

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

VERS UNE THÉORISATION DU PROCESSUS DE CRÉATION EN COLLECTIF D'ARTISTES PAR  
L'UTILISATION D'UNE APPROCHE RÉFLEXIVE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

JEAN-FRANÇOIS LACHANCE

DÉCEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Cette recherche vise à approfondir la compréhension des dynamiques créatives inhérentes au fonctionnement d'un collectif d'artistes en arts visuels. Elle repose sur une démarche articulée autour de la volonté de soutenir l'engagement artistique, le développement professionnel et la consolidation des compétences des praticien·ne·s qui désirent faire évoluer leur démarche créative au sein de ce type de structure. Assurément, ce projet n'aurait pu prendre pied dans le réel sans la contribution de certaines personnes que je veux remercier de tout mon cœur.

En tout premier lieu, et avant tout, je rends hommage à ma conjointe, Angelle Olivier — muse inspirante, collaboratrice attentive et correctrice dévouée — dont la présence constante a accompagné chaque étape de ce travail. Puis, ma directrice de recherche, Maryse Gagné, professeure à l'UQAM, dont l'ouverture d'esprit et la générosité ont su féconder mon travail et en révéler tout le potentiel. Ensuite, mes deux collègues artistes, Linda Côté et Benoît Brousseau, dont l'amitié indéfectible a imprégné ce projet d'une chaleur humaine précieuse. Je ne peux passer sous silence mon ami Mario Lucas, dont l'intelligence et la largeur intellectuelle ont constamment stimulé mes réflexions. Enfin, ma mère, Blandine Dudemaine, qui a su encourager ma curiosité naturelle, mon enthousiasme et mon désir de comprendre le monde pour en faire un merveilleux cadeau de la vie.

En terminant, je me dois de confesser que la réalisation de cette recherche et la rédaction de ce mémoire ont été une expérience de déambulation intellectuelle qui, au-delà des résultats obtenus, a porté en elle-même sa propre récompense transformatrice sur le plan humain. Cette quête de connaissance, enrichie par les défis rencontrés et les réflexions menées, m'a permis de grandir, non seulement en tant que chercheur et en tant qu'artiste, mais également en tant qu'individu, avec une vision renouvelée et une compréhension plus pénétrante de mon sujet d'étude, ainsi que de moi-même.

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                               |      |
|-------------------------------------------------------------------------------|------|
| REMERCIEMENTS .....                                                           | ii   |
| LISTE DES FIGURES.....                                                        | vi   |
| LISTE DES TABLEAUX .....                                                      | vii  |
| RÉSUMÉ .....                                                                  | viii |
| ABSTRACT .....                                                                | ix   |
| INTRODUCTION .....                                                            | 1    |
| CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....                                                | 3    |
| 1.1 Origine de la question de recherche.....                                  | 3    |
| 1.2 Processus de création .....                                               | 3    |
| 1.3 Collectifs d'artistes en arts visuels .....                               | 4    |
| 1.4 Problématique.....                                                        | 4    |
| 1.5 Question de recherche.....                                                | 6    |
| 1.6 Objectifs de la recherche .....                                           | 6    |
| CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....                                             | 8    |
| 2.1 Collectifs d'artistes .....                                               | 8    |
| 2.1.1 Historique.....                                                         | 8    |
| 2.1.2 Les collectifs en arts visuels au Québec.....                           | 11   |
| 2.1.3 Qu'est-ce qu'un collectif d'artistes ? .....                            | 14   |
| 2.1.4 Caractéristiques d'un collectif d'artistes .....                        | 15   |
| 2.1.4.1 Poursuite de buts communs .....                                       | 15   |
| 2.1.4.2 Durée dans le temps .....                                             | 16   |
| 2.1.4.3 Décisions par consensus .....                                         | 17   |
| 2.1.4.4 L'interinfluence entre membres.....                                   | 17   |
| 2.1.4.5 Répartition égalitaire et stable du pouvoir.....                      | 17   |
| 2.1.4.6 Nombre restreint de membres.....                                      | 18   |
| 2.1.4.7 Établissement de règles, de normes et de structuration continue ..... | 20   |
| 2.1.4.8 Capacité d'autorégulation .....                                       | 20   |
| 2.1.4.9 Statut identitaire unique des membres et des œuvres.....              | 21   |
| 2.2 Processus de création .....                                               | 22   |
| 2.2.1 Création, créativité et innovation .....                                | 22   |
| 2.2.2 Approches .....                                                         | 23   |
| 2.2.2.1 Approche humaniste .....                                              | 23   |
| 2.2.2.2 Approche psychanalytique .....                                        | 29   |
| 2.2.2.3 Approche systémique .....                                             | 31   |

|                              |                                                    |    |
|------------------------------|----------------------------------------------------|----|
| 2.2.2.4                      | Approche cognitive .....                           | 34 |
| 2.2.2.5                      | Approche philosophique.....                        | 38 |
| 2.2.3                        | Conclusion.....                                    | 41 |
| CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE..... |                                                    | 43 |
| 3.1                          | Type de recherche.....                             | 43 |
| 3.1.1                        | Recherche qualitative .....                        | 43 |
| 3.1.2                        | Démarche inductive.....                            | 44 |
| 3.1.3                        | Constructivisme.....                               | 44 |
| 3.1.4                        | Approche heuristique .....                         | 46 |
| 3.1.5                        | Étude de cas .....                                 | 47 |
| 3.2                          | Terrain de recherche .....                         | 47 |
| 3.3                          | Collecte de données.....                           | 48 |
| 3.3.1                        | Réflexivité .....                                  | 48 |
| 3.3.1.1                      | Caractéristiques d'un exercice de réflexivité..... | 49 |
| 3.3.1.2                      | Types de réflexivité.....                          | 49 |
| 3.3.1.3                      | Processus de réflexivité .....                     | 50 |
| 3.3.1.4                      | Distanciation .....                                | 51 |
| 3.3.1.5                      | Niveaux cognitifs.....                             | 51 |
| 3.3.1.6                      | Réflexivité analogique-métaphorique .....          | 52 |
| 3.3.2                        | Stratégie de cueillette.....                       | 53 |
| 3.3.3                        | Activités de cueillette.....                       | 53 |
| 3.3.3.1                      | Première activité : réflexivité analogique.....    | 54 |
| 3.3.3.2                      | Deuxième activité : métaphorique .....             | 54 |
| 3.3.3.3                      | Troisième activité : rationalisation orale .....   | 55 |
| 3.3.3.4                      | Quatrième activité : rationalisation écrite.....   | 55 |
| 3.3.4                        | Outils de cueillette.....                          | 55 |
| 3.3.4.1                      | Observation participante.....                      | 55 |
| 3.3.4.2                      | Journal de bord du chercheur.....                  | 56 |
| 3.4                          | Étapes d'analyse des données .....                 | 57 |
| 3.5                          | Validité de la recherche .....                     | 58 |
| 3.5.1                        | Validité de construit.....                         | 58 |
| 3.5.2                        | Validité interne : .....                           | 58 |
| 3.5.3                        | Validité externe.....                              | 59 |
| 3.6                          | Procédures déontologiques .....                    | 59 |
| CHAPITRE 4 ANALYSE .....     |                                                    | 61 |
| 4.1                          | Étape 1 - Examen phénoménologique initial .....    | 61 |
| 4.2                          | Étape 2 – Thématisation .....                      | 61 |
| 4.3                          | Étape 3 – Co-investissement dialogique .....       | 63 |
| 4.4                          | Étape 4 - Catégorisation conceptualisante .....    | 64 |
| 4.4.1                        | L'énergisation.....                                | 65 |
| 4.4.2                        | La posture relationnelle .....                     | 67 |

|                                                         |                                                            |    |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----|
| 4.4.3                                                   | La démarche en étape .....                                 | 68 |
| 4.4.3.1                                                 | L'infusion.....                                            | 69 |
| 4.4.3.2                                                 | La tempête d'idées .....                                   | 69 |
| 4.4.3.3                                                 | La modification .....                                      | 69 |
| 4.4.3.4                                                 | La reformulation globale .....                             | 70 |
| 4.4.4                                                   | Le fusionnement .....                                      | 70 |
| 4.4.5                                                   | La régulation homéostatique.....                           | 72 |
| 4.5                                                     | Synthèse.....                                              | 73 |
| CHAPITRE 5 PROPOSITIONS THÉORIQUES.....                 |                                                            | 75 |
| 5.1                                                     | Approche de théorisation .....                             | 75 |
| 5.2                                                     | Deux métaphores de base .....                              | 76 |
| 5.2.1                                                   | Fusion nucléaire.....                                      | 76 |
| 5.2.2                                                   | Turbo compression .....                                    | 77 |
| 5.3                                                     | Modèle du processus de turbo création en collectif .....   | 78 |
| 5.3.1                                                   | La turbine de compression .....                            | 79 |
| 5.3.2                                                   | Circulation des intrants et des extrants.....              | 81 |
| 5.3.3                                                   | Le régulateur homéostatique .....                          | 82 |
| 5.4                                                     | Conditions de fonctionnement optimal.....                  | 84 |
| 5.5                                                     | Ontologie du processus de turbo création en collectif..... | 84 |
| 5.5.1                                                   | Holisme .....                                              | 85 |
| 5.5.2                                                   | Néo-structuralisme .....                                   | 85 |
| 5.5.3                                                   | Autopoïèse.....                                            | 86 |
| 5.4.4                                                   | Flexibilité dynamique.....                                 | 86 |
| 5.4.5                                                   | Complexification et apprentissage transformationnel .....  | 86 |
| 5.4.6                                                   | Interdépendance intégrative .....                          | 87 |
| 5.4.7                                                   | Transdisciplinarité.....                                   | 87 |
| CONCLUSION .....                                        |                                                            | 88 |
| APPENDICE A ENTENTE RELATIVE À LA CONFIDENTIALITÉ ..... |                                                            | 93 |
| BIBLIOGRAPHIE.....                                      |                                                            | 95 |

## LISTE DES FIGURES

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 2.1 Dynamique de création (Gosselin <i>et al.</i> , 1998) .....                 | 33 |
| Figure 3.1 Modèle simplifié du processus de la démarche réflexive (Holborn, 1992)..... | 50 |
| Figure 3.2 Niveaux cognitifs de réflexivité d'après Vacher (2015).....                 | 52 |
| Figure 5.1 Fusion nucléaire et création en collectif .....                             | 76 |
| Figure 5.2 La fusion créative.....                                                     | 77 |
| Figure 5.3 Turbo compression.....                                                      | 78 |
| Figure 5.4 Modèle du processus de turbo création en collectif.....                     | 79 |
| Figure 5.5 La turbine de compression .....                                             | 81 |
| Figure 5.6 La circulation des intrants et extrants .....                               | 82 |
| Figure 5.7 Le régulateur homéostatique .....                                           | 83 |

## LISTE DES TABLEAUX

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 2.1 Évolution des formes de collaborations artistiques (Goudinoux, 2016; Marguin, 2019; Gross, 2016; Godin, 2014 ; Peynot, 2016) ..... | 11 |
| Tableau 2.2 Caractéristiques d'un collectif d'artistes .....                                                                                   | 15 |
| Tableau 2.3 Caractéristiques du processus de création, d'après la théorie sur l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 2006) .....             | 26 |
| Tableau 2.4 Étapes du processus de création (Csikszentmihalyi, 2006) .....                                                                     | 27 |
| Tableau 2.5 Cinq phases du travail créateur selon Anzieu (1981) .....                                                                          | 30 |
| Tableau 2.6 Étapes du processus de création selon P. Gosselin (1998).....                                                                      | 32 |
| Tableau 2.7 Phases du processus de création selon Wallas (1946) .....                                                                          | 34 |
| Tableau 2.8 Phases du processus de création selon Passeron (2023) .....                                                                        | 40 |
| Tableau 2.9 Typologie des groupes d'artistes selon René Passeron (1989) .....                                                                  | 41 |
| Tableau 3.1 Principes constructivistes (adaptés de Mucchielli, 2005) .....                                                                     | 45 |
| Tableau 3.2 Balises d'application de l'approche heuristique (Sela-Smith, 2002) .....                                                           | 46 |
| Tableau 3.3 Types d'activités de réflexivité pour la cueillette des données.....                                                               | 54 |
| Tableau 4.1 Thèmes de l'analyse thématique.....                                                                                                | 62 |
| Tableau 4.2 Caractéristiques de l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 2005) .....                                                           | 71 |
| Tableau 5.1 Conditions de fonctionnement optimal du processus de turbo création en collectif .....                                             | 87 |

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à approfondir la compréhension des caractéristiques spécifiques d'un processus de création en contexte de collectif d'artistes en arts visuels. Il s'agit d'une étude de cas à la fois qualitative et inductive qui utilise une approche réflexive *a posteriori* de l'action pour accéder aux connaissances tacites des participant·e·s. L'analyse des témoignages recueillis s'est effectuée au travers d'une démarche progressive qui va de la réduction des données à leur interprétation en utilisant progressivement différentes méthodes : examen phénoménologique initial, analyse thématique, co-analyse dialogique et catégorisation conceptualisante. À terme, l'ensemble de cette démarche a conduit à un exercice de théorisation qui a, d'une part, permis de formuler des pistes de propositions théoriques globales et spécifiques, et d'autre part, donné lieu à l'élaboration d'un modèle opérationnel d'un processus de création en contexte de collectif.

**Mots clés :** Processus de création, collectifs d'artistes, méthodologie réflexive, arts visuels, connaissances tacites.

## **ABSTRACT**

This research aims to advance the understanding of the specific characteristics of the creative process within a collective of visual artists. It is based on a qualitative and inductive case study, using a reflective, post-action approach to access the tacit knowledge of participating artists. The analysis followed a progressive methodological trajectory, integrating initial phenomenological inquiry, thematic analysis, dialogic co-analysis, and conceptual categorization. This process led to a theorizing exercise that yielded both general and specific theoretical propositions and resulted in the development of an operational model of the collective creative process. The model highlights the social, aesthetic, and organizational dynamics at play in collaborative artistic practices in the visual arts.

**KEYWORDS:** Creative process, artist collectives, reflective methodology, visual arts, tacit knowledge

## INTRODUCTION

*We do not learn from experience.  
We learn from reflecting on experience.*  
John Dewey. How we think (1933).

*Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher  
de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux.*  
Marcel Proust. À la recherche du temps perdu. Tome I : Du côté de chez Swann (1913).

Au départ, le questionnement fondateur de cette démarche de recherche a émergé dans le cadre de ma pratique au sein d'un collectif d'artistes en arts visuels. Mes premières interrogations sur les processus de création en contexte collectif, enrichies par une exploration documentaire des écrits spécialisés sur le sujet, m'ont laissé avec plus de questions que de réponses. Ce constat m'a motivé à réaliser une recherche qualitative reposant sur une méthodologie de cueillette et d'analyse des réflexions des membres d'un collectif dont je fais partie. Différents exercices de réflexivité proposés aux membres m'ont permis de recueillir des récits concernant une expérience concrète de création. Cette approche d'investigation a facilité l'émergence des connaissances tacites des participant·e·s sur leur processus de création en collectif. L'analyse de ces témoignages m'a permis de mieux comprendre les principaux aspects de la dynamique de création de ce collectif et d'en extrapoler certaines hypothèses de théorisation sur la spécificité du processus de création d'un collectif d'artistes.

L'organisation de ce mémoire met en lumière ma démarche et les résultats obtenus, se déclinant en cinq chapitres : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, l'analyse et enfin les propositions théoriques. Le premier chapitre présente ainsi la problématique à l'origine de cette étude en soulignant ma question de recherche ainsi que ses objectifs théoriques et pratiques.

Dans le second chapitre, j'aborde dans un premier temps les caractéristiques définissant ce que j'entends par collectif d'artistes. Ensuite, je présente comment les différentes théories de la créativité et de la création peuvent éclairer le processus de création en collectif. Je constate que, compte tenu de l'état de la recherche sur les processus spécifiques de création en contexte de collectif d'artistes en arts visuels, force est de reconnaître que les formes de collaboration entre artistes et les phénomènes de création propres aux collectifs restent peu explorés dans la recherche en création artistique. En outre, lorsqu'ils le sont, la perspective demeure très générale. Devant ce constat, je conclus à l'utilité d'examiner plus avant,

et de manière rigoureuse, les éléments qui pourraient exprimer la nature et le fonctionnement spécifique des processus de création propres à un collectif d'artistes en arts visuels.

Le troisième chapitre expose ma méthodologie de recherche en précisant son ancrage épistémologique, le choix du terrain étudié, les méthodes de collecte de données employées, ainsi que la démarche et les outils utilisés pour leur traitement et leur analyse. Il détaille également les critères assurant la validité scientifique de l'étude et la perspective déontologique dans laquelle elle s'inscrit.

Le quatrième chapitre expose de quelle manière j'ai procédé aux étapes d'analyse des données, ainsi que les résultats de chacune d'entre elles. Au terme de cette activité de recomposition et de synthèse conceptuelle, je présente les cinq catégories conceptualisantes caractérisant le processus de création tel qu'en rendent compte les membres du collectif.

Quant au cinquième chapitre, je propose une vision théorique globale et unificatrice qui se dégage des conclusions des précédentes étapes d'analyse. Je mets ainsi de l'avant un modèle intégrateur dont je décris le fonctionnement, de même que les principes qui fondent ontologiquement sa dynamique. Enfin, j'énonce les conditions permettant une mise en œuvre optimale du processus de création du collectif.

Dans la conclusion de mon mémoire, j'explicite mes paradigmes d'interprétation personnelle utilisés pour aiguiller ma sensibilité de chercheur. De plus, je me permets quelques commentaires sur les aspects inductifs, réflexifs, théoriques et prospectifs de ma démarche. J'y aborde notamment les effets collatéraux de mon approche de cueillette de données, qui influencent la transformation de l'objet à l'étude au fur et à mesure de la collecte. Enfin, compte tenu que mes propositions théoriques sont avant tout des pistes de recherche, je propose des avenues complémentaires pouvant être envisagées afin de prolonger ce premier travail.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Origine de la question de recherche

Selon le chercheur spécialisé en sociologie de l'éducation Yvon Bouchard (2011), la plupart des recherches s'inscrivent dans le contexte de l'histoire et des paradigmes personnels qui conditionnent la vision du monde du chercheur : ma démarche ne fait pas exception à ce principe. Ainsi, le choix de mon sujet de recherche n'est ni arbitraire, ni complètement neutre, puisqu'il s'est forgé au fil de mon cheminement professionnel tout d'abord comme psychologue, comme gestionnaire et comme consultant en développement stratégique des organisations. Ensuite, il s'est précisé à travers deux thèmes d'intérêt qui ont émergé spécifiquement dans ma carrière de professionnel du domaine des arts visuels : les processus de création et les collectifs d'artistes en arts visuels se sont ainsi imposés comme les deux éléments tissant la trame de fond de la présente recherche. Les questions soulevées, par leurs combinaisons interactionnelles, sous-tendent non seulement mon choix d'objet d'étude, mais aussi l'ensemble de mes objectifs de recherche.

### 1.2 Processus de création

Mes études en psychologie et ma première carrière de psychologue clinicien ont fondé mon intérêt pour les comportements humains liés à la création et à la créativité, intérêt qui n'a cessé de croître au travers de mes études en arts visuels et l'exercice de la profession d'artiste. Considérant que la créativité est la capacité de générer des idées originales et de voir les choses sous un angle nouveau, et que la création est sa mise en œuvre dans la production d'un résultat concret (Platel et Thomas-Antérionet, 2014) mon attention s'est particulièrement dirigée vers la création, ainsi que sur la compréhension plus spécifique de ses processus en action. En somme, pendant près de quarante années ma vision du monde de la création s'est graduellement construite, bien sûr, à partir de mes propres réflexions sur mon processus de création et de mon expérience professionnelle, mais aussi en s'appuyant sur différentes théories avec lesquelles je suis entré en contact dans le cadre de ma formation académique en psychologie et en arts visuels et médiatiques, telles celles de Gosselin *et al.* (1998) ; de Csikszentmihalyi (1990; 1996) ; de Rogers (1961) ; de Maslow (1954); de Lewin (1959) et d'Anzieu (1981).

### 1.3 Collectifs d'artistes en arts visuels

Plus particulièrement, depuis quelques années, en tant que membre d'un collectif d'artistes de trois personnes en arts visuels, j'ai collaboré à différentes activités artistiques et j'ai expérimenté la création en groupe restreint. Cette façon de créer rompt radicalement avec une certaine vision de l'artiste solitaire, autonome et indépendant. Cela m'a amené à repenser ma pratique et ma conception des processus de création. Ainsi, la synergie entre les membres du collectif m'est apparue comme la source d'une forme d'idéation et de création qui, jusqu'alors, m'était totalement inconnue. Cette façon de créer, où le résultat est définitivement beaucoup plus que la somme des propositions apportées par les participant·e·s au collectif, m'a ouvert de nouvelles perspectives artistiques. Dans ce contexte, fasciné par cette nouvelle approche créative, je me suis mis à réfléchir ponctuellement sur le processus de création en collectif, non pas à partir de principes professés ou appris dans mon parcours académique, mais bien en me basant essentiellement sur ce que je vivais directement dans l'action. Cet exercice réflexif m'a permis d'entrevoir les prémisses d'une dynamique spécifique à la création en contexte de collectif et m'a donné le goût de mieux la comprendre.

### 1.4 Problématique

La revue de littérature scientifique, présentée au chapitre suivant, a confirmé mes premières investigations à l'effet que les recherches sur la création, bien que constituant un riche corpus de théories, n'abordaient que partiellement les caractéristiques spécifiques et distinctes d'une démarche de création dans un contexte de collectif d'artistes en arts visuels.

On peut ainsi retrouver, dans ces manières d'analyser les processus de création, l'impact de la tradition prépondérante dans laquelle s'est développée la discipline des arts visuels, soit celle des beaux-arts, qui met particulièrement en valeur le statut individuel du créateur. Dans cette perspective, comme le souligne Heinich (2015), le XX<sup>e</sup> siècle a vu s'étendre la domination du régime vocationnel des artistes, centré sur l'individualisme, le modèle artiste-marchand-critique et la culture du moi. Conséquemment, influencée par cette culture prépondérante dans l'écosystème artistique, il appert que la vision des processus de création en collectif est généralement interprétée au travers du prisme de l'artiste individuel tentant d'en généraliser ses modèles descriptifs à une situation de collectif. Ainsi, les chercheur·euse·s qui se sont intéressé·es au domaine de la création ont bien souvent laissé de côté la spécificité du contexte d'un collectif en arts visuels. Toutefois, certain·e·s de ces chercheur·e·s, à l'occasion, ont suggéré que quelques aspects de leur modèle, décrivant les processus de création, pourraient être appliqués à un contexte plus

large. À titre d'exemples, Carl Rogers (1961), Abraham Maslow (1954) et René Bernèche (2022) proposent que la tendance à l'actualisation serait de même nature pour la création en groupe et pour celle individuelle. Csikszentmihalyi (1996), quant à lui, considère qu'étendre son modèle individuel d'explication des processus d'innovation et de création à toute la société aurait des impacts positifs sur la façon dont les individus vivent ensemble. Un autre groupe de théoricien·ne·s qui associent le processus de création à une conduite de projets, notamment Boutinet (2010), Le Grain (1985) ou Richard (2005), se concentrent sur la description méthodique des caractéristiques d'un processus de création, comme une suite d'étapes ordonnées pour résoudre un problème. Or, ils considèrent possible l'application des conclusions de leur recherche à des regroupements de personnes plus ou moins nombreux. D'autres auteurs, qui ont proposé des modèles dynamiques décrivant les processus de création individuel, tels Gosselin (1998) ne s'engagent pas dans l'application de leur approche à des groupes humains plus larges. Un autre ensemble de théories comme celles d'Anzieu (1981), de Pierre Janet (1898), et de Winnicott (1975), qui mettent de l'avant les structures psychiques inconscientes des individus pour expliquer la dynamique du déroulement des processus de création, n'appliquent pas, eux non plus, leurs propositions à des collectifs d'artistes. Il en va de même pour d'autres approches traitant de la création, comme les approches neuroscientifiques (Lubart, 2003), cognitives (Ward et Kolomits, 2019) ou psychométriques (Amabile, 1988), qui se concentrent sur les phénomènes individuels, ne laissant entrevoir que partiellement une application collective de leurs théories.

Ainsi, au terme d'une revue de littérature sur la recherche propre au domaine de la création, une question demeure ouverte : le processus de création d'un collectif d'artistes en arts visuels possède-t-il un ensemble de caractéristiques particulières ? Et si oui, lesquelles ?

Tenter d'aller de l'avant dans la recherche de réponses à cette question nous invite à faire un détour et à explorer les pourtours du domaine traditionnel de la recherche sur la créativité et la création. D'une part, par l'exploration des travaux de chercheur·e·s qui se sont intéressé·e·s particulièrement à la collaboration et à la coopération entre artistes comme Chagnon *et al.* (2011) ; Gross (2016) ; Goudinoux (2015; 2016) ; Liot (2009) ; Lamoureux (2009) ; Passeron (1981) ; White (2011) et Marszal (2019). Dans ce domaine d'étude, le concept de collectif d'artistes est considéré de manière large. Il est appliqué à des ensembles d'artistes regroupés de diverses façons et ne s'unissant pas nécessairement sous une identité commune. Aussi, ce type de recherche laisse de côté l'étude des mécanismes spécifiques de création en collectif pour s'intéresser plutôt à la description des différentes formes de collaborations.

D'autre part, il convient aussi de considérer les travaux des théoricien·e·s de la psychosociologie des groupes restreints, tels St-Arnaud (1978) ; Lewin (1959) ; Anzieu et Martin (1973) ; Landry (2018) et Aubry (2005), qui ont largement mis en lumière les divers mécanismes caractérisant la dynamique des petits groupes. Leurs travaux ont entre autres établi que dans certaines circonstances, quelques groupes peuvent acquérir une identité psychologique distincte présentant des règles de constitution et de développement spécifiques : une perspective utile pour définir ce qu'est un collectif d'artistes. Cependant, leurs travaux, bien qu'ayant résolument permis de mieux comprendre comment fonctionnent des individus dans un contexte de petits groupes, n'éclairent que de manière très indirecte les processus de création propres aux collectifs d'artistes en arts visuels.

En somme et conséquemment, devant cet état de la recherche sur les processus spécifiques de création en contexte de collectif d'artistes en arts visuels, force est de constater que les théoricien·ne·s qui se sont concentré·e·s sur la création, sur les formes de collaboration entre artistes ainsi que sur la psychologie des groupes restreints ont négligé les phénomènes de création liés aux collectifs en arts visuels, les abordant de manière générale et de façon secondaire. Devant ce constat, et en le combinant à mes propres observations sur la particularité des processus de création tels que je les vivais en contexte de collectif, j'ai donc choisi de m'attarder à décrire et à définir de manière rigoureuse le fonctionnement spécifique des processus de création propres à un collectif d'artistes en arts visuels.

## 1.5 Question de recherche

La question centrale, qui sous-tend toute la recherche présentée dans ce mémoire et qui oriente l'ensemble des choix méthodologiques, est la suivante : quelles sont les spécificités du processus de création d'un collectif d'artistes en arts visuels ?

## 1.6 Objectifs de la recherche

Deux objectifs distincts et complémentaires sont visés par la présente recherche : l'un à portée théorique et l'autre à portée pédagogique.

### 1.6.1 Portée théorique

Par ses visées conceptuelles, la présente recherche aspire à enrichir la compréhension des caractéristiques spécifiques d'un processus de création d'un collectif d'artistes en arts visuels.

### 1.6.2 Portée pédagogique

Les résultats de cette recherche pourraient servir à dégager certaines conditions optimales de fonctionnement d'un processus de création spécifique au contexte de travail en collectif d'artistes et ainsi soutenir l'action, la formation et le perfectionnement des artistes qui veulent améliorer leur travail de création en contexte de collectif d'artistes en arts visuels.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Le présent chapitre vise à expliciter les principaux fondements théoriques ainsi que les concepts essentiels à une juste compréhension de ma recherche, qui explore les spécificités du processus de création d'un collectif d'artistes en arts visuels. Dans un premier temps, je détaillerai le cadre conceptuel définissant ce que j'entends par collectif d'artistes, en m'appuyant sur des définitions et des sources référencées. Ensuite, je présenterai comment les principales théories de la créativité, de la création et de l'innovation, présentes dans la littérature, peuvent éclairer notre compréhension des spécificités du processus de création d'un collectif.

#### **2.1 Collectifs d'artistes**

##### **2.1.1 Historique**

Afin d'établir ce qui est entendu par la locution « collectif d'artistes » dans le cadre de la présente recherche, il est utile, avant tout, de se donner une perspective historique de l'évolution de ce concept à travers les époques. En effet, rappelons qu'au cours des siècles, les pratiques artistiques collectives ont considérablement évolué. L'histoire de l'art a vu émerger plusieurs formes de regroupement d'artistes dont certaines ont persisté jusqu'à aujourd'hui. Comme le présente succinctement le tableau 2.1, on peut identifier six principaux épisodes marquant des ruptures contextuelles qui ont progressivement conduit à l'émergence des différentes façons de travailler en collaboration artistique.

Tout d'abord, c'est le Moyen Âge qui a vu se développer les premiers regroupements d'artistes qui prennent la forme de loges, de confréries ou de compagnonnages. L'anonymat des créateurs est alors presque total (Mathonière, 1997). Ce n'est qu'avec la Renaissance, dans les ateliers regroupant maîtres et apprentis dans un même endroit, qu'on voit apparaître la signature des œuvres sous un seul nom : celui du maître de l'atelier (Marguin, 2019 ; Godin, 2014 ; Peynot, 2016). Les groupes d'artistes réalisent sous la gouverne de leur dirigeant, tels Raphael et Michel-Ange, des œuvres commandées par des institutions religieuses, par des gouvernements ou par des mécènes. Les rapports au sein de ces groupes sont éminemment hiérarchisés.

Ensuite, avec l'époque romantique, on assiste à une centration sur la singularité de l'artiste et la valorisation de l'individualité. Émerge alors la figure excentrique, marginale, originale et géniale du

créateur (Heinich, 2015). Dans le même temps, une nouvelle forme de collectif apparaît autour de mouvements ou de communautés comme les impressionnistes, les nazaréens ou les préraphaélites. Il s'agit de regroupements formels d'artistes aux pourtours plus ou moins définis et aux compositions fluctuantes adoptant une approche figurative et formaliste.

Puis, c'est avec les mouvements d'avant-garde que se multiplient considérablement les regroupements et les communautés d'artistes. Comme le souligne Maldonado (2016), la notion de groupe est au cœur de ces mouvements.

La dimension collective compte autant, si ce n'est plus, que la proposition avancée et le mouvement de progression. Car s'affirmer en rupture avec les règles ou les institutions, revendiquer la nouveauté se fait le plus souvent à plusieurs. (p.14)

Blumenkranz (1981) va dans le même sens : « Cette prolifération des groupes artistiques semble indiquer que l'un des facteurs de notre modernité est l'exigence d'une culture collective, d'une action collective, d'une création collective » (p. 117). Ces nouvelles formes de regroupements produisent des manifestes, soit des déclarations écrites et publiques, qui exposent un programme, une position ou des revendications. Ces groupes gravitent souvent autour de figures prépondérantes, comme Malevitch avec le Suprématisme, Marinetti avec les Futuristes, Gropius avec le Bauhaus, Tzara avec le mouvement Dada, Rodchenko avec le groupe Productiviste, Mondrian avec De Stijl ou Breton avec les Surréalistes (Goudinoux, 2016). Il s'agit souvent d'activités artistiques ayant comme objectif de révolutionner l'art et de présenter des positions esthétiques en rupture avec la culture de l'époque. De plus, ils s'accompagnent, à l'occasion, d'actions politiques qui s'écartent du seul domaine des arts (*id.*). Enfin, parallèlement à ces groupes, d'autres types de regroupements prennent la forme de mouvements plus ou moins volontaires d'artistes qui ont des préoccupations semblables : expressionnisme abstrait, *Action painting*, *Arte povera*, Anachronistes, Mail art, Nouveau Réalisme ou Spatialisme. Ces derniers types de groupes ont une forme et une cohésion plus ou moins éphémères, reflet de ce que les fondateurs du Nouveau Réalisme ont décrit de manière oxymorique comme une « singularité collective » dans leur manifeste constitutif<sup>1</sup>.

