agentivité. Ils et elles peuvent ainsi choisir de manière éclairée soit de transgresser, soit d'adopter les réflexions, les affects et les comportements prescrits par ces dites structures (Rancière, 2000), ou suivant la théorie de Gallagher énoncée précédemment, par ces agencements (Gallagher, 2019). Ainsi, ils et elles participent à la construction sociale et politique de leur propre subjectivité et influencent leur environnement et leur communauté.

Ainsi, appliqué au domaine de l'art, le concept d'agentivité tel que nous l'avons défini nécessite de dépasser les simples considérations de participation et d'interactivité. Il ne s'agit pas, pour parler d'agentivité, de créer des œuvres ou des expositions qui sont

activées par la présence de l'audience, mais de produire des espaces et des contextes où les visiteur.euses peuvent appréhender et administrer les différents aspects de leur vie et de leur environnement social d'une manière qui corresponde à leur subjectivité. (Albu et Schuld, 2018 ; Bishop, 2012 & Jackson, 2011)

Dans le même ordre d'idées, Bishop nous met en garde contre la prédominance des critères éthiques et moraux qui place les procédés artistiques comme la collaboration, la coproduction et la participation comme étant *de facto* critiques ou *de facto* démocratisants. Elle plaide plutôt pour un retour à une considération des effets esthétiques et politiques produits par ces procédés artistiques. Comme l'expliquent Hooper et Greenhill, certaines formes de participation ou de collaboration se manifestent par des modalités hautement codifiées et prédéterminées par lesquels l'audience ne peut pas réellement exercer des choix ou imaginer des possibilités d'actions alternatives (Hooper et Greenhill, 1992). Conséquemment, la personne se voit plutôt dépossédée de ses potentialités de réflexion et d'imagination au profit d'une expérience fortement dirigée et dont les fins sont prévues.

Notre recherche, donc, repose sur une analyse des effets esthétiques et politiques tels que l'ambiguïté, le dissensus, la polysémie et la remise en question critique, s'éloignant des oppositions dichotomiques entre l'expérience active versus passive, subjective versus engagée et productive versus contemplative qui ont trop souvent caractérisé les analyses des années 1960 et 1970. Elle entend donc rendre compte de la pluralité et de l'hétérogénéité des façons de favoriser la pratique de l'agentivité chez le public (Bishop, 2012 ; Rancière, 2000 & Voorhies, 2017).

1.3.3 Les enfants et l'expérience de l'art : concepts clés

Il existe peu de recherches sur l'expérience des enfants en contexte d'exposition d'art spécifiquement jeunesse. Or, la littérature regorge d'informations traitant de leur expérience en contexte d'exposition d'art en général. Celles-ci nous informent sur leurs

préférences, sur leurs procédés d'interprétation des œuvres et sur les facteurs favorisant l'appréciation et la qualité de leur expérience.

Les enfants démontrent des capacités d'interprétation et de production de sens complexes et sophistiqués par l'entremise des arts. Comme l'expliquent McArdle et Wright, à travers l'art, les jeunes enfants démontrent des façons fondamentales de comprendre les symboles, les systèmes et les connexions, et leur fluidité à les utiliser pour l'expression et la communication est fondamentale à leurs façons d'être (McArdle et Wright, 2014, p.275). Les arts sont un mode d'appréhension du monde important pour les enfants qui leur permet de comprendre, de réfléchir et de produire le monde dans lequel ils et elles vivent. Ainsi devant les œuvres d'art, ils et elles sont capables de jugements et d'interprétations complexes qui se fondent sur une myriade d'aspects : les émotions, le sujet, les caractéristiques formelles, les idées, etc. (Bell, Bell, Collins, et Spencer, 2018 ; Mai et Gibson, 2011 ; McArdle et Wright, 2014 & Piscitelli, 2009).

Les préférences et les intérêts des enfants ainsi que leur vécu personnel est ce qui a le plus d'influence sur la manière dont ils et elles font l'expérience des expositions artistiques. En effet, les études sur le sujet rapportent que les enfants appréhendent les œuvres en établissant des liens avec leurs préférences et avec leur vécu personnel (Gibson et Mai, 2009; Savva et Trimis, 2005). Ils et elles passent significativement moins de temps devant les œuvres qui n'interpellent pas leur goût ou leur vécu. Comme l'explique Lea Mai et Robyn Gibon « Young children are attracted to artworks that fundamentally connect with their life experience regardless of whether they are colourful, shiny, abstract, realist, or two- or three-dimensional » (Gibson et Mai, 2009, p.363). De plus, ils et elles apprécient davantage leur expérience et apprennent mieux lorsqu'ils et elles peuvent orienter eux et elles-mêmes leur visite en fonction de leurs préférences (Adrian et Michelle, 2018; Gibson et Mai, 2009; Shaffer, 2011).

Le confort semble également être un facteur déterminant dans l'expérience des enfants. En effet, ils et elles doivent pouvoir se sentir les bienvenus dans les espaces habituellement très formels et normalisés que sont les galeries et musées d'art (Adrian et Michelle, 2018; Gibson et Mai, 2009; Shaffer, 2011). L'établissement de ce confort, comme l'explique Mayer, passe non seulement par des membres du personnel empathiques, accueillant.es et ouvert.es, mais aussi par l'espace d'exposition lui-même. L'organisation traditionnelle du *white cube* suppose une série de comportements qui peuvent faire sentir aux enfants qu'ils et elles ne sont pas les bienvenu.es : ne pas toucher, ne pas bouger trop brusquement, ne pas parler trop fort, ne pas interagir bruyamment avec les autres visiteur.euses, etc.

Les espaces d'exposition qui leur permettent de bouger, de toucher et de s'exprimer librement sont plus confortables pour eux et elles ce qui améliore significativement l'appréciation de leur expérience et la richesse de leurs réflexions (Mayer, 2007). Finalement, Sharon Shaffer affirme qu'il est important que l'exposition soit un *safe space* où l'enfant peut exprimer ses pensées, ses valeurs, ses questionnements et ses impressions tout en étant accueilli.e et valorisé.e (Shaffer, 2011).

Les chercheur.euses démontrent aussi que les enfants apprennent davantage et sont plus intéressé.es lorsque les expositions sont multisensorielles. Leurs réflexions sont plus nombreuses, plus riches et plus profondes lorsqu'ils et elles ont la chance d'interagir et d'appréhender l'art par l'entremise de plusieurs sens (Andre, Durksen, et Volman, 2017 & Shaffer, 2011).

La présence et l'encadrement d'adultes de confiance ont aussi une grande incidence sur l'expérience muséale. Les personnes adultes, lorsqu'elles connaissent bien les enfants qu'elles accompagnent, peuvent alimenter leurs réflexions et leurs intérêts par de simples questions ou interventions, ce qui accroît significativement l'appréciation de leur expérience et la complexité de leurs réponses aux œuvres (Gibson et Mai, 2009).

Or, Piscitelli note qu'il est important que l'adulte adopte un rôle de support et non un rôle de guide ou d'éducateur.trice, puisque l'enfant doit être libre d'orienter son parcours comme il ou elle le souhaite, en fonction de ses propres intérêts et préférences (Piscitelli, 2009).

1.4 Méthodologie

Notre recherche déploie une méthodologie qualitative de type exploratoire alliant revue de la littérature et études de cas. La recherche théorique issue des domaines des *childhood studies*, de l'histoire de l'art et de la muséologie est réalisée dans l'objectif d'identifier les facteurs influençant l'expérience de l'art chez les enfants et les procédés favorisant la pratique de leur agentivité. Elle permet également de comprendre comment l'agentivité des publics de tous âges peut être favorisée en contexte de projets artistiques contemporains. Ces connaissances sont utiles afin de dégager des indicateurs qui servent non seulement à construire les questionnaires d'entrevue, mais aussi à faire la codification et l'analyse des données recueillies. Par exemple, une attention particulière est portée aux procédés tels que l'ambiguïté, l'indétermination, la collaboration, la coproduction, etc. qui sont fréquemment cités tant dans la littérature sur l'art contemporain que dans les écrits concernant l'agentivité des enfants.

Comme la littérature concernant spécifiquement notre sujet d'étude – les expositions jeunesse d'art contemporain – est quasi inexistante. Nous sondons donc directement le terrain pour obtenir les informations nécessaires afin de répondre à notre question de recherche. Les études de cas ont la grande qualité de permettre la cueillette d'informations incarnées dans le temps et l'espace ce qui est hautement pertinent dans le cadre de ce mémoire qui vise à comprendre le déploiement des enjeux sociopolitiques des pratiques artistiques actuelles.

Notre enquête de terrain comporte quatre études de cas d'expositions jeunesse d'art contemporain québécoises. Celles-ci nous permettent de comprendre les méthodes employées par les artistes et les commissaires, ainsi que les intentions qui les motivent. Elles sont basées sur une analyse de la documentation des expositions (opuscules, catalogues d'exposition, etc.), sur les archives personnelles des concepteur.trices, ainsi que sur des entrevues semi-structurées avec eux et elles. Elles permettent de mettre en visibilité certains aspects encore méconnus des dispositifs expositionnels, notamment le potentiel d'agentivité lié à l'expérience du spectateur.trice.

Les quatre expositions choisies afin de répondre à nos objectifs sont *Ranger|Déranger* des commissaires Caroline Loncol Daigneault et Adèle Olive Turcot, *Je suis chantier* de Cédric Delorme-Bouchard et Kevin Pinvidic, *Teiakwanahstahsontéhrha'*. *Nous tendons les perches* de Skawennati et *Dehors/dedans* du collectif Les Incomplètes. Ces projets ont été sélectionnés en raison de la diversité des stratégies artistiques et curatoriales qu'ils déploient. L'intention est de choisir des expositions qui diffèrent les unes des autres afin d'avoir le portrait le plus juste possible de la variété de celles-ci au Québec. Ainsi, nous nous assurons de ne pas étudier qu'un seul type d'exposition (par exemple seulement celles qui mobilisent des procédés interactifs) et par le fait même de biaiser nos résultats de recherches. Une attention particulière a également été portée à l'identité professionnelle, culturelle et de genre des concepteur.trices afin d'assurer une juste représentativité sociale.

Les entrevues semi-dirigées, réalisées entre septembre et décembre 2020, se basent sur un questionnaire préalablement écrit (voir annexe B), mais dépassent celui-ci puisque plusieurs questions supplémentaires sont posées afin d'inviter les personnes interviewées à compléter, nuancer ou préciser certains aspects de leurs réponses.

Une analyse thématique de discours nous a permis de traiter le matériel recueilli par l'entremise des études de cas et d'analyser les données en fonction des indicateurs

dégagés lors de la recherche documentaire. Notre enquête nécessite donc de retranscrire les entrevues sous forme de verbatims et d'organiser les données recueillies sous forme d'arborescences thématiques. Ainsi, nous parvenons à mieux comprendre le rôle et le fonctionnement des expositions jeunesse et la manière dont celles-ci peuvent, ou non, favoriser la pratique de l'agentivité chez l'enfant. Nous adoptons une démarche itérative nous permettant de demeurer vigilantes et sensibles quant à l'émergence de nouveaux éléments sur le terrain. La passation des entrevues, la codification et l'analyse se chevauchent donc, chaque étape informant et orientant la réalisation des autres.

Les résultats tirés de notre recherche brossent un certain portrait de la situation, mais ne permettent en aucun cas de tirer des conclusions généralisables. De telles conclusions nécessiteraient une enquête de bien plus grande envergure. Elle parvient tout de même à soulever des pistes de réflexion intéressantes quant au rôle et aux impacts sociopolitiques des expositions jeunesse d'art contemporain québécoises. La présente recherche a été soumise au comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants incluant des êtres humains (CERPE). Elle a été approuvée avec le numéro de certificat suivant : 4370.

CHAPITRE II

PRÉSENTATION SOMMAIRE DES ÉTUDES DE CAS

Les quatre projets à l'étude sont des expositions d'art contemporain réalisées entre 2013 et 2019 et présentées dans diverses régions québécoises (Montréal, Sherbrooke, Québec et Joliette) dans des institutions culturelles reconnues telles que des musées, des centres d'artistes et des galeries d'art universitaires. Les concepteur.trices des expositions à l'étude ont des profils professionnels variés : artistes et commissaires, mais aussi metteur.es en scène, concepteur lumière, scénographe et même élève à l'école primaire! Au total, huit personnes ont été interrogées : Audrey Marchand et Laurence P. Lafaille du collectif Les Incomplètes, Skawennati pour *Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches*, Cédric Delorme-Bouchard, Kevin Pinvidic et Liliane Boucher pour *Je suis chantier* et Caroline Loncol Daigneault et Adèle Olive Turcot pour *Ranger|Déranger*.

2.1 *Dehors / dedans*

Dehors / dedans est un projet de la compagnie Les Incomplètes, produit en 2013, en réponse à une commande du Musée National des beaux-arts du Québec. À la suite du grand succès de l'exposition *Sentier*, présentée au MNBAQ du 26 mars au 7 avril 2013, le Musée a invité la compagnie à créer l'exposition qui allait inaugurer sa nouvelle

galerie familiale ; un espace dédié à l'art pour les enfants et les familles. Les Incomplètes avaient comme mandat de créer une exposition jeunesse à partir de la collection de Prêts d'œuvres d'art du Musée. En raison du court délai alloué par l'institution – quelques mois à peine – elles ont choisi comme ligne directrice une thématique qu'elles avaient déjà explorée auparavant, soit la dynamique entre les espaces intérieurs et extérieurs (Marchand, 2020, entrevue). L'exposition regroupe quatre œuvres présentées dans un espace installatif composé de trois maisonnettes et évoquant de manière abstraite le ciel, le champ, l'eau et la ruelle (voir figure 1, annexe 2).

Les Incomplètes est une compagnie de recherche et de création multidisciplinaire qui situe ses activités au croisement des arts vivants et des arts visuels. Composée de Josiane Bernier, Audrey Marchand et Laurence P. Lafaille, respectivement formées en danse et en mise en scène théâtrale, la compagnie a signé la réalisation de plus d'une dizaine de projets artistiques de nature variée depuis sa création en 2011 : installations, projets de médiation culturelle, performances théâtrales, expositions, etc. Les trois co-directrices artistiques occupent différents titres selon les projets qu'elles entreprennent : interprète, metteuse en scène, commissaire ou réalisatrice. Bien qu'elle s'adresse à tous les publics, la compagnie mène une recherche multidisciplinaire autour de la petite enfance et du bébé-spectateur.trice, fondée sur le travail du corps, de l'image et de la sensorialité (Les Incomplètes, 2021).

Dans le cadre de l'exposition à l'étude, la compagnie signe le commissariat de l'exposition et s'entoure d'une équipe de créateur.trices compétent.es pour divers aspects de production : l'artiste Marie-Pier Lebeau pour le design d'exposition, l'artiste Pierre Brassard à la réalisation et le bruitiste et artiste multidisciplinaire Frédéric Lebrasseur à la conception sonore. Les Incomplètes ont aussi travaillé en étroite collaboration avec Maude Lévesque, responsable de la collection de prêt d'œuvres d'art du MNBAQ et Marie-Hélène Audet, cheffe de la médiation culturelle au MNBAQ

(Marchand, 2020, entrevue). D'ailleurs, plusieurs activités de médiation ont été élaborées pour accompagner l'exposition, notamment, des ateliers de création de danse et d'aquarelle et des moments de contes en famille.



Figure 2.1

Dehors / dedans, vue d'exposition

Présentée au MNBAQ du 28 juin au 3 novembre 2013

Crédit photo : Les Incomplètes

En ligne : <https://lesincomplètes.com/projets/dehors-dedans/>

2.2 *Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches*

Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches est une exposition de l'artiste multimédia Skawennati, produite par Vox centre de l'image contemporaine en collaboration avec OBX Laboratory for Experimental Media et AbTeC, un réseau de recherche-crédation dont le but est d'assurer la présence autochtone dans les environnements en ligne et les mondes virtuels qui composent le cyberspace. Elle a été présentée pour la première fois du 28 octobre 2017 au 27 janvier 2018 à Vox. Elle est la troisième exposition jeunesse de ce centre qui, depuis 2013, invite

bisannuellement un.e artiste reconnu.e à se prêter au jeu de la création dédiée aux publics jeunesse.

Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches s'adresse plus particulièrement aux enfants de cinq à onze ans et avait pour but de répondre aux objectifs pédagogiques des programmes de sciences humaines et sociales des écoles primaires (Vox, 2021). Skawennati y aborde des sujets communs à sa pratique, soient les notions d'histoire, de changement et d'avenir dans une perspective autochtone décoloniale. Elle y présente une nouvelle machinima – une vidéo d'animation réalisée sur la plateforme de réalité virtuelle Second Life – qui raconte une saga futuriste campée en 3025 et mettant en vedette un personnage mythique/historique de la culture iroquoise : le grand pacificateur Tekanawí:ta. Les enfants y découvrent également des artefacts autochtones du futur : des ceintures wampums et une maison longue minimaliste faite de grandes perches métalliques et illuminées (voir figure 2, annexe 2). L'exposition est accompagnée de diverses activités imaginées par l'équipe de médiation de Vox, notamment un jeu de société collaboratif et un atelier de création de ceintures wampum (Skawennati, 2020, entrevue).

Skawennati est une artiste mohawk née à Kahnawà:ke, reconnue surtout pour ses œuvres futuristes réalisées dans des environnements virtuels. Sa pratique artistique s'oriente sur la reconnaissance et la valorisation des cultures et savoirs autochtones et sur la création de représentations non stéréotypées des Premières Nations par l'entremise de la science-fiction. Son travail est largement présenté à travers l'Amérique du Nord et figure parmi des collections publiques et privées. Elle est également co-directrice d'AbTeC et co-fondatrice de Daphne, le premier centre d'artistes autogéré autochtone au Québec. *Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches* est sa première et, encore à ce jour, sa seule exposition pour jeunes publics (Skawennati, 2021).



Figure 2.2

Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches, vue d'exposition

Présentée à Vox centre de l'image du 28 octobre 2017 au 27 janvier 2018

Crédit photo : Michelle Brunelle

En ligne : <http://centrevox.ca/exposition/skawennati-teiakwanahstahsontehrha-nous-tendons-les-perches-exposition-jeunesse/>

2.3 *Je suis chantier*

L'exposition *Je suis chantier* a été conçue par les artistes Cédric Delorme-Bouchard et Kevin Pinvidic et commissariée par le Théâtre Samsara. Elle a été créée pour répondre à la volonté de la compagnie de théâtre de proposer une expérience esthétique qui précède et introduit les spectateur.trices à la pièce de théâtre jeunesse *Attention fragile*. Le théâtre Samsara a l'habitude d'intégrer ce genre d'expérience pré-spectacle à leur

production (Boucher, 2020, entrevue). Toutefois, pour des raisons pratiques, *Je suis chantier* a d'abord été présenté comme une exposition distincte de la pièce de théâtre au Musée d'art de Joliette du 2 février au 18 avril 2019. Plus tard en 2019, les deux productions ont finalement été présentées côte à côte dans les locaux du Théâtre Samsara (Boucher, 2020, entrevue).

Je suis chantier explorent les thématiques de l'espace et de la matérialité, et se déploie sous la forme d'une installation labyrinthique composée d'une série de volumes cubiques pénétrables qui dévoilent des jeux de miroirs, de textures, de couleurs, d'ombres, de lumières et de reflets (voir figure 2, annexe 2). L'installation se compose également d'un espace d'atelier créatif conçu pour que les enfants puissent s'appropriier et transformer l'exposition et pour accueillir les activités de médiations organisées par le Théâtre Samsara et par le MAJ.

Kevin Pinvidic est un artiste multidisciplinaire œuvrant dans le domaine des arts visuels et médiatiques. Sa pratique interroge les représentations et les usages de l'espace et de l'architecture. Son travail a été présenté dans plusieurs galeries à Montréal, en France, en Chine et au Japon.

Cédric Delorme-Bouchard est concepteur lumière et scénographe pour divers types de créations de la scène, qu'il s'agisse de théâtre, de danse ou d'opéra. Il a participé à la conception de plus d'une centaine de projets à Montréal et à l'étranger, notamment en Amérique du Sud, en Europe et en Asie. Fasciné par l'architecture et les théories de l'espace, son travail met à profit une exploration du rythme et de la composition en rupture avec le naturalisme.

Liliane Boucher, que j'ai interviewé à titre de directrice artistique et co-fondatrice du Théâtre Samsara, est comédienne, metteuse en scène, autrice et productrice au théâtre.

La majeure partie de sa pratique artistique s'adresse aux publics jeunesse et ses créations ont voyagé partout au Québec et en Asie.

Au moment de la création de *Je suis chantier* et *Attention, Fragile*, Liliane partageait la direction artistique du Théâtre Samsara avec Jean-François Guilbault qui a lui aussi contribué au commissariat de l'exposition. L'équipe composée de Delorme-Bouchard et Pinvidic a également travaillé avec Alix Brenneur et Gabrielle Girard pour l'assistance technique (Delorme-Bouchard et Boucher, 2020, entrevue).



Figure 2.3

Je suis chantier, vue d'exposition

Présentée au MAJ du 2 février au 28 avril 2019

Crédit photo : Romain Guilbault

En ligne : <https://www.museejoliette.org/fr/expositions/je-suis-chantier/>

2.4 *Ranger|Déranger*

Ranger|Déranger est née du désir de la commissaire Caroline Loncol Daigneault de faire l'exercice d'un commissariat partagé avec les enfants et inspiré de leur manière d'appréhender le monde. L'exposition est le fruit d'une collaboration serrée entre Loncol Daigneault et sa fille Adèle-Olive Turcot, agissant également à titre de commissaire, en collaboration avec sa classe de maternelle de l'école Sainte-Cécile à Montréal.

À la base, l'exposition n'était pas nécessairement adressée aux enfants. Elle était plutôt une exposition dite régulière, mais qui impliquait les enfants à même les différentes étapes de sa production dans un processus collaboratif, horizontal et décentralisé (choix des artistes, design d'exposition, montage, production du matériel de médiation et promotionnel, etc.). L'objectif était de mettre en lumière leur manière de voir et d'agir sur le monde à même le dispositif d'exposition. Toutefois, lors du processus créatif, les enfants avaient une tendance naturelle à vouloir adresser le projet à d'autres enfants : leurs frères, leurs sœurs, leurs cousin.es ou leurs ami.es. C'est donc de manière imprévue, mais naturelle que les contenus de l'exposition ont été choisis et exposés avec une préoccupation particulière pour la réception des jeunes publics (Loncol Daigneault, 2020, entrevue). *Ranger|Déranger* a d'ailleurs été présentée par la Galerie d'art Foreman comme son exposition jeunesse annuelle du 27 avril au 6 juillet 2019.

Le projet montre le travail des artistes Jacynthe Carrier et de sa fille Margot C. Bouchard, de Sophie Castonguay et de ses enfants Anna, Émilie et Mathieu Marcoux, de Sylvaine Chassay et de sa fille Neige Claret, de Laetitia de Coninck et de Dennis Oppenheim. L'exposition est une coproduction de la Galerie d'art Foreman et du centre de création pédagogique Turbine.

Les artistes ont été sélectionné.es « en vertu de leur désir et de leur capacité à ouvrir leur processus de travail à l'enfance, à ce que cela comporte de dérangement et d'illumination » (Turbine, 2021). Adèle Olive Turcot a fait le choix des artistes, accompagnée par sa mère, à la suite d'une série de visites dans leur atelier de création (Olive-Trucot, 2020, entrevue). Ces artistes ont ensuite réalisé différents ateliers de créations et d'exploration dans la classe de la jeune commissaire afin de s'inspirer des processus créatifs des enfants, de leurs visions et de leurs gestuels. Ils et elles ont également choisi d'inviter leurs propres enfants au processus de création. Le commissariat, donc, est inspiré par les enfants, mais la réalisation des œuvres également. Loncol Daigneault affirme que cette ouverture au processus de l'enfance de la part des artistes n'était pas nécessairement prévue, mais que ce fût une agréable surprise (Loncol Daigneault, 2020, entrevue).

