TRAITER de RECHERCHE CRÉATION en Art

Sous la direction de
Monik Bruneau
André Villeneuve

ENTRE LA QUÊTE D'UN TERRITOIRE ET LA SINGULARITÉ DES PARCOURS

Presses de l'Université du Québec

TRAITER de
RECHERCHE CRÉATION
en
Art

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE
AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE
PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE
SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

TRAITER de RECHERCHE CRÉATION en Art

ENTRE LA QUÊTE D'UN TERRITOIRE ET LA SINGULARITÉ DES PARCOURS

Sous la direction de
Monik Bruneau
André Villeneuve

Collaboration spéciale de
Sophia L. Burns

2007

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque
et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Traiter de recherche création en art :
entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1493-5

1. Arts - Recherche. 2. Création (Arts) - Recherche. 3. Art dans les universités.
4. Recherche qualitative. 5. Recherche - Méthodologie. I. Bruneau, Monik, 1948- .
II. Villeneuve, André, 1956- .

NX280.T72 2007 700.72 C2007-940777-3

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INTERSCRIPT

Couverture – Conception : RICHARD HODGSON
Photo : DANIELLE DIONNE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3e trimestre 2007
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

À Emmanuelle,
à Nicolas
et à Françoise A.

« Il arrive qu'une phrase ne puisse être comprise
que si on la lit avec le tempo voulu. »

Ludwig Wittgenstein

Table des matières

Liste des encadrés, exemples, figures et tableaux XXI

INTRODUCTION 1
Monik Bruneau et André Villeneuve

PARTIE 1
La recherche création : un territoire de recherche à conquérir . . 5

Chapitre 1
La recherche création : entre désir, paradoxes et réalités de la recherche 7
Monik Bruneau, en collaboration avec Sophia L. Burns

1.1. La recherche création, une réalité anxiogène pour le praticien en art 11
1.1.1. On peut faire une thèse création, mais... 13

1.1.2. Une représentation naïve et ambiguë de la recherche. . 14
1.1.3. La méthodologie : l'empêcheur de tourner en rond . . . 15
1.1.4. Les artistes qui vont au doctorat sont « suspects » . . . 16
1.1.5. Le praticien se méfie des mots qu'il associe aux maux du théoricien 17

1.2. La curiosité intellectuelle n'est pas encore une activité de recherche 18

Chapitre 2
À la conquête d'un territoire de recherche en art : enjeux épistémologiques 21
Monik Bruneau et Sophia L. Burns

2.1. Les chemins de la connaissance 22

2.2. De la recherche naturelle à la recherche systématique. 28
2.2.1. La recherche systématique : une recherche orientée vers le développement de connaissances 30
2.2.2. Une recherche rigoureuse et systématique guidée par un regard objectivant 33
2.2.3. La recherche systématique s'inscrit dans un contrat social 36
2.2.3.1. Angle ontologique de ces paradigmes : le statut de la connaissance 42
2.2.3.2. L'angle méthodologique : la manière d'accéder à la connaissance 47
2.2.3.3. L'angle déontologique ou la théorie des devoirs 50
2.2.4. Considérations éthiques : aperçu général 54
2.2.4.1. Facteurs liés au choix de l'objet ou du sujet de recherche 54
2.2.4.2. Facteurs liés au devis de recherche. 55
a) Les effets de la recherche sur la personne . . 55
b) Les effets de la recherche sur la société . . . 57
2.2.4.3. Facteurs liés à l'observation 58
2.2.4.4. Facteurs liés à la publication 59
a) Les droits d'auteur : la contribution scientifique du chercheur 60
b) Le processus de soumission des textes . . . 61
c) Les sujets associés à la publication 61

2.3. Nos objets de recherche en art 63
2.3.1. La pratique artistique 65
2.3.2. L'artéfact, l'œuvre 66
2.3.3. Le praticien. 67
2.3.4. Les matériaux d'œuvre 67
2.3.5. Les lieux de diffusion de l'art 68
2.3.6. Le public 68

2.4. Le temps de la recherche 69
2.5. Le statut de la création. 70
2.5.1. La création : objet et sujet de recherche (regard introspectif-réflexif-objectivant plongé dans la pratique) 71
2.5.2. La création : lieu d'investigation, contexte de recherche (regard objectivant, extérieur à la pratique). 71
2.5.3. La création : mémoire pour le chercheur (regard contextuel, périphérique). 72
2.6. Les dilemmes du chercheur 72
2.7. Délimiter le territoire de la recherche en art 75

Chapitre 3
Des enjeux épistémologiques à une méthodologie hybride de la recherche en art 79
Monik Bruneau et Sophia L. Burns

3.1. Pas de thèse sans méthode 79
3.2. De la méthode à une méthodologie vers la connaissance . . . 81
3.2.1. Méthodologie spécifique 83
3.2.2. Méthodologie générale, hybride 84
3.3. Le processus de théorisation : l'art de la « patience scientifique » 89
3.4. Les outils de théorisation. 95
3.4.1. La question de recherche : seuil de la recherche 96
3.4.1.1. Construire une bonne question de recherche ? . 99
3.4.1.2. L'état de la question ou la problématisation de son projet d'études 102
3.4.1.3. Problématique artistique 103
3.4.2. La théorie : angoisse du praticien. 104
3.4.2.1. La théorie et ses démons 106
3.4.2.2. La réflexion est incompatible avec l'action . . 108
3.4.2.3. La théorie intellectualise l'artiste 108
3.4.2.4. La théorie guide le chercheur comme le chien guide l'aveugle 111
3.4.2.5. Les niveaux d'interprétation d'une théorie . . 114
3.4.3. Les concepts : les cailloux du Petit Poucet. 118
3.4.3.1. Les concepts nous accompagnent et se précisent en route. 122
3.4.3.2. Les concepts migrateurs. 125
3.4.3.3. Les faux concepts 126
3.4.4. Les notions 128
3.4.5. Des définitions au service des concepts et des termes d'usage 129

3.4.6. Des propositions générales comme fondements de la théorie 130
3.4.7. Des données en appui des propositions 135
3.4.8. La modélisation 140
3.4.8.1. L'arbre de concepts 144
3.4.8.2. La métaphore 146
3.5. Démarche et outils de théorisation : détour épistémologique. . 150

Chapitre 4
Se faire praticien réflexif : tracer une route de recherche en art . 153
Monik Bruneau et Sophia L. Burns
4.1. Faire de la recherche réflexive. 158
4.2. Des scénarios de recherche possibles 161
4.2.1. La recherche création : une recherche dans sa pratique . 163
4.2.1.1. Scénario A 165
4.2.1.2. Scénario B 166
4.2.1.3. Scénario C 167
4.2.1.4. Scénario D 169
4.2.2. Les études de pratique : une recherche sur une pratique, pour la pratique. . . . 170
4.2.2.1. Scénario 1 171
4.2.2.2. Scénario 2 173
Références bibliographiques 174

PARTIE 2
Parcours de recherche 183

A. Parcours ontologiques et épistémologiques 185

Chapitre 5
Étudier la pratique artistique : un regard pluriel 187
Madeleine Lord
5.1. Les pratiques artistiques 188
5.2. Études positivistes de la pratique, ou quantifier la pratique . . 189
5.3. Études postpositivistes de la pratique ou prendre le point de vue du participant 192
5.4. Entrer en partenariat avec les enseignants de la danse 193
5.5. Développer de nouvelles compétences en matière de collecte et d'analyse de données 194
5.6. Retombées 197
5.7. Études émancipatrices de la pratique ou étudier sa propre pratique 198

Conclusion 202
Références bibliographiques 203

Chapitre 6
Analyse évolutive d'une pratique scientifique en recherche qualitative et phénoménologique 207
Maurice Legault

6.1. Vue d'ensemble de mon parcours professionnel 208
6.2. Le fil conducteur scientifique de ce parcours de recherche . . . 211
6.3. La première tranche de mon parcours de recherche en plein air (1981-1987) 211
6.3.1. Partir de sa propre expérience 211
6.3.2. Vivre un phénomène pour soi-même ou en faire son métier 212
6.3.3. L'apprentissage et le développement dans le domaine affectif 213
6.3.4. Créativité, expression et développement intégral de la personne 214
6.3.5. Approche sensorielle, kinesthésique et corporelle . . . 217
6.3.6. L'institut Tamalpa 218
6.3.7. La clarification de la perspective de l'étude 218
6.3.8. Lecture, écriture et travail sur le terrain 219
6.3.9. Quand la nature parle d'elle 220
Conclusion 222
Références bibliographiques 223

Chapitre 7
La recherche création en architecture : une randonnée sur les méthodes et les pratiques de conception en architecture 227
Giovanni De Paoli

7.1. L'architecte et la dualité entre poïétique et technique. 227
7.2. Le processus de conception en architecture et la recherche création 229
7.3. Architecture et conception, traduction et création 232
7.4. Architecture et informatique, traduction et compréhension . . 239
7.5. Une approche par projet et une proposition vers la recherche création. 243
7.5.1. L'approche par projet 243
7.5.2. Le problème des phases du projet. 244
7.5.3. La créativité 245

7.6. La maquette numérique : un outil « vivant » de recherche création 246

Références bibliographiques 248

B. Parcours méthodologiques : de l'errance à la formalisation de l'objet d'étude 253

Chapitre 8
Le récit comme outil d'autoréflexivité, d'autoconscientisation et d'autoconstruction 255
Sophia L. Burns

8.1. Les prémices d'un travail sur les récits 255
8.1.1. Une collaboration de sens 255
8.1.2. Les récits comme prémices à ma recherche doctorale en thèse création : enjeux de sens 257
8.1.3. Revenir sur soi et sur les récits présents à ma pratique artistique : une nécessité méthodologique 259
8.1.4. L'espace palimpseste de l'artiste-chercheur 263

8.2. Élaboration des outils pour l'analyse des récits et des écrits présents à sa pratique artistique 264
8.2.1. La notion de récit 264
8.2.2. Les deux formes de récits de l'art 265
8.2.3. Les écrits en art 267
8.2.3.1. Écrit théorisé sur la pratique artistique . . . 267
8.2.3.2. Écrit de travail dans la pratique artistique . . 269
8.2.3.3. L'écrit-œuvre 269
8.2.4. Partir de ses acquis : identification des trois niveaux de récit de la pratique artistique 271
8.2.5. Analyse des écrits de travail présents à la pratique artistique pour éclairer le type d'approche en recherche création 274

Conclusion 278

Références bibliographiques 280

Chapitre 9
À la recherche d'une instrumentation : un parcours de détachement et d'ouverture 283
Christiane Gerson

9.1. Angle de visée 285

9.2. État de la démarche méthodologique au début de la recherche 286
9.2.1. Il était une fois une intuition… 287
9.2.2. Il était une fois une méthodologie… 288
9.2.3. … et ses implications (conséquences) 290

9.3. Parcours méthodologique : une démarche évolutive 292
9.4. Au rythme d'un questionnement continu 293
9.4.1. Les premières incertitudes 293
9.4.2. Les premiers changements 294
9.4.3. La découverte 295
9.5. À la recherche d'une instrumentation : un périple d'explorations 296
9.6. Apprendre de source directe 297
9.7. Un deuxième souffle : stimulation et questionnement 298
9.8. Un passage obligé 299
9.9. Un positionnement en évolution 300
9.10. Le détachement pour affirmer sa voie 301
9.11. Des choix éthiques 302
9.12. S'engager dans la subjectivité de l'autre 303
Références bibliographiques 304

Chapitre 10
Démarches de recherche et démarches de création 307
Éric Le Coguiec

10.1. Spécificités d'une recherche de type autopoïétique 308
10.1.1. Problématiser l'inconnu 308
10.1.2. Articuler théorie et pratique 309
10.1.3. Osciller entre les « choses vagues » et les « choses construites » 311
10.2. De nouveaux modèles épistémologiques 312
10.2.1. Les « sciences de l'artificiel » de Herbert Simon. . . . 312
10.2.2. La « théorie du système général » de Le Moigne . . . 312
10.2.3. La théorie de l'action de Schön 313
10.2.4. Des problèmes « mal structurés » de Simon aux problèmes « malins » de Rittel et Webber 313
10.2.5. La surprise, une composante à prendre en compte selon Dorst et Cross 314
10.2.6. La poïétique de Passeron 315
10.3. L'apport des écrits d'artistes 316
10.3.1. Les écrits de Valéry 316
10.3.2. Les écrits de Nagy. 317
10.3.3. Les écrits futuristes 317
10.3.4. Les écrits de Léonard de Vinci 318
10.4. Quelques ruses méthodologiques 319
10.4.1. Opter en faveur des vues indirectes 320
10.4.2. Construire un domaine de solutions avant même d'être en mesure de formuler le problème 321

10.4.3. Pratiquer le glanage 322
10.4.4. Procéder par écho et discontinuité 324
Conclusion 327
Références bibliographiques 327

C. Parcours didactique : de la nécessité d'œuvrer au développement de ses outils 331

Chapitre 11
Voiles et transparences de la métaphore 333
André Villeneuve
11.1. Première approche – Nuances. 334
11.2. Deuxième approche – Entre ceci et cela 335
11.3. Troisième approche – Point d'ancrage 335
11.4. Quatrième approche – Où rien n'est fixe 336
11.5. Cinquième approche – Tout est distance 336
11.6. Sixième approche – Mesure d'une appréciation 336
11.7. Septième approche – Paradoxalement 337
11.8. Huitième approche – Manière d'investigation 337
11.9. Neuvième approche – Où tout est nuance 338
11.10. Dixième approche – Mise en relief 341
11.11. Onzième approche – Digression vers un signe 343
11.12. Douzième approche – Sur le seuil d'une question 344
11.13. Treizième approche – Compléments à la précédente 344
11.14. Quatorzième approche – Édifier 345
11.15. Quinzième approche – Autres horizons 345
11.16. Seizième approche – Le « je » et son double 346
11.17. Dix-septième approche – Et autrement 347
11.18. Dix-huitième approche – En conjonction 347
11.19. Dix-neuvième approche – Une appropriation 347
11.20. Vingtième approche – Une conciliation 348
11.21. Vingt-et-unième approche – Le partiellement saisissable . . 348
11.22. Vingt-deuxième approche – Mise en abîme. 349
11.23. Vingt-troisième approche – Un pivot 350
11.24. Vingt-quatrième approche – Puis l'élan 350
11.25. Vingt-cinquième approche – Vertige d'une tautologie. . . . 350
11.26. Vingt-sixième approche – Ou bien le silence 351

11.27. Vingt-septième approche – Dire et redire 351
11.28. Vingt-huitième approche – Voiles et transparences 351
11.29. Vingt-neuvième approche – Encore ceci 352
11.30. Trentième approche – Et cela 352
11.31. Trente-et-unième approche – Par absence 352
11.32. Trente-deuxième approche – Simplement redire 352
11.33. Trente-troisième approche – Le point pivotant 352
Conclusion 353
Références bibliographiques 353

Chapitre 12
Une application de la méthode phénoménologique à l'art de la danse 355
Amedeo Giorgi

12.1. La phénoménologie husserlienne 356
12.2. La méthode phénoménologique 358
12.3. Exemple d'application à la pratique de la danse 359
12.3.1. Les données brutes : description d'un mouvement difficile associé à une pratique de danse 360
12.3.2. Analyse des données. 364
12.3.3. Analyse des données de l'entrevue avec une danseuse . 365
12.3.4. Résultats 373
12.3.5. Discussion des résultats 373
Références bibliographiques 376

Chapitre 13
Le doctorat : un savoir-faire au-delà des disciplines 377
Christian Bégin

13.1. L'inspiration : spasme ou organisation ? 380
13.1.1. Fonctionner par spasme 380
13.1.2. Un fonctionnement organisé 384
13.2. Trois conceptions erronées au regard de l'efficacité intellectuelle 388
13.2.1. C'est mieux de travailler plus tôt le matin pour s'arrêter plus tôt dans l'après-midi ou ne pas travailler le soir 388
13.2.2. Je veux pouvoir me donner un horaire « de bureau » (comme travailler de 9 à 5) pendant la semaine pour ne pas y toucher par la suite, ni la fin de semaine . . 389
13.2.3. Si je n'ai pas produit ce que j'avais prévu, c'est que je ne suis pas productif 389

13.3. Les conditions d'efficacité du travail intellectuel 390
13.3.1. Planifier des échéanciers et décomposer les étapes intermédiaires au moyen de dates précises 391
13.3.2. Développer des routines pour faciliter les automatismes et le déclenchement du travail 394
13.3.3. Les six règles à respecter 395
13.3.3.1. Commencer dans les 30 secondes ! 395
a) Premier principe : connaître la tâche avec précision 396
b) Deuxième principe : déterminer une durée précise de travail 397
c) Troisième principe : respecter les tâches ou les durées déterminées 397
13.3.3.2. Un maximum de 4 heures de travail intellectuel continu 398
13.3.3.3. Un maximum de 10 heures par jour de travail intellectuel 399
13.3.3.4. Un maximum de 5 heures par jour pour effectuer une même tâche, sur un même sujet 400
13.3.3.5. Un minimum de 36 heures consécutives par semaine sans travailler à la thèse . . . 401
13.3.3.6. Une heure d'arrêt avant le sommeil 402
13.4. L'environnement de travail. 403
13.4.1. Un espace exclusif. 403
13.4.2. Ne pas ranger tout le matériel 404
13.4.3. Un espace libre de dérangements 405
13.5. Le travail intellectuel : pas seulement une affaire de tête . . 406
13.5.1. Tenir compte de son environnement familial et social 407
13.5.2. Apprendre à ne « rien faire » quand on a prévu ne rien faire… et le planifier. 409
Conclusion 411
Annexe – Grille horaire type 413
Références bibliographiques 414

CONCLUSION GÉNÉRALE 415
Monik Bruneau et André Villeneuve

NOTICES BIOGRAPHIQUES 417

Liste des encadrés, exemples, figures et tableaux

Encadrés

Encadré 3.1. Les étapes de travail sur la question de recherche . . 102
Encadré 3.2. Théorie des marqueurs somatiques de Damasio. . . . 133
Encadré 3.3. Analyser et comprendre des théories existantes . . . 134

Exemples

Exemple 3.1. Recherche création 116
Exemple 3.2. Étude de pratique 116
Exemple 3.3. Étude critique. 116
Exemple 3.4. Ma position temporelle 147
Exemple 3.5. Modélisation du processus de travail entre danseurs professionnels : échange complexe d'information lors de la production de mouvements à deux 148

Figures

Figure 2.1. Le temps de la recherche. 69
Figure 3.1. Le processus de théorisation 92
Figure 3.2. Les outils de théorisation 95
Figure 3.3. Dynamique du problème de recherche 97
Figure 3.4. La question de recherche : seuil du processus de recherche 98
Figure 3.5. Les fonctions de la théorie. 118
Figure 3.6. Positionnement du concept selon sa nature 123
Figure 3.7. Organisation structurelle d'un concept 129
Figure 7.1. Représentations dites méthodologiques de la démarche de conception, en particulier celles de John Christopher Jones 232
Figure 7.2. Carnet d'esquisses sur les formes pascaliennes 235
Figure 7.3. Les projections orthogonales : exemples de redondance (à gauche), d'ambiguïté (au centre) et d'incohérence (à droite) 238
Figure 7.4. L'embryon en architecture 239

Tableaux

Tableau 2.1. Mise en perspective des enjeux ontologique, méthodologique et éthique d'un paradigme de recherche 62
Tableau 2.2. Les dilemmes du chercheur. 74
Tableau 3.1. Concepts et faux concepts 127
Tableau 3.2. Modèle de théorisation à partir des données. 132
Tableau 3.3. Sources de données possibles 137
Tableau 8.1. Les deux étapes de la recherche création 262
Tableau 8.2. Les deux formes de récits de l'art. 268
Tableau 8.3. Les trois types d'écrits. 268
Tableau 8.4. Identification des niveaux de récit dans la pratique. 272
Tableau 8.5a. L'axe herméneutique comme possible approche de recherche (phénoménologique, herméneutique, poïétique) 276
Tableau 8.5b. L'axe herméneutique comme possible approche de recherche (psychanalytique, historique) 277
Tableau 12.1. Éléments de la structure indiquant les difficultés d'une danse et leurs manifestations empiriques . . . 374

Introduction

Monik Bruneau et André Villeneuve

Qu'est-ce que la recherche création ? Serait-il juste, voire convenable, de séparer les deux mots par un trait d'union ? La recherche création fait toujours l'objet de discussions animées entre les collègues, dans les cours à l'université, laissant intacte la question initiale : qu'est-ce que la recherche création ? Ce type de recherche a trouvé audience auprès des praticiens en art qui entendent prendre la parole pour parler de leur art, en plongeant dans l'univers souterrain de leur pratique. La popularité accrue de la recherche en art, de la recherche création en particulier, s'accompagne d'une clarification des pratiques de recherche et de la démarche d'investigation existantes.

Se tourner vers la recherche qualitative n'a pas suffi à convaincre les praticiens en art de retour aux études qu'ils y trouveraient les outils et les démarches méthodologiques à la mesure de leurs ambitions, au diapason de leur sensibilité et de leur quête d'identité. L'univers des sciences humaines, des sciences sociales notamment, offre tout un éventail d'outils de réflexion et de travail susceptible de soutenir le travail de recherche du praticien en art. Mais un malaise persiste quant au statut, aux exigences, aux finalités de la recherche création, et cela nous a convaincus de la nécessité de revisiter les lieux occupés par la recherche qualitative de manière à pouvoir, à notre tour, définir notre espace de recherche.

L'université propose des programmes d'études avancées où l'option recherche création est disponible, mais un doute subsiste quant à la pertinence de ce volet de recherche, car, pour les chercheurs plus « classiques », ce n'est pas vraiment de la recherche et, pour les praticiens, ce n'est pas vraiment de la « création ». On peut faire une thèse création, mais…

La difficulté de définir le lien théorie/pratique et le territoire occupé par la recherche création demeure, ce qui donne prise à un autre débat, soit celui de la place des arts à l'université. On évoque alors les contraintes académiques, faisant valoir leur austérité, leur insensibilité, les rendant, de ce fait, incompatibles avec les besoins de liberté, de créativité et d'indépendance de l'artiste. Cette confrontation du théorique et de la pratique encourage une polémique qui repose le plus souvent sur des représentations fausses ou incomplètes de ce qu'est une pratique de recherche.

Cet ouvrage entend situer la recherche création telle qu'elle se fait dans le cadre d'un programme d'études à la maîtrise ou au doctorat dans le dessein d'obtenir un diplôme. Nos finalités sont doubles. D'une part, nous souhaitons délimiter les exigences et les conditions de réalisation d'une recherche création pour sortir de l'ambiguïté qui entoure ce type de recherche. D'autre part, il nous importe de mettre au jour sa valeur et sa pertinence en distinguant une pratique de recherche systématique de la recherche « naturelle » qu'effectue l'artiste professionnel engagé dans un processus de production artistique (recherche pour la création), chacune répondant à des critères d'appréciation distincts.

Cet ouvrage se fonde sur une expérience de recherche et d'enseignement en méthodologie de recherche auprès d'étudiants à la maîtrise en danse et au doctorat en étude et pratique des arts. Les questions soulevées en classe, les résistances, les malaises, tout autant que l'inquiétude manifeste que génère chez l'étudiant un projet de recherche création

nous a conduits à amorcer une investigation poussée des fondements théoriques et pratiques de ce qui pourrait constituer une méthodologie systématique et particulière à la recherche création en art, une méthodologie hybride et ouverte aux épistémologies existantes.

Notre vision est d'abord pédagogique. Nous souhaitons ainsi documenter la réflexion de l'étudiant et celle des directeurs et directrices de mémoire et de thèse qui interrogent régulièrement les enjeux de la recherche en art et faire évoluer les pratiques de recherche qualitative. Mais cette vision est aussi didactique, car elle propose des outils de réflexion et d'action pour initier les étudiants à la recherche qualitative, accroître leurs compétences de chercheurs en art et apprendre à travailler dans la complexité des réalités de l'art, c'est-à-dire travailler avec le doute, l'incertitude et la tolérance, maintenant en équilibre une tension féconde entre la théorie et la pratique. Nous n'avons pas la prétention de tout dire ou de mieux dire, mais de répondre aux questions qui ont sillonné notre parcours de formateurs et de directeurs de mémoires et de thèses au cours des dernières années. Notre vision est aussi philosophique, guidée par une nouvelle culture scientifique, humaniste, qui rejoint celle d'Edgar Morin lorsqu'il en parle comme une « culture qui reste à un niveau de problèmes où la connaissance est liée à la vie de chacun et à sa volonté de se situer dans l'univers[1] ».

C'est ainsi que la seconde partie du livre se fonde sur les propos d'auteurs qui réfléchissent à des questions relatives à la pratique de recherche en art. Ils en expriment la complexité des approches et la pluralité des moyens. Il ne s'agit donc pas d'une mise en opposition du qualitatif/quantitatif, pas plus que du théorique/pratique, ce qui constitue un débat dépassé et stérile. Les auteurs ont été invités à présenter leur point de vue relativement à une démarche de recherche ou à un outil qu'ils privilégient, qu'ils ont expérimentés et qui auraient une résonance chez les étudiants en art. Neuf auteurs venant de disciplines différentes se sont mobilisés autour de ce projet, étant convaincus, comme nous, que leur expérience de formation et de recherche apporterait une contribution significative à l'évolution des pratiques et des compétences de recherche en art, tout en participant aux retombées que ces recherches auront sur l'évolution des disciplines, des pratiques artistiques et des programmes de formation en art.

1. Edgar Morin, *La tête bien faite. Repenser la réforme. Reformer la pensée*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

PARTIE 1 PREMIÈRE

La recherche création

Un territoire de recherche à conquérir

CHAPITRE 1 UN

La recherche création

Entre désir, paradoxes et réalités de la recherche

Monik Bruneau, en collaboration avec Sophia L. Burns

Ma carrière de didacticienne m'a amenée, au cours des vingt dernières années, à m'impliquer dans différents projets de recherche action. Je me suis ainsi retrouvée en studio de répétition avec un chorégraphe pour l'observer en processus de création, et j'ai arpenté, dans des écoles primaires et secondaires, des kilomètres de corridors, accompagnée d'une enseignante spécialiste en danse. Notre affiliation semblait presque naturelle une fois les enjeux définis et l'organisation de la recherche mise en place. La rencontre du praticien et du théoricien se faisait sans heurt, chacun

y trouvant son compte, le praticien s'impliquant à sa mesure dans l'éventail théorique proposé par le chercheur. À titre de « théoricienne », je m'intéressais à la pratique dans ce qu'elle pouvait fournir de concepts émergents susceptibles de décrire des réalités complexes difficilement perceptibles sans le microscope de la phénoménologie du présent, de l'instantané, de l'éphémère. Mon rôle était alors de faire valoir une théorie émergente de la pratique et d'en démontrer la force et la pertinence en l'associant, dans le cas de l'enseignement de la danse, aux grands courants pédagogiques. J'établissais ainsi un lien entre la pratique de l'enseignante et la théorie proposée dans les programmes ministériels. La relation théorie/pratique trouvait son sens et sa finalité dans cette rencontre de savoir pratique et de savoir théorique. Le savoir de l'un se trouvant dans la pratique, le savoir de l'autre, dans sa conceptualisation. (Schön, 1994). Pourtant, je ne retrouvais pas cette familiarité de procédés ou de « vases communicants » entre la théorie apportée par le chercheur et le savoir pratique apporté par l'enseignant collaborateur, lorsque je travaillais avec un étudiant sur sa thèse ou que la question de la mise en jeu de la recherche création était au centre d'un débat entre collègues, au cours des séminaires ou avec un codirecteur. Émergeaient alors de ces rencontres d'anciennes querelles qui ne faisaient qu'antagoniser le théoricien et le praticien. Toutes les réserves, les résistances, les méfiances tenues en laisse s'échappaient dans un dialogue de sourds.

Au cours de ces débats, en effet, la recherche se réduisait à « l'écrit » ou au « document d'accompagnement » ; la création devenait le projet de l'étudiant, la partie « intouchable », la création étant sacralisée en quelque sorte et indépendante de « l'écrit » qui constituait le passage obligé à l'obtention du diplôme. La recherche création, dans ce contexte, n'était nullement considérée comme une pratique de recherche en soi, ni à développer, il va sans dire, mais comme deux entités séparées, indépendantes, sans affinités. En polarisant la recherche et la création de la sorte on créait une tension artificielle, que l'on estimait imposée par l'université, donc considérée comme néfaste. La question était alors de savoir comment éliminer cette tension qui freinait tant d'ardeur. C'est en tergiversant autour de cette question que m'est apparue la nécessité de travailler précisément sur le lien théorie–pratique, sur la nature de cette tension et de ses sources. Cette tension était-elle différente de celle qui anime la recherche action ? Ce lien était-il réellement superflu en art ? Si oui, dans quelles conditions pouvait-on alors rendre opérationnelle une recherche création ?

La difficulté de définir le lien théorie/pratique et le territoire de la recherche création demeure, et cela donne prise à un autre débat, soit celui de la place des arts à l'université. On évoque alors les contraintes

d'enseignement, faisant valoir leur austérité, leur insensibilité, et les rendant, de ce fait, incompatibles aux besoins de liberté, de créativité et d'indépendance du créateur. Cette confrontation du théorique et de la pratique stimule une polémique qui repose le plus souvent sur des représentations fausses ou incomplètes de ce qu'est une pratique de recherche.

Ce qui semblait être au départ une perspective d'adaptation à la recherche qualitative s'est avéré une quête d'identification territoriale, voire de souveraineté intellectuelle, quant au caractère particulier de la création, tant nos objets de recherche se distinguent, nos lieux et nos sujets d'investigations divergent, tout autant que les finalités et les formats de thèse. Les questions posées au cours de méthodologie par les étudiants, ajoutées aux constats suscités par les présentations de mémoires ou de thèses création ou à la suite de l'investigation opérée auprès de programmes européens, nous ont plongée dans une réalité plus complexe que celle estimée au départ. Tout en adhérant au périmètre de la recherche qualitative, on ne l'occupe pas de la même façon. Est-ce l'esprit créateur, la sensibilité artistique, l'exigence artistique, la curiosité du praticien ou tous ces traits de caractère à la fois qui expliquent le besoin de se définir autrement et de recourir, pour le faire, à un mode de rigueur particulier, une rigueur qui maintient en interface les réalités de la recherche et de la création, et qui détermine, dès lors, le caractère particulier d'un mémoire ou d'une thèse création ?

Et ils sont de plus en plus nombreux, ces praticiens qui profitent de l'ouverture de certains programmes de formation en art pour revenir à l'université, vaincre leurs appréhensions ou leurs résistances au « théorique » et se réapproprier un discours sur l'art tenu habituellement par des théoriciens. Car, il n'y a pas si longtemps, rappelle Anne Cauquelin (1999), c'étaient les historiens de l'art, les sémiologues qui parlaient du travail des artistes, de leurs pratiques et de leurs œuvres. Aujourd'hui, les artistes, les praticiens entendent prendre la parole et se tournent vers ces programmes qui leur offrent un lieu de réflexion et de parole inédit. Le programme de doctorat en études et pratiques des arts participe à cette évolution et accueille, depuis son ouverture en 1997, plus d'une centaine d'étudiants. L'intérêt est donc manifeste et ne semble pas fléchir.

Par conséquent, autant pour assurer une cohérence dans mon enseignement que pour participer à la clarification des programmes de formation en art et au mode de direction de mémoires et de thèses, il me fallait comprendre le malaise des étudiants et des formateurs, pressentis dans les cours de méthodologie notamment, pour cerner la nature et la source du malaise et des réserves exprimés à l'égard de la recherche, de la méthodologie en particulier. L'enjeu était de comprendre pourquoi les étudiants

inscrits en recherche création se sentaient orphelins, rejetés par les tenants de la recherche scientifique et incompris des « théoriciens ». J'espérais ainsi parvenir à mieux cerner la nature et les enjeux d'un mémoire ou d'une thèse création et, par conséquent, à délimiter le territoire de recherche occupé par ce type de chercheurs en art, démarche qui, j'en étais convaincue, donnerait du sens à la résistance et au malaise des étudiants exprimés dans les cours de méthodologie et des outils didactiques pour y faire face.

La nécessité d'une formation en méthodologie[1] de recherche, tant au deuxième qu'au troisième cycle universitaire, s'est confirmée avec l'arrivée de nouveaux programmes de maîtrise et de doctorat en art. Au doctorat en EPA[2], tout comme pour certains programmes de maîtrise en art, les cours de méthodologie sont obligatoires. Les étudiants s'y inscrivent non sans une certaine appréhension ; ils ne font pas partie des cours populaires. Ces cours regroupent au départ une majorité de praticiens venant d'horizons différents (danse, théâtre, arts visuels et médiatiques, musique, architecture) et constituent, pour certains, un retour aux études, ayant quitté la scène scolaire il y a parfois plusieurs années. On retrouve, par ailleurs, une augmentation d'étudiants qui passent directement de la maîtrise au doctorat.

Le cours de méthodologie se donne en « *team teaching* », tentant de la sorte de regrouper la vision d'un *théoricien* et d'un *praticien* même si, dans la majorité des cas, le premier a une certaine pratique artistique et le second, un doctorat en poche. L'enjeu du premier cours de méthodologie (celui auquel je suis rattachée) est principalement d'amener l'étudiant à préciser sa question de recherche (en avoir une, d'abord), puis à l'inscrire dans une problématique : toute la réflexion « méthodologique » s'effectue au regard de l'évolution du projet de l'étudiant. C'est l'occasion de présenter et de rappeler les exigences de la recherche systématique et de provoquer une rupture avec les représentations fausses ou romantiques de ce qu'on associe à la recherche : les résistances se manifestent et le vide épistémologique confirme le malaise.

En tant que pédagogue, j'ai saisi ce « vide épistémologique » comme une occasion de revisiter les démarches d'investigation et les outils proposés par la recherche qualitative, et d'offrir des outils de réflexion signifiants et utiles pour les praticiens en art attirés par la recherche et pour

1. L'enjeu de ces cours est précisément d'amener l'étudiant à cerner son projet de recherche, donc à déterminer sa problématique et le cadre théorique et méthodologique de son étude. C'est pourquoi il ne s'agit pas d'un cours SUR la méthodologie de recherche, mais d'un cours DE méthodologie s'appuyant sur les projets d'étudiants et sur les outils et démarches méthodologiques les plus significatives et potentiellement performantes pour leur projet.
2. Doctorat en études et pratiques des arts.

les directeurs de mémoires et de thèses. Ce processus d'investigation a modifié progressivement la forme et le contenu des cours de méthodologie et a permis d'établir non seulement un climat de classe plus « écologique », mais une dynamique de recherche plus rigoureuse et motivante pour les étudiants. Les effets de ce processus de clarification, ajoutés à ceux qu'a engendrés au cours des années la réalisation de recherches formelles portant sur une pratique artistique, a permis de faire évoluer les mentalités et d'amener les étudiants et les collègues à considérer les effets prometteurs de la recherche sur l'évolution des disciplines et des pratiques, de même que sur les programmes de formation en art. Malgré tout l'engouement qu'exercent ces programmes, leur intégration ne se fait pas sans heurt, ne se fait pas sans fracture épistémologique et culturelle, empêtrés que nous sommes dans nos ambiguïtés et nos paradoxes. C'est du moins à ce type de constats que notre étude nous a menée.

1.1. LA RECHERCHE CRÉATION, UNE RÉALITÉ ANXIOGÈNE POUR LE PRATICIEN EN ART

Cette étude exploratoire a été menée en 2001[3] dans le dessein de cerner la nature du malaise engendré par le profil de recherche création. La question était donc de comprendre si « ce vide épistémologique », dénoncé par les étudiants dans nos cours de méthodologie, était perçu de la même façon par les professeurs et par les directeurs de mémoires et de thèses. La première étape de travail a donc consisté à **constituer un groupe de réflexion** autour des questions relatives aux enjeux et aux difficultés propres à la réalisation d'une thèse ou d'un mémoire création. Ont ainsi été regroupés des étudiants inscrits au doctorat ou à la maîtrise en danse, dont certains agissaient aussi comme assistants de recherche.

Parallèlement s'élaborait **une revue de littérature** permettant de répertorier : 1) des démarches et outils méthodologiques impliquant une mise en relation théorie/pratique ; 2) des thèses et mémoires impliquant un volet création ; 3) des programmes offrant un profil de thèses création ; et 4) les modes d'évaluation associés à leur profil. De cette première moisson de données se sont dégagés des constats déterminants pour la suite de notre étude. Le premier est que peu de programmes ou de thèses traitent des arts d'interprétation et que sont encore plus rares ceux qui concernent la danse. Les programmes offrant un profil de recherche création s'adressent à un nombre très limité d'étudiants (une petite douzaine), alors que

3. Étude présentée lors du congrès de l'ACFAS 2004 dans le cadre d'un colloque organisé par Monik Bruneau, Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec dont le titre était *La recherche-création ou comment faire autrement*.

notre doctorat en accueille plus d'une centaine. On a découvert aussi un programme proposant un profil *practiced research* dont la gestion s'adapte aux contingences de la création et s'appuie comme à l'université d'Aberdeen sur des fondements épistémologiques et ontologiques élaborés collectivement, dans ce cas par un groupe de professeurs ayant constitué un groupe de recherche en méthodologie. Cela n'était pas notre réalité ici.

Plusieurs rencontres se sont organisées, allant de discussions spontanées entre collègues à des journées pédagogiques avec les étudiants, des comités de programme et des colloques. Deux questions nous guidaient : qu'est-ce que la recherche création ? quelles sont les exigences d'un mémoire ou d'une thèse création ? De ces forums de discussion, se sont dégagés de réels malaises à l'égard des mémoires et des thèses-création, notamment concernant le volet « création » qui semblait rester dans les limbes. On a aussi noté des positions ambivalentes, voire paradoxales, par rapport à la formation donnée à la maîtrise et au doctorat, à la pertinence de ces programmes et à la crédibilité qu'on accordait à une thèse ou à un mémoire création.

Des **entrevues semi-structurées** d'une heure et demie ont alors été menées auprès de dix professeurs dirigeant des thèses et des mémoires en art, dont la moitié avait un doctorat. Cinq disciplines étaient représentées : danse, théâtre, design, arts visuels et médiatiques, et musique. L'analyse de contenu des entrevues nous a permis de constater que la représentation qu'avaient les professeurs à l'égard du praticien qui vient faire une maîtrise ou un doctorat à l'université était assez ambivalente, voire négative, pour générer, auprès des étudiants et des collègues de travail, un malaise et une résistance à l'égard de ce type de recherche. Ces résultats témoignent, de façon toute relative mais significative, d'une pensée qui circule entre les professeurs, les directeurs de thèses et de mémoires création et les étudiants. Cette conception peut avoir un impact certain sur la façon de diriger un programme de formation au deuxième et au troisième cycle tout autant que sur la façon de se positionner par rapport à l'étudiant que l'on dirige et sur la façon de « diriger » cette thèse vers sa finalité.

L'utilité de ces résultats repose notamment sur la nécessité de clarifier la légitimité et les enjeux de ce type de recherche, pour que cette ambiguïté soit prise en compte. Ces ambiguïtés constituent pour l'étudiant autant de facteurs anxiogènes qui s'ajoutent à ceux déjà consentis pour mener à terme des études supérieures en étant confronté à un travail intellectuel ardu et à une pratique en déséquilibre. On ne peut lui imposer de naviguer entre des positions contradictoires ou erronées à l'égard de la recherche systématique sans menacer la qualité de la thèse et prolonger inutilement le temps d'élaboration de cette thèse. Cette

nécessité de clarification conduit à une série de constats qui témoignent des paradoxes et des ambiguïtés qui sillonnent le parcours d'une formation de recherche en art. Je les propose en guise de réflexion, comme terreau pouvant révéler de nouveaux outils épistémologiques et méthodologiques pour l'avancement de la recherche en art.

1.1.1. On peut faire une thèse création, mais…

C'est au cours des entrevues qu'est apparu le plus explicitement ce paradoxe : l'université propose des programmes d'études avancées où l'option recherche création est disponible, mais un doute subsiste au sujet de la pertinence de ce volet de recherche. En effet, pour les chercheurs plus « classiques », ce n'est pas vraiment de la recherche, et pour les praticiens, ce n'est pas vraiment de la « création ». On peut faire une thèse création, mais…

Parmi les quelques contradictions, paradoxes ou ambivalences relevés au cours de ces entrevues, certains s'appuient sur des représentations primaires de la recherche – le chercheur est associé au rat de bibliothèque, la recherche à une revue de littérature –, d'autres relèvent de craintes quasi viscérales à l'égard de l'université, parce que « *l'université impose une méthodologie, des cours théoriques et éloignent les étudiants de l'atelier*[4] ». L'université est ici le bouc émissaire, car c'est *elle* qui nous empêche de faire notre pratique, et ce, malgré le fait ou parce qu'on y est associé à titre de professeur. Le lien création-recherche n'est pas évident, car « *la création ne se questionne pas, ça se fait* » et comme artiste « *on ne s'intéresse qu'à soi* ».

Dans le même élan, on reconnaît que l'étudiant (lire le praticien) ne s'intéresse qu'à SA création, et que la création dans le cadre du doctorat ne peut être que le terrain d'investigation et non une finalité (même si on doit produire une œuvre). À plusieurs reprises, on mentionne que l'artiste n'a pas besoin de l'université pour produire et que ni la création ni l'interprétation ne peut être la seule finalité. Dans cet esprit, on s'entendait pour dire que « *l'interprète a plus avantage à travailler avec un créateur qu'à venir faire une thèse à l'université* ». Idée que reprend Féral (1998) des propos de Michael Redgrave : « Le jeu ne peut pas être enseigné mais il est vrai que d'approcher un grand acteur enseigne » (p. 14). La mission de l'université comme lieu de formation, d'échange et de développement est évacuée. On ne conçoit pas avec netteté qu'un étudiant (praticien) puisse venir à l'université pour d'autres motifs ou

4. Extraits des entrevues.

d'autres défis que celui de poursuivre sa pratique artistique. L'idée de s'inscrire dans un nouvel environnement culturel et intellectuel pour comprendre, apprendre, expérimenter, confronter son savoir, se mettre en rupture avec sa pratique ou la pratique artistique n'est pas mentionnée, sinon du bout des lèvres : « *Peut-être qu'il veut…* » L'université devient la métaphore de l'oppression, du monopole, de l'impérialisme intellectuel. Car, ajoute-t-on au cours d'une entrevue, « [l]*'université change l'artiste, il s'intellectualise beaucoup* ».

Le théâtre a vécu ses mutations et plusieurs facteurs évoqués par Féral (1998) en sont la cause, dont le fait que « le modèle d'apprentissage fondé autrefois sur l'expérience du métier a cédé la place peu à peu à celui de l'acteur désirant apprendre de façon consciente et structurée les rouages de son métier » (p. 15). Ce qui est vrai en théâtre l'est aussi en danse, en musique ou en éducation.

1.1.2. Une représentation naïve et ambiguë de la recherche

L'analyse de contenu des entrevues souligne aussi le fait que l'on garde une représentation naïve de la recherche. De fait, la recherche est maintes fois associée à un strict travail intellectuel (on réfléchit) qui s'effectue exclusivement en bibliothèque (les rats de bibliothèque), et la lecture en est l'activité principale. Quand on fait de la recherche, « *on réfléchit, et on prend le temps de le faire* » (comprendre : on vole du temps d'atelier pour le faire), mais c'est nécessaire si l'on veut monter une revue de littérature qui constitue en soi le résultat de la recherche.

Ainsi, la recherche retire le praticien de son milieu naturel (l'atelier, le studio, le théâtre…) pour l'emprisonner entre des allées de bibliothèque. La recherche, la théorie, l'université sont diabolisées, car elles éloignent l'artiste de son atelier, pour en faire un intellectuel. La recherche brise le mystère de l'art car « *en recherche on sépare les choses* » et « *rien ne* […] *démontre que la recherche et la création sont compatibles. Nous ne sommes pas dans le même ordre d'idées.* » Toutefois, si l'on affirme « qu'en art, la recherche s'appelle création », on y ajoute une réserve à savoir que « *toutes les créations artistiques ne sont pas de la recherche* » ; mais alors, que seraient la recherche et le statut de la création ? Par ailleurs, on associe la « vraie » recherche à la recherche « scientifique », celle qui assure la rigueur, car au doctorat on « *demande à l'étudiant de respecter des règles scientifiques, et non de présenter un poème* ». Dans le même souffle, on se défend de faire de la recherche quantitative. On associe alors au terme « recherche » la valeur de scientifique, qui est d'emblée reliée à une sorte de recherche qu'on ne souhaite pas faire : la recherche

quantitative ou positiviste. Pris au piège encore une fois entre ce que l'on considère comme étant de la vraie recherche et le souci de préserver le caractère particulier des arts. Cet écart s'appuie sur des conceptions fausses de ce qu'est la recherche et sur l'ignorance des enjeux de la recherche qualitative en particulier. La recherche création demeure une pratique orpheline ne sachant à quels saints se vouer, à quels référents ontologiques (ce qu'est la connaissance) ou méthodologiques (comment générer des connaissances) se référer. Des propositions émergent cependant : l'enquête, l'heuristique, la phénoménologie, l'anthropologie sont évoquées au passage, comme voies méthodologiques possibles.

1.1.3. La méthodologie : l'empêcheur de tourner en rond

Le mouvement qui s'opère entre la pratique de recherche et la pratique de création semble donc être unidirectionnel et comporterait deux options. Une première option est celle où un raccord s'effectue de la pratique vers la théorie lorsque « *du sens émerge quand je suis dans la pratique et après je vais vers la théorie* ». Une autre voie serait celle où « on réfléchit à un contexte et on l'insère dans un laboratoire de recherche, d'expérimentation ». Pas de rencontre, sauf fugitive.

À la question « Quelle différence faites-vous entre le projet de création et le sujet de recherche ? », on obtient : « [L]*e projet c'est la création et le sujet c'est la recherche et chacun a ses projets distincts*. » Pourtant, on perçoit bien qu'il y a une voie de filiation possible entre recherche et création lorsqu'on précise que « *le rapport théorie/pratique n'est pas toujours une polarité nuisible. Il faut que l'un et l'autre s'interrépondent. Il faut l'audace du créateur pour faire une bonne recherche*. » Voilà une piste de rencontre à explorer.

On peut comprendre qu'une compréhension naïve et ambiguë de la recherche a une incidence directe sur le positionnement que l'on peut avoir à l'égard des méthodologies périphériques ; celles-ci inspirent la méfiance par manque de parenté avec la discipline, et du fait qu'elles invitent à systématiser le projet de l'étudiant, à l'inscrire dans un questionnement dynamique et rigoureux sur les plans théorique, pratique et méthodologique.

De plus, le fait que les méthodologies proposées viennent des sciences humaines (sociologie, philosophie, éducation) les rend encore plus suspectes ; on dénonce alors leur incompatibilité avec les réalités de l'art. Une proposition méthodologique devient « prescriptive » et, de ce fait, comporte des règles inflexibles. Cette peur instinctive ne correspond pourtant pas à la réalité évolutive de la recherche qualitative qui adopte de plus en plus un plan méthodologique hybride voulant répondre à la

fois aux exigences de la recherche systématique et à la complexité des dynamiques de changement qui caractérisent les réalités de l'art. Il semble y avoir confusion entre la rigidité et la rigueur intellectuelle. Cette dernière correspond à un processus systématique d'objectivation qui renvoie, en recherche, à la précision, à l'exactitude des faits apportés, à la minutie de leur présentation et à la crédibilité de l'argumentation. La rigueur intellectuelle inclut aussi les qualités d'ouverture, d'objectivité, de développement et de dynamisme, ce que ne produit pas la raideur ou la rigidité intellectuelle, qui induit l'absence de flexibilité…

La méthodologie est diabolisée du simple fait qu'on la considère comme un dogme : on la fait particulière, orthodoxe, stricte, fermée, sans finesse et « sans cœur ». Un tel dogmatisme se retrouve de plus en plus rarement et, s'il se trouve, c'est dans le cadre de recherches qui le réclament (recherche fondamentale, recherche liée à la santé, au nucléaire, à l'ingénierie…) pour des raisons de santé, de sécurité, d'éthique. On se réfère alors à une seule épistémologie, à un type de données particulières (statistiques, fidèles, valides) et à des protocoles de traitement rigoureux et *rigides* (éthiques, scientifiques). Les objets de recherche excluent tout ce qui fait référence à des caractères non scientifiques. Le chercheur se réfère à une seule épistémologie (positiviste) et à un type de protocole (expérimental, quasi expérimental). Nous verrons ultérieurement que ce n'est pas la position que l'on défend dans cet ouvrage, qui s'appuie plus sur une méthodologie générale que sur une méthodologie spécifique. Cela a des incidences sur nos choix épistémologiques et méthodologiques.

1.1.4. Les artistes qui vont au doctorat sont « suspects »

À plusieurs reprises, on a exprimé une méfiance à l'égard des praticiens qui viennent chercher un doctorat en art. Cela s'est manifesté de diverses façons allant du déni (« *un praticien qui a une pratique qui fonctionne bien ne vient pas au doctorat* ») au rejet, car ceux qui y viennent sont a des « artistes ratés » ou des « artistes en position d'échec » ou encore des « opportunistes » qui viennent soit occuper les studios, soit chercher un diplôme pour établir un plan de carrière à l'université (ce qui n'est pas en soi valorisé). On s'accorde du même souffle pour dire que ce qui intéresse au départ l'étudiant c'est sa production, c'est faire sa création et que ce n'est qu'après qu'il s'intéressera (peut-être) à la recherche. La posture de chercheur et celle de praticien étant présentées comme des postures incompatibles.

L'idée qu'on puisse venir à l'université pour des motivations intellectuelles, professionnelles ou personnelles ne s'exprime que si l'on amène le sujet à expliciter sa position. On émet alors l'idée que l'étudiant

viendrait au doctorat pour travailler sur sa démarche. Si, au début, cela représentait globalement le désir de l'étudiant, cette position a nettement évolué. Nous retrouvons aujourd'hui, dans les cours de méthodologie, des étudiants, tant à la maîtrise qu'au doctorat, qui proposent des problématiques liées à des enjeux émancipatoires évidents tant d'un point de vue critique, social, éducatif que culturel.

1.1.5. Le praticien se méfie des mots qu'il associe aux maux du théoricien

L'un des aspects de ce positionnement présentait la recherche comme un « monde ghettoïsé » et fédéré par les théoriciens qui exercent un monopole en voulant nommer les réalités de l'art, en voulant démystifier l'art et en voulant imposer des règles méthodologiques qui sont par nature rigides, imperturbables. Les mots font peur, car « nommer c'est tuer l'art », m'affirmait un collègue. Le point sensible de cette représentation négative de la recherche semblait porter sur l'identité même d'un artiste qui, en soi, ne sait pas ce qu'il fait, ne sait pas comment il le fait, mais sait ce qu'il doit faire au moment où il a à le faire. Accepter cette idée serait renoncer à tout ce savoir pratique dont sont dépositaires les créateurs, interprètes, répétiteurs, enseignants, architecte.

Deux réalités se confrontent alors : une première, que l'on retrouve dans les projets de formation associés aux divers programmes de maîtrise et de doctorat ; une seconde qui se profile derrière le curriculum caché[5] des programmes offerts. On retrouve alors la position des résistants à cette recherche qui s'effectue à partir de leur propre pratique n'y voyant qu'une plongée égocentrique dans leur univers de création. On retrouve aussi la position des ignorants de la recherche qualitative, refusant que la pratique artistique devienne un objet de recherche systématique faisant du chercheur ce Dracula de l'art qui aspire son essence et sa singularité au profit de savoirs démystifiés ; trahison impardonnable violant l'insondable et les règles élémentaires de l'art. Résistances et paradoxes dénoncés ailleurs par Scrivener (2001), qui décrit ces réserves comme autant de facteurs de risque à l'abandon, comme autant d'obstacles à une direction harmonieuse et efficace et autant de freins au développement du domaine de l'art, des disciplines et des pratiques afférentes.

5. Expression utilisée par Perrenoud (1995) pour décrire les intentions implicites qui se cachent derrière le discours officiel des programmes et qu'utilise l'enseignant en classe et auprès de ses étudiants, inconsciemment ou non.

1.2. LA CURIOSITÉ INTELLECTUELLE N'EST PAS ENCORE UNE ACTIVITÉ DE RECHERCHE

Dans son texte intitulé « La sociologie de la connaissance », François-Pierre Gingras (2000) rappelle que tout le monde fait la recherche sans savoir, comme on dit librement en boutade que tout le monde fait de la poésie sans le savoir… Pourquoi ? Parce que la recherche sert à construire le monde qui nous entoure, à mieux comprendre l'univers et la manière dont on en fait partie. Dans le milieu professionnel des arts, de la danse, des arts visuels, du théâtre ou du cinéma par exemple, le praticien, à l'instar du chercheur, peut développer une érudition sur un sujet qui l'intéresse (la pauvreté, le deuil, le terrorisme, le vieillissement…) par la lecture de documents, d'articles, de rapports, de romans, tout comme il peut effectuer des entrevues thématiques auprès d'individus, de spécialistes ou d'artistes, ou procéder à des expérimentations pour évaluer la valeur d'un procédé, d'une démarche ou d'un outil susceptible de servir sa création. Le choix des moyens est à la mesure de ses ambitions, de ses intérêts et de sa créativité et répond à une logique personnelle qui se conforme au but poursuivi : élaborer un scénario, modifier l'apport de l'interprète, développer un procédé d'écriture. La validité, la pertinence ou la valeur artistique de ses choix subiront ultérieurement le filtre de la critique, du milieu ou du système lorsque le résultat sera rendu public.

Tout en reconnaissant le caractère essentiel de ce type de démarche pour la production artistique, force est d'admettre qu'il n'en constitue pas pour autant une pratique de recherche comme on en trouve sur le territoire de la recherche académique ou institutionnelle. Il s'agit d'une quête personnelle que l'on associe librement à la « recherche » mais qui, bien que l'on admette sa richesse, demeure une entreprise privée dont la mission n'est pas le développement de connaissances théoriques ou pratiques ni la reproductivité d'un savoir ou d'un savoir-faire. Si l'on reconnaît avec Gingras (2000) que la « science est un savoir qui repose sur des conventions », on admet que la « convention première qui confère à une connaissance son caractère scientifique c'est qu'on puisse répéter, en quelque sorte, la découverte : refaire l'observation, reprendre le raisonnement, confronter de nouveau l'hypothèse et les faits. Le phénomène unique observé par une unique personne ne peut donc être l'objet d'une connaissance scientifique » (p. 31). Cela n'est pas le cas de l'artiste qui fait sa recherche, car le niveau de rigueur, la systématisation du processus demeure une option qu'il conviendra de diffuser ou non et la connaissance qui émergera de sa démarche d'investigation demeurera essentiellement privée sauf si on invite l'artiste à le faire lors d'une entrevue ou s'il décide de le faire par la publication d'un ouvrage. Or, dans un tel contexte, le praticien n'a pas à défendre le « pourquoi » ou le

« comment » de son investigation ni aucun de ses choix, dira Ouellet (1994), précisant que « connaître le pourquoi d'une action est une chose, mais savoir la situer dans un grand ensemble [le cadre théorique, culturel, social, artistique, éducatif…] est une partie intégrante de la notion du travail véritable [du chercheur] » (p. 25).

On conviendra alors que la curiosité du praticien, riche d'intuitions inventives, d'investigations théoriques et d'expérimentations, demeure une activité de recherche naturelle qui apporte une connaissance qui avoisine certaines théories de l'art, mais qui n'en constitue que des « rumeurs théoriques », pour reprendre l'expression utilisée par Cauquelin (1999).

Ce type de recherche « naturelle » s'exerce amplement dans le domaine des pratiques artistiques et professionnelles, mais elle occupe un autre territoire que celui où s'exerce la recherche académique. On verra que la recherche systématique se distingue par la nécessité de défendre la valeur du résultat obtenu en s'appuyant sur la rigueur de la démarche et la pertinence des outils d'investigation utilisés. De plus, la recherche systématique suppose qu'un autre chercheur puisse à son tour reproduire la démarche utilisée par le chercheur qui l'a précédé et utiliser ces connaissances tant au plan théorique qu'au plan pratique (pratique de formation, pratique d'art). Conséquemment, faire de la recherche création dans un contexte universitaire (pour y obtenir un diplôme) ou institutionnel (centres de recherche) impose l'application de certaines règles ou conventions préalablement définies et acceptées par une communauté de chercheurs, précisément par l'enjeu public que l'on entend donner à la connaissance. Et c'est à ça, essentiellement, que tient la différence entre le travail du scientifique et celui de l'artiste, tout comme nous le présente Chatfield (1999) dans ce commentaire qu'il reprend à son compte :

> *Scientists and artists, we might say, for Leibig courageously declared there is no essential difference between the labors of the two. Are we to regard Leonardo da Vinci as a scientist or as an artist ? If it is the business of the artist to build up his [her] work from a few motives, it is the task of the scientist to discover the motives which permeate reality. If scientists like Lagrange and Fourier are in a certain measure artists in the presentation of their results, on the other hand, artists like Shakespeare and Ruysdael are scientists in the insight which must have preceded their creations* (dans Fraleigh et Hanstein, 1999, p. 131).

À ce stade de notre réflexion, on comprend que la recherche systématique est une pratique complexe qui se différencie de l'érudition, d'une recherche en bibliothèque, aussi fouillée soit-elle, d'un inventaire de faits,

de situations, d'échantillons, d'une expérimentation spontanée, ponctuelle, d'une observation fortuite, d'une analyse ponctuelle de données : manœuvres qui ne constituent pas en soi une démarche de recherche mais participent à son échafaudage. La recherche naturelle qu'effectue tout individu ou le praticien dans son milieu respectif nous rappelle que la voie royale vers la connaissance n'est pas l'apanage du « chercheur », mais qu'il existe d'autres voies possibles, comme nous le verrons plus loin, voies dont nous reconnaissons la valeur et la pertinence, tout en privilégiant dans le cadre de cet ouvrage celle que nous offre la recherche systématique.

CHAPITRE 2 DEUX

À la conquête d'un territoire de recherche en art

Enjeux épistémologiques

Monik Bruneau et Sophia L. Burns

Tout individu possède des ressources minimales d'innovation capables de répondre à des besoins d'adaptation, d'évolution ou d'expression. Il faut néanmoins reconnaître que la connaissance n'est pas innée, pas plus, d'ailleurs, rappelle Gauthier (2000), que l'aptitude à la recherche, qui s'acquiert par le travail. Si la recherche systématique mène au savoir,

elle n'en constitue pas la seule source de connaissances. Il existe donc plusieurs accès à la connaissance, mais toutes les connaissances n'ont pas la même légitimité. Ce que commente Gingras (2000a) :

> Nos façons d'« apprendre » dépendent de notre personnalité et correspondent aux types de rapports que nous entretenons avec la réalité. À l'échelle sociale, l'espace occupé par chacune des sources de connaissance permet de caractériser des personnes et des collectivités : on appelle « traditionnelles » certaines sociétés précisément parce qu'elles s'appuient sur les traditions et on dit, à tort ou à raison, des poètes qu'ils sont plutôt intuitifs, des financiers qu'ils sont plutôt rationnels, des personnalités politiques de premier plan qu'elles doivent leur succès à leur expérience. Postulons dès le départ qu'aucune de ces sources n'est « meilleure » qu'une autre puisque chacune permet de connaître une partie de la réalité, ne serait-ce qu'imparfaitement (p. 21).

Il faut bien reconnaître que la recherche systématique, qu'elle se pratique dans le cadre de programmes d'études avancées ou de programmes de recherche indépendants, ne constitue pas le seul mode d'accès à la connaissance et il importe de le crier haut et fort. Là n'est pas notre intention. Par ailleurs, la recherche systématique, telle qu'elle se pratique à la maîtrise ou au doctorat, se démarque autant par le type de connaissances visées que par la manière d'y avoir accès. Ainsi, le mémoire ou la thèse de doctorat se profile avec le style du chercheur, l'état des connaissances, disponibles dans différents domaines, sa manière d'y accéder, de traiter ces informations et de les « faire parler ». C'est ce qui crée la différence et définit les niveaux de connaissances.

2.1. LES CHEMINS DE LA CONNAISSANCE

Pour l'étudiant, s'inscrire dans un processus de recherche systématique n'est pas naturel, et l'exercice peut sembler encore plus périlleux pour celui qui revient aux études après une longue période sur le marché du travail, là où la pratique est valorisée et le savoir, estimé en fonction des résultats. Pour le praticien, pour l'artiste notamment, les connaissances acquises dans le milieu professionnel viennent d'**autorités intellectuelles** ou **artistiques** qui ont assuré le maintien d'une tradition ou maintenu pendant une certaine période un courant d'expression plus à la « mode ». Cette autorité exerce un certain « pouvoir » sur la communauté et sur le jugement de l'individu tout en apportant, dans certains cas, une « valeur ajoutée » à sa production. C'est ainsi que pour plusieurs disciplines artistiques le travail avec un « maître » représente un passage obligé qui garantit la valeur de sa formation, ce « maître » ayant la reconnaissance

de ses pairs à une échelle nationale ou internationale. Il y a dans cette prise de relais de pratiques ou valeurs traditionnelles une crédibilité qui s'appuie plus sur la confiance que sur des faits prouvant leur efficacité, véracité ou pertinence. Ce type de connaissances résiste au doute et, en cela, assure le relais entre les générations sans que l'on en interroge les fondements. Personne ne songe à remettre en question le bien-fondé de l'entraînement en danse classique, qui remonte au XIX^{e} siècle, ni en musique tant la tradition s'est implantée dans l'imaginaire collectif des praticiens.

Le grand avantage de la tradition, rappelle Gingras (2000a), c'est qu'elle fournit un canevas de base et une banque de savoirs que l'on peut élargir. Par contre, son conservatisme représente une limite certaine considérant la complexité dans laquelle évolue la société contemporaine. Ainsi, l'étudiant chercheur ne pourra se référer à la tradition sans justifier son choix, sans préciser la pertinence et la valeur de ce choix dans son étude, tout comme l'on demande à l'étudiant que l'on initie à la recherche systématique de révéler les sources qui ont orienté sa réflexion et structuré sa recherche. On peut ainsi « situer la valeur » de ces sources, leur pertinence et l'originalité de l'étude.

Comme source de connaissances se trouve aussi le **sens commun**, qui peut prendre deux formes. La première recouvre les préjugés et les rumeurs populaires ou les doctrines qui animent notre imaginaire collectif et teintent nos pratiques : cela constitue pour le chercheur une option à rejeter. Quivy et Van Campenhoudt (1995) n'hésitent pas à nous rappeler que pour faire une véritable recherche systématique il faut d'abord rompre avec les préjugés, les idées reçues. De fait, la recherche systématique diffère d'une quête d'absolue, de transcendance immuable, dont les expressions évoluent avec le temps et la culture. Elle ne se fige pas dans un intégrisme dogmatique qui évolue avec lenteur et dont toute remise en question conduit à la marginalisation. Les doctrines peuvent être révélées (de façon écrite ou orale) par les religions ou certaines philosophies (la foi), et souvent des coutumes ou le sens commun s'appuient sur des normes qui servent de réponses pour rassurer ou rappeler la route à suivre et non de questions (comme une question de recherche) qui pourraient offrir des avenues d'investigation à partir d'un regard critique.

L'autre forme de connaissances renvoie aux connaissances scientifiques vérifiées et acceptées par une communauté de chercheurs. À ce moment encore, il faut être nuancé dans la façon de s'approprier ces connaissances, considérant que dans l'univers de la recherche scientifique il n'existe pas de clarté absolue, que cette clarté n'est qu'apparence dans l'esprit scientifique. Le savoir est une quête perpétuelle : il se trouve

toujours une équipe prête à invalider l'hypothèse qui circule. Donc, la connaissance évolue et les lois qui régissent le monde aussi. Une connaissance « vraie » en 1920 peut se révéler fausse ou discutable en 2006.

Pour le praticien, **la pratique, l'expérience personnelle** constitue une autre source de connaissances incontournable pour tout individu. Elle repose sur l'observation, l'expérimentation et sert d'appui aux intuitions, à l'imagination. Ce mode de connaissance correspond à l'*empirisme*, un courant qui remonte au sophisme de la Grèce antique, et qui fait du savoir fondé sur l'expérience et l'observation un accès naturel à l'action ; « les études avaient nécessairement une fonction utilitaire » (Gingras, 2000a, p. 21). Ce mode de connaissance peut s'appuyer sur des faits réels ou sur des perceptions, ou positions préalables, qui réduisent considérablement le recul nécessaire que doit avoir l'individu face à la réalité observée et expérimentée. La conscience de l'expérience n'a pas besoin d'être révélée, ni d'être communiquée. Elle correspond à un savoir personnel, idiosyncrasique. La rupture épistémologique n'est pas garantie sans l'assurance d'un doute préalable, sans fondements sur le plan conceptuel. La pratique, l'observation, l'expérimentation demeurent utiles si elles sont complétées par un système théorique cohérent.

En arts, comme en sciences de l'éducation par exemple, plusieurs paramètres sont à contrôler simultanément lorsqu'on souhaite faire une **expérimentation**. Deux types d'expérimentations s'offrent au chercheur : une expérimentation naturelle ou une expérimentation artificielle. Comme il est impossible de tout contrôler, il faut faire des choix, et cela s'applique au type d'expérimentation que l'on choisira pour répondre à sa question de recherche. On dira qu'une expérimentation est *naturelle* lorsque l'objet ou le phénomène observés demeure dans son contexte initial. Par exemple, j'observe l'enseignement d'une classe de danse sans modifier les conditions de réalisation de cette classe et en me situant de la façon la plus neutre et invisible possible. Par ailleurs, certaines études exigent une expérimentation *artificielle*, c'est-à-dire que les essais s'effectueront en vase clos, d'où l'expression « *in vitro* », comme c'est le cas en laboratoire. On ne peut travailler directement sur le poumon d'un individu pour en détecter les sources du cancer. Il faut donc reproduire les conditions de cause à effet pour les étudier en laboratoire. Mais cela peut se produire aussi par nécessité de réalisme. Par exemple, un étudiant s'intéresse à la façon d'apprendre un enchaînement en situation de création d'œuvre chorégraphique. Doit-il renoncer à son étude si aucun chorégraphe n'amorce un processus de création ou n'accepte de participer à son étude au moment du processus ? Il peut, par ailleurs, reconstituer la situation de travail à partir d'une œuvre existant sur vidéo. Le chercheur ne travaillera pas dans un milieu et dans des conditions dites

naturelles, mais retrouvera dans un appareillage « adapté » les conditions similaires au travail de répertoire qui s'effectuerait en studio : visualisation de l'œuvre, découpage, expérimentation, répétitions, ajustements, consolidation… Ce sont là des contingences auxquelles sont soumis tous les chercheurs et qui constituent les limites de la recherche auxquelles ils doivent trouver des solutions viables. C'est ainsi que se dessinent le style d'une recherche et son modèle ou paradigme.

La source de connaissance ici est celle du **raisonnement**, de la **logique de choix**. C'est celle que l'on privilégie dans le domaine de la recherche systématique, qu'elle soit qualitative ou quantitative. L'analyse logique porte essentiellement sur la relation qui se tisse entre les faits et la conclusion, une logique animée par le croisement de procédés de réflexion inductifs et déductifs. Le raisonnement demeure une source de connaissance proprement humaine

> fondée sur la faculté de saisir les rapports entre les choses et notamment les causes et les conséquences des phénomènes observables. C'est une source de connaissance indirecte, contrairement à la pratique, à l'expérience ou à l'observation. C'est une source de connaissance systématique, contrairement à l'intuition. Enfin, c'est une source de connaissance qui n'implique pas la révélation surnaturelle de connaissances invérifiables [la foi] (Gingras, 2000a, p. 24).

La méthode scientifique moderne se révèle plus sophistiquée que les précédentes et fait appel à la raison, à l'intuition, à l'expérience, à l'analyse et à la synthèse. La logique du XIX^e^ siècle s'éloignait de la réalité concrète, puisque cette logique pure n'avait rien à voir avec la nature des prémisses, qu'elles fussent exactes ou fausses. Aujourd'hui, nous savons que l'analyse logique porte sur une relation entre les faits et la conclusion, elle-même animée par les principes de la déduction et de l'induction devenus les fondements du processus logique. L'accès à la connaissance peut donc s'exercer sur le mode inductif ou déductif.

Par ailleurs, le style de recherche peut imposer le type de raisonnement : une recherche action ou une recherche création se développe sur le **mode inductif**, à savoir que l'on part de cas particuliers que l'on observe, sans théorie préalable, considérant la valeur de ces cas qui donnent à voir des connaissances dont la crédibilité ira avec la vraisemblance des faits et de la conclusion, elle-même harnachée aux questions de recherche initiales. La méthode inductive est associée à Bacon (avant Galilée). Celui-ci postula que pour arriver à des conclusions valables il était nécessaire de s'appuyer sur des preuves scientifiques en excluant nécessairement le rôle de l'hypothèse. Pour Bacon, la seule approche valable pour faire des explorations et pour arriver à des conclusions

était l'observation directe. C'est à Bacon que nous devons la notion de preuve par vérification directe. La faiblesse de cette approche était de ne pas admettre d'hypothèse à priori. On s'inscrit ici dans un univers de la vraisemblance, de l'opinion vraisemblable, où il n'y a pas de certitude absolue dans une généralisation empirique. On aboutit à la vraisemblance de ses résultats par la confrontation de cas particuliers à d'autres cas du même genre : l'accumulation de cas est ici un principe important (Gingras, 2000a).

Le **raisonnement déductif** prend appui sur des lois générales établissant un rapport entre des concepts universels. Cela permet de partir de principes généraux et d'en tirer des connaissances tout à fait nouvelles. On part d'hypothèses et on tente d'opérationnaliser chacun des concepts. On va du général au particulier. Le niveau de généralisation de ces connaissances est élevé et il est attendu. Le raisonnement permet de trouver des explications causales et d'autres qui sont non causales. La méthode par déduction renvoie à Aristote qui a abordé le développement de la pensée déductive. Si l'on s'en tient à la logique au sens d'Aristote, ce type de raisonnement par syllogisme permettrait d'inférer une conclusion vraie à partir de prémisses vraies, tout autant qu'à partir de prémisses fausses.

Vers 1910, Dewey fait la synthèse entre le raisonnement et l'observation scientifique en intégrant au discours de la méthode la notion d'hypothèse, dont la paternité revient à Claude Bernard (induction-hypothèse-déduction) : la **méthode scientifique**. Une sorte de *va-et-vient* entre la théorie et la pratique. Le processus de la méthode scientifique n'est pas circulaire ; il ne se ferme pas sur lui-même. Il se présente comme une spirale au centre de laquelle l'hypothèse constitue le lien, la logique, la relation fonctionnelle entre l'induction et la déduction.

Les démarches inductive et déductive sont complétées par la combinaison de trois méthodes de perception de la réalité : l'hypothèse, l'analyse et la synthèse. Ces méthodes s'associent pour former des processus, des interactions, qui doivent être compris de façon holistique et non linéaire : « La liberté de choisir en se basant sur la qualité des relations entre les étapes va de pair avec les limites des connaissances rationnelles et de l'intuition créative : c'est ce que l'on appelle la pensée fondamentale en recherche » (Ouellet, 1994, p. 25).

Dans la mire de l'étudiant en art, l'activité de recherche, qu'elle soit de facture positiviste ou postpositiviste, demeure une pratique « codifiée » qui se déploie dans le cadre d'un programme de formation, lui-même chapeauté par l'université qui, en tant qu'établissement académique, se fait garante de la qualité des recherches opérées et de la valeur des

connaissances proposées. Le directeur de mémoire ou de thèse a donc la responsabilité de faire appliquer ces règles. Cela passe par la rigueur intellectuelle de la pensée qui doit être contextualisée, mise en perspective, à l'abri des idées reçues. Cela implique aussi une logique de choix tant de l'appareil théorique que des outils conceptuels et méthodologiques et l'assurance de l'objectivité de la démarche d'analyse par le rapport théorie/pratique, la cohérence de l'interprétation des résultats et la valeur éthique de la recherche dans son ensemble. Ce qui est demandé à l'étudiant c'est de la rigueur intellectuelle, une rigueur qui conduit à une démonstration théorique cohérente, systématique, proposant des résultats dont la crédibilité et la pertinence dépendent de cette rigueur intellectuelle et méthodologique. Une rigueur qui s'exerce en plein vol, en équilibre entre le prévisible et l'imprévisible, entre le subjectif et l'objectif, entre la réalité et le sensible, entre le connu et l'inconnu. Il s'agit d'un processus dynamique, souple, déterminé et orienté de manière à répondre à une grande question de recherche. L'épistémologie se situe dans ce type de précisions et de préoccupations.

En s'inscrivant à un programme de maîtrise ou de doctorat, l'étudiant manifeste son rapport à la connaissance : il la juge utile pour l'exercice de sa profession, nécessaire à son épanouissement. Il s'agit ici d'une connaissance qui permet de réduire certaines incertitudes, une connaissance qui sera partagée par une communauté de praticiens et de chercheurs. On cherche alors à élargir son réseau de communication en s'appuyant, pour le faire, sur des conventions élaborées et acceptées par une communauté dite scientifique qui valorise un certain savoir et lui accorde une légitimité, que cette communauté vienne du domaine de la recherche positiviste ou postpositiviste. D'où l'idée qu'une pratique de recherche systématique s'élabore à partir d'un contrat social, contrat parce que cette pratique se développe à partir d'un certain nombre de conventions et social parce que les résultats retournent à la société. À cela se greffe le commentaire de Van der Maren (1996) :

> [...] il n'y a pas de recherche scientifique s'il n'y a pas trace de la recherche. L'exigence de décrire la recherche scientifique découle des différences de la science ordinaire avec la conscience de l'expérience, la doctrine révélée et les coutumes, les routines et les normes sociales (p. 276).

Il ajoute plus loin : « [L]'activité de recherche n'a de sens que si elle s'adresse aux autres et leur parle » (p. 279).

Il s'agit maintenant, s'inspirant de ces prémisses, de définir les composantes d'une recherche systématique et la manière dont une telle recherche s'inscrit dans un contrat social.

2.2. DE LA RECHERCHE NATURELLE À LA RECHERCHE SYSTÉMATIQUE

Dans l'imaginaire de l'étudiant on retrouve souvent cette idée que le chercheur est « quelqu'un qui lit », qui lit beaucoup (le rat de bibliothèque), qui joue avec les mots, écrit beaucoup ou accumule des notes, des chiffres ou des formules compliquées (le rat de laboratoire). Cette image du rongeur est peu flatteuse, mais elle permet, en partie, de comprendre la résistance du praticien à s'identifier au statut de chercheur. Pourtant, derrière ces chiffres et ces lettres, se dresse une question de recherche à laquelle on tente de répondre en confrontant ses acquis, ses perceptions, ses valeurs à la réalité que l'on observe et que l'on tente de saisir pour mieux la comprendre ou la contrôler. Le chercheur a donc à estimer la valeur des idées, des théories, des concepts qui circulent pour les confronter aux mythes et aux croyances populaires. Et si cette vague de réflexion donne à penser que le chercheur est un « pelleteux de nuages », ces exercices de réflexion et d'analyse critique ne constituent pas pour autant la seule activité d'un chercheur. Beaucoup d'efforts doivent être consentis et déployés pour qu'une activité de recherche systématique se réalise, et cela dépasse largement le temps passé à la bibliothèque. Arrêtons-nous un instant à penser aux déplacements et aux tâches que suppose, par exemple, une étude de pratique en art (création ou en interprétation). La liste qui suit n'est pas exhaustive ; elle permet cependant de mettre en perspective les diverses tâches à prévoir par l'étudiant qui entreprend une recherche systématique :

- recrutement des sujets potentiels associés à la recherche ;
- observation du travail de répétition ;
- élaboration du contenu des entrevues ;
- tenue d'entrevues ;
- retranscription du contenu des entrevues ;
- élaboration de questionnaires ;
- préparation des grilles d'observation ;
- structuration de l'horaire et animation des entretiens d'explicitation ;
- choix et expérimentation du système de captation d'images et de verbatim lors du travail en studio ;
- déplacements entre les studios ;
- ajustement des horaires de travail en studio ;
- conception de logiciels pour la captation et l'analyse des données ;
- première analyse des données ;
- …

Il est clair qu'une pratique de recherche s'exerce ailleurs, dans d'autres lieux, d'autres espaces que le livre ou les chiffres. Retenons par contre que les chiffres, les lettres, les théories, même sommaires, sont utiles au chercheur parce qu'elles constituent une rampe de lancement lui offrant une façon d'appréhender la réalité, un angle d'observation, pour la saisir en sachant en exclure d'autres. Cela suppose un engagement véritable tant sur les plans intellectuel, financier et temporel. Car il faut du temps pour faire de la recherche systématique, et c'est l'un des engagements de la recherche les plus difficiles à tenir : maintenir la vitesse de croisière d'un projet de maîtrise sur quatre ans ou celle d'un projet de doctorat sur quatre, cinq, voire huit ans ; c'est un défi auquel ne peut être convoqué le curieux de passage.

Il existe plusieurs définitions de la recherche, et ces définitions ont en commun de préciser le caractère dynamique, rigoureux, systématique, orienté et l'esprit explicitement novateur de la recherche. De fait, l'activité de recherche est liée au fait que *l'on cherche quelque chose*. Il s'agit donc d'une activité orientée qui se précise par des choix ontologiques (qu'est-ce que la connaissance ?), des choix méthodologiques (comment est-elle constituée ?) et des choix éthiques (pour quoi et pourquoi ces connaissances, selon quelles valeurs ?) qui constituent les repères épistémologiques vers lesquels nous reviendrons ultérieurement et qui, dans la logique de leur application, apporteront l'objectivité et assureront la rigueur intellectuelle du chercheur.

Tout comme une pratique pédagogique (milieu scolaire, professionnel ou de loisir) est guidée par des principes fédérateurs qui délimitent ses actions et son territoire d'intervention en proposant une orientation, des actions, des outils didactiques et d'évaluation communs, une pratique de recherche s'exerce dans certaines limites et cela sans neutraliser la créativité, l'inventivité, la curiosité du formateur. Ces principes, qu'ils soient institutionnels ou académiques, permettent une systématisation et une professionnalisation des pratiques de formation et de recherche notamment en offrant une orientation et un cadre d'intervention. Le praticien est invité à respecter le contrat social auquel il se lie en s'inscrivant à un programme d'études à la maîtrise ou au doctorat et qui détermine, dans ses grandes lignes, ce qui constitue les enjeux de la recherche systématique, ce que Gauthier (2000) nous rappelle en ces termes :

> un **processus intellectuel** mis en place pour **apprendre** (acquérir des connaissances sur un sujet donné), de façon à mieux **comprendre** (être capable de faire correspondre d'englober des réalités dans une relation de signification) et ainsi **communiquer**, partager la compréhension d'un phénomène, d'une réalité pour **rendre compte** d'un état et de sa dynamique de changement (p. 4).

La fonction centrale du processus de recherche serait donc *de comprendre et non de convaincre* comme un marchand de temple, son but n'étant pas de faire la propagande ou la vente d'un produit (médicament, matériaux) ou d'une idée quelconque (le capitalisme). Il s'agit davantage d'un processus d'explicitation conscient et volontaire qui chemine sur une trajectoire « conventionnée » menant à une connaissance partagée, socialisée, donc publique ; ce qui la différencie de la connaissance privée que développe tout individu en exerçant une pratique donnée et ce qui la rapproche de la recherche traditionnelle dite scientifique. La compréhension de ces enjeux, soit des conventions sociales auxquelles nous lie la recherche systématique, offre une voie d'interprétation et de compréhension de ce que peut être la recherche création, en la prenant pour ce qu'elle est : une solution alternative à la recherche traditionnelle. Cela exige néanmoins que l'on délimite son territoire de recherche et que l'on en démontre la légitimité. Quête qui a son propre préalable et que Gingras (2000a) exprime de la sorte :

> Si l'on estime désirables, d'une part, la connaissance qui permet de minimiser certaines incertitudes et, d'autre part, la diffusion de cette connaissance, alors un terrain d'entente s'établit. En d'autres termes, une démarche universellement acceptable et universellement reconnue comme valide constitue un préalable à la communication universelle des connaissances : ce qu'on appelle la science est un savoir qui repose sur des conventions (p. 31).

2.2.1. La recherche systématique : une recherche orientée vers le développement de connaissances

Développer des connaissances correspond à un niveau avancé de réflexion qui diffère d'un simple exercice intellectuel. D'où l'importance de l'écriture d'une thèse ou d'un mémoire, parce que cela constitue, pour le praticien-chercheur, l'acte de réflexion le plus complexe et, souvent, le plus déterminant de son parcours professionnel. L'écriture qui devient l'acte le plus manifeste d'une compréhension profonde d'une réalité, d'où l'importance du mémoire et de la thèse. En art, nous dit Biggs (2000), l'écrit laisse d'autres traces (croquis, dessins) et témoigne d'une compréhension personnelle et documentée d'un fait d'art. L'écriture, c'est aussi la manifestation du souci d'entretenir un nouveau rapport au savoir défini par le développement d'acquis conceptuels nouveaux. On passe alors d'un savoir privé à un savoir public socialisé par l'écriture.

À l'instar de Gauthier (2000, p. 4), nous associons à la recherche systématique trois fonctions principales. Chacune de ces fonctions engendre des connaissances particulières et répond à un contrat social particulier :

elle est donc orientée. De façon générale, la recherche sert le développement de deux types de connaissances : les connaissances fondamentales ou théoriques pures (propositions théoriques pour faire avancer les idées et les savoirs), les connaissances appliquées (des propositions de solutions à divers problèmes théoriques ou pratiques posés).

Le développement de connaissances théoriques pures s'effectue dans le cadre de recherches axées sur la découverte des fondements d'un phénomène, de type microconnaissance, pouvant servir ultérieurement une fonction plus large. Cela force le chercheur, selon Van der Maren (1995), à développer des concepts (voire des théories). Il s'agit globalement d'étudier des systèmes complexes (physique, biologique, artistique, cognitif…) qui ont une logique interne et qui réclament une utilisation ou une compréhension plus large, qu'elle soit artistique, thérapeutique, écologique, médiatique, éducative ou sociale. Divers exemples servent à cette démonstration. Leur impact sur le développement disciplinaire, celui des pratiques professionnelles et de la recherche, est considérable. En voici quelques exemples : la théorie fractale, le concept de résilience, le concept d'écologie sociale, le concept de soma et celui d'*empowerment* utilisés en danse, le concept de fracture sociale, le concept d'expressivité, le concept de chaos dans la démarche artistique, le syndrome de l'enfant secoué en médecine, l'image numérisée, etc.

Le développement des connaissances appliquées concerne les recherches menées pour servir la connaissance **axée sur l'action**. Cela implique, dans l'esprit de Van der Maren (1995), que la recherche est menée dans le but de *développer des outils ou des objets* qui vont servir la pratique telle qu'elle s'exerce dans le milieu social auquel on se réfère : artistique, éducatif, thérapeutique… Cela peut produire :

- des outils de création (en design, en architecture, en théâtre…) ;
- des outils didactiques, pédagogiques (programmes d'éducation somatique en danse, programmes scolaires, démarche pédagogique, démarche d'apprentissage, démarche d'entraînement d'un danseur, d'un athlète, formation en interprétation, enseignement stratégique en milieu universitaire) ;
- des outils méthodologiques (démarche hybride : phénoherméneutique) ;
- des outils d'évaluation (grilles d'évaluation, critères d'excellence pour l'attribution de bourses d'études s'adressant aux professionnels, outils d'analyse de besoins adaptés aux clientèles ciblées, critères d'évaluation de programmes de formation en art au secteur professionnel ou au secteur des loisirs) ;
- des outils thérapeutiques (démarche de réhabilitation, de prévention des blessures chez les danseurs…).

Dans le même ordre d'idées suivent les recherches qui entendent **servir la connaissance *nécessaire à la prise de décision***. Cela suppose que le chercheur mène sa recherche en vue de développer des habiletés en tant qu'outils professionnels. On retrouve ici des projets de recherche intervention, recherche évaluative et expérimentale notamment.

En somme, les finalités de la recherche systématique sont multiples. On y retrouve essentiellement *une finalité pédagogique*, car la recherche doit produire des connaissances « enseignables », qui sont, par leur valeur et leur rigueur, indispensables à l'évolution de la formation en art. Les connaissances issues de la recherche doivent assurer une respectabilité académique et, de ce fait, permettre d'enrichir le regard du lecteur « méditant sur le bon usage des savoirs que sans cesse il transforme en actions, actions que sans cesse il transmute en savoir » (Le Moigne, 1999, p. 35). Ainsi, les connaissances enseignables ouvrent la voie à la méditation, à l'analyse critique, au questionnement, parce qu'elles sont partagées, confrontées aux idées reçues, aux préjugés. Une connaissance « enseignable » refuse de se cantonner derrière un discours de propagande ou de réponses toutes faites servant davantage à maintenir dans l'ignorance, à assurer le silence des agneaux, à dissimuler l'intolérance à l'incertitude à laquelle nous convie, par ailleurs, la complexité des phénomènes qui nous entourent. À la suite de Le Moigne, d'autres voix se font entendre, dont celle de Van der Maren (2003) :

> Mieux comprendre l'homme et son environnement, disons le réel, afin de mieux enseigner la vérité, ou plus exactement une vérité approchée, relative et conditionnelle. Cette visée relie l'enseignement et la recherche et fait de la possibilité de la recherche une condition au progrès de l'enseignement et au rôle de celui-ci dans la formation du citoyen, acteur engagé de la démocratie (p. 17).

Par ailleurs, la recherche systématique a aussi *une finalité épistémologique*, soit celle de transgresser les savoirs établis pour libérer la pensée et permettre l'élaboration de nouvelles connaissances. Il importe donc de s'éloigner du sens commun pour le dépasser. À cet égard, Van der Maren (2003) est formel :

> [I]l faut contester, douter pour se libérer du sens commun et de son sens limité souvent par la tradition, il faut refuser les dogmes et l'impact des révélations ; conditions nécessaires, rappelle-t-il, au progrès de l'enseignement et de la formation voire du développement disciplinaire. Il s'agit ici de dénoncer pour « démonter les discours qui contraignent, les arguments qui emprisonnent, les autorités qui censurent et qui empêchent la liberté de penser » (p. 18).

La recherche a aussi, dans l'esprit de Van der Maren, une *finalité écologique,* c'est-à-dire que le développement de connaissances s'effectue dans la perspective de « contrôler l'environnement, [...] son exploitation, [...] son développement au bénéfice de l'humanité » (p. 18). On retrouve cette pensée ailleurs dans les propositions de Morin (1999). Enfin, Van der Maren (2003) évoque, non sans un certain cynisme, une fonction plus mercantile de la recherche systématique, soit celle qui amène un chercheur à poursuivre des finalités *personnelles, individualistes*. La recherche se fait pour elle-même, pour l'avancement de sa carrière ou pour d'autres avantages financiers. Vous aurez compris que cette dernière ne constitue pas une option pour nous.

2.2.2. Une recherche rigoureuse et systématique guidée par un regard objectivant

L'enjeu principal de la recherche systématique, rappelle Gauthier (2000), est de défendre et d'assurer l'objectivité de cette connaissance. Le terme objectivité renvoie ici à la volonté d'apport éclairé et non neutre, de regard critique par rapport aux préjugés, aux partis pris, aux opinions ou aux propagandes en circulation. Lorsqu'on aborde la question de l'objectivité avec l'étudiant, c'est pour lui rappeler la nécessité de défendre la portée et la valeur des connaissances qu'il soumet à la communauté qu'il représente (celle des arts, de l'éducation, de l'histoire, de la philosophie, de la santé des artistes...) et propose comme avancement de la discipline mère (arts visuels, danse, théâtre, musique, design...).

Déjà en 1908, rappelle Pires (1997, p. 44), on décrivait **l'objectivité** comme « une combinaison de proximité et de distance, de regard de l'intérieur et de l'extérieur, aussi bien que de regard d'en bas (c'est le moi hiérarchique) et de solidarité (l'ami, l'allié) ». Dans un tel contexte, l'objectivité n'est pas synonyme de neutralité ou de désintérêt. L'auteur insiste sur le fait que le chercheur (en recherche qualitative assurément) doit être *attaché et intéressé* à son sujet, d'autant qu'il n'est pas en soi un être neutre. La recherche d'objectivité, précise-t-il, n'implique pas qu'il faille « se mettre à la remorque d'un groupe ou tout accepter à partir d'un point de vue donné » (p. 44). Il associe plutôt cette objectivité au « regard de chercheur prêt à voyager ». Dans cet esprit, l'objectivité renvoie à une liberté intellectuelle, théorique et pratique que Pires décrit comme la capacité « de se détacher, au besoin, à différents degrés, d'une seule perspective épistémologique, d'une seule façon de concevoir les différents objets (de recherche) d'un seul courant théorique et d'un seul type de recherche empirique » (p. 45). Cette liberté a néanmoins ses limites, comme nous le rappelle Van der Maren (1996), pour qui s'intéresse à sa

propre pratique pour en dévoiler un phénomène, prendre à partie son parcours ou élaborer un récit de vie : la subjectivité étant au cœur de son projet. À ce sujet, l'auteur nous adresse ce message :

> [L]e chercheur parle d'un sujet et non pas de lui-même [...] à savoir qu'en recherche scientifique, l'énonciateur ne peut pas de lui-même parler sur lui-même [en restant sa seule référence, le seul garant de sa propre loi] ; l'auto-discours autonome n'a rien à voir avec la science (p. 280).

Il ajoute plus loin :

> [L]orsqu'un énonciateur produit des énoncés à propos de lui-même, ils ne peuvent être crédibles que s'ils constituent une réponse aux questions d'au moins un autre et se plient aux exigences du dialogue (p. 280).

Essentiellement, l'objectivité renvoie à une posture, celle du chercheur, et non à une intention (ou prétention) de neutralité. Une posture exigeante, orientée, déterminée à répondre à une question de recherche. Une posture qui « conjugue le doute, le scepticisme, l'ouverture au débat et à l'écoute, la polémique… », donc à une certaine humilité devant les faits. Van der Maren (2003) ajoute comme principe l'honnêteté intellectuelle, qui correspond ici à la posture du chercheur qui révélera les véritables intentions de sa recherche, démontrant sa capacité d'ouverture aux résultats possibles.

On reconnaît alors à l'objectivité le rôle de conservateur des valeurs de la recherche, étant garante de la rigueur et de la systématisation de la recherche puisqu'elle appelle la mise en place d'un processus d'objectivation, de mise à distance, qui n'entend pas déshumaniser l'investigation en prétendant tout contrôler (cela est impossible, même si l'on en a la prétention), mais à une vigilance particulière qui renvoie ici à :

> [...] une attitude d'appréhension du réel, basée sur une acceptation intégrale des faits (ou l'absence de filtrage des observations autres que celui de la pertinence), sur le refus de l'absolu préalable (ou l'obligation du doute quant à toute conception préexistante) et sur la conscience de ses propres limites (Gauthier, 2000, p. 4).

L'objectivité, comme on le voit ici, est associée à l'impartialité plus qu'à la neutralité, constat susceptible de dissiper quelques appréhensions et malaises du chercheur en art se reconnaissant peu d'affinités avec la vision dogmatique que l'on associe parfois à l'objectivité de la recherche.

La pratique de recherche systématique, faut-il encore insister, n'est donc pas une entreprise privée, individuelle, indépendante d'un contrat social. Elle comporte un travail assidu qui exige beaucoup d'efforts à cause de son caractère particulier et imposant composé « de plusieurs

activités ordonnées et [qui] exige en plus une certaine discrétion, des choix en matière d'exécution et des changements d'attitude » (Ouellet, 1994, p. 25). Nous retrouvons essentiellement l'ensemble de ces caractéristiques dans la définition de la recherche que nous fournit le dictionnaire de l'éducation et qui trace du même souffle la démarche du chercheur. Elle se lit comme suit :

> [U]n ensemble d'activités méthodiques, objectives, rigoureuses et vérifiables dont le but est de découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble apparemment aléatoire ou chaotique de données, en vue d'apporter une réponse inédite et explicite à un problème bien circonscrit ou de contribuer au développement d'un domaine de connaissances (Legendre, 2000, p. 1068).

L'activité de recherche qui nous intéresse dans le cadre de cet ouvrage est celle qui se pratique dans le cadre de programmes de formation à la maîtrise ou au doctorat, que Hanstein (1999) désigne par le vocable *Scholarly research* et qu'elle précise en ces termes :

> *Research as a process means to search and re-search. It is characterized by critical and exhaustive investigation and, in some cases, experimentation. The goal is to uncover, discover, and recover data that will allow the researcher to arrive at a dependable solution to a problem. It is an ongoing process, much like the creative process, of looking, guessing, examining, and revising followed by more looking, guessing, examining, and revising* (p. 25).

Plusieurs qualités sont nécessaires pour mener à terme une pratique de recherche systématique et notre dernière définition nous les indique : elle doit d'être rigoureuse, méthodique, objective et s'exercer avec la patience du jardinier. Ainsi, la rigueur intellectuelle déployée par le chercheur est indissociable de sa capacité à se maintenir dans une zone d'objectivité. Or, l'objectivité demeure une qualité incontournable, parce qu'elle assure que la réflexion du chercheur dépasse le sens commun, l'intuition, la propagande (Gauthier, 2000, p. 4). À cette attitude est assujettie la responsabilité de rendre intelligibles l'objet de recherche et le contexte de cette investigation. Objectivité, intelligibilité, reproductivité constituent donc les balises d'une recherche systématique donnant forme au contrat social qui en définira les règles et les conduites. Ces principes (objectivité, intelligibilité, reproductivité) ponctuent le chemin du chercheur en lui soufflant, tel un ange gardien, des rappels : 1) **confronter les prémisses de départ** (la formation en danse classique est fondamentale au danseur) ; 2) **en généraliser le sens** (de quel ordre est cette efficacité ? quelles en sont les limites ?) ; 3) **élargir l'application ou la compréhension de ce savoir en le socialisant** (divulguer les résultats de sa recherche sous forme de rapport, conférence, défense, mémoire, thèse).

2.2.3. La recherche systématique s'inscrit dans un contrat social

Notre souci jusqu'ici était de démontrer que la recherche systématique n'est pas une entreprise privée et qu'en ce sens elle s'expose à l'intelligence et à la compréhension des collègues, des étudiants, des professionnels et d'autres chercheurs qui jugeront de la valeur et de la légitimité des connaissances apportées lors du dépôt de mémoire, de la thèse, d'articles ou d'essais scientifiques. Ces connaissances, pour être recevables, doivent passer par plusieurs filtres : rigueur, objectivité, reproductivité, éthique ; critères établis et régis par une communauté de chercheurs regroupés pour faire valoir la valeur et la légitimité de certaines connaissances. Cela revient à dire que, peu importe l'option ontologique (qu'est-ce que la connaissance ?), l'option méthodologique (comment y avoir accès ?) ou la position éthique (pourquoi cette connaissance ?), le chercheur, consciemment ou non, adhère à une vision du monde et en cela à la communauté de chercheurs qui la défend en proposant son modèle de pensée et d'action : ce que l'on associe au paradigme de recherche et qui constitue le contrat social auquel est lié le chercheur.

L'étudiant qui prépare un mémoire ou une thèse est aussi lié par un contrat social. Ce contrat peut être élaboré explicitement par l'institution (l'université, les programmes de formation) ou implicitement par les voies parallèles que sont les groupes de lecture, les groupes d'experts. Par ailleurs, s'identifier à un paradigme de recherche ne signifie pas « entrer en religion » ou suivre de façon dogmatique les propositions du « parti ». Le sens critique, le doute restent de mise. Considérant les limites de certaines épistémologies (positivistes) et de certaines méthodologies de recherche (quantitatives), il nous faut reconnaître, pour qui entend faire de la recherche en art, et dans l'esprit de Pires (1997), que « l'idée que la science peut, et doit être organisée selon des règles fixes et universelles est à la fois utopique et pernicieuse ». Pires ajoute que le fait de vouloir imposer des règles « se fait aux dépens de notre humanité et qu'elle « rend notre science moins facilement adaptable et plus dogmatique » (p. 4). Pour le chercheur en art, concevoir les limites d'une épistémologie (positiviste par exemple) et des méthodologies disponibles (ethnographiques) n'entraîne pas le renoncement au paradigme de référence (qualitatif par exemple), mais insuffle une conception plus *contemporaine* de la recherche, de la recherche qualitative, de façon à s'approcher des exigences et des réalités qui fondent le monde de l'art. On peut ainsi définir le contrat social de la recherche en art en précisant à quel patrimoine culturel et intellectuel on se réfère, et comment cela répond à nos aspirations de recherche et à notre personnalité.

De façon générale, deux grands paradigmes occupent le territoire de la recherche systématique : le paradigme de la recherche positiviste et le paradigme de la recherche postpositiviste. Cependant, d'autres modèles peuvent guider le travail du chercheur ; ils portent différentes bannières : constructivisme, poststructuralisme, féminisme, etc. Chacun de ces modèles offre, à sa manière, un patrimoine culturel et intellectuel dont pourra disposer le chercheur. De la sorte, se constituent les filiations entre chercheurs et se forment les communautés de chercheurs, qui se rassemblent réellement (lors de congrès, de colloques) ou virtuellement (publication, forum,), pour statuer sur la nature et sur la valeur de la connaissance d'une part, et pour établir les règles et les conventions relatives à la manière de faire de la recherche, d'autre part. Conventions implicites ou explicites qui tracent le périmètre de leurs territoires de recherche respectifs.

La notion de paradigme, sans être un concept qui fait l'unanimité entre les chercheurs, implique, en plus d'une méthode et des stratégies pour faire de la recherche, une façon de voir le monde (Tousignant, 1994). Pour ajouter à ce propos, Ouellet (1994) précise qu'une recherche « sans modèle théorique, sans cadre, peut être une série d'actions sans fondement qui risquent de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle, à de l'animation sans structure, à une tempête d'idées ou à des actions désordonnées » (p. 25). De fait, l'utilisation du concept de paradigme est de plus en plus courante dans les milieux de formation et dans les ouvrages consacrés aux méthodes de recherche. La définition fournie par Ouellet (1994) est éclairante dans la mesure où elle s'applique autant à la recherche qu'à d'autres pratiques professionnelles. Elle se lit comme suit :

> Un paradigme (on dit aussi modèle, ou approche) est un schème fondamental qui sert à délimiter, à limiter les phénomènes que nous observons et nous aide à percevoir la réalité ainsi qu'à comprendre le rôle des valeurs dans le processus de recherche. Il sert aussi à établir la perspective du chercheur dans son projet, à clarifier les besoins en matière de langage sur les plans philosophique, stratégique, méthodologique et technique (Ouellet, 1994, p. 15).

Ainsi, depuis l'Antiquité, le parcours de la recherche a été ponctué par différents paradigmes donnant assise au développement d'hypothèses et d'idées singulières. Au cours des années se sont enchaînées diverses dénominations offrant au chercheur un modèle de pensée et d'action : l'empirisme, le positivisme, le réalisme, le rationalisme, le relativisme, l'holisme, l'humanisme en sont quelques exemples. À cet égard, la position humaniste livrée par Morin et Le Moigne (1999) offre pour le

praticien-chercheur en art une approche assez convaincante associant l'humanisme à une « culture qui reste à un niveau de problèmes où la connaissance est liée à la vie de chacun et à sa volonté de la situer dans l'univers » (p. 25). C'est ainsi que d'un auteur à l'autre, d'une époque à l'autre se façonne la culture scientifique et qu'un paradigme se structure à partir d'un ensemble, « de règles implicites ou explicites orientant la recherche scientifique, pour un certain temps, en fournissant, sur la base de connaissances généralement reconnues, des façons de poser des problèmes, d'effectuer des recherches et de trouver des solutions » (Gingras, 2000b, p. 104).

Cette précision met en évidence le caractère passager d'un paradigme. On passe ainsi du paradigme féministe au paradigme postféministe au paradigme postpostféministe. En tout état de chose, retenons qu'un paradigme, comme tout modèle, est provisoire dans la mesure où il s'inscrit dans une réalité sociale, culturelle qui évolue. À ce titre, Chatfield (1999) retourne à la pensée de Thomas Khün, à l'origine de ce concept, pour évoquer ce phénomène de mutation des paradigmes :

> *[P]laces theories within the context of an inclusive construct he refers to as a paradigm. He argues that the evolution of scientific knowledge is neither smooth nor cumulative; rather, it is disruptive and revolutionary. Sudden changes in knowledge occur when existing paradigms and theories are over-crisis* (p. 129).

Chatfield (1999) précise à son tour ce qui suit :

> *Whether by accident or by design, expert researchers with the ability to revolutionize science introduce new paradigms of inquiry. Snyder an Abernethy establish how, particularly in human action research, paradigm shifts (their terms or Kuhn's revolutionary science) have been introduced by expert researcher importing paradigms and methods from allied fields. They quote Koestler's discussion of the genesis of scientific creativity, « all decisive advances in the history of scientific thought can be described in terms of mental cross-fertilization between different disciplines »* (p. 131).

Ailleurs, c'est Morin et Le Moigne (1999) qui relancent la réflexion en rappelant le nécessaire « état de crise » comme moteur de l'évolution, créant un moment de rupture qui nous incite à revenir sur la validité, sur les problèmes que pose la connaissance scientifique, sur ses insuffisances, sur le pouvoir qu'elle exerce ou engendre. Le paradigme sert en quelque sorte de structure intellectuelle et d'action utile pour appréhender ou anticiper de nouvelles réalités en tentant, pour reprendre l'expression du poète Rilke, de voir ce que d'autres ne voient pas encore… L'appartenance à un paradigme permet au chercheur de participer ultimement (consciemment, espérons-le) « à la formation d'une conscience

humaniste et éthique d'appartenance à l'espèce humaine, laquelle ne peut qu'être complétée par la conscience du caractère matriciel de la Terre pour la vie, et de la vie pour l'humanité » (E. Morin, 1999, p. 42). C'est ainsi que, grâce à l'action tenace de certains protagonistes, la recherche qualitative a fait sa place sur le « marché de la recherche scientifique ». Une communauté de chercheurs se développe ainsi à partir, dirait Fraleigh (1999), d'une « *family resemblance* » nécessaire pour élaborer son propre discours, puis déterminer ses valeurs et ses pratiques.

Aujourd'hui, on est à même de constater l'apparition de nouveaux modèles qui se fraient un chemin sur le territoire de la recherche systématique. Ces modèles témoignent des changements de la société et entendent s'adapter aux impératifs que cela engendre au plan de la recherche fondamentale et au plan du développement des idées. C'est ainsi que les questions relatives à l'écologie et à la globalisation n'avaient pas le caractère aigu qu'on leur concède aujourd'hui. Les arts médiatiques, les sciences cognitives, la nanoscience dormaient encore. Le racisme, le terrorisme, le sida, l'impérialisme politique, économique ou religieux ne figuraient pas sur la liste des préoccupations sociales. De la même manière, n'existait pas, il y quinze ans, un programme de formation invitant les praticiens en art à parler eux-mêmes de la pratique artistique, de leur pratique ; fonction qui était alors réservée aux théoriciens, critiques d'art ou sémiologues.

La question de paradigme est chevillée à celle que soulève la recherche systématique et qui suggère la prise en compte d'une certaine « posture de chercheur ». Il s'agit d'un chercheur qui accepte les prémisses de départ de ce contrat, à savoir qu'une pratique de recherche demeure un **processus intellectuel** mis en place pour **apprendre**, de façon à mieux **comprendre**, être en mesure de **communiquer** et de **rendre compte** d'un état et de sa dynamique de changement (Gauthier, 2000, p. 4).

Le paradigme induit aussi l'idée qu'un chercheur occupe un territoire de recherche particulier : celui de la recherche positiviste ou celui de la recherche postpositiviste. Notre intention, il faut bien le saisir, n'est pas d'antagoniser ces paradigmes, mais de faire comprendre que chacun occupe sur le *marché de la connaissance* un espace particulier ; un espace particulier parce qu'il défend des valeurs différentes et se réfère à des pratiques tout aussi différentes. En incitant l'étudiant à travailler sur sa question de recherche, à préciser l'objet et le sujet de recherche, le directeur comprend la nécessité pour lui de faire son choix et surtout de savoir qu'il ne peut circuler d'un espace à l'autre sans risquer la confusion. Il doit connaître ses parentés intellectuelles et savoir les justifier. C'est ce que nous nous apprêtons à faire valoir dans ce qui suit, en situant ces grands paradigmes « parapluies ».

Globalement, l'on s'entend pour reconnaître deux grands paradigmes : le paradigme de la recherche positiviste, que l'on associe à la recherche quantitative, et le paradigme de la recherche postpositiviste, qui renvoie à la recherche qualitative (constructiviste, interprétative, naturaliste). L'appellation de paradigme, « parapluie » ou métaparadigme, vient du fait que chacun à sa manière abrite d'autres modèles de recherche qui adhèrent aux options générales soumises par l'un ou l'autre, mais en personnalisant cette option (soit par le sujet, soit par les choix méthodologiques) auprès de la communauté scientifique ou de la discipline mère. La recherche féministe en serait un exemple.

Pour distinguer ces grands paradigmes, nous prendrons, comme l'a suggéré Le Moigne (1999) avant nous, trois angles d'approche, chacun étant guidé par une question maîtresse. Le premier **angle** de réflexion est d'ordre **ontologique**. Il interroge la nature même de la connaissance : ce qu'elle est, ce qui en fait une connaissance. L'objet est ici le statut de la connaissance avec, en corollaire, une conception de la réalité.

Le second **angle** d'approche est d'ordre **méthodologique**. Il interroge la manière d'accéder à la connaissance. Cela concerne autant les démarches déployées pour y parvenir (elles peuvent être inductives ou déductives) que les outils ou les méthodes de travail (test, questionnaire, groupe contrôle, entrevue, observation, expérimentation…).

Enfin, le troisième **angle** d'approche, guidant le chercheur et ayant une incidence sur le profil de sa recherche, est d'ordre **déontologique** ou éthique. Les questions en aval concernent le résultat, les finalités de la recherche, le public cible : pour quoi ces connaissances ? pour servir qui ? quelle en est la portée ? quelle en est l'incidence sur la discipline, sur la société ?

Faut-il admettre dans cet esprit que la manière de mener une recherche dépendrait plus du système de valeurs qui la supporte que de son appareillage méthodologique ? Il semble bien, car c'est à ce système de valeurs que se référera le chercheur pour effectuer ses choix méthodologiques et interpréter ses résultats. Les angles ontologique, méthodologique et éthique soulèvent des questions fondatrices qui permettent d'isoler explicitement la connaissance scientifique (la connaissance enseignable) de la connaissance personnelle, charlatanesque, religieuse, ou mystique…). Ces questions constituent donc, dans l'esprit de Le Moigne (1999), la structure épistémologique de la recherche.

L'épistémologie est le terme utilisé pour désigner l'étude (*logie*) des sciences (*épistémé*). Cette étude permet d'apporter, comme nous l'avons vu précédemment, une lecture des réalités prises comme cibles (visibles ou non visibles à l'œil nu), en considérant la nature de cet objet, la façon

de le définir, de le comprendre, d'en tirer de nouvelles connaissances à partir de critères d'objectivation. Il s'agit, nous le reconnaissons, d'une tâche complexe qui échappe à l'attention d'un certain nombre de chercheurs et d'étudiants débutants qui ne remettent pas en question les postulats sous-tendant leur pratique de recherche. Ils font de la recherche sans sonder leur conception de la réalité, de la vérité, le sens de la relation qu'entretient un chercheur avec la réalité étudiée ni le rôle des valeurs dans le processus de réalisation d'une recherche. D'autres s'y réfèrent avec une intensité variable et s'ajoutent au nombre de chercheurs qui souffrent de ce que Le Moigne (p. 6) associe à l'inculture épistémologique. On fait de la recherche (pour sa thèse notamment) sans savoir ni sans éprouver la moindre ambition de clarification des enjeux épistémologiques auxquels nous lie une pratique de recherche. Cette attitude risque d'entraîner l'étudiant dans un cul-de-sac pouvant difficilement *défendre* ses choix méthodologiques, la pertinence et la valeur de sa recherche. Clarifier dès le départ à quelle option épistémologique il se rattache permet à l'étudiant de contextualiser son étude et, par là, de saisir à quel appareil méthodologique il peut se référer.

De la même manière, ce positionnement est utile au directeur de mémoire ou de thèse pour guider son étudiant et, surtout, lui éviter d'aborder la recherche en art en adoptant une attitude de valet face à ce que l'on considère comme étant la « vraie recherche », qui serait positiviste et qui renvoie, rappelons-nous, à une représentation fausse ou inexacte de la pratique de recherche. L'épistémologie est associée plus naturellement au domaine de la recherche. Elle retient cependant l'attention de pédagogues qui ont su l'associer à la pratique didactique, comme l'a fait Develay (1993 ; 2004), et à celle du design, à la façon de Findeli (1995a et b) y saisissant le potentiel de clarification des enjeux de la discipline et de la formation disciplinaire. L'épistémologie associée à la didactique des sciences propose une épistémologie didactique qui permet de tracer les contours de « la matrice disciplinaire », évoquant de la sorte que ce qui relie une discipline à l'autre est aussi ce qui la distingue : des objets d'étude, des outils, des tâches, des démarches, des résultats, des valeurs. Reporter à une pratique de recherche ces composantes permet de dessiner les contours de la matrice de recherche de l'étudiant : **des objets d'étude** (l'interprétation, la création, la critique, la médiation…) ; **des outils** méthodologiques (grille d'observation, entrevue, récit, journal de pratique, captation vidéo, prétest/post-test…) ; **des tâches** (problématiser, observer, interroger, retranscrire, analyser, schématiser, interpréter, comptabiliser…) ; **des démarches** (ethnographique, heuristique, phénoménologique, expérimentale…) ; **des résultats** (conférence, rapport de recherche, articles de fond, mémoire, thèse, essai, article scientifique…) ; **des valeurs** (ontologique,

méthodologique, éthique). Ces questions guides rappellent à l'étudiant que le but de la recherche est le développement de connaissances, la connaissance étant le noyau dur de la recherche systématique.

Forts de ces outils de réflexion, nous pouvons maintenant entreprendre la mise en perspective des paradigmes parapluie ; cette perspective nécessite une mise à distance des enjeux de chacun et des occasions offertes de développer de nouvelles connaissances en reprenant, pour réaliser ce projet, les angles de réflexion suggérés par Le Moigne (1999) : l'angle ontologique, l'angle méthodologique et l'angle éthique.

Le paradigme positiviste renvoie à la recherche dite quantitative que l'on associe en raccourci aux investigations en laboratoire, à l'accumulation de chiffres et aux données statistiques. L'origine de ce terme semble être liée à l'attitude dite positive des adeptes de l'approche scientifique pour qui le rôle de la recherche était d'élaborer une science complète et intégrale à laquelle l'être humain pourrait se référer pour avoir une certitude absolue, le but de la science étant ici de dominer et de contrôler la nature (Tousignant, 1994).

Le paradigme postpositiviste s'est manifesté au début des années 1980 et renvoie aux recherches de type qualitatif, constructiviste, naturaliste. Les modèles de recherche postpositivistes sont essentiellement interprétatifs dans la mesure où le chercheur s'intéresse à la façon dont les gens comprennent leur monde et interprètent leurs expériences personnelles. Dans un tel paradigme, il est convenu, comme nous l'insuffle Château (1995, p. 174), de procéder de manière à ce que la recherche s'articule dans « l'espace de cette auto-régulation, où toute science trouve son centre de gravité qu'il s'agit d'introduire l'altérité d'une pensée pratique concernant un objet (œuvre) que la théorie peut convoquer à son tribunal, mais ne peut pas conformer à son aune ». Les chercheurs postpositivistes sont « naturalistes », en ce sens qu'ils cherchent à comprendre les gens et leurs actes en prenant en compte l'ensemble des aspects du contexte habituel dans lequel ils évoluent (Tousignant, 1994). Cela signifie que les chercheurs « qualitatifs » étudient les choses dans leur contexte naturel et utilisent à cet effet une multiplicité de méthodes en vue d'attribuer un sens ou d'interpréter le phénomène selon les significations que les gens leur donnent.

2.2.3.1. Angle ontologique de ces paradigmes : le statut de la connaissance

La dimension ontologique correspond au statut de la connaissance, autrement dit, à ce que l'on considère comme étant une connaissance. Le concept de connaissance est lié, selon Le Moigne (1999), à la représentation

que l'on a de l'expérience cognitive. De fait, le réel n'est pas « ce que l'on pourrait croire », mais « ce que l'on aurait dû penser », insuffle Bachelard (1999), qui conduit à l'idée que le statut de la connaissance serait déterminé par l'investissement du chercheur et par sa volonté de connaître d'une façon plus systématique. Cela rejoint le principe selon lequel « mieux vaudrait une ignorance complète qu'une connaissance privée de son principe fondamental » (Bachelard, 1999, p. 40). Une telle posture s'anime avec le doute et la nécessaire distance face à la réalité à appréhender. Ce que nous aide à saisir Fromm (1976, p. 59) :

> Connaître commence avec la prise de conscience du caractère trompeur des perceptions du bon sens, en ce que l'image que nous nous faisons de la réalité physique ne correspond pas à la réalité « effective », et surtout, en ce que la plupart des individus sont à demi-éveillés, à demi-rêvants, et ne se rendent pas compte que la plus grande partie de ce qu'ils tiennent pour vrai et comme allant de soi n'est qu'une illusion produite par l'influence suggestive du monde social où ils vivent. Connaître, alors, commence par l'éclatement des illusions, par la désillusion.

Au projet de mémoire ou de thèse se joint pour l'étudiant la nécessité de défendre sa position de chercheur « qualitatif » ou quantitatif et, en cela, de définir ce qui en art (danse, théâtre, musique, art visuel et médiatique…), en pédagogie de l'art, en histoire de l'art, en sociologie de l'art, etc., constitue une connaissance. Il s'agit d'une position ontologique qui amène le chercheur à se « positionner », puis à positionner sa recherche pour la contextualiser et ainsi déterminer la valeur des connaissances qui en résulteront. Le chercheur doit préciser comment ces connaissances serviront d'appui à d'autres recherches et à la formation académique fournissant de nouveaux concepts, de nouvelles théories, de nouvelles méthodologies, d'autres approches vers la connaissance.

La connaissance pour le positiviste est celle qui « conduit pour connaître un arbre à le décomposer (ou le réduire) en un tas de sciure, [et qui] nous fait si souvent délaisser ces « invisibles » qui relient tant d'éléments analysés » (Le Moigne, 1999, p. 26). Il s'agit d'une position ontologique qui ne revendique la véracité et la réalité d'une connaissance que si elle relève d'une « vérification empirique et déductive [qui garantit] la vérité » des connaissances formulées. On se réfère alors aux hypothèses gnoséologies et aux principes méthodologiques établis pour garantir cette *vérité*, contractuellement, auprès des sociétés dans lesquelles elles sont enseignables (Le Moigne,1999, p. 34). La connaissance, dans ce contexte, provient de la « vraie réalité » : celle que l'on observe, celle que l'on voit (un comportement, un geste, un mouvement, un déplacement, une modification, une forme…). La quête du chercheur est celle de la vérité qu'il s'engage à débusquer. Cela suppose que la « vraie » connaissance doit,

pour obtenir ce statut, franchir deux barrages : l'analyse systématique et la logique déductive qui s'appuient toutes deux sur le principe *de la raison suffisante*. Ces filtres sont incontournables, car ils assurent la scientificité des connaissances, c'est-à-dire leur « vérité objective ». La connaissance recherchée est celle qui doit « exprimer en vérité et "expliquer" universellement, en raison, les perceptions de la réalité que les êtres humains tiennent comme connaissables » (Le Moigne, 1999, p. 33).

Le chercheur, pour présenter ses résultats, utilisera une panoplie de démonstrations statistiques, mathématiques, algébriques ; les chiffres étant le mode de communication privilégié pour démontrer cette objectivité et prouver la véracité et la validité des résultats soumis. Les chiffres jouent ici le rôle de catalyseur de la rigueur scientifique et servent d'appui à la démonstration irréfutable de sa théorie. Pour certains, on le comprend bien, la connaissance « véritable » ne peut passer par d'autres chemins que ceux-là. Ces théories pourront, par la suite, être réappropriées par d'autres chercheurs ou des praticiens, qui testeront la valeur de cette théorie en la soumettant à un processus progressif de validation ou d'invalidation.

La recherche positiviste a répondu (et répond encore) à un certain nombre de problèmes particuliers, servant l'évolution de nos sociétés, tout comme elle a validé un certain nombre de solutions pratiques et fondamentales. Elle a par ailleurs démontré sa difficulté, voire ses limites et son manque d'intérêt, précisément pour le type de problèmes qui intéressent les praticiens en art : les situations complexes, instables, uniques, souvent articulées par des systèmes de valeurs en conflit (l'approche artistique *vs* l'approche méthodologique systématique). De fait, les solutions offertes par la recherche scientifique ont peu de rapport avec la situation des praticiens en art (Scrivener, 2001), d'où la nécessité d'un autre positionnement ontologique pour tracer notre voie de recherche. Le recours à une autre épistémologie semble alors nécessaire.

D'un point de vue « constructiviste », la connaissance est une réalité construite par l'interprétation qu'on lui donne au regard du contexte auquel elle appartient. Aussi difficile que soit l'exercice, le chercheur s'attarde à cueillir l'invisible, à donner sens et valeur de connaissance à des événements invisibles à l'œil nu. Il s'intéresse à des sensations, à des événements éphémères, ces phénomènes intimes qui réclament son attention et qui constituent, en recherche qualitative, la voie royale de l'étude du quotidien [de l'artiste], du transitoire, du sens de l'action (Poupart, 1997, p. 88). Une étude qui mène à la connaissance du « vivant ». On s'intéresse au sens, à la signification de réalités complexes, telles qu'elles sont vécues par ses acteurs sur des territoires

inexploités, ou presque vierges, pour *prendre en compte les modes de réception* (comment sont perçus la réalité, un événement ? quel en est le sens ?), pour saisir *la dynamique de changement* (du processus de création, de médiation, de formation, d'apprentissage) et *les processus d'adaptation* de cette matière vivante, soumise aux contraintes matérielles, créatrices, financières.

Les connaissances qui intéressent le chercheur sont particulièrement celles qui réclament, pour être saisies, une exploration souterraine de la pensée, de l'émotion, de l'état d'âme, de l'attitude, du comportement cognitif, du geste inconscient : « Plus le grain de la matière est petit, plus il a de réalité substantielle ; en diminuant le volume, la matière s'approfondit » (Bachelard, 2003, p. 144).

Adopter un tel paradigme de recherche, c'est accepter qu'une connaissance puisse émerger du visible, de la réalité que l'on observe, mais qu'elle puisse aussi se situer dans le sensible, dans la perception, dans une parole subjective dans la mesure où l'on se donne les bons outils pour y accéder (Houle, 1997). La subjectivité constitue de la sorte un territoire d'investigation privilégié pour le chercheur constructiviste, une « subjectivité disciplinée » par ses choix méthodologiques, épistémologiques et éthiques. Le chercheur s'intéresse au savoir contenu dans la pratique de l'artiste, du praticien, du formateur. Il se penche sur une démarche, sur une matière (le mouvement, la couleur, la texture, le son, le mot, le lieu, l'espace…) et l'observe telle qu'elle se déploie en plein vol, dans sa virtualité, sa réalité quotidienne. Comprendre comment se développent un style, une démarche de création, d'apprentissage, une démarche d'interprétation serait une piste d'investigation de cet ordre. La difficulté pour le chercheur en art demeure celle du choix de la démarche et des outils méthodologiques nécessaires à la saisie de ces réalités fugitives ; ces outils lui permettant de circuler dans cet espace de recherche.

> Effectuer une recherche création signifie dans un tel paradigme de tenir compte de l'immédiateté du point de vue de la proximité du discours vis-à-vis de la pratique. Positionnement que tient habituellement l'artiste, mais ici ce positionnement servira à des fins de recherche (Château, p. 172).

Tout un monde, donc, qui échappe à l'emprise des chiffres, des calculs ou des manipulations de laborantins, l'intérêt étant ici dans le sens de l'action, de l'événement, du phénomène, et non dans l'élaboration de profils statistiques : le récit demeure l'outil le plus utile et manifeste. L'épistémologie constructiviste accorde à l'objectivité une valeur non pas de neutralité incontournable comme pour l'épistémologie positiviste, mais une nécessité d'objectivation des réalités observées ; terme

plus souple qui rend compte de la dynamique de changement tant dans l'exposition du phénomène observé que dans ses composantes. Les connaissances émergentes d'un tel paradigme réclament encore une légitimité (qui n'est pas gagnée à priori) même si elles respectent, affirme Le Moigne (1999), le principe de réduction et celui de modélisation, « deux hypothèses fondatrices du statut de la réalité connaissable ». La connaissance du vivant reste encore et toujours suspecte et représente un écart quant à l'exigence d'objectivité réclamée par certains positivistes orthodoxes qui refusent de prendre en compte la position de départ du chercheur. On se bute alors à un dogmatisme scientifique qui rappelle l'intransigeance aveugle et l'insensibilité humaniste que l'on rencontre chez ceux qui se croient imbus d'une mission sociale, politique ou religieuse au détriment des libertés de pensée et d'action. Cela fait dire à Pires (1997) que la recherche quantitative évolue au même titre que la recherche qualitative, « à la différence qu'on ne demande pas à la première de se caractériser, les choses semblent aller de soi, c'est quantitatif », et que « Les chiffres vont de soi ; les lettres exigent une caractérisation et une justification » (p. 48).

Il faut bien se rendre à l'évidence que, pour un certain nombre de chercheurs débutants et aguerris, le statut de la recherche scientifique est à ce point indéfendable que toutes les conditions gouvernant leur recherche se basent sur celles de la recherche scientifique positiviste (programmes de formation universitaires, subventions, critères d'évaluation, prestige de l'institution). De ce fait, on ne prend pas en compte les véritables enjeux de la recherche qualitative notamment. Faut-il alors s'étonner d'avoir encore à conjuguer avec des représentations fausses de la recherche systématique dans le cadre de la formation au doctorat et à la maîtrise ? Pour échapper à ce glissement, on pourrait tirer profit des enseignements de Bachelard (1999) insistant sur le fait que « [l]a culture scientifique doit commencer par une catharsis intellectuelle et affective » (p. 18). Et cette catharsis devrait s'appliquer, nous semble-t-il, à toutes les sciences, à tous les domaines de formation, dont les arts. Car, comme le suggèrent Morin et Le Moigne (1999, p. 79), « C'est la crise qui oblige à réfléchir sur la validité, sur les problèmes que pose la connaissance scientifique, sur ses insuffisances, sur le pouvoir ». À partir du moment où l'on comprend que la recherche positiviste, que l'on associe d'emblée à la recherche scientifique dans l'imaginaire collectif, s'inscrit dans un système de conventions acceptées explicitement ou implicitement par l'ensemble de ses membres, on comprend que la légitimité des connaissances apportées et du design de recherche se définit en fonction d'une rigueur intellectuelle commune s'appuyant sur des critères bien définis par l'enjeu même de chaque paradigme de recherche. Il appert de la sorte que les épistémologies constructivistes aspirent à une

respectabilité académique, « et surtout à un contrat social, au moins équivalent à ceux des épistémologies positivistes et réalistes » (Le Moigne, 1999, p. 34).

