

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RECHERCHE-CRÉATION AU QUÉBEC : CADRAGE SOCIOHISTORIQUE,
MODE DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES ET DIFFUSION D'UNE
NOUVELLE FORME DE RECHERCHE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
AU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

CHANTAL PROVOST
18 MAI 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

Il y a une dizaine d'années, en prenant un café avec une de mes directrices de thèse, j'évoquais l'idée d'un « petit projet » de doctorat. Marie-Claude m'avait alors regardée, sourire en coin, en répétant « petit » ... Un doctorat est un long périple et pour se rendre jusqu'au bout, il faut être bien accompagné. Mes premiers remerciements vont donc à mes deux directrices, Diane Leduc et Marie-Claude Larouche. Je les remercie pour leur soutien indéfectible, leur rétroaction constructive, leur écoute, leur capacité d'analyse et leur sens stratégique. Merci surtout d'avoir cru en ce projet et en moi.

Pour mener à bien cette recherche, j'ai fait des rencontres importantes. Des chercheurs et des chercheurs-créateurs qui m'ont généreusement donné de leur temps et ont bien voulu partager leur parcours et leur expertise. Un merci tout particulier à Isabelle Héroux qui fut la première à partager son expérience et sa conception de la recherche-création. Un grand merci également Jean-Paul Quéinnec et Louis-Patrick Leroux pour leur générosité, leur accueil chaleureux et pour ces belles et longues discussions éclairantes. Je remercie Yves Gingras pour ses judicieux conseils méthodologiques et ces franches discussions m'ayant permis de mieux orienter ma recherche.

Merci également à Pierre Gosselin, Sophie Stévanca, Serge Lacasse, Costanza Camelo, ainsi que d'autres chercheurs-créateurs croisés dans plusieurs colloques ou événements sur la recherche-création qui ont aussi su me pister et furent de bon conseil. Je souhaite aussi remercier Marie-Christine Lesage pour ses séminaires passionnants et pour m'avoir aidé dans la publication du second article.

Merci à mes collègues du doctorat en études et pratiques des arts. Plusieurs discussions lors des séminaires ont contribué à enrichir ma pensée et à faire avancer mon projet. Pour sa contribution à la révision linguistique, merci à Kim-Lan Dô Chastenay. Je remercie également Anne-Marie Durocher pour son aide à la mise en forme du document.

Je souhaite aussi remercier les Fonds de recherche du Québec - société et culture pour son appui financier.

Enfin, merci à mes amis et à mes proches. Malgré vos sourcils en point d'interrogation (une thèse de doctorat est un sujet parfois assez hermétique!), merci de m'avoir soutenue dans cette belle aventure.

DÉDICACE

À mes enfants.
Une thèse, c'est comme un gros lego.
Avec un bon plan, détermination et patience, on peut y arriver,
même si on l'échappe parfois dans l'escalier.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	XI
RÉSUMÉ	XII
ABSTRACT.....	XIV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE	6
1.1 L’engouement pour la recherche-création et changement épistémologique.....	7
1.2 Les difficultés de conceptualisation	8
1.2.1 Les définitions des conseils des arts et des fonds subventionnaires	9
1.3 Les écrits québécois	13
1.4 Les typologies, schématisation et cartographies de la RC	14
1.4.1 La catégorisation de Chapman et Sawchuck (2012).....	15
1.4.2 Les différentes approches en pratique artistique Burns et Bruneau (2007) 17	
1.4.3 Méthodologie et post-positivisme chez Fortin et Gosselin (2014)	18
1.4.4 Les cartes conceptuelles de Paquin et Noury (2018)	18
1.5 La RC en musique : une discipline et une musicologie de l’action	20
1.6 Les études terrain	21
1.7 Les études sous forme d’auto-po�i�tique	23
1.8 La production et la diffusion de connaissances.....	25
1.9 Les études sociologiques et l’écosystème de la RC	31

1.10	Cerner la recherche-création du point vue historique au Québec et ailleurs...	32
1.10.1	Au Québec.....	33
1.10.2	Ailleurs dans le monde.....	35
1.10.2.1	Processus de Bologne : une charnière.....	36
1.10.2.2	Le Royaume-Uni – l’analyse de thèses chez Mottram (2009).....	37
1.10.2.3	Les pays scandinaves – l’exemple de la Finlande.....	40
1.10.2.4	L’Australie – les facteurs socioéconomiques selon Wilson (2011).....	41
1.10.2.5	Les �tats-Unis – la recension des programmes par Elkin (2009) ...	41
1.11	Question centrale de recherche	43
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....		46
2.1	Cadrage/cadrer	47
2.2	Recherche, création et recherche-création	52
2.2.1	Recherche.....	52
2.2.2	Création.....	55
2.2.3	Recherche-création.....	58
2.3	Connaissances et mode de production de connaissances	60
2.3.1	Connaissance.....	61
2.3.2	Modes de production de connaissances	62
2.4	Diffusion	67
2.4.1	Modes et pratiques de diffusion	69
2.5	Hybridité	70
2.6	Numérique.....	72
2.7	Multimodalité.....	77
2.8	Objectifs de recherche.....	79
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		81
3.1	Approche méthodologique générale	82
3.2	Article 1 Fragments d’histoire	85
3.2.1	La méthode historique.....	85

3.2.2	Les sources utilisées et les types de données	86
3.2.3	La validation et l'adaptation du modèle de Gingras (1991).....	88
3.3	Article 2 Mode de production de connaissances en RC.....	89
3.3.1	Entre l'anasynthèse et l'analyse inférentielle.....	90
3.3.3.1	Identification de l'appareil théorique	92
3.3.3.2	Analyse inférentielle	93
3.3.3.3	Synthèse de l'appareil théorique	94
3.3.3.4	Élaboration de schématisation.....	95
3.4	Article 3 Entretiens avec des chercheurs-créateurs.....	95
3.4.1	La sélection des participants	96
3.4.2	La construction de l'entrevue individuelle semi-dirigée.....	98
3.4.3	La phase d'expérimentation et les entretiens exploratoires	99
3.4.4	Le déroulement des entretiens et les considérations éthiques.....	101
3.4.5	Le traitement et l'analyse des données.....	102
3.5	Les limites de l'approche méthodologique générale.....	109
3.6	Les retombées et les apports de la thèse.....	111
CHAPITRE IV PREMIER ARTICLE INSÉRÉ		115
4.1	L'institutionnalisation de la recherche chez Gingras (1991)	117
4.2	INVARIANT 1 : Émergence de la recherche-crédation au Québec	119
4.2.1	L'enseignement des arts à l'université.....	119
4.2.2	La fin d'un modèle Beaux-arts?.....	120
4.2.3	Le contexte social et le rapport Rioux.....	121
4.2.4	L'intégration des arts et de la création aux activités de recherche.....	125
4.2.5	Arrêt sur image 1 : l'intégration de l'ÉBAQ à l'Université Laval.....	126
4.2.6	Arrêt sur image 1 : quelques constats	130
4.3	INVARIANT 2 : Institutionnalisation de la recherche-crédation	132
4.3.1	Arrêt sur image 2 : l'exemple du syndicat des professeurs de l'UQAM ..	132
4.3.2	Arrêt sur image 2 : quelques constats	135
4.3.3	Nouveaux programmes aux cycles supérieurs	137
4.3.2	Orientations stratégiques en RC et financement structurant	139
4.4	INVARIANT 3 : Identité sociale et communauté de chercheurs-créateurs..	149
4.4.1	L'artiste à l'université : nouvelle identité sociale	149

4.4.2	Colloques, rencontres et canaux de diffusion	155
4.4.3	Arrêt sur image 3 : deux colloques importants sur la RC	157
4.4.4	Arrêt sur image 3 : quelques constats	165
CHAPITRE V DEUXIÈME ARTICLE INSÉRÉ.....		169
5.1	Le modèle de Gibbons et ses collègues.....	171
5.1.1	Caractéristiques du mode 2	173
5.1.1.1	La recherche en contexte d'application.....	174
5.1.1.2	La transdisciplinarité.....	174
5.1.1.3	L'hétérogénéité et la diversité des structures organisationnelles.....	175
5.1.1.4	La responsabilité sociale et la réflexivité.....	175
5.1.1.5	Le contrôle de la qualité et l'évaluation.....	176
5.1.1.6	Le context-sensitive Science chez Gibbons (2000)	177
5.1.2	Le mode 2 et la production de connaissances en RC	179
5.2	Discussion autour des caractéristiques du mode 2 en contexte de RC	181
5.2.1	Contexte d'application, de production et de diffusion de la RC	181
5.2.2	Transdisciplinarité, savoirs tacites et variété de produits	185
5.2.2.1	Savoir tacite en RC.....	186
5.2.2.2	Paradigme performatif et variété des produits en RC	188
5.2.3	Hétérogénéité et diversité : organisation et économie	190
5.2.3.1	Collaboration, temporalité et mode d'organisation du travail	191
5.2.3.2	Financement en RC : enjeux éthiques et organisationnels.....	195
5.2.4	Responsabilité sociale et réflexivité.....	197
5.2.4.1	Étude des impacts sociaux de la RC	198
5.2.4.2	Réflexivité : démarches méthodologiques et autopoïétiques	200
5.2.5	Évaluation de la RC	202
5.2.5.1	Exigences de la recherche universitaire	203
5.2.5.2	Analyses bibliométriques	204
5.2.5.3	Jury et évaluation asymétrique.....	205
5.2.5.4	Critères qualitatifs	206
5.3	Synthèse du mode 2 : essai de schématisation	210
CHAPITRE VI TROISIÈME ARTICLE INSÉRÉ.....		223
6.1	Contexte de l'étude	225

6.2	La recherche-création au sein du réseau universitaire	226
6.3	Recherche-création et zone de l'inter.....	228
6.4	La diffusion de la RC : exigence de la recherche et de l'écrit	231
6.4.1	Multimodalité et hybridité des pratiques de diffusion	235
6.4.2	Diffusion et spectateurs : expérience sensible et transmission	238
6.4.3	Pratiques numériques : décloisonnement, ouverture et interactivité.....	242
CHAPITRE VII DISCUSSION		251
7.1	Résumé des trois articles.....	251
7.1.1	Cadrage sociohistorique de la recherche-création au Québec.....	251
7.1.2	Essai théorique : la production de connaissances en recherche-création..	254
7.1.3	Modes et pratiques de diffusion chez deux chercheurs-créateurs.....	258
7.2	Articulation de l'interdisciplinarité et éclairage complémentaire.....	262
7.2.1	Interdisciplinarité : objet et pratique de recherche.....	262
7.2.2	éclairage complémentaire de la RC.....	265
CONCLUSION.....		268
ANNEXE A CERTIFICAT ÉTHIQUE.....		274
ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....		276
ANNEXE C DEMANDE D'ACCÈS � L'INFORMATION FRQSC		280
ANNEXE D CANEVAS D'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE		283
APPENDICE A NOTES DE RENCONTRE AVEC YVES GINGRAS.....		287
BIBLIOGRAPHIE		291

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Représentation visuelle des principaux concepts utilisés selon les trois articles de la thèse.....	47
3.1	Adaptation des étapes d'anasynthèse de Legendre (2005) et de Messier et Dumais (2006).....	92
4.1	Nombre de projets financés par domaine, programmes du FRQSC (2002-2018).....	142
4.2	Nombre de projets de RC par université, programmes du FRQSC (2002-2018).....	143
4.3	Nombre de projets financés par année de financement FRQCS (2002-2018).....	144
4.4	Universités québécoises de provenance par projets soutenus par le CRSH (2003-2010).....	146
4.5	Répartition des projets par discipline par des chercheurs d'universités québécoises, programmes du CRSH (2003 à 2013).....	147
4.6	Nombre de projets financés par le CRSH par année financière (2003-2011).....	148
5.1	Cinq aspects de la recherche en mode 2 dans un système ouvert en contexte sensible d'après Gibbons (2000).....	179
5.2	Contexte d'application.....	214
5.3	Transdisciplinarité : savoirs et produits en RC.....	216

5.4	Hétérogénéité et diversité dans l'organisation de la RC.....	217
5.5	Responsabilité sociale et réflexivité en RC.....	219
5.6	Évaluation en contexte de RC.....	220

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Types de recherche en art et design, d'après Frayling (1993).....	15
1.2	Quatre types de recherche-création, d'après Chapman et Sawchuk (2012).....	16
1.3	Recherche-création et autres études en art, d'après Burns et Bruneau (2007).....	17
2.1	Résumé et adaptation des caractéristiques de l'approche du système d'innovation selon Edquist(1997).....	66
3.1	Aperçu de la méthodologie de la thèse.....	84
3.2	Exemples de traitement thématique des données.....	105
4.1	Exemples d'orientations stratégiques, de programmes d'études et de cours en RC dans quelques universités québécoises.....	138
5.1	Résumé des principales caractéristiques du mode 2 par mots-clés d'après Gibbons, Limoges, Nowotny, et al. (1994).....	177
5.2	Adaptation et traduction des propositions de Ysebaert (2011) — critères et indicateurs d'évaluation en contexte de practice-led research.....	207
5.3	Reprise des cinq caractéristiques du mode 2 (Gibbons et al., 1994) et adaptation par mots-clés à la recherche-création.....	212

RÉSUMÉ

Présente depuis plus d'une vingtaine d'années, la recherche-crédation (RC) fait maintenant partie des orientations stratégiques et des programmes de formation de nombreuses universités québécoises. À l'échelle internationale, cette forme de recherche, désignée sous différentes appellations (Artistic Research, Practice as Research, Practice-led Research, etc.), connaît également un développement important. Au Québec, depuis le début des années 2000, des chercheurs et des chercheurs-crédateurs (Laurier et Gosselin, 2004; Bruneau et Villeneuve, 2007; Gosselin et Le Goguiéc, 2006; Pinson, 2009; Chapman et Sawchuk, 2012; Laurier et Lavoie, 2013; Fortin et Houssa, 2012; Stévancc et Lacasse, 2013; Paquin et Noury 2019) ont tenté de définir la RC et certaines de ses particularités. Ils ont également révélé plusieurs enjeux de cette forme de recherche en milieu universitaire. Aussi, des chercheurs internationaux ont identifié des aspects moins explorés de la RC. Par exemple, les modalités d'attribution et de valorisation des œuvres issues de la RC (Fourmentaux, 2014), l'évaluation de la RC (Hellström, 2010), les modes de production de connaissances de la RC et son historique (Borgdorff, 2012), l'évaluation asymétrique (art\recherche) et la réception des œuvres (Rust, Mottram et Till, 2007) les modes de diffusion et les produits de la RC (Biggs et Büchler, 2013). À l'instar de ces chercheurs, la présente thèse aborde trois de ces aspects en contexte québécois.

En effet, cette thèse par articles vise à répondre à trois objectifs de recherche : a- dresser un portrait sociohistorique de l'émergence et du développement de la recherche-crédation en milieu universitaire québécois, b- cerner et décrire certains paramètres importants de la production de connaissances en RC, c- identifier et décrire des modes diffusions de la RC à partir de pratiques de chercheurs-crédateurs québécois. L'approche méthodologique retenue est essentiellement qualitative. La méthode historique et l'analyse documentaire, une adaptation de l'anasynthèse et de l'analyse inférentielle, ainsi que des entrevues individuelles semi-dirigées constituent les principales méthodes utilisées.

Dans le premier article, suivant le modèle de l'institutionnalisation de la recherche de Gingras (1991), le cadrage sociohistorique de la RC révèle trois temps ou invariants de l'émergence et du développement de cette forme de recherche. Ces trois temps sont : a- l'émergence de la recherche-crédation au Québec de la fin des années 1960 aux années

1980, b- l'institutionnalisation de la recherche-création – les années 1990-2000, c- l'identité sociale et la communauté de chercheurs-créateurs, les années 2000 à aujourd'hui. Le cadrage sociohistorique montre des points de changements et de tensions pour chacune des périodes ciblées dont l'intégration des artistes professionnels à l'université, l'association du terme création au terme recherche, la création d'une structure de financement, l'augmentation de la capacité de recherche et la formation d'une relève de chercheurs-créateur par l'élaboration de programmes aux cycles supérieurs, ainsi qu'une diversité de financement selon les universités de provenance.

Le deuxième article inséré se présente comme un essai théorique entourant la production de connaissances en RC. L'article se veut une adaptation des caractéristiques du mode 2 de production de connaissances de Gibbons et ses collègues (*The New Production of Knowledge*, 1994), par opposition au mode 1 de la science (modèle scientifique classique). L'article présente des mots-clés et des caractéristiques propres à la RC. Par des schématisations, les aspects comme la transdisciplinarité, la notion du contexte d'application en recherche ou encore l'évaluation sont revisités. L'article montre les possibilités d'adaptation au mode 2 et met en lumière des aspects plus invisibles de la production de connaissances en RC.

Enfin, le troisième article fait état d'entretiens menés auprès de deux chercheurs-créateurs québécois du domaine des arts vivants. L'article permet d'aborder certaines pratiques de diffusion, dont la diffusion en direct, l'usage de plateformes numériques ainsi que l'archivage de données non textuelles. Il s'avère que les concepts d'hybridité et de multimodalité sont porteurs et correspondent bien aux modes et pratiques de diffusion des deux participants. Ces derniers évoquent les potentialités du numérique, mais également la nécessité de revoir le vocabulaire et les pratiques plus traditionnelles de diffusion scientifique en regard de la RC.

En somme, cette étude, par le biais de trois articles insérés, offre un éclairage complémentaire sur le RC. La thèse aborde plusieurs enjeux de la RC et permet de mieux comprendre les défis liés à la place et à la reconnaissance de cette forme de recherche en milieu universitaire.

Mots clés : recherche-création, cadrage sociohistorique de la recherche-création, modes de production de connaissance, diffusion, numérique, pratiques hybrides et multimodales de diffusion

ABSTRACT

First established over twenty years ago, research-creation (RC) has become an integral part of the strategic orientations and education programs of many Québec universities. Internationally, this type of research, also known as artistic research, practice as research and practice-led research, is likewise enjoying significant expansion. In Québec, since the early 2000s, researchers and researcher-creators (Laurier & Gosselin, 2004; Bruneau & Villeneuve, 2007; Gosselin & Le Gogüiec, 2006; Pinson, 2009; Chapman & Sawchuk, 2012; Laurier & Lavoie, 2013; Fortin & Houssa, 2012; Stévançe & Lacasse, 2013; Paquin & Noury, 2019) have tried to define RC and some of its particularities. They have also elucidated some aspects of this type of research in the university setting. International researchers have examined some of the lesser-known aspects of RC, such as methods for attributing and assessing works created through RC (Fourmentraux, 2014), the evaluation of RC (Hellström, 2010), the means and history of knowledge production through RC (Borgdorff, 2012), asymmetrical evaluation (art/research) and the reception of RC works (Rust, Mottram & Till, 2007), the means of dissemination and RC products (Biggs & Büchler, 2013). Following in the footsteps of these researchers, this dissertation addresses three of these aspects in the specific case of Québec.

This dissertation by publication aims to respond to three research objectives: a) establish a socio-historic portrait of the emergence and development of research-creation in the Québec university setting; b) pinpoint and describe the important parameters of knowledge production through RC; and c) identify and describe the means of dissemination of RC based on the practices of Québec researcher-creators. The methodological approach is essentially qualitative. The historical method, documentation analysis, an adaptation of anasynthesis and inferential analysis, as well as semi-directed individual interviews, are the principal methods used.

In the first article, in keeping with Gingras's (1991) research institutionalization model, the socio-historical framing of RC reveals three periods of the emergence and development of this type of research. These three periods are: a) the emergence of research-creation in Québec from the late 1960s to the 1980s; b) the institutionalization of research-creation in the 1990s and 2000s; c) the social identity and community of researcher-creators, from the 2000s to today. The socio-historical framing reveals turning points and tensions in each of the target periods, including the integration of

professional artists into the university, the association of the term creation with the term research, the creation of a funding structure, the expansion of the research capacity and the creation of a pool of future researcher-creators through the development of graduate and postgraduate programs and the diversification of funding in the various universities.

The second article is a theoretical essay on the production of knowledge through RC. Adapting Mode 2 knowledge production, as described by Gibbons et al. (1994), the article presents keywords and characteristics specific to RC. By opposition to mode 1 (classic science), Mode 2 is a more collaborative and transdisciplinary way of conducting scientific research. Using schematization, it explores aspects such as transdisciplinarity, the concept of application context and evaluation. The article outlines opportunities for adaptation to Mode 2 and sheds light on the less-visible aspects of knowledge production in RC.

Finally, the third article relates interviews with two Québec researcher-creators in the performance arts. It addresses certain dissemination practices, including live streaming, the use of digital platforms and the archiving of non-textual data. It reveals that the concepts of hybridity and multimodality are promising and consistent with the dissemination modes and practices of the two participants, who speak about the potential of digital dissemination but also point out the need to review the more traditional vocabulary and practices of scientific dissemination with regard to RC.

Through these three linked articles, this study provides greater perspective on RC. The dissertation broaches three aspects of RC to allow for a better understanding of the challenges related to the role and recognition of this type of research in the university setting.

Keywords: research-creation, socio-historical framing of research-creation, modes of knowledge production, dissemination, digital, hybrid and multimodal dissemination practices

INTRODUCTION

[T]his transformation of academia parallels a broader understanding of ‘research’ that allows for non-discursive knowledge forms, unconventional research methods and enhanced means of documentation and presentation, as witnessed by developments in areas such as visual anthropology and cultural studies that are increasingly acknowledged by national and international research councils and funding agencies. In this general transformation of academia, art may be the most extreme case to date [...].

Micheal Schwab & Henk Borgdorff (2014, p. 13)

If we had waited for philosophers to agree upon a solid ontological and epistemological basis for artistic research, we might not, even now, have begun. However, theoretical debates as well as practical experiments in artistic research have been going on for more than twenty years.

Annette Arlander (2013, p. 152)

Il y a maintenant plus d’une vingtaine d’années, l’expression recherche-création (RC) est apparue dans le paysage universitaire qu eb cois. Ce nouveau type de recherche fait maintenant partie int egrante des programmes d’art de deuxi eme et troisi eme cycles de plusieurs universit es qu eb coises. S’int eresser à la recherche-création comme forme particuli ere de recherche peut sembler un sujet singulier. En fait, un tel choix par une chercheuse form ee en histoire et en éducation peut surprendre. C’est d’abord cette curieuse appellation de recherche-création qui a attiré mon attention. C’est aussi l’accompagnement pendant plusieurs années d’enseignants d’arts du postsecondaire, aussi artistes professionnels, souhaitant concilier l’acte de chercher, de créer et d’enseigner, qui m’a rapproché de plus en plus de ce sujet. J’ai vite réalisé qu’il y a bien là une façon singulière de faire de la recherche, de la matérialiser et de la communiquer. Une forme

de recherche, qui du point de vue de l'histoire des sciences, résonne et dissonne parfois au sein de l'université.

Côtoyer mes collègues artistes et chercheurs lors de ma formation au Doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) m'a aussi semblé confirmer le fait qu'il importe de mieux comprendre les défis associés à sa place et à sa reconnaissance en milieu universitaire. Dans le cadre de cette thèse, je poursuis donc les objectifs suivants : a- dresser un portrait sociohistorique de l'émergence et du développement de la RC en milieu universitaire au Québec, b- cerner et décrire certains paramètres importants de la production de connaissances en RC, c- identifier et décrire des modes de diffusion de la RC à partir de pratiques de chercheurs-créateurs québécois. Pour ce faire, il m'a semblé que le format de la thèse par article se prêtait le mieux afin d'examiner davantage trois aspects de la RC¹. J'avais aussi le désir de pouvoir communiquer, partager en participant à cette communauté de chercheurs-créateurs en construction et la formule par articles se prêtait bien à ce contexte. En ouverture des chapitres 4, 5 et 6, le contexte de diffusion et d'élaboration de chacun des articles est précisé. En outre, chacun des articles permet de répondre à un des objectifs de recherche mentionnés précédemment et constituent mes résultats de recherche.

Le premier chapitre est consacré à la recension des écrits et à la présentation de la problématique. J'aborde les principaux écrits québécois produits sur la RC, soit notamment les ouvrages élaborés à la suite de l'implantation des premiers programmes universitaires en RC. Les questions d'ordre conceptuel et méthodologique y sont surtout abordées. Je montre également comment différents types d'études ou de manières d'aborder la RC ont fourni des éclairages complémentaires sur le sujet. J'identifie certains pans ou caractéristiques de la RC moins explorés au fil des années et je termine ce chapitre par ma question centrale de recherche.

¹ Les précisions d'ordre méthodologique quant au format de la thèse sont présentées au chapitre 3.

Le deuxième chapitre porte sur le cadre de conceptuel. J'aborde évidemment les concepts centraux de recherche-création, recherche et création. Les notions de cadrage, de diffusion, de multimodalité, d'hybridité, de connaissances et de modes de productions de connaissances sont aussi abordées. En lien avec mon dernier article qui fait état d'entretiens avec des chercheurs-créateurs, je traite des notions de modes et pratiques de diffusion. Enfin, je termine ce chapitre en précisant les objectifs de ma recherche.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. J'amorce celui-ci par une présentation générale de mon approche méthodologique. Ensuite, je précise les méthodes employées pour chacun de mes articles, soit la méthode historique et l'analyse documentaire, une adaptation de l'anasynthèse et l'analyse inférentielle, ainsi que des entrevues individuelles semi-dirigées. Je souligne également les apports et les adaptations proposées à partir de démarches méthodologiques de certains chercheurs qui m'ont précédée. En fin de chapitre, l'apport de la thèse ainsi que ses limites sont discutés.

Déformation professionnelle sans doute, le premier article inséré (chapitre 4) constitue un cadrage sociohistorique de la RC en milieu universitaire. Un certain recul m'est apparu nécessaire afin de saisir l'émergence et le développement de la RC, mais également afin de cibler certaines de ses caractéristiques qui demeurent moins explorées par les chercheurs. À partir d'une adaptation du modèle de Gingras (1991) concernant l'institutionnalisation de la recherche, je propose trois temps et invariants du développement de la RC au Québec. Pour chaque période ciblée, des arrêts sur images avec une sélection de documents sont présentés afin de soutenir mon propos.

Le deuxième article inséré (chapitre 5) est consacré à la production de connaissances en RC. Ce chapitre s'apparente à un essai théorique par le biais d'une analyse et d'une adaptation du mode 2 de production de connaissances tel que proposé par Gibbons et ses collègues (1994). Je présente d'abord ce modèle et je propose ensuite de le revisiter

en regard des particularités de la RC. Je termine le chapitre en proposant des schématisations des caractéristiques dans la production des connaissances en contexte de RC.

Le chapitre 6 constitue le troisième article inséré et porte sur les modes et les pratiques de diffusion de deux chercheurs-créateurs québécois du domaine des arts vivants, Jean-Paul Quéinnec et Louis-Patrick Leroux. En début de chapitre, je discute de la RC et des liens à établir avec les notions d'interdisciplinarité et d'interartialité. J'aborde ensuite les exigences relatives à la diffusion en contexte universitaire. Je décris également la multimodalité et l'hybridité de certaines pratiques de diffusion des chercheurs-créateurs rencontrés. Enfin, j'aborde la place du spectateur et de certaines pratiques numériques à la lumière de quelques-uns des projets de RC de Quéinnec et Leroux.

Le chapitre 7, consacré à la discussion des résultats, a pour objectif de faire ressortir les principaux faits et constats de la thèse tels que présentés dans mes trois articles. Je reviens sur la composante interdisciplinaire de mon projet de recherche et sur la complémentarité des trois articles. Je fais également ressortir la portée et les contributions de la thèse. J'énonce également quelques pistes pour de futures recherches.

La conclusion, outre un rappel des principales composantes de la thèse, met de l'avant l'importance de poursuivre des études sur cette forme particulière de recherche. Je positionne plus largement la RC dans la réflexion qui a cours sur les changements au sein de l'institution universitaire. Depuis 2019, un groupe de travail sur l'université du futur présidé par le scientifique en chef Rémi Quirion, fait notamment état de changements susceptibles de transformer l'université. Parmi ces changements, les pratiques et les environnements numériques, la diffusion massive et la circulation des informations dans un modèle de science ouverte, le décloisonnement des secteurs de recherche et des disciplines, ainsi que l'ouverture aux besoins de la société trouvent certes un écho particulier en regard de la RC. Je termine donc en soulignant que la communauté de

chercheurs-créditeurs québécoise peut faire partie intégrante et nourrir de tels changements.

CHAPITRE I

RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE

Lorsque j'ai amorcé mes lectures sur la RC, la question en filigrane était de savoir qu'est-ce que la RC? Je positionne la RC comme une nouvelle forme ou un nouveau type de recherche. Parfois, de manière plus générale, je parle de celle-ci comme d'un phénomène nouveau. Ces deux manières de la désigner demeurent constantes dans la thèse et facilitent l'usage du mot dans les trois articles présentés. En fait, l'expression de phénomène de la RC m'est apparu nécessaire à employer notamment dans le contexte d'écriture du premier article, c'est-à-dire afin de mieux circonscrire son émergence en milieu universitaire. Dans le présent chapitre, je montre comment plusieurs auteurs ont abordé cette grande question et quelles sont les facettes de la RC qui nécessitent encore plus d'exploration. Enfin, ce chapitre se termine par la formulation de ma question centrale de recherche.

J'amorce ce chapitre en abordant les principaux écrits qui ont traité de la RC en milieu universitaire au Québec. Je m'attarde également à quelques écrits issus de la littérature anglo-saxonne afin de mettre en parallèle son contenu et son potentiel, notamment concernant le contexte d'émergence de cette forme de recherche. En effet, bien que la thèse porte sur la RC au Québec, je ne me limite pas aux écrits québécois, car ce serait là

négliger l'apport des recherches internationales notamment en ce qui a trait aux thèmes que je propose d'approfondir dans le cadre de ma recherche. Ces écrits parsèment également l'écriture de mes trois articles.

1.1 L'engouement pour la recherche-crédation et changement épistémologique

La RC fait partie d'un nombre toujours grandissant de programmes de formation universitaire associés aux arts et aux lettres. À titre d'exemple, depuis septembre 2016, l'Université de Montréal offre un volet de RC en littérature à la maîtrise et au doctorat². L'offre pour ce type de programmes dans les domaines des arts et lettres semble toujours en croissance, ce qui témoigne bien de l'engouement pour cette forme de recherche. Plusieurs programmes universitaires de type *practice-based* ou *practice-led research* dans le domaine des arts ont aussi vu le jour en Europe, en Australie, aux États-Unis et ailleurs dans le monde.³

Or, les exigences et les contenus de tels programmes contribuent à la distinction d'une pratique qui relève d'une démarche de RC d'une simple pratique artistique ou pure pratique (Candy, 2006). En fait, l'apposition du terme recherche à la notion de création constitue en quelque sorte un moyen de légitimation de l'art et de la création dans le milieu de la recherche universitaire. Kathrin Busch (2009) indique qu'une vision plus académique de la recherche en art a entraîné un changement dans la finalité des productions artistiques. Il ne s'agit plus de produire des œuvres d'art, mais bien de générer

² Voir l'article La recherche-crédation entre aux cycles supérieurs, récupéré le 29 juillet 2016 de <http://eri.umontreal.ca/notre-ecole/nouvelles-evenements/la-recherche-creation-entre-aux-cycles-superieurs-36550/>

³ Dans une version numérique et interactive de son livre *Artists with PhDs* (Récupéré le 22 avril 2016 de <http://www.jameselkins.com/yy/2-list-of-phd-programs-around-the-world/>). James Elkin fait une recension (bien que la liste ne soit pas exhaustive) des programmes de doctorat par pays ou régions du monde. Elkin estime que plus de 150 établissements peuvent attribuer un grade de doctorat de type studio-art au Royaume-Uni seulement. On apprend aussi qu'il existe 26 programmes en Australie et Nouvelle-Zélande, 7 aux États-Unis, 8 en Amérique latine, 3 en Chine, 26 au Japon et 5 en Afrique.

des savoirs par la recherche en pratique artistique. Il y a là un changement épistémologique important. En effet, depuis l'intégration des écoles d'art et des conservatoires aux établissements universitaires, la vision de la formation en enseignement supérieur et de la recherche, partie inhérente de la tâche de tout professeur universitaire, a sensiblement changé. « As a result arts education is now often expected to include research for higher education degrees, teaching is expected to connect to research, and teaching staff, as far as possible, should have PhD degrees in their fields of teaching » (Hellström, 2010, p. 306).

1.2 Les difficultés de conceptualisation

Si la RC représente un changement épistémologique, comment celle-ci fut d'abord abordée par les chercheurs et chercheurs-créateurs québécois ? En fait, la RC comme forme particulière de recherche a été le sujet de nombreux débats, notamment en raison des difficultés à la conceptualiser. Comme évoqué par Borgdorff (2012), l'émergence de la RC soulève de nombreux questionnements : a- d'ordre ontologique (l'objet d'étude est-il la création, l'œuvre ou son processus?), b- méthodologique (quelles sont les approches méthodologies employées? que signifie une méthodologie hybride?) et c- épistémologique (quelles formes de savoirs émanent de la pratique artistique?). S'y ajoutent les enjeux liés à l'interdisciplinarité, alors que de nombreux projets contribuent au décroisement des disciplines et des genres artistiques⁴. Au Québec, la difficulté de conceptualisation de cette forme de recherche réside également dans une certaine perméabilité des champs professionnel et universitaire.

⁴ À cet égard, la dynamique interartistique ou l'interartialité de nombreux projets de RC peut être vue comme la relation entre les arts. Une relation constituée de raccords, de rencontres, de tensions, de conflits, de dissonances. Comme le soutient Nancy (2000, p. 157) : « les arts naissent d'un rapport mutuel de proximité et d'exclusion d'attraction et de répulsion, et leurs œuvres respectives opèrent et s'entretiennent dans ce double rapport. »

1.2.1 Les définitions des conseils des arts et des fonds subventionnaires

Comme je le montrerai au chapitre 4, les premiers programmes de subvention dédiés à la RC voient le jour au début des années 2000. Les fonds subventionnaires proposeront alors des définitions de la RC alors que le milieu professionnel utilisait déjà l'expression. Dans ce dernier contexte, l'expression recherche-crédation est aussi utilisée par artistes professionnels évoluant hors des circuits de la recherche universitaire. En fait, les artistes professionnels se tournent généralement vers les organismes finançant la pratique et la création artistiques, notamment le Conseil des arts du Canada (CAC) et le Conseil des arts et lettres du Québec (CALQ). Ainsi au Québec, l'expression recherche-crédation est aussi employée autant dans le milieu professionnel culturel comme de tels organismes que par les établissements universitaires. Ces organismes subventionnent la recherche et la création depuis plusieurs années par divers programmes de bourses. Dans plusieurs des programmes consultés (ex. bourse vidéo et cinéma CAC, bourse de recherche et création, pour toutes les disciplines artistiques, CALQ), les termes de recherche, de création, d'exploration, de conception et de validation s'entremêlent. « What is important from the Council's definition is that research is situated as a part of an investigation that involves trying things out, as opposed to a gathering data, as it is often conceived in traditional academia » (Chapman et Sawchuk, 2012, p. 9).

La différence est assez marquée lorsqu'on s'attarde à la définition de la recherche-crédation proposée par le Conseil des arts du Canada. Lorsqu'il est mention de recherche : « it is generally conceived as an investment of time and resources in the exploration of possibilities, concepts, and technologies involved in the production of a new work that will have some sort of public exhibition » (Chapman et Sawchuk, 2012, p. 9). Le Conseil des arts et lettres du Québec offre des programmes de bourses pour diverses disciplines artistiques. Ces programmes sont définis par volet, dont un volet de recherche et création qui est semblable d'une discipline à l'autre. Ce volet est défini

comme suit : « [il] vise à soutenir financièrement la recherche et la création d'œuvres en permettant aux artistes de réaliser des projets qui favoriseront l'évolution de leur démarche artistique » (Conseil des arts et Lettres du Québec⁵). En ce qui a trait à l'évaluation de ces projets, on précise trois critères : la qualité du travail artistique, l'intérêt et la pertinence du projet, ainsi que la faisabilité du projet. Dans la *Politique concernant les jurys, les comités et les apprécieurs*⁶, on précise que le jury est composé par des pairs (artistes et écrivains), embauchés par le CALQ pour évaluer les demandes de bourses. Pour être membres du jury, les artistes doivent répondre à certains critères, dont cinq années d'expérience de pratique artistique et avoir le statut d'artiste professionnel au sens de la Loi. En somme, il s'agit de critères assez vastes et de définitions très générales des notions de recherche et de création, ce qui se distingue nettement de la recherche universitaire et subventionnée.

De leur côté, les fonds subventionnaires ont également défini la RC. En effet, le CRSH définit la recherche-création comme suit :

Approche de recherche combinant des pratiques de création et de recherche universitaires et favorisant la production de connaissances et l'innovation grâce à l'expression artistique, à l'analyse scientifique et à l'expérimentation. Le processus de création, qui fait partie intégrante de l'activité de recherche, permet de réaliser des œuvres bien étoffées sous diverses formes d'art. La recherche-création ne peut pas se limiter à l'interprétation ou à l'analyse du travail d'un créateur, de travaux traditionnels de développement technologique ou de travaux qui portent sur la conception d'un curriculum. Le processus de recherche-création et les œuvres artistiques qui en découlent sont jugés en fonction des critères d'évaluation du mérite établis par le CRSH.⁷

⁵ Bourses de développement, Volet recherche et création, récupéré le 5 août 2016 de : <http://www.calq.gouv.qc.ca/artistes/cirque.htm#develop>

⁶ Voir la politique en ligne : http://www.calq.gouv.qc.ca/calq/politiques/jurys_comites.htm

⁷ Page consulté le 21 juin 2021, récupéré de <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-fra.aspx#a25>

Dans les descriptions des programmes dédiés à la RC, le FRQSC précise que cette forme de recherche repose sur :

l'exercice d'une pratique créatrice ou artistique soutenue; la problématisation de cette pratique créatrice ou artistique; la transmission, la présentation et la diffusion des expérimentations menées ou des résultats obtenus dans le cadre de projets de recherche-crédation, quelle qu'en soit la nature, auprès de la relève étudiante, des pairs et du grand public.⁸

Si ces définitions ont évolué et furent précisées avec le temps, il n'en demeure pas moins qu'elles réfèrent à des critères communs lorsqu'il s'agit de recherche scientifique, tels que la présence d'une problématique, la production de connaissances, la diffusion, etc. Chose certaine, ces définitions sont souvent revisitées. Aux dires de certains auteurs, il est impossible de fixer la définition de la RC. Suivant Landry (2017, p. 3), il demeure impossible de camper la RC dans un paradigme.

Il existe presque autant de paradigmes que de définitions de la recherche-crédation et il serait très hasardeux d'en entreprendre la typologie sans se lancer dans un travail d'une grande envergure. Ce qu'il convient de noter, je pense, et qu'il est absolument impossible de sédimenter en un seul paradigme qui servirait de modèle absolu; la chose est vraie de toutes les disciplines artistiques et de tous les champs du savoir; il n'existe pas de méthode parfaite d'accès à la connaissance et à l'expression, et chaque artiste et/ou chercheur doit bâtir ses méthodes en même temps qu'il crée (du discours ou une œuvre d'art). C'est notamment pour cette raison que la recherche-crédation appelle à une posture plurivoque, hybride, informée par des savoirs venus de différentes pratiques et de différents milieux.