C'est dans la seconde partie du XX<sup>e</sup> siècle, avec la radicalisation artistique, sous l'impulsion de la Guerre froide et de la polarisation du conflit entre libéralisme et socialisme, qu'une nouvelle forme de collectifs

---

<sup>1</sup> La *Déclaration constitutive du Nouveau Réalisme* rédigée par Pierre Restany et signée par Arman, Dufrêne, Hains, Raysse, Spoerri, Tinguely, Villeglé et Klein le 27 octobre 1960 marque la fondation officielle du mouvement.

d'artistes se met en place. On constate alors, un peu partout en Occident, une floraison de groupes développant des propositions artistiques qui multiplient les approches et les points de vue faisant grande place aux préoccupations éthiques, sociales et politiques (Colas-Adler et Ferrer, 1990). À titre d'exemple, mentionnons des regroupements tels Cobra en Belgique, B.M.P.T., Nul Groep aux Pays-Bas, G.R.A.V. et la Coopérative des Malassis en France, le Groupe N et le Groupe T en Italie, Gutai, Mono Ha au Japon, RAQS en Inde, l'Independent Group en Grande-Bretagne, Dau Al Set et El Paso en Espagne, Exat 51 en Yougoslavie, General Idea au Canada, Le Women's Libération group, Fluxus, Ant Farm, et Guerilla Girls aux USA, le Groupe Zebra et le Groupe Zéro en Allemagne, ainsi que Madi en Argentine. Les postures esthétiques vont dans toutes sortes de directions. Ainsi, plusieurs collectifs adoptent des pratiques radicales fortement militantes, se portant à la défense de communautés singulières, opprimées ou racisées, pendant que d'autres, développent des approches ludiques ou se situent à la frontière de l'esthétique relationnelle<sup>2</sup>. Selon Gross (2016), cette période se caractérise, d'une part, par l'effacement de la notion d'individu au profit de la signature de groupe, ce qui distingue le collectif des autres types de collaboration. Cette posture identitaire devient une critique de la figure traditionnelle de l'artiste et des institutions qui l'accompagnent. D'autre part, toujours selon Gross (2016), le rejet de la hiérarchie interne devient le modèle de fonctionnement prépondérant.

À partir des années 90, le modèle des collectifs se transforme, avec le déploiement grandissant d'une nouvelle culture de vedettariat dans le domaine des arts visuels : « Le modèle marchand-critique émergeant au XIX<sup>e</sup> siècle s'est alors largement développé jusqu'à devenir une force sans précédent dans le champ des arts » (Marguin, 2019, p. 53). Dans cette même perspective, on voit s'étendre la domination du régime vocationnel des artistes, centré sur l'individualisme, le modèle artiste-marchand-critique et la culture du moi, tel que le nomme Heinich (2015). Ainsi, l'engagement politique et utopiste des groupes d'artistes s'est amenuisé laissant place à des regroupements où les membres sont conscients des retombées individuelles que cela pourrait induire pour leur carrière. Dans le même sens, selon Marguin (2019), on assiste à un glissement du collectif vers le collaboratif. Ces regroupements d'artistes qui, à l'encontre des regroupements du XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle, ont adopté une posture plus discrète et moins prosélytiste (Goudinoux, 2016).

---

<sup>2</sup> Le concept d'esthétique relationnelle, théorisé par Nicolas Bourriaud dans les années 1990, renvoie à un courant artistique contemporain où les interactions humaines, sociales et contextuelles constituent la matière première de l'œuvre. Cette approche remet en question les modes traditionnels de production et de réception artistique, en privilégiant les dispositifs favorisant la rencontre, le dialogue et la co-crédation.

Tableau 2.1 Évolution des formes de collaborations artistiques (Goudinoux, 2016; Marguin, 2019; Gross, 2016; Godin, 2014 ; Peynot, 2016)

| PÉRIODE                                  | FORMES                               | CARACTÉRISTIQUES                                                                                                                                                              | EXEMPLES                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Moyen âge                                | Confréries, loges ou compagnonnages  | Anonymat des créateurs.                                                                                                                                                       | Confréries de métier et les loges de bâtisseurs, telle la Bauhütte.                                                                                                                                                                                                           |
| Renaissance                              | Ateliers de maîtres                  | Signature du maître et rapports hiérarchisés                                                                                                                                  | Raphael, Michel-Ange                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Romantique                               | Mouvements et communautés            | Pourtours plus ou moins définis, compositions fluctuantes, approche figurative et formaliste.                                                                                 | Impressionnistes, Nazaréens et Préraphaélites                                                                                                                                                                                                                                 |
| Modernité                                | Mouvements                           | Manifestes qui mettent une personnalité à l'avant-plan.<br>Positions esthétiques en rupture avec la culture de l'époque.                                                      | Suprématisme, Futuristes, Bauhaus, mouvement Dada, Productiviste, De Stijl, Surréalistes, Abstract expressionism, Action painting, Arte povera, Anachronistes, Mail art, Nouveau Réalisme, Spatialisme                                                                        |
| Seconde partie du XX <sup>e</sup> siècle | Groupes                              | Préoccupations éthiques, sociales et politiques.<br>Effacement de la notion d'individu au profit de la signature de groupe.<br>Rejet de la hiérarchie interne.                | Cobra, B.M.P.T., Nul Groep, G.R.A.V., Coopérative des Malassis, le Groupe N, le Groupe T, Gutai, Mono Ha, RAQS, l'Independent Group, Dau Al Set, El Paso, Exat 51, General Idea, Women's Liberation group, Fluxus, Ant Farm, Guerilla Girls, Groupe Zebra, Groupe Zéro, Madi. |
| Fin XX <sup>e</sup> et plus              | Collectif avec une signature commune | Signature commune.<br>Diminution de l'engagement politique et utopiste<br>Fusion des disciplines artistiques (ex : littéraires, musicaux, théâtraux, plasticiens, numériques) | Atelier Van Lieshout, DIS, Claire Fontaine, Art & Language, l'agence IFP, Dumb Type, Los Carpinteros, ArtLife, Art in Ruins, ABR Stuttgart                                                                                                                                    |

### 2.1.2 Les collectifs en arts visuels au Québec

Quant à l'évolution des modèles de collectifs d'artistes propres au contexte québécois, ils ont été, au départ, influencés par la perspective de l'artiste individualiste, héritée du XIX<sup>e</sup> siècle et largement diffusée par les Écoles des Beaux-arts. De surcroît, pendant une bonne partie du début du XX<sup>e</sup> siècle, les mouvements collectifs européens d'avant-gardes sont abondamment censurés parce qu'ils étaient en conflit avec les autorités politico-religieuses du Québec, ne trouvant alors que peu d'espaces publiques.

Ce fut le cas, par exemple, avec les Automatistes (Borduas, Refus Global 1948) ainsi qu'avec les Plasticiens (de Repentigny, Manifeste de Plasticiens 1955). Ces deux importants groupes d'artistes, ayant une vision collective de la création, se positionnent essentiellement et respectivement comme des contestataires de l'ordre social établi et comme des explorateurs de nouveaux esthétismes : « Les années 1945-1960 sont marquées par l'envol de la modernité artistique au Québec par l'autonomisation du milieu de l'art par rapport à l'académisme et aux pouvoirs politiques et religieux » (Lamoureux, 2007, p. 42).

Puis, dans les années 60-70, on assiste à une effervescence des mouvements sociaux : Révolution tranquille, contre-culture, nationalisme, féminisme, Mai 68, crise d'Octobre et contestation de la guerre du Vietnam. Ils amènent avec eux une ouverture à des pratiques artistiques qui influencent la formation de nouveaux collectifs militants, notamment, dans le domaine de la création collective théâtrale, des regroupements tels que Le Grand Cirque Ordinaire, le Théâtre Parminou ou le Théâtre Euh. Dans le même temps, dans la foulée du rapport Rioux (Rioux, 1969), on assiste au transfert des Écoles des Beaux-arts vers les facultés universitaires et à la création du ministère des Affaires culturelles. Lamoureux (2007) caractérise ainsi cette époque :

Plusieurs artistes plongent alors au cœur de la réalité sociale de leur époque et s'investissent dans un art en résonance avec les grandes questions de l'heure : luttes de libération nationale, contestations antiautoritaires, critiques de la consommation et de la culture de masse, émergence des paroles minoritaires ou minorisées, rejet du système capitaliste. Ils se joignent aux forces sociales qui se mobilisent alors en vue de redéfinir la société. (p.44)

C'est ainsi qu'émerge le regroupement d'artistes des réseaux de musées *vivants*, également connus sous le nom de *galeries parallèles* : « La caractéristique principale de l'art parallèle de cette période est l'absence de structure: les événements d'art et les happenings expriment cette période d'ébullition de façon anarchique, spontanée, inorganisée » (Sioui-Durand, 1997, p. 52).

Aussi, autour des *happenings* multiculturels, en rupture avec le milieu officiel de l'art, se forment alors certains regroupements d'artistes plus ou moins éphémères : Galerie Bar des arts (Serge Lemoyne et Gilbert Langevin), les Horlogers du nouvel âge (Lemoyne, Péloquin, Cornelier, Sauvageau, et Vendal), le Groupe Image et Verbe (Irène Chiasson, François Piazza et Raymond Charland), ou le Groupe Fusion des arts (Richard Lacroix, Henry Saxe, François Soucy, François Rousseau, Yves Robillard). D'autres groupes, plus radicaux, épousant une idéologie marxiste, émergent et se réclament d'une posture de terrorisme culturel et investissent la rue, les grèves, les assemblées militantes, notamment le Groupe 1<sup>er</sup> mai,

composé de divers artistes, Les Manifestes-agis, formé de Claude Paradis, André Fournelle et Lucie Ménard, et l'Atelier Amherst. Comme le souligne Lamoureux (2007) « L'art engagé des années 1960 est donc un art d'affirmation d'une nouvelle génération en rupture avec les valeurs et les modes de contrôle social du passé. Elle aspire à une libération individuelle et collective, et croit dans les pouvoirs émancipateurs de la créativité artistique et de l'improvisation. » (p.56)

C'est dans la foulée de ce foisonnement de collectifs d'artistes et du grandissant désir d'autodétermination des artistes qu'apparaît le modèle des centres autogérés, voués à la diffusion, comme CIRCA, Véhicule Art, Clark, 3<sup>ième</sup> Impérial, Article, Skoll, Dare Dare, La chambre Blanche, Powerhouse, Vaste et Vague, Inter/Le lieu, Optica, Engrenage Noir et Regards. Sioui-Durand (1997) a conclu que les pratiques artistiques organisées en réseaux de centres autogérés d'artistes représentaient l'une des trois caractéristiques de la culture d'autogestion artistique du Québec : « trois grandes composantes définissent le phénomène québécois de l'art parallèle : des réseaux organisés, une idéologie porteuse d'un contre-projet de société et des pratiques artistiques originales impliquant une alternative » (p. 14).

Dans les années 80-90, l'écosystème québécois des arts visuels est marqué par l'internationalisation et le développement du marché de l'art, la professionnalisation des artistes, l'influence des institutions gouvernementales ainsi que par l'affirmation artistique en région (Lamoureux, 2007). La défaite de l'option du OUI au référendum de 1980, la fin de l'idéologie socialiste du bloc de l'est, la récession économique, la remise en question du rôle interventionniste de l'État et la généralisation de l'idéologie néolibérale : tout cela provoque l'installation d'une culture prépondérante de l'artiste-vedette individuel et la diminution de l'effervescence des collectifs d'artistes, de même que « l'affaiblissement de la tendance artistique contestataire » (p. 87). Dans cette période les pratiques d'art glissent graduellement vers un art expérimental spécialisé et individualiste (Sioui-Durand, 1997).

Enfin, au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, dans le domaine des arts visuels québécois s'affirme une nouvelle vague de collectifs qui vont à l'encontre de la culture individualiste dominante et fonctionnent sur la base de regroupement d'individus qui adoptent une signature artistique unique, tels que BGL, Rivest-Doyon, Ibghy-Lemmens, Les Fermières Obsédées, COZIC, ATSA, Crépeau-Dumont, Cooke-Sasseville ou Doyon-Demers. Pour la plupart, ces groupes d'artistes ont su s'ajuster aux nouvelles réalités socio-économiques du Québec. Au regard de leur *curriculum vitae*, on constate qu'ils ont été en résonance avec l'écosystème artistique québécois des arts visuels, composé du réseau des centres d'artistes, des galeries commerciales, des

revues spécialisées, du milieu universitaire et des institutions muséales. Ils ont aussi pu profiter des nouvelles formes de financement des divers ordres gouvernementaux et de la mondialisation des marchés pour se propulser sur la scène internationale tout en investissant le domaine public du Québec (Lamoureux, 2007).

### 2.1.3 Qu'est-ce qu'un collectif d'artistes ?

Pour les fins de ma recherche, tenter de définir ce qu'est un collectif d'artistes, c'est se buter aux multiples significations du terme et à la complexité du concept. Tout d'abord, force est de constater que dans la littérature, la terminologie pour nommer les différents regroupements d'artistes est très variée : approches collaboratives (Chagnon, Neumark et Lachapelle, 2011 ; Godin, 2014 ; White, 2011), groupes artistiques (Blumenkranz, 1981 ; Colas-Adler et Ferrer, 1990), co-crédation (Marzal, 2019), duos (Goudinoux, 2016), ou collectifs (Mougeolle, 2016 ; Liot, 2009 ; Passeron, 1989).

Ensuite, bien que le mot collectif soit issu du latin *collectivus* et signifiant « ce qui groupe, rassemble » (Académie de la langue française, 2024), il n'existe à ce jour aucune définition unique, exhaustive et communément admise, permettant de le caractériser de façon précise et universellement reconnue. Comme le souligne Passeron (1981), « le mot collectif est loin d'être clair » (p. 10). En effet, les différentes sources d'information sur ce sujet témoignent qu'il s'agit d'un terme polysémique pour lequel il existe une variété de définitions (Soyez-Petithomme, 2011). Ainsi, comme le souligne Françoise Liot (2009), il peut s'agir d'un regroupement plus ou moins circonscrit de personnes qui conviennent de mettre des ressources en commun, d'exposer ensemble leurs œuvres individuelles ou collectives, qui veulent exercer des revendications communes, désirent partager des points de vue, enrichir leur vie sociale ou, encore, avoir accès à des sources élargies de financement. La durée de ces regroupements peut varier, se créant pour un unique projet ou pour une période indéfinie, et les membres du collectif peuvent, à différents degrés selon le cas, se réunir sous une identité commune et unique. Dans ce contexte, pour m'aider à définir les caractéristiques de ce que je considère comme un collectif d'artistes, pour les fins de ma recherche, j'utilise tout d'abord une définition issue de ma propre expérience de pratique en collectif depuis 2018. Ensuite, je me réfère aux entrevues que j'ai menées préalablement à cette recherche en 2022, auprès de membres de deux collectifs d'artistes québécois, pour mieux comprendre leur fonctionnement. J'ai ainsi rencontré Simon Rivest, du collectif Doyon/Rivest, un collectif de deux artistes en arts visuels qui est actif depuis 1999. Ils ont exposé leur travail dans plusieurs centres d'artistes et musées. Ils ont aussi réalisé des œuvres majeures dans le cadre du programme d'intégration d'œuvres d'art à l'espace public,

notamment au nouveau Centre hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM). Ensuite, j'ai procédé à une entrevue avec Jasmin Bilodeau, du collectif BGL, dissout en 2021. Ce dernier a exercé depuis 1998 et a connu un succès national et international, notamment lorsque le groupe a représenté le Canada à la Biennale de Venise en 2015. Enfin, ma conception du concept de collectif s'appuie sur les théories psychosociologiques concernant les groupes restreints, s'inspirant de Durkheim (1898), de Lewin (1959), de Blumenkranz (1981), de Landry (2008), de Anzieu et Martin, 1973, de St-Arnaud (1978) et de Senge (1994).

#### 2.1.4 Caractéristiques d'un collectif d'artistes

Ainsi, de façon générale, je considère le collectif d'artistes comme une entité psychologique distincte, irréductible à la somme de ses parties, opérant en fonction d'un but commun et constitué de personnes fonctionnant en système d'interdépendance, ce qui le distingue des autres formes de groupe : la foule, la bande, le regroupement ou l'organisation. De manière plus précise, le concept de collectif d'artistes, retenu pour ma recherche, correspond à un groupe restreint tel qu'envisagé dans la tradition des recherches en psychosociologie des groupes et répond à un ensemble de dix critères présentés au tableau 2.2.

Tableau 2.2 Caractéristiques d'un collectif d'artistes

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Motivation et engagement des membres dans la poursuite de buts communs;</li><li>- Durée dans le temps;</li><li>- Mode de décision par consensus;</li><li>- Fluidité de l'influence entre les membres;</li><li>- Répartition égalitaire et stable du pouvoir;</li><li>- Reconnaissance mutuelle des compétences;</li><li>- Un nombre restreint de membres (entre 2 et 7);</li><li>- Établissement de règles, de normes et de structuration continue;</li><li>- Capacité d'autorégulation;</li><li>- Statut identitaire unique des membres et des œuvres.</li></ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

##### 2.1.4.1 Poursuite de buts communs

La première caractéristique retenue pour définir un collectif est la capacité des participant-e-s à percevoir et à travailler à l'atteinte d'objectifs communs. D'ailleurs, Aubry (2005) insiste pour dire qu'il s'agit là d'une condition essentielle à la constitution d'un groupe. Dans la même perspective, Luft (1967) indique que «[l]e moral d'un groupe s'accroît lorsqu'il y a un but commun. Pour ce faire, les participant-e-s doivent y intégrer leurs objectifs personnels ou accepter momentanément de les mettre de côté » (p.40). Landry

(2008) insiste, elle aussi, sur le fait que la visée commune est sans doute la caractéristique la plus fondamentale qui permet de qualifier ce qu'est un groupe restreint.

Pour Lemoigne (1990), le groupe restreint est « un tout perçu comme un ensemble d'éléments qui se tiennent ensemble parce qu'ils s'affectent continuellement les uns les autres dans le temps et opèrent en fonction d'un but commun » (p.168). Pour Senge (1994), c'est « quelque chose, qui fait quelque chose, par quelque chose et qui se transforme dans le temps » (p. 90). Quant à Landry (2008), elle considère que le groupe restreint n'est pas synonyme de groupe ou de petit groupe, notamment, en raison de sa capacité à maintenir, au centre de son existence, la possibilité d'une cible commune : « [Le groupe restreint] comporte un petit nombre de membres et se distingue essentiellement des autres groupes concrets et structures psychosociales qui traversent le tissu social par le fait que ce type de groupe est porteur d'une visée commune. » (p. 42)

Il en va de même chez St-Arnaud (2008), pour qui la perception et la quête de cibles communes est la caractéristique fondamentale qui fait la différence entre un rassemblement d'individus réunis dans un même lieu et un groupe. D'ailleurs, mes entrevues avec Rivest et Bilodeau confirment ce principe de cible commune. En effet, ces derniers considèrent que leur processus de création en groupe est très étroitement lié à la volonté de réaliser quelque chose en commun. Pour eux, la démarche créative est motivée et conditionnée par l'objectif de répondre à une demande ou de créer une œuvre qui correspond aux contraintes d'un lieu et d'un contexte spécifique.

#### 2.1.4.2 Durée dans le temps

Dans un autre ordre d'idées, pour qu'un groupe puisse se développer et évoluer de manière à construire une culture qui lui est propre, il doit avoir la possibilité implicite de se rencontrer un nombre suffisant de fois (Landry, 2008). Dans cette perspective, un collectif d'artistes ne consiste pas en un regroupement fonctionnant sous un mode temporaire et mettant en commun des productions individuelles pour une seule occasion. Les artistes Rivest et Bilodeau vont dans le même sens : ils confirment que la durée prolongée de la vie de leur collectif, soit plus de 20 ans, a largement contribué à améliorer et à consolider leur fonctionnement de groupe.

#### 2.1.4.3 Décisions par consensus

Un autre attribut retenu pour définir un collectif d'artistes a trait au mode de prise de décision habituel du groupe. À cet effet, Chagnon *et al.* (2011) affirment que la décision par consensus est un facteur déterminant de cohésion et d'équilibre de groupe et ce, malgré la relative lenteur du procédé : « C'est le produit patient de toutes les meilleures idées et volontés dans un groupe, dans un esprit de cohésion et d'équilibre » (p. 14). Dans le même sens, St-Arnaud (2008) et Aubry (1975) soulignent comment la forme de décision de type unanime ou consensuelle est la plus féconde, car c'est le groupe en entier qui devient garant de l'efficacité de l'exécution. À cet effet, Rivest et Bilodeau ont confirmé qu'ils faisaient presque exclusivement appel à ce type de processus décisionnel. D'ailleurs, dans le cadre de ma propre expérience de participation à un collectif, j'ai pu constater que le fonctionnement par consensus ou par décision unanime est au cœur de la capacité de cohésion du groupe, la cohésion étant définie ici à la manière de la conception de Festinger (1950), pour qui « [L]a cohésion est l'ensemble des forces qui agissent sur les membres d'un groupe pour qu'ils restent dans le groupe et résistent aux forces de désintégration » (p.66; notre traduction).

#### 2.1.4.4 L'interinfluence entre membres

Un autre élément définissant un collectif est la capacité des personnes le composant, à modifier leur point de vue sous l'influence des autres individus. Cet aspect est d'ailleurs confirmé comme facteur de cohésion de groupe, non seulement par St-Arnaud (2008), mais aussi par Aubry (2005) qui mentionne : « Il doit exister une influence réciproque entre les participants, qui marque le début d'une solidarité entre les membres. » (p.17) Toujours selon Aubry, ce facteur lierait les individus et solidifierait la notion de groupe pour révéler une existence collective (p.53). Une fois de plus, cette caractéristique est confirmée par Rivest et Bilodeau. Ainsi, pour eux, la capacité de modifier leur point de vue sous l'influence des autres participant-e-s est une autre condition de succès de leur collectif. Pour ma part, dans le cadre de ma participation à un collectif, j'ai aussi pu constater que la fluidité de l'interinfluence est essentielle à l'établissement d'un climat de travail serein et productif reflétant la confiance et le respect réciproque entre les membres.

#### 2.1.4.5 Répartition égalitaire et stable du pouvoir

Selon Landry (2008), la question du pouvoir est au cœur du fonctionnement des groupes restreints et l'importance de sa répartition égalitaire semble être fondamentale. Dans le même sens, Marguin (2019), dans son enquête, démontre comment cette caractéristique est reconnue par l'ensemble des membres

d'un collectif : « Ce qui ressort de l'enquête est le vœu de défendre l'égalité des membres. Chaque artiste est reconnu égal aux autres membres du collectif » (p. 136). D'ailleurs, dans les entrevues que j'ai menées auprès de Rivest et de Bilodeau, ces derniers ont laissé entendre qu'aux yeux des membres de leur collectif, le pouvoir était réparti de manière égale entre toutes les personnes. Il en va de même pour mon expérience de participation à un collectif. De plus, Landry (2008) insiste sur la stabilité des relations de pouvoir : « Ce qui caractérise un groupe restreint est l'établissement d'une structure de pouvoir relativement stable ou quasi stationnaire. » (p. 311) Dans une perspective similaire, Lescarbeau et *al.* (1990) avancent l'idée que trois conditions doivent être présentes pour que s'installe une véritable relation coopérative, soit « la concertation des partenaires dans la poursuite de cibles communes, la reconnaissance mutuelle de compétences vis-à-vis les objectifs poursuivis et enfin, l'existence d'un équilibre du pouvoir entre les membres » (p. 281). Conséquemment, je retiens que la stabilité égalitaire du pouvoir est un des critères de définition d'un collectif d'artistes dans le cadre de ma recherche.

#### 2.1.4.6 Nombre restreint de membres

Pour définir ce que j'entends par collectif d'artistes, il convient de répondre à une question : combien de personnes doit comporter un groupe d'artistes pour être considéré comme un collectif ? Force est de constater qu'il n'y a pas de réponse exacte à cette question. En effet, il faut la considérer à travers les exigences communicationnelles propres à la dynamique d'un groupe restreint. Ainsi, pour Sylvie Barbier (2001), le groupe est avant tout une instance communicante. Il gère de l'information : c'est tout à la fois une opération et son produit. La communication est l'ensemble des processus, à la fois physiques et psychologiques, par lesquels les personnes entrent en relation. Conséquemment, le nombre de personnes composant un collectif doit permettre une fluidité optimale des communications, d'où son efficacité à atteindre des cibles communes ainsi que son niveau de cohésion. Luft (1967) va dans le même sens, en précisant comment l'aspect restreint d'un groupe augmente sa performance et plus il y a de membres dans un groupe, moins il fonctionne avec fluidité (p.40). Plus encore, dans le cadre des travaux menés par le Laboratoire de recherche sur le groupe optimal (LRGO) de l'Université de Sherbrooke, Yves St-Arnaud (1978) a confirmé que le nombre de personnes constituant un groupe correspond à la quantité nécessaire pour l'existence des conditions lui permettant de devenir une entité psychologique autonome : la fluidité d'interaction entre ses membres, le partage d'un but commun et l'établissement de règles ou de normes communes. Or, ces conditions ne peuvent exister que lorsque le nombre de membres, le contexte communicationnel ainsi que les compétences relationnelles des membres le permettent. Ainsi, Rivest et Bilodeau m'ont affirmé que le nombre restreint de membres composant leur collectif facilite grandement

les échanges. Dans le même sens, Véronique Goudinoux (2016) propose que la circulation fluide des mots, à travers le dialogue, soit au cœur du processus de création en contexte de collectif d'artistes. Pour Passeron (1981), le nombre optimal pour que les artistes puissent parler entre eux-elle-s, tourne autour de sept, et « [c]e nombre augmentant on quitte graduellement le domaine des groupes restreints » (p. 11). Anzieu et Martin (1973) confirment le chiffre de sept comme l'idéal d'un groupe restreint où « chacun peut avoir une perception individualisée de chacun, des autres et être perçu réciproquement » (p. 23). Or, selon St-Arnaud (2008), il n'y a pas de nombre absolu et catégorique qui permet de préciser à partir de combien de personne nous ne sommes plus en présence d'un groupe mais plutôt d'un rassemblement. Néanmoins, plus le nombre de membres est élevé, plus difficile est la possibilité de créer un véritable système-groupe.

De plus, en m'appuyant sur les exemples de collectifs que nous retrouvons dans l'écosystème québécois du monde des arts visuels, comme Cooke-Sasseville, Doyon/Demers, Doyon/Rivest, Geneviève et Matthieu, BGL et les Fermières obsédées, je pourrais considérer que le nombre définissant un collectif d'artistes se situe entre deux et sept membres. Toutefois, le fait que certains duos d'artistes soient également des individus en relation de couple suscite une nouvelle question : un duo en couple peut-il être considéré comme un collectif d'artistes ? Il importe ici de préciser deux aspects : d'une part, un couple est une relation privilégiée entre deux individus, dont l'objectif principal est souvent l'épanouissement personnel et relationnel; d'autre part, un groupe restreint est une structure sociale plus large, où les interactions sont moins exclusives, mais tout aussi importantes, et dont la cible commune est la création artistique. Dans cette perspective St-Arnaud (1978) fait la remarque suivante : « La définition du groupe parle tantôt d'un minimum de deux personnes, tantôt d'un minimum de trois. Le choix de cette position est arbitraire et repose sur l'hypothèse que les propriétés de la dyade sont substantiellement différentes des propriétés du groupe. » (p.27)

De son côté, Michel (2020) propose une perspective complémentaire en considérant qu'un duo formé par un couple peut, sous certaines conditions, être envisagé comme un collectif d'artistes. Tout dépend de la manière dont ils conçoivent et pratiquent leur collaboration artistique : notamment, si le duo fonctionne autour d'une vision partagée et développe une œuvre collective avec une méthodologie spécifique, s'il fusionne leurs pratiques artistiques en dépassant l'individualité pour produire une œuvre qui ne pourrait exister sans la synergie de leurs deux sensibilités et, enfin, s'il est publiquement reconnu comme un collectif travaillant sous un même nom ou une identité artistique unifiée.

En somme, en m'appuyant sur les éléments empiriques et théoriques énoncés ci-haut, pour les fins de ma recherche, je considère la marge de deux à sept membres comme la caractéristique d'un collectif d'artistes.

#### 2.1.4.7 Établissement de règles, de normes et de structuration continue

Comme le mentionne Landry (2008), « dans tout groupe restreint émerge un ensemble de normes générales que tous les membres du groupe sont tenus de respecter qui ont trait aux activités du groupe, à sa dimension affective et à la dynamique du pouvoir en son sein. » (p.60)

Plus largement, cette compétence du groupe restreint est au centre du processus d'organisation continue d'une structure-groupe, comme Giddens (1987) le souligne dans sa théorie de la structuration, en affirmant que la structuration du groupe se fait, se maintient et se refait, notamment, à travers ses normes et ses règles. D'ailleurs, dans le cadre du fonctionnement de mon propre collectif, j'ai été à même de constater, après plusieurs années d'activités de création, que ces exercices d'explicitation et d'adoption de règles de fonctionnement s'effectuent de façon spontanée, récurrente et naturelle. De plus, Hogg (1995), en s'appuyant sur la théorie de l'identité sociale, propose un lien direct entre la compétence d'un groupe à établir des normes, le développement de sa prototypicalité, soit l'exemplarité d'un élément d'un ensemble vis-à-vis l'ensemble des autres éléments de ce même ensemble, et sa capacité à maintenir sa cohésion. Oberlé (2015), résume ainsi la conclusion de Hogg (1995) : « Plus le consensus est grand autour du modèle prototypique du groupe, plus claire est la perception de former une entité distincte d'autres entités et plus forte est la cohésion » (p. 71). Devant l'ensemble de motifs qui militent envers la singularité constitutive d'un collectif d'établir des règles et des normes, j'ai donc retenu ce point comme une autre caractéristique incontournable du concept de collectif pour ma recherche.

#### 2.1.4.8 Capacité d'autorégulation

Pour St-Arnaud (1978), la compétence d'un groupe restreint à mettre en place des mécanismes et des habitudes d'autorégulation est un pivot central de son existence. Les membres doivent apprendre à affronter les difficultés liées à son environnement ou à des événements circonstanciels de manière à en tirer des conclusions pour l'avenir. Barbier (2005) corrobore cette singularité du travail en groupe restreint par ses travaux lorsqu'elle constate que les perturbations ainsi que les problèmes exercés sur le groupe par l'externe portent ce dernier à s'autoréguler en augmentant son niveau d'apprentissage collectif :

Lorsque des perturbations viennent contraindre le groupe à réagir, des coordinations d'opérations entre membres provoquent des montées des niveaux d'apprentissage et des abstractions qui modifient les manières de penser et de construire ensemble la réalité. Le groupe s'autorégule pour s'adapter. Soit il modifie son environnement, soit il renforce sa structure en réitérant des comportements propres à l'émergence de nouvelles règles internes, soit encore les deux réactions sont simultanées. (p. 98)

Ainsi, la manifestation d'un comportement d'autorégulation continue est une autre caractéristique retenue pour définir ce qu'est un collectif dans le cadre de ma recherche.

#### 2.1.4.9 Statut identitaire unique des membres et des œuvres

La sociologue Séverine Marguin, qui a réalisé en 2018 une étude sur douze collectifs de Paris et de Berlin, confirme que la création en collectif n'est pas soutenue ni encouragée dans le milieu artistique. Selon elle, il existe une loi d'individualisation très forte dans le champ de l'art contemporain, où il est attendu que l'artiste soit solitaire, individuel et qu'il produise seul. Comme le souligne Passeron (1989), on pourrait considérer le collectif comme une unité de collaboration transindividuelle où des artistes se regroupent temporairement, conservant leur statut d'artiste individuel et ne partageant aucune identité permanente, ni d'œuvres produites en commun. Or, pour Passeron (1981), le caractère propre à un collectif d'artistes relève du niveau élevé de coalescence entre les membres : « Celle-ci est liée à la conscience propre au groupe d'être doué d'une différence, qui lui confère une sorte de personnalité globale » (p. 14). Sur ce thème, il ressort de mes entrevues avec les artistes Rivest et Bilodeau que, bien que reconnaissant que la culture générale en art contemporain encourage le mythe de l'artiste individuel, ils admettent se sentir très confortables dans un contexte de collectif. Ils se considèrent comme co-auteurs et me confirment que les décisions sont prises collectivement sur les finalités, sur les dispositifs, sur la diffusion et sur tous les autres aspects de leur production artistique. Dans les deux entrevues, on remarque la volonté explicite de se démarquer d'une culture artistique privilégiant le statut de vedette individuelle. Les deux répondants mentionnent explicitement qu'il s'agit d'une prise de position politique par rapport à l'écosystème artistique. Aussi, Marzal (2019) confirme que la signature commune est l'un des signes du collectif, le distinguant de la collaboration. Sans et Robert (1988) vont plus loin et suggèrent que le nom d'un collectif produit suffisamment de sens pour se limiter à lui-même et peut être reconnu comme une œuvre en soi. Dans ses conclusions, Marguin (2019) affirme que produire ensemble et sous une même signature est une caractéristique fondamentale des collectifs. Elle affirme que ce type de travail, au lieu de dissoudre l'identité, peut au contraire agir comme renforcement. Elle constate qu'il y a un intérêt identitaire pour les artistes à faire partie d'un collectif. Selon son étude, la relation simultanée de confrontation et de

collaboration en permanence avec d'autres artistes fonctionne comme un renforcement de l'individualité. Dans mon expérience de travail en collectif, l'adoption d'une signature commune est une condition incontournable afin d'assurer l'implication égalitaire de chaque membre et le maintien de la sensation du « nous », de même que le sentiment d'appartenance au collectif. Enfin, compte tenu de l'importance du statut identitaire unique des artistes d'un collectif, de même que de celui des œuvres qui sont produites, je considère le collectif comme un regroupement d'artistes ayant une signature unique pour tous les artistes ainsi que pour toutes les œuvres produites ou les actions réalisées.