Cette attitude conformiste reste confortable pour bien des intervenants sans que cela réponde aux questions qu'on se pose en art. D'où la tension qui se développe entre ceux qui représentent la recherche conventionnelle et ceux qui représentent une nouvelle voie de compréhension par la pratique dont les activités peuvent être reconnues et validées pour sa rigueur tout autant que la recherche scientifique mais sur un autre mode. Si le texte, la thèse, doit exister, ce sera en fonction d'une pratique qui se définira comme partie intégrante ou intégrative de la recherche. Nous nous trouvons dans l'impossibilité de comparer les découvertes de deux sphères de la recherche distinctes, soient celles venant de la recherche positiviste et celles venant de la recherche postpositiviste. Au-delà de ce constat, il faut admettre et considérer le fait qu'une sphère (de recherche) ne peut se suffire d'un seul angle d'approche (qualitatif ou quantitatif) sans échapper à tout un pan de connaissances à découvrir qui crèvent les yeux, mais qui échappent aux procédés traditionnels d'investigation. D'où l'intérêt d'avoir des recherches hybrides tant par leur format que par leurs finalités (recherche création, recherche quantitative-qualitative).

2.2.3.2. L'angle méthodologique : la manière d'accéder à la connaissance

En recherche positiviste, on utilise deux grands protocoles de recherche pour assurer l'objectivité des résultats : expérimental ou quasi expérimental. L'épistémologie positiviste appelle, par souci de vérité, à un contrôle des réalités observées qui justifie la présence d'un « groupe contrôle » dont la fonction est de fournir un comparatif et d'assurer une démonstration logique purgée de toute ambiguïté causée par l'effet du hasard. Par exemple, l'expérimentation d'un nouveau médicament exigera, au moment jugé opportun dans le processus d'investigation, la participation d'un groupe contrôle de façon à saisir les réels effets d'un médicament, sachant que certains des participants n'auront qu'un placebo en guise de médicament. Ainsi, selon un protocole de recherche bien déterminé, tous les résultats seront testés auprès d'un nombre de sujets représentatifs d'une population donnée (10 % serait une valeur acceptable) avant d'être validés et communiqués à une population étendue. Les connaissances dérivant de ces recherches peuvent prendre différentes formes : des *connaissances dites fondamentales* (théories, concepts fournis comme outils de travail, de réflexion et servant d'appui

à d'autres théories satellites [fracture sociale ; résilience, violence conjugale, paysage urbain]) ; *des connaissances cliniques* tournées vers la pratique. Ces recherches offriront aussi des avenues méthodologiques qui pourront ultérieurement être empruntées par d'autres chercheurs qui confirmeront à leur tour la validité des résultats ou compléteront les théories proposées.

La recherche qualitative fait appel à la **souplesse d'ajustement pendant son déroulement** (rencontres d'entrevue, observations déplacées au besoin, scénarios ou outils de recherche modifiés, ajoutés…). La souplesse porte aussi dans la **construction progressive de l'objet de recherche** qui se définit sur le parcours méthodologique et se précise selon le glanage des données et les exigences des contextes. Cela n'autorise pas à penser que le chercheur ne dispose d'aucune question préalable ou de scénario pour le guider ; il consent cependant dès le départ à ce que son objet d'étude subisse les influences du milieu ou du contexte (nombre de sujets, lieux d'expérimentation, matériaux d'expérimentation, médium…).

Un autre aspect que propose Pires (1997) pour caractériser ce type de recherche est la **capacité du chercheur à s'intéresser à des objets complexes** : *objets cachés, furtifs, difficiles à saisir ou perdus dans le passé*. Le chercheur occupe dès lors un territoire inoccupé par la recherche traditionnelle, positiviste, un territoire qui fait place à la *subjectivité disciplinée*. Ces objets complexes réclament un regard introspectif, une attention soutenue, une sensibilité réceptive et une empathie avec le vécu de ces sujets ou de sa propre pratique : profil de personnalité qui réclame une capacité d'adaptation, une tolérance à l'incertitude ainsi que la détermination et la patience du coureur de fond.

En recherche qualitative, le chercheur utilise différentes sources de données (contenu d'entrevues, journal de pratique, récit de vie, carnet de dessins, matériel audiovisuel, œuvres…). Non seulement se retrouve-t-il avec une quantité impressionnante de données, mais il doit être capable **de traiter et d'englober des données hétérogènes ou de combiner différentes techniques de collecte de données**. L'analyse de contenu du matériel recueilli lors d'entrevues, d'entretiens d'explicitation ou des documents afférents (journaux, récits) constitue, en recherche qualitative, une étape incontournable et délicate. En effet, le chercheur doit parvenir à décrire le « vivant » d'une situation psychique, cognitive, sociale et utiliser pour le faire une palette de mots capable de décrire en profondeur les aspects importants de l'expérience artistique du chorégraphe, de l'interprète, du metteur en scène, du compositeur, de l'enseignant sans dénaturer ou surinterpréter l'objet d'analyse. Qu'il s'agisse de réduction phénoménologique, sémantique, **la capacité de décrire en profondeur la vie** qui bat – l'expérience, le vécu qui se livre, le point de vue de l'intérieur – demeure le filtre premier.

Lorsqu'on plonge dans ce magma de données, il est impératif **de garder l'esprit ouvert, ouvert à ce qui se présente, aux constats inattendus**, ouvert à l'imprévisible, aux chemins de traverse, à tout ce à quoi peut nous exposer l'analyse inductive de nos données. Et ce n'est pas si simple, car on voudrait bien que nos données confirment nos intuitions, réconfortent nos doutes, apportent les solutions attendues. Enfin, mener à terme une recherche qualitative en art, notamment, suppose que l'on **valorise la créativité** tant de l'artiste, de l'enseignant que du chercheur ; la créativité nécessaire à l'analyse en profondeur, à l'interprétation des résultats en fonction du contexte social ou culturel de référence et à **la résolution des problèmes techniques, méthodologiques qui se sont posés en cours de route**.

Pour rendre intelligible ce monde intérieur, objectiver ses perceptions et porter un jugement critique sur la valeur d'une situation aux plans technique, dialectique ou éthique (Taggart et Wilson, 1998), l'écriture sera d'un grand recours ; elle prendra la forme d'un récit, de carnets de dessins, d'un journal de pratique. Dans un tel contexte, le chercheur doit démontrer une capacité à gérer l'imprévu, une tolérance à l'incertitude, un intérêt pour l'introspection et la patience de l'archéologue en quête d'événements furtifs, de réalités complexes. Difficulté de la démarche que Gray et Pirie (1995) caractérisent de la sorte :

> *The holistic complexity of many of the areas of « artistic » research practice in Art En Design, sometimes regarded as « chaotic », cannot and does not conform to conventional measurable systems. Research of this nature is extremely difficult to carry out and evaluate if it tries to precisely emulate research models developed by scientific disciplines* (p. 5).

La recherche création se trouverait au carrefour des conventions de la recherche qualitative et des exigences de la création : complexité qui suggère une avancée vers l'hybridation d'outils et de démarches méthodologiques. Il pourrait s'agir d'un référentiel paradigmatique dont la particularité serait, comme nous le suggère Ouellet (1994), d'être scientifique (se référant aux composantes de la recherche systématique) et holistique. La recherche s'applique alors à des phénomènes et à des réalités qui incitent à une vision plus globale d'un système, voire à une vision plus écologique de façon à réconcilier les aspects subjectifs et objectifs de la réalité, dont celle de l'art.

Les résultats auxquels on aspire ici s'expriment dans un discours qui permet à la sensibilité, à la rigueur de l'analyse de se manifester. La connaissance recherchée est celle qui offre une signification nouvelle ou renouvelée d'une pratique artistique ou d'un phénomène afférent ; connaissance qui, malgré leur valeur, s'adresse à un public limité. La

légitimité des connaissances apportées se trouve dans la crédibilité de la démarche et des outils d'investigation. Le point de vue du chercheur, de même que la manière de présenter les résultats, se révèle dans l'écriture, dans le déploiement des mots, des images de styles qui permettent de libérer et de rendre intelligible la réalité du « vivant », telle qu'elle est vécue par ses acteurs, ce que les chiffres seuls sont incapables de manifester. L'importance du récit est manifeste, tout comme l'œuvre qui sert ici à témoigner du parcours suivi par le praticien-chercheur. Par ailleurs, une vigilance s'impose, comme nous le fait remarquer Bachelard, à savoir que, si la précision est nécessaire, son excès peut être redoutable, ce qu'il exprime en ces termes : « l'excès de précision, dans le règne de la quantité, correspond très exactement à l'excès du pittoresque, dans le règne de la qualité. La précision numérique est souvent une émeute de chiffres, comme le pittoresque est, pour parler comme Baudelaire, "une émeute de détails" » (Bachelard, 1999, p. 212-213).

L'angle méthodologique aura servi ici à faire valoir la posture du chercheur qui entreprend une recherche de type positiviste ou constructiviste et à comprendre que la manière de faire de la recherche s'appuie sur une conception de ce qu'est une connaissance « scientifique ». Nous reviendrons plus loin sur l'importance de la méthodologie, mais cette fois d'un point de vue pratique de manière à fournir aux étudiants et à ceux qui les dirigent des outils de réflexion et d'action pertinents dans le cadre d'une recherche de type constructiviste.

2.2.3.3. L'angle déontologique ou la théorie des devoirs

C'est ainsi que Van der Maren (2003) nous présente la déontologie : la théorie des devoirs. La déontologie se déclinerait comme un manuel de conduite qui rappellerait au professionnel (praticien, chercheur) ses droits et ses responsabilités, évitant ainsi les écarts de conduite. L'éthique joue un rôle important dans le respect et le prestige accordés par la société à l'égard des membres d'une profession et de la recherche qui s'y fait. La déontologie comprend donc une partie restrictive et contraignante qui renvoie aux questions d'éthique et aux balises permettant de limiter, de délimiter les fautes professionnelles et d'appliquer les sanctions qui s'imposent. Il s'agit de règles supérieures, qui peuvent, à la limite, devenir contrôlantes et s'exercer en « abus de pouvoir » pour maintenir en place une idéologie, par exemple. Lorsque les pratiques se fondent sur des règles strictes appliquées pour faire taire ceux qui ne partagent pas ses idées, il y a un malaise et certains pourraient être tentés, comme nous le souffle Van der Maren (2003), de rapprocher les règles d'éthique à la censure. Une vigilance s'impose.

La déontologie concerne aussi l'application de certaines règles locales qui confèrent aux relations sociales, d'échange ou de commerce une « bienfaisance » et une cordialité qui répondent ultimement à des principes d'éthique plus universels, comme nous le verrons plus loin. Cela s'applique aux individus, aux partenaires de recherche, aux objets ou produits d'échange entre le chercheur, les participants et les sujets d'étude. Les considérations éthiques peuvent être livrées par des textes (politiques générales ou particulières, règlements généraux, formulaires de déontologie) dont la mission est de définir les fondements d'une pratique et la manière de l'exercer.

C'est ainsi que l'étudiant qui entreprend une étude de pratiques devra faire la démonstration, par un formulaire approprié, qu'il respecte les règles et les responsabilités associées à son statut de chercheur, garantissant ainsi la réputation des membres de cette discipline, voire de l'université de rattachement et de la recherche qui s'y fait. Si les considérations éthiques s'inscrivent dans un ensemble paradigmatique, il faut bien reconnaître, comme nous le souligne Van der Maren (2003, p. 217), que « les changements de paradigme méthodologiques n'affectent pas les valeurs qui fondent la recherche ; ce sont les révolutions culturelles ou morales qui affectent les valeurs ». La question de l'éthique relève donc de valeurs sociétales et des valeurs individuelles du chercheur, comme nous serons à même de le constater. Aucun praticien, qu'il soit enseignant, artiste, avocat, thérapeute, chercheur ne peut faire l'économie de positions éthiques disciplinaires et personnelles si l'on se rapporte à cette définition de l'éthique professionnelle qui :

> [...] découle des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment une profession. Lorsqu'un acteur est responsable de la qualité d'une tâche sans que les autres aient les moyens immédiats de vérifier cette qualité, le respect de l'éthique du métier devient essentiel. L'exigence d'une conduite éthique est donc corrélative de la responsabilité et de l'autonomie laissées aux professionnels (Van der Maren, 2003, p. 216).

Une telle définition suggère pour le chercheur « constructiviste », en pratiques artistiques notamment, une attention particulière, considérant que la réalisation d'une étude de pratiques en formation musicale, par exemple, impliquerait de considérer des codes d'éthique différents : celui de la pratique d'enseignement, celui de la recherche systématique impliquant des sujets humains et celui de la discipline (l'art), qui aurait aussi son propre « code d'éthique ».

L'éthique impose donc au professionnel, comme au chercheur, « de renoncer à utiliser ses connaissances et ses compétences pour d'autres fins que celles qui sont liées aux valeurs dont il doit être garant »

(Van der Maren, 2003, p. 216). On comprend de la sorte qu'entreprendre une recherche, qu'elle soit positiviste ou constructiviste, entraîne la mise en place d'un certain nombre de règles et de responsabilités définies par le type de recherche (étude phénoménologique, ethnographique, expérimentale, etc.). Par ailleurs, il faut admettre dès le départ que ce sont les valeurs du chercheur qui guident sa recherche, sa façon de la mener avec plus ou moins de « loyauté ». En conséquence, les considérations éthiques nous ramènent aux responsabilités sociales qui incombent au chercheur, dont celle de défendre la légitimité de son domaine de recherche et celle d'attirer le respect de la recherche en art auprès de la communauté scientifique. La bonne réputation de la recherche en art se joue avec ces considérations éthiques que le chercheur prendra en compte avec plus ou moins d'attachement et de rigueur et que Crête (2000) résume de la sorte :

> Si les scientifiques, comme les autres citoyens, ont le devoir de protéger les participants à la recherche, ils ont d'abord l'obligation comme chercheurs de faire progresser la connaissance. On pourrait comparer le scientifique à un fidéicommis, c'est-à-dire quelqu'un à qui la société confie la connaissance déjà acquise et lui demande de la conserver et de la faire fructifier. On évalue le scientifique par son apport à la connaissance. Le scientifique est aussi un citoyen par son comportement, la conformité aux valeurs morales de son milieu (p. 236).

La question d'éthique concerne donc tous les chercheurs, notamment ceux qui sont en formation à la maîtrise ou au doctorat. Cela soulève d'épineuses questions qui se transforment pour le jeune chercheur en art en autant d'appréhensions, la liberté, l'autonomie, la créativité étant au cœur de sa pratique, de sa production. Malaise qui trouve réconfort dans les propos de Findeli (1995b), qui témoigne de son expérience de praticien et de formateur en design :

> [C]ontrairement à une idée reçue, on découvrira que la réflexion éthique n'est pas un obstacle à la création, mais qu'elle mène parfois à l'innovation technique, selon une radicalité que ne permet pas la seule réflexion technique livrée à sa propre rationalité. On ne s'en étonnera guère si l'on se rappelle que, contrairement à la décision technique, la décision éthique mobilise toutes les ressources de l'être (Prost, 1995, p. 322).

Si l'on suit cette logique, on comprend avec plus de finesse et d'acuité le rôle indispensable que joue dans le processus de recherche la réflexion éthique lorsqu'elle est prise pour ce qu'elle est essentiellement, soit une voie d'avancement épistémologique, convenant avec Findeli (dans Prost, 1995, p. 305-306) « qu'on ne peut faire l'économie d'une éthique individuelle. Car toute éthique du design passe nécessairement, et avant tout, par celle du designer. » Ce que Findeli applique au design nous renvoie aux autres pratiques professionnelles, y compris les autres

pratiques artistiques, et induit le retour aux fondements de la recherche, soit la production de connaissances « enseignables » avec l'engagement pédagogique que cela suppose et qu'il décrit de la sorte :

> Il s'agit bien, en particulier, de contribuer au développement moral des élèves par des activités appropriées, de leur faire ressentir la différence essentielle qu'il convient d'établir entre savoir-faire, compétence et responsabilité (entre « problème » et « mystère »), de leur permettre de voir que derrière tout problème technique se profile **toujours** et **avant tout** un problème humain, donc de ressentir la présence de l'autre, puis de les mettre progressivement sur la voie de méthodes d'approche plus adéquates des questions techniques et sur celle du développement de la maturité morale (Findeli, dans Prost, 1995).

Findeli (2000) met en perspective l'apport dynamique de l'éthique qui, dans le cadre de la recherche systématique en art, n'arrive jamais seule ; elle se combine avec une éthique professionnelle (danse, théâtre, design, enseignement) et avec une éthique personnelle, l'individu étant au cœur de la pratique de recherche. De fait, si le chercheur est en amont du processus de recherche le provoquant, le sujet qui y participe et le public cible se trouvent en aval. Par conséquent, la réflexion éthique commande une réflexion sur la discipline et sur la formation, engagement incontournable du chercheur voué au progrès disciplinaire, à celui des pratiques artistiques et de la formation en art. Cet engagement reprend le caractère nécessairement « enseignable » des connaissances attendues de l'étudiant chercheur. Engagement que réitère notamment Findeli (2000) en écho à Le Moigne (1999), et que Van der Maren (2003) rappelle aux directeurs de thèses, de mémoires et aux formateurs en les invitant à la réflexion éthique :

> L'éthique des formateurs à une profession est d'autant plus impérieuse qu'ils sont censés constituer l'élite de cette profession : ils en sont les membres les plus instruits, les plus savants, ceux qui ont la responsabilité de transmettre la science et l'art du métier aux autres (p. 217).

Ce qu'il précise plus loin en ajoutant :

> [L]a responsabilité sociale, intellectuelle et morale de l'éducateur et du chercheur est un critère dont aucune prétention scientifique ne pourra diminuer l'exigence (p. 223).

À cet égard, Van der Maren (2003) dresse, en guise de reconnaissance de l'univers éthique, une suite de questions que soulève la présence de l'homme dans le processus et les finalités de la recherche ; questions que nous dévoilons partiellement en guise de repères pour l'étudiant au seuil de son projet d'études.

- Qu'est-ce que nous voulons comprendre de l'homme et de son environnement ?
- Quel impact sur l'homme et l'environnement peut avoir notre compréhension ?
- Quelle valeur attribuer à la liberté de penser ?
- Pourquoi cette liberté ?
- Pourquoi contester les dogmes, les valeurs établis ?
- À quelle fin contrôler l'environnement ?
- À quelle fin produisons-nous des biens ?
- Pourquoi produire et consommer ?
- Pourquoi faut-il que les choses changent ?
- Pourquoi vouloir changer les gens ? À quelles fins ?
- Pourquoi vouloir changer les pratiques ? Pour qui ? Pour quoi ?
- Qu'est-ce qui est dysfonctionnel ? Aux yeux de qui ? Pourquoi ? Et qui résout quoi ? En fonction de quoi ?
- Quel perfectionnement, pourquoi, qui perfectionne qui ? De quel droit ? Pour quels bénéfices pourrait-on le faire ?

2.2.4. Considérations éthiques : aperçu général

Lorsqu'on aborde les questions éthiques de la recherche plusieurs facteurs ou angles de réflexion sont pris en compte. Crête (2000) en soumet quatre dont l'intérêt est de couvrir un nombre important de considérations dont doit tenir compte le chercheur : 1) choix de l'objet ou du sujet de recherche ; 2) choix liés au devis de recherche ; 3) facteurs liés à l'observation ; 4) facteurs liés à la publication. C'est au chercheur que revient la responsabilité d'en assurer l'application et d'en assumer les conséquences dans le cas contraire. Nous les reprenons succinctement, considérant l'importance, pour le moment, de comprendre comment tous ces facteurs s'inscrivent et profilent la posture épistémologique du chercheur en art.

2.2.4.1. Facteurs liés au choix de l'objet ou du sujet de recherche

Pour l'étudiant, le choix du sujet est important dans la mesure où il se doit de préciser l'enjeu et la nécessité d'investir un phénomène donné. Car le désir de faire une recherche ne valide pas nécessairement la pertinence du sujet annoncé, rappelle Crête (2000). La question est alors de déterminer si cette étude va apporter un élément positif à la société ou si elle va créer des bouleversements difficilement contrôlables.

Certains sujets, dans certaines cultures, sont tabous ou plus sujets à polémique que d'autres. La pertinence, la légitimité d'aborder certains sujets relève de l'éthique, et il importe d'aborder cette question avec son directeur de recherche. La recherche, le sujet de recherche est là certes pour provoquer un débat, mais dans la mesure où cela fait évoluer, avancer une société, que ce soit d'un point de vue social, culturel, économique, écologique ou politique. Le public attend de la recherche qu'elle conduise au progrès de l'humanité (Van der Maren, 2003). L'auteur poursuit en précisant qu'à la suite d'un certain nombre d'impostures scientifiques les organismes subventionnaires ont imposé des règles de déontologie aux universités. Depuis, il existe des comités de surveillance déontologique qui s'assurent de la bonne marche des recherches, du respect des règles et du code d'honneur auquel doit se soumettre tout chercheur dont l'investigation suppose la participation de sujets humains. D'autres règles déontologiques s'appliquent à la participation des animaux, que nous ne couvrirons pas ici. Pour le moment, retenons qu'au Canada ces règles déontologiques s'inspirent de la Déclaration universelle des droits de l'homme et d'une tradition américaine en bioéthique.

2.2.4.2. Facteurs liés au devis de recherche

On retrouve ici un aspect plus familier de l'éthique. En effet, l'étudiant, dans le cadre des cours de méthodologie ou par l'intermédiaire de son directeur de recherche, est avisé de la nécessité pour lui de remplir un « contrat de déontologie » si son étude exige la collaboration de sujets humains ou animaliers lors de son investigation ou de son observation. Il s'agit, dès lors, d'anticiper les effets attendus et inattendus de l'investigation qu'il s'apprête à faire, sur la personne ou sur une communauté, s'appuyant sur le principe que les avantages de participer à une recherche doivent être supérieurs aux inconvénients. Un sujet peut souhaiter répondre à la demande du chercheur pour différentes raisons, par souci altruiste ou pour profiter d'une supervision annoncée, d'un examen médical, d'un soutien à la formation. Il convient d'offrir, en contrepartie, son temps, son intimité, son savoir-faire, ses secrets… Plusieurs aspects de cette collaboration doivent donc être pris en compte.

a) Les effets de la recherche sur la personne

Le sujet qui participe à un projet de recherche à titre volontaire, qui accepte d'être observé, interviewé, accorde au chercheur un pouvoir d'investigation à condition que cela serve le développement de connaissances et non des ambitions « voyeuristes », de contrôle, de dénonciation, de prise de pouvoir. Les organismes subventionnaires, de concert

avec les universités, ont déterminé certains paramètres. Les risques comme les avantages d'une participation à un projet de recherche doivent être révélés au sujet en toute honnêteté. De fait, les risques doivent toujours être compensés par les bénéfices apportés, que ce soit pour l'individu concerné que pour la collectivité au sujet de laquelle on dévoilera des résultats. Crête (2000) souligne ici qu'une prescription éthique de recherche ne conduit pas nécessairement à la dénonciation d'un point de vue moral. La recherche doit être en soi désintéressée de pouvoir, de profit politique, économique, ou autre. Le chercheur compose alors avec l'intégrité physique et psychologique de tous les individus participant au projet, laquelle se décline dans le respect de divers droits fondamentaux.

Le droit à la vie privée correspond au droit « qu'a l'individu de définir lui-même quand et selon quelles conditions ses comportements, attitudes, ou croyances peuvent être rendus publics » (Crête, 2000, p. 226). Le sujet peut réclamer que ses propos ne soient pas divulgués ou, s'ils le sont, que ce soit sous forme abrégée. Cela implique que les propos d'entrevues devront être corroborés par le sujet. Cela suggère aussi que l'accès à certains documents scolaires, institutionnels ou autres doit être autorisé et les sujets, informés. Il faut tout autant considérer la protection de l'identification de ces documents et des données au moment de la publication.

Le respect de la dignité du sujet et de son intégrité doit aussi faire l'objet d'une attention particulière. Ce principe relève de certains profils d'expérimentation qui s'exercent auprès de groupes expérimentaux et des groupes contrôles, faisant en sorte que certains individus reçoivent un traitement réel, alors que d'autres croient en recevoir (effet placebo). Les risques d'agir sur l'intégrité physique et psychologique d'une personne sont donc évidents. L'utilisation de populations démunies pour valider différents produits conduit parfois à des dérives que Van der Maren (2003) associe aux horreurs éthiques.

La confidentialité des sujets et des résultats constitue une règle de départ souvent réclamée d'ailleurs par les sujets. Ainsi, l'identité des sujets ne peut être divulguée sans une autorisation ; la participation d'un individu à un projet de recherche pourrait, dans certains cas, nuire à sa réputation, à sa carrière ou à sa vie personnelle.

Le consentement libre et éclairé suppose que le sujet approché pour une étude reçoive toutes les informations nécessaires pour se faire un jugement éclairé sur le but, les avantages, les risques, les tâches et l'utilisation éventuelle des données recueillies. La préparation du document d'information et de la rencontre avec les sujets doit être faite avec soin, de manière à fournir aux personnes concernées des informations concises, pertinentes, dans un langage clair et compréhensible. Cela

suppose aussi que, dans le formulaire de consentement, il soit clairement dit et écrit que le candidat peut à tout moment se retirer du projet. Si un projet de recherche s'effectue sur le lieu de travail, entre collègues, ces derniers ne doivent pas subir de pression quant à leur participation, par exemple craindre que cela nuise à leur réputation, tout comme on ne peut forcer un enfant à participer à une recherche même si le parent est consentant. Lorsqu'on travaille avec des mineurs, leur participation suppose l'assentiment d'une personne autorisée, parents, instituteurs ou curateur le cas échéant. La détermination de l'inaptitude pour certains sujets doit aussi être prévue, de même que doit être élaboré un procédé d'évaluation de la capacité de personnes âgées ayant une maladie dégénérescente ou de malades mentaux, par exemple, à fournir un consentement éclairé. Le consentement éclairé s'applique aussi à une collectivité participante : compagnie de danse, école, centre de formation, centre pour femmes, hôpitaux, musée…

b) Les effets de la recherche sur la société

L'étudiant, comme le chercheur d'ailleurs, est tenu de démontrer l'intérêt d'une recherche pour la communauté scientifique et pour la société ainsi que les bénéfices que l'on pourra en tirer. Rappelons-nous qu'une recherche exige du temps et un financement qui se fait de plus en plus rare. Cela appelle à une prise de position claire quant au choix du sujet sur les plans de la pertinence et de l'intérêt, et l'assurance d'une pérennité du devis méthodologique permettant à d'autres générations de chercheurs de s'enquérir du devis de recherche, de l'expérimenter, évitant une perte de temps et de fonds. On attend donc d'un chercheur qu'il livre des données prêtes à être utilisées et qu'il fournisse les informations nécessaires au plan méthodologique. Certains chercheurs ont une morale élastique à cet égard et ne se formalisent pas de remettre des données brutes plus ou moins documentées, obligeant ainsi les autres chercheurs à reprendre le protocole dans son entier de façon aléatoire, d'y investir temps et argent supplémentaires. Si le chercheur n'est pas tenu juridiquement de dévoiler ses résultats, il l'est moralement. Cela revient à dire, comme le suggère Findeli (2000 ; 2001a), qu'on ne fait pas une recherche éthique avec une éthique individuelle étriquée.

Les effets négatifs de la recherche sont plus spontanément associés à la recherche expérimentale basée sur une relation causale touchant plus particulièrement les sciences biologiques et physiques. On pense à la responsabilité assujettie au fait de mettre en place un protocole de recherche impliquent des groupes qui reçoivent consciemment les avantages d'un procédé et d'autres qui n'en ont que les placebos. En art, par ailleurs, il peut se produire aussi des situations où les risques de

blessures ou l'utilisation de produits, de matériel compromettraient l'intégrité du sujet : l'expérimentation de portés, l'utilisation de capteurs, la nudité, des produits lumineux de mise en scène pourraient constituer des risques physiques ou psychologiques.

En recherche qualitative, les études descriptives réclament du sujet un engagement souvent de longue durée et un investissement de soi qui touche à l'intimité et à la vie personnelle de l'individu. Cela peut passer par un sondage, des questionnaires, des entrevues d'explicitation longues et multiples, l'observation sur le terrain, des groupes de discussion. Le consentement éclairé, la confidentialité, le droit à la vie privée prennent ici tout leur sens, surtout lorsqu'on touche à des populations vulnérables et pauvres pour qui la moindre rémunération est une aide non négligeable. Le sujet peut se sentir mal à l'aise, mis au pied du mur, réticent à répondre, se sentant obligé de savoir ou de faire ce qui lui est demandé. Il peut aussi se sentir dénigré selon le vocabulaire utilisé par l'intervieweur ou selon l'attitude de celui-ci. La construction du questionnaire et celle d'un plan d'entrevue soigné peuvent contrer les effets négatifs de ce type de recherche.

2.2.4.3. Facteurs liés à l'observation

En recherche qualitative, comme c'est souvent le cas en art, on procède davantage par l'observation, qui permet de saisir un phénomène dans sa complexité, dans son contexte habituel et naturel. Il s'agit d'une approche plus globale, mais plus humaine, nous dit Ouellet (1994), pour arriver à saisir le phénomène investigué. L'observation renvoie donc au type de « regard » que pose le chercheur sur une réalité donnée. On parle d'observation participante lorsque le chercheur se « fond » au groupe pour saisir le pouls de ce qui se passe et noter ses indications ultérieurement dans son cahier de bord. Il peut aussi adopter une attitude plus discrète en observant « sans être vu » et prendre ainsi une certaine distance par rapport à la réalité observée. Chaque type d'observation a ses avantages et ses limites et des conséquences éthiques qu'il faut prendre en considération, l'interaction sociale étant au cœur de ce procédé.

L'observation non participante ou discrète s'effectue par exemple lorsque le chercheur, utilisant une grille d'observation, est caché derrière un écran ou dans un coin de la classe pour observer les comportements des étudiants ou ceux de l'éducateur en situation de formation. Ou encore, pour observer discrètement la préparation des artistes avant qu'ils entrent en scène, pour saisir comment se gère le trac à ce moment-là. Les avantages de l'observation discrète viennent du fait qu'on ne

touche pas aux artéfacts identifiant un sujet. On évite aussi la participation coercitive des sujets, leur embarras ou le stress lié à l'accaparement du temps et au fait d'être interrogé et observé. Dans ce cas, on travaille sur des données publiques (le milieu de l'art) et on ne touche pas à la confidentialité.

L'observation participante s'effectue par exemple lorsqu'un étudiant-chercheur s'inscrit à un cours de théâtre ou de musique pour saisir comment se vit la pression d'un programme de formation sur l'apprentissage d'un élève. Suivre le parcours d'une exposition au musée avec différents groupes d'adultes pour saisir leur niveau d'implication, d'engagement, serait un autre exemple. Si l'on décide de faire de l'observation participante, il faut d'abord le signaler au professeur et aux participants. L'avantage ici est de pouvoir observer sans détruire les structures, l'écologie du milieu ou l'interaction sociale. Cette option est viable dans la mesure où l'on ne peut faire autrement pour obtenir de l'information. Il importe alors de bien préciser l'objet et le problème de recherche, car des objections peuvent survenir concernant l'invasion de la vie privée. Tout individu doit en effet avoir le droit de dévoiler ce qu'il veut à qui il le veut et dans les situations qu'il souhaite. Les désavantages viennent du peu de crédibilité des données recueillies ; le chercheur ayant peu de recul, cela rend son approche douteuse.

2.2.4.4. Facteurs liés à la publication

Ce facteur s'inscrit dans une préoccupation réclamée par la communauté scientifique et concerne la valeur des connaissances apportées. Divers principes régissent ce facteur et situent le chercheur d'un point de vue éthique. Un premier principe, celui de l'originalité, réaffirme la nécessité d'apporter des connaissances qui relèvent d'une observation particulière et qui, de ce fait, dépassent la simple opinion du chercheur. Ce principe rappelle aussi l'importance du devis méthodologique qui doit être explicite au plan de la procédure.

Le second principe soulevé par Crête (2000) est celui de la cohérence. La cohérence est nécessaire parce qu'elle garantit qu'aucun biais ne s'est glissé au cours du processus d'investigation et que le chercheur n'a pas été détourné de sa quête initiale. Diverses questions se posent en cours de route : est-ce que les connaissances apportées sont cohérentes avec la question de recherche, avec le devis de recherche ? ces connaissances s'inscrivent-elles en accord avec le paradigme dominant par nécessité pour assurer la paix, la notoriété, un emploi ou les prix attendus ?

L'objectivité s'amène ici comme un troisième principe lié à la publication du rapport de recherche, du mémoire ou de la thèse. L'objectivité souligne la nécessité pour le chercheur de contextualiser sa problématique et

de se référer, pour définir son cadre théorique, à une littérature qui offre des résultats convergents et divergents ; le chercheur ne peut convenir d'utiliser ou de mentionner que les auteurs et les résultats favorables à sa cause sans risquer de perdre de la crédibilité.

Enfin, un dernier principe s'ajoute à liste, soit celui de l'honnêteté. Cela concerne la falsification des données par le chercheur ou par les étudiants engagés qui ne voudraient pas se plonger dans la lecture de nombreux auteurs ou procéder à des expérimentations jugées trop longues. On serait alors tenté de remplir un questionnaire soi-même en ajoutant des réponses fictives à l'entrevue annoncée. Ces glissements peuvent être repérés au moment où le chercheur ou l'assistant doit retourner aux données de base pour assurer la corroboration des propos ou des réponses, ce qui réclame la présence réelle du sujet. Les fraudes portent aussi sur des résultats fictifs d'expérimentations qui n'auraient pas eu lieu. Cela peut également être détecté par d'autres chercheurs qui ne parviendraient pas à appliquer le protocole de recherche ou qui aboutiraient à des résultats discordants, d'où l'exigence de plus en plus répandue des revues scientifiques qui réclament à l'auteur de dévoiler ses sources.

a) Les droits d'auteur : la contribution scientifique du chercheur

Préciser l'auteur d'un ouvrage ou d'un article scientifique n'est pas compliqué lorsqu'il n'y a qu'un seul auteur. Lorsque des collaborateurs s'ajoutent, le premier nom affiché sera celui à qui revient la plus grande contribution tant au plan du contenu, de l'étendue de la contribution que de la participation à l'interprétation des résultats. Si l'on s'entend sur l'égalité de la contribution, les noms figurent en lettres alphabétiques. Dans le cas où l'on aurait des auteurs « seniors » et « juniors », les noms apparaîtraient par ordre de la responsabilité scientifique des auteurs, de leur contribution, tant au plan de la conception, de l'écriture que de l'apport administratif. Les droits d'auteur sont donc attribués en fonction de la contribution de chacun : contenu, étendue de l'étude, interprétation. Cela concerne autant l'étape de conceptualisation, d'investigation que celle de l'écriture. Un étudiant peut être payé ou non pour sa contribution ; ce qui compte, c'est sa contribution scientifique. Lorsqu'il s'agit d'une thèse ou d'un mémoire, le niveau de contribution de l'étudiant doit témoigner de sa capacité à élaborer une recherche de façon autonome. La relation avec son directeur de thèse doit s'appuyer sur cette exigence et maintenir le rapport pédagogique dans cette zone d'éthique. Des glissements pourraient survenir cependant, dans le cas où le directeur de recherche souhaiterait que les résultats sortent plus vite pour nourrir le programme de recherche ou pour accélérer un processus d'écriture qui traînerait. L'on pourrait alors convenir de mettre la main à la pâte et

demander à l'étudiant de rédiger le brouillon que l'on corrigera par la suite. Cela dépasse l'aide que doit normalement fournir le directeur de recherche, qui devient dès lors l'auteur de la thèse. L'étudiant pris entre l'arbre et l'écorce devient un exécutant et ne peut, dans un tel cas, démontrer, par le dépôt de sa thèse, sa capacité réelle à mener un projet de recherche de manière autonome.

b) Le processus de soumission des textes

Un même texte ne peut être soumis à plusieurs revues. Pourtant, cela se fait souvent à cause des délais à répondre des revues. Il faut alors mentionner que la proposition du texte a aussi été faite ailleurs. L'étudiant au doctorat doit absolument savoir qu'une thèse ne peut être publiée en totalité ou en partie avant son dépôt final.

c) Les sujets associés à la publication

Il importe, au moment de la publication, de garder en tête les principes liés à la participation des personnes qui ont contribué à la recherche. Il faut donc s'assurer que, dans la publication des résultats, les sujets sont traités avec respect, que l'anonymat est maintenu tant pour les personnes que pour les collectivités concernées, éliminant de la sorte tous les indices qui pourraient les faire reconnaître. L'auteur doit éviter d'utiliser un ton condescendant à l'égard des personnes ou des communautés visées. Une attention doit être accordée au style, à l'usage de termes peu élogieux ou à l'inclusion d'exemples ou de situations qui pourraient donner une fausse représentation de ces personnes ou de ces collectivités. En somme, les problèmes liés à l'éthique augmentent avec le sens des responsabilités sociales, de même qu'avec la responsabilité de sauvegarder le respect et la légitimité de la discipline et de la pratique de recherche.

Nous terminons cette section en gardant en tête ces nuances déontologiques et en proposant, dans le tableau 2.1, une synthèse des paradigmes énoncés. Nous continuerons sur notre lancée en nous inspirant encore une fois des propos de Bachelard qui met en perspective le caractère dynamique de la recherche systématique une fois libérée d'aprioris stériles.

> Si le réel immédiat est un simple prétexte de pensée scientifique et non plus un objet de connaissance, il faudra passer du *comment* de la description au *commentaire* théorique. Cette explication prolixe étonne le philosophe qui voudrait toujours qu'une explication se borne à déplier le complexe, à montrer le simple dans le composé. Or la véritable pensée scientifique est métaphysiquement inductive ; [...] elle lit le complexe dans le simple, elle dit la loi à propos du fait, la règle à propos de l'exemple (Bachelard, 2003, p. 10).

Tableau 2.1

MISE EN PERSPECTIVE DES ENJEUX ONTOLOGIQUE, MÉTHODOLOGIQUE ET ÉTHIQUE D'UN PARADIGME DE RECHERCHE

Éléments comparatifs	Paradigme positiviste	Paradigme constructiviste (naturaliste)
▪ **But de la recherche**	▪ Prédire**, contrôler** la réalité.	▪ **Comprendre** des phénomènes.
▪ **Statut de la connaissance**	▪ Réalité **unique, observable.**	▪ Réalité **complexe, construite, expérimentée par le sujet, phénoménologique.**
▪ Posture ontologique	▪ **Principe de division.**	▪ **Principe d'inséparabilité :** phénomène/sujet connaissant. ▪ Connaissance produite/ sa cognition.
▪ (Quoi ?)	▪ **Variables (objets) et processus indépendants.**	▪ **Environnement tapissé du processus.**
	▪ **Connaissances observables.**	▪ **Connaissances perceptives :** physique, sensible, cognitif.
▪ **Relation chercheur/ objet d'étude**	▪ **Indépendance du chercheur.**	▪ Principe **d'inséparabilité :** – sujet connaissant/ sujet cogitant ; – son monde/le monde ; – connaissance produite/ cognition qui la produit.
	▪ Recherche de **neutralité :** ses valeurs *vs* le projet.	▪ Le vécu offre la capacité de construire de la connaissance *vs* ses valeurs.
▪ **Posture éthique**	▪ Effort de **conformité scientifique.**	▪ **Nouvel esprit scientifique (souplesse).**
▪ **Finalité, valeurs des connaissances**	▪ **Généralisation forte : lois/théories.**	▪ **Généralisation faible : descriptions** de réalités.
▪ (Pour quoi ?)	▪ **Réinvestissement** socioculturel.	▪ Réinvestissement socioculturel.
	▪ **Principe d'exhaustivité** (vérité objective, la preuve).	▪ **Principe d'intentionnalité :** fins plausibles, causes probables. ▪ Pertinence de sens, d'intelligibilité, d'effectivité (vérité intersubjective).
▪ **Afin de… Parce que…**	▪ Éthique sociale, culturelle *vs* **neutralité.**	▪ **Éthique sociale, culturelle** *vs* subjectivité.

Tableau 2.1

MISE EN PERSPECTIVE DES ENJEUX ONTOLOGIQUE, MÉTHODOLOGIQUE ET ÉTHIQUE D'UN PARADIGME DE RECHERCHE (*suite*)

Éléments comparatifs	Paradigme positiviste	Paradigme constructiviste (naturaliste)
▪ **Principes méthodologiques**	▪ **Modélisation analytique :** de quoi c'est fait *vs* principe de réduction.	▪ **Modélisation systémique** de la connaissance active *vs* réalités observables, concevables.
		▪ Schématisation, récit, métaphorisation par l'art.
▪ (Comment ?)	▪ **Principe de raison suffisante** (le vrai).	▪ **Principe d'action intelligente :** cycle : moyens, heuristiques/ fins possibles).
	▪ **Logique formelle (démonstration math.).**	▪ **Logique naturelle.**
	▪ **Modèle fermé.**	▪ **Modèle ouvert sur l'acte** et sa complexité.
	▪ **Routes méthodologiques** tracées (protocoles).	▪ **Routes à faire.**
	▪ Mode de la **démonstration** d'une vérité, la preuve.	▪ **Argumentation** pour légitimer connaissances constructibles/ reproductibles.

* Pression culturelle – manipulation médiatique – conditionnement…

2.3. NOS OBJETS DE RECHERCHE EN ART

Effectuer une recherche systématique signifie que l'on entend porter sur la réalité un regard attentif, conquis à l'idée de pouvoir en saisir davantage, en comprendre et en partager davantage. La recherche création n'échappe pas à cette exigence. Au départ, cependant, il est difficile pour l'étudiant de concevoir précisément l'objet de sa recherche, étant plus centré sur le projet (élaborer une création, un traité d'art, une nouvelle théorie de l'art, une nouvelle écriture chorégraphique…) que sur le sujet de la recherche (ce qu'il cherche à comprendre). On se trouve alors devant une posture naïve qui se module au cours du processus de formation et d'investigation, l'étudiant étant rattrapé par les obstacles intellectuels (lectures complexes, écriture rigoureuse, discours explicite) et conceptuels (reconnaissance des concepts, leur utilisation, leur élaboration) qui longent son parcours. Le praticien en art éprouve une difficulté particulière à se détacher de son projet initial, attribuant une grande

valeur à sa pratique et au « mystère » qui l'entoure et qu'il souhaite préserver. Il ne faut donc pas s'étonner que la détermination des objets de recherche en art ne fasse pas encore partie de notre culture épistémologique, d'une part, parce que l'épistémologie est encore logée à l'enseigne de la recherche positiviste à laquelle on ne s'identifie pas et, d'autre part, parce que la réflexion sur la recherche en art est à un stade où les frictions théorie-pratique sont encore sensibles.

En sciences humaines, néanmoins, on a débattu la question des objets de recherche, jugeant nécessaire d'établir des repères épistémologiques intéressants pour stimuler la réflexion et délimiter les contours de son territoire de recherche et l'espace théorique que l'on occupe. En sciences sociales par exemple, on s'entend pour faire des phénomènes sociaux et des phénomènes humains dont on souligne le caractère dynamique et systémique des objets de recherche (Gingras, 2000a). La détermination des objets de recherche est nécessaire parce qu'elle précise ce que le chercheur « regarde » et dans quel cadre il interprète les données.

Qu'en est-il de nos objets de recherche en art ? Poser la question c'est constater dans quel « vide épistémologique » nous évoluons, présumant du caractère singulier de la recherche en art, de la difficulté de la tâche (ce qui est vrai), du silence qui entoure cette question que nous n'estimons pas encore nécessaire d'aborder. Une brève enquête auprès de collègues en art, ajoutée aux questions soulevées lors des séminaires de méthodologie et au cours du colloque organisé en recherche création, nous a montré la nécessité de clarifier notre appareil méthodologique et pédagogique. Ainsi, six grandes catégories d'objets de recherche ont été identifiées et abordées en classe par la métaphore de l'œil. En nous référant à l'œil du chercheur, nous évoquons le regard curieux de l'explorateur qui débusque la pierre ancestrale, la plante indigène, le comportement de l'enseignant ou du danseur qui cherche des solutions à l'exécution du mouvement. Nous souhaitons ainsi nous réapproprier le regard du chercheur qui circule dans l'espace de son projet de recherche et qui se demande : qu'est-ce que j'observe ? qu'est-ce que je cherche à voir ? quel est cet objet qui m'attire, ce phénomène qui me convie à une attention soignée et que j'associe naïvement, parce que globalement, à la création ? Le but de l'exercice est de répondre à la question : « Sur quoi se pose mon regard de chercheur ? » Nous tenterons ensuite de répondre à la question : « Quelle question est-ce que je pose à cet objet de recherche ? » Le questionnement se délie vers d'autres questions qui convieront l'étudiant à des choix méthodologiques et épistémologiques.

Cette démarche de questionnement met à vif la motivation de départ de l'étudiant, parce que cela l'amène à débusquer le noyau dur de son désir et à saisir l'engagement réel du praticien dans un processus de

recherche. Ce questionnement permet de déposer sur le terrain de la recherche en art nos objets de recherche et par là soumettre nos obsessions, nos hantises à l'investigation systématique. Cela nous permet, par la même occasion, de démasquer nos incohérences, de dévoiler nos paresses épistémologiques et de trier entre ces objets ceux qui nous concernent. La métaphore de l'œil devient un outil d'apprentissage qui permet à l'étudiant de convenir de sa réelle préoccupation par rapport à la création et de comprendre que son intérêt pour la création n'en fait pas l'objet central de sa recherche. Il est dès lors possible de distinguer ce qui est de l'ordre d'une recherche création et ce qui est davantage lié à une étude de pratique. Nous reviendrons plus loin sur ces distinctions, mais, pour le moment, intéressons-nous à nos objets de recherche en art.

2.3.1. La pratique artistique

La question soulevée ici est la suivante : **l'œil du chercheur se pose-t-il sur une pratique, sur sa pratique :** la pratique d'interprétation, de composition, d'improvisation, de création musicale, d'écriture scénique, de conception architecturale… d'entraînement, de médiation ? Si cette question conduit à une réponse affirmative, d'autres questions s'enchaînent : à quoi s'intéresse-t-on ? Autrement dit, quel sera le sujet d'étude ? Questions complémentaires qui détermineront cette fois que l'objet d'étude (la pratique) mène à une étude de pratique ou à une recherche création. Donc, si l'objet d'étude est la pratique, c'est que l'on s'intéresse au sens de l'action, au savoir implicite contenu dans le présent du geste, de l'action, souhaitant ainsi traverser les frontières du réel pour retracer les composantes affectives, cognitives, émotionnelles ou psychiques d'une pratique. L'enjeu est de comprendre ce qui se passe lorsque ça se passe, lorsque l'on s'engage dans une pratique. Le regard du chercheur se tourne vers l'intérieur, au cœur d'une pratique, ou de sa pratique, dans l'intimité de l'individu, du vécu de l'artiste (Pires, 1997). On s'intéresse à une structure interne, à un vécu, à certaines composantes de cette pratique ou à son processus. La recherche se conjugue au PRÉSENT. Par exemple, on veut saisir comment se vit le processus de réécriture dans sa démarche picturale ; par quels processus cognitifs l'apprentissage d'un porté s'effectue-t-il chez des professionnels en danse, comment le regard devient-il le pivot de l'expression authentique en danse ? Il est tout aussi possible de s'intéresser à la pratique en adoptant un positionnement critique, c'est-à-dire en confrontant les outils ou les usages traditionnels liés à la pratique. La pratique comme objet d'étude conduit à différents enjeux, ainsi que le suggère Schön (1996).

1. Analyser des structures : construire la réalité d'un contexte.
2. Participer à l'élaboration d'un répertoire de cas, de situations.
3. Inventorier des méthodes de recherche et de création : produire des théories « parapluie ».
4. Isoler des processus en cours d'action.
5. Participer à l'inventaire d'outils de collecte de données et ainsi élaborer l'appareil méthodologique de la recherche en art.

Les démarches réflexives, qu'elles soient de type auto-ethnographique, phénoménologique ou poïétique, font partie de l'appareillage méthodologique disponible. La recherche qualitative, par sa nature même, constitue pour le chercheur, en art notamment, une avenue de recherche intéressante, compte tenu des sujets qui mobilisent nos étudiants et que soulignent ici Deslauriers et Kérisit (1997, p. 92) :

- l'étude du quotidien et de l'ordinaire (la pratique) ;
- l'étude du transitoire (dynamique de l'action) ;
- l'étude du sens de l'action (phénoménologie du vivant) ;
- l'évaluation des politiques (culturelles, éducatives, etc.).

Cette étape est déterminante pour la suite du travail, car, sans être définitive, elle ébranle les motivations de l'étudiant en l'amenant à effectuer une « catharsis intellectuelle et affective », pour reprendre une expression de Bachelard (1999), et à isoler ce qu'il regarde réellement. Il lui est ensuite possible de questionner cet objet. Où se pose mon œil de chercheur ? C'est pourquoi l'on situe la question de recherche au seuil de la recherche, au seuil du processus de théorisation.

2.3.2. L'artéfact, l'œuvre

La question proposée alors aux étudiants est celle-ci : **l'œil du chercheur se pose-t-il sur l'œuvre :** une peinture, une composition musicale, un texte dramatique, une œuvre chorégraphique, médiatique, architecturale… ? Dans ce cas, le chercheur souhaite réfléchir structurellement l'objet. Il l'observe, le décrit, le découpe, l'analyse, le compare, le situe par rapport à une démarche artistique, pédagogique, ou sous l'angle du contexte social, politique ou culturel. Il travaille ici sur la mémoire, sur les traces laissées par le praticien, sur ses empreintes, pour éveiller les sens, les éduquer, réhabiliter une histoire, un imaginaire collectif à la manière de l'historien d'art, du philosophe ou du sémiologue. Il s'agit en l'occurrence d'une relecture du PASSÉ. Il utilise le mode descriptif ou comparatif entre les œuvres, entre les œuvres passées et présentes,

entre les œuvres et la vie de l'artiste ou les pratiques contemporaines. Cette herméneutique conduit à des études critiques, historiques, comparatives, sémiologiques, par exemple.

2.3.3. Le praticien

L'œil du chercheur se pose-t-il sur le praticien, sur l'artiste, sur le formateur en art ? Dans un tel cas, on se passionne pour un parcours, une vie, une histoire, une époque, une culture, une dynamique. Les préoccupations biographiques, sociologiques, ethnologiques s'actualisent. Le chercheur est extérieur à l'objet qu'il observe et cela lui permet de mieux cerner la singularité du personnage, de tracer le parcours et le contexte de cette histoire de praticien. Il s'intéresse à une trajectoire, à la dynamique d'évolution d'un individu dont il estime la valeur. La recherche se conjugue au PRÉSENT avec comme arrière-scène le PASSÉ du praticien qui a laissé des traces : des écrits, des œuvres, des documents. L'observation en classe, en atelier, l'entrevue, l'enregistrement vidéographique, la photographie, le récit de vie, le récit du temps de l'artiste constitueront pour le chercheur des outils d'investigation utiles. Selon l'angle qu'adoptera le chercheur, il s'orientera vers une étude biographique, critique ou historique.

2.3.4. Les matériaux d'œuvre

La question qui se pose ici est la suivante : **l'œil du chercheur se pose-t-il sur le matériau d'œuvre ?** S'intéresse-t-il au son, à la lumière, au mouvement, au corps, au texte, à la couleur, au rythme, au lieu, à la mélodie, au silence, à la parole… ? L'objet de recherche est la matière. Le positionnement du chercheur est celui de l'individu qui souhaite examiner la matière, les outils, leur nature, leurs composantes, leur efficacité, leur puissance d'évocation. Cette quête se joue au PRÉSENT. Une quête, mais aussi une guerre ouverte avec la matière, avec les matériaux d'œuvre, propres à la pratique ou à sa pratique artistique. Ces matériaux, le praticien-chercheur souhaite les prendre à partie pour les évaluer, les transformer et, dès lors, mettre à l'épreuve leur efficacité, leur sens. Ses ambitions peuvent aussi constituer une confrontation avec ses propres habitudes de travail, explorant d'autres chemins vers l'art, vers la conception. L'enjeu est ici de se mettre en rupture avec des traditions, des savoir-faire qu'on ne remet plus en question. On plonge dans l'expérience, dans le *faire* pour comprendre. Plusieurs questions habitent le chercheur : comment faire autrement, comment bousculer, transformer la matière, ses outils, ses matériaux de travail, comment aboutir à des résultats plus satisfaisants sur le plan technique, artistique ?

2.3.5. Les lieux de diffusion de l'art

La question posée alors est celle-ci : **l'œil du chercheur se pose-t-il sur le lieu de diffusion ?** Cela concerne-t-il les lieux de passage de l'art : musée, salle d'exposition, théâtre, sites, ateliers, salle de spectacle ? Si c'est le cas, on peut penser que, ce qui intéresse le chercheur, c'est le lieu comme structure de médiation de l'art ou le lieu comme passage dynamique à l'œuvre recouvrant les procédés visuels, didactiques, conceptuels utilisés. Le regard du chercheur est extérieur, à moins qu'il ne veuille construire lui-même cet objet qui devient œuvre de médiation. Le chercheur observe une structure, un concept qu'il met en perspective avec des valeurs artistiques, sociales, politiques, culturelles. Il tisse des liens avec des pratiques de médiation ou avec la nature des publics qui fréquentent ces lieux. La recherche impose au chercheur de chevaucher le PASSÉ, d'observer le PRÉSENT et de le situer dans le FUTUR soit en fournissant un regard critique ou en apportant des outils de réflexion théoriques. L'observation, l'entrevue, les questionnaires pour saisir et comprendre les composantes structurantes de ces lieux et de leurs impacts sur le milieu de l'art, pourront être des outils d'investigation utiles. On trouvera ici des études théoriques recourant aux démarches critiques, des études historiques ou des recherches interventions, par exemple.

2.3.6. Le public

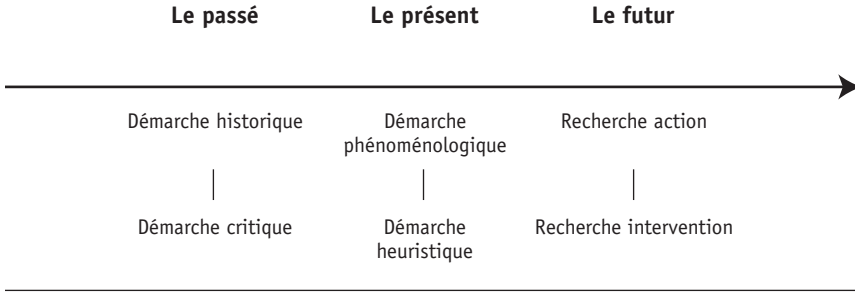
La question posée ici est : **l'œil du chercheur se pose-t-il sur le récepteur de l'œuvre, de la performance artistique :** jeunes publics, néophytes, public averti, nouveau public, le public qui ne fréquente pas les lieux de l'art ? Le chercheur, dans un tel cas, souhaite comprendre ce qui se passe lorsqu'on observe une œuvre, assiste à un concert, à une pièce de théâtre ou à une chorégraphie ou ce qui motive un individu à le faire ou pas. Le chercheur veut connaître le public, comprendre ce qui le motive à fréquenter ces lieux ou à les ignorer. Il pose alors un regard extérieur sur ce public dont il tente de tracer le profil ou s'arrête sur la dynamique de passage de l'œuvre qui se déploie devant le spectateur qui la reçoit. La recherche se conjugue au PRÉSENT parce qu'il faut observer ces gens, leur approche vers l'art, celle qui leur est proposée, leurs dénis, leurs désirs, leurs déceptions. On s'intéresse aux représentations sociales, au statut des acteurs sociaux que sont les artistes, on cherche le chemin qui relie l'œuvre au public pour fonder ultérieurement une compréhension du processus de médiation et de la réception de l'œuvre. Une démarche sociologique, ethnographique ou sémiologique pourrait soutenir ce type d'intérêt de recherche.

2.4. LE TEMPS DE LA RECHERCHE

La définition des objets de recherche en art permet de distinguer nos ordres de préoccupation et, dès lors, de reconnaître que tout n'a pas la même valeur. L'intérêt que l'on porte à la pratique artistique n'induit pas, de ce fait, l'engagement à une recherche création. Il importe donc d'inclure dans la formation de l'étudiant ce type de préoccupation en invitant celui-ci à réfléchir sur le véritable motif de sa recherche, en lui suggérant au passage l'exercice de l'œil qui s'est révélé dans nos cours un outil utile. De plus, comme nous l'avons indiqué plus haut, le temps de la recherche constitue pour l'étudiant un outil complémentaire pour soutenir sa réflexion méthodologique et justifier son engagement dans une étude critique, une étude de pratique ou une recherche création. Ce positionnement l'aidera à délimiter son espace théorique et à définir son espace d'investigation comme cela est démontré dans la figure 2.1.

Cela ne suppose pas pour autant qu'en adoptant un point de vue l'on se soustrait à toute autre perspective qui servirait à contextualiser, à situer notre objet d'étude dans le temps ou l'espace de création. Mais ce temps marque une posture car, selon l'objet de recherche qui attire notre regard, nous nous tournerons vers le passé, nous plongerons dans le présent ou nous investirons pour le changement futur de pratiques. Les considérations relatives au temps invitent aussi le chercheur à considérer l'aventure de la recherche au regard de l'investissement que celle-ci exige tant sur le plan personnel, familial et financier que méthodologique. C'est pourquoi nous pensons que le temps constitue pour le chercheur un outil pour guider ses choix théoriques et méthodologiques.

Figure 2.1.
LE TEMPS DE LA RECHERCHE



2.5. LE STATUT DE LA CRÉATION

En insistant sur le statut de la création, nous convenons de l'importance de cette précision en début de parcours, car cela déterminera tout l'appareillage théorique et méthodologique de l'étudiant. Cette précision n'est pas simple à faire au début du processus et cause beaucoup de soucis à l'étudiant. Son inquiétude est alimentée par les imprécisions que l'on trouve dans certains descripteurs de programmes associant le mémoire au volet de « l'écrit » comme s'il s'agissait de deux entités distinctes. Ce choix sémantique pourrait laisser entendre qu'il y aurait deux projets sans liens précis entre eux. C'est ce que nous remarquons en début de session lorsque certains étudiants interrogés sur leur ambition doctorale nous présentent un projet à double voie dont le point d'orgue est la production d'une œuvre. L'appellation de « l'écrit » pour décrire le mémoire en dit long sur la représentation que l'on se fait de la recherche en art et souligne encore une fois la nécessité de définir ses composantes et le territoire sur lequel elle s'exerce. De la même manière, refuser l'intégration de la pratique comme œuvre de réflexion, comme manifeste du processus de théorisation qui l'a accompagnée, maintient un clivage entre la théorie et la pratique, soutient Candlin (2000), et situe la recherche académique en opposition avec la pratique. Cela ne fait qu'alimenter le stéréotype voulant que l'art soit une pratique anti-intellectuelle.

Notre préoccupation est donc de préciser la nature du lien théorie-pratique pour en démontrer l'interdépendance et le potentiel de découvertes. Cela donne à penser que le territoire de la recherche création se précise et se détermine par le lien explicite qu'entretient le chercheur entre son investigation théorique et sa pratique. On comprend que la recherche création exulte et se réalise dans la volonté de maintenir en équilibre deux postures qui semblent au départ s'opposer : celle du théoricien et celle du praticien. L'étudiant qui s'aventure dans ces parages aura à préciser et à défendre ce lien dynamique et essentiel qui sera entretenu tout au cours de l'élaboration du mémoire ou de la thèse. Si l'investigation s'opère sur le territoire de la création, cela n'implique pas, comme nous l'avons vu, que cette recherche constitue une recherche création. La précision du statut de la création impose une remise en question de l'enjeu même de la thèse ou du mémoire et permet de tracer le périmètre de la recherche : définir l'objet d'étude, isoler le phénomène qui nous intéresse réellement et la manière de l'examiner ou de l'interroger. C'est ce que nous nous apprêtons à faire dans ce qui suit, et qui a constitué dans les cours de méthodologie un exercice de clarification utile pour distinguer les projets de recherche création des études théoriques et des études de pratique.

2.5.1. La création : objet et sujet de recherche (regard introspectif-réflexif-objectivant plongé dans la pratique)

Dans ce type de recherche, la pratique de création (d'interprétation, de composition, de scénarisation…) est à la fois l'objet de quête et l'espace de réflexion, comme cela a été démontré antérieurement. La création est abordée comme l'objet d'étude (la comprendre, la saisir), le moyen de répondre aux questions que l'on se pose, le territoire d'investigation et le résultat (la production). La production artistique est nécessaire parce qu'elle témoigne du trajet accompli par le regard introspectif et réflexif du chercheur tant d'un point de vue théorique que pratique. La création, c'est l'alter ego du chercheur ; sa mémoire, c'est le canal qu'il faut traverser pour rendre intelligible sa démarche ou un aspect de sa démarche. Le chercheur est tiraillé entre le désir de globaliser le sens de son expérience de création et celui de toucher la singularité de l'expérience. La pratique, la création devient un espace poreux où sont enfouis les représentations, les archétypes, les souvenirs, les habitudes, les mémoires gestuelles du praticien que l'on tente de saisir. La création est ici objet, sujet et contexte dans lequel évolue la recherche et la manifestation d'une démarche de recherche en art. Le fond et la forme se rencontrent dans une thèse création.

2.5.2. La création : lieu d'investigation, contexte de recherche (regard objectivant, extérieur à la pratique)

La pratique devient un lieu d'investigation lorsque le chercheur s'intéresse à un phénomène particulier qui se vit dans le contexte de la pratique de formation ou de création. L'œil du chercheur est extérieur à la pratique parce que celui-ci adopte et maintient une attitude d'observateur. La pratique devient l'espace d'observation, de réflexion, car c'est dans cette pratique que se manifeste le phénomène qui intéresse le chercheur. Cela constitue l'espace d'investigation qu'occupe le chercheur pour contextualiser un phénomène (l'apprentissage d'un pas de deux par exemple), pour élaborer sa grille de lecture (les phases du processus d'adaptation d'une œuvre ; les états reliés au chaos), pour isoler les fondements d'une pratique d'entraînement servant ultérieurement de prémisses à un programme de formation en interprétation. Le chercheur n'intervient ni sur le déroulement de la pratique, ni sur sa finalité. L'enjeu est d'isoler, de décrire, de comprendre un aspect de la pratique. Alors, tout en ayant de façon incontournable besoin de la création, la pratique n'en constitue pas l'objet d'étude, mais le contexte et le pigment de la problématique qui se dessine. La pratique permet de saisir la globalité d'un phénomène, d'un fait humain ; le chercheur n'est pas lié à la

production d'une œuvre. La réalité, le phénomène, le vivant à saisir sont en dehors de lui, contrairement à la proposition liée en recherche création. Il s'agit davantage ici d'une étude de pratique.

2.5.3. La création : mémoire pour le chercheur (regard contextuel, périphérique)

Certaines études pourraient réclamer du chercheur une mise en jeu d'une combinaison d'objets liés à la création : observation du processus, analyse d'œuvres, lieux de production, traversée d'écrits d'artistes, de cahiers d'art, de matériels iconographiques, etc. La pratique artistique est prise alors dans sa globalité et exige une investigation poussée du territoire occupé par l'artiste, par le praticien. On s'intéresse à la pratique, au processus, au contexte de création, au lieu de production, aux œuvres, aux objets comme autant d'éléments figurant dans une collecte de données pouvant appuyer son propos, en apportant des nuances à l'analyse, des exemples, des faits significatifs donnant plus de consistance au propos. La pratique de création et ses composantes sont autant d'indicateurs, d'indices, de données qui s'ajoutent à ce que l'on a dégagé des livres, des rapports, des thèses, des articles, des documents de presse, des programmes, des affiches. La pratique sert à faire parler les objets, les données pour apporter du sens, rendre intelligibles une pratique, un phénomène de l'art. La création sert d'annexe à la mémoire du chercheur, c'est-à-dire qu'un geste artistique, pour certains, devient du matériel d'archives, pour l'autre, du matériel qui sera traité plus tard dans l'analyse des données et l'interprétation des résultats. La production artistique est décrite et mise en rapport avec d'autres productions, d'autres thématiques pour en dévoiler le sens, la profondeur, l'influence. La création devient artéfact, objet de recherche et la démarche de création que le chercheur observe dans ce cas, un contexte, une mise en perspective. On retrouve ici les études en histoire de l'art, étude critique, étude ethnographique, les études herméneutiques, sémiotiques.

2.6. LES DILEMMES DU CHERCHEUR

Quel que soit le projet de recherche, des choix s'imposent au chercheur. Parmi ces choix figurent celui du paradigme général de recherche (qualitatif et quantitatif), puis celui du paradigme spécifique lié à sa problématique (féministe, critique, constructiviste, réflexif) s'il y a lieu. Cependant, d'autres choix attendent encore le chercheur. Nous sommes à même de constater maintenant que le chercheur a devant lui plusieurs avenues d'investigation possibles, qui se présentent comme autant de choix vécus,

à divers moments du processus de recherche, comme des dilemmes. Le chercheur est en effet influencé dans sa quête par des intuitions, des désirs, des contingences professionnelles ou familiales et par des exigences méthodologiques qui ne font pas toujours bon ménage. Le tableau 2.2 met en perspective divers choix auxquels sera exposé le chercheur, dont le principal demeure son affiliation au paradigme de recherche positiviste ou postpositiviste. Son processus décisionnel esquissera progressivement le profil de sa recherche, cette dernière pouvant s'appuyer sur une méthode spécifique ou sur une méthode générale ou hybride. Toutes les combinaisons sont possibles dans la mesure où l'on sait à quelle épistémologie on se réfère et de quelle manière seront négociés les pôles de la théorie et de la pratique en art.

Chacun de ces pôles (théorie, pratique) appelle à l'équilibre, car une attention trop grande du chercheur à l'un de ces pôles risque d'aboutir à un malaise souvent exprimé par les praticiens au doctorat. Par ailleurs, l'absence de choix, rappelle Ouellet (1994), conduit aussi à une incompréhension, à une ambiguïté ou à un glissement qui pourrait discréditer sa recherche. En recherche création, par exemple, il importe que le lien de signification entre la réflexion théorique et la pratique artistique ou éducative soit maintenu. Si l'on accorde trop d'importance à la fonction théorique de la recherche sans définir le statut de la création ou de la pratique, cela pourrait conduire à des interprétations théoriques ou conceptuelles qui ne trouveraient plus d'ancrage dans la pratique et se cantonneraient dans des niveaux d'abstraction inaccessibles et trop loin des réalités qu'on voulait saisir au départ. L'inverse est aussi vrai. Si l'on accorde une trop grande importance à la pratique, on risque de travailler à des innovations ou à des productions artistiques qui deviennent difficiles à interpréter du point de vue des connaissances acquises, ne reposant sur aucune théorie. À ce sujet Ouellet (1994) demeure explicite :

> Une recherche sans modèle théorique, sans cadre, peut être une série d'actions sans fondement qui risquent de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle, à de l'animation sans structure, à une tempête d'idées ou à des actions désordonnées ou à une exhibition égocentrique. [...] connaître le pourquoi d'une action est une chose, mais savoir la situer dans un grand ensemble est une partie intégrante de la notion du travail véritable. La liberté de choisir en se basant sur la qualité des relations entre les étapes va de pair avec les limites des connaissances rationnelles et de l'intuition créative : c'est ce que l'on appelle la pensée fondamentale en recherche (p. 25).

Il ne s'agit pas pour autant de renoncer à ses intuitions, à sa pratique, mais de retenir que la recherche, même si elle porte sur sa propre pratique, doit maintenir un lien étroit avec le sujet de la recherche. Ainsi, le chercheur ne peut faire l'économie de ces dilemmes au cours de

Tableau 2.2

LES DILEMMES DU CHERCHEUR

Le questionnement du chercheur pour orienter sa recherche création	Ses choix	Le questionnement du chercheur pour orienter son étude de pratique	Ses choix
▪ Paradigme qualitatif, postpositiviste ?		▪ Paradigme qualitatif, postpositiviste ?	
▪ Paradigme quantitatif, positiviste ?		▪ Paradigme quantitatif, positiviste ?	
▪ Étude de sa pratique ?		▪ Étude de sa pratique ?	
▪ Étude d'une pratique ?		▪ Étude d'une pratique ?	
▪ Théoriser (conceptualiser) ?		▪ Théoriser (conceptualiser) ?	
▪ Décrire sa pratique		▪ Décrire sa pratique	
▪ Décrire une pratique		▪ Décrire une pratique	
▪ Transformer une pratique : action sociale ?		▪ Transformer une pratique : action sociale ?	
▪ Situer une pratique dans un cadre culturel		▪ Situer une pratique dans un cadre culturel	
▪ Recherche avec création ? Production chorégraphique, musicale, scénographique…		▪ Recherche avec création ?	
▪ Recherche dans la création ?		▪ Recherche dans la création ?	
▪ Recherche sur la création ?		▪ Recherche sur la création ?	
▪ Recherche pour la création ?		▪ Recherche pour la création ?	
▪ Travailler avec quelques sujets (individualisation) ?		▪ Travailler avec quelques sujets (individualisation) ?	
▪ Travailler avec plusieurs sujets (généralisation) ?		▪ Travailler avec plusieurs sujets (généralisation) ?	
▪ Observation participante ?		▪ Observation participante ?	
▪ Observation non participante ?		▪ Observation non participante ?	
▪ Utiliser des données qualitatives ?		▪ Utiliser des données qualitatives ?	
▪ Utiliser des données quantitatives ?		▪ Utiliser des données quantitatives ?	

l'élaboration de sa thèse, car c'est précisément la tension entre ces choix et la résolution de ces choix qui permettra l'échafaudage de la recherche. Processus qui constitue, si l'on s'en tient aux propos de Ouellet (1994), le véritable travail intellectuel du chercheur qui doit

maintenir en équilibre le domaine des intuitions, de la sensibilité et celui de l'objectivation s'il veut assurer la logique interne de sa démonstration. Pour soutenir l'étudiant dans la résolution de ces dilemmes, Ouellet (1994) propose diverses questions guides que l'on reprend dans les termes suivants.

- À quels **besoins** veut-on répondre : connaître, comprendre (recherche théorique), choisir (recherche évaluative), construire des outils (recherche de développement) ?
- Quel est le **but** de cette recherche : comprendre sa pratique, concevoir du matériel d'œuvre, décrire une pratique, élaborer du matériel de formation, évaluer l'efficacité d'une pratique ?
- Quels **procédés** de recherche veut-on utiliser : l'observation, le questionnaire, l'expérimentation, le groupe contrôle ?
- Quels sont les **produits attendus** de la recherche : statistiques, profils informatiques, données ethnologiques, récits de vie ?
- Quel sera le **format** de la thèse : thèse traditionnelle, hybride avec production d'œuvre, programme, manifeste ?
- Quels autres **critères** peuvent influencer mes choix : le temps, les coûts financiers, les recherches préalables, les ouvrages disponibles, le type de données à saisir ?

Le chercheur détermine ainsi une voie de recherche et propose une « route méthodologique » qui devra répondre à des critères de rigueur interne et suggérer un mode de communication des résultats.

2.7. DÉLIMITER LE TERRITOIRE DE LA RECHERCHE EN ART

L'étudiant qui entreprend une thèse en art aura, comme pour d'autres thèses, à défendre la rigueur intellectuelle de sa démarche tant au plan épistémologique que méthodologique. La légitimité de son entreprise s'appuiera sur sa capacité à définir son espace de réflexion, notamment dans l'articulation qu'il aura su tenir entre la théorie et la pratique ; articulation qui constitue selon Lancri (2006) le défi central d'une thèse création. Celui-ci s'exprime en prenant pour référence l'art plastique :

> Une thèse en arts plastiques a pour originalité […] *d'entrecroiser* une production plastique avec une production textuelle. Elle n'aboutit que dans la mesure où elle réussit à les entrecroiser. […] Il faut ici comprendre davantage et notamment ceci : dans leur étrange attelage, chacune de ces deux productions s'érige en toise de l'autre ; et c'est ainsi, dis-je, qu'elles *s'entretoisent*. Aussi est-ce toujours à *l'aune* de l'autre que l'on se doit, chaque fois, de juger l'une d'entre elles (p. 11).

Fort de ce qui précède, on comprend qu'une thèse création se situe au croisement de deux réalités qui comportent chacune leurs exigences propres : la pratique et la théorie. À ce premier défi s'ajoute la nécessaire production de connaissances du domaine, offrant une nouvelle façon de voir la pratique, de comprendre autrement, de faire autrement. À cet effet, certains paramètres pourront être utilisés par le chercheur pour baliser son territoire d'investigation et pour défendre la légitimité des résultats d'une recherche et justifier la poursuite de sa quête dans un contexte d'enseignement, car la légitimité des résultats n'est pas abordée de la même manière au début de l'étude, au moment de la collecte de données ou au moment de l'analyse des données. Au départ, il s'agit de s'assurer du bien-fondé de sa recherche ; ensuite, de s'assurer du bien-fondé de ses choix méthodologiques. Plus tard, viendra le moment de défendre la valeur, l'originalité et la pertinence des résultats de son étude tant au moment de la défense de thèse, de l'écriture que de la présentation publique de sa production s'il y a lieu. Le soutien d'un directeur de thèse au fait de ces questions demeure pour l'étudiant un atout majeur pour lui éviter les errances inutiles et les déceptions. Les questions qui suivent tiennent compte des angles d'approche de la recherche systématique : les angles ontologique, méthodologique et éthique.

Concernant l'originalité des résultats attendus

- Le sujet de thèse est-il inédit ?
- L'angle d'approche est-il inusité ?

Concernant la nature des résultats

- Les résultats sont-ils explicites, enseignables ?
- Sont-ils décrits selon l'articulation théorie-pratique annoncée ?
- Sont-ils présentés selon les règles académiques et de publication ?
- Les résultats sont-ils repérables ? Autrement dit, la démarche qui a mené à ces résultats est-elle explicite ?
- Les résultats respectent-ils les critères déontologiques ?

Concernant l'utilité des résultats

- Les résultats apportent-ils des propositions théoriques pouvant alimenter la discipline, le domaine des arts ?
- Servent-ils les praticiens, les pratiques, les programmes de formation ?

Concernant la cohérence interne

- Les résultats sont-ils en lien avec la proposition de départ ?
- Sont-ils en lien avec le tracé méthodologique ?

Concernant le mode de communication des résultats

- Y a-t-il une démonstration théorique logique et cohérente avec le projet de recherche ?
- L'écriture de la thèse et la défense de thèse présentent-elles de façon explicite le lien théorie-pratique ?
- La présentation publique constitue-t-elle une démonstration convaincante du lien théorie-pratique ?
- Le document respecte-t-il les règles de présentation d'une thèse ?

La réflexion épistémologique interroge la recherche, définit son statut, son rôle, sa valeur et son impact sur la formation. Le paradigme constructiviste n'échappe pas à cette nécessité, pas plus d'ailleurs que nous ne pourrons, au cours de notre carrière, faire l'économie des préjugés et des ambivalences qui entourent la recherche qualitative et notamment la recherche en art. Notre défi est grand et notre intention par cet ouvrage est de sortir de l'ambiguïté dans laquelle notre ignorance du paradigme positiviste et constructiviste nous a tenus. Sortir de cette ambiguïté, au moins pour un certain temps, en rejoignant le plus grand nombre de formateurs et d'étudiants possible.

Le désir des praticiens d'occuper un espace singulier de recherche qualitative nous oblige à réfléchir et à nous libérer de nos résistances. La recherche création s'inscrit donc dans une nouvelle culture scientifique qui, comme nous le proposent Morin et Le Moigne (1999), est « une culture qui reste à un niveau de problèmes où la connaissance est liée à la vie de chacun et à sa volonté de se situer dans l'univers » (p. 25). Notre engagement va dans ce sens, étant convaincue que le changement ne peut venir qu'avec le temps, c'est-à-dire avec :

> l'apparition de plus en plus cohérente de modes de pensée complexes qui se prouvent, qui se valident, de travaux qui montrent qu'ils sont efficaces, etc., et c'est à ce moment-là qu'on acceptera de changer le vieux mode de pensée pour prendre un mode de pensée qui n'offre plus les mêmes sécurités, qui n'offre plus les mêmes recettes, qui n'offre plus les mêmes programmes, mais qui propose le jeu et l'art de la stratégie, rouvre tous les problèmes, qui apporte la joie de l'aventure de la connaissance (Morin et Le Moigne, 1999, p. 80).

Le périmètre de la recherche en art doit être circonscrit avant que soient légitimés nos résultats de recherche auprès de nos détracteurs. Formateurs et étudiants doivent ensemble œuvrer à préciser l'espace de recherche occupé par les praticiens qui reprennent la parole pour expliciter à leur façon le domaine de l'art et de ses pratiques. Il faut parvenir

à se donner des règles de conduite claires et des valeurs communes, et cela, sans perdre de vue que ce qu'on appelle la science est un savoir qui repose sur des conventions (Gingras, 2000a). Et ces conventions peuvent évoluer. Parmi ces conventions, il y en a d'incontournables, dont celle sciemment évoquée par Le Moigne (1999), à savoir l'application du principe de « reproductibilité de la découverte ». Ce principe invite le chercheur à présenter explicitement la démarche présidant à ses découvertes. Cette clarification est nécessaire parce qu'elle permet à d'autres chercheurs d'y avoir accès. Un autre principe doit se retrouver dans cette convention de recherche : celui du caractère « enseignable » des connaissances. Ce principe annonce d'emblée ce qu'on attend de la recherche : des connaissances pour faire évoluer la formation et la société. Nous souhaitons de la sorte participer à la formation d'une nouvelle communauté de chercheurs, regroupant des praticiens réflexifs qui s'intéressent à la pratique d'art telle qu'elle se vit en classe, en studio, au théâtre, sur l'ordinateur, dans toute sa complexité et sa fécondité. Et, pour cela, il nous faut convenir que le pouvoir de précision dont on dispose par l'écriture du mémoire ou de la thèse est celui de faire circuler un discours plus précis et explicite, d'une génération à l'autre et, par là, de fournir un dispositif de triage de l'information disponible, provoquant un changement de représentation de la réalité de l'art et de la compréhension qu'on peut en avoir (Cros, 2004).

Les enjeux épistémologiques étant tracés, il nous importe maintenant de concevoir de quelle façon s'articule la recherche systématique, comment elle se manœuvre, comment elle évolue et conduit à l'élaboration de connaissances. Pour y parvenir, nous proposons une modélisation du processus de théorisation. Ce processus est ponctué par des moments charnières qui permettent l'échafaudage d'une théorie ou de concepts guides. Nous verrons que l'étudiant, au cours de ce processus de théorisation, dispose d'outils de travail : la question de recherche, les théories de référence, les concepts, les définitions, les propositions, les données, la modélisation. Nous quittons donc les enjeux épistémologiques pour nous tourner vers les considérations méthodologiques du projet de recherche.

CHAPITRE 3 TROIS

Des enjeux épistémologiques à une méthodologie hybride de la recherche en art

Monik Bruneau et Sophia L. Burns

3.1. PAS DE THÈSE SANS MÉTHODE

La plus grande qualité d'une thèse, rappellent Beaud et Latouche (1988), est d'être un jour terminée, déposée et oubliée. Pour y arriver, il faut cependant disposer d'une méthode de travail efficace. Plusieurs auteurs se rallient autour de cette prémisse et insistent sur l'importance de la méthode (pensons à Tremblay, 1994, Bégin, 1992 et 1997, Quivy et Van Campenhoudt, 1995, pour ne nommer que ceux-là). Or, la littérature

fournit une utilisation assez volatile des termes *méthodologie et méthode*. Parfois on les confond, parfois on les associe à une pratique de recherche. Par méthode, on entend le fait de décrire un « savoir faire son travail » : savoir s'organiser, savoir gérer son temps, son espace, son matériel. La méthode de travail va avec l'efficacité, la perspicacité et la pertinence des moyens et du cadre de travail que se donne l'étudiant pour réussir, pour faire aboutir la thèse. En corollaire, la méthode va avec le fait de savoir repérer les démarches et les outils méthodologiques les plus aptes à répondre à la question de recherche. En somme, la méthode réfère à la rigueur et à la constance de sa démarche de travail, à l'organisation de ses lectures et de son plan de travail.

Une bonne méthode de travail constitue pour l'étudiant une *assurance santé* qui l'aidera à traverser les moments creux, ces moments où l'on ne saisit plus très bien le pourquoi de cette thèse, ni comment on a décidé d'entreprendre des études doctorales ; des moments où l'on doute que le prix en vaut vraiment la chandelle. Une bonne méthode de travail garantit la finalisation de la thèse, et ce, jusqu'aux dernières corrections à apporter après la défense. Pas de thèse sans méthode. Mais encore faut-il avoir une méthode de travail qui s'adapte à sa personnalité et à son cadre de vie. Enfin, c'est la « méthode » qui permettra au chercheur d'appliquer une méthodologie de recherche de façon systématique et efficace. La méthode renvoie donc à l'environnement dans lequel évolue la recherche, soit celui qui donne des ailes au chercheur et lui permet de déployer ses ambitions.

Une méthode de travail efficace se développe et se stabilise avec le temps, une fois débarrassée de l'empreinte des modèles passés (ceux de sa jeunesse), de la pensée magique (« ça devrait fonctionner », « je trouverai bien une façon de finir mon analyse à temps »), de représentations sociales naïves (« travailler la nuit ça fait plus sérieux, plus chercheur »). C'est en se référant à tous ces démons qui hantent l'étudiant chercheur que Beaud et Latouche (1988) rappellent que le processus de recherche ne nous met pas à l'abri de nos ambivalences et de nos angoisses au regard notamment de la théorie et à la méthodologie. Tout un chapitre se consacrera à cet aspect. J'invite donc le lecteur à se reporter au texte de Christian Bégin.

Si la méthode permet de faire aboutir la thèse, la méthodologie permet, elle, d'élaborer des connaissances et d'en défendre la valeur. La méthodologie répond donc, dans la pensée de Le Moigne (1999), à la seconde question fondamentale à l'application du processus de recherche, soit : comment la connaissance est-elle constituée ou engendrée ? Question qui se joint à celle déjà posée explicitement par Bachelard (2003) : « Dis-moi comment on te cherche, je te dirai qui

tu es » (p. 143). Ce commentaire réunit la question ontologique concernant le statut de la connaissance et celles qui concernent la méthodologie et l'éthique. Ainsi, une connaissance n'arrive jamais seule : elle soulève une pelletée de valeurs implicites ou explicites, une démarche et une éthique de travail.

Nous nous sommes intéressée, dans ce qui a précédé, au positionnement du chercheur par rapport à la connaissance, de manière à bien cerner son territoire théorique et d'investigation. Nous aborderons maintenant la question méthodologique, considérant que cette question englobe des considérations relatives aux méthodes de travail et liées aux questions ontologiques et éthiques précédentes.

3.2. DE LA MÉTHODE À UNE MÉTHODOLOGIE VERS LA CONNAISSANCE

La méthodologie de recherche « englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme » (Gauthier, 2000, p. 8). L'auteur donne au terme *méthodologie* une signification à double entrée : celle de *Méthode* au singulier qui réfère à une façon de penser l'objet et celle de *Méthodes* au pluriel qui réfère à une façon de faire les choses, de procéder, d'organiser nos réflexions, nos actions et nos choix pour développer de la connaissance. En recherche, la méthodologie se présente essentiellement comme un travail intellectuel. Cela renvoie à une façon de réfléchir (méthode) et à une façon d'actualiser sa réflexion dans un cycle de théorisation. Pour sa part, Pires (1997, p. 49) associe au terme méthodologie le sens d'une « réflexion trans-théorique et trans-disciplinaire de la pratique de recherche », donnant au préfixe *trans* la valeur de mouvement, de traversée, d'échappée. La méthodologie permettrait donc une certaine liberté de pensée et d'action en se dotant d'outils de travail et de réflexion susceptibles de faire émerger des connaissances nouvelles et nouvellement accessibles à notre esprit. Cette démarche réclame du chercheur une ouverture d'esprit et une rigueur intellectuelle. Il s'ensuit l'idée que la méthodologie est pour le chercheur ce que la technique est pour l'artiste : une contrainte qui libère l'expression et permet de communiquer avec un public.

La méthodologie est au cœur des préoccupations et des discussions que l'étudiant a avec son directeur de recherche, car elle garantit la faisabilité et la crédibilité de la recherche. Mais, pour choisir, il faut connaître. C'est pourquoi il importe que l'étudiant, au départ de son projet d'études, plonge dans son sujet, lise, traverse les textes, se laisse imprégner de diverses approches et propositions méthodologiques de façon à pouvoir

faire avancer et préciser sa question de recherche. Puis, à la suite de ce processus de maturation, il lui sera possible d'anticiper le type de méthode de travail et de méthodologie qui conviendra le mieux à son sujet et à sa personnalité. Il est important de clarifier la question de recherche de façon à se « représenter » un scénario méthodologique pertinent. Pour Gray et Pirie (1995), les choix méthodologiques constituent l'aspect le plus important d'une recherche, car cela ramène à la nécessité pour l'étudiant de choisir entre une méthodologie spécifique ou une méthodologie générale (hybride). Les auteures considèrent néanmoins que la méthodologie générale (que l'on désigne plus généralement par procédures) s'adapte mieux aux besoins des étudiants en art, par sa souplesse et la créativité des liens qui peuvent s'opérer, impliquant une variété de dispositifs et de contextes de travail (théorique, pratique). Elles s'expliquent :

> *from this point on we shall substitute the term « methodology » with « prodedure » when referring to Art & Design research.* [...] *We must not lose sight of the simple definitions of « methodology » and « method » and must relate their meanings as closely as possible to the nature of artistic practice and research* (p. 2).

Cette préoccupation à l'égard d'une méthodologie plus ouverte, voire plus adaptée aux réalités contemporaines, est ressentie non seulement en art, mais en éducation. Ainsi, Van der Maren (1995) signale que l'unité méthodologique d'un domaine de recherche est une illusion simplificatrice et fossilisante (sinon totalitaire). Les points de vue divergent et se nuancent de différentes façons. Or, la question de méthodologie conduit nécessairement à une question de manœuvres, de choix, tant au sujet de la démarche que des outils de recherche utilisés pour favoriser, provoquer l'émergence de sens, de significations, de nouvelles connaissances, dont l'apport principal demeure celui d'être connu. De fait, on peut dire que les choses ne sont pas connues parce qu'elles sont utiles, mais utiles parce qu'elles sont connues, reprenant de mémoire une pensée de Lowen. Nous verrons que l'intelligibilité des connaissances en art passe par la crédibilité des choix qu'aura pris le chercheur et par la logique de sa démonstration. Nous verrons aussi qu'en recherche création on fait un usage modéré de la raison et que l'on se réfère pour le faire à une rationalité différente de celle qu'utilise le positiviste. Il s'agit dans ce cas d'une rationalité qui s'inspire du sensible, le chercheur s'intéressant à une subjectivité qu'il tente de discipliner en traversant un processus de théorisation et de modélisation (Houle, 1997). Sur ce terrain de recherche, la nuance s'impose et la méthodologie sert de point d'ancrage autant que de miroir à ce que l'on souhaite rendre intelligible ; miroir d'un état, miroir d'une logique, miroir d'une objectivité. Profitons de l'expérience de Van der Maren (1995) pour en saisir la portée :

> [S]i la méthodologie répond à un souci de codification des règles d'un jeu essentiellement démocratique, elle ne peut figer la recherche scientifique. La méthodologie doit progresser au même rythme que la recherche si on veut que l'ensemble des chercheurs d'une discipline puisse faire autre chose que de mimer, après coup, ce que l'élite des chercheurs se donne le droit de faire [...] La méthodologie devient alors une discipline qui s'établit elle-même comme objet d'observation, d'analyse, de réflexion et de contestation. La méthodologie ne reste pas un code stable, elle est sujette à des remaniements (p. 10).

De fait, les pratiques méthodologiques évoluent avec le contexte social comme évolue la pratique du droit, de l'enseignement en danse, de la création artistique, celle de la sociologie, de l'histoire, de l'architecture et du design au fait des changements sociaux, culturels, économiques. Malgré tout, beaucoup d'hésitations, de tergiversations, de résistances, d'emballements occupent l'espace de direction de mémoire ou de thèse. Espace crucial cependant, puisque c'est dans cet espace que se définissent les tenants et les aboutissants de la thèse. En somme, si la recherche visait à réduire l'incertitude, la méthodologie servirait, elle, à transformer l'incertitude en chemin de traverse, en piste d'orientation, en outil de planification (Gauthier, 2000). Pour l'étudiant, cela veut dire opter pour une méthodologie spécifique (la phénoménologie, l'heuristique par exemple) ou opter pour une méthodologie générale, c'est-à-dire en croisant des options possibles entre des démarches d'investigation (collecte de données) et des démarches d'analyse de données.

Le domaine de la méthodologie, comme tout autre domaine, est peuplé de visionnaires, de pèlerins, de vendeurs du temple, d'idéalistes, d'humanistes, d'extrémistes, d'orthodoxes convaincus. Des visions se confrontent, s'apparentent, se fondent, inspirent ou font frémir. Toutes les propositions n'ont pas la même valeur, et ce qui peut inspirer un étudiant pour répondre à sa question de recherche peut en rebuter un autre, même si sa quête semble s'apparenter. C'est dans cet esprit qu'il faut traverser les pistes qui sont proposées et qui fournissent à l'étudiant deux options : celle de se référer à une méthodologie spécifique ou celle de se tourner vers une méthodologie générale ou hybride.

3.2.1. Méthodologie spécifique

La première option consiste à souscrire à une seule méthodologie, mais plus encore à une *épistémologie unique* en s'appuyant sur le principe « de la confiance et de la promesse qui prennent place et corps dans un paradigme strict et fermé » (Pires, 1997, p. 13). Dans un tel cas, le chercheur

ne fait confiance qu'à une seule épistémologie (positiviste par exemple), qu'à un seul type de données (mathématiques), qu'à un seul protocole de traitement de ces données (statistiques) avec la prétention ou au moins la confiance de présenter une réalité « vraie » et indiscutable. Une telle pratique de recherche se soucie peu du contexte ou de l'environnement dans lequel s'inscrivent les objets de recherche, valorisant un certain type de résultats au détriment du contexte ou des contingences de l'environnement. On se référera ici à une méthodologie « objectiviste » qui considère les faits comme des objets en soi, indépendants du contexte dans lequel ils se trouvent (Gingras, 2000a). À l'extrême, cela pourrait conduire à un positionnement épistémologique et méthodologique doctrinaire ou dogmatique.

La vision unique est plus apparente et naturellement associée à la recherche positiviste. Par ailleurs, ce positionnement se retrouve aussi en recherche qualitative sans que soient mis dans l'ombre le contexte ou les contingences de la réalité observée. Dans un tel cas, le chercheur utiliserait une seule méthodologie (ethnographie, phénoménologie) et l'appliquerait selon un cadre théorique bien défini, avec une prescription méthodologique bien établie et expérimentée préalablement. Une telle approche semble mieux servir les visées de sa recherche et sa personnalité. Certains étudiants se sentent plus à l'aise de suivre les pas déjà tracés par leurs précurseurs (le protocole et l'espace de réflexion leur convenant davantage) qu'à inventer leur propre route méthodologique. Retenons que l'on peut être aussi doctrinaire en approche qualitative qu'en approche quantitative.

3.2.2. Méthodologie générale, hybride

La seconde option méthodologique qui s'offre à l'étudiant est celle d'utiliser la *méthodologie générale*. Celle-ci demeure pour le praticien en art une option intéressante et viable. Cette solution alternative permet au chercheur de s'adapter aux contingences de l'objet qui l'intéresse, en prenant en compte le contexte et en introduisant dans son protocole de recherche des outils et des démarches appartenant à des épistémologies ou à des méthodologies différentes. Le chercheur devient le maître d'œuvre du design méthodologique. On se tourne alors vers une méthodologie subjectiviste qui considère les faits comme des réalités construites, profilées dans l'action et par l'environnement où elles se sont produites (Gingras, 2000a). On conçoit que le cadre théorique inspire le chercheur, délimite son espace de réflexion et d'investigation, sans déterminer à lui seul le protocole méthodologique d'une recherche. Il ne s'agit pas pour autant de renoncer à l'esprit scientifique, croyant à l'instar de Bachelard

(2003) que « toute la pensée scientifique doit changer devant une expérience nouvelle ; le discours sur la méthode scientifique sera toujours un discours de circonstance, il ne décrira pas une constitution définitive de l'esprit scientifique » (p. 139). Ces propos interpellent les praticiens chercheurs en art, d'autant que l'option d'une méthodologie générale s'inscrit en réaction à l'incapacité des épistémologies positivistes et des méthodologies qui s'y réfèrent de répondre aux questions que l'on se pose en art. La démarche conseillée à l'étudiant pourrait alors s'inspirer de la pensée de Pires (1997), qu'il expose ainsi : « Choisissez vos questions de recherche ou les aspects de l'objet qui vous intéressent et choisissez ensuite l'épistémologie et les types de données qui vous semblent les plus appropriées, les plus intéressants ou "suffisants" pour traiter ces questions. » Il ajoute plus loin qu'une telle approche valorise « la capacité virtuelle de déplacement de l'analyste pour résoudre son problème de la façon la plus féconde ou sa capacité de tenir compte des particularités de certains aspects de son objet. Elle favorise aussi, au besoin, le décloisonnement disciplinaire » (p. 16).

Le chercheur estime alors, à la suite de Pires (1997), que la part perdue par une épistémologie est récupérée par une autre et cela en se référant au principe de « mobilité des saines méthodes ». Ce principe, imaginé par Bachelard (2003), invite le chercheur à concevoir l'évolution des logiques qui animent son parcours et qui déterminent le profil d'une recherche. Il n'y aurait donc pas de méthodes, de méthodologies immuables, inébranlables, comme le suggèrent certaines idées toutes faites issues de détracteurs qui tentent d'invalider la recherche en art soit par ignorance, indifférence ou mépris. Retournons à Bachelard pour en convenir :

> Il n'y a pas de méthode de recherche qui ne finisse pas perdre sa fécondité première. Il arrive toujours une heure où l'on n'a plus intérêt à chercher le nouveau sur les traces de l'ancien, où l'esprit scientifique ne peut progresser qu'en créant des méthodes nouvelles. Les concepts eux-mêmes peuvent perdre leur universalité (p. 139).

Un tel message est rassurant et nous rappelle que nos convictions de départ peuvent évoluer, peuvent être ébranlées en cours de route. C'est sur le parcours de son projet de thèse, notamment, que l'on passe d'un projet d'envergure à un projet réaliste, d'une question naïve à une question bien cernée, d'un projet de recherche création à une étude de pratique et vice-versa. De la même manière, évoluent les considérations théoriques et méthodologiques qui sont confrontées à la question de recherche qui se précise. Et la logique qui semblait tenir bien serrés nos premiers choix s'est déplacée vers d'autres choix, pour d'autres raisons.

De fait, comme dans la vie, on change à la suite des expériences diverses, d'une discussion, d'une lecture, d'un événement, et l'on passe à une autre logique de choix. Au cours de ses années d'études, l'étudiant évolue et, de ce fait, est amené à faire des deuils qui le conduisent à constater et à accepter que « dans les essais expérimentaux, on commence par ce qu'on croit logique. Dès lors un échec expérimental devient tôt ou tard un changement de logique, un changement profond de connaissance » (Bachelard, 2003, p. 141). Ce qui importe c'est de trouver le noyau dur de la question de recherche initiale, celle qui conduira à des choix stables, assez stables pour fonctionner avec confiance et efficacité. Au départ, il s'agira d'une sorte de vagabondage qui conduira l'étudiant à des offres théoriques et méthodologiques variées et stimulantes. La porosité de certaines d'entre elles lui permettra de confirmer sa posture épistémologique, de préciser sa question de recherche, son cadre théorique, son champ d'investigation et d'apporter du sens à son projet. Il trouvera alors des mots pour dire, pour s'orienter vers ce qu'il veut montrer, pour donner à voir et rendre intelligible un aspect de la réalité de l'art. Sur cette lancée, il est possible d'admettre que, si le cadre théorique inspire le chercheur, l'aide à délimiter son espace de réflexion, d'investigation, il n'en constitue pas pour autant la seule porte d'entrée. Plusieurs influences théoriques peuvent traverser notre parcours de recherche sans pour autant constituer les seules bases du design de recherche : voici un cas en guise d'exemple.

L'un de nos étudiants effectue une étude de pratique auprès de danseurs expérimentés afin de saisir comment s'effectue l'apprentissage de portés en duo. Pour y parvenir, il s'est tourné au départ (pour son projet de maîtrise) vers la biomécanique, y trouvant une voie explicative incontournable. Cette investigation théorique l'a conduit à l'élaboration d'une typologie des portés. Il s'en est par la suite détaché, désirant saisir de l'intérieur l'apprentissage des portés. Il se tourna alors du côté des approches qualitatives, y trouvant des outils d'investigation plus pertinents. Il est passé de considérations déductives à des considérations inductives, considérant la perspective offerte par le domaine de la communication, de l'apprentissage et des représentations sociales. Son cadre théorique est donc assez large pour accueillir des données relevant des sciences de la nature (la biomécanique), des sciences humaines (l'apprentissage, la communication) ou de l'art (l'esthétique, l'expressivité, le travail corporel). On peut alors saisir que ce n'est pas son cadre théorique qui a déterminé son protocole de recherche, même s'il l'a inspiré, mais sa question de recherche et les résultats de ses premières investigations. La littérature féministe, par exemple, ne fournit pas une méthodologie féministe, pas plus que la littérature marxiste ou constructiviste ne fournit des méthodologies de ce type. Cela ne veut pas dire

qu'on ne peut pas s'en inspirer, mais il faut les voir comme des pistes possibles, comme des perspectives épistémologiques et des outils d'observation privilégiés. En conséquence, ce qui compte, ce n'est pas le type de données que l'on a (matériel d'entrevues, de questionnaires, d'expériences de laboratoire…), mais la façon de les analyser et d'interpréter les résultats. De la même manière, ce n'est pas l'outil d'observation qui détermine le cadre méthodologique, mais la façon de traiter ces données en cohérence avec sa question préalable. Dans cette logique, Pires (1997) précise par ces propos :

> [O]n peut être constructiviste en quantitatif et réaliste en qualitatif. On peut aussi ne pas s'identifier ni à l'une ni à l'autre de ces approches. C'est que les techniques d'observation empirique et la nature des données (qualitatives ou quantitatives) ont une autonomie relative par rapport aux différents encadrements épistémologiques et théoriques : elles sont plus *flexibles épistémologiquement* qu'on ne le reconnaît souvent (p. 49).

De fait, choisir une méthodologie générale ou hybride constitue une option convenable pour qui peut supporter l'incertitude et vivre confortablement avec cette réalité. Chemin de traverse s'il en est un, qui destine le chercheur à tracer lui-même ce chemin selon ses ambitions, sa culture, sa détermination et sa créativité. Cependant, choisir une méthodologie générale ne constitue en rien une voie d'évitement à la rigueur intellectuelle, ni à l'éthique attendue du chercheur. Sans l'effort d'objectivation, sans rigueur intellectuelle, la recherche retournerait à une « sorte d'état préscientifique où toute réflexion sur le réel a libre cours » (Pires, 1997, p. 18), ce qui n'est pas souhaitable dans la mesure où la légitimité des résultats d'une telle recherche serait facilement remise en cause. La difficulté est de taille, car les critères de scientificité sont plus difficiles à défendre pour une méthodologie générale et, plus encore, si ses détracteurs les examinent par le seul prisme d'une idéologie scientifique ou positiviste. L'usage d'une méthodologie générale ne signifie pas le flou. Tout n'est pas permis ou acceptable, d'autant que c'est la logique de nos procédures qui saura garantir la valeur de nos données et assurer la crédibilité de nos résultats.

Toute méthodologie constitue une option et comporte ses propres règles, auxquelles doit se soumettre l'étudiant, même si cette voie méthodologique permet l'ouverture et la révision des options traditionnelles. Le défi demeure celui de traverser le processus de théorisation de façon systématique et rigoureuse. Or, toutes les recherches systématiques comportent un cadre méthodologique, et toutes les thèses comportent un chapitre sur cette question, chapitre sur lequel on se base pour établir le lien de cohérence entre les moyens déployés pour faire émerger

les connaissances et le type de connaissances proposées ; leur légitimité est à ce prix. La méthodologie diffère selon le type de recherche (positiviste, constructiviste), les questions qu'on se pose et les stratégies qu'on choisira pour y répondre (observation, expérimentation, échantillonnage, traitement des données). Un même objet d'étude (le corps) peut conduire à des méthodologies fort différentes. Ainsi, un chercheur en danse peut interroger le corps d'un point de vue biomécanique, pour comprendre la source de blessures chroniques à la cheville. Il disposera d'un cadre théorique, d'outils de collecte de données et d'analyse fort différents de ceux du chercheur qui s'intéresse à ces blessures d'un point de vue sociologique, c'est-à-dire par le biais des représentations sociales associées au corps du danseur.

Dans cette veine, il est possible d'effectuer une recherche création qui comporte des données quantitatives (la solidité d'un matériau, la sonorité d'un espace), sans que cela transforme la recherche en étude quantitative, voire positiviste. Un étudiant pourrait s'impliquer dans un programme de recherche fondamentale sur la santé des artistes (blessures, dépistage des troubles alimentaires, vieillissement prématuré des structures osseuses) et avoir à accumuler des données quantitatives, statistiques et des données qualitatives de type phénoménologique. L'important est de savoir à quelle précision l'on se réfère et de quelle manière ce mode de précision est en lien avec ce que l'on veut observer. Est-ce que l'on souhaite une précision mathématique ou statistique ? Est-ce que l'on entend prédire des résultats ? Des précisions s'imposent alors comme conditions *sine qua non* de l'approche scientifique. Par ailleurs, si l'on cherche une précision descriptive, et que cette dernière est obtenue « par un plein usage habile du langage ou par d'autres moyens, comme la photographie, etc. », le chercheur doit reconnaître et affirmer, dirait Pires (1997, p. 9), que cette description recourt à un système de précision particulier. En conséquence, mettre en opposition le « qualitatif » et le « quantitatif » répond plus à des ambitions politiques et idéologiques que méthodologiques, « car il n'y a pas d'opposition véritable entre la nature des données et l'ambition de mettre au jour la vérité et d'acquérir une connaissance systématique du réel à travers la recherche empirique » (Pires, p. 9).

L'option d'une méthodologie spécifique ou générale est envisageable et rassurante pour l'étudiant en recherche création. Les voies méthodologiques ne sont donc pas des autoroutes que l'on emprunte sans pouvoir en sortir. Elles offrent des chemins de traverse, non perceptibles au départ, que l'on peut emprunter et qui peuvent nous conduire à des forêts denses et riches. Ces voies tracent et animent le processus de

théorisation que tout étudiant est invité à traverser comme un cycle d'initiation. Et comme tout processus de ce type, on l'envisage avec une certaine appréhension.

3.3. LE PROCESSUS DE THÉORISATION : L'ART DE LA « PATIENCE SCIENTIFIQUE »

La vraie nature du travail de recherche se manifeste ici, dans cette expédition intellectuelle et particulière que représente le processus de théorisation. C'est en effet au cours du processus de théorisation que le chercheur aiguise, comme le souligne si bien Bachelard (1999, p. 9), sa « patience scientifique », qui ne serait que souffrance, rappelle-t-il, fatigue, découragement si elle n'était générée et guidée par un intérêt marqué par la volonté de répondre à la question qui nous mobilise. La fonction principale du processus de théorisation est de répondre à une question de recherche et, en définitive, de tendre à l'atteinte du but que l'on s'est fixé et qui comporte la résolution de problèmes théoriques (les fondements de l'éducation somatique) ou pratiques (modèle de mise en scène, de répétition, d'entraînement, etc.). Pour Hanstein (1999), le processus de théorisation se présente comme suit :

> [T]*he avenue to creating new knowledge, involves identifying and defining concepts, integrating and juxtaposing concepts to form statements, and relating statements to other statements with a view to presenting a unified, coherent, and logical expression of a new idea or insight about some dance phenomenon* (p. 66).

Qu'on l'applique à la danse, comme le fait Hanstein (1999), ou à une autre discipline, le processus de théorisation conduit à l'élaboration de trois types de théories selon le point de vue qu'adopte le chercheur. Ainsi, une recherche peut conduire à l'élaboration d'une théorie **descriptive**, l'enjeu étant de décrire la nature des phénomènes observés. On peut aussi aboutir à une théorie **explicative**, cherchant cette fois à dénouer le sens d'une situation pour mettre en valeur la complexité des phénomènes observés. Le processus de théorisation peut aussi conduire à l'élaboration d'une théorie **prédictive**, lorsque les visées du chercheur sont de prédire les effets d'une composante que l'on ajoute à une réalité prise comme cible. Le processus de théorisation peut enfin conduire à une théorie plus englobante, c'est-à-dire une théorie qui combinerait différentes fonctions descriptives et explicatives.

Convenons de ce pas qu'une recherche systématique conduit à l'élaboration d'une proposition pertinente et intéressante sur le plan disciplinaire. En corollaire, il faut bien aussi admettre, comme le souligne Gingras (2000b),

que toutes les recherches ne conduisent pas à la conception d'une théorie universelle (la théorie des vases clos, la théorie des ensembles, la théorie de l'art). Cela n'invalide pas pour autant les résultats de la thèse, mais ramène au constat que, si une thèse ne conduit pas à la conception d'une théorie universelle, elle peut néanmoins conduire à une théorie « locale » ou restreinte, présentée sous forme de propositions. Cette théorie peut être utile pour la discipline ou pour une pratique artistique en apportant des concepts comme autant d'outils de réflexion, d'actions inventives et stimulantes. Ce qui importe, c'est de prendre le relais de la chaîne universelle que représente le territoire de la recherche en art et ainsi participer à l'évolution des théories, des pratiques existantes et de la formation en art.

En art, on s'intéresse plus particulièrement à la théorisation de pratiques et à l'élaboration de théories ancrées à la pratique. Pourtant, ce rapprochement théorie-pratique fait peur. Le défi, pour le praticien-chercheur, sera alors, pour reprendre les termes de Château (1995), de :

> confronter la forme de rationalisation systématique et fermée sur elle-même que revendique la philosophie avec la forme de rationalité non systématique et ouverte à son objet, que représente l'art comme pratique et comme expérience théorique de cette pratique (p. 172).

Il s'agit bien ici d'une pratique de recherche qui s'exerce en lien étroit, voire intime, avec la pratique de création ou d'interprétation, la pratique servant d'appui à la recherche. L'enjeu n'est pas d'effectuer un nouvel amalgame théorie-pratique, mais de considérer que le regard théorisant peut donner sens et forme à une pratique en mettant au jour des processus de fonctionnement de cette pratique et, en tout état de cause, faire connaître le savoir du praticien et le valoriser.

Jusqu'à tout récemment, le processus de théorisation de la pratique artistique intéressait principalement des intellectuels en marge de la pratique artistique (critiques, éducateurs, historiens, philosophes, psychanalystes…). Ceux-ci proposaient néanmoins un point de vue, une façon de parler de l'art, soucieux de développer un discours sur la pratique, en apportant des outils de réflexion, de formation et de communication. C'est à ces penseurs que l'on se réfère, lorsqu'on évoque de façon souvent péjorative l'apport des théoriciens ou pour souligner de quelle manière, à titre de praticien, on veut se distancier de cette confrérie.

Aujourd'hui, s'ajoutent à ces « penseurs professionnels », les artistes, les praticiens qui souhaitent se réapproprier un discours sur l'art en l'actualisant par le filtre de leur propre expérience. Ils représentent une nouvelle communauté de praticiens réflexifs, que l'on retrouve dans

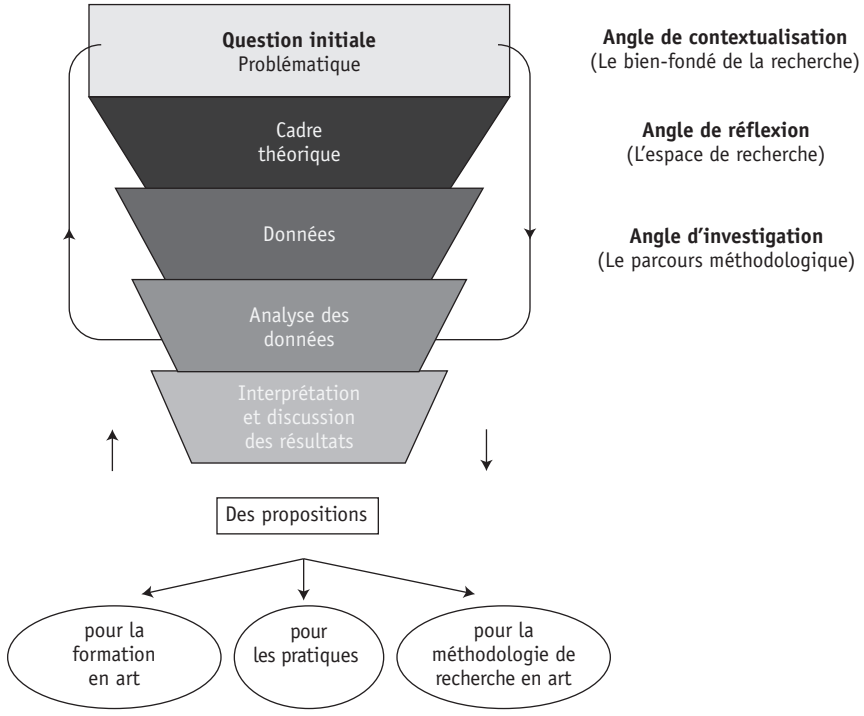
différentes disciplines qui comportent un volet pratique (art, éducation, sciences sociales, psychologie...). Or, la manière dont le chercheur se positionne actuellement en art entraînera un certain type de théorie sur l'art et une façon particulière de théoriser l'art. Une mutation des pratiques de recherche s'opère, qui inspire le domaine des arts. Cette mutation est marquée, précise Poupart (1997), en sciences sociales, par un mouvement qui va de la *théorisation de pratiques*, effectuée par des auteurs d'autres disciplines, vers les *pratiques théorisées* par les praticiens eux-mêmes qui s'intéressent à la pratique et s'engagent à la théoriser. Les praticiens adoptent alors une posture de praticien réflexif et échappent de ce fait au stéréotype que l'art est anti-intellectuel, avance Candlin (2000a).

Le praticien qui s'inscrit à la maîtrise ou au doctorat affirme sa volonté de participer au développement de pratiques en art et prend, de ce fait, un « leadership » comme artiste chercheur, par rapport au développement de sa discipline et de l'engagement social de l'artiste. Il considère ainsi la pratique artistique ou la pratique d'éducation artistique comme une « pratique théorisante » (MacLeod, 2000).

Le processus de théorisation demeure une expérience personnelle qui se profile suivant les ambitions du chercheur, sa personnalité, son bagage culturel et cognitif. Cela suppose que le positionnement à l'égard de la théorie et de la pratique diffère d'une personne à l'autre, d'un projet à l'autre. Dans certains cas, c'est l'approche inductive qui sera valorisée. Dans d'autres, la théorie précédera le processus ou la théorie se présentera en alternance avec des explorations de la pratique. Dans tous les cas, cependant, la théorie est légitimée par son ancrage à la pratique, et la pratique se justifie en fonction de sa relation avec la théorie. Le processus de théorisation se construit donc dans cette interaction que nous précise Cauquelin (1999) en ces termes : « Si le rapport de la théorie à la pratique en justifie généralement l'existence, c'est ce rapport même qui, dans un domaine comme celui de l'art, fait la valeur d'une théorie » (p. 9).

Néanmoins, le processus de théorisation demeure une démarche de travail laborieuse, méthodique et orientée vers la résolution d'une énigme. Cette énigme doit conduire au développement de connaissances qui seront légitimées ultérieurement par une communauté de chercheurs, de praticiens, par un comité de lecture, un organisme de financement et, dans le cas des doctorants, par un jury universitaire. Ainsi, comme nous le démontre la figure 3.1, le processus de théorisation s'amorce avec la question de recherche qui constitue le seuil du processus de recherche. Nous reprendrons plus loin chacun de ces aspects mais, pour le moment, il importe de comprendre que le processus de théorisation en recherche création ou en étude de pratique s'effectue à partir de différents outils

Figure 3.1
LE PROCESSUS DE THÉORISATION



et en relation dynamique avec la pratique qu'on observe et qui se déploie devant nous ou par notre propre investigation. En art, la pratique de théorisation, rappelle Cauquelin (1999), regroupe des praticiens chercheurs venant de disciplines déjà constituées qui :

> s'attaquent avec leurs outils conceptuels à élucider le processus artistique ou les œuvres elles-mêmes, à édifier un système de lecture, de déchiffrement, ou encore à pourvoir le spectateur et l'artiste de notions appropriées au travail de l'œuvre et à sa compréhension. Linguistique, sémiologie, psychanalyse, herméneutique, phénoménologie, histoire viennent apporter leur contribution théorique et maintiennent ainsi un mouvement incessant de la pensée autour de l'art. C'est une *théorisation des pratiques*, qui modèle la pratique elle-même (p. 10).

De fait, la manière de traverser le processus de théorisation se manifeste dans la construction de la thèse et à chacun de ses chapitres : la problématique ou l'état de la question, le cadre théorique, la démarche

et les outils méthodologiques, l'analyse des données, l'interprétation et la discussion des résultats. Ainsi, le processus de théorisation s'inscrit dans un cycle de recherche qui amène l'étudiant à prendre un grand nombre de décisions :

- formuler la question et le sujet de recherche, définir le problème ;
- choisir les instruments d'observation et définir le plan de collecte de données ;
- préciser le plan de travail en création ;
- procéder aux observations et aux expérimentations en atelier ;
- consigner les données et définir le modes de consignation ;
- choisir l'outil d'analyse des données et élaborer un système de classification ;
- interpréter les résultats en fonction des questions initiales ;
- rédiger les chapitres de la thèse.

Le processus de théorisation demeure une démarche dynamique qui entraîne le chercheur à faire des choix qui l'amèneront à « surfer » sur différentes intuitions, propositions, pistes d'investigation ; cela lui apportera son lot de satisfactions, de découvertes ou de déceptions. Le processus de théorisation comporte essentiellement, au cours de son évolution, trois portes d'entrée à la réflexion. Chaque fois que le chercheur a à franchir une de ces portes, il se retrouve devant un dilemme. La première porte correspond à **l'angle de contextualisation**. Elle invite le chercheur à préciser la source de son projet, l'intuition qui l'a fait naître, le problème en amont, et à annoncer ainsi le bien-fondé de cette étude pour le développement de la discipline et des pratiques en art. La seconde porte mène à **l'angle de réflexion**, c'est-à-dire l'espace théorique qu'occupera le chercheur pour procéder à son investigation. Celui-ci est alors invité à préciser quelle est sa famille intellectuelle en présentant les outils théoriques, outils de réflexion à partir desquels il interrogera son objet d'étude, le phénomène ciblé. C'est ici qu'il précisera à quels auteurs, quelles théories, quelles disciplines, concepts, définitions il se référera pour penser son objet d'étude. Enfin, la troisième porte d'entrée concerne l'**angle d'investigation** et renvoie aux outils et démarches méthodologiques auxquels se référera le chercheur pour recueillir ses informations, ses données. Cette étape est déterminante, car elle doit assurer la légitimité des résultats de l'étude. L'appareillage méthodologique doit permettre au chercheur de constituer un portrait de l'objet à l'étude, de le situer dans son contexte, de façon à enrichir son regard grâce aux outils d'analyse des données et d'interprétation des résultats qu'il aura choisis avec soin. Ces trois portes d'entrée représentent autant d'étapes d'objectivation de la réalité de l'art et autant de

moments permettant au chercheur de réfléchir à son sujet et de le réfléchir dans un discours structurant et intelligible conduisant à des propositions innovantes.

C'est au cours de ces investigations que le chercheur commence à saisir la manière de conduire sa recherche. Il peut s'agir d'un processus très long, semé d'embûches, de déceptions, mais aussi de séances d'« eurêka » très stimulantes. Le processus de théorisation s'accompagne de toute évidence du processus de conceptualisation qui « aide à organiser la pensée dans un système de termes significatifs auquel on peut se référer de façon rigoureuse et non équivoque » (Gingras, 2000b, p. 105). Cela peut conduire à la découverte d'une panoplie d'informations de natures différentes : théoriques, pratiques, historiques, statistiques, iconographiques. L'analyse des informations disponibles permettra au chercheur de sélectionner ce qui lui semble utile et pertinent et de faire dès lors les choix qui s'imposent, dont celui de la démarche de recherche. Étape cruciale qui correspond, selon Boisvert (2000), à « cette habileté intellectuelle qui permet de mieux saisir un thème et de décider si, d'après le résultat obtenu, il est nécessaire d'élargir ou de préciser davantage la recherche ». En conséquence, poursuit l'auteur, le chercheur doit pouvoir « identifier sous **quel angle** on veut traiter le thème, [...] préciser le **vocabulaire** relié à son sujet (mots clés, descripteurs) et [...] définir les **avenues** que l'on peut prendre pour trouver un maximum d'information » (p. 86). Cela s'apparente au processus de résolution de problème.

Afin d'inciter les étudiants à se représenter ce parcours, nous les avons invités, lors d'un séminaire de méthodologie, à résumer leur projet de recherche en une seule phrase qui devait s'exprimer comme suit : le **but** de cette recherche est... de manière à... (la **fonction**) en utilisant pour le faire... (le **moyen**). Le but de l'exercice était de se représenter la manière de conduire la recherche, de se voir impliquer dans le processus de recherche, donnant de la sorte une concrétude à son projet. Il est alors possible d'établir la carte des problématiques possibles et de choisir une problématique (Quivy et Van Campenhoudt, 1995), choix qui entraînera la construction progressive de l'objet d'étude. L'essentiel demeure de ne pas se laisser distraire par la quincaillerie et de garder le cap sur sa démarche intellectuelle (Boisvert, 2000).

Le processus de théorisation ne s'élabore pas sur du vide. Plusieurs outils, comme nous le montre la figure 3.2, sont à la disposition du chercheur : la question de recherche, les théories disponibles, les concepts, les définitions, des propositions supportant une théorie, des données de recherche, les modélisations. Il s'agit donc d'un processus dynamique auquel se joint celui tout aussi complexe de la pratique ou d'un aspect de la pratique que l'on tente de cerner et de modéliser.

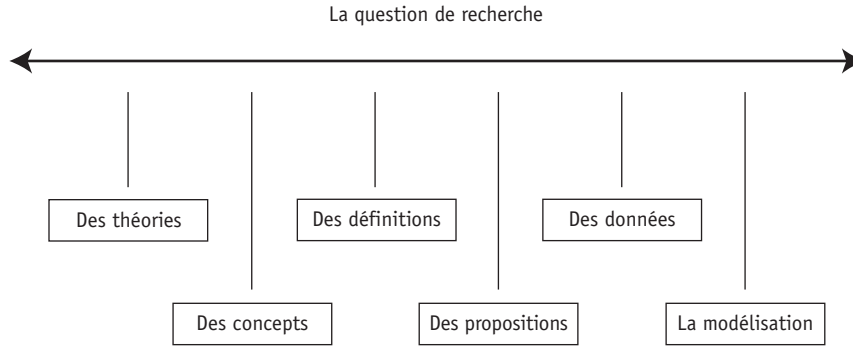
3.4. LES OUTILS DE THÉORISATION

Le processus de théorisation s'amorce de la pratique vers la théorie ou de la théorie vers la pratique ou, comme on a pu le voir, dans un mouvement d'aller-retour dynamique et constructif entre la théorie et la pratique. Par ailleurs, divers outils sont à la portée du chercheur pour le soutenir dans sa démarche d'investigation qui le mène à différentes options relatives au développement de connaissances. S'agira-t-il de développer :

- des connaissances théoriques (histoire, critique, art médiatique) ;
- des connaissances pratiques (outils de composition, d'interprétation, de scénarisation, pratiques d'entraînement, de formation, etc.) ;
- des connaissances pédagogiques (éducation esthétique, outils didactiques, apprentissage, outils cognitifs, etc.) ;
- des outils d'innovation des pratiques artistiques (voix/machine, écriture chorégraphique virtuelle, conception architecturale, etc.) ?

Selon le cas, le chercheur aura recours à ces outils de théorisation avec plus ou moins d'insistance et à des moments différents. Nous reprenons dans ce qui suit chacun de ces outils présentés dans la figure 3.2 (Chevrier, 2000, p. 53) pour saisir de quelle manière ils peuvent nous aider à donner forme à notre projet de recherche et permettre l'élaboration de théories descriptives, explicatives ou prédictives ou de concepts apportant une vision éclairée de phénomènes liés à la pratique artistique.

Figure 3.2
LES OUTILS DE THÉORISATION



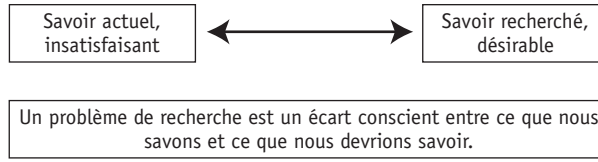
3.4.1. La question de recherche : seuil de la recherche

La question de recherche demeure le pivot central de la pratique de théorisation, car elle guide la pensée du chercheur et fait en sorte que les sous-questions s'y rattachant tracent le chemin de la théorisation en suggérant les étapes et les moyens d'y parvenir. Une recherche commence par une question, une réelle question (avec un point d'interrogation). L'authenticité de cette question est un impératif pour garantir l'objectivité de la recherche, rappelle Hanstein (1999a). Ainsi, assurez-vous que votre question initiale offre un véritable potentiel de recherche. Le fait d'avoir été admis à un programme d'études avancées n'accorde pas d'emblée une valeur absolue au projet que vous avez présenté au moment de votre demande d'admission. Ce qui est évalué à ce moment-là, c'est le potentiel d'investigation qu'offre ce projet et la capacité de le mener à terme.

S'amorce ensuite un travail de précision avec votre directeur de recherche et dans les cours de méthodologie, dont la fonction première est de dévoiler le noyau dur de cette question. Une question peut en cacher une autre, la vraie, celle qui vous aidera à maintenir le cap jusqu'à la défense de la thèse. Ce qu'il faut découvrir, c'est le besoin réel qui se cache derrière votre projet de doctorat ou de maîtrise. Quelle est la nature de ce besoin ? Quelle est cette curiosité assez forte pour alimenter le désir d'en avoir « le cœur net » ? Qu'est-ce qui vous dérange, vous mobilise dans ce désir de comprendre ce qui se passe réellement, de conjurer vos craintes, vos doutes, de confirmer vos intuitions ? Il y a donc un écart entre la réalité que vous observez et celle que vous souhaiteriez voir, alors lequel ? C'est ce qu'illustre Chevrier (2000, p. 53), et que nous reprenons ici à la figure 3.3.