Dans la cadre de cette recherche, Caroline Loncol Daigneault ainsi que sa fille Adèle Olive Turcot ont été interrogées. Loncol Daigneault est autrice, chercheuse et commissaire. Son travail de commissariat relationnel et processuel vise moins à réunir des œuvres autour d'une thématique qu'à proposer un contexte de création, afin de façonner des espaces inédits, ouverts et mouvants qui ont la capacité de déplacer la pensée et redistribuer les rôles.

Adèle Olive Turcot a sept ans au moment de notre entrevue, en 2020. Elle aime fabriquer des livres, dessiner, faire de la couture et jouer au coin « maison ». Avec sa maman et ses ami.es, elle est commissaire de l'exposition *Ranger|Déranger*. Dans le cadre de ce projet, elle aime travailler avec de nouvelles personnes, découvrir des œuvres et faire des petits voyages, le tout avec son fidèle acolyte Lapinou qui a également participé à notre entrevue!

Adèle et sa mère ont travaillé en étroite collaboration avec Gentiane Bélanger, commissaire et directrice de la Galerie d'art Foreman pour la production de l'exposition

et avec Yves Amyot, directeur du Centre de création pédagogique Turbine qui assurait le rôle de pédagogue lors des ateliers de création en classe. Elles ont également collaboré avec Brenna Fillion, commissaire à la médiation culturelle de la Galerie d'art Foreman pour les activités de médiation qui consistaient en des visites guidées, des jeux et différents ateliers créatifs.



Figure 2.4

Ranger | déranger, vue d'exposition

Présentée à la galerie d'art Foreman du 27 avril au 6 juillet 2019

Crédit photo : Benjamin Mallette-Vanier

En ligne : <http://centreturbine.org/projet/rangerderange>

2.5 Des expositions jeunes multiples et variées

Les expositions à l'étude ont en commun de s'adresser aux publics jeunes, mais les contextes et les processus de création dont elles sont issues sont multiples et hétérogènes. Pourquoi les concepteur.trices choisissent-ils et elles de produire de telles expositions jeunes? Quels principes guident leurs choix artistiques? Quelles sont les

particularités de la création jeunesse? Le prochain chapitre vise à mieux cerner les motivations et les intentions des concepteur.trices des expositions à l'étude, plus particulièrement en ce qui concerne les potentiels politiques de l'expérience esthétique chez les enfants.

CHAPITRE III

CONSIDÉRATION POUR L'AGENTIVITÉ DES ENFANTS

Afin de mieux saisir la portée sociale et politique des expositions jeunesse, il nous apparaît pertinent, d'abord, de comprendre les motivations et les intérêts de leurs concepteur.trices. Non pas que ces intentions soient nécessairement garantes de résultats leur correspondant... Cela dit, elles constituent tout de même les bases sur lesquelles les projets d'exposition s'échafaudent et, en ce sens, orientent nécessairement leur portée.

Les concepteur.trices se soucient-ils et elles de l'agentivité politique des enfants lors de leur processus de création? Pour répondre à la question, ce chapitre propose une analyse des motifs qui orientent les différents aspects de la création d'une exposition, et les préoccupations pour l'agentivité des enfants dont ils procèdent. Il y sera question du choix des thématiques et des sujets abordés, de la production, de la sélection et de la contextualisation des œuvres, ainsi que de la fonction d'une exposition et du type d'expérience esthétique souhaité pour les visiteur.euses. Les concepteur.trices ont des approches fort différentes, mais qui se rejoignent concernant deux principales motivations : (1) éviter les stéréotypes et les suppositions concernant les intérêts et les facultés des enfants et (2) considérer les spectateur.trices jeunesse avec la même rigueur artistique et la même confiance que leurs analogues d'âge adulte.

3.1 L'enfance et ses nuances : éviter les stéréotypes et les suppositions

Il semble évident, aux suites des entrevues réalisées, que les concepteur.trices interrogé.es ont beaucoup réfléchi au concept d'enfance avant, pendant et même après leur processus de création. En découlent des réflexions soutenues, sensibles et nuancées ainsi qu'un regard critique sur les croyances généralement véhiculées dans notre société concernant cette période de la vie.

Le collectif Les Incomplètes, par exemple, dédie la majeure partie de sa pratique artistique aux publics jeunesse. Il mène une recherche accrue sur le bébé-spectateur.trice depuis plusieurs années, afin de lui redonner l'espace qui lui revient dans le milieu culturel et la société en général (Les Incomplètes, 2021). Les concepteur.trices de *Je suis chantier* ont assisté à plusieurs ateliers de philosophie accompagné.es de Nathalie Fletcher, chercheure et coordonnatrice scientifique de l'Institut Philosophie Citoyenneté Jeunesse (IPCJ) de l'Université de Montréal, dans l'objectif de réfléchir à l'identité et à la participation sociale des enfants (Boucher, 2020, entrevue). Caroline et Skawennati ont mené plusieurs ateliers pédagogiques ou créatifs auprès d'élèves du primaire pendant lesquels elles étaient particulièrement sensibles à la participation culturelle et à l'autonomisation des enfants (Skawennati, 2020, entrevue & Loncol-Daigneault, 2020, entrevue).

Nos entrevues nous ont permis de constater que les concepteur.trices se sont sérieusement interrogé.es sur le concept de l'enfance et du public jeunesse. Conséquemment, ils et elles rendent compte des paradigmes de l'innocence et de l'immaturation qui caractérisent l'identité sociale limitée de l'enfant – tels que décrits dans le premier chapitre – et tentent de les éviter, voire, pour certain.es, de les déconstruire. Ce travail de réflexion se transpose principalement de deux manières dans leur processus de création. Premièrement, les concepteur.trices portent une attention particulière afin d'éviter les stéréotypes concernant les goûts et les intérêts des enfants.

Deuxièmement, ils et elles aspirent à ne pas sous-estimer ou dévaloriser les capacités de compréhensions, d'émerveillement et d'interprétation des enfants.

3.1.1 Décolonisation, architecture, espace et abstraction : des sujets variés pour des potentiels d'appréciation pluriels

Dans les expositions à l'étude, les thématiques et les sujets abordés sont choisis en fonction des intérêts artistiques, sociaux et politiques des personnes responsables de leur création et non pas en fonction de quelconques idées reçues de ce que les enfants apprécient, et ce, justement afin d'éviter les généralisations concernant leurs goûts et leurs intérêts.

Skawennati traite d'histoire, de changement et de culture dans une perspective décoloniale campée dans la science-fiction, de la même façon qu'elle a l'habitude de le faire avec ses œuvres régulières. Si elle a accepté l'invitation de Vox, c'est tout simplement parce le projet qui lui était proposé concordait avec sa pratique et ses intérêts (Skawennati, 2020, entrevue). D'ailleurs, quelques années avant la production de l'exposition, l'artiste élaborait une série d'ateliers sur la culture et les savoirs autochtones pour les classes de l'école primaire de ses enfants. C'est à la suite de la lecture du manuel d'apprentissage de son fils qui soutenait que Jacques Cartier est la première personne à avoir vu l'Amérique – une affirmation considérée comme choquante par l'artiste pour des raisons évidentes – que Skawennati développe l'envie d'aborder l'histoire et la culture des Premières Nations avec les enfants. Le but est de favoriser la compréhension, la reconnaissance et la valorisation des points de vue autochtones chez eux et elles (Skawennati, 2020, entrevue). Pour l'artiste, *Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches* se présentait comme une continuité logique de la poursuite de cet objectif (Skawennati, 2020, entrevue).

Il est important pour l'artiste de traiter de ces sujets politiques avec les plus jeunes afin de leur donner les outils nécessaires « to go out in the world and make peace, to uphold

justice and eliminate racism and hate » (Skawennati, 2020, entrevue). Les enfants, donc, sont initié.es aux enjeux relatifs aux luttes politiques de décolonisation dès leur jeune âge, car ils et elles seront les *leaders* de demain : « That's why I'm interested in children and youth. They are going to become the leaders and if they have the right foundation, then they will become the leaders that I would like to see running the world, you know » (Skawennati, 2020, entrevue).

Contrairement à Skawennati pour qui le sujet est indéniablement central à l'intention artistique, Caroline accorde peu d'importance au sujet de son exposition. *Ranger |déranger* n'est pas en soi un sujet à explorer, mais davantage la conséquence du processus de mise en visibilité de la « gestuelle des enfants » (Loncol Daigneault, 2020, entrevue). Adèle explique que pour la création de l'exposition, sa mère a été inspirée par sa manière d'occuper l'espace de la maison : « Ça lui a donné l'idée parce que, quand j'étais petite, je faisais le désordre partout. Ouais, le désordre et je faisais des maisons partout. Et après, c'est pour ça que ça a été *Ranger|Déranger!* » (Turcot, 2020, entrevue)

Rappelons-nous que l'exposition n'était pas, de prime abord, destinée aux publics jeunesse, mais était plutôt un travail d'exploration curatoriale partagé avec les enfants. Lorsqu'interrogée sur sa démarche artistique, Caroline exprime un malaise quant au désir de cibler un type d'audience en particulier, et ce, justement afin d'éviter les raccourcis et les suppositions :

En général, je n'aime juste pas l'idée de créer pour un public en particulier [...] Je ne voulais pas présupposer de qu'est-ce qu'un public jeunesse, puis de qu'est-ce qu'ils aiment les enfants? Ça ne m'intéressait pas du tout d'aller de ce côté-là. Je n'avais pas envie de tomber dans le conte de fées, les créatures... dans les catégories habituelles. (Loncol Daigneault, 2020, entrevue)

À l'instar de Caroline, Les Incomplètes accordent peu d'importance à la thématique en tant que telle et davantage à la manière dont les enfants sont convié.es à l'expérience

esthétique. En effet, pour la compagnie, le sujet est un simple prétexte, un support pour la création d'expériences esthétiques poétiques, abstraites et sensorielles ; des caractéristiques qui distinguent l'ensemble de sa pratique (Marchand, 2020, entrevue). Le choix de leur thématique pour l'exposition *Dehors/dedans* était un simple prétexte à la création : « C'est un prétexte, ça aurait pu être n'importe quoi dans le fond. Là, on était préoccupées par ces questions. [...] Il y a quelque chose au niveau de la matière qui nous interpellait beaucoup dans cette thématique. » (Marchand, 2020, entrevue)

La compagnie défend l'idée selon laquelle il est possible de traiter de tous les sujets, nonobstant leur difficulté, leur gravité ou les apriorités qui existent concernant leurs intérêts et la capacité de compréhension des enfants :

De quoi on parle, comment on en parle, quelle forme décide-t-on d'adopter, franchement, je pense qu'on se met beaucoup de limites par rapport à l'enfance parce qu'on a encore des tabous sur certains sujets : la sexualité, la mort... des sujets plus difficiles, mais je pense qu'ultimement, selon la manière dont s'est fait, on peut vraiment parler de tout avec les enfants (Lafaille, 2020, entrevue).

Dans le même ordre d'idée, Kevin Pinvidic affirme qu'il est non seulement possible de traiter de tous les sujets avec les enfants, mais qu'il est aussi souhaitable de leur faire découvrir des propos et des enjeux qui ne leur sont communément pas destinés (Pinvidic, 2020, entrevue). L'une de ses motivations principales pour la réalisation de *Je suis chantier* était justement d'aborder des thématiques qui sont habituellement peu explorées avec les enfants ; celle de la ville, de l'espace et de l'urbanisme :

C'est parce que, habituellement, ce ne sont pas des thématiques qu'on souhaite aborder avec les enfants. Ces thématiques-là sont réservées habituellement pour un public plus adulte. [...] Si on parle plus largement de la ville où de l'urbanisme, c'est présent dès notre plus jeune âge, dès qu'on arrive dans le monde. C'est une manière d'être en société. Donc, essayer d'interroger les enfants sur ces questions-là, le plus tôt possible, moi, c'est ça qui me motivait beaucoup (Pinvidic, 2020, entrevue).

Bref, les concepteur.trices, choisissent des thématiques et des contenus artistiques qui correspondent à leur démarche habituelle, plutôt que de tenter de s'arrimer aux intérêts

et aux goûts présupposés des enfants, et ce, afin d'éviter les généralisations concernant ce qu'ils et elles apprécient, mais aussi les aprioris concernant les sujets auxquels il est adéquat ou pas de les exposer. La littérature existante abonde dans le même sens. « By generalising the types of art objects that young children prefer there is a risk of under-valuing the highly subjective nature of the art encounter while offering limited insights into the quality and intensity of the art experience » (Gibson et Mai, 2009, p.363). Ainsi, ils et elles échappent au processus d'essentialisation de l'enfance tant critiqué par les *childhood studies* (Ivashkevich, 2012 ; Genaro, 2013 & Marmé Thompson, 2007) et aspirent à laisser libre cours à des considérations nuancées et hétérogènes qui permettent aux enfants d'exister sur la base d'autre chose que des préjugés procédant de leur âge.

Ce sont des paradigmes de l'innocence et de la fragilité tels que théorisés par Olga Ivashkevich (Ivashkevich, 2012) dont les créateur.trices tentent de se défaire : il n'y a pas de sujet trop difficile ou trop complexe pour les enfants ; aucune innocence à préserver. Les expositions, donc, transforment les idées reçues concernant ce qui est considéré comme étant attrayant ou pertinent pour les enfants. Leurs champs d'intérêt se voyant ainsi élargis, les enfants sont convié.es à des conversations desquelles ils et elles sont régulièrement exempté.es, et récupèrent une emprise sur des enjeux de société qui les concernent. Traiter d'architecture, d'espace, d'abstraction, de racisme ou de décolonisation avec les enfants est une pratique importante et leurs réflexions sur le sujet sont potentiellement pertinentes et importantes. En découle une forme de capacitation sociale et politique qui favorise le déploiement de pratiques agentives. Nous y reviendrons plus précisément dans le cinquième chapitre.

En présentant aux enfants des sujets jugés matures, sérieux ou difficiles, les expositions ont également le potentiel de subvertir le processus d'idéalisation en ce qui a trait au bonheur et à l'innocence vécus par les enfants. Cette subversion des processus essentialisant concernant les enfants se concrétise en outre dans la manière qu'ont les

concepteur.trices de réfléchir à leurs compétences et leurs facultés. En effet, si les personnes interrogées ne limitent pas leur choix de thématiques aux sujets consensuellement jugés appropriés et invitants pour les enfants, c'est qu'ils et elles ont confiance en leur capacité de s'intéresser à tous les sujets, mais également à leur faculté d'interpréter, de comprendre et de développer des réflexions pertinentes, peu importe la nature du propos qui leur est présenté.

3.1.2 Capacités, compétences et habitudes d'aperception : reconnaître l'expérience de vie distincte des enfants

3.1.2.1 Des facultés et des compétences pleines et entières

En effet, la préoccupation la plus fréquemment et ardemment exprimée chez les concepteur.trices interviewé.es est sans aucun doute celle d'éviter de sous-estimer les capacités de compréhension, d'interprétation et d'émerveillement des publics jeunesse. Si la vision largement répandue dans notre société prévoit que l'enfant soit caractérisé par un état d'immatunité et d'incomplétude par rapport à l'âge adulte – tel que démontré dans le premier chapitre (Duncum, 2002 ; Gandhi, 1998 & Ivashkevich, 2012) –, les personnes interrogées témoignent plutôt d'une vision des enfants comme des êtres humains avec des besoins et des mécanismes d'aperception et de communication différents, mais dont les facultés ne sont pas inférieures. Laurence Lafaille résume bien cet état d'esprit :

Je pense que l'on considère encore, socialement, de façon très globale, que les enfants sont des adultes en devenir, qu'ils sont un sous-spectateur, un sous-public. On ne les considère pas comme des êtres humains à part entière qui ont le bagage de vie et de référent qu'ils ont à l'âge qu'ils ont. Ils sont plutôt un sous quelque chose, un petit adulte, un futur adulte, un futur consommateur, un futur client du musée, un futur spectateur. Nous, ce n'est pas ça la vision de l'enfance qu'on a. On essaie de prendre les enfants pour ce qu'ils sont dans toute leur intelligence, dans toute la sensibilité, et dans toute leur vivacité (Lafaille, 2020, entrevue).

La rhétorique de l'incomplétude et ses préfixes référentiels de l'âge adulte comme mesure de toute chose – sous- pré-, mi- ou futur... – sont remplacés au profit d'un

discours prônant l'acceptation de la différence. Les facultés des enfants ne sont pas moindres. Elles sont distinctes. Conséquemment, le principe d'action guidant les projets qui s'adressent aux enfants se déplace : l'objectif n'est plus de favoriser leurs apprentissages et le développement de leurs capacités afin de les mener vers un état de complétude. Plutôt, il s'agit de leur permettre de participer aux discussions et décisions qui les concernent en fonction de leurs propres bagages référentiels et des outils déjà acquis (Lafaille et Marchand, 2020, entrevue & Boucher, 2020, entrevue). Cela implique de reconnaître, de valoriser et d'encourager la manifestation des facultés et compétences singulières des enfants sans chercher à les faire correspondre à la rationalité de l'âge adulte. (Lafaille, 2020, entrevue ; Delorme-Bouchard, 2020, entrevue & Boucher, 2020, entrevue).

3.1.2.2 Reconnaître et valoriser l'expérience distincte des enfants

Tous les concepteur.trices interrogé.es remarquent que, dans la plupart des cas, la manière d'interagir des enfants est davantage sensorielle, plus corporelle et moins verbale que celle de la majorité des personnes d'âge adulte. Conséquemment, ils et elles cherchent à guider leur processus de création en fonction de ces manières particulières d'interagir. L'objectif est de créer des expériences esthétiques qui correspondent aux habitudes d'aperception des jeunes publics afin que l'enfant « puisse recevoir l'œuvre à sa hauteur, avec ses propres référents et qu'on le respecte dans son rythme » (Lafaille, 2020, entrevue).

En ce sens, le muséologue Gail Ringen affirme qu'une adaptation aux processus de production de sens des enfants est essentielle afin de favoriser leur engagement avec les contenus présentés :

We need to adjust our communication and experiential goals to make them appropriate for our audiences – and let me be really clear about this – I am not talking about “dumbing it down.” We really need to listen to the words and phrases that kids use to talk about their world in order to get a glimpse of that

world. We need to understand the structure of meanings and significances, to see what's important and appreciate the delicate systems of information and explanation children use to make sense of their experience (Ringén, 2005).

Plutôt que de poser la question « que voulons-nous que les enfants apprennent? », Ringén suggère de se demander : « comment pouvons-nous répondre aux envies, aux intérêts et aux besoins des enfants ? » (Ringén, 2005)

C'est en regard de cette manière particulière d'être au monde que les Incomplètes et le collectif derrière *Je suis chantier* justifient l'importance qu'ils et elles accordent aux dispositifs installatifs, immersifs et sensoriels, au ludisme et au jeu. Les deux équipes créent une exposition où les enfants peuvent intervenir directement sur l'espace, que ce soit en déplaçant des objets, en construisant des structures avec des cubes ou en dessinant dans l'espace d'exposition (Delorme-Bouchard, 2020, entrevue ; Marchand, 2020, entrevue & Loncol Daingneault, 2020, entrevue). Les deux équipes ont également à cœur de créer des espaces *à vivre*, plutôt que des espaces qui seraient simplement le support à la contemplation d'œuvres, et ce, afin de respecter leur manière distincte – plus physique et active – d'appréhender le temps et l'espace :

Le temps est différent pour eux dans une exposition que pour des adultes. Il y a un moment donné où ils ont besoin que ça leur passe par le corps. Donc, on leur réserve un espace pour que ça passe par le corps, de façon plus active, s'ils en ont besoin (Lafaille, 2020, entrevue).

Or, afin de rendre compte de la multiplicité des expériences et des capacités des enfants, ces concepteur.trices expriment aussi une volonté de préserver des moments pour la concentration et la contemplation. Il y a une réelle recherche d'équilibre entre l'appréhension incorporée et jouable et l'appréhension plus contemplative, et ce, afin de favoriser la richesse de l'expérience esthétique, et la pluralité des modes d'appréciation des œuvres (Marchand, 2020, entrevue & Delorme-Bouchard, 2020, entrevue).

Le fait qu'on gardait en tête, justement, la question des enfants, c'est certain que ça a eu une influence, dans les deux sens : autant de s'assurer que ça ne soit pas trop hermétique, mais aussi de s'assurer que, parce que ce sont des enfants, qu'on n'en fasse pas trop et qu'on ne transforme pas ça en espace absolument ludique et qui ne leur donne pas la possibilité d'être perplexe, de ne pas savoir nécessairement quoi faire, d'être déroutés : ses sentiments qu'ils ne retrouveraient pas devant un parc de jeux (Delorme-Bouchard, 2020, entrevue).

Un autre aspect important dans le processus de création de l'équipe derrière *Je suis chantier* est la notion d'échelle. Delorme Bouchard explique que beaucoup d'éléments de l'installation auraient pu se retrouver dans une exposition dite régulière, mais que la notion d'échelle fait toute la différence dans l'objectif de s'adresser à un public jeunesse : « L'installation est réfléchie pour que tout soit fait en proportion de la grandeur, de la hauteur des yeux et du rapport à l'espace des enfants. Donc, on l'a fait à l'échelle d'êtres humains plus petits que des adultes » (2020, entrevue).

Dans le respect de l'expérience différente des enfants, il importe aussi, donc, de prendre en compte sa réalité physique et corporelle. Il en va de la notion d'échelle des œuvres, mais aussi de la hauteur d'accrochage, de la dimension des socles et de l'accessibilité des salles d'exposition. Marchand explique, par exemple, que les familles ont moins tendance à se déplacer dans les salles d'exposition qui ne sont pas au rez-de-chaussée s'il n'y a pas d'ascenseur pour s'y rendre (2020, entrevue).

La question du confort et de l'accueil est prise en considération par ces concepteur.trices et la littérature scientifique concernant l'expérience des enfants en contexte muséale tend à leur donner raison. Rappelons-nous les écrits de Melinda M. Mayer, Robyn Gibson et Sharon E. Shaffer, auxquels j'ai référé dans le premier chapitre qui nous indiquent que pour favoriser l'expérience muséale des enfants, ils et elles doivent se sentir les bienvenu.es dans les espaces habituellement très formels que sont les galeries et musées d'art. L'établissement de ce confort passe par des membres du personnel accueillant.es et ouvert.es, mais aussi par l'organisation de l'espace

d'exposition lui-même (Adrian & Michelle, 2018 ; Gibson et Mai, 2009 & Shaffer, 2011).

L'espace expositionnel de *Ranger|déranger* se voulait lui aussi le plus accueillant possible pour les enfants : hauteur des socles adaptée, possibilité de toucher et de manipuler les œuvres, possibilité d'intervenir dans l'espace en dessinant ou en déplaçant des choses, espaces douillets pour se déposer. À la demande des élèves de la classe de maternelle, les commissaires Caroline Loncol Daigneault et Adèle Olive Turcot avaient même prévu des cachettes accessibles seulement par les enfants à différents endroits dans l'exposition. Puisque celle-ci était cocrée avec des enfants, il allait de soi, selon Loncol Daigneault, de s'assurer qu'ils et elles s'y sentent les bienvenus (Loncol Daigneault, 2020, entrevue). D'ailleurs, en « conviant la gestuelle de l'enfance à agir au sein même du processus de création » (Turbine, 2020), Loncol Daigneault réunit les conditions nécessaires afin que l'exposition s'adapte le plus possible aux habitudes relationnelles et aux procédés de production de sens des enfants.

Dans le même ordre d'idées, Skawennati explique que la structure faisant office de maison longue dans *Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches* vise à donner une impression d'« être à la maison » afin de favoriser l'aisance et la confiance des enfants (Skawennati, 2020, entrevue). Nombre d'enfants fréquentent peu les galeries d'art et peuvent se sentir intimidés au sein de celles-ci. À ce titre, la maison longue agit comme une sorte de repaire et contrecarre la rigidité du traditionnel *whitecube*. Skawennati exprime aussi un regret quant au choix de ne pas avoir laissé les enfants toucher les artefacts du futur qui se trouvent dans l'exposition. Selon elle, les enfants se seraient sentis plus interpellés par les œuvres et mieux accueillis dans la galerie s'il leur avait été donné la permission de manipuler les objets (Skawennati, 2020, entrevue).