## 2.2 Processus de création

### 2.2.1 Création, créativité et innovation

Avant de présenter les principales théories qui peuvent éclairer notre compréhension du processus de création en collectif, il convient de circonscrire le concept de création notamment, de clarifier certains termes qui partagent des similarités dans leur signification, mais qui présentent des nuances dans des contextes d'utilisation différents. En ce sens, la relation entre les notions de création, de créativité et d'innovation sont souvent confondus, car difficiles à distinguer dans le langage courant, particulièrement dans le domaine des arts (Richard *et al.*, 2022). Pour éclairer ces concepts, je m'inspirerai principalement des travaux de Mihaly Csikszentmihalyi (2006b), de John Dewey (2005), de Francine Chaîné (2012), de Jacques Marpeau (2013) et de Monique Richard (2022). Tout d'abord, selon ces auteur.e.s, il existe une distinction entre créativité et création : l'une est le moyen, l'autre le produit. Marpeau (2013) illustre bien cette distinction. Pour lui, la création est la créativité qui prend corps. La création est donc « la réalisation de la créativité dans une œuvre » (p. 152). Pour Platel et Thomas-Antérion, (2014), « [l]a création est l'acte de créer, la créativité est la capacité à créer. » (p. 16) Quant à l'innovation, Csikszentmihalyi (2005) la définit comme le processus par lequel une idée nouvelle est transformée en une réalité tangible et bénéfique. Pour lui, la notion d'innovation est proche de celle d'invention et peut être considérée dans une perspective d'amélioration de quelque chose d'existant, reconnue dans un domaine spécifique de l'activité humaine. Richard (2022) associe le terme innovation aux notions d'utilité, de changement, de progrès ainsi qu'à des valeurs de rendement et de productivité.

En résumé, dans cette perspective terminologique et conceptuelle, je considère la création comme l'acte de produire quelque chose de nouveau et d'original, tandis que la créativité est l'aptitude, la capacité ou le talent de générer des idées nouvelles et originales. Conséquemment, un processus de création en

contexte de collectif d'artistes, peut être envisagé comme la mise en œuvre de la création grâce aux compétences créatives et collaboratives des membres du collectif.

### 2.2.2 Approches

Les processus de création ont été étudiés par différents paradigmes de recherche, chacun apportant sa perspective unique. Les pages qui suivent n'ont pas l'ambition de faire un compte rendu exhaustif de toutes ces contributions, mais d'en résumer les principales, notamment celles traitant de la création en contexte de collectif. Pour ce faire, afin d'en faciliter la présentation, je les ai regroupées selon cinq approches qui se distinguent par leurs fondements épistémologiques. Ces fondements servent souvent à justifier non seulement les méthodes et les approches utilisées, mais aussi les théories proposées. Bien sûr, ces catégories épistémologiques ne sont pas mutuellement exclusives dans leur utilisation. En effet, certains chercheur·euses et théoricien·ne·s ont recours à diverses approches qui peuvent coexister et se chevaucher à l'occasion. Pour les fins de l'exercice, j'ai retenu celles qui ont particulièrement émergé d'une revue de littérature sur l'étude des processus de création. Aussi, les auteurs ne seront pas présentés dans une séquence chronologique, car l'évolution des théories varie selon les approches et peut se manifester simultanément. Premièrement, la psychologie humaniste met en lumière l'importance de l'autoactualisation et de l'expression personnelle comme des concepts centraux incontournables pour la compréhension des processus de création. Deuxièmement, la psychanalyse explore les aspects inconscients de la création et les influences de l'expérience infantile sur le développement créatif. Troisièmement, les sciences cognitives fournissent une compréhension des mécanismes mentaux et neuronaux sous-jacents à la pensée créative, essentielle pour saisir comment les idées se forment et évoluent. Quatrièmement, l'approche systémique permet de comprendre et d'analyser les phénomènes de création en examinant de manière globale les éléments d'un ensemble, plutôt que de manière isolée : cette approche offre une perspective holistique qui met l'accent sur les interactions, les relations et les dynamiques qui existent entre chaque composante d'un système de manière à en déterminer le fonctionnement global. Enfin, l'approche philosophique apporte des réflexions sur la nature de la création et sur son rôle dans l'expérience humaine, enrichissant notre compréhension conceptuelle et théorique.

#### 2.2.2.1 Approche humaniste

Les diverses théories mobilisant une perspective humaniste mettent l'accent sur le potentiel individuel et l'importance de l'actualisation de soi comme moteur de la création. Carl Rogers, Abraham Maslow, Mihaly

Csikszentmihalyi et René Bernèche ont avancé une large variété de propositions qui s'inscrivent de manière globale dans cette perspective des processus de création.

Dans le texte d'une conférence intitulée « Vers une théorie de la créativité » publié en 1952, Rogers a présenté sa vision des processus de création. Il y expose comment sa théorie repose sur un des principes fondamentaux de la psychologie humaniste : la tendance naturelle de l'humain à s'actualiser et à devenir ce qu'il est en potentiel. Pour Rogers (1968), cela constitue « la source fondamentale de la créativité chez l'humain » (p. 248). Il considère que le processus créatif est un outil incontournable d'actualisation, permettant aux individus de surmonter des obstacles qui les empêchent de devenir vraiment eux-mêmes. Ainsi, le processus de création n'est pas centré sur la résolution d'un problème ou la réalisation d'un projet, mais avant tout, sur une pulsion intrinsèque à s'actualiser (*id.*). Rogers propose trois caractéristiques d'un processus de création. Tout d'abord, la personne doit être ouverte à son expérience : « Au lieu de percevoir en catégories prédéterminées, l'individu est conscient de ce moment existentiel tel qu'il est, et donc, ouvert à beaucoup d'expériences situées en dehors des catégories habituelles » (p.50). Ensuite, il suggère que le centre des jugements de valeur de la personne soit interne : « Le créateur estime sa création valable, non pas d'après les appréciations et les critiques d'autrui, mais d'après son jugement personnel » (p.251). Enfin, il suggère l'existence d'une capacité à jouer avec les éléments et les concepts : « [...] il faut une certaine habileté à jouer spontanément avec les idées, les couleurs, les formes et les rapports. À faire d'impossibles juxtapositions et à formuler d'in vraisemblables hypothèses » (*id.*). De plus, Rogers ajoute deux conditions contextuelles permettant le développement du processus créatif constructif. Tout d'abord, il parle de la nécessité de combler le besoin de sécurité psychologique de l'individu. Cette sécurité repose sur l'acceptation inconditionnelle par son environnement, l'établissement d'un climat exempt d'évaluation externe et l'empathie inconditionnelle d'autrui : « Dans un climat de sécurité, l'individu permet à sa propre personnalité de transparaître et d'exprimer sous des formes nouvelles et variées la manière dont il se relie au monde qui l'entoure » (*ibid.*, p. 254).

Puis, il aborde l'importance d'un contexte de création qui permet à l'individu d'avoir la possibilité d'une expression symbolique libre : « ...car il lui permet d'être entièrement libre de penser, de sentir et d'être vraiment lui-même. C'est cette liberté d'être soi-même [...] qui établit les conditions intérieures d'une créativité constructive. » (*ibid.*, p. 255) Aussi, Rogers décrit les expériences ressenties par l'individu lors d'un processus de création. Il insiste particulièrement sur le désir de la personne de communiquer pour partager sa vision et son sentiment d'eureka. (*ibid.*, 256)

Enfin, l'auteur a proposé une théorie individualiste de la création et il ne s'est jamais prononcé explicitement sur l'application de ses propositions dans un contexte spécifique de création en collectif d'artistes. Toutefois, dans ses derniers écrits, Rogers (1977, 1979), tente d'appliquer ses théories générales à des ensembles humains plus larges, comme la famille et les nations.

En ce qui concerne Maslow (1954; 2013), pour lui aussi, la création permet de s'exprimer pleinement et de transcender les limites personnelles. Maslow partageait, avec Rogers, la vision humaniste d'une psychologie plaçant la tendance naturelle à l'actualisation de soi et la réalisation de son plein potentiel au centre de la dynamique de la personne humaine : l'activité créatrice menant au dépassement de soi. Selon lui, ce concept est le niveau le plus élevé du développement d'une personne et l'amène à s'associer aux autres humains à travers le partage de valeurs communes. Pour Maslow, l'activité créatrice et sa place déterminante dans la construction de la personnalité sont inscrites dans les niveaux supérieurs de satisfaction des besoins humains dans la représentation pyramidale de sa théorie de la motivation.

S'appuyant sur cette conception de la dynamique du développement de la personnalité, Maslow développe plus avant ses propositions sur la créativité et les processus de création (Maslow, 1962). Il propose que le déploiement d'un processus de création par une personne demande l'existence de cinq conditions : le sentiment de liberté, l'ouverture à son expérience interne, le sentiment de sécurité personnelle et l'acceptation des divers aspects de sa personnalité. À ces quatre premières conditions, Maslow ajoute l'importance d'une créativité « intégrée ». En gros, il s'agit pour une personne de réussir à unir de manière fluide, d'une part, les aspects de sa personnalité profonde et pulsionnelle contenus par sa tendance à la convenance sociale (créativité primaire) et, d'autre part, sa propension à raisonner ses pulsions créatrices primaires par le biais de sa rationalité et de sa tendance à l'instrumentalisation (créativité secondaire). Aussi, Maslow entrevoit le processus de création comme, avant tout, autotélique et davantage tourné vers le développement de la personnalité que vers la production d'œuvres en vue d'une reconnaissance extérieure : « La créativité dans la réalisation de soi est à situer davantage au niveau de l'expression et de l'existence qu'à celui de la résolution de problèmes ou de la réalisation des œuvres » (Maslow, 1972, p. 164).

Le psychologue Mihaly Csikszentmihalyi, quant à lui, s'est fait connaître à travers ses travaux et particulièrement sa méthode de recherche, la ESM (Experience Sampling Méthode) (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017 ; Csikszentmihalyi et Hektner, 2002). Cette approche, expérimentée sur des milliers de

personnes dans diverses cultures à travers le monde, lui a permis de développer la théorie sur l'expérience optimale ou le « Flow » (Csikszentmihalyi, 2005). Ainsi, la théorie du « Flow » est en harmonie avec l'idée humaniste de la recherche d'expériences intrinsèquement gratifiantes qui permettent de développer le potentiel humain. Bien que Csikszentmihalyi ne se réclame pas directement de la psychologie humaniste, ses travaux enrichissent cette tradition par leur focalisation sur la qualité subjective des expériences vécues.

C'est dans cette perspective qu'il a réalisé ses recherches sur la créativité et l'innovation (Csikszentmihalyi, 2006). Fondamentalement, Csikszentmihalyi présente les concepts de créativité et d'innovation dans une perspective de résolution de problèmes et de changement social. Il conclut qu'est créatif un acte, une idée ou un produit qui modifie un domaine existant ou qui le transforme en un nouveau (2006, p. 32). L'autre volet de ses propositions, qui est au cœur de son modèle général sur la créativité, est la manière dont il décrit le processus de création en s'inspirant de sa théorie sur l'expérience optimale ou « Flow » (Csikszentmihalyi 2006). Pour lui, ces deux processus sont similaires et se composent des mêmes caractéristiques, décrites au tableau 2.3.

Tableau 2.3 Caractéristiques du processus de création, d'après la théorie sur l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 2006)

| NO | CARACTÉRISTIQUES                                                                                   |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | L'objectif est clair;                                                                              |
| 2  | Chaque action est suivie d'une rétroaction immédiate;                                              |
| 3  | Il existe un équilibre entre les difficultés à réaliser les tâches et les capacités à les faire;   |
| 4  | La conscience est étroitement liée à l'action;                                                     |
| 5  | Les distractions sont exclues;                                                                     |
| 6  | Il y a disparition de la peur de l'échec;                                                          |
| 7  | L'image de soi diminue d'importance;                                                               |
| 8  | La notion du temps se modifie;                                                                     |
| 9  | L'action est autotélique car elle porte en soi sa propre récompense et sa source d'enrichissement. |

De plus, la conception de Csikszentmihalyi (2006) d'un exercice de création se déroulant en paliers permet de concevoir le processus de création comme une succession d'étapes, telles que présentées dans le tableau 2.4.

Tableau 2.4 Étapes du processus de création (Csikszentmihalyi, 2006)

| ÉTAPES | DESCRIPTION                                                                                        |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | Immersion consciente ou non dans un ensemble de questions;                                         |
| 2      | Incubation où de nouvelles consciences inhabituelles peuvent émerger;                              |
| 3      | L' <i>eureka</i> , où les éléments de la problématique se mettent en place d'une nouvelle manière; |
| 4      | L'évaluation de la nouvelle idée vis-à-vis le milieu;                                              |
| 5      | L'élaboration et le déploiement de la nouvelle idée.                                               |

Toutefois, vis-à-vis ce paradigme d'étapes des processus de création, Csikszentmihalyi (2006) suggère que le processus créatif est malléable, étant plus récursif que linéaire :

Même si elle est simplificatrice, la conception en cinq phases du processus créatif constitue une manière simple et valable d'organiser toutes les variables qui entrent en jeu. Il faut néanmoins se souvenir que les cinq étapes ne sont pas exclusives, se recoupent souvent et peuvent se répéter plusieurs fois avant que le processus n'aboutisse. (p.111)

Pour, Csikszentmihalyi, comme pour Rogers et Maslow, la créativité est abordée strictement à travers les processus individuels et il ne la traite pas en contexte de collectif, même s'il évoque, à l'occasion, l'impact positif du développement du Flow pour l'ensemble de la société. (Csikszentmihalyi *et al.*, 2008 ; Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017).

René Bernèche, chercheur et professeur à l'université du Québec à Montréal, s'inscrit lui aussi principalement dans le courant humaniste. En effet, pour Bernèche (Bernèche et Saives, 2022), le processus de création est un moyen pour l'individu de s'actualiser et de réaliser son potentiel, en se basant sur des conditions favorables et sur une motivation personnelle. Ses propositions théoriques s'articulent autour de cinq éléments. Tout d'abord, il met l'accent sur la motivation intrinsèque, c'est-à-dire le désir de créer pour le plaisir et la satisfaction personnelle, plutôt que pour des récompenses externes. Ensuite, il souligne l'importance d'un environnement qui favorise la créativité, incluant la sécurité psychologique, l'acceptation inconditionnelle et l'empathie. Troisièmement, pour Bernèche, être ouvert à l'expérience est crucial pour la créativité. Cela signifie de percevoir le monde sans jugement prédéterminé et d'être

conscient du moment existentiel. De plus, il estime que le créateur doit évaluer sa création selon son propre jugement, plutôt que de se fier aux critiques extérieures. Enfin, il propose que la créativité implique une capacité à jouer avec les idées, les couleurs, les formes et les rapports, en faisant des juxtapositions impossibles et en formulant des hypothèses invraisemblables.

En somme, de façon générale, pour les théories s'inscrivant particulièrement dans le courant humaniste, le processus de création est profondément lié à la transformation et à la réalisation de soi. La création permet à une personne d'exprimer ses pensées, ses émotions et ses idées uniques, ce qui est essentiel pour la réalisation de soi. C'est un moyen de s'affirmer et de se reconnaître. Aussi, en créant, l'individu explore et découvre des aspects de lui-même, des talents cachés, des passions et des motivations. Ce processus de découverte personnelle contribue à l'actualisation. De plus, le processus de création implique souvent de surmonter des défis, de développer de nouvelles compétences et de repousser ses limites, ce qui favorise la croissance personnelle. Enfin, réaliser une œuvre de création procure un sentiment profond d'accomplissement et de satisfaction, renforçant ainsi l'estime de soi et le sentiment de réaliser son plein potentiel.

Bien que les recherches inspirées de l'approche humaniste n'aient que peu porté spécifiquement sur les processus de création en contexte de collectif d'artistes, elles peuvent, malgré cela, ouvrir certaines pistes d'analyses. Ainsi, dans un contexte collectif, les modèles humanistes mettent l'accent sur l'encouragement à explorer et à partager leurs expériences et leurs émotions authentiques, ce qui peut influencer le processus de création en collectif. De plus, l'approche humaniste postule la nécessité d'un environnement de soutien et de respect mutuel, où les artistes se sentent libres d'exprimer leurs idées sans crainte de jugement. Cela sous-entend un espace propice à la créativité collective, où les membres du groupe peuvent s'inspirer et se compléter mutuellement. Aussi, l'approche humaniste croit que chaque individu a le potentiel de se développer et de s'améliorer continuellement. Dans un collectif d'artistes, cela signifie que chaque membre est encouragé à croître personnellement et professionnellement, ce qui peut conduire à des créations plus profondes et innovantes. Enfin, l'approche humaniste met l'accent sur l'empathie et la compréhension des autres. Dans un contexte de création collective, cette perspective théorique aiderait les artistes à mieux se connecter et à collaborer efficacement, en prenant en compte les perspectives et les expériences des autres membres du groupe. En conclusion, les approches humanistes ont un potentiel d'enrichissement de la compréhension des processus de création en collectif.

en apportant un éclairage sur les dynamiques d'expression personnelle, de collaboration, de développement de soi et d'empathie.

#### 2.2.2.2 Approche psychanalytique

Un autre corpus théorique, traitant de la créativité et de la création, s'inspire globalement des principes théoriques exposés par Sigmund Freud et Carl Jung. De manière globale, Freud (1911, 1948) voyait la création comme une sublimation des pulsions, tandis que Jung (1926, 1948) la considérait comme une manifestation des archétypes et de l'inconscient collectif. Dans cette perspective, Didier Anzieu (1981), Donald Winnicott (1975) et Pierre Janet (1898) sont des exemples éloquents de l'approche psychanalytique appliquée au domaine de la création.

Pierre Janet (1898), un pionnier de la psychologie française, a apporté des contributions importantes à la compréhension de la créativité. Il a introduit le concept d'automatisme psychologique, qui se réfère à des actions et à des pensées qui se produisent sans contrôle conscient. Il a exploré comment ces processus peuvent être à la source de la créativité en permettant des connexions et des idées inattendues. Janet a étudié la dissociation, un processus par lequel des pensées, des souvenirs ou des émotions sont séparés de la conscience. Il a suggéré que la créativité peut émerger de ces états dissociés où les barrières habituelles de la pensée sont levées. Il a également développé le concept de subconscient, une partie de l'esprit qui influence les pensées et les comportements de manière indirecte. Selon Janet, le subconscient joue un rôle crucial dans la génération de nouvelles idées et de la créativité. Janet a aussi proposé une hiérarchie des facultés mentales, allant de la simple perception à des processus plus complexes comme le raisonnement critique. Il a émis l'hypothèse que la créativité implique souvent des processus de haut niveau où différentes facultés mentales interagissent de manière innovante. Enfin, Janet voyait la créativité comme un phénomène complexe et multifacette, influencée par des processus inconscients et des interactions entre différentes facultés mentales.

Quant à Winnicott, un chapitre sur la créativité et ses origines tiré de son ouvrage sur les jeux (1975) décrit comment le goût de créer est universel et comparable à la pulsion de vie chez Freud. Il lie cette propension au développement du jeu chez l'enfant, processus par lequel la jeune personne acquiert le sentiment d'être le maître du monde, une tendance qui dure toute la vie parce qu'amalgamée au lien inconscient avec la mère. Aussi, Winnicott introduit le concept d'espace transitionnel comme un domaine intermédiaire entre la réalité subjective du monde intérieur de l'individu et la réalité objective du monde

extérieur. Cet espace est crucial pour le développement de la créativité. La qualité de la relation entre la mère et l'enfant est essentielle pour le développement de cet espace transitionnel et des capacités créatives. D'après le psychanalyste, une mère « suffisamment bonne » permet à l'enfant de se sentir en sécurité tout en encourageant l'indépendance et la créativité.

Quant à Anzieu, il est à l'origine de plusieurs écrits sur la création artistique. Dans son ouvrage le plus marquant, intitulé *Le corps de l'œuvre* (1981), il développe sa proposition des étapes du travail créateur tel que présenté au tableau 2.5 : « Le travail de création parcourt cinq phases : éprouver un état de saisissement; prendre conscience d'un représentant psychique inconscient; l'ériger en code organisateur de l'œuvre et choisir un matériau apte à doter ce code d'un corps; composer l'œuvre dans ses détails; produire au dehors. » (p.93)

Tableau 2.5 Cinq phases du travail créateur selon Anzieu (1981)

| ÉTAPES                                                          | DESCRIPTION                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Étape 1 : L'état de saisissement                                | Un moment de surprise ou d'émerveillement qui déclenche le processus créatif.   |
| Étape 2 : La conscience d'un représentant psychique inconscient | La reconnaissance d'une idée ou d'une image qui émerge de l'inconscient.        |
| Étape 3 : L'érection en code organisateur de l'œuvre            | La structuration et l'organisation de cette idée en un cadre cohérent.          |
| Étape 4 : La composition de l'œuvre                             | La sélection des matériaux ou des moyens appropriés pour donner vie à une idée. |
| Étape 5 : La production extérieure                              | La réalisation détaillée et la représentation extérieure de l'œuvre.            |

En somme, l'approche psychanalytique, bien que traditionnellement centrée sur l'individu, a influencé de nombreux chercheur·e·s dans le domaine de la création. Cependant, les théories sur les processus de création, associées à cette école, n'ont pas apporté de contributions significatives à la compréhension des phénomènes de création en groupe. Néanmoins, cette approche peut offrir certaines perspectives intéressantes pour mieux appréhender les dynamiques en contexte de collectif d'artistes. Par exemple, le

concept d'inconscient collectif proposé par Carl Jung (1926, 1948) pourrait être utilisé pour explorer comment des symboles et des archétypes partagés peuvent influencer la création au sein d'un groupe. De plus, l'analyse des interactions entre les membres d'un groupe peut révéler comment des dynamiques inconscientes, telles que les transferts et les contre-transferts, affectent le processus créatif collectif. Enfin, la psychanalyse met l'accent sur la symbolisation, un processus par lequel les individus donnent un sens à leurs expériences internes. Dans un contexte collectif, la symbolisation peut aider à comprendre comment les idées créatives émergent et se développent à travers les interactions symboliques.

### 2.2.2.3 Approche systémique

L'approche systémique repose sur une conception de ce qu'est un système qui, selon Bertalanffy (1968), possède les principales caractéristiques suivantes :

- Est ouvert, c'est-à-dire qu'il échange de l'énergie, de l'information et de la matière avec son environnement;
- Est composé d'éléments qui interagissent entre eux et avec leur environnement. Ces interactions influencent son évolution;
- Ne peuvent être réduites à la somme de ses parties ;
- Est conçu avec une finalité de production.

Dans cette perspective, les chercheur-euse-s s'inspirant de l'approche systémique ont contribué à une meilleure compréhension des processus de création en contexte de collectif d'artistes de plusieurs manières. Premièrement, en mettant l'accent sur les interactions entre les différents éléments d'un système. Dans un collectif d'artistes, cela signifie examiner comment les membres du groupe, leurs compétences, leurs idées et leurs dynamiques relationnelles interagissent pour influencer le processus créatif. Ceci, en considérant que les systèmes sont souvent caractérisés par des boucles de rétroaction où les actions d'un élément influencent les autres et vice versa. En étudiant ces boucles, on peut comprendre comment les retours et les ajustements continus au sein du groupe peuvent améliorer ou inhiber la créativité collective. Aussi, l'utilisation d'une perspective systémique a permis l'exploration des propriétés émergentes qui se manifestent à travers les interactions entre les éléments du système. Dans un collectif d'artistes, cela peut signifier que des idées ou des créations novatrices émergent de la collaboration et des échanges entre les membres du groupe plutôt que d'être attribuées à un individu unique. En outre, les systèmes sont souvent capables de s'adapter et de résister aux changements externes. En étudiant

comment un collectif d'artistes s'adapte aux défis et aux opportunités, on peut mieux comprendre les mécanismes qui soutiennent la créativité continue et la résilience du groupe. Enfin, l'approche systémique facilite la prise en compte du contexte global dans lequel le système opère. Pour un collectif d'artistes, cela inclut les influences culturelles, sociales et économiques qui peuvent affecter le processus de création. En résumé, cette approche offre une perspective holistique et intégrée qui permet de mieux comprendre les dynamiques complexes et les interactions au sein des collectifs d'artistes, favorisant ainsi une compréhension plus profonde et plus complète des processus de création en collectif.

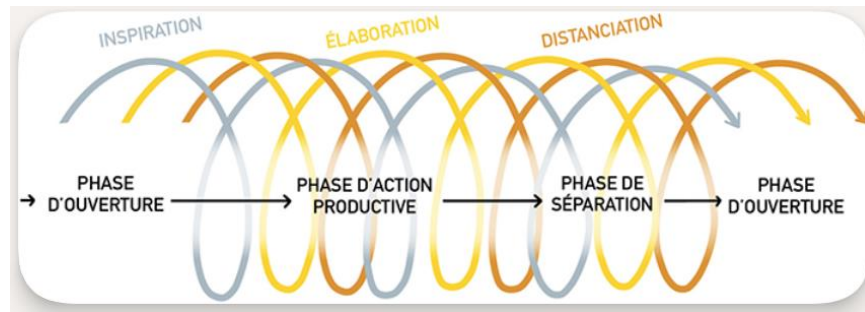
Un théoricien ayant utilisé la perspective systémique, Pierre Gosselin, a développé un modèle synthèse du processus de création (Gosselin *et al.*, 1998). Son modèle met l'accent sur la dynamique de la création et les interactions entre différentes phases du processus créatif. En effet, pour lui, la création se déroule dans une certaine linéarité temporelle comportant un début, un développement et un aboutissement. Il propose aussi, tel qu'illustré au tableau 2.6, trois étapes : l'ouverture, l'action productive et la séparation.

Tableau 2.6 Étapes du processus de création selon P. Gosselin (1998)

| ÉTAPES               | CARACTÉRISTIQUES                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Ouverture         | Émergence d'idées variées.<br>Ouverture ou passivité vis-à-vis les nouvelles idées.                                                                                                                                     |
| 2. Action productive | Concrétisation d'une idée construite par les éléments retenus de la phase d'ouverture.                                                                                                                                  |
| 3. Séparation        | L'individu juge sa réalisation terminée. Cela exige une autoévaluation intuitive de l'œuvre, une distanciation en regard de ses critères esthétiques et enfin un abandon du projet à l'appréciation de l'environnement. |

Selon Gosselin, ces trois étapes sont accompagnées et propulsées par trois mouvements : inspiration, élaboration et distanciation. Chaque mouvement dynamise les trois phases. Le mouvement d'inspiration dynamise la phase d'ouverture et donne un élan de spontanéité, de fantaisie et d'irrationnalité au projet de création. Le mouvement d'élaboration est lié à la concrétisation des idées. La distanciation, quant à elle, incite au recul, au détachement et à l'évaluation vis-à-vis un projet de création. Pour illustrer son modèle, Gosselin utilise l'image de la spirale présentée à la figure 2.1.

Figure 2.1 Dynamique de création (Gosselin *et al.*, 1998)



Bien que n'ayant jamais traité directement et exclusivement du processus de création en contexte de collectif, Gosselin a toutefois abordé la création en contexte interdisciplinaire, notamment dans l'ouvrage *La recherche-crédation : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (2006), co-écrit avec Éric Le Coguiéc. Les auteurs y soutiennent que la collaboration entre différentes disciplines peut stimuler la créativité et conduire à des solutions innovantes. De plus, ils discutent des méthodologies pertinentes pour la recherche en pratique artistique, ce qui peut être appliqué à la création en collectif. Enfin, l'ouvrage explore comment les interactions entre les membres d'un groupe peuvent influencer le processus créatif, en mettant en lumière les dynamiques de groupe et les échanges interdisciplinaires.

Empruntant une perspective similaire, Francine Chaîné, dans son article *Créativité et création en éducation* (2012), explore comment l'approche systémique peut être appliquée à la créativité et à la création en contexte éducatif. Elle insiste pour mettre l'accent sur l'importance de la collaboration et de l'interaction entre les participant-e-s. Elle souligne également l'impact significatif des interactions dynamiques entre les membres du groupe pour stimuler la créativité collective. En outre, l'article explore comment des propriétés émergentes peuvent se manifester à partir des interactions entre les membres du groupe, conduisant à des créations innovantes.

Dans le même sens, Pathum Bila Deroussy (2015), dans sa thèse intitulée « Approche systémique de la créativité : Outils et méthodes pour aborder la complexité en conception amont » examine comment les outils et méthodes systémiques peuvent soutenir la créativité. Il expose de quelle manière les boucles de rétroaction au sein d'un groupe peuvent influencer la créativité collective, en permettant des ajustements continus et des améliorations.

#### 2.2.2.4 Approche cognitive

Les sciences cognitives ont émergé entre le milieu des années 1930 et la fin des années 1940. Depuis, leur développement s'est accéléré avec l'interdisciplinarité entre les neurosciences, la psychologie cognitive, l'intelligence artificielle et la linguistique. Les sciences cognitives étudient divers phénomènes tels que la perception, l'intelligence, le langage, la mémoire, l'attention, le raisonnement, les émotions, l'esprit ou même la conscience (Andler, 2016). Selon Neisser (1967), l'approche cognitive repose sur les principes généraux suivants :

- Le cerveau est souvent comparé à un ordinateur où les informations sont reçues, traitées, stockées et récupérées;
- Les schémas, les croyances et les attitudes influencent notre perception et notre interprétation du monde;
- L'accent est mis sur les processus internes tels que, la pensée, la résolution de problèmes et la prise de décision.

Les sciences cognitives ont apporté un éclairage unique et vaste sur les mécanismes mentaux et neuronaux impliqués dans la créativité et les processus de création. Or, il est difficile d'en faire un tour complet.

Tout d'abord, Graham Wallas, a procédé à l'étude des processus mentaux internes impliqués dans la création. Il s'est particulièrement distingué par son modèle sur les étapes d'un processus créatif. Dans son livre *The Art of Thought* (1946), Wallas présente ce processus en quatre phases distinctes que l'on retrouve au tableau 2.7.

Tableau 2.7 Phases du processus de création selon Wallas (1946)

| PHASES       | DESCRIPTION                                                                                                      |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Préparation  | Consiste à accumuler des connaissances et à les appliquer à un problème spécifique;                              |
| Incubation   | Période durant laquelle le problème est travaillé de manière inconsciente après une phase de préparation active; |
| Illumination | La solution au problème survient soudainement et de manière inattendue;                                          |
| Vérification | La solution est testée et affinée pour s'assurer de son applicabilité.                                           |

Une autre perspective singulière, complémentaire à celle de Wallas, est apportée par les cognitivistes Calvetti, Rappaport et Wood (1992), qui ont mis en évidence la simultanéité des processus de création suivants : se concentrer sur un sujet, travailler sur de nouvelles idées, les évaluer et en prendre une certaine distance une fois élaborée. Leur travail contestait la linéarité des modèles par étapes du processus de création, pour proposer une approche concomitante et parallèle des processus.

D'autres auteur-e-s se réclamant des sciences cognitives ont influencé particulièrement ce champ d'étude, tel le groupe de chercheurs composé de Ronald Finke, de Steven Smith et de Thomas Ward. De manière générale, leurs travaux (1992) ont démontré que la création est un phénomène complexe qui implique divers processus cognitifs et neuronaux.

Aussi, les neurologues Theophile Bieth, Marcela Ovando-Tellez, Matthieu Bernard et Emmanuelle Volle (2019), par leur étude sur les lésions cérébrales, ont éclairé plusieurs dimensions liées aux processus de création, comme la pensée divergente, qui consiste à générer un grand nombre d'idées originales en un temps limité. Ils ont aussi développé une plus grande compréhension des phénomènes de combinaisons associatives, ou comment les associations entre différentes idées et concepts peuvent conduire à des créations novatrices.

Il serait difficile de faire une revue des principales théories sur les processus de création dans une perspective cognitive sans aborder les travaux de Todd Lubart, notamment ceux exposés dans son livre *Psychologie de la créativité* (2003), réalisé avec ses collègues Mouchiroud, Tordjman et Zenasni. Ils y proposent une synthèse des connaissances de la psychologie cognitive à propos de la créativité. Ils présentent la thèse selon laquelle les processus de création sont une combinaison interactive de facteurs cognitifs, de traits de personnalité, d'éléments émotionnels et de facteurs environnementaux. De plus, ils produisent un inventaire des différents sous-processus cognitifs impliqués dans la création : la reformulation, la recherche et le stockage d'information, la pensée divergente, la synthèse, l'association d'information, l'analogie, la métaphore, la résonance émotionnelle et la combinaison sélective. Ils constatent que plusieurs recherches sur les processus de création concluent que ces sous-processus agissent de manière cyclique et concomitante. Lubart et ses collègues exposent également l'impact de plusieurs facteurs sur la démarche de création, notamment la motivation intrinsèque et extrinsèque, la nature de la tâche exercée, les capacités cognitives des individus concernés ainsi que leur propension à évaluer plus ou moins rapidement les propositions créées en cours de processus. Enfin, une de leurs

conclusions principales est que l'identification d'un processus cognitif générique universel est difficile à concevoir, compte tenu de l'impact des différentes variables qui influencent l'agencement des sous-processus dans un processus global de création.