Les séminaires de méthodologie fournissent l'occasion de clarifier ce « grand dérangement » et de distinguer par le fait même ce qui est de l'ordre du *désir* (réaliser un projet de création par exemple, avoir un Ph. D.) et le *besoin de cette recherche* (comprendre, connaître, transformer, évaluer…). Le but de l'exercice est alors de partir en reconnaissance, de chercher la « question de recherche ». Cette étape mérite une attention particulière au début du processus de recherche de manière à diminuer les surprises qui nous attendent au tournant d'une lecture, d'une discussion, d'une observation, d'un travail de session. Cerner le problème de départ, cerner notre dérangement, notre malaise permet de saisir plus rapidement les limites de l'étude et d'orienter nos efforts en conséquence. Tant de choses sauront nous intéresser, nous animer qu'il faudra discernement, sens critique, convergence pour ne pas nous égarer. Dans cet esprit, la littérature en méthodologie est claire sur cette nécessité d'une motivation

Figure 3.3.
DYNAMIQUE DU PROBLÈME DE RECHERCHE

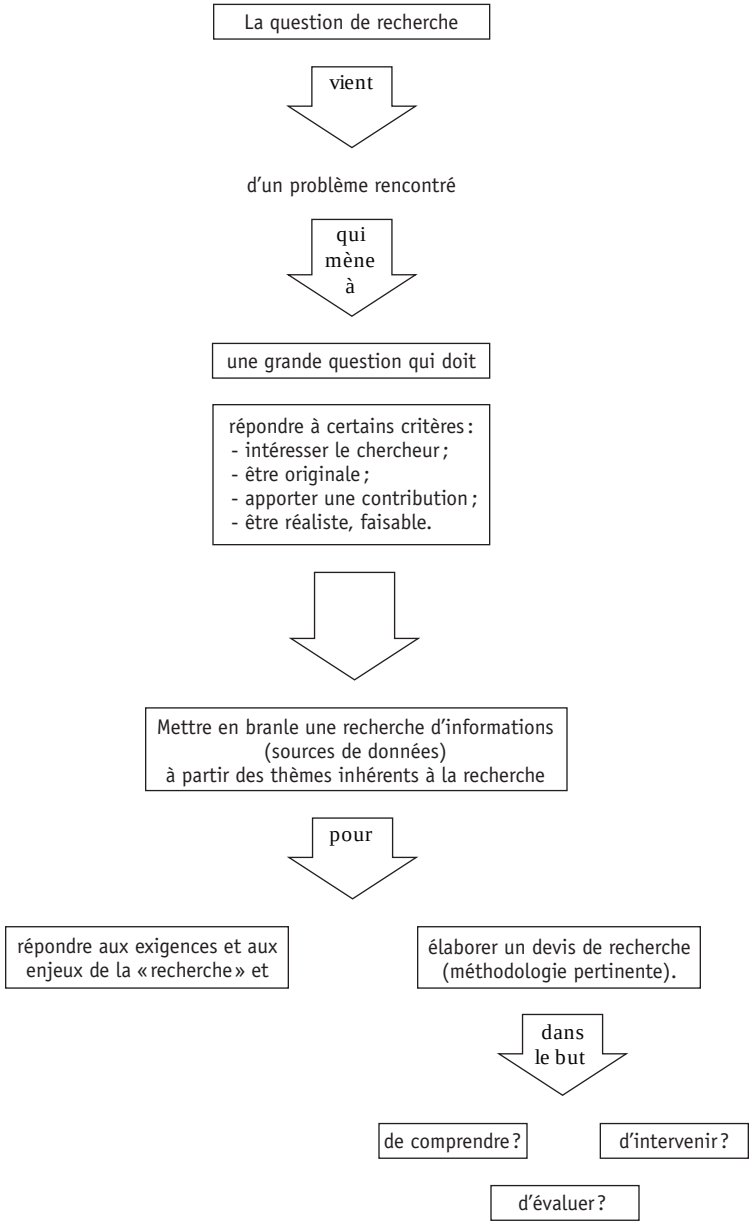


initiale qui lance le processus, anime la volonté de comprendre, de connaître, de dénoncer au détour. Il faut qu'il y ait un dérangement, précise Ouellet (1994). On pressent un manque, une absence, une carence, un écart entre une situation souhaitée et la situation actuelle.

Pour Hanstein (1999a), on ne répond pas à une bonne question de recherche par oui ou par non. Une bonne question suggère plutôt un processus intellectuel plus englobant qui intègre diverses avenues de réflexion, d'analyse menant à la découverte de nouvelles significations, causes, interactions, interprétations, valeurs. On reconnaîtrait la qualité d'une question de recherche à la possibilité qu'elle offre d'être problématisée. C'est-à-dire qu'elle démontre une volonté de mettre au jour un problème, une frustration, un malaise face à une réalité donnée. La question de recherche doit établir qu'elle se fonde sur une réalité ou une situation que l'on souhaite comprendre ou résoudre, la situation actuelle n'étant pas satisfaisante à certains égards. L'insatisfaction peut venir d'un problème réel, d'un inconfort qui pousse un individu à interroger cette réalité qui ne correspond pas à ce qu'on attend d'elle. Il y a donc un écart, un manque ressenti (un vide, une différence, une divergence) que l'on souhaite éliminer entre une situation actuelle et une situation désirée (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). L'importance de cet écart est déterminée par la différence qui sépare ce que nous savons d'un sujet et ce que nous désirons savoir. Cet écart engendre un malaise qui devient un « problème de recherche » parce qu'il permet de relier un certain nombre de connaissances qui décrivent ou expliquent déjà une partie de la réalité et qui motivent l'étude d'une autre partie de cette réalité (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Ainsi, il importe, pour bien saisir le problème et ne pas multiplier ses centres d'intérêt de façon infructueuse, de travailler sur sa question de recherche, question qui doit contenir le nœud du problème à élucider de manière à diriger les choix ultérieurs du chercheur tant au plan théorique que méthodologique, comme nous le montre la figure qui suit.

Figure 3.4

LA QUESTION DE RECHERCHE : SEUIL DU PROCESSUS DE RECHERCHE



3.4.1.1. Construire une bonne question de recherche ?

Plusieurs conditions doivent être réunies pour former une bonne question de recherche. Nous présenterons les plus déterminantes. Une question de recherche, c'est avant tout **une phrase avec un point d'interrogation**. Ce qui peut sembler très simple ne l'est pas en réalité. Quivy et Van Campenhoudt (1995) soulignent le fait qu'une bonne question de recherche pose un réel problème d'investigation et n'est pas en soi une réponse. Si je dis chercher quelque chose, je ne dois pas connaître la réponse à l'avance, souligne Hanstein (Hanstein, 1999a). La bonne question de recherche est celle qui, pour être résolue, doit passer par un processus de recherche.

Question sans point d'interrogation

Élaborer un programme d'entraînement pour danseurs.

Composer une œuvre musicale de type didactique.

Il s'agit ici d'un projet qui pourrait faire l'objet d'un livre et non d'une thèse.

Or, la recherche suppose au départ une certaine objectivité, c'est-à-dire une certaine distance par rapport aux résultats qui doivent dériver d'une période de doute. Cela suggère notamment que le projet de l'étudiant peut avoir de l'intérêt pour la communauté sans que cela en constitue les bases d'une recherche. Entreprendre un projet de recherche implique que l'on fasse effectivement une recherche pour résoudre l'énigme initiale. Il ne faut pas perdre de vue que l'ambition d'écrire, tout autant que celle de produire du matériel pédagogique ou médiatique, par exemple, peut se concrétiser dans un projet de publication qui ne réclame pas une traversée du processus de théorisation, qui ne réclame pas l'élaboration d'une thèse. Si vous savez au départ ce que vous voulez faire, présenter, structurer, dans le fond et dans la forme, alors vous le faites sans que cela passe par le circuit universitaire ou par le biais d'une recherche systématique.

Une question de recherche **doit être précise**. Cela doit passer par l'énoncé de la question de recherche. Il nous faut comprendre à quelle discipline vous vous référez, quel angle vous adoptez pour l'observer, quel est l'objet d'étude, ce que vous tentez de mettre en évidence, de dénoncer. Une mise en relation s'impose entre les éléments présentés, soit dans un rapport de cause à effet ou par le biais d'une interaction annonçant un changement, une mutation prévisible. Quivy et

Van Campenhoudt (1995) rappellent que la question de recherche doit être confrontée à la compréhension du groupe, notamment lors des séminaires. La réaction des étudiants, leur niveau de compréhension, leurs commentaires sont autant d'indices pour guider l'étudiant dans son processus de clarification de la question de recherche. Et cela l'aide à isoler ce qui converge vers ses intentions initiales.

Question large qui manque de clarté

Comment, à travers les arts martiaux, reconnaître et représenter une plasticité spatiale ?

- À quelle pratique fait-on référence ?
- Qu'entend-on par plasticité ?
- Quel lien de compréhension veut-on établir ?

La question de recherche doit aussi s'inscrire dans un **projet réaliste**, c'est-à-dire que ce qui est proposé peut être réalisé de manière raisonnable au regard des délais, des coûts financiers et de l'accès à l'information.

Question qui propose un projet non réaliste

Comment les spécialistes en enseignement de la musique appliquent-ils le nouveau programme ministériel ?

- Est-il possible de rejoindre tous les enseignants du primaire ?
- De quelle région ? De quelle année scolaire ?
- Quels aspects du programme veut-on couvrir ?

La question de recherche doit être **pertinente** et comporter une **intention de compréhension**, de changement, d'évolution d'un phénomène, d'un domaine d'étude, d'une discipline ou d'une pratique.

Question qui ne comporte pas d'intention de compréhension

Composer une œuvre chorégraphique à partir de l'improvisation.

Il n'y a pas de question.

On ne sait pas ce que l'on cherche à comprendre.

Le travail sur la question de recherche est fondamental tout en étant évolutif, car la question se raffine au gré de nos discussions et de nos lectures. Ce qui importe au départ, c'est de reconnaître le potentiel de recherche de cette question ; elle doit, tout en demeurant encore générale et implicite, laisser entrevoir une amorce de recherche. Retenons que la question doit révéler une intention de compréhension et nous convaincre que, pour y parvenir, il faut traverser un processus de recherche systématique.

La question de recherche peut être « travaillée » de différentes manières. Nous soumettons ici deux stratégies utilisées dans le cadre des séminaires de méthodologie. La première est individuelle et invite l'étudiant, à partir d'une liste de vérification, à repérer dans la formulation de sa question les indicateurs d'intention véritable, de clarté, de réalisme et de pertinence en répondant à ces questions :

Est-ce que ma question de recherche comporte des **mots clés significatifs**, et sont-ils liés à :

- un ou des domaines disciplinaires (art visuel, théâtre, architecture…) ;
- des contingences (lieu, temps, époque, matériaux…) ;
- des cibles (population/démarche/contenu/…) ;
- une certaine *physicalité* : pratiques, œuvres, enseignants, artistes, matériaux ?

Est-ce que ma question de recherche **se précise autour** d'une idée générale, **d'un objet de recherche** (artéfact, sujet, artiste, processus, démarche artistique, matériau d'œuvre, lieu de diffusion, récepteur) ?

Est-ce que ma question se définit autour d'un sujet de recherche (relation entre les représentations de la santé des danseurs et la nature des blessures ; entre matériaux de composition et résultat possible ; entre stratégies cognitives et apprentissages…) ?

Est-ce que ma question annonce un horizon d'attente (connaissances théoriques, pratiques, pour la discipline, la communauté artistique, les formateurs en art, les chercheurs, l'industrie…) ?

Est-ce que ma question mène à des questions plus particulières (sous-questions) qui aideront à définir les étapes de la recherche (outils et démarche méthodologique) ?

Une seconde approche de travail sur la question de recherche implique la participation du groupe. Voici un exercice que l'on présente en début de session dans le cadre des séminaires de méthodologie et qui se poursuit d'une rencontre à l'autre, permettant à chaque étudiant de soumettre

quelques versions de sa question de recherche et d'en apprécier l'évolution. Les échanges se poursuivent par courriel alors que chacun peut réagir à une question lancée au groupe. Si quelques irréductibles résistent à la démarche en début de session, tous se laissent gagner au jeu, y trouvant un outil de clarification efficace. Voici donc les étapes de travail sur la question de recherche qu'on vous invite à expérimenter.

Encadré 3.1.

LES ÉTAPES DE TRAVAIL SUR LA QUESTION DE RECHERCHE

L'étudiant :

- lit sa question au groupe à haute voix ;
- isole les mots clés ;
- écoute et prend note des questions que l'on pose sur sa question, sans répondre, sans se justifier.

La période de questions venant du groupe étant terminée, l'étudiant fait le bilan des questions qui lui ont été posées : nature des questions, angles suggérés, liens ou écarts avec ses intentions. Il ne justifie pas ses choix, mais doit saisir ce que dégage selon lui le contenu de ces questions.

L'étudiant doit alors soumettre les objectifs de travail qu'il se donne pour préciser sa question de recherche et revenir ultérieurement avec une autre version.

- Quels sont vos nouveaux objectifs ? Sur quoi voulez-vous travailler pour préciser, faire évoluer votre question ?

Revenir la semaine suivante avec la version 2.

3.4.1.2. L'état de la question ou la problématisation de son projet d'études

La problématisation de la question de départ démontre la valeur et le potentiel de découverte d'une recherche. C'est pourquoi on lui réserve dans le mémoire ou la thèse tout un chapitre, chapitre dans lequel sera circonscrit le projet de recherche et sera défendue la légitimité de la question de départ. On y retrouvera le tracé de cette question qui a germé au fil des années, et qui a donné assise à la motivation de l'étudiant à poursuivre des études sur le sujet. Trois types de motivations agissent sur ce parcours de la question de recherche : une motivation personnelle (accéder aux études supérieures), une motivation intellectuelle (comprendre ce qui se passe) et une motivation professionnelle (enseigner

à l'université). Un questionnement réel doit révéler une volonté de comprendre une réalité, un phénomène (décrire, expliquer, associer, comparer...), une volonté d'intervenir sur la réalité (proposer des outils, des démarches) ou de révéler de nouveaux thèmes de recherche, de nouvelles questions, méthodologies de recherche. D'un point de vue général, on s'entend pour dire que toutes les recherches systématiques comportent une problématique de recherche, car toutes les recherches sont entreprises à partir d'un problème, d'un inconfort, d'un dérangement que l'on souhaite « régler », voire faire disparaître.

En se référant à ce qu'on vient de dire sur le problème, on comprendra le caractère intégrateur de la problématique qui regroupe l'ensemble des éléments formant le problème. La problématique représente donc pour l'étudiant les fondements à partir desquels va se construire sa quête de compréhension, libérer sa fibre d'explorateur, sa créativité, se construire la logique de ses choix, se définir l'angle d'approche de la réalité à cerner et se gérer les imprévus. C'est pourquoi il importe de rappeler que la problématique, c'est « la structure d'informations dont la mise en relation engendre chez un chercheur un écart se traduisant par un effet de surprise ou de questionnement assez stimulant pour le motiver à faire une recherche » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 56). En élaborant une problématique, l'étudiant fait « état de sa question », la question qu'il pose, il la présente et, de ce fait, contextualise le problème en amont. Il caractérise ainsi sa motivation de départ, puis y insère des faits, des données tirées de son expérience, de ses observations, de ses lectures pour démontrer l'intérêt de son questionnement et sa pertinence. La problématique permet de la sorte d'assurer un lien entre cette nouvelle étude et d'autres études, d'autres recherches pour donner une légitimité au sujet de son étude. L'étudiant pose une question de recherche pour annoncer et cerner le territoire de sa quête, préciser le phénomène qu'il entend dévoiler, décrire, pour mieux le comprendre, en communiquer l'essence et les significations. Ainsi, tout en concevant qu'une recherche en art se déploie à partir d'une problématique bien charpentée, il faut reconnaître que certaines recherches s'intéressent à la création de façon particulière, donnant à cette recherche un caractère particulier défini par le lien entretenu avec sa pratique artistique. Se pose alors, pour le chercheur, une problématique à double entrée comportant notamment une problématique « artistique ».

3.4.1.3. Problématique artistique

La problématique artistique se développe à partir des mêmes exigences que celles qui ont cours pour l'élaboration d'une problématique de recherche, à cette différence près qu'elle situe la pratique de création au cœur du

processus et comme manifestation du processus de recherche. C'est dire qu'ici, en adoptant une problématique artistique, l'étudiant dans sa posture de praticien-chercheur met en jeu sur le tapis de la connaissance à venir ses compétences de praticien et de chercheur au risque de devoir refuser le résultat de cette création, pris à partie au moment de l'interprétation des résultats. Cette mise en abîme de la création fait de l'étudiant, dans le cadre de la thèse, un artiste entre parenthèses acceptant de jouer le rôle d'acteur et de metteur en scène de cette recherche. Il appert que ce n'est pas l'intérêt pour la création qui va déterminer le statut de la recherche (recherche théorique, intervention, comparative ou recherche création), mais la problématique, l'angle d'approche, la question que l'on pose à la création. De ce point de vue, on s'entendrait pour décrire une problématique artistique comme étant « une démarche de réflexion et d'investigation qui porte sur le *comment faire l'œuvre* de création ou d'interprétation et/ou *comment agir* sur les outils ou les matériaux qui la constituent » (Bruneau, 2006). Cela n'est pas le cas de tous les projets de mémoire ou de doctorat en art. C'est ici, en outre, qu'une distinction s'impose entre la création que l'artiste exerce dans son champ de pratique et celle qu'il effectuera dans le cadre d'un projet de recherche création.

3.4.2. La théorie : angoisse du praticien

La théorie demeure pour le praticien-chercheur un outil incontournable. Pourtant, la théorie fait peur, et cela, pour diverses raisons, que nous tenterons d'élucider dans ce qui suit. Le monde universitaire est formé essentiellement de chercheurs payés pour penser, conceptualiser, élaborer un discours sur la discipline, sur les pratiques pour les faire évoluer en apportant d'autres connaissances, d'autres points de vue. La valeur du travail du chercheur se trouve alors dans l'originalité, la logique et la pertinence du discours, sa continuité et son intelligibilité. La théorie constitue ainsi pour le chercheur un outil de travail concret lorsqu'il s'y réfère, et une finalité lorsqu'il la crée. Dans l'univers professionnel, nous rappelle St-Arnaud (1992), la valeur du travail porte sur l'efficacité opérationnelle définie en fonction du caractère particulier de la tâche et du contexte dans lequel elle se réalise. Depuis la nuit des temps, une tension anime ces deux pôles : théorie-pratique, discours-action, continuité-unicité. Cette polarisation n'échappe pas au domaine des arts, pas plus qu'à d'autres domaines où la pratique constitue le lieu de confirmation et d'émancipation du savoir : l'éducation, la psychologie, le travail social, ou la médecine. À cet égard, Bernadou (1998) rappelle, en se référant à une autre pratique, que l'histoire de la médecine « est une succession d'oscillations entre la prédominance affichée d'un savoir théorique et des savoirs d'action sans référence théorique » (p. 29).

Or, la démarche du chercheur repose sur le principe que le savoir précède l'action (théories-phares, résultats de recherche, statistiques…). Par contre, le praticien expérimenté fonctionne avec un principe opposé, souvent implicite, à savoir que l'action précède le savoir, d'autant que sur le terrain le praticien travaille avec et contre le temps (St-Arnaud, 1992). Cette contrainte de temps est un facteur important dans l'esprit du praticien et cela l'incite à se fier au savoir emmagasiné pour fonctionner efficacement, ne pouvant « consulter, au moment où il doit prendre une décision, un référentiel du savoir, sinon après coup, quand il est éventuellement trop tard » (Bernadou, 1998, p. 33).

Des études effectuées dans un contexte d'action, par St-Arnaud (1992) notamment, ont permis de constater que le praticien expérimenté, après deux ou trois ans de pratique professionnelle, ne progresse plus à partir des modèles acquis au cours de sa formation. Les exigences quotidiennes de sa pratique professionnelle éloignent le praticien du cadre de fonctionnement ou des fondements théoriques qui ont été les siens au début de sa carrière. Les études d'Argiris et Schön (1999) ont démontré, par ailleurs, qu'une fois l'expertise atteinte dans un domaine professionnel, le praticien développe un réseau d'actions qu'il effectue sur le « pilote automatique » et qui, en se multipliant, en viennent à « geler » la sensibilité du praticien, qui en arrive à « ne plus savoir ce qu'il sait » tant les choses se font automatiquement. C'est pour reconquérir cette sensibilité que bon nombre de praticiens reviennent aux études après une période prolongée de pratique professionnelle, guidés par la volonté de comprendre, de décrire, d'exposer les dessous et la valeur d'une pratique, de confronter leurs doutes.

C'est en se référant à des situations d'urgence, de « première ligne », que la tentation d'opposer le théoricien au praticien prend toute sa vivacité : le praticien semonce le théoricien qui ne prend pas en compte la réalité du quotidien, et le théoricien reproche au praticien de mépriser le travail du théoricien (Paquette, 1996). Cette mise en tension repose trop souvent sur l'idée reçue que le véritable savoir est scolaire, tenant pour acquis que « celui qui sait a obligatoirement appris ce qu'il sait à l'école » (Bernadou, 1998, p. 31). Or il n'en est rien, rappelle l'auteur, d'autant que la majeure partie du savoir d'un individu ne vient pas de l'école, mais de la vie, et que ce savoir dérive de sources diverses. Une telle représentation est à ce point tenace qu'elle traverse les générations et entretient, de part et d'autre, frustrations, résistances, voire mépris.

Reprenons l'écheveau de cette méprise et tentons d'en dégager quelques nœuds. Au départ, il nous faut reconnaître que la théorie et la pratique ont une vie et une logique propres. Or, ces logiques ne sont pas toujours compatibles. De fait, considérons que le discours obéit à des lois de maïeutique, alors que l'action, elle, obéit à des contingences qui

ne participent pas nécessairement d'une logique, mais d'une nécessité, voire de l'exception. En conséquence, le praticien n'a pas le temps de se consacrer à l'analyse des réalités vécues, des difficultés rencontrées, car il doit répondre aux exigences d'une situation et improviser une solution tenable. Mais c'est exactement ce qui se passe chez un chercheur engagé dans un projet de recherche : il n'a pas le temps, ni l'intérêt, d'analyser comment il procède, d'isoler son savoir occupé à résoudre ses problèmes et ses propres contingences.

On comprend ainsi que la pratique de recherche, au même titre que la pratique de création ou d'enseignement, s'exerce sur un territoire différent de celui de la théorisation. Par contre, pour faire avancer sa pratique, le praticien aura, à un moment donné, recours à du matériel théorique et au soutien d'autres professionnels, des spécialistes, des chercheurs capables de lui fournir des schémas opérationnels, des modélisations de pratique immédiatement performants selon le contexte, espérant de ces derniers qu'ils « transcrivent pour lui les savoirs théoriques » (Bernadou, 1998, p. 34). Le praticien reconnaît donc que sans cet apport de la « théorie », sans cette saisie, il y aurait une perte de savoir irrécupérable, le praticien perdant progressivement contact avec ce savoir, et avec les mots pour le nommer. Et c'est précisément ce qui intéresse le chercheur, et avec c'est à lui que revient la responsabilité de nommer, de théoriser, d'élaborer un discours intelligible sur la pratique. De ce point de vue, une entente est possible et le jeu de malveillance s'estompe, comprenant l'apport et l'importance de maintenir ce rapport de *reliance*.

Accepter l'importance de la théorie et du rôle mutuel que jouent le chercheur et le praticien n'apporte pas tout le réconfort dont aurait besoin le praticien réflexif qui s'inscrit à un programme de doctorat. Avant d'y parvenir, il doit chasser ses démons et se convaincre que la théorie ou le processus de théorisation en amont n'auront pas sur « l'artiste, le praticien » qu'il est des effets dévastateurs. Certaines conceptions fausses alimentent ces angoisses et la résistance du praticien face au monde de la théorie, réactivant le stéréotype que l'art est anti-intellectuel (Candlin, 2000a). Nous reprendrons ici quelques-unes de ces conceptions fausses, espérant de la sorte faire avancer notre réflexion et ainsi démystifier le travail de recherche et donner une vie et des outils à la pratique d'art et à la formation en art.

3.4.2.1. La théorie et ses démons

Le préjugé le plus tenace évoqué par le praticien est que la théorie est synonyme d'assèchement. Et cela est vrai lorsqu'elle est apportée dans un discours pompeux, mettant en avant une érudition plus que la

volonté de l'auteur de faire comprendre la valeur et les fondements d'une pratique. Il s'agit là d'un discours qui sépare – ceux qui savent de ceux qui ne savent pas – et qui laisse une fâcheuse impression de malaise, ne comprenant pas ce qui est offert. On se sent alors inintelligent. L'univers de la recherche devient dès lors pour le praticien une avenue fascinante qui comporte des dangers, dont celui de l'assimilation. N'a-t-on pas dans certains esprits associé l'inscription au doctorat à celle « d'entrer en religion » pour marquer l'engagement, le sérieux de l'entreprise et le nécessaire isolement que cela suppose pour penser, réfléchir, écrire…

De fait, si la théorie est ennuyeuse pour certains, c'est qu'on l'associe à tout ce qui est théorique, avec ce que cela comporte comme annotation péjorative. Malaise qui s'exprime en début d'année lorsqu'on demande aux étudiants de présenter leur projet de recherche, les invitant à préciser leurs points d'ancrage : de quelle pratique, de quelle motivation personnelle, professionnelle, intellectuelle a surgi le projet de doctorat ou de maîtrise ? L'enthousiasme, la passion qu'ils vouent à leur pratique émergent avec autant d'intensité que leur crainte du « théorique ». Le thème théorique est utilisé indifféremment comme nom et objectif, démontrant l'ambiguïté qui relie ces deux termes. Le mot théorique est un adjectif (une approche théorique, un cours théorique) et non un nom (la théorie) qui réfère à ce « qui est conçu, considéré, défini, étudié d'une manière abstraite et souvent incorrecte (opposé à expérimental, réel, vécu) » (*Le Nouveau Petit Robert*, 1995). C'est la manière abstraite d'aborder une réalité qui semble rebutante, et le terme théorique réfère à l'aspect le plus péjoratif de la réflexion intellectuelle. Le *Multidictionnaire* de De Villers (2004) rappelle bien le sens défavorable que l'on associe au terme théorique, que l'on oppose à la pratique et qui se « limite à la théorie et manque de réalisme ». Ce raccourci fait l'objet aussi de discrimination dans le cadre des programmes de formation professionnelle (arts, éducation, architecture, design…). Il y a les cours « théoriques » (obligatoires, difficiles, avec les travaux écrits) et les cours « pratiques », soient ceux qui se donnent dans les studios, ateliers, théâtre, laboratoires, etc., et qui correspondent à la « vraie vie », la pratique. On comprend, dès lors, que ce qui est polarisé, c'est l'expression de soi, la spontanéité, l'individualité, que l'on semble retrouver dans les ateliers pratiques et qui feraient défaut dans les cours théoriques, offrant moins de repères sensibles et réels au plaisir de la réflexion, de la conceptualisation, de la modélisation. Cela, il faut bien l'avouer, est la conséquence d'un enseignement peu explicite sur les enjeux théoriques, les liens entre les concepts et les pratiques et le bonheur d'accéder et de développer un savoir « intelligent ».

3.4.2.2. La réflexion est incompatible avec l'action

Une autre idée fausse freine les ardeurs de nos étudiants praticiens : la réflexion est incompatible avec l'action. En associant la théorie à la réflexion, et la réflexion à une attitude passive, le lien est vite fait entre l'incompatibilité de la pensée et de l'action. Il n'y a qu'un pas à franchir pour convenir que la réflexion paralyse l'action et nuit à son déroulement. Penser empêche d'agir, car on ne peut à la fois prendre en compte la théorie et la pratique, on ne peut à la fois penser et agir. Évidemment, en associant la réflexion aux pires situations, « au feu de l'action », l'on se convainc que la réflexion n'a pas sa place à l'atelier, dans la classe, lieu par excellence où s'exercent notre sensibilité, notre spontanéité et notre subjectivité. La réflexion, le théorique, la théorie font figure d'obstacle. Un autre obstacle est la représentation de la réalité de création, de composition, d'interprétation, d'enseignement ; réalité que l'on se représente dans toute sa complexité d'action (trop à faire, trop de choix à faire, trop peu de temps, trop d'énergie à fournir…) ; une complexité, dès lors, qui fait obstacle à la réflexion. Or la recherche d'un individu ne prétend pas couvrir toutes les réalités disponibles, mais en saisir une.

Cette représentation de la réflexion et de la complexité d'une pratique recouvre une perception naïve de la recherche et du praticien décrit comme un individu sans règles, sans fondement, sans réflexion au cours de son action ou réactive à son action. Polariser pensée-action renvoie à une croyance passéiste, souligne Schön (1994), qui sert d'écran à nos peurs, à nos propres incertitudes, à nos doutes et à nos craintes de voir se démystifier la pratique artistique. Féral (1998) ajoute à cela : « S'il est heureux sans doute que certaines réalités, comme celle du talent – ou de la création –, échappent à l'analyse rationnelle, il est impératif de ne pas céder à la fascination toute romantique de l'artiste inspiré, trouvant là une fuite loin de l'apprentissage laborieux de son art » (p. 12).

3.4.2.3. La théorie intellectualise l'artiste

Pas plus que la réflexion dans l'action n'est un phénomène rare, la théorie n'intellectualise pas l'artiste et n'en fait pas un théoricien, voire un « pelleteux de nuages », une idée fausse qui alimente des résistances pas toujours justifiées. La théorie est pour le chercheur un outil de travail, un outil de réflexion, comme les couleurs, le mouvement, la partition le sont pour l'artiste. La théorie peut prendre la forme d'idées cueillies au passage d'un texte, d'une discussion, d'une critique d'art ; elle permet de donner du sens, de la valeur à ses intuitions, à ses propres idées ; elle permet d'établir des liens entre les idées elles-mêmes, entre les concepts, entre les outils d'investigation. Car il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, suggérerait Kuhn (1999). Le besoin de polariser pensée/action et théorie/pratique s'appuie sur une rumeur populaire, passéiste, et

témoigne d'une ignorance de l'évolution de la recherche en art, des études de pratiques qui s'y développent et des liens significatifs entretenus entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Il faut concevoir et admettre que les avancées de la recherche en art se font grâce à cette volonté d'interactions dynamiques entre le savoir pratique et le savoir théorique qui ensemble permettront aux programmes de formation en art d'évoluer. Retournons à ce propos à Bernadou (1998) :

> Qui dit savoir dit formation et entretien de ces savoirs. Les savoirs, quelle que soit leur nature, s'apprennent. C'est là le travail de la formation. La formation s'adresse au passé pour donner les outils de l'avenir. Elle fait appel pour cela au savoir théorique et au savoir en action et le formateur ne réussit son entreprise que si l'enseigné est en fin de compte plus savant que lui, dans toutes les formes du savoir (p. 34).

Peut-on élaborer un mémoire, défendre une thèse de doctorat, sans passer par les filtres d'une théorie, ne serait-ce que la théorie de l'art ? Notre personnalité s'est-elle formée d'elle-même par implosion, par autosuffisance, immunisée de tout apport théorique ? Cette peur du discours théorique, de l'envahissement théorique, peut s'expliquer par la structure des programmes de formation, par l'impact des traditions, mais aussi par l'ignorance de certains acteurs du milieu universitaire à l'égard de la recherche systématique et de la recherche qualitative. Il y a donc dans le milieu universitaire un discours teinté de mépris, d'ambivalences, de paradoxes à l'égard de la recherche en art et une résistance farouche à l'égard des théoriciens ou de ceux que l'on associe à la méthodologie. Cette mise en opposition du praticien et du théoricien se retrouve partout où se rencontrent, dans un même département, des professeurs qui ont ce type de profils. Cela exerce sur l'étudiant une influence notable et une angoisse palpable, étant confronté à des exigences différentes selon qu'il s'adresse à l'un ou à l'autre de ses directeurs de mémoire ou de thèse. Malaise que Féral (1998) souligne en ces termes :

> [L']acteur en formation est souvent confronté à des messages différents venant du milieu théâtre, qu'il n'est pas toujours possible de concilier. Ainsi, le milieu : *a)* valorise, avant tout, comme caractéristique essentielle de l'acteur, le talent, sans réussir néanmoins à en définir la notion ; *b)* insiste toutefois sur la nécessité pour l'acteur de posséder une ou des techniques de base donnant les fondements du métier sans déterminer lesquelles avec précision (p. 11).

Cette résistance au théorique révèle une autre blessure profonde activée par des discours sur l'art, trop technique, trop explicatif, dirait Morin (1999), apportant plus de faits que des liens avec la pratique, apportant plus de critique que de valorisation du savoir pratique surévaluant à outrance le discours intellectualisé. L'intellectualisme ne sert pas la

théorie, bien au contraire, dès lors que le discours devient pour son auteur une vitrine pour exposer ses connaissances encore mal métabolisées, ou sert à l'individu qui veut en mettre plein la vue, si bien que l'interlocuteur se sent perdu et exclu. Cette façon de faire concerne autant les étudiants que les professionnels. Pour bien comprendre cela, Edgar Morin (1999) propose une distinction fondamentale entre l'action d'expliquer (qui met à distance celui qui sait de celui qui ne sait pas) et l'action de faire comprendre, qui relie les individus entre eux. Voici ce qu'il en dit :

> Expliquer : c'est considérer l'objet de connaissance seulement comme un objet et lui appliquer tous les moyens objectifs d'élucidation. Il y a ainsi une connaissance explicative qui est objective, c'est-à-dire qui considère des objets dont il faut déterminer les formes, les qualités, les quantités et dont le comportement se connaît par causalité mécanique et déterministe. L'explication est bien entendue nécessaire à la compréhension intellectuelle ou objective. Elle est insuffisante pour la compréhension humaine.
>
> [...] Il y a une connaissance qui est compréhensive, et qui se fonde sur la communication, l'empathie, voire la sympathie intersubjectives.
>
> [...] Comprendre dès lors comporte un processus d'identification et de projection de sujet à sujet. [...] La compréhension, toujours intersubjective, nécessite ouverture et générosité (Morin, 1999, p. 105).

Nous verrons, dans ce qui suit, qu'une théorie ne s'élabore pas sur du vide, mais qu'elle est avant tout « un moyen de donner un sens à nos connaissances » (Gingras, 2000b, p. 104). Nous tenterons de démontrer comment la théorie n'arrive jamais seule, qu'elle repose sur des faits, des données recueillies avec parcimonie, ouverture, sensibilité et créativité. Nous pourrons ainsi constater que la théorie se fabrique comme une chorégraphie, se façonne comme une partition, un texte dramatique, une esquisse architecturale, se lisse comme une sculpture, mais toujours à partir de soi, de son vécu, de son savoir, de sa passion, de sa détermination, de sa créativité. Il sera alors possible de concevoir que la théorie est une réalité, un produit de la pensée qui s'affine et s'articule au cours d'une expérience plus ou moins longue, d'un processus exigeant, semé d'embûches, grisé par le hasard « qui fait parfois si bien les choses » et que l'on appelle le processus de théorisation, auquel nous ramènent les réflexions de Féral (1998) :

> Goût de l'aventure, mystère, vocation [...] ce sont là des ingrédients de départ souvent évoqués et qui demeurent symptomatiques de toute une tendance qui refuse de voir dans la pratique du théâtre, et dans l'exercice du jeu qui la fonde, une science

> rigoureuse capable de mener à l'incarnation, de placer l'acteur en état de créativité, de le brancher sur sa propre sensibilité, son instinct, son intuition (p. 10).

3.4.2.4. La théorie guide le chercheur comme le chien guide l'aveugle

L'étudiant qui s'inscrit au doctorat arrive avec un bagage de connaissances pratiques et théoriques qui ont servi sa pratique. En venant au doctorat, il poursuit un autre but, celui de répondre à une question qu'il se pose et pour laquelle il cherche un certain nombre d'explications. Interrogé sur les finalités de ses études doctorales, il avance parfois, avec une certaine naïveté, l'intention d'élaborer une théorie. Ce désir adopte une forme plus réaliste au cours de la session, lorsqu'il parvient à distinguer ce qui est de l'ordre de la théorie, de la théorisation et du théorique, comme on l'a fait précédemment. Néanmoins, pour répondre à ses questions de recherche, l'étudiant devra tracer une route de recherche comportant des repères théoriques pour le diriger, l'aider à interpréter ce qu'il voit et recueillir des informations significatives pour répondre à ses questions. La théorie, comme les concepts qu'elle chapeaute, s'impose comme un outil de réflexion et d'action pour le chercheur. C'est un outil pour penser (comme le concept), mais un outil qui peut aussi nous dépasser si nous ne restons pas vigilant quant à la manière de l'interpréter et de l'utiliser. Ainsi, la théorie « guide le chercheur comme le chien guide l'aveugle » propose Gingras (2000b), parce qu'elle ouvre une voie, en offrant un certain point de vue permettant au chercheur de « voir » une réalité qui ne lui était pas accessible avant.

Le terme « théorie » recouvre plusieurs significations. Gingras (2000b) signale avoir obtenu par recoupements 64 synonymes de ce terme. Un des sens de « théorie » relève de son étymologie *théoria*, qui réfère au cortège rituel en l'honneur des dieux : *theo-oros* (dieu/observer), d'où interpréter (l'oracle). À l'origine, « théorie » est un appel à participer à la fête. Dans cet élan, Ouellet (1994) rappelle quelques associations qui sont faites avec le terme *théorie*. Au quotidien, la théorie réfère au sens commun : on entendra alors au cours d'une discussion quelqu'un exprimant « sa théorie de l'événement ». Il s'agit d'un exposé qui ne s'appuie pas sur des faits, mais sur des rumeurs ou des intuitions. Le terme *théorie* peut aussi référer à un plan d'action : la théorie du livre vert sur l'éducation par exemple. Par théorie, on peut aussi entendre un système de propositions : la théorie des nombres (en mathématiques ce sont des propositions dérivées de façon déductive à partir d'axiomes). Enfin, la théorie peut référer à un cadre philosophique : la théorie (marxiste) devient alors un ensemble d'assomptions ou de croyances logiques dérivées d'expériences menées au sein du monde qui nous entoure. Donc, lorsqu'on utilise le terme *théorie*, on entend ici le fait de décrire un produit, une finalité.

La théorie, ce n'est pas la pratique de recherche, ce n'est pas la démarche de théorisation, mais un corps de connaissances ; c'est le produit d'une recherche et non un ensemble d'actions effectuées au cours de la recherche. En tant que produit, objet de réflexion et outil du chercheur, la théorie dans l'esprit de l'auteur devient : « Un ensemble de propositions logiquement reliées, encadrant un plus ou moins grand nombre de faits observés et formant un réseau de généralisations dont on peut dériver des explications pour un certain nombre de phénomènes sociaux » (Gingras, 2000b, p. 104). Une définition qui s'applique de toute évidence aux phénomènes liés à la pratique artistique.

Ainsi, la théorie est une démonstration, logiquement orchestrée et construite à partir de faits ou de manifestations qui ont révélé une certaine constance : la théorie des ensembles, la théorie des vases clos, la théorie du big bang sont de ce nombre, comme le seraient la théorie du théâtre de l'opprimé, celle de l'existentialisme… Une théorie peut avoir un caractère plus ou moins universel et une durée variable, mais elle offre au chercheur des propositions qui l'aident à avancer, à réfléchir. Ainsi, « la théorie est un lien entre les faits et leur donne un sens, comme un fil qui retient les perles d'un collier » (Gingras, 2000b, p. 121). En art par exemple, l'offre de réflexion structurée et structurante, comme le seraient l'esthétique romantique ou l'esthétique baroque, ne passe pas nécessairement par des théories formelles, mais par de grandes propositions « construites après coup comme vue d'ensemble d'une période ». Cauquelin (1999) continue sur cette lancée en précisant que ces cadres théoriques « offrent pour chaque époque, une manière particulière de voir, de sentir et de penser l'art » (p. 6).

Donc, la théorie n'est pas une spéculation détachée du réel ni une illumination mystique, une utopie, ou une construction ésotérique pour initiés seulement. La théorie n'est pas la modélisation en soi (graphique, arbre de concepts, schématisation), mais une construction intellectuelle méthodique et organisée qui relie entre eux plusieurs phénomènes observables (Gingras, 2000b). Le plus grand défi d'une théorie, rappelle l'auteur, c'est « la pertinence, à savoir sa capacité de refléter la réalité » (p. 105). Le milieu de l'art fournit aussi ses définitions de la théorie. Nous en proposons plus loin quelques-unes. Il s'en dégage un certain malaise qui permet de saisir comment peuvent se former et évoluer en parallèle au projet de thèse les résistances et les déchirements du praticien se faisant chercheur. On y perçoit aussi la nécessité de démystifier la théorie au profit d'un attachement fécond à la pratique de l'art. Retournons aux témoignages d'artistes.

> [...] la théorie ne joue pas un rôle décisif dans l'apparition de la création artistique ou des idées nouvelles, même en politique. Elle situe la pratique dans un « paysage », mais elle ne se tient pas dans le commencement, si je puis dire, car c'est là le territoire de l'intuition. Mais la théorie rend possible une certaine circulation de l'information sur la pratique de quelques-uns.
>
> Gabriel Arcand (dans Féral, 1998, p. 47)

> Je crois que c'est en lisant Copeau que je me suis dit que je devais lire aussi des ouvrages théoriques. D'autant plus que sur les choses essentielles, les grands se rejoignent tous. Les lire à l'université, c'est bien, mais les lire en maillot de corps en faisant du théâtre, c'est mieux.
>
> Ariane Mnouchkine (dans Féral, 1998, p. 207)

Pour Eugenio Barba, la théorie s'adresse essentiellement aux théoriciens eux-mêmes ; des théories qu'il distingue des propos sur l'art. De son point de vue, les textes de Jouvet, Copeau, Appia, Craig... ne seraient pas des théories mais :

> des réflexions sur le métier. C'est tout à fait différent. Les textes des personnes que vous avez mentionnées et auxquelles on pourrait joindre d'ailleurs Stanislavski, Meyerhold, Artaud, Grotowski, Julian Beck sont des réflexions sur la pratique théâtrale. La théorie, c'est le moment où l'on transmet l'expérience pratique, où on transforme cette expérience de contexte en texte et où, en même temps, on lui donne une cohérence, une qualité de vision totalisante. Les textes de réflexion nourrissent le travail et l'imagination des professionnels et guident leur pratique (Féral, 1998, p. 72).

Ailleurs, c'est Anne Cauquelin (1999) qui apporte une vision englobante de la théorie et du processus qui lui donne forme. Elle précise sa pensée :

> Ainsi, pourrions-nous considérer les théories de l'art bien formées, qui s'apparenteraient aux théories scientifiques en ceci qu'elles procèdent d'un système, comme une partie seulement d'une activité théorique beaucoup plus large. Ce point de vue permet d'ouvrir le champ à des discours de genres différents, comme ceux des critiques d'art, des historiens de l'art, des sémioticiens, des

> phénoménologues, des psychanalystes, des artistes eux-mêmes qui souvent théorisent leur pratique. Discours qui, au demeurant, nous sont familiers (sans doute plus que ne le sont les théories spéculatives) et, partant, ont beaucoup plus d'impact sur nos jugements et sur l'activité esthétique en général (p. 8).

3.4.2.5. Les niveaux d'interprétation d'une théorie

Lorsque l'étudiant parcourt la littérature pour trouver des éléments de description, des explications au sujet d'un phénomène qui l'intéresse ou qui s'en approche, il peut rencontrer des ouvrages phares, qui sauront nourrir sa réflexion et fournir une porte d'entrée à son travail d'investigation. Il y retrouve une certaine logique d'appréhension, une capacité de généralisation s'appliquant au phénomène qui l'intéresse. Il y trouve une nouvelle alliance : une famille de penseurs, de praticiens, de pratiques par rapport auxquels il identifie des filiations intellectuelles ou professionnelles. Il peut, sur ce trajet, rencontrer des théories de l'art, des théories scientifiques, philosophiques, éducatives, des concepts évocateurs qui donneront sens à son projet, y trouvant des familiarités, des sensibilités, des intérêts communs et surtout les mots pour dire ce qu'il tend à exprimer ou à reconnaître. Il découvre une communauté de pensée qui le sort de l'isolement dans lequel semble le plonger, au départ, la spécificité de son sujet. Il disposerait ainsi, pour reprendre la proposition de Cauquelin (1999, p. 5), de théories spéculatives, fondatrices, constitutives de l'art et des théories accompagnatrices « qui forment autour de l'art une aire active de commentaires et l'enveloppent de leur soin zélé ». On s'entendrait aussi pour dire, comme l'a fait Van der Maren (2003) en éducation, qu'il y aurait les théories de l'art, les théories pour l'art et les théories sur l'art. Le projet de l'étudiant se situerait dans l'une de ces sphères.

Par ailleurs, le champ des théories est vaste et cela n'implique pas que toutes les théories aient la même portée. Certaines théories auront une portée plus universelle, traversant les sociétés, les cultures, les pratiques artistiques, offrant une vision du monde, une compréhension du monde, voire une philosophie : on parlera alors de théorie universelle. La théorie esthétique d'Adorno, la théorie de Stanislavski en feraient partie. Certaines sont plus restrictives, parce qu'elles s'appliquent à un secteur plus spécialisé, plus circonscrites aussi parce qu'elles recouvrent un nombre plus limité de phénomènes : on se réfère alors à une théorie à portée restreinte. Néanmoins, que cela concerne un univers plus ou moins large, il demeure qu'une théorie correspond à « un ensemble de propositions logiquement reliées, encadrant un plus ou moins grand nombre de faits observés et formant un réseau de généralisations dont

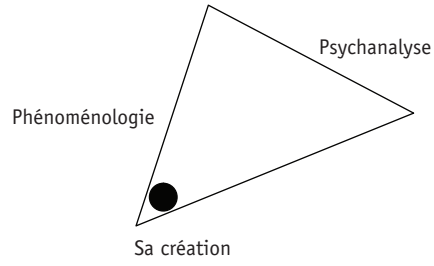
on peut dériver des explications pour un certain nombre de phénomènes » comme le suggère (Gingras, 2000b, p. 104). Cette définition concerne, rappelons-le, autant les phénomènes sociaux que les phénomènes associés à la pratique artistique.

La théorie est donc un guide, un support pour le doctorant, car elle offre une direction à sa réflexion, elle oriente sa collecte de données, précise les limites de l'analyse des données et définit le territoire d'interprétation de ses résultats. Le chercheur ne saurait se passer de théories, de conceptions stables, qui teintent tous les choix qu'il aura à faire sur le parcours de sa recherche. En façonnant son cadre théorique, l'étudiant peut se représenter l'espace de recherche qu'il entend occuper. Il est donc à la fois difficile et impératif pour l'étudiant de le faire. Le cadre théorique peut prendre différentes formes et constituer, comme les exemples qui suivent, différentes options de recherche. L'établir permet néanmoins à l'étudiant, en recherche création, de déterminer le statut et la fonction de la création.

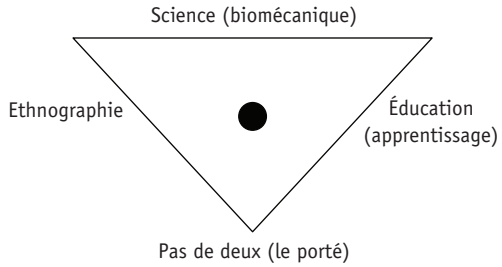
L'analyse de la première figure laisse comprendre que l'étudiant, par une étude phénoménologique, entend traverser son processus de création pour y saisir et décrire un phénomène qui lui appartient au départ, mais qu'il resituerait ultérieurement dans un ensemble plus large que serait la pratique d'art, s'accrochant à la prémisse qu'il n'y a rien de plus universel qu'une expérience vécue. Le processus d'investigation s'opère **dans sa pratique** et révèle ce qui se passe dans sa pratique. La démarche de création constitue, dans ce cas, le lieu d'expérimentation, d'observation et l'objet d'analyse du chercheur. Son espace de réflexion se situerait entre la psychanalyse et la phénoménologie comme méthode de recherche (Giorgi, 1997 ; Deschamps, 1987). Son œil se pose sur la création, dans l'univers du vivant, de la conscience de celui qui œuvre. Le seul fait de dessiner le cadre théorique permet d'effectuer ce type de constat. Du processus de théorisation élaboré à partir du travail dans la création émergeront une théorie ou des propositions théoriques portant sur la pratique de création.

La seconde option, illustrée à l'exemple 3.2, présente l'étude d'un étudiant qui s'intéresse à l'apprentissage d'éléments nouveaux chez des danseurs professionnels. Le but est globalement de saisir par quels trajets intuitifs, cognitifs et formels chaque partenaire doit passer pour réaliser l'exécution d'un pas de deux comportant l'apprentissage de portés. L'étudiant interroge le savoir des praticiens, le savoir intuitif et le savoir fondé, qui mène à la résolution de problèmes concrets. Le contexte de création est ici le lieu dans lequel se déroule l'observation du phénomène d'apprentissage. Cependant, ce qui intéresse l'étudiant ce n'est pas le travail de création en soi, mais un angle bien particulier du travail

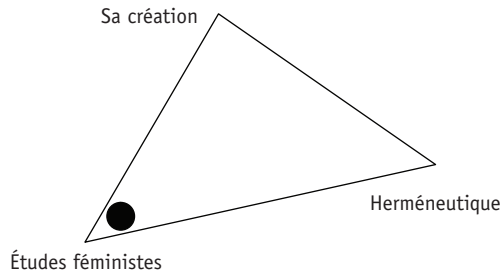
Exemple 3.1
RECHERCHE CRÉATION



Exemple 3.2
ÉTUDE DE PRATIQUE



Exemple 3.3
ÉTUDE CRITIQUE



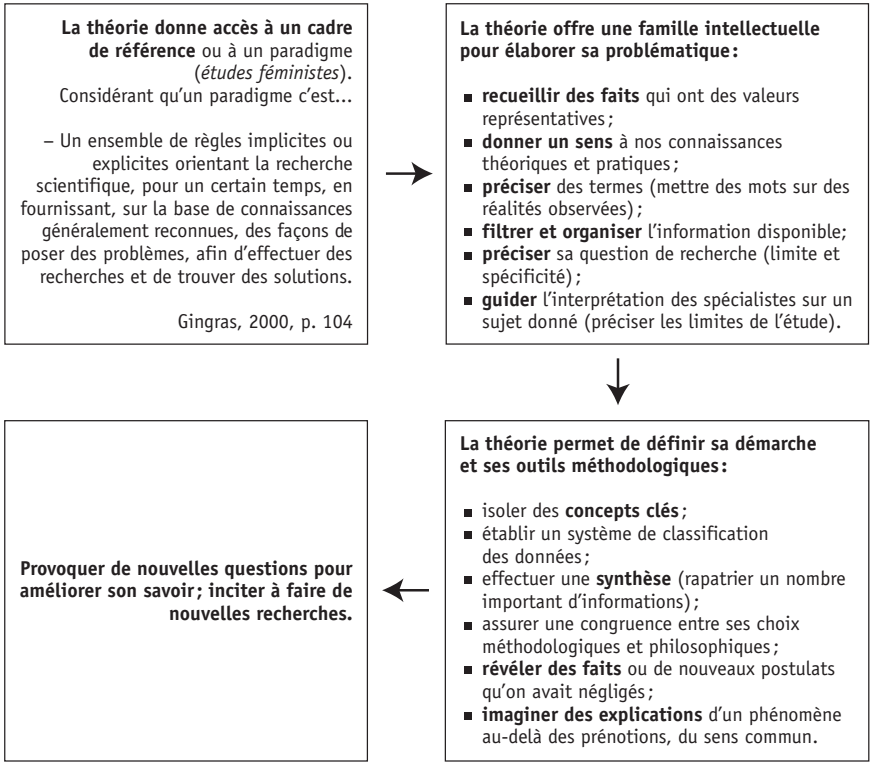
d'interprète. La représentation de l'œuvre n'est ni nécessaire ni opportune dans ce cas. Cette étude est ethnographique par la façon dont l'édudiant plonge dans cette réalité : il se déplace vers un contexte de travail, et utilise l'observation et l'entrevue pour saisir cet univers, sa culture, sa façon d'exercer son métier. Il ne s'agit donc pas d'une recherche création mais d'une étude de pratique. On travaille ici **pour le développement** de la pratique en apportant des outils de formation théoriques et pratiques.

La troisième option est celle d'une étude critique. L'étudiant s'inscrit dans l'environnement de création d'une artiste pour mieux saisir ce qui la relie à la peinture « féministe ». On travaille ici **sur la création** pour la situer dans un univers plus large de la pratique d'art. La création est un contexte, un ensemble d'artéfacts, nécessaires à la compréhension d'un univers esthétique et d'un positionnement artistique ; la création sert de pont entre une pratique et une culture d'art. La problématique ne porte pas sur la transformation de l'objet d'art en soi, mais sur un positionnement culturel. On travaille ici à élaborer, à partir du profil d'un artiste, une proposition « féministe » de l'art.

Retenons que la théorie sert autant les recherches de type déductif que celles de type inductif. Ainsi, je peux, à partir d'une théorie existante, déduire des conséquences (le chercheur peut vérifier une théorie et s'acheminer vers d'autres propositions théoriques ou empiriques) ou procéder par induction à des investigations objectives pour clarifier des concepts et en introduire de nouveaux dans la théorie (Ouellet, 1994). La figure 3.5 met en perspective, se référant aux travaux de Gingras (2000b) et de Ouellet (1994) notamment, diverses options qu'offre pour le chercheur une théorie de référence. Cela permet de saisir comment la théorie est un guide pour le chercheur et comment elle s'inscrit concrètement dans le processus de théorisation. On est bien loin ici des abstractions insignifiantes ou de la masturbation intellectuelle auxquelles nous associent certains détracteurs de la recherche en art. On plonge littéralement dans la pratique de recherche.

Mais la théorie n'arrive jamais seule et, si elle fournit de grandes idées ou des propositions pour éclairer nos réflexions et définir notre espace théorique, elle engendre de fait une série de concepts qui sont utiles pour penser, pour orienter nos réflexions et nos investigations. Nous verrons dans ce qui suit comment la théorie et le concept constituent pour le chercheur des outils de théorisation ; outils qui l'amènent progressivement à élaborer une nouvelle théorie, à soumettre de nouvelles propositions de réflexion sur l'art, notamment, ou à participer à l'évolution d'une théorie existante en apportant de nouveaux concepts.

Figure 3.5
LES FONCTIONS DE LA THÉORIE



3.4.3. Les concepts : les cailloux du Petit Poucet

Les recherches ne conduisent pas toutes à l'élaboration d'une théorie ; elles ont néanmoins la mission de proposer des concepts qui émergent d'une construction théorique innovatrice fournissant des éléments de compréhension nouveaux, inventifs, et originaux. C'est par l'apport de ces nouvelles connaissances que l'on participe, en recherche qualitative, soit à l'évolution de théories existantes, soit à l'application directe de ces connaissances aux pratiques artistiques, qu'elles soient disciplinaires ou éducatives. En effet, les contributions de la recherche qualitative reposent souvent sur des données ethnologiques ou autobiographiques qui donnent à saisir et à comprendre les pratiques artistiques et leurs pratiques connexes dans leur vécu intime. Tout en reconnaissant l'apport indiscutable que peut apporter ce type de résultats, il faut aussi en reconnaître les limites sur les plans méthodologique et épistémologique.

Le terme « concept » vient du latin *concipere*, « recevoir », au participe passé, qui donne *concipere*, « concevoir ». Le *Petit Robert* décrit essentiellement le concept comme une « représentation mentale générale et abstraite d'un objet ». Les concepts constituent pour le chercheur des outils de théorisation indispensables. Au départ cependant, il faut les reconnaître, les contextualiser, les définir de manière à rendre manifeste leur potentiel d'évocation et d'explicitation de réalités complexes. L'apport du concept est fondamental à l'élaboration de la problématique, à la définition du cadre théorique et des choix méthodologiques. De fait, l'étudiant doit apprendre à « lire » les ouvrages disponibles pour en saisir les idées phares, mais aussi pour en isoler les concepts clés ; ceux qui sauront guider sa réflexion et permettre à son travail de cheminer. Il s'agit d'une étape difficile pour l'étudiant, d'abord parce qu'il n'en saisit pas l'importance, ensuite parce qu'il lui faut démêler le concept de l'idée ou de la proposition, l'idée de l'information, du fait, l'information de la connaissance et le concept des notions subordonnées. Par exemple, le concept de mouvement utilisé en danse ne réfère pas à un mouvement de bras (un fait) ni à l'idée de « mouvement dansé » que pourrait avoir le chorégraphe. Le concept de « mouvement » constitue, comme nous le verrons plus loin, un mot, une expression ou un terme utilisé pour décrire une réalité complexe que l'on entend caractériser (le mouvement dansé ayant des composantes techniques et expressives) et contextualiser (art d'interprétation). Cette représentation de la complexité que nous permet d'évoquer le concept est utile pour le chercheur, parce qu'elle permet de « reconnaître » et d'assumer la complexité des réalités d'une pratique d'art ou de formation en art. Ainsi, « cette reconnaissance de la complexité nous fait, non élucider, mais éluder les problèmes qu'elle pose : dire "c'est complexe", c'est avouer la difficulté de décrire, d'expliquer, c'est exprimer sa confusion devant un objet comportant trop de traits divers, trop de multiplicité et d'indistinction interne » (Morin et Le Moigne, 1999, p. 105).

Le concept n'est donc pas l'idée. Le terme « idée » vient du latin *idea*, qui signifie apparence, forme, et qui est un terme emprunté du grec *idein*, signifiant « voir ». L'idée correspondrait à une conception de l'esprit qui sert de révélateur ou créateur de relations ; c'est l'étincelle, l'enveloppe de la compréhension, mais l'idée est avant tout un outil personnel, privé.

Le pouvoir fonctionnel et intégrateur qui caractérise le concept, qui est une représentation mentale (c'est-à-dire « appliquer sa pensée à quelque chose »), ne se retrouve pas dans l'idée, qui est une représentation intellectuelle (remuer toutes choses sans le poids du réel, disait Valéry), plus générale, sans être fondée ou argumentée au plan de la recherche, mais guidée par l'intuition, souligne Ouellet (1994). L'idée nous fait « dépasser le réel immédiat pour penser l'ordre du possible ».

Elle désigne ainsi « l'élan à l'imagination anticipatrice et projective » que l'on associe, selon Frelat-Kahn (1991, p. 70), à l'aventure de l'explorateur, du formateur, du chercheur, du créateur.

Retenons ici que l'idée est avant tout une promesse qui motive et qui s'exulte au présent ; c'est l'eurêka qui se manifeste dans la spontanéité et qui permet de dévoiler les potentialités d'un phénomène, en lui proposant de nouvelles relations. L'idée est personnelle : elle est l'émergence fertile de l'imaginaire, de la créativité et de l'expérience d'un individu. Dans cette optique, inspirons-nous de la pensée de Bachelard (2003) : « Les idées simples sont des hypothèses de travail, des concepts de travail, qui devront être révisés pour recevoir leur juste rôle épistémologique. Les idées simples ne sont point la base définitive de la connaissance » (p. 152).

Contrairement à l'idée, le concept demeure pour sa part un « construit » fondé sur l'observation, l'analyse, l'objectivation (implicite ou explicite) de la réalité et s'appuie sur un consensus. Le chercheur a donc besoin, tout au cours de sa recherche, de concepts pour orienter et structurer sa pensée et il a besoin d'idées pour imaginer un fonctionnement, une organisation, pour orchestrer ses décisions méthodologiques, pour imaginer des ponts entre ces concepts, entre les données recueillies, entre les résultats, entre les interprétations possibles et leurs applications. Mais, pour que le concept fasse consensus, il faut le construire, le rendre intelligible et le soumettre à une communauté de chercheurs et de praticiens par les voies de la publication notamment. Dans son mémoire de maîtrise intitulé *Quand penser c'est faire. Les concepts devenus naturels*, Hardy-Vallée (2003) définit le concept comme une représentation mentale générale et abstraite d'un objet (le texte dramatique), d'une réalité (la santé des danseurs). Elle poursuit en ces termes :

> [L]e concept se situerait donc au cœur de l'activité cognitive et se définirait comme « une abstraction, un objet que conçoit l'esprit pour organiser les perceptions et les connaissances, pour représenter et caractériser l'aspect spécifique d'un objet [mouvement, perspective, expressivité, scénographie, l'adaptation, sonorité…] ou d'un événement [*in situ*, performance, apprentissage] » (Hardy-Vallée, 2003, p. 99).

Le concept sert donc à nommer la réalité en se posant comme outil de communication avec ses collègues de travail, avec des spécialistes de la discipline ou avec un public plus large. En recherche comme dans le milieu professionnel, le concept demeure un outil fonctionnel et se présente comme un mot ou une expression utilisés pour décrire un ensemble de réalités communes ou ayant des caractéristiques communes et qui appellent à des actions particulières et contextualisées. Le concept permet de penser, de communiquer et d'agir efficacement en évitant

l'utilisation de mots creux (toutes *les choses* à faire) et les périphrases laborieuses (cet interprète a une façon de dire le texte, de se tourner vers le public, de bouger et de maintenir sa concentration…) que pourrait évoquer le concept d'expressivité. Le concept réfère aussi au jargon utilisé dans l'entreprise, par les metteurs en scène, les architectes, les enseignants en danse pour fonctionner, travailler ensemble d'une certaine manière, s'attachant à une certaine culture.

Le concept se déploie et s'utilise au départ dans un contexte donné, d'où la nécessité pour l'étudiant de préciser l'origine du concept, son contexte d'application et les mutations qu'il a vécues en voyageant d'une discipline à l'autre. Prenons quelques exemples pour mieux en comprendre la portée. Le concept de *transfert* tire son origine de la psychanalyse et offre depuis un outil de compréhension incontournable pour les praticiens et les professionnels de la santé. Par ailleurs, le concept de *transfert* a migré depuis quelques années vers le domaine de l'éducation. Ce concept sert à décrire la capacité d'un individu (l'étudiant en enseignement des arts, par exemple) d'adapter et d'utiliser des connaissances et des habiletés acquises dans un contexte (l'université) pour répondre aux exigences d'un autre contexte éloigné de son contexte d'acquisition (lors de stage dans les écoles) (Tardif, 1999). Le transfert représente pour le formateur socioconstructiviste un défi pédagogique. On pourrait poursuivre avec d'autres concepts. Ainsi, le concept de *résilience*, au départ appartenant à la physique, a migré vers la psychologie pour désigner cette capacité d'un individu à rebondir après un traumatisme et que Cyrulnik (1999) a décrite amplement.

Le concept a comme fonction première la saisie d'une réalité dans sa complexité, dans sa globalité en reconnaissant des propriétés communes et en offrant un sens particulier selon son contexte d'application (Deslauriers et Kérisit, 1997). Chaque discipline attribue à un concept une résonance et une application particulières, tout en préservant le sens initial. D'autres concepts se sont formés par migration de préoccupation, de contexte, d'idées, de propositions, mais toujours pour constituer un outil de communication par leur potentiel d'évocation de la réalité visée : les concepts de « tissu social », « paysage urbain », « écologie », « expressivité », « espace sonore », « moi-peau » en sont quelques exemples.

En poussant l'analogie, on pourrait dire que le concept est au chercheur en recherche qualitative ce que le syndrome est pour le clinicien : « le syndrome de l'enfant secoué », « le syndrome du choc post-traumatique », le « SPM » en sont quelques exemples. Ces exemples montrent comment cette simple expression recouvre un ensemble de connaissances théoriques et pratiques qui ont des incidences sur les enjeux théoriques (recherche fondamentale) et pratiques de la discipline (le diagnostic, le pronostic, la prise en charge des patients, etc.).

Ainsi, tous les concepts recouvrent un ensemble de propositions, de connaissances théoriques et pratiques plus ou moins rapprochées d'une discipline donnée selon qu'il s'agit d'un concept universel (le concept de deuil) ou plus opératoire (le concept de mise en espace). Il y aurait donc différents niveaux d'interprétation d'un concept. Ce à quoi nous nous attardons maintenant pour comprendre que, si le concept est une finalité plausible, il est un outil pour le chercheur dans la mesure où il nourrit sa réflexion, son investigation et permet à l'étudiant de trouver son chemin. C'est ainsi que les concepts sont des repères comme les cailloux pour le Petit Poucet.

3.4.3.1. Les concepts nous accompagnent et se précisent en route

Spontanément, on est porté à penser que seuls les chercheurs utilisent les concepts. Il suffit, pour se convaincre du contraire, d'être attentif au discours utilisé en entreprise, à l'hôpital, à l'école, à la banque, à l'usine… par les membres du personnel. On y trouve une gamme de concepts employés, implicitement ou non, pour fonctionner efficacement. Le concept de « coup de feu » utilisé par exemple en cuisine signale le coup du « midi », qui appelle tous les personnels de cuisine, de salle et de l'accueil à reprendre leur poste de travail : chacun sait ce qu'il doit faire, comment il doit le faire et quels types de problèmes il doit anticiper pour avoir des solutions en réserve. On reconnaît ainsi l'existence de concepts rapprochés de l'expérience et des concepts éloignés de l'expérience, comme le suggère la figure 3.6.

Par concept rapproché de l'expérience, on entend décrire le mot ou l'expression utilisés dans un contexte donné pour répondre aux contingences de la tâche et du milieu. L'usage de tel concept est directement lié à une pratique, à un contexte très ciblé. Ce « concept » est utilisé par un individu, un enseignant, un metteur en scène, ou dans le cas de la recherche par les assistants, pour définir spontanément et naturellement ce que lui ou ses pairs voient, sentent, pensent, imaginent. Le concept fait office de trait d'union entre l'individu et la tâche à réaliser, et permet de la sorte aux protagonistes de comprendre rapidement l'intention de leur interlocuteur : sa fonction première étant l'efficacité d'action. Le concept permet d'établir un réseau de communication avec ses pairs ou avec les personnes liées à sa condition de vie ou de travail.

Par conséquent, la particularité des concepts « rapprochés » porte sur deux aspects : ces concepts s'utilisent régulièrement en cours d'action, prennent leur signification dans un contexte précis (entre chercheurs, au théâtre, à l'école…) et renvoient à une culture locale, donc concept, culture et contexte sont interdépendants. En somme, le concept rapproché

Figure 3.6
POSITIONNEMENT DU CONCEPT SELON SA NATURE

fait référence à un contexte, à une façon de l'analyser, de nommer l'intention qui y est associée, laquelle est définie par la culture locale (l'enseignant dans son école, le médecin dans sa clinique, l'avocat dans son cabinet, le compositeur dans son studio...). Plusieurs appellations sont associées à ce type de concept. Droogers (1997) utilise pour sa part l'expression « concept régionaux » ; on trouve aussi l'expression « concepts locaux » chez Glaser et Strauss (1967, p. 45). Donc, le concept rapproché réfère à un savoir théorique et pratique (souvent implicite) mais se limite à un contexte. Il sert à maintenir un réseau de communication efficace entre les individus (entre musiciens ; entre l'enseignant et les étudiants) pour justifier une action, assurer une cohérence entre les décisions et produire une efficacité d'action. Mais l'efficacité est aussi le lot du chercheur dont la quête s'inscrit sur une ligne de temps qui appelle aussi à un achèvement. Le chercheur a besoin d'outils conceptuels pour faire progresser sa recherche. Comment alors l'appel au concept se fait-il entendre ?

Prenons l'exemple de l'étudiant qui amorce une première phase d'investigation, par des observations, des entrevues ou au moyen d'un questionnaire. Guidé par ses intuitions, il poursuit son investigation et constate, lors des premières retranscriptions, qu'un thème, un aspect qu'il n'avait pas anticipé surgit et lui fournit une nouvelle piste d'analyse. C'est alors que le concept opératoire entre en jeu. Il attribue à ce thème qui émerge un titre pour le « garder au chaud » en attendant de savoir quoi en faire et ainsi poursuivre sa route, jusqu'à stabiliser son intuition, quitte à la rejeter par la suite. Il peut s'agir d'un concept « créé sur mesure » pour les besoins de la cause ou d'un concept emprunté à la littérature de façon temporaire y reconnaissant des concordances, une certaine familiarité, un germe de fertilité. L'utilité du concept provisoire est principalement associée à son caractère temporaire qui sert d'appui à sa réflexion, le temps d'établir, s'il y a lieu, son potentiel de découverte. Il s'agit alors d'un concept personnalisé, provisoire et opératoire qui permet au chercheur de poursuivre son travail en s'appuyant temporairement sur des intuitions, des idées non fondées, se référant alors aux données disponibles sans avoir obtenu encore la stabilité intellecuelle ou le niveau de saturation requis. Le concept opératoire, comme son nom l'indique, permet de poursuivre son travail et d'assurer une certaine fonctionnalité à son travail.

Il a fallu recourir à ce type de concept lors d'une recherche action. Il s'agissait dans ce cas d'une étude sur les pratiques évaluatives des enseignantes en danse en milieu scolaire. Nos observations nous conduisirent au constat qu'un « glissement » s'opérait entre ce que l'enseignante annonçait comme tâche aux élèves et ce qu'elle attendait réellement comme résultat. Pour ne pas perdre de vue le sérieux de cette piste, l'emploi du concept de « glissement » permettait de décrire la complexité de cette situation et de maintenir une vigilance par rapport à ce phénomène, quitte à en vérifier ultérieurement la pertinence. Cela s'est avéré très utile, donnant lieu à une recherche ultérieure portant alors sur la cohérence existant entre les propositions d'évaluation (leur pondération) et la nature du contenu diffusé en classe. Recherche menée à l'université cette fois et qui a nourri une refonte de programme.

L'utilité du concept opératoire est multiple, car en plus de fournir au chercheur une direction d'investigation il précise le mode de collecte de données, une structure de classement de ces données même de façon provisoire. Il permet en outre d'établir des ponts entre une théorie et nos observations et de rendre intelligibles les données disponibles et accumulées (Deslauriers et Kérisit, 1997). Tout en appelant à la vigilance, car on pourrait oublier de le définir comme provisoire, ou de stabiliser une appropriation, il faut se rappeler que le concept opératoire se situe entre le sens commun et le travail scientifique ; il demeure un « construit » qui évolue avec les connaissances et avec les changements de paradigme.

Le concept éloigné de l'expérience se situe à l'autre bout du continuum. On y retrouve des concepts plus universels, mais éloignés de l'expérience immédiate. Cela devient « un concept, que les différents spécialistes – un psychanalyste, un chercheur, un ethnographe, ou même un prêtre ou un idéologue – utilisent dans un sens scientifique, philosophique ou pratique » (Geertz, 1983, p. 57, dans Poupart, 1997, p. 101). La fonction du concept ici est d'apporter une vision plus englobante et d'opérationnaliser un mode de pensée ou d'action commune dont les ramifications peuvent s'exercer dans des contextes différents et selon un rapprochement variable avec le travail de terrain. Le concept de santé, par exemple, est un concept universel dont divers intervenants de la santé peuvent débattre lors de congrès internationaux, ces intervenants pouvant élaborer, par la suite, des axes de recherche et d'intervention particuliers à leur contexte ou champ d'études. L'universalité d'un concept n'en freine pas l'évolution. Ainsi, le concept de santé a évolué et évolue encore selon le territoire scientifique, géographique, politique et culturel où il est pris en compte. Il demeure un objet de réflexion incontournable qui appelle à des niveaux d'application et de théorisation variables, entraînant certaines actions immédiates ou conduisant à des programmes de recherche tant quantitative que qualitative, à des profils de formation, des forums, des articles ou des livres.

Lorsque des spécialistes utilisent ces concepts entre eux, cela est souvent perçu comme du jargon par ceux qui n'ont pas accès à ces codes référentiels. Cela s'explique du fait que les concepts plus universaux couvrent un grand nombre de situations qui s'éloignent de l'immédiateté et des contingences du contexte particulier où ce concept est utilisé. Cela prend l'allure d'un discours ésotérique, utile toutefois, car l'universel apporte un sens général qui offre au chercheur plusieurs points d'ancrage. Par exemple, le concept de santé, plus universel, peut être associé au domaine de la danse. Il devient alors moins englobant, moins universel seront la portée des résultats proposés qui se limitent à un profil disciplinaire, mais de caractère assez généralisant pour apporter du matériel de réflexion et d'action aux chercheurs, thérapeutes et formateurs en danse. Encore une fois, la relativité du concept doit être prise en compte au moment de l'écriture ou de la défense de thèse ; cela précise les limites et les spécificités de l'étude. Ainsi, le concept de santé des danseurs recouvre autant les questions relatives à la santé physique et mentale que celles relatives à la nature des entraînements, aux programmes de formation, à l'exigence des créateurs, au statut des interprètes, aux conditions de vie des danseurs. Autant de champs d'études possibles qui influencent directement ou indirectement les actions immédiates en studio ou dans les salles d'entraînement. En poursuivant sur cette idée, l'on songe au concept de complexité proposé par Morin (1999) et Morin et Le Moigne (1999) qui s'inscrit dans le paradigme du nouvel esprit scientifique pour signifier une façon de réfléchir et d'analyser une réalité ou un phénomène « dans le souci d'une connaissance ni mutilée, ni cloisonnée, qui puisse respecter l'individuel et le singulier tout en l'insérant dans son contexte et son ensemble ». Ce concept débattu lors de congrès a donné lieu à des pratiques de recherche et de formation actualisées dans une vision plus « constructiviste », pour suivre la logique de Le Moigne (1999).

Le concept universel permet donc de penser, en tant qu'unité, une diversité de phénomènes possibles, souligne Hardy-Vallée (2003), et de préciser ainsi des règles de fonctionnement, des invariants, de provoquer un mode de réflexion et d'action particulier en offrant plusieurs points d'ancrage. Les concepts de transfert, de représentation, d'expressivité, de paysage urbain, de santé, de harcèlement moral, tout comme le concept de terrorisme, en sont quelques exemples.

3.4.3.2. Les concepts migrateurs

En recherche qualitative et particulièrement en art, il arrive que nous ayons à travailler avec des contenus hybrides par croisement de pratiques (théâtre et danse ; arts visuel et médiatique), mais aussi en raison du

caractère particulier de certaines thèses de création. De plus, force nous est de constater le vide laissé derrière nous par les chercheurs en recherche qualitative, peu s'intéressant aux pratiques d'art. Maintenant, les praticiens chercheurs ont devant eux un large espace à explorer et des possibilités infinies pour élaborer leurs propres constructions théoriques en se référant, dans ce dessein, à des concepts appartenant à d'autres disciplines. Il s'agit pour eux de trouver des affinités avec des concepts utilisés ailleurs, dans d'autres disciplines. Ces affinités doivent être assez évocatrices pour relier des faits entre eux ou des réalités dont la complexité ne semble pas les jumeler au départ. C'est ce à quoi l'on faisait allusion plus haut en évoquant le concept de transfert, qui relève de la psychanalyse et qui a migré vers d'autres contextes ou d'autres disciplines, dont l'éducation. Le concept migrateur est un concept puissant par son pouvoir d'évocation et par ses racines disciplinaires qui offrent un terreau fécond pour établir des associations de signification et de mobilisation dans des actions concrètes. Pensons ici à la migration heureuse du concept de transfert, qui circule avec la même efficacité en psychanalyse, en pédagogie et en administration ; celui de résilience, qui circule en physique et en psychologie, les concepts d'harmonie, de forme.

3.4.3.3. Les faux concepts

Il demeure difficile au début de son projet d'études de manipuler les concepts avec aisance. Cela constitue une épreuve pour certains étudiants. Aussi importe-t-il de se rappeler que le concept est une « construction du monde », qu'il s'agisse d'un monde restreint ou plus universel. Cette construction du monde comporte un ensemble de particularités : une compréhension de la réalité, de ses enjeux, une façon d'y vivre, des pratiques propres, des tâches particulières, des outils particuliers, une façon d'évaluer leur pertinence, leur valeur, des attentes et des résultats distincts. Il en est ainsi du concept de santé qui réfère à une façon de se « représenter une vie saine » qui aura des incidences sur la façon de diagnostiquer, d'évaluer, de soigner, de prévenir, de discourir, et cela se traduira dans un environnement particulier, par des tâches distinctives, un vocabulaire propre et des résultats distinctifs : les mentalités, les pratiques quotidiennes, les projets de recherche en seront affectés.

Il importe alors de se rappeler que le concept n'est pas un fait (une blessure, une prestation musicale), une information (la pauvreté des danseurs), une habileté (porter un danseur). Par son caractère de

généralité, le concept appelle pour le désigner un article indéfini ; on dira « le corps » pour désigner la structure corporelle d'un individu, mais on fera appel au concept de corps vu comme construction culturelle, de corps comme surface d'inscription (Le Breton, 2003) pour signifier ce que recouvre, comme réalité sociale et dynamique, le corps vu comme représentation sociale, culturelle et identitaire (Le Breton, 2003). De la même manière, une approche somatique correspondra à une démarche ou une technique thérapeutique parallèle à la médecine contemporaine, et le concept de « soma » référera à cette façon pour le danseur d'être en contact avec sa réalité corporelle, affective, sensorielle (Hanna, 1986 ; Fortin, 1996, 1998, 1999 et 2001). C'est à ce type de distinction que nous nous attaquons pour soutenir l'étudiant dans sa quête de concepts comme outil de réflexion et de travail et pour l'aider à développer son propre appareillage conceptuel. D'autres exemples encore : l'esthétique d'une pièce n'est pas le concept d'esthétique qui réfère à un savoir, à une pratique, à une culture et à un contexte donnés.

Deux indices pour reconnaître les faux concepts : l'article qui précède l'expression ou le terme annoncés et son pouvoir d'unification, d'intégration des réalités, et l'éventail de connaissances pratiques et théoriques qu'il chapeaute. Sont regroupés ci-dessous quelques exemples de concepts potentiels et de faux concepts puisés à même les propositions d'étudiants.

Tableau 3.1
CONCEPTS ET FAUX CONCEPTS

Exemples de concepts	Exemples de faux concepts
▪ De santé	▪ L'accablement
▪ D'apprentissage	▪ L'analogie
▪ De soma	▪ Les gestes fondamentaux
▪ De beauté	▪ Le corps
▪ De Soi	▪ Le dispositif
▪ De néant	▪ L'Apparition
▪ D'architecture *outsider*	▪ L'Imaginaire
▪ D'*empowerment*	▪ La peinture contemporaine
▪ De corporéité	▪ Le temps figé
▪ De représentation	▪ Le processus
▪ …	▪ …

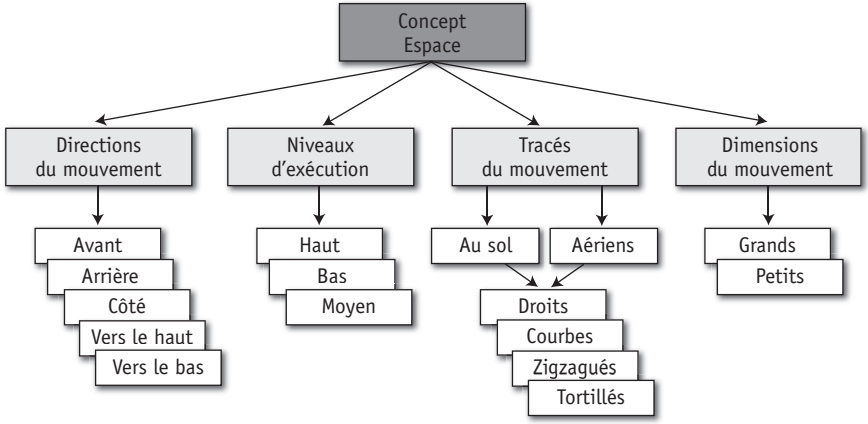
Pour résumer, retenons que le concept guide le chercheur parce qu'il permet :

- de penser l'unité d'une diversité de phénomènes (Hardy-Vallée, 2003) ;
- de généraliser des idées abstraites ou générales ;
- de traiter l'information disponible ;
- de référer, catégoriser, valider, questionner son domaine de connaissances ;
- de spécifier des règles, des invariants (des critères) ;
- d'inscrire les théories dans une taxonomie plus complexe ;
- de communiquer entre les membres d'une discipline, d'une activité (professionnelle, technique…) ;
- de donner du sens à des connaissances (théoriques et pratiques), même par emprunt.

3.4.4. Les notions

De la même manière que les théories fournissent leurs concepts, les concepts fournissent des notions. Du latin *notio*, « connaissance élémentaire », les notions réfèrent à des éléments, à des rudiments d'un ensemble. Au participe passé, *noscere* réfère au sens de « conduit à connaître ». La notion sert à préciser le contenu du concept : à en préciser la nature et l'objet d'étude. La notion est directement associée au concept parce qu'elle permet d'en dégager la nature, les composantes, la structure, l'organisation. Souvent confondue avec le concept, la notion permet de « décomposer » le concept et d'en saisir les ramifications. En danse, par exemple, on utilise le concept d'Espace, mais ce concept serait tout aussi utile en théâtre qu'en architecture, en art visuel ou en design. Il faut donc le contextualiser, puis, par la schématisation, concevoir et organiser un réseau de ramifications et de correspondances de manière à démontrer par cette hiérarchisation le potentiel d'utilisation d'un concept, faisant valoir la liste des éléments ou des composantes qui y gravitent. Pour revenir au concept d'Espace, il faut savoir que ce concept s'inscrit dans le rationnel de Rudolf Laban (1966). Ce dernier constitue pour le formateur en danse, l'analyste du mouvement, voire le critique, un outil d'analyse, d'apprentissage, de communication et de formation. Le concept d'Espace se décline en composantes et en éléments notionnels, comme nous le représente la figure 3.7. Cela fournit un langage, des outils de communication et de travail ; il faut garder à l'esprit que tout n'a pas la même valeur, le même sens, la même utilisation. À propos des notions, Bachelard précise que « toutes les notions de base peuvent en quelque manière être dédoublées ; elles peuvent être bordées par des notions complémentaires » (2003, p. 146).

Figure 3.7
ORGANISATION STRUCTURELLE D'UN CONCEPT



3.4.5. Des définitions au service des concepts et des termes d'usage

Les définitions permettent, comme nous allons le voir, de contextualiser, de clarifier, d'assurer une cohérence et de supporter les assises théoriques de la théorie en émergence. Au moment d'élaborer la problématique de son projet de recherche, l'étudiant est invité à faire état de la question de recherche et du cadre théorique qui circonscrivent l'espace théorique de sa recherche. C'est alors qu'il doit présenter les concepts clés qui animent sa réflexion et orientent ses actions. Il advient que l'on confonde à cette étape le concept avec une qualité, un fait, une pratique ; pourtant la définition pourrait éliminer cette confusion.

La définition présente le concept et le situe par rapport à une théorie ou à une pratique donnée, rappelle Hanstein (1999b, p. 66). Par ailleurs, il faut pouvoir distinguer ce qui est de l'ordre de la désignation et ce qui procède de l'explication, car c'est à cette dernière condition que la définition prend toute sa pertinence ; la définition aura à déterminer le contexte dans lequel on s'approprie un concept. Reprenons notre exemple de transfert pour les besoins de la cause. Associé initialement à la psychanalyse, le concept, pour être utilisé par l'étudiant, devra être présenté à partir de sa définition originelle puis à travers ses évolutions d'une discipline à l'autre (éducation, danse) avant que l'étudiant se l'approprie dans son champ d'investigation. Le lecteur doit saisir le

contexte à partir duquel la théorie ou le concept doivent être interprétés, tout comme il doit comprendre son processus de mutation et sa pertinence. Dans tous les cas de figure, le concept apporté par l'étudiant doit être défini en fonction d'un auteur, d'une discipline, d'une pratique.

La rigueur intellectuelle d'une recherche systématique ne se satisfait pas de définitions personnelles (sauf si cela correspond à un résultat de recherche ou à une donnée de recherche), pas plus que de la seule référence au dictionnaire général, sans que le concept apporté ait été défini à partir de son contexte original ou à un autre contexte par mutation avant d'être associé à son objet de recherche. Il faut donc répéter que la définition du concept est indispensable pour savoir comment celui-ci a évolué et comment il s'est déplacé d'une théorie à une autre, d'une discipline à une autre. Car si le terme reste le même (sa désignation), l'explication qu'on en donne peut varier, souligne Bachelard (1999, p. 17). Il importe donc de retenir que le rôle des définitions est de préciser comment le concept sera utilisé dans la recherche et comment il se situe à l'intérieur d'une théorie. À cela, Hanstein (1999b) précise : « *The clarity, coherence, and internal consistency of a theory depend on how concepts are defined and used throughout the theory-generating process* » (p. 66).

3.4.6. Des propositions générales comme fondements de la théorie

Nous entrons dans la dernière phase du processus de théorisation, celle qui nous rapproche de la théorie ou de la thèse que nous souhaitons défendre. En recherche qualitative, on n'a pas tendance à valider la proposition, comme on le fait lorsqu'on adopte le modèle hypothético-déductif, la démonstration n'étant pas établie à partir d'une relation de cause en effet. Les propositions peuvent même prendre la forme de questions générales, l'enjeu étant de décrire la complexité d'un phénomène et des réalités qui y gravitent. La théorie, rappelons-le, est « une construction intellectuelle méthodique et organisée qui relie entre eux plusieurs phénomènes observables » considérant, comme nous le suggère Gingras (2000b), que le plus grand défi de la théorie c'est sa « pertinence, à savoir sa capacité de refléter la réalité » (p. 105).

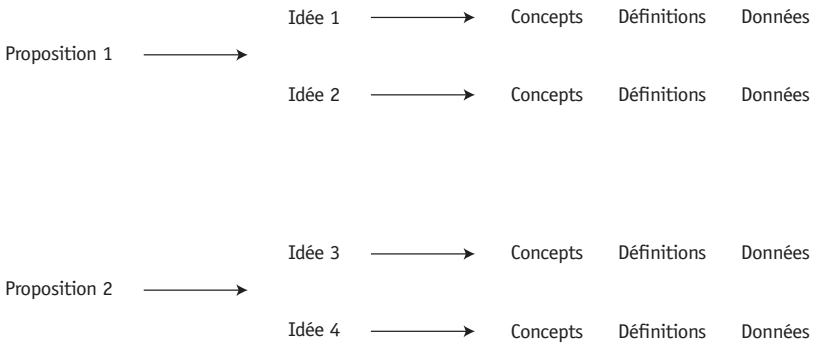
Deslauriers et Kérisit (1997) soutiennent qu'on reconnaît la valeur d'une proposition au fait qu'elle fonctionne : « elle est efficace, elle rend compte des informations, elle permet de comprendre et d'agir. Elle prend place graduellement dans la théorie produite » (p. 96). C'est ici que la

défense de thèse prend tout son sens : il y a effectivement une thèse ou une théorie à défendre. Lorsqu'on effectue une recherche systématique, l'on accepte, rappelle Ouellet (1994), de traiter la réalité, d'observer avec un regard neuf qui ne se satisfait pas d'une position d'autorité, du sens commun ou de l'expérience personnelle. Nous devons nous appuyer sur le fait que « l'analyse logique porte sur une relation entre les faits et la conclusion » (p. 10). L'enjeu à cette étape de travail est de trouver les liens de signification entre les concepts, les définitions, les données pour en faire des propositions valables dans la mesure où celles-ci constitueront les fondements de la théorie et une réponse aux questions de recherche initiales. Cela peut prendre la forme de grands énoncés généraux, de pistes de réflexion sous-jacentes, mais toutes étant orientées de manière à structurer une explication d'un phénomène social complexe (voire artistique, éducatif) de la manière la plus claire et la plus valide possible.

L'étudiant dispose déjà de théories existantes, de concepts et de définitions pour avancer dans sa démarche de théorisation. Il se servira aussi des données de recherche qu'il aura recueillies de l'observation d'une pratique, de spéculations théoriques ou d'autres sources pour appuyer ses propositions. Le chercheur dispose de nombreuses sources de données qui présentent cependant des niveaux d'objectivité et de crédibilité variables. La perspicacité, la curiosité, l'engagement de l'étudiant détermineront l'étendue et la qualité des données dont il disposera pour effectuer sa démonstration et l'échafaudage de propositions pertinentes et capables de refléter la réalité que l'on entend présenter. Toutes les propositions ne sont pas valables. Il faudra déployer des efforts de logique et de cohérence pour apporter des propositions générales ou synthétiques. D'où la nécessité de hiérarchiser les idées pour procéder ultérieurement à une modélisation. Par ailleurs, comme le mentionne Hanstein (1999b), une bonne proposition ne découle pas nécessairement de l'observation d'un phénomène, mais de spéculations théoriques pures. Voyons de quelle manière.

La théorie est bâtie à partir de phénomènes observés lorsqu'elle procède d'une logique de démonstration, comme cela se décline en philosophie. Ainsi, les propositions seront hiérarchisées par ordre d'importance puis soutenues par les idées qui les ont fait jaillir, idées dérivées des concepts, des définitions, des données et des résultats de recherche. La logique devra être maintenue d'une proposition à l'autre pour que la démonstration se tienne, comme nous l'indique le tableau suivant.

Tableau 3.2.
MODÈLE DE THÉORISATION À PARTIR DES DONNÉES



Vienneau (2005), s'appuyant sur la théorie d'apprentissage socio-constructiviste, présente ici des propositions qui pourraient vraisemblablement résulter d'une étude de pratique en danse :

- pour les théoriciens constructivistes, la construction des connaissances est favorisée par l'expérience directe de l'apprenant et par les interactions sociales avec ses pairs ;
- la médiation d'un adulte qui utilise judicieusement la zone proximale de développement de l'apprenant peut également favoriser la construction des savoirs ;
- cette construction de sens, cette quête de signification de l'apprenant se réalise dans un cadre culturel défini.

Nous reprenons ci-dessous, à la suite de la proposition de Hanstein (1999b), la démarche de théorisation en spéculant sur la façon dont s'est opéré le processus d'investigation qui a mené Damasio (1995) à la théorie des marqueurs somatiques. Il nous est de cette façon possible de concevoir comment les idées et les propositions soutiennent l'échafaudage de cette théorie, considérant que ces propositions s'appuient elles-mêmes sur les données recueillies en amont. Ainsi, la théorie des marqueurs somatiques correspondrait à un système d'appréciation automatique des conséquences prévisibles qui fonctionne, qu'on le veuille ou non, de façon à évaluer les scénarios extrêmement divers du futur envisageable.

Encadré 3.2

THÉORIE DES MARQUEURS SOMATIQUES DE DAMASIO (1995)

Idées :

- « […] pour se comporter efficacement sur le plan personnel et social, les individus doivent se représenter théoriquement de façon adéquate leur propre psychologie et celle des autres » (p. 226) ;
- les **représentations*** du corps « […] jouent sans doute un rôle dans le phénomène de la conscience. Elles fournissent une base aux représentations neurales du **moi*** et constituent ainsi une référence naturelle pour apprécier les événements affectant l'organisme, qu'ils émanent de l'extérieur ou de l'intérieur » (p. 295).

Propositions :

- les **marqueurs somatiques*** « […] accroissent probablement la précision et l'efficacité du processus de prise de décision » (p. 225) ;
- « […] oblige à faire attention au résultat néfaste que peut entraîner une action donnée » ;
- « […] fonctionne comme un système d'alarme […] Ce signal peut vous permettre de rejeter, immédiatement, une action donnée et vous incite à envisager d'autres alternatives » (p. 225).

* Concepts clés (de représentation, du moi, de marqueurs somatiques).

Une théorie peut aussi être bâtie à partir de spéculations avant d'être vérifiée ultérieurement par l'observation du phénomène. Il s'agit de spéculations théoriques qui se basent sur des idées qui devront de toute façon être vérifiées par la suite. On plonge ici dans la théorisation pure à l'instar de ce que faisait Einstein avec sa théorie $E = mc^2$. Voici comment son biographe commente sa démarche de théorisation : « Elle tient au primat des idées sur les faits, de la théorie sur l'expérience. Einstein n'observa pas la nature, il la pense » (De Closet, 2004, p. 129). S'inspirant de Paty (1985), le biographe ajoute :

> La théorie est pour lui une construction abstraite qui ne découle pas logiquement des faits, qui est inventée par la pensée, et seulement ensuite confronté aux faits. […]
>
> Avant de construire [sa théorie], Einstein se soucie d'abord de poser les fondations. Il n'hésite pas à repartir des principes premiers afin de n'échafauder ses théories que sur des bases indiscutables, et cela change tout (p. 130).

Mais faut-il rappeler que cette façon de faire très efficace dans ce cas précis est l'œuvre d'Einstein. Aussi, c'est avec une certaine humilité qu'il nous faut entreprendre un projet de recherche. Le chercheur débutant

rêve d'élaborer une théorie où il se croit investi de cette mission. Cette attitude peut entraîner bien des désillusions et constituer un frein au processus d'investigation, notamment en recherche qualitative de type constructiviste : on entre alors dans la déroute de Sisyphe. En effet, les embûches sont nombreuses, et l'on n'a ni l'entraînement ni les outils nécessaires pour y faire face.

La croyance populaire laisse croire qu'il suffit d'avoir une « bonne » idée de recherche pour faire une recherche systématique. Comme l'habit ne fait pas le moine, l'idée ne fait pas le chercheur. La pratique de recherche est complexe et exigeante, et elle demande une gamme de compétences qu'il faut développer, dont celle d'appliquer le processus de théorisation dans toute sa rigueur avant d'aboutir à la conception d'une théorie ou d'un ensemble de propositions fortes capables de donner de l'intelligibilité à des phénomènes complexes. À cet égard, Hanstein (1999b) propose à l'étudiant une fiche de travail susceptible de l'aider à développer une vigilance particulière au cours de ses lectures et de sa traversée des idées et des modèles théoriques qu'il rencontrera sur son passage. Étapes que nous avons reprises dans l'encadré ci-dessous et que vous pourrez affiner à votre guise en développant, au cours de vos lectures, cette vigilance intellectuelle. Une vigilance que l'on doit retrouver dès le départ du processus de théorisation, c'est-à-dire au moment où la formation commence ; avec le premier cours, la première rencontre avec son directeur. Une vigilance qui s'active et oriente le regard du chercheur vers tout ce qui peut constituer matière à réflexion ou donnée de recherche. Souvenons-nous que la crédibilité, la validité et la qualité de la démonstration seront jugées selon la façon dont la théorie sera construite et supportée par les données.

Encadré 3.3

ANALYSER ET COMPRENDRE DES THÉORIES EXISTANTES

À la lecture d'un grand texte, identifier les concepts utilisés dans cette théorie (Anzieu, théorie de la médiation…).

- Préciser comment l'auteur définit ses concepts dans le contexte de cette théorie.
- Relever les grandes idées qui supportent cette théorie.
- Analyser la logique de l'argumentation, sa progression des idées dominantes ou idées plus spécifiques.
- Formaliser cette théorie : faire une modélisation.
- Mettre les liens en évidence.

(Selon Hanstein, 1999, p. 69. Traduction libre.

3.4.7. Des données en appui des propositions

Le processus de théorisation s'appuie sur des choix ou des options qui auront été prises selon les contingences et les limites de l'étude : angle de prospection de l'étude, lieu géographique, langue d'écriture ou d'investigation, sujets ciblés et types de sources à consulter. Le doctorant est amené à élaborer une étude exhaustive du sujet qui l'intéresse en inventoriant au départ les pistes de réflexion, les ouvrages et les auteurs phares et toute autre source d'information disponible.

Il se peut aussi qu'au départ aucune donnée ne semble porter sur notre sujet. Il faut alors reprendre l'investigation, emprunter une autre voie à la recherche du document clé, ce à quoi nous invitent à réfléchir Beaud et Latouche (1988) dans leur ouvrage *L'art de la thèse*. Les auteurs signalent de fait la nécessité pour le chercheur débutant de ne pas craindre le vide. Il ne faut donc pas baisser les bras lorsque nos investigations ne semblent pas fructueuses à priori ; le vide, l'absence ou la rareté de documents portant sur notre sujet est déjà un indice significatif du sujet. Le premier défi est de démontrer l'ampleur, l'importance, l'enjeu d'un sujet et la pertinence d'aborder celui-ci d'un certain point de vue. Il n'est pas encore question des données de recherche (même si on peut tomber sur un trésor au cours de ses investigations), mais des sources d'information nécessaires pour élaborer sa problématique et définir l'envergure de la recherche, son cadre théorique, de manière à tracer une route de recherche réaliste, viable, confortable et stimulante.

Ainsi, pour se familiariser avec son sujet, on peut recourir aux dictionnaires et aux encyclopédies afin d'y trouver des pistes initiales de réflexion, des auteurs phares, des références. Les catalogues en art, notamment, peuvent nous conduire à des œuvres, à des lieux de diffusion ou à des artistes inconnus ou à d'autres documents qui pourraient nous fournir des informations pertinentes. Les sources de données, comme leur nom l'indique, ne sont pas des résultats de recherche, mais des lieux de référence (théâtres, colloques, événements…) des objets (œuvres, matériels, habitations, programmes de formation, affiches, cahiers de dessins…) ou des filières bibliographiques desquelles pourraient jaillir des informations utiles pour meubler notre réflexion et confirmer un angle d'investigation. Il s'agit au départ de remonter systématiquement ces filières, de ratisser très large pour provoquer ce que Beaud et Latouche (1988) associent au phénomène de « boule de neige ».

Le chercheur peut nourrir sa recherche à différentes sources d'information. À l'opposé, il ne peut satisfaire son intérêt qu'à une seule source. Il lui faut donc non seulement multiplier les sources d'information, mais aussi exercer une vigilance quant à la valeur des données qu'il pourra en tirer, et cela, dans le but d'ajouter de la crédibilité à son

propos, de défendre la pertinence de ses propositions et de soutenir la logique de sa démonstration. Il lui faut donc multiplier les sources de données de manière à établir des liens significatifs, des répétitions, des convergences. Plus ses sources seront de première main, plus le chercheur évitera de travailler avec des données sans fondements, des rumeurs ou ses propres jugements de valeur. Pour assurer de la crédibilité à ses données, il lui faut pouvoir croiser les informations obtenues. Ainsi, le matériel des entrevues serait croisé avec les réponses au questionnaire, puis aux données de l'observation en classe et éventuellement avec d'autres résultats de recherches effectuées dans un contexte apparent. Cette procédure de « croisement » est nécessaire au chercheur pour faire « parler ses données », en tirer du sens et établir des liens si forts et tellement significatifs qu'en émergeront des propositions de compréhension de phénomènes liés à la pratique artistique.

Il faut donc insister sur le fait que toutes les propositions apportées devront s'appuyer sur diverses sources de données qui montreront l'évidence que les liens opérés sont crédibles, viables et innovateurs. Les données, rappelons-le, peuvent venir de diverses sources : l'observation, l'entrevue, la revue de littérature, l'enquête, les rapports d'étude, la presse, les journaux de pratique, les artéfacts, ou tout autre document (programmes de formation, programme de spectacle, vidéos…). Il s'agit ici pour le chercheur de dresser l'inventaire de tout ce qui est disponible sur le sujet, de tout ce qui s'en rapproche ou qui peut faire résonner du sens autour de son sujet de recherche. Il peut recourir à cette fin à des sources d'information très variables, qui pourront être consultées à différentes étapes de la recherche, selon les besoins, et que Boisvert (2000) regroupe en documents écrits et électroniques que nous présentons à la page suivante.

À ces documents s'ajoute pour le praticien-chercheur en art tout le matériel iconoclaste d'artistes, de formateurs ou d'intervenants dans différents milieux de l'art : partitions, scénarios, plans, œuvres chorégraphiques, œuvres plastiques ou médiatiques, programmes de formation, programmes de promotion, affichettes, etc.

Le praticien-chercheur dispose donc de données qualitatives ou quantitatives pour soutenir sa recherche. L'important demeure d'en connaître la source et de se référer au maximum à des sources premières. De plus, la qualité d'une recherche se construit et se juge à la qualité des sources d'informations et des données recueillies pour alimenter la recherche, l'hypothèse de départ et les conclusions. Les données peuvent aussi prendre différentes formes : faits historiques, mesures, statistiques,

Tableau 3.3
SOURCES DE DONNÉES POSSIBLES

Documents écrits	Documents électroniques	Documents d'art
▪ Monographies (volumes, livres) ▪ Périodiques (une source de première main thématique et renouvelée) ▪ Articles de recherche ▪ Recensions d'écrits (peuvent fournir une analyse critique,une bibliographie exhaustive) ▪ Textes d'opinion basés sur des expériences personnelles autour d'un sujet donné ▪ Projets (faisant état de programmes de recherche, étude ou intervention en cours de réalisation) ▪ Éditoriaux prenant position ▪ Critiques de livres ▪ Mémoires, thèses, catalogues ▪ Etc.	▪ Banque de données et index de périodiques ▪ Sites Web, cédéroms ; documents vidéographiques ; Internet ▪ Groupes de discussion (pour trouver des personnes qui s'intéressent à votre sujet) ▪ Périodiques électroniques ▪ Banques de données ▪ Robots et répertoires ▪ Méta-index et sites de compilation ▪ Agents intelligents	▪ Œuvres ▪ Cahiers d'artiste ▪ Catalogues ▪ Partitions ▪ Scénario ▪ Plans ▪ Photographies ▪ Affichettes ▪ Affiches ▪ Programmes de spectacles ▪ Etc.

récits phénoménologiques, verbatims, réflexions personnelles, résultats d'une grille de notation, description de performance, de lieux, matériel photographique, numérique, résultats de recherche, etc.

Nous classons généralement les sources de données en trois catégories : les sources primaires (de première main), les sources secondaires (de seconde main) et les sources tertiaires (de troisième main). Nous verrons comment chacune fournit au projet de recherche un apport particulier qu'il faut prendre en considération, car toutes n'ont pas la même valeur, ni la même fonction dans l'échafaudage du mémoire ou de la thèse.

Les sources premières correspondent aux premières explications d'un propos, d'une idée, d'un concept, d'un témoignage. Elles portent donc sur les auteurs phares, les ouvrages fondamentaux et les œuvres originales, les correspondances, périodiques, photographies, journaux personnels, programmes, costumes… comme sur les observations directes. Ce sont les données qui, au départ, se révèlent les plus fiables.

Par exemple, l'étudiant qui souhaite adopter une démarche phénoménologique pour sa recherche aura recours aux ouvrages fondamentaux de Husserl, de Merleau-Ponty, les fondateurs de ce courant. Cela implique que l'étudiant démontre qu'il respecte l'esprit et l'usage de cette pratique. De même, il devra se référer aux ouvrages phares en ce qui concerne l'application de la phénoménologie comme démarche de recherche, ce qui le conduirait aux propositions de Giorgi (1997). En ce qui nous concerne, nous avons, en matière d'épistémologie, eu recours comme première source aux travaux de Bachelard (dans ce que l'on considère comme un ouvrage phare), que nous avons cité en reprenant ces propos : « Toute la pensée scientifique doit changer devant une expérience nouvelle ; un discours sur la méthode scientifique sera toujours un discours de circonstance, il ne décrira pas une constitution définitive de l'esprit scientifique » (Bachelard, 2003, p. 139).

Afin de localiser les sources premières, Berg (1999) suggère de se référer aux bibliographies et aux notes d'auteur pour reconnaître les sources secondaires et, ainsi, pouvoir s'y référer à son tour, en s'appropriant au besoin les sources primaires. De la même manière, l'étudiant procédera à des observations directes pour s'imprégner des réalités du milieu qui l'intéresse (la classe de danse, la salle de répétition, la salle de concert…) et saisir *de visu*, avec une grille d'observation appropriée, les phénomènes qu'il entend isoler. Par ailleurs, lorsqu'on s'inscrit à une thèse création par exemple, il peut advenir que le lieu d'investigation soit sa propre conscience, celle qui se dévoile dans l'écriture ou par un soliloque intérieur, qui se déploie en atelier ; il faut donc trouver la manière de recueillir ce matériel d'information indispensable à notre étude. C'est en recourant aux sources premières que l'étudiant disposera d'outils théoriques et de données fiables pour évoluer dans son processus de théorisation. Cette approche lui apportera une confiance « épistémologique » qui l'aidera dans ses choix méthodologiques : « *Each strand should be connected to the central subject of the study but also attached to the other threads in the design in a clean and logical configuration* » (Berg, 1999, p. 232).

Les sources secondaires sont les explications, expressions, descriptions originelles, concepts cités par un autre auteur qui introduit ces éléments « originaux » dans un contexte différent de celui où ils ont pris forme et sens. Cela constitue des « éléments informatifs rassemblés pour des fins autres que celles pour lesquelles les données avaient été recueillies initialement » (Gauthier et Turgeon, 2000, p. 401). Les auteurs ajoutent plus loin : « Le trait commun de ces données, c'est qu'elles n'ont pas été recueillies particulièrement pour la recherche que vous entreprenez. » Sont exclus des données secondaires les rapports de recherche et la littérature existante sur le sujet. L'étudiant doit cependant en

fournir la source (« cité dans ») et les références exactes en liste de références. On peut paraphraser les propos de l'auteur ou le citer intégralement comme nous l'avons fait plus haut en nous référant, comme source première, à De Closets (2004), cet auteur s'étant intéressé à l'univers scientifique d'Einstein (p. 129). Puis nous avons rapporté les propos de Paty (1985) cité par De Closets, qui est devenu une source secondaire. Nous l'avons utilisée pour amener un apport de signification à notre contexte en précisant, par cette citation, comment la théorie se développe chez Einstein. La citation de Paty (1985) se trouve dans l'ouvrage de De Closets (1985) et dix ans séparent la première source de la seconde. Il s'agit de données de seconde main, car on se trouve à un second niveau d'interprétation d'un texte ou d'un événement : l'auteur de l'ouvrage qui en cite un autre, un individu qui raconte ce qu'un témoin lui a dit. Sans nécessairement négliger toutes ces données, on ne peut s'en contenter et les considérer comme des appuis déterminants. Elles serviront de complément utile à la réflexion à certains moments de la démonstration pour contextualiser ou pour apporter une note distinctive au propos.

Les avantages d'utilisation des données secondaires peuvent se décliner de diverses façons. Gauthier et Turgeon (2000) nous en signalent quelques-uns que nous regroupons ici pour souligner l'intérêt de leur utilisation. Les données secondaires permettent ainsi de :

- se familiariser avec ce nouveau champ sans trop investir de ressources en collectes d'informations neuves ;
- préciser certaines caractéristiques importantes d'une éventuelle collecte de données primaires, comme les enjeux à analyser, les questionnaires à utiliser, les populations à étudier ;
- cerner la logique même de l'accumulation du savoir scientifique ;
- remettre en question des théories reçues en apportant de nouvelles explications, plus englobantes, de phénomènes connus ;
- faire la vérification des conclusions d'autres chercheurs.

Il demeure que les données secondaires sont plus accessibles et souvent à moindres frais pour l'analyste ; elles réduisent ainsi au minimum l'investissement de temps pour le chercheur, éliminant certains problèmes opérationnels au profit de la conceptualisation et de l'analyse.

Les sources de troisième main correspondent aux descriptions d'événements, explications, concepts, résultats de recherche cités en se référant à un mandataire intermédiaire. En d'autres termes, recourir à ce type de sources reviendrait à flirter avec la rumeur populaire : c'est l'auteur qui cite celui qui a cité. À la suite de l'exemple utilisé plus haut, la troisième source viendrait de ce que l'on s'inspire de la pensée de

Paty (1985) (source secondaire), déjà cité par De Closets (source première), qui citerait un autre auteur (troisième main) qui paraphraserait autour des travaux d'Einstein.

Par ailleurs, les recherches en histoire sont souvent confrontées au problème des sources, le temps ayant détruit les traces de première main : les personnes sont mortes, les documents détruits, abîmés ou, encore, les lieux ont disparu. Il ne reste bien souvent que les témoignages des vivants qui correspondent à la troisième ou à la quatrième génération de témoins. Il en est ainsi de l'histoire de l'Holocauste, que l'on craint de perdre, les derniers survivants ayant déjà atteint un âge avancé.

Le problème de crédibilité d'une recherche qui ne se baserait que sur les sources de deuxième et de troisième main tourne autour de la mémoire et de l'interprétation, car on ne connaît pas les mutations de sens qui se sont opérées d'une version à l'autre, comme cela pourrait se produire pour la retranscription d'une œuvre ou d'une adaptation, ou pour le remontage d'une chorégraphie. Qu'est-ce qui est gardé de l'idée originale, du sens du concept apporté, est-ce qu'on a gardé l'authenticité de l'idée en la tirant de son contexte original ? Le danger, lorsqu'on s'appuie uniquement sur ce type de sources, est d'affaiblir la crédibilité de nos résultats et de mettre en péril la légitimité des interprétations qu'on pourra y associer. Il faut éviter le téléphone russe : elle a dit qu'il a dit que quelqu'un lui avait dit… Il est donc impératif de remonter aux textes fondateurs, aux œuvres fondatrices, aux auteurs phares et de retracer les témoins réels de l'événement, de la pensée, du courant. Vouloir faire l'économie de cette étape, c'est s'exposer au risque de devoir reprendre du début à un moment où l'on se croyait avancé dans sa recherche (à l'examen de synthèse par exemple).

3.4.8. La modélisation

L'utilité première d'une schématisation est d'illustrer des simultanéités, des courbes temporelles difficilement saisissables autrement. Le modèle soumet à l'analyse et à la synthétisation des idées des propositions qui ont contribué à l'échafaudage d'une théorie ou d'une vision théorique. La modélisation peut aussi servir à saisir les composantes d'un système dynamique, dont son propre processus de recherche. Le modèle doit nous aider à concevoir comment s'est construite la théorie, et comment sont reliées entre elles les idées ou les pratiques. La modélisation demeure, pour l'étudiant au doctorat notamment, une étape incontournable. Pour guider notre réflexion, reprenons à cet égard la pensée de Stinson (1994), et que nous redonne Hanstein :

> *A theoretical framework is about relationships – what is the relationship between ideas and concepts, between the parts of a whole ? If this sounds like choreography, concerned with the relationship*

> *between movements and dancers, that is the way I think about it. In fact, theory is not about words, Einstein (cited in North, 1973) said that, for him, visual and kinesthetic images came first; the words of a theory came later. I often tell my students, in relation to theory, « if you can't draw it or make a three-dimensional model of it or dance it, you probably don't understand it »* (Fraleigh et Hanstein, 1999, p. 71).

L'étape de modélisation constitue dans le cadre des séminaires de méthodologie une étape importante qui répond, à ce moment de la formation, à l'une des deux fonctions principales de la modélisation : une première d'apprentissage et une seconde de modélisation d'une théorie résultant d'un processus de recherche. Sur le plan de l'apprentissage, la modélisation constitue pour l'étudiant une étape charnière, car il passe de l'étape « je pense que » à l'étape « si je pense que… alors il faut comprendre que… ». Ainsi, il ne suffit pas de poser une idée pour qu'elle entraîne tout un réseau d'associations pertinentes. Par associations, on entend les liens à préciser entre les concepts que nous utilisons, les pratiques auxquelles nous nous référons, les idées que nous annonçons, en précisant la porte d'entrée de notre « modèle » et son aboutissement, vers quels constats cela nous mène. L'étudiant est alors guidé vers un processus évolutif où penser n'est pas dire et où dire n'est pas expliciter. Enfin, il s'inscrit dans un processus de réflexion où comprendre n'est, pas encore, faire comprendre. Il passe d'une logique personnelle appartenant à un savoir privé à une logique structurée et structurante capable de rendre intelligible et évoluant vers un savoir public. L'apprentissage porte donc sur l'habileté à organiser ses connaissances (contenus de cours par exemple, résumés de lecture, structure d'une conférence, projet de recherche…) de façon à les « représenter » schématiquement dans toute leur complexité, c'est-à-dire en étant capable d'établir des liens dynamiques avec d'autres systèmes conceptuels, de pratiques, de cultures. Ce qui importe, c'est de parvenir à organiser l'ensemble de ses outils conceptuels dans une structure systémique et dynamique. D'où l'importance des liens à établir entre les théories, les concepts, les pratiques, les cultures, les époques…

La seconde fonction de la modélisation est la « représentation » d'une théorie résultant d'un processus de recherche. Chaque chapitre d'une thèse pourrait faire l'objet d'une modélisation. On aurait une modélisation du développement de la question de recherche ou des hypothèses à la clé, une autre sur le processus d'investigation mis en œuvre pour répondre à ces questions, une autre pour donner à comprendre le processus de réflexion menant à la conceptualisation d'une pratique et ainsi de suite. Peu d'étudiants se livrent à cet exercice qui pourrait pourtant leur fournir la clé de bien des énigmes concernant leurs choix méthodologiques ou conceptuels. La meilleure façon de voir ce qui fonctionne ou non

demeure la construction d'un système permettant au regard de se poser pour saisir un ensemble et isoler les pertes de sens, les incohérences ou incongruités. Pour certains, cet exercice semble trop périlleux et risque d'ébranler trop de certitudes pour qu'ils s'y adonnent avec aisance. Ils préfèrent rester dans le brouillard, au risque de devoir revenir sur leurs pas ultérieurement.

Dans son volet intitulé *Méthodologie des connaissances constructibles*, Le Moigne (1999) souligne l'apport de la modélisation systémique et relève à cet effet deux types de modélisations : un modèle analytique fermé sur l'objet et un modèle projectif et phénoménologique ouvert sur l'interaction du sujet avec l'objet. En ce qui concerne la modélisation analytique, Le Moigne (1999) rappelle son affiliation aux « épistémologies cartésiano-positivistes [qui l'] ont à la fois théorisée et imposée depuis trois siècles » (p. 81). Il s'agit d'une modélisation qui s'intéresse à « la chose » en se fondant sur la question « de quoi c'est fait ? », question à laquelle on tente de répondre en élaborant une énumération exhaustive qui constitue par le fait même un modèle « fermé » ; la complexité qui intéresse ici le chercheur est attribuée à l'objet exclusivement.

Pour décrire la modélisation projective et phénoménologique, Le Moigne (1999) se tourne vers Bachelard (1934), qui décrit cette modélisation comme une « méditation de l'objet par le sujet qui prend toujours la forme du projet » (Le Moigne, p. 81). Non seulement cette modélisation s'intéresse à l'objet, mais elle tente d'exprimer « l'interaction du sujet et de l'objet », proposant de la sorte, souligne Le Moigne encore, une structuration des significations possibles. Ce type de modélisation privilégie toujours la modélisation de « l'acte » à partir des questions « qu'est-ce que ça fait ? pourquoi ? ». On travaille ainsi un modèle ouvert, puisque « l'identification de quelques fonctions (fonctionnements et finalités) ne prétend jamais à l'exhaustivité [...] [du] phénomène modélisé, que ce phénomène, précise-t-il, soit naturel ou artificiel, tangible ou intangible, observable ou concevable » (p. 81). Les manœuvres de l'étudiant, comme celles du chercheur chevronné, s'exercent dans une complexité essentielle. Cette complexité se distingue de la modélisation analytique qui porte exclusivement son regard sur l'objet, alors qu'ici le regard porte sur un projet qu'exprime « l'interaction du sujet et de l'objet », offrant une organisation dynamique de significations et d'intelligibilité du phénomène.

Que l'on utilise la modélisation analytique ou phénoménologique, les procédés pour y parvenir peuvent être de différents ordres et déboucher sur des résultats variables, car la modélisation ne peut apporter

plus de clarté que l'état actuel des travaux et des connaissances de l'étudiant. Ainsi, figurent parmi ces procédés l'arbre de concepts et la métaphore, que nous aborderons plus longuement dans un chapitre qui lui sera consacré. Ces procédés occupent une place importante dans cet ouvrage, parce qu'ils correspondent à une pratique de formation qui s'appuie et s'inspire des valeurs et des principes de l'ensignement socio-constructivistes (Lasnier, 2000 ; Vienneau, 2005) et de l'enseignement stratégique (Tardif, 1999) et qu'ils constituent pour l'étudiant un outil d'apprentissage efficace l'incitant à organiser ses idées dans une logique de démonstration. D'autres procédés peuvent aussi remplir cette fonction : la constellation d'idées, le théorème, la typologie, l'algorithme, l'arborescence, les ensembles, les ensembles inclus, l'arbre de décision.

Retenons que la modélisation est un procédé utilisé par les chercheurs, les formateurs et le vulgarisateur d'ouvrages scientifiques, notamment, pour visualiser en quelque sorte l'essentiel d'une théorie en procédant « à l'élaboration de représentations abstraites, idéales, symboliques et souvent mathématiques de la réalité » (Gingras, 2000b, p. 108). La modélisation permet de reconstituer la réalité qui nous intéresse et de présenter la complexité des phénomènes en cause. Elle correspond à des visions simplifiées de réalités complexes, comme le suggèrent les divers exemples proposés par Fraleigh et Hanstein (1999), auxquels elle ajoute certaines recommandations. Le processus de modélisation, pour être efficace, doit s'inscrire dans une démarche rigoureuse ponctuée de questions, qui constituent pour l'étudiant autant de repères instructifs de la logique qu'il met en place. Essentiellement, le contenu de ces questions pourrait s'exprimer dans les termes suivants[1].

- Est-ce que votre modèle est caractérisé par un niveau adéquat de complexité afin de répondre aux multiples aspects de votre objet de recherche ?
- Le modèle est-il caractérisé par une logique interne assurant sa cohérence ?
- Est-ce que le concept de base du modèle est en accord avec votre objet de recherche ?
- Si vous vous référez à des concepts (ou idées) d'autres disciplines, quelle est la pertinence de ceux-ci au regard de votre discipline en général et, plus particulièrement, au regard de votre champ de recherche ?
- En un mot, est-ce que le modèle a un sens ?

1. Traduction libre.

3.4.8.1. L'arbre de concepts

La modélisation, comme outil d'apprentissage, fait l'objet d'activités d'apprentissage dans le cadre des cours de méthodologie. Elle sert également d'outil de traitement de l'information en situation de direction de mémoire ou de thèse. Nous demandons en effet aux étudiants de nous présenter, sous la forme d'un arbre de concepts, les grands paramètres de leur projet de recherche et la relation qui existe entre eux. Il est alors possible de mettre au jour des incohérences, des flous, des vides, qui constituent pour l'étudiant autant de zones grises à gérer. Un tel exercice met en évidence le positionnement et, notamment, le statut de de création, si ce n'est déjà fait, car parfois la création ne figure pas dans la schématisation effectuée par l'étudiant. Lapsus qui fait réfléchir sur le rôle réel de la création et sur la pertinence d'un engagement en thèse création.

L'arbre de concepts (qui en lui-même est une métaphore) ou le réseau de concepts « est une représentation graphique d'un domaine de connaissances. Composé de mots, de figures géométriques et de flèches, un réseau de concepts peut représenter un texte, une théorie, un plan d'exposé ou même toute une discipline. Un réseau de concepts est la carte d'un "domaine de connaissances" » (Tremblay, 1994). Dans le cas qui nous intéresse ici, il s'agit du procédé que l'étudiant utilise pour cerner les composantes de sa question de recherche, du cadre théorique à l'intérieur duquel celle-ci évoluera et la démarche méthodologique annoncée, en tenant compte du positionnement donné à la création, à la pratique et au phénomène qui l'intéresse. Notre préoccupation ici est de revenir sur la démarche de théorisation en passant par la voie que nous propose l'arbre de concepts.

Par un procédé d'approximations successives, l'étudiant propose au cours de la session diverses versions de son projet de recherche qu'il doit présenter et soumettre aux lois de la cohérence et de la logique interne. Il est clair que, sans une modélisation achevée de son modèle de pensée ou du modèle théorique qu'il propose, il lui est difficile d'assurer une cohérence interne de son projet, ne l'ayant confronté à d'autres systèmes de cohérence, que soit dans le cadre des séminaires ou avec son directeur de thèse. Savoir seul est une chose, savoir communiquer ce savoir en est une autre. Et c'est ce qui attend l'étudiant à la défense de sa thèse. Les résultats du processus de schématisation sont souvent spectaculaires, l'étudiant ayant recours aux techniques informatiques qui lui permettent de « jongler » avec ses idées et ses concepts et de les présenter dans un système visuel, créatif et signifiant. Malgré tout, certains étudiants résistent à la méthode et n'arrivent pas à donner forme à leur pensée de cette manière jusqu'au jour pourtant où le projet prend réellement forme.

Nous vous proposons quelques modèles de schématisation qui correspondent à des moments différents de clarification, tout en témoignant d'un souci d'explicitation de la pensée ou du projet de recherche. Mais, avant, arrêtons-nous à la démarche qui met en forme ces schématisations.

Différentes étapes sont proposées pour élaborer un arbre de concepts. Elles comportent essentiellement les indications suivantes, qui, pour le bénéfice de l'exercice, gagnent à être appliquées de façon successive, car plusieurs versions de la modélisation prendront forme avant que celle-ci se stabilise. Cet exercice a donné lieu à diverses versions d'arbres de concepts qui répondaient avec plus ou moins de justesse au protocole de présentation, mais qui toujours ont provoqué des discussions fructueuses permettant à l'étudiant de franchir une autre étape de réflexion. C'est dans cet esprit que sont présentés les quelques exemples qui suivront la rétrospective des étapes de travail. Nous nous inspirons à cet effet des travaux de Novak (1990 ; Novak et Musonda, 1991), qui ont mené à ce type de schématisation.

Voici les étapes suivies dans les cours de méthodologie.

1. **Identifiez le concept de départ**, celui qui correspond à votre sujet de recherche (beauté, écriture scénique, critique, banalité, corps, apprentissage, santé…). Un mot qui représente la réalité qui vous intéresse ou du phénomène que vous tentez d'observer. Progressivement, sans vous censurer, ajoutez les autres concepts ou mots significatifs qui s'y greffent spontanément. Donnez-vous le temps d'élaborer, de couvrir différents espaces sur votre feuille, identifiant des îlots (concepts ; pratiques, causes, effets, intervenants…).
2. **Ordonnez les concepts** : hiérarchisez, organisez selon leur spécificité (les îlots), ce qui est plus général et plus particulier. Élaborez un cadre hiérarchique formel des concepts et des mots clés.
3. **Déterminez les relations** existant entre les concepts : tracez une ligne entre deux concepts et les mots significatifs (pour saisir les liens, leurs appartenances).
4. **Précisez la nature de ce lien** par l'emploi de conjonctions ou de verbes qui serviront de mots de liaison (est fonction de, s'inspire, mène à, précise, produit, provoque, consiste, peut être, est, s'adresse à…). C'est souvent la partie la plus difficile et la plus décisive.
5. **Précisez le sens et la direction de cette relation** en ajoutant des flèches.

6. **Vérifiez s'il n'y a pas d'autres liens possibles**, d'autres choix possibles.
7. **Évaluez le design de votre arbre de concepts** : assurez-vous que le patron formel illustre le sens de la hiérarchie et de la relation entre les concepts.