Il y a aussi quelque chose de paradoxal dans l'étude de la RC. Comme l'indiquent Pluta et Losco-Lena (2015, p. 39), la RC est « une démarche qui est étudiée à la fois dans plusieurs ouvrages et dans peu d'ouvrages selon la zone géographique où cette étude

⁸ Page consultée le 21 juin 2021, récupéré de <https://frq.gouv.qc.ca/programme/appui-a-la-recherche-creation-rc-automne-2020-2021-2022/#objectifs-du-programme>

s'effectue; deuxièmement elle apparaît sous plusieurs termes théoriques et sous des formes pratiques variées, mais elle provoque toujours une méfiance, notamment chez ceux qui y croient peu. »

En fait, le Québec est loin de faire cavalier seul dans cette situation. Les pays précurseurs des programmes *artistic research* ont sensiblement tous vécu cette période de débats conceptuels. Comme l'indique Julie Robson (2013, p. 130) à propos de la situation en Australie : « [a]lthough the field of creative arts research is burgeoning in Australian universities, consensus on definitions remains difficult and conflicted. » La polyphonie des expressions pour la désigner témoigne aussi des difficultés à la conceptualiser. À titre d'exemples, mentionnons : *Practice-based Research* (Candy 2006; Gray et Mallin 2004), *Practice-led Research* (Mäkela et Nimkurat 2011; Rust, Mottam et Till 2007), *Performative Research* (Haseman 2006) *Studio-based Research* (Vincs 2010), *Art Practice as research* (Sullivan 2005; Nelson, 2013), *Artography* (Springgay, Irwin et Wilson, 2004), *Artistic research* (Macleod et Holdridge 2006; Borgdorff, 2012), etc. Cette liste est loin d'être exhaustive et ces différentes expressions sont parfois utilisées de façon interchangeable.

En somme, les débuts de la RC en contexte universitaire sont notamment marqués par des difficultés conceptuelles, plus précisément l'articulation entre la recherche et la création. En effet, aux premières heures de cette forme de recherche, on sent le besoin de préciser la terminologie, soit l'une des conclusions du comité recherche-crédation ayant rédigé le rapport *Pour changer le monde de la recherche-crédation : un dernier virage* publié en mars 2003.

il faudrait absolument revoir la terminologie utilisée dans le cadre de la gestion des programmes dédiés en recherche-crédation. Bien sûr, lors de la présentation d'un projet, on doit, en recherche-crédation comme dans les autres domaines, répondre aux questions d'usage pour rendre compte de la qualité de sa démarche de recherche. Mais la terminologie utilisée pourrait être plus appropriée

et parler de description du programme de recherche-création plutôt que de méthodologie, d'objectifs poursuivis par la démarche de recherche-création plutôt que d'hypothèses, de contexte de réalisation (théorique et artistique) du projet (p.17).

Bref, l'apposition du terme recherche à la notion de création est loin d'être banale et engendre une série de questions et suscite à la fois la curiosité de biens auteurs.

1.3 Les écrits québécois

Si la définition de la RC pose des défis conceptuels, il n'en demeure pas moins que plusieurs auteurs et chercheurs québécois ont contribué à la circonscrire. Il faut dire que cette communauté émergente s'est d'abord questionnée sur la définition même de la RC. Quel est ce nouveau phénomène? Quelle est cette manière toute particulière de faire de la recherche en contexte artistique et universitaire ? Ainsi, comme cette recension des écrits en témoigne, au Québec comme ailleurs, beaucoup des premiers ouvrages ou articles traitant de la RC ont porté sur sa définition; étape incontournable d'un champ ou type de recherche émergent.

En effet, rien d'étonnant alors au fait que les premiers écrits québécois traitant de la RC ont porté principalement sur sa définition et sur des préoccupations d'ordre méthodologique (Laurier et Gosselin, 2004; Bruneau et Villeneuve, 2007; Gosselin et Le Coquiec, 2006).⁹ Depuis, certains auteurs ont revisité ces thèmes de différentes manières. Fortin et Houssa (2012) et Fortin et Gosselin (2014) explorent davantage certaines méthodologies dites poststructuralistes ainsi que les démarches autoethnographiques. Paquin (2014) explore notamment l'étymologie des mots associés à la RC, les différents paradigmes et ainsi que les méthodes possibles en RC.¹⁰ D'autres auteurs écrivent en

⁹ à l'échelle internationale, les exemples de ce genre de monographies de type « textbooks » sont abondants, et ce, particulièrement dans le monde anglo-saxon. Pour des exemples, consultez la bibliographie.

¹⁰ Voir la section *Méthodologie de la recherche-création*, récupéré le 16 mai 2016 de http://lcpaquin.com/metho_rech_creat/index.html

fonction d'une discipline artistique (Pinson, 2009; Stévanice et Lacasse 2013). Tous ces auteurs et bien d'autres abordent les enjeux relatifs à la RC ainsi que sa spécificité. Ils constituent des lectures incontournables à quiconque s'intéresse au phénomène de la RC au Québec.

Dans les paragraphes suivants, je tenterai de présenter plus spécifiquement l'apport de certains de ces écrits. En fait, on retrouvera également différents types d'études ou de manières d'aborder la RC, que ce soit l'usage de typologies, de schématisations et cartographies, des études terrains, des recherches sous forme d'autopoïétique, des analyses sociologiques, etc.

1.4 Les typologies, schématisation et cartographies de la RC

Une manière généralement convenue de présenter et décortiquer un concept reste l'usage de différents schémas ou tableaux. Plusieurs auteurs ont proposé des schémas ou cartographies de la RC afin d'en résumer l'essence et les principales caractéristiques. En fait, lorsque vient le temps de parler de typologie ou de catégorisation la RC, nombreux auteurs ont cité les travaux de Christopher Frayling (1993). Mäkelä et Nimkulrat (2011) résumant d'ailleurs bien la catégorisation de Christopher Frayling (1993) lorsque celui-ci aborde la recherche en art et en design. Les prépositions *into*, *through* et *for* supposent plusieurs nuances dans la conception de la recherche, comme illustrées dans le tableau de la page suivante.

Tableau 1.1 Types de recherche en art et design, d'après Frayling (1993)

Research into art and design	Research through art and design	Research for art and design
-L'art et le design sont les sujets de recherche. -Ce sont des phénomènes à étudier de l'extérieur.	-La production artistique est ici comprise comme une méthode de recherche.	-Le produit de la recherche est un artefact. La réflexion qui sous-tend un tel produit s'incarne dans l'œuvre (artefact).

1.4.1 La catégorisation de Chapman et Sawchuck (2012)

Au Québec, Chapman et Sawchuck (2012) ont également revisité les travaux de Frayling (1993). Dans leur article paru en 2012 intitulé « Research-Creation: Intervention, Analysis and “Family Resemblances” », les auteurs traitent de la définition de la RC sous l'angle des typologies et proposent également une analyse des définitions des principaux fonds de recherche. Il faut surtout retenir que ces types de recherches ou classements, aident à penser la recherche-création. « We are not claiming that these are mutually exclusive categories, only that they stand as useful terms for elaborating discussions around different approaches to research-creation » (Chapman et Sawchuk, 2012, p. 15). En fait, les catégories que présentent ces auteurs sont interreliées, les frontières entre celles-ci n'étant pas toujours nettes. Un même projet de recherche-création peut donc s'apparenter à plus d'une catégorie à la fois. Enfin, il faut savoir que dans le cas de ces auteurs, ces catégories se basent sur des exemples en arts numériques ou encore sur des projets relevant d'une collaboration entre artistes et ingénieurs. Reste à savoir si de telles catégories pourraient être pertinentes pour des projets de recherche-création issus par exemple des arts de la scène (sans l'usage de nouvelles technologies).

Tableau 1.2 Quatre types de recherche-création, d'apr es Chapman et Sawchuk (2012)

La recherche pour la création (Research-for-creation)	La recherche à partir de la création (research from creation)	Les représentations de re- cherches créatives	La création sous forme de recherche (creation as research)
<p>-Toute création s'amorce par une collecte d'information (idées, concepts, matériel, etc.). Cette recherche peut inclure des éléments comme : revue de la littérature, nuages de concepts, essais techniques, etc.</p> <p>-Ce type de recherche de données se fait en amont de la création</p> <p>-Importance de la collaboration et la participation</p> <p>-Processus itératif d'expérimentation (essais/erreurs)</p> <p>-Le produit de la recherche n'est pas nécessairement un produit fini. Il peut demeurer au stade de l'expérimentation.</p>	<p>-La création ou certains éléments de création peuvent générer des données de recherche</p> <p>-On parle notamment de design, de tests auprès de publics. (ex. documenter la réception du public lors d'une expérimentation).</p> <p>-Ces tests, ajustements constants génèrent des idées pour de futurs protocoles ou devis de recherche.</p>	<p>-Positionnement esthétique de la recherche</p> <p>-Présentation créative de la recherche traditionnelle</p> <p>-Exemples: -le CAP, creative analytic Practice (Richardson, 2000). -les modes expérimentaux d'écriture (�criture à la façon d'un collage) -les trames audio utilisées lors d'une communication scientifique -l'insertion d'images, de documents vidéos ou audio dans des périodiques scientifiques en ligne</p>	<p>-La création est nécessaire pour mener la recherche.</p> <p>-On cherche à extraire des connaissances du processus de création.</p> <p>-La recherche comprend: des questions, une méthodologie, des références théoriques, des analyses et des critiques.</p> <p>-La création est un matériel d'enquête pour répondre aux questions de recherche.</p> <p>-Ce type de recherche permet de redéfinir ou d'affiner notre compréhension des concepts comme : théorie, créativité, connaissance.</p>

En somme, le tableau pr c dent résume la typologie proposée par ces auteurs.   noter que la collecte d'information dans le premier type de recherche (gathering data) est considérée comme de la recherche par les auteurs au même titre que la lecture d'articles scientifiques ou la recherche de références dans une vision plus conventionnelle de la recherche.¹¹

¹¹ Chapman et sa collègue donnent en exemple un projet réalisé en 2008 (Radio Bicyclette). Les opérations de recherche décrites sont : recherche dans les archives, entrevues des participants, recherche thématique, etc.

1.4.2 Les différentes approches en pratique artistique Burns et Bruneau (2007)

Il est possible de faire un rapprochement entre les expressions décrites précédemment et certaines notions utilisées en français. Burns et Bruneau (dans Bruneau et Ville-neuve, 2007) distinguent les projets de recherche-crédation, des études théoriques et des études de pratiques. Le tableau suivant (tableau 1.3) illustre les différences et les similitudes entre ces approches. À la différence des autres catégorisations présentées, celles de Burns et Bruneau contribuent à bien saisir la position du chercheur. Encore une fois, ces catégories ne sont pas fermées ou fixes.

Tableau 1.3 Recherche-crédation et autres études en art, d'après Burns et Bruneau (2007)

Recherche-crédation	Étude de pratiques	Études théoriques
<ul style="list-style-type: none"> · Le chercheur est le créateur · La création est l'objet d'étude · La production incarne le terrain d'investigation · La création est à la fois objet, sujet et contexte · Le fond et la forme se rencontrent dans ce genre de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> · Le chercheur est extérieur à la création · La pratique artistique est un espace d'observation et d'analyse · Objectif du chercheur : décrire et comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> · Objet : la pratique artistique dans sa globalité (processus de création, diffusion, matériel de création, oeuvres, etc.), c'est-à-dire la création et ses composantes · Types d'études : histoire de l'art, études critiques, études ethnographiques, herméneutiques, etc.

En fait, il y a de nombreux recouvrements entre toutes ces propositions de catégorisation. Par exemple, ce que Frayling (1993) nomme *Research into art and Design* ressemble à la catégorie Études théoriques chez Bruneau et Burns (2007). La deuxième catégorie de Frayling (*Research through art and Design*) peut s'apparenter à certaines caractéristiques des deux premiers types de recherche énoncés par Chapman et sa collègue (2012). Si, au sens de Frayling, la création est une méthodologie de recherche, relève-t-elle d'une enquête naturelle (première catégorie chez Chapman et Sawchuk)? À tout le moins, les propositions précédentes questionnent la place du chercheur et de la création dans le processus de recherche.

1.4.3 Méthodologie et post-positivisme chez Fortin et Gosselin (2014)

Dans un texte intitulé « Methodological Considerations for Research in the Arts within Academia », Sylvie Fortin et Pierre Gosselin abordent différentes approches méthodologiques empruntées par la RC. En ouverture de leur texte, les auteurs rappellent qu'il s'avère difficile de définir, voire de figer la RC. Ils évoquent trois manières d'aborder la recherche en arts au sein de l'université : a) la recherche *sur* les arts (ex. l'évolution d'un courant artistique donné), b) la recherche *pour* les arts (ex. comprendre les impacts des technologies sur les artistes), c) la recherche *dans* les arts (ex. comprendre les savoirs tacites d'un artiste, ses processus, etc.). Passant d'abord par l'explication des paradigmes positiviste et post-positiviste dans la conduite de la recherche, les auteurs soutiennent que ce dernier demeure plus approprié pour la RC. C'est notamment par l'explication et l'illustration à l'aide d'exemples de thèses¹² que Fortin et Gosselin abordent trois types d'ethnographie : interprétative, critique et postmoderne. Ce faisant, ces trois méthodes permettent d'appréhender la partie discursive de la thèse d'une autre manière, notamment dans certains cas de manière beaucoup plus personnelle et située. « The challenge of postmodern ethnography is therefore to welcome fiction and subjective individual experiences, while maintaining the credibility and rigor of research » (Fortin et Gosselin, 2014, p. 12). En somme, les auteurs précisent que ces propositions du point de vue méthodologique sont appelées à évoluer, mais à tout le moins, elles se présentent comme une alternative à certaines pratiques de recherche plus traditionnelles qui s'avèrent plus ou moins appropriées dans le contexte de la RC.

1.4.4 Les cartes conceptuelles de Paquin et Noury (2018)

Pour Paquin et Noury (2018), plutôt que de tenter de définir la RC, ceux-ci préconisent l'approche de la cartographie des pratiques.

¹² Fortin et Houssa (2012) poussent davantage l'exploration de cette notion d'ethnographie postmoderne. Voir le texte L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes. *Recherches qualitatives*, 31(2), p.52-78.

Si *définir* consiste à assigner des limites à un objet ou un phénomène et que la définition est utilisée à des fins normatives — comme la réglementation des projets qui se disent de recherche-crédation étant admissibles aux subventions des organismes institutionnels —, *cartographier* au contraire c'est appréhender et rendre compte de la diversité et de la singularité des manifestations de ces objets ou phénomènes.¹³

L'approche consiste donc à recenser ou « forer » selon les termes des auteurs, dans un corpus documentaire les notions utilisées autour des expressions comme recherche-crédation, *practice-based research*, *practice-led research*, *artistic research*, etc. Les auteurs ont notamment cartographié les pratiques de chercheurs-crédateurs du réseau Hexagram. C'est notamment par l'analyse de leurs réponses à un questionnaire (décrire les composantes recherche et création dans leur pratique), que Noury et Paquin effectuent cette cartographie.

En fait, les cartes proposées reposent essentiellement sur des extraits et des traductions d'extraits dans le cas de recensions d'écrits, tant dans les ouvrages francophones qu'anglophones. Il s'agit là d'un vaste travail de recension et cette cartographie en cours¹⁴ pourra certes inspirer mes propositions de schématisation au chapitre 5 (deuxième article inséré). Par exemple, il peut aussi être utile de voir quels sont les termes utilisés par les auteurs afin de qualifier les principales opérations en RC.

¹³ Récupéré le 22 décembre 2019 de <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/02/definir-recherche-creation-cartographier-ses-pratiques>

¹⁴Récupéré le 22 décembre 2019 de https://www.acfas.ca/sites/default/files/documents_utiles/Cartographie%20en%20cours%20de%20la%20littérature%20sur%20la%20recherche-crédation.%20%28Paquin%20et%20Noury%2C%202017%29.pdf

1.5 La RC en musique : une discipline et une musicologie de l'action

Certains auteurs ont abordé la RC d'un champ disciplinaire spécifique, comme chez Pinson (2009) qui discute de la RC en musique. Il définit d'ailleurs la RC comme une discipline et son intégration à l'université demeure stratégique.

Si la pratique de la recherche-crédation ou de la recherche-interprétation ne peut que se déployer dans un esprit, sinon un contexte, universitaire, elle devra répondre à une spécificité et une culture particulières. Il ne s'agit évidemment pas d'exclure tout autre lieu où cette recherche peut s'exercer, mais il est sûr qu'elle se définit avant tout comme une discipline universitaire (Pinson, 2009, p.11).

Si la RC est une discipline universitaire, il n'en demeure pas moins qu'elle doit se confronter à des critères traditionnels de la recherche scientifique, dont l'identification d'un problème, la formulation d'une question, le choix d'une méthode, la diffusion des résultats, ce qui pose plusieurs défis aux interprètes en musique. Il note au passage quelques confusions courantes pour l'interprète dont : des notes de programmes ne peuvent tenir lieu de problématique, ou encore une confusion entre création et recréation ou réalisation.

Qui plus est, les projets de RC financés par les organismes de recherche reposent sur un équilibre précaire entre théorie et pratique. « En somme, il faut se montrer habile et crédible dans un « appareil réflexif » accompagnant la genèse et la réalisation d'une oeuvre, ou d'une interprétation. », indique Pinson (2009, p.12). En outre, on demande à l'interprète d'être en quelque sorte un « musicologue de l'action ». Il avance l'idée d'une musicologie expérimentale et conclut par quelques suggestions de cours à intégrer au cursus des étudiants de 2^e et 3^e cycles en interprétation.

Stévance et Lacasse (2013) reprendront cette idée d'une discipline comme avancée par Pinson (2009). En effet, dans un ouvrage consacré précisément aux enjeux de la RC en

musique, Stévanice et Lacasse (2013) abordent aussi la RC comme une discipline universitaire. Ils expriment d'ailleurs une volonté de se distancier des premiers ouvrages produits en RC, les jugeant assez sévèrement puisque trop centrés sur le processus individuel du chercheur-créateur. La RC n'est pas une simple description du processus de création ni « une contemplation de soi » (p.41) aux dires des auteurs. « Un regard auto-poïétique à travers lequel les créateurs se questionnent sur le processus de création, sans tenir compte de ce qui fait précisément la particularité de la recherche-création, est inconsistant : ce n'est pas parce que des créateurs réfléchissent sur leur propre processus de création qu'il y a recherche-création » (*Ibid.*, p.46). En ce sens, il convient selon eux de se concentrer sur la notion de projet en RC. Il doit reposer sur :

un effort de problématisation (caractéristique de toute activité scientifique), d'une identification des concepts en jeu en vue de les définir précisément autour d'une stratégie argumentative permettant de répondre de manière cohérente à l'ensemble des questions soulevées en proposant des pistes de réflexion nouvelles (*Ibid.*, p.48).

Le livre est également une occasion de s'intéresser au rôle des institutions (universités, organismes subventionnaires, milieu artistique) dans la RC. Ils voient d'ailleurs un clivage dans le financement des projets entre le palier fédéral (CRSH) et le palier provincial (FRQSC), ce dernier étant selon eux très centré sur les créateurs.

1.6 Les études terrain

Des études empiriques menées au Québec ont porté sur les représentations d'étudiants en formation sur la notion de recherche (voir l'étude exploratoire menée par Monik Bruneau en 2001) ou encore sur la représentation de la méthodologie des chercheurs-créateurs. En effet, la recherche de Laurier et Lavoie (2013) constitue un exemple d'études menées auprès de chercheurs-créateurs québécois qui ont été financés par des programmes fédéraux et provinciaux (CRSH et FRQSC). Selon les auteures, malgré une perception plutôt positive de la méthodologie, elles remarquent une confusion chez

les chercheurs-créateurs entre les méthodes et la méthodologie, de même qu'une faiblesse dans leur théorisation.¹⁵ Hormis ces quelques études¹⁶ et les analyses et consultations effectuées dans le cadre des programmes subventionnaires (ex. Science-Métrieux & Bourgeois (2007). *Évaluation formative du Programme de subventions de recherche-crédation en arts et lettres du CRSH* et le rapport du comité recherche-crédation, FRQSC (2003). *Pour changer le monde de la recherche-crédation : un dernier virage*), il existe encore peu de recherches approfondies sur le terrain auprès de chercheurs universitaires ayant mené des projets de RC.

Cependant, plus récemment, un chercheur de l'Université de Montréal s'est intéressé à la question de l'éthique en RC. Dans le cadre du financement Action concertée du FRQSC, Williams-Jones et ses collègues (2017) abordent des sujets un peu moins explorés de la RC, notamment les conflits d'intérêts, l'autorat, l'évaluation, etc. Outre des analyses bibliométriques, l'étude repose aussi sur une collecte de données auprès de chercheurs-créateurs. Au plan méthodologique, la recherche repose sur un sondage international, un groupe de discussion et des ateliers auprès de différents intervenants. En ce qui concerne le sondage, 755 personnes issues principalement du Canada ont répondu. Le sondage couvrait les aspects suivants : 1- identification, 2- qu'est-ce que la recherche-crédation, 3- financement et évaluation de la RC, 4- production et reconnaissance des contributions, 5- dimension éthique et CRR (conduite responsable de la recherche) en RC, 6- informations démographiques et complémentaires (voir annexe B, p.32, rapport action concertée). Sans surprise, William-Jones et ses collègues (2017) indiquent qu'il ne semble pas y avoir de définition commune de la RC. De plus, selon les données colligées, il subsiste une impression de favoriser la recherche au détriment

¹⁵ Ces résultats recourent d'ailleurs certains résultats de la recherche d'Hellström (2010). Celui-ci a réalisé une étude de cas à partir de recherches subventionnées par le *Swedish Research Council (SRC)*.

¹⁶ Des études en sociologie portent sur des sujets connexes, notamment l'évaluation et la composition des comités de pairs. Voir les études de Fournier et Misdrahi (2014) et Fournier, Gingras et Mathurin (1991).

de la création. D'autres résultats de cette étude seront abordés un peu plus loin, notamment dans le cadre de l'article 2 portant sur la production de connaissances.

1.7 Les études sous forme d'autopoïétique

La RC lorsqu'elle est pratiquée par le chercheur-créateur en regard de sa propre pratique s'apparente à une démarche autoréflexive. La notion d'autopoïétique vient de l'autopoïèse, soit un système qui s'autoproduit, qui « s'autoregarde ». Suivant Boutet (2018, p. 291), c'est une recherche que "l'on conduit soi-même sur ses propres agirs."

Instauratif, performatif, opératif, autant d'adjectifs qui qualifient les actions établissant une boucle de rétroaction entre leur effet sur le monde et leur effet sur l'être même. Ainsi, par nos agirs créateurs sur la matière et le réel, comme par les opérations réflexives et cognitives de nos recherches sur ces mêmes agirs, nous nous "instaurons" existentiellement. Nous nous faisons exister plus intensément; nous augmentons notre qualité d'existence, ce « sentiment de soi » qu'évoque Damasio (1999) (*Ibid.*, p. 290).

Il y a déjà de cela quelques années, Serge Cardinal avait proposé, à la lumière des exigences des fonds subventionnaires, une réflexion sur la notion d'autopoïétique, soit une réflexion intrinsèque à la production d'une œuvre. Dans une communication donnée au congrès de l'ACFAS en 2012, le chercheur-créateur rappelait l'importance du trait d'union dans l'expression recherche-création. « Le trait d'union est d'abord pour moi une zone d'interférence, mais j'ai envie de dire, cette interférence n'est que le signe que la machine fonctionne : la recherche-création, c'est donc plus profondément ce qui produit cette interférence » (Cardinal, p. 4). Et cette interférence s'avère productive uniquement lorsque « la recherche et la création partagent, s'échangent et différencient un problème semblable » (*Ibid.*, p. 5). Pour Cardinal, la RC est un mode singulier de production de connaissances, plus qu'une réflexion ou une documentation du processus de création. Il y a une manière singulière de problématiser à partir d'une pratique et d'un médium artistique.

Les méthodologies empruntées par les chercheurs-créateurs s'apparentent souvent à des démarches méthodologiques de type recherche-action ou encore à des approches qualitatives préconisées en sciences humaines (ethnographie, autobiographie, phénoménologie, etc.). Suivant ces approches, la connaissance ainsi générée *par* et *dans* l'action peut donner lieu à un savoir situé et subjectif. Pour Barrett et Bolt (2006), il y a essentiellement trois caractéristiques de la connaissance en contexte de pratique artistique : située, subjective et expérientielle.

Barrett (2007) soutient que le savoir artistique est basé sur l'expérience et sur une relation directe avec un objet (matériau, corps, médiums). Celui-ci se veut un mode alternatif de production des connaissances. Reprenant les propos de Polanyi (*Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Routledge, 1958), elle rappelle que les connaissances dites tacites font partie de toute forme d'apprentissage. En ce sens, l'acquisition de connaissances est une opération cognitive qui suppose une relation entre les subjectivités individuelles et un phénomène objectif.

Ainsi, lorsque l'objet de la recherche est la propre pratique artistique du chercheur-créateur, un savoir pratique permet d'articuler des connaissances théoriques.

[...] l'activité professionnelle commande toujours un haut niveau de réflexion sur et dans l'action, même si cette dernière n'est pas toujours consciente (Schön, 1994). La pratique artistique, comme toutes les pratiques professionnelles, est loin de l'application pure et simple du savoir, aussi extraordinaire soit-il. La création tout comme l'interprétation exigent dans la constante mise en œuvre du savoir que l'on adapte et affine sans cesse au gré des intentions et des situations changeantes et imprévisibles rencontrées (Madeleine Lord dans Bruneau et Villeneuve, 2007, p.189.)

L'étude d'une pratique artistique est parfois effectuée par autre chercheur. Dans de tels cas, l'explicitation et l'accès au processus sous-jacent du chercheur-créateur s'avèrent

importants. Bienaise, Raymond, Levac (2017) se sont intéressées à l'articulation entre théorie et pratique dans un processus de RC en danse. Par le biais d'entretiens d'explicitation, l'objectif était de mieux comprendre l'articulation de la théorie et de la pratique chez trois étudiantes à la maîtrise dans cette discipline. Leur recherche fournit un éclairage intéressant sur la part de subjectivité dans le processus de recherche. « La subjectivité du chercheur qui s'immerge dans l'expérience de sa problématique devient un élément de pertinence pour la recherche, qui ne visera pas à soutenir une vérité générale, mais plutôt une compréhension incarnée d'un phénomène » (Bienaise, Raymond, Levac, 2017, p. 8). Le clivage ou la tension entre la théorie et la pratique semble se résoudre notamment à l'étape d'écriture du mémoire de maîtrise. Les participantes commentant les différentes phases d'écriture de la thèse et voient celle-ci de différentes manières (pragmatique, cathartique, ludique). Il demeure un point commun entre les trois cas étudiés : l'articulation surgit à un moment donné dans la recherche comme une prise de conscience, une fluidité s'installe entre théorie et pratique et la validité interne s'incarne dans le vécu des chercheurs-créateurs.

1.8 La production et la diffusion de connaissances

Ces démarches réflexives par les chercheurs-créateurs ou par des chercheurs qui se sont intéressés au processus ou projets de recherche-création soulèvent des questions relatives à la production de connaissances. Dans un numéro de *Muséologies*, l'éditrice invitée Carmela Cucuzzella pose à juste titre la question suivante concernant la RC : « [l]e caractère transformateur de ce type de recherche, fondé sur le processus créatif et entrepris par des chercheurs-artistes, appelle-t-il à un nouveau mode de diffusion et de médiation culturelle prenant en compte l'engagement théorique souvent complexe de ces projets ? » (Cucuzzella, 2015, p. 12).

La recherche scientifique ou universitaire repose sur plusieurs exigences, dont la diffusion et le partage des connaissances. Forme de contrat social, toute personne s'engageant dans un processus de recherche universitaire doit donc répondre à de telles exigences. Plus que cela, les activités de recherche et sa diffusion sous diverses formes font partie des tâches des professeurs universitaires et sont clairement mentionnées dans les conventions collectives. Cette obligation de diffuser, communiquer, partager la recherche s'applique donc à toutes les disciplines universitaires. Comme l'indiquent Bruneau et Burns (2007, p. 19) :

faire de la recherche création dans un contexte universitaire (pour y obtenir un diplôme) ou institutionnel (centres de recherche) impose l'application de certaines règles et conventions préalablement définies et acceptées par une communauté de chercheurs, précisément par l'enjeu public que l'on entend donner à la connaissance.

Dans sa thèse de doctorat, Boutet (2009) décrit l'accès à la connaissance en art comme une expérience près de l'intuition, « *un sentiment de connaissance* qui n'est pas la connaissance comme on l'entend dans la science, mais une autre forme, se présentant plutôt comme un sentiment de transparence, d'éclairement, de luminosité, comme une expérience de l'être. » (Boutet, 2009, p. 1-2). L'auteure parle ainsi de « connaissance existentielle » ou encore un mode de connaissance de type gnostique (une forme de spiritualité artistique). Cette appellation chez l'auteur est issue de l'analyse de sa propre démarche et production artistique. La connaissance de type gnostique n'est pas perceptible au même titre que l'on recueille des données en recherche. Elle nous renseigne à tout le moins sur la façon dont les artistes (sujets) entrent en relation avec leurs œuvres, soit le rapport intime à la création. Comme si, l'artiste rendait visible une part de l'intime et de l'invisible. Boutet souligne que la connaissance émerge de l'atelier, par l'art et non la philosophie ou les sciences humaines, domaines où d'autres chercheurs ont réfléchi au statut de la connaissance en art. Boutet dira de sa méthodologie qu'elle :

« est une poïétique à part entière, c'est-à-dire un mode de connaissance “méditatif et opératif” s'exerçant à travers un engagement dialogique et heuristique avec la matière» (*Ibid.*, p.11). Boutet entend par « gnostocosme » : « une posture cognitive où l'on appréhende intuitivement l'existence de quelque chose d'autre, quelque chose d'invisible, quelque chose dont on “a le sentiment” et qui nous semble contribuer à l'élaboration de notre image du monde et la compléter d'une certaine manière. » (*Ibid.*, p.14-15.) L'art conduit à un « état de connaissance » plutôt qu'à des « objets de connaissance » selon Boutet (*Ibid.*, p. 37).

Si les connaissances de type située, personnelle et expérientielle ont fait l'objet de bien des recherches dans des domaines variés comme l'éducation ou les sciences sociales, la RC s'avère à tout le moins un terreau fertile afin d'explorer ces formes de connaissances. Cependant, Candy (2006) indique que certains types de connaissances, dans un contexte de la recherche universitaire, sont plus difficilement reconnues, voire recevables. C'est le cas notamment des connaissances tacites, des connaissances de nature subjective, ou encore de l'argumentation pure. « Any position that argues that knowledge is private to individual argues that knowledge cannot be shared and so rules against the possibility of research in the PhD sens » (Candy, 2006, p. 5). Or, Boutet (2009) qualifie ce type de connaissance « gnosis » qui relève de l'intuition et de l'expérience intime (difficilement transmissible aux autres) d'un type de connaissance « épistémè » issu d'étude, de recherche, d'analyse, généralement reconnu et transmissible. (Boutet, 2009, p. 46-47). La présence de la recherche-crédation au sein de l'université a certes contribué à poursuivre cette réflexion quant à la production de connaissance, notamment parce qu'elle donne lieu à de nouvelles formes de dissémination du savoir.

En 2007, le CRSH a procédé à une évaluation de son programme de recherche-crédation en arts et lettres. Des sondages Web auprès de chercheurs-crédateurs financés et de candidats refusés avaient notamment été utilisés afin d'évaluer le programme. Concernant

un des objectifs liés à la diffusion (« Faciliter la diffusion et la présentation d'œuvres de qualité à un large public à l'aide d'un vaste éventail de moyens didactiques et artistiques »), les répondants ont clairement reconnu la pertinence d'un tel objectif.

Comme leurs collègues professionnels, les artistes affiliés à des institutions postsecondaires ont recours à des modes de diffusion conventionnels et non conventionnels pour atteindre leurs auditoires cibles. La diffusion de la création artistique et le processus d'acquisition des connaissances, traduits en résultats de recherche, sont largement influencés par la communauté artistique hors université, et cette diffusion est importante pour les deux communautés. Les candidats subventionnés autant que les candidats non sélectionnés jugent important l'objectif du projet pilote du CRSH, qui vise à faciliter cette composante de la production artistique (Science Métrix et Bourgeois, 2007, p.31).

Toutefois, il subsiste une certaine confusion dans le rapport quant au sens à donner à la diffusion et à ce qui est diffusé. Cela dit, on en connaît également très peu sur ce qui est diffusé, dans quels contextes, selon quels modes, etc. Par exemple, concernant les résultats imprévus, des chercheurs financés ont mentionné : « une plus grande diffusion des résultats de recherche » et de « meilleures avenues de diffusion » (*Ibid.*, p.32). Or, qu'entend-on par résultats de recherche et quelles sont ces avenues de diffusion? Du côté du FRQSC, une évaluation des programmes *Soutien aux regroupements en RC et Établissement de nouveaux chercheurs-créeurs* date de 2003. Concernant la diffusion, on mentionne quelques suggestions, sans plus. On suggère qu'un budget de diffusion pour le rapport d'étape devrait faire partie de la subvention. On propose également l'utilisation d'un site web et des prestations devant publics comme étapes d'expérimentation.

Au fil des ans, plusieurs auteurs ont spécifié que les produits (*outputs*) de la RC et leur diffusion sont rarement traités en profondeur. Durling, Friedman et Gutherson (2002), rapportant les propos de Cross (1999), soutiennent : « [s]o far, we « still haven't seen much strong evidence of the output from the 'research for and through design' quaters.

Less of the special pleading and more of the valid, demonstrable research output might help » (2002, p.13). MacLeod et Holdridge¹⁷ indiquent également :

There is a developing literature, but it remains curiously focused on research methods and protocols rather than on establishing the character of the culture through what is being produced by doctoral students [...] While it is entirely appropriate that there should be an informed literature on research protocols and methods and indeed on training, supervision and resources for study, what students produce as research is of crucial importance to the research field (MacLeod et Holdridge, 2004, p. 155-156).

Enfin, Borgdorff (2012) affirme qu'il manque un corpus de projets exemplaires en RC qui aurait été analysés et auxquels se référer. « In the emergent field of artistic research, there is a significant need to bring together exemplary research, to create a canon of projects that can serve as examples or mirrors for comparison or can qualify as paradigmatic » (Borgdorff, 2012, p. 8).

La publication d'articles, de livres ou de chapitres de livres scientifiques demeure l'un des modes de diffusion les plus répandus, car les publications génèrent des données calculables et quantifiables. Rappelant les travaux de Creamer (1998), Bazeley (2006, p. 308) indique : « [p]roduction of scholarly publications—journal articles and books—has been the most common metric by which research productivity has been assessed in universities internationally. » Il en va de même au Québec. Comme le dit Godin (2002, p. 466) : « la publication demeure l'extrait principal de la recherche scientifique. »

¹⁷ À cet égard, leur étude menée en 2004 sur l'analyse de thèses de doctorat représente une des premières et une des seules recherches ayant porté sur les produits en RC. Toutefois, les auteures indiquent qu'on ne peut pas dégager de ces analyses une généralisation ou une standardisation des méthodes employées. À tout le moins, ces analyses leur ont inspiré huit critères pouvant être utiles dans l'évaluation des dissertations doctorales.

Ainsi, la communication écrite (publication) comme pratique de diffusion prédomine encore dans de nombreuses disciplines ou champs de recherche. Dans ces formes de publication, le processus de validation des contenus est basé sur des mécanismes éditoriaux et d'évaluation par les pairs. En regard des pratiques de publication généralement convenues au sein des établissements universitaires, la RC pose de nouveaux défis.

[...] academics who do production-based work and whose practice is entangled with the idea of research-creation, find themselves in institutions where scholarly forms of publication have been dominant, and where new bureaucratic exercises, such as the imposition of "metrics" to measure and evaluate academic research across disciplines, threaten to introduce mechanisms that will impose new forms of standardization. These new metrics, at least in our experience, typically model and evaluate academic "outputs" with measures that are rooted in the sciences, and which favour traditional academic publications that are properly "indexed," as a way to calculate the relative value of research. As such, much time is spent both defining and defending research-creation practices as a valid form of academic inquiry (Chapman et Sawchuk, 2012, p. 6-7).

La RC conduit à une double production. Comme l'indique Stévance (2012, p. 6.), « un projet de recherche-création engendre deux types de résultats : d'une part, une réalisation artistique ; d'autre part, une réflexion théorique rigoureuse (et l'on ne parle pas d'une pratique réflexive, mais bien d'un discours scientifique). » Le problème est donc que, par sa nature particulière, les produits de la RC ne cadrent pas toujours avec les pratiques et les modes de diffusion reconnus dans le milieu universitaire. Aux dires de Lowry (2015, p. 41), les véhicules de diffusion en RC sont sujets à de nombreux débats : « [t]he nature of and vehicle through which this transferability of understandings are finally presented and disseminated is however broadly contested. » En somme, la RC invite à des modes et des pratiques de diffusion particuliers qui ne cadrent pas toujours avec les pratiques de diffusion de la recherche universitaire.

1.9 Les études sociologiques et l'écosystème de la RC

La question des produits de la recherche et des modes de diffusion dessine une plus large perspective de la RC. En effet, certains auteurs ont abordé la RC comme un écosystème fait de collaborations et de négociations. Je pense notamment aux travaux de Jean-Paul Fourmentraux. Certains travaux du sociologue, notamment son étude d'Hexagram (2007, 2010), montrent que les recherches collaboratives entre scientifiques, artistes et industriels posent plusieurs enjeux, notamment en regard des produits de la recherche.

Such alliances are difficult to establish, first, because the interdisciplinary hybrid known as “research and creation” lacks a stable identity; second, because the products created are not distributed under the same conditions or through the same channels as traditional art or more conventional scientific research; and lastly, because of the uncertainty surrounding the scope and longevity of such initiatives (Fourmentraux, 2007, p. 489).

Les études de Fourmentraux, souvent à échelle microsociologique (ethnographie de la vie d'un laboratoire), ont pour élément central un projet ou programme de recherche. Le sociologue s'intéresse aux dynamiques de collaboration et d'appropriation de l'œuvre qui se fait. Ultimement, ce type d'étude fait réfléchir à la diffusion, voire la commercialisation des œuvres et des innovations issues de tels projets, ce qui s'avère tout à fait pertinent pour alimenter mes propres réflexions dans le cadre de cette thèse.

Les auteures Pluta et Losco-Lena ont dirigé un numéro thématique de *LIGEIA* (2015, no.137-140) sur la RC et les technologies dans le théâtre aujourd'hui. Le numéro est également issu d'une journée d'étude tenue le 25 janvier 2014 (Lyon, France)¹⁸. Le thème de la journée permettait d'explorer les relations qui se tissent entre gens du théâtre (metteurs en scène) et ingénieurs. Pour tracer leur topographie des pratiques,

¹⁸ *Pour un laboratoire technologique de la création scénique. Sur la collaboration entre les artistes de la scène et les ingénieurs.* École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre (ENSATT), Université de Lyon, 25 janvier 2014.

les auteures organisent cette action de répertoirer selon trois paramètres : a) structurel, b) méthodologique, c) économique.