En outre, pour plusieurs autres chercheurs associés à l'école cognitiviste, tels que Robert Keith Sawyer (2012), Arne Dietrich (2004) et Andrew Hargadon et Beth Bechky (2006), il ne fait aucun doute que les sciences cognitives peuvent être très utiles à l'étude spécifique des processus de création en collectif. Ainsi, dans son ouvrage *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation* (2012), Sawyer explore les aspects cognitifs de la création en contexte interdisciplinaire. Il examine comment la créativité émerge non seulement de l'individualité, mais aussi des interactions sociales et collaboratives. Sawyer met en lumière des concepts tels que la collaboration créative et la synchronisation cognitive au sein des groupes. Il introduit le concept de synchronisation cognitive, où les membres d'un groupe alignent leurs pensées et leurs efforts. Cette synchronisation est essentielle pour que le groupe fonctionne de manière harmonieuse et efficace, maximisant ainsi la créativité collective. En somme, Sawyer propose que la créativité soit souvent le résultat de la synergie entre individus travaillant ensemble, et non seulement une compétence isolée.

Dans l'article *The Cognitive Neuroscience of Creativity* (2004), Dietrich se concentre principalement sur les bases neuroscientifiques de la créativité individuelle, en identifiant les circuits cérébraux distincts impliqués dans différents types d'insights créatifs. Cependant, selon elle, les concepts et les théories présentés peuvent être appliqués pour comprendre comment la créativité en contexte collectif pourrait fonctionner. Par exemple, la collaboration entre individus pourrait être vue comme une interaction de ces circuits neuronaux distincts, permettant des insights créatifs partagés et synergiques.

Dans une perspective complémentaire centrée sur l'innovation, Hargadon et Bechky (2006) ont développé un modèle qui explique comment les équipes collaborent pour générer des innovations. Leur modèle explique comment la résolution créative passe parfois de l'individu aux interactions d'un collectif. Cela signifie que certaines solutions créatives peuvent être le produit de l'insight individuel, tandis que d'autres sont le résultat d'un processus collectif momentané. Ils mettent en évidence comment les interactions et les dynamiques au sein d'un groupe peuvent stimuler la créativité collective permettant des solutions innovantes qui ne seraient pas possibles par des efforts individuels isolés. Leur modèle montre l'importance de la collaboration et du partage d'idées pour générer des solutions créatives. Ils soulignent

également la pertinence de créer des environnements de travail qui favorisent ces interactions et ces dynamiques créatives. En somme, Hargadon et Bechky expliquent comment la création en groupe émerge des interactions et des dynamiques entre les membres et non seulement des compétences individuelles isolées.

Dans un autre angle, Sébastien Hélié et Ron Sun (2010), dans leur article *Incubation, Insight, and Creative Problem Solving: A Unified Theory and a Connectionist Model*, traitent des processus cognitifs sous-jacents à la résolution créative de problèmes. Cet ouvrage offre une perspective sur la manière dont les processus cognitifs interagissent pour générer des solutions créatives en intégrant des concepts de la psychologie cognitive et des modèles de réseaux de connexion. Hélié et Sun y présentent une théorie qui met de l'avant la coexistence et les différences entre les connaissances explicites et implicites. Les connaissances explicites sont celles que nous pouvons verbaliser et expliquer consciemment. Elles sont accessibles à notre conscience et peuvent être facilement partagées avec les autres. Ces connaissances sont souvent acquises par l'enseignement direct et la pratique intentionnelle. À l'inverse, les connaissances implicites sont celles que nous ne pouvons pas verbaliser ou expliquer facilement. Selon Hélié et Sun, elles sont souvent stockées dans notre mémoire subconsciente et elles influencent notre comportement sans que nous en soyons pleinement conscients. Ces connaissances sont acquises par l'exposition répétée et par l'expérience, souvent sans conscience intentionnelle. Dans leur article, ils présentent un modèle de réseaux de connexions pour simuler et comprendre comment les connaissances explicites et implicites interagissent pour résoudre des problèmes créatifs. Le modèle utilise des réseaux de neurones pour représenter les processus cognitifs. Ces réseaux sont composés de neurones artificiels qui interagissent entre eux pour simuler la pensée humaine. Postulant que le processus de création comporte plusieurs étapes, Hélié et Sun exposent que pendant la phase d'incubation, le modèle simule comment les processus implicites travaillent en arrière-plan pour générer des idées et des solutions potentielles sans intervention consciente. Lorsque l'étape de l'«*insight*» survient, le modèle montre comment les processus explicites prennent le relais pour analyser et sélectionner les idées générées par les processus implicites. Le modèle présente aussi, comment les réseaux de neurones explicites et implicites interagissent dynamiquement, permettant une transition fluide entre les phases d'incubation et d'«*insight*». Hélié et Sun présentent aussi la dynamique d'apprentissage et d'adaptation de leur modèle. En effet, le mécanisme qu'ils décrivent peut apprendre et s'adapter en fonction des expériences, démontrant ainsi comment les processus cognitifs humains évoluent avec le temps. Ils explorent aussi le processus par lequel un problème est laissé de côté pour permettre à l'esprit de travailler sur des solutions de manière subconsciente. En somme, bien

que les conclusions des travaux de Hélie et Sun concernent principalement la résolution de problèmes créatifs individuels, les concepts et les modèles proposés peuvent être appliqués à la compréhension des processus de création en collectif. Soulignons à cet égard comment les connaissances implicites et explicites peuvent interagir au sein d'un groupe et influencer le processus de création collectif.

#### 2.2.2.5 Approche philosophique

La philosophie explore les dimensions éthiques, esthétiques et métaphysiques de la création. En philosophie, l'approche poïétique se concentre spécifiquement sur les processus de création. Contrairement à l'esthétique, qui se penche sur la perception et l'appréciation des œuvres d'art, la poïétique s'intéresse aux mécanismes et aux pratiques de la création elle-même. Cette approche se concentre sur le processus de création artistique ou intellectuelle, en mettant l'accent sur la manière dont les idées et les œuvres prennent forme. Elle analyse les étapes, les méthodes et les dynamiques qui interviennent dans la genèse d'une œuvre. Dans cette perspective les processus de création ont été exposés, particulièrement par certains auteur·e·s comme René Passeron, Paul Valéry, Gilles Deleuze, Henri Bergson, Hannah Arendt et Jean-Paul Sartre.

Le philosophe Henri Bergson, quant à lui, a proposé une conception dynamique et organique de la création fondée sur trois notions essentielles : l'intuition, l'élan vital et l'imprévisible. Pour lui, l'intelligence tend à figer la réalité en concepts abstraits, tandis que l'intuition permet d'accéder directement au mouvement et à la durée des choses. Dans *L'Évolution créatrice* (1907), il affirme que la véritable compréhension du monde et de la création passe par une expérience immédiate et profonde, plutôt que par une analyse mécanique. De plus, l'élan vital est selon lui un principe fondamental, une force dynamique qui traverse la vie et pousse les êtres à évoluer et à innover. Contrairement aux explications mécanistes ou finalistes de l'évolution, Bergson considère que la vie progresse de manière imprévisible, en inventant sans cesse de nouvelles formes. Cette idée peut être transposée dans un contexte de collectif où l'énergie collective stimule l'innovation et permet aux membres d'un groupe de dépasser les schémas préétablis. Aussi, la création, selon Bergson, est un processus qui échappe aux déterminismes rigides. Elle est le fruit d'un mouvement spontané et imprévisible. Cette idée s'applique aussi bien à l'évolution biologique qu'à la création artistique et intellectuelle. Dans cette perspective, à l'intérieur d'un collectif, les interactions entre les membres génèrent des idées imprévues, qui ne sont pas simplement la somme des contributions individuelles, mais le résultat d'un processus dynamique et ouvert (Mazeron, 2017). Enfin, toujours en appliquant la pensée de Bergson dans un contexte de collectif, on peut envisager l'expérience du collectif

comme source de transformation : chaque interaction modifie la dynamique du groupe et ouvre de nouvelles possibilités, rendant la création collective toujours en mouvement (Delitz, 2012).

La philosophe Hannah Arendt a profondément réfléchi à l'action collective et à la création commune dans ses travaux sur la politique et la condition humaine (1958). Elle considère que l'action collective est essentielle pour l'existence d'un espace public où les individus peuvent échanger, débattre et créer ensemble. Pour Arendt, la pluralité est une condition fondamentale de l'action humaine. La création artistique en collectif repose sur cette diversité des perspectives et des expériences.

Il faut aussi souligner la contribution du philosophe Jean-Paul Sartre qui a exploré la créativité collective dans son ouvrage *L'Être et le Néant* (1943), inscrit dans le courant philosophique de l'existentialisme. Bien que l'accent soit mis sur les aspects individuels de l'existence et de la liberté, ses idées sur la relation à l'autre et l'intersubjectivité offrent des perspectives intéressantes sur la créativité collective. Sartre voit chaque personne comme un acteur de son propre destin, tout en étant influencé par les interactions sociales. Cela résonne particulièrement bien avec la créativité collective, où chaque membre d'un groupe apporte sa propre vision, tout en étant façonné par les contributions des autres. Aussi, Jean-Paul Sartre aborde la création collective dans *Critique de la raison dialectique* (1960). Il y explore la manière dont les individus, en agissant ensemble, peuvent dépasser leur condition individuelle et produire une œuvre commune. Sartre y décrit comment un collectif peut émerger lorsqu'un groupe d'individus partage une même intention et agit de manière coordonnée. Cette dynamique est essentielle dans la création artistique collective. Il insiste sur le fait que la création artistique en collectif repose sur un engagement mutuel, où chaque participant contribue librement à l'œuvre commune. Pour Sartre, l'art collectif est une forme de praxis, c'est-à-dire une action qui transforme la réalité et les relations entre les individus. Il considère que l'art révèle des vérités sur le monde et sur l'existence humaine, et que cette révélation prend une dimension encore plus forte lorsqu'elle est portée par un collectif.

Paul Valéry (1973) a présenté une théorie qui a largement influencé la compréhension des processus de création. Il y aborde les aspects les plus structurants de sa compréhension des processus de création, notamment les trois stades du processus de création : l'inspiration, soit le moment où l'idée naît dans l'esprit du créateur, souvent de manière soudaine et spontanée; la composition, où le créateur structure et organise ses idées, les transformant en une forme cohérente et ordonnée, ainsi que la réalisation, c'est-à-dire la phase où l'œuvre est concrétisée, que ce soit par l'écriture, la peinture, la musique, etc. Bien que

Paul Valéry n’ait pas écrit de manière étendue sur la création en contexte de collectif, ses propositions sur la création artistique, notamment, sa formule de l’art, peuvent être utiles à la compréhension des dynamiques collectives de création. Notamment, selon lui, la collaboration permettrait aux créateurs de s'inspirer mutuellement et d'enrichir leurs idées grâce à l'échange et à la confrontation des points de vue (Valéry, 1960).

René Passeron est connu pour avoir réfléchi sur la manière dont les œuvres d'art sont produites, mettant l'accent sur les processus et les techniques utilisés par les artistes. (2023). Passeron suggère cinq phases au processus de création, comme le résume Conte (2023) et tel que présenté dans le tableau ci-bas.

Tableau 2.8 Phases du processus de création selon Passeron (2023)

| PHASES                        | DESCRIPTION                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Instauration                  | La naissance de l'idée ou de l'inspiration. Le moment où le créateur donne naissance à quelque chose de nouveau, en faisant surgir dans le monde une idée ou une forme qui n'existait pas auparavant. |
| Engagement du créateur        | Le créateur s'investit pleinement dans son œuvre, en mobilisant ses compétences et son savoir-faire.                                                                                                  |
| Compromission                 | Phase de vulnérabilité et d’ouverture du créateur. Dévoilement et engagement en prenant des risques et en acceptant les incertitudes.                                                                 |
| Évolution de l'œuvre          | Évolution de l’œuvre sous l'influence des choix et des expérimentations du créateur. Ajustements, révisions pour parvenir à une forme finale satisfaisante.                                           |
| Quasi-personnalité de l'œuvre | L’œuvre acquiert une existence propre, distincte de celle de son créateur. Elle devient une entité unique et singulière.                                                                              |

Dans son volume *Pour une philosophie de la création (1989)*, Passeron aborde spécifiquement la création en contexte de collectif où il traite plusieurs dimensions liées à la création en groupe d’artistes. Notamment, il commence par remettre en question le dogme que toute création ne peut venir que d’un

sujet individuel. Ensuite, il examine le processus de création en collectif en l’associant aux jeux, rappelant que c’est la première forme de création en collectif. Passeron se prête aussi à l’exercice de catégorisation des différents regroupements d’artistes décrits au tableau 2.9. En outre, il exprime aussi son scepticisme vis-à-vis le fonctionnement égalitaire de collectifs d’artistes.

Tableau 2.9 Typologie des groupes d’artistes selon René Passeron (1989)

| TYPE DE GROUPE     | CRITÈRE DE CLASSEMENT                                                   |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Groupe-communauté  | On vit ensemble, expérience de travail en commun;                       |
| Groupe-atelier     | On travaille ensemble dans un local. Recherche d’un style unifié;       |
| Groupe-coopérative | Créations individuelles mises en commun. Tentative de travail ensemble; |
| Groupe-confrérie   | Œuvres individuelles. Affiliation idéologique;                          |
| Groupe-nébuleuse   | Idées directrices et noyau leader;                                      |
| Groupe-diffus      | Population culturellement homogène.                                     |

Enfin, pour Deleuze (2003), l’acte de création est une forme de résistance contre les normes établies et les systèmes de pensée figés. Selon lui, la création repose sur le mouvement et la transformation, plutôt que sur la reproduction de modèles préexistants. Ainsi, il rejette l’idée que l’art soit un simple moyen de communication et insiste sur son pouvoir de transformation et d’affirmation. Or, sa pensée peut éclairer la dynamique de création en contexte de collectif, notamment lorsqu’il présente la notion d’agencement pour désigner un ensemble de relations qui produisent quelque chose de nouveau. Dans un groupe créatif, les idées ne sont pas simplement additionnées, mais interagissent pour générer des concepts inédits. Aussi, pour lui et son collègue Felix Guattari (1980), contrairement à une structure hiérarchique, un collectif créatif fonctionne comme un rhizome, où les connexions sont multiples et non linéaires. Cela permet une émergence spontanée d’idées et une co-construction du savoir.

### 2.2.3 Conclusion

Les diverses théories exposées ci-dessus offrent une vue d’ensemble riche et diversifiée des processus de création. Elles montrent que la dynamique de création est un phénomène complexe et multidimensionnel, influencée par des facteurs psychologiques, sociaux et cognitifs. Chacune apporte des outils théoriques

précieux qui, bien que cela ne constitue pas un corpus intégré et cohérent, peut contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents des processus de création d'un collectif d'artistes.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Le précédent chapitre présentait les deux notions sur lesquelles reposent cette recherche : les collectifs d'artistes et les théories sur la création. Ce chapitre, quant à lui, rend compte de la méthodologie utilisée pour comprendre et analyser les rapports entre ces deux concepts de manière à théoriser la dynamique spécifique du processus de création d'un collectif d'artistes en arts visuels. Il explicite à quel type épistémologique cette recherche appartient, le choix du terrain de recherche, les méthodes de cueillette de données qui ont été utilisées, la démarche et les outils qui ont été mis en place pour le traitement et l'analyse des données, les paramètres de sa validité scientifique et enfin, dans quelle perspective déontologique elle s'est déployée.

#### **3.1 Type de recherche**

Précisons que cette recherche se situe dans le paradigme interprétatif, tel qu'exposé par Geertz (1973) et vise à rendre compte de la dynamique des processus de création, telle que perçue et décrite par les acteur·trice·s qui participent à une démarche de création en collectifs d'artistes en arts visuels. C'est une étude de cas de type qualitatif et inductif. En outre, elle s'inscrit dans une épistémologie constructiviste et intègre des éléments d'une approche heuristique.

##### **3.1.1 Recherche qualitative**

Les spécificités de mon objet de recherche m'ont amené à choisir une approche et des méthodologies de recherche qualitative pour les raisons énoncées par Pires (1997) : la souplesse d'ajustement, la capacité de s'occuper d'objets complexes, la possibilité d'englober des données hétérogènes et, enfin, l'opportunité d'exploration inductive du terrain.

D'ailleurs, Mucchielli (1991), va dans le même sens en spécifiant :

La recherche qualitative s'intéresse aux significations et aux valeurs qui sous-tendent les faits, et cherche à comprendre les causes profondes et les raisons des actions et des comportements. [...] Elle vise une compréhension large et profonde des données, des contextes et des personnes impliquées, et se concentre sur l'exploration et l'élaboration de nouvelles significations. Elle cherche à comprendre les significations, les valeurs, les intentions et les actions des sujets et non pas à généraliser les résultats à des populations plus larges. (p.3)

Ainsi, puisqu'en aucun moment je n'ai utilisé de données quantitatives, je me réfère donc à la définition générale de la recherche qualitative présentée par Pires (1997) : « La recherche qualitative ne se caractérise tout bonnement que par le fait de se constituer fondamentalement à partir de matériaux empiriques qualitatifs, c'est-à-dire non traités sous la forme de chiffre » (p. 51).

Ensuite, j'ai emprunté la perspective de Savoie-Zajc (2018), qui propose que dans une recherche qualitative, on considère que la réalité est construite par les acteurs·trice·s de la situation, que la connaissance se rattache intimement au contexte et que le chercheur occupe une posture subjective. Cela signifie que je ne cherche pas à comprendre uniquement objectivement les faits à l'œuvre, mais à interpréter subjectivement les significations et les valeurs qui sous-tendent les témoignages des participant·e·s.

Enfin, dans ce type de recherche, le rôle de chercheur est caractérisé par un niveau élevé d'implication personnelle comme le suggère Muchielli (1991) : « L'étude des faits humains est réalisée avec des techniques de recueil et d'analyse qui, échappant à toute codification et programmation systématique, reposent essentiellement sur la présence humaine et la capacité d'empathie d'une part, et sur l'intelligence inductive d'autre part. » (p. 3)

### 3.1.2 Démarche inductive

Comme le spécifie Muchielli (1991), une recherche qualitative inductive débute par l'observation et la collecte des données et se poursuit par leur analyse à l'aide de techniques qualitatives. Le but est de découvrir des modèles, des tendances et des théories, contrairement à l'approche déductive qui, elle, commence par des théories et des hypothèses préexistantes qui sont testées et analysées en fonction des données recueillies. Pour les fins de ma recherche, compte tenu de mon intérêt à théoriser les processus de création à partir de l'expérience subjective des participant·e·s, j'ai utilisé l'approche inductive en me basant résolument et avec obstination sur des données émergentes, plutôt qu'à partir d'un cadre théorique préétabli.

### 3.1.3 Constructivisme

Ma recherche s'inscrit aussi dans une perspective constructiviste telle que définie par De Landsheere (1979), dans son dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Ce dernier s'inspire des travaux de Piaget qui définit le constructivisme comme une théorie selon laquelle « [l]a connaissance n'est

ni une copie de l'objet ni une prise de conscience de formes *a priori* qui soient prédéterminées dans le sujet, c'est une construction perpétuelle par échanges entre l'organisme et le milieu au point de vue biologique, et entre la pensée et l'objet au point de vue cognitif. » (p.71) Dans un sens similaire, Bourassa *et al.* (1999) réfèrent à Watzlawick (1988) pour affirmer que « [n]ous construisons la réalité ou nous l'inventons plus que nous la découvrons. Ces constructions ou inventions sont aussi nommées représentations de la réalité. » (p.64) Je considère donc que le positionnement constructiviste de ma recherche relève d'un choix épistémologique et du postulat général selon lequel : « le réel connaissable est un réel phénoménologique, celui que le sujet expérimente et nous ne pouvons en aucun cas concevoir un monde indépendant de notre expérience » (Mucchielli, 2005, p. 15). Enfin dans un souci de cohérence, j'ai visé à ce que dans ma recherche, les connaissances générées correspondent aux principes proposés par Mucchielli dans le cadre d'une recherche qualitative (*ibid.*, p. 11) et présentés au tableau 3.1.

3.1 Tableau Principes constructivistes (adaptés de Mucchielli, 2005)

| PRINCIPES DE MUCCHIELLI                 | APPLICATION DANS MA RECHERCHE                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Construction de la connaissance         | La connaissance ne me fut pas donnée, elle s'est construite.                                                                                                                                      |
| Connaissance inachevée                  | Les conclusions théoriques que j'ai énoncées ne s'appliquent pas à tous les collectifs d'artistes.                                                                                                |
| Convenance de la connaissance plausible | Les conclusions auxquelles je suis arrivé, sont centrées avant tout sur ce qui convient pour comprendre l'action.                                                                                 |
| Consonance et reliance                  | La recherche de consonances, lorsque des dissonances ont été perçues, et la recherche des relations entre les éléments observés, ont été envisagées comme des ensembles fonctionnant en totalité. |
| Principe téléologique                   | J'ai constamment travaillé à ne jamais séparer mes réflexions théoriques des finalités rattachées à l'action de connaître dans le cadre de mes objectifs de recherche.                            |
| Expérimentation de la connaissance      | La connaissance générée était seulement inspirée et liée à l'activité telle que vécue par les sujets.                                                                                             |
| Connaissance par l'interaction          | Les conclusions de ma recherche sont le fruit d'une interaction concrète entre les sujets et l'objet de la recherche.                                                                             |
| Récursivité de la connaissance          | Le processus expérimenté, dans le cours de la recherche, et la démarche de construction théorique des conclusions se sont structurées réciproquement dans l'action.                               |

### 3.1.4 Approche heuristique

Parce que, tout au long de ma recherche, j'ai collecté des données émanant de ma propre expérience qui ont servi aux différentes phases d'analyse, la présente recherche s'inscrit également, dans une perspective heuristique, telle que décrite par Paillé (2007):

La recherche heuristique est une approche de recherche à caractère phénoménologique ayant pour objet l'intensité de l'expérience d'un phénomène, telle qu'un chercheur et des co-chercheurs l'ont vécu. Dérivée du grec *Heuriskein*, qui signifie « découverte », la recherche heuristique vise en premier lieu la découverte de notre propre expérience intense d'un phénomène. Cette approche exige que le chercheur et les personnes qui seront interviewées aient eu une expérience intense du phénomène étudié. (p.144-145)

De plus, Gagné (2018) propose que « la recherche heuristique part du principe que nous ne pouvons réellement connaître un phénomène qu'à partir de nos catégories propres d'analyse, lesquelles dérivent de notre expérience de la réalité » (p. 39). Enfin, l'application de cette approche, dans ma recherche, a nécessité que je maintienne une posture heuristique cohérente. Pour m'y aider, j'ai utilisé comme balises les principes de l'approche heuristique proposés par Sela-Smith (2002), tels que présentés au tableau 3.2.

Tableau 3.1 Balises d'application de l'approche heuristique (Sela-Smith, 2002)

| Balises                   | Application personnelle                                                                                                                                              |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'objet de recherche      | J'ai expérimenté moi-même ce qui est l'objet de ma recherche.                                                                                                        |
| Préoccupation personnelle | J'ai fait référence à une préoccupation personnelle qui me passionne et qui m'amène à me pencher sur mon monde intérieur pour atteindre le contenu de ma conscience. |
| Abandon                   | Je me suis abandonné intérieurement à mon objet de recherche.                                                                                                        |
| Dialogue interne          | J'ai maintenu un dialogue avec moi-même en rapport avec mes pensées et mes sentiments.                                                                               |
| Recherche sur soi         | J'ai considéré ma recherche comme une recherche sur moi-même.                                                                                                        |
| Ouverture au changement   | Je suis demeuré sensible et ouvert à une transformation personnelle tout au long de la démarche.                                                                     |

### 3.1.5 Étude de cas

La présente recherche est une étude de cas. Ce choix a été motivé par l'adéquation de cette méthode de recherche avec mon objet de recherche, puisque, comme Paillé (2006) le définit, l'étude de cas « est une méthode d'investigation approfondie qui étudie un phénomène ou une situation dans son contexte social et culturel. » (p.146). Dans une perspective similaire Rosenberg et Yates (2007) écrivent que : « [l']étude de cas [...] vise à rendre compte du caractère complexe des phénomènes relatifs à un système empreint de ses propres dynamiques » (p.290). Quant à Karsenti et Savoie-Zajc (2018), se référant à Merriam (1988), ils décrivent l'étude de cas en lui reconnaissant des caractéristiques correspondant à ma recherche, soit « être heuristique, descriptive, particulariste, inductive et athéorique, c'est-à-dire non guidée par des hypothèses de recherche » (p.299); de tendre vers « la compréhension, la description et la découverte » (*ibid.*, p. 291); ainsi que de « s'effectuer dans un environnement où le chercheur bénéficie d'une possibilité d'interaction dans le contexte du cas » (*id.*). De plus, comme le soulignent Karsenti et Savoie-Zajc (2018) citant Eisenhardt (1989), « [l]a représentativité du cas est secondaire et c'est sa qualité même qui devient le souci principal du chercheur » (p. 290). Enfin, en ce qui concerne ma décision de n'utiliser qu'un seul cas pour ma recherche, je m'inspire des propos de Paillé qui, se référant à Yin (1994), relève l'utilité de ce choix lorsqu'il s'agit d'un cas révélateur parce que peu ou pas étudié auparavant (Paillé, 2006, p. 146), ce que ma recherche documentaire a préalablement établi.

## 3.2 Terrain de recherche

Les données utilisées pour la recherche proviennent des témoignages recueillis auprès d'un groupe de trois artistes en arts visuels qui exercent en collectif depuis 2017 et dont je fais partie. Les membres de ce collectif ont entre 54 et 64 ans et en sont à une deuxième carrière, ayant pratiqué pendant plusieurs années dans un domaine périphérique au domaine des arts, pour finalement changer de carrière et décider de compléter un baccalauréat en arts visuels et médiatiques, puis une maîtrise en arts visuels et médiatiques. Aujourd'hui le collectif réalise des interventions artistiques de type collaboratif dans des situations variées, allant d'organismes communautaires jusqu'en contexte scolaire. Ainsi, leur approche consiste généralement à inviter des personnes d'un même groupe à créer ensemble, dans une perspective de cocréation, des œuvres sur une thématique spécifique. Leurs créations sont très souvent mises en exposition publique. Il apparaît aussi que le groupe d'artistes retenu possède les caractéristiques lui permettant de répondre aux critères généraux d'un collectif d'artistes, tels que présentés dans le chapitre sur les fondements théoriques, et illustrés au tableau 2.2. De plus, au départ de leur regroupement, les membres ont manifesté le désir de travailler ensemble. Enfin, une autre caractéristique propre à ce

collectif est que les membres désiraient s'engager dans une démarche de développement de leurs compétences professionnelles que ce soit à travers leurs études, par leurs pratiques ou par leur volonté de participer à un projet de recherche qui favorise un recul réflexif sur leur travail d'artiste.

### 3.3 Collecte de données

#### 3.3.1 Réflexivité

Afin d'amasser des données de manière à me permettre d'énoncer certaines propositions théoriques sur le processus de création du collectif d'artistes à l'étude, j'ai choisi d'utiliser une approche de réflexivité telle que développée dans la tradition philosophique du pragmatisme. Je m'inscris ainsi dans une épistémologie qui privilégie l'action concrète comme source de connaissances. Quant à ma conception du terme connaissance, j'ai adopté une perspective inspirée de Lyotard (1979) et de Kold (1984), pour qui la connaissance représente l'ensemble des informations, des faits et des concepts que nous accumulons par l'expérience, l'apprentissage et l'observation. C'est une notion assez large qui englobe tout ce que nous savons, qu'il s'agisse de faits empiriques ou de croyances plus subjectives. En ce qui concerne la notion de savoir, je l'envisage à la manière de Deschanet *et al.* (2022), soit comme une connaissance approfondie, organisée et structurée. Ce terme est souvent associé à l'éducation, à la maîtrise d'un domaine précis et à la capacité d'utiliser la connaissance de manière efficace.

Pour ce qui est de la terminologie spécifique employée, j'adopterai, dans le cadre de ma recherche, le terme « connaissance tacite » plutôt que « connaissance implicite », suivant la recommandation de Rix-Lièvre et Lièvre (2012). Ces auteurs soulignent que, bien que ces concepts soient sémantiquement très proches en français, le terme « tacite » met davantage l'accent sur la dimension collective des savoirs, le caractère implicite d'une connaissance correspondant plus à son aspect individuel. Concrètement, la stratégie opérationnelle de ma recherche a donc été de faire émerger les « savoir-faire tacites » (Schön, 1994, p. 32), ou, plus spécifiquement, les « connaissances procédurales tacites » (Rix-Lièvre et Lièvre, 2012, p. 24), d'un collectif d'artistes à propos de leur processus de création. Pour ce faire, je me suis inspiré de différents modèles théoriques d'extraction, de description et de théorisation des savoirs des praticiens (Argyris, 1995; Argyris et Schön, 2002 ; Dewey, 1933, 1993, 2021 ; Gosselin et St-Denis, 2011 ; Piaget, 1974a, 1974b, 1980 ; Lewin, 1959 ; Polanyi, 1966 ; Schön, 1994, 1996a, 1996b ; St-Arnaud, 1992, 1993, 1995, 2001, 2002 ; St-Arnaud et Lhotellier, 1994; Vacher, 2010, 2011, 2015). Enfin, j'envisage la réflexivité dans une perspective constructiviste où, comme le souligne Vacher (2015), l'individu se transforme à travers l'élargissement de la compréhension de son action.

### 3.3.1.1 Caractéristiques d'un exercice de réflexivité

Plusieurs facteurs peuvent affecter le contenu de ce qui est produit dans un exercice de réflexivité. C'est pourquoi ma stratégie, mes méthodes, mes outils et mes activités de cueillette de données sont multiformes de manière à capter la plus grande variété possible de types de témoignages qui peuvent y être émis dans le cadre d'une activité réflexive.

### 3.3.1.2 Types de réflexivité

Tout d'abord, situons les principaux types d'exercices réflexifs et leurs différences quant aux genres de réflexions générées. Schön (1994) propose de distinguer la réflexivité dans l'action de celle sur l'action (*id*). St-Arnaud (1994) souligne que les réflexions dans et sur l'action font appel à des processus cognitifs et émotifs différents. Aussi, il a démontré qu'en cours d'action, les notions théoriques provenant d'un cadre de référence extérieur aux praticien·ne·s peuvent venir court-circuiter la rationalisation réflexive inductive. Il souligne aussi que la rationalisation ne peut que difficilement s'exercer en pleine action, particulièrement lorsque cette dernière est rapide et urgente. Pour sa part, Masciotra (1998) constate que la pratique réflexive durant l'action distrait le praticien de son action, modifiant ainsi sa pratique. De la même manière, Gosselin (2011) considère qu'en lui imposant de réfléchir en cours d'action, de rendre compte de son expérience, le passage en mode verbal interrompait la dynamique qu'il tentait de réfléchir » (p. 42). De plus, Vacher (2011), dans son étude doctorale, affirme que la capacité réflexive de théorisation ainsi que l'intégration des conclusions réflexives dans la pratique sont augmentées dans le cadre d'une réflexion menée « après » l'action plutôt que celle exercée « dans » l'action. Il ajoute que la réflexion *a posteriori* permet une identification de principes invariants plus larges et généralisables, alors que la réflexion « dans » l'action, quant à elle, permet l'identification de principes variant en fonction d'un contexte et de cas précis. En somme, compte tenu, d'une part, des propositions théoriques de Vacher, de Masciotra, de Gosselin, de Schön et de St-Arnaud et, d'autre part, des intentions de ma recherche de générer des contenus réflexifs les plus diversifiés possibles de manière à faciliter un exercice de théorisation sur les processus de création, j'ai donc choisi de faire porter les exercices de réflexivité de ma stratégie de cueillette de données essentiellement sur l'aspect *a posteriori* de l'action.

### 3.3.1.3 Processus de réflexivité

Pour plusieurs auteur.atrice.s, un exercice de réflexivité *a posteriori* de l'action, se réalise à travers un processus en étapes qui conditionne le contenu des réflexions. Fondamentalement, la conception de ce processus peut varier en fonction de la finalité envisagée pour l'exercice de réflexivité. Ainsi, selon Vacher (2015) et ainsi que Saussez, Ewen et Girard (2001), ces différentes approches mettent la priorité sur une variété d'aspects : l'expérimentation en contexte pratique, la résolution de problèmes, l'apprentissage, l'application de nouvelles connaissances ou l'autorégulation de l'action. Aussi, plusieurs modèles de réflexivité privilégient des méthodes d'analyse et d'acquisition de nouveaux apprentissages dans un objectif ultime de résoudre un problème (Beaupré, 2020). Les processus qui en découlent comprennent généralement non seulement des étapes de prise de conscience et d'analyse, mais aussi d'expérimentation de nouveaux apprentissages, d'autoévaluation et de réinvestissement. Puisque ma démarche ne vise pas à comprendre comment le collectif réinvestit ses apprentissages dans son action, mais veut, avant tout, permettre l'exploration du vécu des membres du collectif et le développement d'une théorisation conséquente, j'ai opté pour le modèle de Holborn (1992), présenté à la figure 3.1, qui est le plus près de mes objectifs parce qu'il privilégie principalement le développement d'une théorie personnelle.