Bref, les concepteur.trices aspirent à convoquer les enfants à une expérience esthétique qui respecte leurs propres habitudes d'appréhension et leurs réalités physiques, tout en ne dépréciant pas la complexité et la multiplicité de leurs capacités et de leurs compétences. À ce titre, ils et elles présentent des contenus artistiques qui ne correspondent pas nécessairement aux normes et habitudes muséales et au *logos* adulte duquel elles découlent.

D'ailleurs, certain.es concepteur.trices considèrent même que les enfants ont des habitudes d'aperception et de production de sens qui sont, dans certains contextes, plus riches et développées que celles des adultes (Loncol Daigneault, 2020, entrevue ; Marchand, 2020, entrevue & Skawennati, 2020, entrevue). Ces concepteur.trices plaident pour une considération de la complémentarité des points de vues des enfants et des adultes plutôt qu'un raisonnement basé sur la progression de l'un vers l'autre.

3.1.2.3 La complémentarité des âges

Le philosophe Salim Makkadem décrit l'enfance comme une période moins caractérisée par la recherche de la raison, de la logique et de l'objectivité : « l'enfance invente et dispose de cet état d'ouverture qui lui donne une posture de vérité, en tant qu'elle est dévoilement et ouverture à la richesse du réel, et non pas identification et assignation formelle à un type logique de discours » (Makkadem, 2009). Par l'entremise des processus de socialisation occidentaux, chaque personne acquiert et intériorise les normes de raisonnements logiques et rationalistes qui caractérisent la vie sociale. Or, du fait de leur jeune âge, les enfants sont en général moins influencé.es par le fruit de cette socialisation. Ils et elles ont donc le potentiel d'être plus ouvert.es à des formes réflexion qui dépassent le raisonnement logique, où cohabitent plus aisément l'absurdité, l'in vraisemblance et la fantaisie (Makkadem, 2009 & Lafaille, 2020, entrevue).

Cet état d'ouverture – ni jugé préférable, ni défavorable – est ce qui positionne les processus de réflexion et d'action infantiles comme étant complémentaires à ceux des adultes, révélant des possibilités enclines à être perçues et saisies plus spécifiquement par les enfants. Plusieurs concepteur.trices rendent compte de cette complémentarité et aspirent à la rendre visible et effective par l'entremise de leur processus d'exposition. L'objectif n'est pas de nier la logique de l'expérience accumulée et de la réflexion critique cumulative dont disposent les adultes, mais de sortir l'enfant de sa position d'en deçà ontologique qui fait de lui un être d'une autre nature et limite ses possibilités d'influence (Mokkadem, 2009).

Les Incomplètes expliquent que les enfants ont des facultés d'imagination et de perceptions sensorielles qui dépassent celles des adultes :

Ce sont des humains avec une capacité d'imagination bien plus grande [...] Ils sont capables de saisir avec leur sens, ce qui nous fait grandement défaut quand on grandit, parfois. On dirait qu'on [les adultes] devient extrêmement rigides, rationnels dans notre manière de recevoir les œuvres. On se laisse moins aller à l'imagination (Marchand, 2020, entrevue).

Ces facultés d'appréhension sensorielle et d'imagination décuplent les potentiels artistiques pour les concepteur.trices. Skawennati affirme qu'elle s'est permis de créer de manière plus ludique, non seulement parce que les enfants sont plus aptes à laisser aller leur imagination, mais aussi, parce qu'ils et elles sont plus autorisé.es à le faire :

When you're a kid, there's magic still allowed and possible. And that's how my childhood was. There was a lot of magic possible, potential for magic. That's what I felt like doing something for kids would allow me to do. When you do stuff for adults, you're really discouraged from doing anything like that (2020, entrevue).

Il en va de même pour les Incomplètes qui s'intéressent particulièrement aux publics jeunesse parce qu'ils leur permettent d'explorer plus librement l'abstraction et les sens :
« Ce public, par sa liberté, remet en question les codes de la représentation et ouvre les

portes d'une narrativité nouvelle, fondée sur la sensorialité et l'hybridation des formes » (Les Incomplètes, 2021). Il autorise une liberté « décomplexée » en ce qui a trait à la poésie et la multisensorialité (Lafaille, 2020, entrevue).

La capacité qu'ont les enfants d'être davantage dans l'imaginaire et la sensorialité n'est donc pas considérée comme une forme d'innocence ou d'immatunité, mais comme une force à rendre visible parce qu'elle permet d'autres façons de créer et d'être au monde. Dans le même ordre d'idées, Caroline affirme que « les enfants détiennent une certaine sagesse pour renouveler le monde. Pas juste une sagesse, mais une énergie et une capacité aussi. » Elle ajoute : « les artistes et les enfants, pour moi, ce sont des forces révolutionnaires. Si on leur donne la voix pour que ça se produise ».

Ces façons autres de percevoir et d'interagir sont considérées comme révélatrices de postures de vérité alternatives et, en ce sens, renferment des potentiels de transformation sociale que les concepteur.trices entendent à faire reconnaître. C'est ici que les considérations pour l'agentivité des enfants atteignent leur paroxysme. Les créateur.trices ne témoignent pas simplement d'un désir de reconnaître et de rendre légitimes les facultés distinctes de enfants, mais aussi d'une volonté de créer des espaces où il est possible pour eux et elles d'user de ses compétences distinctes, de les exprimer, de les parfaire, mais surtout, de les rendre influentes. Ainsi, l'exposition se présente comme une opportunité de participation sociale et culturelle.

C'était la motivation première du projet de leur [les enfants] permettre d'avoir un impact. [...] Je trouve que les enfants n'ont pas beaucoup de place dans la société. C'est comme s'ils ont leurs petites cases : ils vont à la garderie, ils vont à l'école, etc., mais on ne les voit pas dans la sphère publique avoir un impact. Ils n'ont pas de voix. On crée des choses pour eux, mais je trouve qu'on les entend plus ou moins. Je voulais donner aux enfants une possibilité de contribuer (Loncol Daigneault, 2020, entrevue).

Dans le même ordre d'idée, Les Incomplètes ont la volonté de « créer ces projets pour permettre aux enfants de vivre leurs espaces publics, de se l'approprier, de

l'influencer, puis d'y vivre des expériences fortes avec leur communauté, leurs adultes ou de parfaits inconnus » (Lafaille, 2020, entrevue). Nous reviendrons sur cette idée de participation sociale dans le chapitre 5.

En somme, même s'ils et elles ne le nomment pas nécessairement explicitement, l'exposition jeunesse d'art contemporain est considérée par les concepteur.trices comme un support renforçant la participation sociale et politique des enfants par l'entremise d'une plus grande reconnaissance de leurs intérêts, de leurs capacités et de leurs compétences.

Dans l'objectif de s'adapter aux spécificités des mécanismes de perception, d'interaction et de production de sens des enfants, les concepteur.trices accordent une attention particulière à la paramétrisation de l'expérience esthétique. La mise en contexte des contenus artistiques diffère, donc, de celle des expositions dites régulières. Or le choix et la création des contenus eux-mêmes sont motivés par la même préoccupation : celle de produire un espace qui permet de vivre une expérience esthétique riche et significative, par l'entremise de l'accès à l'art. En ce sens, les concepteur.trices affirment créer avec la même assiduité de recherche et la même rigueur intellectuelle et artistique que pour leurs expositions dites régulières.

3.2 Une exposition comme les autres

Parmi les motivations qui influencent la création des expositions jeunesse, la fonction de l'exposition en est une importante. Si les premiers musées pour enfants avaient pour objectifs de produire des expériences pédagogiques, qu'en est-il des concepteur.trices québécoises qui créent aujourd'hui?

3.2.1 La fonction expositionnelle des projets jeunesse

Pour les concepteur.trices interrogées, la fonction des expositions jeunesse ne semble pas différer de celles des expositions dites régulières. En effet, leur idée du rôle social et culturel de l'exposition semble concorder avec la définition de Jean Davallon qui décrit l'exposition comme un « dispositif résultant d'un agencement de choses dans un espace, dont la fonction dépasse la simple présentation d'objets pour contribuer à la production de savoirs et à la construction de l'espace public contemporain » (1999).

À ce titre, ces concepteurs.trices ont plusieurs fois mentionné que leurs projets jeunesse sont réalisés avec la même rigueur artistique, et selon la même logique de création que tout autre type de projets culturels (Delorme-Bouchard, 2020, entrevue & Lafaille, 2020, entrevue). L'objectif ne verse pas davantage dans le divertissement ou l'éducation parce que l'œuvre s'adresse aux enfants.

Il est important que l'espace : « reste une salle d'exposition, que ça ne devienne pas juste une salle de jeux où on vient passer un temps avec les enfants entre la visite des autres salles d'exposition » (Lafaille, 2020, entrevue). En ce sens, il importe « de ne pas placer de hiérarchie entre l'œuvre adulte et l'œuvre enfant » (Delorme-Bouchard, 2020, entrevue). Pour se faire, Cédric Delorme-Bouchard préconise la même approche avec les enfants qu'avec les adultes, c'est-à-dire une relation basée sur la confiance envers l'intelligence des visiteur.euses. Il remarque que les différent.es professionnel.les du milieu culturel ont plus de facilité à faire confiance à l'intelligence des publics adultes que celle des publics enfants et porte une attention particulière afin d'éviter cet écueil tout au long du processus de création (Delorme-Bouchard, 2020, entrevue).

Ainsi, les enfants peuvent naviguer dans l'exposition comme bon leur semble, sans plus de consignes, de guides ou d'instructions que les adultes. Les contenus proposés ne sont pas réfléchis en fonction d'être plus facilement compris et interprétés.

L'ambiguïté, les zones floues et la remise en question semblent inhérentes à la définition de l'art chez plusieurs des concepteur.trices (Bouchard, 2020, entrevue ; Delorme-Bouchard, 2020, entrevue ; Lafaille, 2020, entrevue ; Marchand, 2020 & Pinvidic, 2020 entrevue). En ce sens, il est évident pour eux et elles que convier les enfants à une expérience esthétique, c'est les convier à une expérience où ils et elles doivent composer avec l'ambiguïté et l'incertitude, ou avec ce que Delorme-Bouchard appelle « les zones floues et l'inconfort positif » (Delorme-Bouchard, 2020, entrevue). Cette ambiguïté, considérée comme productive, se révélera être l'une stratégie déployée afin, justement, de favoriser l'émergence de pratiques agentives chez les enfants. Nous y reviendrons au prochain chapitre.

Pour Loncol Daigneault, cet état de fait semble évident. Son malaise relativement au fait de s'adresser à un public en particulier découle justement d'une préoccupation de ne pas orienter la vocation culturelle, sociale et politique des expositions artistiques en fonction des spécificités d'un public choisi (Loncol Daigneault, 2020). Ne traitant pas les enfants comme des publics singulièrement différents, elle fait confiance à leur intelligence au même titre qu'à l'intelligence de n'importe quels autres membres du public (Loncol Daigneault, 2020).

Ainsi, bien que le domaine de la recherche se concentre presque exclusivement sur les usages éducatifs et les potentialités didactiques procédant de l'expérience d'une exposition artistique chez les enfants (Beckmann, 2001 ; Des Griffin et Paroissien, 2011 ; Piscitelli & Penfold, 2015 ; Shaffer, 2011 & Weier, 2000), les concepteur.trices ont une approche différente, centrée sur la primauté de l'expérience esthétique. Des apprentissages peuvent advenir et être partie prenante des processus de « production de savoirs et de construction de l'espace public contemporain » (Davallon, 1999), mais ils ne constituent pas une fin en soi.

Bref, il importe pour les concepteur.trices que les publics jeunesse soient considérés avec le même sérieux, la même confiance et la même assiduité de recherche et artistique que leur analogue d'âge adulte. C'est le cas tant pour les créateur.trices qui s'adressent spécifiquement aux enfants que pour Caroline Loncol Daigneault qui considère les enfants comme partie prenante du public de l'art en général. Il en va à la fois du respect de leur propre pratique artistique et de celui accordé aux publics jeunesse. Il en va, également, de l'agentivité et de l'identité sociale des enfants, puisque la manière qu'ont les concepteur.trices de concevoir leurs projets jeunesse est directement tributaire de la vision de l'enfance qu'ils et elles entretiennent :

C'est sûr que tant qu'on a une vision de l'enfant où on le conçoit comme un vase à remplir de connaissances, puis de nouveaux acquis pour qu'il devienne un citoyen responsable, on a un peu un problème. On va continuer de le voir comme un enfant qui joue dans une salle de jeux avec une photo accrochée sur le mur plutôt qu'un visiteur d'une salle d'expo qui vient vivre une rencontre significative avec une œuvre d'art (Lafaille, 2020, entrevue).

Soulignons que, bien qu'elle témoigne d'un grand respect envers l'intelligence et les compétences des enfants, Skawennati adopte, dans le cadre de *Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches*, une posture de création un peu différente de celle de ses confrères et consœurs. En effet, puisque l'exposition devait répondre au cursus scolaire des sciences sociales des écoles primaires québécoises (Skawennati, 2020, entrevue), l'approche est résolument plus pédagogique. Lorsque je lui demande si l'agentivité des enfants a été considérée dans le processus de création, elle me répond d'emblée que ce ne fût pas le cas : « No, I really thought of them as more passive, receiving an experience, receiving a teaching. They weren't allowed to touch... So in my part of it, no. I have to say I wasn't thinking about their agency » (Skawennati, 2020, entrevue). L'exposition revêt une fonction un peu différente, donc, de celle des expositions d'art contemporain dites régulières qui sont rarement considérées comme des supports à l'apprentissage de contenus spécifiques. Or, elle ajoute :

But, to be fair to myself, I am thinking about their agency in the future, their agency of when, as they grow older, to be able to go out in the world and make peace, to uphold justice and eliminate racism and hate. So, I think of their future agency (Skawennati, 2020, entrevue).

Cette précision concorde tout à fait avec sa pratique habituelle qui, en fonction des sujets qui l'alimentent, est en elle-même davantage orientée vers la transmission et la valorisation de connaissances ; des connaissances historiquement oubliées et invisibilisées (Skawennati, 2020, entrevue). *Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches* peut être considérée comme une occasion de pédagogie émancipatrice, c'est-à-dire, une pédagogie fondée sur la capacitation, la mobilisation et la transversalité des savoirs, soutenant le développement de pratiques politiques fécondes d'émancipation et de transformations sociales³.

Ici, l'exposition d'art contemporain se présente comme un cadre épistémologique favorable à ce genre de pédagogie, aspirant à permettre l'émancipation et la capacitation des cultures autochtones, mais aussi celle des enfants (Skawennati, 2020, entrevue). Ce sont des agencements futurs dont semble se soucier Skawennti : des agencements où – grâce à de tels projets – les dynamiques relationnelles et les structures du pouvoir ont le potentiel d'être plus inclusives, permettant à tous et toutes de pratiquer leur agentivité de manière plus juste et équitable.

3.2.2 Valorisation des expositions jeunesse

Malgré que les projets d'exposition jeunesse soient réalisés avec la même rigueur et la même approche de création que les expositions dites régulières, les concepteur.trices

³ Le concept de pédagogie émancipatrice renvoie aux enjeux épistémologiques soulevés par les travaux de Paulo Freire qui résonnent encore aujourd'hui dans les écrits de plusieurs auteur.trices contemporain.es, notamment dans la théorisation des concepts de la « pédagogie engagée féministe et intersectionnelle » de Bell Hooks, de la « pédagogie interculturelle critique » de Catherine Walsh et de la « pédagogie critique » d'Henry Giroux.

affirment se battre continuellement contre les préjugés et la dévalorisation de ce type de pratiques artistiques : « On se bat contre cet apriori-là tous les jours de notre vie », déplore Laurence P. Lafaille en référence à ses pairs qui assignent trop souvent son travail d'« activités de loisir » ou d'« ateliers pédagogiques » (2020, entrevue).

Cette difficulté de reconnaissance par les pairs est tributaire d'une forme d'élitisme présente au sein du milieu culturel selon Pinvidic. La pratique jeunesse n'offre pas les mêmes opportunités de reconnaissance par les pairs : « de dire que tu fais du jeune public à des gens qui font de l'art visuel, c'est comme ne pas faire grand-chose finalement, parce que ce n'est pas considéré » (Pinvidic, 2020, entrevue). Il y a une dichotomie qui s'installe entre un *meilleur* public au détriment d'un public *d'importance moindre*.

Liliane Bouchard affirme qu'il en va de même dans le milieu du théâtre duquel elle est issue. Les pratiques adressées aux jeunes publics sont parfois considérées comme des pratiques par défaut : dans l'attente d'un public adulte considéré plus sérieux. Elle confie : « c'est vrai que parfois, j'ai l'impression qu'il y a ce clivage-là, de “ l'art en attendant ”, en attendant d'avoir un plateau adulte » (Bouchard, 2020, entrevue). Audrey Marchand remarque d'ailleurs que plus le public est jeune, moins il est reconnu comme apte ou légitime. Elle nomme l'exemple des bébés-spectateur.trices qui sont encore largement délaissés.es et incompris.es au sein du milieu théâtral – un milieu au sein duquel les projets jeunesse sont pourtant bien établis depuis plusieurs années (Marchand, 2020, entrevue).

En ce sens, s'adresser aux enfants est considéré comme un acte politique en soi pour Les Incomplètes ; un acte de revendication pour une considération des publics jeunesse comme des publics valides et importants pour le milieu culturel :

Je pense que la prise de position politique ou sociale, dans notre travail, elle ne se trouve pas nécessairement à l'avant-plan dans les œuvres. Par contre, dans

notre posture en tant que créatrices qui s'adressent à la petite enfance, on *est* un geste politique » (Lafaille, entrevue, 2020).

D'ailleurs, à même la mission du collectif se trouve l'objectif de convier les institutions et les différent.es professionnel.les du milieu culturel à réfléchir et à s'ouvrir aux publics jeunesse :

On va défendre ce public-là, oui, en lui adressant des œuvres, mais aussi en en parlant constamment, en essayant d'ouvrir les diffuseurs à leur réalité. [...] On a eu envie d'amener vraiment plein de gens à réfléchir avec nous à la place de l'enfant dans la société. Ça a été les débuts de la compagnie, je dirais (Marchand, entrevue, 2020).

Les créateur.trices aspirent à contribuer à une plus grande reconnaissance des créations jeunesse afin de positionner les enfants comme des publics valides. Ainsi, ils et elles aspirent à créer plus d'espaces au sein des institutions culturelles pour eux et elles et, conséquemment, plus d'opportunités de participation culturelle et sociale. En ce qui concerne la reconnaissance des publics et des créations jeunesse, Marchand nous met en garde : l'objectif ne doit pas se limiter à la logique lucrative de la diversification des publics et de l'intensification de la fréquentation. Afin d'éviter d'instrumentaliser les enfants, il doit y avoir un réel souci pour sa condition en tant que public et pour sa participation culturelle.

3.3 Les préoccupations pour l'agentivité politique des enfants : logiques et principes d'action pluriels

En guise de conclusion, les entrevues menées auprès des concepteur.trices révèlent que ceux et celles-ci se préoccupent chacun.e à leurs façons de l'agentivité politique des enfants, c'est-à-dire qu'ils et elles ont à cœur de produire des espaces qui leur permettent de négocier leur propre subjectivité en fonction des capacités, des besoins et des aspirations qui leur sont propres. Les stéréotypes et les aprioris concernant les publics jeunesse visent à être non seulement évités, mais aussi déconstruits, afin de

contrer les processus d'essentialisation qui les enferment dans une vision réductrice de ce qu'ils et elles peuvent être en fonction de leur âge.

L'objectif est d'abord et avant tout de créer des espaces qui permettent aux enfants de vivre des expériences esthétiques riches et qui ont le potentiel de favoriser leur participation sociale et culturelle. À ce titre, ils et elles sont convié.es à l'expérience de l'art en regard des mêmes motifs et avec la même confiance envers leur intelligence et leurs capacités de comprendre, d'interpréter et de s'émerveiller que leurs analogues d'âge adulte. Ils et elles sont des spectateur.trices et des créateur.trices à part entière et leur contribution est importante et significative pour le milieu de l'art contemporain.

Les publics jeunesse sont considérés comme des publics importants, parce que les enfants sont considéré.es comme des citoyen.nes important.es. Ainsi, les concepteur.trices travaillent à une plus grande reconnaissance de leur pratique jeunesse dans l'objectif de défendre la présence des enfants dans les lieux de diffusion culturelle.

L'expérience de vie distincte des enfants est respectée et tend à être considérée dans toutes ses nuances et ses complexités. D'ailleurs, les personnes interviewées ne sont pas à la recherche d'un consensus ou d'une définition arrêtée du concept d'enfance. Elles se réjouissent plutôt de la coexistence de multiples points de vue et se positionnent dans un processus de perpétuelle remise en question de ce qu'ils et elles croient être vrais par rapport aux publics jeunesse. Il y a une recherche d'équilibre entre le fait de respecter l'expérience de vie distincte des enfants et éviter de les enfermer dans une vision essentialisante de ce qu'ils et elles sont en fonction de ces dites distinctions.

Si les préoccupations pour l'agentivité des enfants se manifestent chez les concepteur.trices en fonction des logiques et des principes d'action variés, les approches artistiques déployées afin de favoriser la pratique de cette dite agentivité sont tout aussi multiples. Le prochain chapitre fait l'analyse de ces approches et vise à

comprendre si et comment leurs effets peuvent produire des expériences esthétiques qui favorisent la pratique de l'agentivité chez les enfants.

CHAPITRE IV

APPROCHES ARTISTIQUES ET CURATORIALES FAVORISANT LA PRATIQUE DE L'AGENTIVITÉ

Afin de bien situer l'analyse des approches de création mobilisées par les concepteur.trices, rappelons-nous rapidement les écrits de Claire Bishop et James Vhoories cités lors du premier chapitre, et sur lesquels nous revenons dans les pages qui viennent. Ceux-ci nous invitent à prêter une attention d'abord aux effets politiques et esthétiques produits par les expositions et nous mettent en garde contre la prédominance des critères éthiques et moraux qui place certains procédés artistiques comme la collaboration, la coproduction et la participation comme étant *de facto* critiques ou *de facto* démocratisants, alors qu'ils ne le sont pas nécessairement. Certaines formes de participation ou de collaboration sont hautement codifiées, contrôlées et prédéterminées, ce qui ne permet pas à l'audience d'exercer des choix ou d'imaginer des possibilités d'actions alternatives (Hooper et Greenhill, 1992 & Bishop, 2012). Conséquemment, les spectateur.trices se voient plutôt déposséé.es de leurs potentialités de réflexion et d'imagination au profit d'une expérience fortement dirigée et dont les fins sont prévues.

Afin d'éviter le plus possible cet écueil, nous porterons une attention d'abord à ce que l'exposition provoque dans l'expérience esthétique des visiteur.euses : l'ambiguïté, le

dissensus, la polysémie, l'autonomisation et la remise en question critique. Bien entendu, il ne s'agit pas de condamner les procédés participatifs ou collaboratifs, mais de centrer notre analyse sur leurs effets et leurs impacts réels, puisque ce sont ces effets qui auront une incidence sur la pratique de l'agentivité des enfants.

L'un des effets le plus étudiés et les plus rapportés tant par les écrits qui composent notre cadre théorique, que par les concepteur.trices interrogé.es, est celui de la création d'états de rencontre caractérisés par l'ambiguïté et le dissensus.

4.1 L'indétermination, l'ambiguïté, l'abstraction et le dissensus

L'intérêt de l'art pour la pensée critique et la politique se situe paradoxalement dans son indéfinition, pourrait-on dire, parce que l'art dépend des expériences et des formes à inventer. (Beaudry, 2001, p. 37)

Dans les domaines de la sociologie, de la philosophie et des *childhood studies*, nombreux.ses sont les auteur.trices qui décrivent l'ambiguïté et l'indétermination comme des caractéristiques structurelles propices à la pratique de l'agentivité (Abebe, 2019 ; Gallagher, 2019 & Klocker, 2007). Pour reprendre le concept d'agencement de Gallagher, c'est au sein d'un agencement peu prédéterminé, peu directif et qui laisse place à la remise en question, que les pratiques agentives peuvent se manifester pleinement (Gallagher, 2019). Autrement dit, les contextes et les situations dans lesquelles nous évoluons au quotidien peuvent agir en tant que « diluants » ou « condensateurs » d'agentivité en fonction de leurs manières de contraindre ou d'élargir les potentialités d'être et d'agir (Klocker, 2007). L'ambiguïté et l'indétermination agiraient selon ces auteur.trices en tant que condensateurs de pratiques agentives, offrant un large spectre de possibilités de prise d'action et de parole et, conséquemment, de subjectivation.