Du point de vue structurel, les auteures soutiennent que cette forme de recherche est parfois plus « cadrée institutionnellement. » Par exemple, au Royaume-Uni et au Québec, cette forme de recherche se développe au sein des universités. Alors qu'ailleurs, comme en France, certains chercheurs-créateurs collaborent de manière indépendante avec des entreprises privées. Au plan méthodologique, elles indiquent qu'il existe des méthodes très variées, allant de méthodologies plus traditionnelles jusqu'au *hacking* ou à l'*Open Source* (2015, p. 44). Enfin, en ce qui a trait au dernier paramètre, les auteures constatent qu'en France, le financement vient parfois d'entreprises privées sous forme de mécénat; une avenue beaucoup moins documentée comme option de financement dans le contexte de la RC. Il s'agit également d'une avenue moins fréquente pour la RC en milieu universitaires au Québec qui est principalement financée par des fonds publics.

1.10 Cerner la recherche-crédation du point vue historique au Québec et ailleurs

La notion de l'institutionnalisation de la RC comme mentionnée par Pluta et Losco-Lena amène à réfléchir à l'historique du phénomène. Si j'ai soulevé en début de ce chapitre la question « qu'est-ce que la recherche-crédation », une question connexe et tout aussi importante demeure : quel est son historique? Comment circonscrire le phénomène dans le temps?

Au Québec, quelques chercheurs ont traité de la question de l'historique de la RC, sans en faire un objet d'étude précis. Ce sont parfois des études sociologiques entourant la RC ou le milieu des arts ou l'enseignement des arts qui constituent des exemples éclai-

rants et pertinents du point de vue historique. J'ai aussi voulu savoir comment cet historique a été abordé à l'échelle internationale. En effet, ce qui m'intéresse ici, c'est la manière dont le phénomène a été traité et ce qui en ressort.

1.10.1 Au Québec

Les études ou les recherches qui permettent de cerner l'émergence d'une pratique de recherche associée à la création se trouvent du côté d'études sociologiques ou historiques quant à l'enseignement des arts ou au développement culturel. C'est comme si l'historique de la RC était un peu épars. Les éléments ou les fragments de cet historique se trouvent dans plusieurs ouvrages. En fait, il y a des écrits en périphérie de la RC qui ont été publiés. Je pense aux écrits portant sur l'histoire de l'enseignement des arts, à la professionnalisation des artistes, à l'intégration des nouveaux médias dans les pratiques artistiques, à l'historique et les transformations des universités et des programmes d'études. J'aborderai spécifiquement ces écrits dans le cadre de mon premier article.

Je note cependant que trois auteurs, Paquin (2014) et Stévance et Lacasse (2013), ont abordé le phénomène de la RC dans une perspective historique. Paquin, dans un texte amorcé en 2014¹⁹, discute plus précisément de l'étymologie et de l'historique des concepts de recherche et de création. Il indique que ces notions ont un historique et ont connu différentes interprétations selon les contextes, mais selon les paradigmes et les idéologies prédominants de l'époque. L'exercice vise surtout à montrer que chacun des concepts est tributaire d'un contexte historique. Paquin et Noury (2020) ont également abordé l'émergence de la RC médiatique à l'UQAM.

¹⁹ La dernière version révisée date de 2017, récupéré de http://www.lcpaquin.com/methoRC/MethoRC_recherche.pdf

Faire le petit récit de l'émergence de la R-C médiatique en communication à l'UQAM exige des considérations préalables sur la nature de ce type particulier de recherche, sur son avènement dans le monde universitaire – d'abord sous la forme de R-C artistique –, ainsi que sur les questions, les enjeux et les débats – autant épistémologiques que politiques – que cet avènement a suscités et suscite toujours en regard de la recherche en sciences humaines et sociales (SHS) (Paquin et Noury, 2020, p.104).

Ils reprennent ainsi leur idée de considérer la RC comme une pratique plutôt que de tenter de la définir. Dans la portion « récit » de leur article, les auteurs s'attardent à quelques charnières historiques au Québec, dont la commission d'enquête de l'enseignement des arts (rapport Rioux) et l'intégration des artistes à l'université issus des écoles des Beaux-arts.

Stévanice et Lacasse abordent la RC en musique dans une perspective historique dans une section de leur premier chapitre de leur ouvrage paru en 2013. Une telle perspective permet de mieux contextualiser la collaboration notamment entre musiciens et musicologues, mais fait ressortir les divergences dans les finalités de la formation entre les conservatoires de musique et l'université. En fait, cet historique aide à mieux comprendre les deux cultures et les valeurs des deux institutions. Ceci dit, on note dans l'écriture des auteurs un plaidoyer sous-jacent, on comprend que l'université n'assume pas pleinement son rôle dans la transmission et la formation à une culture générale dans une perspective humaniste. Le ton devient parfois plus éditorial (ex. lorsqu'on critique la célébration des créateurs au sein des universités au détriment des chercheurs), et on comprend que l'objectif de la contextualisation historique sert à mieux camper l'approche de RC préconisée par les auteurs dans la suite du livre.

Les auteurs ont consulté différents documents de source secondaire sur l'enseignement des arts et quelques documents officiels (ex. articles traitant du rapport Rioux ou textes traitant de la Commission d'étude sur l'avenir de l'enseignement supérieur et des universités, 1977). Ils ont aussi effectué un entretien avec Louis Dallaire, directeur du

conservatoire de musique de Québec. Ainsi, ils retracent quelques éléments de cet historique en amorçant une réflexion sur le tournant décisif des années 1960 au Québec alors que se déroulent les travaux de la commission Rioux et plusieurs manifestations étudiantes surgissent. Ils relèvent notamment des problèmes liés à la gestion des arts et de l'enseignement entre deux ministères (Culture et éducation) et font la distinction de parcours et de formation entre le Conservatoire et l'université. Enfin, les auteurs soutiennent que l'intégration des arts à l'université est stratégique au sens où elle sert notamment des motifs économiques, soit la contribution de l'université à une économie culturelle.

1.10.2 Ailleurs dans le monde.

En voyant la question de l'émergence et du développement de la RC ainsi abordée au Québec, j'ai voulu savoir comment l'historique de la RC au sein de différents pays avait été abordé dans divers travaux. En effet, à l'instar de Paquin et Noury (2020, p.108) :

Bien que certains aiment à penser que la R-C a été inventée à l'UQAM, une revue de littérature montre que le croisement entre la recherche universitaire et la création artistique se discute depuis au moins aussi longtemps en France (Darras, 2015; Haute, 2016), dans le monde anglo-saxon, aux Pays-Bas, ainsi qu'en Europe du Nord (Almeida, 2015; Borgdorff, 2012) et sans doute ailleurs aussi.

Comme le sujet de la RC en est un encore jeune, j'avais besoin de savoir comment son historique avait été abordé ailleurs. Ceci dit, comme il s'avère impossible et beaucoup trop long de discuter et d'analyser l'émergence de cette forme de recherche dans tous les pays, j'ai fait une sélection en retenant quelques événements clés par grand ensemble territorial. Dans le cas de l'Europe, j'aborde la situation au Royaume-Uni (Mottram, 2009) et dans un pays scandinave, la Finlande. Je retiens ces pays car ceux-ci sont des précurseurs concernant les *artistic research, practice-based/practice-led*

research ou *Practice as Research*. En dehors de l'Europe, la situation aux États-Unis (l'approche d'Elkin) et en Australie semblent également intéressantes à présenter. En effet, ces deux pays fournissent deux autres exemples de tradition de recherche dont les parcours se distinguent des pays européens.

1.10.2.1 Processus de Bologne : une charnière

Lorsqu'il est question de l'enseignement des arts en Europe, nombreux écrits consultés font mention du Processus de Bologne amorcé en 1999 comme moment charnière de la refonte de l'enseignement supérieur. En fait, le Processus de Bologne est un processus qui vise l'uniformisation de l'enseignement supérieur sur le continent européen afin de faciliter les échanges pour les études entre différents pays. « Throughout Europe, the 'Bologna Process' aimed by 2010 to transform higher education and mark the European Union as the world's biggest knowledge economy » (Neslon, 2013, p. 15). Une telle entente a des impacts sur l'éducation artistique en contexte universitaire. En 2003, les discussions se poursuivent à Berlin alors que les études de troisième cycle menant à un diplôme doctoral furent au cœur des débats. C'est dans ce contexte que la création d'un doctorat dans le domaine des arts a émergé. Toutefois, ceci ne s'est pas fait sans opposition :

There is fierce opposition to it from people within higher arts education, universities, and the arts field—at least in so far as it still makes sense to draw a clear-cut distinction between higher arts education, universities, and the arts. Indeed, among many other things, the Bologna Process could be described as a deconstruction of the old demarcations between precisely these three sectors (Lesage, 2009²⁰).

²⁰ Récupéré le 17 mai 2016 de <http://www.e-flux.com/journal/the-academy-is-back-on-education-the-bologna-process-and-the-doctorate-in-the-arts/>

Si, à la suite du *Processus de Bologne* de nombreux pays ont amorcé une réflexion concernant la formation aux cycles supérieurs en arts, quelques pays peuvent être identifiés comme des précurseurs. Nelson (2013) résume ainsi l'émergence des premières initiatives liant des activités de recherche à la formation artistique, soit ce qu'il nomme PaR, Practice as Research :

PaR may have originated in Finland in the mid 1980s and was emergent in the UK about that time. Australia has become a significant force in developing PaR and there are strong pockets of activity in Nordic countries, South Africa, France, and (particularly francophone) Canada. In some parts of (continental) Europe PaR has met resistance [...] and in the US development has been much stronger in the visual than the performing arts (Nelson, 2013, p. 11).

Nelson (2013) indique que le développement de programmes de type practice-based dans ces pays a suscité de l'incompréhension sur la nature même du programme et des recherches menées dans le domaine des arts. Plusieurs constatent une réticence face à cette tradition de recherche naissante, voire un manque de reconnaissance. D'ailleurs, à l'aube des années 2000, le *Frascati Manual*²¹ excluait la recherche artistique (*artistic research*) de ses données.

1.10.2.2 Le Royaume-Uni – l'analyse de thèses chez Mottram (2009)

Quels sont les facteurs qui ont simulé l'émergence d'une pratique de recherche en art et en design? Mottram (2009) a tenté de répondre à cette question et a réalisé une analyse des premiers doctorats produits dans les domaines des arts et design, dont le premier remonte à 1957 (Mottram, 2009, p.7). De 1976 à 1985, 100 grades de doctorat ont été attribués, dont 44 en architecture, suivi de 22 en design et 21 en Beaux-arts (fine art) (*Ibid.*).

²¹ Il s'agit d'une publication de l'OCDE qui renferme nombreuses statistiques sur les activités de recherche et développement à l'échelle internationale. En bref, le manuel propose une standardisation dans la collecte de données relatives aux activités de R & D selon six domaines : sciences naturelles, ingénierie et technologie, sciences médicales, sciences de l'agriculture, sciences sociales et humanités.

Au tournant des années 1960, l'intégration de nouveaux sujets dans le système d'attribution des diplômes et la création du Council for National Academic Awards (CNAA) sont des événements importants. Cependant, les orientations des fonds subventionnaires ne sont pas toujours claires en matière de recherche. En effet, au milieu des années 1980, les interprétations sont nombreuses et divergentes concernant les termes « recherche » et « activités reliées ». Plus précisément, pour ce qui est du comité des Arts et du Design, Mottram (2009, p. 11) note: « [i]t would appear that there was a recognition that the sector might be starting to confuse research with creative practice, although the conference itself evidences some sensitive consideration of how the sector might develop its approach to research ». En 1992, des activités créatives sont rapportées dans le Research Assessment Exercise (RAE), sans être officiellement reconnues comme activités académiques.

Quant à la nature des thèses produites au fil des ans, Mottram a analysé plusieurs descriptifs et résumés de thèses, notamment à la lumière de la typologie proposée par Frayling (1993), lui-même inspiré par Herbert Read²². L'analyse de Mottram a été effectuée à partir de la constitution d'une base de données des thèses produites. Par ailleurs, cette méthode de collecte et d'analyse a quelques limites, notamment puisqu'il n'y a pas d'uniformisation dans les résumés de thèse ou encore parce qu'elles ne sont tout simplement pas toutes recensées. En effet, Mottram (2009) note que le niveau de la langue utilisée est inégal. Parfois le langage est imprécis, se rapprochant davantage d'un descriptif de catalogue d'exposition que du discours académique. Elle précise d'ailleurs que les résumés sont de qualité très variable, ce qui limite donc les analyses. Aussi, comme l'indiquent Durling, Friedman et Gutherson (2002, p.11) : « [a]n attempt to survey completed practice-based PhD projects in the UK reveals that many projects

²² Ce qui lui vaudra d'ailleurs plusieurs critiques puisque que le modèle de Read (1944) a été initialement conceptualisé du point de vue de la pédagogie et non de la recherche. Aussi, Durling, Friedman et Gutherson (2002) indiquent que la parution de l'article de Frayling en 1993 a donné le coup d'envoi à de nombreux débats entourant la formation au doctorat en art et design.

cannot be found, not even in the library of the awarding university. These contributions to the knowledge of the field have vanished. » Il n'en demeure pas moins que l'exercice d'analyse de Mottram demeure pertinent et elle en conclut :

In the mid-1990s it appeared that the dominant model for doctoral activity within the fine art subject field continued to be that provided by art history, but that there were emerging stands of experimental studies through practice, and of studies into the processes of contemporary practice (Mottram, 2009, p.15).

En fait, la période de 1996 à 2005 est marquée par la création du *Arts and Humanities Research Board (AHRB)* et ainsi pour la création de nouveaux programmes pour les arts et humanités. Le nombre de diplômés a sensiblement augmenté. « We are starting to have a population of researchers and researchers supervisors who do form a community of research practitioners, and who may start to generate common understandings and shared agendas as part of their research culture » (Mottram, 2009, p.16). Ainsi, un peu comme au Québec, à partir des années 2000, la création de programmes d'études et de financement par les organismes subventionnaires favorisera une augmentation des recherches et du nombre de diplômés.

Pour la période de 1996 à 2005, la majorité des thèses produites (55%) présentent une approche historique, anthropologique ou pédagogique des sujets. Environ une trentaine de projets s'apparentent à une enquête entourant le processus de création et s'avèrent donc utile pour enrichir la connaissance de la pratique professionnelle (« day-to-day professional practice », p.21). En somme, l'analyse de Mottram montre graduellement l'émergence de pratiques de recherche nouvelles. Je retiens du travail de Mottram (2009) la nécessité de cibler des événements structurants dans l'historique et de bien mentionner les limites des corpus analysés.

1.10.2.3 Les pays scandinaves – l'exemple de la Finlande

L'expérience de la Finlande sert ici à illustrer la place et la nature de l'écrit dans le cadre d'études doctorales. En fait, Nimkulrat (2011) indique que les études de troisième cycle sont possibles depuis les années 1990 dans cinq institutions. Quant au volume de projets doctoraux menés, l'auteure indique : « [u]ntil the end of 2009, the number of completed dissertations which include creative enterprise is 70, 15 in the Aalto University School of Art and Design, 5 in the Academy of Fine Art, 43 in the Sibelius Academy, 4 in the Theatre Academy Helsinki, and 3 in the University of Lapland's Faculty of Art and Design » (Nimkulrat, 2011, p.59). Dans le cas de trois établissements, nommément le *Finnish Academy of Fine Arts*, le *Sibelius Academy* et le *Theatre Academy Helsinki*, le texte (dissertation) accompagnant l'œuvre produite dans le cadre de ces programmes de doctorat ne correspond pas, aux dires de l'auteur, à l'écrit académique attendu dans d'autres domaines, mais peut être de l'ordre de l'auto-réflexion. Dans d'autres établissements, le texte (la thèse) doit correspondre à tout écrit scientifique, peu importe le domaine. Par exemple, à l'Université de Lapland, concernant les normes des études doctorales, on indique : « [t]he monograph, the article dissertation, and the dissertation concept of a Doctor of Arts are based on scientific research, and they also constitute a thematic and research-oriented concept.²³ » Cet aspect du développement des programmes aux cycles supérieurs en Finlande fait écho à des réflexions qui ont eu cours au Québec quant à la nature de l'écrit. Ceci rejoint également l'idée évoquée précédemment par Bruneau et Burns (2007) sur le respect des règles et des conventions en matière de production universitaire.

²³ Récupéré le 2 juin 2016 de *Instructions for the Doctoral Dissertation Examination Process at the University of Lapland* <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=45db03d8-1f0a-4d44-99a2-50d8dd34c6a6>

1.10.2.4 L’Australie – les facteurs socioéconomiques selon Wilson (2011)

Pour sa part, Wilson (2011) fait mention de l’intégration du secteur des arts à l’université à la fin des années 1980, notamment en raison de nombreuses réformes dans les universités australiennes et de la création d’un *Unified National System of tertiary education* (1988). Dès lors, du financement, bien que très inégal comparativement aux autres domaines de recherche, fut destiné aux chercheurs dans le domaine des arts. La structure éducative australienne est aussi marquée par le courant des industries créatives (Caves, 2000; Florida, 2002). À preuve, certains programmes d’art se trouvent sous la responsabilité de facultés liées aux *creative industries* et développement économique. Dans une récente communication (mai 2016, Université Laval, Québec), Phil Graham, professeur à la School of Media, Entertainment and Creative Arts, (Creative Industries Faculty) de la Queensland University Technology (Australie) soutenait que les programmes d’art ont justement été liés aux domaines économiques et technologiques notamment pour des raisons de financement. Le secteur des arts étant le parent pauvre des organismes tels que l’ARC (Australian Research Council). Ces exemples montrent la pertinence de faire des liens entre les développements de l’économie culturelle et le développement de la RC en contexte universitaire. Dans le cadre de l’historique, il s’agit en somme de considérer le contexte et les facteurs ou des influences externes à l’institution universitaire

1.10.2.5 Les États-Unis – la recension des programmes par Elkin (2009)

Du côté des États-Unis, l’histoire du doctorat en arts est plus récente. En fait, dans la majorité des collèges américains, le MFA (Master of Fine Arts) demeure le diplôme terminal²⁴. Le *College Art Association* (CCA) a d’ailleurs établi cette norme durant les

²⁴ Dans les lignes directrices du National Association of Schools of Art and Design (NASAD), le MFA est défini comme suit : « The Master of Fine Arts is recognized as the terminal degree in the creative practice of art and design, dance, and theatre. This recognition comes from institutions of higher education, education organizations in the arts disciplines, specialized and institutional accrediting agencies, and the arts professions themselves. » Voir le document intitulé *The master of Fine Arts Degree and Faculty Policies*.

années 1970 (Durling, Friedman et Gutherson, 2002, p.8). Comme le relate Elkins (2009), dans une rencontre de l'*Association of Independant Colleges of Art and Design (AICD)* (Los Angeles, 2003) réunissant des directeurs d'établissements des écoles d'arts et des membres des départements artistiques, les membres de l'auditoire avaient peine à croire qu'un troisième grade puisse devenir de plus en plus populaire dans la formation en arts aux cycles supérieurs. « The audience in Los Angeles could afford to be skeptical, because the United States has no consistent history of PhDs in studio art » (Elkins, 2009, p.viii). Un collègue d'Elkins, Timothy Emlyn Jones (2009, p.82) aussi présent à cette rencontre, indique : « The case againts PhDs in studio art in America has rested more on anxiety of academics worrying that they might need to go back to art school to regain their credentials as teachers than on any academic grounds. »

Dans la première version de son livre paru 2009, Elkins mentionne seulement quelques programmes existant en sol américain, dont le programme de doctorat de l'Université de Californie basée à San Diego. Cet établissement y décrit son programme de troisième cycle en le distinguant des doctorats en histoire de l'art offerts dans d'autres états américains. « Offering a distinct alternative to existing Ph.D. programs in art history, our program has a unique curriculum that treats the study of art as part of a broader inquiry into the practices, objects, and discourses that constitute the art world.²⁵ »

Ces quelques incursions dans l'historique de la RC à l'international montrent qu'il importe de ratisser plus large en passant pratiquement de manière incontournable par l'historique de l'enseignement des arts. Cela montre également l'importance de bien situer l'émergence de la RC dans son contexte et de bien cibler les limites des corpus étudiés. Comme l'indique Hannula (2009, p. 3) “what artistic research is meant to be obviously varies from one university’s interpretation to the next. It also varies greatly

²⁵ Récupéré le 31 mai 2016 de <http://visarts.ucsd.edu/p-overview>

from one historical and political nation-state to another.” En ce sens, il faudra user d’une certaine prudence en évitant les généralisations et considérer les particularités des différents contextes universitaires. À tout le moins et à la lumière de ces quelques exemples, on comprend que l’émergence et le développement de la RC semblent intimement liés au développement des programmes d’art au sein des universités et à certains facteurs sociaux et institutionnels (économie culturelle, structuration du système universitaire, etc.).

1.11 Question centrale de recherche

Les écrits présentés précédemment témoignent d’un engouement toujours croissant pour la RC au Québec. Plusieurs chercheurs et chercheurs-créateurs ont contribué à définir cette nouvelle forme de recherche prenant place au sein de l’université. Comme tout phénomène complexe, la RC mérite d’être encore plus explorée, notamment sous des angles moins documentés ou moins traités dans les écrits. Au Québec, le développement de la RC s’inscrit dans un contexte particulier, dans un historique, notamment celui lié à l’intégration des arts à l’université. Nonobstant ce contexte sociétal particulier, la RC génère des questionnements similaires peu importe les pays où elle se développe.

Selon plusieurs chercheurs internationaux, certains angles ou facettes de la RC méritent d’être explorés davantage. À titre d’exemples, les modalités d’attribution (autorat) et de valorisation des œuvres issues de la RC (Fourmentaux, 2014), l’évaluation de la RC (Hellström, 2010), les modes de production de connaissances de la RC (Borgdorff, 2012), l’évaluation asymétrique (composante artistique ou œuvre et composante recherche), la réception des œuvres (Rust, Mottram et Till, 2007) les modes de diffusion et les produits ou *ouputs* de la RC (Biggs et Büchler, 2013), etc.

En regard du contexte québécois et à la lumière de ce qui précède, je retiens trois angles qui méritent un approfondissement et qui recourent plusieurs éléments soulevés par des chercheurs internationaux : la question de l'historicité de la RC, les modes de production de connaissance et la diffusion engendrés par cette nouvelle forme de recherche. Je considère ces trois angles comme des chantiers en friche entourant la RC, et ce, tant du point de vue empirique que théorique. Cette étude prétend aussi favoriser une meilleure compréhension de la RC et proposer des perspectives nouvelles ou peu explorées pour la conceptualiser.

Concernant l'historique, il existe peu d'écrits qui tracent le développement de la RC de manière plus générale ou globale. Autrement dit, si plusieurs ouvrages traitent maintenant de la RC, son historique a fait l'objet de peu d'investigations à proprement parler. Concernant la production de connaissances, plusieurs écrits tracent la part des connaissances sensibles, tacites dans les processus de RC. Néanmoins, peu d'écrits ou d'études ont porté spécifiquement sur les particularités de la RC en regard des modes production de connaissances. En situant la RC comme forme émergente de recherche en milieu universitaire et au cœur d'un système de production de connaissances de la science (comprise ici au sens large), je souhaite mieux comprendre comment la RC répond à des exigences de la recherche universitaire. Dans ma recension des écrits, j'ai noté la contribution de quelques études terrain ou d'enquêtes auprès de chercheurs-créateurs comme celles de Laurier et Lavoie (2013) ou plus récemment celles de William-Jones et ses collègues (2017). Quelques recherches se présentent aussi sous forme d'incurSIONS, d'études de cas ou d'autopoïétique ou encore les quelques rapports des fonds subventionnaires qui visent à mieux comprendre et répondre aux besoins des chercheurs-créateurs par le biais de l'analyse de leur programme de soutien à la RC. Néanmoins, comme la RC demeure une forme de recherche encore jeune, il semble tout à fait pertinent de poursuivre ce genre de recherches afin d'en connaître davantage sur les pratiques des principaux acteurs de cette communauté. Plus précisément, il demeure plusieurs recherches à faire et réflexions à poursuivre concernant les résultats

(outputs, production, connaissances) de la RC et la diffusion de tels résultats. À cet égard, les canaux plus traditionnels de diffusion de la recherche scientifique (livres, articles, communications) ne permettent pas toujours communiquer adéquatement les résultats ou les produits de la RC.

En somme, dans le cadre de cette thèse, je tente donc de répondre à la question générale de recherche suivante :

Quel est le contexte sociohistorique du développement de la RC au Québec et comment cette nouvelle forme de recherche se caractérise-t-elle en regard de la production et de la diffusion des connaissances?

D'un point de vue plus macro, je propose d'abord un cadrage sociohistorique de cette nouvelle forme de recherche. Je propose ensuite de traiter de l'exigence de production de connaissances en discutant au plan théorique de la spécificité de la RC. Finalement, dans une perspective plus micro, je traite de la diffusion de la RC du point de vue des chercheurs-créateurs. Présenté sous forme d'articles, cette thèse permet donc d'aborder ces trois aspects et fournit des éclairages complémentaires sur cette nouvelle forme de recherche à l'université.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

J'aborde à présent les principaux concepts mobilisés dans le cadre de ma thèse et explorés de différentes manières dans les trois articles proposés. Je traite spécifiquement des notions présentes dans le titre de ma thèse et de quelques notions connexes. Je traite donc des notions de cadrage, de recherche, de recherche-crédation, de diffusion, de modes et de pratiques de diffusion et ainsi que de la notion de production de connaissance. Il faut savoir que plusieurs éléments, notamment ceux entourant la définition de la RC, ont été abordés au chapitre précédent. En ce sens, je tenterai de me limiter aux aspects qui viennent enrichir cette définition. J'aborde également les notions de numérique, d'hybridité et de multimodalité, des concepts qui ont été notamment utilisés dans le cadre de l'écriture du troisième article. J'évoque parfois l'étymologie des termes et le sens qui leur a été attribué historiquement. Pour certains concepts, je m'attarde uniquement à des auteurs qui ont défini le concept et dont je juge la proposition éclairante dans la cadre de ma recherche.

La figure 2.1 de la page suivante présente les principaux concepts selon leur utilisation dans chacun des trois articles de la thèse. Au cœur des trois cercles, on retrouve le concept central de la RC. Certains concepts se trouvent présents dans deux articles.

C'est notamment le cas des concepts d'hybridité et de diffusion, qui sont abordés et mobilisés dans les articles 2 et 3.

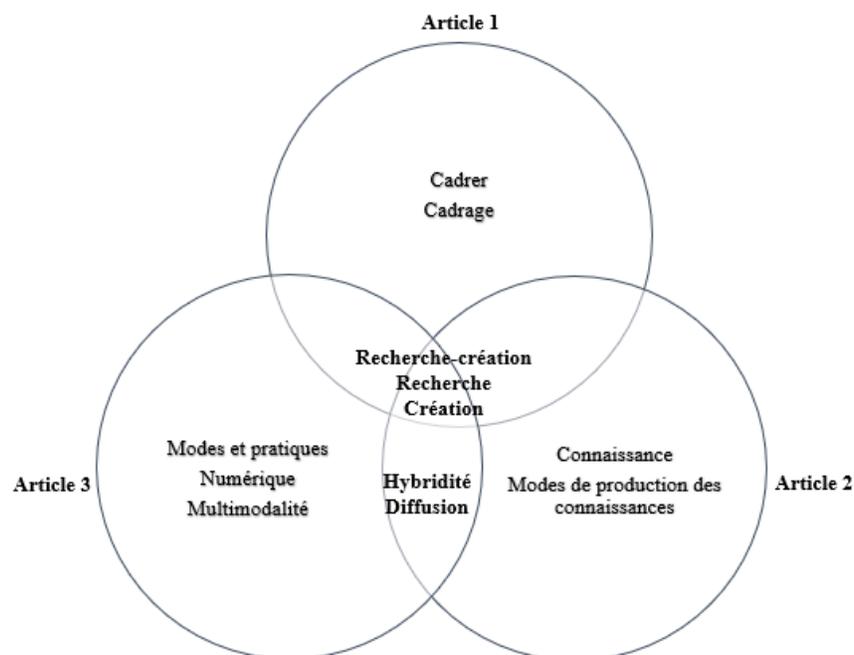


Figure 2.1 Représentation visuelle des principaux concepts utilisés selon les trois articles de la thèse

2.1 Cadrage/cadrer

Le premier article propose un cadrage sociohistorique de la RC. L'objectif est de pouvoir cibler quelques charnières ou repères historiques à partir du modèle de développement de la recherche de Gingras (1991) sur la formation des disciplines scientifiques et leur intégration à l'université. Je m'attarde ici à expliquer pourquoi j'ai jugé pertinent d'utiliser la notion de « cadrage » ou de « cadrer ». En fait, j'ai aussi tâché de comprendre les notions connexes comme « cadrer » ou « cadre » en lien avec cette opération de cadrage.

La notion de « cadre » ou de « cadrage » est présente dans plusieurs champs d'études, dont la sociologie et la communication. Le cadrage est souvent présenté comme un exercice de construction de sens.

Le concept de cadre occupe désormais une place importante dans les sciences sociales. Que ce soit dans un but descriptif ou analytique, ce concept – ainsi que celui, plus fluide, de processus de cadrage – est souvent mentionné en psychologie, en particulier en psychologie cognitive [...] Mais c'est surtout en sociologie que l'analyse et l'étude empirique de ce concept et des processus apparentés ont été les plus poussées [...]. (Benford, Snow et Plouchard, 2012, p.220-221).

Selon Entman (1993), cadrer, c'est faire ressortir les faits saillants d'une réalité.

Framing essentially involves selection and salience. To frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition, causal interpretation, moral evaluation, and/or treatment recommendation for the item described (Entman, 1993, p. 52).

Ainsi, du point de vue de l'écrit, cadrer revient à sélectionner, choisir, identifier des informations. Le cadre soutient l'explication et facilite la compréhension pour le lecteur. En fait, toute communication est cadrée et le manque de cadre nuit à la clarté et à l'intelligibilité du message. Le cadrage contribue également à classer, regrouper, structurer l'information. « Frames are seen as patterns of interpretation through which people classify information in order to handle it efficiently. Framing emphasizes specific aspects of reality » Scheufele (2004, p. 402).

Du côté des études sociologiques, la réflexion de Benford et de ses collègues (2012) est également intéressante. Bien que leur étude porte spécifiquement sur les mouvements sociaux (notamment la façon dont les individus et les institutions construisent des cadres de l'action collective), je me suis surtout intéressée aux éléments de définition et à certains processus de construction de sens issus de leur travail de recension. Selon Benford, Snow et Plouchard (2012, p. 224), cadrer est défini de la manière suivante :

Ce phénomène actif et processuel de construction de la réalité implique une « capacité d'agir » (*agency*) et une dimension conflictuelle. Ce phénomène est actif en ce que quelque chose est effectué et processuel au sens où il s'agit d'un processus dynamique et évolutif. Ce phénomène implique une capacité d'agir dans la mesure où ce qui évolue reflète bien le travail des organisations de mouvement social ou de leurs militants. Il est conflictuel dans la mesure où il engendre des cadres interprétatifs qui diffèrent non seulement des cadres existants, mais qui remettent aussi en cause ces derniers.

En somme, cadrer permet de donner du sens à des événements ou à des situations. Toujours selon ces auteurs, ceux-ci identifient différents processus à l'œuvre dans l'acte de cadrer. J'en retiens le processus de l'articulation. « L'articulation implique la mise en rapport et l'alignement d'événements et d'expériences, de telle sorte qu'ils se coordonnent de manière relativement unifiée et convaincante. Sont ainsi assemblées, accolées et présentées des fractions de la "réalité" observée, vécue ou connue » (*Ibid.*, p. 238). Cette définition de l'articulation dans l'acte de cadrer correspond bien à des actions mises en œuvre au moment de l'écriture de mon premier article. Benford et ses collègues (2012) discutent également de la finalité de l'acte de cadrer. Est-ce dans un but stratégique, analytique ou descriptif? Il n'en demeure pas moins que cette action vise à cibler ou à mettre en lumière certains événements ou réalités. En ce sens, un cadre ou un cadrage est une proposition qui peut être contestée, discutée, modifiée. Je conçois donc ma propre proposition de cadrage comme évolutive puisqu'en ajoutant à l'analyse des acteurs, des événements et des discours, le cadre est appelé à changer. Il importe aussi de souligner que tout cadrage a ses limites, car il est basé notamment sur « le fonds disponible » (*Ibid.*, p. 247) des discours, des significations, des traces, des acteurs, des pratiques, etc.

Au plan artistique, il est aussi intéressant de s'attarder à la définition du mot « cadrage », notamment dans le champ des études cinématographiques. Je ne m'intéresse pas tant ici à la définition technique du cadrage, mais à l'acte de cadrer au cinéma et du motif derrière le cadrage. La conception d'une image est un choix esthétique. Le

réalisateur choisit des points de vue et se questionne sur ce qu'il souhaite faire voir aux spectateurs.

Mais le cadre ne vaut pas seulement pour les fonctions qu'il remplit, qu'il s'agisse d'une fonction d'isolement ou d'accès ; il vaut encore pour lui-même par sa taille et par sa forme. On ne choisit pas pour un tableau n'importe quel cadre. Il ne revient pas au même de voir le monde par le trou de la serrure ou par une grande baie vitrée. Dès lors, le cadre fait partie intégrante des choix esthétiques du réalisateur (Zernik, 2005, p. 61).

Cadrer réfère donc aux limites de l'image, au contour, à ce petit rectangle qui ceinture l'image. Selon le point à partir duquel s'effectuent ce contour et ces limites, l'image transmise provoquera différents effets chez les spectateurs. Le cadre délimite une portion de l'espace, de ce que l'on voit. Le simple exercice de juxtaposition des index et des pouces afin de former un rectangle permet de focaliser le regard sur un ou plusieurs aspects précis de ce que l'on regarde.

Je présente ici un exemple de cadrage que j'ai jugé intéressant, soit celui de Vincent Bouchard-Valentine dans un article publié en 2016 intitulé « Fonofone pour iPad et iPhone : cadrage historique et curriculaire d'une application québécoise conçue pour la création sonore en milieu scolaire ». Le texte de Bouchard-Valentine montre une dimension importante du concept de cadrage; l'inscription d'un phénomène dans la durée. En effet, cette proposition est intéressante notamment parce qu'elle situe un outil et une application, ici le *fonofone*, dans le développement de l'enseignement des arts et la place de la pédagogie d'éveil-créativité²⁶ au Québec. L'auteur positionne le phénomène de la création sonore en contexte éducatif en situant les premières intentions dans

²⁶ L'auteur reprend une expression développée par Claude Dauphin (2011). Voir *Pourquoi enseigner la musique ? : Propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

les curriculums et les orientations scolaires dès la fin des années 1960. Il s'attarde également au tournant des années 2000, alors que les interfaces numériques favorisent l'introduction de la création musicale au plan pédagogique.

Le travail de Bouchard-Valentine (2016) illustre que l'acte de cadrer revient à cibler des événements importants ou des changements qui permettent de saisir l'émergence et le développement d'un phénomène donné. Lorsqu'il décrit également l'émergence et le développement de l'application du *fonofone*, cela constitue un exemple clair et pertinent de cette opération de cadrer. Cette application du *fonofone* s'inscrit elle aussi dans une historicité, notamment lorsque l'auteur aborde les appareils qui lui sont pré-curseurs²⁷.

[L]a conception de cette application peut être rattachée à l'École française de lutherie pédagogique et plusieurs des principes qui ont balisé son développement sont hérités d'expériences réalisées depuis le début des années 1970 par différents organismes engagés dans la diffusion et la médiation des pratiques de création sonore auprès du jeune public » (Bouchard-Valentine, 2016, p. 15).

L'auteur situe et discute notamment du courant de l'éveil musical en France pour en arriver à une description plus fine et plus récente de l'origine du *fonofone*. Il aborde notamment les modifications et les nouvelles fonctionnalités de l'application dans les suites et la continuité du *Musicolateur*, l'appareil précédant la création du *fonofone*. En somme, je crois qu'à l'instar de Bouchard-Valentine, la notion de cadrage s'avère particulièrement pertinente en regard de la RC. Cela me permettra de cerner le contour du phénomène, mais également d'inscrire celui-ci dans la durée.

²⁷ À titre d'exemples, l'auteur aborde des appareils comme *Le Gmebogosse* (1973), *L'UPIC* (1977), *le Musicolateur* (2005), etc.

2.2 Recherche, création et recherche-création

Les diff erentes formes d'appellations et de typologies pour d esigner la RC, surtout en langue anglaise, pourraient assur ement faire l'objet d'une recherche de type anasynth ese. En effet, les diff erentes conceptions v ehicul ees afin de qualifier la RC sont nombreuses. Selon les personnes, il s'agit d'une discipline (St evance et Lacasse, 2013), d'un champ de recherche (Arlander, 2013; Borgdorff, 2012), d'une m ethodologie (Baxter, 2013), d'une approche de recherche (CRSH), d'un paradigme (Haseman, 2006), d'un type de recherche (Candy, 2006), d'une pratique (Lancri, 2009), d'une d emarche ou d'un processus (Arts and Humanities Research Council, UK), etc. Parfois, certains de ces auteurs ou de ces organismes mobilisent plusieurs des conceptions  nonc ees pour d ecrire la RC.

Comme mentionnée au d ebut de ma th ese, et à l'instar de Candy (2006), j'aborde la RC comme une forme ou un type de recherche. Cet angle d'analyse me semble coh erent avec ma posture de chercheure. D'un point de vue épistémologique, ma d emarche s'inspire notamment des approches pr econis ees en sociologie des sciences. Je parle également d'une forme de recherche relativement nouvelle puisque la constitution d'une communaut e de chercheurs et de chercheurs-créateurs, l'élaboration d'un discours sur la RC, ainsi que les m ecanismes de reproduction et de diffusion de celle-ci datent de maintenant plus d'une vingtaine d'ann ees. N eanmoins, comme point de d epart, j'ai consultée et retenu quelques  l ements des deux mots qui composent l'expression recherche-création.

2.2.1 Recherche

Le verbe « chercher » a pour origine la pr eposition *circa*, signifiant « autour de », qui fait r ef erence à cette id ee d ej  pr esente au d ebut du XVIII e si ecle de « parcourir en tous

sens » (Rey, 1998, p.728). En fait, le mot « recherche » est intimement lié au développement de la science moderne. En effet, au XVIII^e siècle, le mot fait directement référence à la science et devient institutionnel (ex. Centre national de la recherche scientifique) (Rey, 1998). En ce sens, il est aussi lié à l'idée de progrès et de production de connaissances (Jacob, 1989-1992, p. 2179). En science, comme énoncé dans le dictionnaire actuel de l'éducation, la recherche réfère à un :

[d]omaine ou ensemble d'activités méthodiques, objectives, rigoureuses et vérifiables dont le but est de découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble apparemment aléatoire ou chaotique de données, en vue d'apporter une réponse inédite et explicite à un problème bien circonscrit ou de contribuer au développement d'un domaine de connaissances (Legendre, 2005, p. 1135).