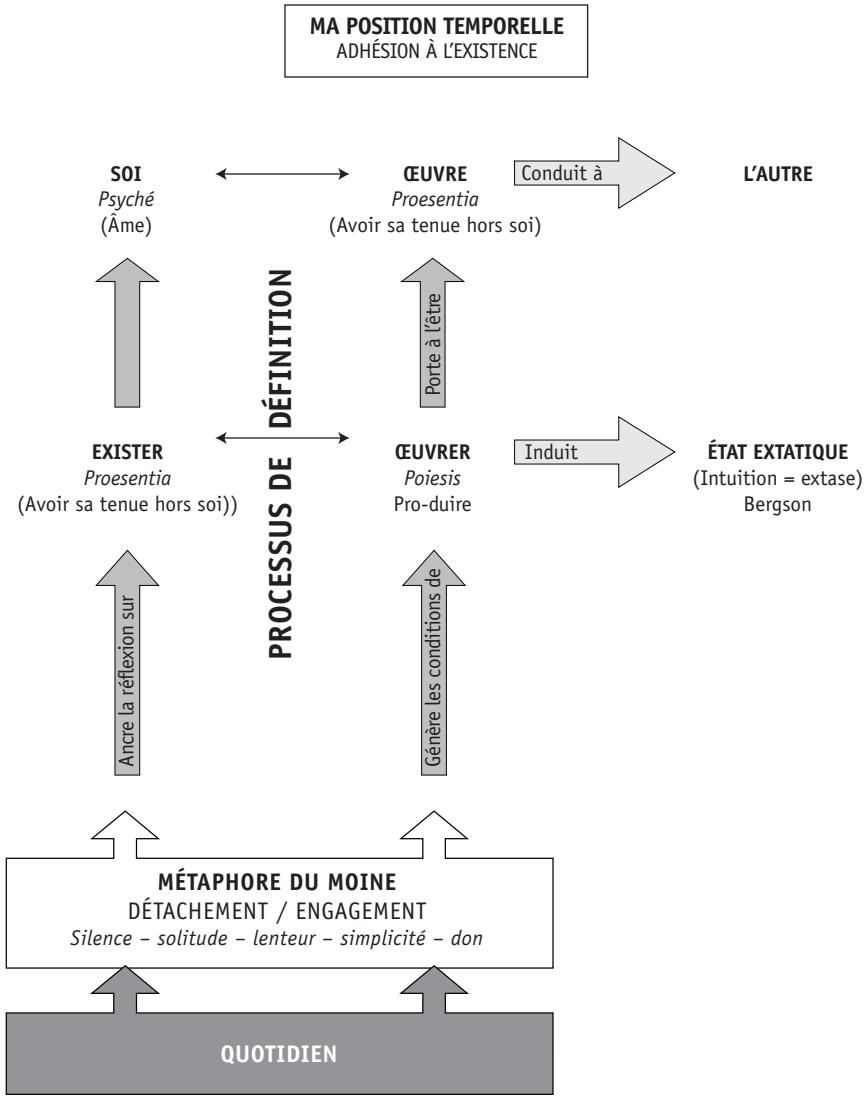
3.4.8.2. La métaphore

Dans le domaine de la recherche, la métaphore se révèle un outil de travail qui dépasse largement les subtilités d'écriture qu'elle génère. Appliquée au processus de théorisation, la métaphore remplit une fonction de visualisation, de représentation, en fournissant une comparaison implicite ou une analogie entre un référentiel et des idées qui semblent au départ sans lien direct, mais qui offrent par ailleurs une certaine familiarité, assez forte pour apporter une intelligibilité au phénomène ou à la théorie que l'on tente de présenter. La métaphore sert d'outil de déplacement de manière à créer une sorte de vertige pour déstabiliser nos ferveurs, nos aprioris et laisser apparaître les fantômes de la pensée, mais en les affrontant. Parce qu'elle fait coexister des réalités qui semblent de nature opposée ou sans coexistence possible, la métaphore provoque une action réflexive qui dépasse la volonté de dire pour dire tout simplement.

Nous rappellerons ici un exercice donné en début de session, lors d'un séminaire de méthodologie, à des étudiants devant faire face aux exigences de la recherche systématique, qu'ils assimilaient tant bien que mal. L'exercice était annoncé de la façon suivante : Vous disposez de dix minutes pour décrire votre début de session au doctorat, comment elle se vit, en utilisant pour le faire la métaphore de la recette de cuisine, du jardinier, du cuisinier, de l'explorateur, de l'ouvrier. Les thèmes se sont modifiés d'une session à l'autre, mais l'exercice a permis aux étudiants de s'exprimer et a donné lieu à des discours très touchants, racontant comment ce cuisinier ne trouvait pas ses chaudrons ou ratait sa sauce ou arrivait malgré toutes ses appréhensions à réussir le plat qu'il se proposait de faire. La métaphore a permis à ces étudiants de briser l'isolement dans lequel ils s'étaient enfermés, convaincus que les autres n'éprouvaient pas leur désarroi, et de démystifier la peur de la théorie, voyant déjà poindre une lumière, une réussite, et même la capacité d'y arriver. Pour les formateurs, un tel exercice permet de saisir l'état d'esprit du groupe et d'effectuer les ajustements qui s'imposent tant sur le plan pédagogique que sur celui de l'encadrement à fournir.

Exemple 3.4

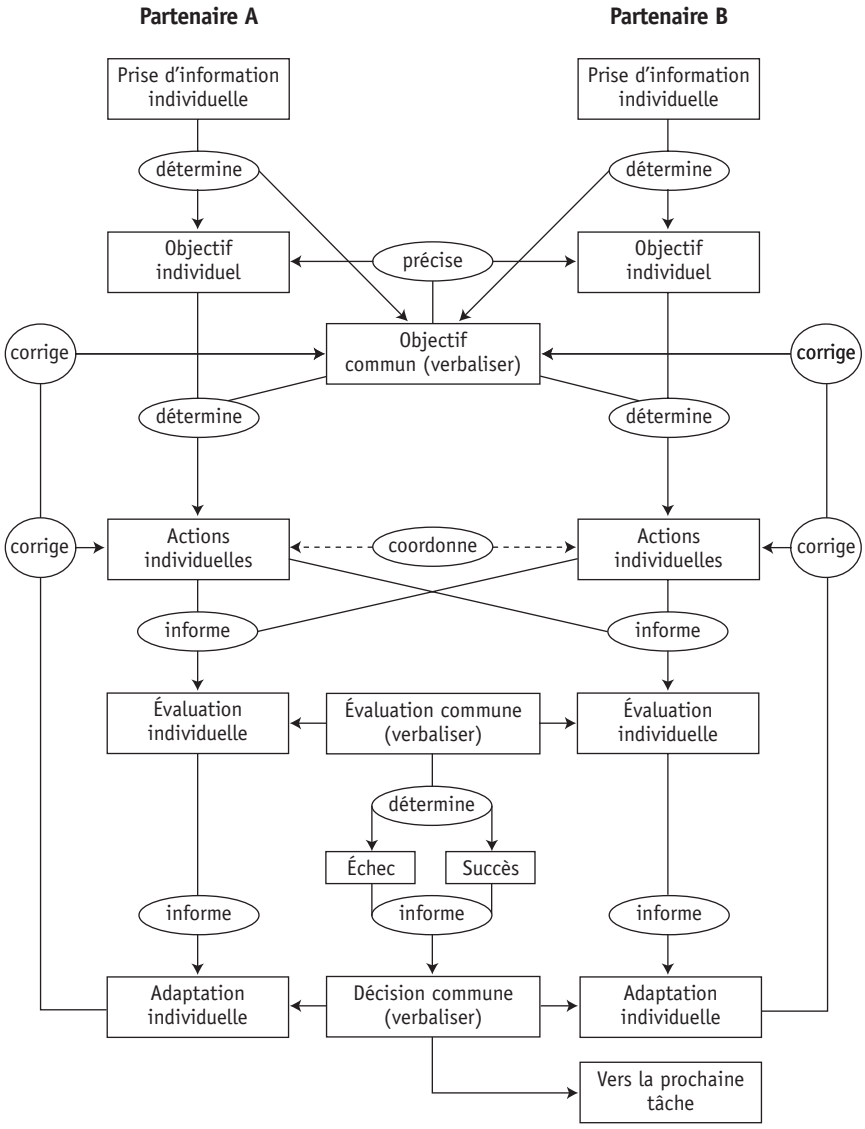
MA POSITION TEMPORELLE



Source : Nicole Lebel, étudiante au doctorat en études et pratiques des arts, Université du Québec à Montréal.

Exemple 3.5

MODÉLISATION DU PROCESSUS DE TRAVAIL ENTRE DANSEURS PROFESSIONNELS : ÉCHANGE COMPLEXE D'INFORMATION LORS DE LA PRODUCTION DE MOUVEMENTS À DEUX



Source: Sylvain Lafortune, étudiant au doctorat en études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal.

La métaphore est aussi un inducteur cognitif, car elle « réveille la vision ou la perception devenues clichés », affirme E. Morin (1999, p. 104), qui présente la métaphore comme un révélateur de la complexité permettant de faire l'archéologie de nos idées. Mais l'intérêt de Morin pour la métaphore ne s'arrête pas là. L'auteur considère en effet le potentiel cognitif de la métaphore qui permet de révéler à l'individu et de soumettre à son regard sa façon de déambuler entre ses pensées. Comment par exemple un individu passe d'une couche de sens à une autre à la manière du « millefeuille » de Barthes, de la peste de Camus, du nœud de vipères de Mauriac, de la madeleine de Proust, de l'alchimiste de Coelho, de l'abeille de Le Moigne. C'est ainsi que la métaphore devient un inducteur cognitif :

> La métaphore est un indicateur d'une non-linéarité locale dans le texte ou la pensée, c'est un indicateur d'ouverture du texte ou de la pensée pour diverses interprétations ou réinterprétations, pour résonner avec les idées personnelles d'un lecteur ou interlocuteur (Morin, 1999, p. 104).

À cela, Fraleigh et Hainstein rappellent à l'étudiant qui fait de la recherche la nécessité d'accorder à la métaphore la place qui lui revient comme outil de théorisation :

> *Metaphore and theories have in common the task of organizing our thinking by drawing comparisons between what we might understand in one area and a construct that we are attempting to explain in another* (Fraleigh et Hanstein, 1999, p. 75).

En art, non seulement l'usage de la métaphore est utile, mais il fait partie intégrante de la pratique. La métaphore est en un sens un inducteur sensoriel. Il suffit pour s'en convaincre d'assister à une répétition de musiciens, à une classe de danse ou à un atelier de théâtre. Nombreuses sont alors les évocations métaphoriques utilisées pour soutenir le travail de l'étudiant ou de l'artiste : des yeux partout sur le corps pour maintenir une vigilance corporelle, la lumière du phare sur la poitrine pour soutenir le lien avec un partenaire ou encore le corps d'eau pour donner aux mouvements la fluidité nécessaire aux mouvements d'archet.

Il importe pour le moment de saisir que la métaphore sert à dire et à désigner une réalité, et permet de transporter cette réalité vers un monde chargé de signifiants, parce qu'en soit l'énoncé métaphorique est un acte brut de signification supportant à la fois son propre poids sémantique, celui du lecteur et celui de l'interlocuteur. La métaphore agit comme élément de remplacement et de proximité de l'idée qui ne trouve pas encore les mots pour se dire ou les données pour l'appuyer. Pour ajouter un effet de synthèse sur cet outil puissant que constitue la métaphore, pour le doctorant et le chercheur en art, il suffit de se référer aux propos d'Anne Cauquelin (1999) qui apporte une belle variation sur un même thème :

> La métaphore nous permet de saisir les multiples aspects du monde qui nous entoure, dans sa diversité et ses fluctuations [...]. La métaphore dans la vision herméneutique et poétique de Paul Ricoeur (1984) permet de passer d'une première référence (le monde tel qu'il semble nous entourer, et qui est dénoté, fixé par l'usage commun) à une seconde référence : son ouverture sur un autre monde.
>
> La métaphorisation produit alors un choc entre ces mondes, qu'elle rapproche de manière inédite ; la copossibilité de mondes hétérogènes est ouverte par la métaphore « vive », qui suspend le monde tel que nous le croyons exister et lui substitue un régime infini d'autres mondes parallèles. Étendre toutes les possibilités du langage revient à étendre notre monde, qui se constitue ainsi de profils perspectivistes ou « visions » successives et simultanées (p. 71-72).

L'efficacité de la métaphore comme outil de formation et de recherche suggère un emploi authentique et la volonté d'être clair dans la projection du sens à donner. On peut de la sorte être explicite sur le choix d'une pratique, d'une problématique de recherche comme sur l'adhésion à un paradigme de recherche. La métaphore relève toujours d'une provocation, celle de pousser la pensée vers une clarté, d'exciter l'imaginaire en passant, pour le faire, par la simplicité de la vie. Tout un chapitre portera sur le potentiel de réflexion et d'avancement de la métaphore. Nous vous invitons à vous reporter au chapitre d'André Villeneuve pour y trouver plus d'enseignements. C'est donc avec la métaphore que nous quittons ce volet sur la démarche et les outils de théorisation.

3.5. DÉMARCHE ET OUTILS DE THÉORISATION : DÉTOUR ÉPISTÉMOLOGIQUE

Nos efforts ont consisté jusqu'ici à démontrer que le processus de théorisation s'effectue de façon dynamique dans une tension nécessaire et fertile entre la théorie et la pratique d'art et de formation en art, la pratique constituant les fondements et le moteur de la thèse. La complexité de la tâche est évidente, tout autant que les outils dont dispose le chercheur en art pour élaborer une théorie ou renouveler une théorie existante en apportant des propositions innovatrices et solidement appuyées de données crédibles. C'est la pratique, comme objet d'étude, qui donnera forme aux différents scénarios de recherche que nous proposons pour fermer ce volet avant de donner la parole aux collaborateurs de cet ouvrage.

Cela nous a amenées à présenter les grands enjeux de la recherche systématique en art. Pour cela, il a fallu concéder un certain détour par l'épistémologie, de manière à délimiter notre territoire de recherche et, ainsi, disposer d'un espace déterminé et légitimé par la pertinence du savoir qui en émerge et l'à-propos des outils et des démarches utilisés pour sonder l'univers de la pratique artistique et le savoir des praticiens qui y gravitent. Notre position s'est affirmée et affichée ; elle concerne la pratique artistique, telle qu'elle se voit, s'entend, se perçoit, se vit. Le type de recherche qui nous anime concerne celle qui s'articule autour du non-dit, de l'implicite, du virtuel, de l'éphémère, du vivant. Dès lors, s'intéresser au vivant, c'est consentir à côtoyer l'imprévisible, à manœuvrer avec l'incertitude, avec le doute posé sur la valeur des connaissances apportées. Notre quête impose donc un discours rassembleur autour de valeurs et de démarches communes. Une quête axée sur l'élaboration de dispositifs méthodologiques cohérents, efficaces, innovateurs dans leur hybridité et leur capacité de répondre aux aspirations des praticiens en art qui nourrissent des ambitions pédagogiques, épistémologiques et écologiques, pour reprendre les termes déjà posés par Van der Maren (1995). Voilà où nous en sommes aujourd'hui, entourée d'étudiants désireux de sonder l'univers de la pratique en art, convaincue de sa valeur et de son potentiel de savoir de pratique. Leur engagement fera d'eux des praticiens réflexifs qui s'imposeront sur le territoire de la recherche qualitative en définissant leur espace d'investigation en art.

CHAPITRE 4 QUATRE

Se faire praticien réflexif

Tracer une route de recherche en art

Monik Bruneau et Sophia L. Burns

La réflexion n'est pas un phénomène rare. Nous ne sommes pas sans convenir que tout individu adopte une forme intuitive de réflexion, celle qui lui fait faire des gestes intelligents, c'est-à-dire pertinents, efficaces et sécuritaires. Pourtant, on conviendrait volontiers que la réflexion est incompatible avec l'action, croyant que la réflexion va freiner son action, voire la dégager de son caractère spontané, de son mystère, de son altérité. Ainsi, tout en concevant que la réflexion soit une activité humaine et spontanée, l'utiliser comme mode de préhension ou de compréhension systématique de la réalité, d'un phénomène, d'une pratique la rend suspecte. On retombe dans la fosse commune des préjugés qui stigmatisent

le rapport théorie/pratique en diabolisant la première (la théorie) et en mystifiant la seconde (la pratique). Pourtant, de cette suffisance s'échappe une confusion que dissimulent l'ignorance, le manque d'ouverture aux pratiques actuelles de la recherche qualitative, le besoin de se protéger, pourrait-on croire, de l'incertitude et du doute.

Le praticien qui se fait chercheur s'intéresse, en art notamment, au savoir du praticien. Il s'impose, à ce titre, les mêmes exigences de rigueur que tout chercheur en recherche qualitative. La tâche qui lui est alors confiée est celle d'assurer une passerelle entre l'expérience du praticien, les savoirs qui animent et gouvernent intuitivement cette expérience et les savoirs explicites, formalisés dans un discours structuré et structurant (Houle, 1997). Le terme *savoir* recouvre ici, à des degrés de conscience variables, le savoir d'action d'un individu, soit celui auquel se réfère intuitivement le praticien pour fonctionner et auquel font notamment référence Van der Maren (1996), Schön (1994 ; 1996), Perrenoud (2001 ; 1999) ainsi que Barbier et Galatanu (2004). Le terme savoir réfère aussi au savoir explicite, c'est-à-dire celui auquel aboutit le chercheur qui tente de nommer ce savoir d'action pour le mettre au jour, le valoriser et l'inclure dans un projet d'action ou de formation. Reprenons chacun de ces savoirs pour mieux en saisir la portée et comprendre le positionnement qu'adoptera le doctorant dans son aventure d'élucidation de sa pratique ou d'une pratique liée au domaine de l'art.

Le savoir intuitif renvoie au savoir d'action, il demeure un **savoir implicite**, donc muet. Il s'agit d'un savoir caché ou savoir tacite. Ce type de savoir correspond globalement à la capacité du praticien d'exercer son travail de façon satisfaisante ou experte en répondant aux exigences de la tâche et du contexte. Le savoir tacite s'exerce à partir du « bon sens », d'évidences mémorisées, traitées puis réactivées lorsqu'un cas ou une situation de « déjà-vu » se présente. Le savoir tacite s'appuie et se développe à partir du résultat (ça fonctionne). C'est un savoir lié à des sensations, intuitions, sentiments (l'interprète et son partenaire s'appuient sur un parcours sensoriel qui façonne leur champ décisionnel spontané) et porte sur du matériel concret : la partition, le texte, la sonorité, le lieu, les couleurs, le programme de formation, la chorégraphie… Spontanément, ce ne sont pas des théories, conceptions ou principes qui guident leur action. Ce type de savoir est défini à partir d'une norme (celle du chorégraphe, metteur en scène, chef d'orchestre, du groupe d'improvisation, de l'institution de formation, de la corporation). Lorsqu'un praticien agit, il fait des actions intelligentes (puisque ça fonctionne), et son esprit est sollicité sans qu'il s'agisse pour autant d'une démarche intellectuelle menant à la conceptualisation de ce savoir. Le praticien sait quoi faire, comment le faire, sans pouvoir dire exactement ce qu'il sait

quand il sait. Son savoir comporte des règles, des démarches difficiles à décrire car elles sont liées à l'inconscient. On pose des gestes, on identifie des aspects à couvrir, on sonde des composantes inhabituelles, on porte des jugements spontanément, sans penser avant ou pendant l'exécution à la nature et aux fondements de ces choix.

Cette conduite prend avec l'expérience une « vitesse de croisière » et s'effectue bon an mal an au radar ; on en arrive à perdre de vue ce qui nous fait véritablement agir. Situation qui peut conduire à l'ennui (manque de défi), à la fatigue (perte de sens) ou à l'épuisement (répétition d'erreurs ou de comportements inadéquats). De là, surgit l'idée que l'approche réflexive démarre d'un malaise ou d'un phénomène intrigant. Le praticien peut se satisfaire de savoir qu'il sait, tout en ignorant comment il a appris à le faire ou même comment il le fait. Dans cette perspective, le praticien agit de façon fonctionnelle sans rattacher ce savoir à un incident critique (problème) ou significatif (résultat) ; il demeure incapable de décrire le savoir que révèle son action. Qu'il s'agisse de l'enseignant, du maître de violon, de l'interprète, de la metteure en scène, pour ne nommer que ceux-là, il y a dans chacune de ces pratiques un savoir à exploiter. Cependant, ce savoir demeure un savoir privé aussi longtemps qu'il reste silencieux, aussi longtemps que le talent, l'expérience, le « pif », la peur de perdre le mystère de l'art remplacent la volonté de dire, d'expliciter, de nommer, de partager ; aussi longtemps que l'on croira que l'apprentissage passe par intraveineuse, sans les mots, sans les principes d'action, mais de passion à talent peut-être.

La quête du praticien réflexif commence ici avec la volonté de sortir de l'ombre tout ce « savoir » du praticien qui risque de sombrer dans une grande noirceur, en plus de maintenir des générations à venir dans l'ignorance, s'il n'est pas transformé en **savoir explicite**. Songeons à tous ces artisans disparus avec le secret de leur art. Toutes ces théories personnelles qui fonctionnent nous échapperont, de même que les principes sur lesquels elles se fondent, si nous n'agissons pas, si nous ne les prenons pas en compte. Il nous faut donc établir un appareillage méthodologique qui pourrait servir la formation et les pratiques en art. Pour y parvenir, il faudra adapter nos approches d'investigation aux particularités du contexte et des « objets de recherche ». Il faudra bien préciser les limites de l'attention qu'on va y consacrer, les outils d'observation et d'analyse qui rendront compte de la complexité de cette réalité et des savoirs qu'elle révèle. Le praticien réflexif participe à la définition d'un nouveau langage plus universel, cette fois, pour traiter des pratiques artistiques en offrant un usage plus répandu de ce savoir. Il concourt ainsi, en rendant explicite ce savoir, à l'épistémologie du savoir professionnel de l'artiste et des praticiens en art.

Ce passage que l'on tente de tracer entre le savoir tacite et le savoir explicite s'appuie sur le postulat que tout n'est pas dit par le praticien trop près de sa pratique, trop collé à sa réalité. Il y aurait donc « un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, tel qu'on puisse l'inférer à partir d'un dialogue réel » (St-Arnaud, 1992). Passer du savoir intuitif au savoir explicite, nommé, conceptualisé et communiqué, voilà l'essentiel de l'entreprise du praticien réflexif. Il devient alors un chercheur de type particulier :

> C'est un chercheur qui ausculte les réalités de sa pratique professionnelle. Il réfléchit, non pas aux caractéristiques des choses, mais aux actions qu'il pose ou qu'il a effectuées [...]
>
> Il ne méprise pas la question du théoricien qui se demande comment se construisent les connaissances, mais il sait d'expérience qu'un autre savoir se construit sur les bases de l'action elle-même. Bien sûr, ce nouveau savoir cherchera à s'exprimer, à se dire, à se faire à son tour théorique ; mais le savoir professionnel obéit à une autre interrogation et à une autre démarche : la démarche réflexive (Schön, 1996, p. 14).

Le praticien réflexif est d'abord un professionnel de la pratique. C'est un praticien expérimenté qui a su, pendant un certain nombre d'années, répondre de façon adéquate et satisfaisante aux exigences de sa tâche et aux contingences du contexte de travail. Consciemment ou non, il a tiré profit de ses expériences, en tirant des lignes directrices pour guider ses actions et augmenter leur efficacité. La réflexion a traversé sa pratique sans prendre nécessairement appui sur des théories existantes, mais a été orchestrée par ses propres savoirs, ses propres théories implicites. Il s'agit de savoirs privés, de « savoirs au quotidien », pour reprendre l'expression de Schön (1994). Le praticien réflexif, en plus d'être un praticien expérimenté, est un chercheur, c'est-à-dire un étudiant qui a la volonté de comprendre et d'expliquer la réalité de sa pratique. Le praticien réflexif se trouve donc à cheval sur deux logiques : celle du praticien qui croit que l'action précède le savoir et celle du chercheur qui croit que le savoir qu'il tente de retracer précède l'action. Le premier s'intéresse à l'action qu'il valorise étant son quotidien, son mode d'expression et d'actualisation de ses compétences. Le second s'intéresse au discours en tant qu'agent d'énonciation d'un savoir implicite, tacite, qui se trouve et se fonde dans la pratique, pour le saisir et reconstruire ce savoir pratique en discours explicite, conceptualisé.

L'intuition du praticien-chercheur se fonde sur l'idée que l'observation systématique de son expérience, de sa pratique de création, d'interprétation, d'enseignant, de répétiteur, de metteur en scène, etc., peut

augmenter son efficacité et l'aider à résoudre des problèmes d'inspiration, d'efficacité, de fonctionnement, de production, d'estime de soi ou de relations interpersonnelles par exemple. Le praticien réflexif appelle donc à l'action. Un tel défi amène le praticien-chercheur à se donner progressivement un modèle d'intervention sur mesure, c'est-à-dire conformément au contexte ciblé ou au problème énoncé en amont. Cette approche convient très bien aux praticiens (interprète, créateur, enseignant, thérapeute, répétiteur…) qui tentent, par l'approche réflexive systématique (souvent de concert avec un théoricien), d'augmenter l'efficacité de leur action et d'agir positivement sur leur motivation. Le praticien réflexif devient, selon son engagement, un chercheur particulier conscient de la force et de la valeur de l'expérience pratique de l'artiste, du formateur en art et de la fragilité de ce savoir qui se perdra si nous ne prenons pas le temps d'analyser ces expériences, d'évaluer les effets de ces actions sur leurs résultats et sur la formation en art.

Le praticien réflexif, dans un tel contexte, évolue dans les limites de l'ouverture aux faits, du doute quant aux résultats et de l'humilité au regard de son pouvoir d'explicitation du réel cantonné dans sa complexité. Sa posture de chercheur repose sur le souci de signification (comprendre) plus que d'explication (prouver, convaincre). En adoptant une posture de praticien réflexif, l'étudiant adhère à une nouvelle culture de recherche qui, à l'enseigne de Morin et Le Moigne (1999), s'intéresse « à un niveau de problèmes où la connaissance est liée à la vie de chacun et à sa volonté de se situer dans l'univers » (p. 25). Les auteurs ajoutent plus loin que le « changement ne peut venir qu'avec le temps, avec l'apparition de modes de pensées complexes qui se prouvent et se valident des travaux qui montrent qu'ils sont efficaces » (p. 80). Ces propos cernent bien la préoccupation du praticien-chercheur en art qui entend occuper un espace de recherche particulier en adoptant pour ce faire le point de vue du praticien.

Tout comme les sciences sociales ont revendiqué la légitimité du savoir indigène de leurs praticiens, le praticien réflexif entend donner au savoir indigène des praticiens en art une valeur épistémologique. Il participe de la sorte à l'élaboration de connaissances aptes à faire évoluer les pratiques, les théories de l'art, et la formation des artistes et des éducateurs en art, mettant à distance le préjugé selon lequel l'art est anti-intellectuel (Candlin, 2000a). Ce constat nous invite à consolider nos efforts pour débattre de la légitimité de ce type de recherche en déployant nos ressources pour élaborer des propositions théoriques et méthodologiques de valeur, délimitant ainsi notre espace théorique, celui que l'on entend occuper sur le territoire de la recherche qualitative (Houle, 1997 ; Eisner, 1981). C'est ce besoin des praticiens d'occuper leur

part du territoire de la recherche qui nous oblige à réfléchir à ces questions et à dénouer la crise. À démontrer que faire autrement ne veut pas dire faire moins bien avec moins de rigueur intellectuelle, mais s'intéresser à d'autres objets (processus de création, la médiation…), d'une autre façon (phénoménologie du vivant, naturaliste), avec d'autres moyens (le récit, la métaphore, la création, l'esquisse…), et en arriver à d'autres résultats (mémoire ou thèse création).

4.1. FAIRE DE LA RECHERCHE RÉFLEXIVE

L'appellation de recherche réflexive, utilisée par Douglas, Scopa et Gray (2000), sert à décrire ce type de recherche qui couvre l'ensemble des travaux portant sur sa propre pratique. Cet engagement de la part du praticien impose une posture particulière face à sa pratique, soit celle qui réfère pour paraphraser Schön (1996) à ce type de réflexion qu'utilise le praticien ou le praticien-chercheur pour décrire ce qu'il fait de façon intuitive et apporter une vision globale de son action et de sa façon de l'agir.

Ce type de recherche s'apparente au mode critique utilisé pour décrire et comprendre la pratique. Or la description du savoir intuitif, même incomplète, est primordiale, insiste Schön (1994), car elle entretient la réflexion et maintient le chercheur dans une posture critique et structurante de son action et de son discours. Ce qui est réclamé ici de la description, c'est une authenticité liée à l'énigme ou au problème que l'on tente de cerner, de comprendre ou de résoudre : la réflexion n'étant utile dans ce contexte que guidée par un besoin, un but concret. Le praticien peut, en expliquant rigoureusement ce qui s'est passé dans une situation, trouver les causes réelles de son inconfort, de son inefficacité, et préparer une action plus efficace.

Singulièrement, la recherche du praticien réflexif permettra d'inventer un nouveau langage plus explicite sur le savoir des praticiens. Ce savoir, une fois conceptualisé et formalisé dans un discours structurant rejoindra un plus grand nombre de praticiens, de formateurs et de chercheurs en art. L'articulation du savoir du praticien en discours explicite permet en plus de décrire et de mieux comprendre la complexité d'une pratique, de fournir des cas types auxquels pourront être reliés par la suite des contingences, des obstacles à franchir. Cela apportera une panoplie de connaissances théoriques et pratiques qui sauront éclairer la formation des praticiens et proposer des pistes de recherche dans de meilleures conditions. Ainsi, tout processus d'explicitation d'une pratique, associé à un projet de recherche systématique, contribue au développement du

savoir disciplinaire et au développement de la formation des praticiens en plus de participer à l'élaboration d'une épistémologie du savoir professionnel. La recherche réflexive comporterait donc selon Schön (1994 ; 1996) les propositions suivantes :

- l'analyse de structures : construire la réalité d'un contexte ;
- l'élaboration d'un répertoire de cas, de situations ;
- l'investigation de méthodes de recherche et de théories parapluies ;
- la recherche de processus en cours d'action ;
- l'utilisation d'autres outils de collecte de données (le récit de vie, le journal…).

Les travaux de Schön (1994 ; 1996), de Perrenoud (2001 ; 1999 ; 1994), de Barbier et Galatanu (2004), de Taggart et Wilson (1998), comme ceux de Gray et Pirie (1995), Bruneau (2006) et Scrivener (2001), notamment, font valoir que la recherche réflexive en art s'apparente au type de recherche effectué par un praticien qui accepte de jouer le rôle de chercheur dans un contexte universitaire. Il s'agit d'une recherche interprétative qui porte sur sa propre pratique et mène à la réalisation d'une œuvre (œuvre de création ou d'interprétation) dont le statut variera selon l'objet d'étude. L'enjeu de la thèse demeure essentiellement de porter un regard réflexif sur sa pratique artistique, de le faire dans un contexte non menaçant sur le plan professionnel, que les motifs de sa thèse servent directement sa pratique artistique ou les pratiques afférentes : la formation, la médiation, sa mise en marché, par exemple.

Tout en répondant à des motivations à la fois personnelles et privées, la pratique étant au cœur de la démarche, le praticien réflexif souscrit à la mission sociale de la recherche systématique, à savoir que le discours sur sa pratique servira le discours sur la pratique des arts et les pratiques artistiques. Pour que cela se produise, il faut que ce discours, qui pour certains se révèle d'abord comme un processus d'autoconscientisation (Green, 2001), trouve asile dans un domaine d'analyse et d'interprétation (la philosophie, l'art, la psychanalyse, l'éducation, la sociologie, par exemple). En poussant encore sur cette idée, on comprendra, comme nous le fait remarquer Van der Maren (1996), que chaque recherche demeure une entreprise singulière qui se distingue selon l'optique du chercheur. Associé au domaine de l'éducation, Van der Maren différencie les recherches selon trois axes déterminés par la préposition *dans*, *sur* ou *pour* ; prépositions précieuses, si l'on s'en tient au dictionnaire de De Villers (2004), pour déterminer l'enjeu d'une recherche impliquant la création. Ainsi, la préposition **dans** s'emploie généralement pour désigner un endroit situé à l'intérieur d'un lieu. La préposition **sur**

est utilisée pour désigner un lieu situé en surface. Enfin, la préposition **pour** réfère à une utilisation future « en vue de, afin de ou encore parce que, à destination de ».

En conséquence, une recherche qui s'élabore en plongeant dans la pratique serait de type recherche création ou recherche action. Celle qui s'effectuerait sur une pratique de création, d'interprétation, de formation serait de type étude de pratiques. Enfin, la recherche qui s'effectuerait pour l'art serait de type recherche intervention, études théoriques. Le positionnement de la pratique de création, comme celle de l'éducation, par exemple, n'échappe pas à l'exigence épistémologique de la recherche. Par ailleurs, d'autres facteurs s'ajoutent à ceux-ci pour déterminer le caractère de la recherche, comme nous le verrons plus loin.

Essentiellement, la recherche du praticien réflexif, rappelle Schön (1996), est guidée par le souci de se donner des outils pour saisir les événements au vol avec le risque de déformer (momentanément) les événements qu'on arrête. L'enjeu est donc de capter le vivant d'un praticien qui apprend à dire ce qu'il sait et qui refuse de ce fait de se confiner dans ce qu'il voit comme résultat, perçoit ou fait intuitivement. Par exemple, le chercheur entend saisir les enchaînements conceptuels utilisés par le formateur en classe de danse ou encore recueillir les réflexions produites au cours du processus de transformation d'une idée qui passe d'une personne à l'autre (enseignant/enseigné ; interprètes/metteur en scène ; musiciens/chef d'orchestre…) comme ceux que produirait l'artiste en soliloque avec le matériau d'œuvre qu'il façonne.

Les scientifiques cherchent des lois, les praticiens cherchent des « cas » représentatifs d'une réalité complexe (Schön, 1996). L'épistémologie de l'agir professionnel du praticien en art serait le cadre de réflexion du chercheur qui entreprend une recherche réflexive. Plusieurs questions peuvent animer sa quête.

- Comment représenter ce que les praticiens savent déjà intuitivement ? Comment représenter ce que je sais intuitivement ?
- Comment saisir l'enchaînement conceptuel : les réflexions produites au cours du processus d'évolution d'une idée qui passe d'une personne à l'autre, d'une personne au matériau d'art ?
- Quelle relation existe-t-il entre les théories en usage et les théories explicites ?
- Comment s'y prendre pour observer significativement le processus de création, d'interprétation, de répétition, de mise en scène… ?
- Comment améliorer la pratique en respectant l'intégrité intellectuelle et personnelle de l'artiste ?

L'attrait particulier qu'exercera sur le chercheur l'une ou l'autre de ces questions déterminera le type de recherche qui aura cours, son regard se portant différemment sur la pratique. Ainsi selon qu'il observera sa pratique, en y recréant la démarche, ou qu'il observera un aspect de sa pratique en observant d'autres praticiens, ou qu'il souhaitera intervenir sur cette pratique, en proposant un modèle d'action ou de changement, la route de recherche sera différente et le scénario méthodologique pour y cheminer tout autant.

S'intéresser à la pratique en art n'induit pas d'emblée que notre quête s'assimile à une recherche création. Bien d'autres facteurs en détermineront la facture et des exemples en témoigneront ultérieurement. Pour le moment, il importe de convenir que ce n'est pas le contexte qui détermine le type de recherche (en l'occurrence, ici, la pratique d'art), mais l'objet de recherche et la manière de l'interroger. C'est pourquoi il nous semblait opportun, avant de quitter ce volet de l'ouvrage, d'apporter quelques scénarios de recherche avec l'intention de clarifier le positionnement de la pratique et, par là, d'aider l'étudiant à déterminer ce qui s'apparente le mieux à sa quête pour s'en inspirer.

4.2. DES SCÉNARIOS DE RECHERCHE POSSIBLES

Nous avons jusqu'ici défini nos objets de recherche et délimité le statut de la création dans un projet de recherche en art. De cette réflexion émergent trois grands profils de thèse ou de mémoire : recherche théorique, étude de pratique, recherche création. Le profil des thèses théoriques ayant assez de précédents pour en faire l'éloge et la critique, nous n'évoquerons ce profil que pour mettre en perspective d'autres profils de recherche. De la même manière, les études de pratique serviront d'interface à la recherche création de manière à mieux saisir ce qui les relie (l'intérêt pour la pratique) et ce qui les différencie (la manière d'interroger l'objet). L'essentiel du propos porte donc sur la recherche création, toujours dans l'esprit d'en clarifier la dynamique et le format. D'autres raisons nous animent. En effet, la recherche création correspond à la majorité des projets d'admission soumis à la maîtrise et au doctorat en art et reflète davantage les ambitions qui animent les étudiants, à savoir comprendre et explorer le domaine des pratiques artistiques et des pratiques de formation en art.

C'est autour de ces réflexions que des scénarios de recherche ont été élaborés et que de nouvelles routes de recherche ont été tracées. Ainsi, il est possible de voir le praticien-chercheur en art, non pas comme un apatride méthodologique, mais tel un chercheur particulier qui fait de

la recherche en art une recherche de reliance[1] féconde dans le lien théorie-pratique entretenu dans une tension dynamique et réciproque. Une recherche féconde dans l'hybridité des moyens, des démarches, des exigences et des finalités. Il s'agit de routes de recherche particulières qu'emprunte le chercheur qui, en art, se distingue par sa façon d'occuper le territoire de la recherche qualitative, préoccupé par une subjectivité à cueillir, et cela, dans le dessein de saisir la teneur, la valeur et la pertinence du savoir du praticien en art.

Les scénarios présentés ici ne se limitent pas à une option. Ils suggèrent néanmoins des routes de recherche et apportent une certaine matérialité à la recherche, permettant à l'étudiant de visualiser un parcours et d'identifier ce qui correspond davantage à ses intentions. Malgré tout, il faut y aller avec prudence et retenir ce qui suit : « Connaître commence avec la prise de conscience du caractère trompeur des perceptions du bon sens, en ce que l'image que nous nous faisons de la réalité physique ne correspond pas à la réalité effective… Connaître, alors, commence par l'éclatement des illusions, par la désillusion » (Fromm, 1976, p. 59).

L'élaboration de scénarios de recherche s'est imposée à la suite des difficultés ressenties par nos étudiants à distinguer les enjeux de la recherche dite scientifique, avec l'apanage des préjugés à sa trousse, des enjeux d'une étude de pratique ou de la recherche création. Les travaux de Douglas, Scopa et Gray (2000), ceux de Macleod (2000), de Lycouris (2000), Scrivener (2001) et Green (2001), puis notamment ceux de Laurier et Gosselin (2004), de Jean (2006) et de Lancri (2006) ont été une source d'inspiration déterminante. Divers critères ont servi au départ à distinguer les profils de recherche, dont : la source de financement du projet de création, le contexte de la recherche, les motivations de recherche, le public cible, la nature du processus d'investigation, le type de résultats attendus, le mode de communication et d'intelligibilité utilisé, les critères d'évaluation. À ces indicateurs s'est ajouté celui de l'interdépendance théorie et pratique, c'est-à-dire le maintien du lien de signification entre la production artistique et la question de recherche. Cette matière première a donné lieu à six profils de recherche, qui ont permis, dans les séminaires de méthodologie, d'accompagner la réflexion de l'étudiant : quatre se retrouvent sous la bannière des projets de recherche création (types A, B, C, D), deux sont de type études de pratique (types E, F, G). Les scénarios proposés ont donc une double fonction : clarifier les enjeux de la recherche et la problématique en amont et spécifier le statut de la création dans le processus de recherche.

1. Terme utilisé par Le Moigne qui le contextualise dans Morin et Le Moigne, 1999, p. 16.

4.2.1. La recherche création : une recherche dans sa pratique

La recherche création a pour originalité, rappelle Lancri (2006), d'entrecroiser une production artistique (chorégraphique, musicale, théâtrale, architecturale…) et une production textuelle. La thèse, précise-t-il, n'aboutit que dans la mesure où l'on réussit cet entrecroisement. Il faut définir la place du concept, de la raison et de la rêverie. Cette posture que défend Jean Lancri rappelle qu'il existe, pour le praticien-chercheur, un espace de recherche disponible ; espace délaissé, ignoré, voire méprisé par certains protagonistes de la recherche traditionnelle dite scientifique. Dans cet espace de recherche, la légitimité et la valeur des connaissances qu'on y développe se manifestent par la mise en relation dynamique de l'objet artistique et de l'objet de théorisation. On retrouve donc conviées à la même table la théorie et la pratique sur le versant du vivant, du quotidien, de l'éphémère, de la subjectivité, d'une « subjectivité disciplinée » et légitimée par la mise en œuvre systématique des outils et des démarches méthodologiques. C'est dans cette cohabitation de la pratique et de la théorie que s'élaborent conjointement le processus de théorisation et celui de la création (Jean, 2000 ; 2006).

L'étudiant qui entreprend une recherche création conçoit que l'essentiel de sa recherche s'effectue dans sa pratique. Il s'agit bien d'une recherche qui prend appui sur une démarche réflexive qui donne à « voir » et à « comprendre » sa démarche et donne à se voir et à se comprendre : le lien objet-sujet étant une condition essentielle à l'aboutissement des travaux. Cette option s'adresse à des étudiants qui témoignent d'une pratique professionnelle assurée. Le questionnement de l'étudiant s'inscrit dans une problématique de recherche qui interroge sa démarche de création, ses ambitions, ses enjeux, sa matière première, ses inspirations, ses phases… Certains se demandent « comment faire l'œuvre de création ou d'interprétation et/ou comment agir sur les outils ou les matériaux qui la constituent » (Bruneau, 2004[2]). Ce questionnement se construit en amont de, conjointement à ou possiblement même en aval de la démarche de création. Ce profil de recherche s'adresse particulièrement aux praticiens qui s'intéressent à leur propre pratique, tant dans son déroulement que dans les phénomènes qui s'y trouvent et que par l'innovation qu'elle permet d'apporter. La recherche création se particularise par son caractère essentiellement hybride qui se manifeste de différentes façons :

2. Proposition présentée lors d'une conférence intitulée *La recherche-création : une recherche de reliance, féconde dans son hybridité*, colloque *La recherche-création ou comment faire autrement* organisé par Monik Bruneau et Pierre Gosselin dans le cadre du congrès de l'ACFAS tenu à l'Université du Québec à Montréal en 2004.

- une démarche de théorisation alliée à une démarche de création/interprétation ;
- des outils de collecte de données (entrevue, observation, journal de pratique, croquis…) et des outils de création (musiques, romans, capteurs, logiciels, matériaux, dessins…) ;
- des outils de théorisation (question de recherche, concepts, théories de l'art, définitions, propositions, résultats de recherche…) et une démarche de création où cohabitent l'intuition, la subjectivité, le risque, l'imprévu…

La nature même de ces projets de recherche situe le chercheur dans une posture constructiviste en démontrant, comme nous le suggère Le Moigne (1999), l'inséparabilité « du sujet connaissant » (le praticien) et du « sujet cogitant » (le chercheur). On y retrouve en effet l'inséparabilité de la connaissance de soi, du monde et de sa façon d'y avoir accès et l'inséparabilité de l'intelligibilité des connaissances produites et du processus qui y a mené. Pour maintenir le lien théorie/pratique, la création existe par le prisme de la question ou du sujet de recherche, et la recherche prend son sens par l'actualisation du processus de création qui devient le lieu d'investigation (collecte de données), le lieu d'expérimentation (processus de création) et la manifestation évidente que la recherche a eu lieu (le produit). Le défi pour le praticien-chercheur serait alors de :

> confronter la forme de rationalisation, systématique et fermée sur elle-même que revendique la philosophie avec la forme de rationalité non systématique et ouverte à son objet, que représente l'art comme pratique et comme expérience théorique de cette pratique (Château, 1995, p. 172).

Ce type de thèse ou de mémoire comporte une production artistique qui témoigne du lien théorie/pratique tout au cours du processus. Ce volet « production » doit être soumis aux membres du jury, dans un contexte universitaire, qui jugeront de la pertinence du lien entretenu entre la démonstration théorique et sa représentation. L'enjeu de la recherche n'est pas de servir la production d'une œuvre (comme c'est le cas en milieu professionnel), mais de servir la question de recherche en apportant de nouvelles connaissances sur la pratique. Ainsi, la production chorégraphique, théâtrale ou musicale, par exemple, ne se présente pas comme un spectacle professionnel, même si cela peut se faire devant un public.

Derrière les routes de recherche que nous proposons se profilent une multitude de projets qui trouveront leur singularité dans la façon d'approcher la pratique et de l'interroger. Chaque proposition sera assortie d'une brève description pour en saisir l'enjeu. S'y ajoutera le projet de thèse d'un étudiant qui servira de cas de figure, donnant ainsi une

certaine matérialité au profil présenté, et des propositions de démarches méthodologiques qui pourraient servir ces projets. Quatre cas de figure prennent ainsi leur sens.

Scénario A – Faire de sa pratique artistique un lieu et la manifestation d'un projet d'innovation, d'expérimentation (étude constructiviste, exploratoire, heuristique…).

Scénario B – Théoriser sa pratique par l'élaboration d'un projet artistique (poïétique, autoethnographique, phénoménologique, herméneutique…).

Scénario C – Positionner sa pratique en fonction d'un cadre historique, culturel, social, selon une thématique ou une combinaison de ces données (étude critique, féministe, recherche intervention…).

Scénario D – Révéler un phénomène par une production artistique (heuristique, descriptive, expérimentale…).

4.2.1.1. Scénario A

Faire de sa pratique artistique un lieu et la manifestation d'un projet d'innovation, d'expérimentation

La thèse repose sur un projet d'innovation ou d'expérimentation. Il s'agit d'une démarche réflexive qui procède d'une investigation inductive et heuristique s'articulant dans la pratique et par la pratique. La pratique artistique est le moyen (lieu d'expérimentation), l'objet de recherche, le sujet de recherche et la résultante du processus de théorisation et de création. Ce profil de thèse s'adresse aux praticiens dont l'enjeu est de renouveler leur pratique et, en conséquence, de comprendre et de confirmer la valeur et l'efficacité de leur pratique ou de la formation artistique en apportant un savoir disciplinaire « construit » et explicite émergeant de leur propre pratique. La rigueur est dans le lien de signification entretenu entre la démarche d'innovation, la démarche de création, la démarche d'énonciation et la production artistique. Recherche et pratique sont en lien direct et serré. La connaissance est dans le faire, dans la volonté de comprendre comment on innove. Dans le comment cela peut se faire et non dans le pourquoi le faire d'une certaine façon. La valeur des connaissances apportées est dans le caractère innovateur de la production artistique et dans la clarté de la démonstration de l'innovation. Le chercheur utilise ici un mode d'intelligibilité où la pratique artistique est prise en compte et à partie dans le discours qui s'articule dans l'écriture et la représentation de la démarche artistique.

Exemple de projet

Danse, écran et technologies numériques : du corps au mouvement dansé[3]

Depuis la fin des années 1970, je réalise des films de danse qui proposent au public une chorégraphie d'écran dans laquelle le mouvement dansé prédomine sur le physique de ses exécutants. Dès la fin des années 1980, les technologies numériques de capture du mouvement et de traitement de geste, en offrant des outils permettant la réalisation de danses d'écran non figuratives sous des formes et des points de vue inédits et illimités, me sont apparues particulièrement propices à une exploration du sujet. Plongeant dans la pratique afin d'expérimenter différentes pistes et processus durant mes études doctorales, j'ai senti émerger des concepts qui venaient éclairer et valider mes intuitions premières à l'effet que le mouvement humain constitue une signature qui particularise un individu tout autant que sa morphologie. Mes divers travaux de création d'écran pour la chorégraphie multimédia de Martine Époque, Tabula rasa : la suite*, m'amenèrent alors à énoncer un paradigme d'écriture infochorégraphique que j'ai nommé « danse sans corps ». Ce paradigme fait aujourd'hui l'objet d'un programme de recherche création dans lequel s'insère mon projet qui est mené au Laboratoire de recherche création en technochorégraphie du Département de danse de l'UQAM (LARTech) intitulée* NoBody danse*, un sacre du printemps 3D en infochorégraphie de particules pour l'écran.*

4.2.1.2. Scénario B

Théoriser sa pratique par l'élaboration d'un projet artistique

Il s'agit d'une démarche d'investigation inductive qui se développe dans la pratique et par la pratique. L'élaboration d'une œuvre est l'étape obligée qui permet de vivre sa démarche de création pour la comprendre et en expliciter certains aspects. Ce profil de thèse s'adresse aux praticiens désireux de comprendre les fondements de leur propre pratique, certains aspects ou phénomènes occurrents, leurs influences, leur processus, leurs moments de rupture par exemple. La production (œuvre plastique, littéraire, chorégraphique, musicale, scénographique, théâtrale, vidéographique…) sert de médiateur entre la démonstration théorique et la pratique. La pratique d'art, comme la pratique de formation, par exemple, devient une pratique théorisante, la pratique étant le lieu d'investigation

3. Proposition de Denis Poulin, enseignant en danse au collégial et étudiant au doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal.

et la matrice du savoir que l'on tente de saisir et de rendre intelligible. La rigueur est dans le lien maintenu entre le sujet de recherche (le questionnement), le choix des outils d'observation, d'analyse du phénomène ciblé, et les modes d'intelligibilité choisis pour en communiquer l'existence et la valeur. On est ici encore dans le comment, dans le comment cela se manifeste et agit sur ma démarche. La production artistique n'a pas la même importance que dans le modèle précédent qui doit démontrer le produit innovateur d'une démarche innovante. Ici, le travail de création sert la démonstration théorique sans l'ambition d'innover au plan du matériau d'œuvre. Il peut alors s'agir d'une présentation très intimiste sans public ou de références iconographiques du travail de création, insérées dans la thèse.

Exemple de projet

La métaphore du moine[4]

La recherche création que j'entends mener porte sur une dimension de ma pratique picturale que je nomme Métaphore du moine. Née de la pratique, cette métaphore apporte depuis dix ans une fondation implicite et intime à mon identité de peintre. Ma recherche vise à ouvrir ce noyau sémantique afin d'en saisir la portée comme métaphore agissante au sein de mon processus de création dont elle exalte l'inscription dans la quotidienneté de l'existence. La démarche heuristique m'a semblé la meilleure pour mener à bien mon étude puisqu'elle permet au chercheur d'investiguer un phénomène dans lequel il est lui-même immergé. Les outils de cueillette de données de l'approche autoethnographique – journal d'atelier et récit de vie – me serviront à réunir des informations sur les divers aspects de ma pratique touchés par la Métaphore du moine.

4.2.1.3. Scénario C

Positionner sa pratique en fonction d'un cadre historique, culturel, social, selon une thématique ou une combinaison de ces données

Il s'agit ici d'une démarche de recherche de type critique qui répond à une problématique de recherche à l'image de la recherche traditionnelle, avec la particularité, toutefois, de nécessiter, pour répondre à l'intuition initiale ou à la question de recherche, une plongée dans sa propre pratique. On emploie ici le mode critique pour explorer sa pratique. Cela constitue une nouvelle façon d'aborder

4. Projet soumis par Nicole Lebel, artiste peintre, formatrice et étudiante au doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal.

les questions culturelles ou sociales. L'enjeu est de comprendre sa pratique en la situant au regard d'un cadre historique, social ou culturel donné sur lequel on pose ou non un regard critique. La pratique de l'artiste sert ici de révélateur au praticien qui souhaite situer sa pratique pour mieux la comprendre. Le cadre théorique devient l'instrument de lecture qui délimite l'angle d'analyse de la pratique, en détermine la méthodologie, voire la forme d'écriture comme dans le cas d'un récit de vie ou d'une autoethnographie, et définit la posture du chercheur (position féministe, constructiviste, déconstructiviste…). La rigueur du travail se situe dans ces interstices. La valeur des connaissances apportées porte autant sur la méthodologie déployée pour approcher un phénomène social, culturel ou politique que sur l'angle critique utilisé pour étudier sa pratique. La thèse prend essentiellement la forme d'une démonstration classique avec références à la pratique présentée à l'aide d'un support médiatique ou photographique ou autre ou elle fait l'objet d'une présentation publique formelle selon le type d'articulation théorie-pratique que l'on entend défendre.

Exemple de projet

La réécriture comme procédé de création reconstructiviste[5]

J'ai exploré ma pratique artistique pour la situer en fonction d'un cadre historique et artistique de la fin du XX^e^ siècle qui correspondait à la période postmoderne reconstructiviste. Pour établir ce contexte historique et social, voire esthétique, qui portait sur ma pratique, j'ai entrepris de porter un regard critique sur le contexte historique et esthétique en cours, la postmodernité déconstructiviste. Ce travail de contextualisation et de critique de ma pratique me permit alors de trouver puis de définir des cadres et des systèmes de référence auxquels je pouvais rattacher ma recherche création du point de vue méthodologique. La postmodernité m'apportait la notion de microrécit, d'hybridité, et surtout de réécriture, processus et concept sur lesquels allait reposer l'ensemble de ma recherche autant sur la plan de la création que de la théorie. Avec ce travail de contextualisation de ma pratique aux prémices de la recherche création, j'ai pu trouver les moyens de mener à bien ma recherche tant du point de vue méthodologique, théorique qu'artistique. Il a fallu dans un deuxième temps que je trouve un moyen d'approcher ma création depuis l'intérieur, étant donné que c'était sur ma propre pratique que portait la réflexion de la recherche création, étant à la fois chercheure et praticienne. Je choisis alors d'adopter la posture

5. Projet soumis par Sophia L. Burns, peintre, formatrice et étudiante au doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal.

du phénoménologue face à mes écrits et aux données de ma thèse pour être au plus près du ressenti de l'artiste que j'étais, sans rien perdre de sa complexité et de sa sensibilité. Finalement, je réalisai un pont entre la notion de microrécit de la postmodernité et son utilisation en tant que matériau pour une approche phénoménologique, et une articulation entre la notion postmoderne de réécriture et celle de réutilisation des écrits de journaux de bord dans une relecture phénoménologique à même la recherche.

4.2.1.4. Scénario D

Révéler un phénomène par une production artistique

Le chercheur entend ici mettre en évidence la puissance évocatrice de l'art, soutenant que la connaissance émerge d'une réalité construite par l'interprétation qu'on lui donne au regard du contexte auquel cette réalité appartient. Il veut démontrer comment, par quel processus, par quels outils peut se révéler en art un phénomène social, culturel, artistique, politique ou autre (la guerre du Golfe, la famine, le terrorisme, l'exclusion…). L'enjeu se situe dans l'utilisation et l'interaction de différents niveaux de lecture et d'écriture de la réalité, et dans la position de rupture et de déstabilisation qu'accepte de prendre le praticien-chercheur. Le but est de provoquer un changement de « regard », de « perception », voire de compréhension de la réalité. La production artistique est tributaire de la compréhension intellectuelle et évolutive d'un phénomène, lui-même éclairé par différents outils d'investigation (essais, études, littérature, presse, événements…). Parallèlement ou conjointement, le processus de théorisation évolue selon la façon dont l'interpelle le processus de création. La tension théorie-pratique est maintenue dans un aller-retour intimiste entre le sujet pensant et le sujet fabriquant l'œuvre. Le cadre théorique agit sur la pratique et vise versa ; chacun devient pour l'autre un outil de déstabilisation et est partie constituante de la représentation et de la démonstration du phénomène en jeu. Il ne s'agit pas ici de théoriser sa pratique, mais de proposer une nouvelle compréhension de la vie, d'un phénomène par l'art, par la démonstration d'une logique de superposition de niveaux de lecture et d'écriture de la réalité.

La pratique artistique devient un lieu d'investigation, un révélateur et la manifestation de la valeur de l'art comme médium d'expression et de communication. On se situe dans une logique d'évolution et de démonstration d'un autre point de vue, celui de l'art. La rigueur est dans la capacité du chercheur à rendre intelligible ce

processus d'interpellation continue entre les deux niveaux d'écriture (le cadre conceptuel et la démarche de création) et la force de l'œuvre pour témoigner de son existence.

Exemple de projet

Chair de lumière[6]

Ma thèse création Chair de lumière : études sur le phénomène d'apparition provoquée chez le spectateur *vise à concevoir et créer une installation contenant les conditions propices à engendrer chez le spectateur l'illusion que des halos de lumière émanent de son corps et que des nuées de couleurs opaques flottantes apparaissent dans l'espace. Elle vise aussi, concurremment et corrélativement, à investiguer et à étudier l'articulation ainsi que l'interpénétration du concept d'apparition dans le processus de recherche, de création et de théorisation.*

Ma recherche création se base sur la prémisse selon laquelle l'illusion expérientielle, qu'elle soit visuelle ou sonore, peut être organisée et induite. L'illusion, créée par le cerveau à la suite d'une ambiguïté entre l'information reçue et ses propres hypothèses, est ici utilisée comme procédé artistique. L'expérience proposée advient dans cet infime laps de temps où le cerveau est confronté entre ce qu'il perçoit (construction d'une cohérence) et la modification de son appréhension du monde par le perçu. L'apparition est un type de manifestation conséquente à l'illusion ; elle est aussi observée, dans le cadre de cette recherche, comme l'expression clairvoyante de l'intuition créatrice.

Recherche création interdisciplinaire, ce projet s'appuie sur des ouvrages tant scientifiques (étude de la perception, science cognitive et neurologie) que techniques et esthétiques. L'expérience est réalisée grâce aux nouvelles technologies et à des connaissances théoriques axées sur la physiologie du corps et sur le pouvoir d'imagination du spectateur.

4.2.2. Les études de pratique : une recherche sur une pratique, pour la pratique

Le chercheur qui entreprend une étude de pratique s'intéresse à une pratique d'art ou à un aspect de cette pratique qui sert de point d'ancrage pour réfléchir à un phénomène, à une situation, à une réalité, voire à sa

6. Proposition soumise par Marjolaine Béland, formatrice et étudiante au doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal.

propre pratique. Ce profil de recherche concerne particulièrement les éducateurs, chercheurs et formateurs en art. La recherche répond à un besoin de changement de paradigme et vise le développement des pratiques elles-mêmes et le développement des connaissances dans un domaine de formation en art. Les motivations sont multiples. Elles vont du souci d'accroître ses compétences de chercheur en art à celui d'élaborer un modèle de pratique de recherche en art qui concilierait un savoir-faire traditionnel en recherche et des préoccupations non traditionnelles. La quête du chercheur est animée par le désir de proposer un modèle de recherche qui convient davantage aux praticiens tout autant qu'une légitimité de la recherche en art auprès des institutions subventionnaires. La rigueur est dans la démonstration formelle et s'appuie sur une logique de démonstration des liens significatifs maintenus entre la démonstration théorique et la pratique artistique observée. Le chercheur entend participer au développement explicite de connaissances pour l'évolution de la discipline, de la formation en art. Différentes motivations sont à l'origine du projet : explorer des voies innovantes de travail de création, défier la tradition pour innover aux plans méthodologique, pratique ou éthique.

C'est autour de ces objectifs que se rallient les thèses intervention et la recherche action. Une étude de pratique peut aussi prendre la forme d'une recherche menée par et pour le praticien que dans le domaine de l'éducation on associera à la *teacher's research*. Le format de la thèse est essentiellement traditionnel, mais on peut aussi lui donner un caractère particulier en apportant des documents d'accompagnement du changement annoncé : programme de formation, vidéo de formation…). Les scénarios retenus sous cette bannière ont un caractère englobant qui permet une mise en œuvre à l'infini de projets de recherche, en maintenant toutefois le cap sur l'observation à distance d'une pratique. On retrouve essentiellement ces scénarios :

Scénario 1 – Théoriser une pratique (un aspect de la pratique).

Scénario 2 – Élaborer une recherche action ou une recherche intervention.

4.2.2.1. Scénario 1

Théoriser une pratique (un aspect de la pratique)

Par la théorisation de la pratique, on distingue l'étude de pratique de la recherche création selon le statut de la création. Dans une étude de pratique, la création est le contexte dans lequel se trouve l'objet d'étude : le savoir du praticien. En recherche création, la

création est l'enjeu même de sa recherche, et le praticien ne peut résoudre son énigme sans plonger dans sa propre pratique en refaisant le chemin de la pratique et de la production artistique. L'enjeu varie : comprendre, innover, transformer une pratique dans son sens large. On ne souhaite pas plonger dans sa pratique, mais l'observer par l'intermédiaire d'autres praticiens, pour en dégager du sens. La pratique de création, d'interprétation, de formation demeure un lieu, un contexte, le territoire d'observation du chercheur. L'objectif est d'offrir une compréhension évidente et intelligible d'un phénomène en prenant comme appui la pratique artistique.

Exemple de projet

Comprendre le travail de partenaire en danse : identification des stratégies procédurales, cognitives et relationnelles menant à la maîtrise d'un duo[7]

Le travail de partenaires, qu'on appelle aussi duo ou pas de deux, occupe une place importante dans le langage chorégraphique. À partir du moment où deux danseurs sont sur scène, il n'est pas rare qu'ils se touchent, se supportent, se soulèvent, bref, que les actions de l'un affectent les mouvements de l'autre. Pourtant, la connaissance théorique sur le sujet est pauvre et il y a peu de méthodes d'entraînement reconnues pour bien préparer les danseurs à cette pratique. En général, les danseurs travaillent par essais et erreurs et, si cette façon de faire peut apporter des résultats intéressants, elle ne semble pas toujours efficace puisque la fatigue qu'elle entraîne augmente le stress et le risque de blessures.

Leur savoir est toutefois implicite, privé, et, pour y avoir accès, il est nécessaire de mettre en œuvre des stratégies d'élucidation permettant la transmission de ce savoir aux générations futures de danseurs.

La tâche d'acquérir et de maîtriser un porté s'apparente à une situation de résolution de problème. De plus, à la différence du travail individuel, le travail de partenaire a une composante sociale importante : les deux danseurs doivent coordonner leurs actions individuelles pour atteindre un objectif commun.

Le but de cette recherche est de mieux comprendre comment évolue le processus de travail entre deux interprètes. L'observation et l'analyse de contenu des entrevues effectuées auprès de couples de danseurs professionnels aux prises avec la tâche d'acquérir et de maîtriser un duo nous ont fourni les données de base. Cette étude devrait nous permettre d'identifier la nature, l'étendue et les lacunes

7. Proposition de Sylvain Lafortune, artiste interprète en danse, formateur et étudiant au doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal.

du savoir des danseurs en ce qui concerne le travail de partenaire et développer des stratégies d'interventions pertinentes à ce contexte de formation.

4.2.2.2. Scénario 2

Recherche intervention, la recherche action

Ce type de recherche, souvent de type ethnographique, se déroule dans le milieu, c'est-à-dire dans le milieu de l'art ou de la formation. Il exige du chercheur une collaboration évidente de praticiens qui accepteront d'ouvrir leur classe, leur atelier, la salle de répétition à l'observation du chercheur. Le point de vue des praticiens est important tout comme leur savoir, d'où l'appellation souvent employée de cochercheurs pour décrire ces praticiens qui se prêtent au jeu du chercheur sur une période prolongée soit en participant à un scénario de changement dans le cas de la recherche action, soit en participant à l'élaboration, en donnant leur point de vue, à un document d'innovation, dans le cas d'un projet d'intervention. La posture du chercheur s'appuie sur la volonté de comprendre la pratique telle qu'elle se vit et se déroule sur le territoire d'un praticien (atelier, salle de répétition, studio…). Son obersation se veut critique, parce qu'il entend établir des ponts entre cette pratique et des théories existantes, des courants de pensée, d'autres pratiques ou des résultats d'études pour mieux la comprendre, la faire évoluer et s'en inspirer. Il s'agit alors de faire la démonstration d'une pratique, d'un phénomène en passant par le mode critique et de proposer des solutions de changement (un programme de formation, un plaidoyer…). La problématique naît du besoin de travailler à l'intérieur d'une culture (postmoderne, féministe, québécoise, socioconstructiviste…) et de la faire évoluer. Cette culture détermine le contexte dans lequel les objectifs de recherche vont se moduler. L'investigation est guidée par un cadre théorique définissant l'angle « critique » et une question de recherche.

Exemple[8]

Recherche intervention

Mon étude intitulée La question comme mode d'enseignement et d'apprentissage en danse à l'université *poursuit un double but : comprendre les principes directeurs d'une formation universitaire en danse, et participer au développement de pratiques pédagogiques et artistiques innovatrices.*

8. Proposition de Fernande Girard, interprète professionnelle en danse, chargée de cours au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal et étudiante au doctorat en études et pratiques des arts.

Plus précisément, cette étude de pratiques à caractère ethnologique a pour objectif de comprendre les liens qui s'opèrent entre le contenu des questions posées en classe de danse contemporaine, les perspectives éducatives socioconstructivistes et les approches somatiques.

D'un point de vue méthodologique, mon étude se base sur les fondements de la recherche action selon Van der Maren (2003), laquelle s'inscrit dans une démarche socioconstructiviste qui s'actualise par la mise en branle de principes tels que : 1) la globalité (contextualisation de l'expérience) ; 2) la signifiance (le sens de l'apprentissage, son utilité) ; 3) l'alternance (apprentissages particuliers/généraux) ; et 4) la construction (liens entre les connaissances) (Lasnier, 2000). Les méthodes de collecte de données seront multiples : l'observation participante de classes avec grille d'observation et enregistrement vidéo, la tenue d'un journal (enseignants/étudiants) et l'entretien d'explicitation. Ce type d'entretien possède une grande capacité pédagogique puisqu'il amène les participants à poser un regard réflexif sur leurs actions en classe (Vermersch, 2003). L'analyse des données se fera selon les critères de la théorisation ancrée telle qu'explicitée par Paillé (1994). Avec cette étude, j'entends participer activement au développement des pratiques pédagogiques et artistiques en danse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anfara, V.A., Brown, K.M et Mangione, T.L. (2002). « Qualitative Analysis on Stage : Making the Research Process More Public », *Educational Researcher*, vol. 10.

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*, Paris, Gallimard.

Arcand, G. (1998). « Le territoire de l'intuition », dans J. Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Tome 2 : Le corps en scène*, Canada/Belgique, Éditions Jeu/Éditions Lansman.

Argyris, C. et Schön, A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle, comment accroître l'efficacité*, Montréal, Éditions Logiques, coll. « Formations des maîtres ».

Bachelard, G. (1999, 1938). *La formation de l'esprit scientifique*, 16e réimpression, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

Bachelard, G. (2003). *Le nouvel esprit scientifique*, 7e éd., Paris, Presses universitaires de France.

Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (coord.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?*, Paris, L'Harmattan, coll. « Action et savoir ».

Beaud, M. et Latouche, D. (1988). *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse, un mémoire ou tout autre travail universitaire*, Montmagny, Boréal.

Bégin, C. (1992). *Devenir efficace dans ses études*, Laval, Beauchemin.

Bégin, C. (1997). « Soutien et aide aux études avancées : programme d'interventions », dans L. Langevin et L. Villeneuve, *L'encadrement des étudiants : un défi du XXIe siècle*, Montréal, Éditions Logiques.

Berg, S.C. (1999). « The Sense of the Part : Historiography and Dance », dans S.H. Fraleigh et P. Hanstein (dir.), *Researching Dance : Evolving Modes of Inquiry*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, p. 225-248.

Bernadou, A. (1998). « Savoir théorique et savoirs pratiques : l'exemple médical », dans J.-M. Barbier, (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 29-42.

Bessette, S. et Duquette, H. (2003). *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales. Développement d'une pratique réflexive*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, mars, <www.cds.qc.ca/>.

Bessette, S. et Duquette, H. (2003). *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales. Recherche dans le cadre du programme PAREA*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke.

Biggs, D. (2000). « The Foundations of Practice-Based Research : Proceedings of The Research into Practice », *Act and Design*, vol. 1.

Blumer, H. (1954). « What Is Wrong with Social Theory », *American Sociological Review*, dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin, p. 101.

Boisvert, D. (2000). « L'établissement de l'objet recherche : la recherche documentaire et l'accès à l'information », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-100.

Bruneau, M. (2006). « Une recherche de reliance, féconde dans son hybridité », dans P. Gosselin et É. Le Coguiec (dir.), *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Candlin, F. (2000a). « A Proper Anxiety ? Practice-based PhDs and Academic Unease », *Art and Design*, vol. 1.

Candlin, F. (2000b). « Practice-based Doctorates and Questions of Academic Legitimacy », *International Journal of Art and Design Education*, vol. 19, no 1, p. 96-101.

Candlin, F. (2001). « A Dual Inheritance : The Politics of Educational Reform and PhDs in Art and Design », *International Journal of Art and Design Education*, vol. 20, no 3, p. 302-310.

Cauquelin, A. (1999). *Les théories de l'art*. Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Château, D. (dir.) (1995). *À propos de « La Critique »*, Paris, L'Harmattan.

Chatfield, S.J. (1999). « Scientific Exploration in Dance », dans S.H. Fraleigh et P. Hanstein (dir.), *Researching Dance : Evolving Modes of Inquiry*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, p. 124-161.

Chevrier, J. (2000). « L'établissement de l'objet recherche : la spécification de la problématique », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 51-81.

Crête, J. (2000). « La structure de la recherche : l'éthique en recherche sociale », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 217-238.

Cros, F. (2004). *L'écriture de la thèse. Séminaire doctoral*, CRF, CNAM.

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris, Éditions Odile Jacob.

Damasio, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes*, Paris, Éditions Odile Jacob.

De Closets, F. (2004). *Ne dites pas à Dieu ce qu'il doit faire*, Paris, Éditions du Seuil.

De Villers, M.-É. (2004). *Multidictionnaire de la langue française*, 4e éd., Montréal, Éditions Québec Amérique.

Deschamps, C. (1987). *L'expérience du chaos dans l'acte de création artistique. Étude phénoménologique d'un moment du processus créateur*, Québec, Université Laval, Thèse de doctorat.

Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*, Montréal, Guérin Universitaire.

Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). « Devis de recherche et échantillonnage : le devis de recherche qualitative », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin, p. 85-111.

Develay, M. (2004). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, 6e éd., Issy-les-Moulineaux, ESF.

Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement*, 3e éd., Paris, ESF.

Douglas, A., Scopa, K. et Gray, C. (2000). « Research through Practice : Positioning the Practitioner as Researcher », Working Papers in *Art and Design*, vol. 1.

Droogers, G.A. (1997). « The normalization of religious experience », dans *Charismatic Christianity as a Global Culture*, Columbia, University of South Carolina Press.

Eisner, E.W. (1981). « On the Differences between Scientifique and Artistic Approches to Qualitative Research », Standford University, *Educational Researcher*.

Farouki, N. (1999). *Qu'est-ce qu'une idée ?*, Paris, Éditions Le Pommier, coll. « Quatre à Quatre ».

Féral, J. (1998). *Mise en scène et jeu de l'acteur. Tome 2 : Le corps en scène*, Canada/Belgique, Éditions Jeu et Éditions Lansman.

Feyerabend, P. (1975). *Contre la méthode*, Paris, Éditions du Seuil, dans J. Poupart *et al.* (1997), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin.

Findeli, A. (1995a). « Design History and Design Studies : Methodological, Epistemological and Pedagogical Inquiry », *Design Issues*, vol. 11, no 2 (été), p. 43-65.

Findeli, A. (1995b). « Éthique, technique et design : éléments de problématique et de méthodologie », dans R. Prost (dir.), *Concevoir, inventer, créer : réflexions sur les pratiques*, Paris, L'Harmattan, p. 301-332.

Findeli, A. (1998). « La recherche en design. Questions épistémologiques et méthodologiques », *International Journal of Design and Innovation Research*, vol. 1, no 1 (juin), p. 3-12.

Findeli, A. (2000). « The State of the Art : Theoretical, Methodological and Ethical Foundations for a Renewal of Design Education and Research », *Eur. J. of Arts Education*, vol. 3, no 1, p. 54-63.

Findeli, A. (2001a). « Entre science et pratique, discipline et profession : les études doctorales à la faculté de l'aménagement », *TRAMES*, no 13, « Le projet en aménagement : formations et contextes », p. 55-72.

Findeli, A. (2001b). « Rethinking Design Education for the 21st Century : Theoretical, Methodological and Ethical Discussion », *Design Issues*, vol. 17, no 1.

Findeli, A. (2004). « La recherche-projet : une méthode pour la recherche en design », Communication présentée au 1er *Symposium de recherche sur le design* tenu à la HGK de Bâle sous les auspices du Swiss Design Network, 13-14 mai.

Findeli, A. et De Coninck, P. (2005). « Fondements épistémologiques d'une formation universitaire de recherche en "design et complexité" », dans J. Perrin (dir.), *Les sciences de la conception. L'enjeu scientifique du XXI^e siècle*, Paris, L'Harmattan, coll. « Ingénium », p. 1-15.

Fodor, J. (1998). *Concepts : Where Cognitive Science Went Wrong*, Oxford, Clarendon Press.

Fortin, S. (1996). « L'éducation somatique : nouvel ingrédient de la formation pratique en danse », *Nouvelles de danse*, vol. 28, p. 15-30.

Fortin, S. (1998) « Somatics : Today's tool for empowering modern dance teachers and transforming dance pedagogy », dans S.B. Shapiro (dir.), *Dance, Power and Difference : Critical and Feminist Perspectives in Dance Education*, Champaign, Human Kinetics, p. 49-74.

Fortin, S. (1999). « Enseignement de la danse dans une perspective féministe : trois études de cas », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 19, p. 23-40.

Fortin, S. (2001). « Devenir expert de ses sensations », Actes du congrès *4 ARTS*, Québec, p. 43-49.

Fraleigh, S. (1991). « A Vulnerable Glance : Seeing Dance through Phenomenology », dans *Ballet international*, vol. 10, p. 9-15.

Fraleigh, S.H. et Hanstein, P. (1999). *Researching Dance : Evolving Modes of Inquiry*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

Frelat-Kahn, B. (1991). *L'idée*, Paris, Éditions Quintette.

Fromm, E. (1976). *Avoir ou être*, Paris, Éditions Robert Laffont, coll. « Marabout ».

Gauthier, B. (2000). « Introduction », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, B. et Turgeon, J. (2000). « Les données secondaires », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 401-430.

Geertz, C. (1983). « From the Native's Point of View : On the Nature of Anthropological Understanding », dans J. Poupart *et al.* (1997), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin, p. 101.

Gingras, F.-P. (2000a). « La sociologie de la connaissance », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 19-48.

Gingras, F.-P. (2000b). « La théorie et le sens de la recherche », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 101-124.

Giorgi, A. (1997). « Analyse : de la méthode phénoménologique utilisée comme un mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin, p. 341-364.

Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1997). « The Discovery of Grounded Theory », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin, p. 101.

Gosselin, P. (1990). « Vers un modèle de modélisation », dans Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, *Les modèles en éducation*, Montréal, Noir sur blanc, p. 298-305.

Gosselin, P. et Le Coguiec, É. (2006). *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gray, C. (1998). « Inquiry through Practice : Developing Appropriate Research Strategies in Art and Design », dans Research Institute, University of Art and Design, *No Guru No Method*, Actes du colloque organisé par l'Institut, Helsinki, sous la direction de Pekka Kovenmaa.

Gray, C. et Pirie, I. (1995). « Artistic Research Procedure : Research on the Edge of Chaos ? », dans European Academy of Design, *Proceedings of Design Interface Conference*, Salford (G.-B.), University of Salford, p. 1-21.

Green, J. (2001). « Socially Constructed Bodies in American Dance Classroom », *Research in Dance Education*, vol. 2, nº 2, p. 155-174.

Green, J. et Stinson, S.W. (1999). « Postpositivist Research in Dance », dans Horton S. Fraleigh et P. Hanstein (dir.), *Researching Dance. Evolving Modes of Inquiry*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, p. 91-123.

Grize, J-B. (1998). « Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif », dans J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 119-130.

Hanna, T. (1986). « What is Somatics ? », *Somatics Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, vol. V, nº 4 (printemps-été), p. 4-9.

Hanstein, P. (1999a). « From Idea to Research Proposal. Balancing the Systematic and Serendipitous », dans S.H. Fraleigh et P. Hanstein, *Researching Dance : Evolving Modes of Inquiry*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

Hanstein, P. (1999b). « Models and Metephors. Theory Making and Creation of New Knowledge », dans S.H. Fraleigh et P. Hanstein, *Researching Dance : Evolving Modes of Inquiry*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

Hardy-Vallée, B. (2003). *Quand penser c'est faire. Les concepts devenus naturels*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Thèse de mémoire.

Houle, G. (1997). « Approches et techniques de recherche : la sociologie comme science du vivant : l'approche biographique », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin, p. 273-289.

Jean, M. (2000). « La création artistique à l'université », Actes du colloque de la Commission de la recherche de l'Université Laval *La création artistique à l'université* tenu le 12 mai 1998, Montréal, Éditions Nota Bene.

Jean. M. (2006). « Sens et pratique », dans *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-42.

Kuhn, D. (1999). « A Development Model of Critical Thinking », *Educational Researcher*, vol. 28, nº 2, p. 16-26.

Laban, R. (1966). *The Language of Movement*, Boston, Plays Inc.

Lancri, J. (2006). « Sens et pratique », dans *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-20.

Laperrière, A. (1997). « La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, p. 309-340.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 485 p.

Lather, P. (1991). *Getting Smart*, New York, Routledge.

Laurier, D. et Gosselin, P. (2004). *Tactiques insolites. Vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*, Montréal, Guérin Universitaire.

Le Breton, D. (2003). *La peau et la trace. Sur les blessures de soi*, Paris, Métailié.

Le Moigne, J.-L. (1999). *Les épistémologies constructivistes*, 2e éd., Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e éd., Montréal, Guérin ; Paris, Eska.

Lévesque, J.-P. (2002). « La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel », *Revue pédagogique collégiale*, vol. 15, no 3, p. 11-14.

Low, A. (2000). *Créer la conscience*, Paris, Les Éditions du Relié.

Lycouris, S. (2000). « The Documentation of Practice : Framing Traces », Working Papers in *Art and Design*, vol. 1.

Macleod, K. (2000). « The Function of the Written Text in Practice-based PhD Submissions. Proceedings of the research into practice », *Act and Design*, vol. 1.

Maitland-Gholson, J. et Ettinger, L.F. (1994). « Interpretive Decision making in research », *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, vol. 36, p. 18-27.

Marshall, T. et Newton, S. (2000). « Scholarly Design as a Paradigm for Practice-based Research ». Working Papers in *Art and Design*, vol. 1.

Miermont, J. (2000). *Les ruses de l'esprit ou les arcanes de la complexité*, Paris, L'Harmattan.

Mnouchkine, A. (1998). « La seconde peau de l'acteur », dans J. Féral, *Mise en scène et jeu de l'acteur. Tome 2 : Le corps en scène*, Canada/Belgique, Éditions Jeu et Éditions Lansman.

Montagu, A. (1968). *The Concept of the Primitive*, New York, The Free Press.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Éditions du Seuil.

Morin, E. et Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*, Paris, Éditions de L'Harmattan.

Newbury, D. (1996). « Knowledge and Research in Art and Design », *Design Studies*, vol. 17, p. 215-219.

Novak, J.D. et Musonda, D.A. (1991). « A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concept Mapping », *Amer. Educational Res. J.*, vol. 28, p. 117-153.

Novak, J.D. (1990). « Concept Maps and Vee Diagrams : Two Métacognitive Tools to Facilitate Meaningful Learning », *Instructional Sciences*, vol. 19, p. 29-52.

Ouellet, A. (1994). « Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche », Québec, Presses de l'Université du Québec.

Paillé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, no 23, p. 147-181.

Pakes, A. (2003). « Original Embodied Knowledge : The Epistemology of the New in Dance Practice as Research », *Research in Dance Education*, vol. 4, no 2, p. 127-149.

Palmieri, C. (2002). « La plasticité du vide : le néant compulsif dans l'œuvre d'art », Montréal, Université du Québec à Montréal, Thèse de doctorat.

Paquette, C. (1996). « Des paradigmes qui influent sur la vision éducative », *Vie pédagogique*, no 100 (sept.-oct.).

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF Éditeur.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF Éditeur.

Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, 2e éd., Paris, ESF Éditeur.

Pires, A. (1997). « Épistémologie et théorie : de quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin, p. 3-54.

Poupart, J. (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin, p. 173-210.

Prost, R. (dir.) (1995). *Concevoir, inventer, créer : réflexions sur les pratiques*, Paris, L'Harmattan.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Éditions Dunod.

Rey, A. (1992). *La terminologie, noms et notions*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Ricoeur, P (1975). *La métaphore vive*, Paris, Seuil

Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (1995). *Petit Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Éditions Le Robert, coll. « PR1 ».

Rosenfield, I. (1993). « Pourquoi le cerveau n'est pas un ordinateur : le cerveau du vivant », *Science et vie*, hors-série, vol. 184.

Russell, K. (2000). « Poetics and Practice : Studio Theoria », Working Papers in *Art and Design*, vol. 1.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Éditions Logiques.

Schön, D.A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.

Scrivener, S. (2001). *Reflection in and on Action and Practice in Creative-Production Doctoral Projects in Art and Design*, Coventry, Coventry School of Art and Design, Coventry University.

Simmel, G. (1908). « Digressions sur l'étranger », dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin, p. 41.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Stinson, S.W. (1994). « Research as Choreography », *National Dance Association Scholar Lecture*, Reston (VA), American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance Publications.

Taggart, G.L. et Wilson, A.P. (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers : 44 Action Strategies*, Thousand Oaks, Corwin Press.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissage*s, Montréal, Éditions Logiques.

Tousignant, M. (1994). *Document de travail*, Université Laval, Québec, Département d'éducation physique.

Tremblay, M.-A. (1997). « Propos sur un cheminement personnel à travers la diversité des objets de recherche », Préface, dans J. Poupart *et al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin.

Tremblay, R. (1994). *Savoir faire : précis de méthodologie pratique*, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses universitaires de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* 2e éd., Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

Van Dyke, J. (1996). « Choreography as a Mode of Inquiry : A Case Study », *Impulse*, vol. 4, no 4, p. 318-325.

Vermesch, P. (2003). *L'entretien d'explication*, Paris, ESF Éditeur, 190 p.

Vienneau, R. (2005) *Apprentissage et enseignement : théories pratiques*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin.

Villeneuve, A. (2006). « La métaphore et l'idée musicale : proximités et détours », dans *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement. Essais*, Paris, Seuil.

Young, D. et Goulet, J.-C. (1994). *Being Changed : An Anthropology of Extraordinary Experience*, New York, Broadview Press.

PARTIE 2 DEUXIÈME

Parcours de recherche

A. Parcours ontologiques et épistémologiques

B. Parcours méthodologiques : de l'errance à la formalisation de l'objet d'étude

C. Parcours didactique : de la nécessité d'œuvrer au développement de ses outils

A. Parcours ontologiques et épistémologiques

CHAPITRE 5 CINQ

Étudier la pratique artistique

Un regard pluriel

Madeleine Lord

De tout temps, le développement de connaissances abstraites, universelles de préférence, a été la priorité du monde universitaire, aussi bien dans les disciplines traditionnelles que dans les domaines de formation professionnelle (Schön, 1983). Aucun doute n'existait quant à la suprématie du savoir sur les habiletés ou connaissances tacites de la performance professionnelle. Théorie et pratique appartenaient à des mondes séparés, où l'une s'appliquait à l'autre. Le titre même du programme de doctorat créé à la Faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal en 1997, « Doctorat en études et pratiques des arts », allait dans le sens de cette traditionnelle dichotomie théorie/pratique. On étudiait ou on faisait l'art.

Savoir et faire cheminaient sur des sentiers parallèles de nos facultés des arts. Ce titre, à tout le moins, ne laissait pas entrevoir la légitimité de l'étude de la pratique artistique comme un champ d'études doctorales.

La réalité est plus nuancée au moment d'écrire cet article. Étudier la pratique ou sa pratique représente aujourd'hui une option de recherche réelle et plurielle pour l'artiste. Si, malgré la croissance actuelle de la littérature sur le sujet, étudier la pratique demeure un phénomène relativement nouveau en art, ce n'est pas le cas d'un assez grand nombre de professions. Cet article repose sur l'intention de faire profiter le lecteur désireux d'étudier la pratique artistique de nombreuses années de réflexion et de recherche en lien avec les pratiques de l'éducation. Dans un article portant sur la méthodologie de recherche en art, Gray et Pirie (1995, p. 11) déclaraient : « Il est nécessaire de regarder en arrière pour aller devant. Si nous éprouvons de l'insatisfaction à l'égard des méthodologies existantes, nous devons essayer de les comprendre pour être en mesure d'en inventer d'autres. »

C'est dans cet esprit que j'aborde la description de mon expérience de vingt années de recherche sur la pratique de l'enseignement de la danse. Faire cette description, c'est identifier, situer et décrire les multiples options de recherche qui se sont ouvertes sur ma route. En révélant mon parcours, j'exposerai les changements d'ordre ontologique et épistémologique à la source des changements de paradigme rencontrés, tout autant que de ceux du questionnement ou des méthodes d'investigation. Certaines de ces voies ont déjà été mises à profit par les praticiens de l'art. Les études résultantes illustreront alors des formes concrètes d'étude de la pratique de l'artiste créateur ou interprète, mais aussi possiblement celle d'autres artistes participants, le répétiteur ou le critique par exemple. Précisons tout d'abord ce que nous entendons par pratiques artistiques.

5.1. LES PRATIQUES ARTISTIQUES

Par pratiques artistiques, nous entendons le travail de l'artiste professionnel, toutes disciplines de création et d'interprétation confondues. Lorsque nous nous attardons au terme professionnel ou profession, certaines caractéristiques communes émergent.

Entre autres, il s'agit toujours d'activités qui impliquent un haut niveau de savoir et de compétence. Selon Hughes (1965, p. 443), « les professions prétendent détenir un savoir extraordinaire dans les domaines importants pour toute la société ». Un savoir hors du commun de nature à la fois théorique et pratique distingue donc le professionnel. Pour l'artiste en particulier, le savoir pratique est probablement plus important, en plus d'être hautement original, puisqu'il est construit dans l'agir artistique, au fil de sa pratique.

Autre caractéristique, l'activité professionnelle commande toujours un haut niveau de réflexion sur et dans l'action, même si cette dernière n'est pas toujours consciente (Schön, 1994). La pratique artistique, comme toutes les pratiques professionnelles, est loin de l'application pure et simple du savoir, aussi extraordinaire soit-il. La création tout comme l'interprétation exigent la constante mise en œuvre du savoir que l'on adapte et affine sans cesse au gré des intentions et des situations changeantes et imprévisibles rencontrées.

Enfin, de concert avec la nature évolutive de l'art, la pratique artistique, tout comme celle de toutes les professions, est en transformation, pour ne pas dire en mutation, rapide et constante. Les façons de faire d'aujourd'hui ne seront, ni ne ressembleront, à celles de demain. Rien n'est stable ni définitif dans le monde professionnel. Si comprendre la pratique pour l'améliorer demeure le motif incontournable à la source de son étude, les connaissances résultantes s'avéreront toujours propres au contexte à l'étude, et provisoires.

5.2. ÉTUDES POSITIVISTES DE LA PRATIQUE, OU QUANTIFIER LA PRATIQUE

À la fin des années 1970, au moment d'entamer mes études doctorales portant sur l'enseignement de la danse, l'acte d'enseigner n'était pas encore reconnu comme une « pratique » ou objet d'étude. La recherche tentait plutôt d'estimer l'efficacité de l'enseignement. Le but, très pragmatique d'ailleurs, vers lequel aspiraient les chercheurs, était de cerner des comportements « génériques » d'enseignants, garants de gains en apprentissage pour les élèves. Par comportements « génériques », on entendait des comportements communs à toutes les classes, quelle que soit la matière enseignée.

Fidèles au paradigme positiviste dans lequel ils s'inscrivaient, les chercheurs souscrivaient alors à l'existence d'une réalité objective, indépendante des perceptions individuelles. Or, si quelque chose existe, on peut le décrire et le mesurer. Il fallait donc identifier, définir et quantifier les composantes de l'enseignement, pour en arriver éventuellement à comprendre celui-ci. S'ensuivit une intense période d'études descriptives visant à mieux connaître les parties constituantes de l'enseignement. Une myriade de systèmes décrivant les comportements d'enseignants et d'élèves qui pouvaient être observés au cours du déroulement naturel de classes, selon divers points de vue, ont été mis au point à cette fin. L'observation portait sur la fréquence d'apparition de comportements préalablement définis.

Beaucoup de soin était apporté à la validation de ces outils d'observation pour en assurer une utilisation « objective ». Ainsi, à la suite de l'entraînement d'observateurs à un système donné, des tests étaient menés à partir d'enregistrements vidéo de classes pour établir dans quelle mesure plusieurs observateurs décrivaient une même situation de la même façon (fidélité interobservateurs) et si un même observateur décrivait une situation de la même façon à plusieurs reprises (fidélité intraobservateur). Une argumentation portant sur la cohérence des catégories d'observation proposées en relation avec le thème ou le concept que le système tentait d'« opérationnaliser », permettait au lecteur de juger dans quelle mesure l'outil d'observation décrivait bien la réalité sous-jacente au concept d'intérêt. L'interaction professeur-élèves, ou le temps actif d'apprentissage offert aux élèves, par exemple, a figuré parmi les concepts les plus courants à la base des études descriptives de l'enseignement. Ainsi étaient donc établies l'objectivité, la fiabilité et la validité de l'instrument de mesure et de l'étude.

Ma dissertation de doctorat, portant sur la description des comportements d'enseignants et d'élèves propres à la classe de technique de danse et à celle de composition chorégraphique en contexte universitaire (Lord, 1981-1982), s'inscrivait dans cette voie. Purement descriptive, elle a permis d'identifier et de quantifier les habiletés pédagogiques, fondamentalement différentes, intervenant dans l'enseignement de la technique de danse et de la composition.

Forts de meilleures connaissances des composantes de l'enseignement, les chercheurs se sont bientôt engagés dans des études corrélationnelles, où les variables indépendantes de l'enseignement (comportements de l'enseignant et des élèves) ont été mises en relation avec les variables dépendantes (les gains en apprentissage des élèves, tels que mesurés par des tests standardisés), toujours dans le but de cerner des comportements clés d'efficacité pédagogique. Les études appartenant à cette étape étaient dites de type « processus-produit ».

Même si elles ne sont plus d'actualité, ces études ne sont pas sans mérite. Elles ont, entre autres, permis d'exposer au grand jour la complexité de l'enseignement (la pratique) et la disparité des comportements déployés selon la matière enseignée, de jeter les bases d'un langage « professionnel », en plus de définir les composantes de l'environnement d'apprentissage que sont l'instruction, la gestion et le climat. Enfin, elles ont permis de reconnaître l'« offre d'occasions d'apprentissage » comme l'un des facteurs clés de l'efficacité pédagogique. Pourtant, pour des raisons d'ordre ontologique et éthique, un bilan pessimiste a été dressé de ces vingt années de recherche positiviste.

Entre autres, les chercheurs ont progressivement constaté que la position ontologique inhérente à ces travaux et au paradigme positiviste ne tenait plus la route. Elle a été remise en question, puis rejetée (voir Doyle, 1977, et Fenstermacher, 1979). En cessant de voir la pratique comme la somme de ses parties, les chercheurs reconnaissaient cette dernière comme une activité subjective, portée par des intentions conscientes. Comprendre une pratique ne pouvait plus passer par l'établissement de la fréquence d'apparition de certains comportements, dans un contexte donné. Ce qui importait n'était pas tant la fréquence d'apparition que la pertinence du comportement au contexte et l'interprétation qu'en donnaient ses acteurs en situation. Du coup, l'existence d'une réalité objective à décrire et mesurer était rejetée, au profit de l'adhésion à la présence de réalités multiples, individuellement et socialement construites, à expliciter. La recherche sur la pratique de l'enseignement devait dorénavant se doter d'autres méthodes d'emprise sur ces réalités. Un nouveau questionnement devait aussi prendre place. Aux questions : « Quels comportements composent la pratique ? Parmi eux, lesquels sont les plus efficaces, c'est-à-dire significativement reliés à des gains en apprentissage ? », il fallait en substituer une ou des autres. Les chercheurs se sont alors tournés, notamment, vers l'épistémologie, l'anthropologie et les théories de la nouvelle communication, en quête d'autres approches, questions et méthodes de recherche.

Les critiques ne se sont pas limitées aux bases ontologiques de la recherche. Les plus virulentes ont été d'ordre éthique. Elles sont apparues en lien avec la prise de conscience progressive de la manière dont les résultats de la recherche positiviste ont été utilisés par les personnes en position de pouvoir : les créateurs de politique en matière d'éducation, les responsables de développement de personnels, les formateurs d'enseignants, enfin les directeurs d'école ou de commission scolaire (voir McCloskey *et al.*, 1991 ; Mc Neil, 1986 ; Richardson-Koehler, 1988). Dans un article où elle pose la question de l'étude de la pratique pédagogique, Virginia Richardson (1994, p. 5) déclarait : « La communauté scientifique a réalisé qu'aucune recherche sur la pratique ne devrait être menée sans la considération des deux questions suivantes : à qui appartient la connaissance développée sur la pratique ? qui bénéficie de la recherche ? » Le constat d'absence notable des premiers intéressés, à savoir les praticiens eux-mêmes (les enseignants), dans les réponses à ces deux questions est probablement l'élément le plus influent de la mise à l'écart progressive du paradigme positiviste pour concevoir et mener des études de la pratique de l'enseignement, et probablement des études de pratiques artistiques tout autant.

5.3. ÉTUDES POSTPOSITIVISTES DE LA PRATIQUE OU PRENDRE LE POINT DE VUE DU PARTICIPANT

En 1980, au moment de déposer ma dissertation de doctorat, la fonction pragmatique de critères d'efficacité de l'enseignement commençait à céder le pas à une fonction plus herméneutique. En vue de comprendre la pratique, la tâche du chercheur devenait, en quelque sorte, celle de prendre le point de vue du participant, de se mettre dans sa peau, pour sonder les sens donnés à l'enseignement et à l'apprentissage sur le terrain. Le chercheur tendait toujours à décrire non pas pour comprendre de quoi l'enseignement était fait, mais plutôt pour comprendre les significations que donne l'enseignant (le praticien) à son contexte de travail, à son programme d'enseignement ou à ses actions. Ce but s'accompagnait aussi de celui de comprendre les significations que donnent les étudiants ou élèves au contexte d'apprentissage. La recherche venait ainsi d'épouser le paradigme de recherche postpositiviste aussi appelé qualitatif. La conception même des projets, autant que les manières de les mener, a commencé à se démarquer radicalement de ce que j'avais connu.

Le questionnement ne portait plus sur les seuls comportements observables, mais sur les visions et intentions à la source de l'intervention pédagogique, et leur transformation en pratique. Le premier projet que j'ai développé dans cette voie partait d'une question simple mais globale, à savoir : « Quels objectifs d'apprentissage émergent des classes de danse en milieu scolaire, et comment y sont-ils poursuivis ? » Cinq types d'objectifs ont été mis au jour à partir de l'analyse d'entrevues, de contenu du programme scolaire et de l'observation de classes tout au long d'une année scolaire par deux spécialistes de la danse au secondaire. Chaque type d'objectif cerné a été assorti de la description et de l'illustration des stratégies pédagogiques mises en œuvre pour leur atteinte. La mise au jour de ces deux pratiques d'enseignement rendait compte des particularités de l'enseignement de la danse à vocation éducative. Elle révélait les facettes cachées souvent tacites de la réalité des classes ou montrait sous un jour nouveau des aspects connus. Par exemple, l'apprentissage des rituels de la classe de danse, éléments connus et explicités en classes de danse à vocation de formation professionnelle, mais peu présents dans la littérature portant sur la danse éducative, s'est avéré souvent essentiel à la réussite des tâches d'apprentissage à l'école, y prenant des formes différentes (Lord, 1998b). La connaissance ainsi développée favorise donc une meilleure compréhension de l'enseignement de la danse en milieu scolaire, même si aucune généralisation au-delà du contexte en présence ne pouvait être faite. Elle devenait significative pour d'autres enseignants de la danse dans la mesure où ils partageaient les objectifs discutés.

L'appellation « recherche action » est souvent donnée à ce type d'études lorsque le but d'améliorer la pratique s'ajoute à celui de développer des connaissances. La conduite de tels projets m'a amenée à tisser de nouveaux liens avec les enseignantes de la danse en milieu scolaire, en même temps que j'acquérais de nouvelles compétences en matière de recueil et d'analyse de données.

5.4. ENTRER EN PARTENARIAT AVEC LES ENSEIGNANTS DE LA DANSE

La création d'un partenariat chercheur-praticien est devenue une condition incontournable de la recherche action, puisqu'elle ne relève plus de la responsabilité du seul chercheur, mais de l'un autant que de l'autre. Générosité, confiance et complicité doivent régner réciproquement entre chercheur et praticien pour qu'une étude prenne place et apporte les résultats souhaités. Tous les acteurs doivent en partager les buts. Si le chercheur continue d'assumer le leadership intellectuel, le praticien assume aussi une grande part de responsabilités. En s'engageant dans une étude, celui-ci accepte non seulement de voir sa pratique journalière scrutée à la loupe, mais aussi de s'investir avec le chercheur dans l'élucidation du vécu professionnel, des croyances, représentations ou concepts à la source de ses actions. Certains, avec justesse, confèrent au praticien le titre de cochercheur.

Le choix d'un ou de cochercheurs est une décision de la plus haute importance, qui ne relève nullement du hasard, comme c'était le cas dans les études positivistes. L'intuition, doublée d'une mûre réflexion sur les buts de l'étude en relation avec la formation, les croyances et le contexte d'intervention de praticiens potentiels, y joue un rôle important. Diverses « visions » du praticien peuvent orienter ce choix.

Lorsque la relation théorie/pratique est en cause, le chercheur doit voir le praticien comme un médiateur ou passeur d'idées, concepts ou autres formes de connaissances pouvant provenir de plusieurs sources, de l'expérience personnelle, d'échanges avec d'autres collègues, d'articles sur la pratique ou la recherche en art, ou encore d'un conseiller pédagogique, par exemple. Ainsi, pour être un réel médiateur d'idées et de concepts, le praticien, à partir de diverses sources d'information, en aura développé une compréhension personnelle, qui servira de tremplin à la relance de sa pratique (Richardson, 1994). La possession d'une telle expérience en fonction d'un thème ou concept d'intérêt devient un critère de choix dans la sélection du cochercheur. Par exemple, dans le cas d'une étude portant sur l'éducation esthétique en classe de danse en milieu scolaire (Lord, 2001), les praticiens de choix étaient ceux ou

celles qui, interpellés par l'intégration de la compétence « apprécier des danses » à leur programme d'enseignement, s'étaient documentés sur la question et en avaient acquis une compréhension personnelle qu'ils tentaient d'articuler dans leurs classes.

Lorsque le vécu de l'expérience éducative ou artistique est l'objet de recherche, le chercheur s'intéresse aux praticiens qui reconnaissent le phénomène d'intérêt dans leur expérience propre, mais plus particulièrement à ceux qui se montrent désireux d'explorer en compagnie du chercheur cette expérience vécue. Cela suppose souvent un engagement de plusieurs mois au cours desquels le cochercheur s'ouvrira au partage de ce que lui fait vivre l'expérience à l'étude. Dans son ouvrage portant sur l'approche phénoménologique en recherche, Chantal Deschamps (1993) relate comment elle a approché et choisi les cochercheurs de son étude, dont la collaboration a permis la description de l'expérience du chaos dans l'acte de création artistique.

5.5. DÉVELOPPER DE NOUVELLES COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

Bien que pratiquement toutes les études de pratique prennent la forme d'études de cas, en plus de partager les attributs d'être descriptives et de relever de la méthodologie qualitative, leur forme varie au gré de l'objet d'étude. Ainsi, un objet d'étude qui présuppose l'interaction sociale aura avantage à s'inspirer des traditions méthodologiques de l'ethnographie ou de la nouvelle communication. C'est le cas notamment de l'étude de Sylvain Lafortune, étudiant au doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal, qui porte sur le travail des danseurs en vue de l'interprétation de « Pas de deux ». L'élucidation de ce travail exigeant un haut degré de coopération, de confiance et d'écoute entre les partenaires, il faut passer par la description des stratégies tant procédurales, que cognitives ou relationnelles déployées en cours de répétition pour résoudre les nombreux problèmes que pose le duo, et atteindre la maîtrise requise pour son interprétation sur scène. La relation entre les interprètes telle qu'elle se déroule à l'intérieur ou à l'extérieur du studio étant au cœur de cet objet de recherche, le chercheur a tiré avantage d'une méthodologie relevant des disciplines mentionnées plus haut, mettant l'observation et l'entrevue fortement à contribution.

Par ailleurs, la compréhension de l'intérieur d'une expérience vécue de la création ou de l'interprétation est un sujet qui incitera le chercheur à envisager l'approche phénoménologique. C'est le cas, par exemple, de Diane Leduc, étudiante au doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal, dont l'étude tente d'élucider le sentiment d'authenticité vécu par le danseur en représentation.

Plusieurs méthodes de collecte de données sont susceptibles d'être mises à contribution dans la réalisation d'une étude qualitative de la pratique.

1. L'observation participante, comme accès au terrain de la pratique, en contexte naturel. Cette observation en direct, selon divers niveaux de participation, mais sans apriori ou catégorie prédéfinie, a pour but de recueillir le plus exactement possible les paroles et les actions des acteurs, telles qu'elles se déroulent sous les yeux de l'observateur, qui n'interprète ni juge ce dont il est témoin. Gardant en tête les préoccupations centrales de son étude, l'observateur prend des notes descriptives en répondant constamment à la question « Que se passe-t-il ? ». Occasionnellement, dans un espace à part, il pourra aussi noter des questions ou interprétations qui surgissement spontanément en cours d'observation. Plusieurs ouvrages portent sur ce sujet. Du côté anglophone, mentionnons Spradley (1980) et du côté francophone Deslauriers (1985) comme des classiques incontournables.
2. L'interview ou l'entrevue sera utilisée pour avoir accès aux significations que donne le praticien à son contexte d'intervention et à ses actions. Plusieurs types d'interviews peuvent avoir lieu avec le participant. Elles sont informelles lorsqu'elles prennent place spontanément avant ou après une observation. Elles portent alors sur des points liés à l'observation ou à tout autre événement ponctuel survenu. Elles sont formelles ou de forme semi-structurée lorsqu'elles qu'elles se déroulent dans un lieu et à un moment convenus, selon un guide d'entrevue soigneusement préparé par le chercheur. Elles prennent alors l'allure d'une conversation ciblée sur les thèmes centraux de l'étude. L'observation guide souvent le chercheur dans l'identification des points à aborder. Parce que les significations qui se cachent derrière les agissements observés sont les objets d'intérêt, il importe que le participant perçoive ces situations comme des occasions de révéler ses perceptions propres des choses ou ses croyances, plutôt que ses connaissances acquises sur le sujet. Tant l'ouvrage de Spradley (1979) que celui de Patton (2002) sont incontournables sur ce sujet.
3. Des journaux de bord, de nature professionnelle ou personnelle, seront tenus tant par le cochercheur que par le chercheur, pour y consigner tout ce que l'un et l'autre vivent en relation avec l'objet d'étude, et qui est susceptible de contribuer à sa compréhension.
4. Des documents d'archives qui est liés à la pratique à l'étude seront analysés. Une variété de documents institutionnels ou personnels sont habituellement produits en relation avec une

pratique ou avec le praticien qui en est l'auteur. Ils représentent une source de données complémentaires. Il s'agit d'en extirper les informations pertinentes en conformité avec les principes de l'analyse de contenu. L'ouvrage de L'Écuyer (1990) est une source très utile sur ce sujet.

À la suite de l'étape de recueil d'information, le chercheur se retrouve toujours avec une somme impressionnante de données, issues de sources variées, qu'il lui faut réduire pour répondre aux questions de recherche.

L'analyse qualitative de données se distingue de l'approche statistique qui a cours en recherche positiviste. Par un processus de réduction, elle vise ultimement à la théorisation de la pratique. Cela suppose la transformation des données brutes, issues d'autant de sources que l'a permis la collecte des données, en catégories thématiques, descriptives de la pratique. Vu l'importance de l'induction et de l'interprétation toujours présentes au cours de ce travail, il importe au chercheur de se doter de mesures favorables à l'émergence de thèmes vraisemblables et congruents, tant avec l'objet d'étude qu'avec la pratique en cause. Le chercheur doit convaincre, donner au lecteur de bonnes raisons de croire à la véracité de la théorisation avancée. Dans un article portant sur la rigueur de l'analyse qualitative, Anrafa, Brown et Mangione (2002) proposent à cette fin l'emploi de procédures de vérification parmi les suivantes : *a*) une observation prolongée et persistante, dont la durée peut varier, mais qui doit permettre l'émergence du sentiment d'avoir complété un cycle significatif d'activité, par exemple une étape ou une année scolaire, l'entièreté d'un stage ou d'un cours spécialisé ; *b*) la triangulation des données, c'est-à-dire l'appui des catégories thématiques par une variété de sources d'information comme l'observation, les entrevues, les journaux de bord ou les documents d'archives ; *c*) la discussion des catégories avec un pair informé sur l'objet d'étude et familier de l'analyse qualitative (*peers debriefing*) ; *d*) l'analyse des cas négatifs, lesquels peuvent suggérer une autre façon d'envisager la catégorisation provisoire ; *e*) la clarification du positionnement du chercheur de manière à rendre publics, tant pour le lecteur que pour le chercheur, les biais personnels ou professionnels ayant pu affecter l'analyse ; *f*) la corroboration par les participants. Donner au cochercheur l'occasion de lire les manuscrits d'entrevues et l'interprétation provisoire des données, et d'y réagir, peut susciter des clarifications d'importance ; *g*) l'appui de descriptions denses et détaillées, qui supposent la sélection des extraits de données les plus éloquents pour illustrer la catégorie thématique ; *h*) la consultation d'un expert, pour recueillir un avis externe concernant les méthodes, l'analyse et les résultats de l'étude (*external audit*).

Creswell (1998) suggère le recours à au moins deux de ces procédures comme un seuil d'exigence minimale de toute recherche qualitative. Anfara, Brown et Magione (2002), quant à eux, insistent sur l'importance de faire publiquement état des manières de les accomplir dans le cas particulier de chaque étude. Il s'agit, en d'autres termes, de décrire comment l'auteur en arrive aux catégories thématiques résultantes, et de documenter les aspects de la pratique sur lesquels elles reposent. Le recours, entre autres, à des tableaux illustrant le processus de triangulation, l'explicitation des liens unissant les questions de recherche et les questions d'entrevues, la mise au jour du processus de réduction des thèmes sont parmi les procédures suggérées pour témoigner publiquement de l'analyse des données et en expliciter la rigueur.

5.6. RETOMBÉES

Toujours d'actualité, l'étude qualitative de la pratique pédagogique compte plusieurs découvertes d'importance à son actif. Selon Richardson (1994), celles-ci graviteraient autour de la compréhension de la « pensée enseignante », des croyances et connaissances de l'enseignant et, enfin, de son processus de changement.

Plusieurs études qualitatives ont contribué à une nouvelle compréhension de la pensée enseignante, laquelle se démarque de la pensée linéaire traditionnellement prescrite par la théorie et la recherche antérieure portant sur la planification pédagogique. Ces études ont amené les chercheurs à constater que l'enseignant expérimenté part rarement d'objectifs pour planifier ses programmes ou leçons. Selon les travaux de Borko et Niles (1987), en particulier, l'enseignant expérimenté se centrerait d'abord sur le contenu et sur les activités d'apprentissage, pour ensuite y imbriquer des objectifs d'apprentissage pertinents. Les travaux de Donald Schön (1983) portant sur la réflexion du praticien sur et pendant l'action ont également contribué à l'approfondissement de la compréhension de la pensée enseignante et de ses liens intimes à la pratique. Plusieurs études qualitatives que j'ai réalisées sur l'enseignement de la danse appuient cette contribution (Lord, 1995 ; 1998b ; 2001).

Une nouvelle compréhension de la nature des connaissances de l'enseignant expert s'est naturellement jointe à celle de ses modes de pensée. Aux travaux réalisés dans les champs de l'anthropologie (Geertz, 1983), de l'épistémologie (Rorty, 1980 ; Toulmin, 1990 ; Lyotard, 1979) et de l'éthique (Nussbaum, 1986) se sont greffés ceux de Fenstermacher (1994), de Kessels et Korthagen (1996) et de Schön (1983) réalisés dans le champ de l'éducation, pour développer des modèles alternatifs de la connaissance. La conception traditionnelle et tacite de la connaissance

a ainsi cédé le pas à la reconnaissance de deux types de rationalité appartenant respectivement aux mondes de la pratique et de la théorie. Les connaissances conceptuelles, de nature abstraite et universelle, indépendantes des émotions et désirs humains, sont toujours reconnues comme les « connaissances théoriques » ; les connaissances perceptuelles, elles, tacites et de nature variable, mais toujours expérientielles, liées aux aspects concrets et particuliers des situations vécues, sont reconnues comme les « connaissances pratiques » (Kessels et Korthagen, 1996). Lun et l'autre de ces deux types de connaissances forment la compétence de l'enseignant expert. L'exploration des connaissances pratiques des enseignants menée entre autres par Clandinin (1986), Leinhart (1988) ou Elbaz (1983) a mis au jour leur tendance à être structurées autour d'images, de récits ou histoires, d'événements ou de cas. La façon traditionnelle de concevoir les connaissances de l'enseignant s'en est trouvée révolutionnée, ce qui a suscité l'apparition de nouveaux questionnements et objets de recherche.

Enfin, la nouvelle compréhension du processus de changement pédagogique, apportée par la recherche des années 1980, a mis en évidence l'incontournable besoin d'initiation volontaire par le praticien, pour que ce changement prenne place et donne lieu à une expérience positive. Lorsque mandaté par un facteur ou personne externe, le changement, au contraire, aurait tendance à être perçu par le praticien comme une pression ou une menace aliénante (Richardson, 1994). Les études à la source de ces constatations appuient l'idée que les enseignants changent constamment dans le cours de leur travail quotidien. Ces changements sont parfois mineurs, mais aussi parfois draconiens, et toujours évalués à la lumière du sens personnel de ce qui « marche » dans la classe.

Comme nous le verrons dans la section à venir, ces nouvelles connaissances ne sont pas restées sans influence sur la recherche en enseignement des disciplines artistiques, ni sur la poursuite des manières de concevoir et de faire la recherche sur la pratique de l'enseignement.

5.7. ÉTUDES ÉMANCIPATRICES DE LA PRATIQUE OU ÉTUDIER SA PROPRE PRATIQUE

Même si l'étude qualitative de la pratique poursuit allégrement son cours, le début des années 1990 a vu poindre nombre de nouvelles avenues dans le paysage de la recherche en enseignement. Celles-ci découlent tantôt de la théorisation de la pratique issue de la recherche qualitative, tantôt des travaux de Donald Schön (1983) sur les connaissances tacites du praticien, tantôt des théories de critique sociale (Freire, 1988 ; Lather, 1991), mais aussi d'une quête d'autres moyens de capter et de rendre la

richesse de l'expérience vécue de l'enseignement (Richardson, 2000). La majorité de ces options partagent l'objectif commun d'améliorer la pratique par le changement tant pédagogique que social (Green et Stinson, 1999). Ce premier mariage du social et de l'académique en recherche s'est plus ou moins cristallisé dans le nouveau paradigme, encore ni monolithique ni étanche, dit « émancipateur » (Lather, 1991).

Ontologiquement, les tenants du paradigme « émancipateur » souscrivent toujours à l'existence de multiples réalités socialement construites. Ils sont conscients toutefois que certaines facettes de la société en général, et du monde de l'éducation en particulier, reçoivent plus d'attention que d'autres. Que les inégalités associées à la race, aux genres, aux classes sociales, ou aux jeux de pouvoir, sont rarement abordées par la recherche traditionnelle sur la pratique, bien qu'elles soient très présentes dans l'enseignement journalier. Des études engageant le praticien dans une démarche réflexive, doublée d'une compréhension profonde des contextes plus vastes dans lesquels il s'inscrit, ont vu le jour en relation avec cette prise de conscience. La vision d'un enseignant réfléchi, qui interroge constamment autant les postulats que les buts de sa pratique, ses étudiants ou son contexte général d'intervention, est au cœur de ce type de projet. Le concept de l'enseignant-chercheur, c'est-à-dire l'enseignant producteur de connaissances, en découle. Une recherche menée pour et par le praticien, qu'on désigne sous le vocable de *teacher's research*, en a résulté.

Le praticien-chercheur, croit-on, est celui qui connaît le mieux ce que signifie « être un enseignant ». Par conséquent, il serait le mieux placé pour développer des connaissances pertinentes à partir de sa pratique (Richardson, 1994). Ce chercheur veut faire entendre la voix du praticien, laquelle se démarque de celle du chercheur traditionnel par le désir de connaissances plus rapprochées de ses intérêts et besoins immédiats. La préoccupation n'est pas tant de contribuer à la base de connaissances générales existantes que de suggérer des voies nouvelles et utiles de penser l'enseignement, les problèmes qui y sont présents et les possibilités de changement (Richardson, 1994). Un savoir « émancipateur », dans le sens large du terme, en découle. Selon Lather (1991, p. 52), un tel savoir « nous rend plus conscients des contradictions biaisées ou cachées par notre façon usuelle de comprendre les choses et, ce faisant, il dirige notre attention vers les possibilités de transformations sociales[1] ».

1. « *Emancipatory knowledge increases awareness of the contradictions distorded or hidden by everyday understanding, and in doing so it directs attention to the possibilities for social transformations inherent in the present configuration of social processes.* »

Le praticien devenu simultanément chercheur élit sa propre pratique comme objet de recherche. Si l'occasion ne m'a pas été donnée de vivre ce type d'étude de l'enseignement, j'ai pu observer le travail de collègues et d'étudiants en éducation et en art qui s'y sont engagés. Dans le cadre de classes de danse, par exemple, le questionnement à la base d'études d'inspiration « émancipatrice », est souvent lié aux jeux de pouvoir qui s'y exercent, aux idéaux ou aux conceptions corporelles qui y sont véhiculés, ou encore à l'élitisme qui y est promu. Dans un but avoué d'émancipation d'étudiants de la danse en formation professionnelle, Jill Green (2001), par exemple, a exploré comment son enseignement, largement ancré en éducation somatique, a aidé ses étudiantes à s'affranchir de certains mythes et stéréotypes du monde de la danse. Consciente de la prévalence de la conception dualiste de la personne en danse, Sylvie Fortin (Fortin, Long et Lord, 2002), de son côté, a eu l'idée d'une étude de classes professionnelles de technique de danse, développées en collaboration avec Warwick Long. À la base de l'étude était la question : « Comment les corps dansants se construisent-ils dans nos classes de technique de danse informée par l'éducation somatique ? » Bien que sans dessein avoué d'émancipation, les liens établis entre les théories du « corps dansant » et les stratégies tant pédagogiques que langagières mises au jour par l'étude se sont avérés « émancipateurs », car porteurs de pistes de changement et favorables à la prise en charge par les étudiants de leurs façons de travailler. En d'autres termes, favorable à leur « empowerment ».

Quelques artistes de la danse se sont aventurés dans des voies similaires, selon des desseins émancipateurs de nature variable. Privilégiant la tenue d'un journal de bord, comme mode de collecte de données, Jan Van Dyke (1996, 2001) par exemple a réalisé deux études de sa pratique chorégraphique. L'une (1996) pour documenter les similarités entre la création chorégraphique et la démarche de recherche qualitative, et ainsi légitimer la création comme un mode d'investigation et de connaissance. L'autre (2001), pour briser un mythe très répandu de la théorie de la création, à savoir celui de l'intention artistique, comme moteur de la création chorégraphique, et de l'interprétation du sens de l'œuvre par le spectateur. La théorisation de la pratique ainsi développée s'est révélée favorable à la modification des conceptions courantes et des préjugés sociaux souvent entretenus à propos de l'artiste. Dans une perspective féministe, Karen Barbour (2001) a choisi pour sa part une autre voie pour témoigner de son expérience de femme chorégraphe de soli et de chercheuse d'orientation phénoménologique. S'appuyant sur des journaux de bord, des poèmes, des extraits de conversation avec son auditoire et d'autres sources de données, elle s'est tournée vers la narration et la poésie comme mode de diffusion. Ce faisant, elle ouvrait la voie, en danse, à l'écriture évocatrice comme forme de

rapport de recherche. Selon l'auteure, cette façon de faire répondrait au désir des chercheurs d'aller au-delà de la langue écrite, pour rendre et capter la richesse du vécu de l'expérience humaine.

Il va sans dire que les options de recherche prises par ces chercheurs s'éloignent du traditionnel partenariat chercheur-praticien préalablement décrit. Parce qu'elles sont intégrées à la pratique journalière, les études présentent de multiples factures. Elles privilégient souvent l'autoanalyse réalisée individuellement sur le terrain de la pratique, ou en groupe, dans le contexte d'un établissement ou d'une association de praticiens. Dans ce dernier cas, l'appellation « recherche action » tend à demeurer, même si elle ne se réalise pas en compagnie d'un chercheur extérieur au contexte de l'étude (Richardson, 1994). Le format de ces autoétudes de pratique se rapproche parfois du rapport traditionnel de recherche qualitative, mais aussi du récit, de l'histoire et de la narration. Le mémoire réalisé par Miriam Saad (2003), en relation avec son expérience d'interprète de danse et intitulé *Le processus somatique comme tremplin identitaire : récit autobiographique,* est un bon exemple d'utilisation de la forme narrative. Le questionnement à la base de ces études naît habituellement de préoccupations ou d'intérêts que le praticien entretient en relation avec un contexte, une période de temps, et avec d'autres praticiens qui les partagent (Bullough et Pinnegar, 2001). Ces études se retrouvent donc souvent à l'intersection de la biographie et de l'histoire.

Encore ici, les méthodes de saisie de la pratique gravitent autour de l'observation, du journal de bord, de l'analyse de documents ou de diverses formes de témoignages. Toutefois, la nature des éléments appartenant à ces catégories s'éloigne parfois considérablement de ceux qui sont traditionnellement considérés en recherche qualitative. Pendant que l'observation s'appuie sur la vidéo ou sur la prise de notes postintervention, le journal de bord peut devenir audiovisuel et inclure de la correspondance sous forme de lettres, de courriels ou même de conversation enregistrée.

Évidemment, l'étude de sa propre pratique ne soustrait pas le chercheur aux exigences de rigueur académique. Tous reconnaissent qu'il est difficile de déterminer des standards de qualité, surtout pour la recherche de type autobiographique, laquelle est en émergence. À cet effet, Allan Feldman (2003) nous rappelle l'importance de considérer la validité autant que la qualité dans l'évaluation de ce type de recherche. Il souligne que non seulement le lecteur doit être fasciné et interpellé par ce qu'il lit, mais qu'il doit aussi avoir de bonnes raisons de croire à la véracité de ce qui est avancé. Par ailleurs, les nouvelles pratiques d'écriture de la recherche qualitative (Richardson, 2000 ; Bullough et Pinnegar, 2001), qui se rapprochent considérablement des pratiques d'écriture artistique (roman, poésie), posent de nouveaux défis aux chercheurs qui

doivent répondre aux exigences de qualité. Toutefois, comme pour la recherche qualitative traditionnelle, la validité de l'étude reposera en grande partie sur l'explicitation de la construction de la théorisation poétique présentée, à partir des données. Faire état publiquement de ce qui est considéré comme des données, et de la transformation de ces données en récit ou autres formes littéraires demeurent des stratégies de base, auxquelles Allan Feldman (2003) ajoute la prolongation de la triangulation au-delà des données pour inclure les façons mêmes de représenter ces résultats. Le chercheur peut alors faire entrevoir d'autres options possibles de représenter la théorisation de sa pratique. Il suggère enfin, d'apporter de l'évidence quant à la valeur du changement qui s'est opéré tant pour le praticien lui-même que pour sa pratique.

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours en relation avec la rigueur, la critique scientifique féministe Sandra Harding (1986), pour sa part, suggère d'emprunter la voie de la critique plutôt que celle de l'auto-louange. Selon elle, l'intérêt des autres praticiens est plus grand lorsque les auteurs révèlent « les ambivalences et les manques dans nos souvenirs culturels conscients, et les histoires socialement réprimées dont ils originent » (p. 202) que lorsqu'ils se livrent à l'auto-encensement.

CONCLUSION

Il se dégage de la description de mon parcours en étude de la pratique éducative que les chercheurs, tout comme les enseignants eux-mêmes, n'ont eu de cesse d'interroger, de critiquer et d'améliorer tant les assises et les retombées de la pratique que leur pratique de recherche elle-même. Des approches sans cesse plus cohérentes avec les réalités subjectives et multiples de l'enseignement assorties de meilleurs outils d'emprise sur ces dernières en ont découlé et continueront d'émerger. La diffusion de la recherche s'est aussi vue emprunter des voies multiples de facture hybride, se rapprochant parfois de l'art. Au cours de ces années, la continuité de l'activité de recherche s'est avérée être le plus puissant moteur de son propre développement.

La mise en œuvre d'études de la pratique de l'art sur son propre terrain ne peut que favoriser son éclosion comme champ d'investigation. L'activité de recherche des artistes eux-mêmes devrait là aussi favoriser la proposition et la validation d'outils sans cesse mieux adaptés aux réalités des pratiques artistiques. Selon Gray et Pirie (1995), l'élection de la pratique artistique comme objet de recherche prend déjà de l'ampleur au Royaume-Uni.

Si, hormis les approches relevant du paradigme positiviste, toutes les avenues de recherche précédemment décrites représentent autant d'ouvertures potentielles sur l'étude de la pratique artistique, il y a tout lieu de croire à l'émergence d'un champ d'études dynamique participant à l'enrichissement constant de la conscience et de la connaissance d'elle-même, mais surtout à son amélioration, puisque changer pour améliorer ce qui se passe dans les studios de travail et les coulisses de la diffusion demeure le but ultime de l'entreprise. L'établissement de ponts entre la réflexion théorique ou éthique sur l'art et sa pratique tout comme l'élucidation d'expériences tissant le vécu même de la création ou de l'interprétation représentent d'intéressants points d'ancrage pour de telles études.

Quelles que soient les voies d'étude de la pratique qui sont ou seront empruntées, elles profiteront de la poursuite de la réflexion sur les façons des artistes de faire des inférences en cours de raisonnement pratique, sur la nature même de ce travail comme formes de recherche et, enfin, sur les façons d'aider les artistes à améliorer leurs façons de faire de la recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anrafa, V., Brown, K. et Mangione, T. (2002). « Qualitative Analysis on Stage : Making the Research Process More Public », *Educational Researcher*, vol. 31, n° 7, p. 28-38.

Barbour, K. (2001). « Writing about Lived Experiences in Women's Solo Dance Making », *Proceedings of Danz-Research Forum*, Hamilton (N.-Z.), University of Waikato, p. 1-6.

Borko, H. et Niles, J. (1987). « Description of Teacher Planning : Ideas for Teachers and Research », dans V. Richardson-Koehler (dir.), *Handbook of Research for Educators*, New York, Longman, p. 167-187.

Bullough, R.V. et Pinnegar, S. (2001). « Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research », *Educational Researcher*, vol. 30, n° 3, p. 13-21.