Dans le même ordre d'idée, Claire Bishop et James Vhoories défendent l'importance de l'ambiguïté et de l'indétermination au sein des expériences esthétiques afin de produire des états de rencontre avec l'art qui seront *démocratisants*⁴. Suivant la théorie esthétique critique de Jacques Rancière (2000), ces auteur.trices expliquent que le potentiel politique de l'art procède de la dialectique qui existe entre l'autonomie et l'hétéronomie de l'expérience esthétique. Selon cette logique, l'expérience de l'art peut être un espace de nature indéterminée en ce qu'elle navigue constamment entre une forme d'autonomie – c'est-à-dire un affranchissement des considérations contextuelles dans lequel il est présenté – et d'hétéronomie, c'est-à-dire la réalisation que l'art est finalement toujours lié aux conditions sociales dans lequel il est présenté et aux enjeux politiques, économiques, moraux et éthiques.

La nature autonome de l'art engendre un détachement critique et émotionnel, qui permet au public de réfléchir aux thématiques abordées sur les modes de l'utopie, de la dystopie ou de l'imagination sans tenir compte des limites, des menaces ou des angoisses que cela produirait dans le quotidien (Rancière, 2000). Conséquemment, l'expérience esthétique se présente comme une sorte de fiction, un cadre de réflexion libre qui permet une remise en question de l'organisation politique du monde et l'opportunité d'imaginer des possibilités alternatives sans trop de contraintes.

Ce n'est qu'ensuite, suivant le principe de l'hétéronomie, que ces réflexions sont transposées dans le quotidien, investissant la capacité d'engager les spectateur.trices dans la voie de la transformation politique, leur procurant par le fait même un sens de

⁴ Bishop reprend la conception de Rancière en ce qui concerne le concept de démocratie et le décrit comme un mode de subjectivation de la politique qui remet en question les modes du voir, du dire et du faire propres au régime institutionnel. Le concept ne fait pas référence au régime étatique fondé sur le droit, mais bien à un « mouvement continu d'égalisation et d'autonomisation des individus qui composent la société » (Rancière, 2005, p.105.) En ce sens, il a tout à voir avec la pratique de l'agentivité.

leur propre agentivité. Louis Althusser, dont Rancière était l'élève, notait à juste titre en parlant du théâtre que la « pièce est bien le devenir d'une nouvelle conscience dans le spectateur. Et le nouveau spectateur devient nouvel agent quand finit le spectacle » (Althusser, 1962). Cette réflexion peut aisément être appliquée à l'exposition artistique.

C'est de cette dialectique, de cette fiction qui n'en est finalement jamais complètement une, que l'expérience esthétique engendre un état de dissensus, c'est-à-dire un état de rencontre entre ce qui existe et ce qui pourrait exister. Ces espaces artistiques dissensuels ouvrent la porte à la pratique de l'agentivité puisqu'ils permettent aux membres du public de reconnaître la malléabilité des structures limitantes qui régissent leur quotidien, leur procurant par le fait même un spectre de possibilités d'être et d'agir élargi. Ils et elles peuvent choisir de manière éclairée soit de transgresser, soit d'adopter les réflexions, les affects et les comportements prescrits par cesdites structures (Rancière, 2000), bref de faire acte de leur propre agentivité.

Cette théorisation esthétique-politique court le risque de donner l'impression que l'art est *de facto* politique, démocratisant ou, par extension, agentivisant, puisque caractérisé par ces tensions entre autonomie et hétéronomie. Or, tel n'est pas le cas. Dans *Malaise dans l'esthétique*, Rancière (2004) est ouvertement critique face à ce qu'il appelle le « tournant éthique » de l'esthétique qui évacue le dissensus au profit d'une recherche de consensus. Le consensus encourage selon lui l'émergence d'une logique unitaire et irrémédiable. Cela freine la coexistence de réalités multiples et mouvantes, accentuant par le fait même les dynamiques de marginalisation des groupes ou des personnes qui ne s'y retrouvent pas. L'auteur est particulièrement réprobateur des œuvres didactiques et de celles dont le fonctionnement et l'utilité sont prédéterminés puisqu'elles laissent difficilement place à une déclinaison d'interprétations multiples, qui permettraient la rencontre de points de vue divergents – et par conséquent, le dissensus. C'est dans cet ordre d'idée également que Bishop critique la prédominance des critères éthiques apposés aux processus comme la collaboration, la cocréation ou la participation.

Bref, ce détour théorique nous permet de comprendre que le politique dans l'art ne se trouve pas dans l'intention de l'artiste ni dans l'objet d'art, mais plutôt dans la relation qui s'instaure entre un.e spectateur.trice et une œuvre, mais aussi entre les spectateur.trices et l'exposition, entre les spectateur.trices entre eux et elles, voire même, entre les spectateur.trices et les créateur.trices. Lorsque ces relations sont caractérisées par le dissensus ou l'indétermination, elles produisent des expériences esthétiques qui forment des situations ou des agencements – au sens où Gallagher l'entend – propices à la pratique de l'agentivité.

Claire Doherty soutient une réflexion semblable lorsqu'elle traite de l'habileté de l'art à engendrer des « illusions créatives » (*creative illusion*), c'est-à-dire la capacité d'appréhender les choses « comme si » elles étaient différentes (Doherty, 2012). Le terme porte en lui-même la dialectique autonomie / hétéronomie décrite par Rancière et Bishop : l'illusion faisant référence au mode d'appréhension symbolique de l'art autonome et la création référant aux états de transformation individuelle et sociale qui s'en suivent.

L'autrice décrit l'œuvre ou l'exposition comme une proposition prête à être acceptée, réfutée, appropriée ou transformée par l'audience (Doherty, 2012). Le potentiel politique de l'exposition proviendrait de sa capacité à positionner les gens dans un état de « comme-si », leur permettant de réfléchir dans un horizon hypothétique, hors des balises pratiques et pragmatiques habituelles. Le caractère mouvant de la proposition – en opposition par exemple à l'énonciation – permet aux personnes visitant l'exposition de jouir d'un spectre plus large de potentialités de raisonnements et de prises d'action.

Le terme proposition est également fréquemment utilisé par les concepteur.trices interrogé.es afin de décrire leurs expositions et leur processus de création. Ils et elles affirment vouloir créer des expositions qui sont justement peu prédéterminées, où les

actions à prendre et les questions à se poser ne sont pas prévues, et ce, que ce soit à titre de spectateur.trices ou de co-créateur.trices dans le cas de *Ranger|Déranger*.

4.1.1 L'abstraction et l'ambiguïté dans l'activité spectatorielle

L'objectif derrière l'approche créatrice de *Je suis chantier* consiste à créer une exposition qui suggère des manières de faire, des manières d'agir et des manières d'interpréter les contenus, à partir desquels les visiteur.euses doivent construire leur propre narration (Delorme-Bouchard, 2020, entrevue). Ce faisant, chaque personne est libre d'accepter, de refuser, de s'approprier ou de modifier ce qui leur est proposé. Leurs choix participent à construire un récit qui était jusque-là indéterminé.

Par exemple, l'équipe a remplacé le traditionnel texte de présentation de l'exposition par une série de verbes d'action tels que « sauter », « jouer » et « apprendre » qui visait à suggérer, mais sans prescrire, des manières d'interagir avec l'espace. Cette mosaïque de mots, elle parvient à ouvrir le spectre des possibilités d'agir, en proposant des comportements qui sont habituellement proscrits par les normes muséales, et laisse libre cours aux envies et besoins des visiteur.euses.

Le concept de *looses parts* de l'architecte Simon Nicholson a également tenu une grande importance dans le processus de création du volet participatif de l'installation (Bouchard, 2020, entrevue). Réfléchis spécifiquement pour décrire les potentialités créatrices du jeu dans la construction de l'environnement, les *looses parts* sont des variables matérielles qui peuvent être bougées, combinées, modifiées, alignées ou séparées dans une multitude de possibilités (Nicholson, 1972). Les cubes et les différentes composantes amovibles dans *Je suis chantier* en sont de bons exemples.

L'architecte défend l'idée selon laquelle l'environnement dans lequel se trouve l'enfant doit promouvoir la participation active d'une manière qui ne dirige pas son comportement et qui lui permette de le modeler afin qu'il puisse lui correspondre.

L'auteur décrit d'ailleurs la plupart des musées et galeries d'art comme des environnements généralement « clean, static and impossible to play around with » (Nicholson, 1972, p.6) et encourage la création d'expériences qui dépassent la contemplation visuelle pour favoriser un engagement plus large et diversifié avec les contenus artistiques.

Sa théorie s'oppose à la vision qui prévoit que seul.es quelques expert.es sont aptes à construire et gérer les espaces dans lesquels nous habitons :

The vast majority of people are not allowed (and worse – feel that they are incompetent) to experiment with the components of building and construction, whether in environmental studies, the abstract arts, literature or science : the creativity – the playing around with the components and variables of the world in order to make experiments and discover new things and form new concepts – has been explicitly stated as the domain of the creative few, and the rest of the community has been deprived of a crucial part of their lives and life-style. This is particularly true of young children who find the world incredibly restricted – a world where they cannot play with building and making things, or play with fluids, water, fire or living objects, and all the things that satisfy one's curiosity and give us the pleasure that results from discovery and invention (Nicholson, 1972, p.5).

Cela implique une visée politique qui consiste à redonner aux enfants – et aux citoyen.nes plus généralement – une emprise sur leur environnement. Cet objectif, il transparaît dans le cadre participatif libre et dans le choix de la thématique architecturale proposée par *Je suis chantier*. « On voulait que les enfants soient à l'aise et puissent faire ce qu'ils veulent finalement » (Boucher, 2020, entrevue).

Un atelier créatif performatif avait d'ailleurs été organisé pour leur permettre de s'exprimer librement sur la construction de leur espace. À l'aide de toutes sortes de matériaux tels que du papier, des cordes, du tissu et du ruban adhésif, les enfants ont fabriqué des espaces qui n'existent pas, mais dont ils et elles auraient besoin. Ont ainsi été créés un sautoir pour amuser les chats, un destructeur pour faire le bordel, un rêvoir

pour rêver éveiller, et une panoplie d'autres pièces tout aussi originales qui permettaient aux enfants de partager leur vision de l'espace en fonction de leurs envies et de leurs besoins.

Les résultats de cet atelier rendent bien compte de la dialectique autonomie / hétéronomie et du concept de dissensus tel que décrit par Rancière. Le prétexte de la création artistique permet d'imaginer des espaces fantasmagoriques qui existent par-delà les normes, les mesures et les logiques habituelles. Une fois créés, ces espaces nous renvoient à notre réalité, révélant certains enjeux, besoins, désirs ou aspirations qui ne sont pas répondus. Elles suggèrent ainsi des pistes de solutions – aussi fictives puissent-elles être – pour réfléchir à de nouvelles manières d'appréhender et d'agir sur le quotidien.

Les Incomplètes décrivent le même genre de préoccupation lorsqu'elles témoignent de l'importance de la poésie, de l'abstraction et de l'absence de narration claire dans leurs créations. Pour elles, ces approches font en sorte que leurs œuvres se présentent comme des propositions libres de sens à s'approprier selon sa propre expérience, plutôt que comme des messages à faire passer. L'ambiguïté produite par l'abstraction appelle à la participation des spectateur.trices qui doivent mettre fin à la confusion en choisissant un sens, pratiquant, du même coup, leur agentivité.

Par leur approche abstraite et immersive, elles invitent également l'audience à « imaginer d'autres mondes et d'autres univers » (Lafaille, 2020, entrevue). Chaque maisonnette créée pour l'exposition a été réfléchié comme un espace pour l'émerveillement et l'imagination de modes de vie nouveaux : fictifs, merveilleux, improbables. Ces mondes fictifs autres produisent l'état de dissensus cher à Rancière puisqu'ils permettent la rencontre entre deux mondes : celui dans lequel nous vivons et celui dans lequel nous pourrions vivre. Le conflit engendré par cette rencontre ouvre la porte à la remise en question des normes du dicible, du visible et du faisable et par

conséquent, révèle les possibilités de leur transformation. Chacun peut alors choisir d'adopter des pratiques agentives qui renforcent, transgressent ou transforment ces normes, puisqu'elles lui apparaissent désormais comme malléables, voire incertaines.

Audrey Marchand décrit également l'exposition comme un temps d'arrêt, un temps où il est possible de se déposer et de se recentrer sur ce qui nous importe (2020, entrevue). L'expérience esthétique créée par les Incomplètes aspire à faire oublier le rythme effréné du quotidien en créant un moment de suspension qui serait en soi une expérience d'indétermination en ce qu'elle permet d'exister au-delà des obligations, des conventions, des responsabilités et des échéanciers habituels. L'exposition se présente ainsi comme une expérience « extra-quotidienne qui invite les visiteur.euses à se recentrer sur leur intériorité, à mieux se comprendre » (Lafaille, 2020, entrevue).

En somme, les deux collectifs adoptent des stratégies quelque peu différentes, mais leur objectif est similaires et consiste à créer des états de rencontre avec l'art qui permettent aux visiteur.euses d'être perplexes, de se questionner, de décrocher leur imaginaire, d'adopter un jugement critique et de prendre position. Ils parviennent ainsi à engendrer des espaces caractérisés par l'ambiguïté et l'indétermination, proposant des agencements propices à l'émergence de pratiques agentives.

4.1.2 L'indétermination dans le processus de création

Le processus de création de *Ranger|Déranger*, nous le savons, consiste à impliquer les enfants dans toutes les étapes de réalisation de l'exposition : le choix des artistes, la scénographie d'exposition, la production du matériel promotionnel, etc. Cette volonté de collaboration résulte de la forte préoccupation pour l'agentivité des enfants de Loncol Daigneault. « De la conception à la réception, en passant par la mise en espace de l'exposition, *Ranger|Déranger* est marqué par l'agentivité de l'enfance » nous indique la présentation du projet sur le site web de l'organisme Turbine (2021).

Le cadre collaboratif proposé par Loncol Daigneault semble atteindre ses objectifs en ce qu'il est caractérisé par l'indétermination, la souplesse et l'itération. La commissaire affirme que c'est lorsqu'elle s'effaçait le plus et lorsqu'elle portait son attention sur ce qui n'était pas nécessairement attendu qu'elle pouvait observer les pratiques agentives les plus marquées.

Les enfants se sont approprié le processus de création de l'exposition, mais leurs idées et leurs propositions n'émergeaient pas nécessairement au moment et dans les espaces attendus par les adultes. En ce sens, Loncol Daigneault et ses collaborateur.trices ont dû porter une attention particulière tout au long du projet afin que leurs contributions soient prises en considération, et ce, même si elles émergeaient de manière inattendue. Les ateliers en classe, par exemple, ont servi à inscrire l'imaginaire de la galerie d'art et de l'exposition dans l'esprit des enfants, mais ce n'est pas nécessairement lors de ceux-ci qu'ils et elles faisaient valoir leur choix, leurs volontés et leurs gestes créatifs.

Les objets grappillés ici et là, les dessins gribouillés à l'improviste au quotidien et les moments de jeux dans le parc ont souvent été plus révélateurs que les séances de travail ou les ateliers créatifs organisés. Caroline Loncol Daigneault nomme l'exemple d'un moment où Adèle jouait dans le parc, avec des roches et des objets. Elle les disposait çà et là pour former un périmètre de galerie d'art fictive qui prenait part à une sorte de conte de fées. « À ce moment, je me disais que j'allais juste bien regarder ce qui se passe, puis qu'au fond, c'est ça sa contribution. Ce n'est pas quand je suis en train de la questionner » affirme Loncol Daigneault (2020, entrevue).

La posture d'écoute et d'effacement de la commissaire a permis l'émergence de contextes de création marqués par l'imprévu, l'improvisation et l'indétermination. Il ne s'agissait pas pour la commissaire de permettre la participation dans un cadre fixe, mais d'encourager la pratique de l'agentivité dans le cadre d'une démarche de création qui appelle à être appropriée, détournée et transgressée par les enfants, bref, dans un

contexte qui permet aux contraintes, limites et attentes de tomber s'il le faut. En ce sens, la démarche de création a agi en tant que condensateur de pratiques agentives (Klocker, 2007), offrant un large spectre de possibilités d'action et de prise de parole pour les enfants.

De plus, la posture d'écoute de Loncol Daigneault et de ses collaborateur.trices leur a permis de percevoir les pratiques agentives des enfants au-delà de leurs propres attentes et conséquemment, de les prendre en considération. La rencontre entre ce qui était prévu par les adultes, et ce qui était souhaité par les enfants a engendré une forme de dissensus⁵ qui a permis aux différent.es collaborateur.trices de transformer leurs manières habituelles de travailler afin de favoriser l'inclusion de ces derniers.

D'ailleurs, cette démarche créatrice nous indique l'importance de l'aspect relationnel dans la pratique de l'agentivité, qui se négocie en fonction des situations, des besoins et des aspirations de chacun.e.

4.2 L'agentivité en tant que pratique relationnelle

Lors du premier chapitre, les écrits de Gallagher (2019), Klocker, (2019) et Maxwell et Aggleton (2014) nous ont permis de définir que l'agentivité est une praxis fondamentalement relationnelle et contextuelle. Chaque manifestation agentive dépend des relations entre les différents organes d'un même agencement qui doivent négocier leurs besoins, leurs désirs et leurs aspirations en fonction des dynamiques de pouvoir déjà présentes et des possibilités propres à chaque contexte (Gallagher, 2019). Les

⁵ Les dynamiques dissensuelles issues de la rencontre ou de la collaboration intergénérationnelle sont abordées plus en détail dans la section suivante (4.2).

pratiques agentives se modulent alors d'un être à l'autre, laissant à chacun un large ou un étroit spectre de possibilités d'action et de réflexions.

Les concepteur.trices interrogé.es rendent bien compte de cette composante relationnelle. Ils et elles ne considèrent pas leurs expositions comme des espaces dédiés exclusivement aux publics jeunesse, mais plutôt comme des agencements permettant la rencontre entre diverses personnes. Ces agencements et les rencontres qu'ils produisent peuvent être des opportunités pour favoriser les pratiques agentives des enfants. La mise en visibilité du regard des enfants ainsi que la création de rencontres intergénérationnelles sont deux stratégies mobilisées afin d'y parvenir.

4.2.1 La mise en visibilité du regard de l'enfant

La mise en visibilité du regard des enfants est une préoccupation maintes fois exprimée par Loncol Daigneault et par les Incomplètes. Leurs expositions visent à être des espaces qui valorisent le regard distinct que les enfants portent sur le monde afin de convier les adultes à l'écouter, l'apprécier et s'en inspirer davantage.

Par exemple, le vernissage organisé dans le cadre de *Ranger|Déranger* comprend une série de pratiques qui ne concordent pas avec la vision traditionnelle d'une exposition d'art actuel et de son ouverture : des brochettes de concombres et jujubes ont été servies aux invitées, des guirlandes, des paillettes et d'autres éléments décoratifs ont été suspendus dans la galerie et son hall d'entrée, de grands plats de bonbons étaient posés un peu partout à proximité des œuvres et les rires des enfants interrompaient le classique discours de présentation de l'exposition prononcé par la directrice artistique de la galerie. Bref, les choix réalisés par les enfants ont fait du vernissage un événement bien différent de ce à quoi les adeptes d'art sont habitué.es.

Puisqu'ils et elles ont été impliqué.es dans toutes les étapes du processus de création, les enfants ont eu la chance de rendre visibles leurs besoins et leurs envies en ce qui

concerne l'espace-temps social qu'est le vernissage artistique. Les nouvelles pratiques prévues par eux et elles, une fois exprimées et rendues effectives, confrontent les normes et habitudes muséales habituelles de manière à révéler les limitations qu'elles comportent pour certains publics. De cette reconfiguration du sensible – temporaire, mais tout de même bien présente – se distingue une promesse d'émancipation sociale pour les enfants.

Les enfants n'ont rencontré aucune difficulté à s'approprier l'organisation du vernissage et à exprimer leurs désirs et leurs envies. Or, pour rendre possible – et visible – leur vision, il fallait d'emblée que les adultes habituellement en contrôle leur laissent l'espace nécessaire pour s'exprimer et aient la sensibilité de prendre leurs propositions au sérieux. En bref, il fallait transformer les dynamiques de pouvoirs habituellement présentes dans ce genre d'espace social afin de produire des agencements qui permettent aux enfants de mieux faire apparaître socialement leurs besoins et leurs envies. C'est habituellement ce qui fait défaut, en raison des paradigmes de l'enfantisme décrits au premier chapitre. Or, c'est ce que l'approche de cocréation de Loncol Daigneault a permis.

De surcroît, le concept *Ranger|Déranger* exprime en soi la volonté de mettre en visibilité les manières qu'ont les enfants d'interagir avec l'espace : de le ranger et de le déranger. Ces pratiques spatiales maquées par le jeu et les associations spontanées ne sont pas nécessairement comprises par les adultes et peuvent sembler aléatoires, voire chaotiques par moment. Or, elles révèlent selon Loncol-Daigneault (2020) « des narrations complexes qui reconfigurent radicalement l'espace et le temps. » Voilà pourquoi il importe pour elle de mettre en visibilité le regard des enfants. Il s'agit non seulement d'une façon pour eux et elles de faire valoir leurs points de vue, mais aussi d'une source d'inspiration pour les adultes en quête de transformations sociales. Les enfants ne sont ainsi plus des citoyen.nes en devenir, mais des citoyen.nes à part entière qui ont une contribution originale à apporter à leur communauté.

Les Incomplètes avancent une réflexion similaire lorsqu'elles traitent de l'absence de codes dans la manière qu'ont les enfants d'interagir avec leur monde. Selon elles, les normes sociales ont une moins grande emprise sur les enfants, particulièrement les plus jeunes, en ce que leur socialisation est moins longue et donc moins ancrée. Comme précédemment mentionné (chapitre 3), les conceptrices considèrent également que les enfants interprètent les choses de manière plus sensorielle, corporelle et imaginative que la plupart des adultes.

Or, cette façon de voir les choses n'est pas considérée comme partielle, naïve ou immature, mais comme regard qui fait du bien, qui offre des alternatives nouvelles et qui décloisonne les perspectives. Si Les Incomplètes accordent une grande importance à l'abstraction, l'immersion et les sens, c'est, certes d'abord, afin de créer des expériences esthétiques qui correspondent à la manière qu'ont les enfants d'appréhender le monde. Cela dit, c'est également une stratégie qui vise à inviter les adultes à expérimenter l'exposition à la manière des enfants, c'est-à-dire d'abord par les sens et l'imagination. « Par la bande, on veut convier l'adulte dans une expérience qui va le surprendre lui-même, parce que, tout d'un coup, il va être un peu contraint à recevoir l'œuvre d'une façon qui n'est pas habituelle pour lui » (Lafaille, entrevue, 2020). L'objectif est que l'adulte apprécie l'expérience et qu'il ou elle comprenne que les paradigmes expérientiels des enfants ont le potentiel de faire du bien et de décloisonner les perspectives.

D'ailleurs, Lafaille ajoute que le collectif transpose souvent cette approche de création sensorielle et corporelle à leurs expositions dites régulières, puisque les enfants les ont amenés à créer d'une manière qu'elles apprécient beaucoup. Les Incomplètes témoignent ainsi elles-mêmes du processus d'influence qu'elles souhaitent engendrer chez leurs publics, laissant le regard des enfants influencer de manière probante sur leur démarche créative.

Bref, mettre en visibilité les processus d'aperception des enfants par l'entremise de l'espace d'exposition se présente comme une stratégie visant à permettre la reconnaissance et la valorisation de leurs points de vue. Cela permet d'une part de transformer le regard que porte les adultes sur le rôle social des enfants, de manière à légitimer leur contribution sociale. D'autre part, cela permet aux enfants d'avoir une incidence directe sur les espaces sociaux dans lesquels ils évoluent et de les transformer afin qu'ils correspondent davantage à leur besoin et leur envie. En découlent des opportunités de confronter les normes et conventions adultes qui rendent difficile l'appropriation des espaces publics par les enfants, et de les transformer. Ainsi, il est beaucoup plus facile pour eux et elles d'adopter des pratiques agentives.