Cette définition énonce des caractéristiques généralement convenues en regard de la recherche scientifique : la présence d'un problème, d'une méthode et d'une démarche rigoureuses, ainsi que la contribution à l'avancement de connaissances. Cette définition émane du monde des sciences, dans un contexte précis du développement de la science moderne. Du point de vue de la recherche en art, il est plutôt rare de trouver une définition claire, et ce, même en consultant des ouvrages en philosophie, en sciences humaines ou en art. Souriau (1990) donne toutefois plus de précisions en définissant l'activité de recherche en art comme suit :

Travail du chercheur, c'est-à-dire de celui qui s'efforce d'établir de nouvelles connaissances, ou d'obtenir des résultats nouveaux. Le premier cas concerne la recherche en esthétique, elle s'apparente à la recherche philosophique ou scientifique, et travaille à mieux connaître tous les objets qu'étudie l'esthétique. Le second cas concerne la recherche de l'artiste, de l'écrivain, qui essaie des genres ou procédés, ou travaille à découvrir comment réaliser certains effets; elle est souvent moins systématique et plus empirique que la première. Il ne faut pas méconnaître le long travail de recherche qu'exige souvent l'œuvre d'art; certaines œuvres n'ont d'ailleurs pour but que la recherche, en ce sens que ce sont des essais, des tentatives, et non des œuvres ayant leurs fins en elles-mêmes (Souriau, 1990, p. 1206-1207).

La recherche par l'artiste est donc associée à une recherche de genres, de procédés, de techniques, mais est rarement prise comme moyen d'investigation systématique conduisant à la production de connaissances. Plus encore, dans le dictionnaire culturel en langue française, on retrouve cette définition de la recherche : « ensemble des travaux, des activités intellectuelles et techniques qui tendent à la découverte de connaissances nouvelles (sciences), de moyens d'expression (arts, lettres) » (Rey, 2005, p. 28). L'art apparaît ici comme moyen d'expression, comme résultante d'activités intellectuelles et techniques. Enfin, dans l'encyclopédie philosophique (Jacob, 1989-1992), on mentionne que le processus de recherche, bien que rigoureux, s'avère un « processus par lequel on parvient à un but, plus ou moins bien représenté à l'avance, mais dont on ignore au départ comment l'atteindre » (Jacob, 1989-1992, p. 2179). Cette idée d'imprévisibilité du processus semble mieux convenir à la réalité de la RC.

Même si on tente de trouver une définition de la recherche qui conviendrait mieux lorsque celle-ci est associée à une activité de création, il n'en demeure pas moins que la recherche est en soi une catégorie.

Research is an academic's category which, over time, replaced the categories "investigation" and "inquiry". Basic research is a category invented by academics too, in this case to promote a view, that of the central role of science (and scientists) in "progress" (Godin et Lane, 2011, p. 4).

À tout le moins, on peut croire que la présence de nouvelles disciplines, de croisements disciplinaires ou encore, de nouvelles pratiques méthodologiques au sein de l'université sont autant de facteurs qui contribuent à une certaine ouverture de la notion. La définition du *European Joint Quality Initiative* (Descripteur de Dublin pour l'éducation au troisième cycle), comme rapporté par Borgdorff (2012, p. 67), en est un exemple :

The word [research] is used in an inclusive way to accommodate the range of activities that support original and innovative work in the whole range of aca-

demic, professional and technological fields, including the humanities, and traditional, performing and other creative arts. It is used in any limited or restricted sense, or relating solely to a traditional 'scientific method.'

Je retiens cette idée de Mottram (2009, p. 9) qui, dans un article dressant l'historique de la recherche en art et design au Royaume-Uni, spécifie que faire un doctorat (Phd) implique deux points importants. En fait, l'auteur s'inspire de son analyse des thèses pour en dégager une définition de la RC.

[F]irst, the development of knowledge about and aptitude in the application of specific tools or research methods that are appropriate for finding out things in that subject field; second, that such knowledge be demonstrated through the address to a particular and specific question or problem, using appropriate tools, generating some new perspective, understanding or knowledge of interest or useful to that subject field.

Enfin, je termine en précisant que dans le champ de l'art et du milieu artistique professionnel le terme « recherche » ne revêt pas du tout le même sens qu'en milieu universitaire.

« Dans un sens large, courant dans le monde artistique français, la recherche se confond avec le processus de création, tout particulièrement lorsque ce dernier est un tant soit peu inventif, mais l'horizon du travail demeure le champ de l'esthétique "désintéressé", au sens Kantien du terme, en sorte que cette "recherche" ne saurait révéler à proprement parler de la "recherche-crédation" » (Pluta et Losco-Lena, 2015, p. 40).

2.2.2 Création

Le mot « création », du latin *creatio*, fut utilisé au XIV^e siècle pour dire « établir une chose pour la première fois » (Rey, 2005, p. 944). D'un point de vue biologique, *creare* en latin signifie procréer, engendrer. À cet égard, il n'est pas rare d'entendre parler certains artistes de leur création comme d'un accouchement, d'une œuvre comme d'un enfant. Le terme création peut aussi signifier une « première occurrence », au sens par exemple de la première d'une représentation théâtrale. Au sens religieux et dans une

vision judéo-chrétienne, le mot « création » fut longtemps employé pour évoquer la création du monde (divine). En fait, certains théoriciens et philosophes de l'art ont relié l'idée de création artistique à la création divine. « (L)e modèle de la *creatio ex nihilo* a été "anthropologisé", ce qui conduit à appliquer à l'activité artistique l'idée d'une origine radicale, d'un commencement absolu, même si elle ne peut alors être prise littéralement. L'artiste serait *comme* Dieu créateur » (Pouviet dans Morizot et Pouivet, 2007, p. 123). Plus encore, dans une perspective ontologique, les œuvres d'art, les créations existeraient en soi, comme des universaux, nous rappelle Pouivet (dans Morizot et Pouivet, 2007, p. 124). Cet usage n'est pas sans créer de malaise chez les artistes. Comme l'indique Boisseau (2008, p. 28) : « [l]'artiste est un être traversé par Dieu. Il est alors, tout comme l'œuvre, symptôme du divin. Dans ce contexte, l'artiste n'est pas responsable de la création qu'il produit, puisque c'est Dieu qui agit à travers lui. » L'usage théologique du terme création a été délaissé au XIX^e siècle, notamment confronté à la théorie de l'évolution et au matérialisme dialectique et historique de Marx (Rey, 2005, p. 1979). Le mot sera plus tard employé en art au début du XIX^e siècle et réfère à « l'œuvre », à « l'action de créer » (Rey, 1998, p. 944). Par exemple, dans le domaine des arts plastiques, la création réfère clairement à « [l]'action de créer, de fabriquer, de façonner » (Leduc, 2002, p. 158).

Or, comment relier cette notion de création à l'idée de recherche comme évoquée plus haut? On retrouve une distinction entre la création artistique et la création scientifique dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*.

Bien que la **création artistique** et la *création scientifique* mettent en jeu des processus analogues (notamment à l'intérieur de la pensée intuitive), des différences existent. Pour la plupart des artistes contemporains, c'est le processus même par lequel ils aboutissent à telle réalisation qui compte, et non l'objet fini duquel ils se détachent, même sur le plan affectif, le plus souvent. En outre, la création artistique met l'accent sur une autre perception du monde ou d'un objet, ou sur l'expression, alors que l'invention ou la découverte se veulent objectives, orientées vers le concret, vers l'efficacité et vers une action possible sur

la matière. L'art est personnel, la science impersonnelle : si la création artistique et la création scientifique résultent toutes deux de rapprochements originaux, inattendus, pour la première fois, l'idée féconde est un jugement esthétique subjectif, pour la seconde, le jugement réside dans la sanction expérimentale, objective; la science, soumise à l'objet esclave de la recherche de l'objectivité, est prisonnière des règles qu'elle s'est données, alors que l'art réduit davantage les complexes appels de la condition humaine et répond aux enjeux de l'irrationnel et de l'irréel. La notion de progrès différencie également ces deux formes de création : les notions de créations scientifiques ou technologiques et de progrès sont indissociablement liées, la découverte ou l'innovation complètent l'acquis du passé et se substituent à lui. En art, on ne peut parler de progrès que dans les techniques employées; l'art contribue à faire découvrir des possibilités inattendues qui se révélaient concorder avec certaines expériences (Legendre, 2005, p. 309).

J'ai toutefois quelques réserves en regard d'une telle comparaison entre création artistique et création scientifique. D'abord, il faut garder à l'esprit que dans cette citation le mot « création » est associé à la création artistique, sans cette juxtaposition au concept de recherche. Une telle comparaison maintient un rapport dichotomique entre science et art.²⁸ Toutefois, cette définition s'avère utile, car elle met en lumière de nombreux écrits sur la recherche-création qui témoignent d'une résistance du milieu universitaire à l'introduction de l'acte de création comme source de découverte et de connaissances. Ainsi, l'apposition du terme « recherche » à la notion de « création » s'avère notamment un moyen de légitimation de l'art et de la création dans le milieu de la recherche universitaire. Cette légitimation est d'autant plus ardue sachant que la notion de recherche a surtout été pensée dans le champ des sciences. Les notions de découverte et d'innovation sont ici davantage liées au monde de la science. Toutefois, Dudek (2011, p. 52) indique qu'après la Seconde Guerre mondiale, notamment avec le mouvement

²⁸ À ce propos, Anthony O'Hear dans l'ouvrage *A companion to aesthetics* (1992, p. 391-394) énumère plusieurs distinctions entre la science et l'art dont : la science s'intéresse au monde tel qu'il se présente (réalité empirique) en dehors des individus, alors que l'art est nécessairement lié aux pensées, aux attitudes, aux perceptions humaines. L'art ne partagerait pas avec la science l'idée du progrès (finalité) Cf. la célèbre histoire de l'art de Gombrich qui commence par la phrase : Il n'y a pas d'histoire de l'art.

des avant-gardes, le concept d'innovation fut tranquillement associé à l'art et à la création, délaissant ainsi la beauté comme finalité de l'art.²⁹

Les notions de questionnement, de quête ou de volonté de découverte, une certaine conception de l'innovation, de même que l'idée d'une recherche qui engendre des résultats (par l'acte créateur et la pratique discursive) se présentent comme points de jonction entre les concepts de recherche et de création. Concernant les résultats, si ceux-ci s'avèrent non mesurables et non généralisables comme dans les domaines scientifiques, ils permettent tout de même d'accéder à certaines formes de connaissances. Une des définitions du mot « création » dans *l'Encyclopédie philosophique* (Jacob, 1989-1992) s'avère intéressante. On indique que l'œuvre d'un créateur « suivant son ampleur et les degrés de son importance, peut s'appeler ouvrage, œuvre, *opus*, produit, créature, monde. L'œuvre créée par l'artiste se présente souvent comme un "monde" ayant son autonomie et son ordre interne » (Jacob, 1989-1992, p. 505). Comme si l'artiste avait son propre univers cosmologique, c'est-à-dire sa propre vision de la recherche et de la création.³⁰

2.2.3 Recherche-crédation

L'expression « recherche-crédation » constitue une expression particulière au Québec depuis notamment la mise sur pied de programmes de 2^e et 3^e cycle en art. Comme plusieurs éléments de la définition de la RC ont été abordés au chapitre précédent, je

²⁹ Corolairement, les critères d'évaluation des œuvres d'art ne seront plus seulement qu'esthétique, mais ces œuvres seront jugées pour leur potentiel de changement, d'innovations sociales, d'impact sur les idées et les mentalités (Dudek 2011, p.53).

³⁰ À cet égard, nombreux auteurs des ouvrages consultés font référence aux travaux de Passeron (1989) sur la poïétique. Laurier et Lavoie (2013, p. 297) citent à juste titre Passeron lorsque celui-ci définit les sciences de l'art : « celui de l'esthétique faisant la promotion des sciences de l'art qui se consomme, celui des sciences des structures propres de l'œuvre en tant que telle (muséologie, scénographie, filmographie, etc.) et celui de la poïétique faisant la promotion des sciences de l'art qui se fait. » Ce dernier aspect concerne le praticien qui réfléchit sur sa propre pratique artistique (autopoïétique).

ne m'attarde ici qu'à certaines définitions. En fait, je présente trois définitions de la RC qui ont retenu mon attention. Dans un article intitulé « Practice Based Research: A Guide », la chercheuse australienne Linda Candy (2006) fait la distinction entre la pratique artistique et les types de recherche associés à la création.

It is important to make clear distinction between practice-based research and pure practice. Many practitioners would say they do “research” as a necessary part of their everyday practice. [...] However, this kind of research is, for the most part, directed towards the individual's particular goals of the time rather than seeking to add to our shared store of knowledge in a more general sense (Candy, 2006, p. 2).

À l'instar de Candy (2006), j'insiste sur le fait que cette forme de recherche s'inscrit dans un cadre universitaire et est effectuée par des professeurs et chercheurs universitaires. Elle se distingue clairement d'une entreprise privée ou d'une recherche naturelle (Bruneau et Villeneuve, 2007).

De son côté, Borgdorff (2012) énonce des critères classiques relatifs à la recherche comme le questionnement, l'emploi d'une méthodologie, l'avancement des connaissances, les méthodes de diffusion, etc. Toutefois, celui-ci qualifie ces critères dans le contexte d'une recherche menée en pratique artistique.

Art practice qualifies as research if its purpose is to expand our knowledge and understanding by conducting an original investigation in and through art objects and creative processes. Art research begins by addressing questions that are pertinent in the research context and the art world. Researchers employ experimental and hermeneutic methods that reveal and articulate the tacit knowledge that is situated and embodied in specific artworks and artistic processes. Research processes and outcomes are documented and disseminated in an appropriate manner to the research community and the wider public (2012, p. 53).

Enfin, chez Stévanice et Lacasse (2013, p. 86), la RC est définie comme suit :

Cette recherche, si elle répond à toutes les exigences théoriques propres à la recherche scientifique, n'en constitue pas moins un exercice de pensée appliquée dépassant l'analyse autoréflexive afin de favoriser la rencontre des connaissances : donc l'avancement du savoir en art par une approche méthodologique interdisciplinaire qui permet de nouvelles possibilités de production scientifique et artistique.

S'inspirant d'une définition de la recherche scientifique, ces auteurs parlent clairement d'avancement des connaissances de nature scientifique et artistique. La recherche et la création réfèrent à deux épistémologies distinctes. En somme, je retiens que les définitions de Borgdorff (2012) et de Stévance et Lacasse (2013) contiennent cette idée d'hybridité des contextes de production et de diffusion de la RC, ce qui la distingue clairement d'autres formes de recherche universitaire. Aussi, la RC comme forme particulière de recherche, si elle doit répondre aux exigences de la recherche scientifique, repose sur une hybridité, notable sur plusieurs plans : les acteurs impliqués (chercheurs universitaires et artistes professionnels), le contexte de production (en milieu universitaire/en milieu artistique), le produit comme tel (de type artistique et de type recherche), le contexte de diffusion (en milieu universitaire/en milieu artistique), etc. Je retiens également la notion de questionnement ou de problématique, ainsi que l'importance d'une démarche méthodologique.

2.3 Connaissances et mode de production de connaissances

Afin d'aborder la notion de mode de production de connaissances, je définis d'abord brièvement le concept de connaissance. D'entrée de jeu, j'avertis ici le lecteur : la notion de connaissance étant largement documentée et traitée dans une multitude de domaines (philosophie, éducation, sciences, sciences sociales, etc.), j'ai tenté de me limiter à une définition très générale puisque ce n'est pas l'objet précis de ma thèse. En effet, la présentation porte davantage sur les notions de production de connaissance, de modes et des pratiques de diffusion qui sont les autres concepts clés abordés dans ma thèse, notamment au chapitre 6.

2.3.1 Connaissance

La connaissance renvoie à une « action, [au] fait de comprendre, de connaître les propriétés, les caractéristiques, les traits spécifiques de quelque chose » (*Larousse*, en ligne³¹). Toujours suivant la définition du dictionnaire *Larousse*, la connaissance peut être de nature intuitive lorsque « l'esprit humain procède à l'analyse d'un objet ». De manière générale la connaissance réfère à des « faits, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience » (Legendre 2005, p. 274). Je note également de la définition proposée dans Legendre (2005) cette idée d'un « ensemble de données qui appartiennent ou forment un savoir ».

La connaissance se cherche, se trouve, s'enseigne, s'acquiert : il s'agit d'une activité à la fois individuelle et collective. Une connaissance donnée est construite sur un ensemble de concepts. En tant qu'objets construits dans les entendements, les concepts sont soumis à un jugement de valeur concernant leur *validité* (vrai ou faux), c'est-à-dire surtout concernant leur rapport à la *réalité* (existant ou imaginaire) (Farouki, 1996, p. 23).

La connaissance individuelle, d'un point de vue cognitif, peut être définie comme un « ensemble des "savoirs, savoir-faire, savoir-être", acquis par un individu et mobilisables par lui en cas de besoin. Les connaissances peuvent être vraies ou fausses par rapport au savoir officiel, ce sont toujours des connaissances » (Raynal et Rieunier, 2012, p. 153).

En fait, il existe de nombreux mots ou qualificatifs associés au terme « connaissance » : connaissance générale, connaissance spécifique, connaissance procédurale, connaissance tacite, etc. Or, je m'en tiendrai au sens plus général évoqué plus haut afin d'aborder maintenant la notion de modes de production de connaissance.

³¹ Récupéré le 28 mai 2017 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/connaissance/18273>

2.3.2 Modes de production de connaissances

L'idée d'un mode production de connaissances réfère à une manière, une façon de faire dans la production des connaissances. Cette notion renvoie à des propositions théoriques comme celles abordées par plusieurs auteurs et penseurs au fil du temps. Les modèles de modes de productions de connaissances permettent de comprendre les interactions, les liens entre différents paramètres de la production scientifique, notamment le milieu universitaire, les chercheurs, les industries, les institutions gouvernementales, etc. Ces modèles mettent également en lumière l'impact de telles interactions sur la connaissance; comment celle-ci est transformée, diffusée, partagée, etc. Ce sont là des modèles très près d'une analyse sociologique de la recherche. Cependant, comme cette notion demeure très vaste, je me limite ici à présenter quelques modèles de modes de productions de connaissances afin de mieux comprendre le concept dans le contexte de la RC. Je réfère particulièrement à un de ces modèles, celui de Gibbons et ses collègues (1994) puisqu'il fait l'objet de mon deuxième article. Encore une fois, par souci de cohérence et afin d'éviter les redites, ce modèle sera présenté plus substantiellement au chapitre 5 de ma thèse.

Spivak L'Hoste et Hubert (2012, p. 361-362), proposent une définition intéressante de la notion de mode de production de connaissances :

Ces modes de production de connaissances sont des manières de penser, de valoriser et de faire de la recherche. Ils sont constitués de pratiques, de stratégies, de valeurs et d'identifications collectives et institutionnelles. Ils différencient les chercheurs selon le regard qu'ils portent sur l'utilité sociale de leur activité, le sens qu'ils attribuent à leur engagement professionnel et les connaissances qu'ils valorisent et privilégient.

Au-delà des modèles plus génériques ou existants, les auteurs ont tenté de définir des modes de production à partir des récits et des réflexions des chercheurs interrogés. Ainsi, ils ont formulé deux modes de productions de connaissances : un plus théorique

et un plus entrepreneurial. La mobilisation ou le développement de ces deux modes dépendent du contexte institutionnel, local ou régional dans lequel se situent les chercheurs. « Ces modes de production de connaissances positionnent les chercheurs au regard de leur activité, en différenciant ce qu’ils produisent, leurs objectifs et leurs regards sur leur contexte de travail. Ils sont des clefs de lecture des manières de pratiquer et de valoriser la production et la profession scientifiques » (Spivak L’Hoste et Hubert, 2012, p. 374).

En 2002, Shinn publie un article dans lequel il analyse deux de ces modèles : celui de Gibbons et ses collègues (1994) et celui du « triple hélice ». Il résume en quoi consistent ces propositions théoriques, soit : « faire des études sur les interactions entre la recherche scientifique, les entreprises et les gouvernements, et à suggérer des cadres conceptuels susceptibles d’expliquer les transformations observées » (Shinn, 2002, p. 21).

En 1994 paraît l’ouvrage *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Gibbons et ses collègues expliquent notamment le passage d’un mode 1 (modèle scientifique classique) à un mode 2 de la science. Le mode 1 est essentiellement défini comme disciplinaire, homogène, hiérarchique et reposant sur une expertise universitaire. Le mode 2 implique plutôt de nouvelles caractéristiques dans la manière de produire la science et la connaissance. Les auteurs proposent les cinq caractéristiques suivantes : 1) un savoir qui est généré en contexte d’application, 2) une transdisciplinarité des savoirs, 3) une diversification des lieux de réalisation de la recherche et de ses acteurs (notamment en dehors de l’université), 4) une organisation hétérarchique (organisation misant sur la coopération plutôt que la hiérarchie) dans la production scientifique et 5) de nouvelles formes de contrôle de la qualité et d’évaluation.

Shinn (2002) se montre très critique de Gibbons et ses collègues, notamment par l'absence de validation empirique et des concepts clés peu développés. Il voit plutôt le livre comme une « charte compacte et bien formulée » (Shinn, 2002, p. 24). Selon lui, dans les ouvrages *The New Production of Knowledge* et *Re-Thinking Science*, les auteurs ne définissent pas leurs questions, ne proposent pas de méthodologie, ne fournissent pas de réponses raisonnées et ne posent pas de conditions limites. Au contraire, on peut les comparer à des manifestes politiques dont la forme d'expression est rhétorique, indique Shinn (2002, p. 29). Bien que très critiqué, le modèle de Gibbons et al. (1994) ouvre la voie à plusieurs modèles se présentant comme des cadres ou des outils à penser la production de connaissances.

Un autre modèle largement cité dans la littérature scientifique demeure celui de la triple hélice. Les pères fondateurs du modèle de la triple hélice sont les sociologues Loet Leydesdorff et Henry Etzkowitz. Le modèle de la triple hélice se rapproche davantage d'une école de pensée avec des assises conceptuelles et méthodologiques.

L'approche dite « triple hélice » insiste sur les continuités historiques. Les relations antérieures perdurent entre l'université, l'industrie et le gouvernement. Mais entre ces pôles traditionnels savoir et d'activités, il existerait une nouvelle logique : c'est précisément la triple « hélice », figure imaginaire d'une interdépendance dynamique entre les trois pôles, qui évoque l'image de la célèbre « double hélice » de l'ADN. [...] Au lieu de rejeter les différenciations institutionnelles, cette approche met en lumière la naissance d'une nouvelle strate du « développement du savoir », une strate dans laquelle se rencontrent des groupes spécifiques du monde universitaire, de l'industrie et du gouvernement afin de se pencher sur les problèmes nouveaux soulevés par un monde en pleine mutation économique, institutionnelle et intellectuelle (Shinn, 2002, p. 21-22).

En fait, il existe plusieurs modèles conceptualisant la production de connaissances qui précèdent ou succèdent les propositions de Gibbons et al. (1994). Pensons notamment à la notion de *strategic research* chez Irvine et Martin (1984), de *innovation system* chez Edquist et Johnson (1997) ou encore la notion de *post-academic science* (Ziman, 2000). Il faut également savoir que chacun de ces modèles reposent sur une recension

et une tradition de modèles apparentés. Je terminerai cette section en prenant l'exemple d'Edquist (1997). Dans son introduction sur l'approche du système d'innovation (1997), l'auteur fait la recension de différents modèles apparentés. Chaque mot composant la notion repose aussi sur un historique. Edquist (1997) mentionne notamment que cette approche en est une systémique qui prend notamment racine dans des théories interactionnistes de l'apprentissage et des théories de l'évolution.

The system of innovation approach is compatible with the notion that processes of innovation are, to a large extent, characterized by interactive learning. It could be argued that some kind of systems of innovation approach is inherent to any perspective that sees the process of innovation as interactive: interactivity paves the way for a systemic approach (Edquist, 1997, p. 5).

Dans la recension des travaux relatifs au système d'innovation, Edquist (1997) relèvent 9 caractéristiques communes que je résume dans le tableau 2.1 de la page suivante.

Tableau 2.1 Résumé et adaptation des caractéristiques de l'approche du système d'innovation selon Edquist (1997)

Caractéristique	Description
Apprentissage et innovation	Au cœur de cette approche résident les notions de processus d'apprentissage et d'innovation
Holistique et interdisciplinarité	Cette approche peut être vue de manière holistique au sens où elle couvre un large éventail de déterminants de l'innovation (aux plans national, région, contexte sectoriel). Elle repose aussi sur l'interdisciplinarité notamment parce que des facteurs qui influencent l'innovation peuvent être tant politiques, sociaux, institutionnels, etc.)
Historicité	La perspective historique demeure nécessaire pour comprendre l'innovation
Différences entre les systèmes	L'approche permet de relever les différences entre les systèmes et sous-systèmes présents. En ce sens, il n'existe pas de système optimal.
Interdépendance et non-linéarité	Dans cette approche, de nouveaux éléments émergent, mais prennent leurs assises sur des éléments existants. Les relations sont complexes et basées sur des interactions. Le changement se produit de manière non linéaire.
Nouveaux produits et innovation organisationnelle	L'approche s'attarde aux nouveaux produits et à l'innovation organisationnelle.
Institutions	Les institutions jouent un rôle déterminant dans cette approche.
Ambiguïté et concepts diffus	Les concepts comme « innovation » ou « système » ne sont pas toujours clairement définis, voire diffus. Il existe aussi une certaine ambiguïté entre les concepts utilisés.
Cadre conceptuel vs théories formelles	L'approche s'apparente davantage à un cadre conceptuel qu'à une théorie formelle.

2.4 Diffusion

Un autre concept important de ma thèse est celui de la diffusion, plus particulièrement abordé aux chapitres 5 et 6. Le mot « diffusion » du latin *diffusio* (1587) signifie « action de répandre » (Rey, 1998, p. 1084). La diffusion signifie à la fois « l'action de propager une connaissance, un savoir » et « l'action de diffuser un livre, un journal, un produit » (Larousse, 2005, p. 365). En effet, au fil du temps, la notion permet d'aborder le contenu de ce qui est diffusé, mais également le médium, le support. À cet égard, dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, on peut lire :

D'abord employé pour « action de répandre » (à propos de la bonté de Dieu envers les créatures »), il a suivi ou accompagné l'évolution du verbe avec des acceptations nouvelles au XIX^e s. (physique) et au XX^e s., notamment pour les émissions de radio et de télévision et le commerce des livres, la *diffusion* devenant une branche de l'édition (Rey, 1998, p. 1084).

Le concept de diffusion est défini dans nombre de champs disciplinaires. Au sens physique, la diffusion réfère à l'action de « se répandre », répandre un son, une lumière. En médecine, le terme signifie la distribution d'un médicament, d'une substance dans les tissus du corps. Le concept demeure aussi largement défini dans le champ des communications et des médias. Par exemple, dans l'*International Encyclopedia of Communications* (1989, p. 31), la diffusion est définie comme suit :

The dispersion or spread of a phenomenon through time and space. The phenomena of interest here are ideas (concepts that may or may not be related to tangible entities such as practices or products) and innovations (the translation of ideas into new practices, processes, or products). The diffusion of ideas and innovations is a fundamental component of social and economic change, for better (when seen as a source of advancement for society as a whole) or worse (when associated with inequalities in the distribution of resources). Because of its widespread influence the diffusion process has been extensively researched and is well documented. Communication has been found to be a key element in the spread of ideas and innovations, and it is a common link that results in similar spatial and temporal patterns of diffusion.

Ainsi, on remarque que la diffusion est associée à des notions de temps et d'espace, mais également à la dispersion d'idées et d'innovations. En ce sens, le concept est souvent envisagé ou présenté en présence d'autres notions. La notion de diffusion fait souvent partie d'expressions ou de propositions conceptuelles (ex. « diffusion de l'innovation », ou encore, « diffusion culturelle »). Par exemple, au début du XX^e siècle, le sociologue français Gabriel Tardé est l'un des premiers à parler de diffusion de l'innovation. L'étude de Ryan et Gross (1942) a également influencé bien des modèles de diffusion des années 1950. Or, le modèle de diffusion de l'innovation de Rogers, paru initialement en 1962, a été largement cité et revisité. En fait, plusieurs courants et traditions de recherche existent sur la question, allant de l'anthropologie et de la sociologie rurale aux communications.³²

Chez Rogers (1983), la diffusion est une forme de communication qui a clairement à voir avec des idées nouvelles.

Diffusion is the process by which innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system. It is a special type of communication, in that messages are concerned with new ideas. Communication is a process in which participants create and share information with one another in order to reach a mutual understanding. This definition implies that communication is a process of convergence (or divergence) as two or more individuals exchange information in order to move toward each other (or apart) in the meanings that they ascribe to certain events (Rogers, 1983, p. 5).

De telles propositions se retrouvent et se recourent dans de nombreuses encyclopédies. Par exemple, dans l'ouvrage *Encyclopedia of communication theory* (2009), on indique :

³² Voir notamment le chapitre 2 de Rogers (1983) *A history of Diffusion research*. D'un point de vue graphique, le modèle de diffusion de l'innovation suit la courbe d'un « S » : quelques personnes adoptent une innovation au départ, suivi par une masse, et on observe ensuite une rechute du nombre de personnes.

Diffusion is the process by which an innovation makes its way over time to members of a social system. An *innovation* is the introduction of something new – a project, practice, or idea. The *innovation-decision process* is the process of progression an individual goes through from first encountering an innovation to its adoption (Littlejohn et Foss, 2009 p. 309).

Maintenant que la notion de diffusion est définie, je m’attarderai aux modes et pratiques de diffusion.

2.4.1 Modes et pratiques de diffusion

La notion de mode réfère aux manières de diffuser l’information et aux moyens utilisés (ex. site Web, article scientifique, conférence, performance-conférence, etc.) et la notion de pratique réfère aux actions, aux habitudes, aux manières d’agir des chercheurs et des chercheurs-créateurs responsables des projets de RC. En fait, plusieurs auteurs emploient l’expression « mode de diffusion ». Je retiens la définition d’Arène (2015, p. 11) concernant les modes de communication de la recherche. « Elle [l’expression « modes de communication de la recherche »] revêt une réalité assez simple : les nouveaux modes de communication de la recherche comprennent les outils utilisés par les chercheurs, hors des traditionnelles publications scientifiques que sont les articles et les livres ». En bref, je fais référence ici aux supports de diffusion. En contexte numérique, ceux-ci renvoient à des supports ou à des véhicules de diffusion autres que le livre, l’article, le support papier. Je me réfère également à Boismenu et Beaudry (2002) qui utilisent l’expression « mode de communication et de diffusion des résultats de la recherche ». Ces auteurs abordent justement les modes de diffusion des résultats de recherche dans le contexte du numérique.

La notion de pratique a souvent été mobilisée par des chercheurs de différents champs disciplinaires. Pensons aux expressions « pratique professionnelle », « pratique artistique », « pratique d’enseignement », « champ de pratique », etc. Or, quelle est l’étymologie de cette notion? Au XIII^e siècle, le mot « pratique » est d’abord « emprunté

(1256) au latin chrétien *practice* qui désigne la vie active, la conduite, par opposition à la contemplation » (Rey, 1998, p. 2895). Ainsi, la pratique réfère à une action concrète, à des gestes posés. À partir du XIV^e siècle, le mot est opposé à théorie. On retrouve alors plusieurs locutions dont « mettre en pratique » (1588) ou encore « dans la pratique » (1656) (Rey, 1998, p. 2895). Le sens neutre du mot référant à « une manière habituelle à une personne, à un groupe, de faire quelque chose » demeure en vigueur au fil des siècles et est aussi associé aux mots « expérience » ou « habitude ». Dans le cadre de ma recherche, c'est précisément ce sens que je retiens pour définir cette notion. J'aborde maintenant trois concepts associés à la diffusion de la RC, soit l'hybridité, le numérique et multimodalité.

2.5 Hybridité

Le concept d'hybridité est au cœur même de la notion de recherche-crédation. En effet, on peut considérer l'hybridité des méthodologies qui sous-tendent ce type de recherche, l'hybridité des rapports au savoir que cette recherche engendre, l'hybridité des œuvres produites, l'hybridité du chercheur et du créateur, ou encore l'hybridité de la documentation issue d'une telle recherche.³³ En ce sens, il me semblait fondamental de s'attarder à ce concept.

Selon le *Dictionnaire historique de la langue française*, le concept d'hybridité est un terme didactique utilisé en botanique en 1828, puis en grammaire en 1840 (Rey 1998, p. 1760). En botanique, le terme est utilisé comme le terme « hybridisme », signifiant « hybridation entre espèces très voisines » (Rey 1998, p. 1760). En décortiquant le concept et en prenant simplement la notion d'hybride (ici comme nom ou comme adjectif),

³³ Bénichou (2012) traite de cette question en précisant que les documents d'artistes (notes, esquisses, photographies) dans un processus de recherche-crédation peuvent avoir un double statut : documentaire et esthétique.

sa racine latine *ibrida* signifie « bâtard, de sang mêlé » (Rey 1998, p.1760). La signification utilisée au XIX^e siècle s'avère intéressante, c'est-à-dire que le terme est utilisé pour qualifier « ce qui est composé de deux éléments de nature différente anormalement réunis et ce qui participe de deux ou plusieurs ensembles » (Rey 1998, p. 1760). On retrouve également cette idée dans le *Dictionnaire général des sciences humaines* : « [...] le terme est pratiquement utilisé à la place de *métis*, produit du croisement entre deux individus appartenant à la même espèce, mais génotypiquement différents [...] » (Thines et Lempereur 1975, p. 463). Dans certains ouvrages, on retrouve une définition clairement péjorative du terme, dont dans le vocabulaire d'esthétique : « on qualifie d'hybrides des œuvres qui mélangent des influences, des styles ou des genres disparates et mal assimilés, [...] ». » (Souriau 1999, p. 840).

Il est aussi possible de faire un rapprochement avec le mot *hybris*, une notion d'origine grecque rappelant la démesure. Dans la Grèce antique, la notion fait aussi référence à différentes formes d'agressions (vols, voies de fait, viols)³⁴. Il y aurait donc un aspect contre nature, forcé à ce mariage entre les termes recherche et création. Je retiens cette image de deux « espèces » (recherche et création) ainsi assemblées, qui se voient forcées de cohabiter, de résider dans un même espace. Comme on s'en doute, le concept a été souvent utilisé en anthropologie et associé à la notion de culture, de peuple, de langue. L'hybridité relève aussi de l'ambivalence, comme si deux composantes ou éléments d'une entité pouvaient s'attirer et se repousser.

Comme le note Chancé (2012, p. 125) :

Quel que soit le terme que l'on emploie, hybridité, métissage, le problème est, en effet, de savoir s'il exprime une harmonie, une synthèse lisse entre des éléments à l'origine différents ou s'il exprime la résistance, dans une réalité compositée, des éléments qui demeureraient actifs. Sans doute les deux tendances

³⁴ Voir Fisher, N.R. (1992). *Hybris : A study in the values of honour and shame in Ancient Greece*. Warminster : Aris et Philips, Warminster.

sont-elles à l'œuvre dans tous les cas, un pôle étant plus ou moins accentué : assimilation ou résistance, l'origine mixte reste perceptible.

Ainsi, selon les projets de recherche, les dynamiques au sein des équipes de recherche, et les cycles de création et de recherche du chercheur-créateur lui-même, je verrai comment cette cohabitation entre recherche et création s'exerce et dont le résultat s'apparente à ce concept d'hybridité.

2.6 Numérique

Envisager l'écriture dans sa forme uniquement textuelle semble quelque peu réducteur lorsqu'on songe à la diffusion de la RC. En effet, pour témoigner des réalisations de la RC, des véhicules ou supports de diffusion doivent dépasser les pratiques écrites traditionnelles (articles, journaux, livres), soit ce que Lowry (2015) nomme le *journal-based paradigm*, c'est-à-dire un paradigme de diffusion qui a prévalu et prévaut encore en milieu universitaire. « [T]he problem of institutional validation in a form that can be considered commensurate with the journal-based paradigm typically recognised by universities and other institutional bodies that value the quality of research outputs » (Lowry, 2015, p. 35). En réponse à cela, des chercheurs ont proposé de nouvelles formes de présentation des résultats de recherche. Les présentations créatives de la recherche correspondent d'ailleurs à l'une des catégories de la typologie de la RC élaborée par Chapman et Sawchuck (2012). « The desire for academics to engage with more poetic and evocative forms of expression poses a new situation for academic journals that now must contend with new genres and online forms to convey work differently » (Chapman et Sawchuck, 2012, p. 18). Je présente d'abord ici la notion de numérique, car des modes et des pratiques de diffusion numérique sont de plus en plus présents chez les chercheurs-créateurs. Je ferai ensuite le rapprochement avec la notion de multimodalité.

Dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, le mot « numérique » est défini comme adjectif, soit un dérivé du latin *numerus* (1616). Le mot ainsi « associé aux nombres » est principalement employé en mathématiques et plus tard en informatique (Rey, 1998, p. 2409). On retrouve justement des définitions plus techniques du mot dans les dictionnaires et les encyclopédies traitant de l'informatique, des technologies de l'information et des communications. Par exemple, dans le *Dictionnaire des technologies de l'information et de la communication* (Astien, Escrig, Pottier, 2001, p. 165), le numérique est défini comme :

Technologie liée à la manipulation, au traitement et à la transmission de données représentées sous la forme d'une suite de bits. Par opposition à analogique, se dit de la représentation des données ou de grandeurs physiques au moyen de caractères – des chiffres généralement – et aussi des systèmes, dispositifs ou procédés employant ce mode de représentation.

Gusdorf et Lassure (2008, p. 118) dans leur ouvrage *e-Words, le vocabulaire des nouvelles technologies*, indiquent que l'adjectif « digital » (numérique en langue anglaise) « réfère au codage en 0 et 1 ». Le mot est aussi opposé à analogique. On associe également à numérique l'expression « technologie numérique ». Cette technologie, « [à] la base du fonctionnement des ordinateurs, n'est plus aujourd'hui l'apanage du domaine de l'informatique. Accompagnant le développement d'Internet et du multi-média, elle révolutionne l'enregistrement et la diffusion du son et des images » (*Le grand Larousse encyclopédique*, 2007, p. 1752). Comme on le constate et comme l'indique Doueïhi (2013, p. 5) : « [l]es dictionnaires restent un peu perplexes devant le numérique, et leurs définitions ne renvoient souvent qu'à l'aspect étymologique et technique – et surtout aux dispositifs opposés à l'analogique. »

Outre ces caractéristiques plus techniques, certains auteurs ont associé certains termes et idées au numérique. À cet égard, les expressions employant le mot « numérique » comme adjectif sont nombreuses : identité numérique, humanité numérique, culture

numérique, révolution numérique, etc. Chez Doueïhi, le numérique revêt une dimension culturelle et la notion de partage y est centrale. « [L]a culture est avant tout partage », dit l'auteur (Doueïhi, 2013 p. 9). De plus, il adopte le concept *d'humanisme numérique* pour décrire les grandes transformations découlant du numérique : « le numérique par sa nature même opère des ruptures dans une continuité apparente, portant sur des valeurs, des objets et des pratiques culturelles... » (Doueïhi, 2013 p. 6). Je retiens ici cette idée du numérique en tant que transformation des pratiques. En effet, le numérique induit de nouvelles pratiques d'écriture et de lecture, de nouvelles pratiques de partage de l'information. Suivant Juanals et Noyer, le numérique réfère « aux activités d'écriture et de lecture se combinant au dévoilement progressif des réseaux et des possibilités de connexions – les "puissances rhizomatiques" (G. Deleuze et P. Levy) » (Juanals et Noyer, 2008, p. 204).

Pour Beaudry (2011), le numérique réfère au temps, à une période de l'histoire du livre et de la communication scientifique. Dans son ouvrage intitulé *la Communication scientifique et le numérique*, Beaudry (2011) pose un regard historique sur celui-ci.³⁵

Dans le temps présent, nous vivons le passage de la prédominance de la culture imprimée vers celle du numérique. Cette transition est à l'œuvre dans tout ce qui touche le système de communication scientifique, que ce soit globalement ou sur le plan de l'acteur individuel qui y participe d'une façon ou d'une autre (Beaudry, 2011, p. 150).