Clandinin, J. (1986). *Classroom Practice : Teacher Image in Action*, Londres, Falmer.

Connely, M. et Clandinin, J. (1990). « Stories of Experience and Narrative Inquiry », *Educational Researcher*, vol. 19, n° 5, p. 2-14.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing among Five Traditions*, Thousands Oak (CA), Sage.

Deschamps, Ch. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*, Montréal, Guérin Universitaire.

Deslauriers, J.-P. (1985). *La recherche qualitative : résurgences et convergences*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

Doyle, W. (1977). « Paradigm for Research on Teacher Effectiveness », dans L. Shulman (dir.), *Review of Research in Education*, vol. 5, p. 3-16.

Elbaz, F.L. (1983). *Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge*, Londres, Croom Helm.

Feldman, A. (2003). « Validity and Quality in Self-Study », *Educational Researcher*, vol. 32, n° 3, p. 26-28.

Fenstermacher, G.D. (1979). « A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness », dans L. Shulman (dir.), *Review of Research in Education*, vol. 6, p. 157-185.

Fenstermacher, G.D. (1994). « The Knower and the Known : The Nature of Knowledge in Research in Teaching », dans L. Darling-Hammond (dir.), *Review of Research in Education*, vol. 20, p. 1-54.

Fortin, S., Long, W. et Lord, M. (2002). « Three Voices : Researching How Somatic Education Informs Contemporary Dance Technique Classes », dans *Research in Dance Education*, vol. 3, n° 2, p. 155-179.

Freire, P. (1988). *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York, Basic Books.

Gray, C. et Pirie, I. (1995). « Artistic Research Procedure : Research on the Edge of Chaos ? », dans European Academy of Design, *Proceedings of Design Interface Conference*, Salford (G.-B.), University of Salford, p. 1-21.

Green, J. (2001). « Socially Constructed Bodies in American Dance Classroom », *Research in Dance Education*, vol. 2, n° 2, p. 155-174.

Green, J. et Stinson, S.W. (1999). « Postpositivist Research in Dance », dans S.H. Fraleigh et P. Hanstein (dir.), *Researching Dance. Evolving Modes of Inquiry*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, p. 91-123.

Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*, Ithaca, Cornwell University Press.

Hughes, E.C. (1965). « The Study of Occupations », dans R.K. Merton, L. Broom et L.S. Cotrell (dir.), *Sociology Today*, New York, Harper & Row, p. 442-461.

Kessels, J.P.A. et Korthagen, F.A. (1996). « The Relationship between Theory and Practice : Back to the Classic », *Educational Researcher*, vol. 25, n° 3, p. 17-22.

Lather, P. (1991). *Getting Smart*, New York, Routledge.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Leinhart, G. (1988). « Situated Knowledge and Expertise in Teaching », dans J. Calderhead (dir.), *Teachers' Professional Learning*, Basingstoke (R.-U.), Falmer, p. 146-168.

Lord, M. (1981-1982). « A Characterization of Dance Teacher Behavior in Choreography an Technique Classes », *Dance Research Journal*, vol. 14, n^{os} 1-2, p. 15-24.

Lord, M. (1998a). « Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 585-603.

Lord, M. (1998b). « L'acquisition de méthode de travail : un thème sous-estimé en classe de danse scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 131-149.

Lord, M. (2001). « Fostering the Growth of Beginners's Improvisational Skills : A Study of Dance Teaching in the High School Setting », *Research in Dance Education*, vol. 2, n° 1, p. 19-40.

Lord, M., Chayer, C. et Girard, L. (1995). « Increasing Awareness of Your Strategies for Teaching Dance Technique », *Impulse*, vol. 3, n° 2, p. 172-182.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne – Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.

McCloskey, G.N., Provenzo, E.F., Cohn, M.M. et Kottkamp, R.B. (1991). « Disincentives to Learning : Teachers Reactions to Legislated Learning », *Educational Policies*, vol. 5, p. 251-265.

Mc Neil, L.M. (1986). *Contradiction of Control : School Structure and School Knowledge*, New York, Routledge & Kegan Paul.

Nussbaum, M.C. (1986). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge (MA), Cambridge University Press.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3e éd., Thousands Oaks (CA), Sage Publication.

Richardson, L. (2000). « New Writing Practices in Qualitative Research », *Sociology of Sport Journal*, vol. 17, p. 5-20.

Richardson, V. (1994). « Conducting Research on Practice », *Educational Researcher*, vol. 23, no 5, p. 5-10.

Richardson-Koehler, V. (1988). « What Works Does and Doesn't », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, no 1, p. 71-79.

Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton (NJ), Princeton University Press.

Saad, M. (2003). *Le processus somatique comme tremplin identitaire : récit auto-ethnographique*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 150 p., Mémoire de maîtrise.

Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, Montréal, Éditions Logiques.

Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis : The Hidden Agenda of Modernity*, Chicago, University of Chicago Press.

Van Dyke, J. (1996) « Choreography as a Mode of Inquiry : A Case Study », *Impulse*, vol. 4, no 4, p. 318-325.

Van Dyke, J. (2001). « Intention. Questions Regarding Its Role in Choreography », *Journal of Dance Education*, vol. 1, no 3, p. 96-101.

CHAPITRE 6 SIX

Analyse évolutive d'une pratique scientifique en recherche qualitative et phénoménologique

Maurice Legault

J'ai choisi de contribuer à cet ouvrage collectif sur le thème de la recherche création en présentant, sous la forme du témoignage personnel, une analyse évolutive de mon parcours professionnel, scientifique et méthodologique. Ma contribution au présent ouvrage porte principalement sur la période initiale de ce parcours, soit celle de 1981 à 1987. Il s'agit de la période durant laquelle j'ai précisé l'objet et la méthodologie de ma recherche.

J'ai présenté en détail dans d'autres textes déjà publiés les repères scientifiques et méthodologiques auxquels je me suis référé en recherche qualitative et d'autres que j'ai construits moi-même au fil des ans selon les besoins de mon activité de formation et de recherche. Le lecteur intéressé à s'en inspirer, pour définir éventuellement à son tour ses propres repères, pourra consulter les textes apparaissant dans la liste des références bibliographiques.

J'utilise dans le texte qui suit une parole engagée et un ton personnel. Cet article se veut une contribution complémentaire aux écrits habituellement présentés dans les productions de type scientifique. Je débute par une présentation sommaire de mon parcours professionnel de façon à préciser le contexte dans lequel mon travail de recherche s'est développé. Il me semble pertinent aussi de décrire ce cheminement dans un texte sur la recherche création, car il m'apparaît qu'il illustre aussi en soi ce type processus. J'ai eu en effet le privilège de vivre un parcours de vie professionnelle ouvert, dans lequel j'ai pu exercer ma créativité au gré des occasions professionnelles qui se sont présentées au fil des ans.

6.1. VUE D'ENSEMBLE DE MON PARCOURS PROFESSIONNEL

Je suis ingénieur de formation initiale. J'ai suivi pendant cinq ans, de 1969 à 1974, dans les collèges universitaires de formation des officiers des Forces canadiennes. J'ai obtenu en 1974 un baccalauréat en génie et gestion du Royal Military College à Kingston en Ontario. J'ai travaillé ensuite pendant quatre ans en tant qu'officier ingénieur au sein des Forces canadiennes.

Pendant ces quatre années, j'ai suivi à temps partiel des études avancées à l'École Polytechnique de l'Université de Montréal. Dans le cadre d'une maîtrise en sciences appliquées, j'y ai effectué une recherche en mathématique, dans le domaine des probabilités et statistiques, sur le problème d'estimation du risque d'erreur qui se produit en reconstruisant une forme aléatoire par la règle du point le plus près. J'ai effectué cette recherche à partir de données provenant principalement d'un travail de simulation informatique (Moore et Legault, 1979).

Après avoir terminé ces études à la maîtrise, en 1978, j'ai quitté les Forces canadiennes et j'ai entrepris, à temps plein cette fois, des études avancées en sciences de l'activité physique. J'y ai réalisé un projet de recherche de type expérimental dans le domaine de la physiologie de l'activité physique avec des « sujets humains » soumis à un test à l'effort maximal sur tapis roulant. Il s'agissait d'une étude quantitative dans

laquelle il était aussi question de modélisation et d'estimation statistique, mais cette fois au sujet de l'intensité de l'effort physique estimée à partir de la fréquence cardiaque (Legault *et al.*, 1982).

Vers la fin de ces études, j'ai dirigé pendant une année un service d'évaluation de la condition physique dans un centre de conditionnement physique pour adultes. Ce travail m'a conduit aux États-Unis pour une formation dans ce domaine au Aerobics Center à Dallas au Texas et à l'Université Stanford à Palo Alto en Californie.

En 1981, on m'a proposé de me joindre au corps professoral du Département d'éducation physique de l'Université Laval pour travailler à la formation pratique dans le domaine des activités de plein air. Pendant les dix années précédentes, j'avais pratiqué de manière intensive de nombreuses activités de plein air et j'avais effectué plusieurs formations pratiques dans ce domaine.

En 1985, après quatre années de travail de formation auprès des futurs éducateurs physiques, j'ai entrepris à temps plein des études de doctorat au Département de psychopédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, sous la direction d'André Paré, spécialiste des questions de créativité en pédagogie. J'ai consacré la première année d'études à une formation expérientielle dans le domaine de la créativité et de l'expression à l'Institut Tamalpa, à San Francisco en Californie, sous la direction d'Anna Halprin, une des pionnières de la danse éducative aux États-Unis. De retour au Québec, j'ai effectué une recherche qualitative d'orientation phénoménologique à partir d'un travail de terrain avec neuf participants lors d'un séjour prolongé en milieu de pleine nature (Legault, 1989).

À la fin du doctorat, en 1988, j'ai réintégré le Département d'éducation physique, cette fois en tant que professeur-chercheur. J'y ai développé de nouvelles activités de formation pour les futurs intervenants en plein air, en milieu scolaire et hors scolaire, mais non plus au sujet des activités habituelles de plein air. Mon approche portait dorénavant davantage sur les aspects affectifs et relationnels de l'expérience humaine en nature. En lien direct avec cette approche, j'ai développé par la suite une activité de recherche subventionnée, dans le prolongement de ce qui avait été amorcé au doctorat (CRSH, 1991-1994, et FCAR, 1990-1996[1]).

1. CRSH : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada ; FCAR : Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche au Québec.

En 1990, j'ai participé avec mon ex-directeur au doctorat, devenu alors collègue de travail, à la mise en place d'une activité de formation et de recherche dans le domaine de la pratique réflexive chez les enseignants de métier (Legault et Paré, 1995). En 1996, j'ai quitté le Département d'éducation physique. J'ai alors cessé mes activités de formation et de recherche en éducation au plein air afin de me consacrer pleinement à la formation des enseignants. Je me suis d'abord joint à l'équipe des professeurs et des responsables de formation pratique dans le secteur des stages de formation pratique à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire. J'ai été actif pendant six années en première ligne au cœur de cette dynamique de formation. J'ai ainsi travaillé à la formation initiale des jeunes enseignants, mais surtout à la formation continue des enseignants expérimentés, au regard de leur travail d'accompagnement des enseignants débutants. J'y ai aussi coordonné un ensemble des projets de recherche action sur des thèmes liés à la formation pratique à l'enseignement dans un contexte de partenariat entre l'université et le milieu scolaire (Legault, 2002 ; 2001).

En 1995, j'ai effectué une année d'études et de recherche à Paris et à Montpellier, en m'associant aux activités du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) dirigé par Pierre Vermersch. Au cours des années qui ont suivi, je me suis intégré de plus en plus aux travaux de ce groupe de recherche. En 2002, lors d'une deuxième année d'études et de recherche, j'ai travaillé tout particulièrement avec ma collègue du GREX, Nadine Faingold, maître de conférences à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Versailles. Le GREX est ainsi devenu au fil des ans le principal groupe de recherche auquel je suis rattaché. Je donne également depuis quelques années au Québec la formation spécialisée à l'entretien d'explicitation.

Depuis 2003, je suis rattaché au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, en tant que professeur-chercheur. Je travaille principalement avec des enseignants qui choisissent la pratique réflexive comme moyen de développement personnel et professionnel. Depuis janvier 2004, j'ai aussi repris mon activité d'enseignement en plein air, cette fois dans le cadre d'un cours optionnel qui s'adresse aux finissantes en quatrième année de formation universitaire à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire. Mon activité actuelle de recherche consiste à développer les aspects théoriques et pratiques de la pratique réflexive, particulièrement selon la perspective du praticien-sujet ou de la position d'analyse « en première personne ». Le thème principal de ma recherche est la symbolique en analyse de pratique (Legault, 2005).

6.2. LE FIL CONDUCTEUR SCIENTIFIQUE DE CE PARCOURS DE RECHERCHE

Du point de vue de la recherche, ce parcours professionnel comporte deux principaux axes de développement, un premier en lien avec le plein air et la relation à la nature et un deuxième en lien avec la pratique réflexive et le développement personnel et professionnel des enseignants. Il s'agit de deux axes de recherche distincts. Ces deux axes se sont toutefois entrecroisés de plus en plus au fil des ans et ils sont actuellement les deux brins d'un seul fil conducteur. Au départ, en 1984, il n'y avait en effet que le brin de la recherche en plein air, puis à compter de 1990 s'y est greffé progressivement un deuxième brin, celui de la recherche-formation au sujet de la pratique réflexive dans le développement personnel et professionnel des enseignants.

Ces deux brins sont maintenant entrelacés et constituent le fil conducteur de mon activité actuelle de recherche sur l'étude de la présence et de la conscience humaine. J'étudie ce phénomène chez les praticiens en éducation. Je m'intéresse aux conditions qui leur permettent de réfléchir sur leur action, en différé et a posteriori, mais aussi à la « réflexion » au cœur de leur action vécue sur le terrain même de la pratique. La piste que j'emprunte est celle de la présence au vécu premier et direct, mais aussi la présence « au vécu de la réflexion ». Je m'intéresse en effet à la manière dont s'effectue la réflexion, à partir de son point de départ dans le vécu de l'action, mais tout autant à la question de son aboutissement dans l'action du praticien. J'étudie ce phénomène dans la perspective de la psychopédagogie et de la phénoménologie, c'est-à-dire que ma recherche porte sur les conditions favorisant le développement de la présence et de la conscience chez le praticien réflexif en éducation. Je m'intéresse au mode verbal, mais tout autant au mode non verbal, de la symbolisation du vécu de l'action du praticien.

6.3. LA PREMIÈRE TRANCHE DE MON PARCOURS DE RECHERCHE EN PLEIN AIR (1981-1987)

6.3.1. Partir de sa propre expérience

En 1984, lorsque la possibilité des études au doctorat s'est présentée, il était clair pour moi que je n'allais consacrer trois ans à temps plein à ce projet qu'à la condition que je puisse y réaliser une recherche qui allait m'interpeller directement, tant sur le plan personnel que professionnel. D'une part, les incursions académiques et professionnelles dans la diversité des domaines que sont les sciences et le génie, les mathématiques et les

sciences de l'activité physique m'ont amené à 32 ans à préciser d'une manière très soignée la direction à prendre pour la prochaine étape de mon parcours professionnel.

D'autre part, un projet de l'envergure d'un doctorat ne m'apparaissait réalisable que dans la mesure où j'allais être passionné pour ce que j'allais étudier. L'effort intellectuel que demande le doctorat, et par la suite la carrière en recherche, m'apparaissait en effet comporter une telle exigence qu'il ne semblait possible d'y arriver sereinement qu'avec une motivation intrinsèque profonde, réelle et authentique. Ce que j'allais étudier pendant plus de trois ans à temps plein, l'objet de la recherche, devait être bien enraciné en moi et très proche de ce que j'avais besoin de clarifier autant pour moi en tant que personne qu'en tant que formateur-chercheur en éducation au plein air et à l'environnement. À partir de ce que j'avais vécu et observé dans le milieu universitaire, tant du point de vue des thèmes et des méthodologies de recherche que du point de vue du fonctionnement humain à l'intérieur de cette organisation, la carrière de professeur-chercheur ne m'intéressait guère. Je n'allais m'y consacrer qu'à la condition stricte que ce travail puisse avoir un sens pour moi et pour les étudiants que j'allais éventuellement accompagner.

Je suis d'abord parti de ma propre expérience en plein air pour préciser ce que je voulais étudier au doctorat. Ce travail de clarification de l'objet de la recherche s'est donc fait à partir de ce que j'éprouvais moi-même, profondément, quand je me retrouvais en nature, seul ou en groupe. À chaque séjour en milieu naturel, et je pouvais remonter à cet égard jusqu'à des moments de l'enfance, je contactais presque toujours à l'intérieur de moi quelque chose de tout à fait particulier et totalement différent par rapport à ma vie habituelle. Je ne cherchais aucunement à nommer cela. Y goûter au premier niveau me suffisait. Je ne peux dire cela qu'aujourd'hui, car à cette époque je n'avais même pas une conscience réflexive de cette expérience de goûter. Ça se passait tout simplement en moi. Ce que je savais, c'est que j'en avais l'expérience et que cette expérience suscitait un grand bien-être.

6.3.2. Vivre un phénomène pour soi-même ou en faire son métier

Ce qui était clair à cette époque au sujet du plein air est que je ne voulais absolument pas en faire mon métier. Je tenais à me centrer sur mon propre vécu, mais aussi à conserver cela dans le cadre informel d'un loisir personnel et non dans les structures du cadre professionnel. J'avais le sentiment que si j'en faisais mon métier, j'allais perdre le plaisir de faire du plein air pour moi-même. Après la semaine de travail, aurai-je encore le goût du plein air dans mes temps de loisirs ?

Je craignais par ailleurs de perdre cette naïveté qui me faisait apprécier « en direct » et au premier niveau la vie en milieu de pleine nature. Tout se passait comme si le fait de faire intervenir la rationalité du discours professionnel ou scientifique allait me contaminer et m'empêcher dorénavant d'apprécier pleinement cette expérience.

La vie a cependant mis sur mon chemin, sans que je le cherche délibérément, la possibilité d'en faire un métier. En 1981, à la fin de ma deuxième maîtrise, on m'a en effet offert un poste de formateur dans les activités de plein air au Département d'éducation physique de l'Université Laval. J'ai alors inévitablement été amené à décrire ce qui constituait l'expérience éducative en milieu naturel, donc à faire appel à la rationalité, ne serait-ce que dans l'élaboration des plans de cours dont j'avais la responsabilité.

Au début des années 1980 au Québec, il y avait un courant pédagogique important qui traversait le monde de l'éducation, soit celui de la programmation par objectifs. J'ai participé avec enthousiasme à ce mouvement où il était question, par exemple, de décrire de manière détaillée chaque activité d'enseignement-apprentissage en des termes d'objectifs à atteindre par les apprenants, puis les contenus associés à ces objectifs, les stratégies pédagogiques à mettre en place et, enfin, les moyens d'évaluation pour juger de la progression de l'apprenant et de l'atteinte ou non de l'objectif. Au départ, il s'agissait surtout d'un travail d'élaboration fait en rapport avec le développement des connaissances, que l'on appelait aussi le domaine des savoirs ou le domaine cognitif. À cela s'ajoutait le développement des habiletés, que l'on appelait aussi, en particulier en éducation physique, le domaine des savoir-faire ou domaine psychomoteur.

En me consacrant à ce travail de formalisation des savoirs et savoir-faire, je me suis cependant intéressé en particulier au développement des attitudes, qu'on appelait aussi le domaine du savoir-être ou le domaine affectif. Il s'agissait d'ajouter dorénavant, à toutes nos planifications pédagogiques écrites, des objectifs dans le domaine affectif. La mise en œuvre concrète de cette approche consistait à identifier des attitudes à développer par l'apprenant et les comportements à adopter en lien avec les attitudes préalablement retenues.

6.3.3. L'apprentissage et le développement dans le domaine affectif

C'est donc dans le cadre de ces activités universitaires d'enseignement-apprentissage, au sujet des activités habituelles de plein air, comme l'escalade, le canot, la randonnée à ski, que s'est présenté un premier thème de recherche : l'apprentissage et le développement dans le domaine affectif en éducation au plein air. J'estimais à cette époque que le

caractère particulier de la contribution d'un vécu en milieu naturel se situait sur ce plan. À mon sens, ce qui constituait l'essence même de l'expérience en nature se trouvait du côté de l'affectivité. Plus encore, je postulais que ce qui se vivait en nature sur le plan affectif ne pouvait être vécu que dans ce contexte. Et que, si c'était le cas, il était temps, au plan pédagogique, de clarifier et de formaliser cela, voire de justifier des interventions éducatives en milieu naturel autrement que par les arguments habituels d'apprentissage lié aux connaissances en sciences de la nature et aux habiletés motrices en éducation physique. Il m'apparaissait clairement que l'on passait ainsi sous silence l'essentiel de l'expérience éducative en milieu naturel.

L'approche que j'ai utilisée dans l'exploration initiale de cette avenue de recherche était celle que développait alors Nérée Bujold (1982) à l'Université Laval. Elle était en continuité avec l'approche de programmation par objectifs en ce qu'elle suggérait une démarche conduisant à l'élaboration d'une grille de comportements observables et mesurables.

Il a été possible d'élaborer une programmation globale et détaillée dans le domaine affectif en situation de plein air selon les trois dimensions relationnelles que sont la relation à soi, la relation aux autres et la relation à la nature. À titre d'exemple, au sujet de la relation entre soi et la nature, l'attitude associée au respect de la nature peut être traduite par un ensemble de comportements observables, dont celui-ci : « À la fin du séjour en milieu naturel, le participant aura acquis l'habitude de sélectionner un lieu de campement de manière à minimiser l'impact sur l'environnement. »

Dans cette perspective, la recherche allait s'appuyer sur cet outil de programmation et de mesure des attitudes. L'intention de la recherche était associée à la démonstration qu'une situation de plein air pouvait avoir une incidence considérable sur le développement dans le domaine affectif. La mise en place d'une telle recherche demande généralement un groupe contrôle et un groupe témoin, un prétest et un posttest conçus à l'aide d'un questionnaire informatisé à choix de réponses multiples et qualifié au regard des critères de scientificité sur le plan de la validité et de la fidélité. Cette étude aurait alors été une recherche dite expérimentale et quantitative en « sciences humaines », réalisée à l'aide des outils de recherche principalement élaborés et mis en œuvre en sciences naturelles.

6.3.4. Créativité, expression et développement intégral de la personne

Une telle problématique de recherche annonçait toutefois des limites. Elle rendait difficile la définition d'attitudes au plan de la relation entre soi et la nature, par exemple celles liées à des phénomènes du type de

la contemplation. L'approche du domaine affectif, en formation comme en recherche, concordait par ailleurs très peu avec ce que j'éprouvais moi-même lors de mes séjours en pleine nature. Avec cette approche, j'avais le sentiment d'un certain contrôle, d'une prise, certes sécurisante, sur un objet de recherche et une méthodologie bien définie, mais en même temps j'étais habité par le sentiment de passer à côté du phénomène que je visais.

Les limites d'une telle approche apparaissaient de façon très nette lorsque, par exemple, je mettais en place dans les séjours éducatifs en nature l'approche dite décentralisée. Cette approche a été développée au camp Trail Blazer, dans le New Jersey (Goodrich, 1959 ; Boutet, 1984), où j'ai d'ailleurs eu le privilège de séjourner à l'été 1985. Il s'agit d'une approche par petits groupes autonomes de huit à dix personnes expérimentant en milieu naturel un type de fonctionnement de vie de groupe où se font constamment des ajustements en fonction de l'état de chacun des participants, du groupe et de l'environnement-nature. Lors de séjours prolongés en nature, la mise en œuvre de l'approche décentralisée induit progressivement un état de disponibilité à soi, à l'autre et à la nature tout à fait particulier. Tout se passe alors comme s'il y avait un passage à un autre type de rapport à l'environnement, un rapport appréhendé par le senti et le ressenti plus que par le raisonné.

Les témoignages des participants vivant cette approche mettaient alors en évidence que ce qui avait été vraiment significatif dans une telle situation n'était pas tant ce qui avait été prévu ou pensé dans la planification de l'acte pédagogique, sur les plans cognitif, moteur ou affectif, mais davantage le vécu émergeant naturellement de cette approche. Il y avait eu un apprentissage dans le domaine affectif, mais qui demeurait insaisissable dans la perspective de l'approche comportementale citée précédemment. Il apparaissait que les participants étaient ainsi davantage en contact avec l'essence même de l'expérience en milieu naturel, comme si ce qui s'était produit dans ces circonstances ne pouvait se produire ailleurs, même dans les situations intenses de dynamique de groupe en milieu urbain.

Cette recherche se présentait alors davantage en rapport avec l'intention de poser un regard au-delà des considérations sur les plans cognitif, moteur et affectif. Il s'agissait en quelque sorte de prêter attention à ce vécu souvent évoqué en rapport avec des situations exceptionnelles de contact étroit avec des éléments du milieu naturel. Avec la vie animale, par exemple, de telles rencontres, rares et inhabituelles, semblaient se produire dans des moments de présence entière à la situation vécue, comme dans des moments de contemplation ou de dégustation du moment vécu (Van Der Post, 1985).

Je reconnaissais par ailleurs ce type d'expérience dans des textes provenant d'autres disciplines en sciences humaines et sociales, par exemple au sujet de la synchronicité chez le psychanalyste Jung (1973) ou la « participation mystique » chez l'anthropologue Lévy-Brhul (Jung, 1964), où il est question de cette sorte d'identité psychique que des primitifs établissaient avec un animal ou un arbre incarnant alors « l'âme de brousse » (*bush soul*) qu'ils croyaient avoir en plus de leur âme personnelle. Ce que l'anthropologue canadien Preston (1978) décrivait dans sa présentation de la relation sacrée entre les Amérindiens cris et les oies touchait également à ce type d'expériences. Celles-ci apparaissaient aussi se rapprocher de celles décrites par le psychologue québécois Denis Pelletier dans *Ces îles en nous. Propos sur l'intimité* (Pelletier, 1987). Dans cette perspective, les expériences allant devenir objet d'étude dans ce projet pouvaient aussi être qualifiées d'expériences d'intimité vécues dans la nature. Il allait être question de ce que l'on appelle le niveau du sens, qu'on nomme parfois aussi le niveau existentiel ou psychospirituel.

Ce vécu apparaissait toutefois difficile à formaliser. Il était rarement partagé de manière explicite par les participants. Il se rapportait à un état intérieur tout à fait particulier, souvent associé à un sentiment de bien-être évoqué à demi-mot ou sans mots. Le fait que ce qui émerge dans ces moments de partage soit associé à des aspects personnels, voire intimes, au cœur de la subjectivité et de la pensée privée du participant, rendait difficile l'élaboration d'une démarche visant à appréhender le contenu de cette expérience de vie en pleine nature. Ce contenu ne se présentait d'ailleurs peut-être pas tant comme une autre composante ou dimension, mais plutôt comme l'intégration des aspects corporel, émotionnel et mental du vécu, donc en quelque sorte comme une vision holistique. En abordant ainsi la situation éducative en milieu naturel, il devenait clair que les intentions de clarification d'une situation d'apprentissage dans le domaine affectif allaient plutôt être abordées dans la perspective plus vaste du développement intégral de la personne, en accordant une attention particulière à la question du sens.

Au plan des études doctorales, l'intérêt que je portais à ce type d'expériences était initialement davantage orienté vers la façon dont il était possible de faciliter ou d'activer ce type de processus éducatif, c'est-à-dire la perspective pédagogique, voire psychopédagogique. Et, dans cette perspective, c'est le domaine de la créativité et de l'expression qui m'apparaissait en effet mieux s'accorder avec l'étude du phénomène de la relation à la nature dans ses aspects du vécu premier et direct avec les éléments de l'environnement naturel.

À cette époque, mon directeur de recherche, André Paré, commençait par ailleurs à intégrer de plus en plus dans ses cours aux études avancées le travail de recherche qu'il effectuait depuis quelques années sur le développement de la personne, et en particulier l'approche de la psychosynthèse et de l'éducation holistique. Cela a permis de clarifier ce qui allait devenir une nouvelle orientation pédagogique et, par voie de conséquence, un thème de recherche. L'approfondissement de cette approche a finalement mené au choix définitif d'aborder l'aspect du développement de la personne en milieu naturel autrement que par une démarche dans le domaine affectif.

6.3.5. Approche sensorielle, kinesthésique et corporelle

J'ai donc délaissé cette idée de formation dans le domaine affectif, du moins la perspective comportementale de programmation par objectifs. Je me suis alors tourné vers le domaine de la créativité et de l'expression en pédagogie, en privilégiant la place du corps et du mouvement corporel, voire de la danse éducative (Bernard, 1984 ; Halprin *et al.*, 1974 ; Lord et Bruneau, 1983 ; Paré, 1977). Ce domaine de la créativité et de l'expression m'apparaissait en effet mieux s'accorder avec l'étude du phénomène de la relation à la nature et dans ses aspects du vécu premier et direct avec les éléments de l'environnement naturel.

Au début des années 1980, il y avait aussi en éducation au plein air, en particulier dans le mouvement américain du *outdoor education*, une longue tradition de plus de cent ans d'éducation « expérientielle » (Hammerman, 1980). Il y a eu également, dans les années 1970, une valorisation et une formalisation de l'approche dite sensorielle dans les activités de découverte du milieu naturel (Van Matre, 1972). La rencontre de ces courants pédagogiques que sont, d'une part, l'approche expérientielle et sensorielle en plein air et, d'autre part, celle de la créativité et de l'expression en pédagogie, sur le terrain concret de ma pratique d'éducateur, est ce qui m'a conduit à développer l'idée d'une approche du rapport à la nature par la voie du corps, du corps en mouvement, voire du corps dansant.

À l'hiver 1985, une formation en danse créative a permis d'explorer de manière expérientiellle cette voie méthodologique, donc autrement que d'une manière uniquement livresque, comme cela se produit malheureusement trop souvent en formation à la recherche. Au terme de ce questionnement initial en rapport avec cette recherche, le thème général de l'étude était ainsi formulé : « Créativité et expression en éducation au plein air et à l'environnement ». L'orientation que prenait la recherche

m'a conduit en Californie en 1985-1986, pour une année d'étude à l'institut Tamalpa dirigé par Anna Halprin, une pionnière de la danse éducative aux États-Unis.

6.3.6. L'institut Tamalpa

Cette année d'immersion complète dans le monde de la créativité et de l'expression, en particulier par la voie du corps en mouvement, a été déterminante dans mon cheminement personnel et professionnel. Il me fallait approfondir ma connaissance de ce domaine en vivant l'expérience d'abord et avant tout pour moi en tant que personne. Il s'agissait d'une formation expérientielle liée à la démarche de créativité développée à cet institut depuis le début des années 1970. Cette formation comportait trois volets. Il y avait à la base de l'approche corporelle un volet d'éducation somatique, ou conscience de soi par le mouvement, s'appuyant sur un ensemble organisé de mouvements corporels intitulé *Movement Ritual* (Halprin, 1979). Un deuxième volet à caractère psychologique s'appuyait sur une démarche d'identification à des éléments de la nature, en particulier par la voie du corps en mouvement. Un troisième volet portait sur l'expression symbolique et artistique fondée sur des symbolisations en dessin, mais aussi et surtout sur le mouvement corporel expressif, voire la danse. Le principe au cœur de l'approche développée par Anna Halprin est le processus « Life-Art ». Il y est question de la recherche constante du lien dynamique entre une expression artistique qui se déploie en extériorité avec de plus en plus de possibilités d'expression, et son expérience de vie de plus en plus approfondie au plan de l'intériorité (Rutkowski, 1984).

À 33 ans, après la formation militaire, la formation et mon travail en sciences et génie et le retour dans le monde universitaire en sciences de l'activité physique, abordées du point de vue des sciences naturelles, cette formation humaniste et holistique a réactivé en moi et rétabli tout le versant irrationnel de mon rapport au monde, au sens positif du terme irrationnel. Cette année d'études en créativité a donc servi à l'appropriation de ressources pour la recherche, mais elle a été simultanément une véritable cure de remise en équilibre sur le plan personnel.

6.3.7. La clarification de la perspective de l'étude

Je suis revenu au Québec à l'été 1986 et, au cours de l'année 1986-1987, j'ai entrepris une formation d'initiation à la psychosynthèse. Celle-ci était offerte par mon directeur de recherche, André Paré, qui approfondissait de plus en plus cette approche en éducation holistique. Cette nouvelle orientation à caractère psychologique à son travail universitaire

a eu une influence importante sur mon propre travail de recherche. D'une part, ce travail m'a permis de préciser la perspective psychopédagogique selon laquelle j'allais étudier le phénomène de la relation à la nature, en particulier lors de l'analyse des données. L'interprétation des résultats selon cette perspective a permis de comprendre des aspects du fonctionnement psychique qui m'ont aidé au fil des ans à encore mieux accompagner les gens dans cette démarche.

D'autre part cependant, et ce n'est que quelques années plus tard que j'en ai vraiment pris conscience, cette perspective n'était pas tout à fait celle qui me convenait. Tout au long du doctorat, j'éprouvais en effet un sentiment très ténu et subtil, à la manière d'un léger bruit de fond, qui m'informait que je n'étais pas tout à fait à la bonne place et que la perspective psychologique me faisait passer légèrement à côté de ce que je tentais d'élucider par ma recherche. Ma façon de tenir compte de ce doute a été de donner une place importante au temps dit descriptif dans l'analyse des données et de bien distinguer cette étape du temps dit interprétatif. Pour y arriver, je me suis grandement inspiré de l'approche phénoménologique en recherche. Cette approche permet, par un procédé rigoureux et discipliné, de rester le plus fidèle possible aux données brutes fournies par les participants à la recherche, tout en progressant dans l'analyse et donc dans l'interprétation de la description de leur vécu du phénomène étudié (Bachelor et Joshi, 1986 ; Deschamps, 1993 ; Giorgi, 1985).

C'est donc par le biais de la méthodologie de la recherche, en particulier par l'analyse des données descriptives, que j'ai été initié à la phénoménologie, cet important courant du domaine de la philosophie. Plus tard, de plus en plus, et encore davantage aujourd'hui, la phénoménologie est une ressource théorique très importante dans ma quête de sens de ce travail en nature, et aussi du travail sur la pratique réflexive chez les enseignants. Les travaux réalisés au sein du GREX, en particulier ceux de son directeur Pierre Vermersch, ont été au cours des dix dernières années, depuis 1995, une source essentielle d'inspiration et d'accès à cette pensée riche et complexe, mais difficile à s'approprier pour celui qui n'a pas l'habitude des écrits spécialisés du domaine de la philosophie[2].

6.3.8. Lecture, écriture et travail sur le terrain

Au cours de cette année 1986-1987, j'ai également entrepris une démarche formelle de formation à la recherche qualitative offerte à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. J'ai aussi poursuivi la

2. À ce sujet, Pierre Vermersch a publié de nombreux articles dans la revue *Expliciter* (<www.expliciter.fr>).

démarche systématique d'écriture de type journal personnel et scientifique amorcé dès le début du doctorat en 1984 (Paré, 1985). Ce n'est qu'alors, et très progressivement, que des lectures ont commencé à apparaître pertinentes. Je le souligne, car le modèle traditionnel en recherche préconise un important travail préalable associé à la littérature. Cette orientation bien ancrée dans le monde de la recherche convient parfois moins, par exemple, à certaines recherches de type exploratoire ou pour des chercheurs qui ont un mode de fonctionnement cognitif qui nécessite d'éprouver dans le réel leur objet et leur méthodologie de recherche, préalablement ou de manière concomitante aux lectures de textes dans le domaine conceptuel.

Au cours de cette même année, une partie importante de mon activité de recherche a aussi consisté à préparer un travail de terrain. Le doctorat aurait pu se dérouler autrement, par exemple de manière essentiellement théorique ou selon une approche de type heuristique (Moustakas, 1990). À cette époque cependant, la seule voie qui me semblait scientifiquement valide était celle d'une étude empirique avec des données provenant de « sujets » prêts à participer à un travail de terrain. J'ai donc développé une méthodologie de travail de terrain qui se voulait au départ un dispositif pour étudier scientifiquement le phénomène de la relation à la nature.

Ce dispositif dit de recherche est toutefois devenu par la suite un dispositif de formation. Je sais en effet aujourd'hui que le doctorat aura été aussi l'occasion d'élaborer et de valider cette démarche de formation sur le terrain. Elle m'a également permis de me développer en tant que formateur dans ce que j'avais appris à l'institut Tamalpa et dans les cours suivis au doctorat en créativité et expression, en danse créative et psychosynthèse. Ce travail de terrain a donc servi d'activité d'intégration de ma formation, dans des compétences effectives de formateur, et non pas seulement dans le mode de la verbalisation d'un texte de type synthèse de fin d'études.

Je me suis ainsi retrouvé durant dix jours avec neuf participants à la recherche dans un milieu isolé en pleine nature, au cœur de la forêt boréale québécoise. Un mois plus tard, j'avais en main, en plus de mes notes d'observation participante, le journal personnel des participants, le portfolio de leurs dessins symboliques et les enregistrements des entretiens qui ont suivi le travail de terrain.

6.3.9. Quand la nature parle d'elle

C'est avec ce matériel que j'ai entrepris l'étape subséquente de l'analyse systématique des données. Plusieurs mois de travail ont conduit aux résultats de ma recherche, que j'ai présentés sous la forme de 27 énoncés

poétiques, trois pour chaque participant, décrivant l'essence de chacune de leurs expériences d'identification à des éléments de la nature. À l'étape antérieure de l'élaboration de la problématique de la recherche, j'en étais arrivé à un énoncé clé pour désigner de manière synthétique et métaphorique l'objet de la recherche. J'écrivais que la recherche allait porter sur ces conditions de vie en nature qui font que « Quand la nature me parle d'elle, elle me parle de moi, et en particulier de ce qui ne pourrait être dit autrement que par elle. Et quand je danse avec la nature, je danse avec elle ce qui ne pourrait être dansé autrement qu'avec elle ».

Les résultats en mode poétique étaient en quelque sorte la « réponse » en écho à cet énoncé qui d'ailleurs est resté bien vivant tout au long de la recherche, au fil des ans et encore aujourd'hui dans les formations offertes en nature.

Quand les 27 poèmes ont été terminés, j'avais le sentiment d'avoir dit ce que j'avais à dire à ce sujet, que tout avait été dit, que l'essence de ces expériences avait été révélée. En ce qui me concernait, la thèse était terminée. Ce n'était pas le point de vue de mon directeur. Six semaines plus tard, vécues en retrait et en immersion totale dans ce travail, cent pages s'étaient ajoutées à la thèse. Deux nouveaux chapitres avaient été constitués, l'un présentant une discussion détaillée sur le thème de la symbolique dans les données des participants et l'autre reprenant et développant le tout en rapport avec la littérature.

La richesse de ce travail d'élaboration d'une compréhension explicite du phénomène vient du fait qu'il y ait eu deux temps bien distincts dans la démarche d'analyse, soit le temps descriptif et le temps interprétatif. Le temps descriptif a consisté à rester le plus fidèle possible aux données brutes fournies par les participants au sujet de leur expérience de vie en nature. Il s'agissait de constituer des catégories descriptives et autres unités de sens, mais très lentement et en retenant constamment toute incursion prématurée vers la conceptualisation et la compréhension du phénomène.

Il y a cependant toujours un passage qui doit se faire éventuellement, même dans le temps dit descriptif de l'analyse. Il est alors question de passer du langage habituel utilisé par les participants pour décrire leur expérience vers le langage spécialisé du domaine de recherche. Après avoir évalué plusieurs mémoires, thèses et autres travaux de recherche qualitative, j'ai constaté d'ailleurs que c'est souvent ici que la recherche « se joue », qu'elle gagne ou perd en qualité. Ce passage repose sur la capacité du chercheur à faire ce « saut qualitatif » qui consiste à faire exister au plan du représenté, et en fonction de son domaine d'études, la réalité telle que le participant à la recherche se l'est représentée au sujet du phénomène éprouvé. Il s'agit à mon sens d'un véritable

acte de création puisqu'il est question de créer une description, et éventuellement une conceptualisation, qui conserve son lien d'enracinement dans le vécu des participants tout en faisant se déployer le sens dans le domaine de recherche.

Dans ma recherche doctorale, il m'est apparu que le mode poétique était celui qui rendait compte, avec le plus de fidélité possible, de l'essence de l'expérience vécue par chacun des participants. Ce mode poétique s'accordait bien également à la démarche d'analyse des données. J'ai eu en effet le sentiment de vivre cette démarche d'analyse comme un processus de création, autant dans la constitution des énoncés poétiques que dans l'élaboration des idées sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel.

CONCLUSION

En conclusion à cet article, je reviens d'abord brièvement sur ma préoccupation de départ au sujet du lien entre ma pratique personnelle de plein air et le fait d'en faire un travail. Après toutes ces années de formation et de recherche, près de 25 ans maintenant, je n'ai jamais cessé d'avoir une pratique personnelle d'activités de plein air. Bien au contraire, cette pratique est même devenue aujourd'hui encore plus intégrée à ma vie qu'elle ne l'était au début de mes études au doctorat. Quant à la crainte des conséquences de l'intellectualisation de ma pratique du plein air, en particulier dans la culture universitaire, le fait est que la compréhension que j'ai développée au fil des ans dans le cadre de mon travail en formation et en recherche est devenue à ce jour une puissante ressource pour m'investir et m'engager encore davantage dans cette expérience première et directe de la relation avec la nature. Je pense, par exemple, à ma pratique symbolique dans laquelle plusieurs techniques me permettent d'être davantage présent à ce que je vis en nature, mais aussi à ce que j'en retiens et en rapporte dans ma vie habituelle.

En résonance avec le processus « Vie et Art » décrit par Anna Halprin, je pourrais, par analogie, parler du processus « Science et Vie » au sujet de mon cheminement en recherche. Je crois bien en effet avoir toujours tenté de développer en extériorité, dans l'expression verbale propre au mode de l'intellect du monde scientifique universitaire, des connaissances et des savoirs où le lien avec ma propre vie était continuellement établi, explicité et recherché. Cette analyse évolutive de ma pratique scientifique m'a fait prendre conscience à quel point il a été important pour moi de me développer autant sur le plan personnel que sur le plan professionnel en formation et en recherche. Je l'ai fait en m'engageant dans des activités

d'apprentissage expérientiel et pas uniquement par la voie livresque. Quand c'était possible de le faire, je me suis rendu sur place, à la source même des approches qui m'interpellaient. Encore aujourd'hui, mon implication en France dans le Groupe de recherche sur l'explicitation est une autre manifestation de cette nécessité.

On dit parfois en recherche qualitative que le chercheur est « l'instrument » principal de la recherche. Lorsque le corpus des données brutes de la recherche est constitué, le travail d'analyse consiste essentiellement à élaborer, on dit parfois faire émerger, un ensemble de catégories descriptives. C'est le chercheur, au cœur de sa subjectivité, avec son intelligence et sa sensibilité qui fait ce travail. C'est lui qui va choisir, par exemple, d'élaborer de nouvelles catégories descriptives, et ainsi complexifier la représentation de certains aspects du phénomène étudié. Il ouvre alors une nouvelle perspective et une nouvelle compréhension du phénomène. Il s'agit d'un véritable acte de création, et la création renvoie nécessairement à la démarche du créateur, à la personne qu'il est, au regard singulier qu'il pose sur le monde. La qualité de la recherche dépend du chercheur, de la personne qu'il est, de sa capacité à créer du nouveau. C'est vrai pour la création artistique et tout autant pour la production d'œuvres scientifiques, que ce soit en sciences naturelles et génie ou en sciences humaines, mais en particulier lorsque ces études s'intéressent à ce qui se passe au cœur de l'expérience et de la subjectivité humaine.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Assagioli, R. (1987). *L'acte de volonté*, Montréal, Centre de psychosynthèse de Montréal.

Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 123 p.

Bernard, D. (1984). Document d'accompagnement au cours EDP18164 – Initiation à la danse créative, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Boutet, M. (1984). *Étude d'une classe de plein air décentralisée : son organisation et son impact éducatif*, Québec, Département de didactique, Université Laval, Mémoire de maîtrise.

Bujold, N. (1982). *La formation dans le domaine affectif*, Québec, Service de pédagogie universitaire, Université Laval.

Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*, Montréal, Guérin Universitaire, 111 p.

Ferrucci, P. (1985). *La psychosynthèse*, Montréal, Centre de psychosynthèse de Montréal.

Giorgi, A. (1970). *Psychology as a Human Science*, New York, Harper and Row.

Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*, Pittsburgh, Duquesne University Press, 216 p.

Glaser, B. et Straus, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

Goodrich, L. (1959). *Decentralized Camping*, Martinsville (IN), American Camping Association.

Halprin, L. (1969). *The RSVP Cycles. Creative Processes in the Human Environment*, New York, George Braziller Inc.

Halprin, A. (1979). *Movement Ritual*, San Francisco, San Francisco Dancers' Workshop.

Halprin, L. et Burns, J. (1974). *Taking Part. A Workshop Approach to Collective Creativity*, Cambridge, MIT Press.

Halprin, A. *et al.* (1975). *Collected Writings*, San Francisco, San Francisco Dancers' Workshop.

Hammerman, W.M. (1980). *Fifty Years of Resident Outdoor Education : 1930-1980. Its Impact on American Education*, Martinsville (IN), American Camping Association.

Hanna, T. (1986). « What Is Somatics ? », *Somatics*, vol. 4, p. 4-8.

Jung, C.G. (1964). *Man and His Symbols*, New York, Ferguson Publishing.

Laperrière, A. (1982). « Pour une construction empirique de la théorie : la nouvelle école de Chicago », *Sociologie et sociétés*, vol. XIV, n° 1, p. 31-41.

Legault, M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel*, Québec, Département de psychopédagogie, Université Laval, 285 pages, thèse de doctorat.

Legault, M. (1995). « Transformation intérieure et pratique éducative en milieu naturel. Repères, Essais en éducation », *Recherche, formation et transformation*, n° 17, numéro thématique, p. 67-75.

Legault, M. (1995). « Mouvement corporel, expérience et quête de sens », dans C. Deschamps, « Le corps de la recherche : l'apport des perspectives qualitatives dans l'approche et le questionnement du corps », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 12, p. 63-74.

Legault, M. (2001). « Les projets de recherche-formation au préscolaire et au primaire : l'évolution dans l'action », *L'écho du réseau Laval*, vol. 1, n° 2, novembre (première partie).

Legault, M. (2002). « Les projets de recherche-formation au préscolaire et au primaire : l'évolution dans l'action », *L'écho du réseau Laval*, vol. 2, n° 1 (deuxième partie).

Legault, M. (2003). « La symbolique en analyse de pratique », *Expliciter*, n° 52, p. 1-14.

Legault, M. (2004a). « Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi », *Expliciter*, n° 57, p. 1-14.

Legault, M. (2004b). « La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée », *Expliciter*, n° 55, p. 31-38.

Legault, M. (2005). « La symbolique en analyse de pratique. Pour une présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion », *Expliciter*, n° 62 (première partie), p. 35-44.

Legault, M., Jobin, J., Bouchard, C. et Bessette, J.H. (1982). « Sex Differences in Exercise Prescription Using Maximal Heart Rate in Middle Age Healthy Adult Men », *Medicine and Science in Sports and Exercice*, vol. 14, n° 2, p. 149.

Legault, M. et Paré, A. (1995). « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratique professionnelle », dans F. Serre, « La pratique, source de recherche et de formation », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 1 (numéro thématique), p. 123-164.

Lord, M. et Bruneau, M. (1983). *La parole est à la danse*, Québec, Éditions La Liberté.

Moore, M. et Legault, M. (1979). « Sur l'estimation du risque encouru en reconstruisant une forme aléatoire », *La revue canadienne de statistique*, vol. 7, n° 2, p. 147-158.

Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research. Design, Methodology and Applications*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications.

Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*, vol. III, « Organisation de la classe et intervention pédagogique », Laval, Éditions NHP.

Paré, A. (1984). *Le Journal. Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne, 78 p.

Pelletier, D. (1987). *Ces îles en nous. Propos sur l'intimité*, Montréal, Québec/Amérique.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 219 p.

Preston, R.J. (1978). « La relation sacrée entre les Cris et les oies », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. VIII, n° 2, Montréal, p. 147-152.

Progoff, I. (1973). *The Symbolic and the Real*, New York, McGraw Hill, 234 p.

Rutkowski, A.A. (1984). *Development, Definition, and Demonstration of the Halprin Life/Art Process in Dance Education*, Los Angeles, International College, 204 p. Doctoral dissertation.

Smith, J.W., Carlson, R.E., Masters, H.B. et Donaldson, G.W. (1970). *Outdoor Education*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.

Van Der Post, L. (1985). « Appointment with a Rhinoceros », dans C.A. Meier, *A Testament to the Wilderness*, Santa Monica (CA), The Lapis Press.

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, London (Ont.), The Althouse Press, 202 p.

Van Matre, S. (1972). *Acclimatization. A Sensory and Conceptuel Approach to Ecological Involvement*, Martinsville (IN), American Camping Association.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, 4e éd. (2003), Paris, ESF.

Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 263 p.

CHAPITRE 7 SEPT

La recherche création en architecture

Une randonnée sur les méthodes et les pratiques de conception en architecture

Giovanni De Paoli

7.1. L'ARCHITECTE ET LA DUALITÉ ENTRE POÏÉTIQUE ET TECHNIQUE

La dualité entre poïétique et technique en architecture rappelle les réflexions présentées par Edgar Morin, lorsqu'il nous parle de pensée simple et pensée complexe : « La pensée simple résout les problèmes simples sans problème de pensée. La pensée complexe ne résout pas d'elle-même les

problèmes mais elle constitue une aide à la stratégie qui peut les résoudre. Elle nous dit : Aide-toi, la pensée complexe t'aidera » (1994, p. 111). Le but de ce texte est donc de présenter quelques idées qui pourront nous aider à réfléchir, en tant que « praticiens de la conception », sur les moyens que nous avons pour assumer une posture de chercheurs dans le domaine de l'architecture.

Pour mieux comprendre les méthodes et les pratiques de l'architecture il est important de mettre en évidence les causes qui ont souvent amené à « voir » l'architecture par sa technique d'exécution. Pour cela, il faut s'interroger sur l'évolution du rôle de l'architecte depuis trois mille ans d'histoire de la culture occidentale, et sur le dessin comme outil de travail, sur ce dessein qui a amené l'architecte au dessin et aux choix « réducteurs » du parti architectural et des normes de conduite. La simple signification de prendre un parti veut dire éliminer certains choix, simplifier le projet et réduire cette complexité du bâtiment qui en fait sa qualité, où le dessin est l'outil de communication : un système géométrique, souvent géométral et constructif qui permet la réalisation du bâtiment, sans en être l'outil de création (Hensel, 2006 ; Talbott, 2004).

Il n'y a pas de recherche sur la conception en architecture qui ne se pose pas, à un certain moment, la question sur les rôles des acteurs du projet de construction et tout particulièrement sur l'évolution des rôles de l'architecte par rapport à celui de l'ingénieur. P. Poitié nous rappelle que « tout se passe comme si les architectes depuis la Renaissance avaient le plus grand mal à exprimer la " vérité technique " et se condamnaient aux appareillages feints, à la dissimulation des structures » (1987, p. 7). Mais pourquoi ingénieurs et architectes ont-ils souvent fait partie d'un débat d'antagonistes ? Sous quelle vision l'*art de bâtir* de Vitruve comprenait-il les sciences de la construction pour exprimer l'équilibre solidité-utilité-beauté ?

P. Caye, dans un article sur l'*architecture et la question de la technique*, nous rappelle que le nom *Architectura* est le vieux nom romain pour définir la technique : « Une science composée de nombreuses disciplines scientifiques et de savoirs techniques de tous ordres, par le jugement de laquelle toutes œuvres réalisées par les autres arts se trouvent démontrées et certifiées conformes » (Caye, 1996). Et il poursuit en disant que « Vitruve fait de l'architecture non seulement le savoir par excellence de la fabrique[1], mais mieux encore la raison critique de tous les autres arts commis sur le chantier » (1996, p. 51). Cela signifie que l'*Architecture* de

1. F. Milizia (1827) définit l'architecture comme l'art de « fabriquer » en général ; dans *Principii di Architettura civile in O.C.*, Bologne, p. 17.

Vitruve donne à la poïétique le sens de faire et de fabriquer par la supervision de toutes les disciplines jugées nécessaires pour réaliser une œuvre solide, utile et belle.

Au fil du temps, nous avons assisté à une dualité où l'architecte est parfois superflu, pendant que l'ingénieur est souvent nécessaire. Nous laissons à l'architecte les goûts, les couleurs, pendant que la structure, les matériaux et l'ingénierie déplacent le débat scientifique sur la construction (Queysanne, 1987). Les efforts d'architectes comme Viollet-le-Duc, qui prêche la raison pour comprendre un édifice où la fonction, la forme et la construction s'entremêlent, ne sont pas suivis et les écoles des beaux-arts se transforment en écoles des ponts et chaussées. Il est plus important de s'appeler *pontifex*, faiseur de ponts, que *artifex*, faiseur d'artifices. Présenter l'histoire de cette dualité est une condition à une proposition de « réunification ».

Comme le souligne A. Coste dans une analyse sur les architectes *versus* les ingénieurs, nous nous retrouvons peut-être à la fin d'un cycle pour l'ingénieur qui, en poussant trop loin son analyse, a perdu sa puissance conceptuelle, ainsi que le décrit E. Fergusson dans un ouvrage publié au MIT de Boston en se référant à des enquêtes menées auprès d'universités et d'écoles d'ingénieurs aux États-Unis, en Europe et au Japon. C'est peut-être aussi la fin d'un cycle pour l'architecte à qui l'arrivée de l'informatique permet de se créer une nouvelle place comme « acteur principal dans le réseau d'échanges d'informations » (Coste, 1997, p. 20). Et probablement nous retrouvons-nous à nouveau comme entre le XVIII^{e} et le XIX^{e} siècle où, comme J.-P. Épron le souligne dans son article l'« *Éclectisme technique* » :

> Le problème posé aux architectes est d'occuper dans le processus de construction la place de coordinateur. Leur référence pour justifier ce rôle qu'ils revendiquent n'est pas une compétence « scientifique » – qu'ils ne sauraient pas d'ailleurs justifier comme suffisante pour obtenir une autorité indiscutable sur le chantier –, mais le projet lui-même, qu'ils sont explicitement chargés d'établir et de faire exécuter (1992, p. 82).

7.2. LE PROCESSUS DE CONCEPTION EN ARCHITECTURE ET LA RECHERCHE CRÉATION

La conception en architecture est l'action par laquelle l'œuvre, normalement un bâtiment, prend forme. En architecture, donc, la forme est le but du processus architectural, comme nous pouvons aussi dire qu'en philosophie la conception est la capacité de l'être de comprendre les choses et de savoir faire des rapports entre des idées et les objets auxquels

elles se rapportent. Conception signifie donc création. Comprendre cette démarche permet de saisir son expression, ses fonctions et son rapport avec les idées et les objets et l'environnement auxquels elle est liée et de réaliser que l'architecte pendant ce processus est en état créatif : le processus de création devient alors une création ou encore une invention (Weinstock, 2006).

Pendant ce processus, l'architecte procède d'une façon itérative à la compréhension du modèle qu'il est en train de créer. Ce modèle tient compte et de sa structure et de la façon de procéder pour produire ces structures qui le définissent. Comme le soulignent F. Adreit et P. Mauran (1996), il est possible de répondre comme « observ-acteur-concepteur » à la stimulation de création d'un objet par des solutions qui permettent d'exprimer des modèles mentaux et de les diffuser par un processus téléologique, évolutif et complexe de construction de modèles sur lesquels raisonner et élaborer.

Cette amplification des activités cognitives n'est pas unidirectionnelle, mais dialectique : elle permet des solutions différentes qui sont, selon les capacités des individus qui les perçoivent, transformées par un processus itératif pour produire différentes figurations, imprévisibles, pour donner ce « coup de projecteur » qui permet aux acteurs du processus d'enrichir la réflexion avec un résultat dynamique jusqu'à satisfaction.

Cette attitude réflexive est souvent mise en évidence par Donald Schön (1982) lors de la présentation de la figure du praticien réflexif, « constamment en train de s'observer, de "converser avec le réel" et de se poser des questions sur sa façon d'agir » (Perrenoud, 2001).

Cette réflexivité est, selon Perrenoud, « la capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation. Se regarder fonctionner, et aussi dysfonctionner, permet par exemple à un praticien de comprendre pourquoi, régulièrement, il s'échauffe, s'angoisse, perd son sang-froid, durcit son attitude ou se ferme à l'autre alors que la théorie, l'expérience ou les savoirs professionnels suggèrent le contraire » (Perrenoud, 2001).

Cette attitude de « construire en situation » nous permet d'avancer que la posture du concepteur en architecture s'apparente alors à celle d'un chercheur-créateur qui, comme le souligne Adreit, « permet aux observ-acteurs-concepteurs de s'affranchir des contraintes matérielles et d'explorer cognitivement de nombreuses hypothèses, d'autre part le modèle exprimé est un support de communication suffisamment stable pour que chacun ait le temps de se l'approprier » (Adreit et Vidal, 1998, p. 82).

Finalement, cette exploration cognitive nous amène à voir l'attitude réflexive du concepteur en architecture comme

> une action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles (Le Moigne, 1984).

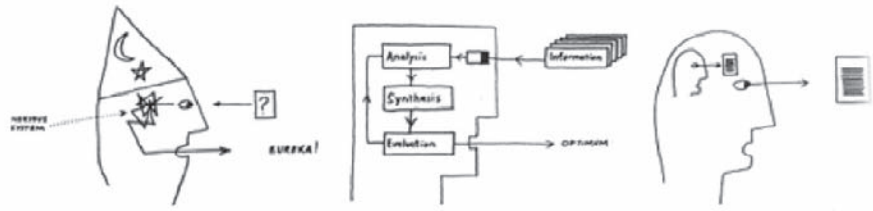
Ce processus de modélisation peut être comparable à celui d'une mise en scène où le concepteur peut intervenir afin de modifier le résultat qui n'est qu'un instantané du processus de conception. Sa création peut alors être comparée au processus de réalisation d'un film qui, comme le souligne I. Calvino (1988), décrit le résultat, en l'occurrence le film, comme l'aboutissement d'une série d'étapes, immatérielles et matérielles, au cours desquelles les images prennent forme ; dans ce processus, le « cinéma mental » de l'imagination joue un rôle tout aussi important que la réalisation effective des séquences. Ce « cinéma mental » fonctionne continuellement en chacun de nous – il a toujours fonctionné, même avant l'invention du cinéma – et jamais il ne cesse de projeter des images sur notre écran intérieur (Calvino, 1988).

Ce « cinéma mental » et le processus de modélisation ne sont-ils pas semblables ? L'architecte prépare son scénario. Cette vision de l'architecte illustrée par J. Saura (1995) qui qualifie le concepteur d'architecte-metteur-en-scène de l'espace montre que son intervention privilégiée réside dans les liens et rapports entre le programme et son édification que Saura compare à un scénario, à une mise en scène du spectacle de la construction, de l'espace.

En vue d'élaborer son scénario, l'architecte-metteur-en-scène de l'espace se propose alors d'explorer différentes méthodes qui vont le guider vers le résultat convoité. Pour réaliser cette tâche, il élabore des scénarios de conception qui « déterminent la séquence possible d'activités des tâches, prévues dans le modèle conceptuel de la scène » (V. Popov, L. Popova et G. De Paoli, 1998).

Pour une meilleure compréhension de ces scénarios de conception, J.-P. Chupin et H. Lequay (2001) se basent sur trois portraits « cybernétiques » datant de 1967, de John Christopher Jones (figure 7.1), qui illustrent l'évolution du phénomène de conception en trois actes. Dans le premier portrait, le concepteur fait office de magicien. Dans le deuxième, il est comparé à un ordinateur, alors que dans le troisième portrait « le concepteur apprend à se percevoir lui-même en train de percevoir, et donc de concevoir ».

Figure 7.1
REPRÉSENTATIONS DITES MÉTHODOLOGIQUES DE LA DÉMARCHE DE CONCEPTION, EN PARTICULIER CELLES DE JOHN CHRISTOPHER JONES (1967)



Le portrait du « black box designer ». Le designer comme magicien selon John Christopher Jones. D'après « The state-of-the-art… », *loc. cit.*, note 8.

Le portrait du « glass-box designer » comme « ordinateur humain ». D'après *ibid.*, p. 195.

Le portrait du « self-plus-situation designer ». Le concepteur comme « système auto-organisateur ». D'après *ibid.*, p. 197.

Source : J.-P. Chupin et H. Lequay, 2001.

Cette démarche conceptuelle a été l'objet de nombreuses études qui s'appuient sur différentes méthodes. À titre d'exemple, C. Parisel et T. Tidafi (1998) soulignent l'importance de la méthode de travail des architectes basée sur l'étude du « projet » avant sa réalisation et sur la visualisation préalable à travers une maquette. Ils proposent un modèle informatique défini comme étant une représentation d'un phénomène ou d'un objet, pouvant être traitée par un ordinateur et qui constitue une description plus ou moins complète de la réalité (Parisel, et Tidafi, 1998).

Si nous continuons le même raisonnement, nous pouvons ajouter que la conception est de la compréhension, de l'analyse, de la décomposition et de la composition : « La tâche la plus importante du concepteur est de préciser les objectifs souvent flous et ambigus, définis par le client ou par les spécialistes d'autres domaines, satisfaire à ces objectifs et ainsi identifier le dessein fondamental d'un système » (Rivero, 1977, p. 32).

7.3. ARCHITECTURE ET CONCEPTION, TRADUCTION ET CRÉATION

Le processus de conception est un processus de création, dans lequel l'architecte crée des rapports, des relations, une structure logique des données. Nous pouvons aussi dire que la conception est une idée qui met en rapport intellect et production matérielle (Boudon *et al.*, 1994 ; Mullins *et al.*, 2005 ; Oxman, 2004).

À ce propos, B. Zevi (1959) nous fait remarquer que, pour la production matérielle, l'architecte utilise une méthode de travail appelée représentative. Plusieurs chercheurs voient dans la représentation une traduction de l'idée. Et H.-P. Bergeron nous dit que « traduire est difficile lorsqu'il s'agit de langues appartenant à un même système de pensée, composées de mots exprimant des concepts ; cette tâche devient impossible dans le langage des beaux-arts où les signes n'ont de sens que par leur place, sont créés pour chaque cas particulier, deviennent universels par les rapports qu'ils ont entre eux. En ce domaine de traduction il faut se contenter d'analogies et il est absolument requis de posséder de quelque façon à la fois la discipline intuitive de l'art pour être en mesure de faire l'adaptation d'un système de pensée à un autre » (1968, p. 8).

Ph. Boudon et F. Pousin (1988) nous proposent d'utiliser plutôt le « terme de figuration, à la place de représentation, parce que ce terme désigne à la fois l'acte de figurer et son résultat : la figure produite ». Cela signifie qu'étudier les méthodes de figuration de l'architecte ne se limite pas seulement à étudier comment les figures et les dessins sont produits, mais aussi à étudier leur formation. Nous proposons cette approche parce qu'elle se situe dans un discours se voulant multidisciplinaire et qui englobe tous les acteurs du processus de création.

L'architecte, pour communiquer avec un client, passe presque toujours par le croquis et les références. Ce croquis est alors le lien entre un signe, un concept et la réalité des choses (Scaletsky, 2003).

Pour comprendre comment ce croquis pourra être le début d'une figuration que les architectes pourront adopter comme lien dialectique avec les autres phases du projet, il est important de présenter une analyse sémiotique de l'architecture. À ce propos, F. Pousin (Boudon et Pousin, 1988) isole quatre points de vue théoriques qui apportent des éclairages complémentaires sur la nature et la fonction des figures produites par l'architecte pendant le travail de conception : 1) la relation entre l'architecte et son dessin ; 2) les signes et leurs fonctions ; 3) le tracé et ses règles ; et enfin 4) le mode de signification d'une figure.

Par ces points de vue théoriques, F. Pousin propose alors un modèle d'intelligibilité d'une activité qu'il définit comme étant complexe et polymorphe : la figuration graphique. Cela signifie que comprendre les méthodes de figuration est pour l'architecte, qui utilise le dessin comme moyen d'expression, partie intégrante du processus de conception indépendamment de l'outil.

Le processus de création de l'objet architectural utilise le dessin pour la production de figures d'une façon telle que ces figures dépassent l'aspect graphique tout en y étant liées. Pour cela, le concepteur choisit

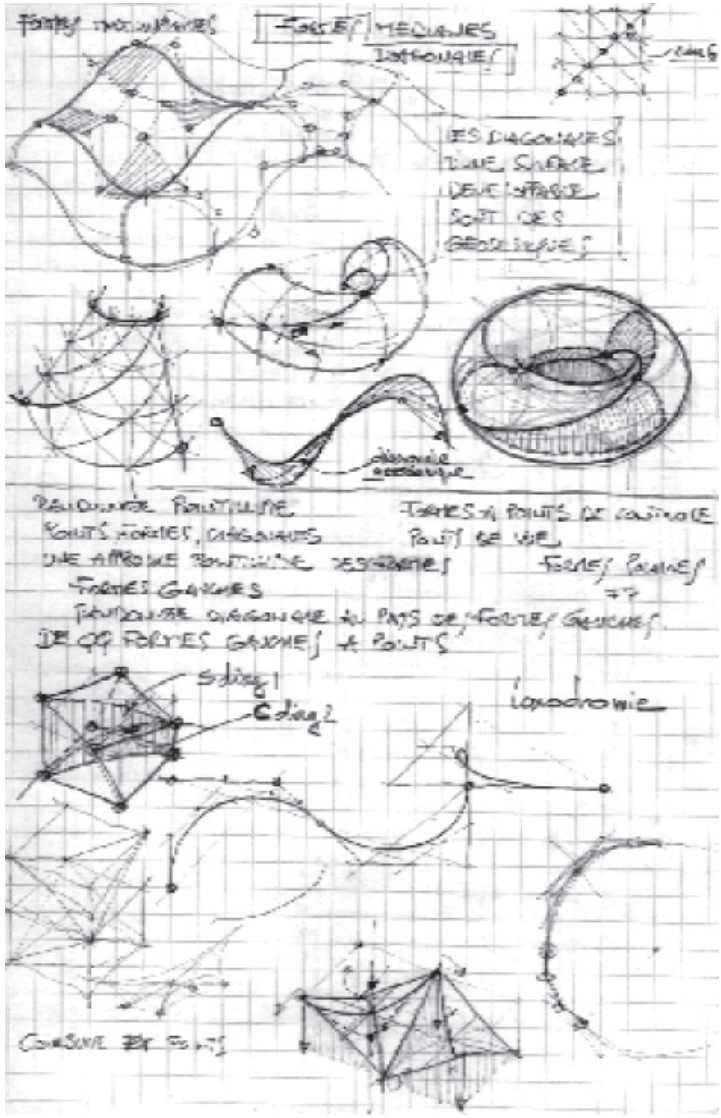
un mode de production particulier selon le moment et il en utilise plusieurs tout au long de l'élaboration du projet. Le dessin est alors un mode de simulation et il est le support aux choix faits pendant les phases de participation des acteurs du processus. Cela rappelle les grands débats sur les *design methods*, où H. Rittel (1974) présentait une méthode de conception qu'il appelait de deuxième génération, à la suite de ses premières études sur les types de problèmes à résoudre en conception, qu'il nomme des *wicked problems*, c'est-à-dire des problèmes malins, malicieux. Cette méthode de conception était basée sur des facteurs qui décrivent bien des étapes du processus de recherche :

- la participation – puisque la compétence ne réside pas seulement chez le professionnel, mais aussi chez tous ceux que le problème de conception ou de planification affecte ;
- l'argumentation – puisque la conception doit être un processus dialectique au cours duquel un ensemble de questions seront discutées et décidées ;
- la conscience de l'abstraction – puisque n'importe quelle question peut être considérée comme une manifestation d'une autre plus fondamentale ;
- la transparence de l'argumentation et l'objectivation – pour rendre les processus compréhensibles comme moyen d'oublier moins, et de stimuler le doute ;
- la soumission – puisque le client, qui délègue le jugement à un professionnel, doit être capable de maintenir le contrôle sur le jugement délégué ;
- l'entente – puisque la solution ne doit pas être l'implémentation de la proposition du concepteur, mais plutôt le résultat de la coopération entre le client et le concepteur (Rivero, 1977, p. III.12).

Ainsi, le modèle (dessin ou maquette), comme mode de simulation, permet la participation des acteurs dans les phases de conception, selon leur degré de compréhension de la figuration présentée. Il nous semble dès lors important de situer le concepteur et les acteurs par rapport à l'espace architectural et à ce qu'il peut « contenir ». Est-ce qu'une première esquisse qui représente l'extériorité de l'objet par rapport à son environnement, ainsi que l'illustre la figure 7.2, est encore un objet à construire et qui, de ce fait, n'intéresse pas encore certains acteurs ? Ou est-ce que déjà à ce stade le dessin « comprend » une forme que l'architecte pense réalisable et où tous les acteurs du processus de création peuvent intervenir ?

Enfin, dans cette première phase du processus de création, la tâche du concepteur est de préciser les objectifs, souvent flous et ambigus, définis avec les acteurs du projet, pour en cerner un dessein. Ce dessein

Figure 7.2
CARNET D'ESQUISSES SUR LES FORMES PASCALIENNES



Source : A. Marty, 1999.

correspond à des rapports, à des relations, à une structure logique des données qui ne sont au début que des propriétés d'ensembles ou de sous-ensembles. Enfin, la conception peut être considérée comme un processus créatif et collectif qui anticipe l'enregistrement des concepts et des expériences car « L'architecte, ou un artisan, ou un designer, ne peut pas concevoir en employant uniquement des formules, comme le peut un ingénieur, ni aussi librement qu'un peintre, poète ou musicien » (Rivero, 1977, p. 27).

Architecture et conception sont deux choses qui vont de pair. Et plusieurs chercheurs constatent que depuis toujours l'architecte a employé des démarches implicites, dans le sens où l'acte de création se produisait dans la tête de l'architecte et où il n'avait pas à le justifier. Cependant, avec la complexification des problèmes architecturaux, il n'est plus possible d'appréhender toutes les données relatives aux programmes architecturaux.

> Nous voici donc confrontés à des projets dans lesquels chacun des sous-systèmes est à son tour devenu si complexe qu'il nous faut le décomposer. Mais maintenant on ne dispose plus d'un guide naturel pour effectuer ce découpage et il est nécessaire de formaliser le problème pour l'analyser à fond et trouver sa structure. L'architecte doit alors utiliser des outils d'aide à la conception pour saisir ce qui, compte tenu de la taille, n'est plus évident. Il devra élaborer une abstraction de la réalité architecturale en ce qui concerne sa problématique (Rivero, 1977, p. 13-14).

Pour définir cette problématique il faut adopter une démarche méthodologique qui permette de comprendre les tâches de l'architecte et, comme Rivero, de souligner que l'architecte est celui qui a la tâche de « faire le monde plus beau » tout en étant un visionnaire, pour les images de demain, un réaliste social, pour refléter l'état de la société en matière de bâtiments et un mysticisme de la forme. Mais le but n'est pas tant de voir la quantité de tâches, ni de les définir dans une norme, comme pourrait être le souhait des ordres professionnels, que de saisir la complexité du problème de conception et de tenter de savoir comment ces problèmes qui ont été, depuis la Renaissance, traités en systèmes et sous-systèmes, sont arrivés à un point où la décomposition ne conduit plus à une résolution de problèmes, mais plutôt à une redondance, à une duplication.

C. Parisel, en présentant une proposition d'organisation des fichiers et des données pour l'Université de Montréal, nous rappelle la nature et les limites de la description actuelle des bâtiments en nous disant que « le développement et la mise au point, à la Renaissance, de la géométrie projective ont permis de représenter le bâtiment par un modèle iconique complet et ont rendu possible la séparation de la conception d'avec la réalisation en assurant un transfert d'informations entre deux rôles par

le biais de ce modèle » (1990, p. 4). En poursuivant dans cette analyse, C. Parisel nous dit que la science graphique qui en résulte a permis la codification d'un objet tridimensionnel par des projections de cet objet que nous appelons plans, coupes, élévations et perspectives et qui en définissent les caractéristiques géométriques, de même que par le développement et la création de symboles comme les hachures et les cotes pour en préciser des caractéristiques telles que les propriétés des matériaux ou leurs dimensions et leur assemblage.

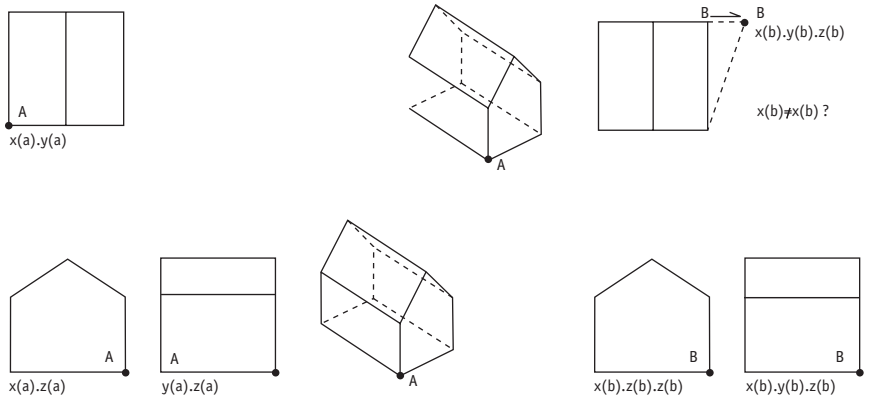
Dans les dernières décennies, une nouvelle approche par des modèles mathématiques, par exemple pour l'analyse du comportement structural ou la consommation énergétique, a vu le jour. Ces instruments nécessitent un traitement de l'information qui est consigné dans les plans et devis pour permettre une « traduction » de ces modèles sous un format manipulable. Et, finalement, nous nous retrouvons avec une description du bâtiment par des outils différents, selon les intentions de traitement, en gardant quand même le tout lié d'une façon implicite, puisqu'il s'agit de la description du même objet. L'analyse de toutes ces données nécessaires pour modéliser le bâtiment nous conduit à réévaluer les méthodes de description du bâtiment pour rebâtir le modèle descriptif actuel. À ce propos, C. Parisel (1990) mentionne quatre critères principaux qui apparaissent comme des indices pour redéfinir l'information à traiter pour la modélisation du bâtiment (figure 7.3) :

- la redondance (*vs* unicité) ; dans ce cas, il s'agit des détails de construction souvent répétés lors de leur représentation par les projections orthogonales ou encore par la répétition sous diverses formes du même objet ;
- l'ambiguïté (indéfinis *vs* défini) ; un objet peut être interprété différemment selon sa description et il y a toujours un doute dans son interprétation ;
- la cohérence (*vs* incohérence) ; dans ce cas, un changement dans une représentation d'un objet n'est pas toujours respecté dans les autres représentations ;
- l'intégrité (*vs* l'inconsistance) ; les relations logiques entre les diverses informations ne sont pas toujours explicites et maintenues lors d'un changement des caractéristiques d'un objet (Parisel, 1990).

Cette complexité du problème de conception et de son traitement n'est pas seulement donnée par les méthodes et les outils de représentation. Selon Ph. Boudon, le travail de l'architecte ne relève pas du type déterminisme de contraintes : « La conception d'un édifice est portée par des choix, des intentions, des décisions que permet, ou auxquelles renvoie, l'idée » (1994, p. 3). En développant le concept d'idée, Boudon nous

Figure 7.3

LES PROJECTIONS ORTHOGONALES : EXEMPLES DE REDONDANCE (À GAUCHE), D'AMBIGUÏTÉ (AU CENTRE) ET D'INCOHÉRENCE (À DROITE)



Source : C. Parisel, 1990.

dit que l'« idée » de l'architecte ne doit pas se comprendre au singulier. Elle est un ensemble de convictions, de croyances, ou encore d'opinions d'influences diverses, auxquelles le concepteur en recherche d'inspiration est attentif, soucieux de mettre en rapport pensée et production matérielle. Cela signifie que la production d'un bâtiment ou d'un artéfact est un travail intellectuel et non seulement une réalisation ou un exploit technique. Ou que, comme le soulignait K. Marx, « Ce qui sépare l'architecte le plus incompétent de l'abeille la plus parfaite, c'est que l'architecte a d'abord édifié une cellule dans sa tête, avant de la construire dans la ruche » (Le Moigne, 1995, p. 86).

Ce travail intellectuel, son explicitation et sa figuration ont, depuis toujours, soulevé des controverses quant au rapport entre l'esprit et la réalité sensible ou, comme le dit Ph. Boudon, entre la connaissance intelligible et la connaissance sensible, ou entre les deux modalités de création.

Pour poursuivre notre quête sur la notion d'idée et matière, notion liée à une vision où le « travail » de conception de l'architecte est considéré comme un geste continu de recherche création en architecture, il faut rappeler que cette notion n'est, de toute façon, pas étrangère à l'histoire de la pensée occidentale : depuis Aristote, pour qui idée et matière étaient fortement attachées, en passant par Thomas d'Aquin pour qui l'idée était le modèle spirituel, jusqu'aux théories néoclassiques, dans lesquelles l'idée était l'idéal à atteIndre (Ph. Boudon *et al.*, 1994). L'ensemble de toutes ces valeurs sémantiques liées à l'idée nous

font prendre conscience que la conception et l'architecture ne donnent pas seulement un ensemble d'objets construits, mais aussi un ensemble de modèles qui, par leur expression du savoir et du savoir-faire, lui permettent d'inventer et d'innover et de renforcer cette idée d'amener l'architecte à assumer une posture de chercheur-créateur.

Le concepteur exprime cette invention, cette idée, par des mots et des images. Il les soumet ensuite aux différents acteurs du projet pour commencer à matérialiser l'idée. Ce travail de conception n'est pas encore celui de la matérialisation du bâtiment. Elle est pour l'instant, comme le représente la figure 7.4, un état non encore défini d'un embryon qui représente des proportions, des propriétés, des significations.

7.4. ARCHITECTURE ET INFORMATIQUE, TRADUCTION ET COMPRÉHENSION

Nous avons, depuis le début de cette randonnée sur l'architecture et la recherche création, voulu souligner le caractère complexe du projet d'architecture, insistant sur le fait que la préoccupation des théoriciens, ordres professionnels et acteurs de ce processus a été de chercher une simplification du processus par le dessin. L'informatique nous place actuellement devant un constat où cet outil, le dessin, tout en étant informatif, peut difficilement être formatif, parce qu'il néglige les réseaux de relations entre les différents types d'objets dont est composé le bâtiment et parce qu'il néglige aussi la manipulation de ces types d'objets.

Ces objets paraissent uniques, souvent non transférables. Mais, en même temps, l'informatique nous permet d'explorer une voie toute nouvelle, où ce sont les relations entre les systèmes de représentation des objets, plutôt que les objets eux-mêmes, qui sont la clé du processus de

Figure 7.4
L'EMBRYON EN ARCHITECTURE

Source : G. De Paoli et P. Pellissier, *Transmission Junction : l'architecture alternative aux États-Unis*, 1975.

conception. Cette approche nous permettra de concevoir des noyaux d'inférence qui peuvent interagir entre eux et communiquer le savoir et les savoir-faire. Dans cette perspective, il est important, voire fondamental d'arrêter notre réflexion dès la phase de prise de données. Pour exister, un projet doit avoir des objectifs, ce qui implique que les systèmes de représentation doivent être définis à la phase de prise de données.

Les méthodologies présentées jusqu'ici s'articulent autour des concepts de représentation, de perception et de systèmes de représentation. Mais la conception, cette phase où l'on débat les choix fondamentaux du projet, est beaucoup plus que ces concepts et l'on tend à confondre conception avec logique de production (Hensel, 2006).

Selon J.-C. Burdese, il « se forge un idéal positiviste où tout est question de méthode : maîtrise d'une méthode de production du projet progressive, continue, cumulative » (1988, p. 43). Ou, comme le souligne J.-C. Lebahar, « la situation de projet est une situation de résolution de problème. Elle met l'architecte qui y est confronté en demeure de produire une solution. Un architecte, un problème, un problème, une solution, ajoutons-y un utilisateur et/ou client, et nous aurons complété l'inventaire par le dernier élément » (1983, p. 15).

Finalement la phrase souvent entendue dans les ateliers des écoles d'architecture, « à un problème un dessin », prend toute sa place ; plus le projet sera riche en détails et en informations, mieux il sera ; on en étudiera tous les détails, en essayant de ne rien laisser au hasard. Pourtant, selon plusieurs chercheurs (Lebahar, 1983 ; Burdese, 1988 ; De Paoli, 1999), il faudrait s'arrêter plus longtemps sur l'esquisse, car une bonne maîtrise de l'abstraction est souvent nécessaire à la formalisation du projet. La nécessité de figures abstraites de logique, dynamiques, seront d'autant plus efficaces si elles s'éloignent de toute forme architecturale, des maquettes procédurales donc, qui réduisent les blocages dans la communication visuelle, parce que « Le besoin excessif d'une visualisation nette [...] est caractéristique d'une personnalité rigide non créatrice, incapable de lâcher prise sur les fonctions de surface » (Ehrenzweigh, 1974, p. 72).

Il ne s'agit pas dans ce cadre théorique de proposer une meilleure maîtrise des outils, mais d'arrêter notre réflexion sur la conception comme un geste de recherche création. Réflexions qui mettent en évidence une autre problématique associée au processus de conception, la gestion de l'image. A. Farel nous rappelle, à ce propos, les paroles de Guibert selon que « la matière de la conception est l'image » (Guibert, 1981), et ce, à différents égards :

- l'imaginaire de l'architecte travaille à partir de références visuelles mémorisées, résultant de son histoire personnelle et du contexte culturel et social dans lequel il évolue ;

- l'architecte imagine (projette des images vers le futur) des objets, les représente graphiquement, les évalue, les modifie, etc. Le va-et-vient entre l'image mentale et l'image dessinée est permanent, la trace graphique s'avérant être à la fois fruit de la pensée et germe pour la pensée suivante ;
- corollairement, c'est dans et par l'image que le concepteur tente de résumer les contradictions du projet, et propose des moyens de les dépasser. L'image est lieu de condensation des conflits et terrain des compromis au réalisme technique et dimensionnel, d'où son rôle heuristique toujours irremplaçable (1991, p. 76).

Cela signifie que l'activité mentale de l'architecte est le résultat d'images mentales et qu'il y a donc une difficulté à modéliser l'image. De cette manière, les images peuvent être une imitation virtuelle de l'objet à représenter. Mais notre préoccupation est liée à un état perceptif et dynamique. R. Arnheim (1974) nous rappelle que l'œil ne peut enregistrer une image complète d'un objet tridimensionnel à partir d'un seul et unique point de vue. En effet, nous savons qu'il s'agit d'une projection bidimensionnelle qui ne peut représenter plus d'un seul point d'un objet au même endroit. Et Arnheim nous dit que c'est en raison de cette limitation de la vision que l'humain, par son esprit, pour comprendre et appréhender un objet tridimensionnel, doit dépasser cette information obtenue seulement d'un point de vue.

Comment alors cette figuration, qui représente le traitement de l'information par l'architecte, est-elle traitée ? S'agit-il d'un traitement dynamique, tel que défini par R. Arnheim, dans *Art and Visual Perception* ?

Au tout début d'un processus de communication et pendant la première phase de recherche d'une solution à un problème, plusieurs facteurs peuvent avoir un impact important et la formalisation est encore difficile. Nous sommes confrontés à des modèles qui font appel pour leur constitution à des facteurs immatériels, tels la sensibilité, le contexte et autres. Cet « instant » est très important lors de la conception, parce qu'il est extrêmement riche. Il comprend les savoir-faire du passé et les savoirs du concepteurs. Il pourrait permettre l'intervention des acteurs dès le processus de départ, avec une démocratisation du geste architectural et une possibilité d'intervention et de rétroaction au tout début du processus de conception.

Cet « instant » correspond à la phase informative, ce qui signifie qu'on pourrait garder cet « enrichissement » des connaissances pour d'autres projets ou conceptions. Enfin, il briserait cette dichotomie entre la phase de conception théorique et celle de conception-réalisation du

projet, tout en s'insérant jusqu'à la réalisation en permettant aux solutions formulées de ne pas être définitives et en facilitant un retour sur les décisions prises pendant le processus de conception.

T. Tidafi, pour expliquer son choix, prend l'exemple des personnes qui auraient comme projet la construction d'une maison, expliquant que ces personnes pourraient intervenir pour essayer de comprendre comment la maison est organisée, si les espaces prévus répondent aux besoins et, enfin, aller jusqu'à la meubler ou à quantifier les matériaux. Par contre, ils ne pourront pas savoir si ces choix comprennent des facteurs sensibles, telle l'acoustique des pièces ou si cette « qualité » peut être utilisée comme point de départ d'une première esquisse ou encore si elle doit être traitée, par des opérateurs et en même temps que d'autres opérateurs. Les personnes ne sauront pas non plus comment les savoirs de l'architecte et ses connaissances des habitudes de vie d'une population participent à l'esquisse de départ. Ils peuvent seulement le supposer.

Enfin, si nous pouvons intégrer cette première phase du processus de conception, le prototype avec lequel le concepteur travaille pourra être enrichi des opérateurs précédents, riches en signification et que j'appelle opérateurs sémantiques.

Il y a un stade, que Ciribini (1973) appelait informatif et qui est un moment privilégié de *collaborative design*, où se créent les accords entre les intervenants.

Est-ce que, à ce stade, la vision que nous avons des premières esquisses est tributaire de nos connaissances ? Selon les récentes théories sur la perception de l'image et de l'objet, la perception dépend de la compétence de la personne qui perçoit et elle est le résultat d'observations non forcément objectives. Un architecte, par exemple, ne devrait pas s'arrêter à l'enveloppe visible, mais il devrait formuler des hypothèses sur l'organisation des espaces, les circulations, la structure du bâtiment, et plus, selon ses connaissances et son expérience.

En somme, pendant les deux types de communications retenus, à l'aide de l'outil informatique, le concepteur et les acteurs d'un processus de conception architecturale peuvent s'intéresser non seulement aux premiers moments qui matérialisent une solution, mais aussi au côté immatériel en fonction de leur sensibilité. Cette nouvelle approche à l'aide de l'outil informatique est aussi une contribution aux recherches en conception assistée par ordinateur (CAO) qui, depuis presque quarante ans, n'ont pas encore trouvé de solutions qui permettent à l'ordinateur de traiter les fameux *wicked problems* de Rittel et Webber (1974) et de Simon (1969).

7.5. UNE APPROCHE PAR PROJET ET UNE PROPOSITION VERS LA RECHERCHE CRÉATION

7.5.1. L'approche par projet

Une grande part de l'enseignement de l'architecture[2] se fait en atelier, là où l'étudiant élabore un projet d'architecture, sous la direction d'un tuteur. Une réflexion sur la pédagogie de la conception passe inévitablement par une meilleure connaissance des fondements théoriques du projet d'architecture lui-même. De manière avouée ou non, tout enseignement en architecture propose un modèle du processus conception. En fait, la formation des architectes nous renvoie à des pratiques du projet plus qu'à de simples méthodes d'apprentissage (Boudon, 1994 ; Conan, 1990 ; Lawson, 1980). Voué d'abord à la représentation, l'usage actuel de l'informatique ne suit pas cette logique du projet. Ce rapport est pourtant inévitable dans la mesure où, comme l'écrivait J.-P. Boutinet, en 1990, dans *Anthropologie du projet*, « Dans un environnement très mobile, il devient indispensable que les modèles d'initiation ne soient plus de simples reproductions d'un état en partie périmé des savoirs et des savoir-faire. Ces modèles doivent intégrer en leur sein une large part d'innovation que les différentes formes de projets pédagogiques vont concrétiser. »

Or, encore aujourd'hui, l'approche méthodologique proposée aux étudiants procède souvent d'un modèle de type « résolution de problèmes » emprunté aux sciences appliquées (Lebahar, 1983 ; Conan, 1990). Le modèle a bien sûr été raffiné par différents auteurs. On peut y ajouter des enchaînements de boucles, dans la mesure où, comme Rittel et Webber (1974) le montraient à propos des « méthodes de design classique qui ont eu cours à l'Université de Berkeley », on y greffe des retours itératifs, soit à la suite de corrections critiques, soit par l'apport de nouvelles informations.

La démarche architecturale correspond en fait à un système complexe (Le Moigne, 1986 ; Morin, 1990 ; Prost, 1992 ; Simon, 1969). Elle fait appel à de nombreuses considérations de tous ordres (culturelles, réglementaires, économiques, sociologiques, psychologiques, techniques, urbaines, etc.) ainsi qu'à de l'indéterminé, puisqu'elle implique de la création (Rosenman et Gero, 1992 ; Cathain, 1982). Or, en ce qui a trait

2. Le mot architecture, selon M. Léglise (1995), a au moins trois significations : avant tout il renvoie à une discipline, puis il signifie le processus de *design*, issu de l'anglo-saxon et qui à l'origine désignait la notion d'esthétique industrielle, le « faire l'architecture » ; enfin, il réfère au résultat : le bâtiment et les ensembles de bâtiments.

à l'architecture, c'est cette gestion de la complexité et de l'indéterminé qui fait problème. L'informatique est utilisée pour ses qualités de mémoire, de superposition de couches d'information et de précision dans le tracé des plans, alors que le processus du projet, tel qu'il est enseigné et pratiqué, en est un de définition progressive des intentions.

7.5.2. Le problème des phases du projet

La conséquence immédiate de cette faiblesse du lien entre l'informatique et le processus de conception est que les maquettes et les dessins numériques sont traités comme des résultats, en fin de parcours, au lieu de contribuer à l'évolution du projet (Cadoz, 1994 ; De Paoli, 2000 ; De Paoli et Pellissier, 1992 ; Léglise, 1995). Abordée selon ses phases dans l'évolution d'un projet, l'intégration de l'informatique au projet d'architecture a donné lieu à de nombreuses recherches, ainsi qu'il est souligné dans les ouvrages et revues sur l'usage de l'ordinateur dans la conception (ACADIA, CAADFutures, CAADRIA, eCAADe[3]). Malgré leur intérêt, ces études n'abordent pour le moment qu'une portion limitée de la démarche, sans aboutir à une prise en charge complète et évolutive de la conception et du développement du projet. En conséquence, l'informatique s'inscrit dans un processus morcelé, et la cohabitation des outils numériques et traditionnels a souvent pour effet de multiplier les étapes et de briser la continuité du traitement des informations (Guité 1995).

Par ailleurs, les approches de modélisation numériques actuelles ne permettent qu'une description partielle des informations nécessaires au concepteur car elles portent encore les traces des outils traditionnels en reproduisant une démarche propre à ceux-ci. Ce mimétisme des pratiques contrevient pourtant à l'un des grands paradigmes épistémologiques des dernières décennies en architecture, à savoir l'interdépendance entre les moyens de représentation et l'avancement des idées. Dès les années 1970, Christopher Alexander (1977), avec le *Pattern Language*, mettait en lumière l'incidence des schématisations dans le travail de *design*. De même, sans être des modèles pour cette recherche-ci, les approches du néorationalisme (Charney *et al.*, 1992 ; Panerai, 1980 ; Rossi, 1990) et de la sémiotique déconstructiviste (Eisenman, 1987 ; Tschumi, 1990) sont fondées sur des liens très serrés entre l'imaginaire et l'imagerie. Autrement dit, l'émergence des idées se fait de connivence avec leur représentation, et ce, tout au long du processus de conception (Lebahar, 1984).

3. ACADIA (Association for Computer Aided Design in Architecture), CAADFutures (Computer Aided Architectural Design Futures, CAADRIA (Computer Aided Design Research in Asia), eCAADe (Education in Computer Aided Architectural Design in Europe).

7.5.3. La créativité

Tout en évitant les pièges de l'imitation, il est possible de se réapproprier plusieurs pistes dans le processus de *design* traditionnel en suivant une démarche qui met l'accent sur la modélisation numérique. En effet, l'analyse des méthodologies créatives montre une diversité de moyens qu'emploient les architectes pour gérer la complexité du projet (Chupin, 1998 ; Tidafi, 1996). Outre les processus de raisonnement et de déduction qui font partie de la démarche analytique qui sous-tend le projet d'architecture, nous retiendrons, dans ce cas-ci, trois moyens mis en œuvre pour faire avancer les idées du projet : la schématisation, les procédés imaginaires, les précédents. Ces moyens devaient être explorés aussi dans le cas d'une démarche de projet de recherche doctorale.

La schématisation consiste à synthétiser les contraintes et les objectifs du projet en principes organisationnels fondateurs. Elle recoupe en partie la notion de topologie spatiale (Piaget et Inheldes, 1948) qui établit les aspects fondamentaux des espaces et les relations entre les espaces. Cette méthodologie systémique amorcée dans les années 1970, au début de l'informatisation, connaît aujourd'hui un nouvel essor avec les progrès en informatique (Hillier, 1996).

Il existe par ailleurs des procédés imaginaires qui visent à qualifier le projet. Ils ont leur pendant dans les méthodes qualitatives en sciences sociales ; ce sont, par exemple, les analogies et les archétypes (Durand, 1994 ; Godet, 1991 ; Sauvageot, 1994). Ces procédés incluent donc des moyens de faire émerger et d'objectiver la dimension intuitive d'un projet. Ils sont centraux dans le processus de création, mais difficilement comptables en l'absence d'une méthodologie claire et autocritique du créateur. Ils doivent être assujettis à une compréhension solide des spécificités du « langage » architectural, ce que permet en général l'emploi de précédents (Léglise, 1997). Ceux-ci renvoient à l'étude systématique d'exemples d'architecture qui permettent d'élaborer, en cours de processus, des considérations quantitatives ou des caractérisations qualitatives qui forgent le projet. Par combinaison et mutation, ils servent à guider la création d'un objet original (Roseman et Gero, 1992).

L'un des objectifs de cette recherche est de montrer que les procédés méthodologiques générateurs, dont ceux mentionnés ci-dessus, sont avantageusement transférables dans une modélisation numérique et ce dès les premières phases du projet. Intégrés au processus, ils contribuent à établir une rationalité du projet. Ils ont un autre potentiel dont nous tenterons de tirer parti : ils font appel autant à la représentation en dessin qu'à la verbalisation du concepteur. La nécessité de cette complémentarité du visuel et du texte a déjà été montrée

(Goulette et Léglise, 1996). Or, ce traitement dualiste du projet, à la fois visuel et verbal, est prometteur dans l'objectif d'avoir une intégration informatique. En effet, il permet de lier deux approches stratégiques : d'une part, le traitement des images et des modèles inclut des animations et des manipulations en temps réel ; d'autre part, la description verbale ouvre la porte à une transposition du langage parlé dans un langage informatique, ouvrant la voie à une programmation des intentions du projet (Blais et White, 2000 ; Guité et Parisel, 2000).

Enfin, devant l'éclatement des méthodes et des courants d'architecture, l'une des conclusions de l'épistémologie du projet d'architecture est la nécessité, tant pour les praticiens que pour les étudiants, de rendre transparente l'évolution du processus de conception. Toute méthodologie doit rendre explicites les décisions qui ont favorisé une solution et une création plutôt qu'une autre. L'informatique possède, de toute évidence, ce potentiel de mémoire (De Paoli, 1999).

7.6. LA MAQUETTE NUMÉRIQUE : UN OUTIL « VIVANT » DE RECHERCHE CRÉATION

La transparence du processus, sa perméabilité à l'innovation et à la créativité, l'apport du discours et la nécessité de produire une œuvre signifiante nous amènent à dire que l'intégration de l'informatique peut s'articuler autour d'un modèle stratégique de conception que nous proposons d'appeler maquette procédurale ou maquette vivante.

Les fondements de ce concept que nous proposons prennent leur source dans les théories de Umberto Eco (1999), qui oppose la notion de connaissance à celle de signification. La première est liée à une dimension linguistico-textuelle, et se compare au dictionnaire fini, la seconde, la signification, est un système complexe de compétences encyclopédiques. Grâce à celles-ci, l'acteur, le concepteur ou l'architecte va puiser – dans son encyclopédie – les informations qui lui sont nécessaires pour décoder, interpréter puis formuler du sens. Ce travail peut à son tour évoluer et s'enrichir au fur et à mesure que la recherche avance et se précise. Dans une telle démarche, l'ordinateur peut être d'un grand secours. Comme on le fait avec l'encyclopédie, on peut consulter la mémoire pour y trouver des règles d'utilisation de la langue, dans le cas présent une langue constituée de formes et d'espaces (De Paoli, 1999).

La modélisation progressive de l'objet architectural offre ainsi :

- une visibilité « cognitive » en décrivant forme et espace ;
- une visibilité « fonctionnelle » par l'intermédiaire de simulations et d'animations ;

- une visibilité de la « systémique » du projet ;
- une visibilité « phénoménologique » par le traitement des particularités de la forme, de la couleur, des matériaux.

Liée au processus, une maquette procédurale apparaît dès les versions les plus simples, aux premières étapes du projet que nous avons identifiées comme étant celles de la schématisation des potentiels et des contraintes, pour ensuite croître jusqu'à une version très détaillée. Le processus de conception d'une telle maquette est ouvert, dans la mesure où celle-ci permet autant de variantes que l'architecte peut en élaborer suivant les principes de *design* qu'il établit. Constituées à partir d'opérateurs géométriques (point, ligne, plan, volume, dimensions, etc.) et d'opérateurs qui définissent les performances du bâtiment et ses qualités, qui sont des opérateurs que nous appellerons pour l'instant sémantiques (De Paoli et Bogdan, 1999), ces maquettes procédurales deviennent des assistants à la conception. Elles ouvriront, nous l'espérons, une voie qui intègre le *logos* à l'équation métaphorique de la représentation où actuellement, chez les étudiants du moins, le visuel prend la place de l'écrit en estompant la pensée.

À la fin de cette randonnée, nous voulons présenter cette nouvelle approche pour concevoir un projet d'architecture, à l'aide de l'outil informatique, qui consiste à élaborer une maquette numérique qui soit à la fois souple et capable de rendre explicite la méthodologie, donnant au projet d'architecture une posture inédite de recherche création, où le processus prend autant d'importance que le résultat.

Dès lors, l'architecte peut se réapproprier une conception complexe du bâtiment et trouver de nouvelles façons de faire pour inclure dans une même représentation des données spatiales et formelles, tout autant que des qualités plus abstraites. Avec une telle modélisation, le concepteur peut remettre en question ses interprétations cognitives par de nouvelles interactions, à tout moment et tout au long du processus de conception. Ces interprétations-interactions deviennent structurantes dans la définition de la forme au lieu d'être des résultantes. Par la manipulation des opérateurs géométriques ou sémantiques, il y action et rétroaction sur l'objet architectural numérique et sur son environnement. La maquette numérique « vivante » constitue ainsi un ensemble de prédictions, comme le sont le croquis ou l'esquisse dessiné par l'architecte. Elle offre l'avantage de contenir plus d'informations et elle accroît les possibilités de vérification et de validation des intentions du projet. Enfin, elle favorise la participation active et simultanée de tous les acteurs (étudiant/professeur ; maître d'œuvre/maître d'ouvrage) au processus de conception, ce que ni le dessin ni la maquette actuelle ne permettent, et ouvrir ainsi la voie à de nouvelles visions de la recherche sur la conception en architecture.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adreit, F. et Mauran, P. (1966). « Environnement et système, ombre et lumière : l'interface est un clair-obscur », *5e rencontre européenne MCX, Modélisation de la complexité*, Aix-en-Provence, France.

Adreit, F. et Vidal, P. (1998). « Les modèles en conception », dans B. Trousse et K. Zreik, *Les objets en conception*, Paris, Europia production.

Alexander, C., Ishikawa, C. et Silverstein, M. (1977). *A Pattern Language : Towns, Buildings, Construction*, New York, Oxford University Press.

Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*, Berkeley, University of California Press.

Bergeron, H.-P. (1968). *L'art et l'intuition intellectuelle*, Ottawa, Fides.

Blais, M. et White, J. (2000). « Modélisation 3D avec FormZ », *Modélisation architecturale et outils informatiques entre cultures de la représentation et du savoir-faire*, Actes du colloque, Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, nº 95, Montréal.

Boudon, Ph., Deshayes, P., Pousin, F. et Schatz, F. (1994). *Enseigner la conception architecturale*, Paris, Éditions de la Villette.

Boudon, Ph. et Pousin, F. (1988). *Figures de la conception architecturale*, Paris, Dunod.

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.

Burdese, J.-C. (1988). « Question de méthode, ou question de conception », dans *Informatique et architecture – Les cahiers de la recherche architecturale*, nº 23, Marseille, Éditions Parenthèses.

Cadoz, C. (1994). *Les réalités virtuelles*, Paris, Flammarion.

Calvino, I. (1989). *Leçons américaines : aide-mémoire pour le prochain millénaire*, traduit par Yves Hersant, Paris, Gallimard.

Cathain, C.S.Ó. (1982). « Why is Design Logically Impossible ? », *Design Studies*, vol. 3, nº 3, juillet, p. 123-125.

Caye, P. (1996). « L'architecture et la question de la technique », dans *Situations – Les cahiers de la recherche architecturale*, nº 37, Marseille, Éditions Parenthèses.

Charney, M. *et al.* (1992). *Ville métaphore projet : architecture urbaine à Montréal 1980-1990 / City Metaphors Urban Constructs : Urban Architecture in Montreal 1980-1990*, Montréal, Éditions du Méridien.

Chupin, J.-P. (1998). *Le projet analogue : les phases analogiques du projet d'architecture en situation pédagogique*, Université de Montréal, Faculté de l'aménagement, Montréal, Thèse de doctorat.

Chupin, J.-P. et Lequay, H. (2001). « Escalade analogique et plongée numérique. Entre l'atelier tectonique et le studio virtuel dans l'enseignement du projet », *Les cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, nº 7, Paris, Éditions du Patrimoine.

Ciribini, G. (1973). *Metodi e strument logici per la progettazione architettonica*, Turin, Les Presses de l'École Polytechnique.

Conan, M. (1990). *Concevoir un projet d'architecture*, Paris, L'Harmattan.

Coste, A. (1997). « Le modèle en architecture », dans *Imaginaire technique – Les cahiers de la recherche architecturale*, nº 40, Marseille, Éditions Parenthèses, Paris, Gallimard. Traduit de l'italien par Yves Hersant en 1988.

De Paoli, G. (1999). *Une nouvelle approche d'aide à la conception par ordinateur en architecture basée sur la modélisation d'opérateurs sémantiques et la création de maquettes procédurales*, Faculté de l'aménagement, Université de Montréal, Montréal, Thèse de doctorat.

De Paoli, G. (2000). « La conception architecturale par des maquettes procédurales. Une approche d'aide à la conception en architecture », dans *Recherche et architecture*, EAAE, Lyon, France.

De Paoli, G. et Bogdan, M. (1999). « The Front of the Stage of Vitruvius' Roman Theatre : A New Approach of Computer Aided Design that Transforms Geometric Operators to Semantic Operators », dans *CAADFutures99*, Atlanta.

De Paoli, G. et Pellissier, P. (1974). *« Transmedia junction », l'architettura alternativa negli Stati Uniti d'America*, École polytechnique de Turin, Faculté de l'architecture, Turin, Thèse de doctorat,

De Paoli, G. et Pellissier, P. (1992). *Dessin d'architecture par ordinateur*, Québec, Éditions Berger.

Durand, G. (1994). *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Paris, Hatier.

Eco, U. (1999). *Kant et l'ornithorynque*, Paris, Bernard Grasset Éditeur.

Ehrenzweigh, A. (1974). *L'ordre caché de l'art*, Paris, Gallimard.

Eisenman, P. *et al.* (1987). *House of Cards / Peter Eisenman : Critical Essays*, New York, Oxford University Press.

Épron, J.-P. (1992). « L'éclectisme technique », dans *Les cahiers de la recherche architecturale*, n° 29, Marseille, Éditions Parenthèses.

Farel, A. (1991). *Le troisième labyrinthe. Architecture et complexité*, Montreuil, Les Éditions de la Passion.

Godet, M. (1991). *De l'anticipation à l'action*, Paris, Dunod.

Goulette, J.-P. et Léglise, M. (1998). « Writing Images and Drawing Words : Ideation in Architectural Design », dans *Anais do Graphica'96*, 1° Congresso Internacional de Engenharia Gráphica nas Artes e no Desenho, Florianópolis (Brésil), 15-20 septembre, p. 332-342.

Guité, M. (1995). *Travaux de recherche sur la CAAO (Conception architecturale assistée par ordinateur) à l'École d'architecture*, Faculté de l'aménagement, Montréal.

Guité, M. et Parisel, C. (2000). « Réflexion sur une uniformisation de données pour la description d'objets physiques », dans *Modélisation architecturale et outils informatiques entre cultures de la représentation et du savoir-faire*, Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, n° 95, Montréal.

Hensel, M. (2006). « Towards Self-Organisation and Multiple-Performance Capacity in Architecture », *Architectural Design*, vol. 76, n° 2, p. 5-11.

Hillier, B. (1996). *Space is the Machine : a Configurational Theory of Architecture*, New York, Cambridge University Press.

Lawson, B. (1980). *How Designers Think*, Londres, The Architectural Press.

Lebahar, J.-C. (1983). *Le dessin d'architecte, simulation graphique et réduction d'incertitude*, Roquevaire, Éditions Parenthèses.

Lebahar, J.-C. (1984). « Machine à dessiner informatique : dimensions de l'alternative coup de patte/automate », dans *L'image en architecture*, *« Les machines à dessiner »*, Marseille, Musée d'histoire de Marseille, IIRIAM.

Léglise, M. (1995). « Art under Constraint – Preserving the Creative Dimension in Computer-aide Architectural Design », dans *Languages of Design*, n° 3, Amsterdam, Elsevier Science Publishers.

Léglise, M. (1997). « Des objets architecturaux aux objets de la conception architecturale », dans *Actes de 01DESIGN, les objets en conception*, Sophia Antipolis, INRIA.

Le Moigne, J.-L. (1986). « Recherche scientifique en architecture », dans *La recherche en architecture, un bilan international*, Paris, Parenthèses.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Presses universitaires de France.

Marty, A. (1999). « Formes pascaliennes : éléments d'une géométrie descriptive des formes gauches », *Actes de l'ACFAS 99*, Ottawa.

Morin, E. (1994). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur.

Mullins, M. *et al*. (2005). « A Topology Optimization Approach to Learning in Architectural Design », dans *Digital Design : The Quest for New Paradigms* (23rd eCAADe Conference Proceedings), Lisbonne.

Oxman, R. (2004). « Think-maps : Teaching Design Thinking in Design Education », dans *Design Studies*, vol. 25, nº 1, p. 63-91.

Panerai, P. *et al*. (1980). *Éléments d'analyse urbaine*, Bruxelles, Archives d'architecture moderne.

Parisel, C. (1990). *Essai sur la codification graphique des immeubles pour des fins de gestion*, Faculté de l'aménagement, Université de Montréal, Montréal. Notes de recherche.

Parisel, C. et Tidafi, T. (1998). « Le modèle en architecture dans un contexte informatique, Redéfinitions ou propositions », *EAPV, Bulletin d'information de l'École d'architecture Paris-Villemin,* nº 29.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.

Poitié, P. (1987). « Pour une histoire de la construction », dans *L'idée constructive*, Paris, Picard.

Popov, V., Popova, L. et De Paoli, G. (1998). « Towards an Objects-oriented Language for the Declarative Design of Scenes », Conférence de *ACADIA 98*, Québec.

Prost, R. (1992). *Conception architecturale, une investigation méthodologique*, Paris, L'Harmattan.

Queysanne, B. (1987). « Architectes et/ou ingénieurs, du nom de l'architecte », dans les Actes du colloque *L'idée constructive*, Paris, Picard.

Rittel, H. et Webber, M. (1974). « Dilemmas in a General Theory of Planning », *DMG-DRS Journal*, nº 8.

Rivero, V. (1977). *Une contribution à la conception architecturale assistée par ordinateur : le système Sigma-archi*, Grenoble, Université scientifique et médicale de Grenoble, Thèse de doctorat.

Rosenman, M.A. et Gero, J.S. (1992). « Creativity in Design Using a Design Prototype Approach », dans John S. Gero et Mary Lou Maher (dir.), *Modeling Creativity and Knowledge-based Creative Design*, Hillsdale (NJ), L. Erlbaum, p. 111-138.

Rossi, A. (1990). *L'architecture de la ville*, Paris, Livre et communication.

Saura, J. (1995). *Espace dominé, scénographie de la ville*, Sainte-Estève, Éditions de l'Espérou, Les presses littéraires.

Sauvageot, A. (1994). *Voirs et savoirs. Esquisse d'une sociologie du regard*, Paris, Presses universitaires de France.

Scaletsky, C. (2003). *Rôle des références dans la conception initiale en architecture*, École d'architecture de Nancy, 215.

Schön, D. (1982). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, Cambridge (MA), MIT Press.

Simon, H.A. (1969). *The Science of the Artificial*, 2e éd., Cambridge, MIT Press.

Talbott, K. (2004). « Divergent Thinking in the Construction of Architectural Models », *IJAC,* vol. 2, no 2, p. 264-286.

Tidafi, T. (1996). *Moyens pour la communication en architecture – Proposition de la modélisation d'actions pour la figuration architecturale*, Université de Montréal, Faculté de l'aménagement, Montréal, Thèse de doctorat.

Tschumi, B. (1990). *Questions of Space : Lectures on Architecture*, Londres, AA Publications.

Weinstock, M. (2006). « Self-Organisation and the Structural Dynamics of Plants », *Architectural Design*, vol. 76, no 2, p. 26-34.

Zevi, B. (1959). *Apprendre à voir l'architecture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

B. Parcours méthodologiques : de l'errance à la formalisation de l'objet d'étude

CHAPITRE 8 HUIT

Le récit comme outil d'autoréflexivité, d'autoconscientisation et d'autoconstruction

Sophia L. Burns

8.1. LES PRÉMICES D'UN TRAVAIL SUR LES RÉCITS

8.1.1. Une collaboration de sens

Une intervention donnée à l'UQAM[1] au Département de danse est à l'origine de ce texte. Cette intervention avait été préparée dans le cadre d'un cours de méthodologie à la maîtrise dirigé par Monik Bruneau en 2002.

1. Université du Québec à Montréal.

Comme d'autres que nous avons réalisées dans le courant de l'année 2002 et 2003, elle résultait d'un travail que nous menions en collaboration sur les enjeux de la recherche création et sur la possibilité d'élaborer des outils méthodologiques appropriés à ce type de recherche. Notre collaboration reposait sur deux postures, celle de Monik Bruneau, professeure de méthodologie à la maîtrise en danse et au doctorat en études et pratiques des arts, et la mienne, en tant qu'étudiante au doctorat en études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal. Notre base commune était celle d'avoir eu, ou d'avoir encore, une pratique artistique, la danse pour elle et les arts plastiques pour moi. Ensemble, nous réalisions le manque de clarté de ce doctorat, de ses enjeux, de ses règles et de ses objectifs, devant faire face l'une et l'autre quotidiennement, elle aux questions de ces étudiants dans ses cours de méthodologie, et moi aux problèmes quotidiens de ma recherche création en tant qu'étudiante.

Je dirais aujourd'hui avec le recul que, pour préparer nos interventions, nous nous reposions essentiellement sur les antériorités de l'étudiant à la recherche création, l'expérience qu'avait eue celui-ci de sa pratique artistique, des processus et de ses façons de faire et d'agir. Pour Monik Bruneau et moi, l'expérience de la création et le vécu de la pratique artistique de l'étudiant, antérieur à sa recherche à l'université, pouvaient être comparés à une graine que nous devions nous empresser de planter pour faire germer une cohérence dans la recherche au doctorat, pour qu'à terme, de ces deux postures, celle de chercheur et celle d'artiste, puisse naître celle de l'artiste-chercheur.

La proposition avancée durant cette intervention prolongeait notre ligne de conduite ; elle induisait que, si l'étudiant prenait conscience des récits présents dans sa pratique artistique antérieure à la recherche au doctorat, ou à la maîtrise, il pourrait esquisser plus facilement une méthode, une approche, un paradigme, voire une écriture appropriée à sa recherche en cours. Cette idée était dans le prolongement d'un travail de recherche autoréflexif et rétrospectif. Nous souhaitions que les étudiants développent des outils à partir de leurs expériences et du vécu de leur pratique artistique. Le processus que nous souhaitions mettre au jour, pour l'étudiant, était celui d'une prise de conscience de la nécessité de revenir sur les enjeux de la recherche en art et de son incidence sur le développement des connaissances.

Pourquoi avions-nous choisi le récit comme moyen d'aborder les questions méthodologiques et de recherche en thèse création pour cette intervention ? La première réponse à cette question vient d'un premier constat que nous avions fait, selon lequel les artistes avaient bien souvent une approche d'écriture antérieure à leur recherche doctorale constituée de notes, de carnets de route, de journaux de bord, voire

d'essais. Visiblement, la plupart des artistes écrivaient ou avaient écrit, certes de manière fort diverse, mais des traces subsistaient de leurs tentatives dans leurs carnets. Les artistes semblaient réfléchir à leur création ou, du moins, prendre en compte les réflexions faites par d'autres sur celle-ci. Et, finalement, certains artistes avaient envie d'écrire plus que d'autres et de poser des mots sur les choses qui les entouraient, et certainement ceux qui se présentaient au doctorat en études et pratiques des arts. Pour ces artistes en recherche création, le récit, les écrits et l'écriture devenaient trois nouveaux outils et médiums à développer et à approfondir, car la thèse création devait être constituée par une création, mais aussi par un écrit. En tant qu'étudiante au doctorat, je ne connaissais que trop bien cette angoisse de l'écriture et de l'écrit. Car me sentant confiante face à la création et à sa production, je ne sentais qu'insécurité face à la perspective de devoir lire, analyser, écrire, rédiger, comprendre des écrits et des récits d'autres pour en faire un moi-même. La notion de récit et d'écrit était donc, nous semblait-il, une étape importante dans la construction du cheminement de recherche pour l'étudiant. Nous nous devions d'aider celui-ci à reprendre confiance, et pourquoi ne pas le faire par la compréhension de ses propres récits et de ses propres écrits présents dans sa création. Mais le récit devenait aussi un sujet de prédilection dans notre collaboration parce que ma propre recherche doctorale prenait ses assises sur la notion même de récit dans le milieu de l'art. Ces interventions devenaient alors à titre personnel un moyen d'étendre ma connaissance sur le sujet et de trouver par ce biais toutes les réponses nécessaires à ma propre recherche création.

8.1.2. Les récits comme prémices à ma recherche doctorale en thèse création : enjeux de sens

Pour comprendre mon intérêt pour les récits et la raison pour laquelle ils sont devenus prégnants à mon travail de recherche création et de mes interventions en méthodologie, j'exposerai rapidement les enjeux de ma recherche doctorale, autour du phénomène du récit. Très tôt, dans mon parcours d'artiste en art visuel, j'ai eu la sensation d'être amputée (privée) d'une histoire de l'art à laquelle je pourrais adhérer. À ce moment-là, il existe à ma connaissance deux grands récits prégnants au milieu de l'art français. Le premier est l'histoire moderne, où les artistes poursuivent l'art en fonction d'une progression, d'un dépassement et d'une amélioration continue de l'histoire des idées et des formes. Le second, en rupture ou dans la continuité du premier, apparaît dès les années 1960, au moment où les artistes rompent avec l'idée moderne d'une évolution des formes et des idées par la parodie et la déconstruction de ce qui avait jusque-là construit l'histoire de l'art. Ce moment de rupture reçoit

l'appellation de postmodernité, et plus précisément de postmodernité déconstructiviste. Bien que ces deux approches semblent se contredire, elles jouent sur le même principe d'une continuation de l'histoire de l'art, et cela, à l'intérieur d'un cercle sans fin, qui est celui de l'art pour l'art.

En tant qu'artiste en art visuel, je ne me retrouvais pas, conceptuellement, dans ces deux approches de l'art. Même si le modernisme avait nourri mon travail, je ne souhaitais pas me poser en opposition à cette approche ni dans son prolongement. Quant à déconstruire ce qui existait déjà, je n'en ressentais pas le besoin. Cependant, en France, il ne semblait pas exister d'alternative à ces deux voies. Du coup, une question a lentement émergé, dans la perspective d'un travail de recherche : si aucun des deux grands récits prégnants à l'art ne me convenait, comment poursuivre l'histoire de l'art en tant qu'artiste ? Sur quel grand récit ma création pouvait-elle reposer ? Et, enfin, comment allait-elle se légitimer, si ce n'etait pas en fonction du grand récit moderne ou de celui postmoderne déconstructiviste ? En y repensant, j'en viens à me dire que je souhaitais acquérir une forme d'autonomie face à l'Histoire imposée par le milieu de l'art et trouver une voie alternative à une de ces deux histoires. Projet ambitieux, mais qui m'a permis de définir le problème au départ de ma recherche, le malaise à même ma pratique artistique et surtout l'enjeu de ma thèse. Trouver ou écrire et déchiffrer une histoire, qui ferait sens par rapport à qui j'étais et au monde dans lequel je vivais, et dans lequel je ressentais le besoin de me projeter.

Avec ce projet en tête, je trouvai finalement une histoire, un grand récit auquel me rallier, celui esquissé par Suzi Gablik dans son livre *The Reenchantment of Art*, la postmodernité reconstructiviste. Celle-ci faisait suite aux idées de la contre-culture américaine, entre autres du philosophe Morris Berman et du théologien David Ray Griffin, et reposait sur un paradigme holistique, d'où émergeait une « esthétique participatoire d'interconnexion » à travers laquelle l'individu retrouve, par sa pratique artistique et de vie, le corps, l'inconscient, les formes archétypales et son sens de la communauté. L'art n'était plus en rupture, mais dans le prolongement de ce qui avait été, voire de ce qu'avaient été les fonctions de l'art avant l'ère chrétienne. L'art retrouvait une fonction sociale, spirituelle, politique et esthétique, plus aucune séparation ne pouvant exister comme pendant le modernisme entre ces différentes sphères de la connaissance. À travers cette philosophie et esthétique reconstructiviste, je trouvais alors les moyens de me projeter en tant qu'artiste et en tant que chercheuse.

C'est avec cette préoccupation pour le récit dans son acception la plus large que j'aborde mes interventions sur le récit artistique pris comme un moyen pour l'artiste et futur chercheur en recherche création

de trouver son histoire personnelle, son histoire et donc ses motivations, ses référents, ses points de vue, ses partis pris, tout ce qui en somme définit l'individu et l'artiste face au monde. Dans le cadre des interventions nous pouvions explorer à loisir cette démarche chez les artistes-chercheurs. Car que faisaient-ils, si ce n'était de tenter d'écrire une histoire qui soit propre à leur univers plastique, visuel, artistique et esthétique ? N'étaient-ils pas là pour ça ? Pour une fois, ils ne laissaient le soin à personne d'autre qu'eux-mêmes de rédiger et de raconter leurs histoires de la création. Car, il est à noter que, même si les artistes ont toujours plus ou moins écrit, leurs écrits n'ont jamais acquis de statut en dehors de leurs propres pratiques artistiques. Mais la naissance de ce type de doctorat illustre la volonté de certains artistes d'acquérir un autre statut par l'écriture et la réflexion. L'artiste prenant finalement la parole dans un cadre universitaire, pour se donner les moyens de faire entendre la voix de l'art par les faiseurs d'art eux-mêmes, et non plus seulement par le critique, l'historien, le philosophe, le sémiologue ou l'esthète.

Ma propre démarche de recherche création sur le grand récit est prégnante à ma démarche de recherche méthodologique, le récit n'a d'utilité que s'il remplit une fonction constructive pour l'individu qui l'énonce. Par le récit, l'artiste peut se construire, car il trouve les moyens de construire sa pratique en la définissant et en l'arrimant à une histoire plus large que la sienne et en la liant à d'autres histoires d'artistes ; mais il construit aussi sa pratique dans la mesure où ce récit qu'il énonce lui permet d'articuler ses intentions à ses formes non plus de manière inconsciente mais consciente. À travers ma propre expérience d'écriture et de recherche, je sais avoir regagné une confiance dans mon travail artistique et dans mon parcours d'artiste que je n'aurais jamais pu obtenir par une reconnaissance extérieure. Car cette voie autoréflexive que représente une thèse création se construit à travers les fondements mêmes de ce que l'on est en tant qu'individu et artiste et s'établit donc fermement en soi sans risque de disparaître. Et cela n'est possible que si l'artiste-chercheur accepte de revenir sur ce qui l'a construit.

8.1.3. Revenir sur soi et sur les récits présents à ma pratique artistique : une nécessité méthodologique

Dans une perspective reconstructiviste, Suzi Gablik envisage aussi que l'individu effectue un « *return forward* », c'est-à-dire littéralement *un retour en avant*[2], pour être à même de comprendre son propre cheminement artistique et de se sortir des impasses du modernisme et de la

2. Traduction de l'auteure.

postmodernité déconstructiviste. Cette implication de la part même de l'artiste, non plus seulement théorique mais pratique, rejoignait mes préoccupations d'artiste-chercheuse au début de mon parcours universitaire : à quoi pouvait me servir une thèse si ce n'était pour envisager qu'elle me transforme en tant qu'artiste et individu, et qu'elle me permette concrètement de me sortir de mon embarras non seulement théorique mais avant tout pratique ? Je ne souhaitais pas réaliser une thèse qui serait une thèse historique, j'étais là, présente à ce doctorat en tant que praticienne et artiste et non historienne, et donc prête à participer à l'écriture même de mon histoire, à la fabriquer par mon propre récit. Il était donc impératif que je me donne les moyens de réécrire mon histoire dans ma pratique. J'ai ainsi façonné le projet d'écrire un récit qui me soit propre, à travers ma pratique artistique, dans le prolongement de cette notion de retour en avant de Suzi Gablik. Il en naquit un procédé artistique et de création que je nommai la réécriture, et qui concrètement signifiait réécrire dix années de création. Un retour en arrière, dans les archives de ma création, qui permettrait, dans un premier temps, de déchiffrer et de retrouver les motivations à l'origine de ma création artistique et, dans un deuxième temps, d'aller de l'avant dans la mesure où cela me permettrait d'écrire un récit qui me soit personnel et donc adapté à ma situation d'artiste et d'individu.

Cette notion de retour en avant de Gablik et le procédé de la réécriture prolongent le principe d'autoréflexivité, d'autoconscientisation et d'autoconstruction de la recherche création, telle que nous l'envisagions avec Monik Bruneau. Car tourner son regard vers ce qui existe déjà à même sa pratique, pour construire ce qui est à venir, c'est accepter l'idée même de réfléchir sur soi et sur ce qui nous a construit jusqu'alors, pour imaginer un futur. C'est envisager de prendre soi-même conscience, à partir des traces laissées préalablement, d'où l'on vient et ce qui nous a conduit à être où nous en sommes et, surtout, quelle direction nous souhaitons prendre dans un avenir proche. Ramené sur le plan des thèses création, ce procédé nous semblait d'autant plus adéquat que le regard de l'étudiant ne pourrait que se projeter vers un futur, vers un ailleurs où sa pratique artistique serait omniprésente à sa recherche en cours. Car l'étudiant partirait de sa pratique d'artiste antérieure pour développer une pratique de chercheur et, grâce à cette nouvelle posture de chercheur, il regarderait autrement sa pratique d'artiste. Par autrement, j'entends cet état d'esprit particulier, par lequel le chercheur est amené à observer sans apriori et sans jugement préalable ce qui se trouve devant lui. L'évidence de notre création et que ce que nous croyons avoir produit se transforme lorsqu'il est abordé avec un œil neuf et un œil de chercheur qui s'interroge sur les fondements d'une pratique, le soi créateur devenant comme celui d'un autre, une schizophrénie volontaire et consciente qui amène le double regard du chercheur-artiste.