Cette manière de visibiliser les expériences des enfants fait écho aux théories de l'invisibilité sociale qui décrivent une forme de marginalisation causée par le fait d'ignorer ou de minimiser le vécu, les expériences ou la contribution d'un groupe au reste de la société (Books, 2015). Ce concept implique que la capacité d'apparaître dans l'espace public ne dépend pas que des seuls actes des sujets. Elle dépend largement des règles sociales qui légitiment ou, au contraire, dévalorisent les expériences de chacun.e (Books, 2015). La mise en visibilité d'un groupe est ainsi partie prenante de ses luttes politiques. Elle sert à contrer son exclusion et agit de deux manières. Premièrement, elle permet de valoriser les actions, les gestes et les paroles du groupe marginalisé auprès du reste de la société. De surcroît, elle permet de rendre visible la naturalisation des normes du groupe en situation de pouvoir de manière à les confronter et les remettre en question (Books, 2015 & Wall, 2019). La situation sociale des enfants ne correspond pas *stricto sensu* au concept de marginalisation sociale tel que décrit par le domaine de la sociologie politique, puisqu'ils et elles ne sont en général ni exclu.es de leur communauté, ni stigmatisé.es (Castel, 1994 ; Laberge et Roy, 1994). Toutefois, les enfants vivent une forme d'invisibilisation en ce qu'ils et elles se voient généralement exclu.es des espaces de délibération politique à propos d'enjeux qui les concernent directement (éducation, santé, etc.), sous prétexte d'une trop grande

fragilité ou de leur immaturité. En ce sens, la théorie de l'(in)visibilité sociale semble tout à fait pertinente afin de réfléchir à leur participation sociale et politique.

De surcroît, il n'est pas suffisant de chercher à permettre aux enfants d'exercer leur agentivité de la même manière et dans les mêmes contextes que les adultes, car cela ne fait que les intégrer à un système dont les constructions politiques prennent l'âge adulte comme référent supérieur. Au contraire, il importe de remettre en question ces normes et ces constructions afin de favoriser des sociétés plus « age-inclusive » (Wall, 2019). D'ailleurs, cette forme d'inclusion par la visibilité est encore plus importante pour les enfants qui vivent simultanément plusieurs formes de marginalisation, par exemple, les enfants immigrant.es ou handicapé.es.

L'exposition, qui est d'emblée un espace voué à la production et à la diffusion de savoirs et de discours, se présente, pour les concepteur.trices, comme un contexte propice à encourager la reconnaissance et la valorisation des expériences trop souvent marginalisées des enfants. Or, déjà faut-il que les adultes qui assistent à ces moments de mise en visibilité adoptent une attitude propice à l'ouverture et à l'écoute. Ultimement, l'objectif a donc tout à voir avec la réécriture des dynamiques relationnelles intergénérationnelles au profit d'une influence plus mutuelle entre les enfants et les adultes.

4.2.2 L'influence intergénérationnelle

Bien sûr, les expositions à l'étude s'adressent d'abord aux enfants. Or, tel que le mentionne judicieusement Audrey Marchand, les enfants qui visitent une exposition jeunesse sont presque toujours accompagné.es d'une ou de plusieurs personnes adultes. Qu'ils s'agissent de parents, de professeur.es, d'éducateur.trices ou autres, ces adultes sont invité.es à vivre l'expérience esthétique avec les enfants qu'ils et elles accompagnent. L'exposition se présente ainsi comme une opportunité de rencontres

intergénérationnelles. Elle permet aux visiteur.euses d'échanger sur ce qu'ils et elles voient, interprètent, ressentent et expérimentent en temps réel.

Pour les concepteur.trices, ces moments de rencontres sont une occasion de favoriser l'écoute mutuelle et le vivre ensemble, mais aussi une circonstance opportune de réécriture des dynamiques relationnelles habituelles, le tout, dans l'objectif de promouvoir une circulation plus équitable des pouvoirs et des possibilités d'influence entre les enfants et les adultes.

L'espace d'exposition prévue par Skawennati, par exemple, vise à favoriser un sentiment de sécurité et de confort afin d'encourager des échanges authentiques, spontanés et horizontaux. Par l'entremise de la symbolique de la maison, l'artiste aspire à créer une ambiance de réunion familiale réconfortante. Elle explique que, bien que ce ne soit malheureusement pas vrai pour tous.tes les enfants, ils et elles se sentent habituellement épanoui.es et en sécurité à la maison, ce qui favorise leur prise de parole. C'est pourquoi l'artiste choisit de présenter son machinima dans une grande structure rappelant une traditionnelle maison longue issue de la période précoloniale. Les enfants et les adultes, lorsqu'ils et elles entrent dans l'exposition, sont invité.es à prendre des coussins et à s'asseoir par terre, dans la maison longue, afin d'écouter la machinima *The Peacemaker return*. Par la suite, ils et elles sont invité.es à discuter de leur appréciation et de leur compréhension de l'œuvre, tous et toutes assis.es à en rond, à même le sol, chacun.e sur leur coussin.

Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches était une commande de Vox qui visait à répondre au cursus pédagogique des programmes de sciences humaines et sociales des écoles primaires. Ce sont donc surtout des groupes scolaires d'enfants âgé.es entre cinq et douze ans accompagnés d'éducateur.trices qui l'ont visité. Or, en raison de la scénographie d'exposition prévue par Skanwennati, la circulation des savoirs et des expériences au sein de l'exposition n'a rien à voir avec celle retrouvée

habituellement dans les classes des écoles primaires. L'exposition laisse place à des échanges plus fluides et horizontaux que ceux qu'imposent les objectifs pédagogiques des programmes de formation scolaire qui positionnent les enseignant.es, à l'avant de la classe, comme détenteur.trices de savoirs, et les étudiant.es comme receveur.euses, plus ou moins actif.ves selon les philosophies éducatives de chaque enseignant.es.

Ce nouveau contexte éducatif transforme les dynamiques relationnelles habituelles entre les enseignant.es et les enfants, accordant simultanément à chaque personne le rôle d'experte et d'apprentie. Ainsi, les apprentissages réalisés sont d'une nature plus subjective et expérientielle, et reposent sur l'écoute mutuelle des expériences de chacun.e, plutôt que sur la passation d'un point à un autre. Le pouvoir, caractérisé ici surtout par la détention des savoirs, circule différemment. L'exposition parvient à favoriser l'écoute et la prise en compte des points de vue des enfants et laisse une chance aux adultes d'être influencé.es par ces points de vue, ce qui est singulièrement plus difficile dans un contexte d'apprentissage scolaire traditionnel.

En outre, la grande thématique de l'œuvre *The Peacemaker return* concerne elle-même les difficultés relationnelles et la recherche d'harmonie. La figure mystique-historique du *Peacemaker* est connue comme un grand prophète ayant réconcilié cinq nations iroquoises en guerre, pour les unir sous la confédération Haudenosaunee. Son modèle politique repose sur l'égalité de toutes les nations, la discussion, le compromis et la recherche de consensus. Les Haudenosaunee utilisent d'ailleurs la métaphore de la maison longue pour décrire leur alliance politique et les idées de collaboration et d'égalité qui guident leur vie sociale et culturelle.

Skawennati explique que l'une de ses premières motivations pour son exposition était de revaloriser ces savoirs autochtones en ce qui a trait au vivre-ensemble afin d'inspirer des manières nouvelles d'entrer en relation et de coopérer. La trame narrative de l'œuvre nous invite à réinventer nos dynamiques sociales et interpersonnelles afin

d'entretenir une plus grande harmonie avec les êtres vivants qui nous entourent. Parallèlement, la scénographie d'exposition invite les visiteur.euses à entrer en relation différemment, répliquant l'enjeu principal de l'histoire. Dans tous les cas, *Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perches* inspire des façons de vivre collectivement qui soient plus égalitaires, horizontales et fluides, ce qui favorise l'agentivité des enfants, en attribuant le même espace et la même importance à leurs paroles et leurs interventions qu'à ceux de toutes autres personnes.

Les Incomplètes rapportent également vouloir créer des espaces qui favorisent l'écoute et le respect de ce que chacun.e a à apporter. Leur exposition est réfléchi afin que l'expérience esthétique soit vécue de manière « intime, mais collective » (Lafaille, 2020, entrevue). Les quatre maisonnettes présentes dans *Dehors/dedans* sont suffisamment grandes pour laisser entrer deux à trois personnes. Les sols douillets et les coussins modulables qu'elles contiennent invitent chaque personne à se poser confortablement et à prendre le temps d'apprécier l'œuvre tout en partageant son expérience avec les autres. Un peu à l'instar de la structure de Skawennati, la métaphore de la maison aspire à créer une atmosphère rassurante, confortable et propice aux échanges. « On a vraiment envie de créer des espaces où l'émotion esthétique se vit ensemble, collectivement. C'est une forme de volonté de créer du tissu social finalement, à l'échelle d'une représentation ou d'une journée » (Marchand, entrevue, 2020).

Le collectif avait pris le temps de laisser un message aux parents, directement dans l'espace d'exposition, les invitant à se laisser porter par le regard des enfants plutôt que de diriger la visite. Le texte leur demandait d'allouer du temps pour la contemplation, la sensibilité et le partage des expériences afin d'éviter le réflexe de positionner automatiquement les enfants dans le jeu et dans le ludisme, ou alors dans une dynamique d'apprentissage. Cette demande est d'une grande importance pour les

créatrices parce que la manière dont les enfants sont introduit.es dans l'exposition est déterminante sur l'expérience qu'ils et elles vivront (Marchand, 2020, entrevue).

Ainsi, l'exposition invite d'emblée les adultes à se moduler à l'expérience des enfants. Les adultes qui sont perplexes devant des œuvres très poétiques et conceptuelles sont souvent surpris.es de constater que les enfants y réagissent avec beaucoup d'aise et de sensibilité, et que leurs clés d'interprétation peuvent se révéler d'une grande aide pour l'appréciation et la compréhension de l'œuvre (Lafaille, 2020, entrevue).

Les concepteur.trices de *Je suis chantier* affirment que ce genre d'échanges intergénérationnels n'était pas nécessairement voulu et réfléchi lors de la création de leur exposition, mais qu'ils et elles l'ont constaté et accueilli comme une agréable surprise. « Puis, on a vu beaucoup de parents jouer avec leurs enfants. Il y a un dialogue qui s'installait entre les générations aussi, qui n'était pas forcément visé, mais plutôt déclaré par le fait même des possibilités offertes par l'installation. Donc, ça, c'était vraiment une belle surprise », explique Cédric Delorme-Bouchard. Selon lui, c'est la grande liberté d'action et d'interprétation permise par l'espace et ses *looses parts* qui a été un catalyseur d'échanges et de partages.

Finalement, les dynamiques relationnelles sont réellement au cœur de la démarche créatrice du projet *Ranger|Déranger*. L'approche curatoriale de Loncol Daigneault s'articule d'ailleurs selon une volonté d'accorder autant d'importance, sinon plus, au processus de création et aux rencontres qu'au résultat final. Les défis, les tensions et les négociations qui ont eu lieu tout au long du processus de travail sont d'un grand intérêt pour la commissaire puisqu'ils ont tout à voir avec la négociation des pratiques agentives des professionnel.les adultes du monde de l'art – qui s'entendent généralement assez bien sur les procédures de collaboration – et celles des enfants, qui sont venues bouleverser leurs habitudes de travail. C'était d'ailleurs l'objectif principal

du projet que d'expérimenter et de comprendre l'influence que peut avoir le regard des enfants sur une démarche de création d'expositions.

Parmi les quelques éléments qui ont nécessité une forme de négociation et des ajustements, nommons le rythme de travail différent des enfants, leur désintérêt pour le contexte épuré du *white cube* et leur tendance à ignorer l'autorité des artistes ou le prestige de leur travail (Loncol Daigneault, 2020, entrevue). Pour Loncol Daigneault et ses collaborateur.trices, ces tensions ont été l'occasion de partager avec les enfants leur vision de l'art et de la création, tout en revoyant leurs propres perceptions. Le résultat témoigne d'ailleurs de l'influence intergénérationnelle qui a eu lieu, admettant certains dispositifs familiers et reconnus par le milieu culturel tels que le vernissage, l'opuscule d'exposition et une présentation assez classique des œuvres, tout en permettant des pratiques plus surprenantes telles que les buffets de bonbons, les cachettes à même l'espace d'exposition ou les accessoires décoratifs issus de l'imaginaire des fêtes d'enfant.

En outre, l'entrevue avec Adèle, que nous avons interrogée à titre de co-commissaire, nous a permis de constater que ce qu'elle a préféré du projet, ce sont les moments relationnels. Le constat qui ressort de son expérience est qu'elle était heureuse de réaliser un projet qui sort de l'ordinaire avec des gens qu'elles aiment. Elle s'est fiée sur la qualité de la rencontre humaine pour choisir les artistes, bien plus que sur l'appréciation des œuvres en tant que telle. Ses souvenirs les plus prégnants traitent surtout des différents collaborateur.trice et des souvenirs de moments qu'elle a partagés avec eux et elles (Turcot, 2020, entrevue & Loncol Daigneault, 2020, entrevue).

Adèle témoigne à plusieurs reprises de sa fierté d'avoir fait un « projet spécial » pendant lequel elle et ses ami.es collaboraient avec des adultes (Turcot, 2020, entrevue). Dans le même ordre d'idée, le respect qu'accorde Loncol Daigneault au point de vue et à l'expérience des enfants est encore plus grand, à la suite de ce projet. Sa fille et ses

camarades de classe lui ont beaucoup appris sur la manière de créer et d'envisager sa pratique de commissariat d'exposition (Loncol Daigneault, entrevue, 2020). La collaboration intergénérationnelle, bien qu'elle représente son lot de défi, se révèle donc comme une expérience positive de part et d'autre. Elle permet de déconstruire les dynamiques relationnelles traditionnelles de manière à encourager des modèles sociaux moins hiérarchiques et plus collaboratifs, en plus de participer à la restauration du lien social par une élaboration collective de sens (Bishop, 2006a).

4.3 Le corps et les sens : une expérience phénoménologique de l'art

Une approche phénoménologique de l'art semble également pouvoir produire des expériences agentivantes pour les visiteur.euses. Le concept fait référence à l'art qui ne peut être seulement vu ou appréhendé intellectuellement, mais qui est incorporé (*embodied*), faisant appel à un large spectrum de sensations et de cognitions sous-jacentes. Ces pratiques, issues de la pensée de phénoménologues tels que Merleau-Ponty ou Husserl, sont souvent perturbatrices au niveau des sens et visent à produire des états d'apparition des phénomènes ; phénomènes sensoriels, mais aussi cognitifs et relationnels (Albu & Schuld, 2018).

Elles comprennent, par exemple, des objets et des images photographiques qui exposent des incongruités perceptuelles, des environnements et installations qui permettent une prise de conscience intersubjective à travers des perceptions multisensorielles accrues et des œuvres d'art relationnelles qui confrontent les visiteur.euses à des scénarios de socialisation inhabituels (Albu & Schuld, 2018). L'art phénoménologique rappelle que toute pensée est incorporée et que tous les corps subissent l'influence des autres corps avec lesquels ils partagent l'espace et le temps. En ce sens, il accroit la conscience de l'incorporation de nos expériences et révèle les constructions sociopolitiques desquelles elles sont issues.

Cette définition fait écho aux démarches des Incomplètes et du collectif derrière *Je suis chantier* qui accordent une grande importance aux sens, à la corporisation et aux contingences relationnelles dans l'expérience esthétique. Bien qu'ils et elles ne le nomment pas ainsi, ces concepteur.trices expriment une grande affinité avec les pratiques artistiques phénoménologiques sur plusieurs aspects. Leurs expositions aspirent à produire des états de rencontre avec l'art qui favorisent une forme d'immersion multisensorielle et nous invitent à repenser nos habitudes perceptuelles et relationnelles en vue d'un dépassement de la primauté des procédés de compréhension intellectualisés.

Chaque œuvre présentée dans le cadre de *Dehors/dedans*, par exemple, était accompagnée d'une maisonnette comportant différents éléments tactiles et d'un univers sonore inspiré par son thème et son style. L'objectif d'une telle scénographie d'exposition était de « faire sortir l'œuvre de l'œuvre » afin de « créer des univers à vivre » et de produire une immersion totale (Lafaille, 2020, entrevue). Une attention particulière est portée afin que l'expérience passe par une connaissance du corps et des sens et s'éloigne du logicisme, de la conceptualisation et de l'intellectualisation (Lafaille, 2020, entrevue). Les rencontres créées au sein de l'exposition permettent de rendre compte de la diversité des usages perceptuels, mais aussi de leur interdépendance. Si les enfants et les adultes ont tendance à avoir des expériences différentes, c'est que leurs repères spatio-temporels sont différemment conditionnés par la société. L'exposition permet de faire apparaître ces différences.

Similairement, *Je suis chantier* est le résultat d'une série de dispositifs interactifs appréhensibles par le corps et les sens. Les miroirs, les poteaux, les barres de suspension et les cubes amovibles invitent d'abord à une expérience corporelle et sensorielle de l'exposition. Il en est d'ailleurs de même avec les différents verbes d'action posés au mur : « saute », « joue », « chante », « assemble », etc. Delorme-Bouchard et Pinvidic ont créé des jeux d'ombres et de lumières, de couleurs, de reliefs,

de sons et d'échelle qui nécessitent une implication de tous les sens. C'est une exploration de l'espace et des matériaux qui est à la base de leur inspiration : « *Je suis chantier*, c'est une installation conçue afin d'interroger nos perceptions de l'espace et de la matière ». Si les enfants ont tendance à sauter, s'agripper et jouer alors que les adultes demeurent plus contemplatif.ves, c'est parce que les attentes sociales à leur égard sont différentes, mais c'est également parce que leurs habitudes perceptuelles et l'incorporation de leur expérience leur font voir des possibilités différentes. L'exposition se présente comme une occasion de reconnaissance intersubjective qui révèle l'existence de ces expériences distinctes et de leur malléabilité.

Les tenants.es de l'engagement sociopolitiques ont toujours gardé une distance avec le champ phénoménologique de l'art, jugeant ce dernier comme a-politique et trop étroitement lié à une expérience individuelle menant à l'isolation de chaque personne dans ses propres opérations perceptuelles. Albu et Schult expliquent que, dès les années 1970, l'absence d'un engagement politique explicite de la part de ces pratiques artistiques était souvent interprétée comme une complicité avec la logique du spectacle décrite par Guy Debord (1992) et l'asservissement qui en découle (Albu & Schuld, 2018).

Les autrices s'éloignent de ce scepticisme, défendant la valeur sociopolitique des expériences engendrées par les pratiques artistiques phénoménologiques. Selon elles, ce genre de pratiques délocalise les repères spatio-temporels habituels des visiteurs.euses, les forçant à rendre compte de la manière dont ils et elles appréhendent le monde et des conditions sociales de leur expérience. L'art phénoménologique expose les visiteur.euses à la fragilité de leur individualité ; à ses conditions spatio-temporelles changeantes et à sa dépendance par rapport à autrui. Ce faisant, il invite l'audience à une reconsidération des systèmes sensoriels et discursifs qui régissent le quotidien : « Sensorial desorientation serves as a cue for considering more imperceptible regulators of experience and limits of individual agency » (Albu & Schuld, 2018, p. 3).

Comme mentionné dans le troisième chapitre, tous les concepteur.trices remarquent que la manière d’interagir des enfants est généralement plus sensorielle, plus corporelle et moins verbale que celle de la majorité des personnes d’âge adulte. Conséquemment, les démarches de création fondées sur l’expérience corporelle, les sens et l’immersion découlent d’une volonté de s’adapter aux procédés perceptifs des enfants afin de favoriser des expériences qui répondent à leurs besoins, leurs envies et leurs réalités. En ce sens, elles favorisent d’emblée la pratique de leur agentivité. Or, suivant la logique d’Albu et Schultz, elles favoriseraient également la pratique de leur agentivité en fonction des processus de déstabilisation des mécanismes perceptuels habituels et de la reconnaissance intersubjective que permet l’art phénoménologique.

Comme l’explique Merleau-Ponty, cette expérience crée une double ouverture : d’abord une ouverture à ses propres modes de perception et d’interprétation, puis une réalisation que ces perceptions individuelles et subjectives ne peuvent qu’être partielles, et qu’elles sont toujours informées par nos relations avec les êtres – humains et non humains – qui nous entourent (Albu & Schuld, 2018). La complexité et l’originalité des expériences produites nécessitent des épistémologies complètement différentes que celles qui ont été inculquées par l’ordre politique dominant. Elles permettent donc un véritable démantèlement des paradigmes idéologiques traditionnels au profit d’une nouvelle manière d’entrer en relation avec le monde et avec les autres (Albu & Schuld, 2018).

Cela inclut les normes de rencontre et de communication prévues par l’idéologie de l’enfance moderne et l’enfantisme qui en découle. L’art phénoménologique ne s’adresse pas spécifiquement à une communauté, travaillant tangiblement à la réhabilitation de sa cohésion sociale, mais il soulève indubitablement des enjeux sociaux concernant nos mœurs et coutumes perceptuelles et relationnelles qui, trop souvent, participent à l’exclusion de certains groupes sociaux, notamment les enfants (Albu & Schuld, 2018). Cette logique fait écho au discours des Incomplètes qui

produisent des expositions qui perturbent les habitudes perceptuelles largement admises des adultes en les conviant à des expériences inspirées des épistémologies plus marginalisées des enfants. En ce sens, la déstabilisation sensorielle, relationnelle, conceptuelle et discursive qu'offrent les potentiels de l'art phénoménologique est tout à fait cohérente avec la volonté d'accroître les opportunités de pratique de l'agentivité chez les enfants.

Bref, ce genre d'approche artistique revêt un fort potentiel de remise en question et de réécriture des normes sociopolitiques en place. Il a la capacité de porter les enfants comme les adultes hors de leurs mécanismes habituels d'appréhension et d'interprétation, de saisir leurs limitations et d'en produire de nouveaux. Il est donc tout désigné pour ouvrir des interstices dans le sensorium dominé par les paradigmes perceptuels dominants de l'âge adulte.

Nous en revenons encore une fois au dissensus de Rancière. L'expérience phénoménologique de l'art, tel que décrit par Merleau-Ponty et Albu et Schuld, permet de révéler les limites du dicible et du visible de manière à permettre leur remise en question. Elle favorise ainsi une forme de dissensus ; une rencontre entre ce qui existe en fonction de nos procédés perceptuels actuels et ce qui pourrait exister en fonction de mécanismes d'appréhension à réinventer.

En somme, l'art phénoménologique implique à la fois le dépassement des modèles classiques de l'engagement politique et un démantèlement des modes de réception intellectualisés fondés sur le seul jugement esthétique. Il laisse place à une nouvelle compréhension de l'engagement politique et de l'agentivité construite sur des fondements phénoménologiques. Ce genre d'approche artistique réinvente les pratiques traditionnelles de production et de présentation des œuvres. Comme l'expliquent Albu et Schuld (2018, p.3) : « Because it asks us to imagine new bodily and conceptual relations to our surroundings, phenomenal art can be destabilizing. It

repositions artists as co-producer of aesthetic experience and gives creative license to viewers. » Ce faisant, ce qui était critiqué dans les années 1970 comme une vision a-politique puisque produisant des états de rencontre individualisés avec l'art semble maintenant offrir des expériences beaucoup plus critiques et intersubjectives, voire collectives.

Ce quatrième chapitre a permis de mieux saisir les pratiques mises en place par les concepteur.trices afin de favoriser la pratique de l'agentivité chez les enfants. Cependant, il est fort difficile de savoir réellement si et à quel point l'objectif est atteint. En effet, il ne semble pas exister d'outil de mesure de l'agentivité dans les sciences humaines et sociales, ce qui paraît naturel considérant la complexité du concept. En ce sens, notre étude s'est bien plus attardée à comprendre les motivations et procédés déployés par les concepteur.trices, en lien avec l'agentivité, qu'à mesurer les pratiques agentives des enfants en tant que tels.