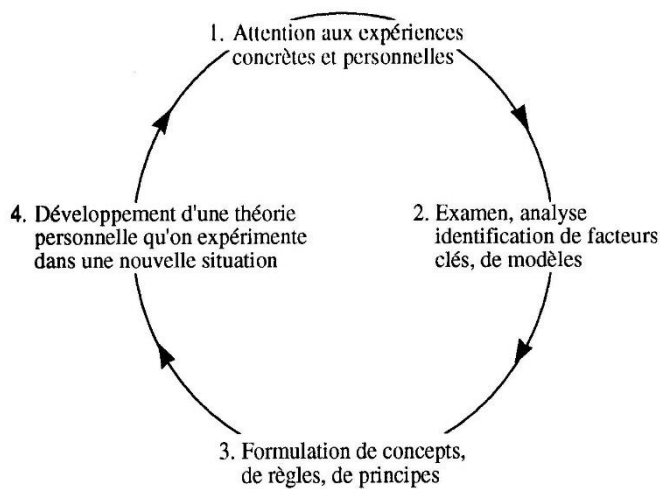


Figure 3.1 Modèle simplifié du processus de la démarche réflexive (Holborn, 1992)

#### 3.3.1.4 Distanciation

Mon protocole de cueillette de données a tenu aussi compte d'un autre aspect conditionnant la nature des réflexions émanant d'un exercice de réflexivité, soit la distanciation entre les séances de création et les exercices de réflexivité en découlant. Ainsi, dans sa thèse sur la pratique réflexive comme moyen de favoriser le développement professionnel des étudiant-e-s en enseignement, Gareau (2018) constate, en s'appuyant sur les recherches de Correa Molina et al. (2010), que les propriétés de l'exercice réflexif varient en fonction de certains facteurs de distanciation, dont la plus importante est la distanciation temporelle, qui renvoie au temps qui sépare le déroulement de l'expérience à laquelle réfère l'exercice de réflexivité du moment de l'énonciation des témoignages réflexifs. Comme le souligne Gareau (2018), la prise d'une certaine distance temporelle et de recul influence le point de vue de la personne sur son action, le contenu de son exercice de réflexivité s'en trouvant modifié. Il en va de même de la distanciation induite par l'outil de représentation de sa réflexion, comme le langage ou l'écrit. Ainsi, dans son étude, la chercheuse soutient que le rapport à l'écriture et à l'expression orale peut aussi influencer le type de contenu de la réflexivité d'une personne en fonction de ses dispositions et de ses habiletés vis-à-vis l'écriture et la parole (*id.*). Enfin, Gosselin (2011), ainsi que Saussez *et al.* (2001), constatent que l'exercice de partage de ses réflexions permet à l'individu de mieux constater et d'exprimer ce qui lui est singulier. Conséquemment, dans mon protocole de recherche, j'ai fait varier non seulement les modes d'expression de réflexivité, mais aussi le temps de réalisation entre eux ainsi que le type d'échange avec autrui.

#### 3.3.1.5 Niveaux cognitifs

Rix-Lièvre et Lièvre (2012) précisent qu'il existe trois niveaux de réflexivité : tout d'abord, celui du vécu lui-même; ensuite, le réfléchissement comme processus de conscientisation du vécu et enfin, la réflexion comme processus de rationalisation de l'information conscientisée. Vacher (2011) va dans un sens similaire et insiste pour énoncer que la réflexivité peut se faire selon des niveaux de processus cognitifs qui produisent des résultats différents. D'abord, il y a le « réfléchissement ». C'est le départ où la prise de conscience des éléments préréflexifs émerge de la concentration sur le déroulement de l'action et l'inventaire impressionniste de ce qui en ressort. Puis, s'ajoutent à cela la mise en mots et l'ordonnancement de ce qui est constaté dans le réfléchissement : c'est l'abstraction et la rationalisation réfléchissante, ou « réflexion ». Enfin, on retrouve le dernier niveau de réflexivité, la métaréflexion sur le processus de réflexion lui-même : ce niveau augmente la complexification de la rationalisation et généralise les conclusions des premiers niveaux de réflexion. Pour les fins de ma recherche, j'ai retenu la

perspective de Vacher (2015), illustrée à la figure 3.2 afin de favoriser l’expression des participant-e-s selon trois niveaux de réflexivité distincts.

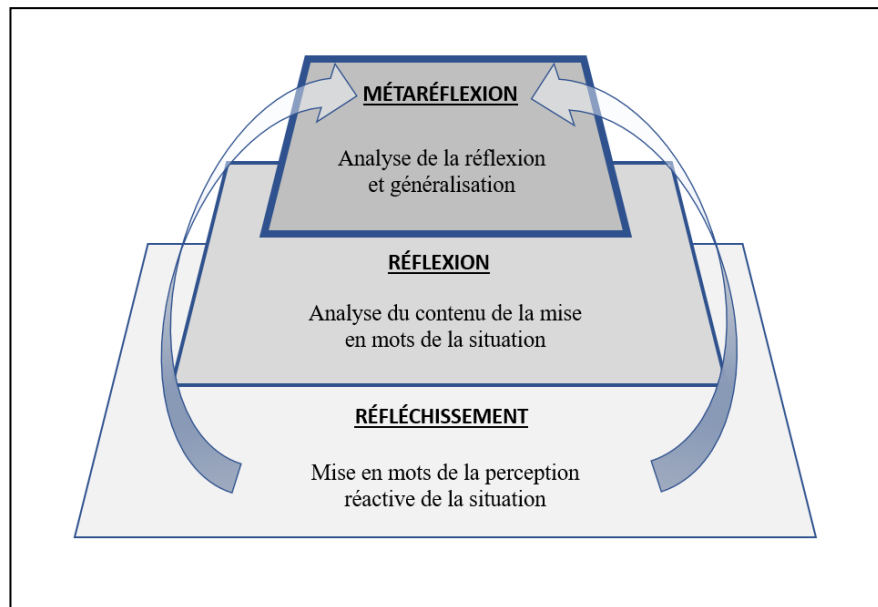


Figure 3.1 Niveaux cognitifs de réflexivité d’après Vacher (2015)

#### 3.3.1.6 Réflexivité analogique-métaphorique

Dans son étude sur les méthodes contribuant à l’analyse des pratiques professionnelles, dans leur dimension praxéologique<sup>3</sup> et située, Lorenza Mondada (2008) a montré comment les témoignages réflexifs sont étroitement liés non seulement à la parole, mais aussi à des activités multimodales complexes comportant gestes, regards, positions corporelles et articulées, avec des manipulations d’objets matériels divers, comme des cartes, des documents écrits et des visualisations inscrites au tableau. Dans une perspective similaire, Bourassa (1999), s’appuyant sur les travaux de Watzlawick (1980) concernant l’utilité d’utiliser l’hémisphère gauche et droit de notre cerveau pour enrichir l’exercice de réflexivité, recommandent de se servir de deux approches différentes, de façon concomitante, soit

<sup>3</sup> La praxéologie est une science de l'action efficace, visant à comprendre et améliorer la productivité et le rendement dans divers domaines. Elle est aussi utilisée dans des approches psycho-sociologiques et pédagogiques pour analyser les comportements et les stratégies d'autorégulation. Cette approche a été développée principalement par Ludwig von Mises, Tadeusz Kotarbinski, Alfred Espinas et Pierre Bourdieu. (St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, 2002)

l'approche analogique-métaphorique et l'approche logique-rationnelle pour enrichir une démarche réflexive.

### 3.3.2 Stratégie de cueillette

Tel que je l'ai décrit précédemment, les diverses caractéristiques d'un exercice de réflexivité peuvent influencer la prise de conscience et l'expression des connaissances tacites d'un individu. Conséquemment, la cueillette de l'ensemble du corpus des données s'est effectuée de manière à tenir compte à la fois des spécificités du terrain de recherche et des facteurs pouvant conditionner le contenu qui est généré par un exercice de réflexivité. Ainsi, de manière à approfondir le contenu des données amassées et à recueillir une variété le plus large possible de témoignages réflexifs, j'ai procédé à certains choix méthodologiques stratégiques. Tout d'abord, m'appuyant sur les propositions de St-Arnaud (1999), de Gosselin et St-Denis (2011) et de Vacher (2011), les données ont été recueillies lors d'exercices de réflexivité *a posteriori* de l'action. De plus, conformément au modèle de Holborn (1992), j'ai centré le processus de réflexivité des participant-e-s principalement sur l'expression de leur expérience de création, de même que sur la formulation de principes généraux émanant de leur action. Aussi, pour tenir compte des éléments de recul pouvant modifier les contenus réflexifs (Correa Molina *et al.*, 2010), j'ai réalisé des exercices de réflexivité, à différents moments, après les séances de création collective. En outre, me référant aux propositions de Mondada (2008) et de Bourassa *et al.* (1999), j'ai utilisé des activités réflexives multimodales incluant les approches analogiques et métaphoriques. De plus, de manière à m'ajuster aux caractéristiques et aux habiletés des participant-e-s vis-à-vis une forme d'expression plutôt qu'une autre, telle l'écriture, la verbalisation individuelle et le partage avec les collègues (Gareau, 2018 ; Gosselin *et al.*, 2004), plusieurs méthodes et outils d'expression ont été utilisés. Enfin, cette combinaison de modalités de collecte de données a augmenté le potentiel de triangulation de la recherche, favorisant la compensation des limites de chacune des méthodes utilisées, tout en produisant un éventuel enrichissement des données, ce qui correspond à la recommandation de Gallagher et Marceau (2020).

### 3.3.3 Activités de cueillette

L'émergence des données a pris appui sur une session de travail intensive de trois journées, avec les membres du collectif, dans le cadre d'un exercice de création artistique réel où le collectif réalisa la première étape d'un projet, soit l'idéation qui est envisagée comme quelque chose à poursuivre. La session de création se déroulait dans un endroit en retrait de nos espaces de vie habituelle. Cette session de création a servi de références pour réaliser quatre exercices distincts de réflexivité sur l'action,

individuellement et en groupe. Pour recueillir les témoignages relatifs au processus de création des membres du collectif, j'ai élaboré une série de quatre activités distinctes de réflexivité sur l'action, spécialement développées pour cette recherche.

Ces témoignages furent consignés de différentes façons, tels que présentés au tableau 3.4.

Tableau 3.2 Types d'activités de réflexivité pour la cueillette des données.

| TYPE DE RÉFLEXIVITÉ                   | MOMENT DE RÉFLEXIVITÉ                | OUTILS DE CUEILLETTE          |
|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| Réflexivité analogique                | Jour 1 de la session de création     | Dessins et captation vidéo    |
| Réflexivité métaphorique              | Jour 2 de la session de création     | Métaphore et captation vidéo  |
| Réflexivité de rationalisation orale  | Jour 3 de la session de création     | Discussion et captation vidéo |
| Réflexivité de rationalisation écrite | Un mois après l'activité de création | Texte individuel              |

#### 3.3.3.1 Première activité : réflexivité analogique

Nous avons commencé notre série d'exercices de réflexion sur notre action de création en utilisant l'approche analogique. Concrètement, après une première journée de création, nous avons tenté de décrire le processus de création que nous venions de vivre, par le biais d'une analogie, soit en produisant individuellement un dessin qui représentait notre processus de création. Ensuite, nous avons mis en commun ces réalisations, en exprimant non seulement la forme retenue, mais aussi en expliquant le contenu rationnel qu'elle représente. Cette façon originale de réfléchir en construisant des images pour exprimer notre pensée correspond à notre manière habituelle de travailler comme collectif. Cette première activité de réflexivité s'est déroulée de manière à mettre à profit à la fois les habiletés esthétiques et les compétences cognitivo-rationnelles des membres du groupe, et ce, dans le but d'effectuer une première saisie de notre processus de création.

#### 3.3.3.2 Deuxième activité : métaphorique

La seconde activité réflexive, à la fin de la deuxième journée de création, s'est réalisée à l'aide d'une approche métaphorique. L'objectif est de comparer notre démarche de création en collectif à 8 concepts évocateurs comprenant notamment les cinq sens : une fleur, une couleur, un mets, un mot, une forme,

une odeur, un goût, une sensation. Pour ce faire, nous devions répondre à la question : « Si notre processus de création était ..... cela serait ? » Ainsi, nous partagions le sous-concept auquel nous faisait penser le processus de création que nous venions de vivre, en répétant l'exercice huit fois et en expliquant notre choix. Nous commentions ensuite en groupe l'énoncé qui était émis par chaque personne.

#### 3.3.3.3 Troisième activité : rationalisation orale

Au terme de la troisième journée de création, nous avons échangé en groupe sur notre perception de notre processus de création des trois dernières journées, en témoignant de ce qui nous avait particulièrement frappé. Nous échangeons, jusqu'à saturation, de l'intérêt d'y apporter de nouveaux éléments. Pour cet exercice, comme pour les deux précédents, les échanges ont fait l'objet d'une captation vidéo qui, comme le suggèrent Rix et Lièvre (2008), est un procédé susceptible d'accroître la trace « subjective » de l'activité étudiée.

#### 3.3.3.4 Quatrième activité : rationalisation écrite

Une fois la session et les premiers exercices de réflexivité en groupe complétés, nous avons produit individuellement, dans les deux mois qui ont suivi, un court texte d'une à deux pages décrivant notre perception de l'ensemble de notre expérience de réflexion sur notre session de création. Nous étions invité-e-s à reprendre les éléments ayant retenu notre attention. L'objectif de cet exercice était de compléter la cueillette de données par nos perspectives individuelles avec un recul temporel en mettant à profit nos compétences rédactionnelles plutôt que nos aptitudes de communication orale.

### 3.3.4 Outils de cueillette

Quant à la cueillette elle-même, en plus des enregistrements vidéo et des écrits, deux outils complémentaires ont contribué à amasser des données, soit mon observation participante et mon journal de bord constitué de notes descriptives, théoriques et méthodologiques.

#### 3.3.4.1 Observation participante

Comme le suggèrent Rix et Lièvre (2013), ainsi que Jaccoud et Mayer (1997), dans le cadre de leurs travaux sur les dispositifs d'objectivation des pratiques situées, ma présence participante pendant le déroulement de l'action avait comme objectif de faciliter le décryptage et la compréhension des témoignages des

participant-e-s, ainsi que, comme le suggère Hilgers (2013), de procéder à une « amplification inductive<sup>4</sup> » des différents points de vue. Ainsi, la juxtaposition croisée des subjectivités des participant-e-s et de la mienne a constitué une source précieuse de données, enrichissant significativement l'analyse.

#### 3.3.4.2 Journal de bord du chercheur

Le journal de bord est le moyen que j'ai choisi pour colliger, par des enregistrements écrits et vocaux, les deux grands types d'observations que j'ai effectuées lors de ma recherche. Ainsi, il a été un moyen privilégié pour consigner mon vécu lié à l'exercice de cueillette de données, à leur analyse, ainsi qu'à la production de propositions théoriques. D'ailleurs, Mucchielli (2009) présente le journal de bord comme un outil qui permet au·à la chercheur·se de retracer l'évolution de sa recherche, qui devient la mémoire vive de son évolution, qui l'aide à produire une recherche qui satisfait aux critères de validation de cohérence interne et qui constitue un instrument majeur d'autoréflexion et d'amélioration de sa démarche (p. 116). Mon journal était donc un espace de consignation de traces écrites dont le contenu concernait la narration d'événements contextualisés dont le but est de soutenir le dialogue entre moi et les données. Ainsi, m'inspirant de Baribeau (2005), de Laperrière (1997b), mon journal de bord comprenait des notes et des mémos de différentes natures : tout d'abord, des notes descriptives qui concernent l'enregistrement des observations sur le terrain, incluant mon propre état d'esprit, la description des événements, les réactions des participant-e-s et des éléments de contexte. Conformément à la suggestion de Gallagher et Marceau (2020), ces notes descriptives incluent également des commentaires sur mon implication affective avec les participant-e-s, permettant ainsi d'éclairer la portée de mes interprétations des phénomènes observés. Enfin, j'ai rédigé des notes méthodologiques : observations, lectures, recherches, analyses, contacts et corrections à faire. Comme le nom l'indique, ces notes ont condensé les opérations tentées ou planifiées, les événements relatifs aux choix des sites, les problèmes rencontrés, les modifications apportées au devis de recherche et les critères des choix qui ont été réalisés, les solutions envisagées ou encore les réaménagements de canevas d'entrevues ; il s'est agi en quelque sorte de l'histoire méthodologique du projet. De plus, mes mémos m'ont permis d'aller au-delà de la simple description ; ils m'ont servi à évaluer le degré d'adéquation de mon plan original de cueillette de données et à en corriger les faiblesses méthodologiques en cours de recherche. De façon complémentaire à ces mémos, mon journal comprenait des notes théoriques concernant la recherche de sens, la cohérence des

---

<sup>4</sup> L'amplification inductive est un concept utilisé en électronique et en électromagnétisme. Elle repose sur l'utilisation de composants inductifs, comme les bobines, pour amplifier un signal électrique.

observations, les interprétations, les déductions et les conclusions. J'ai ainsi consigné mes intuitions, mes opinions, ainsi que mes réflexions théoriques. Elles ont constitué un appui essentiel à l'analyse et se sont révélées particulièrement précieuses lors de l'élaboration des propositions théoriques subséquentes. Enfin, j'ai retenu l'intervention d'Etienne (1988), qui a attiré mon attention sur les pièges que peut receler la tenue d'un journal de bord. Elle insiste sur la nécessité d'être honnête dans nos écrits, d'avoir le courage de nous confronter avec nous-mêmes et d'apprendre de nos erreurs (p. 168). En l'utilisant de cette manière, j'ai approfondi le continuum expérientiel de mon vécu quotidien de chercheur, ce qui m'a servi comme tremplin pour la réflexion, l'intégration et l'émergence de sens.

### 3.4 Étapes d'analyse des données

Afin de procéder à l'analyse des données, j'ai adopté une approche générale par étape correspondant aux points de vue de Liliane Dionne (2018), de Miles et Huberman (1991), et de Paillé et Mucchielli (2021), qui préconisent une démarche progressive qui va de la réduction des données à leur interprétation, en passant différentes formes d'examen pour interpréter la logique sous-jacente de manière à la présenter clairement. Quant à la procédure d'analyse proprement dite que j'ai utilisée, je l'ai élaborée en combinant de manière personnelle les principales forces de plusieurs approches reconnues d'analyse qualitative :

- L'analyse phénoménologique (Giorgi, 1997 ; Paillé et Mucchielli, 2021);
- L'analyse thématique (Dionne, 2018; Paillé et Mucchielli, 2021);
- L'analyse par co-investissement dialogique (Gosselin, 2016);
- L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021);
- L'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994; Laperrière, 1997b; Glasser et Strauss, 2017).

Concrètement, j'ai opté pour une démarche d'analyse en quatre étapes successives, parfois partiellement chevauchantes, élaborée spécifiquement pour répondre aux exigences spécifiques de cette recherche.

- Examen phénoménologique initial;
- Thématisation;
- Co-analyse dialogique;
- Catégorisation conceptualisante.

### 3.5 Validité de la recherche

La recherche qualitative, non seulement présente-t-elle des limites en ce qui concerne sa capacité à généraliser les résultats, mais elle peut être influencée, à l'occasion, par un manque d'objectivité (Paillé et Mucchielli, 2021). Or, comme le soulignent Karsenti et Savoie-Zajc (2018), certains dispositifs peuvent assurer au chercheur.euse que les données et les interprétations sont crédibles, fidèles à la réalité observée et vérifiables (p. 304). Ainsi, pour ma recherche, afin d'assurer la meilleure validité possible, j'ai aligné mon approche sur Karsenti et Savoie-Zajc (2018), qui proposent, en reprenant les propos de Yin (2003) et de Merriam (1988), qu'il y a trois sources principales de validité pour une étude de cas de nature qualitative : la validité de construit, la validité interne et de la validité externe (p. 304).

#### 3.5.1 Validité de construit

La validité de construit établit l'adéquation des mesures opérationnelles aux concepts de l'étude. Ainsi, pour ma recherche, j'ai suivi les recommandations de Karsenti et Savoie-Zajc (2018), pour qui la validité de construit d'une étude de cas dépend de l'usage de sources multiples (p. 304). Dans le même sens, pour Denzin (1970), le succès d'une procédure de validité de construit repose sur l'articulation complémentaire et compensatoire des différentes méthodes de collecte de données. Conséquemment, pour remédier aux problèmes potentiels de validité de construit, j'ai eu recours à la triangulation : j'ai ainsi utilisé, non seulement diverses sources de données, mais aussi plusieurs techniques d'analyse.

#### 3.5.2 Validité interne :

Rappelons que comme Laperrière (1997a) le souligne, la validité interne pour une recherche qualitative « réside essentiellement dans la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leurs interprétations. » (p.377). Aussi, Karsenti et Savoie-Zajc (2018) réfèrent à Merriam (1988), qui propose d'établir la validité interne d'une analyse de cas par la révision des données par les acteur·trice·s, par des pairs et par la déclaration de la subjectivité des préconceptions du chercheur (p. 305). Dans le même sens, Mucchielli (1991), quant à lui, soutient que la validité interne d'une recherche qualitative exige que les résultats de l'analyse soient acceptés par les acteur·trice·s : « Dans les méthodes qualitatives la validation des travaux, des recherches, du recueil des données et de leur analyse vient de l'acceptation qui en est faite par les acteurs concernés. » (p.113).

Conséquemment, tant les participant·e·s que toutes les personnes intervenantes dans ma recherche ont été invité·e·s à confirmer, d'une part, ma cueillette des données, et d'autre part, à terme, à commenter les interprétations et les résultats émanant de l'analyse des données.

### 3.5.3 Validité externe

En ce qui concerne la validité externe, qui tend vers la généralisation, elle ne sera pas visée dans le cadre de ma recherche. Je suis ainsi les recommandations de Karsenti et Savoie-Zajc (2018), qui nous rappellent qu'« [...] elle n'est pas nécessaire lorsque l'on traite que d'un seul cas. Elle ne peut s'établir que par une approche quasi positiviste d'un cas » (p. 304). Laperrière (1997a) va dans le même sens, en suggérant que la généralisation résultant d'une recherche qualitative ne demeure qu'une hypothèse de travail parce que les approches qualitatives n'offrent aucun moyen sûr de généraliser leurs résultats (p.380). Cependant, je vise malgré cela une certaine transférabilité de mon étude, car comme la généralisation concerne l'extension des résultats à une population plus large, les conclusions de ma recherche, dans un contexte d'étude de cas, invitent plutôt à réfléchir à leur applicabilité dans différents contextes.

### 3.6 Procédures déontologiques

En recherche qualitative, les questions déontologiques, qui sollicitent la collaboration d'individus, soulèvent plusieurs questions éthiques. Selon le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada et les Instituts de recherche en santé du Canada, le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice, sont les trois éléments centraux de l'énoncé de *l'Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC)*, qui est devenu le principal texte normatif s'appliquant à toute recherche universitaire canadienne. (Gouvernement du Canada 2018 ; Laplante, 2005 ; Hobeila, 2018). Conséquemment, dans ma présente recherche, je me suis conformé aux trois aspects de l'EPTC. Pour ce faire, tout d'abord, un formulaire de consentement a été remis à chaque participant·e. Ce formulaire détaillé présentait les éléments essentiels de la recherche : identité du chercheur, but de la recherche, nature et durée de la participation, description de la méthode de recherche utilisée, consignes de confidentialité, les droits des participant·e·s, la possibilité de conflits d'intérêt et la possibilité de publication des résultats dans le futur. Ce formulaire de consentement fut signé par chaque personne qui a accepté de participer aux cueillettes de données. Je me suis assuré que le consentement soit libre, éclairé et continu. J'ai laissé donc aux personnes la possibilité de se retirer du processus à tout moment. De plus, j'ai fait en sorte que la confidentialité soit garantie tout au long de la démarche. L'anonymat a été respecté. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme

d'articles ou de présentations lors de colloques ou congrès, ne permettront pas d'identifier les participant-e-s. Les données recueillies sont conservées dans un fichier de traitement de données, et sont protégées par un mot de passe sur l'ordinateur personnel du chercheur. Je suis la seule personne qui y ait accès. Les données seront détruites après le dépôt final du mémoire. Toutefois, considérant que même si ma recherche ne présente que peu ou pas de possibilités de préjudices éventuels pour les participant-e-s, j'ai été vigilant à identifier et à minimiser tous les risques et les inconvénients pouvant être subis par les personnes impliquées dans ma recherche. De plus, en ce qui concerne la participation d'une personne extérieure à une des étapes d'analyse des données, cette dernière a complété un formulaire de confidentialité où elle s'engageait à ne divulguer aucune information qui permettrait la reconnaissance des participant-e-s. (voir appendice A). Aussi, à la suggestion de Laplante (2005), les choix éthiques que j'ai faits, tout au long de ma recherche, ne furent pas fondés exclusivement sur des procédures, des formulaires de consentement et d'autres approches du type utilitariste ou contractualiste, mais bien sur une éthique globale des relations humaines, sur ce que plusieurs appellent une éthique de la sollicitude (Noddings, 1988). Enfin, ma recherche correspond à certains critères qui nécessitent une approbation de la part du Comité d'éthique pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE), de l'UQAM :

- l'utilisation de personnes pour lesquelles les données ou les réponses collectées, à la suite des interventions, des interactions à des stimuli ou à des questions de la part du chercheur, vont servir à répondre à une ou des questions de recherche ;
- l'utilisation de personnes, dans le cadre d'une pratique créative, pédagogique ou professionnelle, d'une collecte de renseignements, d'opinions ou de convictions dans le but de répondre à une ou des questions de recherche ;

Dans ce contexte, j'ai obtenu le 10 juin 2023 le certificat d'éthique de la part du Comité d'Éthique de la Recherche de l'UQAM (CERPE plurifacultaire) autorisant ma recherche.

## CHAPITRE 4

### ANALYSE

Afin de faciliter la compréhension du lectorat, les résultats des étapes d'analyse sont présentés de manière essentiellement linéaire. Toutefois, dans la pratique, ces étapes ont parfois impliqué des allers-retours itératifs et récuratifs.

#### 4.1 Étape 1 - Examen phénoménologique initial

Selon Paillé et Mucchielli (2021),

[...] toute recherche qualitative qui souhaite profiter d'un bon ancrage empirique devrait comprendre un examen phénoménologique initial des données. [...] L'examen phénoménologique des données, c'est l'écoute initiale attentive des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les faire parler. (p. 184)

Ainsi, la première étape d'analyse a consisté en une révision flottante du corpus de données afin d'en développer une vision globale et de m'imprégner des différents points de vue. Il s'agissait essentiellement de reprendre les témoignages, d'observer et d'écouter les propos de chacun des membres qui décrivaient notre expérience consciente de création en collectif, telle que vécue pendant les trois journées de création précédemment mentionnées. Dans un même temps, j'annotais les enregistrements et les textes selon ce que je constatais et ce qui me frappait particulièrement. De plus, je notais les phrases concernant la description de notre processus de création. Ce premier exercice faisait particulièrement appel à mes compétences d'écoute non interprétative, d'empathie et d'acceptation inconditionnelle. Je m'obligeais à mettre de côté toutes préconceptions ou théories *a priori* et à écouter les témoignages individuels en les considérant comme le matériau de base exprimant notre expérience collective. Concrètement, après trois séries de visionnement des vingt heures de vidéo et de lecture des cinq pages de témoignages écrits, j'ai eu la conviction d'avoir récolté suffisamment de données pour procéder à la description et la qualification du processus de création du collectif.

#### 4.2 Étape 2 – Thématisation

La thématisation constitue une opération préliminaire, à savoir la transposition d'un corpus de données en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche. Il ne s'agit pas seulement de repérer les thèmes, mais également de vérifier s'ils sont

récurrents et comment ils se recoupent, se rejoignent, se contredisent et se complètent (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 270).

Dans l'étape de thématisation, j'ai poursuivi mon analyse des données par l'examen discursif et la mise en relation des phrases que j'avais précédemment isolées de manière à relever les thèmes pertinents à mon objectif de recherche. Pour ce faire, j'ai utilisé la technique des mots-clefs, telle que proposée dans l'ouvrage collectif de Gosselin, Bachand et Laurier (2004). Ainsi, j'ai révisé l'ensemble de ces phrases que j'avais compilées pour y repérer les mots les plus fréquemment utilisés par les membres du collectif afin de décrire notre processus de création. J'ai schématisé ces mots de manière à les mettre en relation les uns par rapport aux autres. J'ai ainsi porté constamment une attention aux répétitions tout en m'assurant que les mots-clefs étaient toujours liés à la description du processus de création du collectif. L'exercice consistait à constituer une arborescence thématique en plaçant les mots les plus utilisés au centre et en situant les autres par rapport à ceux-ci. Les mots ont été hiérarchisés en les représentant par des grosseurs différentes. De plus, un code de couleur a été utilisé afin de caractériser les mots par thème. Près d'une vingtaine de schémas différents ont émergé de cet exercice. Ensuite, j'ai complété ces schémas par une autre série de lectures des textes et d'écoutes des enregistrements vidéo de manière à en arriver à une formulation inductive des principaux thèmes émergents, en observant leur récurrence, leur recoupement et leur complémentarité. Au terme de cette étape de réduction des données, j'ai retenu plus de 350 mots-clefs que j'ai regroupés en onze thèmes, les plus distincts et exclusifs les uns des autres tels que présentés au tableau 4.1.

Tableau 4.1 Thèmes de l'analyse thématique

| THÈMES                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Stimulation;<br>Échange;<br>Partage;<br>Atmosphère;<br>Ouverture;<br>Identité;<br>Rythme;<br>Phases;<br>Transformation;<br>Fusion;<br>Règles. |

#### 4.3 Étape 3 – Co-investissement dialogique

À cette étape, j'ai découpé et regroupé les séquences vidéo, ainsi que les extraits de textes que j'avais déjà retenus, selon chaque thème précédemment identifié. À partir de ce matériel, j'ai procédé au montage de onze capsules vidéo, chacune correspondant à un des thèmes identifiés. Ensuite, j'ai réalisé une première investigation des données contenues dans les capsules de vidéo selon l'approche du co-investissement dialogique (Gosselin, 2016), c'est-à-dire en établissant un dialogue analytique lors de l'observation conjointe des capsules vidéo avec d'autres personnes. J'ai ainsi visionné les capsules et sollicité des commentaires sur leur contenu, de manière distincte, avec trois types d'acteurs lors de trois sessions d'analyse co-dialogiques. Elles ont fait l'objet d'enregistrements que j'ai examinés pour compléter mes résultats d'analyse avant d'entreprendre l'étape subséquente de catégorisation conceptuelle.

La première session de co-investissement dialogique s'est déroulée en compagnie de ma directrice de recherche. Cette dernière possède des connaissances, à la fois sur le sujet de la recherche et sur la méthode d'analyse par co-investissement dialogique, l'ayant elle-même déjà expérimentée. L'exercice a consisté à visionner les capsules et à solliciter ses commentaires de manière non-directive. Bien que confirmant mon découpage thématique, elle m'a suggéré des angles complémentaires de compréhension des témoignages que je n'avais pas envisagés.

Ensuite, la seconde session a eu lieu avec mes collègues du collectif pour nous donner l'occasion de discuter des témoignages que nous avons partagés. J'ai opté pour une approche d'entrevue semi-structurée afin de poursuivre l'exploration la plus complète possible de nos connaissances tacites sur nos processus de création et d'enrichir les données par des commentaires additionnels. De cette manière, la session de co-investissement dialogique a facilité le contournement de certaines difficultés d'accès à notre expérience parce que, comme le souligne Vermersch (2010), une part importante de notre réflexion sur nos actions ne peut être mise en mots sans une aide pour verbaliser notre expérience. Or, à la suggestion de Mucchielli (1997), je ne suis intervenu que sur l'organisation du contenu plutôt que sur le fond. Dans une perspective similaire, j'ai aligné ma stratégie sur certains principes proposés par Vermersch (2010) et Poupart (1997), soit d'encourager la verbalisation du vécu de l'action en facilitant la référence à une tâche réelle et en se concentrant préférablement sur l'action. Nonobstant ces principes de base, et bien que la session de co-investissement dialogique portait sur l'explicitation des processus de création dans l'action, mon attitude en a été une d'ouverture vis-à-vis les choix des différentes portes phénoménologiques que nous empruntions pour parler de notre expérience. Ainsi, dans le cadre de la rencontre, les évocations

satellites, référant au contexte, aux circonstances, aux jugements, aux savoirs théoriques, aux intentions ou à tout autre contenu qui a été exprimé, ont été acceptées, sans être encouragées. De plus, je devais être constamment conscient de mon influence sur les témoignages des autres.

Pour les membres du collectif, la session de co-investissement dialogique a été l'occasion, tout d'abord, d'enrichir les témoignages que nous avons précédemment énoncés. Ensuite, elle nous a permis de réagir aux commentaires des autres de manière à préciser et à consolider collectivement notre point de vue. Cet exercice d'échanges a ainsi généré de nouveaux commentaires plus consensuels sur notre processus de création.