Dans le tableau 8.1, j'illustre ce que seraient les deux étapes du travail en recherche création : un premier temps qui consiste à revenir en arrière vers le passé et l'intérieur de la création, que nous abordons dans cette intervention par l'analyse des récits présents à la pratique d'artiste ; et un deuxième temps où le chercheur fait des liens entre ce qu'il a observé et la construction de sa thèse et de sa recherche proprement dite. Là, dans ce deuxième temps que nous ne ferons qu'effleurer, il déterminera son type d'approche, les auteurs de référence, les formats de thèse, etc.

Pour revenir à l'objet de cette intervention, qui est de plonger au cœur des récits de l'artiste-chercheur qui constituent ce premier temps de la recherche création, je préciserai qu'au-delà des questions de recherche à proprement parler et des questions soulevées par ma pratique artistique, les manques au départ de ma recherche création était tels sur le plan méthodologique que je fus constamment amenée, malgré moi, à revenir sur ma propre pratique d'artiste pour y trouver la force et l'inspiration de continuer. J'ai senti intuitivement que pour sortir des impasses et des angoisses du doctorat, lié au comment faire, il me fallait effectuer un retour sur ma pratique d'artiste, une sorte de marche arrière dans le passé, un regard jeté sur ce qui me construisait préalablement. À nouveau, j'entrepris un processus équivalent à celui d'une réécriture, mais qui cette fois-ci plongeait au cœur des questions de méthodes et d'approches associées à la recherche. Comment savoir comment je travaillais et quelles étaient mes façons de procéder dans ma pratique artistique ? Première question de méthode de travail s'il en est. Et, pour y répondre, quoi de plus commode que toutes ces traces, que toutes ces lignes d'écriture dans ces carnets amassés au fil des ans dans mon atelier. Ne reflèteraient-ils pas l'essence de ce que ma recherche doctorale serait ? Et la thèse création à venir ne serait-elle pas comme l'accumulation, la synthèse, le reflet, le résultat de toutes ces écritures passées et de ces gestes porteurs du comment faire ? Est-ce que dans ces écritures passées, je ne trouverais pas les mécanismes de ma pensée et la confirmation du chemin que j'adopterais en tant que chercheuse ? Ce procédé de revenir en arrière prenait directement ses sources dans la notion de réécriture que j'amenais par ma question de recherche de thèse, mais c'est grâce à cet aller-retour entre pratique et recherche qu'un procédé méthodologique est né.

C'est ainsi que dans le cadre de ma recherche je me suis effectivement servie de tous les carnets présents à ma pratique artistique depuis dix ans. Je les ai relus, annotés, j'ai tenté d'en dégager les idées principales et les directions. J'ai mené ce travail de deux manières, à la fois pour la recherche et dans un sens artistique. En les explorant, j'ai pu me

Tableau 8.1
LES DEUX ÉTAPES DE LA RECHERCHE CRÉATION

1er TEMPS	2e TEMPS
Le regard se tourne vers le passé et l'intérieur de sa création	**Le regard se tourne sur l'extérieur**
Travail autoréflexif et rétrospectif	**Travail d'extériorisation et de mise en place de liens**
▪ Prise de conscience et élaboration de connaissances ▪ Utilisation des acquis de la pratique – connaître les enjeux de sa pratique artistique ▪ Outil : analyse des récits de la pratique ▪ Pratique artistique = reflet de sa pensée	Lien à trouver avec les types d'approches, de méthodes et de formats de thèse

voir et embrasser toute la partie oubliée de ma création artistique pour découvrir la partie cachée de l'iceberg, d'où j'ai pu faire émerger certaines de mes questions de recherche, mais surtout le procédé de la réécriture à même ma pratique. Grâce à ce travail d'introspection, j'ai par exemple pu, sur le plan artistique, réaliser que j'employais systématiquement un procédé de réécriture dans mes carnets de voyages réalisés au cours des résidences d'artiste. Le processus prenait la forme suivante : j'écrivais un carnet durant mon séjour, puis le réécrivais entièrement dans un autre carnet quand je rentrais. Je faisais la même chose déjà de toutes les notes que je prenais de mes œuvres et des processus de création ; elles étaient prises sur des carnets divers ; puis je les réécrivais dans de nouveaux carnets en les collant, les découpant, les inscrivant autrement. Mais je constatai, en re-regardant ma création, que j'allais même plus loin, je les corrigeais quelques années après. J'étais sans m'en rendre compte déjà dans un processus de réécriture. J'avais dans le déroulement de ma recherche doctorale commencé par le deuxième temps, celui du regard tourné vers l'extérieur. J'avais fait émerger en amont de la pratique le concept de réécriture par mes lectures théoriques, mais soudain, là, dans ce temps rétrospectif, je réalisais qu'il n'y avait pas de hasard à l'orientation de ma recherche. En fait, ce procédé était déjà présent dans ma création. Si je n'avais pas effectué un tel retour en arrière sur ce qui caractérisait ma création, je ne me serais peut-être jamais rendu compte que ce procédé était prégnant à ma création. Mais j'aurais certainement gagné du temps si j'avais opéré ce retour sur la pratique avant d'aborder les questions purement théoriques, sans avoir de projet de création pour la thèse. D'ailleurs, à cause de cet oubli, j'ai longtemps pensé que ma thèse ne serait pas une thèse création, mais une thèse de recherche

théorique, en l'occurrence de type historique. Car au-delà de la confirmation du concept de réécriture à même ma pratique, qui rejoignait le cadre postmoderne reconstructiviste de Gablik, je trouvai un moyen de mettre en place un projet artistique dans le cadre de la thèse création qui s'articulait tant sur le plan théorique que pratique. Ce projet fut de réécrire, comme j'avais pu le faire avant dans les carnets de voyages, dix années de création accumulées pour déchiffrer et écrire le récit de ma création. Le concept de réécriture existait alors non plus seulement de manière théorique mais surtout de manière artistique dans le présent de ma création pour la thèse. J'appuie sur cette question de l'articulation théorique et pratique, sachant, pour l'avoir vécue, que c'est l'une des plus grandes difficultés aux abords de la thèse création pour l'étudiant. En effet, soit il arrive avec un projet artistique qui manque d'articulation théorique et il peut alors se poser la question de sa raison d'être à l'université ; soit c'est l'inverse : il arrive avec des idées théoriques et un projet de thèse de recherche qui n'a aucun contenu pratique, et là se pose la question de savoir en quoi sa thèse est une thèse création.

8.1.4. L'espace palimpseste de l'artiste-chercheur

Dans le cas des recherches création j'aimerais pouvoir considérer la thèse création à venir, c'est-à-dire l'œuvre et le texte comme une forme et une chose en soi et, dans le prolongement des métaphores employées dans ma propre thèse, comme un palimpseste pour parler de l'espace de travail du chercheur en thèse création. Thèse création qui, dans sa définition première, est un « parchemin manuscrit dont on a effacé la première écriture pour pouvoir écrire un nouveau texte ». Ne pourrait-on pas considérer que le chercheur est en train d'essayer de réécrire autrement une question et une réponse à sa démarche artistique ? L'artiste qui choisit d'être là ne serait-il pas en train de revenir sur ce qu'il est ou ce qu'il était pour écrire un nouveau récit de la création ?

Imaginons un instant que l'espace entier de l'artiste en thèse création soit comme une immense feuille de papier sur laquelle il chercherait à écrire à partir de ce qu'il y a en dessous, c'est-à-dire à partir de sa démarche et de sa pratique artistique et donc de ses résidus, c'est-à-dire de ses œuvres, de ses carnets, de ses notes, de ses croquis, de ses annotations dans les livres qui ont accompagné sa création, de ses journaux intimes et de ses journaux de travail. Imaginons un instant que cet espace qu'il a devant lui, au seuil de sa recherche, n'est pas vierge, mais recouvert de signes et d'indices du projet à venir. Revenir en arrière supposerait que nous prenions conscience de ce qui nous a amenés jusqu'à ce moment où nous avons décidé d'emprunter un nouveau sentier pour

aborder la création. Envisager que ce qui est déjà présent à cet espace de la création n'est jamais tout a fait effacé, mais plutôt riche de l'amalgame et du mélange que produira la nouvelle écriture.

À ce point-ci de notre collaboration, Monik Bruneau et moi-même, conscientes de ce qui nous constituait et de ce qui nous amenait à être sur cette exploration des récits de l'artiste, débordions de questions. Nous nous demandions comment faire pour que ces récits émergeant de l'espace de travail de l'artiste servent à sa recherche doctorale. Comment leur donner du sens ? Comment faire bénéficier l'étudiant de son expérience d'artiste ? Comment faire fructifier cette expérience et comment transformer ses récits présents à sa création en matériaux pour une recherche doctorale. Cette intervention était encore une fois le moyen de trouver certaines des réponses par l'élaboration de plusieurs outils d'analyse qui pourraient reconnaître les récits présents à la pratique de l'artiste. C'est ce que nous allons développer dans la deuxième partie de cette intervention.

Nous en étions encore, par cette intervention, à souhaiter une révolution de la part de l'artiste-chercheur, révolution dans le sens d'un mouvement sur lui-même. Qu'il parte de sa pratique d'artiste pour entamer une recherche création et qu'il revienne après cette recherche sur sa posture initiale d'artiste, mais qu'il aura transformée.

8.2. ÉLABORATION DES OUTILS POUR L'ANALYSE DES RÉCITS ET DES ÉCRITS PRÉSENTS À SA PRATIQUE ARTISTIQUE

8.2.1. La notion de récit

Pour entrer de plain-pied dans le récit, il faut d'abord définir celui-ci. Car, qu'est-ce que le récit ? Si l'on s'en tient à la définition du *Petit Robert* (1996), le récit est une relation orale ou écrite de faits vrais ou imaginaires qui prend la forme de romans, de rapports, d'histoires, de fables, de légendes et de mythes. Le récit peut être aussi des mémoires, c'est-à-dire que l'on rapporte ou l'on raconte à travers le récit ses commentaires, sa vie et ses considérations. Le récit, nous dit encore le *Petit Robert*, est une histoire faite de relations, il est le reflet des liens que l'on crée entre des faits et des événements. Le récit est ce qui lie. Le récit est une œuvre, le résultat d'une entreprise artistique et humaine, un roman, un rapport de recherche ou un mémoire. Le récit, c'est aussi un matériau à l'aide duquel se construit la pensée ; il permet ainsi au cerveau de s'organiser. Le récit, explique Doris Lessing (cité par Fulford, 2001, p. 152), est apprécié « parce que sa structure habite notre cerveau [...] Celui-ci est façonné pour le narratif et le séquentiel. » Ainsi, le récit est utilisé

comme matériau dans les sciences humaines et sociales, en sociologie, en psychanalyse, en éducation, en anthropologie et en ethnologie. Les récits prendront la forme d'entretiens et d'interviews avec les habitants d'une ville dans le cas d'une étude sociologique, de récits personnels de patients dans le cadre de la psychanalyse, etc. Ces récits approfondissent notre compréhension et notre connaissance du monde. Ils éclairent des aspects et des objets de ce monde.

Dans tous les cas, un récit se construit. Et pour Fulford (2001, p. 30), le construire revient à « composer avec le caractère terriblement fortuit de l'existence, dans l'espoir de le contenir au moins en partie ». En construisant un récit, on donne ainsi du sens à nos expériences. Ces expériences sont racontées et rassemblées dans un certain ordre et dans une certaine forme. Cela donne un certain type de récit selon ce qui est raconté. Car le récit est finalement le reflet d'une certaine réalité que l'on a choisi de délimiter en tant que chercheur, individu et artiste, puis de raconter. Le récit raconte cette réalité et décrit l'objet de cette réalité, qui retient notre attention. Le récit, au-delà de ce qu'il est dans sa forme et dans son contenu, reflète l'auteur. Le récit, c'est l'expérience d'un individu. Dans ce récit transparaissent l'opinion, la posture épistémologique et la situation sociale et culturelle d'un individu par rapport à un événement ou à un objet donné. Le récit définira le chercheur par les choix qu'il a faits dans le sujet qu'il a retenu, dans la manière dont il va raconter l'événement et par ce qu'il va faire de ce récit.

8.2.2. Les deux formes de récits de l'art

Certains des auteurs qui ont nourri ma recherche doctorale abordent la question du récit. Leurs idées et leurs réflexions sur le sujet m'ont permis d'élaborer, pour les besoins de cette intervention sur les récits dans un cadre méthodologique, ce que je considère comme étant deux possibles formes de récits caractéristiques de l'art.

Les deux premiers auteurs, Lyotard (1979) et Beardslee (1990), traitent de la question des récits dans une perspective historique. Le récit se définit alors comme un grand récit qui englobe et structure une communauté ou une société à un certain moment donné de l'Histoire. Le récit auquel les deux auteurs font allusion est le grand récit moderne. En contrepied de ce grand récit moderne émerge, avec la postmodernité, la notion de microrécit de Lipovetsky (1983). Pour ce dernier, ce ne sont plus les grands récits qui nous gouvernent, mais au contraire les récits intimes et individuels de chacun de nous. La profusion de récits de chacun ne forme plus une seule histoire, un seul et unique grand récit, mais des milliers d'histoires et par conséquent des millions de récits. Cette notion

des microrécits trouve son prolongement dans les écrits de Houle (2000) sur le récit de pratique. Le récit de pratique, comme le microrécit, est le récit de l'individu, mais cette fois-ci il désigne aussi celui qui est fait par le chercheur dans un contexte universitaire et de recherche et celui du praticien dans un contexte artistique par exemple. Les récits de pratique peuvent aussi prendre la forme d'interviews et de données recueillies par un chercheur en anthropologie, par exemple, qui souhaite faire l'étude d'une communauté donnée.

C'est avec ces deux, voire ces trois notions en tête, que j'élabore deux formes de récits de l'art (tableau 8.2). Le premier, que je nomme *récit de pratique* (Houle, 1999) ou *microrécit*, serait l'histoire de vie de l'artiste ou l'histoire du travail artistique. Ce récit n'est pas nécessairement écrit par l'artiste, il peut être raconté par le critique, l'historien de l'art ou le public. Mais ces tiers trouvent et fabriquent leurs récits, même s'ils sont extérieurs, à partir des œuvres et de l'artiste qui les a conçues. La caractéristique de ce récit est qu'il est logique ; il suit une narrativité liée à la vie même de l'artiste (une forme de biographie) et la continuité formelle ou de contenu des œuvres. Ce récit n'aborde pas de question historique de liens entre la vie de l'artiste et son époque, par exemple, ou entre deux artistes. Si c'est l'artiste qui écrit ces récits de pratique ou ces microrécits, ils prennent la forme le plus souvent de journaux et de carnets et sont rédigés pendant le processus de création en aval ou en amont parfois. Ces microrécits sont présents à l'intérieur du travail de création de l'artiste, qui les fabrique lui-même. Ces récits sont en fait composés d'une multitude d'écrits qui viennent nourrir la formation et l'élaboration de l'œuvre. Ces récits rejoignent la deuxième définition du *Petit Robert*, dans la mesure où ils sont comme le cumul des mémoires de l'artiste et de son œuvre. Ils contiennent la trace de ses gestes, de ses visions, de ses préoccupations, de ses intérêts, de ses rejets… C'est une vision intérieure de la pratique artistique. L'artiste peut écrire sur son propre travail, sur une exposition ou sur sa vie personnelle. Que ce soit l'artiste ou un tiers qui écrit ces récits, ils ont la particularité de rendre compte de l'individu, de l'artiste, du faire, de l'intime et des processus à même la création.

Le deuxième type de récit est *le récit structurant ou englobant*. J'entends par là un récit qui englobe et qui structure le récit même de l'artiste. Les artistes et les individus ressentent le besoin d'inscrire leur propre récit dans un récit plus large, une forme de grand récit, qui émane d'artistes, d'historiens, d'écrivains auxquels ils font référence. Ce récit est le résultat d'une collectivité, qui peut alors se transformer en manifeste lorsqu'il est décidé par les artistes eux-mêmes (manifeste surréaliste, manifeste dada). Ce peut être aussi le récit englobant d'un critique d'art, où les œuvres sont liées à une façon de faire et à une certaine

philosophie, que synthétise le critique (l'artiste n'étant pas forcément consentant ou conscient de ce que le critique fait émerger du travail). L'exemple du critique d'art Clement Greenberg est exemplaire au regard du travail de peinture des expressionnistes abstraits. Ce récit englobant peut être de nature religieuse, sociale, esthétique, culturelle, historique ou référentielle. Ici, le positionnement de celui qui écrit le récit est extérieur à la pratique à la vie et à l'œuvre de l'artiste.

8.2.3. Les écrits en art

En contrepartie des récits, il existe l'écrit. L'écrit qui serait le document, le manuscrit et le support du récit. Lorsque j'abordai rétrospectivement les écrits présents à ma création, je réalisai que les formes de ces écrits étaient variables, journaux de bord, poésies, notes… et que leur contenu variait lui aussi selon la forme. Je les classai, m'appuyant sur le texte d'Anne Cauquelin (1999) sur les théories de l'art, en trois formes distinctes (tableau 8.3).

8.2.3.1. Écrit théorisé sur la pratique artistique

Tous les artistes écrivent à un moment donné de leur carrière. Léonard de Vinci le fit, et il y a de cela six siècles. Anne Cauquelin (1999) appelle ce processus d'écriture des artistes la *pratique théorisée*. Pour l'auteure, c'est une pratique d'écriture interne où les essais ponctuent la recherche. Ces écrits, nous dit l'auteure, « naissent en même temps que les œuvres qu'elles soutiennent et sont si liés à l'objet qui les provoque à l'existence qu'elles ne sauraient avoir aucune sorte de prétention à l'autonomie, ni même une quelconque validité sans ce support. Œuvres et discours se produisent sur la scène d'un même tenant » (p. 92). Ce type d'écrit fait l'objet de publications par le milieu de l'art du vivant de l'artiste. Ce peut être des manifestes, des essais, des traités, des articles dans les journaux spécialisés, etc. L'artiste cherche à analyser sa pratique ou à la théoriser, il est dans l'attitude du chercheur qui consiste à tendre vers la théorisation d'une pratique. Il part de sa pratique, tente d'en comprendre les rouages ou la dynamique pour l'étendre par exemple à d'autres principes plus larges de l'art ou de l'histoire ou de la religion ou de la science, ou pour l'expliciter à l'autre (spectateur). Il prend du recul face à sa pratique et se positionne extérieurement à elle. L'artiste et poète Julien Blaine (1997) illustre ce type de positionnement dans un article pour la revue *Art/Présence*, où il explicite son exposition à venir. Il donne les clés au spectateur de sa lecture à venir. Il a effectué ce travail sur plusieurs mois dans une série de chapitres qui étaient tous publiés par la revue.

Tableau 8.2
LES DEUX FORMES DE RÉCITS DE L'ART

	Récit de pratique, microrécit Récit de la création	**Récit structurant et englobant**
Auteurs	▪ Artistes, écrivains, critiques d'art, romanciers, historiens de l'art, public	▪ Philosophes, historiens, sociologues, groupes d'artistes
Particularité du récit	▪ Biographique, poétique, souvenirs, mémoires, réflexions, commentaires, notes	▪ Historique, politique, manifeste économique, sociologique
Positionnement du récit par rapport à la pratique artistique	▪ Regard extérieur ▪ Regard tourné vers l'intérieur	▪ Regard extérieur

Tableau 8.3
LES TROIS TYPES D'ÉCRITS

Types d'écrits	**Écrits théorisés**	**Écrits de travail**	**Écrits-œuvres**
Auteurs	**Artistes**	**Artistes**	**Artistes**
Réalisation	▪ Écrits en vue d'une publication dans une revue d'art spécialisée, dans un catalogue ou dans un livre d'artiste	▪ Écrits intimes réalisés avec ou sans volonté de publication	▪ Écrits prenant formes d'œuvre (comprennent les deux formes de l'écrit théorisé et de l'écrit de travail)
Actions	▪ Volonté de théoriser et d'analyser	▪ Les écrits sont le reflet du processus en cours : notion de premier jet	▪ Volonté de théoriser et d'analyser ou les écrits sont le reflet du processus en cours
Formes	▪ Articles, essais	▪ Carnet de bord ▪ Carnets intimes ▪ Carnets de voyages	▪ Livres d'artiste ▪ Installations ▪ Textes lus par des artistes performeurs
Postionnement de l'artiste : type de regard sur la pratique	▪ Regard extérieur sur la pratique	▪ Regard depuis l'intérieur sur la pratique	▪ Regard extérieur sur la pratique ou regard depuis l'intérieur sur la pratique

8.2.3.2. Écrit de travail dans la pratique artistique

L'écrit qui résulte d'une pratique théorisée est différent de ce que je nomme les écrits de travail de l'artiste. Les écrits de travail sont plus de l'ordre de l'intimité, ils ne servent à l'artiste que dans l'enceinte de son atelier et pour l'élaboration de son œuvre. Ces écrits ne sont pas forcément publiés et ne sont pas élaborés dans cet objectif. Ils peuvent prendre la forme d'un journal de bord, de notes, de croquis, etc. Ce qui distingue ces écrits de recherche de l'écrit d'une pratique théorisée, c'est que dans leur cas il n'y a pas de travail d'objectivation de réflexion ou d'analyse ; les écrits naissent d'un premier jet, ils se posent sur le papier pour ponctuer la création. Ces écrits sont une donnée en soi, ils font partie intégrante du processus de création. L'artiste porte de l'intérieur un regard sur sa pratique ; il n'a pas de recul sur celle-ci, il ne fait que noter ce qui se produit, ce qui lui vient et son ressenti. Dans le catalogue Phaïdon sur le sculpteur anglais Anthony Gormley se trouvent des écrits d'ordre poétique qui décrivent son travail ; ces écrits sont vraisemblablement issus de ses journaux de bord.

8.2.3.3. L'écrit-œuvre

Le troisième type est assimilé à une œuvre ; ce serait l'*écrit-œuvre*. Le plus simple serait de penser à la poésie, mais certains artistes en art visuel peuvent décider de faire d'un écrit théorisé ou même d'un écrit de travail, une œuvre. L'artiste française Sophie Calle nous donne un aperçu de ce genre d'écrit dans toutes les œuvres qu'elle compose à partir de ses textes et de ses photographies. Dans le cas des *Suites vénitiennes*, elle met en contexte son action artistique qui consiste à suivre à Venise l'écrivain Jean Baudrillard. Le texte de ses pérégrinations devient une œuvre à part entière, les photos n'existant pas sans l'écrit.

Ces deux classifications que l'on trouve dans les tableaux 8.1 et 8.2 permettent au chercheur en thèse création de revoir ses écrits sous trois formes distinctes et de prendre conscience des différences qui existent entre les deux enjeux du récit. Les notions de récit et d'écrit sont proches et coexistent. La différence entre les deux tableaux réside dans le fait que, pour les récits, j'ai inclus des personnes extérieures, comme les critiques ou les historiens. Dans le tableau sur les écrits, j'insiste sur la notion d'artiste comme seul auteur. Cependant, les écrits théorisés peuvent rejoindre la notion de grand récit dans la mesure où l'objectif de l'artiste est de rendre cohérents une pensée ou un travail, parfois en faisant un lien avec une période donnée de l'histoire. Le recul que cela demande peut faire penser au recul que requiert la conscience de participer à un grand récit. Les écrits de travail sont assimilables aux

microrécits et aux récits de pratique ; ils proviennent de l'artiste, depuis l'intérieur de sa pratique. Les écrits-œuvres, comme nous le verrons plus loin, pourront aussi être considérés comme étant de l'ordre de la pratique, car ils reflètent la pensée interne de l'artiste, voire sa démarche.

Concrètement, le tableau 8.2 permet au chercheur en thèse création de répartir en trois piles distinctes ses propres écrits. Ces écrits vont lui permettre de faire transparaître les niveaux de récit présents à sa création. Ses écrits vont devenir un outil de recherche, dans la mesure où ils seront les supports pour identifier différents niveaux de récit (différents des deux formes de récits du tableau 8.1). Tous les écrits peuvent lui servir, que ce soient ceux de la pratique théorisée ou ceux qui accompagnent notre création dans sa fabrication. Nous allons maintenant décontextualiser ces écrits de notre pratique artistique, et donc du milieu de l'art, pour les intégrer à notre recherche. De ces écrits nous allons faire émerger des récits qui auront une spécificité et des caractéristiques particulières selon leur contenu. Ces contenus nous guideront dans l'élaboration de la méthode et de l'approche de notre recherche.

Mais déjà, à cette étape-ci de son classement, le chercheur en recherche création peut se dire que, si ces écrits ne sont que des écrits théorisés, la forme de son travail théorique portera sans doute sur des questions historiques et esthétiques. Vraisemblablement, il a déjà cultivé une vision analytique de son travail ou de celui d'un autre. Il a une faculté de mettre en perspective son propre travail ou celui d'un autre et, surtout, il a été dans une forme de démarche professionnelle quant à son écriture qu'il a ou non publiée, mais qu'il a certainement souhaité partager. Bien que l'enjeu de ses écrits par rapport à une thèse ne soit pas nouveau, il devra mettre l'accent sur l'articulation pratique de sa thèse pour ne pas tomber dans une démarche qui ne soit qu'orientée vers la recherche théorique.

Si dans l'autre cas le chercheur se rend compte que tous ces écrits ne sont que les descriptions de son processus de travail et de création, il comprendra qu'il n'a jamais cherché à prendre de distance de son travail de création par l'écriture. Sans doute sa recherche portera-t-elle sur l'intérieur de sa création. Il lui faudra probablement envisager de chercher une approche qui prolongera cette intimité avec l'œuvre et ses processus. Les enjeux d'une thèse, comme celui de l'analyse, lui seront nouveaux et il sera important pour lui de rester le plus fidèle possible à ses propres tendances, pour ne pas vivre le contact à l'écriture, à l'analyse et à la méthodologie comme une source d'angoisse. C'est sur l'articulation théorique avec sa pratique que son attention devra se porter. Si le chercheur en recherche création n'avait que des écrits-œuvres, il

pourrait se dire qu'il s'intéresse à la forme : forme de l'œuvre, forme de l'exposition, voire de l'écrit final de sa thèse à laquelle il accordera peut-être une grande importance.

8.2.4. Partir de ses acquis : identification des trois niveaux de récit de la pratique artistique

Le tableau 8.4 est divisé en trois colonnes qui font état de trois niveaux de récit, chacun devant nous permettre de définir certains des aspects de notre recherche à venir. Ces niveaux correspondent aux écrits de la création, qu'ils soient théorisés, de travail ou qu'il s'agisse des écrits-œuvres.

Dans un premier temps, nous allons chercher à faire émerger ce que je nomme le *récit de l'œuvre*, c'est-à-dire la particularité et la spécificité de notre pratique artistique. Ce travail pourra être mené à partir des écrits théorisés de tiers ou des nôtres ; à partir de nos écrits-œuvres (et œuvres) et, enfin, de nos écrits de travail. Ce que nous voulons voir émerger de tous ces textes, c'est l'histoire (avec un petit h) de notre œuvre et de notre pratique. Cette histoire se raconte probablement en quelques mots. Mots clés de notre pratique qui pourront devenir pour certains des concepts clés pour la recherche. Voici quelques questions qui pourraient nous aider : lorsque je regarde une de mes œuvres, ou que je lis le texte de quelqu'un d'autre sur ma pratique, ou mes textes, qu'est-ce qui s'en dégage, quels mots l'auteur a-t-il employés, quels sont mes propres mots ? Quels sont ceux qui reviennent le plus souvent ? Pourrais-je résumer en quelques mots ma pratique et ma démarche artistique ? Est-ce que, tout au long des années, j'ai eu une même préoccupation formelle dans le choix de mes matériaux et du sujet de mon travail ? Quels sont les matériaux que j'emploie ? Quelle est la particularité formelle de mon travail artistique ? Y en a-t-il une ?

Au-delà des concepts et des termes qui reviennent pour définir notre pratique, un sens de l'ensemble de notre pratique artistique va se dégager et nous pourrons commencer à donner un semblant de cadre théorique à notre recherche doctorale, et même à définir les enjeux et les objectifs auxquels aspire notre création. Quels objectifs poursuit ma création ? Est-ce que ce sont des enjeux de forme ou de sens ? Prenons quelques exemples. Si je sens que ma peinture se préoccupe essentiellement de couleur, je pourrais me dire que je participe peut-être d'une histoire de la couleur en peinture. Mais quelle Histoire ? Celle de Goethe ou celle de Itten ? Quels sont mes objectifs dans la recherche sur la couleur ? Réalisant que ma pratique porte essentiellement sur la couleur, je pourrai d'ores et déjà poser en concept le terme couleur, et ce à quoi il renvoie dans ma pratique. Si je perçois que la question autobiographique occupe

Tableau 8.4

IDENTIFICATION DES NIVEAUX DE RÉCIT DANS LA PRATIQUE

Types de récits	RÉCIT DE L'ŒUVRE	RÉCIT STRUCTURANT	RÉCIT DE PRATIQUE
Sources	▪ Les œuvres ▪ Les écrit-œuvres ▪ Les écrits théorisés ▪ Les écrits de travail	▪ Les écrits théorisés ▪ Les écrits de travail	▪ Les écrit-œuvres ▪ Les écrits de travail ▪ Les écrits théorisés
Ce que l'on cherche	▪ **Déterminer la particularité de sa pratique artistique**	▪ **Déterminer d'où l'on vient et quel modèle on poursuit**	▪ **Déterminer comment on raconte quelque chose et déterminer le contenu de ce qui est raconté**
Questions à se poser	▪ Quelle est la spécificité de sa pratique artistique ? Se préoccupe-t-on de questions formelles (espace ; corps ; forme ; couleur) ou est-ce une pratique conceptuelle (contenu et sens) ?	▪ Quelles sont ses références ? ▪ À quelle période historique est-ce que je fais référence ? ▪ À quel lieu géographique est-ce que j'appartiens ? ▪ À quelle strate sociale ? ▪ À quelle discipline est-ce que j'appartiens et quelle est sa spécificité ? ▪ À quel courant philosophique, psychologique, historique, sociologique ma pratique fait-elle référence ?	▪ Que racontent mes écrits ? ▪ Quelle est ma propension naturelle lorsque je raconte la création ? ▪ Est-ce que je décris mes expériences de la création seulement ou est-ce que je décris aussi mes expériences intimes ? ▪ Comment est-ce que je les décris ? ▪ Qu'est-ce qui fait la particularité de mes récits ? ▪ Est-ce que je critique ou est-ce que je décris ?
Apport pour la recherche	▪ **Concepts clés** ▪ **Enjeux et objectifs** ▪ **Cadre théorique**	▪ **Cadre théorique et paradigme de recherche (modèle de pensée)**	▪ **Méthode et approche de recherche** ▪ **Terrain d'investigation (type de récits pour la prise de données)**

une grande place dans mon œuvre visuelle et dans mes écrits, je pourrai légitimement me dire que je suis peut-être dans une logique de travail qui interroge l'autobiographie en peinture et plus largement dans l'art. À nouveau les concepts véhiculés seront issus de ce cadre autobiographique.

Ce travail d'analyse d'écrits permet de prendre conscience des aspects les plus visibles de notre pratique artistique et forme le récit de l'œuvre. Celui-ci nous échappe bien souvent, car nous poursuivons notre

aventure artistique de rebond en rebond sans forcément avoir besoin d'en définir les enjeux, les concepts, ou le cadre. L'important étant dans une carrière artistique de se préoccuper plus de l'œuvre en tant que résultat que de ce que nous pourrions avoir à en dire. Mais, dans le contexte d'une thèse création, le contenu et la forme doivent être liés. Ils vont même devoir s'articuler intellectuellement à travers un certain nombre de concepts clés, qui eux-mêmes renvoient à un certain cadre.

Dans le prolongement du récit de l'œuvre, se trouvent les récits structurants, c'est-à-dire ces auteurs et ces autres artistes auxquels je me suis toujours référée, sans peut-être m'en rendre compte, ou ces concepts clés, que j'ai fait émerger dans le récit de l'œuvre, qui renvoient nécessairement à un cadre théorique particulier. Ici, le chercheur peut faire le lien entre le récit de l'œuvre et le récit structurant, les concepts et les mots clés qu'il aura dégagés pouvant lui fournir certaines pistes. Cela fonctionne aussi dans l'autre sens dans la mesure où, selon les auteurs qu'il a lus, il peut revenir voir sa création dans la lumière des écrits qu'il a abordés et avec lesquels il n'avait pas forcément fait de liens.

Le chercheur en recherche création esquisse ici d'où il vient et quel modèle il suit. Les questions auxquelles il répond pour s'aider sont les suivantes : À quelle période historique est-ce que je fais référence dans mon travail de peinture ? Est-ce une peinture contemporaine ? Est-ce une peinture qui aborde les thèmes et les principes de celle de la Renaissance, par exemple, ou est-ce que je suis plus proche des expressionnistes abstraits ? Quels sont les auteurs que je lis dans ma pratique artistique, mais aussi en tant qu'individu ? Quelles sont les philosophies auxquelles je prête de l'importance même dans ma vie de tous les jours ? Existe-t-il des liens entre ce que j'ai pu lire et écouter durant toutes ces années à l'atelier et mon œuvre visuelle ? Suis-je intéressé par des questions historiques et lesquelles ? Toutes les réponses apportées par nos lectures successives au fil des ans et qui ont accompagné notre pratique artistique et notre vie quotidienne vont pouvoir nous renseigner sur un cadre théorique potentiel pour notre recherche, voire un paradigme de recherche. Car ces auteurs, ces historiens vont nous éclairer sur notre modèle de pensée ; ils vont déjà dessiner une trame théorique et historique à notre recherche création et la situer en contexte.

Finalement, allons encore plus loin dans l'utilisation de ces écrits de travail présents à notre création et cherchons à en faire émerger notre propension naturelle pour l'écriture. Comment est-ce que j'écris et sur quoi ? Quelle est la particularité de mon récit ? Qu'est-ce que je raconte dans ces textes ? Comment est-ce que je le raconte ? Est-ce que j'ai une propension naturelle à décrire mes œuvres ou est-ce que je suis

en train de raconter mon expérience de la création ? Est-ce que je raconte plus souvent mes états émotionnels par rapport à la création ou est-ce que je raconte mes extases devant la couleur ? Suis-je constamment en train d'écrire des notes sur les prochaines expositions à venir et leur installation potentielle, ou est-ce que j'écris sur les autres artistes ? Ici réside peut-être ce qu'il y a de plus difficile à faire, c'est-à-dire dégager notre rapport intime à la création, voir ce qui nous caractérise dans notre lien à celle-ci et ce qui nous intéresse face à elle. Qu'est-ce qu'on se raconte dans l'intimité de l'atelier et comment ? Grâce à cet exercice certes ardu, nous pourrons plus facilement dégager notre méthode et notre possible approche à la recherche doctorale. Nous pourrons même déterminer notre possible terrain d'investigation, et même le type de récits qui nous servira peut-être pour une prise de données. Car la question de la méthode et de l'approche à la recherche est avant tout une question personnelle qui renvoie l'étudiant à ce qu'il a de plus intime, c'est-à-dire sa manière à lui d'approcher le monde et de l'interroger. Ce récit de pratique nous donne des indices quant au lieu où le chercheur en recherche création va aller chercher ses réponses. Car si, par exemple, il se rend compte que ce qui l'intéresse avant tout est la question de l'individu confronté à sa création, il est probable qu'il ira chercher ses réponses dans le sujet (homme ou femme) et non dans l'œuvre seulement. Si, à l'opposé, il a tendance à décrire l'œuvre et à ne pas se préoccuper de l'auteur de l'œuvre, sa cible deviendra le résultat du processus de création, c'est-à-dire l'œuvre d'art.

À cette étape-ci, nous ne cherchons qu'à clarifier certaines choses dans ce qui existe déjà à l'intérieur de la pratique artistique. Nous ne faisons que poser des questions auxquelles nous ne répondons pas encore entièrement, devant des choses qui nous surprennent et qui nous ouvrent les horizons d'une recherche dont l'assise est notre pratique artistique. Nous allons maintenant approfondir cette analyse des écrits de travail dans la création pour aller encore plus loin dans l'élaboration de la recherche doctorale et d'une possible construction de notre méthode et de notre approche de recherche.

8.2.5. Analyse des écrits de travail présents à la pratique artistique pour éclairer le type d'approche en recherche création

À cette phase de travail, l'étudiant se retrouve dans ce qu'Anne Cauquelin (1999) nomme la théorisation secondaire, qui est ce moment où le chercheur intervient sur les œuvres « et après elles, cherchant à en élucider l'énigme, à en dégager les structures, ou à en suivre la réception avec des instruments conceptuels déjà prêts et qu'il s'agit d'éprouver, voire

d'affiner sur un terrain nouveau » (p. 66), qui dans le cas qui nous préoccupe est celui de la recherche en thèse ou en maîtrise. Les écrits présents à la pratique artistique vont être lus puis analysés en fonction de l'axe herméneutique (tableaux 8.5a et 8.5b), ce qui équivaudrait pour Anne Cauquelin (1999) à comprendre comment on comprend. L'œuvre est appréhendée avec la certitude que nos sens se « trouvent cachés au-dedans et qu'il faut aller les y chercher » (p. 66). L'œuvre ouvre un monde. Le premier enjeu d'une telle approche est « le souci de comprendre » les intentions et les réalisations d'un auteur. Pour ce type de chercheur dans l'axe herméneutique, le sens est « la saisie d'une unité entre intention et résultat » (1999, p. 67) et il est construit par le chercheur, lequel tente d'établir un contenu qui n'est pas donné du premier coup. L'axe herméneutique comprend l'interprétation herméneutique, l'interprétation phénoménologique, l'interprétation poïétique et, enfin, les interprétations analytique et historique (psychanalyse et histoire de l'art).

Le tableau 8.5a comprend les trois approches phénoménologique, poïetique et herméneutique et le second, 8.5b, les approches psychanalytique et historique. Chaque tableau va nous renvoyer aux objectifs, à l'objet d'étude et à la question principale de telle ou telle approche, mais surtout va nous indiquer ce qui peut être présent aux récits de la pratique artistique pour nous guider vers telle ou telle approche. Si nous prenons la colonne portant sur l'approche phénoménologique, les premières choses à nous demander sur nos écrits sont : est-ce que j'ai tendance à décrire l'expérience vécue de ma pratique dans mes journaux de bord ? ai-je l'impression de me poser continuellement la question du pourquoi face à mes peintures ou mes sculptures ? dans une approche phénoménologique, le chercheur dialogue avec l'œuvre jusqu'à lui donner une existence propre. L'interprétation phénoménologique devient parole et entente avec l'œuvre. Le chercheur tente d'« aller aux choses mêmes » par le langage essentiellement. La phénoménologie accompagne un mouvement de pensée à propos de l'art plutôt qu'elle ne prend en charge les œuvres concrètes. Elle se préoccupe du vécu dans cet aller-retour entre l'artiste et son œuvre ou le chercheur et ce qu'il observe. Si le chercheur prend conscience dans ses récits de ce genre d'approche, il peut être renvoyé à des auteurs comme Merleau-Ponty, Husserl et Chantal Deschamps par exemple ; il peut aussi trouver des descriptions de type phénoménologique dans le roman de Sartre intitulé *La nausée*. Si le chercheur se rend compte que ses écrits le renvoient essentiellement à des questions de l'ordre du « faire », il peut se demander si ce n'est pas vers une approche *poïétique* que sa recherche devra se tourner. Les questions sont de l'ordre du pourquoi mais, cette fois-ci, elles ne sont pas tournées vers le vécu de l'artiste, mais vers les gestes et les actions qui amènent l'œuvre à son existence. Les matériaux,

Tableau 8.5a

L'AXE HERMÉNEUTIQUE COMME POSSIBLE APPROCHE DE RECHERCHE (PHÉNOMÉNOLOGIQUE, HERMÉNEUTIQUE, POÏÉTIQUE)

Quelle est votre propension naturelle dans vos écrits de travail trouvés dans les journaux de bord ?	▪ Tendance à décrire l'expérience vécue de sa pratique	▪ Tendance à regarder, à décrire et à observer sa pratique avec une volonté de tout ramener au « faire »	▪ Tendance à interpréter sa pratique
Type de recherche possible dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat	▪ Approche phénoménologique	▪ Approche poïetique	▪ Approche herméneutique
Questions essentielles des écrits de travail	▪ Pourquoi ?	▪ Pourquoi ?	▪ Pourquoi ?
Objectifs de ce type d'approche	▪ Comprendre une pratique en décrivant le vécu de son expérience dans la pratique par rapport à un phénomène particulier.	▪ Comprendre une pratique en isolant tous les gestes du « faire » qui sont à l'origine de son élaboration.	▪ Comprendre les intentions de l'auteur et ses réalisations.
Sur quoi porte ce type d'approche ?	▪ Sur l'objet (la pratique et l'œuvre) à travers le vécu du sujet	▪ Sur l'objet (la pratique et l'œuvre)	▪ Sur l'objet (la réception de l'œuvre)
Sur quel temps de l'œuvre porte la recherche ?	▪ Pendant sa réalisation	▪ Pendant sa réalisation	▪ Pendant sa réalisation

les gestes mais aussi la présentation de l'œuvre, son exposition seront objets de l'étude de la recherche création. Des auteurs comme Passeron et Anzieu pourront être consultés pour saisir une telle démarche.

Dans l'approche herméneutique, c'est une interprétation infinie qui est en jeu. Est-ce que j'ai tendance à interpréter mon travail lorsque j'écris dans mes journaux de bord ? Est-ce que je suis constamment en train de faire émerger mes intentions et celles de mes réalisations artistiques. Une approche herméneutique peut se résumer à « comprendre, comment on comprend » (Cauquelin, 1999, p. 68). Comme la phénoménologie, l'herméneutique accompagne un mouvement de pensée à propos de l'art plutôt qu'elle ne prend en charge les œuvres concrètes. C'est une recherche infinie, tant les questions et les réponses peuvent tourner sur elles-mêmes. L'œuvre est sacralisée, elle est le foyer virtuel d'une vérité qui se dérobe. « Le sens est au-delà de l'œuvre dans une sphère supérieure

Tableau 8.5b

L'AXE HERMÉNEUTIQUE COMME POSSIBLE APPROCHE DE RECHERCHE (PSYCHANALITIQUE, HISTORIQUE)

Quelle est votre propension naturelle dans les microrécits trouvés dans les journaux de bord ?	▪ Tendance à décrire ses états psychologiques dans sa pratique artistique	▪ Tendance à historiciser sa pratique et à la contextualiser par rapport à des événements extérieurs
Type de recherche possible dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat	▪ Approche psychanalytique	▪ Approche historique
Questions essentielles des microrécits face à la pratique	▪ Pourquoi ?	▪ Pourquoi ?
Objectifs de ce type d'approche	▪ Comprendre une pratique et l'interpréter en fonction de codes et de termes issus du domaine de la psychanalyse (la question de transfert ; de névrose ; de symptômes ; de refoulement, de rapport à la mère, etc.).	▪ Comprendre et interpréter une pratique en fonction d'éléments historiques, sociaux ou culturels.
Sur quoi porte la recherche ?	▪ Sur le sujet (l'artiste), l'œuvre dévoilant le sujet (l'artiste)	▪ Sur l'objet ou sur le sujet, les deux pouvant être traités indistinctement ou ensemble
Sur quel temps de l'œuvre porte la recherche ?	▪ En aval de l'œuvre	▪ En aval de l'œuvre

dont l'entrée n'est pas donnée sans peine [...] seul l'herméneute en détient les clefs » (Cauquelin, 1999, p. 66). Les auteurs auxquels nous pouvons renvoyer le chercheur en herméneutique sont Hans Georg Gadamer et Paul Ricoeur entre autres.

Toujours sur le même axe herméneutique se trouvent encore deux approches possibles, l'approche psychanalytique et l'approche historique. Si, dans ses récits, le chercheur décèle une tendance à décrire ses états psychologiques et à interpréter des gestes, des paroles, des symptômes d'ordre psychologique, il pourra peut-être se tourner vers une approche de ce type. Ici l'objet d'étude porte sur le sujet, l'individu auteur des œuvres, et sur les œuvres comme étant révélatrices du sujet qui les a réalisées. Le chercheur va aller aux sources de sa production et comprendre l'acte qui a mis l'œuvre au monde. C'est le processus de création en soi qui intéresse l'analyste, qui cherche en aval de la production de l'œuvre dans ce qui s'est peut-être passé avant. Comment cette œuvre est-elle venue au monde ? Qu'est-ce qui s'est passé pour que le sujet ait

besoin de sortir de lui une telle image ? La recherche est souterraine. L'auteur de l'œuvre devient le premier sujet d'analyse, et le travail artistique est regardé à travers le conscient et l'inconscient de son auteur. Le chercheur utilisera les codes de la psychanalyse pour donner sens à ses gestes qui se concrétisent dans l'œuvre (conscients ou inconscients ; visibles ou invisibles). Les auteurs de référence sont nombreux : Freud, Lacan, Anzieu…

Dans le deuxième cas de figure, le chercheur observera que les récits présents à sa création ont tendance à historiciser, à contextualiser et à situer dans le temps des œuvres et des moments de la création. Il sentira qu'il a eu tendance à tisser des liens avec d'autres époques, qu'il a fait des analogies et des comparaisons avec son travail ou sa posture avec d'autres personnages de l'Histoire ou d'autres œuvres. La particularité de ce type de recherche est que le travail se fait en aval de l'œuvre ; il y a un effort de contextualisation et la mise en place d'une iconologie (dérive de figures ayant un thème commun). L'Histoire dessine une généalogie qui permet de comprendre l'œuvre dans sa complexité en dessinant une généalogie. L'œuvre est re-située dans des déterminations extra-artistiques et il existe un tissage de connexions entre des œuvres. Dans une recherche de type historique, le chercheur enveloppe les œuvres d'un savoir et l'art est le fruit d'un ensemble de paramètres sociaux politiques et culturels. Les auteurs vers lesquels le chercheur peut se tourner sont, entre autres, Élie Faure, Erwin Panofsky et Hans Belting.

Pour les deux approches, la psychanalyse et l'histoire, l'art est un domaine comme un autre ; pour Anne Cauquelin (1999), il y a une volonté d'exploration contextuelle « destinée à percer l'enveloppe d'événements tant individuels que publics qui entourent les œuvres de l'art comme un monde » (p. 74).

CONCLUSION

L'aventure dans laquelle m'a entraînée Monik Bruneau, celle de faire de la recherche en méthodologie pour les thèses création, a été déterminante dans mon parcours de chercheuse et d'artiste. Ces tentatives de mettre sur papier et en tableau des réflexions et des expériences personnelles de la recherche n'ont pu qu'enrichir et approfondir ma propre recherche doctorale et ma démarche d'artiste. Ce travail méthodologique est indispensable à la thèse création, comme il l'est pour n'importe quelle autre discipline en science humaine. Par ailleurs, la recherche création est une discipline récente et a besoin de cet apport pour progresser. Les nouveaux chercheurs en thèse création sont les mieux placés pour apporter et façonner les outils en méthodologie, puisqu'ils les ont eux-mêmes expérimentés.

Ce que j'énonce dans cette intervention est justement né de mes propres impasses en recherche création. Le fait de revenir en arrière en était une, l'angoisse que suscite le doctorat ne pouvant que renvoyer au confort de sa pratique, et c'est un mieux finalement. Cependant, j'ai aussi passé beaucoup de temps durant la première année du doctorat à me nourrir de ce qui émanait de mes débats intérieurs théoriques, pensant y trouver des réponses à mes maux. Malheureusement, cela n'a fait que me décaler encore plus au regard de ma pratique, et ma recherche s'éloignait de plus en plus de mes propres préoccupations, jusqu'au jour où un de mes professseurs au doctorat m'a conseillé de revenir sur ma pratique pour trouver les questions et les réponses que je cherchais. À partir de là, je n'ai pas cessé de faire des liens entre les deux, à tel point que pratique et recherche ont formé un même corps et que ma thèse a été un moyen d'éclaircir mon parcours et mes objectifs d'artiste en art visuel. Ma question de thèse et de recherche sur la notion de grand récit était si fondamentale à ma personne et à ma pratique qu'en y apportant des réponses je suis sortie d'une impasse qui, je crois, n'aurait pu se résoudre autrement. J'aimerais parfois pouvoir comparer la recherche création à une forme de thérapie pour artistes en manque de sens. Pour moi, elle fut cela.

L'un des aspects les plus frappants de mon parcours en recherche création a été de constater à quel point ce retour sur mon parcours artistique m'a permis de définir l'ensemble des objectifs de ma thèse et de donner du sens à tous les gestes de la recherche dans le prolongement de ma pratique. Revenir en arrière m'a permis d'embrasser l'ensemble de ma création et d'en faire émerger le récit de l'œuvre, le récit structurant et le récit de pratique qui en découlait (voir le tableau 8.4). J'ai mentionné le récit structurant auquel j'ai été renvoyée, la postmodernité reconstructiviste ; pour le récit de l'œuvre, j'ai été renvoyée aux œuvres de type autobiographique en art visuel, qui faisaient écho à ma démarche artistique introspective et à mon goût pour les carnets photographiques ou les représentations en peinture de mes propres états du corps. Pour ce qui est du récit de pratique, j'ai pris conscience, grâce à la lecture de mes écrits, de ma propension naturelle à décrire les états du créateur et, en l'occurrence, des miens.

Grâce à l'identification de ces trois récits qui émergeaient de mes écrits de travail, j'ai pu concilier mon récit structurant, et donc mon cadre théorique, avec cet intérêt pour les œuvres de type autobiographique, le récit de mon œuvre, et construire un projet de création qui soit d'écrire moi-même un grand récit. Une immersion personnelle dans ma recherche, qui s'articulait merveilleusement bien avec la notion participatoire de Gablik pour la postmodernité reconstructiviste.

Ce retour en arrière méthodologique, que je prône par la relecture des écrits de travail, est aussi devenu pour moi un projet artistique en soi, puisque ces résidus de l'atelier, carnets et œuvres, ont été réécrits sous la forme de quatre livres et d'une installation. Finalement, de ces écrits de travail j'ai pu faire surgir ma propension naturelle à décrire mes états et j'ai ainsi choisi d'adopter une approche phénoménologique pour conduire ma recherche. Là encore, l'utilisation du journal de bord phénoménologique renvoyait directement au support employé dans ma pratique artistique et me faisait devenir le propre sujet de ma thèse, qui concourrait à faire se rejoindre les notions autobiographiques de mon travail de création et de celui de la recherche.

D'une certaine manière la boucle était bouclée, la forme et le sens de ma thèse création rejoignaient le sens et la forme de mon œuvre d'artiste. Je ne me trahissais pas et restais fidèle à mes convictions que j'avais découvertes, ironiquement, par la recherche création.

En terminant, j'ose espérer que cette déambulation à travers certains aspects de ma recherche et l'élaboration d'un certain nombre d'outils par les récits présents à la création serviront à éclairer la route de futurs chercheurs en thèse création. L'enjeu de telles recherches est essentiel à la progression des questions artistiques, et plus la route méthodologique sera dégagée et claire, plus les chercheurs pourront avancer au cœur des questions essentielles de l'art et de la création par la voie de la pratique et du faire, et par leur voix d'artiste.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre : essais psychanalytiques sur le travail créateur*, Paris, Gallimard.

Beardslee, W.A. (1990). « Stories in the Postmodern World : Orienting and Desorienting », dans David Ray Griffin (dir.), *Sacred Interconnections*, Albany, State University of New York Press.

Belting, H. (1989). *L'histoire de l'art est-elle finie ?*, Nîmes, Éd. Jacqueline Chambon. Ouvrage original publié en 1984.

Berman, M. (1981). *The Reenchantment of the World*, Ithaca, Cornell University Press.

Blaine, J. (1997). « Chapitre III », Articles parus dans la revue spécialisée *Art/Présence*, Catalogue de l'exposition *Du sorcier de V. au magicien de M*, Galerie Roger Pailhas, Marseille, Éditions Nèpe, p. 27-30.

Burns, S. (2001). *Un certain palimpseste*, Montréal, Université du Québec à Montréal. Document inédit.

Burns, S. (2006). « La parole de l'artiste chercheur », dans Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Calle, S. (1983). *Suite vénitienne*, Paris, Éditions de l'Etoile, coll. « Écrits sur l'image ». Postface de Jean Baudrillard, « Please Follow Me... ».

Cauquelin, A. (1999). *Les théories de l'art*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Danto, A. (2000). *L'art contemporain et la clôture de l'Histoire*, Paris, Seuil. Ouvrage original publié en 1997.

Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*, Montréal, Guérin Universitaire.

Fulford, R. (2001). *L'instinct du récit*, Québec, Éditions Bellarmin.

Gablik, S. (1990). « The Reenchantment of Art : Reflections on the Two Postmodernisms », dans David Ray Griffin (dir.), *Sacred Interconnexions : Postmodern Spirituality, Political Economy and Art*, Albany, State University of New York Press, p. 77-192.

Gablik, S. (2002). *The Reenchantment of Art*, New York, Thames and Hudson. Ouvrage original publié en 1992.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil.

Gormley, A. (1985). *Catalogue d'exposition*, Antony Gormley, Londres, Phaidon.

Greenberg, C. (1940). « Towards a New Laocoon », *Partisan Review*, vol. VII, n° 4 (juillet-août), p. 296-310. Voir Harrisson *et al.*, 1997, p. 614-620.

Griffin, R.D. (dir.) (1990). *Sacred Interconnections : Postmodern Spirituality, Political Economy, and Art*, Albany, State University of New York Press.

Houle, G. (2000). « L'histoire de vie ou le récit de pratique », dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 287-302.

Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais ».

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.

Lyotard, J.-F. (1999). *La phénoménologie*, Paris, Presses universitaires françaises, coll. « Que sais-je ? », n° 625.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le Visible et l'Invisible*, Paris, Gallimard, coll. « tel ».

Passeron, R. (1985). « Création, Présentation, Présence », dans René Passeron (dir.), *La Présentation*, Paris, Éditions du CNRS, coll. « Recherches poïetiques ».

Sartre, J.-P. (1948). *La nausée*, Paris, Gallimard.

CHAPITRE 9 NEUF

À la recherche d'une instrumentation

Un parcours de détachement et d'ouverture

Christiane Gerson

À divers moments de ma recherche sur l'expérience esthétique[1], conduite dans l'optique de mieux connaître la pratique du spectateur de théâtre, il m'est arrivé de pressentir mon cheminement comme un parcours parsemé de *mises à jour*. Dernièrement, s'est manifesté le besoin, impératif,

1. J'ai amorcé ma recherche sur l'expérience esthétique dans le cadre du doctorat en sémiologie et je l'ai poursuivie dans le cadre du doctorat en études et pratiques des arts.

de faire connaître mon expérience méthodologique de manière à la rendre signifiante pour le chercheur[2] aux prises avec des insatisfactions méthodologiques. Il s'agit, plus précisément, du désir de rendre compte de la démarche qui a eu cours pendant que j'étais à la recherche d'une instrumentation qui concorderait avec l'objet étudié. En même temps, l'évolution de la démarche paraissait tout aussi importante, sinon davantage.

Plus près du témoignage que de l'article scientifique, le présent essai exposera mon point de vue de chercheuse analyste en théâtre qui est bien sûr coloré par ma pratique de la mise en scène et du jeu. L'accent sera mis sur l'évolution de la recherche, de sa méthodologie et, par le fait même, du rapport à l'objet étudié. Concrètement, je décrirai comment je suis arrivée à tracer ma propre voie en affirmant, à la fois, mon engagement et ma posture en regard de l'objet étudié, et implicitement aux modèles de référence.

Je mettrai en évidence, de cette manière, les moments marquants de la démarche tout en commentant les choix méthodologiques et épistémologiques. Ces méthodes sont parfois associées au vaste champ disciplinaire des études théâtrales, auquel je me rapporte, et parfois à la sémiotique, à la communication de l'information. Je montrerai en même temps comment, étant à la recherche d'une manière d'expliquer l'expérience esthétique et d'une méthode d'analyser les données, la démarche a été animée par des malaises, des inquiétudes, des questions à résoudre. Comment ce questionnement a entraîné des modifications successives de mon rapport à l'objet étudié et, par conséquent, de mon positionnement épistémologique. Comment cette évolution a progressé vers un détachement du champ paradigmatique qui servait de cadre de référence théorique depuis le commencement de ma recherche, le positivisme sémiotique ou d'accommodement. Enfin, comment je suis arrivée à une attitude d'ouverture et à une approche subjectiviste, sans renier mon bagage culturel (causalité linéaire ou multiple)[3] ni couper les liens de mon port d'attache, qui est le champ théorique des études théâtrales.

2. Dans cet article, le terme « chercheur », qui ne désigne alors pas l'auteure, représente à la fois le genre féminin et masculin afin de préserver la fluidité du texte.

3. Les épistémologues Mucchielli et Le Moigne insistent sur la prégnance du causalisme chez les individus et chez les chercheurs. Pour Mucchielli, il s'agit d'un « état d'esprit "positiviste" » qui caractérise notre société par une « attitude mentale culturelle, profondément ancrée » (2000, p. 38). Cette attitude nous a été transmise par notre éducation familiale et par les enseignements depuis la maternelle. Pour Le Moigne, « [l]a croyance en l'hypothèse causaliste [...] a constitué une incitation si féconde au développement de la connaissance scientifique depuis quatre siècles que l'on a pu considérer que cette hypothèse devenait durablement la condition *sine qua non* de la science » (1995, p. 21).

L'essai commence par une mise en situation en deux temps : premièrement, préciser l'angle de visée de l'auteure de ce texte, commentant sa propre démarche de recherche, et deuxièmement, présenter l'état de la démarche méthodologique au début de la recherche, en mettant en relation l'objet étudié et le cadre théorique de référence. L'essai se poursuit en entrant dans le cœur du parcours méthodologique, avec les explorations, les questionnements, les modifications, les détachements. Il prend fin avec l'aboutissement de ce parcours, alors que la chercheuse s'engage dans une nouvelle étape avec une attitude d'ouverture et une approche subjectiviste (en compréhension). Étant munie d'une méthode d'analyse descriptive, la chercheuse peut finalement atteindre ses objectifs : saisir l'essence du phénomène étudié, tout en préservant l'intégrité de l'expérience vécue par le sujet-spectateur (données de première main), et aller au-delà de ce qui est déjà connu (des évidences).

9.1. ANGLE DE VISÉE

L'intérêt ici étant de voir comment l'arrivée de données nouvelles au cours des différentes étapes de la recherche fait évoluer la démarche méthodologique, il va de soi que l'on se situe non pas à l'extérieur du problème, mais à l'intérieur[4]. Le point de vue du témoin, observant et explicitant ce qui s'est passé au cours du cheminement du chercheur semble ici préférable à celui de l'analyste, expliquant ce qui a pu causer les modifications successives de la méthodologie de recherche, des concepts de référence et, implicitement, de la conception du monde. Être en position de l'observant interne offre l'avantage de porter un regard sur une réalité humaine particulière à une démarche de recherche (incluant l'orientation épistémologique du chercheur). Avec une telle attitude d'ouverture, l'auteure de l'essai prendra place aux côtés du chercheur en s'engageant dans un rapport où la subjectivité tient de l'expérience et où l'objectivité tient de l'objet de connaissance mais non d'une logique causale linéaire (voir Mucchielli, 2000)[5].

4. J'ai adopté ce type de posture – être à l'intérieur du problème pour le comprendre – dans un texte qui porte sur le rapport que le chercheur entretient par rapport aux informations recueillies auprès de spectateurs (Gerson, 2006, p. 4-18). J'ai ainsi été l'accompagnatrice qui observe et commente la démarche du chercheur. J'ai réussi, en ayant ce rapport de rapprochement avec l'autre, à rendre compte de façon concrète et sensible de la relation entre chercheur et cochercheur et, surtout, de son caractère intersubjectif. Ce type de relation, plutôt intime, s'installe progressivement au cours de la mise en pratique de la réduction phénoménologique.

5. Mucchielli est cofondateur de l'École systémique constructiviste de la communication et auteur de nombreux ouvrages qui contribuent à constituer le champ disciplinaire des sciences de l'information et de la communication (SIC). Il considère que le phénomène humain doit être étudié à l'aide d'une épistémologie compréhensive-systémique, centrée sur le sens du phénomène. Le chercheur qui adopterait un positionnement de compréhension se réfère

Ainsi, je serai la voix du témoin, accompagnant et observant, et celle de la chercheuse, recherchant une instrumentation appropriée. Je porterai un regard sur ma propre démarche, en l'approfondissant de manière à mettre en évidence la façon dont celle-ci a évolué. Je serai, par conséquent, à l'écoute de l'autre voix, celle de la chercheuse à l'affût d'une instrumentation adaptée. Je devrai m'accorder avec l'itinéraire de sa recherche.

9.2. ÉTAT DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE AU DÉBUT DE LA RECHERCHE

Le chercheur commence généralement son étude en étant dans le flou. Il progresse en essayant de demeurer le plus fidèle possible à l'intuition qui est à l'origine de son projet. Les choix d'une approche, d'une démarche, d'une instrumentation ne s'établissent pas rapidement et ne se font pas de façon toujours systématique. Les observations et l'expérience révèlent qu'il s'agit d'un processus qui évolue en suivant le développement de l'intuition initiale (question ou hypothèse). Ce processus est fait d'explorations, d'avancées et de retours en arrière ; il est alors nourri par de nouvelles données, de première main ou d'autres sources (prémisses d'une théorie ou postulats, concepts, données empiriques de source seconde). Ce phénomène n'est pas nécessairement lié au fait que l'objet étudié relève des sciences de l'homme ou concerne les arts. Cette affirmation contredit la croyance, trop naïve, que, si l'objet de connaissance appartient aux sciences de la nature ou aux sciences exactes, le chercheur ne connaît pas les difficultés associées aux constructions méthodologiques, à l'adaptation d'une instrumentation afin qu'elle convienne à la question de recherche. Ces difficultés sont généralement, comme le rappelle si bien l'épistémologue Alex Mucchielli, le fait d'une problématique qui demeure floue et inconsciente parce que le chercheur ne fixe pas ses choix, il continue à « *butiner* principes théoriques et concepts à différents systèmes paradigmatiques » (2000, p. 77). Par ailleurs, Philippe Baumard[6],

inévitablement à un certain nombre de paradigmes, dont les postulats de « la radicale hétérogénéité entre les faits humains et sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques » et du « principe d'intercompréhension humaine » (2000, p. 41). Avec cette approche, il saisit le phénomène de façon intuitive, puis procède à des « synthèses progressives » jusqu'à « formuler une synthèse finale » de manière à donner « une interprétation "en compréhension" de l'ensemble étudié ». Il schématise les généralisations en mettant « en interrelation systémique [...] l'ensemble des significations du niveau phénoménal » (2000, p. 41-42).

6. Baumard aborde l'épistémologie de la recherche sous l'angle de la gestion de la connaissance et, plus spécifiquement, de la construction de systèmes de l'information. Il observe de quelle façon le chercheur s'engage d'abord dans une démarche épistémologique, puis change de position (1997). Il se joint à Ibert pour insister sur l'importance de choisir une méthodologie en recherchant l'adéquation entre l'approche (qualitative ou quantitative), le statut des

spécialisé dans la gestion de la connaissance, observe que les jeunes chercheurs en sciences de la gestion amorcent rarement leur étude avec une position épistémologique établie (1997, p. 1). Dans les faits, il s'agit pour le chercheur d'un engagement dont les implications sont parfois irréversibles. Ce dernier craint que les résultats de sa recherche et la portée anticipée ne soient limités par des choix effectués prématurément.

La démarche du présent essai est de revoir ce qui s'est passé au cours d'une recherche de manière à dégager les aménagements qui ont servi à préciser l'objet de connaissance : adaptation d'une méthode jusqu'à ce qu'elle semble satisfaisante, modification du rapport du chercheur à l'objet étudié. Je propose alors de retourner à la case départ d'un projet de recherche, le mien en l'occurrence, de le retrouver dans son état d'origine. En mettant ainsi à jour l'écart entre le commencement et l'aboutissement, il sera plus facile de prendre la pleine mesure du processus d'hybridation de la méthodologique de recherche et, implicitement, du positionnement épistémologique du chercheur. Cette manière de procéder offrira des solutions concrètes et sensibles aux nombreuses questions qui apparaissent au moment où le projet ressemble davantage à une intuition, comparativement à l'objet dont l'étude tire à sa fin.

9.2.1. Il était une fois une intuition…

Dans les premiers temps de ma recherche comme doctorante en sémiologie, j'ai voulu étudier les procédés de création théâtrale d'un spectacle de type multimédia. Je me croyais, à ce moment-là, en mesure d'effectuer une lecture de la mise en scène, de la scénographie et du jeu de l'acteur au moyen d'un outil d'analyse sémiologique. Ayant antérieurement procédé à des analyses soit pour étudier le théâtre postmoderne montréalais, soit pour rédiger un article sur la démarche artistique d'un spectacle ou sur sa réception, je comptais poursuivre et approfondir cette démarche amorcée dans le sillage de la sémiotique. Le but fixé était alors de vérifier des procédés de théâtralisation et, ainsi, de renouveler les méthodes d'appréciation du spectacle théâtral. Cette vérification devait mener à une refonte de modèles existants pour analyser l'objet artistique en un schéma adapté aux conditions de la pratique théâtrale contemporaine, qui emprunte à diverses disciplines artistiques et intègre des technologies dites nouvelles. Cette refonte devait se faire en utilisant procédés et concepts pris à même les théories de la réception

données et la question de recherche. Quand le chercheur précise la finalité de sa recherche, il prend, en même temps, une orientation épistémologique : « explorer, construire, tester, améliorer ce qui est connu, découvrir ce qui ne l'est pas », et encore (2003).

explorées, dont certaines reposent sur un schéma de lecture du spectacle théâtral. Cette nouvelle mouture de procédés analytiques devait permettre d'examiner les procédés de création, plus précisément d'expliquer le fonctionnement des réseaux de systèmes de signes mis en place par les artistes producteurs en regardant les éléments sonores et visuels constitués en réseaux. Les résultats de cette recherche devaient servir, entre autres, à la production d'outils de travail destinés aux créateurs, chercheurs et critiques. Le défi était de produire un guide général qui faciliterait un entraînement à la lecture plutôt objective du spectacle théâtral, de même que la vérification de la cohérence à l'intérieur de l'œuvre scénique et le rapport au texte dramatique.

Tout paraissait tellement simple et clair à ce moment. Le statut des connaissances utilisées ou produites n'était pas une préoccupation ; le questionnement sur la méthodologie, c'est-à-dire l'assemblage des éléments de façon à générer de la connaissance (voir l'épistémologue Le Moigne, 1995)[7], ne faisait pas partie du programme de recherche en question. Le motif était tout simple, les théories de la réception, servant de référence, étaient déjà reconnues comme étant porteuses des constructions de la connaissance. La méthodologie reposant ainsi sur des acquis, il suffisait de se mettre à la tâche en commençant par sélectionner, parmi les modèles sémiologiques, les concepts qui permettent une analyse adaptée aux conditions du théâtre contemporain.

9.2.2. Il était une fois une méthodologie…

À cette étape du commencement, la chercheuse s'engage dans un processus de définition et de conduite d'une thèse en adoptant une démarche méthodologique qui prend appui sur l'existant, sur ce qui a déjà été mis à l'épreuve. Elle épouse la démarche intellectuelle qui est attachée aux modèles sémiologiques structuralistes et structuralistes-formalistes développés par des chercheurs du domaine des études théâtrales[8]. En

7. Le Moigne interroge les fondements de la connaissance (statut et méthodes) avec un esprit d'ingénieur. Il révèle la complexité des connaissances, l'interdisciplinarité de leurs constructions. Il défend leur enracinement en tant que contrat social et, tout particulièrement, le contrat social des épistémologies constructivistes. Il revoit le statut de la connaissance en revenant aux trois questions fondamentales : « la connaissance de quoi ?, la connaissance comment ?, la connaissance pourquoi ? » (1995, p. 9-10).

8. Au cours du XX[e] siècle, des chercheurs intéressés par la réception esthétique et le théâtre ont développé une instrumentation de type sémiologique afin d'analyser et critiquer les œuvres littéraires et le spectacle théâtral. Leur approche, à caractère scientifique et objectif, a contribué à l'institutionnalisation des études théâtrales et a procuré aux chercheurs un champ paradigmatique commun. Ce cadre de référence renvoie à des courants idéologiques et à des postures épistémologiques qui ont orienté l'approche des études conduites dans des contextes disciplinaires variés, dont la sémiotique linguistique, l'esthétique, l'histoire de l'art,

conformité avec cette démarche, elle doit justifier son hypothèse de travail, qui est centrée sur les existences objectives et observables que sont les procédés de création, les éléments sonores et visuels et les systèmes sémiotiques du spectacle théâtral. Elle doit mener son argumentation à l'aide d'un procédé analytique et explicatif, qui adopte la logique causale linéaire propre à l'inférence sémiotique[9]. Par ce type d'analyse, elle est vouée à décomposer l'objet artistique étudié (le spectacle théâtral) en ses parties (voir Gerson, 1996). Elle expliquera le fonctionnement des réseaux sonores et visuels et celui de leurs systèmes de signification en commençant par décrire ce qu'elle voit et ce qu'elle entend, puis démontrer les actions et les interactions de ces réseaux ; elle précisera comment ceux-ci se constituent et se reconstituent en systèmes sémiques. Elle est, de cette manière, entièrement centrée sur l'objet artistique, laissant de côté le sujet récepteur qui, dans le contexte de cette étude, est le spectateur de théâtre.

La doctorante veut mener sa recherche en maintenant son intérêt pour l'objectivité ; elle veut également mettre à l'épreuve un nouveau schéma analytique qui tiendrait compte de la réalité de la pratique théâtrale contemporaine. Elle croit en effet qu'il est possible de rendre compte de la complexité d'un spectacle qui combine des procédés théâtraux et non théâtraux (projections d'images, danse) en décomposant le spectacle en ses parties sonores et visuelles. Elle croit également que les procédés de création consistent en une organisation complexe d'ensembles de signes, de source sonore ou visuelle, regroupés en systèmes dont les formations varient au cours du spectacle. Finalement, elle croit qu'il est possible d'en donner une lecture objective en expliquant de quelle manière ces systèmes sémiotiques sont formés. Pour y parvenir, elle compte emprunter concepts et procédés analytiques à des modèles sémiologiques qui font partie du bagage théorique de son champ de référence, les études théâtrales. Il y a lieu de se demander si elle empruntera des concepts à des théories appartenant à d'autres champs disciplinaires, comme la communication des informations. Rien de tel ne figure dans son projet pour l'instant.

---

la littérature. Ces disciplines ont en commun le langage, de type linguistique ou esthétique, et la théorie des signes, de même que le souci de l'objectivité. Le chercheur y trouve, par exemple, la théorie du langage et des signes, dont le modèle sémiologique d'après le structuraliste de Saussure (1907-1911) et le modèle linguistique d'après le formaliste Hjelmslev (1937-1975). Il y trouve également la théorie de l'esthétique du langage, développée par Mukarovsky (1932-1980) dans l'esprit du formalisme russe de l'École de Prague (1930-1940), la théorie de la réception et de la lecture, élaborée par Jauss (1978) : ce dernier a particulièrement marqué le courant de l'esthétique de la réception de l'École de Constance (Konstanz).

9. L'inférence sémiotique : 1) l'énoncé ou le cas particulier à démontrer, 2) l'illustration, 3) l'analogie, 4) la conjecture menant à l'hypothèse, 5) la règle générale, l'hypothèse, 6) la confirmation du cas particulier.

Les modèles d'analyse sémiologique qui sont à sa disposition visent effectivement l'objectivité, dont se prévaut l'étude à caractère scientifique. Ils sont conçus parfois à partir de la théorie bilatérale (Sa/Sé) du langage, avec laquelle Saussure (1907-1911) explique la structure du signe, et parfois à partir de la version formaliste de Hjelmslev (1937-1975), qui élabore les concepts du signe dénotatif et du signe connotatif. De plus, il est fréquent que ces modèles comportent des notions tirées de la sémiotique de Peirce (1839-1914) et même de la conception structuraliste du langage et de la communication de Jakobson (1896-1982). En somme, que les emprunts proviennent d'une approche de la sémiotique linguistique ou d'une autre, ces modèles proposent des procédés analytiques qui examinent l'objet étudié, en tant que texte dramatique ou texte scénique, en le saisissant sous sa forme purement objective qu'est le signe.

De toute évidence, la chercheuse (doctorante) part de faits observables et fiables, c'est-à-dire du spectacle théâtral. Elle le décomposera en ses éléments sonores et visuels qu'elle reconstituera en systèmes de signes dans la perspective d'expliquer les procédés de création et leur fonctionnement. Elle a l'intention d'utiliser un enregistrement vidéo du spectacle, de type témoin ; aussi, le choix du spectacle sera limité par la disponibilité d'une telle cassette vidéo, mais elle n'en est pas là.

Elle est davantage préoccupée par la sélection de procédés et de concepts qui lui permettront d'élaborer un schéma analytique. Elle s'est donné des critères généraux : tenir compte de la spécificité des arts de la scène et des caractéristiques des nouvelles technologies utilisées par les praticiens du théâtre. Elle est à l'étape du processus des choix ; cette période sera consacrée à l'exploration de théories, concepts et schémas analytiques et à leur approfondissement.

Au cours de cette étape où elle sélectionne les données secondaires qui l'intéressent, mesurera-t-elle les effets du parti qu'elle prend à l'égard d'une école de pensée dès qu'elle retient la moindre notion, le moindre outil d'analyse ? Discernera-t-elle à travers les concepts et les procédés analytiques, qu'elle s'apprête à fondre en un schéma, les implications découlant de leur contexte de références paradigmatiques ? Aussi, ses données, celles qu'elle a tirées des études explorées (secondes) et celles qui proviendront de son analyse du spectacle théâtral (premières), seront-elles considérées comme étant discrètes ou riches ?

9.2.3. … et ses implications (conséquences)

Les schémas analytiques, que la chercheuse explore alors qu'elle est à la recherche d'un outil d'analyse lui permettant de décortiquer et d'expliquer le fonctionnement des réseaux de signification constitués par les

signes sonores et les signes visuels du spectacle, fournissent à son étude leur part de caution. Bien qu'habituellement l'étude soit dans son ensemble validée par sa propre cohérence interne, elle tirera en outre une solide validation à partir des théories de référence. Étant donné que la chercheuse a l'intention d'emprunter à différents modèles théoriques afin de composer un nouveau schéma, par exemple à la sémiologie théâtrale de Pavis (1976) et au modèle de lecture du théâtre d'Ubersfeld (1982), ce schéma devient, par ce fait, porteur du bagage épistémologique des théories de ces maîtres des études théâtrales. Ces mêmes maîtres ont, comme elle, effectué des emprunts à des théories dont la validité était déjà fondée sur des postulats propres au champ paradigmatique de la sémiotique, de même que de la réception esthétique pensée d'après le modèle émetteur-récepteur de la communication[10]. De cette manière, la chercheuse prend parti, en toute naïveté, pour plus d'un mode de pensée : le structuralisme dans la lignée du Cercle linguistique moscovite, le néoformalisme du linguiste Greimas, dont la pensée est en lien avec le structuralisme formaliste (Hjelmslev), et l'approche pragmatique de la sémiologie peircéenne. Il s'avère que ce champ de référence renvoie à des constructions de la connaissance qui sont différentes, bien que ces constructions aient en commun la plupart de leurs postulats : le tiers exclu, la dissociation du sujet et de l'objet et la causalité linéaire. De plus, ce champ de référence risque de s'élargir, puisqu'il est prévisible que la chercheuse ne limitera pas ses emprunts aux théories de la réception théâtrale de Pavis et d'Ubersfeld, étant donné qu'elle recherche un schéma qui est en concordance avec les aspects multidisciplinaires du spectacle théâtral qu'elle compte analyser.

Il est de même prévisible qu'un tel cadre de référence impose également ses règles en ce qui concerne l'instrumentation d'investigation. Peut-on présumer que sa méthode de travail comprendra une étape où elle établira des liens de ressemblance ou de dissemblance entre les faits qu'elle aura observés par elle-même (données primaires) et des observations qu'elle aura repérées dans des études reconnues (données secondaires) ?

10. Le but de l'analyse sémiotique, comme le rappelle Pavis, est d'expliquer l'organisation de la structure d'un système signifiant. La méthode consiste à transformer des faits observables en signes : décomposer l'objet étudié en petites unités de signe et procéder par causalité linéaire (Pavis, 1976, p. 5-9). Cette tradition méthodologique repose sur des postulats, dont il reste des traces dans les théories de la sémiologie théâtrale les plus récentes. Certains postulats renvoient à des approches de type positiviste réaliste : 1) le « tiers exclu », 2) l'existence d'une réalité indépendante et sans observateurs – « conception "matérialiste" ou "réaliste" de la réalité », 3) la « causalité linéaire » – « conception positiviste » – (Mucchielli, 2000, p. 39-40). Les épistémologies de ce type privilégient, selon Le Moigne, le « principe de l'Analytique » (division, décomposition) et celui de la « modélisation analytique », dont le but est « [d']établir la connaissance d'une réalité sous la forme d'une représentation ou d'un modèle de cette réalité » (1995, p. 26).

En ayant recours à une méthode d'investigation qui conduit à la fragmentation du spectacle théâtral en unités visuelles et en unités sonores, ne risque-t-elle pas de perdre de vue la complexité qui est particulière à un objet artistique ? Étant donné que la connaissance qu'elle a des faits lui vient de sa propre perception et que, en tant que spectatrice, elle est située à l'extérieur du processus de création du spectacle, elle ne pourra rendre compte de la nature et de la fonction des éléments sonores et visuels du spectacle qu'à partir de ce qu'elle perçoit de manière subjective. La visée d'une objectivation qu'elle s'est donnée au départ devient par conséquent inatteignable.

Les choix méthodologiques sont habituellement accompagnés d'inquiétudes, de questionnements. À plus forte raison lorsque la complexité de l'objet à l'étude incite à combiner des emprunts à des modèles qui sont eux-mêmes intégrateurs de concepts et de procédés provenant d'études effectuées dans des contextes disciplinaires différents. En se composant ainsi une instrumentation hybride, le défi est de faire preuve de vigilance du seul fait que chaque emprunt est porteur de ses origines, en termes de cadre de référence et de système de construction des connaissances.

À l'étape du commencement, tout chercheur craint pour son projet de recherche : que son intention soit détournée, ou que l'objet d'intérêt soit mis à mal par la rigidité du cadre de référence, par des aménagements d'accommodement ou des choix effectués parfois involontairement. Les implications associées aux choix peuvent, en outre, être irréversibles. Le chercheur se sent comme étant le gardien de son projet et le maître d'œuvre d'une méthodologie en devenir.

9.3. PARCOURS MÉTHODOLOGIQUE : UNE DÉMARCHE ÉVOLUTIVE

La chercheuse, relativement peu expérimentée, est confrontée en premier à la croyance selon laquelle « les frontières de chaque discipline scientifique sont fixées une fois pour toutes et qu'elles se conserveront nécessairement à l'avenir » (Piaget, 1971, p. 369). Ce postulat, que Piaget[11] évoque,

11. Piaget, psychologue, est connu pour ses contributions à d'autres domaines, dont la pédagogie et l'épistémologie des sciences de l'homme. Il propose une approche constructiviste de la connaissance (structures opératoires) basée sur l'interdisciplinarité, en prônant des « dialectiques d'interprétation tenant compte des oppositions comme des analogies » (1971, p. 107) ; ces relations ont trait parfois aux « structures » (« mécanismes communs ») et parfois aux « méthodes communes », mais elles peuvent « naturellement intervenir de pair » (1971, p. 259). Il développe une « épistémologie de la pensée naturelle » (épistémologie génétique) qui est en complémentarité avec « l'épistémologie de la connaissance scientifique » (1971, p. 368). Ses études recouvrent le développement de la connaissance chez l'homme et, plus particulièrement, les structures des systèmes de signes et leur statut ontologique, ainsi que la perception et l'imagerie mentale (Nöth, 1995, p. 112, 116-117, 192-195, 448). Il inspire des épistémologues, comme Le Moigne qui le cite fréquemment.

entre en écho avec ses préoccupations de doctorante, alors que plus rien ne paraît simple ni clair. La rigidité des frontières disciplinaires qu'elle a observée au cours de lectures suscite certaines inquiétudes. Celles-ci portent sur la dimension pratique de sa recherche et sur les limitations imposées par les modèles théoriques de référence ; elles peuvent se manifester par des questions comme celles-ci.

- Comment puis-je faire cheminer mon projet d'études, alors que je suis contrainte par des univers de pensée trop rigides ?
- De quelle manière vais-je parvenir à façonner un schéma d'analyse en combinant des concepts et des procédés issus d'horizons variés, sans me heurter à l'immuable ?
- De quelle manière vais-je assurer le suivi des différentes sources sans alourdir ma démarche de recherche ?
- Qu'adviendra-t-il de ma démarche de recherche ?

9.4. AU RYTHME D'UN QUESTIONNEMENT CONTINU

Après tout, le processus de recherche n'est-il pas alimenté par le questionnement qu'il génère ? Pour la chercheuse, les interrogations prennent forme à partir de malaises ressentis d'abord comme des insatisfactions ou des doutes par rapport à sa propre démarche, mais également par rapport aux études qui lui servent de repères. Elle est en même temps consciente d'être responsable, sur le plan existentiel, à l'égard du sujet de recherche et de l'objet étudié. Être à l'écoute du moindre malaise lui est par conséquent vital.

Ce sens de la responsabilité se traduit chez elle par une inquiétude à propos du but à atteindre, qui semble ne jamais la quitter. Elle se demande si elle parviendra à donner forme à son intuition de départ et si le résultat sera en concordance avec l'image intérieure qu'elle s'en faisait. Elle souhaite que son intention, qui lui sert de force motrice, soit maintenue jusqu'à la fin et que l'essence de son projet initial soit préservée, malgré les modifications apportées.

9.4.1. Les premières incertitudes

Au terme de la première année en sémiologie, je n'avais pas fixé le choix de l'approche, ni des procédés en vue de la construction de mon propre schéma d'analyse. Télescopée dans le temps des philosophes et des sémioticiens, allant de Platon (428-347 av. J.-C.) à Husserl (1859-1938) et en poussant une pointe chez les contemporains, je me suis retrouvée dans un environnement théorique qui me stimulait tout en me laissant

perplexe en regard des choix à faire. J'étais alors plongée dans un univers de pensée, basé sur la logique du langage mathématique, qui comporte une multitude d'approches, dont le cognitivisme (Frege, 1971 ; Saussure, 1995 ; Hjelmslev, 1971), le pragmatisme (Peirce, 1931-1935, 1958 ; Wittgenstein, 1961), l'empirisme (Locke, 1959 ; Quine, 1978), le sémantisme (Davidson, 1993)[12]. J'avais approfondi ma connaissance de la sémiologie théâtrale ; je m'étais confrontée à certains schémas analytiques et à des théories du signe, comme la théorie du langage (SÉ), de la signification (SA) et de la référence. J'avais eu le grand bonheur d'explorer des approches qui permettent d'expliquer l'objet scénique de différentes façons, de même que des procédés analytiques qui permettent d'examiner le signe théâtral selon des conceptions différentes. Avec ce nouveau bagage, je me sentais à la fois mieux aguerrie et moins certaine.

9.4.2. Les premiers changements

Au cours de la première année de mes études doctorales, j'ai apporté des modifications à ma recherche en puisant parmi des travaux de sémiotique et de sémiologie théâtrale. Il y a eu, entre autres, le modèle triadique du signe proposé par Peirce et les modèles sémiologiques de la réception théâtrale, qui adoptent le schéma émetteur-récepteur (E-R) de la communication. J'ai trouvé, par exemple chez Fischer-Lichte (1992), Kowzan (1992), Pavis (1976) et Vigeant (1989), des modèles de la communication théâtrale où l'accent est mis parfois sur l'émetteur et les signes transmis et parfois sur la relation émetteur-récepteur. À partir de cette exploration, j'ai dirigé mon attention sur ce qui se passe entre le point d'émission du signe et son point de réception à partir de la proposition de Kowzan (1992). J'ai effectivement intégré à mon étude la notion de transmission du message en mettant l'accent sur le passage du message d'un univers à un autre, celui de l'artiste à celui du spectateur. Avec cette nouvelle optique, je me suis mise à examiner le théâtre en tant que situation de communication et à regarder l'œuvre multimédia de Robert Lepage en tant qu'ensemble de systèmes sémiques et le spectateur, comme étant responsable de la sémiosis[13].

12. Voir W. Nöth (1995).

13. Le terme « sémiosis » est associé à la sémiotique peircéenne. Le signe (*représentamen*) ayant atteint le niveau de l'interprétant, il entreprend un processus de médiation en devenant le *ground* d'un nouveau signe ; ce processus étant illimité, la sémiosis est dite *ad infinitum* (Fisette, 1993, p. 16). Le spectateur qui entreprend un tel processus cognitif procède à la préhension de la sémiose d'une œuvre et la prolonge par l'entremise de son savoir encyclopédique et de ses croyances. La sémiose, placée dans le contexte de la communication théâtrale, désigne le « processus de fonctionnement d'un signe, depuis le producteur jusqu'au consommateur » (Kowzan, 1992, p. 53).

9.4.3. La découverte

Un jour, un de mes professeurs de sémiotique a fait un exposé sur le principe de charité de Davidson (1993)[14]. J'y ai reconnu le procédé recherché, celui qui permet d'expliquer comment est exécuté le passage du système sémique entre l'émetteur scénique et le récepteur-spectateur. Je me suis sentie soulagée puisque j'avais enfin trouvé le moyen d'examiner d'une manière nouvelle le processus interprétatif du spectateur. Je pouvais avec cet instrument poursuivre mon étude sur le passage de la sémiose d'un point à l'autre, dont parle Kowzan, et en examiner les aspects opératoires (l'argumentation du spectateur). Je gagnais de l'assurance sur le plan méthodologique, me sentant appuyée par une méthode d'analyse qui préserverait le caractère objectif de mon étude. Je me suis, bien sûr, précipitée dans un travail d'exploration où j'ai mis à l'essai l'approche cognitive de Davidson et sa théorie de l'interprétation fondée sur la sémantique. J'ai ainsi modifié mon angle de visée : au lieu d'essayer d'expliquer la perception esthétique en décrivant la structure du signe, je me préparais à démontrer la construction du sens du message. J'ai aussi avancé une hypothèse de travail : le spectateur-récepteur est responsable d'un certain nombre d'opérations, dont celles qui servent à déterminer si l'objet artistique est du domaine du possible ou non ; il élabore, au cours de ces opérations, une argumentation dont la fonction est de produire une interprétation de l'objet perçu. J'ai également vérifié si le principe de charité pouvait être adapté à un contexte langagier différent de son contexte d'origine (langage naturel), comme le langage complexe de l'œuvre théâtrale de Robert Lepage. À la suite de cet exercice de transfert, j'ai défendu la possibilité d'élaborer un modèle théorique qui serait, par la suite, expérimenté par le spectateur ; cette expérimentation permettrait de développer un instrument analytique pour le spectacle théâtral.

D'après mes professeurs en sémiologie, j'étais la première personne à faire la démonstration de la faisabilité du transfert du principe de charité en vue d'une utilisation dans un contexte de langage artistique. Ma directrice de thèse, qui représente le point de vue des études théâtrales, demeurait par contre sceptique. Elle trouvait par ailleurs que ma

14. Les travaux de Davidson contribuent au développement du domaine de la philosophie du langage. Ils sont connus pour leur apport à la théorie de l'interprétation adéquate pour le langage naturel en français (non mathématique). Davidson (1993) transforme le principe de charité quinien pour qu'il réponde aux réquisits d'une théorie de la vérité. Il élabore un raisonnement de type logique qui permet de démontrer comment le spectateur (locuteur-récepteur) fait preuve de charité lorsqu'il considère comme vrai l'énoncé contextualisé de son interlocuteur (locuteur-émetteur). Ce raisonnement sert à déterminer la valeur de vérité de l'énonciation. Il comporte deux postulats et une conclusion rendant le jugement effectif. Une interprétation est par la suite tirée de cette argumentation.

bibliographie manquait d'ouvrages sur la réception esthétique. Ses commentaires n'ont pas réussi à me convaincre de mettre de côté le principe de charité. Je me suis donc remise à la tâche, en explorant des théories de l'esthétique et de la sémantique avec l'intention d'ancrer solidement le principe de charité dans un schéma de la perception esthétique. J'ai commencé par déterminer l'origine, la valeur et la portée des concepts de sémantique et d'esthétique.

9.5. À LA RECHERCHE D'UNE INSTRUMENTATION : UN PÉRIPLE D'EXPLORATIONS

La chercheuse ne se doutait pas que le moment de révélation, où le principe de charité lui est apparu comme étant la solution méthodologique, allait marquer le début d'une étape où les explorations se multiplieraient sans qu'elle puisse tirer de conclusions satisfaisantes. Elle s'initiera à de nouveaux cadres de référence à travers des ouvrages sur la communication des informations et la perception esthétique (Moles, 1972), sur la phénoménologie de l'expérience esthétique (Dufrenne, 1953), sur l'herméneutique de la perception esthétique (Jauss, 1978), sur la thèse du jugement de goût et de l'exemplarité (Kant, 1995). Elle précisera par la suite ses connaissances sur les pratiques artistiques contemporaines (le multimédia, l'interdisciplinarité) et les études théâtrales concernant les spectateurs concrets ou renvoyant à des données empiriques. Elle continuera à explorer les possibilités qu'offre le principe de charité pour expliquer le phénomène d'appropriation d'une œuvre théâtrale par le biais du mécanisme d'adhésion au monde de fiction. Elle élaborera le principe du jugement d'authenticité par lequel le spectateur prend position face à la proposition théâtrale (l'univers représenté dans l'aire de jeu) en alliant le Principe de semblance (Marchand, 1993)[15] au Principe de charité. Elle trouvera chez Eversmann (1992)[16] un instrument qui permet d'évaluer de façon quantitative la mise en relation du monde de fiction représenté avec celui du spectateur (le monde actuel). Elle n'arrivera cependant pas à défendre assez solidement son concept de jugement d'authenticité, ni sa méthode de vérification, qu'elle mettra de côté.

15. Marchand (1993) a développé le Principe de semblance pour sa thèse de doctorat en sémiologie. Ce principe a pour objet le phénomène d'adhésion (positive ou négative) à la fiction proposée par une œuvre romanesque, et il applique la logique des mondes possibles. Le lecteur-spectateur effectue certaines opérations de transformation au cours desquelles il détermine ce qui lui paraît vraisemblable (ou invraisemblable), sans être réalité.

16. Eversmann a développé un instrument pour mesurer de façon quantitative (évaluation en degré) l'impression d'illusion produite par les conditions spatiales de la représentation théâtrale (1992, p. 92-114).

Ce périple méthodologique conduira la chercheuse à considérer la perception esthétique autrement. Elle délaissera peu à peu des univers de pensée qui lui sont familiers ; ils sont associés au fonctionnement des systèmes de signes et à l'utilisation d'un instrument d'analyse sémiotique, dont un procédé aussi pragmatique que l'analyse en spirale peircéenne (voir une application par Gerson, 1998). Elle orientera progressivement sa recherche sur le spectateur en commençant par s'intéresser à l'incidence des procédés de production sur son activité de réception. Les données recueillies au cours de nouvelles explorations théoriques la motiveront à modifier son objet d'étude qui portera désormais sur les modes de perception du spectateur en lien avec les procédés et les technologies qui se retrouvent dans les spectacles multimédias de Lepage. Son regard demeurera toutefois partagé entre l'objet artistique et le sujet-spectateur tant qu'elle ne sera pas parvenue à dégager ce qui constitue l'essence de sa recherche.

9.6. APPRENDRE DE SOURCE DIRECTE

Entre les périodes d'exploration théoriques, la chercheuse a mené, à deux reprises, une exploration sur le terrain afin d'apprendre de source directe ce qui est mis en jeu quand les spectateurs sont en présence d'un spectacle de type multimédia comme ceux de Lepage. Elle a, à la première enquête, vérifié ses hypothèses sur les modalités de perception et sur l'adhésion (positive ou négative) au spectacle, de même que celles d'autres chercheurs. Un questionnaire a été distribué aux spectateurs pendant trois jours consécutifs, à l'occasion de la présentation du spectacle de Lepage. Six cents spectateurs (féminins et masculins) ont ainsi répondu par écrit et ont remis leur questionnaire dans une boîte avant de quitter les lieux. Ce questionnaire comportait des questions fermées (objectives) et des questions ouvertes (commentaires).

Pour la deuxième enquête, la chercheuse a voulu explorer davantage des pistes dévoilées à travers l'analyse des données recueillies la première fois. Elle a cerné trois intentions de recherche : observer l'organisation des opérations, déterminé les attentes et les dispositions, recueillir des témoignages. Elle s'est inspirée de la méthodologie d'enquête prévue auprès de groupes formés dans le cadre de la recherche fondamentale des sciences humaines (Deslauriers, 1991 ; Mayer et Ouellet, 1991). Elle a retenu la méthode d'enquête mixte en s'inspirant d'une étude théâtrale menée par Mervant-Roux (1998) sur la relation salle-scène. La méthode utilisée pour cette enquête de terrain combinait des procédés pour la macro-enquête et pour la micro-enquête. C'est donc à partir de cette expérience qu'elle a planifié un laboratoire qui s'est tenu au cours de deux

entrevues de type semi-structuré. Ces rencontres ont réuni, sur une base volontaire, des participants féminins et masculins. Les groupes d'entrevue ont été formés selon les critères d'âge (20-25 ans, 40-45 ans) et en tenant compte du profil socioculturel des participants. Le laboratoire a comporté des visionnements d'extraits d'un même spectacle de Lepage, deux questionnaires (questions fermées, à choix multiples et ouvertes) et des échanges libres entre les participants. Il était prévu que les participants répondent aux questions par écrit et verbalement. Les entrevues ont été enregistrées sur vidéo.

9.7. UN DEUXIÈRE SOUFFLE : STIMULATION ET QUESTIONNEMENT

Quand j'ai eu entre les mains les données de première source, les témoignages généreusement offerts par de réels spectateurs, j'ai cru avoir là les réponses à mes questions concernant l'incidence des procédés de production sur les modalités de la perception et la pratique spectatrice. J'ai également souhaité y trouver des éclaircissements à propos de l'incidence des attentes et des connaissances sur la perception et à propos du rapport du spectateur à l'univers représenté (fiction, adhésion). J'ai eu, à un moment, la certitude que je trouverais dans ces données les mots qui aideraient à expliquer la façon dont le spectateur procède quand il s'approprie l'univers d'un spectacle. J'ai cherché, parmi les méthodes de traitement des données quantitatives et qualitatives, le moyen de faire parler les données que j'avais recueillies.

À mesure qu'apparaissaient les chiffres et que je classais les témoignages selon des thèmes prédéfinis, je devenais préoccupée par la pertinence de la méthode d'analyse que j'employais et par l'utilisation des résultats dans ma thèse. J'ai très tôt abandonné les données statistiques parce qu'elles ne permettaient pas d'expliquer ce qui est mis en jeu pendant le spectacle. J'étais, d'une part, stimulée par le propos des témoignages, de même que par les multiples façons dont je pourrais les utiliser et, d'autre part, inquiète parce que les résultats, à propos des opérations effectuées par le spectateur, de ses dispositions et de ses attentes, n'étaient pas aussi clairs que je l'aurais souhaité. Certains résultats permettaient par contre de confirmer les propos de chercheurs qui se sont intéressés à la relation du spectateur avec l'œuvre théâtrale. Je continuais néanmoins à interroger la méthode de catégorisation thématique pour traiter les témoignages. Une fois normalisés, les témoignages peuvent-ils encore aider à présenter la pratique spectatrice sous un nouvel angle, tout en préservant le point de vue du spectateur ? Permettent-ils d'avoir une introspection de ce qui se passe *effectivement* chez le spectateur ?

Mon rapport d'enquête n'a pas réussi à convaincre ma directrice de thèse. Ses commentaires ont ramené à la surface les failles de ma méthode de recherche : « Tu as fait un très gros travail. Je ne vois pas à quoi peuvent servir tes résultats. Tu sembles te perdre dans une forêt de concepts. Commence par identifier les espèces, puis élague en ne retenant que les espèces les plus importantes. » Je me suis retrouvée devant un vide méthodologique. Je me suis néanmoins remise à la recherche de l'instrument qui me permettrait de renouer avec le spectateur concret.

J'ai en effet examiné à nouveau la méthodologie de chercheurs en études théâtrales qui appuient leurs travaux en utilisant des données empiriques ou qui ont mené, eux-mêmes, des enquêtes auprès de petits groupes de spectateurs ou auprès de larges groupes. J'ai, à cette occasion, repéré des mécanismes de production et de perception qui semblaient adéquats pour démontrer et défendre ma thèse sur la pratique spectatrice. J'ai joint à mes données théoriques certaines données recueillies au moyen de mes enquêtes sur le terrain. J'ai, en outre, réussi à intégrer à mon hypothèse le concept de jugement d'authenticité en le présentant comme l'un des mécanismes qui relient le spectateur au spectacle.

9.8. UN PASSAGE OBLIGÉ

La chercheuse se rapproche de la fin de son parcours méthodologique. Elle est finalement parvenue à une synthèse des concepts et des données « butinées à différents systèmes paradigmatiques », reprenant l'expression de Mucchielli (2000, p. 77). Par son travail de regroupements et de recoupements, elle a créé des liens entre des systèmes qui sont différents, mais parfois semblables, tout en les situant dans leur contexte référentiel. Elle s'est trouvée, en même temps, à recentrer sa recherche sur le spectateur, son expérience et ses actions pendant le spectacle. Cette réorientation implique des changements à son programme de recherche et, de sa part, une capacité d'ouverture. Le principal changement portera sur son attitude épistémologique et sur sa position face à l'objet de son étude.

Au cours de ce travail d'assemblages et de combinaisons, elle a amorcé une démarche d'hybridation de manière à répondre aux exigences de l'objet étudié qu'elle avait redéfini en se concentrant sur les aspects concrets de l'expérience du spectateur. Elle a ainsi effectué des associations qui ont trait aux dimensions pratiques (monde concret) et théoriques (monde des idées) de la perception. Elle a regroupé des notions et des procédés sur la captation, le renouvellement des attentes, l'identification et le jugement de vérité, dont le procès de vraisemblance où l'univers de fiction est confronté à celui du spectateur. Elle a mis en

réseau les théories associées à ces procédés alors qu'elle travaillait à expliquer l'activité spectatrice comme étant un ensemble de stratégies et de mécanismes mis en œuvre par le spectateur. Elle a ramifié son schéma d'analyse en reliant les actions menées par le spectateur à leur sphère réciproque d'activité : imagination, communication, jugement, connaissance, impression, herméneutique. Elle a ainsi mis à contribution des théories de l'expérience esthétique et de la communication théâtrale dont les approches affichent des différences d'intérêt et des nuances épistémologiques : l'esthétique, la communication, la sémiotique (sémiologie), la phénoménologie et l'anthropologie (expérience spectatrice).

Par cet exercice de synthèse, elle est arrivée à se focaliser sur la pratique spectatrice, à la considérer comme un phénomène et, même, à souhaiter adopter le point de vue du spectateur. Elle s'est engagée dans une nouvelle voie où elle deviendra observatrice et accompagnatrice du spectateur au lieu de le regarder à partir de l'extérieur comme une analyste. Elle amorce de cette manière une étape où elle resituera son positionnement de chercheur, cette fois de façon voulue.

Elle révisera, au cours de cette nouvelle étape, les études courantes sur la perception esthétique, s'interrogeant sur la posture à l'extérieur de l'expérience perceptive et sur le fait de présenter un portrait idéalisé du spectateur, dépourvu de l'empreinte de son vécu (voir Gerson, 2006). Elle interrogera les méthodes de traitement des données empiriques utilisées par certains chercheurs en études théâtrales, de même que leur manière de développer des concepts et de généraliser (modèle théorique) à partir du *vivant*.

9.9. UN POSITIONNEMENT EN ÉVOLUTION

Sur le chemin vers une théorisation, la chercheuse a mis en relation des approches différentes de la perception esthétique de manière à expliquer les aspects opératoires de la pratique spectatrice. Elle a amorcé une réflexion, d'abord intuitive, sur sa posture et, surtout, sur son rapport face aux spectateurs (les participants aux enquêtes exploratoires) et à leurs témoignages. De cette réflexion a surgi un malaise au regard de son interprétation des données empiriques ; elle considérait ne pas avoir été assez respectueuse du *vivant* et être demeurée en deçà de la valeur significative. Puis, ayant été initiée par Giorgi[17] à la méthode de réduction phénoménologique (analyse qualitative), il lui est apparu clairement que

17. Giorgi a développé, au cours des années 1970, la méthode de réduction phénoménologique pour la recherche qualitative. Il a adapté aux conditions des sciences humaines et sociales la méthode phénoménologique que Husserl avait élaborée pour la réflexion philosophique, en s'inspirant notamment de la lecture que Merleau-Ponty en a faite. Voir *Phenomenology and Psychological Research* (1985).

sa principale intention de recherche, son désir premier, est de rendre compte d'une manière satisfaisante et juste du phénomène de mise en relation du spectateur avec l'objet artistique. La réflexion de Paillé et Mucchielli sur ce qui incombe au chercheur en recherche qualitative ravive chez la chercheuse ce qui est capital à sa démarche de recherche et, plus concrètement, ce que la méthodologie doit lui permettre de réaliser :

> Il y a souvent chez le chercheur l'intuition d'une cohérence autre, dépassant l'événement, le contigu ou le chronologique : un autre qui est un au-delà, ou un en deçà, un autre qui affleure, sous-tend, traverse, un autre qui n'est pas immédiatement apparent et qui, malgré cela, ou même à cause de cela, apparaît plus fondamental, rend compte de manière plus satisfaisante, plus centrale, plus juste du phénomène en cause. Le lien avec cet autre incombe à l'analyste (2003, p. 183).

C'est dans ce sens de l'approfondissement, du dépassement, de la fidélité et de la responsabilité qu'elle entend affirmer sa voie et appliquer une méthode d'analyse qualitative qui est à priori[18] une opération de mise en relation comme le proposent Paillé et Mucchielli (2003, p. 183). Elle ne recherche plus l'objectivation et ne souhaite plus être dans un rapport de distance face au phénomène. Elle ne veut pas davantage d'une méthode qualitative qui risque de mettre à mal les témoignages des spectateurs par une catégorisation thématique, car elle veut éviter, dans la mesure du possible, de soumettre leur *vécu-parlant* à des présupposés théoriques.

9.10. LE DÉTACHEMENT POUR AFFIRMER SA VOIE

La chercheuse est désormais engagée dans un processus de redéfinition. Ce processus a été déclenché par des *mises à jour* qui ont ponctué son parcours depuis le commencement de sa recherche sur la perception esthétique. Ces moments sont marqués par des changements et des modifications où elle ajuste son approche méthodologique et reprend son sujet de recherche sous un angle différent. Elle en est venue à changer de programme doctoral parce que le cadre paradigmatique de référence, soutenu par la sémiotique et la sémiologie, limitait son étude sur la pratique spectatrice aux théories de la perception esthétique qui défendent une démarche hypothético-déductive, dont l'aboutissement est l'explication formalisée et la modélisation de l'expérience esthétique[19].

---

18. L'orthographe des termes « à priori » et « apriori » observe les recommandations du Réseau pour la nouvelle orthographe du français (2004, p. 3).

19. J.-P. Pourtois et H. Desmet, psychopédagogues (Université de Mons-Hainaut), rappellent que le paradigme positiviste s'est imposé au domaine des sciences humaines et sociales pendant de nombreuses années, au-delà du XIX^{e} siècle. « Longtemps, le fait que la physique détienne des lois universelles et que les sciences humaines n'en aient pas (ou si peu) a contribué à

Le nouveau contexte de recherche, celui des études et pratiques des arts, lui a permis de se dégager d'une contrainte, encore plus fondamentale, imposée par le contexte des modèles sémiologiques de référence : aborder un phénomène humain, l'expérience vécue par le spectateur, comme s'il s'agissait d'un objet dont l'essence est scientifique.

Avant de changer de programme doctoral, elle souhaitait un contexte de recherche qui lui permette de définir elle-même le cadre des références théoriques afin qu'il soit en concordance avec la complexité d'une réalité humaine, présente dans le phénomène de mise en relation avec l'objet artistique. Le cadre de référence du doctorat devait être ouvert à la démarche méthodologique que la chercheuse aura délibérément choisie ; une démarche qui n'est pas cantonnée aux procédés explicatifs ni aux procédés de description et d'explicitation, mais qui fait usage des deux selon qu'il est question de comprendre le phénomène humain ou de théoriser à propos de ce phénomène, sans toutefois viser la modélisation.

9.11. DES CHOIX ÉTHIQUES

Les choix méthodologiques, comme le changement de doctorat, ont été motivés par une prise de position que la chercheuse a affirmée à chacune des étapes de sa recherche, avec plus de précision. Cette position était chaque fois davantage centrée sur le besoin d'actualisation d'une éthique au regard du vivant, c'est-à-dire du sujet spectateur et de son témoignage. Elle souhaitait en effet donner un solide ancrage empirique à sa recherche quand elle a redécouvert la méthode phénoménologique sous l'angle d'une instrumentation pour la recherche qualitative. Elle a aussitôt reconnu dans cette méthode le moyen de donner la parole à l'autre et d'en respecter l'intégrité, ainsi que le moyen d'assurer la fiabilité des données empiriques, incluant la fidélité au *vécu-parlant* du sujet-spectateur. Elle a décelé tôt dans ces règles de conduite plus qu'une stratégie de validation du caractère scientifique de sa recherche. La méthode phénoménologique a, effectivement, cette particularité d'attendre du chercheur un engagement profond de soi et à soi puisqu'elle doit s'intégrer entièrement à la personne. Donner la parole à l'autre et maintenir une fidélité constante à cette parole requiert une attitude d'ouverture face aux données en matière de « disposition d'esprit », de « disponibilité à l'autre », de « respect des témoignages » et un certain « sens du sacré », comme le soulignent

forger l'idée qu'une discipline était arrivée à maturité et l'autre pas » (2002, p. 56). A. Comte (1789-1857), fondateur de la sociologie, aurait voulu doter les sciences sociales (sciences morales) du même statut que celui des sciences exactes, aussi dites positivistes (Nöth, 1995, p. 34 ; Pourtois et Desmet, 2002, p. 164-165).

Paillé et Mucchielli (2003, p. 69). La chercheuse s'est bien reconnue dans ces règles et elle a appris à les intégrer en mettant en pratique la réduction phénoménologique. C'est également à travers l'expérience de la réduction, en plongeant dans le vécu de l'autre, que la chercheuse a atteint l'attitude de réduction, une attitude *naïve* face au phénomène décrit par le sujet-spectateur. C'est au cours du processus d'immersion dans l'intimité de l'expérience de l'autre qu'elle s'est ouverte à ce vécu « sans jugement hâtif et réducteur », qu'elle est aussi parvenue à un état de présence à soi et au phénomène « avec ce qu'[elle] est et ce qu'[elle] porte » tout en maintenant son regard, « tout entier tourné », vers ce que le sujet-spectateur est en train de vivre (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 71). Ce processus n'est pas étranger à celui de l'acteur à la recherche de son personnage, à l'état de disponibilité et de présence à l'autre qu'il doit atteindre pour l'interpréter, afin de le laisser parler à travers lui.

9.12. S'ENGAGER DANS LA SUBJECTIVITÉ DE L'AUTRE

Comprendre la mise en relation avec le spectacle, en plongeant en profondeur dans la connaissance intime que le sujet-spectateur a de son expérience du phénomène, implique de « perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 71). Il s'agit concrètement pour la chercheuse de « se laisser toucher, lâcher prise par rapport à [ses] catégories interprétatives, et voir, penser, comprendre autrement, donc ne plus être tout à fait soi à la suite de cette expérience de l'autre (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 71). C'est avec une telle attitude que la chercheuse arrive à pénétrer l'expérience intime que le sujet-spectateur a du phénomène de la mise en relation avec l'objet artistique. En y plongeant librement, elle parvient à saisir, intuitivement et par empathie, le sens de la description qu'il a donnée de son expérience telle qu'il l'a vécue. Elle dégage de cette manière des significations qui sont colorées par des subjectivités, celle du sujet-spectateur et la sienne, dont elle tire des ensembles signifiants généraux et une synthèse finale.

C'est à travers ce processus d'analyse descriptive que la chercheuse précise ses rapports à soi, à Autrui et au monde. En mettant en pratique la réduction phénoménologique, elle s'engage inévitablement dans une démarche inductive où elle formule la compréhension du phénomène humain qu'elle finit par avoir à partir de la vision interne que le sujet-spectateur lui livre dans ses descriptions. La chercheuse a cheminé entre les processus cognitiviste et subjectiviste, entre un objet qu'elle examine de l'extérieur et un phénomène dont elle s'imprègne en pénétrant le vécu de l'autre, entre des démarches hypothético-déductive et empirico-inductive. Elle a ainsi tracé sa propre voie. Son positionnement actuel,

qui vise la compréhension, nécessite une intelligence intuitive, de la finesse et de la perspicacité, alors que son positionnement du commencement, qui vise l'explication, exigeait surtout une intelligence rationnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baumard, P. (1997). « Constructivisme et processus de la recherche : l'émergence d'une "posture" épistémologique chez le chercheur », *Cahiers de recherche LAREGO*. En ligne : <www.iae-aix.com/fr/cv/enseignants/baumard-philippe/> [consulté le 1er mars 2007].

Baumard, P. et Ibert, J. (2003). « Quelles approches avec quelles données ? », dans R.A. Thiétart *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, chap. 4, p. 82-103.

Davidson, D. (1993). *Enquêtes sur la vérité et l'interprétation*, trad. de P. Engel, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill Éd.

Dufrenne, M. (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, vol. I, « L'objet esthétique », vol. II, « La perception esthétique », Paris, Presses universitaires de France.

Eversmann, P.G. (1992). « The Experience of Theatrical Space », dans H. Schœnmakers (dir.), *Performance Theory, Reception and Audience Research*, Utrecht (Amsterdam), Instituut voor Theaterwetenschap, p. 92-114.

Fisette, J. (1993). *Introduction à la sémiotique de C.S. Peirce*, Montréal, XYZ, coll. « Études et documents ».

Fischer-Lichte, E. (1992). *The Semiotics of Theather*, trad. par J. Gaines et D.L. Jones, Bloomington, Indiana University Press.

Frege, G. (1971). « Fonction et concept [1891] », « Sens et dénotation [1892] », « Concept et objet [1892] », dans C. Imbert (trad.), *Écrits logiques et philosophiques*, Paris, Seuil.

Gerson, C. (1996). « Jeu de l'acteur et théâtralisation », *L'Annuaire théâtral*, vol. 19-20, p. 117-130.

Gerson, C. (1998). « Instrument sémiotique et regard du spectateur », *Théâtre*, 3, p. 10-19.

Gerson, C. (2006). « À la recherche du sujet-spectateur, de son vécu parlant : quel statut ? », *Collection du CIRP*, vol. 2, p. 4-18. En ligne : <www.cirp.uqam.ca/diffusion_collection_vol2.php> [consulté le 17 janvier 2007].

Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*, Pittsburgh (PA), Duquesne University Press.

Hjelmslev, L. (1971). *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, préface de J. Starobinski, trad. par C. Maillard, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».

Kant, I. (1995). *Critique de la faculté de juger*, trad. par A. Renaut, Paris, Aubier.

Kowzan, T. (1992). *Sémiologie du théâtre*, Paris, Nathan.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Locke, J. (1959). *Essay Concerning Human Understanding. Livre II*, coll. et annoté par A.C. Fraser, New York, Dover Publications.

Marchand, H. (1993). *Semblance et crédibilité*, Candiac (Québec), Les Éditions Balzac, coll. « L'Univers des discours ».

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

Mervant-Roux, M.-M. (1998). *L'Assise du théâtre : pour une étude du spectateur*, Paris, CNRS.

Moles, A. (1972). *Théorie de l'information et perception esthétique*, Paris, Denoël, coll. « Grand format Médiations ».

Mucchielli, A. (2000). *La Nouvelle Communication : épistémologie des sciences de l'information-communication*, Paris, Armand Colin/HER.

Nöth, W. (1995). *Handbook of Semiotics*, Bloomington/Indianapolis, Indiana University Press.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Pavis, P. (1976). *Problèmes de sémiologie théâtrale*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Peirce, C.S. (1931-1935). *Collected Papers*, vol. I à VI dir. par C. Hatshore et P. Weiss, Cambridge, Harvard University Press.

Peirce, C.S. (1958). *Collected Papers*, vol. VII et VIII dir. par A.W. Burks, Cambridge, Harvard University Press.

Piaget, J. (1971). *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, coll. « Idées ».

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2002). « Épistémologie des méthodes qualitatives », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin/VUEF, p. 56-62.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2002). « Positivisme (paradigme) », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin/VUEF, p. 164-165.

Quine, W.V.O. (1978). *Le mot et la chose*, trad. par J. Dopp et P. Gochet, Paris, Flammarion.

Réseau pour la nouvelle orthographe du français (2004). *Vadémécum de l'orthographe recommandée*, Montréal, Groupe québécois pour la modernisation de la norme du français (GQMNF). En ligne : <www.renouvo.org/index.php> [consulté le 1er mars 2007].

Saussure, F. de (1995). *Cours de linguistique générale*, éd. critique de T. de Mauro, Paris, Payot.

Vigeant, L. (1989). *La lecture de spectacle théâtral*, Laval, Mondia.

Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus*, suivi des *Investigations philosophiques*, trad. par P. Klossowski, int. de B. Russel, Paris, Gallimard.

CHAPITRE 10 DIX

Démarches de recherche et démarches de création

Éric Le Coguiec

Architecte de formation, je fais partie de ces praticiens de plus en plus nombreux qui s'inscrivent à l'université pour théoriser leur propre pratique et qui constatent l'absence de modes méthodologiques particuliers. Les réflexions qui seront présentées ici découlent, d'une part, de mon cheminement au sein du programme de doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et, d'autre part, de mon expérience d'enseignement auprès d'étudiants inscrits en maîtrise[1] et au baccalauréat en arts visuels et médiatiques.

1. Je dirige depuis plusieurs années un séminaire de méthodologie de la recherche à la maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'UQAM.

Dans un premier temps, je préciserai quelques caractéristiques d'une recherche de type autopoïétique. Dans un second temps, je présenterai quelques modèles épistémologiques qui ont contribué au développement de nouvelles approches méthodologiques dans le domaine de l'architecture et du design. Dans un troisième temps, je signalerai l'importance de se pencher davantage sur les écrits d'artistes pour réfléchir au développement de nouveaux modes méthodologiques pour la recherche en pratiques des arts. Enfin, je passerai en revue quelques ruses méthodologiques que j'ai déployées pour théoriser ma propre pratique. Je montrerai ici que bon nombre de mes manœuvres méthodologiques ont été largement puisées dans les « méthodes » à l'œuvre dans ma pratique de création.

Mon propos vise, d'une part, à pointer des zones de convergence entre les méthodes à l'œuvre dans l'activité de création et celles qui agissent dans le travail de recherche et, d'autre part, à montrer que le praticien-chercheur peut être amené à articuler différents modes méthodologiques qui interviennent à différentes étapes du processus de recherche.

10.1. SPÉCIFICITÉS D'UNE RECHERCHE DE TYPE AUTOPOÏÉTIQUE

Après maintes tergiversations, j'ai en fin de compte retenu ce titre, dans la mesure où la poïétique, qui est la promotion philosophique des sciences de l'art qui se fait (Passeron, 1975, 1996), ne renvoie pas de façon systématique à une recherche où l'artiste étudie sa propre pratique. Comte (2001) préfère parler d'autopoïétique pour parler de l'artiste qui théorise sa propre pratique. Une recherche de type autopoïétique pose, en raison notamment de la proximité, voire de l'imbrication du couple sujet/objet, des questions épistémologiques et méthodologiques de natures différentes de celles que pose une recherche à caractère poïétique.

10.1.1. Problématiser l'inconnu

S'il est une question qui me hante encore et qui déstabilise bon nombre de praticiens-chercheurs, c'est bien celle de savoir par où commencer la recherche, tant j'ai souvent eu l'intime conviction de chercher sans savoir précisément ce que j'entreprenais. Après tout, pourquoi s'en étonner ? Beaucoup d'artistes, n'en déplaise à Alberti, commencent un tableau sans avoir de but précis. Pourquoi en serait-il autrement dans le domaine de la recherche ? En réalité, la difficulté viendrait surtout du fait que la pratique à saisir ne se donne à voir que sur le tard et parfois même elle ne fait sens que partiellement. Bien souvent, tout ne devient limpide qu'une fois le projet terminé.

Selon Gray (1996), la difficulté de mener une recherche est liée également au fait que la pratique ressemble à un objet à la fois diffus et en même temps omniprésent, c'est-à-dire difficilement perceptible aux yeux du praticien en art. Gray élabore une analogie entre les praticiens-chercheurs en art qui veulent comprendre leur propre pratique et des aveugles qui dans une légende hindoue tentent de décrire un éléphant :

> *In the Hindu story several blind men attempt to describe a mysterious creature they have come upon ; because the elephant was so large each only could have a partial experience of it through incomplete sets of senses, and any one individual could not fully comprehend the complete beast. Only by making analogies and sharing each others' perceptions of the mysterious creature could the totality of the beast be appreciated* (1996, p. 10).

Il est vrai que par rapport à l'historien de l'art, par exemple, dont l'objet d'étude est lui aussi relié au champ de l'art, le praticien-chercheur peine à appréhender sa pratique avec recul selon les indications des méthodes « classiques ». Il fait en effet corps avec sa pratique au point où, lorsque vient le temps pour lui d'identifier les limites de sa recherche, il éprouve l'impression trouble d'être amputé[2]. Pas étonnant alors qu'il lui faille souvent réclamer des délais supplémentaires pour mener à terme sa recherche. À ce sujet, Findeli (1998) et Lancri (2001) ne manquent pas de rappeler que la complexité de ce type de recherche est en partie liée au fait que le praticien-chercheur est un sujet engagé dans l'objet d'étude. Je serais tenté d'ajouter, pour bien souligner le caractère indissociable de ces deux composants, que l'objet, à son tour, est lui aussi inséré dans le sujet. C'est donc de l'intérieur de sa pratique que le praticien-chercheur en art scrute son objet d'étude et non de l'extérieur comme le fait le chercheur classique.

Dans pareil cas, que faire ? L'enjeu consiste bien souvent à nommer ce qui échappe encore, à énoncer ce qui est à venir, mais aussi, pourquoi pas, ce qui n'a pas été retenu. En effet, les rebuts conceptuels, pour ce type de recherche, sont loin d'être inutiles et informent de façon indirecte sur la nature de l'objet à saisir.

10.1.2. Articuler théorie et pratique

Souvent je me suis demandé et me demande encore comment penser la relation entre théorie et pratique afin que la pratique ne soit pas subordonnée à la théorie et que la théorie ne soit pas une justification de la pratique. De nombreux théoriciens s'entendent pour signifier qu'une

2. Un certain nombre d'étudiants que j'ai encadrés ont éprouvé ce sentiment.

recherche en pratiques des arts doit articuler et non cumuler théorie et pratique (Lancri, 2001 ; Findeli, 1998). Même si aucun de ces deux pôles ne devrait être assujetti à l'autre, l'amorce de cette articulation se situerait à mon sens dans la pratique.

Dans le même esprit, Findeli (1998), pour spécifier la recherche en design, reprend et interprète les distinctions établies par Victor Margolin et Christopher Frayling qui repèrent trois activités différentes, à savoir la recherche en design, la recherche pour le design et la recherche par le design. D'une part, on retient que la recherche *en* design est celle qui s'effectue dans des disciplines qui prennent le design pour objet, comme la sémiologie, la psychologie, la sociologie, etc. On comprend qu'ici c'est le pôle théorique qui domine. D'autre part, la recherche *pour* le design correspond, selon Findeli (1998), à ce qu'il convient d'appeler la R-D. Cette fois, on comprend que c'est le pôle pratique qui domine. Enfin, la recherche *par* le design correspond à ce que Findeli (1998) définit par recherche projet, « c'est-à-dire les cas où, écrit-il, armés d'un bagage épistémologique et méthodologique adéquat, les praticiens du design poursuivent, dans le cadre d'un projet professionnel, également des objectifs de recherche sur un objet qui leur semble problématique » (p. 12).

Les similitudes qui transparaissent entre la recherche en pratique des arts d'après Lancri (2001) et la recherche projet selon Findeli (1998) indiquent dans les deux cas que la pratique, en art comme en design, n'est pas comprise comme une activité instrumentale et encore moins irrationnelle, mais qu'elle représente le lieu d'où émerge un savoir qu'il convient de révéler, puis de mettre en mots, en vue de produire un discours intelligible et transférable.

Autrement dit, l'artiste qui élabore une recherche en pratique artistique serait celui qui saurait conjuguer intelligence de la main et intelligence de l'esprit. Cela nous ramène aux propos de Focillon qui, dans son « Éloge de la main », conclut en écrivant que « l'esprit fait la main, la main fait l'esprit ». Mais, ajoute l'auteur, « entre esprit et main les relations ne sont pas aussi simples que celles d'un chef obéi et d'un docile serviteur. Le geste qui ne crée pas, le geste sans lendemain provoque et définit l'état de conscience. Le geste qui crée exerce une action continue sur la vie intérieure » (H. Focillon, 1943, p. 128). La main décrite ici comme « organe de la connaissance » évoque les propos de Le Moigne (2003)[3] qui exprime que la compréhension d'un phénomène complexe doit exiger de la part du chercheur l'intervention des deux mains :

3. Propos tenus dans l'éditorial du Réseau intelligence de la complexité. Interlettre Chemin Faisant MCX-APC, nº 22 (novembre-décembre 2003) et <www.mcxapc.org>. Programme européen Modélisation de la complexité (MCX) et Association pour la pensée complexe (APC) (Projet civique

> Au commencement de l'intelligence, il y a toujours l'action, action que symbolise l'image des mains qui opèrent, qui œuvrent, qui façonnent, qui forment et transforment, mains de l'artisan et mains de l'artiste : la main qui maintient, qui enserre ou qui montre, inséparable de l'autre main qui palpe, qui façonne, qui trace, qui déploie. L'intelligence pour s'exercer a besoin de la main pour faire puisque pour comprendre il faut faire et faire manuellement. Et elle a aussi besoin de ses deux mains pour faire. Elle doit faire avec ses deux mains, à deux mains, car leur conjonction lui permet d'ouvrir considérablement le champ des actions possibles (J.-L. Le Moigne, 2003, p. 2).