Les connaissances issues de la littérature sur le sujet nous permettent tout de même d'inférer que les procédés, stratégies et pratiques mis en place par les concepteur.trices concordent avec des logiques qui semblent permettre et encourager la pratique de l'agentivité chez les enfants. Notamment, les gestes artistiques et commissariaux posés par les concepteur.trices parviennent à engendrer des expériences esthétiques, relationnelles et phénoménologiques caractérisées par l'ambiguïté, le dissensus, la remise en question critique et la coexistence de multiple points de vues.

Ce qui est plus aisé à observer, ce sont les impacts des considérations bien réelles qu'ont les concepteur.trices pour l'agentivité des enfants et de l'existence des pratiques qu'ils et elles développent afin d'y répondre. En définitive, le simple fait qu'il existe des expositions jeunesse et que l'agentivité des enfants fasse partie des considérations

derrière leur réalisation implique de nombreux impacts sur les institutions artistiques, sur le milieu culturel, sur les enfants et sur la communauté. Le prochain chapitre dresse une analyse de ces impacts.

CHAPITRE V

LES IMPACTS

Depuis les années 2010, le nombre d'expositions jeunesse présentées sur le territoire québécois ne cesse d'augmenter (voir annexe 1). Les institutions culturelles semblent être davantage enclines à produire et accueillir ce genre d'expositions et de plus en plus d'artistes et de commissaires développent un intérêt pour les publics jeunesse. Ce chapitre vise à comprendre quels sont les impacts de ce phénomène relativement récent et en constante croissance sur le milieu culturel et ses acteur.trices, sur les enfants, ainsi que sur leur communauté. L'ensemble des effets est difficile à mesurer avec précision. Il est tout de même possible de constater certaines retombées qui sont rapportées par les personnes interviewées et d'en déduire d'autres en fonction de la littérature concernant l'engagement politique artistique et l'agentivité des enfants. De surcroit, les impacts des expositions jeunesse ont déjà été abordés, tout au long de ce mémoire, afin de bien comprendre la portée des préoccupations et des stratégies des concepteur.trices en ce qui concerne l'agentivité politique des enfants en contexte d'exposition jeunesse. Ce chapitre revient donc sur ces impacts, et les met en perspective en fonction de théories qui les valident, les nuancent et les complètent.

5.1 Impacts sur les institutions artistiques et ses acteur.trices

Les personnes interviewées sont assez prudentes, voire réticentes lorsque vient le temps de nommer les impacts de leur pratique jeunesse sur les enfants ou sur la société en général. Étant impliqué.es dans toutes les étapes de réalisation des projets, ils et elles jugent qu'il leur est difficile d'adopter la distance critique nécessaire à ce genre de réflexions. La grande majorité de leurs constats concernent donc les répercussions des expositions jeunesse sur leur propre pratique et celle de leurs pairs, ainsi que sur le fonctionnement des institutions culturelles.

5.1.1 Impacts sur les concepteur.trices

D'emblée, c'est le regard que portent les concepteur.trices sur les enfants qui semblent avoir été le plus impacté par la réalisation des projets. En effet, l'exposition a été pour eux et elles une occasion de se questionner sur ce qu'est un public jeunesse ainsi que sur le rôle des enfants dans les institutions artistiques et dans la communauté. Nous l'avons précédemment mentionné ; que ce soit par l'entremise d'un accompagnement philosophique spécialisé, d'ateliers en classe ou sur la base d'expériences personnelles, les artistes et les commissaires interrogé.es ont accordé beaucoup d'énergie à bien comprendre cette période de la vie et ce qui caractérise les publics jeunesse.

En résulte un plus grand respect pour les enfants et leurs apports à leur communauté. En résultent également une meilleure compréhension de l'idéologie de l'enfance et une volonté de déconstruire les paradigmes de l'innocence et de l'immaturation largement véhiculée (voir chapitre 1). Ces répercussions peuvent avoir l'air anodines, voire anecdotiques lorsqu'elles sont considérées comme des changements de mentalités individuelles. Or elles représentent une présence de plus en plus marquée d'acteur.trices culturel.es informé.es et sensibilisé.es à la question des publics jeunesse dans le milieu culturel, et dans la société plus largement. En échangeant avec

leurs collègues, ils et elles ont le potentiel d'être des vecteurs de changements idéologiques de plus grande envergure.

Un autre impact concerne l'approche artistique et les habitudes de travail des concepteur.trices. S'il est vrai que chaque projet artistique laisse une trace distincte dans la démarche des artistes et des commissaires, la création jeunesse influence différemment leurs pratiques, et ce, particulièrement pour ceux et celles dont c'était la première expérience. En effet, ce genre de productions soulève des questionnements et des enjeux qui ne sont pas, ou qui sont peu abordés avec les expositions dites régulières, ce qui encourage une forme de renouvellement de la pensée autocritique et, conséquemment, de nouvelles possibilités pour la création.

Par exemple, le fait de créer pour un public spécifique positionne la question de la réception de l'œuvre au cœur des préoccupations artistiques. Effectivement, dans le contexte de la création jeunesse, les concepteur.trices doivent se demander comment ils et elles peuvent ajuster leur travail pour répondre aux particularités de l'audience ciblée. Si, tel que nous l'ont exprimé les personnes interviewées, le processus d'adaptation de l'exposition ne se trouve ni dans le choix des thématiques ni dans celui des médiums ou des techniques, mais bien plutôt dans la contextualisation et les modalités de présentation, cela signifie que les questions qui concernent la diffusion et la réception des œuvres sont ramenées à l'avant-plan.

Moi qui fais beaucoup d'installations en art visuel, je constate qu'on ne se pose pas nécessairement la question [de la réception] du public, de la même manière. On ne se la pose même pas beaucoup, en général. C'est plutôt les questions qui amènent à créer l'œuvre qui sont les plus importantes. C'est plus le processus, finalement, qui est mis de l'avant, plutôt que la réception. Ce projet a enrichi les questions que je me pose en général concernant la question du contact avec le public et de savoir à qui s'adressent les œuvres qu'on crée en général (Pinvidic, 2020, entrevue).

À qui s'adresse l'œuvre? Comment sera-t-elle perçue et comprise? Quel genre d'implication ou de participation nécessite-t-elle de la part du public? Quelle réaction émotive peut-elle engendrer? Quelles clés d'interprétation sont nécessaires à la compréhension ou l'appréciation? Est-ce que la manière dont l'œuvre est présentée peut nuire à son appréciation pour certaines personnes? Plusieurs artistes accordent désormais une plus grande importance à ce genre de questionnements dans leur processus créatif (Delorme-Bouchard, 2020, entrevue ; Pinvidic, 2020, entrevue & Skawennati, 2020, entrevue).

Les préoccupations concernant l'immersion, la sensorialité et l'implication corporelle qui ont accompagné les concepteur.trices tout au long de leur processus de création jeunesse ont également laissé une marque dans la pratique de certain.es. Rappelons que les concepteur.trices interrogé.es remarquent que la manière d'interagir des enfants est en général davantage sensorielle, plus corporelle et moins verbale que celle de la majorité des personnes d'âge adulte. Conséquemment, ils et elles cherchent à adapter leur processus de création en fonction de ces manières particulières d'interagir. L'objectif est de créer des expériences esthétiques qui correspondent aux habitudes d'aperception des jeunes publics.

La littérature concernant l'expérience des enfants en contexte artistique consolide cette observation. Les espaces d'exposition qui permettent de bouger, de toucher et de manipuler certaines choses sont plus confortables pour les enfants ce qui améliore significativement l'appréciation de leur expérience et la richesse de leurs réflexions (Mayer, 2007 & McArdle et Wright, 2014). De plus, les chercheur.euses démontrent aussi que les enfants apprennent davantage et sont plus intéressé.es lorsque les expositions sont multisensorielles. Leurs réflexions sont plus nombreuses, plus riches et plus profondes lorsqu'ils et elles ont la chance d'interagir et d'appréhender l'art par l'entremise de plusieurs sens (Andre, Durksen, et Volman, 2017 & Shaffer, 2011).

En cherchant à répondre à ces observations, les artistes ont parfois adopté de nouvelles stratégies et approches de créations artistiques qui ont exercé une influence sur leur démarche. Skawennati, par exemple a inclus des éléments tridimensionnels et immersifs à son exposition jeunesse, alors qu'elle a l'habitude de présenter majoritairement des œuvres bidimensionnelles (vidéo, photo, machinimas). Les composantes tridimensionnelles lui ont permis d'engager le public autrement en établissant des liens entre ce qui se passe dans l'espace représenté du film *The peacemaker return* et dans l'espace réel des visiteur.euses (Skawennati, 2020, entrevue). De surcroît, les œuvres sculpturales et installatives décuplent l'expérience sensorielle des œuvres, impliquant une plus grande tactilité et une perception proprioceptive de l'espace et du mouvement (Hopkin, 2003 & Trzeciak, 2015). « Sculpture exists only in subjective, corporal way of experience » (Trzeciak, 2015, p.1). Skawennati souhaite à présent poursuivre le développement de ce nouvel aspect de sa pratique artistique, qui lui offre des outils pour engager l'audience différemment (Skawennati, 2020, entrevue).

Dans le même ordre d'idées, les Incomplètes sont reconnues pour leurs créations immersives, poétiques et sensorielles (Les Incomplètes, 2021). Elles expliquent qu'elles ont toujours eu un intérêt pour cette façon de créer, et que leurs recherches sur le bébé/enfant-spectateur.trice ont consolidé et enrichi cette approche, en plus de renforcer leur identité professionnelle (Marchand, 2020, entrevue). Leur découverte des publics jeunesse a donc réellement décuplé leurs possibilités de création et de recherche artistiques et les a encouragées à pousser leurs questionnements sur la narration, la poésie et la sensorialité encore plus loin. Aujourd'hui, les Incomplètes poursuivent leur recherche concernant la création pour enfants, mais elles ont aussi réalisé plusieurs projets qui s'adressent à un public plus général. Dans le cadre de ceux-ci, elles conservent la même démarche artistique et les mêmes méthodologies de travail que lorsqu'elles réalisent des expositions pour les publics jeunesse (Lafaille, 2020, entrevue). Il en va ainsi puisque les particularités des publics jeunesse et les enjeux

qu'ils soulèvent exercent une influence considérable sur l'identité artistique même du collectif ainsi que sur leur approche créatrice.

Le plaisir que retirent les concepteur.trices du défi de devoir repenser et renouveler leur pratique ainsi que la fierté provenant du succès de leur exposition les encouragent à vouloir retenter l'expérience de la création pour enfants, si l'occasion se présente. Sans nécessairement consacrer la majorité de leur pratique aux enfants, comme le font les Incomplètes ou Liliane Boucher, plusieurs artistes partagent la volonté de poursuivre leur travail pour la jeunesse afin de contribuer à la promotion et à la compréhension du phénomène. Loncol-Daigneault, par exemple, a déjà entamé un nouveau projet avec sa fille Adèle dont le titre provisoire est *Turner|détourner*. Celui-ci est une poursuite de ses recherches concernant le rôle de l'art dans la vie sociale et politique des enfants ainsi que leur participation culturelle (2020, entrevue). Cédric aime beaucoup travailler pour des productions jeunesse, tant au théâtre que dans les galeries d'art, et souhaite pouvoir continuer de le faire chaque fois que le projet proposé correspond à ses intérêts professionnels (2020, entrevue). Skawennati et Kevin seraient aussi prêt.es à retenter l'expérience si l'occasion se présentait (2020, entrevue).

Cet enthousiasme face à la création jeunesse participe à la reconnaissance et à la démocratisation du phénomène et a le potentiel d'engranger des changements institutionnels de plus grande envergure.

5.1.2 Impacts sur les institutions artistiques

En effet, la croissance du nombre d'expositions jeunesse précédemment décrite est directement liée au travail des acteur.trices culturelles qui croient et qui défendent cette pratique, participant ainsi à accroître sa compréhension, sa reconnaissance et sa valorisation.

À ce sujet, beaucoup de comparaisons avec le milieu du théâtre sont faites. La présence des publics jeunesse y est aujourd'hui beaucoup plus facilement admise et certaines compagnies sont même entièrement dédiées à la création pour enfants (Théâtre du gros mécano, Les gros becs, Théâtre Le clou, etc.). Il en va de même dans le secteur littéraire qui comporte plusieurs maisons d'édition qui consacrent une partie de leur ressource à la littérature jeunesse (Éditions David, Interligne, Hurtubise, etc.) et d'autres encore qui s'y consacrent entièrement (La courte échelle, D'eux, Les éditions du soleil de minuit, etc.).

Les concepteur.trices issu.es du milieu du théâtre, soit Liliane Boucher, Les Incomplètes et Cédric Delorme-Bouchard expliquent que le chemin vers cette acceptation des publics jeunesse dans le milieu du théâtre a été ardu, souvent contesté et défriché par quelques acteur.trices qui avaient à cœur les droits culturels des enfants (2020, entrevue). Ils et elles, bien que peu nombreux.euses au départ, sont tranquillement parvenu à favoriser une meilleure compréhension et une acceptation des réalités des jeunes publics auprès des institutions et des subventionnaires, et ce, malgré les risques et les insécurités que cela représentait pour leur propre cheminement professionnel (Grégoire 2013). Le théâtre québécois pour jeunes publics date du milieu du 20^e siècle, mais il se développe de manière distinctive dans les années 1970, sous l'impulsion d'un mouvement qu'on a appelé le Jeune théâtre (Grégoire, 2013).

Un processus de transformation institutionnelle semblable est en ce moment en branle dans le milieu de l'art contemporain et de l'art actuel à plusieurs endroits dans le monde, notamment en France, au Canada et aux États-Unis (Krebs et Mareska, 2005 ; Mai et Gibson, 2010 & Octobre, 2009). Le succès des expositions jeunesse et l'intérêt croissant des artistes et des commissaires envers cette forme de création encouragent les institutions culturelles à y accorder plus d'espace et de ressources. De surcroit, au Québec, les récents travaux concernant les droits culturels des enfants (l'agenda 21, la charte québécoise *Ré_création* du RCRCQ, forum sur la citoyenneté culturelle des

jeunes, etc.) exercent également une influence considérable sur les décisions politiques et financières qui concernent la production et la diffusion de telles expositions.

Aujourd'hui, le MNBAQ a une salle d'exposition entièrement dédiée au public jeunesse, appelée la Galerie Famille. Plusieurs institutions accordent régulièrement des plages d'exposition à des projets jeunesse, notamment, la Galerie d'art Foreman et le Musée d'art de Joliette. Le Centre d'art Vox produit bisannuellement des expositions jeunesse qui voyagent sur l'ensemble du territoire canadien et qui sont réalisées avec des artistes actuels québécois.es reconnu.es. Il y a encore beaucoup de chemin à faire, selon les créateur.trices interrogé.es, pour accroître les ressources dédiées aux expositions jeunesse dans les institutions. De surcroît, plusieurs préjugés persistent en ce qui concerne l'importance de ces publics dans l'écosystème culturel québécois. Or, tous.les concepteur.trices s'entendent sur le fait que beaucoup de progrès a été réalisé dans les dix dernières années et qu'ils et elles ont confiance de pouvoir constater encore plus de changement dans les prochaines années.

Le tout, bien sûr, à condition de demeurer vigilant.es quant à l'instrumentalisation des publics jeunesse à de simples fins lucratives de diversification des publics. Il ne s'agit pas simplement d'augmenter la présence des enfants, mais de veiller à investir le temps, les ressources et les expertises nécessaires afin de leur prodiguer des expériences esthétiques riches et adaptées (Lafaille, 2020, entrevue & Boucher, 2020, entrevue). D'ailleurs, cela nécessite parfois de repenser certaines pratiques institutionnelles bien ancrées dans le milieu. En effet, Gibson et Mai (2008) expliquent que le plus gros défi en ce qui concerne la participation culturelle des enfants, est de leur permettre de vivre des expériences significatives dans un environnement qui a été conçu pour les adultes.

La présence croissante des publics jeunesse, donc, soulève des enjeux qui poussent les directeur.trices et conservateur.trices de certaines institutions à revoir leurs valeurs, leurs habitudes et leurs pratiques. Ce qui est habituellement coutume concernant la

préciosité des œuvres et les normes de présentation est ébranlé. À titre d'exemple, nommons l'interdiction de toucher les œuvres, les codes de conduites concernant le bruit des visiteurs qui doit être réduit au minimum ou le design épuré qui implique un mobilier d'exposition peu confortable et qui ne prévoit pas d'espace pour se déposer ou se reposer (Debenedetti, Caro et Krebs, 2009 ; Mai et Gibson, 2011 & Piscitelli, 2009).

Bien que les galeries d'art ne soient pas homogènes quant à leurs approches face aux publics jeunesse, Mai et Gibson (2011) remarquent que plusieurs adoptent une « approche participative ». Cette approche, parfois appelé « museum-making » ou « mindful museum » implique que le développement du musée soit informé par une variété de voix, incluant celles des professionnels du milieu comme les commissaires, les conservatrices, les artistes et les médiateurs, mais aussi celles des enfants et d'autres représentant.es de la communauté (Black, 2012 ; Hooper & Greenhill, 2007 ; Janes, 2010 ; Jeffery, 2021 & Mai et Gibson, 2011).

Ainsi que ce soit en les invitant directement au cœur des processus de création artistique et curatoriale, ou en les conviant dans des espaces où il est possible pour eux et elles de faire valoir leur point de vue (à même l'exposition ou par l'entremise d'activité de médiation, par exemple), les institutions qui s'intéressent à la question des publics jeunesse tendent à prendre de plus en plus en considération les perspectives des enfants (Enseki, 2007 & Mai et Gibson, 2011). D'ailleurs, le Musée canadien des enfants invite depuis quelques années les enfants à participer au processus de décision concernant toutes les facettes de sa programmation d'expositions et d'activités. Il est considéré, selon Mai et Gibson (2011), comme un exemple de muséologie participative partout dans le monde. Il semble réaliste de penser que cette approche puisse être reprise pour la programmation d'expositions jeunesse dans un organisme voué à l'art.

Ainsi, des négociations sont entamées afin que certain.es artistes acceptent que leurs œuvres soient touchées ou créent de nouvelles œuvres qui sont réfléchies afin de permettre leur manipulation (Adams, Moreno, Polk et Buck, 2003 & Szekely, 2014). La scénographie d'exposition peut parfois être envisagée en fonction de nouvelles considérations d'échelle, d'interactivité, de confort et de sécurité (Piscitelli, Weier, et Everett, 2003 ; Shaffer, 2004 & Szekely, 2014). Les discours utilisés pour présenter l'art, les artistes et l'exposition sont transformés, pour être plus facilement compris par les enfants ou pour répondre aux besoins des groupes scolaires et préscolaires (Ashton, 2008 ; Enseki, 2007 & Mai et Gibson, 2011). Les institutions sont même amenées à repenser la définition de ce qu'est une œuvre d'art et des objets qui méritent d'être exposés en galerie. En général, les enfants n'accordent que très peu d'importance aux normes de préciosité et de reconnaissance professionnelle, ce qui fait en sorte que les concepteur.trices peuvent parfois être porté.es à inclure dans leurs expositions des objets qui ne seraient habituellement pas présentés au sein d'institutions culturelles (Debenedetti, Caro et Krebs, 2009 ; Lafaille, 2020, entrevue ; Loncol-Daigneault, 2020, entrevue ; Shaffer, 2011 & Szekely, 2014). Pensons, à la cabane de couvertures ou aux autocollants de *Ranger|déranger*, ou encore aux coussins présents dans les maisonnettes de *Dehors/dedans*.

Ces changements concernent les expositions jeunesse, certes, mais se répercutent également, dans certains cas, sur la présentation des expositions dites régulières. Comme mentionné dans le premier chapitre, la présence des enfants dans les musées a, depuis le début des années 1990, encouragé la création de programmes d'éducation et de médiation culturelle afférents aux expositions, puis dans les années 2000 la création d'expositions jeunesse. Aujourd'hui, les publics jeunesse continuent d'exercer une influence sur les institutions artistiques. De plus en plus de musées accompagnent leurs expositions (jeunesse ou régulières) d'objets qui peuvent être manipulés afin de favoriser l'engagement des enfants avec les œuvres historiques ou de grandes valeurs qui ne peuvent être touchées. Ils créent des programmes qui encouragent les enfants à

être les guides de musée pour les adultes (Jeffers, 1999 ; Shaffer, 2011 & Szekely, 2014) ou incluent dans leurs collections et expositions régulières certaines œuvres qui ont été spécifiquement créées pour les enfants, souvent interactives (Mai & Gibson, 2011).

La logique de ces nouvelles initiatives diffère de celles du début des années 1990 en ce qu'elles aspirent à inviter les enfants dans les espaces d'exposition centraux, plutôt que de les diriger vers des espaces spécifiques voués aux programmes éducatifs (Shaffer, 2011 & Szekely, 2014). Szekely explique que l'une des raisons qui soutient la création d'espaces spécifiquement créés pour les familles et les enfants est d'accueillir les publics jeunesse sans trop déranger les autres visiteurs. Toutefois, aujourd'hui, de plus en plus d'institutions s'inspirent des pratiques développées dans le cadre de projets de médiation culturelle ou d'exposition jeunesse pour rendre plus inclusifs l'ensemble de leurs espaces et de leurs expositions.

La distribution des rôles et la professionnalisation des acteurs culturels sont également, transformées par la présence des enfants et des projets jeunesse. Les relations de travail entre les directeurs d'institution, les artistes, les commissaires et les médiateurs sont souvent repensées afin d'engendrer de nouvelles formes de collaboration (Mallos, 2015 & Mai et Gibson, 2011) et une plus grande implication des médiateurs qui, en règle générale, sont les professionnels du milieu le plus en contact avec les enfants (Toohey & Wolins 2000). Des conservateurs à l'éducation se voient accorder la responsabilité des expositions jeunesse, alors qu'ils et elles sont habituellement responsables des activités afférentes qui concernent l'éducation et la médiation. Des médiateurs se voient impliqués en amont dans le processus de création de l'exposition, car leur expertise sur les publics jeunesse est valorisée d'une nouvelle manière (Delorme-Bouchard, 2020, entrevue ; Lafaille, 2020, entrevue ; Hooper et Greenhill 2007 ; Mallos, 2015 ; Marchand, 2020, entrevue & Toohey & Wolins, 2000). Bref, les frontières entre les différents départements muséaux sont de

plus en plus poreuses. De surcroît, de nouveaux types de consultant.es sont impliqué.es, par exemple, des experts en philosophie pour enfants – comme ça a été le cas pour *Je suis chantier* – ou des enseignant.es et des pédagogues – comme dans le cas de *Ranger|déranger*. Finalement, de nouvelles collaborations multidisciplinaires – surtout avec le milieu du théâtre en ce qui concerne les expositions à l'étude – sont réalisées, pour répondre à un besoin de partage d'expertise (Boucher, 2020, entrevue ; Lafaille, 2020, entrevue & Marchand, 2020, entrevue).

Force est de constater que la présence des enfants dans les institutions culturelles et les considérations pour leur agentivité dans les projets artistiques qui leur sont dédiés suscitent des questionnements qui, jusqu'à présent, n'étaient que peu ou pas abordés ou, du moins, pas de cette façon. Certes, les enjeux de distribution des rôles et responsabilités au sein des institutions sont soulevés depuis déjà longtemps, notamment par les tenant.es de la critique institutionnelle. Les questionnements en ce qui concerne la préciosité des œuvres et la définition même de l'art sont également bien présents et toujours d'actualité depuis les dadas, en passant par les ready-made, le pop art et le courant de l'appropriation artistique, entre autres. Or, les expositions jeunesse révèlent des facettes de ces sujets jusqu'ici ignorés et apportent des considérations inédites, participant significativement aux recherches esthétiques concernant ces enjeux et à la constante transformation des arts visuels et médiatiques.

Les études citées dans cette section concernent principalement l'état de la situation états-unienne et australienne. Bien que les politiques et pratiques culturelles diffèrent d'un endroit à un autre, l'argumentation expliquant l'influence des publics et des expositions jeunesse sur les institutions artistiques semble, en grande partie du moins, correspondre à la situation québécoise. D'ailleurs, les personnes interrogées remarquent le même genre de transformation institutionnelle au Québec et leurs gestes créatifs semblent, dans plusieurs cas, y participer (Loncol-Daigneault, 2020, entrevue ; Delorme-Bouchard, 2020, entrevue ; Pinvidic, 2020, entrevue & Skawennati, 2020,

entrevue). En effet, que ce soit en invitant les enfants au processus de création, en présentant des objets qui ne sont habituellement pas considérés comme artistiques ou muséaux, en autorisant la manipulation ou en créant une ambiance festive, les expositions à l'étude s'inscrivent en dehors de plusieurs normes muséales traditionnelles. Elles ont ainsi le potentiel de participer à leur réécriture et d'inspirer des pratiques nouvelles, et ce, tant pour de futures expositions jeunesse que régulières.