Dans le cadre de ma recherche, si le mot numérique me permet de décrire certaines facettes des modes et des pratiques de diffusion en RC. D'une part, pris au sens de « mode de présentation » (Astien, Escrig, Pottier, 2001), le numérique me permet de

³⁵ Beaudry (2011, p. 29) propose cinq périodes de l'édition scientifique : 1- la production du texte savant 2- l'avènement de la typographie, révolution gutenbergiennne, 3- le journal savant comme nouveau genre éditorial durant la deuxième moitié du XVII^e, 4- la révolution industrielle ou seconde révolution du livre imprimé, 5- la révolution numérique.

qualifier certains modes de diffusion de la recherche, soit les revues numériques, les blogues, les sites Web, les applications mobiles, etc. D'autre part, m'inspirant de Beaudry (2011), des pratiques de diffusion numérique peuvent référer, par exemple, aux communications et aux interactions entre chercheur et étudiants sur un site Web, au réseautage, à l'identification d'hyperliens dans un texte, etc.

Comme l'indiquent Saleh et Hachour (2012), il n'en demeure pas moins que le terme est polysémique. En fait, ces auteurs réfléchissent aux impacts du numérique selon deux angles d'analyse, soit les impacts dans les sciences humaines et sociales et les impacts du point de vue de la recherche (son organisation, ses méthodes, ses objets, etc.). Ils s'intéressent également à la notion d'humanités numériques. De manière générale, les humanités numériques réfèrent à un domaine de recherche qui repose sur le croisement de plusieurs disciplines, dont l'informatique, les lettres, les sciences humaines et les arts. Ce contexte de croisement et de l'usage du numérique s'arrime bien à plusieurs caractéristiques de la RC.

Saleh et Hachour (2012), reprenant les idées de McPherson (2009), précisent que suivant celle-ci, il existe trois formes d'humanité numérique : a) les humanités numériques computationnelles, b) les humanités numériques collaboratives et c) les humanités numériques multimodales. Cette dernière catégorie est particulièrement intéressante puisqu'elle rejoint le concept de multimodalité, ce qui implique des formes diverses et augmentées des discours et des produits de la recherche. Plus précisément, McPherson définit le « multimodal scholar » comme suit :

This multimodal scholar complements rather than replaces other types of digital humanists, expanding the scope and reach of the field. She aims to produce work that reconfigures the relationships among author, reader, and technology while investigating the computer simultaneously as a platform, a medium, and a visualization device. She thinks carefully about the relationship of form to content, expression to idea (McPherson, 2009, p. 120).

L'auteure soutient même que cette multimodalité permet au chercheur d'aborder son objet de recherche différemment, à travers divers modes. Au contact d'une multitude de bases de données, d'algorithmes et de matières numériques, de nouvelles questions de recherche peuvent émerger. De nouvelles formes de diffusion et d'*outputs* sont aussi envisageables. Suivant McPherson (2009, p. 122), « we might create powerful simulations, visualize space and time in compelling ways, or structure data that the user can then play like a video game, richly annotate on fly, or capture and represent in interesting new ways. » En somme, le numérique s'envisage ici comme

l'ensemble des potentialités offertes par les capacités d'encodage informatique favorisant la dématérialisation des documents, couplées aux réseaux, aux équipements informatiques et applications logicielles, supportant la consultation, la création et la communication ou l'échange entre usagers, et l'interaction avec des éléments textuels, visuels, audio-visuels, sonores, etc. (Larouche et al., 2019).

Boullier (2019, p.132) fait un rapprochement entre numérique et technologie cognitive, notamment cette idée « [qu]'il n'existe pas de savoirs sans support matériel, que ce soit pour leur élaboration, leur mémorisation, leur discussion et leur circulation. » Ces supports matériels sont aujourd'hui variés comme la vidéo ou des sites Web et modifient également l'expérience des utilisateurs/lecteurs/spectateurs.

L'omniprésence de l'image grâce à la puissance de circulation des réseaux pourrait à elle seule constituer une des mutations majeures de nos représentations communes. Quel support de publication (média, blog, formation en ligne, etc.) pourrait se priver de vidéos dès lors qu'elles deviennent le mode dominant de captation de l'attention ? Pourtant, leur effet de ralentissement sur la prise de connaissance est indéniable puisque l'expérience du spectateur est alignée sur la durée de projection du contenu, contrairement à une page écrite que l'on peut apprendre à scanner en lecture rapide (*Ibid.*, p.140).

Toujours suivant Boullier (2019), le numérique fait donc une large place à l'image, mais a aussi « tendance à proposer une révision de tous ces formats » (*Ibid.*, p.163),

j'entends ici les formats de diffusion. Cette notion de formats renvoie pour moi à la notion de modes de diffusion. En ce sens, le concept de multimodalité est intimement lié au numérique.

2.7 Multimodalité

Le concept de multimodalité ou d'écriture multimodale semble porteur, approprié et opérant pour la RC. Mais, tout d'abord, que recouvre cette notion de multimodalité? Suivant Boutin (2013, p. 46), le caractère multimodal d'un message signifie « [qu'] au traditionnel code alphabétique s'imbrique désormais des codes visuels, voire des codes sonores et/ou gestuels. » Comme l'indique aussi Jewitt (2009, p. 1) « multimodality approaches representation, communication and interaction as something more than language. » Or, selon Boutin, la multimodalité peut être envisagée en fonction du message (contenu) et en fonction du support ou véhicule de diffusion. Une écriture multimodale ou multitexte pour Lebrun, Lacelle et Boutin (2013), renvoie donc à l'utilisation de plusieurs modes de communication dans la diffusion d'un message. Qualifiant la multimodalité de « socle épistémologique en pleine genèse », ces auteurs affirment également que cette réalité engendre une complexification du sens des messages, de même qu'une augmentation de la quantité d'informations et de codes. Par conséquent, « un bon communicateur contemporain est celui qui possède ainsi les clés d'autres modes sémiotiques et de supports technologiques toujours plus originaux, interactifs, diversifiés et, conséquemment, complexes » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p. 75). Chez Page (2009), « multimodality insists on the multiple integration of semiotics resources in all communicative event » (Page, 2009, p. 4). De plus, la notion de mode comprise dans le concept de multimodalité réfère à un système de choix utilisés et mobilisés pour communiquer du sens (*Ibid.*, p. 6).

Le numérique transforme également les pratiques d'écriture et de diffusion. À cet égard, Amez, Van Kerckhoven et Ysebaert (2014) parlent de publication renforcée ou

augmentée, soit des formes de publication qui engendrent une modification du processus d'écriture. Des publications dans lesquelles les sons, les images, les objets et les matériaux ne sont pas simplement accessoires, mais occupent une place centrale dans celles-ci.

The concept of enhanced publication is inspired by previous lines of inquiry aimed at expanding the publication format, the 'modular article' (Kircz, 1998) and the 'semantic article' (Hunter 2006), two cases where files are not just added to linear article but where different 'modules' of an article, including research workflows, are presented as composite digital objects (Amez, Van Kerckhoven, Ysebaert, 2014, p.122).

Dans un contexte de diffusion de la RC (*artistic research*), ces derniers proposent justement d'envisager la publication de façon multimodale. En fait, la publication multimodale et augmentée invite à une écriture plus fluide, à une lecture non linéaire et interactive, à une expérience dynamique.

Selon Singh (2019) : « Multimodal practices challenge the singular modal status of representations rooted in texts. Multimodality steps beyond textual analysis to bring in visual representations and images, sounds and acoustics, bodies and gestures, and other cultural signifiers. ³⁶» Suivant cet auteur, cela fait aussi référence à la variété de modes, de méthodes et d'approches utilisées en création. Singh (2019) traduit bien également les défis liés à une certaine rupture de la tradition de l'écrit dans les diffusions et les publications.

Multimodal research and publishing can be challenging. More precisely, the challenge lies in uprooting or at least rethinking established research and publishing practices, which revolve around the hegemony of the written word and the occularcentrism of knowledge production. The primacy of vision for a long

³⁶ Récupéré de : <https://theartsjournal.net/2019/03/28/editorial-2/>

time hindered previous attempts at transcending the inherent visualism of academic practices, especially in the realm of publishing (*op.cit.*).

Quant à eux, Schwab et Borgdorff (2014) en appellent à de nouveaux modes de l'écrit académique en regard de la RC : des textes hybrides, ou encore plus audacieux, à aucun texte comme tel (Schwab et Borgdorff, 2014, p. 16). Dans leur récent ouvrage intitulé *The Exposition of Artistic Research : Publishing Art in Academia* (2014), ces auteurs parlent d'exposition de la recherche.

With the notion of 'exposition', we wish to suggest an operator between art and writing. Although 'exposition' seems to comply with traditional metaphors of vision and illumination, it should not be taken to suggest the external exposure of practice to the light of rationality; rather, it is meant as the re-doubling of practice in order to artistically move from artistic ideas to epistemic claims (Schwab et Borgdorff, 2014, p. 15).

En somme, la multimodalité fait référence à une multitude de modes dans la communication et la diffusion de la RC. Selon Schwab et Borgdorff, la notion d'exposition colle mieux à la réalité de la diffusion de la RC et repose sur des modes de communication parfois plus près du champ de l'art. Je pense que cette notion d'exposition s'intègre bien à celle de multimodalité, notamment parce que l'acte d'exposer se prête bien à la matérialité de certains résultats en RC, soit de l'image, du son, des gestes, etc.

2.8 Objectifs de recherche

Dans ce chapitre, j'ai abordé les principaux concepts qui sont mobilisés dans le cadre de ma thèse. Ces concepts me seront fort utiles afin de répondre à trois principaux objectifs de recherche poursuivis dans le cadre de cette thèse de doctorat :

- a) Dresser un portrait sociohistorique de l'émergence et du développement de la RC en milieu universitaire;

- b) Cerner et décrire certains paramètres importants de la production de connaissances en RC;
- c) Identifier et décrire des modes de diffusion de la RC à partir de pratiques de chercheurs-créateurs québécois.

Je rappelle que la notion de recherche-crédation est au cœur des trois articles. Dans le chapitre 4, les notions de cadrer et de cadrage sont approfondies dans le contexte d'écriture de l'historique de la RC au Québec. Dans le deuxième article inséré (chapitre 5), j'explore le concept de mode de production de connaissances. Les concepts d'hybridité et de diffusion font la jonction entre mon deuxième et troisième article (chapitre 6). Dans le cadre de ce dernier article, je traite plus précisément des concepts des modes et pratiques de diffusion, du numérique et de multimodalité. Le prochain chapitre présente mon approche et mes choix méthodologiques.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je présente mon approche méthodologique. Au début de mes études doctorales, j'envisageais d'orienter ma thèse en creusant uniquement les conceptions et les pratiques des chercheurs-créateurs. Or, au fil de mes lectures, il m'est apparu nécessaire de mieux comprendre l'émergence et l'historique de la RC avant d'analyser les pratiques actuelles de certains chercheurs-créateurs. Ainsi, ma démarche méthodologique a été influencée par tous les écrits consultés lors de mon parcours au doctorat. Comme présenté dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel, j'ai puisé et approfondi mes réflexions à partir d'écrits sur l'épistémologie des disciplines, des écrits en art, des écrits en histoire et en sociologie des sciences, des monographies historiques, etc. Ce sont également des travaux tels que des études de cas sur la recherche-création ou des récits de pratiques des chercheurs-créateurs qui m'ont incitée à considérer la RC sous plusieurs angles. En somme, c'est précisément ce cadrage conceptuel multidisciplinaire qui m'a poussée à proposer les méthodes ci-dessous, soit une mixité de méthodes et de types de données me permettant de couvrir avec plus de richesse et de justesse ce sujet complexe qu'est la RC.

J'amorce donc ce chapitre par la description générale de mon approche méthodologique et l'explication de ma démarche et des exigences relatives à une thèse par articles. Ensuite, pour chacun des articles, j'aborde les méthodes particulières utilisées dans l'élaboration et la réalisation de chacun de mes textes. J'explique également les méthodes d'analyse et de présentation des données employées. Enfin, je conclus le chapitre par les limites de l'approche méthodologique proposée et par une discussion des quelques retombées et apports de ma thèse.

3.1 Approche méthodologique générale

Comme mentionné précédemment, j'ai fait le choix de présenter cette thèse sous la forme de trois articles. Suivant l'annexe 1 du règlement n°8 des études des cycles supérieurs³⁷ concernant la présentation d'une thèse par articles de l'UQAM, je réponds aux principales exigences. On indique notamment que « l'article ou les articles peuvent être publiés, être acceptés, avoir été soumis ou en voie d'être soumis pour publication dans des revues ou des conférences, avec comité de lecture, reconnues dans la discipline ou le champ d'études » (règlement n°8, annexe I, p.49). Comme je l'expliquerai plus loin pour chacun des articles, tous les textes ont fait l'objet d'une diffusion, que ce soit une conférence ou des publications dans des revues avec comités de lecture. Cependant, afin de respecter les exigences du Doctorat en études et pratiques des arts (DEPA), deux des articles furent revus et augmentés.

J'ai opté pour une méthodologie qualitative dans le cadre de ma recherche doctorale. En fait, comme indiqué plus tôt, je me suis inspirée de plusieurs méthodes afin de créer mon propre design méthodologique. De manière générale, la recherche a une visée essentiellement descriptive et interprétative, en ce sens que je souhaite décrire et mieux

³⁷ Version en vigueur le 20 avril 2020, récupéré de https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/12/REGLEMENT_NO_8.pdf

comprendre le phénomène de la RC. Cette recherche comporte également une composante exploratoire puisque je m'attarde aux aspects moins abordés de la RC. En somme, la complexité du phénomène nécessite cette combinaison d'outils et de moyens méthodologiques. Suivant Trudel, Simard et Vonarx (2007), il est possible de présenter une composante exploratoire dans une recherche à visée descriptive. Comme l'indiquent ces auteurs : « lorsque nous souhaitons circonscrire un objet de recherche, définir de nouvelles pistes de recherche, choisir des avenues théoriques ou identifier une méthode appropriée à l'objet et à nos objectifs de recherche, nous sommes dans le registre de la recherche exploratoire » (Trudel, Simard et Vonarx, 2007, p. 42). De plus, comme le sujet de la RC est vaste, je perçois ma propre recherche comme une étape vers des recherches subséquentes. Elle [ma recherche] « permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier » (*Ibid.*, p. 39) et j'ajouterais, plus en profondeur.

Mon approche s'apparente également à une vision plus systémique de la méthodologie. Elle combine une collecte de terrain au moyen d'entretiens avec des chercheurs-créateurs à une analyse documentaire. Hall et Howard (2008), en abordant les méthodologies mixtes, proposent une réflexion ou une vision de la méthodologie synergique et systémique. Bien que mon approche ne repose pas sur une méthodologie mixte à proprement parler (la thèse ne présente que quelques données quantitatives au chapitre 4), mon utilisation de plusieurs méthodes de collecte et d'outils méthodologiques se révèle être plus que l'addition des parties. Il y a donc quelque chose qui se crée et qui s'opère dans la combinaison de ces choix méthodologiques, au-delà de la simple addition.

Il fallait aussi faire des choix méthodologiques qui me procuraient une variété de niveaux d'observation de la RC, d'une vision plus macro à une vision plus micro. Je devais ainsi développer des instruments d'enquête me permettant d'ajuster le focal entre le terrain (les acteurs de la RC) et la théorie (les écrits sur la RC et son historique). En guise d'illustration, je reprends cette idée des « jeux d'échelles » telle qu'avancée

par Revel (1996), c'est-à-dire une façon de voir les choses, les événements, de différentes perspectives ou manières. En effet, dans cet ouvrage collectif, historiens et anthropologues proposent notamment une série d'articles présentant leur point de vue sur les analyses macros et micros. Proposer plusieurs niveaux d'analyse avec différents cadres conceptuels ou catégories s'y rattachant me paraissait pertinent.

Le tableau suivant résume les principales techniques et méthodes utilisées, les objectifs et les types de données pour chacun des trois articles présentés dans cette thèse.

Tableau 3.1 Aperçu de la méthodologie de la thèse

Articles de la thèse	Objectifs	Techniques ou méthodes utilisées	Données et sources
Article 1 : contexte sociohistorique de la RC	Décrire et analyser le contexte sociohistorique de l'émergence de la RC	Méthode historique et analyse documentaire Entretien avec le chercheur Yves Gingras	Données documentaires – documents de source première et secondaire – monographies historiques – documents officiels Données quantitatives nombre de projets en RC (par domaines, universités, etc.) à partir des bases de données des organismes subventionnaires (CRSH, FRQSC) Autres-notes prises durant les colloques
Article 2 : mode de production de connaissances en RC	Décrire, synthétiser et schématiser certaines caractéristiques de la production de connaissance en regard de la RC	Adaptation de l'anasynthèse et analyse inférentielle	Données documentaires/ théories, modèles – monographies et articles scientifiques sur la RC et la production de connaissances
Article 3 : modes et pratiques de diffusion en RC	– recueillir les perceptions et les conceptions de deux chercheurs-créateurs concernant la RC et sa diffusion	Entrevues individuelles semi-dirigées Analyse thématique de contenu	Données qualitatives Verbatim d'entrevue avec deux chercheurs-créateurs québécois

3.2 Article 1 Fragments d'histoire

Le premier article de cette thèse traite de l'historique de la RC au Québec. Je ne prétends pas couvrir toute l'histoire de la RC, mais bien en saisir diverses facettes à l'aide de deux méthodes, soit une analyse documentaire de documents de source première et secondaire sur la genèse du phénomène et une mise à l'essai du modèle de Gingras (1991) concernant trois invariants de l'émergence de la recherche (la notion de recherche prise ici au sens large).

3.2.1 La méthode historique

Ma démarche s'alimente de plusieurs écrits en épistémologie de l'histoire, notamment cette idée que la narration historique est une forme objectivante d'un phénomène. Suivant Dumez (2013, p.31) : « [i]l faut donc rompre avec l'idée que la description et la narration devraient être exclues de l'analyse du fait que ce serait des formes littéraires et subjectives, des formes extrascientifiques : elles doivent au contraire être envisagées comme des méthodes scientifiques objectivantes et susceptibles de critique. » La mise en relation des faits historiques, de documents, de différentes sources donne lieu à la construction d'un discours et d'un récit. Suivant Spranzi-Zuber (1998, p. 53-54) : « [u]n récit nous donne la *possibilité* d'évaluer un phénomène, ou plus simplement d'en mettre en évidence la nature, et non seulement de montrer comme il pouvait être prévu, ou quelles ont été les conditions qui lui ont permis de se manifester. » En ce sens, je parle des conditions ou du contexte de l'émergence de la RC et non de causes. Prost (1996, p. 171) avance d'ailleurs l'idée d'étudier les conditions d'émergence d'un phénomène et non les causes.

L'histoire est aussi pour moi un faire ou une pratique. Une pratique qui repose à la fois sur une question de recherche, sur le choix et l'analyse des documents, de même que sur la mise en récit de ces traces historiques. En effet, cette pratique repose sur un

certain nombre d'opérations. « En histoire, tout commence avec le geste de mettre à part, de rassembler, de muer ainsi en “documents” certains objets répartis autrement », indique De Certeau (cité par Dosse 2003, p.148). Et c'est précisément à partir de ces documents que se construisent un discours et un récit signifiant. Selon Dosse (2003, p.147) l'histoire « n'est pas simple parole noble d'une interprétation désincarnée et désintéressée. Elle est toujours médiatisée par la technique et sa frontière se déplace constamment entre le donné et le créé, entre le document et sa construction, entre le supposé réel et les mille et une manières de le dire. »

L'apport de ce premier article réside notamment dans cette mise en récit de la RC. Bien que ce récit repose sur un travail rigoureux et documenté à partir de différentes sources, ce récit recense des faits et en propose une interprétation, par des propositions vouées à être discutées, critiquées et bonifiées. C'est qu'il y a un choix assumé dans ces documents et leur mise en relation. Suivant Marrou (1954), il y a là une forme de va-et-vient, voire de valse entre les documents d'archives et mes propositions.

Cependant, je n'associe pas ce premier article à une histoire de type événementiel au sens où je ne relate pas, de manière chronologique et tant soit peu exhaustive, principaux les faits, événements, acteurs associés à l'intégration des arts à l'université. Je propose plutôt des incursions, des études de documents sous forme d'encadrés qui se veulent complémentaires. Ceux-ci me permettent d'interpréter les faits à la lumière du modèle des trois invariants de Gingras (1991) sur la formation des disciplines scientifiques, à savoir l'émergence, l'institutionnalisation et l'identité sociale d'une communauté de chercheurs.

3.2.2 Les sources utilisées et les types de données

Afin d'organiser et d'élaborer cette narration, j'ai eu recours à des sources premières et secondaires. Concernant les sources premières, j'ai consulté le Fonds d'archives de

l'école des Beaux-arts de Québec (P433) afin de mieux comprendre le contexte d'intégration des arts à l'université. J'ai aussi consulté le rapport Rioux (1968), le rapport sur le secteur des arts de Vallerand (1973), ainsi que quelques documents du syndicat des professeurs de l'UQAM. En ce qui a trait aux sources secondaires, plusieurs articles et monographies historiques traitent de l'enseignement des arts à l'université. Par exemple, Giraldeau (1986), Harvey (2013) et Langlois (1997) abordent la mission des écoles d'art (modèle des Beaux-arts) et l'influence française, notamment au sein du corps professoral. D'autres écrits très pertinents traitent de la remise en question de ce modèle beaux-arts, de la réforme du système d'éducation, de la création du réseau des universités du Québec et de l'intégration des arts à l'université (Fournier et Laplante, 1977; Couture, 1993 et 1997; Couture et Lemerise, 1992; Hébert 2007). Enfin, j'ai également consulté un certain nombre de documents officiels comme ceux de la Commission des universités (2000) ou du Conseil supérieur de l'Éducation (1998).

J'ai effectué l'analyse de certains documents d'archives de l'UQAM et de l'Université Laval puisque ce sont deux universités québécoises francophones qui ont notamment intégré des écoles professionnelles, les Écoles des Beaux-arts, en leur sein. J'ai également cherché dans les documents de ces institutions les premières mentions de la recherche en arts. Ainsi, je jugeais pertinent d'observer et d'analyser deux contextes institutionnels où la notion de recherche en art a tranquillement pris forme. D'entrée de jeu, je souligne que mon objectif n'est pas une analyse comparative de ces deux milieux et contextes de développement de la RC. Je présente les archives et les documents de ces deux établissements de manière complémentaire, soit comme des éclairages différents du contexte d'émergence de la RC au Québec. Il n'en demeure pas moins que l'analyse de tels documents m'a permis de cibler des points de tension, mais également d'évolution en lien avec l'intégration des arts à l'université et en lien avec l'introduction de la notion de recherche associée aux arts.

Afin de compléter mon survol historique, il m'apparaissait important d'introduire quelques données quantitatives relatives à la production des recherches en RC. Si des analyses bibliométriques sont généralement pertinentes, celles-ci s'avèrent complexes en regard de la RC. En effet, le référencement des recherches-crétions s'avère difficile et ces recherches se trouvent souvent exclues des bases de données. Une analyse de ce type serait sans doute incomplète et ne témoignerait pas avec justesse de la réelle production en RC, notamment puisque la nature des *outputs* n'est pas toujours textuelle. Ceci a d'ailleurs fait l'objet d'une discussion avec Yves Gingras dans le processus de validation de ma méthodologie de recherche (voir appendice A). C'est plutôt à la suite d'une demande d'accès à l'information afin de consulter les premiers programmes du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC) dédiés à la RC, que j'ai constitué une petite base de données des projets financés en RC (voir annexe C). Cela m'a permis notamment de mettre au jour le nombre de projets par domaine ou discipline, par année de financement, par université, etc. En fait, la présentation de telles données quantitatives s'inscrit bien dans le troisième invariant de la RC, soit son institutionnalisation par la reconnaissance de programmes de financement dédiés à la RC.

3.2.3 La validation et l'adaptation du modèle de Gingras (1991)

Afin de rédiger mon premier article sur l'historique de la RC, j'ai rencontré Yves Gingras, professeur d'histoire et sociologue des sciences de l'UQAM. La première rencontre fut davantage exploratoire. Nous avons discuté de plusieurs avenues concernant l'analyse des produits et des résultats de recherche en RC. Je n'avais pas encore réalisé mon étude terrain auprès de chercheurs-crétions et je souhaitais décrire, par différents moyens, les résultats de recherche en RC. Comme mentionné précédemment, il était notamment question de la possibilité d'effectuer des analyses bibliométriques. Il s'ouvrait alors de nombreuses pistes de recherche que je ne pouvais malheureusement pas

toutes emprunter. À tout le moins, cette première rencontre m'a fourni l'occasion d'enrichir mon corpus d'écrits par certains ouvrages ou articles traitant de l'analyse et de l'évaluation des productions scientifiques.

La seconde rencontre avait essentiellement pour objectif de lui demander son autorisation et de valider mon approche afin d'adapter son modèle en regard de la recherche-création. Cette rencontre fut déterminante afin de bien orienter mon premier article. Nous avons également discuté de certains critères des comités de sélection, de la formation du corps enseignant en arts au sein des universités. Ces échanges m'ont d'ailleurs donné l'idée d'intégrer quelques arrêts sur image (les encadrés de l'article 1). Dans l'analyse des archives de l'École des Beaux-arts de Québec et de l'université Laval, les qualifications et le profil des premiers enseignants d'art m'ont éclairée sur l'orientation que peut prendre l'enseignement des arts à l'université. J'ai donc préconisé une approche sociohistorique, c'est-à-dire articuler une analyse sociologique des acteurs et des institutions (le profil des enseignants d'art et le positionnement des institutions (Universités, Écoles des beaux-arts) aux grands événements historiques.

3.3 Article 2 Mode de production de connaissances en RC

Le deuxième article inséré de ma thèse porte sur la production de connaissances en RC. Ce deuxième article a comme question de fond : comment les chercheurs-créateurs génèrent-ils des connaissances et est-ce que cette production s'apparente à un mode particulier? Lors de ma recension des écrits, j'ai croisé quelques ouvrages ou textes qui ont traité de la production de connaissances en RC. La lecture de l'ouvrage de Borgdorff (2012), dont certains chapitres abordent des aspects épistémologiques de la production de connaissances en RC, m'a incitée à me pencher plus sérieusement sur cette question. De là est venue l'idée d'explorer les modèles existants de production de connaissances en sciences afin d'approfondir encore plus ma compréhension de la production de connaissances en contexte de RC.

3.3.1 Entre l'anasynthèse et l'analyse inférentielle

Il m'apparaissait clair que ce deuxième article serait de nature théorique puisqu'il s'inspirait notamment de certains écrits en recherche théorique et spéculative. Martineau, Simard et Gauthier (2001, p.5) mentionnent d'ailleurs au début des années 2000 que la question des méthodes dans ce type de recherche est peu explorée :

[L]es manuels de recherche esquivent en quelque sorte les problèmes méthodologiques propres aux travaux théoriques et spéculatifs. Ainsi, si l'on y traite régulièrement des questions d'échantillonnage, de techniques d'entrevue, de l'analyse de contenu ou des protocoles d'observation, il semble y avoir bien peu de place pour une discussion des problèmes liés à de tels travaux.

Ces auteurs comparent d'ailleurs le travail du chercheur, qui opte pour une recherche théorique, à celui de l'anthropologue. À défaut de séjourner sur un terrain précis pour y faire enquête, les auteurs parlent alors d'une enquête au sein d'écrits théoriques. Cette démarche anthropologique ou ethnographique au sein des écrits doit se faire, selon eux, de manière tout aussi rigoureuse :

Tout comme pour l'anthropologue sur le terrain, le chercheur « théorique » est son propre outil méthodologique. En outre, son travail est plus ou moins solitaire. Il ne doit pas seulement extraire le sens caché d'un ensemble de textes pris isolément, mais également trouver la structure profonde qui relie ces textes (même si cette « reliure » est une opposition (Martineau et *al.*, 2001. p. 8).

Je me demandais donc comment j'allais pouvoir aborder les écrits théoriques sur la production de connaissances issues du champ de la science (Gibbons et collab., 2001) et d'en tirer parti afin d'approfondir ma réflexion en regard de mon objet, la recherche-création. Je ne voulais pas tomber dans des comparaisons boiteuses ou des importations de concepts qui ne reposeraient pas sur une analyse plus fine ou sur une démarche rigoureuse et structurée.

Il s'est avéré que la démarche que j'ai employée se situe quelque part entre une anasynthèse et une analyse inférentielle. On associe l'origine de l'anasynthèse à Silvern en 1972. Selon Larouche et ses collègues (2014, p. 4), « l'anasynthèse constitue une approche globale utilisée dans la résolution des problèmes issus des arrimages théoriques de l'interdisciplinarité. » Je trouvais particulièrement pertinent de m'inspirer de ces démarches dans le contexte de cet article alors que l'objet même de la RC interpelle plusieurs champs disciplinaires. Comme l'indique son nom et telle qu'elle est décrite par plusieurs auteurs, l'anasynthèse est un processus itératif fait d'allers-retours entre analyse et synthèse. Au-delà de la production d'un modèle et de sa validation au terme d'une recherche théorique, l'anasynthèse peut être comprise dans un sens plus large ou général. Elle peut aussi être une démarche générale pour réaliser une recension d'écrits (dans le cadre de l'élaboration d'une problématique ou d'un cadre théorique, par exemple). Elle a donc un sens plus global dans ce contexte comme avancé par Messier et Dumais (2016). Ainsi, je propose de faire une réduction et une adaptation de certaines étapes de Messier et Dumais (2016) dans le cadre de ma recherche. En fait, Messier et Dumais (2016, p. 59) reprennent les 7 étapes de l'anasynthèse identifiées par Legendre (2005³⁸) comme suit :

- 1) l'identification de l'ensemble de départ;
- 2) l'analyse de l'ensemble de départ;
- 3) la synthèse de l'ensemble de départ;
- 4) l'élaboration d'un prototype;
- 5) la simulation du prototype;
- 6) la proposition d'un modèle;
- 7) les rétroactions.

Dans le cadre de mon deuxième article, je propose de réduire cette démarche à 4 étapes telles qu'elles sont présentées dans la figure suivante.

³⁸ Celui-ci ayant aussi adapté le modèle de Silvern (1972).



Figure 3.1 Adaptation des étapes d'anasynthèse de Legendre (2005) et de Messier et Dumais (2006)

Les étapes 5 à 7 du modèle de Legendre (2005) associées à la simulation, la proposition du modèle et la rétroaction de ces chercheurs seraient à mettre en application si on choisissait par exemple, dans une recherche subséquente, de tester la proposition à partir de projets de recherche-crédation. On pourrait alors procéder à une validation auprès des chercheurs-crédateurs en la combinant à une analyse des projets.

3.3.3.1 Identification de l'appareil théorique

Comme mentionné plus tôt, c'est à la lecture de l'ouvrage de Henk Borgdorff (2012), intitulé *The conflict of the Faculties : Perspective on Artistic Research and Academia*, que l'idée m'est venue d'approfondir la notion de mode de production de connaissances et d'explorer le potentiel d'application à la RC. En effet, Borgdorff (2012) reprend quelques caractéristiques du mode 2 de la science et discute de certaines propositions en regard de la RC, ce que l'auteur nomme « artistic research ».

Deux ouvrages de références qui décrivent la proposition théorique du mode 1 et 2 ont été utilisés, notamment le livre *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, écrit par un collectif d'auteurs et paru en 1994. Dans cet ouvrage, Gibbons et ses collègues discutent du passage d'un mode 1 (modèle scientifique classique) à un mode 2 de la science. Mais c'est également

à partir du second livre écrit par Nowotny, Scott et Gibbons, *Re-Thinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty* (2001), que j'ai approfondi l'analyse et la synthèse des caractéristiques du mode 2. J'ai également considéré l'article de Gibbons (2000) qui porte plus spécifiquement sur le « context sensitive science » particulier au mode 2.

3.3.3.2 Analyse inférentielle

La deuxième étape d'une démarche relevant de l'anasynthèse repose sur l'analyse. Plusieurs auteurs qui ont eu recours à cette démarche méthodologique ont procédé par analyse de contenu citant souvent les étapes préconisées par l'Écuyer (1987), à savoir la sélection des écrits et la lecture, le repérage d'éléments conceptuels pertinents, l'analyse, la catégorisation et la classification des éléments conceptuels, ainsi que la description. Or, une telle analyse conceptuelle ne correspondait pas tout à fait à ce que je souhaitais faire à partir de la proposition théorique de Gibbons et de ses collègues (1994). Suivant Messier et Dumais (2016. P. 62), « [m]ême si l'analyse de contenu est celle qui est la plus fréquemment employée dans le cadre de l'anasynthèse, toute autre technique d'analyse pourrait s'avérer pertinente. »

En effet, concernant la deuxième étape d'analyse, je me suis plutôt basée sur la notion d'analyse inférentielle de Van der Maren (1996, p. 148-149).

L'analyse inférentielle a pour objectif le développement ou l'extension de théories. L'extension d'une théorie existante et de ses applications dans son champ originel se réalise par l'ajout d'éléments théoriques inférés. Le développement d'une nouvelle théorie dans un domaine donné s'obtient par le transfert d'une théorie d'un autre domaine à la suite de la perception d'une analogie entre les domaines. Dans les deux cas, il s'agit d'inférer de nouveaux éléments théoriques à partir d'éléments existants et, même lorsqu'il s'agit d'une extension interne, c'est la plupart du temps à partir d'apports externes que l'extension peut se faire. L'utilisation du terme « extension » correspond à celle donnée plus haut : dans la majorité des cas, il s'agit bien d'adjoindre quelques éléments théoriques qui permettent d'appliquer la théorie à un domaine prédélimité (soit

d'en augmenter l'étendue, soit de la restreindre par des spécifications de conditions).

L'analyse inférentielle repose aussi sur une analyse critique d'une théorie, d'un modèle ou d'un concept, mais avec la visée d'en étendre sa portée à un autre domaine. C'est précisément le cas de cet article dans lequel je propose d'explorer le mode 2 appliqué à la RC. Dans cette analyse inférentielle, Van der Maren (1996, p. 149-151) identifie plusieurs opérations ou stratégies préalables à l'inférence. J'ai mis en application un certain nombre de ces opérations dont l'identification de faiblesses ou de chaînons manquants du modèle de Gibbons et de ses collègues, la comparaison et la correspondance des éléments théoriques à un autre domaine ou objet (ici la RC) et l'inférence d'éléments théoriques manquants.

Afin de favoriser ce processus d'inférence, j'ai identifié des auteurs qui avaient déjà tenté un rapprochement entre les propositions théoriques sur le mode 1 et 2 et la RC ou autres appellations apparentées (ex. *practice-led research*, *artistic research*). Par cette analyse inférentielle, j'avais l'occasion de préciser, de juxtaposer ou de compléter certaines notions du mode 2. À certains moments, il s'agit même de suggérer d'autres notions ou appellations des caractéristiques du mode 2 qui se veulent plus appropriées en contexte de RC.

3.3.3.3 Synthèse de l'appareil théorique

Suivant la figure 3.1, la troisième étape de ma démarche demeure la synthèse de l'appareil théorique. Autrement dit, c'est surtout sous forme de tableau que m'est apparue la façon la plus simple et éclairante de synthétiser les modes 1 et 2 de production de connaissances. Dans cet article, je synthétise d'ailleurs cinq caractéristiques du mode 2 de production de connaissances sous forme de mots-clés. Je propose une troisième colonne à ce tableau qui propose des mots-clés adaptés au contexte de la RC.

3.3.3.4 Élaboration de schématisation

En quatrième étape, l'élaboration des schémas permet de représenter l'extension et la transférabilité du mode 2 en RC de manière plus synthétique et visuelle. Cela correspond en quelque sorte à l'idée de prototype (4e étape) chez Messier et Dumais (2016). Rapportant les propos de Guay (2004, p. 23), ces chercheuses indiquent que le prototype correspond « à la conceptualisation de la meilleure synthèse produite alors que l'apport de données supplémentaires à l'analyse n'influe plus sur la nature de la synthèse » (Messier et Dumais, 2016, p. 64). Sans prétendre à la meilleure synthèse, je pense que la présentation sous la forme de cinq schémas constitue un tour d'horizon assez complet du mode 2 appliqué à la RC.

Enfin, je me rapproche de cette conception de Sonntag (2002, p. 34) sur la notion de schéma. « En fait, on visualise par des traits, des dessins, des mots-clefs la conscience que l'on peut se faire de la structure des aires sémantiques qui circonscrivent aussi bien nos connaissances en général que celles qui accompagnent une pratique. » Mes propositions schématiques mettent en lumière certains liens qui n'avaient peut-être pas été explorés de cette façon dans les écrits sur la RC. Elles mettent également en relation des écrits issus de domaines de recherche différents, notamment des écrits en sociologie des sciences et des écrits sur la RC.

3.4 Article 3 Entretiens avec des chercheurs-créateurs

Il m'apparaissait essentiel à un moment ou à un autre de cette thèse de prendre le pouls sur le terrain en interrogeant des praticiens de la RC. Je trouvais que l'angle de la diffusion se prêtait bien à une discussion avec les chercheurs-créateurs. Je voulais notamment mieux comprendre certaines de leurs pratiques de diffusion afin de mieux faire ressortir la singularité de la RC comme type de recherche. J'avais l'intérêt de savoir si ces modes et ces pratiques se distinguent, s'éloignent nettement des pratiques de diffu-

sion plus traditionnelles telles que la publication d'articles scientifiques et les communications ou conférences en milieu universitaire. Dans le champ de la recherche qualitative à vocation interprétative et compréhensive, la prise en compte des paroles et des conceptions des acteurs s'avère toute désignée. Suivant Dumez (2013, p. 30), « la recherche qualitative s'efforce d'analyser les acteurs comme ils agissent. Elle s'appuie sur le discours de ces acteurs, leurs intentions (le “pourquoi” de l'action), les modalités de leurs actions et de leurs interactions (le “comment” de l'action.) »

3.4.1 La sélection des participants

Je vais d'abord expliquer ici comment j'ai choisi les chercheurs-créateurs rencontrés qui ont contribué à ce troisième article. Lors de la rédaction du premier chapitre sur l'historique de la RC, j'ai constitué une base de données des chercheurs financés en RC. L'analyse des projets financés sur une dizaine d'années m'a permis de constater que le domaine des arts médiatiques ou technologiques/numériques était largement représenté. Par contre, le domaine des arts vivants (danse, théâtre, musique, performance) l'était dans une moindre mesure. Aussi, au fil de mes lectures et à la rencontre de plusieurs chercheurs-créateurs, il semblait évident que ce domaine comportait des défis particuliers quant à la diffusion. La matière même de ce qui est produit en RC en arts vivants posait toute la problématique de sa matérialité et de sa nature éphémère. Il m'a semblé alors particulièrement pertinent de rencontrer des chercheurs-créateurs de ce domaine et de discuter avec eux de leurs pratiques de diffusion. Les écrits recensés faisaient également une bonne place au numérique dans les nouvelles modalités de diffusion de la RC. Je trouvais donc important de cibler des chercheurs-créateurs qui avaient quelques expériences avec la diffusion numérique de leur projet de RC. Au-delà des chercheurs-créateurs eux-mêmes, je me suis attardée aux projets de ces derniers. Comme l'expliquent Stévanec et Lacasse (2013, p. 47) : « [f]ondamentalement, les chercheurs et les créateurs, voire les chercheurs-créateurs, partagent les mêmes préoccupations, et la recherche-création est bien l'objet de tous, réunis au sein d'un projet

commun. » En effet, bien des chercheurs-créateurs collaborent avec des collègues d'autres disciplines et effectuent leur recherche avec les partenaires du milieu culturel. Il m'apparaissait donc important que le projet de RC constitue l'élément fédérateur.