Chez ces deux auteurs, la compréhension est indissociable de la main, c'est-à-dire de l'action. Action et verbe, théorie et pratique participent ici d'un même mouvement.

10.1.3. Osciller entre les « choses vagues » et les « choses construites »

Là encore, en me basant sur mon expérience, j'observe que ma recherche à caractère autopoïétique a conjugué différents processus cognitifs comme cela peut se passer dans la pratique de création. Valéry, dans ses *Cahiers*, discute à plusieurs reprises de la dynamique de ces processus qui caractérise le processus de création littéraire. Il décrit très bien l'artiste, ce « préposé aux choses vagues » qui sait fréquenter les profondeurs mais qui sait aussi et surtout en revenir. Autrement dit, l'artiste est celui qui met en relation ce que Valéry nomme les « choses vagues », territoire de l'informe, avec les « choses construites », domaine de la forme. Si Valéry fait commencer le processus de création littéraire par l'informe, celui-ci, pour devenir opératoire, précise-t-il, doit être conquis par la forme, c'est-à-dire la pensée consciente. Cette dynamique de création a depuis été théorisée et élargie à d'autres disciplines et résonne, notamment en psychanalyse, avec les théories sur le processus créateurs (Anzieu, 1981). Dans le domaine de l'éducation, Gosselin (1998), dans sa représentation de la démarche de création, évoque à son tour cette dynamique lorsqu'il parle du jeu des processus expérientiels primaires et conceptuels secondaires qui ponctue la démarche de création.

Je constate que ces différents processus cognitifs à l'œuvre dans l'espace de la création ont animé ma démarche de recherche moins linéaire et plus complexe.

---

de développement des « nouvelles » sciences de la complexité par l'organisation dialectique des FAIRES et des SAVOIRS des responsables d'organisation et des chercheurs scientifiques).

10.2. DE NOUVEAUX MODÈLES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Il sera question ici de rappeler quelques modèles épistémologiques qui ont contribué au développement de nouvelles approches méthodologiques pour les disciplines où le sujet est engagé dans l'objet de recherche (pratiques artistiques, architecture, design, etc.), c'est-à-dire pour les disciplines où le sujet et l'objet se télescopent.

10.2.1. Les « sciences de l'artificiel » de Herbert Simon

Un nombre considérable de chercheurs s'accordent pour voir dans les travaux de Simon (1969) et, en particulier, dans son ouvrage *The Science of the Artifical*, les prémisses d'un nouveau cadre épistémologique pour le champ de l'architecture (Chupin, 1998 ; Findeli, 1998 ; Le Moigne, 1977 ; Schön, 1983). Findeli (1998) rappelle que c'est à Simon (1969) que l'on doit la division du savoir en deux domaines et surtout l'émergence d'une épistémologie appropriée pour l'architecture et le design, disciplines où longtemps le modèle de la science appliquée s'imposa comme cadre théorique, et ce, jusque la fin des années 1960. D'un côté, on retrouve les « sciences du naturel » en charge des objets existants et, de l'autre, les « sciences de l'artificiel » qui traitent des objets produits par l'humain (et qui englobent des disciplines aussi diverses que l'ingénierie, l'architecture ou la musique).

Pour Simon (1969), ces disciplines doivent relever d'une épistémologie distincte, car on ne peut traiter les sciences de l'artificiel avec les outils méthodologiques qu'on utilise pour les sciences naturelles dans la mesure où elles travaillent sur des productions humaines. Surtout, précise-t-il, on doit prendre en compte la contingence immanente à toute production humaine. On peut voir dans le modèle de Simon une première esquisse d'une réconciliation de la théorie avec la pratique.

10.2.2. La « théorie du système général » de Le Moigne

Principal instigateur de la pensée de Simon (1969) dans la francophonie, Le Moigne (1977) articule les sciences de l'artificiel de Simon, les sciences de la complexité et l'épistémologie constructiviste pour élaborer une « théorie du système général » qui récuse explicitement les démarches analytiques héritières de la méthode de Descartes, inopérantes pour rendre compte de savoirs inscrits dans le faire. Pour tenir compte de la complexité du processus de conception architecturale, de nombreux théoriciens en architecture et en design se réfèrent encore à la perspective systémique telle que théorisée par Le Moigne

(Boudon *et al.*, 1994 ; Conan, 1990 ; Farel, 1991 ; Prost, 1994). Pour Boudon (1994), « lors de la conception d'un édifice, penser le projet en terme de système suppose d'accepter l'évolution conjointe des éléments du système : la conception repose sur une variation des éléments pris en compte et de leur mise en relation » (p. 30).

10.2.3. La théorie de l'action de Schön

Inspiré également par Simon, Schön (1983) part du constat que l'écart se creuse entre le savoir dont le professionnel dispose et les attentes de la société. Il soutient par conséquent qu'il est impossible d'appliquer des réponses types alors que les problèmes sont de plus en plus atypiques. Il insiste pour signifier que l'architecte, pour construire, doit approcher le problème comme unique en son genre, faire appel à son expérience pour influer sur une situation particulière. Il poursuit son raisonnement en spécifiant que le cas familier doit agir comme un modèle. D'autres « théories de l'action[4] » ont montré que l'action forme un savoir. Grize (1996), par exemple, stipule que les savoirs d'action précèdent les savoirs théoriques. Il précise notamment que le savoir n'est pas donné, mais que l'individu l'élabore par l'exercice de ses actions. En se basant sur l'histoire des techniques, il souligne l'interdépendance des savoirs théoriques et des savoirs d'action en mettant en exergue leur complémentarité. Dans la même veine, Prost (1994) suggère de s'ouvrir aux réflexions menées sur l'épistémologie de l'agir pour développer la connaissance sur la conception architecturale dans la mesure où l'épistémologie positiviste et ses dérivés ne satisfont pas entièrement la discipline architecturale.

10.2.4. Des problèmes « mal structurés » de Simon aux problèmes « malins » de Rittel et Webber

Parmi les travaux théoriques qui ont concouru à l'élaboration de nouveaux modèles, il importe de citer l'ouvrage de Nigel Cross publié en 1984 et qui regroupe un nombre important d'articles essentiels pour comprendre et poursuivre le changement de paradigme en cours. Parmi ceux-ci, l'article de Simon intitulé « The structure of III-Structured Problems[5] » propose une conception pluridisciplinaire et paradoxale de la notion de problème. Simon (1984) défend ici l'idée que les problèmes à

4. Mialaret (1996) évoque tour à tour Kant et sa raison pratique, Marx avec ses analyses des conditions d'existence des sociétés, Blondel et sa théorie de l'action, Bourdieu et son sens pratique. En psychologie Mialaret cite Luria, Vygotski, Leontiev, Luria, Dewey, Piaget (dont les correspondances avec Valéry sont nombreuses), Claparède et Wallon.

5. Texte publié la première fois en 1973 dans *Artificial Intelligence*.

résoudre varient selon les domaines. Les problèmes rencontrés dans des disciplines comme l'architecture sont qualifiés de *ill-structured problems* (ISP), souvent traduits par « problèmes mal structurés ». Cependant, tout en reconnaissant que ces problèmes sont d'une autre nature que les problèmes scientifiques, qu'il qualifie de *well structured problems* (WSP), Simon (1984) montre que les ISP ne doivent pas pour autant échapper à tout effort de recherche. Se référant explicitement aux problèmes que doit résoudre l'architecte, Simon avance que, malgré la complexité du problème, il est toujours possible de le structurer. Du reste, les problèmes dont il parle sont avant tout d'ordre technique et sont moins des problèmes reliés par exemple à la notion de contexte, d'usage, de pratiques spatiales, etc.

Parallèlement à la théorie des problèmes mal structurés de Simon (1984), laquelle présente malgré tout une tentative pour extraire les disciplines comme l'architecture du carcan positiviste, il faut également retenir la contribution de Rittel dont l'article *Planning Problems Are Wicked Problems* est lui aussi publié dans le recueil de textes de Cross (1984)[6]. Ici, Rittel élabore une classification des problèmes et constate que les problèmes sur lesquels les ingénieurs se focalisent ne sont pas de même type que ceux traités dans le domaines des sciences sociales où la nature particulière des problèmes à résoudre est incompatible avec un modèle linéaire de la conception basé sur des conditions définies. En plus d'accorder une place à l'indétermination, Rittel reconnaît que le chercheur ou que le concepteur est doté d'intentions. Pour lui, dans certains domaines, il n'y a donc pas de solutions vraies ou fausses, mais des solutions bonnes ou mauvaises. L'objectif consiste alors à trouver la solution la plus juste et non plus de savoir si la solution est vraie ou fausse, ce qui est très différent.

10.2.5. La surprise, une composante à prendre en compte selon Dorst et Cross

Il faudrait ajouter qu'en plus de tenir compte de l'intention du concepteur, de plus en plus de théoriciens intègrent désormais dans les processus de conception des composantes comme l'erreur ou la surprise, ce qui remet en question, là encore, le paradigme positiviste. Ainsi, plus récemment, Dorst et Cross (2001), en suivant les pas de Schön (1983) qui, rappelons-le, appelait déjà à être attentif à la surprise, écrivent :

> *The « problem-solving » aspect of design can be described usefully in terms of Maher's model of the co-evolution of problem and solution spaces, and that the « creative » aspect of design can be described*

6. Texte publié la première fois en 1973.

> *by introducing the notions of « default » and « surprise » problem/solution spaces. Schön used the notion of 'surprise' in his theory of creative design, where it has the pivotal role of being the impetus that leads to framing and reframing. Surprise is what keeps a designer from routine behaviour. The « surprising » parts of a problem or solution drive the originality streak in a design project. The process of evolution in the natural world is nowadays seen as driven by a reaction to a surprise (change in environment), rather than a gradual changing of a phenotype and genotype in an ever closer approximation to an optimum in the fitness function. We suggest that creativity in the design process can validly be compared to such bursts of development* (Dorst et Cross, 2001, p. 437).

Certes, il faut admettre que des composantes comme l'erreur ou la surprise ont été incluses de longue date par les artistes, comparativement aux architectes qui sont, sur ce point, plus réservés.

10.2.6. La poïétique de Passeron

Contrairement au design et à l'architecture, le champ des arts visuels n'a pas eu à se défaire du carcan positiviste (même si les préceptes rationnels d'Alberti continuent de hanter la mémoire des artistes). À l'inverse de l'architecture et du design, le domaine des arts a eu davantage à contrecarrer l'absence d'explicitation des conduites créatrices. Il faut attendre les années 1970 pour que le mouvement de recherche poïétique souligne l'importance de se pencher non plus sur l'objet achevé, ce que des disciplines comme l'esthétique savaient faire depuis longtemps, mais d'étudier l'objet en train de se faire.

À la tête de ce mouvement qui interpelle le plus les artistes qui entreprennent de saisir la pratique même si ce type de recherche n'est pas exclusif au praticien-chercheur en art, Passeron (1975[7] ; 1996) s'appuie sur les travaux de Valéry qui s'est consacré à la compréhension du sens de la création. Publiées dans ses *Cahiers*, les réflexions de Valéry trouvent un écho dans l'œuvre de Passeron qui étend le concept de poïétique, lequel concernait à l'origine les arts du langage, à l'art en train de se faire. Par rapport à l'esthétique, qui s'intéresse plus particulièrement à la relation qui se joue entre le public et l'œuvre d'art, la poïétique étudie le rapport dynamique qui unit l'artiste à son œuvre. En cela, Passeron rappelle que la normativité de la poïétique n'est pas celle de l'esthétique dans la mesure où elle la précède en quelque sorte dans l'ordre des choses.

7. Voir le Centre national de la recherche scientifique (1975).

10.3. L'APPORT DES ÉCRITS D'ARTISTES

Les modèles épistémologiques dont il a été question précédemment offrent bien sûr un cadre théorique pour des domaines où le sujet est engagé dans son objet. Du reste, force est de constater que dans le domaine des arts les perspectives méthodologiques pour la recherche esthétique prévalent sur les perspectives méthodologiques pour la recherche poïétique. Autant dire que cette situation s'aggrave pour une recherche autopoïétique. En raison de ces insuffisances, pour mener ma recherche, je me suis tourné vers les écrits d'artistes qui, souvent de façon implicite, esquissent des pistes pour penser l'articulation de la théorie et de la pratique.

10.3.1. Les écrits de Valéry

Les écrits de Valéry sont précieux à bien des égards pour qui entreprend de théoriser sa propre pratique. Bien que la poïétique chez Valéry renvoyât à l'étude de l'œuvre littéraire en train de se faire, ses écrits posent des jalons pour le praticien qui entreprend de théoriser sa propre pratique artistique. Parmi les nombreuses réflexions qui ponctuent son œuvre sur le faire, j'estime important ici de signaler que Valéry, de façon métaphorique, s'est penché sur la dynamique de création. Dans un de ses cahiers, il écrit :

> Le poème est génération – c'est-à-dire que son mode d'accroissement est caractéristique et l'oppose aux autres genres – roman, etc. (Ce qui peut servir aussi à justifier la rime qui [...] rappelle constamment à l'auteur, comme au lecteur, la loi de croissance successive, ou de création du temps, qui compose par pulsations et déductions de la forme, l'état de résonance et la sensation d'infini esthétique cherchée. C'est cela qu'imite l'allure enchaînée-enchaînante du langage poétique.)
>
> Ainsi la plante croît par pulsations [...] – et la conque par développement de spires (Valéry, C, II, p. 1128).

Ce passage indique combien l'activité de création poétique pour Valéry n'a rien d'un processus linéaire. Les différentes circonvolutions qui composent la spirale indiquent la possibilité pour l'artiste de revenir en arrière, d'emprunter des détours, de répéter certaines opérations. En fait, toute progression linéaire et définitive est ici exclue au profit d'un développement par « pulsations ». En bref, la démarche de création est ici pensée comme un processus organique et cyclique plutôt que mécanique. Il importe de relever le caractère précurseur de cette analogie, dans la mesure où l'image des spires se retrouve à la fois dans des modèles de processus de création en architecture (Zeisel, 1981) et en art (Gosselin *et al.*, 1998).

10.3.2. Les écrits de Nagy

Abstract of an Artist, écrit par Nagy, concerne au tout premier plan le praticien qui s'inscrit dans une autopoïétique, car, à l'instar de Valéry, Nagy s'appuie sur sa propre pratique pour développer un savoir. C'est en effet à partir des multiples expériences qu'il réalise qu'il ébauche un discours théorique singulier axé sur l'idée de processus et moins sur celle de résultat. *Abstract of an Artist* n'a donc rien d'un écrit programmatique ou dogmatique sur l'essence de l'art ou sur ce qu'il doit ou devrait être, comme on peut le retrouver dans certains textes des avant-gardes ; sa production théorique rend compte au contraire d'un artiste qui réfléchit sur ce qu'il est en train de faire, avec les doutes et les préoccupations qui l'habitent. Projeté en amont de l'œuvre, le lecteur est invité à explorer les conduites créatrices de Nagy. La pratique ici est loin d'être uniquement instrumentale, détachée de toute envergure théorique. Nagy, en se livrant à un retour réflexif sur sa propre pratique artistique, donne forme à son tour à un savoir théorique qui, on le sait, aboutira à une méthode pédagogique qu'il appliquera sur le sol américain quelques années plus tard. Avant de proposer des exercices à ses étudiants, il faut comprendre que Nagy lui-même les avait expérimentés. Par exemple, avant que les travaux avec la ligne n'intègrent son cours, Nagy a d'abord exploré la capacité de la ligne à offrir une nouvelle image de la réalité :

> *Suddenlly, I saw this experiment with lines brought an emotional quality into the drawings which was entirely unintentional and unexpected, and which I had not been aware before. I tried to analyse bodies, face, landscapes with my « lines », but the results slipped out of my hand, went beyond the analytical intention. I learned that the manner in wich lines are related, not objets as such, carry the richer message* (Nagy, 1946, p. 68).

Ce texte théorique remarquable ne théorise pas sur une œuvre achevée mais bien à partir d'œuvres en train de se faire. Ici, action et réflexion se nourrissent mutuellement, s'entrelaçant sans cesse au point de former un tout indissociable. Cette pensée qui prend son départ d'une expérience de l'art se distingue d'une réflexion esthétisante qui se penche sur l'art.

10.3.3. Les écrits futuristes

Les productions esthétiques des futuristes contenues dans les différents manifestes sont-elles des affirmations programmatiques ou découlent-elles des œuvres créées ? Malgré un style polémique, les manifestes futuristes représenteraient un format pour objectiver la pratique artistique (Blumenkranz, 1975 ; 1993). Blumenkranz (1993) explique en effet

qu'avant d'aborder la compénétration des plans dans ses écrits, Boccioni avait peint en 1907 et en 1909 *Portrait du sculpteur Brocchi* et *Figure au soleil*, deux toiles où déjà la compénétration des plans est effective.

Le manifeste de la sculpture futuriste, publié en 1912, illustre également la dynamique qui s'opère entre l'œuvre réalisée et le texte (Blumenkranz, 1993). Pour appuyer son point de vue, Blumenkranz (1993) cite un extrait des propos de Boccioni publiés dans la préface au catalogue d'exposition de ses sculptures à Paris, à la galerie Boétie : « Les œuvres que je présente au public parisien sont le point de départ de mon manifeste de la sculpture futuriste » (1913, p. 115).

Lista (1993), dans le même sens, établit un lien entre le ton fulgurant des textes futuristes qui ignorent les procédés analytiques ou discursifs de la pensée et les procédés picturaux qui s'opposent au passéisme de la peinture traditionnelle : « Au lieu d'assurer ou d'illustrer un contrôle mental du processus de conception, l'écrit futuriste, énonce Lista, cherchait la provocation communicative s'inscrivant tout entier dans la logique instrumentale de l'agitation culturelle » (1993, p. 134). Ces auteurs montrent ainsi qu'au lieu d'interpréter les manifestes futuristes uniquement comme des écrits tapageurs subordonnés aux œuvres, il faudrait plutôt les envisager comme une réflexion à partir d'œuvres déjà réalisées. Les manifestes futuristes ne se situeraient pas en amont des œuvres, mais en aval.

Certes, s'il importe de dire que chez les futuristes la pratique engendre un savoir, il importe de souligner qu'en retour la théorie stimule aussi de nouvelles créations. En effet, la prise de conscience réalisée par les peintres futuristes en rédigeant leurs manifestes leur aurait permis de maîtriser plastiquement les formes. En somme, on peut dire en quelque sorte que la pratique et la théorie chez les futuristes italiens agissent comme des révélateurs d'idées, que chaque pôle éclaire l'autre, selon une dynamique constante.

10.3.4. Les écrits de Léonard de Vinci

À la suite de cette étude, je me suis posé la question de savoir si cette relation théorie/pratique était propre aux artistes du XX^{e} siècle. N'existe-t-il pas des parentés entre certains écrits des futuristes et certains textes de la Renaissance ? D'abord, ces deux types d'écrits luttent contre l'ordre ancien en faveur d'une ère nouvelle. Mais il existe une autre similitude qui concerne le rapport théorie/pratique. Léonard de Vinci, dans le *Traité de la peinture*, définit la peinture comme une activité mentale certes, mais toujours envisagée en fonction du rendu sensible de l'idée, c'est-à-dire susceptible d'intégrer les apports de l'expérience sensible

travaillée par l'esprit de la connaissance[8]. Autrement dit, si l'activité de création est *cosa mentale*, le concept est toujours subordonné à la réalisation de l'œuvre. Du reste, la spéculation intellectuelle, tout en étant élaborée en fonction de l'œuvre, est ici préalable à toute création. S'il est question d'articulation théorie pratique au Quattrocento, il faut cependant préciser que, par rapport aux écrits futuristes, la hiérarchisation entre l'écrit et l'œuvre est ici distincte dans la mesure où c'est l'idée qui précède l'œuvre et non l'inverse.

Retenons de ce bref exposé que l'articulation théorie/pratique n'est pas chose nouvelle et qu'elle n'a pas été exclue des préoccupations des artistes au cours de l'histoire, qu'il s'agisse de la Renaissance ou du XX^{e} siècle. Cependant, les modes d'articulation théorie pratique ne sont pas tous identiques. Ce bref examen historique indique en effet que le rapport entre l'idée et l'œuvre varie chez les artistes. Tous les écrits d'artistes ne découlent pas systématiquement de la pratique. Il ne faudrait par conséquent pas prendre pour modèles tous les écrits d'artistes sous prétexte qu'ils articulent théorie et pratique.

10.4. QUELQUES RUSES MÉTHODOLOGIQUES

Dans les différentes phases de mon processus de recherche qui ont été exposées, il est possible de recenser quelques ruses, sortes de tactiques méthodologiques que j'ai été amené à déployer. La première ruse indique qu'au lieu de céder à « la pulsion scopique et gnostique » qui exalte la vision panoramique chez l'homme pour reprendre l'expression de Michel de Certeau et au vertige de la transparence, j'ai opté en faveur des vues indirectes et de l'oscillation entre l'ombre et la lumière. La deuxième ruse signale que, par rapport à certaines démarches de recherche élaborées dans le domaine des sciences sociales[9], j'ai procédé de façon inverse, c'est-à-dire en débutant par la dernière étape, la conclusion, pour terminer par la formulation de la question de départ. La troisième ruse montre qu'au parcours planifié à l'avance, j'ai préféré l'errance, épousant la figure du glaneur, disponible aux « pétrifiantes coïncidences[10] ». Enfin, la quatrième ruse révèle que pour commencer le travail d'objectivation je me suis dirigé vers des énoncés opposés avant de procéder par filiation.

8. Léonard de Vinci envisage la peinture comme une science, qui résulte d'une activité commune de la main et de l'esprit.

9. Je fais référence ici à la démarche de recherche proposée par R. Quivy et L. Van Campenhoudt dans le *Manuel de recherche en sciences sociales*.

10. L'expression est d'André Breton dans *Nadja* (1964).

10.4.1. Opter en faveur des vues indirectes

Au lieu de chercher une adéquation entre la pratique et sa représentation, au lieu de vouloir à tout prix réduire l'écart entre la théorie et la pratique, j'ai dès le départ assumé le fait que la représentation que j'allais réaliser n'allait pas être le décalque fidèle de ma pratique, mais plutôt un portrait à un moment donné de ma pratique. Loin de moi l'ambition de produire une représentation exhaustive, définitive et exemplaire. Au désir de donner à voir la complexité, de rendre visible ce qui échappe au regard, répondait toujours celui de prendre soin de ne pas céder au désir (au mirage ?) de transparence totale et de savoir ménager des zones d'ombre. Le but que je poursuivais ne consistait pas tant à éradiquer le flou qu'à le nommer.

Je ne sais si l'analogie dont il va être question est imputable à ma formation d'architecte ; toujours est-il que j'ai établi un parallèle entre les modes de représentation de la ville et les modes de représentation de la pratique artistique. Depuis le XIX^e^ siècle, on se souvient que la ville nouvellement objet de savoir va être traversée par la volonté de l'objectiver, de la modéliser dans sa totalité. « C'est d'abord à l'œil, explique Chabart (2002, p. 24), organe privilégié de la connaissance, qu'incombe la tâche d'enregistrer la ville, de scruter l'aspect visible de cette *terra incognita*. » Au modèle de la vue panoramique comme mode d'objectivation, Latour et Hermant (1998) opposent l'idée d'un regard pluriel, d'une multitude de regards particuliers comme mode d'objectivation. Le conseil que Didi-Huberman (2002) lance aux historiens de l'art va dans le même sens. Que nous dit Didi-Huberman ? D'abord qu'un historien de l'art transige avec l'invérifiable et l'incertitude. Ensuite, qu'à la posture du positiviste qui n'aboutit qu'à ne donner des évidences et à n'enfoncer que des portes ouvertes, il préfère celle du philosophe plus à même de problématiser l'inconnu. « L'œil toujours ouvert, toujours en éveil – fantasme d'Argus –, devient sec, écrit-il dans son *Essai sur le drapé tombé*. Un œil sec verrait peut-être tout, tout le temps. Mais il regarderait mal. Pour bien regarder il nous faut – paradoxe d'expérience – toutes nos larmes. » (p. 127). J'ajouterais que pour bien voir il faut éviter de poser son regard sur l'objet trop longtemps. Jamais l'objectivation de ma pratique n'a été pensée pour extraire de la pénombre le moindre de ses secrets.

En cela la poétique de l'assombrissement élaborée par Tanizaki (1933) a fait œuvre de métaphore. Tanizaki explique qu'en Occident la recherche de la clarté et de l'exactitude tend à évincer toute ombre ; on la fuit par l'usage accru de la lumière artificielle. Si l'ombre en Occident est synonyme des ténèbres, le beau au Japon est à chercher dans l'obscur. Contraints à vivre dans la pénombre, relate Tanizaki, les Japonais se servirent de l'ombre en vue d'obtenir des effets esthétiques. C'est

d'ailleurs cette lumière indirecte et tamisée qui est recherchée au travers du *tokonoma*, ce renfoncement dans la pièce de séjour qui sert à accrocher des tableaux. Cet espace aménagé en retrait afin que les rayons lumineux que l'on y laisse pénétrer engendrent des recoins obscurs. Le tableau qui y est suspendu n'est alors qu'une surface destinée à recueillir une lumière faible et indécise. De la même manière, les laques au Japon sont conçus pour être vus dans sous une lumière indigente. À ce titre, si les artisans d'autrefois utilisaient les dorures à profusion on peut présumer qu'ils tenaient compte de la manière dont elles se détacheraient sur l'obscurité.

Une autre analogie, encore liée à la lumière, me vient à l'esprit pour décrire cette première ruse. Cette fois, le processus d'objectivation, entendu ici comme une succession de dévoilements successifs, discontinus, partiels me suggère le développement photographique. Souvenons-nous en effet que la capture du réel qui se loge à l'intérieur de l'appareil photographique n'accédera au registre des choses visibles qu'au terme de manipulations multiples et délicates. Dans le jargon technique, un des produits chimiques qui contribuent au développement se nomme révélateur. J'associe alors les images qui se logent dans le boîtier de l'appareil photographique au savoir tacite inscrit dans la pratique artistique, tandis que l'image développée représenterait ce savoir explicité. L'image révélée n'exclut pas pour autant tout travail de décryptage. Cette différence subtile demeure essentielle tant elle signale que le passage d'un état à un autre ne doit pas équivaloir à une opération d'explicitation exhaustive. En somme, je dirais que cette ruse indique que mon processus d'objectivation a toujours consisté à révéler les données latentes encore enfouies en prenant soin de ne pas les surexposer.

10.4.2. Construire un domaine de solutions avant même d'être en mesure de formuler le problème

Pour introduire cette deuxième ruse, revenons sur le désarroi qui s'empara de moi lorsque l'institution universitaire exigea mon avant-projet de recherche. Comment pouvais-je annoncer avec les mots ce qui allait découler du faire ? Autrement dit, comment anticiper un discours alors que ce discours même était supposé se situer en aval des œuvres ? Conscient de ce problème, Lancri (2001) décrit une stratégie qui consiste à convoquer des concepts provisoires, utiles pour anticiper l'objet de la recherche, mais dont le chercheur devra savoir à un moment donné du processus les remplacer par d'autres. « La validité toute provisoire de ces concepts anticipateurs, écrit Lancri, ne se perçoit qu'au moment où ils sont invalidés. »

Dans un esprit voisin, j'ai pour ma part à apporter des réponses alors que je n'avais pas analysé le problème dans son entièreté. Ces réponses m'ont permis d'éviter que le sentiment de stagnation ne me gagne et de poursuivre ma recherche. J'ai toujours pensé ces solutions comme des échafaudages, encore une allusion à l'architecture, qui, une fois le projet achevé, devraient être démontés. J'ai alors érigé plusieurs structures qui ont évolué en fonction des orientations de ma pratique, évitant de la sorte l'impression de contraindre ma production artistique dans un étau théorique. Sans savoir si ces constructions éphémères allaient présenter ou non une pertinence au terme de la recherche, j'ai en quelque sorte esquissé des domaines de solutions à la manière dont j'ai l'habitude de faire dans ma pratique. Cette manœuvre pourrait signifier que le problème méthodologique que rencontre le praticien-chercheur lorsqu'il doit énoncer ce qu'il ne sait pas encore ou, comme l'exprime Lancri (2001), quand il doit trouver les mots pour dire ce dont il ignorait qu'il avait envie de le dire avant de l'avoir dit pourrait se résoudre à rebours. En cela, cette ruse évoque le paradoxe du Ménon de Platon, un des arguments pivots de la réflexion épistémologique de Simon (1977)[11], stratégie qui se réfère aux phénomènes d'inversion entre problème et solution. Rappelons que par le biais des dialogues de Platon regroupés sous le titre « Ménon », une hypothèse est avancée, selon laquelle découvrir c'est se remémorer. Pour Chupin, « la métaphore du Ménon sert ici à montrer qu'un concepteur doit d'abord construire un domaine de solutions avant même d'être en mesure de formuler la problématique du projet[12] » (1998, p. 274).

Pour ma part, je constate que j'ai élargi cette métaphore, appliquée ici au concepteur, au praticien-chercheur qui théorise sa propre pratique, en formulant une réponse avant d'avoir analysé le problème. Comme cela a lieu dans la pratique, j'ai posé un problème en commençant par décrire un état de sa solution.

10.4.3. Pratiquer le glanage

Cette troisième ruse est étroitement liée à la deuxième, puisque mettre en place des solutions provisoires implique de glaner des données sans chercher à évaluer leur pertinence. Simplement se rappeler qu'au moment de leur recension ces matériaux faisaient sens. Combien de fois ai-je été convaincu du dénouement de ma recherche – mais le praticien-chercheur

11. Cet article est traduit en français par Canto-Sperber dans *Les paradoxes de la connaissance*.
12. Cette inversion chronologique (le futur est inscrit dans le passé), sans faire consensus, tend cependant à particulariser les pratiques réflexives (Chupin, 1998, 2002 ; Schön, 1987).

ne doit-il pas accepter que c'est à lui que revient la décision d'interrompre la recherche ? –, combien de fois étais-je persuadé d'être arrivé à bon port quand il ne s'agissait que d'escales et qu'il me fallait continuer le périple sans carte ni compas. La carte, elle se dessinait au fur et à mesure de mes déplacements. Combien de fois me suis-je égaré, mais comment pouvais-je savoir à l'avance que l'objet qui me portait à bourlinguer se situait en fin de compte à bord même du navire que je commandais ?

Rejetant les idées de finalité et de projet qui suppriment l'expérience du faire, Souriau (1956) insiste sur « l'avancement progressif de l'œuvre vers son existence concrète, au cours du trajet qui l'y conduit ; trajet où cet avancement est sans cesse mis en péril et sans cesse conquis par chaque proposition concrète de l'agent instaurateur [...] » (p. 2). Ces quelques lignes appliquées à l'activité de création résonnent avec ma pratique de la recherche. Alléguer que la production textuelle en recherche en pratique artistique relève du trajet ne doit pas signifier que ce type de recherche soit dénué pour autant de projet de recherche. Parler de trajet signifie plutôt qu'à un moment donné de la recherche le praticien-chercheur décide de mettre de côté tout projet si le projet ne lui fait plus sens. Lancri (2001) ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit que « l'artiste (avec le chercheur en arts plastiques à sa suite), alors même qu'il se saisit d'un projet, médite les effets du *dessaisissement* de tout projet » (p. 112). Lancri va même plus loin en écrivant qu'« il se pourrait que le moment de l'artiste soit précisément ce moment où enfin il s'abandonne, où il délaisse le programme des conduites qu'il s'est fixé » (p. 112).

Je serais tenté de dire que le fait de maintenir l'écart qui sépare la théorie de la pratique est la condition *sine qua non* pour mener une autopoïétique. Théoriser sa propre pratique dans le but de vouloir réduire la tension qui sépare ces deux pôles risque de subordonner l'œuvre à l'écrit, le concept au sensible, les choses vagues aux choses construites, l'informe à la forme ou, inversement, d'assujettir la production textuelle à la production artistique. En ce sens, il faut privilégier la recherche de la dissonance plutôt que la quête d'harmonie. Le praticien-chercheur est un glaneur qui doit accepter de se dessaisir de son butin, de s'aventurer dans les zones d'ombre sans crainte de la noirceur, qui accueille les détours et résiste à l'envie soudaine de rebrousser chemin ou pire encore à celle de le transformer en ligne droite.

Errer, comme l'étymologie l'indique, c'est aussi se mettre en situation de faire des erreurs. L'errance serait la forme vagabonde de la sérendipité ou si l'on préfère de la *serendipity*, mot forgé en 1754. Si, dans le domaine scientifique, on parle de « l'effet *serendip* » lorsque les erreurs produisent un effet satisfaisant sans l'avoir véritablement recherché, je me demande si, dans le domaine de la recherche en pratique artistique,

on ne pourrait pas non plus conjuguer avec la sérendipité. Après tout, les contradictions conceptuelles, les incohérences méthodologiques produisent aussi des découvertes. Sans ériger l'erreur en précepte, pourquoi le praticien-chercheur en art ne prêterait-il pas attention aux contresens, aux paradoxes, afin de tirer parti des accidents ?

En art, beaucoup d'artistes surent user de la sérendipité et des stratégies d'erreurs. Pour Nagy, par exemple, l'erreur représente un moyen d'explorer le médium et est moteur d'invention (Chéroux, 2003). Mais c'est surtout le surréalisme qui représente certainement le mouvement artistique qui a fait du hasard sa composante principale. Les erreurs fournissaient alors autant d'occasions d'inventions. « Je ne veux plus me retenir des erreurs de mes doigts, des erreurs de mes yeux, écrit Aragon. [...] À toutes erreurs de sens correspondent d'étranges fleurs de la raison » (1926, 1961, p. 15). Grand amoureux des « figurations accidentelles[13] », on se souvient que Breton fera également du hasard le fer de lance de son art. Mais, là encore, gardons-nous bien de promouvoir une méthode calquée sur les préceptes du surréalisme, c'est-à-dire fondée sur le hasard et l'inconnu. Toute application littérale de ce type serait vaine. Du reste, si le praticien-chercheur, comme l'artiste, articule les choses vagues et les choses construites, le tangible et l'intangible, l'intelligence de la main et celle de l'esprit, s'il est à la fois branché sur le concept et sur le percept, alors il pourrait tirer profit de « l'effet *serendip* ».

10.4.4. Procéder par écho et discontinuité

Problématiser un objet impalpable aux contours indéfinis bien qu'il soit omniprésent m'a incité à mettre en place une autre tactique qui procède par écho et discontinuité. Au lieu de chercher des filiations formelles ou conceptuelles directes, je remarque en effet que j'ai toujours commencé le travail de recherche à contre-jour, c'est-à-dire en confrontant des matériaux théoriques et artistiques distants, sur le plan formel ou conceptuel. C'est dans un second temps que j'ai théorisé mon objet d'étude en cherchant à établir des correspondances.

Au lieu de nier cette « méthode », qui me donnait l'impression d'avancer à contre-courant, au lieu de mettre de côté et d'ignorer ces objets situés aux antipodes, j'ai choisi de les intégrer dans la version finale de ma thèse non seulement parce qu'ils rendaient compte de la complexité de mon processus de recherche, mais aussi car ils informaient sur la nature et le sens de mon objet d'étude. Au lieu de procéder par

13. L'expression est extraite de l'*Amour fou* d'André Breton.

filiations formelles ou conceptuelles directes, j'ai ainsi préféré chercher des parentés dans un ailleurs disciplinaire et temporel. Pour surprendre les rapports inobservables à l'œil nu, on pourrait dire que j'ai à nouveau épousé la figure du flâneur.

Cette stratégie évoque plusieurs méthodes dont celle de Warburg pour la compréhension des images. Comprendre la pensée warburgienne signifie un retour sur l'histoire de l'art et une nouvelle définition de la « temporalité ». Ici les images ne sont ni les objets intemporels que prône l'esthétique classique, ni les chroniques figuratives que défend l'histoire de l'art positiviste. Le temps historique, selon Warburg, n'est pas continu, mais se manifeste par strates, redécouvertes et survivances (*Nachleben*). Au-delà de la signification d'une image, il importe alors d'interroger sa « vie » (*Leben*) et sa transmission, de repérer sa trace et sa survivance dans une autre. La survivance suppose ici toujours un mouvement d'étoilement, qui procède à la fois d'un effacement et d'un archivage. La mémoire au travail ignore ainsi la continuité de l'histoire des formes car, comme l'écrit Didi-Huberman (2002), si une image survit et si elle fait trace d'une culture, c'est notamment en raison notamment de son étrangeté :

> [...] ce qui survit dans une culture est le plus refoulé, le plus obscur, le plus lointain et le plus tenace, de cette culture. Le plus mort en un sens parce que le plus enterré et le plus fantomal ; le plus vivant tout aussi bien parce que le plus mouvant, le plus proche, le plus pulsionnel (p. 154).

La méthode que propose le projet warburgien pour y parvenir se situe au croisement de l'histoire de l'art, de la psychanalyse freudienne ou de l'anthropologie. Dans son entreprise de réhabilitation du concept warburgien de survivance, Didi-Huberman (2002) explique que la multiplicité des approches[14] était la seule voie possible pour décrire la vie des images. Warburg nous introduit aux paradoxes constitutifs de l'image elle-même : sa nature de *fantôme* et sa capacité de hantise, son pouvoir de transmettre le *pathos*, sa structure de *symptôme* où se mêlent latences et crises, répétitions et différences, refoulements et après-coups (Didi-Huberman, 2002).

Si le concept de survivance de Warburg interpelle en premier lieu l'activité de l'historien, il désigne également une « méthode » qui pourrait interpeller le praticien-chercheur en art qui, pour saisir sa pratique,

14. Ces approches vont de l'historicité selon Burckhardt à l'inconscient selon Freud en passant par les *survivals*, selon Tylor, l'éternel retour selon Nietzsche, la mémoire biologique selon Darwin, la morphologie selon Goethe, l'empathie selon Vischer, la phénoménologie du temps vécu selon Binswanger, etc.

procède par filiations artistiques et théoriques. D'ailleurs, l'idée de survivance ne fait-elle pas écho à celle d'« étoilement » que Lancri définit dans ses propositions sur les conditions d'une recherche en arts plastiques à l'université[15] ?

Pour Lancri (2006), si l'œuvre est chemin, une recherche en pratique artistique qui ne serait pas ouverte à ce qui n'advient que dans le trajet ne demeurerait qu'une recherche en *art appliqué*. En recherche en pratique artistique comme en création, le praticien chercheur doit travailler dans la nuit pour que la nuit en retour le travaille. Comme exemple de nuit féconde, Lancri rappelle celle où Max Ernst découvrit par hasard la technique du frottage. Cette nuit-là, estime Lancri (2006), paraît paradigmatique pour la discipline car elle permet d'ériger une opération technique, celle du *frottage*, au rang de concept opératoire, servant ainsi de modèle heuristique à quiconque souhaite mener à bien une recherche dans le champ universitaire des arts plastiques. Ce chavirement de l'esprit, cette union à la nuit constitue ce que Lancri appelle, en faisant référence à Bachelard (1949), un point d'étoilement.

Que doit-on comprendre ici ? Qu'au lieu de suivre en tous points un « chemin de grue », le praticien-chercheur devrait accepter les sentiers qui bifurquent, comme Ernst s'est vu détourné de son travail en cours pour s'unir à la nuit. Ce détournement évoque à bien des égards la décision de Warburg de quitter Londres en 1895 pour se rendre au Nouveau-Mexique auprès des Indiens Hopi dans le but de mieux savoir ce que pouvait représenter l'Antiquité pour les gens de la Renaissance (Warburg, 2003). De cette étude ethnographique des manières de penser et d'agir des Indiens Hopi, il ressortira l'idée de penser ensemble deux événements distants : « Sans l'étude de leur culture primitive, rappelle-t-il, je n'aurais jamais été en mesure de donner un fondement élargi à la psychologie de la Renaissance » (Didi-Huberman, 2001, p. 356).

Cette méthode qui fonctionne par résonance sera d'ailleurs partiellement mise en forme dans son projet *Mnemosyne*, atlas d'images qui, par leur mise en correspondances sur des panneaux de bois, permettaient à Warburg d'analyser les détails d'une image par rapprochement aussi bien au plan de la forme qu'au plan du sens. De même, sans le détour vers des objets théoriques ou artistiques distants, sans une halte dans un ailleurs disciplinaire, je n'aurais pas été en mesure de saisir mon objet d'étude.

15. La première mouture de ces *Modestes propositions* fut prononcée le 9 septembre 1997, à l'Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (Brésil) et publiée en français dans le numéro 1 de la revue *Plastik*. À ces propositions, Lancri, lors du colloque *La recherche-création ou comment faire autrement*, qui s'est tenu à l'UQAM au mois mai 2004, ajoute celle de travailler en étoile.

CONCLUSION

Les ruses méthodologiques que j'ai déployées sont à comprendre comme des scénarios méthodologiques de type heuristique qui m'ont permis de mener une autopoïétique. Ces ruses qui ont opéré dans mon activité de recherche présentent d'ailleurs de grandes similitudes avec celles qui opèrent dans mon activité de création. Dans les deux types de processus la notion de glanage, d'errance caractérisent les modes méthodologiques.

Certains auront reconnu dans ma démarche de recherche le « processus de bricolage » dont parle Stewart (2001) pour décrire les différentes méthodes que le chercheur convoque pour élaborer sa recherche. D'autres auront été surtout sensibles au fait que je n'ai pas dénié user dans ce travail d'objectivation des « pétrifiantes coïncidences[16] » et autres paradoxes. Je précise que ces hasards heureux ont toujours été pensés comme des matériaux théoriques qui stimulent la réflexion.

Ce texte met surtout en avant la nécessité pour les praticiens-chercheurs de développer et d'inclure une réflexion méthodologique dans le processus d'écriture du mémoire ou de la thèse. De la même façon que le praticien-chercheur en art est enjoint durant son cursus universitaire d'expliciter sa propre pratique artistique, de la mettre en mots, la production textuelle devrait elle aussi davantage rendre compte de la démarche de recherche.

Si je partage avec Lancri (2001) l'idée qu'une thèse en pratique des arts est « une thèse 100 modèles », il n'en demeure pas moins qu'en tant que doctorant j'ai l'impression que cette situation est autant un privilège qu'un handicap. L'absence de modèles pourrait contribuer à prolonger la durée de la recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard.

Aragon, L. (1926). *Le paysan de Paris*, Paris, Gallimard.

Bachelard, G. (1949). *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard.

Blumenkranz, N. (1975). « Les manifestes futuristes : théorie et praxis », dans Centre national de la recherche scientifique (France). Groupe de recherche d'esthétique, *Recherches poïétiques*, Paris, Klincksiek.

Blumenkranz, N. (1993). « Manifestes d'art plastique et avant-garde », dans Jean-Claude Marcadé (dir.), *L'Écrit et l'art 1*, Villeurbanne, Le Nouveau Musée.

Boudon, P., Deshayes, P., Pousin, F. et Schatz, F. (1994). *Enseigner la conception architecturale*, Paris, La Villette.

Breton, A. (1965). *Nadja*, Paris, Gallimard.

16. Expression de Breton dans *Nadja*.

Canto-Sperber, M. (1991). *Les paradoxes de la connaissance : essai sur le Ménon de Platon*, Paris, O. Jacob.

Chabart, P. (2002). « Datascapes. Les villes invisibles des architectes », AMC, n° 126.

Chéroux, C. (2003). *Fautographie : petite histoire de l'erreur photographique*, Liège, Éditions Yellow Now.

Chupin, J. (1998). *Le projet analogue : les phases analogiques du projet d'architecture en situation pédagogique*, Université de Montréal, Montréal. Thèse de Jean-Pierre Chupin.

Conan, M. (1990). *Concevoir un projet d'architecture*, Paris, L'Harmattan.

Conte, R. (2001). « Éditorial », *Plastik,* vol. 1, p. 2-7.

Cross, N. (dir.). (1984). *Developments in Design Methodology*, Chichester, Wiley.

De Certeau, M. (1990 [1980]). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

Didi-Huberman, G. (2001). *L'image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*, Paris, Éditions de Minuit.

Didi-Huberman, G. (2002). *Ninfa moderna : essai sur le drapé tombé*, Paris, Gallimard.

Dorst, C.H. et Cross, N.G. (2001). « Creativity in the Design Process : Co-evolution of Problem-solution », *Design Studies*, vol. 22, p. 437.

Farel, A. (1991). *Le troisième labyrinthe. Architecture et complexité*, Paris, Passion.

Findeli, A. (1998). « La recherche en design. Questions épistémologiques et méthodologiques », *International Journal of Design and Innovation Research*, vol. 1.

Focillon, H. (1934). *Éloge de la main*, Paris, Presses universitaires de France.

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1998). « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 647-666.

Gray, C. (1998). « Inquiry through Practice : Developing Appropriate Research Strategies in Art and Design », dans Research Institute, University of Art and Design, *No Guru No Method Conference Proceedings*, Helsinki, Pekka Korvenmaa.

Gray, C. et Malins, J. (1993). « Research Procedures/Methodology for Artists & Designers », dans European Postgraduate Art & Design Group, *Principles & Definitions : Five Papers*, Winchester School of Art, p. 29-36.

Grize, J.B. (1996). « Point de vue logico-discursif », dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.

Lancri, J. (2001). « Modestes propositions sur les conditions d'une recherche en arts plastiques à l'Université », *Plastik*, n° 1, p. 107-116.

Latour, B. et Hermant, É. (1998). *Paris ville invisible*, Paris, La Découverte.

Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général*, Paris, Presses universitaires de France.

Le Moigne, J.-L. (2003). « Interlettre Chemin Faisant », *MCX-APC*, n° 22 (nov.-déc.).

Lista, G. (1993). « La stratégie futuriste de l'éphémère », dans Jean-Claude Marcadé (dir.), *L'Écrit et l'art 1*, Villeurbanne, Le Nouveau Musée.

Mialaret, G. (1996). *La pédagogie expérimentale*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p.

Nagy, L. M. (1947). *The New Vision and Abstract of an Artist*, New York, Wittenborn.

Passeron, R. (1975). « La poïétique », dans Groupe de recherches esthétiques du CNRS, *Recherches poïétiques*, tome I, Paris, Klincksiek.

Passeron, R. (1996). *La naissance d'Icare. Éléments de poïétique générale*, Val-de-Marne, ae2cg Éditions/Presses universitaires de Valenciennes.

Prost, R. (1994). « La conception architecturale confrontée à la turbulence de la pensée contemporaine », *Les cahiers de la recherche architecturale*, n° 34.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

Rittel, W.J. et Webber, M. (1984). « Planning Problems Are Wicked Problems », dans N. Cross, *Developments in Design Methodology*, Toronto, J. Wiley.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York (NY), Basic Books.

Simon, H. (1969). *The Science of the Artificial*, Cambridge, MIT Press.

Simon, H. (1984). « The Structure of III-structured Problems », dans N. Cross, *Developments in Design Methodology*, Toronto, J. Wiley.

Souriau, E. (1956). « Du mode de l'existence de l'œuvre à faire », *Bulletin de la Société française de philosophie*, n° 1, p. 4-24.

Stewart, R. (2001). *Practice vs Praxis : Constructing Models for Practitioner-Based Research*, Communication présentée au congrès annuel de l'Australian Council of University Art and Design Schools.

Tanizaki, J. (1933). *L'éloge de l'ombre*, Paris, Publications orientalistes de France.

Valéry, P. (1988). *Cahiers 1894-1914*, tome II, Paris, Gallimard. Édition intégrale établie, présentée et annotée sous la coresponsabilité de Nicole Celeyrette-Pietri et Judith Robinson-Valéry.

Valéry, P. (1990). *Cahiers 1894-1914*, tome III, Paris, Gallimard. Édition intégrale établie, présentée et annotée sous la coresponsabilité de Nicole Celeyrette-Pietri et Judith Robinson-Valéry.

Warburg, A. (2003). *Le rituel du serpent. Art et anthropologie*, Paris, Macula.

Zeisel, J. (1981). *Inquiry by Design*, Monterey (CA), Brooks/Cole.

C. Parcours didactique : de la nécessité d'œuvrer au développement de ses outils

CHAPITRE 11 ONZE

Voiles et transparences de la métaphore

André Villeneuve

Notre pratique artistique en composition musicale nous a amené à réfléchir sur le recours à la métaphore. Notre travail, nos idées s'y enracinent ou en découlent. Ainsi se manifeste notre mode de pensée. Nous avons livré, lors du congrès de l'ACFAS tenu à l'Université du Québec à Montréal au printemps 2004, la nature de notre référence à la métaphore. On retrouvera ici les éléments à partir desquels un nouveau tracé se dessine, résultat de nouveaux défrichements. La chose ne s'arrête pas là. Sensible lors de notre enseignement (au programme

de doctorat en études et pratiques des arts – Université du Québec à Montréal) au fréquent recours à la métaphore chez nos étudiants – non seulement comme automatisme du langage mais comme manifestation transparente de leur désir d'exprimer ou de mieux saisir une idée –, nous avons glané depuis nos interventions sur cet usage. Issu de notre pratique artistique et professorale nous proposons donc ce parcours que nous désignons par « approches » : question ici, littéralement, d'aborder ce thème sous divers angles, comme autant d'avenues où engager notre réflexion autour de ce procédé langagier si riche en rebondissements de sens et si subtil comme outil de conceptualisation en matière de création. Ces diverses approches s'entrecoupent. Elles sont marquées par des entrecroisements, des retours sur le propos de certaines d'entre elles : une manière d'interroger l'horizon du sujet, une manière d'investigation. Mais, davantage, une manière de saisir le propos par l'objet même de ce propos, la métaphore. Ainsi aborderons-nous donc tour à tour notre objet de réflexion, par une nécessité d'écriture particulière de s'y modeler et la nécessité de s'en dégager afin de l'ancrer dans les territoires concrets de la recherche et de la création.

11.1. PREMIÈRE APPROCHE – NUANCES

Œuvrer est appréhender une idée. De ce fait, céder à une idée, à son impulsion est d'abord céder à la nécessité absolue d'édifier un *passage* entre l'abstraction originelle de cette idée et son acheminement vers sa concrétude. Tout au long de cette quête visant à appréhender le plus adéquatement une idée, la métaphore est, en cet intervalle de temps non mesurable entre intuitions et clartés souhaitées, un recours s'étant imposé entre tous, une première saisie du réel volée à l'incertain et au vague. Dans cette quête d'adéquation – souhaitant saisir dans la matérialité même l'impondérable des manifestations originelles d'une idée –, il arrive que nous soyons portés par un singulier désir de cohérences, par un singulier désir de glissements de sens, nous amenant ainsi à nous tourner vers la métaphore. Bien que celle-ci s'enracine dans les usages ordinaires de la langue, elle s'en distingue aussi. Elle s'en détache même finement, pouvant supporter ainsi son propre poids sémantique, être autoréférentielle, créer alors son propre centre d'attraction et graviter autour d'elle-même. Selon la nature des subtilités des mécanismes de la langue et de la pensée ainsi que des idiosyncrasies de chacun, toute métaphore découvre ainsi, sous son voile, une immensité d'horizons. Et ce recours à la métaphore – qu'il soit tel un premier signe concret dans l'appréhension d'un concept, l'expression préliminaire de celui-ci ou halo de sens ceinturant l'acheminement d'une idée, dévoile

subrepticement ou éloquemment l'état d'un questionnement, c'est-à-dire l'état changeant d'une réflexion et de ses filiations entre une intention originelle (l'idée) et l'intention brute d'œuvrer.

11.2. DEUXIÈME APPROCHE – ENTRE CECI ET CELA

Notre postulat est le suivant : toute quête *mesure*, en matière d'art, une distance nous séparant d'une appropriation possible, par mémoires et savoirs, de ce qui est *entre* ceci *et* cela. Toute métaphore exprime ainsi une distance : une distance *entre* une idée *et* sa représentation (mentale ou matérielle), *entre* une idée *et* cette autre, *entre* une intention *et* cette autre. La métaphore est *entre* ceci *et* cela. Il faut aborder la métaphore par la métaphore, la saisir comme telle, comme divers états de passage d'une idée vers une autre dans la réflexion. « *Entre* ceci *et* cela » détermine non pas *une* signification, mais un espace poreux de sens, un espace de corrélations, de présuppositions dont l'appréciation de la fluidité n'appartient qu'à notre expérience de la métaphore comme outil de la réflexion, comme tout premier signe d'écriture, comme force libératrice du langage déterminant une orientation dans l'acheminement d'une idée. Ainsi cédons-nous à la nécessité du *dit* ou de l'*écrit métaphorique* comme autant de multiples déplacements de sens *entre* ceci *et* cela. De prime abord, ce « et » semble inviter à de simples considérations d'usages et cela malgré la reconnaissance des spécificités des deux éléments qu'il unit. Mais cette conjonction – selon notre volonté de concilier un ensemble de corrélations entre ceci *et* cela – dévoile précisément l'acheminement d'une intention, d'une idée. Ce « *et* » dynamique détermine non seulement l'action de la métaphore dans la conceptualisation d'une idée mais aussi la démarche réflexive préalable à son usage, à son recours. On souhaiterait même substituer à ce « *et* » un simple trait d'union afin de sceller ce rapprochement entre *ceci* et *cela*. Qu'elle soit autoréférentielle ou simple passage obligé, qu'elle soit brute ou pure force évocatrice, la métaphore est en elle-même une manifestation de nos intentions à saisir tantôt les territoires du discours, tantôt ceux de la matière.

11.3. TROISIÈME APPROCHE – POINT D'ANCRAGE

« *Entre* ceci *et* cela », une zone immense de liberté ludique et d'intuitions où parfois, en l'absence d'une donnée conceptuelle claire, s'énonce une substitution salvatrice, une métaphore, comme un point d'ancrage de la pensée, un moule à partir duquel œuvrer (c'est-à-dire donner cours à une

idée : penser-appréhender-matérialiser). Ainsi, *entre* l'abstraction originelle d'une idée *et* sa mise en marche temporelle tendue vers la concrétude, tout est distance et proximités. La métaphore est ce transport, ce véhicule conceptuel (*meta* et *phora*) nous permettant de parcourir ces régions, cette géographie de notre imaginaire.

11.4. QUATRIÈME APPROCHE – OÙ RIEN N'EST FIXE

Par une métaphore rien n'est fixe et n'ont de sens que les rebondissements de sens qu'elle suggère. Énoncer une métaphore est énoncer de possibles interprétations d'*états* d'une idée, d'une pratique dans l'acheminement d'une réflexion : *états* que nous pourrions délimiter, définir comme notre attention particulière portée au présent d'une idée, un présent composé de changements additionnés les uns aux autres. Une métaphore est toujours passagère : un « *maintenant* » prolongé ou non, un centre de gravité.

11.5. CINQUIÈME APPROCHE – TOUT EST DISTANCE

Je reprends ceci en tête de la *seconde approche*, mais ici ordonné autrement : « Tout est distance et proximités *entre* l'abstraction originelle d'une idée *et* sa mise en marche temporelle, sa concrétude ». Si je retiens ceci : « *Tout est distance…* », que dois-je comprendre (saisir) du recours à cet énoncé métaphorique ? Que celui-ci est livré à l'entendement de chacun (ivresse et fluidité des interprétations), que celui-ci est livré à notre entendement particulier, au désir de saisir une nuance *entre* ceci *et* cela. En d'autres termes et plus particulièrement, que le recours à cet énoncé métaphorique m'indique qu'en matière d'art tout se réclame à la fois d'une volonté rationnelle d'œuvrer et d'une manifestation irrationnelle de la psyché à saisir une idée par le *dit*, l'*écrit* ou l'*œuvre* et que ce même énoncé est un garde-fou permettant d'appréhender le vertige des déductions, des distances et des territoires communs *entre* ces espaces abstraits *et* concrets des choses.

11.6. SIXIÈME APPROCHE – MESURE D'UNE APPRÉCIATION

Toute quête d'adéquation *entre* une intention (idée) *et* une pratique (œuvrer) est mesurée par notre volonté d'accomplissement, entraînant avec elle l'imposition d'un dilemme, d'un questionnement : « Ferai-je ceci *ou* ferai-je cela ? » La résolution de ce « ou » – dont on pourrait même tirer un schéma heuristique – est orientation de la pensée : je m'oriente

vers ce choix *ou* cet autre, vers cette idée *ou* cette autre, ou alors je m'oriente à partir de cette métaphore *ou* cette autre. La richesse est là, dans ces nuances de la perception que nous donne à tous cette mobilité de la pensée d'envisager cette avenue ou cette autre.

11.7. SEPTIÈME APPROCHE – PARADOXALEMENT

Par le fait de notre mode de pensée hérité et formé par les mécanismes de notre langue usuelle, les multiples recours à la métaphore et aux analogies de toute sorte sont inhérents à nos modes si diversifiés de communication. Comme énoncé élémentaire ou expression de l'architecture de notre imaginaire, la métaphore est la manifestation d'un désir d'ancrage, plus ou moins momentané, où il s'agit pour nous, en matière de création, de saisir le paradoxe suivant : la fluidité d'une idée et sa fixation dans le temporel, dans la durée. Un énoncé métaphorique est toujours un détour emprunté, un parcours perpétuellement modifié, nuancé à travers les *territoires communs entre ces espaces abstraits et concrets des choses* (cinquième approche). Avec la métaphore nous tissons un filet qui ne saisit rien, mais laisse tout filtrer, à l'exception de ce que notre imaginaire s'entête à retenir.

11.8. HUITIÈME APPROCHE – MANIÈRE D'INVESTIGATION

Les attributs d'une métaphore relèvent tout entièrement de notre compréhension ou de la conscience de notre degré de référence à celle-ci. Selon notre manière de dire et d'appréhender les choses, les concepts et idées, un énoncé métaphorique peut s'imposer de lui-même, se présenter à l'esprit comme une donnée immédiate. Considérant que tout énoncé métaphorique impose son propre espace sémantique, son propre halo de sens et considérant qu'œuvrer est appréhender une idée, tentons d'illustrer cela par une analogie avec le concept de territoire relié à un référent métaphorique :

Territoire
d'une métaphore initiale :
un recours intentionnel à celle-ci
ou une donnée immédiate dans la quête de saisie d'une idée

↓

Territoire
de l'acheminement suggéré par une métaphore :
L'idée

↓

Territoire
des avenues possibles de la métaphore vers la concrétude :

Œuvrer

Le site possible de la métaphore :
L'œuvre – l'écrit

Territoire
de nouveaux horizons entrevus ou de nouveaux rebondissements de sens :
Retour à la métaphore ou à la nécessité d'œuvrer

11.9. NEUVIÈME APPROCHE – OÙ TOUT EST NUANCE

Tel un cahier d'esquisses, le travail sur un énoncé métaphorique initial, brut, illustre selon les perceptions multiples et nuancées que l'on peut en avoir le parcours d'une réflexion. Dans la foulée de l'approche précédente et en référence à l'énoncé métaphorique (A, ci-dessous) en tête de la *seconde approche* où l'on indiquait qu'il faut *appréhender la métaphore par la métaphore*, nous donnons ici un exemple de travail sémantique (en B- C- D- E- F) par ajouts, retraits, permutations et emphases par de nouveaux espacements et regroupements, signes de ponctuation et autres. Un exemple parmi tant d'autres, livré à l'imaginaire ou déjà dicté par le parcours d'une idée. À chacun de relever en son cahier d'esquisses la nature de ses investigations :

A

Toute quête mesure une distance
nous séparant d'une appropriation possible
par mémoire et savoirs.

B

Toute quête mesure une distance,
un territoire ou cet autre
tant de répétitions et changements
une appropriation possible
par mémoire et savoirs
entre ceci et cela un cheminement.

C

Toute quête
mesure (et) distance

par mémoire et savoirs (et) répétitions et changements
ceci ou cela
une appropriation possible et/ou cette autre
(Où) le vôtre ?
(Ou celui-là) autre horizon ?

D

Toute quête
(et cette autre
ou cette autre)
retours et replis
et répétitions et changements.
Acheminement d'un énoncé
n'est autre qu'une mesure,
comme appropriation possible,
ou territoires suggérés,
ou rebondissements de sens.

E

Toute quête mesure une distance,
voiles et transparences de la métaphore,
un coup d'aile
nous séparant d'une appropriation possible
par mémoire et savoirs.

F

Toute quête mesure une distance

ceci cela
un trait marquant une appropriation possible
de ceci et de cela
où
tout est nuance
et l'appréciation d'une appropriation possible
de ces nuances.

Cette mobilité à l'infini. Toutefois, à l'évidence, une limitation à cet exercice s'impose. Au jeu et aux tracés des espacements et des permutations de cet énoncé métaphorique, une autre investigation réclame sa part d'attention. Quelle est la valeur des vocables ? Ce qu'il faut relever : les liens pertinents et cohérents (*cohaerens*, « rattaché à ») signifiés métaphoriquement en regard d'une idée (recherche ou création) visant la concrétude. En d'autres termes, un travail est à faire sur l'énoncé métaphorique.

Ainsi à titre d'exemple, que révèlent les termes suivants, pour ne citer que ceux-là : répétitions, changements, appropriations ? Que révèlent leurs accouplements ou rapprochements dans les groupes suivants : répétitions et changements ; appropriations possibles ; par mémoire et savoirs ? En quoi se rattachent-ils à l'expression révélatrice du sens fondé d'un parcours ?

Y a-t-il (encore une fois à titre de pistes de réflexion) en nos métaphores l'expression métaphorisée d'une mécanique, d'une thématique, d'un concept clé ou migrateur, d'un type persistant d'investigation (manière de questionner) propre à notre pensée ? En quoi les métaphores de la *quête* ou de la *distance* définissent-elles ou s'orientent-elles au sein du territoire de notre réflexion ? Quel est, par celles-ci, l'objet à appréhender ? Le recours à la métaphore ou à la métaphorisation nous invite, non à une réduction de celle-ci (ce qui annulerait la nature même du recours), mais à une investigation par rapprochement, par mise en relief du parallélisme, de la coexistence *entre* ce que relève (et révèle) l'énoncé métaphorique *et* l'intention initiale, brute à l'origine de celui-ci. Davantage, il nous faut aussi saisir les croisements au sein même de l'énoncé. Loin d'établir des correspondances, entreprise banalisante en elle-même, il y a là un travail d'*interprétation*, d'investigation des lectures possibles à saisir sur l'ensemble exprimé : à cet effet et singulièrement, nous nous devons de tenir cette double position, celle de l'observateur et de l'interprète, celle du lecteur et de l'interlocuteur à la fois. Occuper ou tendre vers l'espace de la métaphore n'est pas ici de l'ordre de l'emprunt ou du réflexe langagier. Occuper ou tendre vers l'espace de la métaphore est d'abord reconnaître l'espace indéfini de la métaphore : il n'y a rien à définir comme espace de la métaphore. Seuls notre lecture ou notre usage ou notre recours à celle-ci détermineront – belle illusion, miroir d'une nécessité – ce que nous ne pouvons nommer que maladroitement (métaphoriquement) comme « espace » de la métaphore. Ce que nous « occupons » ou ce vers quoi nous « tendons » est précisément ce que nous désignons par « recours » ou « espace » : c'est-à-dire le recours à un passage, un passage (d'où, selon l'étymologie, l'idée de « transport » rattachée à *metaphora*) entre ceci et cela, vers ceci ou cela. Ce que nous devons donc investir (notre cahier d'esquisses, d'investigations) en dehors de la métaphore elle-même est la nature de ce passage. Là est le *travail* véritable allant au-delà de l'emprunt de circonstance ou du tic langagier : un travail sur notre entendement de ce passage à la métaphore, de ce qu'elle *transporte*, de ce qu'elle livre par rebondissements de sens. En référence au langage, la métaphore est extra-ordinaire (*extra,* hors de »). En référence à notre nécessité d'y recourir, et si nous nous référons à notre

énoncé A (en tête de la *neuvième approche*), c'est ce que nous exprimions par « une appropriation possible par mémoire et savoirs » : par une métaphore rien n'est fixe. En « création » (dont le terme est lui-même métaphorique), le recours à la métaphore, livrée tout entière à notre entendement, amène un bref éclairage – soutenu s'il en est – sur notre position temporelle (entendons par « position temporelle » un état de réflexion dans un temps donné, un état de veille ou de ce qui est entrevu des nuances et de la saisie d'un parcours, celui d'une pratique ou celui de l'acheminement d'une idée).

11.10. DIXIÈME APPROCHE – MISE EN RELIEF

En référence aux *quatrième* et *neuvième* approches :

1
Par une métaphore rien n'est fixé.

1.1
Divers états de changements
et perceptions de ces changements
selon telle ou telle nécessité de parcours et idiosyncrasies.

1.2
Une métaphore est livrée tout entière à la
perception, à l'entendement de chacun.

1.3
Un énoncé métaphorique comme autant
de rebondissements de sens suggérés.
Dit, il est autre ; lu, il est autre.
Et déjà une distance s'impose
et nous invite à l'appropriation possible
d'une autre métaphore dans un immédiat absolu.
En matière d'art, percevoir est accueillir tout changement de sens.

1.4
Interprétations diverses
où se mesure l'appréciation des mots, des signes
(images, sons…)
comme autant d'avenues, petites métaphores en elles-mêmes.

2
Sont à saisir,
entre ceci *et* cela,
les signes particuliers d'une métaphore.

2.1
Procédons-nous alors de ce qui serait une *theoria ?*
Observateurs et récepteurs
Theo et *oros*.

2.2
A est énoncé métaphorique (*neuvième approche)*
et B- C- D- E- F déploiements de ce dernier
jusqu'à la saisie des nuances recherchées.
A, comme ayant sa propre valeur sémantique,
et de ce qui suit (B- C- D- E- F) – dans cette distance avec A –
et par la répétition, les nuances d'un énoncé initial, brut.

2.3
Conséquemment à 2.2
S'engager dans cette traversée et ses détours
(les nuances d'une métaphore),
avant même d'édifier son retrait (qui est de s'engager sur le seuil
de l'ouvrage), avant même d'entreprendre quelques reculs sur soi
afin de mieux circonscrire les limites temporelles et concrètes
de sa position (l'état actuel d'une réflexion).

2.4
En matière d'art,
se référer à une métaphore est céder à la nécessité d'ordonner les
mouvements de la pensée tout en accordant à cette manière
d'ordonner la mouvance des évocations.
Céderons-nous à l'illusion d'une réduction sémantique ?

2.5
Un énoncé métaphorique échappe à la définition
mais non à la dé-finition
(indication ou délimitation d'un parcours,
d'une lecture dans la mouvance des parcours
et des lectures possibles selon notre entendement).

3
En référence à 1.2 et 2.4
Les attributs d'une métaphore
relèvent de ceux que nous lui accordons.
Cela revient à dire que nous procédons par restriction
de ce que nous en saisissons.

3.1
Dans le contexte des pratiques artistiques
(que cette métaphore soit un titre,

une thématique, une évocation, ou autre),
nous avons singulièrement recours, en bien des cas, à ce paradoxe :
délimiter la portée d'un énoncé métaphorique
par restriction du champ des évocations.
Il nous faut dé-finir
(circonscrire le champ des évocations).

3.2
L'illusion d'une réduction sémantique est inévitable
car cette opération de l'esprit,
dans un tel contexte, n'altère en rien la puissance d'évocation
d'une métaphore, mais ne fait qu'en restreindre la portée par une
singulière entente commune et tacite des interlocuteurs,
animés par une volonté de compréhension.

11.11. ONZIÈME APPROCHE – DIGRESSION VERS UN SIGNE

Dans la foulée de ce qui précède (*dixième approche*, point 1.4), portons notre attention sur ce qui suit : la flèche comme substitution métaphorique et la dynamique de cette dernière dans l'arbre de concepts ou le schéma heuristique :

Une flèche insiste et souligne.
Dévoile la géographie d'une idée vers cette autre.
Le trait comme un verbe,
ni mot mais qu'un trait et une pointe :
celle-ci comme accent *extra* ordinaire
vers un centre ou autres satellites.
Un trait d'union métaphorique qui est aussi un trait d'action,
un trait de relations dont la dynamique est à déterminer.
En plongée ou ascensionnelle,
en divers replis ou divers élancements ou diverses courbures,
une flèche marquant toujours une distance entre ceci et cela à concilier ou opposer.
Par mémoire et savoirs un tracé métaphorique du raisonnement
en divers points d'attache.
Emphase suggérée ? Simple géométrie ? Éventail varié d'une typographie ?
Force est de constater une direction et autres canaux de lecture.
Un trait, un nouveau relief, une valeur.
Nouveaux rapprochements, liens, rhizomes…
entre ceci et cela tout est nuance
et par ces proximités ou cette pointe, s'inscrit le sens.

11.12. DOUZIÈME APPROCHE – SUR LE SEUIL D'UNE QUESTION

Par une métaphore je ne fais que désigner par dévoilements successifs un autre monde de signifiants : une autre métaphore. Un *transport de sens* modelé par cette force subtile et dionysiaque de l'imaginaire qui relève de notre manière d'appréhender (*theo* et *oros*) le monde et les choses, le rationnel et l'irrationnel. Toute démarche artistique peut ainsi s'incliner vers la métaphore – si ce référent s'impose – sans pourtant s'y limiter. En matière d'art, cette question se pose : quel est notre degré de référence ou d'appropriation d'une métaphore ?

11.13 TREIZIÈME APPROCHE – COMPLÉMENTS À LA PRÉCÉDENTE

De l'alchimie des intuitions, des emprunts et des théories, des archétypes et des références, tous entrelacés, quel est notre degré de recours à la métaphore dans l'acheminement d'une idée, depuis son abstraction originelle jusqu'à sa concrétude ? Y a-t-il ou non préséance de la métaphore comme outil de réflexion et de conceptualisation ? En d'autres termes, selon la manière dont on veut bien l'apprécier, quelle est la place de la métaphore dans notre façon d'appréhender une idée, un concept, une interrogation à dévoiler ?

En référence aux *première* et *septième approches*, le parcours suivant est suggéré : un petit exercice en lui-même – un vaisselier aux catégories utilitaires mais non une nécessité – à partir duquel le lecteur pourra lui-même nuancer le prosaïsme et élaborer ses propres références selon son mode d'expression et d'appréhension des choses et des concepts.

1.
La métaphore comme le recours à un autre élément de référence afin de le substituer temporairement à un concept ou à une notion non encore cernée adéquatement, ou dans le but d'élargir le territoire d'une réflexion (exemples : *paysage sonore*, *couleurs ou strates* pour harmonie, etc.).

2.
Comme recours à l'analogie dont la force de référence poétique peut être pure et simple métaphore (le *nuage*, afin de désigner les variations perpétuelles d'un motif, la permanence d'un élément dans la variation : toujours reconnaissable mais jamais le même ; la *Neuvième*, simple élision désignant par là toute la poétique de l'*Ode à la joie* de Schiller au dernier mouvement de la *Neuvième symphonie* de Beethoven, etc.).

3.
Comme représentation métaphorisée d'une réflexion, d'une démarche (l'arbre de concepts, un schéma heuristique, un symbole, un dessin, voire un mot, une citation, traduisant un recours à leur force évocatrice).

4.
L'art comme représentation métaphorique, comme sublimation des archétypes : toute œuvre – et par extension toute forme d'art – appréhendée comme des représentations métaphoriques du réel.

5.
Comme fondement thématique (analyse, critique, réquisitoire) d'une réflexion, d'une esthétique (Flaubert, *Madame Bovary* ; Cioran, *Traité de décomposition* ; Kundera, la *légèreté* ; Camus, *La peste* ; Molière ; Beckett…).

6.
Ces quelques points dévoilent la possibilité de nombreux cheminements. Ils permettent, tour à tour, non seulement de considérer diverses propositions, mais aussi de mesurer l'ampleur d'un recours à la métaphore, d'évaluer aussi les risques d'une métaphorisation excessive (contresens, surcharge référentielle, pléonasmes, etc.) et de trier en quelque sorte les liens de significations établis. La métaphore, plus qu'un automatisme de la parole, est un pur glissement vers d'autres champs de la pensée.

11.14. QUATORZIÈME APPROCHE – ÉDIFIER

Par ce *glissement vers d'autres champs de la pensée*, une métaphore nous invite ainsi à soulever le voile de ses mobilités, à appréhender l'éventail des nuances qu'elle offre. Il faut insister sur ce point : une métaphore, comme outil de conceptualisation, ne procède pas ici volontairement de l'intention de métaphoriser. Elle est une donnée immédiate de la pensée, un recours particulier. Donnée immédiate de la parole ou de l'imagination créatrice, elle nous invite aussi à faire preuve, en quelque sorte, d'un acte conscient de cohérence (*cohaerens*, « rattacher à ») : se faire ouvrier de la métaphore tel un matériau dont il nous faut saisir l'usage et la portée.

11.15. QUINZIÈME APPROCHE – AUTRES HORIZONS

Toute idée n'est-elle pas illimitée, intemporelle en elle-même ? De nos investigations, que sauvegardons-nous du parcours d'une idée sinon celles parcourues par les propres limites de notre perception ?

Si **A**
est le temps de l'idée (abstraction originelle de celle-ci)

et **B**
le temps de l'investigation,

C
est-il alors le temps des délimitations imposées par notre perception,
celles-ci nous conduisant sur le seuil de

D
le temps du dit, du récit, des analogies ou des métaphores,
liens cohérents et accord visé, souhaité avec

E
le temps propre de l'investigateur
(où il s'agit de *lever le voile* sur quelques intentions de parcours,
dans la reconnaissance même des limites de ces parcours) ?

Une idée est un infini de possibilités. Une métaphore, la saisie d'une infime portion de ces possibilités. Une métaphore dicte-t-elle alors, en son essence, et par-delà la conscience de l'investigateur, la portée et le *caractère* réel d'une œuvre, d'une recherche, en ce qu'elle est, cette métaphore, expression des limites de notre perception ?

11.16. SEIZIÈME APPROCHE – LE « JE » ET SON DOUBLE

Considérant que toute idée (toute thèse et sa portée) est appréhendée selon les limites de notre entendement et de nos perceptions, considérant que nos investigations traduisent inévitablement ces limites (par nécessité ou par naïveté), pouvons-nous clamer de manière retentissante le « je » ? En d'autres termes, une idée, en soi, n'impose-t-elle pas une certaine humilité, et davantage si elle est exprimée par un énoncé métaphorique ? L'on retrouve particulièrement au sein des discours sur les pratiques artistiques et les modes d'investigation de certains types de recherche une préséance du « je ». À son aise chacun évaluera la tonalité de ce « je ». Mais dans la nécessité d'un recul sur son propre discours (tentative d'objectivation), dans la perspective de filtrer ou d'appréhender par un autre angle le rapport sujet/objet, une substitution pronominale (« il, elle, nous ») est potentiellement appréciable comme une représentation métaphorique du « je ». Il y a là, simplement, les riches nuances d'une modulation. Nous pourrions dire aussi un changement de position. D'autant plus riche si, au sein d'un même écrit, la syntaxe réunit ce double volet, le « je » et le « il » passant d'un à l'autre.

Une manière de dédoublement mais sous la bannière du « je » prédominant (puisque, à toutes fins utiles, ce « je » personnifie son double). Le *scriptor* évaluera cette théâtralité.

11.17. DIX-SEPTIÈME APPROCHE – ET AUTREMENT

Par une singulière opération de l'esprit, avant même la toute première syllabe de l'humanité, avant même le premier vocable entendu, reconnu et articulé comme tel, la métaphore – et bien avant l'identification même de cette tournure – répondait-elle à cette nécessité viscérale et mythique d'appréhender l'inconnu, de le *dé-signer* ? Bien au-delà des analogies, par la métaphore nous appréhendons *autrement* le réel (il faut comprendre cet « *autrement* » comme se *signifier* au réel en tant que sujet percevant (*signe*, *signer*, *dé-signer*).

11.18. DIX-HUITIÈME APPROCHE – EN CONJONCTION

Si nous désignons la métaphore comme un outil de conceptualisation (en référence à la treizième approche) ou une donnée immédiate de la pensée, il faut y apporter cette nuance où nous la désignons comme connaissance immédiate et intuitive d'une réalité. Si nous faisons l'exercice de transposer cela dans le contexte d'une pratique artistique, nous obtenons ce qui suit : par la référence à une métaphore, *se donner* une représentation de l'acte d'œuvrer.

11.19. DIX-NEUVIÈME APPROCHE – UNE APPROPRIATION

Que dit la métaphore ? Elle ne dit qu'elle-même et s'ouvrant à la fois à de multiples territoires. Ainsi sa qualité est double : elle ne dit, en soi, que ce qu'elle est (gravitant sur elle-même), et à la fois elle se plie aux restrictions évocatrices de notre entendement. Usuellement nous en abusons, comme des prestidigitateurs ou des apprentis sorciers, et elle envahit notre discours sur le monde et les choses. Et de cet ordinaire dans l'usage que nous en faisons s'élève parfois sa force réelle. Œuvrer sur la métaphore est faire acte de déconstruction de cet usage. Tel un matériau à dégrossir, le « dit » brut d'une métaphore est toujours livré à un acte de déconstruction (ce que nous désignons habituellement et élémentairement par « interprétation »). Mais davantage, il s'agit là d'un acte réel d'appropriation. En fait, s'approprier une métaphore est construire une autre métaphore.

11.20. VINGTIÈME APPROCHE – UNE CONCILIATION

Mais revenons à notre question. Cette dernière – Que dit la métaphore ? – a-t-elle un sens ? Ne nécessiterait-elle pas, afin de l'inscrire en toute objectivité au sein de l'inéluctable couple question/réponse et afin de l'appréhender logiquement, une mise en *hors temps* de soi-même (c'est-à-dire l'évaluation d'une objective distanciation entre soi et notre imaginaire) ? En d'autres termes, une métaphore se *lit*-elle objectivement ? Toute métaphore – qui n'en est pas moins, à la base, une fonction référentielle du langage – peut certainement, sous le chapitre des figures de style ou de l'analyse syntaxique, être saisie objectivement. Mais là s'arrête cette *délimitation* objective. C'est précisément cette fonction référentielle de la métaphore qui lui confère son caractère évasif. Sa qualité est dans l'insaisissable ou, plus justement, dans le *partiellement* saisissable. Comme référent, en matière d'art, la métaphore est point de repère et balise et, selon notre lecture, une possible multiplication de ceux-ci : un signe parmi tant d'autres, mais un signe devenu *essentiel* – un signe d'une signification « blanche » si nous empruntons cette belle nuance à Clément Rosset. Une signification blanche à teinter. La métaphore est une direction à emprunter et non une finalité. Elle est orientation d'un dialogue à révéler (interprétation) entre soi et l'objet de réflexion, entre soi et l'*ouvrage* d'art. Le « dit » de la métaphore désigne mais ne dit rien de précis. Sa singularité est dans cette désignation : le rattachement de la pensée à un point de référence essentiel (qui *fait* sens) mais qui demeure à jamais une évocation, une suggestion. Si A est l'objet de ma réflexion et B la saisie de cet objet par la métaphore, A et B sont alors inscrits, hors de toute linéarité, dans un mouvement de balancement et de va-et-vient constant. Et dans ce mouvement nous dépassons le caractère autoréférentiel de la métaphore. Elle est conciliation *entre* ceci *et* cela, *entre* A *et* B. Ainsi tentons-nous d'additionner et de filtrer ces nuances d'une métaphore, à tout le moins de les réunir en notre mémoire pour une nouvelle germination – là où la métaphore est un *liant* entre la parole et le geste d'œuvrer (le rapport théorie/pratique) et non un écran à quelques adéquations à mettre en relief entre la pratique et un discours (une *theoria*) sur la pratique : en d'autres termes, un écran à quelques clartés à saisir entre la parole, le geste et le médium artistique. Il nous faut donc parler de cette force conciliatrice de la métaphore ou bien, par son intermédiaire, d'une conciliation *à venir, à faire* entre ceci et cela.

11.21. VINGT-ET-UNIÈME APPROCHE – LE PARTIELLEMENT SAISISSABLE

Attribuer cette qualité à la métaphore est reconnaître, fondamentalement, que toute métaphore est livrée à notre entendement et de ce fait *partiellement saisissable*. Car ce n'est pas tant la métaphore que nous devons

interroger (ce qui est en soi et pleinement justifié, un degré élémentaire d'investigation) mais les directions suggérées par celle-ci – un voyage d'artisan guidé par la nécessité d'une quête. Il ne s'agit pas de soustraire ce voyage de la pensée à une réduction rationnelle. Au contraire, il nous faut céder à la perspective de le concilier avec la nature même du référent métaphorique à l'incipit de celui-ci ou s'étant imposé *a posteriori* comme une donnée essentielle (qui *donne sens* – un signifiant) au parcours déjà amorcé. En matière d'art, tout parcours choisi, élu entre tous, suppose l'abandon de parcours possibles (geste ultime et éclectique nous permettant de passer de l'abstraction originelle d'une idée à la concrétude). Désignant ainsi un parcours s'étant imposé entre tous cela revient à dire que nous n'aurons saisi, sur l'ensemble des parcours possibles s'offrant à nous, qu'une partie de cet ensemble. En d'autres termes, nous aurons saisi *partiellement* cet ensemble. Il en est de même de notre référence à une métaphore : sur l'ensemble des lectures possibles d'un énoncé métaphorique, une *interprétation* s'imposera selon notre entendement. Autrement dit, nous nous serons approprié *partiellement* une métaphore sur l'ensemble – *insaisissable* dans sa globalité – des lectures possibles de celle-ci. Nous nous serons approprié une lecture entre toutes. Alors là, seulement, il y aura conciliation : conciliation entre ceci (un parcours entre tous à partir duquel *œuvrer*) et cela (une lecture entre toutes à partir de laquelle nous n'aurons que *partiellement* restreint le vaste champ de significations d'une métaphore). Nous faisons « œuvre » toujours dans le *partiellement saisissable* d'une idée et d'une métaphore, l'une renvoyant à l'autre. Il faut accepter d'être artisan dans le *partiellement saisissable*. Est-ce là ce qui nous amène à qualifier de métaphorique l'ensemble *œuvre* construit sur ces vastes ensembles partiellement saisis (ceux d'une idée et ceux d'une métaphore) ?

11.22. VINGT-DEUXIÈME APPROCHE – MISE EN ABÎME

Qualifier toute œuvre – et par extension toute forme d'art – de métaphorique revient-il à traiter d'une évidence ? Bien que riche à traiter en elle-même, cette interrogation a ceci de malaisé qu'elle soulève précisément la question de la représentation (*treizième approche*, le point 4). Il va de soi que chacun fera sa lecture des *intentions* d'un auteur dont la facture d'une œuvre s'inscrirait dans le sens de la représentation. Mais en dehors de cette intention de *représenter* qu'en est-il de cette considération à qualifier l'art comme représentation métaphorique du réel ? En matière d'art, qu'elle s'inscrive ou non sous le signe de la représentation, toute œuvre peut être appréhendée comme telle. En d'autres termes, l'ensemble *œuvre* se supporte en lui-même : toute œuvre – ou ce que nous désignons par ce vocable – est, ultimement, son propre référent en dehors de toute référence même considérée comme coup d'envoi à celle-ci. L'idée de représentation est donc restrictive si nous n'apportons pas cette

nuance : ce que nous devons interroger ou apprécier n'est pas tant la question de la représentation, mais notre « degré » d'appropriation d'une référence qui transparaît dans la représentation de cette même référence. Autrement dit : qu'aurai-je saisi ou partiellement saisi d'une référence ? Et si ce référent est une métaphore, la question sera alors celle-ci : qu'aurai-je saisi ou partiellement saisi d'une métaphore ? Œuvrer en l'*espace* d'une métaphore – entendons par là la nature de notre référence à cette dernière – laisse donc transparaître ceci : s'approprier une métaphore est construire une autre métaphore se supportant elle-même (*dix-neuvième approche*).

11.23. VINGT-TROISIÈME APPROCHE – UN PIVOT

Renvoyant à toute une généalogie d'interprétations possibles nous ne pouvons définir rationnellement notre référence à la métaphore. Que dévoile alors l'énoncé métaphorique « s'approprier une métaphore », sinon l'évocation d'un imaginaire à son tour approprié par le nôtre. Nous sommes ouvriers de cette coïncidence. Et là, peut-être, dans cette coïncidence, est l'ensemble *œuvre*. Peut-être est-ce plus explicite de dire la chose ainsi : là est le fait d'œuvrer (comme autant de directions empruntées par notre imaginaire, depuis l'abstraction originelle d'une idée jusqu'à sa concrétude).

11.24. VINGT-QUATRIÈME APPROCHE – PUIS L'ÉLAN

L'énoncé *s'approprier une métaphore est construire une autre métaphore* n'indique pas qu'il y a un dédoublement (une œuvre qui serait le double de son référent métaphorique) mais un glissement. S'approprier *ceci* pour *cela*, pour une *autre* métaphore (l'ensemble *œuvre* se supportant lui-même). Ce glissement relève de l'évocation. Mais davantage, ce glissement relève de quelque chose de plus insondable : un affranchissement (l'*autre* métaphore). Comme si l'imagination créatrice répondait toujours à cette nécessité de s'affranchir de ce qui l'éveilla, répondait à cette nécessité de s'affranchir d'un complément originel – œuvrer par jeux d'émancipations et de complémentarités livrés à l'imaginaire.

11.25. VINGT-CINQUIÈME APPROCHE – VERTIGE D'UNE TAUTOLOGIE

Considérons ceci : la seule façon de rompre le vertige de la tautologie *s'approprier une métaphore est construire une autre métaphore* serait-elle de se taire ? Par la métaphore nous faisons sans cesse l'expérience d'une

proximité avec le silence. Cette proximité nous conduit à sublimer par l'art l'aveu d'un tel vertige auquel seul notre imaginaire offre un contrepoids. Et de nouveau, singulièrement, cédant à ce désir viscéral de rejoindre la parole des hommes – nous poussant à *verbaliser* ce que l'on aura intuitivement choisi de dire autrement par l'art ou ce que l'on désigne comme tel –, nous serons ramenés au vertige de cette tautologie initiale que nous souhaitions, sans doute inconsciemment, sublimer.

11.26. VINGT-SIXIÈME APPROCHE – OU BIEN LE SILENCE

Pourrions-nous imaginer, en matière d'art, de nous taire, de ne point passer par les mots ? Refuser systématiquement tout discours sur l'art ne reviendrait-il à rapprocher que par l'imaginaire l'art et la métaphore ? Mais, paradoxalement, sans la parole la métaphore ne serait plus. Il n'y aurait donc plus rien à rapprocher. « La musique est le trop-plein d'un grand silence », dit Yourcenar. Nous sommes tentés de paraphraser et d'y lire ceci : *L'art est le trop-plein d'un grand silence*. Dans ce cas comme dans l'autre, cela suppose aussi qu'il nous faut bien passer par la parole, salvatrice et compensatrice, comme autre réceptacle de ce débordement.

11.27. VINGT-SEPTIÈME APPROCHE – DIRE ET REDIRE

Œuvrer est répéter dans la transformation. Y voir un archétype ; une manière d'insistance dans la durée, ou simplement une force instinctive, muette, de persister. L'art s'accommode bien de cette insistance. Par conséquent, tout discours sur l'art s'accommode bien des tautologies, puisqu'il nous renvoie toujours à la métaphore, une manière de dire et de redire autrement cette insistance dans la répétition.

11.28. VINGT-HUITIÈME APPROCHE – VOILES ET TRANSPARENCES

Travailler sur une métaphore est reconnaître que nous travaillons sur celle-ci depuis notre lecture saisie sur l'ensemble insaisissable des interprétations possibles d'une métaphore (*vingt-et-unième approche*). S'approprier une métaphore revient-il donc, aussi, à dire que nous projetons et ultimement ne retenons que notre propre lecture de celle-ci ? En d'autres mots, notre lecture est-elle intuitivement préconçue ? Le travail sur une métaphore est le reflet d'une nécessité de se référer à la parole (ou à l'écriture) considérée comme contrepoids à l'abstraction d'une idée. Davantage elle est un matériau concret – un parmi d'autres – jugé indispensable à

la *réalisation* de cette idée, sa concrétude. Appréhendée comme référent à la conceptualisation d'une idée, une métaphore ne peut faire l'objet d'une lecture objective. Se référer à une métaphore est la modeler.

11.29. VINGT-NEUVIÈME APPROCHE – ENCORE CECI

Notre propre lecture est l'emprise que nous avons sur la métaphore. Cela, en soi, ne désigne aucune restriction, l'imaginaire y prenant son envol.

11.30. TRENTIÈME APPROCHE – ET CELA

Tout est nuance. Et par la métaphore nous prenons la pleine mesure de ceci.

11.31. TRENTE-ET-UNIÈME APPROCHE – PAR ABSENCE

Par un agencement subtil et nuancé des mots et sans nul doute de la métaphore, les poètes, les écrivains ou les philosophes peuvent nommer ce qui ne se nomme pas, donner corps à ce qui n'a pas de corps, donner prise à ce qui n'a pas de représentation concrète. Par le son ou l'image ou le bloc de marbre à dégrossir, il n'y a rien à nommer, tout à suggérer. En dehors des mots, nous sommes *scriptor* d'autres langues.

11.32. TRENTE-DEUXIÈME APPROCHE – SIMPLEMENT REDIRE

Tout est nuance. Et par la métaphore nous prenons la pleine mesure de ceci : un *transport de sens* modelé par cette force subtile et dionysiaque de l'imaginaire qui relève de notre manière d'appréhender le monde et les choses (*douxième approche*).

11.33. TRENTE-TROISÈME APPROCHE – LE POINT PIVOTANT

« *Wolle die Wandlung* » (« Veuille la transformation »), disait Rilke dans l'entête d'un de ses *Sonnets à Orphée* ; et à la suite de cela, ce vers : « L'esprit de création, [...], n'aime, à l'élan de la figure, rien autant que le point pivotant. » Pour un temps, cédons à ce rapprochement (une lecture, un voyage de l'esprit) : de considérer la métaphore, métaphoriquement, comme un *point pivotant* entre les choses concrètes et abstraites du monde – un élargissement du regard porté sur l'objet de réflexion.

CONCLUSION

Il serait difficile, même illogique, de conclure un ensemble ouvert. Dans le contexte particulier de la recherche et de la création, comme élargissement de son regard – comme autant d'investigations possibles –, le lecteur délimitera d'autres *approches*. Le terme n'est pas banal. Car il s'agit bien pour le chercheur-créateur d'approcher, d'aller au plus près possible, de ce qui modèle l'objet de sa réflexion. De la vieille dichotomie historique entre théorie et pratique, il ne faut retenir que sa persistance et lui opposer les nuances de la conciliation. En matière d'art, on ne peut opposer ce qui procède de la même nature : théorie et pratique se réclament à la fois de la nature sensible, *observante* et concrète de la réflexion et de la mise en jeu des idées dans le réel. Ainsi, concepts et théories, études et pratiques, sont en leurs divers points communs et spécificités, autant de points d'ancrage et *points pivotants* nous permettant d'interroger l'état brut d'une idée, d'une intention de parcours… L'imagination créatrice fait appel à toutes les nécessités, celles des choses et du regard sur les choses, celles des idées et du regard sur les idées. Qu'elle soit une visée ou un détour, une métaphore, pour ne s'en tenir qu'à cela, est un instrument de l'imaginaire et du réel. Un instrument, comme le seraient un concept, une *theoria*, une pratique… parmi tant d'autres.

À mes étudiants, je pose toujours cette question : quelles sont vos métaphores ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ballif, C. (1988). *Économie musicale. Souhaits entre symboles*, Paris, Klincksiek.

Cometti, J.-P. (1998). *La maison de Wittgenstein,* Paris, Presses universitaires de France.

Rilke, R.M. (1972). *Les Élégies de Duino. Les Sonnets à Orphée*, trad. A. Guerne, Paris, Seuil. Œuvre originale publiée en 1929.

Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*, Paris, Seuil.

Villeneuve, A. (2006). « La métaphore et l'idée musicale : proximités et détours », dans Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

CHAPITRE 12 DOUZE

Une application de la méthode phénoménologique à l'art de la danse[1]

Amedeo Giorgi

La phénoménologie est une philosophie fondée par Husserl en 1900, notamment dans le but de défendre la possibilité d'acquérir des connaissances valables contre les attaques des sceptiques et des psychologistes. Selon les tenants du scepticisme, aucune connaissance fondée n'est possible. Cependant, Husserl (1970) a démontré la contradiction inhérente à une telle position, car en soutenant qu'aucune connaissance n'est

1. Traduit de l'anglais par Jacinthe Meunier et Diane Leduc.

possible, les sceptiques affirment ce qu'ils prétendent nier. La position psychologiste est plus subtile, mais Husserl a prouvé qu'à la fin du compte elle est tout aussi erronée. Pour le psychologisme, la psychologie considérée en tant que science naturelle est le fondement de toutes les connaissances, y compris des concepts, des idéaux et des significations. Husserl (1970) a montré de façon convaincante que cette position ne peut rendre compte de tous les types de connaissances. Pour lui, le seul point de départ possible d'une véritable épistémologie était le phénomène de la conscience. Par contre, cette conscience ne doit pas être considérée de façon naturaliste, mais plutôt comme un phénomène dont le mode de présence atteste clairement son essence non naturelle.

Les disciplines ne conduisant pas à une connaissance fondée, comme la logique et les mathématiques, se basaient souvent sur le formalisme. Ce fondement non plus ne satisfaisait pas Husserl, qui doutait de la capacité des méthodes formelles à rendre compte du contenu des jugements (Banham, 2005). Husserl souhaitait que même la logique soit basée sur l'expérience, laquelle était souvent liée à des objets (ou des contenus) qui devaient également s'appuyer sur des fondements.

La série de défis logiques soumise par Husserl aux logiciens de son époque a grandement contribué à l'élaboration de nouvelles façons d'aborder certains problèmes complexes. Souvent, les phénomènes *expérientiels*[2] au contenu complexe échappaient aux analyses en profondeur ainsi qu'aux analyses formelles, nécessaires à l'obtention de connaissances solides. Dans les cas où des phénomènes complexes étaient soumis à des analyses exhaustives on leur accordait une valeur purement subjective. La contribution majeure d'Husserl a été de proposer une méthode capable de rendre compte du contenu des phénomènes expérientiels complexes dont les résultats n'étaient pas simplement subjectifs. Il va sans dire qu'une telle méthode, appliquée correctement, peut présenter un intérêt certain pour les arts où la perception du contenu de l'expérience joue un rôle déterminant.

12.1. LA PHÉNOMÉNOLOGIE HUSSERLIENNE

Comme philosophie, la phénoménologie s'intéresse au phénomène de la conscience ainsi qu'à tous les objets qui peuvent s'y révéler. Husserl considérait la conscience comme un domaine privilégié car, sans elle,

2. Note des traductrices : bien qu'il ne soit pas toujours présent dans les dictionnaires de langue française, le terme *expérientiel* est utilisé ici pour traduire *experiential* employé par Giorgi pour parler des phénomènes dont nous faisons l'expérience. Cette traduction se réfère davantage aux principes phénoménologiques que le terme *expérimental* qui relève de l'expérience scientifique ou d'une expérimentation.

rien ne peut se produire. Qu'il s'agisse de connaissances, de réalisations scientifiques ou d'arts expressifs et créatifs, la conscience est inévitablement sollicitée. En conséquence, Husserl estimait que la seule façon de résoudre la question de l'acquisition de connaissances solides requérait d'abord une analyse du fonctionnement de la conscience. S'appuyant sur la tradition philosophique, il reconnaissait que le point de départ de l'étude de la conscience était la distinction entre l'acte de conscience et l'objet (considéré dans le sens le plus large possible) qui se présente à lui. Par ailleurs, bon nombre d'actes de conscience ont la particularité d'être dirigés vers des objets, lesquels sont décrits comme étant transcendants aux actes. Ainsi, les objets n'appartiennent pas aux actes qui les révèlent, bien qu'ils leur soient donnés. Il s'agit de la relation intentionnelle. Par exemple, une personne qui perçoit quelque chose ; une personne qui regarde attentivement regarde quelque chose ; une personne qui désire quelque chose ; une personne qui aime quelqu'un. Dans chaque cas, un objet s'offre à la conscience, mais celui-ci transcende l'acte, car plusieurs actes peuvent viser le même objet. En raison de l'intentionnalité, la conscience est ouverte aux objets et aux événements qui lui sont étrangers. C'est un principe d'ouverture.

Cette relation, bien entendu, reste valable dans le domaine des arts. Par exemple, la conscience d'une personne qui contemple une peinture perçoit les objets reproduits sur la toile. Quant au spectateur d'un concert, il écoute la mélodie jouée par l'orchestre. De même, une personne peut prendre plaisir à observer une statue magnifiquement sculptée. La situation se complexifie légèrement dans le cas de la danse, car l'intentionnalité en cause est un amalgame. Tout d'abord, il y a l'objectif poursuivi par le compositeur de la musique que le danseur doit interpréter physiquement à l'écoute de la musique ; viennent ensuite les intentions du chorégraphe auxquelles le danseur doit se montrer réceptif et, enfin, la façon dont le spectateur perçoit la danse. En présence de grand art véritable, toutes ces intentions s'unissent pour former une œuvre harmonieuse. Or l'atteinte d'une telle harmonie peut se révéler une démarche longue et ardue. Elle nécessite souvent une analyse minutieuse des composantes de l'œuvre : le danseur et la musique, le chorégraphe et la musique, le chorégraphe et les danseurs, ainsi que la réaction du public anticipée par le chorégraphe. Une compréhension accrue du fonctionnement de chaque composante de l'œuvre augmente les chances d'atteindre l'harmonie. La méthode phénoménologique peut alors se révéler utile, car elle permet l'acquisition de connaissances solides sur la façon dont peuvent être perçues les intentions exprimées par les interprètes. De même, elle permet de savoir si l'interprétation communique réellement ce que le danseur ou la danseuse souhaite communiquer. Dans le présent article, nous appliquerons la méthode phénoménologique à la description d'une danseuse qui tente d'exécuter un mouvement difficile.

12.2. LA MÉTHODE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

En tant que philosophe, Husserl a élaboré une méthode destinée à des applications en philosophie, mais reposant également sur des principes phénoménologiques. Ainsi, pour pouvoir utiliser cette méthode et affirmer son caractère phénoménologique, ses caractéristiques phénoménologiques essentielles doivent être conservées. Cependant, intégrer une méthode philosophique à une démarche scientifique exige la modification de certaines caractéristiques de la méthode, faute de quoi il ne s'agirait plus de science, mais de philosophie. C'est pourquoi je présenterai tout d'abord les exigences de la méthode philosophique de Husserl, avant de préciser les modifications nécessaires à son utilisation scientifique. De plus, j'indiquerai de quelle façon la méthode scientifique satisfait aux exigences de la phénoménologie.

Brièvement, la méthode de Husserl comprend les trois étapes suivantes : 1) adopter l'attitude phénoménologique transcendantale ; 2) saisir intuitivement l'essence du phénomène étudié à l'aide de la méthode de variation imaginative ; 3) décrire minutieusement l'essence décelée. Parce que le recours à la variation imaginative exige une réduction eidétique, les résultats décrits sont considérés comme des conclusions eidétiques, c'est-à-dire des conclusions idéales, qui transcendent les conclusions empiriques.

Pour que cette méthode soit pertinente en psychologie (considérée comme science humaine), les modifications suivantes sont apportées. Premièrement, le point de vue transcendantal n'est pas adopté, car le niveau de conscience qui y est associé transcenderait les êtres humains. Par conséquent, nous privilégions une attitude prétranscendantale, telle que décrite par Husserl (1977). Bien que, comme philosophe, Husserl ait toujours eu recours à la réduction phénoménologique transcendantale après sa formulation, il n'écartait pas la possibilité de l'existence d'une réduction phénoménologique prétranscendantale. Cette dernière est utilisée lors d'analyses scientifiques. Deuxièmement, les données utilisées sont des descriptions empiriques d'expériences concrètes vécues par d'autres personnes et obtenues auprès de celles-ci en adoptant l'attitude naturelle. Avant d'amorcer l'analyse, le chercheur adopte l'attitude phénoménologique tout en conservant un point de vue psychologique et en faisant preuve d'une sensibilité accrue à l'égard du phénomène décrit. Il est primordial de considérer le phénomène du point de vue de la psychologie en plus de celui de la phénoménologie. Cette approche n'est pas contradictoire : une attitude strictement phénoménologique, même prétranscendantale, conduit à des découvertes philosophiques. Adopter simultanément le point de vue psychologique (ou celui d'une autre discipline) est nécessaire pour tirer des conclusions pertinentes en sciences humaines. Voilà pourquoi,

et il s'agit de la troisième différence, la présente recherche s'intéresse aux essences psychologiques plutôt qu'aux essences philosophiques. Bien qu'elles soient universelles et plus profondes, les essences philosophiques expliquent moins efficacement les phénomènes psychologiques.

Succinctement, les étapes précises que doit suivre le chercheur en psychologie sont les suivantes (pour une analyse plus en profondeur de la méthode, voir Giorgi, 1985 ; Giorgi, 1997 ; Giorgi et Giorgi, 2003a ; Giorgi et Giorgi, 2003b). 1) Le chercheur doit premièrement lire toute la description pour saisir le sens global. Cette étape semble évidente, mais comme l'approche phénoménologique est holistique, il est essentiel de comprendre la description dans son ensemble avant de déterminer les segments du travail. 2) Le chercheur relit la description du début pour déterminer les segments du travail. Quoique cette étape puisse sembler quelque peu superflue dans le cas de descriptions brèves (comme pour certaines démonstrations), elle est incontournable pour l'analyse de données obtenues à partir d'une entrevue, car le chercheur ne peut pas se remémorer toutes les données pendant l'analyse. Les segments sont déterminés comme suit : le chercheur relit la description avec l'attitude adéquate et, chaque fois qu'il note une transition de sens, il l'indique au moyen d'un symbole. Les segments ainsi formés, appelés « unités de sens », n'ont pas de valeur théorique ; ils facilitent uniquement le traitement des données. À la fin de cette étape, le chercheur dispose d'un ensemble d'« unités de sens » ou de segments. 3) À cette étape, le chercheur convertit les expressions familières du participant en expressions plus intelligibles du point de vue de la psychologie et de la phénoménologie. Cela inclut l'explicitation de toutes les significations implicites pouvant être directement anticipées par l'intuition. Pour ce faire, le recours à la variation imaginative est nécessaire. 4) Enfin, en se basant sur les transformations apportées lors de la troisième étape, le chercheur décrit la structure essentielle de l'expérience, également par variation imaginative. Cette structure, qui servira de guide pour mieux comprendre les données empiriques, se compose des significations qui varient le moins dans un contexte donné. Il s'agit donc d'une conclusion eidétique typique plutôt qu'universelle, car les résultats dépendent du contexte et du contenu.

12.3. EXEMPLE D'APPLICATION À LA PRATIQUE DE LA DANSE

Jusqu'ici, nous avons présenté une justification théorique de la méthode ainsi qu'un schéma des étapes à suivre. Voici maintenant un exemple d'application de la méthode.

J'ai demandé à une danseuse de m'entretenir d'un exemple précis concernant son expérience en danse. Dans la trentaine, elle ne danse plus, mais possède plus de trente années d'expérience en danse. Comme je souhaitais utiliser cette description à des fins de démonstration (c'est-à-dire que je ne réalise pas une recherche sur la danse), j'ai dû déterminer une question précise, soit : « Veuillez me décrire le mouvement le plus difficile que vous avez dû effectuer comme danseuse. » J'ai fourni la question à l'avance à la danseuse, que je désignerai dorénavant comme la participante (P), afin qu'elle y réfléchisse. Par la suite, j'ai réalisé une entrevue avec elle, en posant d'abord la question précédente.

En recherche qualitative, il est primordial de déterminer si la façon d'analyser des données descriptives peut conduire à des résultats intersubjectifs. Obtenir les descriptions est assez facile. La difficulté réside plutôt dans la conception d'une méthode d'analyse qui permette de tirer des conclusions intersubjectives. La méthode présentée ci-dessus a été élaborée à cette fin. Par ailleurs, bien que mes recherches ne portent jamais sur un seul participant, j'ai analysé un seul cas dans le présent article afin de mettre l'accent sur la méthode d'analyse de données descriptives. Augmenter le nombre de sujets ne fait qu'introduire des différences dans la conception de l'étude ; la façon dont chaque description est analysée demeure la même.

12.3.1. Les données brutes : description d'un mouvement difficile associé à une pratique de danse

C. Dites-moi quel est le mouvement le plus difficile que vous avez dû exécuter en dansant.

P. Ouais, c'est difficile de déterminer un mouvement en particulier, mais je crois que c'est lorsque j'ai dû exécuter des contacts physiques dans une chorégraphie…/ Mais il disait que c'était propre au lieu, puisque c'était sur un terrain de racquetball. La musique était donc entièrement basée sur les sons que nous faisions sur le mur. Nous devions donc créer le rythme et la musique et, en plus, le vocabulaire du chorégraphe était très précis et très petit/alors que la façon dont je bouge est très ample. Il s'agissait d'un duo et, dans cette partie de la danse, il y avait un mouvement en particulier qui lui demandait qu'elle grimpe sur le mur. Je devais être debout sous elle, puis elle se propulsait. Je devais alors rester sous elle et m'adapter à son élan…/ C'est une chose d'être debout sous le bassin d'une personne et de la soutenir en l'air, mais quand l'élan de votre partenaire vous propulse vers l'avant alors que vous devez demeurer sous elle…/ Je me suis donc foulé la cheville et je suis tombée. C'était terrible. C'est pourquoi je crois que, dans ce genre de *physicalité*, c'est le moment le plus difficile dont je me souviens./

C. Et quelle était la musique ?

P. Nous faisions la musique./

C. Vous faisiez la musique ? Parce qu'il n'y avait pas d'orchestre ou de disque ou…

P. Non, non. Parce que c'était propre au lieu. Il y avait de la musique à l'occasion pendant la chorégraphie, mais la danse avait été conçue pour un terrain de racquetball. L'idée était, en quelque sorte, de représenter des moines, des chutes rapides et des joueurs de racquetball./ Ainsi, il y avait ces collisions… au moment de heurter les murs, puis un écho. Ce son caractérisait beaucoup de mouvements./

C. De quoi s'agissait-il… vous avez dit des moines ? Quel était leur lien avec la danse ?

P. Eh bien, il nous faisait marcher en décrivant des formes allongées, puis nous nous transformions en quelque sorte en une balle. Nous devions heurter le mur avant de retomber violemment de l'autre côté. Ensuite, il y avait encore de la méditation. En fait, il y avait beaucoup de méditation./

C. Pourrait-on parler de violence et de méditation ? Ou d'agressivité et de méditation ?

P. Oui, c'était une caractéristique de la chorégraphie. C'était comme si… Je crois que ce qu'il explorait vraiment… Je crois que c'était le son et l'espace. L'espace était un peu comme une cathédrale, avec comme caractéristique un certain écho. Et puis il y avait l'athlétisme, ce que ça représente pour nous aux États-Unis… Donc, l'agression peut-être… L'agression et la méditation, mais pas vraiment la violence./

C. Pas la violence…

P. Sauf la façon dont les balles percutaient le mur et la façon dont nous retombions violemment en quelque sorte. Là, il y avait une dimension violente…/

C. Et comment avez-vous interprété cela physiquement, comme danseuse ?

P. Vous voulez dire, comment je l'ai appris avant de le transformer en mouvements ?/

C. D'accord. Comment cette idée de la danse a influencé vos mouvements ?

P. Ah, euh, eh bien, la partie qui comprenait le mouvement le plus difficile était en fait plutôt violente et très physique. C'était joyeux et rapide, et le rythme devait être « boum, boum, boum ». Ça devait être très « staccato », afin que mon attention soit complètement sur elle. Puis, pendant les sections plus méditatives, l'accent était mis sur des mouvements plus doux, plus ouverts./

C. Et où se trouvait votre partenaire pendant la section de méditation ?

P. Elle était… En fait, elle était ailleurs. La chorégraphie était divisée en courts segments. Nous dansions d'abord tout le groupe ensemble, puis en duos et en trios./

C. Votre partenaire était-elle lourde ?

P. Non, elle était toute petite. C'était simplement le… Ce n'est pas difficile de lever quelqu'un et certainement pas difficile de se déplacer en même temps… en essayant de… et ce n'est même pas difficile d'attraper quelqu'un. C'est plus difficile quand… C'était vraiment difficile d'équilibrer l'énergie du mouvement. Dans une certaine mesure, c'était possible de la prévoir et donc de l'estimer, mais, d'une fois à l'autre, ça pouvait être un peu décalé, la synchronisation était différente et son propre élan en était alors affecté…/

C. Aviez-vous des préoccupations esthétiques pendant l'exécution de ce mouvement ?

P. Oui, je ne voulais surtout pas trébucher, ou faire quelque chose qui m'aurait rendue nerveuse, parce que je craignais que, pour une raison ou une autre, elle ne quitte pas le mur correctement, que je ne la tienne pas correctement, ou encore qu'elle descende trop brusquement. C'était tellement rapide et interactif que c'était assurément une crainte./

C. Dans ce cas, diriez-vous que l'esthétique se limitait à la dimension physique ? Par exemple, l'attraper et la porter ?

P. Oui, pour ce moment précis, oui./

C. Ainsi, dans l'ensemble, la chorégraphie n'était pas vraiment esthétique, c'est bien cela ?

P. En effet, elle portait davantage sur le mouvement. À l'exception des sections méditatives, j'avais l'impression que l'esthétique visait davantage à communiquer aux spectateurs l'idée que, bien que l'espace reflète une intention particulière, celle-ci peut également être…/

C. Cette expérience vous a-t-elle permis d'élargir en quelque sorte votre répertoire comme danseuse ?

P. Oui, oui. Tout d'abord, son vocabulaire était très différent de tout ce que j'avais connu auparavant. C'était tellement petit, tellement précis. Et c'était vraiment comme… Certaines caractéristiques rappelaient le butô. Ce n'était pas lié. En fait, c'était plutôt saccadé. C'était très, très miniature, et il y avait un petit…/ Pour la chorégraphie de racquetball, le vocabulaire était complètement différent. Comme s'il imaginait ce à quoi ça ressemblerait pour une personne d'être une balle, la façon dont on rebondit sur un mur, ce genre de choses./

C. Donc, cette expérience vous a permis de vous dépasser, d'élargir votre répertoire ?

P. Oui.

C. Et vous sentiez-vous à l'aise avec ça ? En tant que danseuse ?

P. En majeure partie. Oui, oui./Enfin, je crois être parvenue à la maîtriser./

C. Croyez-vous que cette expérience vous a permis d'accroître vos compétences de danseuse ?

P. Je crois que ça m'a permis d'acquérir… une plus grande habileté pour les mouvements portés. En fait, j'avais fait beaucoup de ballet et beaucoup de moderne aussi. Donc, j'ai eu un aperçu des contacts, mais…/

(Interruption)

C. D'accord. Vous avez pu élargir votre répertoire et accroître vos compétences en danse. Avez-vous eu l'impression que vous parviendriez à maîtriser la chorégraphie la première fois qu'on vous a dit ce que vous auriez à faire ?

P. Euh, je n'ai pas vraiment commencé par apprendre la chorégraphie, mais par apprendre la technique, sa technique et le vocabulaire. D'ailleurs, ni la technique ni le vocabulaire ne m'enthousiasmaient./

C. Il a choisi de procéder ainsi pour vous donner un aperçu de ce que vous auriez à faire dans le ballet ?

P. Oui./

C. Vous aviez donc un peu d'expérience antérieure en la matière.

P. Oui, mais pas pour ce genre de mouvements, parce qu'il n'y avait pas de contact dans ses classes. Elles portaient toutes sur un aspect particulier que nous retrouvions dans son vocabulaire. /

C. Je vois.

P. Et, en fait, on le retrouvait dans la chorégraphie. Il revenait sans aucun doute, donc c'était bien de l'avoir déjà maîtrisé. Il s'agissait d'un mouvement minuscule, un peu étrange. Donc…/

C. Cette personne qui dirigeait, s'agissait-il du compositeur ?

P. Il était chorégraphe et il, euh, je crois que la musique avait été créée pour la chorégraphie, mais par quelqu'un d'autre.

C. Je vois. /

P. En fait, il est venu à l'endroit où nous étions… Il a créé l'œuvre./

C. Aimeriez-vous ajouter autre chose dont nous n'avons pas parlé ? Au sujet de l'exécution de la partie difficile, en tant que danseuse ?

P. Bien, un aspect intéressant est qu'il ne m'a pas appris le duo en personne. Je l'ai appris à partir d'un enregistrement réalisé par deux autres danseuses. C'était donc compliqué./

C. Vous aviez donc un modèle.

P. Mais personne pour me donner des notes, personne pour me fournir une rétroaction ou des explications ; seulement une vidéo à regarder. Ma partenaire et moi l'avons regardée encore et encore. On regardait la vidéo et on recommençait. J'avais déjà fait cela, mais c'était plus facile… C'était difficile, parce qu'il s'agissait d'un duo, dans un espace tridimensionnel, et parce que nous nous jetions sur les murs. Vraiment, ça changeait la perspective, c'était un peu étrange./

C. Ainsi, vous deviez juger vous-même de votre performance. Aucun professeur…

P. Oui. En fin de compte, un peu avant la représentation, il était là pour nous diriger, mais, lors des étapes initiales, nous devions le faire nous-mêmes./

C. Est-ce que c'était plus facile ou plus difficile ?

P. C'était plus difficile pour moi, surtout en raison de ma façon d'apprendre, je crois. Ma partenaire était à l'aise avec cette méthode. Moi, par contre, je n'ai jamais été très douée pour apprendre de cette façon./

C. Vous sentiez-vous libre d'interpréter les mouvements à votre manière ?

P. Non, ce n'était pas ce genre de chorégraphie. Il n'y avait pas de collaboration. C'était assurément le chorégraphe qui disait comment les mouvements devaient être exécutés. En fait, c'était moderne, donc c'était un peu plus ouvert qu'un ballet, mais les mouvements étaient chorégraphiés./

12.3.2. Analyse des données

Maintenant que la lecture de la description complète et la délimitation des unités de sens sont terminées, nous présenterons la troisième étape de la méthode. Celle-ci exige que les énoncés de la participante soient transformés afin de révéler plus directement les significations psychologiques comprises dans ses expressions familières complexes. Les énoncés doivent également faire l'objet d'une généralisation afin de transcender l'idiosyncrasie de la participante. La variation imaginative et l'intuition eidétique permettent de réaliser ces deux tâches.

Veuillez noter qu'étant psychologue, j'effectuerai une analyse psychologique des données. Cependant, un danseur ou un chorégraphe pourrait réaliser une analyse artistique ou esthétique de ces mêmes données, à la seule différence que le point de vue adopté par le chercheur ne serait pas le même. J'aimerais présenter une telle analyse à titre d'exemple, mais je ne suis pas certain de posséder la sensibilité esthétique requise pour bien saisir l'art de la danse.

Par ailleurs, puisque l'entrevue originale était plutôt décousue et comprenait beaucoup de sous-entendus, je n'ai pas procédé directement aux transformations importantes des données. L'analyse est donc divisée en trois colonnes. La première indique le début et la fin des unités de sens. Au lieu de les retranscrire dans leur totalité, j'ai simplement noté les premiers et les derniers mots. La seconde colonne comprend une reformulation plus précise et complètement explicite de ce qu'ont dit la participante et le chercheur. Cette colonne, à laquelle je n'ai pas recours habituellement, a été incluse afin de rendre les données brutes, qui étaient un peu décousues et imprécises, plus claires et explicites. La troisième colonne présente le niveau de transformation des données utilisées pour déterminer la structure de l'expérience. Le lecteur peut, dans ce qui suit, saisir comment évolue le processus d'analyse des données.

12.3.3. Analyse des données de l'entrevue avec une danseuse

1. I. Dites-moi… P… portés[3] dans une chorégraphie	1. Le chercheur (C) interroge la participante (P) au sujet du mouvement le plus difficile qu'elle a dû exécuter comme danseuse. P répond qu'elle trouve difficile de déterminer un mouvement en particulier, puis déclare qu'il s'agit peut-être de portés qu'elle a dû exécuter dans une danse.	1. Au départ, P éprouve de la difficulté à déterminer le mouvement de danse le plus difficile qu'elle a dû exécuter, puis concède qu'il s'agissait de portés qu'elle a dû exécuter dans une danse.
2. Mais il disait que c'était… et très petit	2. P déclare que le chorégraphe disait que la chorégraphie était conçue particulièrement en fonction d'un lieu, car elle se déroulait sur un terrain de racquetball. La musique était donc entièrement basée sur les sons que les danseurs faisaient en se projetant sur le mur à la manière de balles de racquetball. P déclare que les danseurs devaient créer le rythme et la musique, et que le vocabulaire du chorégraphe était très précis et très petit, ce qui rendait la chorégraphie d'autant plus difficile.	2. P déclare que cette danse présentait plusieurs défis pour elle. Le chorégraphe voulait que la chorégraphie soit « imprégnée du lieu », c'est-à-dire un terrain de racquetball, et les sons que les interprètes produisaient en rebondissant sur les murs comme des balles produisaient la musique. P souligne que les danseurs devaient créer le rythme et la musique d'après les exigences du chorégraphe. C'était également difficile, selon P, car le vocabulaire du chorégraphe était très précis et très petit. Les possibilités de modifications étaient très limitées.

3. Porté : mouvement dans lequel une force appliquée par un ou plusieurs danseurs affecte la trajectoire aérienne d'un autre danseur ; voir S. Lafortune (2003).

3. alors que la façon dont je bouge … suivre son élan.	3. P déclare que, contrairement à ce qu'exigeait le chorégraphe, sa façon de bouger était très ample. P exécutait un duo, c'est-à-dire une danse avec une partenaire, et dans la partie de la chorégraphie qu'elle décrit, un mouvement en particulier demandait à sa partenaire de grimper sur le mur. P devait être debout sous elle pendant qu'elle se propulsait du mur. P devait alors rester sous sa partenaire et suivre son élan…	3. P déclare que, contrairement à ce qu'exigeait le chorégraphe, ses propres mouvements spontanés comme danseuse sont très amples. Ainsi, les petits mouvements représentaient une difficulté supplémentaire pour P. De plus, P dansait avec une partenaire et un mouvement de la chorégraphie en particulier demandait à sa partenaire de grimper sur le mur du terrain. P devait être debout sous elle alors qu'elle se propulsait en poussant contre le mur. P devait rester sous sa partenaire et suivre son élan. Tous les mouvements effectués avec sa partenaire représentaient des défis pour P.
4. C'est une chose d'être… sous elle	4. P précise que c'est une chose d'être debout sous le bassin d'une personne et de la soutenir, mais que d'être propulsée vers l'avant par l'élan de l'autre alors que vous devez demeurer sous elle, c'est une tout autre chose.	4. P déclare qu'elle était à l'aise avec le fait d'être debout sous l'autre danseuse pour la porter, mais que le fait de soutenir une personne en élan est une tout autre chose. P a trouvé ce mouvement particulièrement difficile.
5. Je me suis donc… dont je me souviens	5. P déclare qu'elle s'est foulé la cheville et est tombée, ce qui a été terrible pour elle. Ainsi, pour P, les exigences physiques de cette pièce en font l'un des moments les plus difficiles.	5. P déclare que, pendant une répétition, elle est tombée et s'est foulé la cheville, ce qui a rendu cette chorégraphie terrible pour elle. Les exigences physiques élevées de la chorégraphie représentaient la plus grande difficulté pour P.
6. I. Et quelle était… P… la musique	6. Quand C interroge P au sujet de la musique, elle répond qu'elle était produite par les danseurs.	6. P informe C du fait que les danseurs créaient la majeure partie de la musique de la danse.
7. I. Vous faisiez… P… joueurs de racquetball	7. C demande, avec surprise, si P a dit que les danseurs faisaient la musique et demande s'il y avait d'autres musiques ou de la musique enregistrée. P répond « non », parce que la danse était conçue en fonction du lieu. P affirme qu'il y avait de la musique à l'occasion pendant la chorégraphie, mais que la danse se déroulait sur un terrain de racquetball, qu'elle devait comprendre des moines, des chutes rapides et des joueurs de racquetball.	7. En raison de la surprise manifestée par C lorsqu'il apprend que les danseurs produisaient la musique, P précise les intentions du chorégraphe. P explique que, comme la chorégraphie était conçue en fonction d'un lieu et qu'elle se déroulait sur un terrain de racquetball, l'idée du chorégraphe était notamment d'inclure des moines, des chutes rapides et des sportifs. P reconnaît également qu'il y avait de la musique à l'occasion pendant la danse.

8. Ainsi, il y avait… … beaucoup de mouvements	8. P déclare qu'il y avait des sons d'impact au moment où les danseurs heurtaient le mur, puis un écho… Ce son caractérisait beaucoup de mouvements.	8. P précise que, pendant la danse, on entendait les sons d'impact des danseurs qui heurtaient le mur, puis l'écho produit. Il s'agissait des seuls sons qui accompagnaient bon nombre de mouvements exécutés par les danseurs.
9. I. De quoi s'agissait-il… P… beaucoup de méditation	9. C demande à P si elle a mentionné la présence de moines et quel était le lien avec un terrain de racquetball. P répond que le chorégraphe demandait aux danseurs de marcher en décrivant des formes allongées, puis de se transformer en quelque sorte en une balle qui heurtait le mur et retombait violemment de l'autre côté. Ensuite, elles reprenaient la méditation. Il y avait donc beaucoup de méditation.	9. Étant surpris d'entendre parler de moines dans le contexte de la chorégraphie, C demande à P s'il a bien compris. P répond par l'affirmative et raconte que le chorégraphe semblait vouloir opposer la méditation associée aux moines aux caractéristiques sportives inspirées par le lieu. Ainsi, il y avait cette idée de balles qui heurtent le mur avec fracas, puis à nouveau le calme et la méditation.
10. I. Pourrait-on parler… P… pas vraiment la violence	10. C demande à P si le thème de la chorégraphie était de mettre en contraste la violence et la méditation, ou l'agressivité et la méditation. P répond que c'était une caractéristique de la chorégraphie, mais que c'était plus pour le chorégraphe une exploration du son et de l'espace. L'espace était comme une cathédrale qui provoque un écho. Il y avait aussi l'athlétisme très présent aux États-Unis et ce qu'il représente pour les Américains… P admet qu'il y avait peut-être de l'agressivité. De l'agressivité et de la méditation, mais pas vraiment de violence.	10. La réponse de P suggère à C que, peut-être, la danse opposait la violence ou l'agression à la méditation. P répond que la violence était une caractéristique de la chorégraphie, mais que le chorégraphe semblait vouloir explorer le son et l'espace par l'utilisation d'un espace rappelant une cathédrale ainsi que l'écho qu'elle produit. À l'opposé, il y avait aussi l'athlétisme marqué très présent aux États-Unis et ce qu'il représente. P convient qu'il y avait peut-être un contraste entre l'agressivité et la méditation, mais pas de violence.
11. I. Pas de violence… P… qualité de violence	11. C répète que P ne décrirait pas la chorégraphie comme violente. P modifie ensuite sa réponse et reconnaît qu'il y avait une dimension violente dans la façon dont les balles frappaient le mur et la façon dont les danseurs retombaient violemment.	11. Bien que Ce fût prêt à accepter la réponse de P au sujet de l'absence de violence, P, après réflexion, admet que la façon dont les corps entraient en collision avec le mur pouvait être perçue comme violente.