Ces transformations du milieu culturel sont importantes pour les enfants puisqu'elles leur permettent de participer plus fréquemment et plus aisément à la vie culturelle et artistique de leur communauté, ce qui engendre une série de retombées positives sur leur bien-être individuel et leur participation sociale.

5.2 Les impacts sur les enfants

5.2.1 La défense des droits culturels

La défense et la promotion des droits culturels des enfants comptent parmi les impacts positifs de l'existence des expositions jeunesse. Dans la convention internationale relative aux droits spécifiques des enfants, l'article 31 (2) précise : « Les États respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité » (Assemblée générale des Nations unies, adoptée en 1989).

Les expositions jeunesse répondent à ce droit, augmentant l'offre culturelle dédiée aux enfants en plus de défendre leur croissante présence et leur participation au sein des institutions muséales. Bien sûr, les enfants peuvent très bien vivre des expériences culturelles significatives en visitant des expositions dites régulières. Cependant, les expositions jeunesse offrent des opportunités d'accès et de participation culturelle autrefois inexistantes et ont le potentiel d'engendrer des expériences particulièrement

engageantes, puisqu'elles sont adaptées à leurs réalités spécifiques. De plus, lorsque l'expérience est positive, elle renforce l'envie des enfants d'être en contact avec les arts et la culture, contribuant à l'intégration de la culture aux saines habitudes de vie (RCRCQ, 2012).

La défense des droits culturels des enfants fait l'objet d'un intérêt renouvelé depuis une dizaine d'années, puisque l'accès à la culture est considérée comme un pilier important pour le développement d'une identité personnelle et collective. L'article 22 de la Déclaration universelle des droits de l'homme évoque les droits culturels comme étant indispensables à la dignité et au libre développement de la personnalité (Assemblée générale des Nations Unies, 1948). De surcroît, de nombreuses études font état de la relation entre les arts et le bien-être individuel, mais également du rôle unique des arts dans le développement personnel des enfants. Le contact avec la culture leur permettrait en effet d'avoir davantage confiance en eux et elles, de renforcer leurs capacités à communiquer et à résoudre des problèmes de façon créative et ingénieuse, en plus de favoriser leur engagement envers leur communauté (Brown, Benedett et Armisead, 2010 ; National Endowment for the Arts, 2015 ; Mai et Gibson, 2011 & McArdle et Wright, 2014). Les expériences de co-création permettent aussi aux enfants de vivre de la fierté (McArdle et Wright, 2014), une affirmation qui est d'ailleurs renforcée par le témoignage d'Adèle, la co-commissaire de *Ranger|Déranger* interrogée dans le cadre de cette étude (Turcot, 2020, entrevue).

En somme, les arts et la culture « contribuent à une existence intellectuelle, affective, morale et spirituelle plus satisfaisante pour tous » (Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, article 3, 2001). Ainsi, les expositions jeunesse, en favorisant l'accès et la participation culturelle des enfants, contribuent au développement d'une série de savoir-faire et de savoir-être essentiels à leur bien-être individuel et collectif.

5.2.2 La participation citoyenne politique des enfants

La participation culturelle est également considérée comme un outil d'engagement politique par plusieurs chercheur.es. Christian Poirier utilise la notion de citoyenneté culturelle pour ancrer les retombées de la participation culturelle dans une perspective reliée à la démocratie, au bien-être des communautés et au vivre-ensemble. Il décrit la citoyenneté culturelle comme « une évolution du rapport entre l'État et l'art, caractérisée par la notion de démocratie culturelle, qui fait référence à l'appropriation par les individus des moyens de création, production, diffusion et consommation culturelles » (Poirier et coll. 2012).

Cette notion de citoyenneté culturelle est particulièrement féconde pour notre étude, puisqu'elle permet d'établir des parallèles avec les critiques formulées par les sociologues des *childhood studies* qui utilisent également la notion de citoyenneté pour décrire la contribution sociale et politique des enfants. Ces chercheur.es critiquent la logique de « citoyen.nes en devenir » souvent utilisée pour décrire le rôle des enfants et revendiquent une considération de ces dernier.ères comme des citoyen.nes à part entière (Wall, 2013 ; Abebe, 2019 & James, 2010).

Dans les deux cas, l'utilisation du concept dépasse les considérations juridiques concernant un état civil impliquant une série de droits et responsabilités légales, qui est octroyé aux individus sous certaines conditions. La citoyenneté fait plutôt référence à une véritable participation à l'organisation politique de sa communauté, à une capacité de mobilisation pour la justice sociale et à une contribution au mieux vivre-ensemble.

Ainsi, la citoyenneté ne se réalise pas dans un rapport à l'administration ministérielle, mais dans la quotidienneté, et donc « dans – et par – la culture » (Poirier et coll., 2012, p.151). Les repères et objets culturels sont ainsi mobilisés comme ressources pour pratiquer sa citoyenneté, puisqu'ils composent un système de signes et symboles qui conditionne la vie en communauté et permet d'engendrer un dialogue social. Exercer

sa citoyenneté culturelle implique donc de comprendre, d'interroger, de transformer et de produire ces codes culturels dans l'objectif de participer à l'organisation de sa communauté (Poirier et coll., 2012 & Stevenson, 2003). Il s'agit ici des repères culturels de la culture générale, dite sociale, mais aussi plus spécifiquement – dans le cas qui nous occupe – de ceux de la culture en tant qu'ensemble de manifestations artistiques.

Ce faisant, la citoyenneté culturelle permet à tous.tes de contribuer à la création d'une identité commune et d'une culture partagée en plus de favoriser le sentiment d'appartenance envers sa communauté. En ce sens, elle peut participer à la consolidation des idéologies dominantes ou permettre l'émergence d'idées alternatives. Bref, elle permet une forme d'ouverture à la sphère publique, et favorise un engagement politique avec différents enjeux de justice sociale (Poirier et al, 2012 & Culture Montréal, 2015).

Le document sur la participation sociale de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de l'UNESCO abonde dans le même sens :

Les pratiques, biens et expressions culturels sont des vecteurs clés de la création, de la transmission et de la réinterprétation des valeurs, des attitudes et des croyances à travers lesquels les individus et les communautés expriment le sens qu'ils donnent à leur vie et à leur propre développement. Ces valeurs, attitudes et croyances modèlent la nature et la qualité des relations sociales, et ont un impact sur le sentiment d'intégration, de tolérance à l'égard de la diversité et de confiance et de coopération qu'ont les individus et les communautés (UNESCO, 2014).

C'est ici que l'intérêt pour l'agentivité politique refait surface. En effet, comme défini lors du premier chapitre, l'agentivité est une pratique intrinsèquement relationnelle et contextuelle. La culture – elle-même relationnelle en ce qu'elle se compose d'une série de codes socialement partagés et transmis, et contextuelle en ce qu'elle est en

perpétuelle transformation en regard, notamment, de repères temporels et géographiques – semble donc être une porte d’entrée toute désignée pour la pratique de l’agentivité politique.

5.3 Les impacts sur la communauté

Les chapitres précédents nous ont permis d’établir que les expositions jeunesse sont des endroits où les enfants peuvent réfléchir et s’exprimer sur différents enjeux sociaux, en plus de faire valoir leurs points de vue au sein de leur communauté. Elles permettent d’établir des échanges intergénérationnels et de réécrire les dynamiques relationnelles entre les enfants et les adultes au profit d’une influence plus mutuelle entre eux et elles. Elles offrent des opportunités de participation culturelle nouvelles et plus adaptées aux enfants, en plus de valoriser leur contribution politique à la construction d’une identité collective.

Bien loin d’une activité de loisir ou d’une simple opportunité d’apprentissage, les expositions jeunesse, donc, lorsqu’elles sont considérées comme des catalyseurs de dialogue social, ont le potentiel de favoriser la pratique de l’agentivité chez les enfants. Par le fait même, elles participent à redéfinir leur identité sociale, les positionnant comme des citoyen.nes à part entière, aptes à participer aux processus d’élaboration collective de sens et à la construction des normes, des idées et des comportements qui caractérisent leur communauté. L’idéologie moderne de l’enfance, caractérisée par les

paradigmes et l'innocence et de l'immatrité⁶, s'estompe et laisse place à des croyances, des valeurs et des attitudes plus inclusives envers les enfants.

John Wall explique que cet intérêt pour l'agentivité politique des enfants et la recalibration des rapports de pouvoir qui en découlent permet également de s'interroger sur la manière dont leurs expériences de vie distinctes appellent à la transformation des normes sociopolitiques et à la production de possibilités d'existence autres (2013). En effet, la participation politique des enfants – soutenue par l'exercice de leur citoyenneté culturelle – décuple les idées, les points de vue et les possibilités en ce qui concerne les différents enjeux sociaux qui conditionnent le bien-être collectif des communautés. Il s'agit donc non seulement d'une façon pour les enfants de faire valoir leurs points de vue et d'exprimer leurs besoins, mais aussi d'une source d'inspiration pour les adultes en quête de transformations sociales (Wall, 2013). Un retour vers les mécanismes d'aperception et d'interprétation de l'enfance pour poser un regard nouveau sur les enjeux qui marquent la communauté? Pourquoi pas!

Cet effet de multiplication des contributions au dialogue social permet la coexistence de points de vue divergents, et favorise conséquemment le dissensus nécessaire à l'émergence d'états de rencontre démocratiques, tels que décrits par Rancière (2000)⁷. Encourager la pratique de l'agentivité politique des enfants soutient non seulement leur autodétermination politique, mais également l'émergence de communautés plus inclusives et démocratiques (Wall, 2013, Abebe, 2019 & Maxwell et Aggleton, 2014). Voilà qui renforce l'importance de la pratique de la citoyenneté culturelle,

⁶ Voir chapitre 1

⁷ Voir chapitre 1

particulièrement chez les personnes qui n'ont habituellement pas ou peu accès aux espaces de délibération politique et sociale.

De surcroît, l'accès à l'art est une occasion de vivre des expériences « symboliques et extra-quotidiennes » (Lafaille, 2020, entrevue) qui permettent de s'ouvrir à des points de vue alternatifs et de découvrir des idées nouvelles (Lafaille, 2020, entrevue & Loncol Daigneault, 2020, entrevue). Du point de vue de l'expérience esthétique, la philosophe Hannah Arendt explique que l'engagement avec une œuvre permet de transcender sa propre individualité de manière à se mettre à la place d'autrui (1972). L'œuvre permet donc d'accéder à un espace public élargi de délibération collective avec empathie et bienveillance.

Finalement, les expositions ont aussi permis, dans certains cas, à transformer les modalités de communications entre les adultes et les enfants, au profit d'une meilleure compréhension de part et d'autre. Par exemple, les Incomplètes rapportent qu'à la suite d'ateliers réalisés en CPE, les éducatrices ont constaté qu'elles intervenaient auprès des enfants de manière majoritairement verbale et qu'elles n'avaient pas réalisé qu'il était possible de le faire autrement. Concrètement, l'intervention artistique de la compagnie auprès des enfants les a inspirées à renouveler leurs façons d'entrer en contact avec les enfants (Marchand, 2020, entrevue). Il en va de même pour Loncol Daigneault qui a adapté sa posture d'écoute et son rythme de travail afin de s'ajuster à sa fille et à ses camarades de classe. Cela lui a permis de comprendre que leurs contributions – artistiques, sociales ou politiques – ne peuvent pas s'exercer et être perçues dans un périmètre régi et contrôlé de manière à répondre exclusivement aux besoins et envies des personnes adultes (Loncol Daigneault, 2020, entrevue). Ce mécanisme d'adaptation ancré dans l'empathie et l'ouverture à autrui peut aisément se répliquer à plus grande échelle et contribuer à l'émergence de nouvelles manières d'entrer en relation.

En sommes, l'exposition jeunesse engendre une série d'impacts – parfois dérangeants et inattendus, mais souvent positifs – sur le milieu culturel, sur les enfants et sur la communauté. Ces impacts ne sont pas sans soulever des enjeux d'accès, d'inclusion sociale et de démocratie, qui mettent en exergue le rôle politique et social de la culture dans la construction des normes, valeurs et croyances de chaque société, en plus d'élargir l'idée même de la conception de cette dite culture ; des publics à qui elle s'adresse et des pratiques qui la composent.

CONCLUSION

Nous avons étudié, dans le cadre de ce mémoire, le récent phénomène des expositions d'art contemporain pour les enfants sur le territoire québécois. En raison d'un manque de documentation existante sur le sujet, nous avons mobilisé une méthodologie de type qualitative et exploratoire qui sonde directement le terrain par l'entremise d'études de cas. Nos objectifs étaient multiples. Ils consistaient, dans un premier temps, à mieux comprendre les spécificités de la création jeunesse dans les arts visuels et médiatiques. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'explorer les potentialités démocratiques et les effets sociaux et politiques des expositions jeunesse pour les enfants. Finalement, nous souhaitons identifier de nouvelles perspectives artistiques et curatoriales liées à la production et à la présentation de ces expositions. Les entrevues menées auprès des huit concepteur.trices d'expositions jeunesse nous ont permis de mieux comprendre les motivations qui influencent la création jeunesse, ainsi que les stratégies et approches artistiques mobilisées pour y répondre, et leurs impacts sur le milieu artistique, sur les enfants, et sur leur communauté.

L'analyse effectuée s'est articulée autour du concept d'agentivité politique des enfants, qui est au cœur de notre problématique. Ce concept nous a permis d'identifier et de comprendre certains rapports complexes qui existent entre la pratique de l'agentivité en contexte d'exposition, la participation culturelle et la citoyenneté politique des enfants. Notre enquête nous a menés à constater que les concepteur.trices se soucient des effets sociaux et politiques qu'ont leurs expositions sur les enfants et qu'ils et elles

déploient une variété d'approches et de stratégies artistiques afin de produire les effets esthétiques, politiques, sociaux et relationnels désirés.

Un grand respect pour les compétences et les facultés distinctes des enfants ainsi qu'une volonté d'éviter, voire de déconstruire les croyances adultocentristes propres à l'idéologie moderne de l'enfance influencent la démarche créatrice des personnes interrogées. Les paradigmes de l'innocence et de l'immatunité⁸ tendent ainsi à être écartés au profit d'une vision de l'enfant en tant qu'agent.e social.es actif.ve et apte à participer à la construction des normes et des savoirs de sa communauté.

Les stratégies déployées pour la création des expositions répondent à ces préoccupations. Nous avons analysé les gestes artistiques et commissariaux posés par les concepteur.trices en fonction de trois grandes logiques de création : celle de la production d'espaces caractérisés par l'ambiguïté, l'indétermination et le dissensus, celle de la mise en relation intergénérationnelle et de la mise en visibilité du regard des enfants, et celle de l'expérience phénoménologique de l'art. Le plus souvent mobilisées simultanément et de manière complémentaire, ces logiques ont donné naissance à des expositions qui visaient à permettre aux enfants d'être perplexes, de se questionner, de prendre position, d'imaginer des possibilités d'être et d'agir alternatives et de participer à la réécriture des dynamiques relationnelles au profit d'une plus grande collaboration entre les enfants et les adultes.

Une analyse des impacts nous permet d'entrevoir l'influence des expositions jeunesse sur les enfants, sur les artistes, sur le milieu artistique et sur la société plus largement. Les entrevues menées, ainsi que les recherches théoriques effectuées nous informent

⁸ Voir chapitre 1

sur les retombées positives de la pratique de l'agentivité en contexte d'exposition en ce qui concerne la citoyenneté culturelle et la participation politique des enfants. Notre étude nous a également permis d'inférer quelques impacts sur le milieu artistique et sur la société plus largement, bien que ce n'ait pas été le sujet principal de la recherche. Les constats effectués laissent entrevoir les impacts des expositions jeunesse sur l'institutionnalisation de la création jeunesse, sur la transformation des normes et méthodologies muséales dans un souci d'inclusion et d'accessibilité, sur la diversification des publics, sur le renouvellement de l'inspiration créatrice et sur la reconnaissance professionnelle de certain.es artistes. Les effets perçus concernent également une certaine transformation de la perception du rôle social des enfants, la multiplication des contributions au dialogue social et la transformation des modalités de communication entre les adultes et les enfants.

Le cinquième chapitre évoque ces impacts qui sont rapportés par les personnes interrogées et inférés en fonction de la littérature scientifique. Cependant, une analyse plus poussée permettrait de confirmer et de mieux comprendre si, comment et pourquoi les expositions produisent de telles retombées sur le milieu artistique et sur la société plus largement.

Une étude plus pointue nous permettrait également de mieux comprendre l'expérience vécue par les enfants au sein des expositions jeunesse d'art, notamment, en ce qui concerne leur appréciation esthétique, leur manière d'entrer en communication avec les autres visiteur.euses et les professionnel.les de la culture ainsi que les liens qu'ils et elles tissent avec leur propre vécu. Ce mémoire s'est intéressé, surtout, aux objectifs, aux motivations, aux stratégies et aux approches des concepteur.trices, mais ne nous a pas permis de sonder directement les enfants.

De surcroît, il importe de mentionner que les informations issues des quatre entrevues nous ont permis de faire des observations structurantes et de tirer certains constats, qui

ont dirigé notre analyse de ce phénomène encore peu étudié. Cependant, ces constats, aussi pertinents soient-ils pour notre analyse, ne peuvent pas être généralisables à l'ensemble des expositions jeunesse québécoises, en raison, notamment, du faible nombre d'études de cas mobilisées.

Nonobstant ces limites, la présente recherche offre de nouvelles clés d'interprétation pour comprendre les expositions jeunesse, ce qui contribue à démocratiser le phénomène, à favoriser la reconnaissance des artistes et collectifs d'artistes qui s'y consacrent et à enrichir les réflexions concernant la participation culturelle des enfants. Les connaissances mobilisées permettent également de mieux situer les pratiques jeunesse au sein de l'écosystème culturel québécois, notamment en ce qui concerne le profil professionnel de ceux et celles qui s'y dédient, le contexte de réalisation, les modalités de collaboration, les sources de financement, les contextes de productions et de diffusion ainsi que la reconnaissance par les pairs.

Le croisement du concept d'agentivité politique des enfants avec les théories de l'histoire et de la sociologie de l'art invite également de poser un regard nouveau sur le rôle de la culture dans l'écriture – et la réécriture – de l'identité sociale des enfants. Sans proposer de modèle clair ou préétabli, notre analyse suggère des manières de favoriser l'émergence de contextes artistiques où les enfants sont considéré.es comme des agent.es sociaux.ales actif.ves et aptes à participer pleinement aux processus d'élaboration collective de sens et à la construction des normes, des idées et des comportements qui caractérisent leur communauté. Les pratiques des concepteur.trices d'exposition jeunesse tendent ainsi à offrir un contre-modèle aux paradigmes de l'innocence et de l'immatunité qui caractérisent l'idéologie moderne de l'enfance. Le concept d'agentivité, mobilisé dans ce contexte, soulève de nombreux enjeux qui font écho aux discussions sur la participation et la citoyenneté culturelle des jeunes, contribuant ainsi à enrichir les réflexions sur ce sujet qui suscite beaucoup d'intérêt chez les chercheur.euses et praticien.nes québécois.es dans les dix dernières années.

Le premier chapitre nous a permis de démontrer qu'actuellement, les recherches qui concernent les expositions jeunesse se concentrent surtout sur leurs potentiels pédagogiques et éducatifs. Espérons humblement que la présente recherche permettra d'élargir le spectre des considérations en ce qui a trait au rôle et à la pertinence de ces expositions, favorisera une meilleure compréhension du phénomène, et participera à susciter l'intérêt et la curiosité pour ce sujet dans le milieu culturel et celui de la recherche.

ANNEXE A

RECENSION DES EXPOSITIONS JEUNESSE D'ART AU QUÉBEC

Date (première présentation)	Exposition	Institution d'attache / premier lieu de diffusion	Commissaire/artiste	Circulation	
				Lieu	Date
23-03-2013 / 24-05-2013	Lapincyclope	VOX	Jonathan Plante	Musée d'art de Joliette	2013
				Musée Régional de Rimouski	2014
				Maison de la culture Notre-Dame-de-Grâce	2015
				Centre d'exposition Lethbridge	2015
					2015
				The Art Gallery of Hamilton,	2015
				Galerie Les 3 C	2015
				Centre d'exposition de la Bibliothèque du Boisé Saint-Laurent	2015
				Maison de la Culture Mercier	2015
				Maison de la culture Marie-Uguay	2015
Maison de la culture Pointe-aux-Trembles	2015				

				Galerie d'art Foreman	2016
				Centre Culturel Franco-Manitobain	2016
				Centre d'exposition Raymond Lasnier	2017
26-03-2013 / 07-04-2013	Le sentier	MNBAQ	Les Incomplètes		
28-06-2013 / 03-11-2013	Dehors/dedans	MNBAQ	Les Incomplètes		
09-2013	La chambre des merveilles	Musée Régional de Rimouski	Émilie Rondeau	Musée National des beaux-arts	2014
				Musée de Pointe-à-callières	2019
03-09-2015 / 05-12-2015	Les naufrageurs	VOX	Clément Gaujelac	Galerie Les Trois C	2016
				Centre d'exposition Lethbridge	2016
				Maison de la culture Mercier	2016
				Maison de la culture Pointe-aux-Trembles	2017
				Maison de la culture Notre-Dame-de-Grâce	2017
				Centre d'exposition de la Ville d'Amos	2018
06-05-2015/29-09-2015	Nippon-Fiction	MNBAQ	Cynthia Dinan-Mitchell		
29-11-2015	Dans l'arrière-pays de Nicolas	Musée Régional de Rimouski	Jean-Philippe Roy	Galerie d'art Foreman	2017
				Centre d'art de Kamouraska	2019
02-12-2015 / 31-01-2016	Derrière la porte	MNBAQ	Marie-Hélène Audet		
24-06-2016 / 23-10-16	Dans ma maison	MNBAQ	Les Incomplètes	bibliothèque Gabrielle-Roy	2015
				bibliothèque Monique-Corriveau	2015
				Bibliothèque Félix-Leclerc	2015
23-11-2016 / 05-11-2017	Les curiosités	Musée National des beaux-arts	Vicky Sabourin		
30-11-2017 / 18-11-2018	D'entrée de jeu	Musée National des beaux-art	José Luis Torres		

28-10-2017 / 27-01-2018	Skawennati. Teiakwanahstahsontéhrha'. Nous tendons les perches.	VOX	Skawennati		
15-12-2018 / 17-11-2019	Murmures	Musée National des beaux-arts	Francis Fontaine, Luca Fortin et Bertrand Rougier		
27-04-2019 / 06-07-2019	Ranger / Déranger	Galerie d'art Foreman	Caroline Loncol Daigneault		
15-02-2019 / 25-03-2019	Voyage dans le bleu	Manif d'art 9		Bibliothèque Gabrielle- Roy	
27-04-2019/ 09- 06-2019	Le Ty-rap comme mécano	Petits bonheurs / Centre d'exposition de Val-d'or	Élizabeth Picard		
02-02-2019 / 28-04-2019	Je suis chantier	Musée d'art de Joliette	Cédric Delormes- Bouchard et Kevin Pinvidic	Samsara Théâtre	2019
11-12-19 / 15- 11-20	Ensemble[s]	MNBAQ	Marie-Renée Bourget- Harvey		
	Colorier, colorer, couleurer				

Cette recension s'est terminée en septembre 2020, au moment où la rédaction de ce mémoire a débuté.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Questionnaire d'entrevue

Chaque entrevue semi-dirigée dure environ deux heures et fait l'objet d'un enregistrement audio. Les entrevues sont réalisées via le logiciel de visio-conférence *Zoom* en raison du contexte pandémique. Les questions sont conçues dans le but d'inciter les personnes interviewées à dévoiler leur expérience et leur point de vue sur le projet réalisé. Il contient trois types de questions :

- Des questions d'entrevues concernant les motivations à travailler avec ou pour un public jeunesse
- Des questions d'entrevues concernant les stratégies et procédés artistiques mobilisés et les raisons sous-jacentes
- Des questions concernant l'expérience qui est souhaitée pour les enfants

Questions pour les participant.es

Les questions ne sont pas nécessairement posées dans cet ordre.