En somme, les critères suivants ont guidé mes choix :

- Les projets de RC sont issus des arts vivants et correspondent aux définitions retenues dans le cadre conceptuel (recherche et recherche-crédation);
- La diffusion des projets doit reposer en partie sur des modes et des pratiques relevant du numérique;
- Les projets doivent être terminés (au stade de la diffusion).

Au départ, j'ai retenu trois chercheurs-créateurs : Jean-Paul Quéinnec (UQAR), Louis-Patrick Leroux (Université Concordia) et Isabelle Héroux (professeure de musique, UQAM). J'ai donc fait la demande de certification éthique³⁹ pour ces trois chercheurs-créateurs, réalisé des entretiens semi-dirigés et colligé les données de la même manière. Cependant, une opportunité de diffusion s'est présentée durant la réalisation de mes travaux, portant spécifiquement sur la diffusion de la RC en théâtre. Comme la pratique de Jean-Paul Quéinnec et de Louis-Patrick Leroux s'inscrivent dans cette forme d'art, je n'ai traité et abordé que les données de ces deux chercheurs-créateurs dans l'article présenté. Une description plus détaillée des participants se trouve au chapitre 6, soit le 3^e article inséré dans cette thèse. J'explique notamment les intérêts de recherche et le travail de manière générale de ces deux chercheurs-créateurs.

³⁹ Le certificat éthique est émis le 14 novembre 2016 et délivré officiellement en janvier 2017. Je précise ces dates, car le dernier article inséré de la thèse a bien été publié après l'obtention de la certification éthique. En effet, le lancement du numéro 60 de *L'Annuaire théâtral* dans lequel paraît le troisième article a eu lieu le 29 août 2018 (retard dans les publications). Toutefois, afin de respecter l'ordre de la numérotation et des dates de publication, le numéro est associé à l'automne 2016.

3.4.2 La construction de l'entrevue individuelle semi-dirigée

Je souhaitais dégager de ces entrevues des modes et des pratiques de diffusion et situer et analyser l'apport du numérique dans celle-ci. J'ai donc opté pour un modèle d'entrevue semi-structuré. Suivant Bullock (2016) : « [i]n semi-structured interviewing, the interviewer uses a question schedule but adopts a flexible approach to the sequencing and wording of questions, using probes to elicit further elaboration » (Bullock, 2016, p. 1).

Imbert (2010, p. 4) dans un texte portant sur l'entretien semi-dirigé fait bien ressortir les caractéristiques de cet outil de collecte de données. Partant des descriptions de De Ketele et Roegiers (1996, p. 172), elle résume les caractéristiques de l'entretien individuel semi-dirigé comme suit :

- Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé;
- Quelques points de repère (passages obligés) pour l'intervieweur;
- Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi;
- Information recueillie dans un laps de temps raisonnable;
- Inférence modérée.

Afin de répondre à mes objectifs de recherche, j'ai structuré les entrevues en deux parties (voir annexe D). La première partie de l'entretien portait sur la RC de manière plus générale. J'ai demandé aux chercheurs-créateurs de décrire et d'expliquer leur projet de RC (objectifs, déroulement, contenu, etc.). J'ai ensuite abordé leur vision de l'exigence de diffusion, puis traité des modes et des pratiques de diffusion. Je les ai questionnés plus spécifiquement sur les véhicules de diffusion utilisés dans le cadre de leur projet, ainsi que sur leurs manières de procéder dans cette diffusion. La seconde partie de l'entretien fut l'occasion d'approfondir certains modes et pratiques énoncés par les chercheurs-créateurs ainsi que leur usage du numérique. Dans cette partie de l'entrevue, j'aborde également la notion d'écriture en lien avec la variété de produits en RC.

J'explore aussi avec eux la pertinence de certains concepts évoqués dans ma problématique et mon cadre conceptuel, notamment la notion d'écriture multimodale.

3.4.3 La phase d'expérimentation et les entretiens exploratoires

Isabelle Héroux a été la première personne interrogée et je me suis plutôt servie de cette rencontre afin de valider mon canevas d'entrevue et d'ajuster certaines questions. En fait, on peut dire que l'élaboration de mon outil de collecte s'est effectuée en deux temps : une phase d'exploration et d'expérimentation, notamment avec une première participante et une phase d'administration avec les deux chercheurs-créateurs mentionnés plus haut. Cet entretien m'a permis d'évaluer le contenu et la durée de mon canevas. De manière générale, les questions posées semblaient claires, quoiqu'elles nécessitaient souvent un temps de réflexion. La rencontre avec cette chercheuse-créatrice m'a aussi permis de penser les produits en RC sous forme de retombées pédagogiques. Cette rencontre a réitéré l'importance de la démarche, de la posture de l'artiste et de la modélisation du processus méthodologique sous-jacent à tout projet de RC. Ce fut aussi l'occasion de discuter des mécanismes de diffusion propres à certains chercheurs-créateurs et en dehors des voies de diffusion plus traditionnelles (ex. chaînes YouTube ou autres plateformes numériques).

Héroux fait aussi partie de ce que je nomme mes rencontres exploratoires, mais qui sont tout aussi importantes dans mon processus de recherche. En effet, ma compréhension des enjeux et de la réalité des chercheurs-créateurs a aussi été enrichie de rencontres plus ou moins formelles avec certains d'entre eux. Ces rencontres m'ont permis d'affiner mon canevas d'entrevue qui s'est construit en plusieurs temps, et m'ont aussi grandement aidée et orientée dans plusieurs étapes de ma recherche. Je pense notamment à un entretien avec Serge Lacasse et Sophie Stévance réalisé peu de temps avant

les États Généraux de la recherche-crédation (mai 2016, Université Laval⁴⁰). Cet entretien fut particulièrement riche et éclairant sur la composante numérique dans la diffusion. Ce fut également une occasion d'aborder de manière critique les mécanismes et critères de sélection des fonds subventionnaires.

Je tiens également à souligner ma rencontre avec Constanza Camelo. En fait, je l'ai rencontrée lors de mon passage à l'UQAC en novembre 2016 pour mon entretien avec Jean-Paul Quéinnec. Une rencontre imprévue qui s'est avérée fort intéressante et fructueuse puisqu'elle m'a permis d'approfondir certains paramètres de mes propositions schématiques entourant le mode de production des connaissances en RC. Concernant la diffusion, nous avons discuté de l'art action et des pratiques in situ, alors que le lieu de création est aussi le lieu de diffusion. De nombreux défis se posent lorsqu'il s'agit de relier de telles pratiques plus événementielles à l'institution universitaire. Cette rencontre a aussi ouvert la notion de créativité dans la recherche de financement de la RC. En effet, nous avons discuté de la médiation culturelle comme argument facilitant l'obtention du financement public de recherche, ainsi que des mécanismes collectifs et communautaires dans ces pratiques de diffusion.

En somme, ces rencontres parfois imprévues et exploratoires ont permis d'aborder différents enjeux de la RC : son financement, sa reconnaissance, sa diffusion, ses méthodes, ses lieux, sa matérialité, etc. Elles ont grandement enrichi ma compréhension de cette forme de recherche et m'ont aidé à faire des choix dans le cadre de ma thèse.

⁴⁰ Voir <https://larcem.ulaval.ca/etats-generaux/>

3.4.4 Le déroulement des entretiens et les considérations éthiques

Préalable à la réalisation des entretiens, j'ai fait les démarches nécessaires pour l'obtention d'un certificat éthique. Conformément à la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'UQAM⁴¹, j'ai déposé une demande de certification éthique aux membres du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) Le certificat n° 1344 a été émis le 14 novembre 2016 par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 2 – communication, sciences politiques, droit et arts) (voir Annexe III). Je détiens également le certificat exigé à la suite d'une formation sur l'éthique de la recherche offerte en ligne avec le didacticiel de l'Énoncé de politique des trois conseils 2 (EPTC2).⁴²

La collecte de données s'est déroulée durant l'année 2016-2017 conformément au certificat éthique octroyé. Les entrevues ont eu lieu dans le bureau des chercheurs-créateur et ont duré entre 1 h 30 et 2 heures. J'ai donc obtenu le consentement écrit des chercheurs-créateurs. Ainsi, avant d'amorcer les entrevues, j'ai expliqué les objectifs de ma recherche et l'utilisation prévue des données d'entretien. Suivant l'EPTC2, tout chercheur a un devoir éthique de confidentialité. Je me suis engagée à protéger les données et les informations reçues contre toute divulgation ou modification non autorisée. Je me suis également engagée à demander l'autorisation des participants advenant une utilisation secondaire des données. Afin de simplifier la collecte des données, les chercheurs-créateurs m'ont autorisé à enregistrer l'entretien. J'ai également mentionné aux participants que les données seraient conservées sur mon ordinateur personnel. L'accès aux verbatims des entrevues est sécurisé par un mot de passe.

⁴¹Récupéré le 13 mai 2016 de <http://recherche.uqam.ca/upload/files/ethique/humains/ethique-humains-politique-54.pdf>

⁴² Récupéré le 13 mai 2016 de <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/education/tutorial-didacticiel/>

Les éléments identificatoires des chercheurs-créateurs participants sont essentiellement leur nom, leur université d'attache et les titres de leurs travaux et de leurs projets. Ces éléments sont nécessaires afin de comprendre et de bien présenter leurs pratiques.

Ma posture éthique comme chercheuse repose sur les principes énoncés ici, mais se base également sur une relation de confiance et sur l'établissement d'un dialogue. Martineau (2007, p. 75) décrit très bien la notion d'éthique en contexte de recherche qualitative :

Nous pensons notamment au fait qu'en recherche qualitative, il y a généralement coprésence du chercheur et des sujets sur le terrain. En cela, il y a nécessairement relation intersubjective de proximité. L'Autre accueille le chercheur, lui donne de son temps, lui accorde sa confiance quand ce n'est pas qu'il le prend carrément chez lui (comme cela peut arriver dans certains terrains ethnographiques).

En fait, l'expérience des entretiens réalisés dans le cadre de ma thèse m'a permis de comprendre l'importance de l'échange et de l'établissement de cette relation entre le chercheur et les participants. Une forme de dialogue s'établit au cours duquel tant le chercheur que les participants peuvent rebondir sur des idées et approfondir les réflexions.

3.4.5 Le traitement et l'analyse des données

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique. N'ayant que trois entretiens à analyser, j'ai opté pour un traitement manuel des données. Comme l'indique Wanlin (2007, p. 268) « [l]orsque l'on a peu de données, le recours aux logiciels peut être évité ». Avec le consentement des chercheurs-créateurs, j'ai enregistré chacun des entretiens. J'ai ensuite procédé à la rédaction du verbatim de ceux-ci. À l'aide des verbatims, une analyse thématique a ensuite été réalisée. Mon objectif était de faire

ressortir les thèmes utilisés de manière plus récurrente, de catégoriser certains des aspects, de faire des recoupements entre différents éléments de réponse, soit des « catégories » ou des « termes prédéfinis » (Royer, Baribeau, Duchesne, 2009, p. 73). Comme les questions étaient déjà organisées par aspects (ex. les pratiques de diffusion, le numérique, la définition de la RC, etc.), il était plus simple d'organiser les données.

À cet égard, Wanlin (2007, p. 251-252) décrit bien le processus d'analyse de données, que celui-ci se fasse de manière manuelle (ce qui est notre cas) ou par le biais d'un logiciel spécialisé. Il rapporte d'ailleurs les idées de Tesch (1990) et de Savoie-Zajc (2000) dans l'extrait suivant :

L'analyse de données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes (Tesch, 1990). Ce processus comprend donc deux moments distincts, mais complémentaires : l'organisation des données impliquant une « segmentation » et entraînant une « décontextualisation », d'un côté, et, leur interprétation, ou encore catégorisation, menant à une « recontextualisation », de l'autre (Savoie-Zajc, 2000).

Il s'exerce en effet, au moment de mener les entrevues, un va-et-vient dans les questions. Si une catégorisation et des thèmes ont été pensés dans une logique de présentation dans mon canevas d'entrevue, il y a toujours des thèmes ou des catégories émergentes en cours d'entretien qu'il faut traiter et recontextualiser.

Dans le tableau 3.2, je présente des exemples de ce traitement des données. Le premier exemple est issu du traitement des questions du début de l'entretien. Je demande au chercheur-créateur de me définir la RC en ses propres mots. Dans l'extrait du verbatim, je souligne les éléments en gras qui ont attiré mon attention et qui se distinguent. Dans la définition de la RC, le chercheur-créateur inclut la notion de diffusion et le processus de création. Le terme *transmission* semble plus porteur pour parler de diffusion en contexte de RC et reviendra tout au long de l'entretien.

Dans le deuxième extrait, je montre le côté parfois plus informel ou exploratoire que peut prendre un entretien, c'est-à-dire la forme que peut prendre une conversation une fois la question principale lancée. En outre, cela montre que dans le cas d'un entretien semi-dirigé, il faut laisser une certaine souplesse dans les échanges afin de faire sortir certaines idées intéressantes. Dans l'extrait présenté, j'explore avec le chercheur-créateur les contraintes liées au fonds subventionnaire et ce qui est reconnu comme moyens et produits de diffusion en RC. L'extrait montre un paradoxe en ce qui est valorisé au moment de l'obtention du financement (ex. innover par la mise en place d'une plateforme numérique liée au projet de RC) et ce qui n'est plus reconnu dans les moyens de diffusion et le portfolio du chercheur-créateur pour les demandes de financement et les recherches subséquentes. Dans l'extrait, le I réfère à l'intervieweur (moi) et CC, au chercheur-créateur.

Tableau 3.2 Exemples de traitement thématique des données

Entretien	Extrait verbatim	Sujet abordé	Catégories, concepts ou thèmes émergents	Notes du chercheur
Entrevue n°3 JPQ	« Ce que je veux dire c'est que RC c'est aussi la question de : je renouvelle ma pratique parce que je sens que dans sa transmission quelque chose s'est fatigué. Que je suis moins accueilli, tu comprends, que je suis moins intéressant pour ma société. Donc, pour moi dès qu'il y a RC, il y a la question de la transmission, qui est celle de la diffusion . Qui n'est pas la diffusion d'un savoir dans un milieu universitaire, mais la diffusion aussi d'une œuvre dans un milieu public . Donc on ne peut pas " désouder " la RC du processus de création et de sa transmission »	Définition de la RC	La question de la diffusion a été traitée dans sa définition. Transmission	Le concept de transmission semble important et émergent. Il revient tout au long de l'entretien.

<p>Entrevue n° 2 LPL</p>	<p>CC : C'est très compliqué, ça dépend. Oui en principe, en principe. Mais il faut que ça se traduise en ligne dans le CV reconnaissable, évaluable. Par exemple, j'ai reçu mon évaluation de performance, et tout était très bien, mais ce que j'ai trouvé intéressant [le CC fait la lecture d'un extrait de l'évaluation] : « Research was evaluated by department on bases on all documentation of research including creative work in the faculty members fieldIn this evaluation More point was given to peer reviewed than to non peer-reviewed work to the extend of... appropriate... » Et bien, il n'y a pas de peer-review en RC.</p> <p>I : c'est ça</p> <p>CC : Oui pour les subventions, mais non pas pour la réalisation, non pas pour la diffusion, non pas pour les articles non savants qui me semblent essentiels. C'est correct, j'ai aussi fait ...</p> <p>I : Tu en as aussi fait.</p> <p>CC : Tout est correct.</p> <p>I : Sauf que quelqu'un qui s'en tient à ne pas faire d'articles scientifiques, mais qui fait des projets de RC ...</p> <p>CC : C'est ici...</p>	<p>Modes et pratiques de diffusion de la RC</p>	<p>Paradoxe des critères des fonds subventionnaires (Enjeu de financement et de reconnaissance)</p>	<p>L'extrait montre un paradoxe, que le participant qualifie d'« incohérence » en ce qui est valorisé au moment de l'obtention du financement (ex. innover par la mise en place d'une plateforme numérique liée au projet de RC) et ce qui n'est plus reconnu dans les moyens de diffusion et le portfolio du chercheur-créateur pour les demandes de financement et les recherches subséquentes</p>
------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>I : Ça ne compte pas</p> <p>CC : Non.</p> <p>I : C'est un peu la même chose en fait pour la diffusion, le site web pour <i>Witchcraft</i>.</p> <p>CC : Tu l'as vu? (Présentation d'un livre qu'il me passe) ça vient de sortir.</p> <p>I : Ah oui ok. Le site web pour <i>Witchcraft</i> ne compte pas en évaluation, pour financement de recherche ...?</p> <p>CC : Plus ou moins</p> <p>I : Et résonance?</p> <p>CC : Mais en revanche c'est ce qui justifie en grande partie l'évaluation positive de ma subvention.</p> <p>I : Pour l'avoir.</p> <p>CC : Pour l'obtenir.</p> <p>I : Il y a quelque chose d'incohérent.</p> <p>CC : une incohérence profonde et ça j'en ai parlé aussi avec mes collègues, avec les directeurs, doyen, etc. Mais j'ai dit « aide-moi à voir clair là-dedans ». Est-ce que c'est important ou non?</p>			
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

	<p>I : Et la réponse, c'est quoi?</p> <p>CC : Ils ne savent pas... Il y a 8 ans, ça l'était parce que c'était moderne-là Internet, un site web et tout ça. On allait rejoindre plein de gens. Mais là, on se rend compte ...</p>			
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

3.5 Les limites de l'approche méthodologique générale

Dans cette section, j'énonce et je discute de quelques limites de mon approche méthodologique. De manière générale, je crois que les méthodes employées me semblent adaptées afin de comprendre chacun des aspects ciblés de la RC. Ces méthodes constituent également un alliage intéressant entre méthodes plus théoriques et une approche plus terrain. Cependant, comme toute démarche de recherche, mon approche comporte certaines limites.

Comme indiqué plus haut, mon premier article portant sur l'émergence et le développement de la RC au Québec ne prétend pas couvrir tout l'historique de cette forme de recherche en milieu universitaire. J'ai fait des choix, des arrêts sur image, afin d'illustrer certains moments clés et charnières dans son développement. À cet égard, les universités retenues ne témoignent pas de toute la diversité de l'évolution de la RC selon les différents contextes institutionnels. De plus, le modèle des trois invariants d'Yves Gingras dans le développement de la recherche m'a forcée à faire des choix. Il s'agit en quelque sorte d'une proposition de lecture de l'évolution de la RC en trois temps. Mais un autre chercheur aurait pu proposer un découpage différent et s'attarder à d'autres événements, acteurs, institutions, projets, etc. Il faut aussi souligner que la méthode historique telle qu'elle est envisagée dans ce chapitre met de l'avant des mécanismes, des contextes ou conditions plutôt que des causes ou explications formelles de l'émergence et du développement de la RC.

Dans le cas de mon deuxième article, je fais certaines propositions théoriques, notamment par l'utilisation de différents schémas afin d'illustrer des caractéristiques de la production de connaissances à partir du modèle du mode 2 de Gibbons et de ses collègues. Certains pourraient critiquer dès le départ le choix de cet appareil théorique,

notamment puisqu'il est issu du monde des sciences et qu'il fut (dans sa première mouture à tout le moins) peu validé de manière empirique. Cependant, je précise d'entrée de jeu que le modèle s'offre comme matière à penser et que je désire l'utiliser, le revisiter de manière critique en testant ses limites ou certains aspects moins explorés, ce qui relève de l'analyse inférentielle proposée ici. Dumez (2013, p. 34) évoque trois apports de la recherche qualitative, soit « la mise en évidence de mécanismes, la construction de typologies et la redéfinition de concepts ou de théories existants. » Je pense que ce troisième article s'inscrit dans ce dernier apport. Il faut aussi savoir que je n'envisage pas mes propositions théoriques comme des modèles pouvant être répliqués. Une des limites demeure le manque de validation des schémas et des propositions théoriques avancés. Il aurait fallu davantage d'allers-retours, suivant une méthodologie plus près de la théorie ancrée pour en faire un véritable modèle. La circularité décrite par Dumez (2013) est cet effet d'allers-retours entre matériau théorique et matériau des acteurs, du terrain et, j'oserais dire, du sensible.

En fait, je suis bien consciente des limites de ce type de proposition théorique et spéculative sur laquelle repose mon deuxième article. Or, comme énoncé plus haut dans les étapes 5 et 7 chez Messier et Dumais (2016), Van der Maren (1996) souligne également que le chercheur doit s'assurer de la pertinence du transfert de la théorie à un autre domaine. C'est pourquoi, et je le répète, il serait pertinent de tester le transfert de ce modèle en l'appliquant et en le validant à partir de projets de RC. Il serait notamment intéressant de questionner des chercheurs-créateurs sur la pertinence, la cohérence et la valeur heuristique des schémas proposés.

Enfin, concernant mon dernier article et la méthode de l'entretien semi-dirigé, je suis bien consciente que le transfert des constats ou des résultats s'avère plus difficiles notamment en raison de la variété de pratiques et de contextes en RC. Toutefois, ce n'était pas le but de la démarche. En effet, les entretiens semi-dirigés représentent une méthode adaptée pour décrire leurs conceptions et les pratiques des chercheurs-créateurs.

De ce côté, les chercheurs-créateurs participants et rencontrés dans le cadre de mon projet doctoral ont semblé trouver la thèse très pertinente. Ils reconnaissaient d'emblée l'enjeu de légitimité de la RC de cette nouvelle forme de recherche au sein de l'université. Une meilleure description et compréhension de certains de ces aspects constitue une étape essentielle à cette reconnaissance. Aux dires des chercheurs-créateurs rencontrés, l'exercice de l'entretien s'est avéré éclairant pour eux-mêmes afin de mieux verbaliser, définir, cerner leur propre pratique, voire inventer de nouveaux concepts. Il faut donc voir ces entretiens comme une incursion dans l'univers de la RC et sans pouvoir témoigner de la diversité des projets et des approches en RC. Néanmoins, les pistes proposées constituent un socle sur lequel d'autres recherches peuvent s'appuyer et s'inspirer.

3.6 Les retombées et les apports de la thèse

Je conclus ce chapitre en discutant de certains apports et retombées de ma thèse que je définis selon trois champs d'intervention : sur les plans pédagogique, politique et institutionnel, et sur le plan de la pratique.

Les premiers programmes d'études en RC aux cycles supérieures ont vu le jour à la fin des années 1990. Depuis, la formation a sensiblement évolué en résonance avec le propre développement de la RC. Je me permets ici une incursion et une réflexion plus personnelle à partir de mes propres études doctorales au Doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM. Ce doctorat propose un certain nombre de cours obligatoires, dont deux cours de méthodologie de la RC. Ces cours regroupent des étudiants issus des trois profils proposés : recherche, recherche-création et recherche intervention. La provenance et le profil varié des étudiants font la richesse de ce programme, mais représentent en même temps certains défis pour les professeurs. J'ai vu plusieurs étudiants issus de la pratique artistique avoir plus ou moins de connaissances, voire un certain malaise face à la méthodologie dans le processus de recherche, trop souvent décrite

comme la bête noire. Ces constats ne sont pas étrangers aux résultats d'une étude exploratoire menée au début des années 2000 par Bruneau, Gosselin et Le Coguiec auprès d'étudiants des cycles supérieurs. Bruneau, en explicitant la démarche ayant mené à cette étude, parle de vide épistémologique et, elle aussi, d'un certain malaise des étudiants face à la méthodologie (Bruneau et Burns, dans Bruneau et Villeneuve, 2007, p. 10). De leur côté, Laurier et Lavoie (2013) ont aussi creusé la question des représentations de la méthodologie chez les chercheurs-créateurs. Au nombre des résultats, celles-ci évoquent que des chercheurs-créateurs ayant participé à l'enquête ne s'y retrouvent pas nécessairement dans les différentes approches qualitatives :

Une faible majorité d'artistes s'inspire complètement ou en partie des approches qualitatives en sciences humaines ou sociales. Étonnamment, une faible majorité d'entre eux n'en identifient aucune, alors qu'une minorité relativement importante d'entre eux ne connaît pas les méthodes découlant des approches qualitatives. Certains créent leur propre méthodologie selon leur projet de recherche par des modes qui proviennent du champ de l'art. (Laurier et Lavoie, 2013, p. 310)

En ce sens, je pense que plusieurs résultats et propositions théoriques de ma thèse pourraient servir au plan didactique et pédagogique dans le cadre de tels cours. Il y a encore place pour accompagner et bonifier la formation des étudiants des cycles supérieurs, notamment en regard de la méthodologie. Un survol historique de l'institutionnalisation de la RC pourrait être pertinent dans la mesure où les étudiants pourraient situer leur propre pratique dans le développement de ce type de recherche. Je pense également que la considération des enjeux de la RC (politique, de financement, éthique, etc.) s'ancre dans une historicité qu'il serait pertinent d'aborder dans le cadre de cette formation. Du côté des propositions théoriques, un détour par une certaine épistémologie des disciplines, particulièrement dans le cas d'un programme interdisciplinaire, s'avère porteur et peut contribuer à combler le vide épistémologique évoqué précédemment. À cet égard, mon deuxième article propose différents schémas et propositions théoriques

qui peuvent être discutés, voire testés dans le cadre de la formation des futurs chercheurs-créateurs. Je considère aussi comme intéressant l'apport de la schématisation en recherche. Intéressant dans la mesure où le schéma, le tableau ou la figure permet de traduire en quelque sorte la complexité de l'objet et d'en modéliser certains aspects. Je pense aussi que la schématisation peut avoir une portée didactique et pédagogique, elle se veut un outil à penser et facilite l'organisation des idées.

Lorsque je parle de retombées au plan institutionnel et politique, je fais référence aux organismes comme les fonds subventionnaires et aux mécanismes sous-jacents comme la formation et les critères des comités de sélection en RC. Ma recherche a permis de cerner plusieurs enjeux, qui sont en quelque sorte des invitations à poursuivre la réflexion. Je pense par exemple aux notions proposées qui peuvent servir à bonifier la définition de la RC, aux pratiques de diffusions énoncées afin de revisiter les critères de diffusion de la RC, à l'arrimage des milieux professionnels et culturels et universitaires dans les mécanismes d'évaluation par les pairs, etc.

Enfin, sur le plan de la pratique de la RC, l'incursion proposée dans l'univers de deux chercheurs-créateurs en arts vivants peut éclairer et enrichir l'usage de certains concepts ou notions. L'exercice de faire la réflexion avec le chercheur-créateur s'est même avéré éclairant pour eux-mêmes, notamment par la mise en lumière ou à jour certains pans de leur pratique. Il y a là une méthode d'explicitation intéressante pour les chercheurs-créateurs et un partage de nouveaux concepts afin de comprendre davantage ce qu'est la RC. « L'un des résultats théoriques attendus de la démarche qualitative ou compréhensive est la discussion des concepts existants et, éventuellement, l'invention de nouveaux concepts » (Dumez, 2013, p. 38).

En conclusion, ce chapitre a permis de présenter mon approche et mes choix méthodologiques de ma recherche, de même que ses limites et son apport à la réflexion sur la RC. Mon approche constitue un arrimage de plusieurs méthodes de collecte de données

essentiellement qualitatives. Les trois chapitres suivants présentent les principaux résultats de la thèse sous la forme de trois articles.

CHAPITRE IV

PREMIER ARTICLE INSÉRÉ. La recherche-création à l'université : cadrage sociohistorique et enjeux d'un nouveau type de recherche

Contexte d'écriture et diffusion des travaux issus de l'article

Le contenu du présent chapitre a été diffusé sous plusieurs formes. Une partie des travaux de recherche en lien avec cet article a été présentée lors d'une communication au Symposium des chercheurs émergents dans le cadre du Colloque Re-Create chapeauté par l'organisme Media Art History (Montréal, novembre 2015). La communication était intitulée « La recherche-création à l'université : cadrage sociohistorique et enjeux d'un nouveau type de recherche ». Ce texte a également servi de base à l'écriture d'une annexe (5.L) parue dans l'ouvrage collectif suivant : *Le théatre contemporain au Québec. 1945-2015*.⁴³ Plus récemment, des éléments de contenu de l'article ont été diffusés sous forme de communication lors d'un cycle de conférences en ligne intitulé *Le rôle culturel et l'action artistique de l'université contemporaine* (11 au 20 mai 2021). Enfin, le présent article sera également publié dans un numéro thématique des *Cahiers de recherche sociologique*, « Les arts à l'université : institutionnalisation et pluralisation des pratiques culturelles » (  paraître, 2022).

⁴³ Provost, C. (2020). « La recherche-création : survol historique de son institutionnalisation. » Dans Gilbert David, Hervé Guay, Hélène Jacques et Yves Jubinville (dir.). *Le théatre contemporain au Québec. 1945-2015*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 572-573.

Si cela fait plus de vingt ans que l'expression *recherche-création*, au Québec, ou *artistic research*, à l'échelle internationale, est employée, quel est exactement son contexte d'émergence? Au Québec, peu d'écrits ont porté spécifiquement sur l'historique de cette forme de recherche en milieu universitaire.⁴⁴ En fait, peu de chercheurs se sont intéressés au contexte d'insertion des arts à l'enseignement supérieur (Fournier, Ginguas, Mathurin, 1989). Je ferai ainsi un détour nécessaire par les écrits qui ont porté sur l'enseignement des arts en enseignement supérieur, puisqu'il y a là des éléments de contexte importants pour expliquer l'émergence de la RC au Québec.

  l'instar de Borgdorff, un cadrage sociohistorique de l'émergence de ce champ de recherche au sein de l'université s'avère pertinent afin de mieux saisir ses enjeux actuels et ses particularités. Dans son ouvrage intitulé *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*, Borgdorff mentionnait que :

A historical study of artistic research, which is likewise yet to be written, will not only have to uncover what factors—or better still, actors—have contributed to the rise of this research field, but it will also need to show what developments immanent in art practice have fuelled its emergence (Borgdorff, 2012, p. 4).

Si plusieurs auteurs situent le développement de ce type de recherche de manière plus formelle au tournant du XX^e siècle, « les articles explorent peu, pour le moment, la question de son historicité » (Pluta et Losco-Lena, 2015, p. 43). En retracer son émergence, notamment certains aspects clés de l'institutionnalisation de cette forme de recherche en milieu universitaire, permet de mieux en saisir le sens (notamment l'évolution de sa conceptualisation) et ses enjeux. S'intéresser à l'émergence de la RC donne

⁴⁴ Stévance et Lacasse (2013) ont toutefois traité du contexte historique de la formation universitaire en musique. Voir la section intitulée « Université et conservatoire » dans leur ouvrage *Les enjeux de la recherche-création en musique. Institution, définition, formation*. Louis- Claude Paquin sur son site web (<http://www.lcpaquin.com/>) propose notamment un survol historique des notions de recherche et de création afin de mieux contextualiser l'expression recherche-création.

l'occasion de relier ce phénomène à des pratiques de recherche et de création qui la précèdent. Jeter un regard sur les quelques jalons de son évolution contribue aussi à en saisir sa spécificité.

Cet article se veut donc un survol historique, c'est-à-dire une forme de regard qui surplombe une réalité, comme un parcours à vol d'oiseau. Mon but n'est pas de gommer ou d'omettre certains acteurs ou événements, un survol invite toutefois à la concision. Je ferai parfois une incursion, un zoom sur certains événements à titre d'exemple, comme une loupe qu'on porte sur un texte pour en grossir les mots. Ces fragments historiques sont des exemples, des arrêts sur image du développement de la RC au Québec. Au-delà de ces zooms, je ferai parfois des parallèles avec quelques éléments du développement et des innovations dans le milieu artistique professionnel qui ont pu nourrir et influencer le développement de la RC au Québec en contexte universitaire. Puisque les artistes ont fait leur entrée à l'université et que les professeurs d'arts ont une pratique artistique, il s'avère impensable de dissocier complètement les deux contextes.

4.1 L'institutionnalisation de la recherche chez Gingras (1991)

Dans un texte paru en 1991, Gingras⁴⁵ propose une conceptualisation de l'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire. Bien que chaque champ disciplinaire, sous-discipline ou forme de recherche ait son propre contexte d'émergence et de développement, Gingras présente son modèle en mettant en évidence certains traits communs dans la formation des disciplines scientifiques. C'est en ce sens que j'emprunte et j'adapte celui-ci pour analyser le développement sociohistorique de la RC, plus précisément son émergence en milieu universitaire au Québec.

⁴⁵ Je remercie d'ailleurs le chercheur et professeur qui m'a généreusement accordé deux entretiens afin de valider et d'orienter le processus d'écriture de cet article. Les quelques notes de ces rencontres sont disponibles à l'appendice A de cette thèse et le déroulement des entretiens est décrit au chapitre III portant sur la méthodologie.

Gingras (1991) propose trois *invariants* ou trois aspects dans le processus de formation des disciplines, soit : a) l'émergence d'une nouvelle pratique, b) l'institutionnalisation de la pratique (par reproduction et diffusion, qui se manifestent notamment par la création de programmes de doctorat et de bourses aux études supérieures, le développement d'une structure départementale, etc.) et c) la création d'une identité sociale (celle d'une discipline ou d'un champ, l'organisation disciplinaire, la présence de porte-parole, etc.). En fait, Gingras utilise aussi la notion de modèle dans la formation des disciplines, on peut comprendre que sa notion d'*invariant* réfère à quelque chose de constant peu importe la discipline, comme s'il y avait toujours trois phases à la formation d'une discipline suivant son modèle.

L'avantage de cette conceptualisation est qu'elle permet de penser l'apparition de nouvelles pratiques et de mettre en évidence le travail que les acteurs porteurs de cette nouvelle pratique doivent faire pour transformer leur environnement de façon à le rendre compatible avec leur manière d'agir. (Gingras, 1991, p. 44).

Je suis donc partie de cette proposition théorique qui m'a aidée à penser et à structurer les grands éléments de contexte du développement de la RC au Québec. J'ai également accolé à ces trois invariants trois périodes présentées de manière chronologique. Il s'agit d'un découpage temporel autour des grands développements de la RC au Québec. Ce découpage se veut pratique et facilite la compréhension. Cependant, pour chacune des périodes et chacun des invariants, plusieurs événements ou phénomènes se chevauchent. Par exemple, le financement de la RC s'amorce au tournant des années 2000, mais l'analyse couvre une période plus large que le simple début de ce financement. Ou encore, pour le troisième invariant, je propose plusieurs allers-retours dans le temps afin de mieux cerner le développement de l'identité sociale des chercheurs-créateurs.

4.2 INVARIANT 1 : Émergence de la recherche-création au Québec

En suivant le modèle de Gingras et afin de retracer l'émergence de la RC, je traite de l'intégration de l'enseignement des arts à l'université, dans le contexte des réformes des années 1960. Je propose ainsi un premier arrêt sur image : le cas de l'intégration de l' cole des Beaux-arts de Québec ( BAQ)   l'Université Laval. Je m'attarde notamment aux premières mentions de recherche associées aux domaines des arts.

4.2.1 L'enseignement des arts à l'université

Historiens, historiens de l'art, sociologues, politologues et autres chercheurs de différents domaines ont abondamment étudié la période des années 1960 au Québec. Charnière historique à bien des égards, les années 1960 représentent un vent de changement comme l'indiquait jadis le slogan du Parti libéral du Québec (*C'est le temps que ça change!*) aux élections de 1960. Bien que des éléments progressistes (individus, mouvements) aient été à l'origine des années plus tôt de plusieurs de ces changements, la décennie qui s'amorce annonce des réformes et des mouvements sociaux et politiques importants.

La réforme du système de l'éducation, à la suite du rapport Parent (1964) en est un exemple. Une réforme éducative, synonyme de démocratisation et de laïcisation de l'enseignement, a notamment conduit à la création d'un réseau universitaire public (UQ). Les années 1960 sont également animées par des manifestations étudiantes. Sujet à des réformes, l'enseignement des arts fera partie des secteurs connaissant des transformations. En effet, durant la seconde moitié du XX  siècle, l'introduction des programmes d'art à l'université modifie graduellement la vision de l'enseignement des arts, mais également la vision de la recherche qui entoure la pratique artistique. Il y a là, les jalons d'une formation qui est encore discutée aujourd'hui au sein des universités et des départements d'art.

4.2.2 La fin d'un modèle Beaux-arts?

Au début des années 1920, la création des écoles des Beaux-arts (Montréal et Québec) concrétise l'enseignement public et professionnel des beaux-arts. La mission de ces écoles est de former des artistes, mais également des artisans, c'est-à-dire de former une main-d'œuvre par l'apprentissage d'un savoir technique : « Le programme académique était calqué sur le modèle des écoles d'art en France » (Langlois, 1997, p. 61). À cet égard, Fernand Harvey (2013) rappelle qu'à ses débuts, la direction des Écoles des Beaux-arts de Montréal et de Québec était assumée par des Français. Plusieurs membres du corps professoral étaient aussi originaires de France.

L'influence française prend la forme d'une esthétique « beaux-arts » fondée sur le culte du Beau et l'inspiration des modèles classiques. Cette approche aurait pu mener à une imitation servile de sujets français en peinture et en sculpture. Cependant, dans l'esprit de [Athanasie] David, il importe, en contrepartie de cette influence technique et institutionnelle, de promouvoir l'expression d'un art canadien qui puisse traduire des thématiques canadiennes, particulièrement en ce qui concerne le paysage (*Ibid.*, p. 94).

Un système beaux-arts s'est alors implanté au Québec, jumelant le savoir de l'école (théories esthétiques, histoire de l'art, matière technique) à celui de l'atelier (la transmission du savoir du maître à l'étudiant) (Giraldeau, 1986). À cet égard, l'École du meuble de Montréal est un exemple intéressant. Créée en 1935 sous le Gouvernement Taschereau, cette école entraîne la professionnalisation des artisans et la formation d'une main-d'œuvre davantage centrée sur les besoins de l'industrie. Cette école sera également le lieu d'une certaine éclosion des pratiques professionnelles, outre le travail du bois (cuivre, étain, verre, etc.) (Dubois, 2007-2008, p.24).

La querelle de *l'Art vivant* entre Borduas, directeur de l'École de meuble dès 1937 et Alfred Pellan, peut être vue ici comme une étape importante d'un rejet des canons de l'académisme et de l'émergence de nouvelles approches pédagogiques relatives à l'enseignement des arts. À ce propos, Fournier (2012) mentionne :

Les deux artistes qui au cours des années 1940 et une partie des années 1950 domineront la scène artistique québécoise et canadienne, Borduas et Pellan, sont tous deux francophones, ont fréquenté des Écoles des Beaux-Arts et se sont « convertis » vers la fin des années 1930 à « l'art vivant ». Toutefois, leurs stratégies de conquête du marché sont dans l'ensemble très différentes et les mettent, après une courte période d'admiration mutuelle et de relations amicales, en concurrence⁴⁶.