12. I. Et comment avez-vous… P… en mouvements ?	12. C demande alors à P comment elle a interprété corporellement les diverses collisions et les mouvements semblables. P clarifie la question en demandant à C s'il veut connaître la façon dont elle a appris les pas avant de les traduire en mouvements.	12. C interroge P sur l'interprétation corporelle des collisions. P tente de clarifier la question en demandant à C s'il veut savoir comment elle a appris les pas avant de les traduire en mouvements.
13. I. D'accord. Comment… P… plus doux, plus ouverts	13. C reformule sa question et demande à P comment sa perception de la danse a influencé ses mouvements. P déclare que la partie la plus difficile comprenait des mouvements violents et physiques. C'était joyeux et rapide, et le rythme devait être très rapide. Ça devait être « staccato », afin que son attention soit complètement dirigée vers sa partenaire. Les périodes de méditation, où les mouvements étaient plus doux et plus ouverts, étaient moins difficiles pour P.	13. C reformule sa question et demande à P comment l'idée que la danse visait à communiquer a influencé ses mouvements. P répond que les mouvements les plus difficiles avaient un caractère plutôt violent et physique, car ils étaient joyeux et rapides et que le rythme était « staccato ». Sa partenaire retenait presque toute son attention et il ne lui restait pratiquement pas de temps pour autre chose. Les périodes de méditation, pendant lesquelles les mouvements étaient plus doux et plus ouverts, étaient moins difficiles pour P.
14. I. Et où se trouvait… P… en duos et en trios	14. C demande à P où se trouvait sa partenaire pendant le moment de méditation et P répond qu'elle était ailleurs. La pièce était divisée en courts segments. Ils dansaient d'abord tout le groupe ensemble, puis en duos et en trios.	14. C demande à P où se trouvait sa partenaire pendant la phase de méditation et P répond qu'elle était ailleurs. La chorégraphie se composait de courts segments. Ainsi, tous les membres du groupe dansaient ensemble, puis se séparaient pour former des duos, des trios, etc.
15. I. Votre partenaire… P… répercussions importantes	15. C demande à P si sa partenaire était lourde et P répond que ce n'était pas le cas, qu'elle était toute petite. P poursuit en expliquant que, de façon générale, ce n'est pas très difficile de lever quelqu'un et certainement pas difficile de se mouvoir avec quelqu'un. Il n'est même pas difficile d'attraper quelqu'un. Cependant, ce qui était difficile ou plus difficile, c'était d'harmoniser l'énergie de nos mouvements. Dans une certaine mesure, c'était possible de la prévoir et donc d'estimer ce qui vient. Par contre, d'une fois à l'autre, ça pouvait être un peu décalé et la synchronisation était différente. Alors, son mouvement pouvait affecter la qualité de l'exécution.	15. En réponse à la question de C, P déclare que sa partenaire était toute petite et pas du tout lourde. P explique la difficulté majeure de la chorégraphie. Elle affirme ne pas avoir éprouvé de difficulté à soulever une autre personne et pas plus à se déplacer simultanément avec quelqu'un ou même attraper quelqu'un. Pour P, la difficulté consistait à harmoniser l'énergie du mouvement avec celle de sa partenaire (qui retombait du mur). Cette énergie pouvait être évaluée dans une certaine mesure, mais elle variait d'une fois à l'autre et le type d'élan que prenait la partenaire avait des répercussions importantes sur la qualité de l'exécution.

16. I. Aviez-vous des… P… assurément une crainte	16. C demande à P si elle avait des craintes liées à l'esthétique pendant la danse. P déclare qu'elle ne voulait surtout pas trébucher ou faire quelque chose qui l'aurait rendue nerveuse, car P craignait que, pour une raison ou une autre, sa partenaire ne quitte pas le mur correctement, que P ne la tienne pas correctement, ou encore que sa partenaire descende trop brusquement. C'était tellement rapide et interactif que c'était assurément quelque chose que P craignait.	16. C demande à P si elle avait des craintes liées à l'esthétique pendant la danse. P mentionne qu'elle avait surtout peur de faire des erreurs ou de mal danser compte tenu de la rapidité et de l'intensité de certaines parties de la chorégraphie.
17. I. Dans ce cas, diriez-vous… P… moment précis, oui	17. C demande alors à P si son souci esthétique se limitait à la dimension physique, c'est-à-dire par exemple attraper et supporter sa partenaire. P répond que, pour ce moment précis, c'était le cas.	17. En raison de la réponse précédente, C demande à P si son souci esthétique se limitait à la dimension physique, soit, par exemple, d'être capable physiquement d'exécuter tous les mouvements. P répond que c'était le cas pour ce moment précis.
18. I. Ainsi, dans l'ensemble… P… celle-ci peut également être…	18. C demande à P si la chorégraphie dans l'ensemble était réellement esthétique. P répond que ce n'était pas le cas, qu'elle portait davantage sur le mouvement en soi. Mis à part la partie de la méditation, P avait l'impression que l'esthétique visait davantage à communiquer aux spectateurs l'idée que, bien que l'espace reflète une intention particulière, celle-ci peut également être…	18. C demande à P si la chorégraphie dans l'ensemble pouvait être considérée comme esthétique et P répond que, à la base, ce n'était pas le cas, car elle portait davantage sur le mouvement en soi. P déclare que, mis à part la partie de la méditation, elle avait l'impression que l'esthétique visait à communiquer aux spectateurs l'idée que, bien que l'espace reflète une intention particulière, celle-ci peut aussi en proposer une autre. C'est ce que communiquaient les mouvements.
19. I. Cette expérience… P … avait un petit…	19. C demande à P si le fait de danser dans cette chorégraphie lui a permis d'élargir en quelque sorte son répertoire comme danseuse. P répond par l'affirmative. Elle déclare que le vocabulaire du chorégraphe était très différent de tout ce qu'elle avait connu auparavant. C'était petit et précis. Cela rappelait la qualité du butô. Ce n'était pas lié ; en fait, c'était plutôt saccadé. C'était très, très minutieux, et il y avait un petit…	19. C demande à P si la chorégraphie lui a permis d'élargir en quelque sorte son répertoire et P répond par l'affirmative. P déclare que le vocabulaire du chorégraphe était très différent de tout ce qu'elle avait connu auparavant. Ainsi, en le maîtrisant, elle a sans aucun doute élargi son répertoire. Le vocabulaire était petit et précis, ce qui laissait peu de place à l'interprétation. P déclare que certaines caractéristiques rappelaient le butô. C'était saccadé, avec des mouvements minutieux d'une faible amplitude.

20. Pour la chorégraphie… … ce genre de choses	20. P affirme que la chorégraphie de racquetball utilisait un vocabulaire complètement différent, comme si le chorégraphe imaginait ce à quoi ça ressemblerait pour une personne d'être une balle, comment une personne rebondit sur un mur, ce genre de choses.	20. P déclare toutefois que la partie athlétique de la chorégraphie utilisait un vocabulaire très différent. Elle déclare que le chorégraphe imaginait ce que ce serait pour une personne de se mouvoir comme une balle, de frapper un mur et de rebondir.
21. I. Donc, cette expérience vous a… P … Oui, oui.	21. C demande à nouveau si cette chorégraphie a permis à P d'élargir son répertoire comme danseuse et P répond qu'en majeure partie, oui.	21. Lorsque C le lui demande à nouveau, P confirme que le fait de danser dans cette chorégraphie lui a permis d'élargir son répertoire comme danseuse.
22. En fin de compte… … la maîtriser	22. P déclare qu'en fin de compte, elle croit être parvenue à maîtriser la chorégraphie.	22. P déclare spontanément qu'en fin de compte, elle avait le sentiment d'avoir maîtrisé la chorégraphie.
23. I. Croyez-vous que… P… des contacts, mais…	23. C demande à P si le fait de danser dans cette œuvre lui a permis d'accroître ses compétences de danseuse. P affirme que cela lui a permis d'acquérir une plus grande habileté pour l'exécution de portés. P déclare avoir fait beaucoup de ballet et beaucoup de moderne. Donc, elle a eu un aperçu des mouvements de contact, mais…	23. Lorsqu'on lui demande si le fait de danser dans cette œuvre lui a permis de devenir une meilleure danseuse, P répond « oui ». P affirme que la chorégraphie lui a permis d'acquérir une plus grande habileté pour l'exécution de portés. Elle a déclaré avoir une grande expérience en ballet et en danse moderne. Ainsi, cette chorégraphie lui a permis d'acquérir une certaine expérience de la danse contact.
Interruption	L'entrevue a été interrompue en raison d'un facteur extérieur.	
24. I. D'accord. Vous avez pu… P… qui m'enthousiasmaient	24. C résume les bénéfices que P a retirés de cette expérience, c'est-à-dire élargir son répertoire et accroître ses compétences de danseuse. C demande ensuite à P si elle a eu l'impression qu'elle parviendrait à maîtriser la chorégraphie la première fois qu'on lui a dit ce qu'elle aurait à faire. P déclare qu'elle n'a pas vraiment commencé par apprendre la chorégraphie. Elle a plutôt commencé par apprendre la technique, c'est-à-dire la technique et le vocabulaire du chorégraphe. P affirme que ni la technique ni le vocabulaire ne l'enthousiasmaient.	24. C résume ce que P a appris en participant à cette danse : elle a élargi son répertoire et elle a accru ses compétences de danseuse. C demande ensuite à P si elle a eu l'impression qu'elle saurait se montrer à la hauteur quand on lui a dit ce qu'elle devrait faire. P répond qu'elle n'a pas vraiment commencé par apprendre la chorégraphie. Elle a plutôt commencé par apprendre la technique, c'est-à-dire la technique et le vocabulaire du chorégraphe. P affirme cependant que ni la technique ni le vocabulaire ne la rejoignaient particulièrement.

25. I. Il a choisi de procéder… P… Oui.	25. C demande à P si le chorégraphe a choisi de recourir à cette stratégie pour présenter aux danseurs ce qu'ils auraient à faire dans le ballet. P répond oui.	25. P répond par l'affirmative quand C lui demande si le chorégraphe a choisi de recourir à cette stratégie pour présenter aux danseurs ce qu'ils auraient à faire dans la chorégraphie.
26. I. Vous aviez donc… P… son vocabulaire	26. C présume que P avait eu l'occasion de se familiariser avec les mouvements avant d'exécuter la danse. P répond par l'affirmative, mais soutient qu'elle n'avait pas d'expérience antérieure en ce qui concerne les portés, car il n'y en avait pas dans les classes du chorégraphe. Les classes portaient toutes sur un mouvement particulier que les danseurs faisaient dans son vocabulaire.	26. C fait part à P de son impression selon laquelle elle avait pu se familiariser avec les mouvements avant de participer à la danse. P le confirme, mais ajoute qu'elle n'avait pas d'expérience antérieure en ce qui concerne le travail de portés, car il n'y en avait pas dans les classes du chorégraphe. Les classes portaient sur un mouvement particulier que les danseurs faisaient dans son vocabulaire.
27. I. Je vois… P… un peu étrange.	27. C confirme qu'il comprend. P déclare ensuite que ce qu'ils avaient pratiqué se retrouvait dans la chorégraphie. Il revenait sans aucun doute, donc c'était bien de l'avoir déjà maîtrisé. P affirme qu'il s'agissait d'un mouvement minuscule, un peu étrange.	27. C affirme comprendre. P constate que le mouvement qu'ils avaient pratiqué pendant les classes était repris dans la chorégraphie. P était donc heureuse d'avoir pu le maîtriser à l'avance. P affirme qu'il s'agissait d'un mouvement minuscule, un peu étrange.
28. I. Cette personne… P… quelqu'un d'autre. I. Je vois.	28. C demande à P si le compositeur de la musique dirigeait également les danseurs. P répond que le directeur était un chorégraphe. P croit que la musique avait été créée pour la chorégraphie, mais par quelqu'un d'autre.	28. Lorsqu'on l'interroge sur la personne qui dirigeait les danseurs, P répond qu'il s'agissait d'un chorégraphe, puis elle ajoute que la musique avait été créée par quelqu'un d'autre.
29. P. En fait… Il a créé l'œuvre	29. P déclare que le chorégraphe est venu à l'endroit où P et les danseurs se trouvaient.	29. P déclare que le chorégraphe est venu à l'endroit où se trouvaient les danseurs.
30. I. Aimeriez-vous ajouter… P… donc compliqué	30. C demande à P si elle voudrait aborder un aspect qui n'a pas été traité, surtout en ce qui concerne l'exécution de la partie difficile, en tant que danseuse. P ajoute qu'un point intéressant est que le chorégraphe ne lui a pas appris le duo en personne. P affirme l'avoir appris à partir d'un enregistrement réalisé par deux autres danseuses. P affirme que c'était compliqué d'apprendre ainsi.	30. Lorsqu'on lui demande si elle veut aborder un aspect qui aurait été négligé, P ajoute qu'un facteur important est que le chorégraphe ne lui a pas appris le duo en personne. En effet, le mouvement difficile devait être appris à partir d'une vidéo qui montrait deux autres danseuses exécutant ce mouvement. Selon P, il est plus difficile d'apprendre un mouvement de cette façon.

31. I. Ainsi, vous deviez… P… faire nous-mêmes.	31. C fait remarquer que P devait juger elle-même de sa performance, car aucun répétiteur n'était présent pour corriger ses mouvements. P est d'accord et affirme qu'en fin de compte, à l'approche de la représentation, le chorégraphe était présent pour diriger les danseurs. En revanche, lors des premières répétitions, les danseurs devaient se débrouiller seuls.	31. P est d'accord avec l'idée de C selon laquelle elle a dû apprendre les mouvements sans l'aide d'un spécialiste. P affirme qu'en fin de compte, le spécialiste est venu fournir une rétroaction aux danseurs avant la représentation. En revanche, au début, les étudiants devaient se débrouiller seuls.
32. I. Est-ce que c'était… P… de cette façon	32. C demande à P si c'était plus facile ou plus difficile pour les danseurs d'apprendre par eux-mêmes. P déclare que c'était plus difficile pour elle, surtout en raison de sa façon d'apprendre, et elle accepte ce fait. P admet toutefois qu'elle n'a jamais été très à l'aise pour apprendre de cette façon.	32. En réponse à la question de C concernant le mode d'apprentissage des mouvements qu'elle trouve le plus facile, P déclare qu'il était plus difficile pour elle d'apprendre les mouvements seule. Cependant, elle attribue rapidement ce fait à sa façon d'apprendre et, en fin de compte, elle l'accepte. P ajoute n'avoir jamais particulièrement apprécié la façon dont elle devait apprendre les mouvements.
33. I. Vous sentiez-vous libre… P… étaient chorégraphiés	33. C demande à P si elle se sentait libre d'interpréter les mouvements à sa manière. P répond « non », car, selon elle, ce n'était pas le genre de chorégraphie. Il n'y avait pas de collaboration. C'était assurément le chorégraphe qui disait comment les mouvements devaient être exécutés. P affirme qu'il s'agissait d'une chorégraphie moderne, donc que c'était un peu plus ouvert qu'un ballet, mais que les mouvements étaient chorégraphiés.	33. C demande à P si elle se sentait libre d'interpréter les mouvements à sa manière. P répond « non », car le genre de chorégraphie ne permettait pas d'interprétation personnelle. La chorégraphie ne permettait pas de collaboration. Les désirs du chorégraphe prédominaient et devaient être respectés. P ajoute que la chorégraphie était moderne, donc que c'était un peu plus ouvert qu'un ballet, mais que, néanmoins, les mouvements étaient chorégraphiés au départ.

Une fois l'analyse terminée, le chercheur étudie en détail la dernière colonne, qui contient le texte transformé. Il tente alors de cerner les aspects réellement essentiels de l'expérience afin de dégager sa structure essentielle typique à l'aide de la variation imaginative. Habituellement, je n'essaie pas de rédiger une structure à l'aide d'une seule description, car l'imagination permet difficilement de distinguer ce qui relève de l'expérience particulière d'un sujet de ce qui appartient au phénomène général. Cependant, comme cet article se veut une démonstration, j'ai rédigé la structure présentée dans la section suivante à titre d'exemple.

12.3.4. Résultats

La structure psychologique suivante correspond aux résultats de l'analyse de la perception d'un mouvement difficile par une danseuse chevronnée.

Pour P, une danseuse chevronnée, l'exécution de mouvements difficiles dans une danse s'est révélée une expérience pour laquelle elle a dû sortir de sa zone de confort *expérientielle* afin de se familiariser avec des méthodes d'apprentissage, des mouvements, des partenaires et des exigences physiques qui différaient de son répertoire existant et de ses styles favoris. À long terme, les avantages qu'elle en a retirés ont été l'enrichissement de son répertoire de mouvements et l'augmentation de sa polyvalence comme danseuse. Les aspects négatifs de l'expérience ont été le temps et l'énergie nécessaires pour vaincre les résistances liées à la nécessité de maîtriser des méthodes d'apprentissage et des mouvements allant à l'encontre de son style naturel.

À notre avis, cette structure reflète fidèlement les données obtenues pour le présent article, mais nous ne savons pas exactement dans quelle mesure elle peut être généralisée. Des descriptions supplémentaires, formulées par d'autres danseurs et comportant des différences, auraient été nécessaires pour dégager avec plus de précision les éléments communs. Cependant, comme l'objectif premier de l'article est de démontrer comment l'approche phénoménologique permet d'analyser des descriptions concrètes, cette structure a été fournie à titre d'exemple.

Il est possible d'améliorer la présentation des résultats en faisant ressortir les éléments clés de la structure. Les éléments essentiels de la présente expérience comprennent les difficultés rencontrées par la danseuse en matière de styles d'apprentissage, de mouvements, de partenaires et de *physicalité*. Ces facteurs peuvent être mis en relief et être reliés aux facteurs empiriques contenus dans la description originale. Le tableau 12.1 présente ces relations.

12.3.5. Discussion des résultats

Les principaux résultats sont compris dans la structure ainsi que dans le tableau soulignant les éléments clés de la structure. La présente recherche s'intéressait à l'exécution de mouvements difficiles par des danseurs. Son objectif était de découvrir où résidaient les difficultés et, évidemment, de pouvoir par la suite aider des danseurs à les surmonter. Cependant, pour y parvenir, ces difficultés doivent au préalable avoir été déterminées.

Tableau 12.1

ÉLÉMENTS DE LA STRUCTURE INDIQUANT LES DIFFICULTÉS D'UNE DANSE ET LEURS MANIFESTATIONS EMPIRIQUES

	Éléments indiquant une difficulté			
	Styles d'apprentissage	**Mouvements**	**Partenaires**	***Physicalité***
Manifestations empiriques	▪ Le vocabulaire était différent de celui auquel elle était habituée. ▪ La technique et le style d'enseignement du chorégraphe n'étaient pas attrayants pour P. ▪ Apprendre les mouvements à partir d'une vidéo, sans rétroaction, était difficile pour P. ▪ Apprendre à partir d'une vidéo était contraire à sa méthode d'apprentissage habituelle.	▪ Le vocabulaire du chorégraphe était précis et petit, ce qui était contraire aux forces de P. ▪ Il y avait peu de possibilités de modification des mouvements. ▪ Les mouvements staccato, rapides et petits étaient difficiles pour P. ▪ Le souci esthétique se limitait à accomplir correctement les tâches physiques. ▪ P n'avait pas d'expérience antérieure en matière de portés.	▪ Il était plus difficile pour P de danser avec des partenaires. ▪ Équilibrer l'élan de la partenaire qui retombe était difficile pour P. ▪ La partenaire de P monopolisait presque toute son attention.	▪ Le travail de portés en danse étaient nouveaux pour P. ▪ Les exigences physiques étaient élevées. ▪ Il était impossible de modifier l'exécution des mouvements physiquement exigeants.

La structure déterminée à partir des données brutes montre que les difficultés éprouvées par une danseuse chevronnée se concentraient autour de quatre axes principaux : l'apprentissage du style, les types de mouvements, les partenaires et les exigences physiques de certains mouvements. Apprendre un style est, bien entendu, un processus très personnel. Néanmoins, la plupart d'entre nous avons nos propres préférences, et ce, peu importe ce que nous apprenons. Surmonter nos préférences est un problème psychologique d'ordre général qui ne se limite pas aux danseurs. Cependant, des façons particulières d'introduire la flexibilité dans les styles d'apprentissage des danseurs devraient être proposées. Il va sans dire que plus une danseuse peut faire preuve d'une grande flexibilité psychologique, plus il sera facile pour elle d'apprendre des mouvements qui ne lui sont pas naturels.

Les difficultés liées aux types de mouvements sont un problème qui touche probablement les danseurs de façon particulière. Évidemment, il est bien connu en phénoménologie que chacun d'entre nous possède une posture et une façon de bouger qui lui sont propres. Cela étant dit, il semble que les danseurs doivent faire preuve d'une polyvalence inégalée en ce qui concerne les mouvements. En effet, plus que quiconque, une danseuse ne doit pas être limitée par les caractéristiques naturelles de ses mouvements. En d'autres mots, il semble qu'une danseuse doive être en mesure d'exécuter avec aisance un grand nombre de mouvements différents pour satisfaire aux exigences de la musique et du chorégraphe. Cette physionomie presque universelle requise des danseurs devrait être prise en compte pendant leur formation. Par exemple, dans la colonne *Mouvements* du tableau 12.1, on constate que la danseuse préférait un certain vocabulaire et trouvait plus difficiles les mouvements petits et précis. Peut-être que si, au cours de sa jeunesse, elle avait appris divers vocabulaires dans le cadre d'une formation destinée à la préparer à tous les types de danses, elle n'aurait pas éprouvé autant de difficultés.

P trouvait également plus difficile de travailler avec des partenaires. Cela peut sembler quelque peu surprenant, parce qu'elle est une femme et que, en règle générale, les femmes devraient être habituées à danser avec des partenaires masculins, en ballet du moins, un type de danse pour lequel elle a affirmé avoir de l'expérience. Cependant, il semble que, dans cette chorégraphie, on lui ait confié le rôle masculin, car c'était à elle d'attraper et de porter la danseuse qui se propulsait du mur. Cette possibilité aurait dû être explorée plus en profondeur pendant l'entrevue. Cependant, je n'ai pas envisagé cette difficulté sous cet angle pendant l'entrevue, mais seulement au moment de l'analyse.

Enfin, le niveau d'exigence de la *physicalité* de certains mouvements représentait une difficulté pour P. Elle a qualifié de difficile pour elle le fait d'exécuter des contacts avec d'autres danseurs, mais cela était probablement dû tant au type de contacts qu'aux contacts eux-mêmes. En effet, elle a affirmé qu'une certaine violence les caractérisait. Ainsi, c'est peut-être la « collision » et les interactions brutales qui rendaient ces mouvements difficiles pour elle. Elle a également déclaré qu'elle trouvait ardus les mouvements très exigeants physiquement, par exemple attraper sa partenaire qui retombe du mur et, probablement, tenter de le faire tout en bougeant de façon esthétique. Il ressort clairement que l'exécution de ce mouvement a été très astreignante pour P quand elle déclare que son attention était tellement focalisée sur sa partenaire qu'il ne lui restait pratiquement plus de temps pour autre chose.

L'analyse a mis en lumière une autre dimension assez subtile et dont je ne suis pas certain de la pertinence pour des danseurs. P semble être psychologiquement très individualiste et semble tenir plutôt fermement

à sa propre vision. Elle était très attachée à son propre vocabulaire ainsi qu'à sa propre expérience, et elle préférait sans contredit ses mouvements spontanés à ceux imposés par le chorégraphe. De même, il était plus difficile pour elle de danser avec des partenaires. Enfin, l'exécution des mouvements physiquement difficiles ne permettait pas de modification interprétative. Il semble que les difficultés éprouvées étaient toujours liées à une limitation des possibilités d'expression personnelle. Je croyais que la danse en général, qu'il s'agisse de ballet ou de danse moderne, requérait la subordination de l'individualisme aux exigences de la danse ainsi qu'à la vision artistique du chorégraphe. Il est vrai que les danseurs qui deviennent célèbres peuvent exprimer leur talent personnel, mais seulement après avoir maîtrisé la rigueur des mouvements classiques, à moins qu'ils n'y soient parvenus en recourant aux mouvements les plus courants. Ces conjectures dépassent mon champ de compétence, mais j'ai cru bon de mentionner que les difficultés de la danseuse se rattachaient à son individualisme.

Le tableau 12.1 présente simplement les énoncés provenant des données brutes qui concrétisent les difficultés de P. Seulement certains énoncés ont été inclus dans le but de préciser chacun des quatre éléments.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Banham, G. (2005). « Introduction », dans G. Banham (dir.), *Husserl and the Logic of Experience*, Hampshire (G.-B.), Palgrave Macmillan, p. 1-7.

Giorgi, A. (1997). « The Theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure », *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 28, p. 235-260.

Giorgi, A. (dir.) (1985). *Phenomenology and Psychological Research*, Pittsburgh (PA), Duquesne University Press.

Giorgi, A., et Giorgi, B. (2003a). « The Descriptive Phenomenological Method », dans P.M. Camic, J.E. Rhodes et L. Yardley (dir.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*, Washington (DC), American Psychological Association, p. 243-273.

Giorgi, A., et Giorgi, B. (2003b). « Phenomenology », dans J. Smith (dir.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, Londres, Sage Publications, p. 25-50.

Husserl, E. (1970). *Logical Investigations*, vol. I, trad. J.N. Findlay, New York, Humanities Press. Œuvre originale publiée en 1900.

Husserl, E. (1977). *Phenomenological Psychology*, trad. J. Scalon, La Haye, Martinus Nijhoff. Œuvre originale publiée en 1962.

Lafortune, S. (2003). « La classification des portés en danse », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

CHAPITRE 13 TREIZE

Le doctorat : un savoir-faire au-delà des disciplines

Christian Bégin

Les études doctorales représentent l'étape la plus exigeante sur le plan de l'engagement intellectuel dans le contexte scolaire. L'engagement désigne cette participation intensive au choix, à l'élaboration et au développement d'une idée et de sa mise en valeur, de l'étape de son façonnage jusqu'à sa mise en forme définitive et achevée que représente la thèse. Il est ici question d'engagement intellectuel, parce que c'est probablement le terme le plus approprié pour faire référence à la suite d'émotions, d'incertitudes, de découragement, mais aussi de satisfaction, d'activités

mentales réjouissantes, de sensations de découvertes qui font partie intégrante de la démarche pour mener à terme un doctorat et déposer sa thèse.

Cet engagement a des effets inévitables et très importants sur la vie de ceux qui entreprennent un doctorat et qui veulent le mener à sa fin. La raison en est simple : mentalement, il n'existera plus rien qui revête un intérêt aussi grand ou qui présente autant d'importance pour celui ou celle qui est au doctorat. On devient complètement absorbé par son sujet, par sa réflexion, par les tâches à accomplir. Un étudiant de doctorat ne parvient plus à penser à autre chose. On lui parle de cinéma ou de loisirs ; il ressent une pointe de panique d'avoir à diluer ses pensées par des stimulations extérieures ! On lui raconte des expériences personnelles ; il ne pense qu'à témoigner de ses propres expériences doctorales. Il faut planifier le congé des fêtes ou les vacances d'été ; il pense déjà au matériel à apporter avec lui et à la façon dont il pourra trouver du temps pour travailler à sa rédaction ! On peut facilement imaginer les impacts que peut avoir un tel engagement.

Bien que cette description paraisse exagérée, elle n'est en fait qu'un échantillon relativement restreint de ce que vit un étudiant au doctorat. L'ensemble du chapitre aurait pu porter uniquement sur l'expérience humaine et psychologique rattachée aux études doctorales et à leur achèvement, mais tel n'est pas son objectif.

Il vise plutôt à décrire les moyens, les méthodes et les suggestions à suivre pour rendre l'expérience enrichissante et, surtout, surmonter les difficultés avec le moins d'inconvénients possible. Les informations qui suivent sont le fruit de plusieurs années de consultations et d'activités auprès d'étudiants des cycles supérieurs en général et du doctorat en particulier (Bégin, 1997). Elles décrivent des difficultés communes à ceux qui poursuivent un doctorat ; les recommandations ou les suggestions proposées ont été appliquées ou adaptées par ceux qui éprouvaient des difficultés à maintenir leur motivation et à cheminer malgré les moments de découragement. Elles constituent les principales pistes pour affronter les expériences marquantes du doctorat, autant par leur intensité et par la satisfaction qu'elles peuvent apporter que par les écueils et les découragements profonds qui lui sont associés. Bien qu'elles s'adressent particulièrement aux étudiants de doctorat en raison de l'étendue du parcours qu'exigent de telles études, elles peuvent s'appliquer autant aux étudiants de maîtrise. De plus, elles sont pertinentes pour tous les types de projets de recherche, qu'il s'agisse d'études théoriques, d'études en art, d'études pratiques ou de recherche création, ou des types de recherches qui demandent, comme en recherche action, un aller-retour entre la pratique et la théorie.

Aux différentes étapes du doctorat, le directeur de recherche devrait occuper une place importante comme personne-ressource dans le processus parce qu'il est le point d'ancrage de la démarche sur le plan intellectuel[1]. L'autre facteur important, c'est l'étudiant lui-même. Non pas en fonction de son intelligence, mais surtout de sa capacité à persévérer et à aborder la démarche avec le maximum de méthode et d'organisation.

Mais comment peut-on mettre ensemble « organisation » et « création » ? Alors qu'à la notion de création est souvent liée l'idée d'inspiration, la recherche est plutôt perçue comme étant le côté plus astreignant, rigide et « obligatoire » de la démarche. Y associer en plus la notion d'organisation, voilà presque une aberration ! Les concepts d'organisation et de planification sont souvent honnis par plusieurs parce qu'ils suggèrent, selon eux, la limitation de leur originalité et l'asservissement de leur créativité au service de ce que plusieurs considèrent comme un carcan à l'expression de leur unicité de créateur !

En fait, il existe sur le plan de la création et du travail intellectuel une foule d'idées souvent erronées qui influencent la façon dont les étudiants s'imaginent pouvoir créer, que ce soit pour un objet d'art ou pour le plus « scientifique » des écrits. C'est pourquoi, dans la première partie du chapitre, il ne sera pas question de créativité, bien que cela puisse aider, mais de conditions favorables à l'émergence des idées et à l'efficacité du travail.

Dans un deuxième temps, les exigences du doctorat rendent l'équilibre difficile à conserver entre les demandes de recherche, l'investissement personnel dans son projet et les autres sphères de sa vie. Ce déséquilibre est souvent la cause de maintes difficultés qui affectent à leur tour la capacité de production aussi bien que la qualité de vie en général. La capacité de travailler et de maintenir un rythme constant pendant plusieurs mois relève beaucoup plus de l'application d'une certaine méthode que du simple désir et de la volonté.

Il faut se créer des conditions qui permettent le maintien d'un climat positif entourant la démarche au doctorat pour que l'esprit soit le plus libre possible des contraintes causées par les préoccupations extérieures. Cela ne veut pas dire qu'il faille « oublier » ce qu'il y a en dehors du doctorat. Il faut au contraire savoir comment s'en occuper.

Enfin, il faut considérer le déroulement de la démarche de formation sur le plan des exigences intellectuelles et de la capacité de maintenir un haut degré de travail et d'effort mental pendant une durée

1. Des fiches ont été créées afin d'aider les étudiants dans leur démarche de choix du directeur et de leur sujet de recherche (voir Bégin, 1998a, 1998b et 1998c).

relativement prolongée. Certains principes et quelques règles sont ainsi suggérés pour aider à assurer une efficacité optimale à long terme et éviter l'épuisement.

Entreprendre un processus de recherche et surtout le mener à terme dans le cadre d'un doctorat ne doivent pas se faire dans l'improvisation. Petite incursion dans le domaine du fonctionnement intellectuel en situation d'études doctorales et des conditions de réussite.

13.1. L'INSPIRATION : SPASME OU ORGANISATION ?

Toute démarche intellectuelle nécessite une certaine dose de préparation mentale, de mûrissement nécessaire des connaissances et des informations recueillies afin qu'elles puissent s'agencer intérieurement pour mener au texte, à l'expression de l'idée, à l'émergence de l'œuvre. Cette période d'attente et cette préparation mentale ne sont pas efficaces uniquement en fonction du temps qui passe, de la même façon que l'expression des idées n'arrive pas spontanément au détour d'une promenade, d'une tasse de café ou pendant une publicité télévisée. Il faut avoir préparé toutes ses connaissances pour qu'elles s'organisent et émergent de manière adéquate le moment venu. Malheureusement, trop d'étudiants s'imaginent que l'inspiration est affaire de « *timing* » ou de bonnes ondes…

Quand on aborde l'inspiration et la production intellectuelle, il faut comprendre comment se caractérise le fonctionnement face aux différentes tâches à accomplir. Cela permet de mieux aborder les tâches et d'en tenir compte dans l'organisation de son travail. À cet effet, on pourrait globalement diviser ces caractéristiques du fonctionnement en deux types : le fonctionnement par spasme et le fonctionnement planifié ou organisé.

13.1.1. Fonctionner par spasme

Un spasme est un mouvement moteur incontrôlé. Fonctionner par spasme signifie faire quelque chose uniquement lorsque l'envie surgit, selon « l'inspiration » du moment. Par exemple, vous êtes à vous demander ce que vous pourriez faire et surgit tout à coup l'idée d'aller regarder la télévision. Vous vous sentez bien un peu coupable, mais vous vous dites que vous ferez un peu de détente avant d'aller travailler.

Puis, à la fin de l'émission que vous regardiez, vous vient tout à coup l'idée de faire un peu de ménage sur votre bureau de travail. De toute façon, vous vous dites que vous travaillerez bien mieux lorsque

votre espace sera en ordre… Après un temps, vous avez tout à coup le spasme d'aller vous préparer une collation… Et puis, c'est le coup de téléphone à donner… le journal à lire… la marche à faire… le livre à consulter, etc.

Fonctionner par spasme, c'est se laisser aller au gré des envies, des pulsions du moment. Le problème réside dans le fait qu'il est plutôt rare de ressentir des spasmes pour un effort intellectuel ! Le travail intellectuel demeure une tâche exigeante qui nécessite une bonne dose de disponibilité mentale. Les spasmes se produisent très rarement quand il faut mettre en branle une certaine dose d'efforts. Ils n'émergent pas spontanément comme ce serait le cas pour un loisir, une détente, une activité plus ludique. Il vous arrive probablement rarement de ressentir un goût intense d'aller vous asseoir devant vos textes, votre travail, votre rédaction. Comme ce « spasme » ne se fait pas sentir, vous déciderez plutôt de vous occuper à autre chose qui vous donnera l'impression d'être vraiment productif. Mais ce que vous aviez à faire n'avancera pas. Et ce sera peut-être ainsi jusqu'à ce que vous vous sentiez tellement coupable de n'avoir pas travaillé à vos tâches que vous finirez bien par vous y mettre, vous promettant que la prochaine fois ce sera différent… et la fois d'après aussi… mais vraiment là, la prochaine fois, c'est vrai…

L'absence de spasme est souvent interprétée comme une absence d'inspiration. Puisque vous ne ressentez pas vraiment l'inspiration, en tant que créateur, vous pensez qu'il ne sera pas du tout utile d'aller vous asseoir devant votre écran ou à votre bureau de travail pour essayer d'entreprendre ou de continuer ce que vous aviez entrepris. Vous vous imaginez que ce serait gaspiller vos énergies alors que votre inspiration est absente. Il vaut probablement mieux, selon votre interprétation du moment, attendre que ce désir activé par l'inspiration se manifeste pour que vous soyez certainement plus productif.

Eh bien, au contraire ! Comme vos expériences antérieures vous l'ont d'ailleurs probablement souvent démontré, c'est finalement votre sentiment de culpabilité ou encore la date d'échéance imminente qui créent en vous la force et la volonté de vous mettre au travail. C'est très rarement l'inspiration. Vous avez probablement l'impression que votre efficacité – comme votre inspiration – est toujours plus grande à la dernière minute, sous pression !

Mais pourquoi sommes-nous aussi productifs à la dernière minute ? Ce n'est souvent qu'une question de conjecture qui englobe deux influences : à la dernière minute, vous connaissez le temps exact qu'il vous reste pour

terminer le travail, et c'est le premier moment pendant lequel vous vous installez réellement pendant une période prolongée pour produire ce que vous devez produire. Vous n'avez plus le choix !

C'est cette limite de temps restreinte qui fait en sorte que vous décidez (c'est vraiment une décision personnelle inéluctable) de vous concentrer à fond sur ce que vous avez à faire pour mener la tâche à terme. Habituellement, même si vous vous étiez installé pour essayer de rédiger, vous vous êtes peut-être découragé au bout d'une quinzaine de minutes « d'efforts » qui n'ont rien produit. Cela ne servait à rien de poursuivre, direz-vous, puisque vous n'aviez pas l'inspiration pour le faire. Pourtant, ce « blocage » n'était peut-être qu'une période de « réchauffement » intellectuel inévitable qui nécessite un temps de préparation, mais que vous n'avez pas respecté… Vous aviez d'ailleurs tellement d'autres choses à faire, plus intéressantes et productives !

Sur le plan de l'activité intellectuelle (pour la rédaction particulièrement), il faut un minimum de temps pour mettre ses idées en branle et tenter de les formuler. Pour que les idées puissent germer, se structurer dans la tête, il faut se donner un délai plus long que seulement quelques minutes « d'essai ». Ce temps de réchauffement pourrait se comparer au temps que prend un photocopieur pour se mettre en marche. Même si vous vouliez faire votre photocopie plus rapidement, tant que l'appareil n'a pas atteint une température adéquate, il ne peut effectuer les photocopies. Sur le plan intellectuel, vous avez également besoin d'un certain temps de mise en marche pour que vos idées se structurent, que vos connaissances s'organisent et vous reviennent en tête pour être énoncées, réfléchies et organisées en texte.

Les fois où vous avez tenté de commencer à écrire et où « l'inspiration » ne vous venait pas, vous étiez probablement en période de « réchauffement » intellectuel. Si vous vous êtes installé plusieurs fois pour tenter d'écrire et que vous avez laissé tomber au bout de quelques minutes chaque fois, sans vraiment avoir ébauché la moindre phrase, c'est à la dernière minute, à l'approche de l'échéance seulement que tout à coup, après un temps d'effort prolongé, vos idées se sont structurées et que vous êtes finalement parvenu à produire ou à faire ce qui était prévu. Vous aurez effectivement l'impression que votre efficacité dépend seulement de la pression de la dernière minute.

C'est plutôt le degré d'implication personnelle, d'engagement mental réel que vous décidez d'accorder à votre tâche qui constitue le facteur qui explique l'efficacité plus grande à la dernière minute. C'est probablement à la dernière minute, quand vous n'avez plus le choix, que vous vous engagez à fond dans la tâche, sans égard à quoi que ce soit d'autre.

Auparavant, vous ressentiez peut-être une sorte de « retenue » vis-à-vis de votre tâche, dans les quelques occasions où vous tentiez de vous y mettre. Ce retrait ou cette hésitation à vous engager à fond provient souvent d'une fatigue mentale ressentie face aux tâches qui nécessitent une dépense d'énergie et qui doivent s'accomplir en de multiples étapes, c'est-à-dire lorsqu'on sait qu'on ne peut réaliser la totalité du travail en un seul coup. Cet engagement devient encore plus difficile lorsque les efforts précédents ont laissé le souvenir de n'avoir pas permis d'avancer ou n'ont pas été la hauteur des espoirs. Il en résulte un sentiment de fatigue lorsqu'on entrevoit devoir s'y remettre. Cette impression vient nuire à la capacité de s'engager réellement dans la tâche, ce qui fait qu'on ne parvient pas à déclencher le travail et qu'on finit par passer à autre chose… jusqu'à la prochaine fois.

Vous savez pourtant ce qu'il y a à faire, mais, psychologiquement, vous ressentez une certaine hésitation à vous y engager, une sorte de « retenue mentale » à vouloir mettre les efforts demandés par la tâche, ce qui vous amène à dépenser vos énergies sur autre chose pour vous sentir actif. Mais la tâche à accomplir n'a toujours pas été entreprise.

Les symptômes liés à cette difficulté à s'engager dans une tâche particulière sont facilement identifiables. Par exemple, vous avez à entreprendre ou à poursuivre la rédaction d'un texte ou la mise en forme de vos idées et vous jetez un regard sur quelques articles qui traînent autour de vous. Vous les feuilletez du bout des doigts, sans vraiment les lire de façon attentive, cherchant simplement à essayer de déclencher l'envie de vous mettre à la rédaction. Vous papillonnez ainsi sur quelques pages, puis vous décidez de regarder un peu les notes que vous aviez prises, de façon tout aussi peu concentrée… Vous prenez ensuite le livre que vous avez emprunté à la bibliothèque, jetant çà et là des regards furtifs, tournant les pages au hasard, pour vous donner l'impression que vous faites quelque chose d'utile, mais vous restez tout de même un peu en « retrait » de la tâche…

Puis, après une vingtaine de minutes, vous décidez de vous adonner à quelques parties de « patience » sur l'ordinateur en tentant de vous convaincre que cette inspiration ne vient vraiment pas et qu'en restant au moins devant votre écran, même si ce n'est pas pour écrire, vous vous créerez certainement un contexte favorable pour déclencher vos idées… Les parties de patience vous aideront peut-être à vous concentrer de manière plus approfondie et vous pourrez ensuite passer au travail…

Ce type de comportement est caractéristique d'un évitement à s'engager réellement dans ce qu'il y a à faire. Il se peut que vous n'ayez pas d'intérêt dans la tâche elle-même et, en cela, vous n'êtes pas tenté

d'y dépenser de l'énergie. Il se peut aussi que vous soyez tout simplement trop fatigué au moment où vous essayez de l'entreprendre. Le temps d'une pause est peut-être arrivé (voir plus loin les règles qui permettent de déterminer les périodes de pause). Il se peut aussi que la période pendant laquelle vous essayez de travailler ne soit pas favorable pour ce type de tâche. Il faudra savoir le reconnaître. Enfin, il est possible que l'environnement ne présente pas des savoir le reconnaître qui soient favorables pour faire le travail. Il faudra aussi l'évaluer.

Mais, pour réaliser une tâche qui apparaît longue et difficile, il faut malgré tout vous y engager réellement pendant un temps suffisamment long. Vous avez certainement des souvenirs de situations quand, à partir du moment où l'engagement, la concentration se sont vraiment installés sur la tâche, celle-ci a pu s'accomplir ensuite facilement et le travail a avancé sans vraiment que vous ayez vu le temps passer. On reste alors surpris par ce qu'on a pu produire.

Il faut parfois « oublier » cette petite voix intérieure, ce murmure qui nous invite à éviter la tâche… « Non… non… je n'ai pas le goût… je suis fatigué… je veux faire autre chose… ! » Il faut vraiment se pencher sur la tâche et essayer de s'y maintenir de façon continue pendant au moins une bonne demi-heure et, surtout, ne pas s'engager dans une autre activité en attendant que l'inspiration arrive. Si ces tentatives n'ont finalement pas donné de bons résultats après quatre ou cinq fois, peut-être certains des autres facteurs mentionnés précédemment sont-ils en cause et concourent-ils à la difficulté à accomplir ce qu'il y a à faire. Les autres sections du chapitre pourront vous orienter aussi sur les pistes à analyser pour tenter de remédier au problème.

Rappelez-vous que l'inspiration n'arrive pas spontanément. On doit préparer les conditions pour que les idées émergent et qu'elles soient plus faciles à exprimer et à articuler ensemble. Il faut y mettre du temps, mais aussi une dose certaine de planification. Pour un doctorat, c'est inévitable. Il faut alors considérer les avantages de l'autre type de fonctionnement : le fonctionnement organisé.

13.1.2. Un fonctionnement organisé

Les gens se font souvent une idée négative de ce que signifie avoir un fonctionnement organisé. Ils ont le sentiment qu'ils y perdront leur spontanéité, leurs idées, leur créativité. Ils croient qu'ils devront se créer une structure de laquelle ils ne devront pas sortir. Une telle conception ressemble plus à un fonctionnement rigide, ce que n'est pas le fonctionnement organisé.

Adopter un fonctionnement organisé consiste principalement à travailler à peu près à ce qui était prévu, à le faire à peu près au moment qui était prévu et à prendre à peu près le temps prévu pour le faire. L'élément important dans cette description du fonctionnement organisé est l'idée « d'à peu près » ! Cela signifie qu'il n'est pas question de s'astreindre à respecter à la lettre ce qui était prévu, mais simplement de s'insérer dans des périodes de travail prévues, de choisir à l'avance les tâches à faire et de tenter de les réaliser dans le temps imparti. Il peut y avoir des changements, des adaptations, de nouvelles tâches qui s'insèrent, mais le fonctionnement organisé fournit un canevas de base qui sert à se créer le bon contexte pour effectuer la tâche voulue.

Il est bien possible que vous ayez déjà tenté de vous donner un fonctionnement organisé, mais que vous n'y soyez pas parvenu. Peut-être vous êtes-vous donné des périodes précises de travail ; vous avez essayé ainsi de fixer à l'avance un certain rythme de travail en prévoyant des périodes définies que vous avez tenté de respecter. Mais d'autres événements se sont toujours produits, vous empêchant d'y parvenir. Vous aurez alors conclu que le fonctionnement organisé n'était pas pour vous !

Pour encadrer votre « inspiration » et rendre son émergence plus favorable, il ne s'agit pas de vous réserver simplement des périodes au hasard, même si vous en prévoyez plusieurs, en vous imaginant qu'une telle planification assure un fonctionnement efficace et productif. Ce n'est pas parce que les périodes de travail ont été réservées à l'avance, selon un choix arbitraire, au gré de vos désirs ou de façon aléatoire qu'elles vous aideront à vous asseoir et à commencer au moment « prévu ». Si vous avez procédé ainsi, voilà justement une façon de s'imposer un horaire qui soit peu flexible et qui a toutes les chances de vous rendre insatisfait et de ne pas vous aider à développer vos idées et à produire votre travail. Vous ne faites alors que reproduire un fonctionnement qui apparaît plutôt improvisé. Il n'est pas adéquat parce qu'il ne respecte pas la première chose essentielle pour y arriver : tenir compte de votre propre fonctionnement.

Contrairement à ce que beaucoup de gens croient, il n'y aura jamais une seule façon de s'organiser, de s'accorder des périodes, ni un rythme de travail qui convienne à tous. Sur le plan intellectuel, une foule de facteurs viennent influencer la capacité de travail, mais ils ne jouent pas un rôle similaire pour chacun et leur impact n'est pas comparable d'une personne à l'autre. C'est pourquoi le temps que vous accordez, les moments que vous choisissez ou la durée pendant laquelle vous travaillerez à votre thèse (ou à votre objet de création) ne peuvent être choisis en fonction de ce que d'autres personnes vous disent qu'elles font. Vous ne pouvez pas plus y parvenir en essayant de suivre une « discipline » qui ne corresponde pas à votre propre personnalité ou à vos propres caractéristiques de travail.

Avoir un fonctionnement organisé ne signifie pas qu'il faille déterminer à l'avance des périodes de travail ou un rythme de travail et y tenir à tout prix si cette « organisation » que vous vous êtes créée n'est pas inspirée de ce qui vous caractérise comme personne sur le plan de la production intellectuelle.

Il ne faut évidemment pas penser non plus que les choses doivent suivre leur cours en attendant qu'apparaisse l'inspiration, dans l'espoir qu'elle se manifeste suffisamment longtemps à l'avance pour produire ce qu'il y a à produire. Une thèse et toutes les étapes qui mènent à sa réalisation ne peuvent s'insérer dans un laps de temps de quelques semaines. Il faut donc que le travail s'élabore et se construise au fil d'une démarche qui se développera et se consolidera au fil des mois. C'est cette démarche qu'il faut structurer dans une organisation qui permette de maximiser le temps qu'on y met pour que ce soit le plus productif possible. C'est à cela que mène le fonctionnement organisé.

Pour que l'organisation qu'on se donne puisse être vraiment utile, elle doit absolument se fonder sur nos propres caractéristiques personnelles de travail et d'efficacité. Les exigences intellectuelles d'une thèse demandent que l'on soit en pleine possession de ses moyens lorsqu'arrive le temps de se mettre à la tâche afin que le travail progresse de façon significative et satisfaisante. Une telle organisation passe donc inévitablement par l'analyse et l'observation les plus systématiques possible de notre fonctionnement. Comment y parvenir ?

Il n'existe guère d'autres moyens d'obtenir de telles informations que de noter l'efficacité des périodes pendant lesquelles vous travaillez et des tâches que vous y faites. Cette analyse systématique est primordiale parce qu'elle vous fournira les informations susceptibles de vous préparer un rythme de travail et une organisation qui correspondent à vos besoins et à votre fonctionnement. Il se peut que les observations obtenues se modifient à l'occasion ou se transforment quelque peu en fonction de certains événements, mais vous aurez quand même une meilleure idée de ce qui affecte positivement ou négativement votre capacité de travail, le type de tâche qu'il est préférable de faire et à quels moments.

La façon la plus simple de procéder consiste à se bâtir une grille qui représente les différentes périodes de la journée avec les heures correspondantes. Il est préférable de se créer une grille qui comprenne les 24 heures de la journée pour les sept jours de la semaine[2]. Puisque vous ne travaillerez pas seulement le soir, ou encore que vous prolongerez

2. Un exemple de grille horaire est présenté à la fin du chapitre.

parfois votre travail jusque tard dans la nuit, votre grille doit permettre de noter ces moments pendant lesquels vous travaillez en dehors d'heures plus « régulières ». Le point facilitant de l'utilisation d'une grille pour noter les périodes de travail et leur efficacité est que vous aurez un aperçu visuel global de toute votre semaine en un seul coup d'œil, sur une seule page.

Quand vous vous installez pour travailler, indiquez dans votre grille, aux périodes correspondantes, la tâche particulière que vous faites ainsi que votre niveau d'engagement ou de concentration pendant la période. Peut-être vous êtes-vous astreint à une tâche pendant une heure, mais vous n'avez été concentré que durant la dernière demi-heure. Vous pourriez alors mettre un signe « – » dans la première case et un signe « + » dans celle correspondant à la période de concentration. L'avantage de cette façon de faire est que vous notez votre efficacité sur le plan de la concentration et non pas de la productivité.

Cette différence est importante, parce qu'au plan intellectuel il faut séparer les périodes qui ont été peu productives, et où l'esprit était aussi peu concentré, des périodes concentrées mais au cours desquelles la quantité de travail produit n'apparaît pas significative au premier regard. Il est en effet fréquent de passer une heure entière à la rédaction d'un paragraphe parce qu'il est difficile d'exprimer une idée de façon claire, mais le travail aura été fait de façon très intense. Dans ce cas, cette heure aurait été « positive ». Par contre, on peut mettre près. Dans ce cas, d'une heure à rédiger un autre paragraphe, mais on y arrive difficilement parce que notre esprit n'est pas vraiment à la tâche. On passe le plus clair du temps à rêvasser ou à tenter de trouver une échappatoire pour faire autre chose ; en plus, la qualité de ce qui a été produit laisse à désirer. Ce serait évidemment une période « négative ». Il faut ainsi considérer la concentration à faire la tâche et non pas la quantité du travail produit.

Après un certain temps, vous aurez une connaissance plus précise et exacte des variations de votre efficacité. Vous serez plus apte à identifier les moments les plus propices pour effectuer les tâches afin qu'elles soient les plus efficaces et les moments où il devient préférable de s'arrêter ou d'effectuer d'autres activités. Certaines tâches demeureront évidemment toujours plus difficiles et il faudra éventuellement faire preuve de beaucoup de persévérance pour les accomplir, mais de cette façon, par ces observations de vos caractéristiques de fonctionnement, vous avez plus de chance de travailler dans les meilleures dispositions personnelles.

13.2. TROIS CONCEPTIONS ERRONÉES AU REGARD DE L'EFFICACITÉ INTELLECTUELLE

Au regard de tout ce qui est à produire dans le cadre du doctorat, il peut être tentant de vouloir établir un mode de fonctionnement qui paraisse idéal, en théorie, mais qui soit très peu applicable en pratique. Il existe certaines idées erronées vis-à-vis du travail intellectuel qui créent des difficultés de production et nuisent souvent à l'avancement du travail. De tels problèmes peuvent grandement affecter la progression du doctorat et provoquer des remises en question et des découragements. Ces idées viennent de conceptions que les gens ont de ce que devrait être une meilleure organisation et de ce que veut dire « être efficace ». Plusieurs de ces conceptions trouvent leur origine dans le désir que les gens ont de suivre un horaire qui réponde à leurs souhaits plutôt qu'un horaire qui réponde à leurs caractéristiques personnelles et à leurs habitudes de travail.

13.2.1. C'est mieux de travailler plus tôt le matin pour s'arrêter plus tôt dans l'après-midi ou ne pas travailler le soir

Certaines personnes aimeraient bien pouvoir effectuer les tâches prévues plus tôt parce qu'elles s'imaginent pouvoir ensuite profiter pleinement du reste de la journée. Malheureusement, l'efficacité ne sera pas nécessairement au rendez-vous. Vous avez votre propre rythme et vos habitudes souvent déjà ancrées depuis fort longtemps. Vous ne pouvez espérer commencer tout à coup à devenir efficace parce que vous vous installez devant votre ordinateur à 9 h du matin si vous n'avez jamais eu l'habitude, auparavant, de travailler plus tôt dans la journée.

De la même façon, même si votre situation familiale a changé, que vous avez des engagements qui nécessitent plus de disponibilité de votre part le soir, qui vous empêchent de pouvoir travailler aussi tard ou aussi souvent que vos habitudes vous le permettaient auparavant, vous aurez plus de difficultés à produire à d'autres moments dans la journée que ceux auxquels vous étiez déjà habitué. C'est une question de rythme personnel.

Par exemple, ce n'est pas parce que vous ne voulez pas travailler tard le soir que ce n'est pas le moment qui vous serait le plus favorable. Ces habitudes que vous avez développées plus jeune ne peuvent être modifiées facilement. Cela demande une forme d'entraînement et d'adaptation qui peut prendre beaucoup de temps. Ce n'est peut-être qu'au moment où vous n'aurez plus à travailler sur votre doctorat que vous aurez finalement acquis d'autres habitudes de travail ! C'est d'ailleurs

pourquoi il est si important d'évaluer votre fonctionnement et vos périodes de productivité et d'efficacité afin d'avoir une idée précise de ce rythme. Vous serez plus en mesure d'apporter des ajustements ou des adaptations qui tiendront compte de vos exigences, mais aussi de votre facilité à travailler à certaines périodes.

13.2.2. Je veux pouvoir me donner un horaire « de bureau » (comme travailler de 9 à 5) pendant la semaine pour ne pas y toucher par la suite, ni la fin de semaine

Il s'agit là aussi d'une conception ou d'un désir qui est difficile à appliquer. Il y a bien sûr les habitudes de travail qu'on vient d'évoquer. Mais l'autre facteur qui peut jouer contre un tel horaire est la difficulté de maintenir un travail intellectuel sur une telle durée continue pendant la journée et durant plusieurs jours consécutifs. En fait, il est plutôt rare de parvenir, jour après jour, à maintenir une capacité de travail intellectuel pendant une telle période, particulièrement lorsqu'on en est rendu à la partie de la rédaction et de la production écrite. En d'autres occasions, les tâches nécessaires pour réaliser un doctorat pourront se répartir tout au cours de la journée, mais ces tâches sont variées. On ne peut penser rédiger pendant sept heures consécutives de façon répétitive. Cela peut être réalisé à certaines occasions très particulières, mais on ne peut le faire toute la journée, plusieurs jours de suite.

Si vous voulez travailler pendant plusieurs heures consécutives dans la journée, il faut prévoir faire différentes tâches et les répartir selon une séquence qui corresponde à votre fonctionnement et à votre capacité personnelle de travail. On en revient toujours à l'idée d'observer son fonctionnement pour déterminer les meilleurs moments pour effectuer les tâches.

13.2.3. Si je n'ai pas produit ce que j'avais prévu, c'est que je ne suis pas productif

Il s'agit là d'une autre conception erronée qui vient de l'impression qu'il faut pouvoir produire spontanément et réaliser le travail sans embûche et d'un seul trait. Le processus de réalisation d'un doctorat comporte son lot de périodes d'incertitudes, d'hésitations, mais également de travail ardu et de concentration intense qui ne mènent pas toujours à la production de plusieurs pages ou à la lecture de plusieurs articles. Il faut considérer aussi le degré de complexité des textes, la difficulté à exprimer un passage particulièrement important, la recherche d'une relation entre deux données ou la mise en mots d'une impression qu'on veut décrire. Ce

n'est là qu'un échantillon de situations où la concentration peut être à son maximum, où les efforts sont maintenus pendant de longues minutes, mais où le résultat ne sera qu'un petit pas de plus.

Il ne faut surtout pas mêler productivité et efficacité. L'efficacité doit d'abord se calculer par la concentration que vous êtes capable de mettre à la tâche. Si vous êtes concentré pendant une heure à tenter d'articuler votre pensée, à la mettre en mots de façon cohérente, vous aurez été efficace malgré tout, même si le produit n'est constitué que de quelques phrases.

Il ne faut pas non plus interpréter le fait que si vous avancez lentement dans votre tâche, au fil des heures, c'est que vous n'êtes pas productif. Il arrive à différents moments, au début du processus tout autant qu'en cours de démarche, qu'il soit plus difficile d'avancer aussi vite qu'on le voudrait. Très souvent, ces moments de moins grande productivité sont liés au fait que la réflexion mûrit, que les connaissances sont à se structurer dans votre esprit. Ce temps de réflexion, de travail, est nécessaire même s'il ne mène pas à beaucoup de productivité. Les effets positifs de ce travail se feront sentir tôt ou tard et vous deviendrez alors capable d'accomplir beaucoup plus de boulot que ce que vous pouviez faire à d'autres périodes.

13.3. LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DU TRAVAIL INTELLECTUEL

Outre l'organisation et le respect de son propre rythme, certaines façons d'aborder ses périodes de travail peuvent aussi influencer la capacité et l'efficacité de son travail. Il faut considérer la complexité et la quantité des tâches et en tenir compte dans la planification et dans la répartition du travail au fil des jours et des semaines. Si vous avez l'habitude de travailler par spasme, vous arriverez probablement tout à coup à produire de façon intensive pendant plusieurs jours consécutifs et à avancer de façon significative dans votre travail, mais vous vous retrouverez ensuite devant un grand vide, une incapacité à retrouver ce rythme de travail intense pendant plusieurs jours, voire plusieurs semaines consécutives. Un peu comme une personne qui souffre d'un trouble bipolaire (maniacodépression), vous serez très performant dans les périodes positives, productives, mais vous ne parviendrez plus du tout à produire dans les périodes plus négatives. Vous risquez alors de ressentir une grande détresse de ne pas y parvenir et cela ne fera qu'accroître la difficulté à retrouver votre efficacité. Si le problème se prolonge, c'est toute votre démarche que vous remettrez en question ou encore vous ressentirez une angoisse de plus en plus grande devant la possibilité de ne pas

parvenir à vos fins. Pour éviter d'entrer dans une production en « soubresaut », vous devez vous déterminer un cadre et un rythme de travail relativement précis.

13.3.1. Planifier des échéanciers et décomposer les étapes intermédiaires au moyen de dates précises

Une première démarche consiste à déterminer des échéanciers précis et explicites avec des dates aussi précises que le mois et l'année du dépôt de votre thèse. Si vous désirez avancer vers la finalisation de votre travail, il faut que vous sachiez avant tout quelles sont les dates limites que vous devez respecter. Ces dates ne sont pas seulement celles qui sont liées aux règlements universitaires ; elles incluent aussi les dates que vous vous êtes vous-même fixées (ou que vous devez absolument déterminer) pour franchir les différentes étapes de réalisation de votre processus de formation.

Prévoir compléter une étape « vers » le printemps de telle année n'est jamais assez précis pour vous aider à choisir les moyens de vous y rendre. Plus la période de remise ou de production est vague et moins vous saurez comment organiser votre travail et répartir vos efforts pour y parvenir. C'est le meilleur moyen de ne pas respecter vos échéanciers et d'avoir besoin de plus de temps. Déterminez donc une date précise (mois et année) où vous prévoyez compléter la totalité de votre démarche. Cela représente votre but ultime. Si vous n'êtes pas certain que l'échéance soit réaliste, parlez-en à votre directeur ou directrice de recherche. Cette personne est la mieux placée pour vous aider à concrétiser ces étapes et ce devis de réalisation.

Lorsque cette date finale aura été choisie, établissez les échéanciers intermédiaires vous permettant de franchir chacune des grandes étapes de production. Il peut s'agir de chapitres précis de la thèse à remettre, du canevas de votre création, de l'examen synthèse (ou examen doctoral) ou de toute autre étape importante et nécessaire à la réalisation de votre thèse ou de votre travail de création. Encore une fois, votre directeur ou directrice de recherche pourra vous aider à déterminer ces étapes. Cette répartition des grandes tâches dans un cadre temporel servira à évaluer votre avancement. Des ajouts peuvent se faire en cours de route, mais vous avez tout de même une idée claire de ce que vous aurez accompli et de ce qui reste à faire.

Pour faciliter cette planification des étapes intermédiaires, faites la décomposition des étapes en procédant « à rebours », c'est-à-dire en partant de la date de dépôt et en déterminant les étapes qui précèdent.

Cela permet une évaluation plus juste du temps nécessaire et des étapes à accomplir pour terminer le travail. Par exemple, l'étape précédant votre dépôt serait celle des corrections finales de votre production (ou de votre création) ; l'étape précédant celle-ci serait le dépôt, à votre directeur ou votre directrice, de votre travail pour qu'il le corrige ; l'étape précédente serait la rédaction de votre dernière version ; l'étape qui précéderait serait peut-être la rédaction de tel chapitre ou la production de telle partie de votre œuvre, etc. Évaluez, pour chacune des étapes ou des parties de travail à faire, le temps dont vous croyez avoir besoin.

En procédant de la sorte, vous avez plus de chance de tenir compte du temps réel nécessaire. Vous prévoyez achever une partie de travail vers la deuxième semaine de novembre et, en évaluant le temps nécessaire pour y arriver (par exemple cinq mois), il faudrait que vous commenciez cette partie à la mi-juin. En tenant compte alors de la période des vacances d'été, vous pourrez réaliser qu'il faudra plutôt commencer cette partie de travail à la mi-mai. C'est donc le moment où la tâche précédente devra avoir été terminée.

Il a été question, précédemment, de l'importance de connaître le temps qui reste pour favoriser un travail plus intensif. Cette mise en étape permet justement de se créer des étapes intermédiaires, des échéanciers qui peuvent aider à accélérer le travail pour respecter ses propres délais. Si l'on ne se crée pas soi-même de tels délais, le contexte du doctorat n'en fournit pas d'autres que les dates réglementaires de remise de la thèse ou du travail de création. Ces dates sont beaucoup trop éloignées les unes des autres pour aider à s'y engager de façon plus intense. Elles donnent la perception fausse d'avoir beaucoup de temps pour faire ce qu'il y a à faire. Ainsi, plus vous aurez l'impression d'avoir du temps et plus vous aurez tendance à en prendre. Vous perdrez ainsi conscience du temps qui avance parce que les dates réglementaires paraîtront toujours très loin… jusqu'à ce que vous réalisiez qu'il ne vous reste finalement plus assez de temps pour accomplir tout ce qu'il faudrait faire !

Les étapes intermédiaires étant déterminées, décomposez ensuite les tâches et les activités à effectuer pour réaliser ces étapes. Au besoin, décomposez vos tâches en plus petites parties possibles. En établissant clairement et précisément ce que vous devez faire comme tâches, ce sera beaucoup plus facile de vous y mettre et de les placer dans le temps pour les faire. Par exemple, au moment de la rédaction, vous prévoyez remettre à votre directeur (ou directrice) de recherche un chapitre en particulier. Vous avez déterminé que ce chapitre devra porter sur tel concept ou encore fera la description d'un certain nombre d'éléments. En faisant

cette décomposition, vous pourrez plus facilement aborder la rédaction de certaines parties particulières, même si celles-ci ne seront pas contiguës dans votre chapitre.

Évidemment, la décomposition des étapes en « sous-tâches » nécessite une révision régulière pour évaluer l'adéquation des tâches en fonction de la progression observée et de la progression anticipée du travail. Il convient de revoir votre planification régulièrement (aux semaines ou aux deux semaines) et de refaire le point par rapport à vos projections. Pour vous aider à suivre votre planification dans le temps, il est préférable de vous entendre avec votre directrice ou directeur pour qu'il connaisse ces étapes. Il aura peut-être à faire des corrections de vos productions et il doit prévoir les insérer dans son horaire pour vous communiquer ensuite les rétroactions appropriées. Le fait de devoir remettre quelque chose à quelqu'un, de rendre des comptes, d'une certaine façon, aide à accélérer le travail à certaines étapes. Ce sont ces obligations qui créent plus facilement le contexte favorable à la production et à la capacité de s'engager de manière plus productive dans l'accomplissement d'une tâche ou d'un travail. Si vous essayez d'avancer seul dans cette démarche, vous éprouverez plus de difficultés.

L'obligation d'établir des échéanciers plus courts avec votre directeur ou votre directrice facilitera aussi l'organisation de rencontres pour rendre compte de l'avancement de vos réflexions et de votre production. Autrement, si vous vivez des difficultés ou certains blocages, vous hésiterez peut-être à prendre contact pour en discuter parce que vous craindrez de déranger ou, encore, vous aurez l'impression que vous devez absolument régler vos difficultés de façon autonome. En ce sens, si vous réalisez que vous ne pourrez pas remettre ce qui était prévu en raison de difficultés (ou que vous êtes présentement en situation de difficulté) par rapport à ce qui était à faire, il faut en informer rapidement votre directeur ou votre directrice pour discuter du problème à résoudre. Souvent, une simple rencontre peut permettre d'éclaircir certains points ou réorienter le travail de façon très constructive.

Lorsque vous approchez d'une date d'échéance et que vous sentez qu'il faudrait accélérer un peu le travail pour respecter les délais, vous pouvez entreprendre un *sprint*, comme s'il s'agissait d'un travail de session à compléter de façon plus intensive pour le remettre à la date prévue. Ces étapes et ces dates d'échéance personnelle vous donnent l'occasion d'accélérer le travail à certains moments particuliers au lieu de travailler de façon très intensive pendant plusieurs semaines consécutives et de risquer de vous épuiser.

De nombreux étudiants accumulent ainsi les retards parce qu'ils n'ont pas évalué les étapes à accomplir pour respecter les dates limites réglementaires. D'une fois à l'autre, ils doivent tout à coup passer un nombre d'heures excessif à travailler en raison du temps restreint, ce qui les handicape pour la suite de la démarche. Ils sont obligés de s'arrêter pendant une certaine période parce qu'ils se sont épuisés à essayer de « raccourcir » le retard. Avec ces différents reports, ce ne sera plus possible de pouvoir compléter la démarche dans les temps requis.

13.3.2. Développer des routines pour faciliter les automatismes et le déclenchement du travail

L'efficacité du travail intellectuel est grandement facilitée par la mise en place d'un certain nombre de routines. Il a déjà été question de déterminer les périodes d'efficacité et de les respecter. À cet égard, ce ne sont pas seulement les moments de travail dans la journée qu'il faut respecter, mais ce sont aussi les tâches et les contenus sur lesquels on travaille qu'il faut essayer de reprendre aux mêmes heures, aux mêmes périodes, dans les mêmes journées.

L'un des avantages de telles routines est que les personnes de votre entourage connaîtront vos périodes et votre rythme de travail. Ce sera beaucoup plus facile de vous isoler des demandes extérieures lorsque les gens sauront à quels moments précis et pendant combien de temps vous ne serez pas « disponible ».

Les routines concernent aussi la façon d'entreprendre vos périodes de travail. On n'est pas toujours conscient de ces routines qui facilitent la mise en marche du travail. De telles routines servent habituellement à se mettre psychologiquement dans le contexte de la tâche sans trop créer d'impression négative vis-à-vis du travail à accomplir. Il faut observer (ou expérimenter) les habitudes ou les façons de « préparer » ces périodes de travail qui permettent de déclencher rapidement l'activité et l'engagement dans la tâche.

Cela peut consister à prendre une quinzaine de minutes pour disposer le matériel nécessaire à la tâche avant de vous asseoir, à aller boire de l'eau (ou vous faire un thé ou un café) en utilisant un verre particulier (ou une tasse), à venir « tourner autour » de la table ou du bureau de travail pendant deux ou trois minutes, puis à vous asseoir et commencer. Peut-être que ce pourrait être aussi de prendre un bain ou une douche, histoire de créer une distance entre les activités courantes de la journée et votre entrée dans l'activité intellectuelle. Puis, pendant que l'ordinateur se met en marche, vous vous préparez une boisson chaude, un jus ; quand tout est prêt, vous vous assoyez et vous commencez !

Ces descriptions ne sont que des exemples de routines possibles, mais il s'agit d'adopter une succession semblable de petits gestes, de petites actions qui visent à mettre en branle les énergies et à se préparer mentalement pour entreprendre la tâche. Il peut s'agir de porter un vêtement qui servira particulièrement aux périodes de travail sur la thèse ou encore de se créer une atmosphère particulière qui ne sera organisée que pour les périodes de travail à la maison.

Si vous n'avez jamais défini de routines (si vous n'avez jamais travaillé de façon régulière à des périodes précises, notamment), demandez aux gens qui sont avec vous au doctorat ou à d'autres personnes qui vous semblent avoir un fonctionnement de travail relativement stable comment elles procèdent. Vous pouvez vous inspirer de ce que les autres font pour vous créer des routines ou les adapter pour vous aider à vous mettre rapidement à la tâche.

Il faut cependant rappeler que ces routines doivent aussi respecter vos caractéristiques personnelles de travail et d'efficacité. Si vous ne parvenez jamais à vous tirer d'Internet lorsque vous y entrez, vous ne devriez évidemment pas adopter une routine qui consisterait, par exemple, à consulter vos courriels dans un premier temps pour ensuite vous mettre à la tâche ! Votre routine ressemblerait plus à une tentative de vous évader de votre travail plutôt qu'à un exercice pour vous y pencher. Il convient donc de vous observer aussi sur ce point.

13.3.3. Les six règles à respecter

Puisqu'il faut se donner les moyens de maintenir sa capacité de travail tout au long de la démarche, malgré la durée des études et l'intensité des efforts, certaines règles devraient être respectées pour y parvenir[3].

13.3.3.1. Commencer dans les 30 secondes !

L'une des causes importantes de la difficulté à effectuer le travail réside dans la difficulté à commencer. Habituellement, les retards ne sont pas causés par une perte de temps vers la fin de la tâche, mais surtout par le fait de continuellement repousser le moment réel où l'on commencera vraiment à travailler. Il a été question, précédemment, de l'importance

3. Ces règles sont issues de centaines d'observations qui ont été faites auprès d'étudiants confrontés à des difficultés de rendement et à des situations d'épuisement. Elles sont le fruit d'analyses de leur fonctionnement et représentent des solutions qui ont été expérimentées dans les façons de répartir ses efforts et éviter l'épuisement mental ou le découragement (Bégin, 1992a, 1992b et 1990).

d'un temps de réchauffement nécessaire pour entreprendre une tâche. L'adoption de routines qui vient d'être évoquée sert aussi à déclencher ce temps de préparation. L'autre façon consiste à s'engager rapidement dans la réflexion et la production. Pour y parvenir, il faut commencer à travailler aussitôt que vous vous assoyez. Trois principes peuvent vous y aider.

a) Premier principe : connaître la tâche avec précision

Le premier principe consiste à connaître la tâche à effectuer avec précision. Comme le travail intellectuel se caractérise souvent par des tâches globales qui ne peuvent être complétées en une seule période, il faut se créer des points de repère pour avancer de manière plus précise dans ce qu'il y a à faire. Il faut que vous sachiez exactement ce que vous allez faire comme tâche. Par exemple, il ne faut pas simplement penser lire, mais bien définir à l'avance les articles ou les pages précises (ou le chapitre ou le texte) que vous voulez lire durant la période de temps fixée. Vous devriez prévoir ces tâches avec précision avant même que de vous asseoir pour travailler.

Il est important de ne pas décider de la tâche seulement au moment où vous vous installez. Il faut la déterminer à l'avance. Si vous attendez de vous asseoir avant de choisir précisément quoi faire, vous risquez de toujours reporter les tâches moins agréables à plus tard parce que vous ne vous sentirez jamais dans les dispositions adéquates pour les accomplir. Vous vous retrouverez ainsi avec toutes ces tâches à faire en même temps, à la fin. Vous ressentirez de l'insatisfaction parce que vous perdrez constamment du temps sur des détails ou des portions qui sont moins importants.

Ainsi, au lieu de prévoir travailler sur la rédaction du chapitre deux de votre thèse (ce qui est une tâche beaucoup trop globale pour être définie dans un temps donné), prévoyez plutôt aborder la rédaction de la description de tel concept qu'il faut définir. Vous avez ainsi un cadre très précis de ce que vous devez produire et cela vous restreint dans la quantité d'informations que vous aurez à obtenir. En précisant quel est l'objet de la rédaction, ce sera plus facile de vous concentrer sur ce sujet au lieu de vous éparpiller à essayer de « choisir » ce sur quoi vous auriez le plus le goût de travailler.

Ce peut être la même chose pour la correction d'une partie que vous avez préalablement rédigée, la vérification de certaines notes que vous aviez écrites pour une partie précédente, etc. Plus vous cernez la tâche avec précision et plus vous serez en mesure de planifier et respecter le temps nécessaire pour l'effectuer. Il est préférable de prévoir des périodes plus courtes avec des parties de tâche bien précises plutôt que des grands blocs de travail avec des tâches plus ou moins bien déterminées.

Suggérer de commencer à travailler aussitôt qu'on s'assoit n'enlève rien à l'importance des routines que vous avez pu vous créer. Le fait d'avoir déterminé à l'avance une tâche à accomplir favorise l'adoption d'une routine de mise en train. Connaître la tâche précise à accomplir facilite d'ailleurs beaucoup plus ce temps de préparation personnelle et d'organisation préalable du matériel ou de l'espace.

b) Deuxième principe : déterminer une durée précise de travail

Cette information ne devrait pas être trop difficile à connaître parce que vous devriez avoir déterminé la durée de vos périodes de travail, basée sur l'observation de déterminé de votre temps. Connaître la durée de votre période de travail vous permet, d'une certaine façon, d'anticiper la « quantité d'énergie » que vous devrez investir pour effectuer la tâche en question. Si vous savez que vous vous accordez environ 90 minutes, ce sera plus facile d'y arriver puisque ce temps sera clairement défini.

Si vous ne déterminez pas un temps précis, vous risquez davantage de vous « éparpiller » dans votre tâche parce que vous ne savez pas clairement pendant combien de temps vous devez travailler. Cela donne l'impression que, si l'on commence, il n'y aura jamais de fin !

Si vous avez prévu une période de deux heures de travail, définissez à l'intérieur de ce bloc la durée particulière que vous prévoyez attribuer à chaque petite tâche, le cas échéant. Cela peut être deux heures pour aborder une portion du travail, ou une heure à faire une tâche et l'heure suivante qui sera divisée en deux périodes pour effectuer deux autres tâches plus courtes. Il faut essayer de préciser ce que vous ferez dans chaque période.

c) Troisième principe : respecter les tâches ou les durées déterminées

Lorsque vous effectuez une tâche, vous ne pouvez pas toujours prévoir exactement le temps requis pour effectuer le travail. Il faut toutefois que vous ayez une indication précise du moment où vous arrêterez votre travail. Ce peut être lorsque le temps sera écoulé ou lorsque la tâche prévue sera accomplie. Mais il faut absolument que vous respectiez au moins l'une des deux conditions. Si vous réalisez que vous ne pourrez pas terminer la tâche à moins d'empiéter sur une autre activité parce que le temps prévu est écoulé, arrêtez-vous et déterminez un moment précis pour compléter ce que vous aviez entrepris. Il est en effet important de ne pas chambarder d'autres activités ou d'autres périodes pour terminer une tâche coûte que coûte.

Vous pouvez aussi prévoir un temps pour terminer une tâche, mais en décidant à l'avance que vous continuerez à travailler tant que la tâche ne sera pas achevée. Il faut toutefois que vous l'ayez prévu dans votre

horaire de telle sorte que vous ne planifierez pas d'activités qui seraient affectées si votre temps de travail se prolongeait. Il faut aussi que vous ayez choisi un temps où vous vous arrêterez, peu importe où vous serez rendu. Évidemment, une telle planification ne se fait pas à la dernière minute. Il s'agit de planifier des périodes de travail où vous poursuivrez le travail de façon volontaire, et non pas parce que vous êtes obligé, du fait d'être trop à la dernière minute ! Il faut cependant éviter de prolonger le travail lorsque vous vous sentez fatigué ou lorsque vous n'avez pas une idée juste du temps supplémentaire nécessaire.

13.3.3.2. Un maximum de 4 heures de travail intellectuel continu

Le maximum de quatre heures de travail intellectuel continu correspond à un bloc de travail. Vous pouvez effectuer plusieurs tâches à l'intérieur de cette période de quatre heures, mais il est obligatoire de prendre une pause si vous maintenez votre effort pendant tout ce temps. Il ne faut pas non plus prolonger le travail au-delà de la durée de quatre heures sans vous arrêter pour prendre une pause significative. Si vous essayez de travailler plus longtemps, vous risquez de nuire grandement à votre travail dans les périodes qui vont suivre.

Après une telle durée de travail continu, il faut absolument arrêter une heure complète durant avant de recommencer à travailler. Il s'agit du temps minimum nécessaire pour vous reposer et reprendre ensuite avec le maximum d'efficacité mentale. Il se peut que vous puissiez reprendre sans que votre période de pause ait été d'une heure complète, mais le temps de travail dans la période qui suivra devra être beaucoup moindre.

À l'intérieur d'un tel bloc de travail, il est aussi possible de prendre des petites pauses qu'on peut qualifier de « pauses intermédiaires ». Ces petits arrêts devraient toujours représenter le 1/6 du temps de concentration. Si vous avez travaillé pendant 90 minutes à la lecture d'un article, vous pourriez ainsi vous donner une quinzaine de minutes de « pause intermédiaire ». Il faut que ces pauses intermédiaires constituent un arrêt de travail complet, sans aucune autre tâche intellectuelle, sans lecture (même du journal), sans aller sur Internet ou répondre à ses courriels, sans regarder la télévision ou sans s'engager dans une autre activité qui occuperait l'esprit ou demanderait la moindre concentration.

À la suite de ces petites « pauses intermédiaires », vous pouvez entreprendre le travail à nouveau. Si vous avez respecté le temps d'arrêt recommandé, pour une tâche comparable, vous devriez pouvoir effectuer un travail d'une durée équivalente avec sensiblement la même efficacité.

13.3.3.3. Un maximum de 10 heures par jour de travail intellectuel

Il peut arriver que vous deviez absolument accélérer et prolonger vos périodes de travail. Dans de tels cas, vous ne devriez pas passer plus de 10 heures par jour à travailler à votre thèse. Il ne s'agit pas d'un objectif à atteindre, mais bien d'un maximum à ne pas dépasser.

Il arrive fréquemment que des étudiants s'engagent dans des périodes intensives dépassant 10 heures de travail pendant quelques jours consécutifs. Les conséquences peuvent être catastrophiques, puisqu'il sera très difficile de se concentrer dans les jours qui suivront. Si vous dépassez le maximum de 10 heures par jour de travail intellectuel, tout commencera à vous paraître complexe, lourd, difficile à gérer, et vous ressentirez une grande fatigue mentale qui fera en sorte que vous aurez même certaines difficultés à réfléchir correctement. Ces effets négatifs ne se feront pas sentir seulement sur votre thèse ; ils auront également des effets sur toute autre activité nécessitant un minimum de réflexion, que ce soit au travail ou dans l'organisation d'une activité de loisirs.

De plus, ce n'est pas parce que vous avez eu l'esprit ailleurs à quelques reprises et que votre concentration n'a pas vraiment été à son maximum pendant la période de 10 heures dans la journée que vous pouvez considérer que cela ne fait pas réellement 10 heures. Il s'agit du temps pendant lequel vous vous êtes installé pour travailler. Bien que vous ayez l'impression que sept heures seulement ont été vraiment efficaces, si vous avez tenté de travailler pendant 12 heures votre temps de travail aura quand même été de 12 heures !

Si vous avez besoin, à un moment donné, de dépasser 10 heures de travail dans une journée, choisissez de préférence une journée où vous n'aurez ni engagements ni obligations pour le lendemain. Vous aurez alors le loisir de vous reposer et de reprendre le travail le jour suivant. Si vous essayez de répéter une telle durée de travail pendant quelques jours dans la semaine, attendez-vous à perdre presque complètement votre capacité de concentration dans les jours subséquents.

Certains ont l'impression qu'en procédant de la sorte ils parviennent à accomplir plus de travail ; ils s'imaginent en effet avancer beaucoup plus vite en maintenant ainsi leur esprit rivé sur la tâche. Le problème vient du fait qu'ils s'épuisent progressivement au fur et à mesure que les jours avancent. Ils risquent de ressentir un blocage important causé par un épuisement mental et une trop grande fatigue. Il faut absolument vous accorder un rythme régulier et éviter de tels dépassements d'heures de travail. Vous pouvez parfois y recourir, par nécessité et le moins souvent possible, mais il ne faut pas essayer d'en faire son rythme régulier.

13.3.3.4. Un maximum de 5 heures par jour pour effectuer une même tâche, sur un même sujet

Cette règle est un peu particulière, parce que dans le cadre de la réalisation d'une thèse, peu de tâches sont très différentes, notamment lors de la recherche documentaire ou à l'étape de la rédaction. Comment faire moins de cinq heures de rédaction pour la thèse, alors que c'est la seule chose qui reste à faire ?

L'idée derrière la règle est que vous pourriez par exemple rédiger pendant cinq heures et faire ensuite trois heures de correction d'une autre partie de texte. Il ne s'agit donc plus réellement de « rédaction » au sens de production ou création de texte, mais plutôt d'une tâche différente lorsqu'il est question de la correction. Vous pourriez aussi travailler à la rédaction d'une portion de votre chapitre trois, puis passer à la correction d'une partie de votre deuxième chapitre et, enfin, rechercher les dates particulières à mettre dans votre texte ou encore travailler à la mise en page de tableaux que vous présentez dans votre thèse. Bien qu'il s'agisse toujours de « produire » des parties de texte de votre thèse, il ne s'agit pas exactement de la même tâche et le travail ne porte pas sur le même contenu spécifique.

Ne pas respecter cette règle peut entraîner des difficultés significatives et avoir des conséquences relativement graves pour la continuation de votre démarche. Le dépassement de cinq heures de travail sur une même tâche, sur un même sujet dans la même journée peut déclencher une réaction qu'on appelle « l'indigestion de la tâche » et qui présente les mêmes symptômes qu'une indigestion : nausées, maux de tête, étourdissements et un sentiment de malaise généralisé et diffus. Pour illustrer cet impact important du dépassement de cette règle, voici l'anecdote d'une étudiante qui a souffert de ces effets.

Une étudiante[4] inscrite à la maîtrise en était rendue à l'étape de remise de son projet de mémoire à sa directrice de recherche et elle avait décidé de travailler de façon accélérée et exclusive sur son projet.

Elle s'était isolée dans un chalet afin de ne pas être dérangée et de pouvoir consacrer tout son temps à la rédaction de son projet de recherche. Elle était partie avec tout son matériel au chalet loué pendant une semaine, en projetant mettre ce temps à profit pour effectuer la rédaction de tout son projet.

4. Cette anecdote véridique a été rapportée par une étudiante à la suite d'un atelier portant sur les thèmes abordés dans ce chapitre, dans le cadre des activités du service d'aide et de soutien à l'apprentissage de l'UQAM.

Elle travaillait environ 8 à 12 heures par jour, s'arrêtant pour manger, dormir et faire quelques promenades à l'occasion. Elle est finalement parvenue à compléter la rédaction de son projet en un peu plus de cinq jours. Elle a remis son projet à sa directrice et celle-ci a pris environ deux semaines pour faire les corrections et remettre ses suggestions à l'étudiante.

Dans l'ensemble, il y avait peu de grosses corrections. Poutant, c'est au moment où l'étudiante les a reçues que s'est déclenchée l'« indigestion de la tâche ». Chaque fois que l'étudiante essayait de reprendre son travail, les mêmes symptômes se déclenchaient : des nausées, des étourdissements et des maux de tête. L'impact a été tellement sévère que son copain a dû mettre des couvertures pour cacher le matériel sur son espace de travail, dans la pièce réservée pour le bureau. Autrement, dès que l'étudiante pénétrait dans la pièce et qu'elle revoyait le matériel qui s'y trouvait, la réaction se déclenchait à nouveau.

Il aura fallu deux mois avant que l'étudiante puisse recommencer à aborder son matériel. Elle a été obligée de procéder tranquillement par une désensibilisation progressive, en commençant par enlever les couvertures et par simplement prendre contact avec le matériel, petit à petit.

Il s'agit donc d'une règle qu'il ne faut pas prendre à la légère, d'autant plus que vous êtes susceptible de travailler à des tâches semblables pendant un temps prolongé. C'est pourquoi il est préférable de varier les thèmes sur lesquels vous travaillez dans une journée, surtout si la durée de travail est relativement longue.

Les tâches sont suffisamment nombreuses pour que vous trouviez un moyen de faire des choses différentes, mais qui vous permettront tout de même d'avancer pour produire ce que vous devez produire.

13.3.3.5. Un minimum de 36 heures consécutives par semaine sans travailler à la thèse

Vous considérerez peut-être la septième règle comme étant impossible à respecter ? Si c'est le cas, votre thèse a déjà trop envahi votre esprit et, à moyen terme, il est possible que des problèmes commencent à apparaître, soit dans votre capacité de travail, soit dans votre capacité de créer, soit dans vos rapports avec votre famille ou vos amis, soit dans toutes ces situations en même temps !

Cet arrêt est pourtant absolument nécessaire. En plus de vous donner du temps pour vous occuper des autres aspects de votre vie, c'est aussi le seul moyen de vous assurer une capacité de travail et de réflexion

adéquate sur une période très longue. Si vous ne vous accordez pas cette durée minimale d'arrêt, la fatigue mentale s'installera et le temps nécessaire pour retrouver votre capacité de travail deviendra beaucoup plus long. Vous vous sentirez encore moins disposé à vous accorder ce répit, puisque votre moins grande capacité à produire vous fera prendre du retard.

Une période de 36 heures consécutives demeure un laps de temps relativement court. Cela correspond à la période allant, par exemple, du vendredi soir à 21 h (cela signifie que vous aurez travaillé à votre thèse jusqu'à 21 h le vendredi soir !) jusqu'au dimanche matin, à 9 h. Évidemment, la période du sommeil est incluse dans les 36 heures. Cette règle vous permettra de maintenir une capacité de travail optimale pendant tout le temps nécessaire.

En respectant un tel temps d'arrêt, vous constaterez rapidement que vous serez beaucoup plus concentré et efficace dans les quelques jours suivant la pause. Celle-ci assure un regain d'énergie qui améliore le fonctionnement intellectuel dans les heures suivantes, aidant souvent à prendre moins de temps pour faire les tâches que si aucune pause n'avait été prise. Vous déterminez évidemment vous-même le moment le plus propice pour cette pause. Il n'y a, encore une fois, aucune suggestion qui réponde aux besoins de tous. Il faut adapter son horaire et ces périodes en fonction de ses exigences personnelles et de son fonctionnement.

13.3.3.6. Une heure d'arrêt avant le sommeil

Enfin, la sixième et dernière règle consiste à vous donner un minimum d'une heure d'arrêt avant de vous coucher, lorsque vous avez travaillé le soir à votre doctorat. Cette durée est particulièrement importante lorsque vous aurez fait quelques heures de travail le soir. L'heure d'arrêt sert à vous changer les idées à la suite du travail intellectuel que vous aurez accompli. Si vous vous couchez tout de suite, vous vous retrouverez probablement à tourner dans votre lit pendant de longues minutes à essayer de vous endormir sans y parvenir parce que votre esprit sera trop préoccupé et agité par l'activité intellectuelle que vous aurez menée auparavant. Il se peut aussi que vous vous endormiez rapidement, mais vous aurez l'impression de continuer à travailler, à réfléchir pendant toute la nuit et vous vous lèverez avec un sentiment de fatigue et peu d'envie de reprendre le travail.

Prendre au moins une heure d'arrêt ne signifie pas ne rien faire. Vous pouvez lire (évidemment pas de lectures rattachées au doctorat), regarder la télévision, écouter de la musique, faire des sudokus, aller

marcher, etc. L'idée est de se changer les idées pour se détacher du travail. Le respect d'un délai minimal avant d'aller vous coucher vous donnera une plus grande tranquillité d'esprit avant de vous endormir et vous aurez un sommeil beaucoup plus réparateur.

13.4. L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL

L'environnement de travail peut comporter aussi sa part d'influences positives ou négatives au regard de l'efficacité que vous aurez pour travailler. Évidemment, l'idéal serait que vous ayez votre propre bureau, que vous puissiez en fermer la porte pour vous isoler et qu'il n'y ait jamais personne autour pour vous déranger lorsque vous vous mettez à la tâche.

Malheureusement, bien peu de personnes peuvent bénéficier de telles conditions pour travailler à leur doctorat. Il faut aménager votre espace de travail pour créer un endroit qui favorise le déclenchement du travail intellectuel. Les suggestions qui vous sont faites devront probablement être adaptées à votre propre situation, mais ce sont les principes qui sous-tendent ces aménagements qu'il est important de considérer.

13.4.1. Un espace exclusif

La première caractéristique que devrait posséder votre espace de travail serait d'être réservé au travail intellectuel. Cela signifie en gros que vous ne devriez pas travailler à votre thèse ou à votre objet de création un peu partout dans votre appartement ou la maison. Il faut essayer de concentrer vos énergies et votre « pensée » dans un endroit relativement bien délimité et qui se caractérise par le fait que vous y entrez pour travailler. Évidemment, il se peut que votre espace de travail dans votre appartement soit le lieu d'autres activités, mais il ne faut pas que vous vous éparpilliez un peu partout. Il est grandement préférable de restreindre les endroits où vous vous installerez pour travailler.

Cette spécificité du lieu de travail pour un doctorat a son importance en raison de la préoccupation de l'esprit que provoque le doctorat. Il faut essayer de réduire au minimum les endroits qui peuvent être « contaminés » par le travail au doctorat. Si vous travaillez un peu partout dans votre lieu de résidence, vous risquez d'avoir l'impression qu'il n'y a plus d'espaces permettant de vous isoler de votre travail. Vous risquez de vous sentir encore plus envahi par votre thèse.

Cela signifie notamment que vous ne devriez pas travailler sur la table de la cuisine ou dans le salon, et encore moins dans votre lit, avant de vous endormir[5] ! Si vous n'avez pas de possibilités d'organiser un « bureau » exclusif chez vous, mais que vous pourriez avoir un espace de travail à l'université, même si vous devez partager celui-ci avec une autre personne, il est préférable de dépenser vos énergies ailleurs que dans des endroits où vous vivez au quotidien.

Par l'utilisation d'un espace exclusif, vous permettez ainsi plus facilement à votre esprit de se « séparer » de l'espace du travail intellectuel et de réflexion lorsque vous êtes dans une autre pièce. Ce n'est pas toujours possible de profiter d'un tel espace exclusif, mais ce devrait être votre première préoccupation. Les considérations relatives aux difficultés déjà mentionnées de ne pas pouvoir s'extraire du doctorat risquent d'être encore plus nuisibles si l'ensemble de votre espace de vie devient « contaminé » par vos réflexions et votre activité mentale rattachées au doctorat.

13.4.2. Ne pas ranger tout le matériel

La seconde caractéristique liée à l'environnement de travail consiste à vous trouver un aménagement qui vous permette de laisser tout le matériel sur place, sans avoir à le ranger ou à le sortir à chaque fois que vous terminez ou que vous voulez entreprendre une période de travail. Il est beaucoup plus rentable et efficace de pouvoir vous mettre au travail lorsque le matériel est déjà là et que vous n'avez pas à tout ressortir pour y avoir accès. Le fait d'avoir un espace exclusif de travail fournit évidemment cette possibilité.

Deux raisons principales concourent à l'avantage d'organiser son espace de travail en laissant son matériel sorti. La première concerne la rapidité à pouvoir s'installer et à commencer tout de suite à travailler lorsque le matériel est déjà accessible. En n'ayant pas à ressortir et à disposer à nouveau tout votre matériel, vous ferez une économie de temps et d'énergie, puisque vous pourrez entreprendre votre travail avec un minimum d'organisation préalable. Comme il en a été question précédemment, cela facilite le commencement du travail et permet plus facilement d'entrer de façon concentrée dans la tâche.

La seconde raison est beaucoup plus associée à l'efficacité de la réflexion et à la possibilité d'une plus grande « inspiration ». En effet, surtout sur le plan des liens et de l'élaboration des idées, la seule disposition du matériel, l'agencement de vos articles, de vos notes de lectures, des données obtenues peuvent aider à avancer dans la réflexion

5. Voir notamment la règle 6 à cet effet.

et permettre d'établir des relations entre les idées ou les données qui ne seraient pas possibles si, par exemple, tel article n'avait pas été placé à côté de telle note de lecture que vous aviez prise. On peut bénéficier grandement de cette disposition physique et spatiale de son matériel pour établir des relations et accélérer sa réflexion.

Vous avez peut-être disposé votre matériel d'une certaine façon et vous êtes à réfléchir sur vos données. Puis vient le temps où vous devez vous arrêter alors que vous sentez que vous êtes sur le point de « débloquer » sur une idée. En ayant la possibilité de laisser tout votre matériel en place, tel qu'il est, vous retrouverez le même processus de réflexion lorsque vous reviendrez pour y travailler à nouveau. Par contre, si vous êtes obligé de tout ranger parce que vous étiez installé à la table de la cuisine et que l'heure du repas arrive, vous aurez probablement plus de difficultés à retrouver le même contexte de travail et de réflexion que vous aviez peut-être mis un certain temps à établir.

Dans la mesure où vous ne pouvez pas tout laisser en place lorsque vous cessez de travailler à votre doctorat, essayez plutôt de vous faire des « piles » ou de ranger votre matériel de telle que vous pourrez recréer exactement la disposition qu'il avait lorsque vous y travailliez. Essayez de replacer les mêmes articles ou les mêmes documents aux mêmes endroits, surtout si vous reprenez la suite d'une tâche que vous aviez entreprise à la période de travail précédente.

13.4.3. Un espace libre de dérangements

Il peut être possible de déterminer des périodes particulières de travail où les gens de votre entourage sauront qu'ils doivent diminuer ou reporter leurs demandes à votre égard ou retarder les activités qui pourraient nuire à votre travail. L'idée est d'essayer d'établir des moments où vous pourriez travailler avec le minimum de dérangements provenant des autres ou de stimulations externes comme le téléphone ou le courrier électronique.

Il faut essayer de vous isoler de ces distractions qui peuvent affecter votre efficacité. Faire connaître vos périodes de travail à vos proches peut aider à éviter de telles situations et vous serez ainsi moins sollicité aux périodes que vous avez planifiées pour le doctorat. En étant moins dérangé à ces moments, vous vous sentirez beaucoup mieux disposé et plus satisfait pour répondre ensuite positivement aux demandes parce que vos périodes de travail auront été efficaces et productives.

Il en est de même avec les enfants. Vous pouvez les habituer (même très jeunes) à faire certaines activités en même temps que vous, en leur proposant de faire des choses de façon « autonome » (évidemment, en tenant compte de leur âge, quand c'est possible). Par exemple, on peut installer un enfant de 3 ans à côté de soi avec des feuilles et des crayons et lui demander de faire des dessins pendant qu'on fait du classement dans nos articles ou qu'on rentre des données.

Il ne sera pas question de réflexion approfondie ou de travail concentré pendant très longtemps, mais vous pouvez tout de même parvenir à faire certaines activités qui demandent moins de concentration tout en vous permettant d'avancer dans l'une ou l'autre de vos tâches. Vous pouvez alors planifier vos activités en fonction de l'environnement que vous pouvez vous créer.

Si vous avez de la difficulté à ne pas répondre au téléphone ou encore à ne pas consulter vos courriels lorsqu'ils « entrent » dans votre ordinateur, vous devriez faire en sorte que ces distractions ne se produisent pas. La façon de procéder consiste tout simplement à décrocher votre téléphone, à ne pas ouvrir votre logiciel de messagerie ou encore à retarder la relève des messages.

Si vous avez un répondeur, assurez-vous d'en fermer le son afin de ne pas être dérangé (ou stimulé !) par le message que la personne qui vous appelle vous laissera, même si vous n'avez pas entendu la sonnerie. Un répondeur qui se déclenche fait habituellement suffisamment de bruit pour que vous l'entendiez et que vous soyez tenté d'écouter, même si vous avez éteint la sonnerie du téléphone. Il en est d'ailleurs de même avec l'option « vibration » des téléphones cellulaires.

Il arrivera parfois que la fatigue et le désir d'arrêter seront tellement grands que vous souhaiterez que le téléphone sonne ou que votre messagerie vous indique que vous avez reçu un courriel ! Quand vous ressentirez de tels espoirs d'être dérangé, sachez alors que c'est le signe que vous devriez arrêter de travailler et que vous manquez probablement d'activités de détente et de loisirs ! Accordez-vous les périodes d'arrêt nécessaires et planifiez des moments de détente suffisants pour en tirer vraiment de la satisfaction.

13.5. LE TRAVAIL INTELLECTUEL : PAS SEULEMENT UNE AFFAIRE DE TÊTE

La qualité et l'efficacité du travail intellectuel ne dépendent pas uniquement des méthodes et de la capacité intellectuelle. L'équilibre à établir entre les différents domaines d'activités ou dans certaines sphères de sa

vie est tout aussi important. Trop souvent, en raison du contexte des exigences et de l'expérience des études doctorales, certaines facettes de la vie personnelle sont oubliées au détriment du travail de recherche, ce qui peut entraîner des conséquences négatives importantes pour l'efficacité de production aussi bien que pour la qualité de vie en général.

13.5.1. Tenir compte de son environnement familial et social

Les études doctorales sont particulièrement éprouvantes pour le maintien de bonnes relations avec son environnement familial et social. Cette situation s'explique notamment par le contexte inhérent à ces études. L'esprit devient complètement envahi par le doctorat. Vous y pensez tout le temps (ou vous y penserez, si ce n'est pas déjà le cas), peu importe l'endroit, peu importe le moment. Vous voudriez essayer de ne pas y penser que cela vous reviendrait en tête. Vous êtes constamment habité par la préoccupation de vos réflexions sur votre sujet, votre projet, vos données, vos idées et sur les tâches à accomplir.

Votre esprit est donc peu réceptif aux autres « dérangements » pour lesquels il serait pourtant nécessaire d'accorder un certain temps. En fait, bien souvent, vous aurez l'impression de donner du temps aux autres, mais ce ne sera pas nécessairement les commentaires que vous obtiendrez des gens de votre entourage. Vous aurez plutôt l'impression qu'ils vous reprochent de ne pas être présent. Pourtant, vous étiez là…

Le problème est que vous serez alors présent physiquement, mais pas psychologiquement. Votre esprit demeurera centré sur votre doctorat. Vous serez présent de corps mais, au fond, vous aurez presque toujours le sentiment que ce serait tellement plus rentable de travailler à votre doctorat parce que cela vous permettrait d'avancer ! Vous serez là avec les autres, mais en même temps votre esprit sera ailleurs.

À l'opposé, lorsque vous travaillerez, votre esprit se mettra à papillonner en pensant à vos proches, au fait que vous ne leur accordez peut-être pas autant de temps qu'il le faudrait ou que vous n'avez finalement jamais de temps libre pour faire autre chose que votre doctorat. Alors que vous auriez une occasion de vous changer les idées, vous vous sentirez coupable de faire autre chose et vous refuserez les invitations, sans parvenir à pouvoir avancer nécessairement comme vous l'auriez souhaité. À d'autres moments, vous espérerez des occasions de vous changer les idées, mais ces occasions ne se présenteront pas. Et si finalement elles se présentent, vous ne vous sentirez plus capable de les accepter parce que vous aurez perdu du temps à les espérer et qu'il faudra rattraper ce temps perdu !

Il s'agit là d'une sorte de cercle vicieux qui peut facilement s'installer et affecter aussi bien les moments de détente ou de loisirs que vous pourriez vous accorder que votre capacité à maintenir l'énergie nécessaire à votre travail. L'exigence intellectuelle élevée du doctorat demande que vous preniez autant de soin à planifier les périodes de loisirs, de détente et d'arrêt que vous le faites pour les périodes de travail. C'est la seule façon de diminuer les risques de ne jamais vous sentir suffisamment prêt à vous arrêter ni suffisamment avancé pour prendre une pause.

Il faut absolument intégrer dans votre planification et dans vos réflexions les autres facettes de votre vie durant le cours de votre doctorat. Les tensions et les difficultés dans le couple ou dans la famille apparaissent fréquemment chez ceux qui sont engagés dans un doctorat. Cela s'explique par le fait que les gens ont l'esprit et le cœur complètement envahi par leur thèse et qu'ils oublient de planifier des temps d'arrêt avec la famille ou avec les gens qui les entourent. Ceux-ci passent alors loin derrière les préoccupations des études et de la thèse. Plusieurs étudiants expriment même parfois leur impression que la famille ou le conjoint ou la conjointe sont un blocage à la réalisation du doctorat parce qu'ils ont le sentiment qu'ils doivent abandonner leur travail pour accorder du temps aux personnes qui partagent leur vie.

Cette perception vient de l'oubli que la famille, le conjoint ou les enfants peuvent constituer justement le facteur d'équilibre permettant un ressourcement et le changement des idées qui favoriseront une capacité de travail sur une longue période. Vous devez vous « servir » des gens de votre entourage comme d'escales pour refaire vos réserves.

Il ne faut jamais attendre d'avoir du temps ou de ressentir le besoin de s'arrêter pour planifier des moments pour s'occuper d'autre chose que de son travail. Il faut créer les occasions de se sortir de son travail et il faut s'engager complètement dans ces autres activités, avec les personnes qui sont importantes pour vous.

Il existe toutes sortes de petits trucs qui peuvent être utilisés pour maintenir un contact favorable avec les gens qui vous entourent. Sur le plan familial, ce peut être quelque chose d'aussi simple que de profiter du moment de la vaisselle en couple pour échanger sur ce que l'autre a fait dans sa journée. Une autre possibilité est que vous offriez à l'autre de vous laisser faire seul la vaisselle pendant qu'il (ou elle) se reposera ou fera autre chose de plus intéressant. Pourquoi ? Parce que

pendant que vous ferez la vaisselle, seul avec vos pensées, vous pourrez continuer à réfléchir à ce texte que vous devez analyser ou encore à cette interprétation d'un extrait qui vous cause des problèmes[6] !

Vous avez un jeune enfant et c'est l'heure du bain ? Pourquoi avoir juste envie de pester parce que vous avez l'impression que c'est du temps perdu ? Pourquoi ne pas vous asseoir à côté de la baignoire et profiter pleinement de cette période où l'enfant joue dans son bain pour vous détendre et vous changer les esprits ? Pourquoi ne pas en profiter pour lui faire une barbe et des cheveux blancs avec de la mousse, pour vous en mettre vous-même sur le visage et déclencher des rires ? C'est extraordinaire comme de tels moments peuvent créer une satisfaction personnelle et jouer favorablement sur la capacité de travail par la suite !

Vous devez aller voir la belle-famille, mais vous aimeriez bien mieux passer du temps à faire vos lectures ? Profitez donc justement de cette occasion pour ne pas parler de votre doctorat ! Puisqu'ils ne comprennent rien à ce que vous faites (c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles vous n'avez pas le goût d'y aller), s'ils vous posent des questions, dites-leur que vous avez eu envie de les voir pour vous permettre de ne pas penser à votre doctorat et vous changer les esprits… et vous leur parlez d'autre chose !

Des amis vous invitent à une marche sur la montagne ? C'est merveilleux d'aller se changer les idées en regardant les arbres, les feuilles au sol, ou encore de se concentrer sur les différents chants d'oiseaux.

Il ne s'agit pas d'accepter toutes les invitations, mais de prévoir des moments particuliers où ces invitations pourraient être appropriées. Faites donc connaître rapidement vos périodes de disponibilité aux gens qui vous entourent. Il est préférable de réserver à peu près toujours ces temps d'arrêt aux mêmes moments dans la semaine. Ce sera plus facile pour tout le monde et, pour vous-même, cela deviendra un rituel qui permettra d'entrer de façon positive dans les périodes de repos.

13.5.2. Apprendre à ne « rien faire » quand on a prévu ne rien faire… et le planifier

Il est impossible de travailler constamment sur sa thèse, jour après jour, sans s'accorder régulièrement des périodes d'arrêt. Ne jamais s'arrêter risque d'entraîner des difficultés de production et un épuisement mental et psychologique qui peuvent avoir des conséquences sérieuses. Un

6. Il faut faire attention, toutefois, de ne pas exagérer dans ce sens !

grand nombre d'étudiants ont tendance à ne jamais s'accorder de telles pauses et tentent de maintenir leurs efforts pendant plusieurs mois. Inévitablement, ils connaissent des périodes de léthargie pendant lesquelles ils ne peuvent plus produire parce qu'ils n'ont plus l'énergie, ni les ressources physiques et intellectuelles pour y parvenir. Souvent, ils considèrent justement ces moments comme étant des périodes sans inspiration et croient qu'il faut « forcer » le travail pour retrouver la capacité perdue.

Il ne s'agit probablement pas de périodes sans inspiration, mais plutôt de périodes où la capacité de production est diminuée en raison de mauvaises façons de répartir ou de distribuer le travail et les tâches à effectuer. Ces moments sont peu satisfaisants parce qu'ils sont associés à une perte de la capacité de travailler et qu'ils conduisent à des efforts excessifs pour tenter de compenser les heures inefficaces. L'inquiétude excessif y est rattachée n'amène aucun repos réel parce que la préoccupation vis-à-vis du travail à accomplir s'accroît. Ces périodes sont alors une grande source de culpabilité et de stress. La crainte de ne pas pouvoir terminer s'ajoute à la dévalorisation personnelle de n'être pas capable de produire sans arrêt ! Il s'agit d'un cocktail idéal pour entraîner de véritables problèmes de production qui s'amplifieront et desquels il peut être difficile de sortir.

Dans le contexte d'une thèse, il faut absolument s'imposer des périodes régulières pour s'arrêter et refaire ses énergies. Cela signifie qu'il ne faut alors pas toucher à son travail ni à ses lectures, ni réfléchir à son doctorat, pendant des périodes prédéfinies[7]. Il faut en même temps apprendre, pendant ces périodes, à ne « rien faire », s'il n'y a rien à faire.

Parfois, le seul fait de s'asseoir et de regarder dehors, sans autre activité que de se perdre dans le paysage, au son d'une musique, ou simplement de s'immerger dans le bruit ambiant peut être une « activité » de ressourcement. La partie difficile consiste à accepter ces temps d'arrêt obligatoires sans se sentir coupable.

L'idée à retenir est de prévoir des moments d'arrêt et de faire en sorte qu'ils soient une source de satisfaction personnelle. Si vous craignez que « ne rien faire » ne vous apporte aucune satisfaction, planifiez des activités dans lesquelles vous devrez vous engager à l'avance. Par exemple, réservez des billets pour une pièce de théâtre ou un spectacle. Vous vous serez ainsi engagé et il vous sera plus facile d'y aller, que vous ayez l'impression ou non de le mériter.

7. Voir la règle 7 de l'arrêt du 36 heures consécutives.

Il faut prendre de tels engagements. Si vous attendez d'avoir le goût ou « le temps » de faire autre chose, si vous préférez attendre d'avoir la satisfaction d'avoir bien travaillé pour prendre un temps d'arrêt, il est presque certain que vous n'atteindrez jamais un degré suffisant de satisfaction pour vous accorder ce temps. Le contexte du doctorat est particulièrement négatif à cet égard.

Si vous prenez l'habitude de vous engager et de vous fixer des périodes définies à l'avance pour entreprendre des activités avec les gens qui vous entourent, vous aurez plus de satisfaction dans ces activités, et les personnes avec qui vous serez seront elles aussi plus heureuses de votre présence. Vous serez plus « présent » mentalement parce que vous aurez la satisfaction d'avoir vous-même choisi ces moments plutôt que de les « subir » en raison de la pression ressentie.

Il faut constamment garder en tête qu'il est nécessaire de s'accorder ces écarts au travail sur la thèse. Vous aurez très fréquemment des doutes sur l'effet positif de telles digressions et vous serez constamment tenté de ne pas vous soumettre à ces périodes de distraction en dehors de la thèse. C'est probablement l'une des difficultés les plus significatives du contexte de travail aux cycles supérieurs. C'est pourquoi vous devez garder le cap et maintenir ces périodes d'activités qui ne concernent pas votre thèse ou votre travail de création.

D'ailleurs, il se peut que vous réalisiez soudain que vous aviez oublié votre doctorat ! Vous ressentirez peut-être un sentiment d'angoisse d'avoir ainsi oublié votre préoccupation. Il est fréquent de vivre un tel malaise parce que l'esprit est tellement habitué d'avoir le doctorat en tête qu'émotivement on craint d'avoir perdu le rythme, de s'en être trop détaché.

L'intensité des études doctorales crée l'impression qu'il faut constamment y penser pour avancer et qu'un tel oubli paraît inacceptable. Pourtant, quand vous vous serez donné des moments d'arrêt véritables et que vous en aurez pleinement profité, vous réaliserez que votre efficacité et votre capacité à travailler se seront accrues. C'est pourquoi de telles pauses sont non seulement nécessaires, mais elles sont aussi rentables.

CONCLUSION

La réussite du doctorat ne passe pas seulement par la maîtrise des connaissances et la préparation méthodologique. Elle dépend aussi beaucoup, beaucoup, de la préparation mentale et de la mise en place de conditions qui permettront cette réflexion et son maintien pendant une durée prolongée. C'est l'objet de ce chapitre. Les difficultés de travail

inhérentes au processus de création et de recherche dans le cadre d'un doctorat sont causées par le degré élevé de réflexion nécessaire et par le fait que tout étudiant qui aspire au titre développe un seul sujet et doit y engager tout son esprit pendant un temps relativement long.

La seule connaissance des suggestions et des informations contenues ici n'est certainement pas suffisante pour éviter les expériences, les émotions et les sentiments moins favorables qui sont l'apanage de l'expérience doctorale. Ceci n'empêche pas cela. Les éléments qui composent ce chapitre visent surtout à vous sensibiliser à la façon de tenir compte des exigences des études doctorales pour vous créer les meilleures chances pour surmonter les difficultés le plus doucement possible.

Rendre à terme un projet de doctorat se fait rarement sans heurts, même dans les meilleures conditions. C'est pourquoi il faut tenir compte de ses capacités personnelles de production et des meilleurs temps pour travailler. Il faut se rappeler qu'il est préférable de faire les mêmes choses aux mêmes moments, même si cela n'apparaît pas très « créatif ». La créativité ne vient pas de l'improvisation, mais de la préparation.

Celui qui désire entreprendre et réussir un processus de recherche, surtout dans le cadre d'un doctorat, doit connaître et respecter un certain nombre de règles et de conditions pour mener à terme son projet. Sur le plan intellectuel, psychologique et personnel, au-delà des méthodes et des connaissances, le secret réside surtout dans la persévérance et dans l'équilibre à maintenir. Ce sera difficile parce que toute l'expérience du doctorat mène vers une envie, un besoin de se concentrer uniquement sur sa démarche au détriment de tout le reste. C'est pourquoi il faut prendre tant de soin à conserver la conscience de ce qui se passe autour de soi. Il ne faut pas y voir des circonstances qui nuisent à l'accomplissement de son projet, mais plutôt l'occasion d'utiliser ces moments pour refaire ses énergies, se ressourcer et continuer plus fort encore. Et, à la fin, la satisfaction sera tellement plus grande lorsque les gens qui étaient importants pour vous seront encore là pour vous exprimer leur fierté et vous transmettre leurs félicitations.

ANNEXE – GRILLE HORAIRE TYPE

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
1 h							
2 h							
3 h							
4 h							
5 h							
6 h							
7 h							
8 h							
9 h							
10 h							
11 h							
12 h							
13 h							
14 h							
15 h							
16 h							
17 h							
18 h							
19 h							
20 h							
21 h							
22 h							
23 h							
24 h							

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bégin, C. (1990). *La rédaction des travaux. Document d'accompagnement pour l'atelier « La rédaction des travaux »*, Montréal, Université du Québec à Montréal. Document inédit.

Bégin, C. (1992a). *Devenir efficace dans ses études*, Laval, Beauchemin.

Bégin, C. (1992b). *La gestion du temps. Document d'accompagnement pour l'atelier « La gestion du temps »*, Montréal, Université du Québec à Montréal. Document inédit.

Bégin, C. (1997). « Soutien et aide aux études avancées : programme d'interventions », dans L. Langevin et L. Villeneuve, *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI^e siècle*, Montréal, Éditions Logiques, p. 336-349.

Bégin, C. (1998a). *Fiche pour l'étudiant : le choix du directeur*, Montréal, Université du Québec à Montréal, <www.bep.uqam.ca/CyclesSup/Etudiants/Encadrement_CS/Fiches%20encadrement/etud directeurselection.pdf>.

Bégin, C. (1998b). *Fiche pour l'étudiant : le choix du domaine de recherche*, Montréal, Université du Québec à Montréal, <www.bep.uqam.ca/CyclesSup/Etudiants/Encadrement_CS/Fiches%20 encadrement/etuddomainechoix.pdf>.

Bégin, C. (1998c). *Fiche pour l'étudiant : le choix du sujet de recherche*, Montréal, Université du Québec à Montréal, <www.bep.uqam.ca/CyclesSup/Etudiants/Encadrement_CS/Fiches%20 encadrement/etudsujetc.hoix.pdf>.

Conclusion générale

Monik Bruneau et André Villeneuve

Cet ouvrage s'appuie sur une pratique non seulement de recherche, mais aussi d'enseignement en méthodologie de la recherche et de la création aux deuxième et troisième cycles en art. Cela a dicté la nature de l'entreprise. Cette dernière comportait plusieurs voies que nous avons choisi d'emprunter tour à tour, estimant qu'il était nécessaire et opportun de s'y engager, en plus d'en définir les orientations.

Le chemin de la pédagogie nous a amenés à réfléchir sur les résistances et les malaises ressentis par les étudiants inscrits à un projet de recherche création en art, aussi à méditer sur la précarité de son statut et de sa reconnaissance. Le chemin de la didactique nous a inspiré les outils

de réflexion et de travail que nous proposons aux étudiants ainsi qu'à à ceux qui les dirigent. Ces outils se présentent comme un appareillage épistémologique et méthodologique permettant un accès à la recherche qualitative et favorisant, tel est notre souhait, le développement des compétences de chercheurs en art. Les outils que nous proposons invitent l'étudiant à travailler dans la complexité des réalités de l'art avec ce que cela suppose d'exigences. Car, faut-il le rappeler, les routes de recherche ne lui sont pas tracées et il doit de ce fait s'habituer à vivre avec le doute, l'incertitude et la tension entre théorie et pratique. Enfin, le chemin de la philosophie nous entraîne sur l'engagement du chercheur conscient d'appartenir à une nouvelle culture scientifique, humaniste qui, à l'instar d'Edgar Morin (1999), croit que la connaissance est liée à la vie et à la volonté de chacun de se situer dans l'univers.

Nous sommes donc partis à la conquête d'un territoire, considérant que la souveraineté intellectuelle du territoire de recherche en art ne pourrait se faire sans que l'on puisse ensemble déterminer la valeur de notre propre façon de faire et de penser la recherche en art. Pour ce faire, il a fallu démontrer comment notre recherche respecte le caractère systématique et scientifique de la recherche traditionnelle et comment elle s'en distingue sans pour cela perdre de sa crédibilité. Et pour donner une certaine réalité à notre discours, nous avons partagé notre quête avec des étudiants que nous avons invités à témoigner de leur parcours, parcours semés d'embûches, de reculs, de doutes parfois, mais aussi de rencontres déterminantes. Nous avons aussi invité des chercheurs de différentes disciplines à témoigner d'un parcours de recherche de manière à en exposer la complexité, l'exigence et la subtilité : chemins toujours sinueux mais déterminants si l'on souhaite à son tour partager le territoire de sa recherche, participer au développement des disciplines, des pratiques et de la formation en art et, ainsi, développer un discours sur la valeur du savoir d'action de nos praticiens en art.

Notices biographiques

Monik Bruneau (Ph. D.) est professeure au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal. En tant que didacticienne, elle a contribué pendant plus de vingt ans à la formation d'enseignants en art. Membre fondatrice du CEFRES[1] créé en 2001, elle anime des ateliers de formation pédagogique offerts à la communauté universitaire toutes disciplines confondues. Depuis 1998, elle voue ses activités de recherche et d'enseignement aux deuxième et troisième cycles à la méthodologie de recherche en art et à la pédagogie universitaire. Elle est coauteure d'un essai en didactique de la danse et d'un autre en pédagogie universitaire.

1. Centre d'études, de formation et de recherche en enseignement supérieur.

André Villeneuve a étudié respectivement aux conservatoires de Québec, de Montréal et de Paris, auprès du pianiste Guy Bourassa et des compositeurs Gilles Tremblay, Clermont Pépin, Claude Ballif (Paris) et Bruce Mather (Université McGill). Titulaire de divers prix et d'un doctorat de l'Université de Montréal, il est professeur d'analyse musicale au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal et de méthodologie de la recherche et de la création au sein du doctorat en études et pratiques des arts. Son catalogue comprend des œuvres pour diverses formations. Ses réflexions théoriques portent notamment sur le concept d'harmonie, le recours à la métaphore et l'acheminement de l'idée musicale en composition.

Coauteure

Sophia Lindsay Burns a été une accompagnatrice fidèle et inspirante tout au long du processus de conception et d'écriture de cet ouvrage. Elle occupe de ce fait une place déterminante dans la première partie du livre. Artiste peintre, elle est née en Écosse en 1970, et vit dans le sud de la France depuis sa sortie des Beaux-Arts d'Aix-en-Provence en 1995. Étudiante au doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal, elle développe un travail de peinture et d'installations visibles sur le site Web, offre des formations en peinture, en plus de poursuivre l'écriture de sa thèse création.

Les collaborateurs invités

Christian Bégin est psychologue et professeur au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Il se spécialise en apprentissage et en performance scolaire aux études supérieures. Il s'intéresse notamment à la dynamique de la relation d'encadrement aux cycles supérieurs et il a développé depuis plusieurs années des ateliers destinés aux étudiants pour les préparer aux exigences particulières de la production d'un mémoire ou d'une thèse de doctorat.

Giovanni De Paoli est professeur titulaire et doyen de la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal. Il est titulaire d'un doctorat sur les applications informatiques et l'architecture et d'un doctorat en architecture de l'École polytechnique de Turin. Membre du GRCAO – Groupe de recherche en conception assistée par ordinateur –, il dirige plusieurs projets de recherche explorant les liens entre l'architecture, les arts numériques, les technologies de l'information et de la communication.

Christiane Gerson est praticienne-chercheuse en théâtre et cofondatrice de *Éparts – liaisons études pratiques des arts*. Elle publie dans des revues spécialisées, participe à des colloques internationaux (AITU –

Association internationale du théâtre à l'université, FIRT – Fédération internationale pour la recherche théâtrale, CIRP – Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques) et rédige un guide de vérification du spectacle intitulé « Avant le lever de rideau ». Elle parachève une thèse sur l'expérience spectatrice à l'Université du Québec à Montréal.

Amedeo Giorgi est titulaire d'un doctorat en psychologie expérimentale de Fordham University et professeur associé en psychologie au Saybrook Graduate School and Research Center. Spécialiste des approches phénoménologiques, il a développé une application de la phénoménologie comme méthode de recherche en psychologie.

Éric Le Coguiec est architecte et enseigne la méthodologie de la recherche à l'École des arts visuels et médiatiques (Université du Québec à Montréal). Il a codirigé avec Pierre Gosselin (Université du Québec à Montréal) l'ouvrage *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, publié en 2006 aux Presses de l'Université du Québec. Il poursuit ses études doctorales en études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal

Maurice Legault est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval à Québec depuis 1981. Il travaille en psychopédagogie dans le domaine du développement professionnel et personnel des enseignants. Son point de vue privilégié est celui de l'analyse que ceux-ci font de leur propre pratique professionnelle. Les méthodes de recherche et les dispositifs de formation et d'accompagnement mis en place dans ce contexte sont d'orientation qualitative et phénoménologique.

Madeleine Lord (Ed. D.) est professeure associée, retraitée du Département de danse de l'Université du Québec à Montréal depuis 2005. Au cours de sa carrière menée principalement à l'Université de Montréal puis à l'Université du Québec à Montréal, elle a publié plusieurs études sur l'enseignement de la danse en milieux scolaire et professionnel dans des périodiques scientifiques tels que *Dance Research Journal*, *Research in Dance Education*, *Impulse*, *Journal canadien de l'éducation* et *Revue des sciences de l'éducation*.

ouvrage, traitant de méthodologie de recherche, tend à préciser la nature et les enjeux de la recherche création ainsi que le territoire qu'elle occupe en recherche systématique. Il se démarque d'abord en exposant la position d'enseignants en méthodologie, position riche d'une expérience de formation auprès de praticiens ayant entrepris des études supérieures en art, qui prend en compte les résistances et les paradoxes qui se manifestent autour de ce type de recherche. Il se singularise également en présentant des aspects que l'on rencontre rarement dans les livres de méthodologie de recherche qualitative sur le rôle de la métaphore, du récit, de l'hybridité, ou d'autres aspects traités par ailleurs, mais recontextualisés en art.

MONIK BRUNEAU, Ph. D., est professeure au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal. Didacticienne, elle a contribué pendant plus de vingt ans à la formation des spécialistes de la danse en milieu scolaire. Membre fondatrice du CEFRES (Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur) créé en 2001, elle anime des ateliers de formation pédagogique offerts à la communauté universitaire. Elle a consacré ses dernières années à la direction de programmes d'études supérieures en danse et à la méthodologie de la recherche en art.

ANDRÉ VILLENEUVE, D. Mus. et compositeur, s'est vu décerner divers prix. Il est professeur d'analyse musicale au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal, et de méthodologie de la recherche et de la création au doctorat en études et pratiques des arts.

Avec la collaboration de :
Christian Bégin, Monik Bruneau, Sophia L. Burns, Giovanni De Paoli, Christiane Gerson, Amedeo Giorgi, Éric Le Coguiec, Maurice Legault, Madeleine Lord, André Villeneuve.

www.puq.ca

ISBN 978-2-7605-1493-5