La troisième et dernière session de co-investissement dialogique s'est déroulée avec une personne externe au projet, n'ayant jamais évolué dans le domaine des arts et ne possédant que peu ou pas de connaissances quant à mon objet de recherche. La participation de cette dernière personne a été envisagée, d'une part, afin d'obtenir un regard spontané et ouvert, et d'autre part, afin de contribuer à une forme de validation croisée de l'analyse interprétative des données (Corbière et Larivière, 2020). Lors de la session de co-investissement dialogique, cette personne, par sa position extérieure, m'a suggéré des pistes nouvelles, voire étrangères, d'interprétation des données. Elle m'a aussi proposé certaines combinaisons de thèmes, précédemment identifiés, de même qu'une perspective dialectique d'analyse de ceux-ci, de manière à démontrer les tensions et les contradictions entre eux. Enfin, cette dernière session a été particulièrement utile pour alimenter l'étape d'analyse subséquente de catégorisation conceptualisante, en me suggérant l'utilisation de notions théoriques nouvelles et différentes de mes références habituelles.

#### 4.4 Étape 4 - Catégorisation conceptualisante

Nous pouvons définir la catégorisation conceptualisante comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 360).

Même si une esquisse de catégorisation conceptualisante se présentait naturellement dès l'étape de l'examen initial des données, ou lors de l'analyse thématique, de même que lors de la co-analyse dialogique, ce n'est qu'après cette dernière étape que j'ai pu prendre une distance des termes utilisés par les membres du collectif pour y juxtaposer des mots et des expressions favorisant une conceptualisation

des phénomènes observés. Ce fut, en quelque sorte, le premier pas vers la phase de propositions théoriques, en prenant appui sur les données empiriques pour accéder au sens de notre dynamique de création en collectif. Ainsi, une fois l'exercice de co-investissement dialogique complété, j'ai procédé à une révision de l'ensemble des données ainsi que du contenu de mon journal de bord, dans le but, non seulement de confirmer et d'enrichir les thèmes retenus, mais aussi avec l'objectif d'y apposer un regard conceptualisant de manière à amener ces thèmes à un niveau d'abstraction plus élevé. C'est à cette étape que mon travail d'analyse a pu progressivement se développer, de la description et de l'interprétation, au début d'un travail d'induction théorisant, comme le souligne Paillé et Mucchielli (2021) : « Le chercheur n'emprunte pas directement à des références préexistantes pour nommer les phénomènes examinés, il cherche plutôt à les appeler lui-même, à les amener à un niveau d'intelligibilité à l'intérieur de leur propre logique, en faisant appel aux ressources de la langue pour créer la catégorie appropriée. » (p. 385)

Concrètement, l'exercice de catégorisation a nécessité une hiérarchisation des concepts plus complexe que celle accomplie lors de l'étape de thématisation. Cela m'a aussi demandé d'établir des liens de parenté entre les thèmes, de formuler des dénominateurs communs et d'en amalgamer certains, en tout ou en partie. Ainsi, chaque catégorie est devenue un condensé de signification, ce qui a accru et synthétisé une compréhension globale des logiques sous-jacentes aux thèmes précédemment identifiés. Or, dans cet exercice, l'utilisation de nouveaux termes plus conceptualisants pour nommer les ensembles de témoignages pouvait inviter à recourir à des théories explicatives déjà connues et, ainsi, brouiller la distinction entre déduction et induction. Toutefois, malgré cette possibilité d'infléchissement, mon travail a toujours conservé une approche la plus inductive possible.

En somme, au terme de cette activité de recomposition et de synthèse conceptuelle, j'ai retenu cinq catégories, caractérisant le processus de création, telles que témoigné par les membres du collectif, soit, l'énergisation, la posture relationnelle, la démarche en étapes, le fusionnement et la régulation homéostatique.

#### 4.4.1 L'énergisation

Un nombre considérable de commentaires soulignaient la poussée générale d'énergie ressentie lors du processus de création en collectif. À titre d'exemple, notons : « Notre processus de création, c'est l'effervescence, un tourbillon d'énergie et de mise en commun que chacun nourrit », « C'est excitant

affolant, stimulant et nourrissant »; « Il y a une forme d'énergie qui est vivante » et « Nous ne demeurons pas longtemps dans l'indifférence et le manque d'énergie. »

Nous avons aussi relevé que ce ressenti est non seulement simplement éprouvé, mais il est aussi recherché de manière à le reproduire. Les membres du collectif confirment aussi la différence claire entre le niveau élevé d'énergisation ressentie lors de processus de création en situation de collectif, d'avec celui, beaucoup plus faible, éprouvé lors de création en contexte individuel.

Une autre série de commentaires communs sur ces états concernaient le rapport avec la qualité de la création de nouvelles idées tant individuelles que collectives. En fait, cette énergisation collective est jugée explicitement indispensable à la réalisation de tout le processus de création. Nous l'énonçons très clairement par des commentaires comme ceux-ci : « Cette énergie-là, c'est notre façon d'être. C'est ça notre processus de création. »

Aussi, cette énergisation se manifeste par des épisodes de pointe et des périodes de calme, comme illustré dans ce témoignage : « Des montagnes russes de plaisir et d'excitation. » Nous avons aussi signifié que ces phases de calme étaient soit nécessaires pour prendre une période de repos émotionnel afin de revenir en étant plus contributeur au processus de création, soit le signe qu'il y avait un problème de fonctionnement de groupe qui affectait négativement le processus de création. De plus, l'extinction complète de cette excitation énergisante était, pour nous, le signal de la conclusion d'une idée créatrice. Alors, notre travail devait s'orienter vers un autre élément de création.

En somme, cette énergisation apparaît à la fois comme un produit du processus de création, un moteur essentiel de celui-ci et la base même de la constitution de notre collectif. D'ailleurs, il est clairement énoncé que sans cet état d'excitation éprouvé collectivement, aucun-e n'aurait intérêt à créer en contexte de collectif et notre groupe n'existerait pas. Dans cette perspective, les projets de créations artistiques sur lesquels travaille le collectif sont envisagés non comme une fin en soi, mais plutôt comme un prétexte pour vivre cette excitation. D'ailleurs, nous témoignons que le choix de notre projet de création est fondé sur la capacité potentielle de celui-ci à générer cet état d'énergisation recherché. Un commentaire l'exprime bien : « Cette énergie, c'est le bien-être que nous voulons. » Conséquemment, nous exprimons que d'importants efforts de régulation de notre mode de fonctionnement sont faits pour produire, reproduire et prolonger cet état. Pour nous, il en va de l'existence de notre identité collective.

#### 4.4.2 La posture relationnelle

D'autres témoignages décrivent la posture relationnelle des individus lors d'un processus de création. Déjà, lors de l'analyse thématique, plusieurs mots qualifiant le type de relation en situation de création ont été suggérés, tels respect, confiance, écoute, acceptation, ouverture, sincérité, honnêteté, confort, liberté et sincérité. Ces témoignages se font généralement par le biais de courtes phrases: « J'écoute et j'ai confiance » ; « Il y a de l'écoute et on est pas pire là-dedans » ; « Nous ne cherchons pas à souligner les contradictions de l'autre et à compétitionner avec lui » ; « Le besoin de savoir ce que tout le monde pense, c'est quelque chose d'important et que l'on a » ; « On a cette liberté d'expression et on se respecte beaucoup » ; « Notre processus de création, on s'y abandonne » ; « Il y a de la douceur dans notre façon de fonctionner » ; « Nous tenons à travailler dans un climat positif et constructif. »

Nous confirmons par nos témoignages que sans l'existence de ce type de posture relationnelle positive, il serait impensable de réaliser une véritable combinaison des subjectivités, essentielle à la mise en place d'un processus de création collectif qui nous permet de naviguer entre les conditions habilitantes et contraignantes du contexte. Or, selon nous, cette posture de groupe existe parce qu'elle est le reflet de la façon générale des individus d'être en relation dans le reste de leur vie.

Plus spécifiquement, la confiance, l'ouverture, l'écoute et le respect professionnel réciproque sont particulièrement soulignés comme indispensables à la création en collectif. C'est par le biais de ces aspects que s'installe une acceptation des différences individuelles jugées indispensables à une interdépendance créatrice. On peut y voir la manifestation d'une rencontre avec l'autre, phénomène correspondant au concept d'altérité, soit le caractère de ce qui est autre et la reconnaissance de l'autre dans sa différence (Turco, 2003). Par conséquent, tout comme pour l'énergisation, la posture relationnelle positive décrite par les membres du collectif revêt un double aspect : elle est à la fois fondatrice du collectif d'artistes et constitue également le moteur de la dynamique du processus de création. Elle s'exprime à travers des phrases comme celle-ci : « C'est cette ouverture qui nous rassemble. »

Dans une perspective complémentaire, l'atmosphère et la posture relationnelle positive décrites sont identifiées comme les facteurs qui permettent le dépassement de nos retenues habituelles d'expression en contexte de création en groupe. Le concept de réserve étant utilisé dans le sens d'une forme d'inhibition. Celles-ci correspondent à ce qu'Argyris (1990) nomme les routines préservatives, c'est-à-dire des habitudes, des pensées ou des actions, que chaque personne utilise pour éviter les contacts avec autrui,

de manière à préserver son identité, sans être influencée et devoir changer. Argyris les qualifie « d'anti-apprentissages, de surprotectrices et d'auto-scellant » (Argyris, 1990, p. 25). Dans le cas de notre collectif, nous confirmons clairement que les caractéristiques de la posture relationnelle positive du groupe facilitent la révélation aux autres de leurs routines préservatives. Des témoignages l'expriment particulièrement, comme ceux-ci : « Il y a beaucoup d'ouverture et d'abandon dans notre façon d'être ensemble » ; « Il y a une espèce de sincérité, d'honnêteté et de pureté dans notre processus de création » ; « Notre processus nous déstabilise, avec de l'écoute cela nous amène ailleurs. » Ainsi, nous affirmons encourager collectivement la révélation de nos réserves afin d'en diminuer les impacts négatifs sur la fluidité de nos échanges et afin d'accentuer les interinfluences essentielles au fonctionnement créatif du collectif.

Enfin, nous reconnaissons et nous confortons ouvertement ces comportements pour favoriser, bien sûr, la créativité du groupe, mais aussi le développement de nouveaux comportements dans la vie en général, de même que la croissance personnelle de chaque membre.

#### 4.4.3 La démarche en étape

Une autre catégorie qui a émergé de l'analyse de l'ensemble des données concerne l'existence d'étapes, de rythmes, de mouvements et de phases intégrées dans une démarche caractérisant l'ensemble du processus de création. Nous y référons et la décrivons par divers témoignages, tels que : « C'est un processus qui a des étapes » ; « C'est un pattern général assez régulier » ; « Des fois, il y a des trous dans nos moments de création » ; « Il y a des moments de temps d'arrêt » ; « C'est un processus d'aller-retour. » ; « Régulièrement on prend du recul et on résume l'ensemble de nos idées. »

Ainsi, nous affirmons emprunter une démarche assez large, décrite comme consciente et comportant quatre étapes qui se déroulent généralement dans l'ordre suivant : l'infusion, la tempête d'idées, l'adaptation et la formulation globale. Or, toujours selon nous, ces étapes ne sont pas nécessairement linéairement et systématiquement enchaînées. La démarche est décrite comme flexible et adaptable. Ainsi, les étapes ne se déroulent pas selon un temps précis et certaines d'entre elles peuvent, à l'occasion, être simultanées ou même être escamotées.

#### 4.4.3.1 L'infusion

C'est une période de discussions et d'échanges où nous exprimons très largement des idées, des impressions et des mots qui réfèrent à un sujet ou à un problème à résoudre. Il s'agit principalement d'explorer tous les aspects qui émergent spontanément du sujet sur lequel nous travaillons. Nous pouvons alors aussi bien décrire le contexte dans lequel se déroule la recherche d'une nouvelle idée que d'échanger sur des expériences passées qui ressemblent à ce que nous sommes en train d'élaborer. À l'occasion, certains outils de représentation conceptuelle, comme la carte mentale, sont utilisés.

#### 4.4.3.2 La tempête d'idées

C'est l'étape où nous nous engageons dans une recherche d'idées plus structurée. Nous confirmons suivre alors une formule de type « brainstorming » telle que développée par Alex Osborne (1940), où toutes les idées sont acceptées sans jugement, de manière à stimuler la création de perspectives originales. Lors de cette étape, les échanges ne sont soumis qu'à une règle principale, soit l'ouverture à l'interinfluence. Nous soulignons alors vivre une activité intense d'échanges et de réactions aux idées des autres, comme dans ce témoignage : « C'est une partie de ping-pong qui va vite. » Les propositions exprimées deviennent alors le tremplin pour en créer de nouvelles, de manière à formuler des suggestions qui sont le fruit des multiples rebondissements des idées entre les individus. Les suggestions perdent alors leur aspect individuel pour devenir la propriété du collectif parce qu'elles sont construites en réaction aux idées des autres. Nous la décrivons ainsi : « c'est un mélange, ça devient à la fois différent et à la fois pareil. »

Cet exercice se poursuit jusqu'à saturation de nouvelles idées, tel que le témoignage suivant l'illustre : « lorsqu'on arrive dans un cul-de-sac et que plus aucune nouvelle idée ne s'ajoute, on teste le niveau de bien-être de tous et on se permet de dire si on ne trouve pas cela complet. Alors, on poursuit nos échanges. »

#### 4.4.3.3 La modification

Après une période de tempête d'idées s'amorce spontanément un mouvement où nous ne retenons que quelques suggestions. Cette épuration peut s'effectuer à partir de critères explicites ou de manière complètement aléatoire, selon le choix spontané du collectif. S'entame alors une période d'échanges visant à améliorer les propositions retenues de la tempête d'idées. Chaque membre y va de ses suggestions et la discussion devient plus ou moins structurée. À l'occasion, cette période de modification peut entraîner une nouvelle tempête d'idées et la production de suggestions nouvelles. C'est à travers ce

mouvement de va-et-vient qu'un nombre plus restreint d'idées se précisent, s'élaborent et se complètent comme en témoignent certains commentaires : « Si on ne comprend pas, on demande des précisions. » ; « Nous fonctionnons en éliminant les idées superflues, en conservant uniquement celles qui nous permettent de faire progresser le projet. » ; « On peut alors ajouter des choses ou bien requestionner le réalisme de l'opérationnalisation de nos propositions. »

Les idées retenues, à cette étape, peuvent être semblables ou bien complètement différentes entre elles. Cela peut être accompagné de constructions, de dessins ou de maquettes pour illustrer et mieux comprendre les propositions.

#### 4.4.3.4 La reformulation globale

Après avoir amélioré certaines des suggestions proposées, nous les revisitons, chacun exprime son impression et sa satisfaction vis-à-vis d'une proposition qui se dégage et qui convient le mieux. Cette dernière est souvent reformulée plus explicitement de manière à s'assurer qu'elle soit comprise par tous·tes. Dans cet exercice de reformulation, des modifications peuvent alors être apportées de manière à satisfaire l'ensemble du groupe comme en témoignent ces commentaires : « On donne nos réactions, on fait des suggestions, on modifie l'idée jusqu'à ce que tous se sentent à l'aise. » ; « Lorsqu'une idée nous semble satisfaisante, on manifeste explicitement notre accord et notre satisfaction. »

Il peut arriver qu'une idée soit mise de côté afin d'y revenir éventuellement au besoin dans le futur ou plutôt complètement abandonnée, parce qu'elle ne réussit pas à satisfaire tout le monde. Dans ce dernier cas, s'en suit une nouvelle tempête d'idées où nous recourons à des suggestions déjà faites, comme l'illustre ce commentaire : « Il nous arrive de revenir à une suggestion qui avait été abandonnée et qui, soudain, nous semble plus adéquate. »

#### 4.4.4 Le fusionnement

La catégorie « fusionnement » reflète tous les témoignages où les membres du collectif décrivent leur expérience de création comme, avant tout, une sensation de fusion. Pour décrire ce phénomène, nous utilisons des mots comme alchimie, mélange, amalgame, mise en commun, combinaison, transformation, communion et mélange, comme dans ces témoignages : « Notre processus de création, c'est le fruit d'une combinaison de nos pratiques individuelles. » ; « Trois têtes qui s'entrecroisent. » ; « On devient juste un, à un moment donné. » ; « Fondre et se mélanger. » ; « Nos trois esprits se rejoignent. » ; « On ne sait plus

à qui est l'idée et ça, c'est tellement le fun et important, c'est le signe que l'on a vraiment mélangé les affaires. » ; « C'est un processus d'ajout de couches transparentes qui forment une nouvelle figure. »

Ainsi, nous décrivons notre expérience comme, d'une part, une fusion des idées et d'autre part, une fusion des identités. Nous relatons notre processus de création comme quelque chose de rassembleur et de très intégrateur. Nous insistons pour exprimer comment, bien que tous·tes différent·es et ayant des idées distinctes, notre création en commun est plus intéressante que chacune de nos idées considérées individuellement. Or, tous·tes placent la décision par consensus au cœur de ce phénomène de fusion. Pour nous, cette façon de choisir constitue le ciment de nos choix communs et le fondement de notre transformation d'individu vers un nouvel état de collectif, comme le démontre ce commentaire : « Plus nous élaborons avec succès des idées communes et satisfaisantes et plus nous sommes content.e. » De plus, dans le cadre de cette expérience de fusion, le processus de création représente, pour les membres du collectif, un espace de transformation générant non seulement un nouvel état intérieur, mais également des modifications permanentes de notre personnalité. Enfin, lorsque nous décrivons cet état de fusion, nous utilisons des termes correspondant à ceux définis dans le modèle de l'expérience optimale, ou « Flow », élaboré par Mihaly Csikszentmihalyi à partir de 1975. Ce dernier décrit neuf caractéristiques de l'expérience optimale, présentées au tableau 4.3.

Tableau 4.2 Caractéristiques de l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 2005)

| CARACTÉRISTIQUES                                                    |
|---------------------------------------------------------------------|
| Concentration intense focalisée sur le moment présent;              |
| Disparition de la distance entre le sujet et l'objet de l'activité; |
| Perte du sentiment de conscience de soi;                            |
| Sensation de contrôle sur l'activité;                               |
| Distorsion de la perception du temps;                               |
| La clarté des objectifs à atteindre;                                |
| Possibilité de rétroaction;                                         |
| Adéquation entre le défi et ses compétences;                        |
| L'activité est en soi source de satisfaction (ou autotélique).      |

Il est intéressant de souligner que nos témoignages concernant l'expérience de création en collectif recoupent l'ensemble des neuf caractéristiques de l'expérience optimale. On peut donc présumer que,

par le biais du processus de fusion, nous vivons une forme d'expérience optimale collective, rejoignant ainsi celles décrites par divers auteurs tels que Sawyer (2003, 2017, 2024), Salanova, Rodríguez-Sánchez, Schaufeli, et Cifre (2014), Harmat, de Manzano et Ullén (2021), qui offrent des perspectives intéressantes sur le concept de « flow collectif » exploré dans différents contextes, notamment dans les groupes de joueurs virtuels et les performances musicales.

Enfin, étant donné l'état de bien-être profond ressenti lors de cette expérience de « Flow » collectif, nous sommes donc motivés à reproduire notre processus de création pour ressentir à nouveau cette sensation.

#### 4.4.5 La régulation homéostatique

En devenant une forme d'entité psychologique distincte de la somme du rassemblement des individus qui le composent, le collectif acquiert une des propriétés similaires à tout organisme vivant, soit la capacité de maintenir son homéostasie, c'est-à-dire un ensemble de processus qui agissent pour maintenir l'état stationnaire de l'organisme en dépit de perturbations extérieures (Cannon, 1932; Wiener, 1951; St-Arnaud, 1978; Le Roux, 2007; Bodart, 2018).

Ce mécanisme d'homéostasie a été régulièrement mis en lumière par nos commentaires sur notre processus de création où nous suggérons des manières de procéder qui seraient à maintenir ou à implanter. Ces recommandations survenaient consécutivement à une évaluation critique de nos façons de faire. Dans ce contexte, le concept de règle de fonctionnement était régulièrement utilisé de manière explicite ou implicite comme dans ces témoignages qui concernent tant notre posture relationnelle que la mécanique de nos étapes de création ou que dans la régulation de notre niveau d'énergisation : « Notre règle formelle est de dire avec quoi on n'est pas à l'aise et ce que l'on aime. » ; « On peut travailler chacun.e à des rythmes différents. » ; « Il faut avoir la possibilité de se couper la parole. » ; « Si on veut avoir du plaisir à créer, c'est cette règle là qu'il faut appliquer. » ; « Nous autres, on va se faire nos règles à nous autres de création. » ; « Nous nous donnons la permission d'imaginer des solutions très différentes. » ; « Forcer, ce n'est pas ce que l'on fait, nous autres. »

La visée de ces commentaires était clairement de consolider ou de modifier différents aspects de nos modes opératoires afin d'optimiser la performance de notre processus de création.

De plus, le collectif manifeste non seulement les propriétés homéostatiques d'un organisme vivant en développement, mais se comporte aussi selon les principes d'assimilation et d'accommodation tels qu'énoncés par Piaget (1980). En effet, les nouvelles informations générées par le processus de régulation sont assimilées par les membres du collectif, qui les intègrent dans leurs schémas mentaux préexistants. Elles induisent également une accommodation d'ensemble, modifiant les structures de pensée du collectif afin de s'adapter à des connaissances inédites. Ce qui entraîne une transformation de certaines caractéristiques fondamentales dynamiques du collectif et influence la cohésion du groupe et son évolution à long terme.

#### 4.5 Synthèse

Au terme de la dernière étape d'analyse des données, les résultats peuvent se résumer en une série d'énoncés théoriques, propres au collectif, qui a fait l'objet de la recherche :

1. Le processus de création s'accompagne d'un phénomène d'énergisation qui est à la fois son produit, son moteur et, en même temps, la base de la constitution de notre collectif.
2. Le goût de vivre l'état d'excitation accompagnant le phénomène d'énergisation est une motivation importante des membres du collectif pour s'engager dans un processus de création en groupe.
3. Le processus de création du collectif s'accompagne de la mise en place d'une posture relationnelle positive caractérisée par l'ouverture, la confiance, la sincérité, l'écoute, le respect et l'acceptation des différences.
4. La posture relationnelle positive du travail en collectif est de nature à permettre une dynamique fluide d'interinfluence et un état d'altérité créatrice.
5. L'exercice d'une posture relationnelle positive fonde la mise en place du processus de création et consolide le sentiment d'appartenance au groupe.
6. La posture relationnelle positive du collectif contribue à ce que les membres expriment leurs réserves participatives ou leurs routines préservatives habituelles.
7. La posture relationnelle positive favorise un changement d'identité du groupe ainsi qu'une modification de certains aspects de la personnalité des membres du collectif.
8. Le processus de création du collectif se déroule selon quatre opérations : l'infusion, la tempête d'idées, l'adaptation et la formulation globale.

9. Les opérations du processus de création sont modulables en fonction des circonstances. Elles ne sont pas obligatoirement linéaires et ordonnées. Elles peuvent aussi être simultanées, concomitantes et parallèles.
10. Le processus de création du collectif s'accompagne d'une fusion, à la fois des idées distinctes et des identités différentes, en un tout qui est plus que la somme de ses parties.
11. Le mécanisme de fusion se concrétise par le biais des décisions consensuelles.
12. L'expérience de fusion, que décrivent les membres du collectif dans le cadre du processus de création, correspond aux caractéristiques d'une expérience optimale collective.
13. La sensation de bien-être que procure l'expérience optimale collective incite les membres du collectif à revivre le processus de création.
14. Selon un principe d'homéostasie caractérisant tout organisme vivant, les membres du collectif évaluent leurs modes de fonctionnement et émettent des règles de rétroactions régulatrices qui consolident ou corrigent différents aspects de leurs manières de procéder afin d'optimiser la performance de notre processus de création.

## **CHAPITRE 5**

### **PROPOSITIONS THÉORIQUES**

Dans ce chapitre, je présente dans l'ordre ma méthode de théorisation, les métaphores qui ont inspiré mes propositions théoriques, un énoncé de modélisation du processus de création du collectif, et enfin, les fondements ontologiques de ce processus.

#### **5.1 Approche de théorisation**

Avant tout, il convient de préciser que cet exercice de théorisation vise à énoncer une vision globale et unificatrice qui se dégage des précédentes étapes d'analyse et principalement de la synthèse de celle de la catégorisation conceptualisante. Or, avant d'exposer les résultats de cet exercice, je tiens à présenter au lectorat certaines perspectives épistémologiques dans lesquelles je situe cette activité de théorisation. Tout d'abord, à la manière de Paillé (1994), j'envisage l'exercice de théorisation comme une démarche dynamique et non finalisée.

Or qu'est-ce que théoriser ? C'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. En fait, théoriser, ce n'est pas, à strictement parler, faire cela, c'est d'abord aller vers cela; la théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat. (Paillé, 1994, p. 149)

Aussi, mon exercice de théorisation s'inscrit dans la perspective d'agrégativité où, comme le souligne Gagné (2018), « [c]e précepte enjoint le modélisateur à sélectionner à travers un ensemble de possibilités les agrégats qui sont nécessaires pour poser la représentation visée. » (p. 48) Dans cette perspective, l'idéation des propositions théoriques exposées dans ce chapitre n'a donc pas la prétention d'une représentation exhaustive du processus de création du collectif puisque, d'une part, le choix des agrégats théoriques est en partie le reflet de mon expérience vis-à-vis mon intention de recherche, et d'autre part, les résultats obtenus sont intrinsèquement liés au contexte dans lequel ils ont été recueillis et peuvent ne pas être entièrement applicables à d'autres.

Enfin, afin de dégager des pistes de propositions théoriques globales et spécifiques, j'ai d'abord revisité les témoignages en lien avec les catégories conceptualisantes, en analysant leurs relations de différence, de ressemblance, de dépendance et de complémentarité. Par ailleurs, j'ai identifié dans ces énoncés des aspects de continuité, de causalité linéaire, ainsi que des dynamiques de concordance et d'imbrication.

Ainsi, l'examen des relations de ressemblance et de concordance a permis de mettre en évidence des perceptions similaires parmi les participant-e-s. De même, l'analyse des relations de causalité linéaire et d'imbrication a révélé des interdépendances entre les éléments abordés dans les témoignages, ainsi que la manière dont une réflexion peut en susciter une autre.

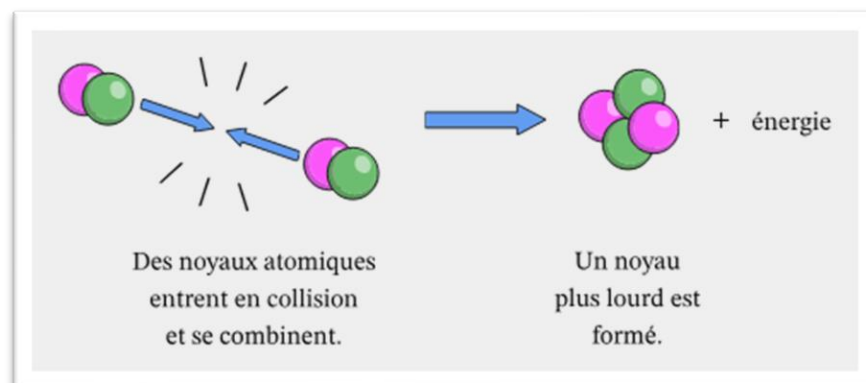
## 5.2 Deux métaphores de base

Pour m'aider à articuler et à exprimer une description de la dynamique du processus de création du collectif, ainsi qu'à en esquisser le fonctionnement détaillé, j'ai eu recours à deux métaphores : une première, issue de la physique quantique, soit la fusion nucléaire, et une seconde inspirée de la thermodynamique, soit la turbo compression. Les prochaines sections expliquent la pertinence de chacune de ces métaphores dans la construction d'un modèle global.

### 5.2.1 Fusion nucléaire

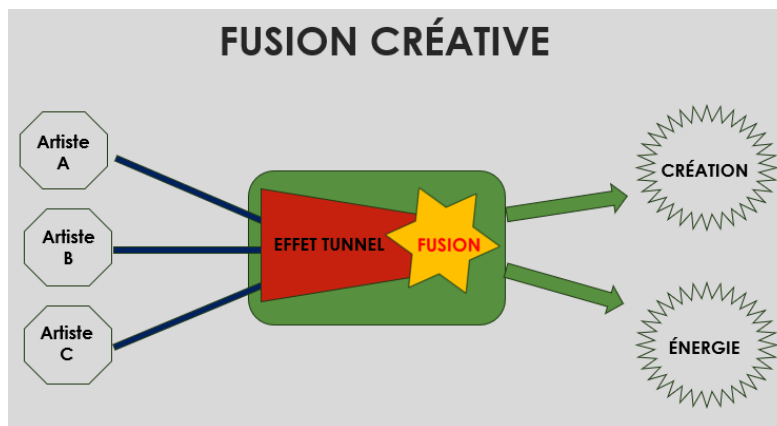
Dans le cadre de cette recherche, la métaphore de la fusion nucléaire illustre les fondements du processus de création en collectif. Comme illustrée à la figure 5.1, la fusion nucléaire repose sur la combinaison de deux noyaux légers, tels que le deutérium et le tritium, afin de former un noyau plus lourd. Ce processus libère une quantité d'énergie considérable, comparable à celle produite par les étoiles. Un des concepts clés de ce phénomène est l'effet tunnel qui permet à des particules de surmonter des barrières énergétiques qu'elles ne pourraient pas franchir selon la physique classique (Rossetti, & Gey (s.d.)). Cet effet est crucial pour la fusion nucléaire, car il permet aux noyaux de se rapprocher suffisamment pour fusionner malgré la répulsion électrostatique entre eux.

Figure 5.1 Fusion nucléaire et création en collectif



En établissant le parallèle entre la métaphore de la fusion nucléaire et le processus de création en contexte de collectif, on peut être à même de mieux comprendre la mécanique de la combinaison des contributions distinctes provenant de trois artistes différents, telle qu'illustrée à la figure 5.2. En effet, le travail de création du collectif implique aussi une sorte d'effet tunnel, et comme dans le cas de noyaux nucléaires différents, les contributions individuelles entrent en interaction dans le contexte où existent des conditions spécifiques qui permettent leur rapprochement et leur fusion. Cette réaction de fusion créative produit d'une part, une nouvelle molécule, processus comparable à la création d'une nouvelle œuvre, et d'autre part, émet une quantité d'énergie assimilable à l'énergisation ressentie par les membres du collectif. Cette dernière énergie devient disponible pour soutenir la reproduction continue du processus de création.

Figure 5.2 La fusion créative



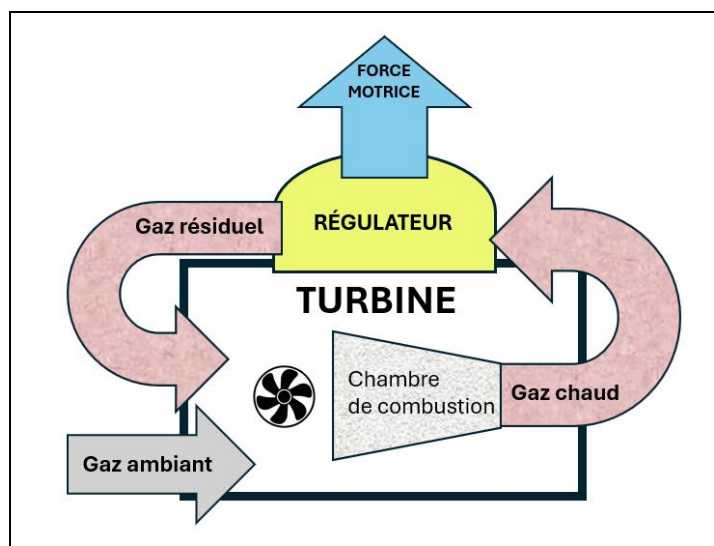
### 5.2.2 Turbo compression

La turbo compression, quant à elle, est la métaphore complémentaire choisie pour illustrer la dynamique détaillée du fonctionnement d'un processus de création en contexte de collectif. De façon classique, il s'agit de la conversion d'énergie thermique en énergie mécanique, généralement obtenue par la combustion des gaz comprimés. La turbo compression est une forme d'induction forcée qui permet de faire pénétrer plus d'air dans une chambre de compression pour créer une explosion plus grande. Ce procédé est couramment utilisé dans les moteurs d'avions ou d'automobiles. Comme le montre la figure 5.3, les principaux éléments et étapes de ce processus sont les suivants :

1. Les gaz ambiants sont aspirés par l'hélice et dirigés vers le compresseur;
2. Le compresseur augmente la pression des gaz, les préparant pour la combustion;

3. Les gaz comprimés sont enflammés dans la chambre de combustion. Cette combustion produit des gaz chauds à haute pression;
4. Les gaz chauds passent à travers une turbine qui extrait l'énergie pour faire tourner un mécanisme de propulsion;
5. L'hélice, entraînée par la turbine, génère la poussée en déplaçant une grande quantité de gaz;
6. Les gaz résiduels sont expulsés pour être réintégrés dans l'admission;
7. Un régulateur ajuste la vitesse de rotation de la turbine, la quantité de gaz utilisée et la pression du compresseur.