I. Biographie et contexte de production

Pouvez-vous me parler de votre biographie à l'époque, avant de réaliser ce projet artistique ? (Votre âge, statut scolaire ou professionnel, démarche ou préoccupations artistiques).

À quel titre agissiez-vous pour la création de l'exposition ? En tant qu'artiste, en tant que commissaire ? Les deux ? Autres ?

Comment s'inscrit cette exposition jeunesse par rapport à votre démarche artistique ou curatoriale ?

II. Éléments clés de l'exposition

J'ajouterais une question générale. Pourriez-vous me décrire en quelques mots votre exposition même si nous allons y revenir plus en détail ?

Y avait-il des activités de médiation afférentes à l'exposition ? Si oui, lesquelles ?

Quel.les ont été les collaborateur.trices clé.es ?

Est-ce que votre exposition était une commande d'une institution ? Sinon, comment l'idée vous est-elle venue de la créer ?

Quels ont été les liens entre vous et l'institution hôte de l'exposition ?

III. Expériences et réflexions relatives au projet artistique ciblé.

Qu'est-ce qui a motivé le choix de produire une exposition jeunesse ? Y avait-il des préoccupations éthiques, sociales, politiques ? Si oui, lesquelles ?

Quelles sont, selon vous, les principales différences entre concevoir une exposition jeunesse versus une exposition dite *régulière* ? Comment vous êtes-vous adapté.e ?

Quels sont les procédés et stratégies artistiques / curatoriales mobilisés ? Différents de votre pratique habituelle ?

Pourquoi avoir choisi ces médiums / ces artistes ?

Y a-t-il un thème ou sujet à votre exposition ? Pourquoi avez-vous choisi cette thématique ? Selon vous, est-ce une thématique particulièrement adaptée aux enfants ?

[Pour Caroline et Adèle] Caroline, pourquoi avoir choisi d'impliquer des enfants dans le processus de création et de commissariat ? Adèle, pourquoi as-tu accepté de participer à ce projet ?

Quel genre d'expérience avez-vous voulu produire pour les enfants ? Pourquoi ? Évaluez-vous avoir réussi ? Pourquoi oui ou non ? Comment ?

Quels sont les impacts de cette expérience sur vous ?

Selon vous, quels sont les impacts de cette expérience sur la vie des enfants ?

Est-ce que l'agentivité de l'enfant (c'est-à-dire la possibilité pour lui d'exercer son potentiel d'action, de subjectivité et d'autonomie afin d'avoir une incidence sur sa propre vie et celle de son environnement) a fait partie de vos préoccupations ? Si oui, comment ?

[Dans le cas où la réponse est non] Maintenant que nous discutons de ce concept ?
Pensez-vous que votre exposition laisse place à la pratique de l'agentivité chez
l'enfant ? Si oui, de quelle(s) manière(s) ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abebe, T. (2019), « Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence », *Social Sciences*, 8(3), p. 81-97.
- Adams C., Moreno, C., Polk, M. & Buck, L. (2003), « The Dilemma of Interactive Art Museum Spaces », *Art Education*, 56(5), p. 42-56.
- Adrian, F. et Michelle, S. (2018), « 'Aimless and Absurd Wanderings'? Children at the Museum of Old and New Art (Mona) », *Museum et Society*, 16(1), p. 28-40.
- Ahearn, L. M. (2001), « Language and agency », *Annual review of anthropology*, 30(1), p. 109-137.
- Aitken, S. (2018), *Young People, Rights and Place: Erasure, Neoliberal Politics and Postchild Ethics*, New York : Routledge, 172 pages.
- Albu, C. et Schuld, D. (2018), *Perception and Agency in Shared Spaces of Contemporary Art* Routledge, Londres : Routledge, 249 pages.
- Alice S. (2014, juin), « La vérité sort-elle de la bouche des enfants ? Remarques épistémologiques sur les spécificités de l'enfance comme objet d'enquête en sciences sociales », *La Vérité ; Actes du colloque de l'École doctorale*.
- Alkire, S. (2005), « Subjective quantitative studies of human agency », *Social Indicators Research*, 74(1), p. 217-260.
- Althusser, L. (1962), « Le Piccolo , Bertolazzi et Brecht: Notes sur un théâtre matérialiste », *Esprit*, 312(12), p. 946-965.

- Anderson, D., Piscitelli, B. et Everett, M. (2008), « Competing Agendas: Young Children's Museum Field Trips », *Curator: The Museum Journal*, 51(3), p. 253-273.
- Andre, L., Durksen, T. et Volman, M. L. (2017), « Museums as avenues of learning for children: a decade of research », *Learning Environments Research*, 20(1), p. 47-76.
- Arendt, H. (1972), « La crise de la culture. Sa portée sociale et politique », dans *La crise de la culture*, Paris : Gallimard-Folio, p. 253-288
- Ariès, P. (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Éditions du Seuil, 316 pages.
- Asad, T. (2000), « Agency and pain: An exploration », *Culture and Religion* (1), p. 29-60.
- Ashton, L. (2008), « Activating Postmodern Pedagogies in Art Education », *Australian Art Education*, 31(1), p. 80-98.
- Assemblée générale des Nations unies. (1948), *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, résolution 217 [III] A, traité adopté à Paris le 10 décembre 1948.
- Assemblée générale des Nations Unies. (1989), *Convention relative aux droits de l'enfant*, Résolution /44/25 A, traité entré en vigueur le 2 septembre 1990, signé à New-York le 20 novembre 1989.
- Association of Children's Museum. (2020), « Children's Museum Data », retrouvé à <https://www.childrensmuseums.org/members/member-benefits/childrens-museum-data> le 4 mars 2020.
- Baker, B. (1998), « Childhood in the emergence and spread of the U.S. public school », dans Popkewitz et Brennan (Éd.) *Foucault's challenge : discourse, knowledge and power in education*, New-York : Teachers College Press, p. 117-143.
- Beckmann, M. (2001), « Engaging a young audience: exhibitions for children at the Queensland Art Gallery », *Artlink*, 21(2), p. 51-54.
- Bell, D., Bell, H., Collins, L. et Spencer, A. (2018), « Young children's experiences with contemporary art », *International Journal of Education through Art*, 14(2), p. 145-159.

- Berndt, F. et Koepnick, L. (2018), *Ambiguity in Contemporary Art and Theory*, Hamburg : Felix Meiner Verlag, 220 pages.
- Biron, M., Dumont, F. et Nardout-Lafarge É. (2010), *Histoire de la littérature québécoise*, Montréal : Boréal, 684 pages.
- Bishop, C. (2004), « Antagonism and Relational Aesthetics », *October 110*, p. 51-79.
- Bishop, C. (dir.). (2006a), *Participation*, London : The Mitt Press, 207 pages.
- Bishop, C. (2006b), « The Social Turn : Collaboration and Its Discontents », *Art Forum 44(6)*, p. 183-189.
- Bishop, C. (2012), *Artificial Hells : Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, New York : Verso Book, 390 pages.
- Black, G. (2012), *The engaging museum: Developing museums for visitor involvement*, London: Routledge, 308 pages.
- Black, G. (2010), « Embedding civil engagement in museums », *Museum management and curatorship*, 25(2), p. 129-146.
- Books, S. (dir.). (2015), *Invisible children in the society and its schools*, Londre : Routledge, 297 pages.
- Boucher, L., Delorme-Bouchard, C. et Pinvidic, K. (2020, 6 octobre), Entrevue menée par Alexandra Tourigny Fleury sur *Je suis chantier*, via le logiciel de visioconférence Zoom.
- Brown, E. D., Benedett, B., & Armistead, M. E. (2010), « Arts enrichment and school readiness for children at risk », *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), p. 112-124.
- Bryant, E. (2011), « A Museum Gives Power to Children », *Curator: The Museum Journal*, 54(4), p. 389-398.
- Castel, R. (1994), « La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation », *Cahiers de recherche sociologique*, 1(22), p. 11-27.

- Children's Museum of the Art. (2020), « About CMA », Retrouvé à <https://cmany.org/about/> le 2 mars 2020.
- Chudacoff, H. P. (2007), *Children at Play : An American History*, New-York : NYU Press, 269 pages.
- Clarkin-Phillips, J. et al. (2013), « Stay Behind the Yellow Line : Young Children Constructing Knowledge from an Art Exhibition », *Curator : The Museum Journal*, 56(4), p.407-420.
- Commission permanente de la citoyenneté culturelle, (2021), « Citoyenneté culturelle », retrouvé à <https://culturemontreal.ca/grands-dossiers/citoyennete-culturelle/> le 2 mars 2021.
- Culture Montréal. (2015), *Forum Montréalais sur la citoyenneté des jeunes. Rapport d'étape*. Montréal : Culture Montréal, 27 pages.
- Davallon, J. (2000), *L'exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*, Paris : L'Harmattan, 378 pages.
- Debenedetti, S., Caro, F. et Krebs, A. (2009), « " I'd rather play than look at statues": The Experiences of Children with Art Works and Interactive Devices at an Art Exhibition », *International Journal of Arts Management*, 11(3), p. 46-58.
- Debord, G. (1992), *La société du spectacle*, Paris : Gallimard, 167 pages.
- Décoste, C. (2016), « Le Musée national des beaux-arts du Québec présente sa programmation du temps des Fêtes », *Huffington Post*, 23 novembre 2016, retrouvée à https://quebec.huffingtonpost.ca/2016/11/23/mnbaq-temps-des-fetes-_n_13182198.html, le 2 mars 2019.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1987), *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, Minneapolis : University of Minnesota Press, 632 pages.
- Doherty, C. (2012), « Relation to Citizen Participation beyond the "event" of the public artwork », dans Wik, A. et M. Malm (dir.) *Imagining the Audience. Viewing Positions in curatorial and Artistic Practice*, Stockholm : Art and Theory Publishing, p. 130-149.
- Duncum, P. (1989), « Children's unsolicited drawings of violence as a site of social contradiction », *Studies in Art Education*, 30(4), p. 249-256.

- Durham, D. (2011), « Apathy and agency: The romance of agency and youth in Botswana », dans Durham, D. et Cole, J. (dir.), *Figuring the Future: Globalization and the Temporalities of Children and Youth*, Santa Fe : School for Advanced Research Press, p. 151–58.
- Edmonds, R. (2019), « Making children’s ‘agency’ visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice », *Global Studies of Childhood*, 9(3), p. 200-211.
- Enseki, C. (2007), « Let’s go to MY museum”: Inspiring confident learners and museum explorers at children’s museums ». *Curator: The Museum Journal*, 50(1), p. 33-40.
- Foucault, M. (2007), *Security, Territory, Population* : Cours au Collège de France, 1977-78, New-York : Palgrave MacMillan, 417 pages.
- Gallagher, M. (2019), « Rethinking children’s agency: Power, assemblages, freedom and materiality », *Global Studies of Childhood*, 9(3), p. 188-199.
- Galerie d’art Foreman. (2020), « Exposition », Retrouvée à <http://www.foreman.ubishops.ca/fr/expositions.html> le 22 juillet 2020.
- Gandhi, L. (1998), *Postcolonial Theory : A critical introduction*, Sydney : Allen et Unwin, 216 pages.
- Gennaro, S. (2013), « Making kids sexy: Sexualized youth, adult anxieties, and Abercrombie et Fitch », dans *Portrayals of children in popular culture : Fleeting images*, p. 27-46.
- Gibson, R. et Mai, L. (2009), « The young child and the masterpiece: A review of the literature on aesthetic experiences in early childhood », *The International Journal of Arts and Society : Annual Review* 4, p. 357-368.
- Grégoire, A. (2013), « Quelques éléments d’histoire du théâtre pour jeunes publics au Québec », *Congrès Théâtre jeunes publics francophones : regards croisés sur les états des lieux et revendications en Europe et au Canada francophone*, Paris : Centre Wallonie-Bruxelles, 6 et 7 décembre 2013).
- Griffin, D. et Paroissien, L. (dir.). (2011), *Understanding Museums: Australian Museums and Museology*, Sidney : National Museum of Australia, [en ligne], nma.gov.au/research/understanding-museums/

- Hamada Children's Museum of the Art, (2012), « Museum Concept », retrouvé à <http://eng.hamada-kodomo-art.com/index.html> le 4 mars 2020.
- Hayward, B. (2012), *Children, Citizenship and Environment : Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*, Londres : Earthscan/Routledge, 208 pages.
- Hebinck, P., Ouden, J.H.B. et Verschoor, G. (2001), « Past, present and future: Long's actor-orient approach at the interface », dans *Resonances and Dissonances in Development Actors, Networks, and Cultural Repertoires*, Assen : Royal Van Gorcum, p. 1-19.
- Hooper-Greenhill, E. (2007), *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*, Londres : Routledge, 231 pages.
- Hopkins, R. (2003), *Sculpture and Space*. Lopes, D. and Kieran, M. (dir.), *Imagination, Philosophy and the Arts*, Londres : Routledge, p. 272-290.
- Hursey, E. (1992), *Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums : a Report from the American Association of Museums*, Washington : American Association of Museums, 28 pages.
- Ivashkevich, O. (2012), « Rethinking Children: Power, Pedagogy, and Contemporary Art Education Practices », *Art Education*, 65(1), p. 40-45.
- Jackson, S. (2011), *Social Work : Performing Art, Supporting Publics*, Londres : Routledge, 320 pages.
- James, A. (2011), « To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship », *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), p. 67-179.
- James, A. & Prout, A. (1997), *Constructing and reconstructing childhood : Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Londres : Falmer press, 257 pages
- Janes, R.R. (2010), « The Mindful Museum », *Curator: The Museum Journal*, 53(3), p. 325-338
- Jeffery, T. (2021), « Critical realist philosophy and the possibility of an eco-decolonial museology », *Museum and Society*, 19(1), p. 48-70.

- Jeffers, C. (1999), « When children take the lead in exploring art museums with their adult partners », *Art Education*, 52(6), p. 45-51.
- Jézégou, A. (2014), « L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage », *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 21(1), p. 269-286.
- Kjørholt, A. (2005), « The competent child and the 'right to be oneself': reflections on children as fellow citizens in a day-care centre », dans Clark, A. et coll. (dir.) *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, Bristol : The Policy Press, p. 151-175.
- Klocker, N. (2007), « An example of "thin" agency: Child domestic workers in Tanzania », dans *Global perspectives on rural childhood and youth*, Londres : Routledge, p. 100-111.
- Krebs A. et Mareska B. (2005), *Le renouveau des musées*, Paris : La Documentation Française, 120 pages.
- Laberge, D. et Roy, S. (1994), « Marginalité et exclusion sociales : des lieux et des formes ». *Cahiers de recherche sociologique*, (22), p. 5-9.
- Les Incomplètes (Lafaille, L. et Marchand, A.), (2020, 7 octobre), Entrevue menée par Alexandra Tourigny Fleury sur l'exposition *Dehors/dedans*, via le logiciel de visioconférence Zoom.
- Les Incomplètes. (2021), « Les Incomplètes », Retrouvé à <https://lesincomplètes.com/les-incomplètes/>, le 3 mars 2021.
- Lind, M. (2009), « Complications; On Collaboration, Agency and Contemporary Art », *Public New Communities*, 30(1), p. 53-73.
- Loncol Daigneault, C. (2020, 13 novembre). Entrevue menée par Alexandra Tourigny Fleury sur l'exposition *Ranger|Déranger*, via le logiciel de visioconférence Zoom.
- Mai, L. et Gibson, R. (2011), « The rights of the putti: a review of the literature on children as cultural citizens in art museums », *Museum Management and Curatorship*, 26(4), p. 355-371.

- Mahmood, S. (2005), *The Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*, Princeton : Princeton University Press, 272 pages.
- Mallos, M. (2012), « Collaboration is the Key », *Journal of Museum Education*, 37(1), p. 69-80.
- Marten, J. (2013), « Childhood Studies and History: Catching a Culture in High Relief », dans Duane, A.M. (dir.), *The Children's Table: Childhood Studies in the Humanities*, Athens : University of Georgia Press, p. 52-67.
- Maxwell, C. et Aggleton, P. (2014), « Agentic practice and privileging orientations among privately educated young women », *The Sociological Review*, 62(4), p. 800-820.
- Mayer, M. (2007), « New art museum education(s) », dans P. Villeneuve (dir.), *From periphery to center: Art museum education in the 21st century*, Reston : National Art Education Association, p. 41-48.
- McArdle, F. et Wright, S. (2014), « First Literacies: Art, Creativity, Play, Constructive Meaning-Making », dans *Literacy in the Arts*, Springer International Publishing, p. 21-37.
- Milligan, M. J. et Brayfield, A. (2004), « Museums and Childhood: Negotiating Organizational Lessons », *Childhood*, 11(3), p. 275-301.
- Ministère de la culture, des communications et de la condition féminine. (2012), *Agenda 21 de la culture du Québec*, ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine Québec.
- Mokaddem, S. (2009), « Enfance et Philosophie ». *L'enseignement philosophique*, 3(3), p. 51-60.
- Musée d'art de Joliette. (2021), « Je suis chantier », Retrouvé à <https://www.museejoliette.org/fr/expositions/je-suis-chantier/>, le 28 février 2021.
- Musée canadien de l'histoire, (2020), « Musée des enfants », retrouvé à <https://www.museedelhistoire.ca/visiter/musee-des-enfants/> le 3 mars 2020.
- Museum of Contemporary Art Australia, (2020), « About the MCA », retrouvé à <https://www.mca.com.au/about-us/#Mission%20et%20values> le 3 mars 2020.

- Museum of Contemporary Art Tokyo, (2020), « About MOT », retrouvé à <https://www.mot-art-museum.jp/en/aboutus/> le 3 mars 2020.
- Myles, A. (2015), *Casting light on childism: Recognizing, resisting, and transforming prejudice and oppression against children*, Chester : Widener University, 364 pages.
- Nandy, A. (1984), « Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood », *Alternatives: Global, Local, Politica*, 10(3), p. 359-375.
- National Endowment for the Arts. (2015), *The Arts and the Early Childhood. Social and Emotional Benefits of Arts Participation*, Washington : NEA Office of Research & Analysis, 34 pages.
- Nicholson, S. (1972), « The Theory of Loose Parts, An important principle for design methodology », *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2), p. 5-14.
- Octobre, S. (2009), « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de culture ? », *Culture Prospective*, (1), p. 1-8.
- Olive-Turcot, A. (2020, 4 octobre), Entrevue menée par Alexandra Tourigny Fleury sur l'exposition *Ranger|Déranger*, via le logiciel de visioconférence Zoom.
- Parsons, M. J. (1994), « Can Children Do Aesthetics? A Developmental Account », *Journal of Aesthetic Education*, 28(3), p. 33-45.
- Parkins, W. (2000), « Protesting like a Girl: Embodiment, Dissent and Feminist Agency », *Feminist Theory*, 1(1), p. 59-78.
- Piscitelli, B. (2009), « Children, art and museums », *Art and Design*, (4), p. 120-125.
- Piscitelli, B. et Penfold, L. (2015), « Child-centered Practice in Museums: Experiential Learning through Creative Play at the Ipswich Art Gallery », *Curator: The Museum Journal*, 58(3), p. 263-280.
- Poirier et coll. (2012), *La participation culturelle des jeunes à Montréal. Des jeunes culturellement actifs – version abrégée*, rapport de recherche présenté à Culture Montréal, Montréal : INRS, 177 pages.
- Prout, Alan. (2005), *The Future of Childhood*, Londres : Routledge, 184 pages.

- Quentel, J. C. (2004), Penser la différence de l'enfant. *Le débat*, (5), p. 5-26.
- Rancière, J. (2000), *Le partage du sensible*, Paris : La Fabrique-éditions, 76 pages.
- Rancière, J. (2004), *Malaise dans l'esthétique*. Paris : Galilée, 172 pages.
- Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec. (2020), « RÉ_CRÉATION », retrouvé à <http://rcrcq.ca/>, le 3 juin 2020.
- Ringel, G. (2005), « Designing Exhibits for Kids: What Are We Thinking? », présenté au Symposium J. Paul Getty Museum : *From Content to Play: Family-Oriented Interactive Spaces in Art and History Museums*, 4 et 5 juin 2005.
- Robson, E., Bell, S. et Klocker, N. (2007), « Conceptualising agency in the lives of rural young people », dans *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives*, Londres : Routledge, p. 135-48.
- Rousseau, J. J. (1979), *Emile*, New-York : Basic Books, 512 pages.
- Savva, A. et Trimis, E. (2005), « Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences », *International Journal of Education et the Arts*, 6(13), p. 1-23.
- Skawennati. (2021), « Bio », Retrouvé à <https://www.skawennati.com/bio/bio.html>, le 16 février 2021.
- Skawennati, (2020, 5 et 22 novembre), Entrevue menée par Alexandra Tourigny Fleury sur l'exposition *Teiakwanahstahsontéhrha' Nous tendons les perche*, via le logiciel de visioconférence Zoom.
- Schofield-Bodt, C. (1987), A History of Children's Museums in the United States, *Children's Environments Quarterly*, 4(1), p. 4-6.
- Shaffer, S. (2011), « Opening the Doors: Engaging Young Children in the Art Museum », *Art Education*, 64(6), p. 41-46.
- Sofaer, J. & Magdolna, V. (2020), « Creative Practice and the Limits of Evidence », *Journey to the Beginnings. Journal of Museum Education*, 45(3), pages 350-356.

- Soysal, Y. N. et Strang, D. (1989), « Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe », *Sociology of Education*, 62(4), p. 277-288.
- Srinivasan, P. (2019), « Pookey, poory, power: An agentic powerformance », *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), p. 121-132.
- Stevenson, N. (2003), *Cultural Citizenship: Cosmopolitan Questions*, Maidenhead : Open University Press, 176 pages.
- Stoecklin, D. et Fattore, T. (2018), « Children's multidimensional agency: Insights into the structuration of choice », *Childhood*, 25(1), p. 47-62.
- Sugar Hill Children's Museum of Art et Storytelling. (2019), « Our Story », Retrouvé à <https://www.sugarhillmuseum.org/> le 3 mars 2020.
- Sutterlüty, F. et Tisdall, E. K. M. (2019), « Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies », *Global Studies of Childhood*, 9(3), p. 183-187.
- Szekely, I. (2014), « Creating Meaningful Art Museum Experiences for Young Children : Discussions with Future Art Teachers », *Art Education*, 67(4), p. 34-39.
- Thompson, M. C. (2017), « Listening for Stories : Childhood Studies and Art Education », *Studies in Art Education*, 58(1), p. 7-16.
- Turbine centre de création pédagogique. (2021), « Ranger|Déranger », Retrouvé à <http://centreturbine.org/projet/rangerderanger/>, le 28 février 2021.
- Trzeciak, K. (2015), « Between haptics and kinaesthetics: body experience in some contemporary theories of sculpture », *Estetyka i Krytyka*, 36(1), p. 151-162.
- UNESCO. (2001), *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, adoptée à Paris lors de la 31^e conférence générale le 2 novembre 2001.
- UNESCO. (2005), *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, adoptée à Paris lors de la 33^e conférence générale le 10 octobre 2005,
- Voorhies, J. (2017), *Beyond Objecthood*, London : The Mitt Press, 305 pages.

- Vox centre de l'image contemporaine. (2021), « Skawennati. Teiakwanahstahsontéhrha' | Nous tendons les perches », Retrouvé à <http://centrevox.ca/exposition/skawennati-teiakwanahstahsontehrha-nous-tendons-les-perches-circulation-2/>, le 28 février 2021.
- Wall, J. (2013), « Childism: The challenge of childhood to ethics and the humanities », dans *The children's table: Childhood studies and the humanities*, Athens : University of Georgia, p. 68-84.
- Wall, J. (2019), «From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations », *Children's Geographies*, 17(1), p. 1-14.
- Weier, K. (2004), « Empowering Young Children in Art Museums: Letting Them Take the Lead », *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), p. 106-116.
- Young-Bruehl, E. (2012), *Childism*, New Haven : Yale University Press, 288 pages.