En fait, Borduas accorde une grande place à l'instinct, la sensibilité et la spontanéité dans le processus de création artistique et rompt en quelque sorte avec les tenants de l'art académique. Bien qu'il y ait eu plusieurs mouvements dans l'enseignement des arts, des allers-retours dans ce rejet de l'académisme et l'adoption d'approches plus modernes, je retiens de ce conflit une première étape faite de tensions relatives à l'enseignement des arts et cette remise en question d'un enseignement de type *Beaux-Arts*. En effet, ces premières transformations de la vision de l'enseignement des arts contribuent à mieux comprendre les mouvements étudiants des années 1960.

4.2.3 Le contexte social et le rapport Rioux

Les années 1960 sont aussi le théâtre de plusieurs manifestations et mouvements sociaux, dont les grèves et revendications étudiantes. Une première grève a lieu à l'automne 1965 à l'École des Beaux-Arts de Montréal. En mars 1966, une deuxième grève est déclenchée. Cette fois, elle réunit les étudiants des beaux-arts et des arts appliqués, mais provenant également des conservatoires de musique et d'art dramatique (Couture et Lemerise, 1992). Tout en questionnant la place de l'art dans le système d'éducation, et de manière plus générale, dans la société québécoise, les étudiants réclament la création d'un comité d'étude sur l'enseignement des arts. Dans le cadre de ces grèves de courte durée (une semaine chacune), les étudiants des écoles d'art et des conservatoires

⁴⁶ Récupéré de http://agora.qc.ca/documents/La_querelle_de_lart_vivant_orduas_et_Pellan_par_Marcel_Fournier

reçoivent l'appui de l'Union générale des étudiants du Québec (UGEQ)⁴⁷, ce qui donne plus d'appui au mouvement (Couture et Lemerise, 1992).

Ainsi, en mars 1966, dans la foulée des revendications des étudiants des établissements d'art au Québec, une commission d'enquête sur l'enseignement des arts est créée. Cette commission remet en question la séparation des écoles professionnelles (conservatoire, beaux-arts) et émet la possibilité d'intégrer les arts au nouveau réseau universitaire. Ces établissements de formation ne relèvent pas du même ministère. Les Écoles des Beaux-arts sont intégrées au ministère de l'Éducation durant les années 1960 et les conservatoires (musique et art dramatique) deviennent la responsabilité du ministère des Affaires culturelles. À tout le moins, les manifestations étudiantes de l'École des Beaux-Arts de Montréal des années 1960 témoignent d'une revendication pour une nouvelle formation intellectuelle, qui elle s'inspire du modèle scientifique de l'université (Couture et Lemerise, 1992). En filigrane, cette commission se veut une occasion de s'interroger sur la place de l'art dans la société industrielle et participe d'une réflexion plus large sur la définition d'une culture proprement québécoise et notamment, une *culture ouverte*.

Dans le Rapport Rioux, on propose une nouvelle définition de la culture qui se démarque largement de la culture humaniste traditionnelle; on veut donner à l'éducation en général et à l'éducation artistique en particulier la fonction de « former des hommes qui puissent retrouver un sens à leur vie et contribuer à créer une nouvelle culture, un nouveau code de mise en ordre de l'expérience humaine. Il s'agit de passer de la culture humaniste, culture de l'élite dans la société industrielle, pour en arriver à une *culture ouverte* [en italique dans le texte] qui sera mieux adaptée à la société post-industrielle » (Couture et Lemerise citant des extraits du Rapport Rioux, 1992, p. 11.)

⁴⁷ Pour plus de détails concernant cette période marquée par les manifestations étudiantes, voir, Gagnon, L. (2008) Bref historique du mouvement étudiant au Québec, 1958-1991, *Bulletin d'histoire politique*, 16(2), 13-51.

Cette commission est déterminante dans l'histoire de l'enseignement des arts au Québec, car elle « entreprend la tâche difficile de définir l'art comme mode de connaissance et comme fonction sociale » (Couture et Lemerise, 1992, p. 12). Dans son mémoire de maîtrise portant sur la genèse de l'Université du Québec, Hébert (2007) soutient ceci :

L'intégration des disciplines artistiques de niveau supérieur à l'université est considérée comme une raison importante pour les commissaires de modifier substantiellement le fonctionnement des universités au Québec parce que leurs besoins sont différents et le type de formation qu'elles commandent est original et basé sur l'interdisciplinarité. Cette intégration des arts dans le milieu universitaire est aussi importante pour la formation des maîtres puisque le Rapport Rioux propose que l'enseignement des arts soit inclus à tous les niveaux de l'enseignement (Hébert, 2007, p. 75).

Le rapport Rioux (1969) issu de cette commission d'enquête interroge la place de l'art dans la production industrielle (Couture et Lemerise, 1992). Plus que cela, « il s'agit aujourd'hui d'admettre que le savoir [entendons artistique] et le faire peuvent coexister dans l'enseignement et la recherche » (Hébert citant le rapport Rioux, 2007, p. 72). De plus, l'étudiant en art peut dès lors, dans le contexte de l'université nouvelle (réseau de l'Université du Québec (UQ)), perfectionner sa pratique d'un point de vue disciplinaire, mais également interdisciplinaire.

Il y a dans cette vision de l'université nouvelle, une part au savoir et au faire comme le démontre cet extrait du rapport Rioux :

(...) créatrice, inventive et prospective. Elle se présente comme le foyer de la culture et du savoir le plus universel et s'adresse à l'homme complet. Elle vise à l'union de la science et de l'art, du penser et du faire. Elle intègre tous les éléments de la culture et ne privilégie pas indûment un seul type de démarche intellectuelle (rapport Rioux, 1969, p. 262).

Dans le contexte précis des disciplines artistiques, recherche et création doivent faire partie de la mission ou des objectifs de l'université.

La transmission des connaissances est donc un élément important de la fonction de l'université de la fin des années 1960, mais les membres de la Commission trouvent aussi fondamental qu'elle soit à l'avant-garde en recherche et en création. Pour ce faire, elle doit faire appel à l'interdisciplinarité et offrir des pratiques pédagogiques novatrices (Hébert, 2007, p. 70).

La recherche en art semble donc faire partie des objectifs mentionnés du rapport Rioux. En fait, la place de la recherche dans la nouvelle université est très importante pour les membres du comité Rocher⁴⁸. En ce sens, pour les nouvelles disciplines et programmes, on peut s'attendre à de nouveaux cheminements aux cycles supérieurs. « Le Comité Rocher vient donc garantir l'importance de la recherche dans toutes les nouvelles universités » (Hébert, 2007, p. 66).

Ajoutons à cela que la volonté d'intégrer les écoles de Beaux-arts aux universités était clairement mentionnée dans le rapport Rioux.

De plus, il est pertinent de noter que les membres de la Commission Rioux proposaient que l'École des Beaux-arts et les conservatoires se greffent aux universités déjà existantes ou se transforment en départements des arts dans la nouvelle université. C'est une idée que l'on a retenue puisque plusieurs écoles de musique se sont rattachées à l'Université de Montréal. L'École des Beaux-Arts, quant à elle, a permis de constituer une bonne partie des départements du domaine des arts à l'UQAM. C'est aussi dans cette dernière que le vœu des membres de la Commission Rioux de retrouver, dans au moins une université, l'ensemble des disciplines artistiques ainsi que de nouvelles disciplines à faire leur entrée dans l'enseignement supérieur s'est réalisé. L'UQAM a, dès le départ, beaucoup misé sur ses programmes artistiques et s'est permis le développement de plusieurs programmes inédits dans le monde universitaire au Québec (Hébert, 2007, p. 107).

En effet, l'UQAM est créée à la suite de l'adoption de la loi 88 (Loi sur l'Université du Québec) en décembre 1968, qui vise précisément la Création du réseau université du

⁴⁸ Ce comité est actif en 1965-1966 sous la présidence de Guy Rocher. Il a pour mandat d'étudier les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal, ce qui deviendra l'UQAM.

Québec, soit un réseau d'universités publiques. En 1969, l'UQAM est créée et intègre l'École des beaux-arts de Montréal (EBAM) et trois écoles normales (Jacques-Cartier, Ville-Marie et école normale de l'enseignement technique). « En conséquence de ces origines, l'UQAM se développe à ses débuts en beaux-arts et en lettres, en sciences humaines et sociales, en sciences de la nature, et en formation des maîtres. Elle fera fructifier et renouvelera à la fois un riche héritage académique, pédagogique et culturel.⁴⁹ » Rien d'étonnant au fait qu'en 1997, l'UQAM, soit la première université à offrir un programme de doctorat en pratique artistique : le doctorat en études et pratiques des arts (volet recherche-crédation).

4.2.4 L'intégration des arts et de la création aux activités de recherche

Au cours des années 1970, plusieurs efforts sont déployés afin de reconnaître la recherche dans des domaines autres que scientifiques. En 1974, le Conseil des universités publie le *Rapport intérimaire du conseil des universités sur les objectifs de la recherche universitaire*. On y indique trois grands objectifs de la recherche universitaire :

- a) la contribution à l'enseignement et à la formation des chercheurs; b) la diffusion et la critique des connaissances nouvelles; c) une contribution au développement culturel et social de la collectivité québécoise, qui s'ajoute à la contribution traditionnelle de la recherche à la croissance économique et au développement technologique (Conseil des universités, décembre 1974, p. 3).

Dans la foulée des travaux de ce comité, plusieurs universités présentent des mémoires qui vont dans le sens de l'intégration des activités créatrices, une diversification des recherches dans diverses disciplines ou encore la reconnaissance des domaines autres que scientifiques. Dans le rapport de l'Université Concordia (anciennement Sir George Williams University, 1971), on peut lire :

⁴⁹ Historique, page consultée sur le site de l'UQAM : <https://uqam.ca/information/historique/> (9 décembre 2019).

Enfin, la recherche n'est pas la seule activité créatrice à l'université. Nous avons un certain nombre d'auteurs et d'artistes parmi nos professeurs. Ils contribuent de façon importante à la culture générale. En même temps, leur activité créatrice est une source d'inspiration et en vérité d'éducation pour les étudiants de leur discipline. Il y a aussi un domaine dans plusieurs disciplines où la création se fonde à la critique et avec la recherche. Ceci est donc une sphère d'activité, qui, nous pensons, mérite un appui soutenu (Conseil des universités, 1974, p. 199).

Dans le rapport du réseau UQ déposé le 15 novembre 1974, on indique à propos du développement des sciences sociales, humaines et des arts :

Il serait souhaitable que tout le secteur des sciences sociales et humaines et des arts fasse l'objet d'une étude plus élaborée dans le rapport. Traité en parent pauvre jusqu'ici, ce secteur a néanmoins largement contribué à faire connaître le Québec sur la scène internationale et représente une activité importante notamment à l'Université du Québec. Il conviendrait de mieux cerner l'ensemble de ses caractéristiques et des problèmes que pose son développement (Conseil des universités, Rapport de l'UQ, 1974, p. 225).

En somme, l'intégration du secteur des arts aux universités ne garantit pas la reconnaissance de ce domaine aux activités universitaires. En effet, ces extraits illustrent que le chemin de la reconnaissance s'annonce long pour les arts qui se confrontent à des traditions et à des paradigmes de recherche existants.

4.2.5 Arrêt sur image 1 : l'intégration de l'ÉBAQ à l'Université Laval

Le premier encadré ou arrêt sur image de ce chapitre porte sur l'intégration de l'École des beaux-arts de Québec à l'Université Laval. Essentiellement à partir de plusieurs sections du fonds d'archives de l'école des Beaux-arts de Québec (P433), je retrace les premières mentions de la recherche et du profil du corps professoral.

L'École des Beaux-arts de Québec (ÉBAQ) est intégrée à l'Université Laval à la fin des années 1960. Alors qu'est créé un groupe de recherche et développement sur la création de l'UQ, un comité de développement et de planification de l'enseignement et

de la recherche voit le jour à l'Université Laval; le comité Roy sous la présidence de Lorenzo Roy. Le groupe de R&D de l'UQ⁵⁰ va d'ailleurs s'inspirer des travaux du comité Roy. Le rapport Roy suggère notamment un renouvellement des pratiques pédagogiques (en autres, revoir la place de l'enseignement magistral). Il souligne aussi l'importance du transfert des connaissances (Hébert, 2007, p. 78).

À la première réunion du comité mixte sur le passage de l'École des Beaux-arts de Québec (EBAQ) à l'Université Laval qui a eu lieu le 13 mai 1969, les membres ont notamment statué sur le mandat de ce comité. Il s'agit d'un comité tripartite composé de professeurs de l'École des beaux-arts, de membres de l'Université Laval et des représentants du ministère de l'Éducation. Lors de cette première rencontre, M. Kerwin, alors vice-recteur de l'Université Laval, « fait remarquer que l'université n'est pas intéressée à intégrer l'E.B.A.Q » (p. 3 PV, 13 mai 1969, lot d'archives P433/D 5, 4). En fait, on remarque au fil des discussions rapportées dans les procès-verbaux des rencontres que l'université souhaite intégrer l'enseignement des Beaux-arts et non l'École des beaux-arts. « On apporte dans les discussions qu'il n'y a pas, au niveau universitaire, de professeurs capables d'adapter leur enseignement à une perspective artistique, perspective qui intéresse les étudiants » (p. 3 PV 13 mai 1969). Les différentes tractations entre les membres de ce comité témoignent des vues parfois opposées, notamment sur la question de la sélection du corps enseignant et de son évaluation.

Dans la foulée des travaux du comité de passage de l'ÉBAQ à l'Université Laval, un sous-comité concernant les critères pour l'embauche des professeurs est mis sur pieds. En février 1970, ce dernier dépose un rapport en détaillant ses principales recommandations concernant l'embauche des nouveaux professeurs universitaires. Ce comité re-

⁵⁰ Il s'agit d'un groupe de recherche et développement. Cependant, l'acronyme R&D est utilisé tel quel dans les documents d'archive.

prend d'ailleurs les critères utilisés par l'UQAM lorsqu'elle intègre l'ÉBAM. On précise dans ce document que les critères se divisent en quatre catégories : a) les qualifications professionnelles, b) la recherche, c) la durée de l'enseignement et d) la qualité de l'enseignement. Je m'attarderai aux deux premières catégories de critère. On entend par « qualifications reconnues » essentiellement les diplômes et degrés universitaires obtenus au fil du temps par le candidat. Des points sont attribués selon le diplôme : 1 point pour le baccalauréat ou le diplôme de l'école des Beaux-arts, 2 points pour la maîtrise ou l'équivalent et 3 points pour le doctorat ou l'équivalent (lot d'archives P433/D5,4, p. 13). À cette époque, des statuts d'équivalence pour les professeurs du domaine des arts étaient définis par le *Règlement de la commission de la fonction publique du Québec relatif au personnel enseignant*. Ainsi, pour les professeurs des Écoles de Beaux-arts, afin d'obtenir une équivalence de scolarité (classe III, niveau doctorat), celui-ci doit répondre à au moins deux des exigences suivantes :

a) posséder un diplôme ou une attestation d'études valable d'une école de beaux-arts reconnue; b) avoir obtenu une ou des bourses d'études ou de recherches accordées au mérite artistique et mises à profit ou avoir obtenu un prix reconnu valable par le jury ou mis à profit; c) posséder une appréciation d'un grand maître jugée pertinente; d) avoir participé seul ou en groupe à des expositions d'envergure nationale ou internationale; e) avoir vendu des œuvres importantes à des musées reconnus ou à des collections réputées ou avoir réalisé une œuvre de prestige; f) faire une carrière artistique objectivement prouvée par le dossier du candidat et indiscutablement reconnue dans la spécialité qu'il doit enseigner » (article 9.43 du Règlement de la commission de la fonction publique du Québec relatif au personnel enseignant. Normes de classification du personnel enseignant de la fonction publique, Assemblée nationale du 24 mai 1967.).

Concernant la deuxième catégorie de critère pour l'embauche de professeurs, soit la recherche, on la définit comme suit :

Par recherche on entend l'activité professionnelle du professeur, autre que celle de l'enseignement. Cette cote s'établit essentiellement en regard de la Production personnelle ou collective du professeur [souligné dans le texte] par le biais

des expositions des participations à des symposiums... elle doit tenir compte également d'activités secondaires telles que les conférences, les publications, etc. (p. 4, rapport du sous-comité des critères, 1970, lots d'archives, P433/5,4).

Je constate que la recherche est associée ici à une pratique artistique professionnelle dont les résultats et la diffusion sont prioritairement orientés vers le monde de l'art.

Après un examen des dossiers selon quatre catégories, le dossier d'un candidat est classé selon : 1 — professeur apte à enseigner à l'université, 2 — professeur à perfectionner en vue d'enseigner à l'université, 3 — artiste à attacher à l'université à titre de résident (chercheur), 4 — professeur à orienter à un autre niveau d'enseignement. Ainsi, concernant cette première catégorie, un professeur apte à enseigner à l'université est :

[c]elui qui détient un doctorat ou l'équivalent. Celui qui détient une maîtrise ou l'équivalent et qui a fourni une contribution remarquable en recherche ou une contribution exceptionnelle enseignement de niveau post-collégial. Celui qui ne détient pas une maîtrise mais qui a fourni une contribution remarquable dans l'enseignement, l'encadrement des étudiants ou la création (*op.cit.*)

En 1970, un comité d'accueil pour l'intégration du nouveau corps professoral est créé. Ce comité dépose un rapport le 10 mars 1970 intitulé « Rapport du comité d'accueil de l'enseignement des Beaux-Arts à l'Université Laval ». À l'annexe II de ce rapport — Philosophie de l'intégration, on peut lire au point 3 : « Quand l'université envisage d'intégrer une nouvelle discipline aux savoirs qu'elle dispense déjà, elle doit préserver en les améliorant les procédés de recherche et d'expérimentation propres à cet art ou cette science ». Au point 8 de ce même document, on poursuit : « L'université doit créer un milieu favorable à la création artistique. »

À l'annexe III du rapport du comité d'accueil, il est question des programmes d'études. On mentionne déjà l'idée d'offrir des programmes de deuxième cycle. « Un programme de deuxième cycle doit être établi pour septembre 1971 par la création d'ateliers de recherche dirigés par des artistes reconnus ». Or, qui dispense la formation et les cours liés à la recherche? Il y a déjà là quelques indications concernant les critères qui devraient guider ce choix : un artiste reconnu. Dans l'entente signée entre le ministère de l'Éducation et l'université concernant l'intégration de l'enseignement des arts par l'Université Laval, on indique au point 6 du document que « l'Université Laval s'engage à recruter ses professeurs en priorité au sein du corps professoral de l'École des Beaux-Arts de Québec⁵¹. »

4.2.6 Arrêt sur image 1 : quelques constats

Ce premier arrêt sur image laisse entrevoir déjà des tensions et des conflits entourant la RC. D'abord, l'Université Laval, forte de sa tradition, détient des mécanismes de sélection et un profil défini du professeur universitaire. L'intégration d'un corps professoral formé essentiellement d'artistes professionnels est en soi une première grande adaptation. D'un côté, on reconnaît qu'il est souhaitable, pour rendre la formation intéressante auprès des étudiants, d'intégrer des professeurs praticiens qui connaissent et maîtrisent les savoirs plus techniques du monde de l'art. De l'autre, on argue en faveur du maintien des critères de sélection en place, notamment des exigences relatives au doctorat et des contributions en recherche. Ceci dit, il est loisible de penser que les tensions et les conflits ont été plus intenses dans les universités qui avaient un plus long historique, telle l'Université Laval.

⁵¹ Voir l'Entente entre l'Université Laval et le ministère de l'Éducation du Québec par laquelle l'Université Laval prend sous sa responsabilité l'enseignement des arts et notamment celui donné par l'école des Beaux-Arts de Québec, p. 7, avril 1970, (lot d'archives D433\5, 4).

Dans les documents de source première consultés, le fait d'associer création et recherche sans définir la façon dont les deux concepts s'articulent génère déjà un certain « flou artistique ». Comme si, au fil du temps, on voyait déjà se dessiner le fameux « et » ou le simple tiret des expressions « recherche et création » ou « recherche-crédation ». À la lecture des documents, le sens de « préserver et améliorer des procédés de recherche en intégrant des procédés et des expérimentations propres à l'art » n'est pas clair. Autrement dit, la création artistique, de par sa simple introduction au monde universitaire, devient-elle du coup de la recherche? Suivant Arbour (1996), dans les années 1970-1980, il semble bien que la création, c'est de la recherche :

C'est ainsi qu'au cours des années 70 et 80 se sont déroulés plusieurs discussions et débats entre les professeurs et le Décanat des études avancées et de la recherche pour arriver à la reconnaissance institutionnelle de la création comme recherche pour les professeurs de ce secteur. Le professeur d'art n'est pas seulement un enseignant, il est chercheur et sa recherche se formalise et se concrétise dans sa production (Arbour, 1996, p. 178).

À l'instar de Gingras (1991, p. 46), décrivant la trajectoire des premiers professeurs de sciences à l'université, on peut penser que les premiers professeurs d'arts intégrés aux universités « chercheront activement à transformer leurs institutions pour les adapter à leurs besoins ».

Encore aujourd'hui, ces questions animent les débats au sein de la communauté de chercheurs-crédateurs. Le processus d'octroi des postes universitaires dans les facultés d'arts fait certes resurgir ces premières questions. Cela explique entre autres les critiques et débats des chercheurs-crédateurs entre eux concernant les qualifications requises et les productions attendues en termes de recherche. Est-ce qu'un professeur universitaire en art est d'abord un praticien? Un professeur dont le parcours est marqué par des productions artistiques importantes? Il y a là un enjeu important. Une étude de Fournier, Gingras et Mathurin (1989) a traité spécifiquement des relations entre le

champ artistique et le champ universitaire en abordant le cas litigieux d'un professeur n'ayant pas reçu son agrégation. Les auteurs montrent les difficultés d'importer certains critères et réalisations du champ artistique professionnel (ce qu'ils nomment capital culturel de type artistique) au champ universitaire. Il n'en demeure pas moins que pour Stévanice et Lacasse (2013, p. 63), l'intégration des arts à l'université est « stratégique, pour des raisons sociales, économiques et politiques. La place des arts dans les universités est une stratégie culturelle, notamment parce que la culture universitaire est transmise aux créateurs et est génératrice d'emplois. »

4.3 INVARIANT 2 : Institutionnalisation de la recherche-crédation

Toujours selon la conceptualisation de Gingras (1991), l'étape d'institutionnalisation des pratiques constitue un moment crucial dans le développement d'une discipline ou d'un type de recherche. Il s'agit notamment d'une étape où des structures sont établies afin d'assurer la reproduction et la continuité des pratiques. Il y a là aussi toute une mécanique de multiplication et de succession dans les postes universitaires dans le domaine des arts. La période des années 1990-2000 est l'occasion d'aborder les mécanismes de reproduction de la RC, notamment par la création de programmes aux cycles supérieurs en art et de premiers programmes de financement en RC.

4.3.1 Arrêt sur image 2 : l'exemple du syndicat des professeurs de l'UQAM

Dans l'objectif de mieux contextualiser cette période, j'amorce ce deuxième invariant par un second arrêt sur image : la place de la création artistique à l'université au tournant des années 1990.

En mars 1989, un Groupe ministériel de travail sur la tâche du professeur d'université publie un rapport qui est présenté au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. On apprend notamment qu'en 1985-1986, les professeurs d'art représentaient 4,6 % de l'effectif du corps professoral à temps complet des universités du Québec

(rapport 1989, p. 49). Concernant la description de la tâche des professeurs d'art, les notions de recherche et d'activités créatives s'entrecroisent.

Le professeur d'université est tenu de s'engager dans des travaux, occupations intellectuelles ou activités créatives orientées vers la découverte de connaissances nouvelles, le progrès du savoir dans sa discipline, la collaboration à la mise au point de nouveaux biens et services, la production artistique ou littéraire. De plus, il doit en diffuser les résultats par des publications, des communications, des expositions ou autres moyens (rapport, 1989, p. 72).

Plus loin on poursuit : « Quels que soient le champ d'études, la nature du projet ou sa forme d'expression, la recherche se caractérise par une démarche méthodologique, systématique et rigoureuse conduisant à la découverte » (*Ibid.*, p. 72). Dans ce rapport, trois types de recherche sont définis : a) la recherche fondamentale, b) la recherche appliquée, c) la recherche-développement. Dans la liste des tâches ou activités associées à la recherche, il est mentionné : « la publication de résultats sous forme d'articles dans des revues ou par la publication d'un livre » (*Ibid.*, p. 155).

Ainsi, malgré une reconnaissance d'activités plus artistiques ou littéraires, les produits attendus de la recherche demeurent souvent de nature textuelle⁵². En fait, la place de la recherche à l'université, qu'elle soit en art ou dans d'autres domaines, est loin de faire consensus. La recherche est confrontée aux autres activités inhérentes à la tâche universitaire, notamment celle de l'enseignement. Déjà, dans les années 1990, le syndicat des professeurs de l'UQAM se questionnait sur la place de la recherche dans la tâche des professeurs⁵³.

⁵² Je pense notamment aux recherches de type R&D qui permettent de produire des prototypes de toutes sortes.

⁵³ Cette dichotomie existe aussi dans d'autres domaines. Il n'en demeure pas moins que la recherche fait partie intégrante de la mission de l'université et concerne toutes les disciplines universitaires. En 1998, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait la promotion et le renforcement de la recherche à l'enseignement supérieur, notamment : « la continuité et la cohérence des finalités liées à la recherche dans tout le cursus d'enseignement supérieur, se reflétant dans les objectifs généraux de chacun des

D'une part, la recherche est vue comme l'essence même de la mission universitaire : dans cette optique, l'enseignement devient un obstacle à la recherche, bien que soit reconnue la nécessité d'assumer cette fonction pédagogique, ne fût-ce que pour assurer la continuation de la recherche. D'autre part, de façon symétrique inverse, la recherche est présentée comme la menace fondamentale au projet constitutif de l'université : la subordination de l'enseignement à la recherche constituerait ainsi un déni de la nouvelle dynamique civilisationnelle traditionnellement portée par l'enseignement universitaire (Baillargeon, 1994 , p. 4.)

Les programmes d'art ne font pas exception à cet impératif de la recherche. Toutefois, la notion même de création associée à la recherche complexifie la donne. En 1992, dans le cadre des travaux du Comité des politiques universitaires (CPU) du syndicat des professeurs de l'UQAM, douze professeurs se sont réunis et associés pour réfléchir au sort de la recherche et de la création au sein de l'université. Au nombre de ces professeurs, on compte Michel Goulet, du département d'arts plastiques et Paul Chamberland, du département d'études littéraires, qui ont livré leurs idées quant au sort de la création en milieu universitaire. D'entrée de jeu, ces professeurs indiquent qu'il ne faudrait pas croire que la création a pleinement sa place à l'université du simple fait que les disciplines artistiques y ont été intégrées.

Ainsi la création artistique, dans ce qui fait sa modernité même, implique dans son devenir un double rapport au savoir : 1. aux savoirs théoriques et critiques (la démarche est ici réflexive); 2. aux savoirs scientifiques et à la technologie (dans l'ordre des procédés et des moyens ainsi que des formes). Certes, la création conserve cette spécificité tant par son sens et sa finalité, par ses propres pratiques que par sa fonction dans la société (aussi problématique soit-elle). L'autonomie du sujet créateur est même un trait déterminant de la modernité en art. Mais le double rapport au savoir n'en constitue pas moins désormais un moment essentiel de la création : la créatrice, le créateur est aussi, de la sorte et à sa façon, une chercheuse, un chercheur (Baillargeon, 1994 : 54).

cycles d'enseignement et des programmes de formation » (CSÉ, *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles* 1998, p.iii).

Cela soulève plusieurs interrogations : l'ouverture à la notion de création au sein de l'université fait-elle en sorte que chez certains professeurs des départements d'art, la création se substitue aux activités de recherche? Soulignons également que dans la citation précédente on mentionne que le créateur est aussi, *à sa façon*, un chercheur. Quelle est cette façon d'être un chercheur ou de faire de la recherche?

Fait à noter, dans ce même document, on retrouve une définition de la création en soulignant sa double dimension (*Ibid.*, p. 55) : a) sa dimension individuelle, l'activité du sujet (le créateur) et b) les conditions sociales et culturelles dans lesquelles s'accomplissent les activités de création. En ce sens, l'université pose des conditions particulières en tant qu'institution.

Il est sans doute légitime, peut-on arguer, de croire qu'une créatrice, un créateur porté par le désir de contribuer de façon significative à sa discipline tout en posant un regard original sur le monde apporte par là une contribution à la vie de l'esprit. La question est de déterminer la nature et la spécificité de cette contribution et d'élaborer des politiques les prenant en compte (*Ibid.*, p. 56.)

À la lecture de ce document, on comprend l'importance des activités créatives. Cependant, la reconnaissance de telles activités en regard de ce qui est convenu dans le monde de la recherche universitaire demeure un enjeu. Comme l'indique clairement Baillargeon (1994, p. 57), les créateurs « auront aussi quelques difficultés à faire valoir leur travail d'artiste en tant qu'objet de recherche, puisqu'ils ne répondent pas aux critères de la recherche scientifique et que les objets créés seront très souvent considérés comme objets de commerce. »

4.3.2 Arrêt sur image 2 : quelques constats

Ce deuxième arrêt sur image montre que la recherche-crédation est faite de multiples tensions ou d'enjeux. On a ici affaire à un double enjeu d'articulation : enseignement-recherche et recherche-crédation. La première tension entre enseignement et recherche

est présente depuis bien des années⁵⁴. Par exemple Dandurand (1989) rappelle les observations de Guy Rocher lors d'un colloque organisé par l'association des professeurs de l'Université de Montréal en 1967, alors que celui-ci déplore une certaine conception du travail du professeur universitaire qui valorise la recherche au détriment de la pédagogie. Si ce couple que forment la recherche et l'enseignement est source de tensions, il est aussi une « double source de légitimité » (Dandurand, 1989).

La deuxième source de tensions ou d'enjeux, la création et la recherche, est particulière au domaine des arts, mais n'est pas sans rappeler d'autres situations où des disciplines et des départements universitaires ont dû intégrer un corps professoral massivement issu de la pratique ou du « terrain. » C'est sans doute pourquoi, Arbour (1996), dans un document intitulé « Les responsabilités de l'université dans l'enseignement des arts » mentionne l'importance de la diffusion des travaux et des productions en art.

La diffusion et la production déterminent grandement les objectifs et les conditions de l'enseignement des arts, mais elles marquent aussi la conception de la recherche qui s'identifie, pour un artiste à l'université, à la création artistique. Le lien entre production et diffusion, s'il affecte les formes d'enseignement des arts, a donc aussi une conséquence importante sur la notion de recherche-crédation. [...] la production en arts ne peut se délier des implications et des contingences de la diffusion, surtout pour les arts de la scène. En ce sens, il arrive souvent que les modes de diffusion de l'œuvre affectent sa production et soient à ce titre inclus dans les objectifs de formation des artistes. (Arbour, 1996, p. 176-177)

L'auteure mentionne d'ailleurs la création de lieux et d'espaces destinés à la diffusion des arts au sein même de l'université (galerie de l'UQAM, centre de Design, Salle Pierre-Mercure, etc.), puisque « [l]a production artistique doit être diffusée pour que le processus d'enseignement et de recherche soit complété » (Arbour, 1996, p. 181).

⁵⁴ Voir Gingras, Y. (1987). Le défi de l'Université moderne : l'équilibre entre l'enseignement et la recherche. *Possibles*, 11(4), 151-163.

S'ouvre donc ici un autre élément distinctif de la RC qui contribue à son institutionnalisation : ses mécanismes de diffusion des *résultats* ou productions de recherche-création⁵⁵.

4.3.3 Nouveaux programmes aux cycles supérieurs

La création des programmes aux cycles supérieurs, notamment des programmes de doctorat de nature interdisciplinaire, participe de cette étape d'institutionnalisation. Pensons au doctorat sur mesure à l'Université Laval offert par l'École des arts visuels et au nouveau programme de RC en musique, au doctorat en Études et pratiques des arts à l'UQAM, ou encore aux *Individualized Programs*⁵⁶ de l'Université Concordia. « Développer les études supérieures dans les universités ne consiste pas seulement à créer de nouveaux diplômes. Cela entraîne aussi une refonte de leur mode de fonctionnement » dit Gingras (1991, p. 47). Le tableau 4.1 de la page suivante présente quelques exemples d'orientations stratégiques portant sur la RC ou encore des exemples de programmes et de cours en RC. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette série d'exemples vise à illustrer mon propos quant au développement de cette forme de recherche à l'université.

⁵⁵ Sur cette question, voir le troisième article de la présente thèse, chapitre 6.

⁵⁶ [Récupéré le 4 mai 2016 de http://www.concordia.ca/offices/sgs/individualized.html](http://www.concordia.ca/offices/sgs/individualized.html). Voir aussi le [doctorat en humanités profil recherche-création, récupéré le 4 mai 2016 de http://www.concordia.ca/artsci/cissc/phd-humanities/research-creation.html](http://www.concordia.ca/artsci/cissc/phd-humanities/research-creation.html)

Tableau 4.1 Exemples d'orientations stratégiques, de programmes d'études et de cours relatifs à la RC dans quelques universités québécoises

Universités	Exemples d'orientations institutionnelles	Exemples de programmes d'études et de cours en RC
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	Le nouveau plan stratégique de l'UQAT (2020-2025) fait maintenant constamment référence à la notion de recherche-création comme en témoigne le titre du document institutionnel.	Un programme de maîtrise au département création et nouveaux médias inclut des cours d'épistémologie et de méthodologie de la recherche-création
Université Concordia	Le Plan stratégique de recherche 2018-2023 cible des forces en recherche. Ces forces sont résumées par thèmes, dont celui des arts, de la culture, de l'histoire et l'identité. On mentionne l'intention de développement de plusieurs projets de RC en ces domaines.	Le <i>Humanities PhD program</i> , est un programme de 3 ^e cycle dont plusieurs séminaires portent sur l'interdisciplinarité, soit une caractéristique de nombreux projets en RC. La thèse produite peut prendre la forme d'une recherche-création alliant une production et une dissertation écrite de 150 à 200 pages.
Université Laval	<p>La valorisation des innovations en recherche et en création constitue une de principales actions d'un deuxième objectif du Plan stratégique 2017-2022.</p> <p>L'université offre également un Programme institutionnel « soutien à la RC » qui vise à soutenir les professeurs des domaines comme le théâtre, le cinéma, la musique, la littérature, dans l'obtention de subventions de recherche en RC.</p>	Un programme de 2 ^e cycle en musique propose un séminaire en RC ainsi que deux cours de projets en RC. Au 3 ^e cycle en musique, le profil interprétation inclut des cours d'activités de formation à la RC, et le profil musicologie comprend notamment deux cours de projet de RC.
Université de Montréal (UDM)	Dans son plan stratégique 2017-2022, l'UDM fait mention de 4 projets structurants. Dans le 2 ^e projet qui réunit notamment les sciences humaines et les arts, on fait mention de la RC comme forme de réalisation de la recherche.	La maîtrise en cinéma et le doctorat en études cinématographique proposent des cours de recherche-création.
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	La recherche interdisciplinaire trouve une place importante dans la Planification stratégique 2019-2023	Les programmes de 2 ^e cycle en arts (design numérique, création ou enseignement) comportent des cours de méthodologie en RC.
Université du Québec à Montréal (UQAM)	Dans ses orientations stratégiques de la recherche et de la création (2014-2019), l'UQAM se dit une université de type 2 référant ainsi au mode 2 de Gibbons et al. (1994), notamment par ses projets intersectoriels et interdisciplinaires.	Au 3 ^e cycle, le doctorat en études et pratiques des arts comporte des séminaires de méthodologie en RC. Le programme propose un volet spécifique dédié à la RC.

Tel que l'on voit au tableau précédent, la RC semble faire de plus en plus partie des orientations stratégiques des établissements. De plus, la création de programmes aux cycles supérieurs suppose une intensification des activités de recherche. Afin d'encadrer les étudiants dans ces activités, des chercheurs publient des ouvrages portant précisément sur la RC. Ces premiers ouvrages, apparentés aux *textbooks*, traitent des méthodologies de recherche et de création (ex. Laurier et Gosselin, 2004; Bruneau et Villeneuve, 2007; Gosselin et Le Coguiec, 2006). On peut y voir là une première étape nécessaire à la consolidation d'un type de recherche, consistant à outiller les étudiants et les nouveaux chercheurs-créateurs afin de mener des activités de recherche en pratique artistique. Ces publications répondent en quelque sorte au constat formulé quelques années plus tôt par Gosselin et Laurier (2004, p.13) à savoir que : « les publications portant sur le discours méthodologique des chercheurs praticiens de l'art actuel sont, à ma connaissance, absentes de la scène québécoise. »

4.3.2 Orientations stratégiques en RC et financement structurant

Comme illustré au tableau 4.1, la recherche-crédation fait partie des orientations stratégiques de plusieurs universités. Celle-ci est mentionné parfois au même titre que la recherche (UQAT). Elle est parfois encouragée sous forme de projets (Concordia) ou est sous-entendue dans l'orientation interdisciplinaire de la recherche (UQAC). Il en va de même à l'Université Laval où la recherche-crédation est notamment définie par des initiatives interdisciplinaires et utilisant de nouvelles technologies; par exemple, on fait mention du Laboratoire des nouvelles technologies de l'image, du son et de la scène (Lantiss), d'un laboratoire de muséologie expérimentale, le Lamic (Laboratoire de muséologie et d'ingénierie de la culture) ainsi que d'un laboratoire de recherche-crédation audionumérique. Dans son précédent plan de développement de la recherche 2015-

2020 l'université a ciblé parmi ces axes stratégiques, l'axe suivant : « [s]timuler la création en milieu universitaire et poursuivre le développement de la recherche-crédation » (p.31⁵⁷).

Le début des années 2000 est aussi marqué par la mise sur pied de programmes de subventions dédiés à la RC. En effet, le FRQSC propose alors ses premiers programmes dédiés à la RC. En fait, le premier programme de l'ancien fonds FCAR — formation de chercheurs et l'aide à la recherche, *Établissement de nouveaux chercheurs-crédateurs* s'amorce en 2000. Dans les règles du concours, il est mentionné que le FCAR collaborera avec le Conseil des arts et lettres du Québec (CALQ) afin de constituer le comité de sélection. Dans les procédures d'évaluation, on indique :

L'évaluation des demandes de subventions est effectuée par un comité d'évaluation multidisciplinaire formé de pairs, dont les membres sont reconnus pour leur compétence dans les disciplines et pratiques artistiques concernées. Les membres des comités sont composés majoritairement de chercheurs-crédateurs œuvrant en milieu universitaire. Pourront s'ajouter, s'il y a lieu, des chercheurs universitaires, des artistes professionnels ou des personnes-ressources reconnus pour leur expertise, leur compétence et leur connaissance particulière dans le domaine des arts et lettres. (p.7).

La soumission des demandes comprend également la présentation de matériel artistique (portfolio, œuvres, pièces musicales, vidéos, etc.). Les indicateurs établis permettant d'évaluer la qualité du chercheur-crédateurs sont : a) la qualité de ses réalisations artistiques; b) la reconnaissance du chercheur-crédateur par ses pairs; c) son rayonnement (participation à des rencontres, à des activités de coopération et d'échange, etc.); d) l'obtention antérieure de financement dans sa discipline (bourses, subventions, etc.) Je constate que dès ces débuts, ces programmes (critères de financement) considèrent les

⁵⁷ Récupéré le 20 mai 2016 de https://www2.ulaval.ca/fileadmin/ulaval_ca/Images/recherche/Documents/plan-developpement-recherche-2015-2020.pdf

productions artistiques dans le choix des projets, de même qu'une collaboration entre les milieux artistiques professionnels et le milieu universitaire.