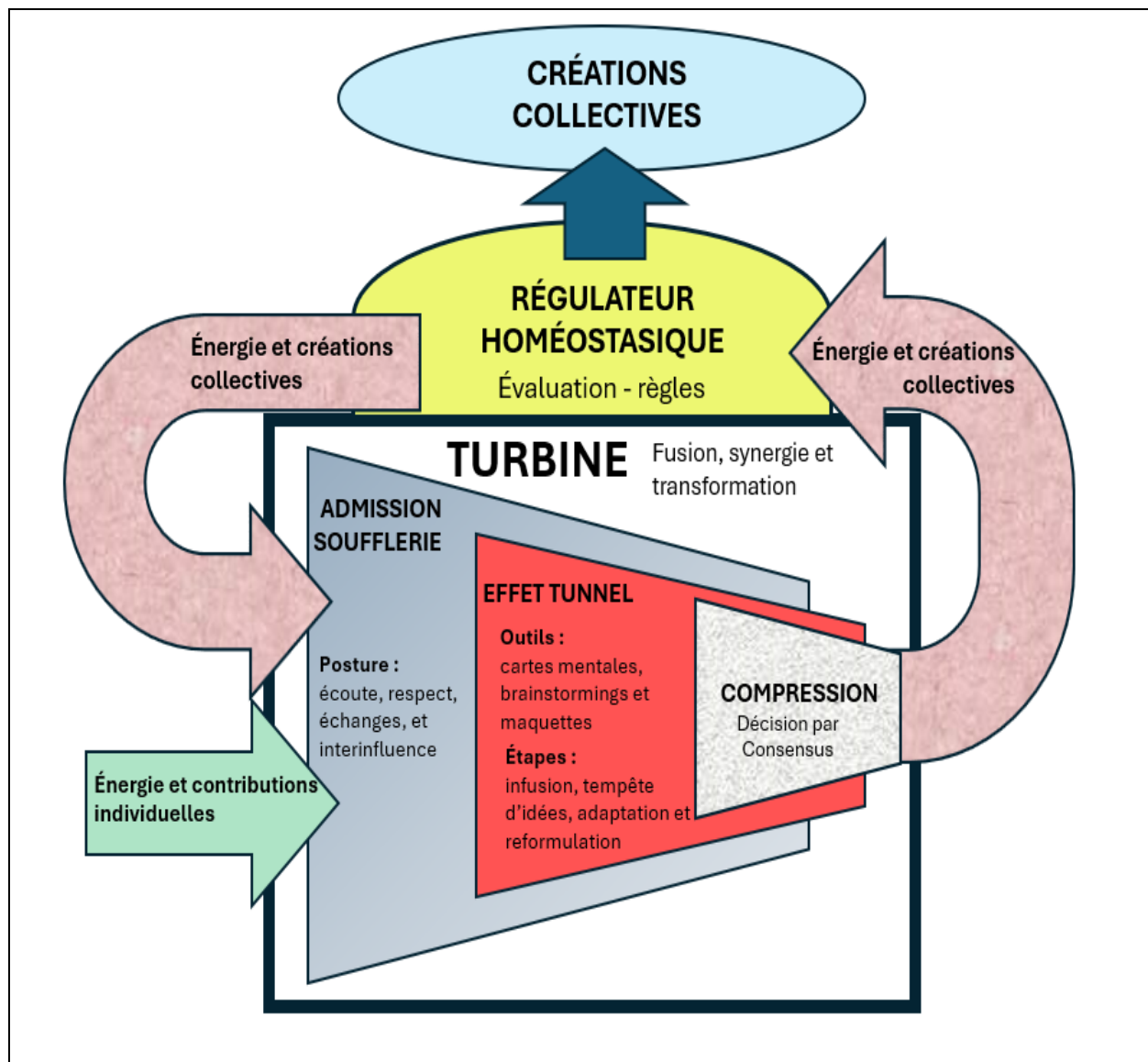
Figure 5.3 Turbo compression.



### 5.3 Modèle du processus de turbo création en collectif

La combinaison du modèle de fusion créative avec la métaphore de la turbo compression m'a permis de jeter les bases d'un modèle synthèse de turbo création, tel que présenté à la figure 5.4, qui exprime la dynamique globale du processus de création du collectif qui est rapportée par les participant·e·s à ma recherche. Ce modèle sert non seulement à distinguer les différentes opérations impliquées dans les processus de création, mais aussi à illustrer le fonctionnement général de la structure de création du collectif à travers l'imbrication de trois principaux mécanismes : la turbine de compression, la circulation des intrants et des extrants ainsi que le régulateur homéostatique.

Figure 5.4 Modèle du processus de turbo création en collectif. (Jean-François Lachance 2025.)



### 5.3.1 La turbine de compression

Au cœur du modèle se trouve la turbine, lieu central où se réalise le mécanisme de fusion, comme illustré à la figure 5.5. Ce dispositif, structuré en trois phases, permet la transformation et l'intégration des différentes contributions : énergie, identité et compétences individuelles.

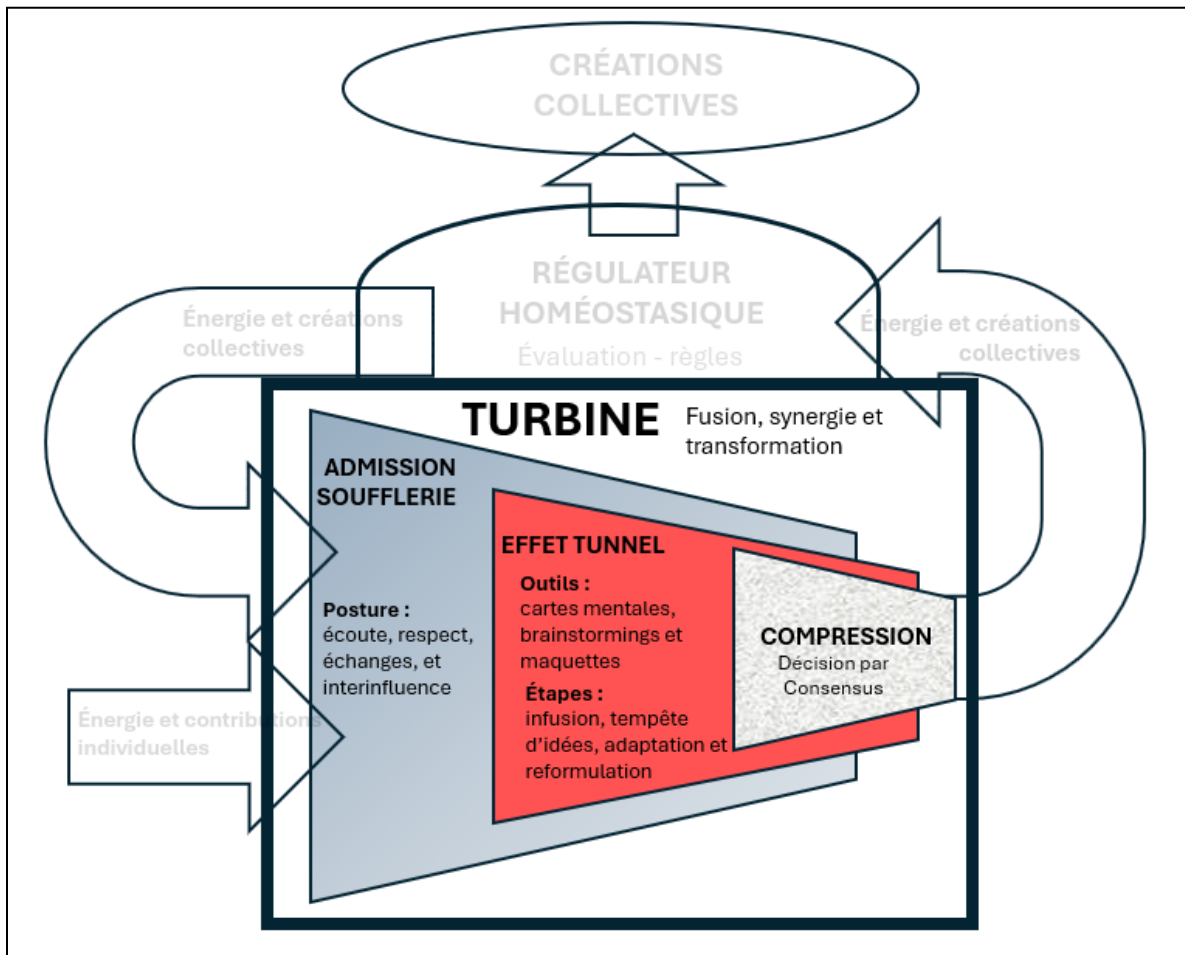
Tout d'abord, le processus débute au travers d'un effet collectif, maintes fois exprimé, soit l'augmentation des échanges et de l'excitation caractéristique du travail en collectif qui est rendu possible par la posture

relationnelle d'écoute, de respect mutuel, d'échange et d'influence entre les membres du collectif. Cette posture favorise que les membres expriment leurs réserves participatives, à ce qu'ils progressent au travers des conditions habilitantes et contraignantes du contexte, de manière à contribuer pleinement à la dynamique d'influence. Sans la présence de ces conditions relationnelles, le processus de fusion, à l'étape de la turbine, ne peut exister.

Puis, la fusion se poursuit par la phase d'effet tunnel où le processus de transformation peut impliquer l'utilisation de divers outils de travail, tels les cartes mentales, les maquettes ou les dessins. Ces outils soutiennent la vitesse et la profondeur des échanges. C'est lors de cet effet tunnel que le travail de synergie transformationnelle s'effectue au travers de certaines étapes qui ont été mises en lumière lors de l'analyse par catégorisation conceptualisante : l'infusion, la tempête d'idées, l'adaptation et la reformulation. Cette démarche est flexible et adaptable. Ainsi, certaines étapes peuvent, à l'occasion, être combinées.

Enfin, à la troisième phase, les contributions individuelles sont compressées et fusionnées par le biais de décisions de type consensuel. Le tout qui en résulte est alors radicalement différent de la somme de ses parties. De plus, c'est lors de cette phase décisionnelle que les identités individuelles sont le plus intégrées dans une même et seule personnalité collective. C'est aussi à ce moment que les membres du collectif vivent, le plus intensément, une forme d'expérience optimale collective.

Figure 5.5 La turbine de compression



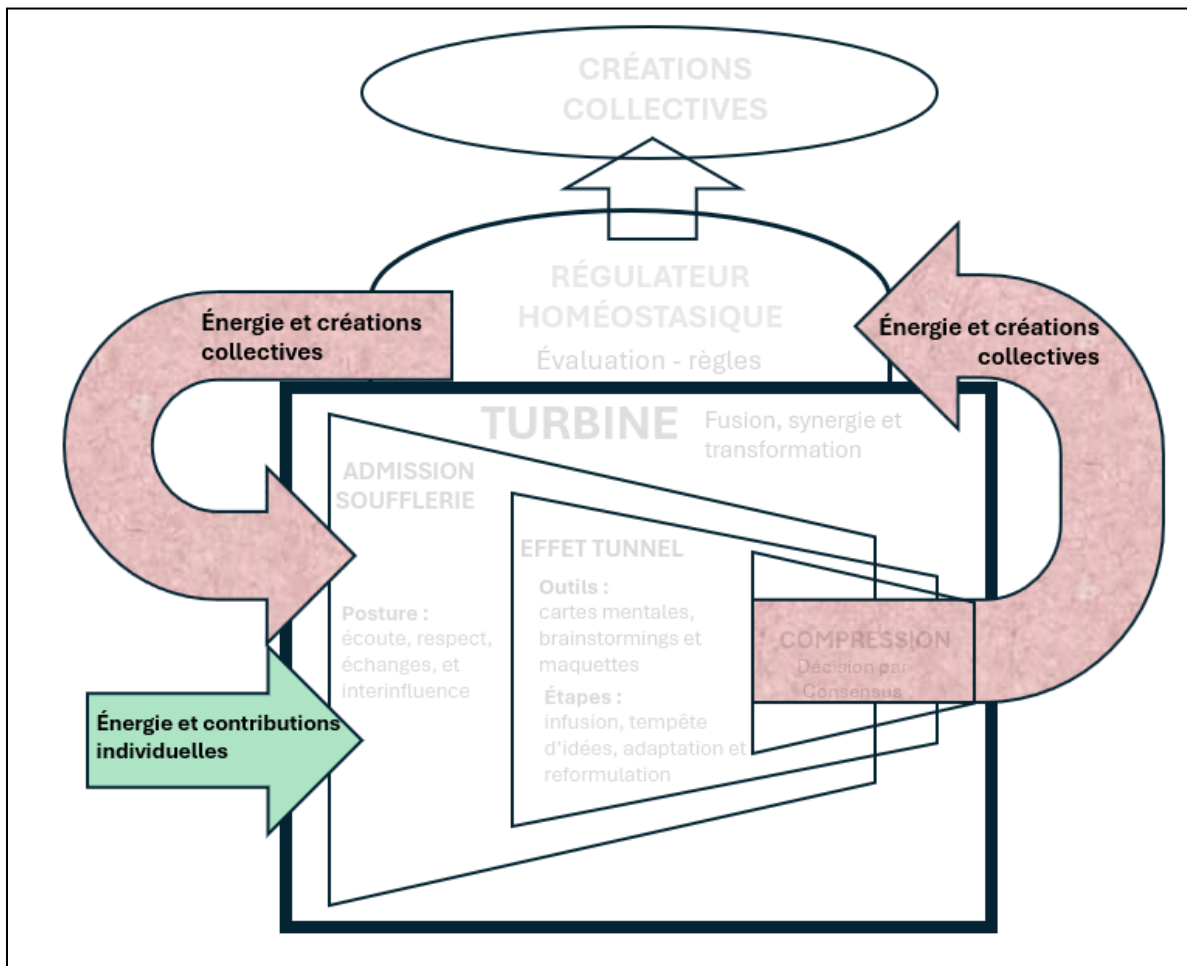
### 5.3.2 Circulation des intrants et des extrants

La figure 5.6 présente la dynamique de la mécanique des intrants et des extrants de la turbine du processus de création. Comme dans la métaphore de la fusion nucléaire, le processus de création qui se produit pour le collectif génère deux choses. Tout d'abord, les membres du collectif ressentent une intense excitation énergétique et un bien-être qu'ils désirent maintenir et reproduire. Aussi, le processus engendre des propositions artistiques nouvelles, jugées satisfaisantes par l'ensemble des membres du collectif.

De plus, pour fonctionner optimalement, la mécanique de turbine du processus de création exige non seulement l'introduction de propositions individuelles ou collectives de création, mais aussi une contribution énergétique de tous les membres. Ces deux intrants peuvent provenir du désir d'initier un tout nouveau projet de création en collectif ou de s'inscrire dans la continuité de l'extrait d'un précédent

processus de création. Dans ce dernier cas, les propositions précédemment élaborées par le collectif et réintroduites comme matériel de base, pour la réalisation d'une nouvelle séquence du processus de création, pourront être revisitées, amalgamées ou modifiées.

Figure 5.6 La circulation des intrants et extrants

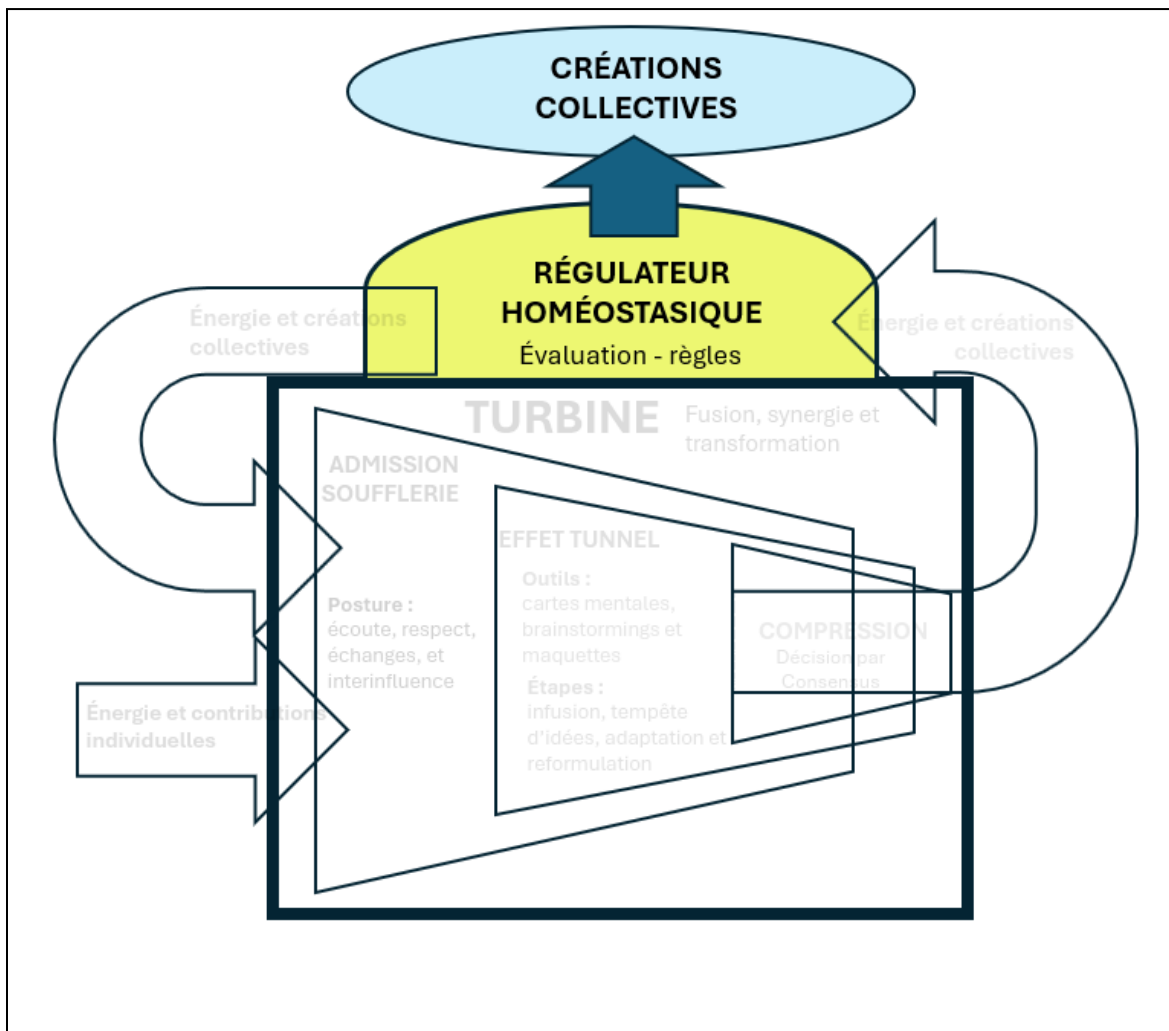


### 5.3.3 Le régulateur homéostatique

Le régulateur, décrit à la figure 5.7, est le mécanisme de rétroaction du processus de turbo compression de création en collectif qui régularise l'homéostasie de toute la structure de création du collectif. Il s'exerce sur tous les éléments stratégiques du processus de création. Tout d'abord, c'est ce mécanisme qui détermine si une proposition d'œuvre artistique est finalisée en tout ou en partie. C'est donc à cette étape qu'il est décidé si une proposition retenue consensuellement est complètement achevée ou si elle doit être réintroduite à nouveau dans la turbine de compression pour être modifiée. De plus, le mécanisme de régulation sert à diagnostiquer le niveau des énergies qui sont évacuées lors de la compression finale de

la turbine, de même que ceux qui sont admis en début de processus. C'est par ce procédé que le groupe est amené à maintenir, diminuer ou amplifier le niveau d'excitation à créer ensemble. Enfin, c'est par cette fonction que sont évaluées les conditions générales de fonctionnement du processus de création et que sont apportées de nouvelles règles à adopter pour modifier le processus de création afin de le corriger et d'en optimiser le fonctionnement. Ces règles peuvent s'appliquer aussi bien aux outils de travail, à la posture relationnelle, aux conditions habilitantes et contraignantes des interactions, à l'articulation des étapes de création ainsi qu'aux modes de décisions consensuelles.

Figure 5.7 Le régulateur homéostatique



#### 5.4 Conditions de fonctionnement optimal<sup>5</sup>

Au-delà de la description du processus de création du collectif à l'aide du modèle de turbo création, l'explication complète de son fonctionnement ne saurait être achevée sans la formulation de certaines conditions nécessaires à l'opération optimale du modèle du processus de turbo création en collectif. Le tableau 5.1 présente ces conditions qui s'appuient sur l'ensemble des conclusions de l'analyse des témoignages recueillis tout au long de la recherche, ainsi que sur les propositions théoriques formulées dans ce chapitre.

Tableau 5.1 Conditions de fonctionnement optimal du processus de turbo création en collectif.

| CONDITIONS                                          | DESCRIPTION                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Posture relationnelle dialogique                    | Mise en place et entretien d'une posture relationnelle collective d'écoute active, de respect professionnel réciproque, d'expression des idées de manière claire et concise, de compréhension des perspectives des autres membres du collectif et de considération des différentes idées sans jugement. |
| Expression des routines préservatives               | Prise de conscience et encouragement de l'expression des routines préservatives qui peuvent freiner la participation active de certain·e·s membres au processus créatif.                                                                                                                                |
| Reconnaissance d'une identité artistique collective | Acceptation par tous·te les membres de la transformation de leur statut individuel d'artiste en celui d'un statut de groupe.                                                                                                                                                                            |
| Expérience optimale collective                      | Établissement d'états d'expérience optimale collective (Flow collectif).                                                                                                                                                                                                                                |
| Décisions consensuelles                             | Utilisation d'une méthode de prise de décision fondée sur l'intégration des points de vue et la recherche d'une solution co-construite, qui suscite l'adhésion de tous les membres, même si elle ne correspond pas nécessairement à la préférence initiale de chacun.                                   |
| Rétroaction collective                              | Évaluation collective des modes de fonctionnement et adoption de règles correctrices conséquentes.                                                                                                                                                                                                      |

---

<sup>5</sup> L'expression « conditions de fonctionnement optimal » est utilisée ici pour désigner un ensemble de facteurs structurels, humains et symboliques qui, sans être strictement requis, permettent au processus de création collective d'atteindre un niveau d'efficacité, de fluidité et de cohésion particulièrement favorable. Cette conception s'inspire notamment des travaux de Csikszentmihalyi (2005, 2017) sur l'« expérience optimale » ou flow.

## 5.5 Ontologie<sup>6</sup> du processus de turbo création en collectif

Ce chapitre sur les énoncés de propositions théoriques ne saurait être achevée sans la formulation de certains principes qui fondent ontologiquement la dynamique idiosyncratique du processus de turbo création en collectif. Il s'agit des traits constitutifs de la structure de création en contexte de collectif où l'accent est moins mis sur la description des unités élémentaires et les différents mécanismes du processus de création que sur les relations selon lesquelles elles interagissent.

### 5.5.1 Holisme

Le collectif d'artistes étudié dans le cadre de ma recherche fonctionne selon le principe d'holisme, tel qu'énoncé par Smuts (1926), c'est-à-dire que la structure du collectif est celle d'un organisme se comportant comme un tout qui est plus que la somme de ses parties. Conséquemment, l'ensemble possède des propriétés qui ne peuvent être déduites simplement en analysant ses composantes isolément. Des lors, les caractéristiques du processus de création du collectif ne peuvent être pleinement comprises que lorsqu'on les considère dans leur totalité, plutôt que de façon réductionniste en étudiant chacune de leurs parties de manière indépendante.

### 5.5.2 Néo-structuralisme

Le processus de création du collectif est constitué d'éléments qui à la fois conditionnent la structure de création du collectif et sont influencés par cette dernière dans une dynamique d'interinfluence auto organisatrice fluide, en transformation constante. Ainsi, les membres du collectif ne sont ni totalement libres, ni totalement déterminés par la structure du processus de création. Ils en sont en même temps les éléments constitutifs et les créateur·trice·s. Comme le propose Giddens (1987), les règles associées à toute structure de co-production humaine sont à la fois habilitantes et contraignantes des interactions qui la constituent. Autrement dit, le processus de création, comme structure, n'est pas simplement un cadre contraignant dans lequel les individus doivent agir, mais il est également habilitant, permettant continuellement sa modification et sa reproduction par ceux·celles qui y participent.

---

<sup>6</sup> Dans le contexte de cette recherche, le terme ontologie réfère aux différentes propriétés constitutives du processus de création en collectif.

### 5.5.3 Autopoïèse

La structure de création collective poursuit une double finalité. D'une part, elle vise à produire des œuvres signées au nom du collectif; d'autre part, elle est conçue et se perpétue pour offrir aux participant-e-s l'occasion de vivre une expérience collective optimale, porteuse de sa propre récompense.

Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composantes qui régénèrent continuellement, par leurs transformations et leurs interactions, le réseau qui les a produits, et qui constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe. Ainsi, une machine autopoïétique est un système à relations stables dont l'invariant fondamental est sa propre organisation. (Varela, 1989, p. 45)

Le processus de création du collectif d'artistes est donc un mécanisme autopoïétique qui est à la fois un moyen et un résultat. Il devient alors un mécanisme auto-entretenu, où l'expérience elle-même nourrit la dynamique du collectif et justifie sa pérennité. Cette perspective dépasse une vision strictement utilitaire, productiviste et fonctionnaliste du processus de création du collectif et considère l'expérience humaine comme un élément central et une des fins en soi de ce processus.

### 5.5.4 Flexibilité dynamique

Le fonctionnement général du processus de création du collectif est dynamique, itératif et flexible. Il ne suit pas en permanence des règles strictes et peut être influencé par des facteurs imprévus. Il est aussi circulaire et récursif, plutôt que linéaire et déterministe. Il correspond à la nature complexe, exploratoire et imprévisible de la créativité.

### 5.5.5 Complexification et apprentissage transformationnel

Le processus de création collectif évolue avec le temps lorsqu'il bénéficie de conditions propices qui favorisent une complexification et une profondeur croissantes. Ce phénomène se manifeste par la production d'œuvres plus nuancées et significatives, par le développement personnel des membres qui composent le collectif et par la transformation du collectif lui-même. Ainsi, à mesure que cette complexité grandit, de nouvelles capacités d'auto-organisation et de régulation homéostatique émergent. Cela implique que les membres du collectif apprennent, s'adaptent et se transforment en continu, enrichissant ainsi le processus créatif. En tant que structure, le collectif s'adapte en intégrant de nouvelles informations (assimilation) et en adaptant ces schémas cognitifs (accommodation) pour faire face à des expériences

inédites. Cette évolution met en lumière l'importance de la maturation et de l'expérience dans la dynamique créative collective.

#### 5.5.6 Interdépendance intégrative

Au cours du processus de création, chaque membre du collectif exerce son autonomie tout en s'inscrivant dans une structure de fonctionnement psychologique distincte. Dans la mesure où les conditions propices à un fonctionnement optimal sont réunies, les participant·e·s tendent à évoluer d'un état de différenciation initiale vers une intégration et une interdépendance plus grande. Cette évolution s'inscrit à l'intérieur des postulats de plusieurs théories psychosociales, notamment la théorie du développement psychosocial d'Erikson (1972), la théorie écologique des systèmes de Bronfenbrenner (1979), la théorie de l'interdépendance sociale de Thibaut et Kelley (1959), la théorie de l'intégration sociale de Durkheim (1893), ainsi que la théorie de l'autodétermination formulée par Deci et Ryan (1985).

#### 5.4.7 Transdisciplinarité

Le fonctionnement du processus de création en collectif d'artistes repose sur une dynamique transdisciplinaire (Nicolescu, 2011; Morin, 2005; Jantsch, 1972; Pasquier, 2017), où les frontières entre disciplines artistiques, cultures, contextes sociaux et perspectives spirituelles s'estompent pour ouvrir l'espace à une co-crédation vivante, fluide et ouverte. Ainsi, chaque membre y apporte non seulement son savoir-faire technique distinct, mais aussi ses expériences sensibles, ses références culturelles et ses visions du monde, dans un dialogue qui dépasse les logiques sectorielles. Ce mode de fonctionnement favorise l'émergence d'œuvres et d'actions qui intègrent la complexité du réel, en tissant des liens entre esthétique, engagement, recherche et vécu. Ainsi, le collectif devient un espace de transformation mutuelle où l'art n'est pas seulement produit mais pensé comme un vecteur de sens, de liens et de métamorphoses partagées.

## CONCLUSION

Rappelons qu'au départ, l'objectif de cette recherche était d'éclairer la compréhension des caractéristiques spécifiques du processus de création d'un collectif d'artistes en arts visuels. À terme, les conclusions de l'analyse des données ont permis de dégager un ensemble de propositions théoriques qui, bien que certainement pas exhaustives, suggèrent des avenues de compréhension à la fois globales et spécifiques. Ainsi, je considère les résultats de ma recherche comme apportant, avant tout, des propositions plutôt que des réponses définitives.

De plus, une fois l'ensemble de l'exercice complété, je suis en mesure de mieux comprendre les qualités et les limites, tout d'abord, d'une méthodologie basée sur des exercices de réflexivité, puis, de l'utilisation d'une approche d'analyse qualitative inductive, et enfin, d'une activité conceptuelle de théorisation. Conséquemment, je me permets quelques commentaires sur les aspects inductifs, réflexifs, théoriques et prospectifs de ma démarche.

Mon intention de départ était de travailler essentiellement avec les témoignages des membres du collectif pour faire émerger leurs connaissances tacites vis-à-vis leur processus de création en collectif en mettant de côté les concepts théoriques acquis, *a priori*, qui auraient pu influencer mes choix méthodologiques et les conclusions de mes analyses. J'ai donc appliqué la technique d'*épochè* telle que développée par le philosophe Husserl (1950) afin d'examiner les phénomènes tels qu'ils sont initialement donnés à la conscience. Aussi, lors de l'analyse des processus de création, j'ai suivi la recommandation de Gallagher et Marceau (2020), qui proposent de procéder à un inventaire préalable formel des éléments qui sont susceptibles d'induire une approche déductive à toutes les étapes de mon travail. Je me suis aussi inspiré de Paillé et Mucchielli (2021), pour qui

L'inventaire est un « listing », rassemblant, de façon plus ou moins organisée, et à titre indicatif, les éléments initiaux de la posture du chercheur vis-à-vis son objet de recherche. (...) Il permet de rendre explicites les postulats de départ du chercheur. Ainsi, l'inventaire n'est pas un cadre théorique formel, mais un outil de travail flexible pour aborder le terrain de recherche. (p.178)

Conséquemment, avant même le début de la cueillette et de l'analyse des données, j'avais procédé au recensement des principales connaissances et des théories que j'ai acquises sur les processus de création en contexte de collectif d'artistes afin d'éviter consciemment d'y référer de manière déductive. Ainsi, je

me suis obstiné à demeurer résolument concentré sur la description de l'expérience des participant·e·s en mettant de côté les notions théoriques précédemment acquises. Par l'utilisation de cette approche, la quantité, la cohérence et la profondeur des propositions théoriques qui ont émergé de ma démarche ont dépassé mes attentes. J'en ai été régulièrement étonné et satisfait. Toutefois, je dois admettre qu'une application absolue et totale de ce principe s'est avérée presque impossible.

Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2021), « [u]n chercheur travaille toujours, quelles que soient les situations, avec des éléments théoriques de référence » (p.162). Mucchielli (1991) exprime bien cette posture épistémologique à laquelle je n'ai pu totalement m'y soustraire.

On se rend compte de plus en plus, avec le recul du regard historique sur l'élaboration des sciences et de leurs résultats, que la "réalité" étudiée par les sciences, est une construction intellectuelle qui dépend des prérequis conceptuels et théoriques pris comme référentiels. On découvre que la « réalité » est façonnée par des « équations de départ », agissant comme des « lunettes intellectuelles ». (p. 8)

Dionne (2018) va dans le même sens : « Comme personne, nous portons en nous notre vision de la vie, nos valeurs et notre perception du monde. D'un point de vue épistémologique et ontologique, tout chercheur adopte une certaine posture qui influence la conduite de l'analyse qualitative. » (p.322)

En effet, je reconnais, au terme de ma démarche, que certains éléments des théories de Rogers, d'Argyris, de St-Arnaud et de Csikszentmihalyi, ont eu un impact partiel sur l'interprétation du vécu des participant·e·s, notamment lors de l'étape des propositions théoriques. Ces modèles m'ont particulièrement été utiles en me fournissant une terminologie me permettant de nommer avec plus d'acuité le sens émergeant de nos témoignages. Or, il n'a jamais été question de me prêter à une vérification déductive de ces prémisses théoriques. Faire autrement aurait biaisé l'ensemble de mon approche de recherche en introduisant des incohérences, non seulement dans ma méthodologie d'analyse des données, mais aussi dans l'articulation globale de mes propositions théoriques. Enfin, toutes choses étant égales par ailleurs, je constate aussi que certains paradigmes d'interprétation plus généraux que je possédais ont pu avoir été utilisés pour aiguiller ma sensibilité de chercheur. Ainsi, les modèles structuralistes et néo-structuralistes de Lévi-Strauss (2012), de Piaget (2007), et de Giddens (1987) de même que l'approche de l'autopoïétique de Varela (1989), m'ont inspiré afin de mettre en lumière le fonctionnement global du processus de création du collectif.

Le choix d'utiliser une méthodologie réflexive, pour recueillir des données, s'est avérée efficace pour entrer en contact avec le vécu des participant·e·s à ma recherche. Aujourd'hui, après avoir expérimenté cette approche, je suis à même d'émettre certains commentaires sur les effets cumulatifs générés par plusieurs séances de réflexivité sur un même événement. En effet, bien que cette stratégie de triangulation m'ait amené à utiliser des méthodes variées de réflexivité et ainsi à élargir le spectre des données générées, j'ai toutefois observé des effets secondaires sur la transformation de mon terrain d'étude. Le premier est le développement progressif de nouvelles connaissances tacites par notre collectif, générées par l'échange répété des témoignages. Ces connaissances ont influencé graduellement le contenu et la profondeur de nos réflexions et de nos échanges. Mon second commentaire concerne l'impact sur notre dynamique de groupe des échanges qui ont eu lieu, évaluant notre façon de créer en collectif. Ces conversations évaluatives ont naturellement favorisé l'adoption immédiate de nouvelles règles de fonctionnement qui, sans les exercices de réflexivité, n'auraient pas été élaborées. Troisièmement, j'ai remarqué que les échanges de témoignages réflexifs ont progressivement encouragé le dévoilement de soi et de nouvelles réactions émotionnelles. Ces comportements ont renforcé notre capacité d'écoute mutuelle, favorisé une synergie accrue, et généré une énergie positive immédiatement canalisée dans le processus créatif.

Combinés, ces trois effets secondaires à la méthodologie de cueillette de données ont clairement modifié non seulement la dynamique de notre groupe, mais aussi divers aspects de notre processus de création du collectif. En somme, devant les incidences collatérales de la méthode utilisée, je conclus à l'importance d'être prudent dans l'utilisation de cette stratégie de collecte de données. Il est donc essentiel d'accorder une attention particulière aux effets collatéraux inférés par cette méthode de recherche, car elle peut affecter l'analyse des données recueillies et les conclusions qui en découlent. Dans le cas de ma recherche, les notes de mon journal ont été d'une aide précieuse pour mieux percevoir graduellement les impacts de ma méthodologie sur la transformation graduelle de mon terrain d'étude.

Nul besoin de rappeler que la formulation de propositions théoriques à partir d'un seul cas rend difficile la généralisation des résultats à d'autres contextes ou situations. Ce principe, comme le suggère Yin (2018), impose un cadre spécifique à cet exercice où le résultat aide à formuler des propositions qui pourront éventuellement être utilisées pour rendre intelligibles d'autres cas. Ainsi, lors de cette activité, j'ai dû m'astreindre à une discipline intellectuelle prenant en compte ce principe et ainsi limiter mes conclusions à une seule situation de manière à éliminer toute tentative d'applicabilité générale. De plus, je devais

continuellement me rappeler que l'importance de mon rôle et de mon influence sur les données recueillies restreignaient ma capacité à formuler des propositions théoriques totalement neutres.

Conséquemment, devant cette double contrainte, je m'inspire de Wadbled (2016) en considérant mes propositions théoriques comme avant tout des indications de recherche. En effet, elles ouvrent la voie à de multiples possibilités d'utilisation pouvant servir à d'autres ou à moi, pour explorer de nouvelles avenues de recherche.

En outre, considérant les résultats de ma recherche non comme des vérités arrêtées, mais comme des interrogations génératrices de nouvelles perspectives d'étude, cette approche contribue à problématiser les prolongements possibles de ma démarche et en souligne le potentiel heuristique. Ainsi, un vaste champ d'investigation pourrait être déployé. Pour ma part, compte tenu des intérêts qui ont fondé ma recherche, je me permets de proposer trois avenues possibles.

La première est de faire une autre étude sur plusieurs cas similaires. Il s'agirait alors d'investiguer par une même méthodologie, utilisant une approche réflexive, d'autres collectifs d'artistes en arts visuels. L'objectif d'un tel projet ne serait pas de confirmer les propositions théoriques de l'actuelle recherche mais bien d'en approfondir et d'en élargir les conclusions.

La deuxième avenue consisterait à diversifier le terrain de recherche vers d'autres types de collectifs, agissant à l'extérieur du domaine des arts visuels, notamment la musique, le théâtre ou la création littéraire. Les visées d'un tel projet ne seraient pas de constater si les propositions théoriques résultant de l'actuelle recherche peuvent être confirmées dans d'autres contextes, mais bien d'accroître notre compréhension des processus de création en contexte de collectif dans des situations différentes.

La troisième avenue de recherche possible serait de choisir un ou plusieurs des aspects énoncés dans les propositions théoriques et d'en poursuivre l'investigation à l'aide d'une approche de type qualitative et réflexive pour en augmenter le niveau de caractérisation. À titre d'exemple, l'impact de la mise en œuvre du processus de création du collectif sur la transformation des processus de création individuels des personnes qui composent ce collectif. Ou plus largement encore, la dynamique d'influence transformative entre deux structures, soit celle du collectif d'artistes et celles des personnes qui le composent, dans le cadre de l'exercice d'un processus de création.

Enfin, je reconnais que le processus de création en contexte de collectif d'artistes porte encore une part importante de mystère et j'espère que mon travail a réussi à lever une partie du voile qui le recouvre. Aussi, je fais le souhait que d'autres personnes s'inspirent de ma démarche méthodologique et des conclusions de ma recherche pour en explorer la dynamique, car ce thème recèle encore de nombreuses pistes inexplorées et prometteuses. Plus que jamais, je reste convaincu que l'approfondissement de cette thématique peut contribuer de manière significative à des applications dans le secteur de la formation du domaine des arts, de même qu'à l'amélioration des performances des créateur·trice·s qui œuvrent en contexte de collectif.

## **APPENDICE A**

### **ENTENTE RELATIVE À LA CONFIDENTIALITÉ**

Signataire

Je, soussigné, \_\_\_\_\_, m'engage par les présentes à maintenir confidentielles les informations décrites ci-après.

Informations confidentielles

Toute information relative au projet décrit ci-après, qu'il s'agisse d'information orale ou écrite, de données techniques, de savoir-faire industriel ou de renseignements relatifs aux produits ou procédés faisant l'objet du projet.

Projets

Il s'agit du projet de recherche de M. Jean-François Lachance, étudiant à la maîtrise en Arts Visuels et Médiatiques de l'UQAM, intitulé : Vers une théorisation du processus de création en collectif d'artistes par l'utilisation d'une approche réflexive.

Sous la direction de Mme Maryse Gagné, professeur à l'École des Arts Visuels et Médiatiques de l'UQAM.

#### **DISPOSITIONS DE CONFIDENTIALITÉ**

Je m'engage à:

1. garder secrètes toutes les informations confidentielles concernant le projet ci-haut mentionné.
2. ne pas photocopier ni faire photocopier aucune information, incluant lesdites informations confidentielles.
3. retourner tout document qui me sera confié dans le cadre du présent engagement, sur demande du chercheur ou de l'Université du Québec à Montréal.

#### **PUBLICATIONS**

Dans le cas où certains de vos propos concernant la recherche seraient retenus pour fins de publication, acceptez-vous d'être identifié.e ?

Oui \_\_\_\_\_

Non \_\_\_\_\_

#### LIMITE DE L'ENGAGEMENT

Nonobstant les dispositions qui précèdent, les obligations du signataire relativement à la confidentialité deviendront également caduques si l'une ou l'autre des situations suivantes se présente:

- les informations confidentielles portées à la connaissance du signataire faisaient partie du domaine public antérieurement à la signature du présent accord ou deviendront partie du domaine public au cours du projet par d'autres voies que par divulgation de la part du signataire;
- des connaissances de même nature ont été développées par une tierce partie de façon totalement indépendante et sans que ladite tierce partie ait été en relation avec l'Université du Québec à Montréal ou avec le signataire.

EN FOI DE QUOI, J'AI SIGNÉ LA PRÉSENTE, À \_\_\_\_\_,

EN CE \_\_\_\_\_

(date)

Par: \_\_\_\_\_

(Signature)

Témoin: \_\_\_\_\_(nom

\_\_\_\_\_(signature)

## BIBLIOGRAPHIE

- Académie de la langue française. (2024). Collectif. Dans *Dictionnaire de l'Académie de la langue française* (9e éd.). Récupéré le 8 juillet 2025 de <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C2932>.
- Amabile, T. (1988). A model of creativity and innovation in organisations. *Research in Organisational Behavior*. 10(1). 123-167.
- Anargyros, A., Reiss-Schimmel, I., Wainrib, S. (1998). *Créations, psychanalyse*. Presses Universitaires de France.
- Andler, D. (2016). Cognitives, Sciences. Dans *Encyclopædia Universalis*. Consulté en ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/sciences-cognitives/>
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Gallimard.
- Anzieu, D. et Martin J.Y. (1973). *La dynamique des groupes restreints*. Presses universitaires de France.
- Aubry, J.-M. (2005). *Dynamique des groupes*. Éditions de l'Homme.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses*. Prentice Hall.
- Argyris, C. (1995). *Savoir agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Interéditions.
- Argyris, C., Schön, D.A. (1991). Participatory Action Research and Action Science. Dans W. Foote Whyte (dir.), *Participatory Action Research* (p. 85-96). Sage Publications.
- Argyris, C. et Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique* (M. Aussanaire et P. Garcia-Melgares, trad.). Boeck Université. (Publication originale en 1996)
- Barbier, S. (2001). *Processus cognitifs et genèse d'une organisation groupale*. [Thèse de doctorat, Université de Tours].
- Barbier, S. (2005). Construction cognitive du groupe restreint. *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 4(1), 83-98.
- Baribeau, C. (2005). *L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur*. Dans C. Royer, F. Guillemette et J. Moreau, *L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence : actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 26 novembre 2004*. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)
- Beaupré, S. (2020). L'histoire, les obstacles et deux exercices pratiques. Dans Beaupré, S. (dir.), *L'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique. De la théorie à la pratique* (p. 7-20). Presses de l'Université du Québec.

- Bergson, H. (1907). *L'Évolution créatrice*. Paris : Félix Alcan
- Bernèche, R. et Saives, A-L. (2022). *La créativité à l'œuvre selon la psychologie humaniste. Entretien avec René Bernèche, professeur en psychologie de la créativité*. Éditions JFD
- von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
- Bieth, T., Ovando-Tellez, M., Bernard, M. et Volle, E. (2019) Contribution des études lésionnelles aux neurosciences de la créativité. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 177(2), 164-168.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherche qualitative*, 26(2), 1-18.
- Blumenkranz, N. (1981). La création collective dans les groupes d'art moderne. Dans R. Passeron (dir.), *La création collective* (p. 117-138). Éditions Clancier-Guénard.
- Bodart, Y. (2018). Les phénomènes de groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (117-118), 119-146.
- Borduas, P.-É. (1948). Le refus global [Manifeste inédit]. Fonds d'archives Marcel Barbeau (110P-615/8, boîte 1105), Service des archives et de gestion des documents, Université du Québec à Montréal.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti. et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup>. éd., p. 65-79). ERPI.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Presses universitaires de France.
- Boyer P. et Martineau S. (2018). La problématique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 85-108). Presses de l'université de Montréal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cawelti, S., Rappaport, A., et Wood, B. (1992). Modeling Artistic Creativity: An Empirical Study. *The Journal of Creative Behavior*, 26(2), 83-94.
- Cannon, W. B. (1932). *The Wisdom of the Body*. W W Norton & Co.
- Chagnon, J., Neumark, D. et Lachapelle, L.(dir.). (2011). *Célébrer la collaboration. Art communautaire et art activiste humaniste au Québec et ailleurs*. LUX Éditeur et Detselig Enterprises. Ltd

- Chaîné, F. (2012). Créativité et création en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(2), 1–5
- Colas-Adler, H. et Ferrer, M. (1990). *Groupes, mouvements, tendances de l'art contemporain depuis 1945*. École nationale supérieure des Beaux-Arts.
- Conte, R. (dir.). (2023). *La création en acte*. Éditions de la Sorbonne.
- Corbière, M., Larivière, N. (2020). *La Recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- Crozier, M. (1966). *Le Phénomène bureaucratique*. Éditions du Seuil.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Éditions du Seuil.
- Csikzentmihaly, M. (1988). Society, Culture, Person. A System View of Creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The Nature of Creativity* (p. 325-339). Cambridge University Press.
- Csikzentmihaly, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row.
- Csikzentmihaly, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Vivre – La psychologie du bonheur*. Robert Laffont.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité : psychologie de la découverte et de l'invention*. Robert Laffont.
- Csikzentmihaly, M. (2009). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 313-335). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Bouffard, L. et Lucas, M. (2008). Un nouveau soi pour le nouveau millénaire. *Revue québécoise de psychologie*, 29(2), 183-204.
- Csikszentmihalyi, M., Bouffard, L. (2017). Le point sur le Flow. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 65–81.
- Csikszentmihalyi, M. et Hektner, J. M. (2002). The experience sampling method: Measuring the context and the content of lives. Dans R. B. Bechtel et A. Churchman (dir.), *Handbook of Environmental Psychology* (p. 233-243). John Wiley & Sons, Inc.
- Csikszentmihalyi, M., Hektner, J. M., Jennifer A. et Schmidt, J. A. (2006). *Experience Sampling Method Measuring the Quality of Everyday Life*. SAGE Publications
- Comité d'éthique pour les projets étudiants impliquant des êtres humains, UQAM. Consulté à l'adresse <https://cerpe.uqam.ca/>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Denzin, N. (1970). *The Research Art in Sociology*. Butterworth.
- Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995* (D. Lapoujade, éd.). Les Éditions de Minuit
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Les Éditions de Minuit.
- Delitz, H. (2012). L'impact de Bergson sur la sociologie et l'ethnologie française. *L'année sociologique*, 62(1), p. 41- 65
- de Repentigny, R. (1955). *Manifeste des Plasticiens* [Manifeste]. Montréal, Québec : Café L'Échourie.
- Deroussy, P. B. (2015). Approche systémique de la créativité : Outils et méthodes pour aborder la complexité en conception amont. [Thèse de doctorat, École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers].
- Deschanet, E., Distler, F., et Rasolofo-Distler, F. (2022). Reconnaissance des compétences : savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'étudiant. Le cas de trois dispositifs : Bonus étudiant engagé, VAE et blocs de compétences. *Projectique*, 3(1), 91-110.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill La Chenelière.
- Dewey, J. (1933). *How we think, a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath and co.
- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, trad.). Presses universitaires de France. (Publication originale en 1938)
- Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience. In G. Truc & P. Saint-Germier (Trad.), *Traces*, 9, 83–91.
- Dewey, J. (2021). *L'art comme expérience* (J. Cornetti, trad.). Gallimard. (Publication originale en 1934)
- Didier, A. et Martin, J-Y. (1973). *Dynamique des groupes restreints*. Presses universitaires de France.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11(6), 1011-1026.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., p. 343-368). Presses de l'Université de Montréal.
- Durkheim, É. (1893). De la division du travail social. Paris, France: Félix Alcan.
- Durkheim, E. (1898). Représentation individuelle et représentation collective. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(1), 273-302.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.

- Erikson, E. H. (1972). *Identity and the life cycle*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Etienne, A. L. (1988). Un des outils de l'apprentissage expérientiel : le journal intime. *Santé mentale au Québec*, 13(2), 165-169.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57(1), 271-282.
- Finke, R. A., Ward, T. B. et Smith, S. M. (1992). *Creative Cognition: Theory, Research, and Applications*. The MIT Press.
- Freud, Sigmund (1911). *La psychanalyse des rêves*. Payot.
- Freud, Sigmund (1948). *Le rêve et l'inconscient*. Paris : Payot.
- Gagné, M. (2018). *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11356/>
- Gagnon, Y.- C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Gallagher, F. et Marceau, M. (2020). La recherche descriptive interprétative. Dans M. Corbière et N. Larivière, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la Recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2<sup>e</sup> éd., p. 43-66). Presses de l'Université du Québec.
- Gareau, M. (2018), *Pratique réflexive et autorégulation : Favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12176/>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Getzel, J. et Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision. A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. Wiley
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : Théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. Pires(dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies* (p.340-364). Gaëtan Morin.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative (2e éd., M. Gauthier, Trans.). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967)
- von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité : contribution au constructivisme* (p. 19-43). Éditions du Seuil.

- Godin, G. (2014). *Collaboration entre artistes en arts visuels : Développement d'outils pour une dynamique de groupe en contexte professionnel* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6993/>
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Les Publications de la faculté des Sciences de l'éducation.
- Gosselin, P. (2016). Du dialogue comme mode méthodologique. Dans A. Savoie, A.-M. Émond, F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université du Québec à Montréal 2016* (p. 34-40). CRÉA Éditions.
- Gosselin, P., Bachand, N. et Laurier, D.(dir.) (2004). *Tactiques insolites : vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*. Guérin.
- Gosselin, P., Gingras-Audet, J-M., Murphy, S. et Potvin, G. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Gosselin, P. & Le Coguiec, É. (dir.). (2006). *La recherche-crédation : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, P. et St-Denis, E. (dir.). (2011). *Résonances : Pour un dialogue entre création et enseignement des arts*. Guérin
- Goudinoux, V. (2015). *Œuvrer à plusieurs : regroupements et collaborations entre artistes*. Presses universitaires du Septentrion.
- Goudinoux, V. (2016). Hier et aujourd'hui. Enjeux des pratiques collectives. *Art Press 2*, 40(1), 6-12.
- Gough, H. G. (1991). Shared Variance in the California Psychological Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 596-606
- Gross, B. (2016). Le collectif, artiste contemporain. *Art Press 2*, 40(1), 36-44.
- Gross, B. (2010). Brève histoire du collectif d'artiste(s) depuis 1967. *Les Cahiers du Musée national d'art moderne*, 111(1), 48-65.
- Gouvernement du Canada. Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. <https://publications.gc.ca/site/eng/9.638111/publication.html>
- Hammersley, M. (2012). Troubling theory in case study research. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 393–405.
- Hargadon, A., et Bechky, B. A. (2006). When Collections of Creatives become Creative Collectives: A Field Study of Problem Solving at Work. *Organization Science*, 17(4), 484-500.
- Harmat, L., de Manzano, Ö., et Ullén, F. (2021). Flow in Music and Arts. Dans C. Peifer et S. Engeser (dir.), *Advances in Flow Research* (p. 377-391). Springer.

- Heinich, S. (2015). *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Gallimard
- Hélie, S., et Sun, R. (2010). Incubation, Insight, and Creative Problem Solving: A Unified Theory and a Connectionist Model. *Psychological Review*, 117(3), 994-1024.
- Hilgers, M. (2013). Observation participante et comparaison : contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie. *Anthropologie et Sociétés*, 37(1), 97-115.
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., p. 51-84). Presses de l'Université de Montréal.
- Hogg, M.-A., Hardie, E.-A. et Reynolds, K.-J. (1995). Prototypical similarity, self-categorization and depersonalized attraction: a perspective of group cohesiveness. *European Journal of Social Psychology*, 25(2), 159-177.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews, (dir.), *Devenir enseignant. Tome 2 : D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 85-104). Éditions logiques.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997) L'observation en situation de la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies* (p. 211-249). Gaëtan Morin.
- Janet, P. (1898). *L'automatisme psychologique. Essai de psychologie expérimentale sur les formes inférieures de l'activité humaine* (4<sup>e</sup> éd.). Société Pierre Janet et le laboratoire de psychologie pathologique de la Sorbonne avec le concours du CNRS.
- Jantsch, E. (1972). Inter- and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation. *Higher Education*, 1(1), 7-37. <https://doi.org/10.1007/BF01956879>
- Jung, C. G. (1926). *Métamorphoses et symboles de la libido*. Éditions Montaigne
- Jung, C. G. (1948). *Le rêve et l'inconscient collectif*. Payot.
- Karsenti, T., et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., p. 289-316). Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2018). *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (4e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Kuhn, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Lamoureux, E. (2007). *Art et politique : l'engagement chez les artistes actuels en arts visuels au Québec* [Thèse de doctorat, Université Laval].

- Lamoureux, È. (2009). *Art et politique : nouvelles formes d'engagement artistique au Québec*. Écosociété.
- de Landsheere, G. (1979). Constructivisme. Dans *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (p. 71). Presses universitaires de France.
- Landry, S. (2008). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints. Le modèle des trois zones dynamiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Laplanche, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Laplanche, J. (2006). *Étude heuristique du passage d'un sentiment d'incompétence à un sentiment de compétence dans la relation éducative d'une enseignante auprès des garçons du premier cycle du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Lapérière, A. (1997a). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Lapérière, R. Mayer, et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies* (p. 365-390). Gaëtan Morin.
- Lapérière, A. (1997b). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Lapérière, R. Mayer, et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies* (p. 308-340). Gaëtan Morin.
- Lefèvre, N. (2020). *L'entretien comme méthode de recherche*. Consulté à l'adresse <https://www.etudier.com/dissertations/Entretien-Comme-M%C3%A9thode-De-Recherche/245323.html>
- Le Grain. (1985). *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*. Vie ouvrière.
- Lemoigne, J. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod.
- Lemouzy-Sauret, B. (2006). Création et Psychanalyse. Dans *Actes des Cinquièmes Journées de Psychanalyse*. (p. 24-40) Association de Psychanalyse Jacques Lacan. Consulté à l'adresse [https://psychanalyse.com/pdf/CREATION\\_ET\\_PSYCHANALYSE.pdf](https://psychanalyse.com/pdf/CREATION_ET_PSYCHANALYSE.pdf)
- Le Roux, R. (2007). L'homéostasie sociale selon Norbert Wiener. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 16(1), 113-135. Presses universitaires de Liège.
- Lescarbeau, R., Payette, M. et St-Arnaud, Y. (1985). *Devenir consultant*. Édition de l'université de Sherbrooke.
- Lescarbeau, R., Payette, M., et St-Arnaud, Y. (1990). *Profession consultante*. Presses de l'Université de Montréal.
- Lévi-Strauss, C. (2012). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique des relations humaines*. Presses universitaires de France.

- Liot, F. (2009). Collectifs d'artistes et action publique. Dans M.-C. Bureau, M. Perrenoud et R. Shapiro (dir.), *L'artiste pluriel : Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (p. 51-64). Presses universitaires du Septentrion.
- Lubart, T., Mouchiround, C., Torjman, S. et Zanasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.
- Luft, J. (1967). *Introduction à la dynamique des groupes*. Édouard Privat.
- Lyotard, F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Éditions de Minuit.
- Marpeau, J. (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif*. Érès.
- Mazeron, M. (2017). Bergson : événement et création. *Methodos*, 17(1).  
<https://doi.org/10.4000/methodos.4788>
- Marx, W. (2023). *Paul Valéry, Cours de poïétique, I : Le corps et l'esprit (1937-1940)*. Collège de France.
- Maldonado, G. (2016). Au temps des avant-gardes. La création, une affaire commune. *Art Press* 2, 40(1), 13-20.
- Marguin, S. (2019). *Collectifs d'individualités au travail. Les artistes plasticiens dans les champs de l'art contemporain à Paris et à Berlin*. Presses universitaires de Rennes.
- Marszal, P. (2019). *Collaboration et co-crédation entre artistes : duo, groupes, collectifs en arts plastiques du début des années 1960 à nos jours*. Réseau Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/outils-bacs/collaboration-et-co-creation-entre-artistes-duo-groupes-collectifs-en-arts-plastiques-du-debut-des-annees-1960-a-nos-jours>
- Masciotra, D. (1998). Modèle de méthode de théorisation-en-action du praticien-chercheur : Méthodologie de la recherche théorique en éducation. *Cahiers du CIRADE*, 99(1).
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Row
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Wiley and Son.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être : l'expérience psychique* (Mesrie-Hadesque, trad.). Fayard.
- Maslow, A. H. (2013). *Devenir le meilleur de soi-même : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité* (L. Nicolaieff, trad.). Eyrolles.
- Mathonière, J. M. (1997). Le plus noble et le plus juste fondement de la taille de la pierre. *La règle d'Abraham*, 3(1), 19-42.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Michel, I. (2020). *Et la création à plusieurs aujourd'hui ? Du couple au collectif*. Conférence dans le cadre du cycle de conférences Couples et duos : la création à 4 mains de l'École des Beaux-arts Nantes.

- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. DeBoeck.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe (Nouv. éd.)*. Éditions du Seuil.
- Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2 (2), 219-266.
- Mougeolle, M. (2016). Le collectif comme mode d'intervention : Perturbations de La 2e Porte à Gauche. *L'Annuaire théâtral*, 60(1), 75-89.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2005). *Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste*. Dans C. Royer et C. Baribeau (dir.), *Actes du colloque Recherche qualitative et production de savoirs*, tenu le 10 mai 2004 à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM).  
<https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/recherche-qualitative-et-production-de-savoirs/5202co/>
- Mucchielli, A. (2009). Journal de bord. Dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd., p. 116). Armand Colin.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Nicolescu, B. (2011). De l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité : fondation méthodologique du dialogue entre les sciences humaines et les sciences exactes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(1), 89-103
- Noddings, N. (1988). An Ethic of Caring and its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96(1), 215-230.
- Noy, P. (1978). Insight and Creativity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 26(4), 717-748.
- Oberlé, D. (2015). *La dynamique des groupes*. Presses universitaires de Grenoble.
- Osborn, A. (1940). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*. Charles Scribner's Sons.
- Osborn, A. (1959). *L'imagination constructive. Comment tirer parti de ses idées. Principes et processus de la Pensée créative et du Brainstorming*. Dunod.
- Ouellet, M. (2010). *Exploration heuristique sur la présence consciente à l'intelligence émotionnelle chez une enseignante du primaire. De la passion et du plaisir d'enseigner à une présence accrue à soi et aux élèves perturbés* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, 40(2), 154-176.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.

- Paillé, P. (2004). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*.  
<http://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Pages, M. (1965). *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Dunod.
- Pasquier, F. (2017). La transdisciplinarité, combien de divisions ? *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 33-46. <https://hal.science/hal-02146462/document>
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Klincksieck
- Passeron, R (dir.). (1981). *La création collective*. Clancier-Guénaud.
- Peynot, J.-P. (2016). Le démiurge, l'architecte et leurs doubles. *Art Press* 2, 40(1), 66-72.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*, Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1980). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux-Niestlé.
- Piaget, J. (2007). *Le structuralisme*. Presses universitaires de France.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies* (p. 113-169). Gaëtan Morin.
- Platel, H. et Thomas-Antérion, C. (2014). *Neuropsychologie et art. Théorie et applications cliniques*. De boeck
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies* (p. 173-210). Gaëtan Morin.
- Restany, P. (1960). *Déclaration constitutive du Nouveau Réalisme*. Centre Pompidou.  
<https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/c6b9r7y>
- Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité*. Presses de l'Université du Québec.

- Richard, M. (2010). Comment se préparer à la recherche en collaboration en enseignement des arts ? Équilibrer méthodologie et éthique sur la balance artistique. Dans A.-M. Émond, M. Gagné et C. Nadon (dir.), *Les actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (p. 81-91), Éditions CRÉA.
- Richard, M. (2016). Risquer d'autres postures entre l'art et l'enseignement : La création pédagogique et la création informelle des jeunes. Dans A.-M. Ninacs (dir.), *Interdire, susciter, combattre. La prise de risque en création* (p. 100-108). Éditions de l'ÉAVM.
- Richard, M., Labrie, M.-P., Acerra, E. et Bernard, A. (2022). Créativité, art ou création à l'école ? Susciter divergence processuelle et convergence analogique/numérique. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16(1). <https://doi.org/10.7202/1096913ar>
- Rioux, M. (1969). L'enseignement des arts au Québec [Rapport gouvernemental]. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Rix, G. et Lièvre, P. (2008). Towards a codification of practical knowledge. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 225-232.
- Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 16(1), 21-28.
- Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2013). Une ethnographie organisationnelle constructiviste et orientée vers les pratiques situées. *Revue internationale de psychologie et de gestion des comportements organisationnelles* [Numéro spécial]. 45-65.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered Therapy*. Houghton Mifflin Co.
- Rogers, C.R. (1954). The non-directive method as a technique for social research. *American Journal of Sociology*, 50(1), 279-283.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Constable.
- Rogers, C. R. (1976). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on Personal Power*. Delacorte Press.
- Rogers, C. R. (1979). *Un manifeste personnaliste. Fondements d'une politique de la personne*. Dunod.
- Rosenberg, J. P. et Yates, P. (2007). Schematic Representation of case study research designs. *Journal of Advanced Medecine*, 60(4), 447-452.
- Rossetti, S., & Gey, L. (s.d.). Leçon de physique 41 : Effet tunnel. École normale supérieure de Lyon. Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5e éd, p. 199-225). Presses de l'Université du Québec.
- Salanova, M., Rodríguez-Sánchez, A. M., Schaufeli, W. B. et Cifre, E. (2014). Flowing together: A longitudinal study of collective efficacy and collective flow among workgroups. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 148(4), 435-455.

- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant : Essai d'ontologie phénoménologique*. Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Gallimard.
- Sans, J. et Robert, P. (1988). *Des emblèmes comme attitudes*. Labo-selec.
- Saussez, F., Ewen, N. et Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg. *Recherche et Formation*, 36(1), 69-87.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Sawyer, K. (2003). *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. Erlbaum Associates.
- Sawyer, K. (2017). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. Basic Books.
- Sawyer, K. (2024). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation* (3<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (J.-P. Boutinet, Trans.). Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983)
- Schön, D. (1996a). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour les adultes. Dans J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222), Presses universitaires de France.
- Schön, D. (1996b). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Éditions Logiques.
- Sela-Smith, S. (2002). Heuristic research: a review and critique of Moustakas's method. *Journal of Humanistic Psychology*, 42(3), 53-88.
- Senge, P. (1994). *La Cinquième discipline : levier des organisations apprenantes*. Eyrolles.
- Simon, P. et Albert, L. (1975). Les relations interpersonnelles. Dans A. Paquet Deehy et G. Rondeau, *Techniques de travail en groupe* (p. 66-67). Éditions d'Arc.
- Sioui-Durand, G. (1997). *L'art comme alternative. Réseaux et pratiques d'art parallèle au Québec. 1976-1996*. Éditions Intervention.
- Soyez-Petithomme, C. (2011). Comment montrer le collectif ? *Multitudes*, 45(1), 29-32.
- Smuts, J. C. (1926). *Holism and evolution*. New York, NY: The Macmillan Company. Spielmann, C. (1993). Psychanalyse et création. *Bulletin de Psychologie*, 46(410), 214-218.
- St-Arnaud, Y. (1978). *Les petits groupes. Participation et animation*. Presses de l'Université de Montréal et éditions du CIM.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.

- St-Arnaud, Y. (1993). Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention. Dans F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 237-383). Éditions du CRP.
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Presses de l'université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*. Gaëtan Morin.
- St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, 36(1), 17-27.
- St-Arnaud, Y. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-48.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*. Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes : participation et animation* (3e éd.). Gaëtan Morin.
- St-Arnaud, Y et Aubry, J.-M. (1975). *Dynamique des groupes*. Éditions de l'Homme, éditions du Centre Interdisciplinaire de Montréal.
- St-Arnaud, Y. et Lhotellier, A. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L. et Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-48.
- Tay, K., Tan, L., et Goh, W. (2021). A PRISMA review of collective flow experiences in music contexts. *Psychology of Music*, 49(3), 667-683.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Turco, A. (2003). Altérité. Dans J. Lévy & M. Lussault (Éds.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. [page exacte si connue]). Belin.
- Vacher, Y. (2010). *Pratique réflexive au cœur de la professionnalisation des enseignants stagiaires : quelle opérationnalisation pour réduire les tensions ? Un exemple à l'IFUM de Corse* [Thèse de doctorat, Université Corte].
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, 66(1), 65-78.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. De Boeck.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Éditions du Seuil.
- Valéry, P. (1960). La conquête de l'ubiquité. Dans P. Valéry, *Œuvres, tome II* (p. 1283-1287). Gallimard. (Publication originale en 1928)
- Valéry, P. (1973). *Cahiers*. Gallimard.

- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6<sup>e</sup> éd.). ESF éditeur.
- Wadbled, N. (2016). Produire des propositions théoriques. Épistémologie de l'usage des études de cas. *Recherches qualitatives* [Numéro spécial hors-série], 20(1), 383-394.
- Wallas, G. (1946). *The Art of Thought*. Watts & Co.
- Ward, T. et Kolomytsy, Y. (2019). Creative Cognition. Dans Kaufman, J. et Steinberg, R. *Handbook of creativity* (p. 189-212). Cambridge University Press.
- Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*. Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité : contribution au constructivisme*. Éditions du Seuil.
- Weiner, N. (1951). Homeostasis in the Individual and the Society. *Journal of the Franklin Institute*, 251(1), 65-68.
- White, W. B. (2011). Le pouvoir de la collaboration. Dans J. Chagnon, D. Neumark et L. Lachapelle (dir.), *Célébrer la collaboration: Art communautaire et art activiste humaniste au Québec et ailleurs* (p. 329-337). LUX éditeur et Detselig Entreprises.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeux et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.