Comme la question du financement est cruciale à l'institutionnalisation de la RC, j'ai tenté d'établir un portrait de recherches financées, en m'attardant notamment aux disciplines artistiques représentées, aux types de projets et à l'université d'attache du chercheur. J'ai constitué une base de données de 183 projets financés par le FRQSC de 2002 à 2018. L'objectif de cet exercice est de dresser un portrait du nombre de recherche, de disciplines représentées et de types de projets et de lieux de production de la RC (université). En fait, au fil des années, le FRQSC a diversifié ces programmes et j'ai recensé les projets des trois programmes suivants : appui à la recherche-crédation/individuel, appui à la recherche-crédation/équipe, soutien à la recherche-crédation pour la relève professorale⁵⁸. Ainsi, j'ai effectué une classification des projets par disciplines. Bien que toute forme de classification soit perfectible et critiquable, j'ai tenté de regrouper les projets par disciplines, entendues ici comme des pratiques artistiques qui explorent des médias, techniques ou approches similaires. Par exemple, la catégorie *arts visuels et médiatiques* regroupe le plus grand nombre de projets et comprend des pratiques arrimant arts visuels et ingénierie, arts et nouvelles technologies, robotique et arts numériques, etc. Le figue 4.1 illustre cette répartition par disciplines.

⁵⁸ Comme mentionné au chapitre 3, j'ai fait une demande de droit d'accès à l'information auprès du FRQSC afin d'obtenir les informations et ainsi constituer la base de données (Annexe C).

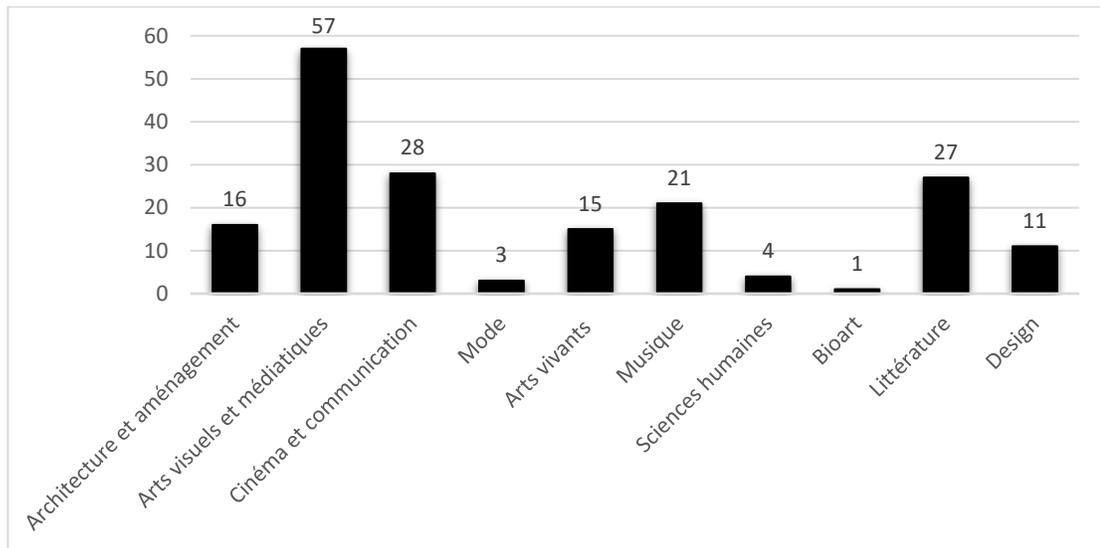


Figure 4.1 Nombre de projets financés par domaine, programmes du FRQSC (2002-2018)

On constate que pour les 183 projets financés durant cette période, 57 sont issus des arts visuels et médiatiques (soit près de 31 % des projets financés). Les domaines du cinéma et des communications (15,3 %) et de la littérature (14,8 %) représentent également un lot important de projets soutenus par le fonds subventionnaire. À l'examen détaillé des projets financés, on constate que pour d'autres disciplines telles que la musique, les arts vivants et le design, la composante technologique et numérique fait souvent partie des projets. En ce sens, on peut clairement lier le développement des projets en RC avec les nouvelles technologies, tendance également marquée dans le milieu artistique professionnel. Cet aspect sera abordé un peu plus loin avec l'enquête réalisée par le Regroupement des centres d'artistes autogérés du Québec (RCAAQ) (2002).

De ce nombre, j'ai aussi porté une attention à la provenance des chercheurs-créateurs, soit leur université d'appartenance comme l'illustre la figure ci-dessous.

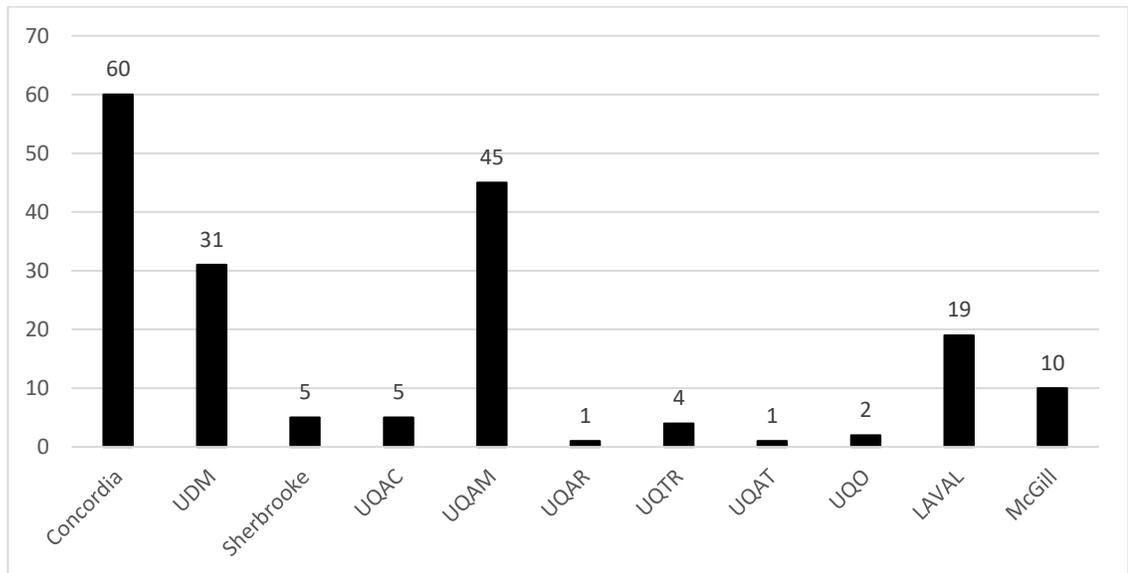


Figure 4.2 Nombre de projets de RC par université, programmes du FRQSC (2002-2018)

Deux établissements se distinguent, soit l'Université Concordia (60 projets sur 183, 32,8 %) et l'UQAM (45 projets sur 183, 24,6 %). Si on regroupe toutes les universités du réseau UQ, on obtient 58 projets. L'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université McGill se placent respectivement en troisième, quatrième et cinquième position. En consultant les disciplines des projets par universités, je remarque que pour l'Université Concordia, les arts visuels et médiatiques (27 projets sur 60) et le cinéma et les communications (18 projets sur 60) sont les plus représentés. À l'UQAM, la répartition est plus variée. Cependant, 16 projets sur 45 sont en arts visuels et médiatiques. À l'Université Laval, les disciplines de l'architecture et de l'aménagement et des arts visuels et médiatiques sont les plus représentées, alors que la musique est majoritaire à l'Université McGill (9 projets sur 10). À l'Université de Montréal, on constate aussi une variété de disciplines, dont le cinéma (6 projets sur 31), la littérature (8 projets sur 31), l'architecture et l'aménagement (6 projets sur 31) et la musique (6 projets sur 31).

Enfin, le graphique ci-dessous illustre le nombre de projets financés pour la période étudiée (2002-2018). Il s'agit du nombre de projets par année selon les trois programmes du FRQSC évoqués précédemment.

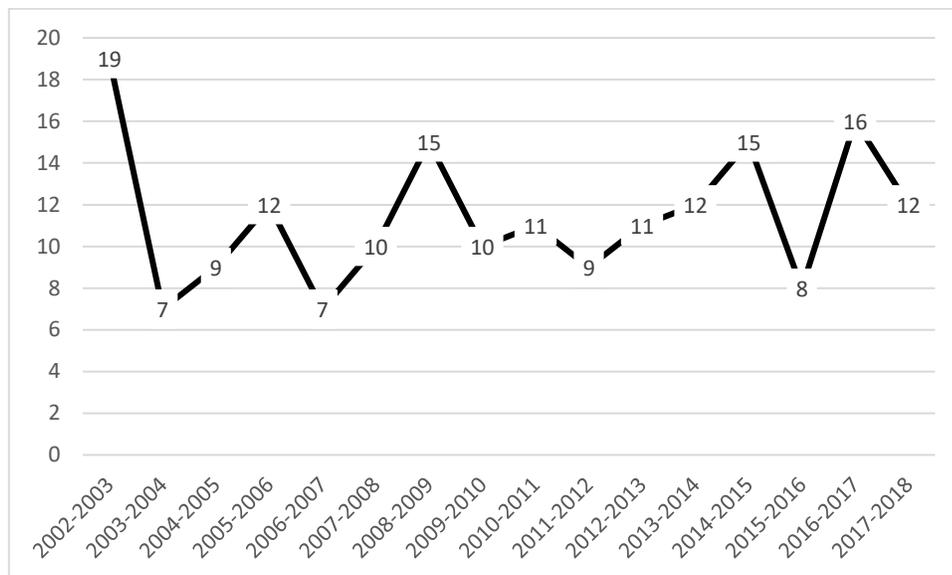


Figure 4.3 Nombre de projets financés par année de financement, FRQSC (2002-2018)

On observe qu'en moyenne onze projets sont financés annuellement. Les années 2002-2003 et 2016-2017 sont marquées par un plus grand nombre de projets financés (19 et 16 projets).

Du côté des fonds fédéraux, en 1999, le CRSH met sur pied un Groupe de travail sur l'avenir des humanités dont le mandat était de cerner les enjeux actuels et de définir les tendances futures pour la recherche et les chercheurs en humanités au Canada. Paru en mars 2001, le groupe de travail publie un rapport intitulé *Les humanités en 2010. Mo[n]des de pensée*. Tout comme le Québec, le CRSH évoquait notamment dans ce rapport l'idée de créer des liens ou des collaborations plus étroites avec le Conseil des arts du Canada afin de soutenir les initiatives de recherche dans les disciplines de la

création et de l'interprétation. C'est d'ailleurs un sous-comité sur les beaux-arts de l'organisme fédéral qui a donné lieu à une recommandation importante; c'est-à-dire celle de créer un programme pilote destiné aux chercheurs-créateurs des établissements d'enseignement supérieur.⁵⁹ Ainsi, en 2003, le programme « Subventions de recherche-création en arts et lettres » voit le jour et sera en vigueur jusqu'en 2010.

J'ai fait le même exercice pour ce programme du CSRH que pour le FRQSC. J'ai considéré la période de 2003 à 2010 et retenu uniquement les projets du Québec⁶⁰. J'ai donc recensé 41 projets. Il faut savoir qu'un chercheur qui obtient un financement pour une année de concours (par exemple en 2003) peut cumuler plusieurs années de financement. J'ai évité les doublons, afin de ne pas calculer deux fois les projets. Un chercheur-créateur apparaît donc une seule fois dans la base de données, à moins que celui-ci ait obtenu une autre subvention pour une autre année de concours. La figure 4.4 illustre les universités de provenance pour tous les projets soutenus financièrement dans le cadre de ce programme.

⁵⁹ Informations tirées de la page archivée du CRSR, récupéré de le 18 février 2020 : https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/fine_arts-arts_lettres-fra.aspx

⁶⁰ Les données du CRSR pour ce programme étaient en libre accès. Je n'ai pas eu à faire une demande d'accès à l'information comme pour le FRQSC.

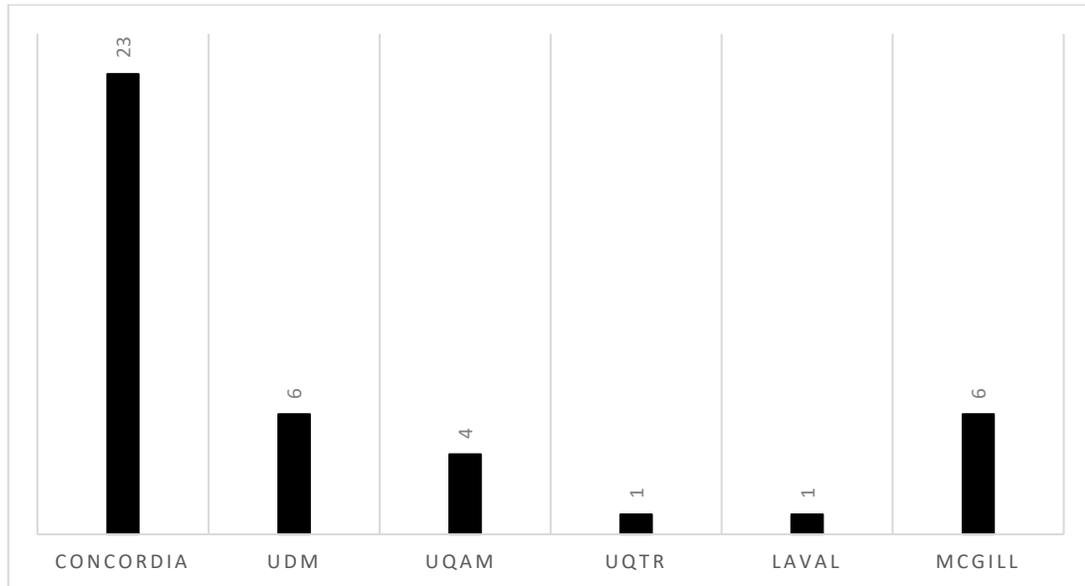


Figure 4.4 Universités québécoises de provenance par projets soutenus par le CRSH (2003-2010)

Sur ce point, il ressort clairement une dominance de l'Université Concordia, soit 23 projets sur 41, suivi de l'Université McGill et de l'Université de Montréal, mais dans une plus faible proportion. On peut émettre l'hypothèse que de nombreux chercheurs-créateurs de langue anglaise de ces universités trouvent plus aisément du financement auprès du CRSH. Par ailleurs, on peut se demander quel est le poids du Québec dans le financement octroyé par le CRSH des projets au Canada. Au total, 158 projets ont été financés au Canada entre 2003 et 2010 dans le cadre de cette subvention. La portion du Québec représente 25,9 % des projets, une part substantielle du financement. À titre indicatif, les universités d'Ontario ont reçu 34,8 % (55 sur 158 projets) du financement et les universités de Colombie-Britannique ont reçu 22,8 % (36 sur 158 projets), ce qui place le Québec en deuxième position des provinces les plus financées pour ce programme.

Concernant la répartition des projets par disciplines, j'ai suivi les descriptions et la classification du CRSH. Je regroupe parfois certaines catégories, car le vocabulaire

peut parfois légèrement changer d'une année de concours à l'autre. Par exemple, *communication et médias* se retrouvent comme catégorie pour une année, et l'expression *communication et informatique* pour une autre. J'ai tout regroupé sous *communication, médias et informatique*. Ce sont au final 10 catégories de disciplines qui sont présentées comme en témoigne la figure suivante (figure 4.5).

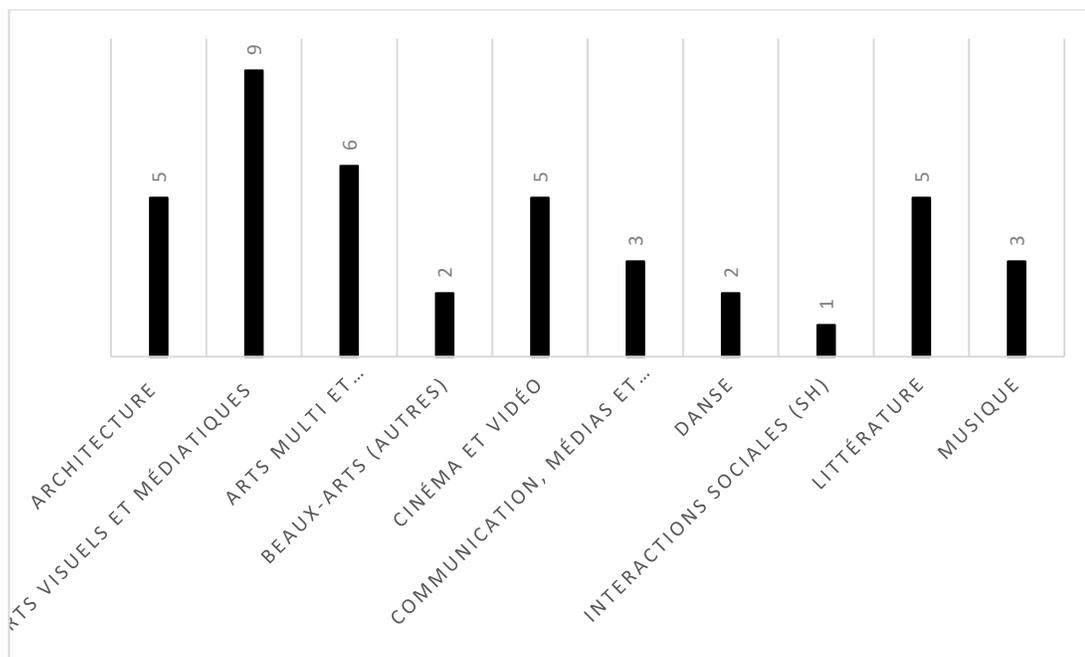


Figure 4.5 Répartition des projets par discipline par des chercheurs d'universités québécoises, programmes du CRSH, (2003 à 2013)

On remarque que selon les catégories de disciplines employées pour classer les projets, le nombre peut varier. Cependant, on constate que les arts visuels et médiatiques regroupent un plus grand nombre de projets. Les disciplines de l'architecture, les arts multidisciplinaires et interdisciplinaires, le cinéma et la littérature comportent sensiblement le même nombre de projets.

Concernant le nombre de projets par année de financement, celui-ci varie entre 6 et 12, pour une moyenne d'environ 8 projets par année. L'année financière 2006-2007 se distingue par 12 projets financés. Rappelons que ces chiffres ne concernent que la province de Québec.

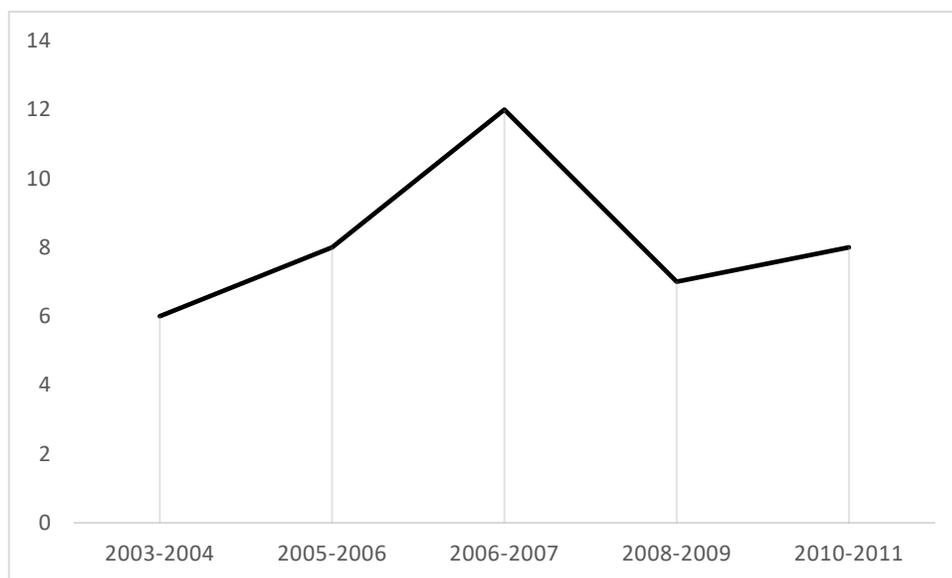


Figure 4.6 Nombre de projets financés par le CRSH par année financière (2003-2011)

Ce survol du financement en RC indique que se dessinent certains foyers ou noyaux de chercheurs-créateurs dans certaines universités. Les projets en arts visuels et médiatiques ou toute forme de projets liée aux nouvelles technologies occupent une large part du financement, ce qui concorde également avec la montée des nouveaux médias dans le milieu artistique professionnel. Bien que certains chercheurs-créateurs aient reçu des subventions à la fois du fédéral et du provincial au fil des années, je constate que ce ne sont pas généralement pas les mêmes chercheurs-créateurs qui sont financés au CRSH qu'au FRQSC. Cela va en quelque sorte dans le sens de l'hypothèse de Stévanice et Lacasse (2013), à savoir que selon les critères d'admissibilité et d'évaluation qui diffèrent, les projets soutenus, notamment la portion recherche de la RC, ne sont

pas envisagés de la même manière. Comme abordé dans la dernière section de ce chapitre, ces deux chercheurs sont particulièrement critiques de la définition et des critères du FRQSC. J'ai aussi mentionné au chapitre 1 que les définitions des fonds subventionnaires en matière de RC ont souvent été à la fois une référence et génératrices de débats dans la communauté des chercheurs-créateurs. On peut constater des divergences de conception de la RC manifestes lors de colloques ou de rencontres professionnelles et scientifiques, et au sein des publications spécialisées.

4.4 INVARIANT 3 : Identité sociale et communauté de chercheurs-créateurs

Le troisième invariant dans la conceptualisation de Gingras (1991) s'apparente au développement d'une culture de recherche au sein d'une communauté. C'est l'étape également où la communauté acquiert une certaine visibilité sociale et définit en quelque sorte son identité. La consolidation de cette communauté passe notamment par l'organisation de colloques et d'événements autour de la RC, favorisant ainsi une visibilité et une reconnaissance à cette forme de recherche. Aussi, la création de réseaux, de revues ou de plateformes numériques contribue à l'échange d'idées et permet aux chercheurs-créateurs de débattre de leur vision de la RC. Ces canaux de diffusion et lieux d'échanges sont riches également en information concernant les préoccupations, les questionnements et les débats animant une telle communauté. À l'instar de Mottram (2009, p. 3), ce sont bien les acteurs de la RC qui définissent et forgent une culture de recherche particulière : « when talking about research cultures in academia, it is the academics that have de responsibility for determining the specifics of that cultural environment in which they might wriggle and grow. »

4.4.1 L'artiste à l'université : nouvelle identité sociale

Ces acteurs, ce sont essentiellement des professeurs, des chercheurs-créateurs au sein des universités, et dont l'identité a certes évolué au fil du temps. Ceci dit, la figure de

l'artiste-théoricien ou l'artiste scientifique n'est pas nouvelle⁶¹. Il y a néanmoins un contexte particulier au Québec pour les chercheurs-créateurs au sein des universités. Lorsque je parle d'identité sociale, il s'agit de cerner quelques éléments du discours et des pratiques de cette communauté d'individus. À l'origine du façonnement de cette nouvelle identité sociale se trouvent des facteurs identifiés et mentionnés précédemment dans l'émergence et l'institutionnalisation de la RC. Une forme d'académisation des artistes et une intellectualisation du discours sur l'art vont de pair avec la transformation de cette identité. Pour ce faire, j'effectue quelques allers-retours avec certaines transformations dans le milieu artistique professionnel et ses impacts possibles sur le milieu universitaire. Je recule également dans le temps afin de mieux cerner le façonnement de cette identité. En effet, parallèlement aux changements qui s'opèrent dans le milieu universitaire, d'un point de vue social et culturel, un certain nombre de phénomènes sociaux dans le milieu artistique professionnel ont certes eu une influence sur la conduite des activités d'enseignement et de recherche chez les artistes ayant intégré les universités québécoises. J'aborde brièvement trois phénomènes : la prise de parole des artistes, la professionnalisation de ceux-ci et les liens étroits entre les institutions universitaires et les organismes culturels et artistiques, ainsi que l'apport des nouveaux médias dans le champ de l'art.

Selon Fournier (1986) le rôle ou le titre de la fonction exercée par l'artiste-professeur a sensiblement évolué au fil du temps. Avant les années 1920, Fournier parle « d'artisan-entrepreneur », ensuite « d'artiste-professeur » pour les années allant de 1940 à 1965, et enfin « d'artiste-chercheur » après les années 1970. Corollairement, les fonctions de l'artiste ont aussi évolué de même que les objectifs de formation de plusieurs générations d'artistes. Si au départ, l'atelier était le lieu tout désigné pour développer un savoir technique dans une finalité « décorative » de l'art, le passage de la formation

⁶¹ Sur cette question, voir notamment le texte de Pierre-Luc Landry (2017). Landry nomme Leonardo da Vinci et Michelangelo qui sont à la fois artistes et scientifiques (chimistes, ingénieurs, etc.)

des arts à l'université a grandement changé la donne. Fournier (1986) parle alors de fonctions de l'art et de ses institutions associées à la production de connaissances, à l'expérimentation et à la création de réseaux de spécialistes. Dans des entrevues accordées à Marcel Fournier au début des années 1980, l'artiste sculpteur Robert Roussil tient ces propos sur l'artiste à l'université : « À l'université, c'est un standing que l'on donne à l'artiste. L'artiste n'a pas un standing social. Le docteur va à l'université parce que c'est une raison vraie : c'est là que tu apprends la médecine. Mais ce n'est pas là que tu apprends à peindre. » (propos rapportés par Fournier, 1986, p. 110-111).

Concernant la professionnalisation des artistes, Bellavance et Laplante (2002) ont identifié plusieurs facteurs liés à ce phénomène dont, l'émergence d'industries culturelles, le développement des programmes de formation pour les artistes et la création de certaines institutions culturelles. Ces dernières sont créées durant la même période que la réforme éducative des années 1960, notamment le Conseil des arts du Canada (1957) et le ministère des Affaires culturelles (1961) (Bellavance, 1999, p. 230). À la même époque, Bellavance et Laplante (2002) observent également l'impact de l'audiovisuel sur le secteur artistique. « Souvent d'ailleurs la structuration du secteur audiovisuel précède celle du secteur artistique » (*Ibid.*, p. 316). En ce sens, les initiatives de recherche et d'expérimentation en lien avec les nouveaux médias ont certes nourri les chercheurs et les créateurs. L'évolution des appellations des programmes d'étude témoigne aussi de ces changements.

La dénomination « beaux-arts » s'est graduellement transformée dans les années 1960, sous l'influence moderniste, en l'appellation « arts plastiques » (laquelle est encore d'actualité dans les programmes d'étude au collégial, ainsi que plus largement en France). Celle-ci est ensuite devenue, au cours des années 1980, « arts visuels ». Vers la fin des années 1990, « arts visuels et médiatiques » fut la dernière formulation adoptée, du moins par l'Université du Québec à Montréal. Parallèlement, d'autres milieux institutionnels et culturels voyaient émerger l'expression « art des nouveaux médias » (Bachand, 2012, p.7).

De plus, Bénichou (2010) constate qu'au tournant des années 1960-1970, non seulement l'artiste produit une œuvre, un discours, mais s'engage également dans la diffusion et la documentation de cette œuvre.

Aussi, la diffusion de ces corpus de documentation constitue un épisode non négligeable de la remise en question des modes de médiation de l'art hérités du modernisme et de la revendication de la part des artistes d'une plus grande part de responsabilité quant à la diffusion de leur travail, voire d'une certaine forme d'autonomie à l'égard des institutions qui en ont traditionnellement la charge (Bénichou, 2010, p. 105).

Yves Robillard dans la préface de *Québec Underground*⁶² (cité par Fournier, 1986, p.72) abonde également dans le même sens.

Il est évident que la nouvelle avant-garde n'est pas tout à fait enterrée. Elle est encore étalée à pleines pages dans les revues spécialisées. Mais elle a changé de destinataire. Des galeries et musées, elle est passée à l'université et tend à devenir de plus en plus un savoir spécifique. L'art est maintenant son discours ou le discours que l'on peut faire sur l'art. Et il ne faudra pas s'étonner que d'ici une trentaine d'années se soit constituée une véritable science des faits esthétiques, à l'égal de la sociologie. Et nous aurons alors nos « artologues » (ou autre nom qu'on voudra bien leur donner) à l'égal des autres spécialistes.

Enfin, comme l'indique Fournier (1986, p. 41), cette prise de parole, cette professionnalisation et la volonté d'insertion des arts aux universités sont autant de manifestations de la modification de cette identité sociale.

La fin des années 1990 est notamment marquée par l'utilisation plus importante des nouveaux médias dans le secteur artistique. Certaines parleront même d'une nouvelle économie créative suivant les termes de Florida (2002). De leur côté, Uzel et Cron (2011) note que les années 1990 sont marquées par des investissements et la création de programmes de subventions pour les entreprises liées aux nouvelles technologies. Aux dires d'Uzel et Cron (2011, p. 7), cette nouvelle économie créative :

⁶² Yves Robillard et al. (1973). *Québec Underground, 1962-1972, tome I*. Montréal : Médiart.

a été innervée par l'accès à un milieu universitaire et à ses départements en arts des plus énergiques; par l'ouverture de laboratoires de recherche et de fondations privées; par l'engagement des pouvoirs publics qui ont mis sur pied des programmes d'aides financières spécifiques aux arts médiatiques mais aussi par le développement fulgurant de l'industrie du multimédia qui, dans son ensemble, font de la métropole, une *e-cité* modèle.

Uzel et Cron (2011) remarquent cependant que l'émergence des technologies dans les pratiques artistiques, particulièrement à Montréal, remonte à la fin des années 1960. Période marquée aussi par un contexte social et politique particulier comme mentionné plus haut. De nouvelles pratiques telles que la vidéo indépendante, les arts médiatiques, le cinéma d'auteur constituent un terrain fertile d'exploration en écho aux mutations sociales, culturelles et politiques de l'époque.

Dans les années 1990, de telles pratiques se développent également au sein de plusieurs groupes et centres de recherche universitaires, dont les objets de recherche portent sur les nouveaux médias et dont les projets sont de facture interdisciplinaire. La fondation du Centre de recherche sur l'intermédialité (CRI) de l'Université de Montréal ou encore la création du Centre interuniversitaire des arts médiatiques (CIAM) de l'UQAM en sont des exemples. Rien d'étonnant aussi au fait qu'au début des années 2000, le comité responsable de l'évaluation des programmes en RC du FRQSC (2003) indique que la moitié des demandes couvrant la période de 2001 à 2004 étaient en arts électroniques et multidisciplinaires. Cette observation est tout à fait cohérente avec la précédente description relative au financement des projets en RC. La nature même des œuvres produites amène un changement tant chez le créateur que le spectateur. Poissant (1995) parle du numérique comme dénominateur entre les pratiques des artistes des années 1980-1990. Pour sa part, Forest avance l'idée d'une nouvelle esthétique de la communication :

L'art devient émission, réception, agencement, détournement d'informations et de messages. De ce fait, il jette les bases de la nouvelle Esthétique de la communication et constitue une réflexion sur la nature, la circulation et la mise en représentation des messages dans la communication sociale de notre temps. (Forest, 1995, p. 47).

Il faut aussi considérer une plus grande convergence des arts et des sciences. « Ce besoin de conjuguer recherches scientifiques et création artistique est d'ailleurs d'autant plus pressant et incontournable que certaines réalisations nécessitent une expertise qui n'existe pas » (Poissant, 1995, tome 2, p. 5). Des collaborations entre les arts, sciences, technologies, ont certes favorisé et teinté le développement de la RC.

En somme, il s'opère donc de nombreux changements durant les années 1970 à 2000 dans le milieu artistique professionnel, particulièrement en lien avec les nouveaux médias, qui pavent la voie à certaines initiatives en recherche-crédation. Par exemple, plusieurs professeurs, chercheurs et artistes impliqués dans les activités des centres d'artistes autogérés, se trouvent au cœur de nombreux projets et expérimentations. En 2002, le Regroupement des centres d'artistes autogérés du Québec (RCAAQ) amorce une enquête auprès de 48 centres d'artistes afin de dresser un portrait de l'édition au sein de ces organisations, et ce, sur une période de cinq ans (1998-2002). Au nombre des résultats de cette étude, les centres sondés considèrent l'artiste comme le principal collaborateur des publications (61,8 %) (RAAQC, 2004, p.17), ce qui va de pair avec la participation et la contribution de l'artiste à la diffusion des œuvres et sa documentation. Plus que cela, le RAAQC cherche aussi à savoir qui sont les principaux partenaires lorsque les centres font de la coédition. En majorité, ceux-ci ont répondu (40 %) « autre partenaire » comme des centres d'exposition ou des universités (RAAQC, 2004, p. 18). En ce sens, la structuration des activités de recherche et celles entourant la diffusion de projets artistiques ne se formalisent pas nécessairement de la même manière que dans d'autres champs disciplinaires. Dans de nombreux cas, les pratiques de recherche dans

les domaines artistiques se réalisent dans deux champs, le champ artistique professionnel et le champ universitaire.

4.4.2 Colloques, rencontres et canaux de diffusion

Les congrès, colloques et rencontres institutionnelles sont souvent l'occasion de rassembler une communauté de chercheurs et de contribuer à un champ de recherche. En effet, à partir des années 2000, de nombreux forums et colloques témoignent de l'intérêt pour le RC chez plusieurs chercheurs-créateurs québécois. En 2010, un colloque intitulé *Créer à l'université : Pourquoi? Comment? Enjeux et devenir de la recherche-création à l'Université Laval* a lieu. En collaboration avec le FRQSC, l'Université Concordia et l'UQAM, des colloques s'organisent sur la question : *La recherche-création dans l'Université du 21^e siècle* (ACFAS, Montréal, 2012), *La recherche-création : territoire d'innovation méthodologique* (UQAM, Montréal, 2013). En 2013, le *Forum, Arts, culture et mieux-être* a lieu en réponse à l'appel du scientifique en chef Rémi Quirion afin de favoriser des initiatives intersectorielles en art et culture. Enfin, en mai 2016, la première édition des États généraux de la recherche-création se déroule à l'Université Laval. Plusieurs rencontres au sein des programmes de maîtrise ou doctorat en arts ont aussi lieu.⁶³

Certaines rencontres sont organisées par domaines disciplinaires. Par exemple, en juin 2012, Jean-Paul Quéinnec (UQAC), en collaboration avec le Lantiss (Laboratoire des nouvelles technologies de l'image, du son et de la scène), coordonne un atelier scientifique sur la RC dans le domaine des arts vivants.⁶⁴ En octobre 2015, une table ronde sur la recherche-création dans le cadre d'un séminaire du programme de maîtrise

⁶³ À titre d'exemples, les colloques du Doctorat en études et pratiques des arts, notamment la journée d'étude intitulée « Postures + Impostures : la recherche-création à l'université » (Montréal, UQAM, 6 juin 2018)

⁶⁴ Voir *Théâtralités*, le bulletin de liaison numéro 30 (2012) de la Société québécoise d'études théâtrales, récupéré le 2 mai 2016 de <http://www.sqet.uqam.ca/bulletin/bulletin30.pdf>

en muséologie et pratiques des arts de l'UQO a lieu ou plus récemment une journée d'étude intitulée « Repenser la traductologie par la recherche-crédation » (21 mars 2018) qui concerne plus particulièrement les étudiants des programmes de littérature.

Parallèlement, à l'échelle l'internationale, des rencontres et des initiatives de nature similaire se multiplient : *Sensuous Knowledge*, The Bergen Academy of Art and Design (Bergen, 2004-2013), *Phd in the arts*, Netherlands Organisation for Scientific Research, (The Hague, 2008), *Art and Research*, Austrian Science Board (2008), *Artistic Research in the Future*, Swedish Research Council (2009), *colloque R&C – Recherche et création*, École nationale supérieure d'art de Nancy (2010), etc. Certains s'organisent en société comme la *Society for artistic research*, fondée en 2010, ou encore par réseaux comme le *European Art Research Network* (EARN).

Enfin, la diffusion passe aussi par la publication d'articles et la diffusion des travaux en RC sous diverses formes. En effet, plusieurs projets de publication et de diffusion en RC ont vu le jour ces dernières années. Des numéros spéciaux de revues au Québec et au Canada sont consacrés à la question. Par exemple, en mai 2008 un numéro de la revue en ligne INFLeXions intitulée *How is Research-creation?*⁶⁵ est publié. *RACAR : La revue d'art canadienne* consacre une section au sujet, sous la direction de Nathalie Loveless (volume 40 numéro 1, 2015, *Polemics : Short Statements on Research-Creation*). La quinzième édition de *Muséologie*, sous la direction de Carmela Cucuzella⁶⁶, explorait les défis et les problématiques associées à l'exposition de la recherche-crédation dans l'espace de l'art contemporain. Un dossier thématique de l'ACFAS en version

⁶⁵ Récupéré le 4 mai 2016 de http://www.inflexions.org/issues_fr.html#i1

⁶⁶ Voir le numéro intitulé *Réflexions sur la pratique curatoriale et la recherche-crédation* Volume 8, Number 1, 2015.

numérique (février 2018) sur la RC⁶⁷, un numéro spécial dans la revue *Ligia* sur la RC théâtre (no 137-140, 2015) ont également été produits.

4.4.3 Arrêt sur image 3 : deux colloques importants sur la RC

Je retiens deux événements importants sur la RC qui ont eu lieu ces dernières années, soit le colloque *La recherche-crédation : territoires d'innovations méthodologiques* (19-21 mars 2014, au Cœur des Sciences, UQAM, Montréal) et *Les États généraux sur la RC : enjeux politiques et éthiques* (24-26 mai 2016, Université Laval, Québec). Sans résumer toutes les présentations et communications faites durant ces rencontres, je fais ressortir quelques enjeux et particularités entourant la RC à la lumière de quelques présentations. Au-delà de la classification des panels proposés lors de ces événements, l'arrêt sur image ci-dessous propose des regroupements entre les propositions des auteurs et chercheurs-crédateurs présents lors de ces rencontres. Enfin, ces deux événements fournissent également une vision parfois divergente de la RC. À cet égard, l'UQAM et l'Université Laval semblent représenter deux pôles de cette vision. La consignation des observations lors de ces deux colloques s'est faite sous forme de prise de notes. Il faut aussi savoir que plusieurs publications issues de ces événements ont été par la suite consultées.

La recherche-crédation : territoires d'innovations méthodologiques, 19-21 mars 2014, au Cœur des Sciences, UQAM, Montréal.

Organisé par une équipe de professeurs de l'UQAM (Pierre Gosselin, Jean Dubois, Monique Régimbald-Zeiber, Louise Poissant et Gisèle Trudel), cet événement a eu lieu au pavillon des Sciences de l'UQAM au centre-ville de Montréal. Au nombre des par-

⁶⁷ Récupéré le 22 décembre 2019 de <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/dossier/recherche-creation>

tenaires de l'événement, on note l'UQAM, le réseau Hexagram, la Fondation canadienne pour l'innovation, le FRQSC, le FIFA, l'organisme Archée ainsi que le CRSH. Ce colloque avait pour principal objectif d'explorer les méthodologies en RC et de mieux cerner la RC en regard de différentes approches méthodologiques (recherche-action, recherche et développement, recherche-intervention, etc.) Il réunissait des chercheurs-créateurs de l'UQAM, mais également des chercheurs internationaux (France, Portugal, Grande-Bretagne, États-Unis, etc.), ainsi que des artistes. Les présentations étaient organisées autour de six thèmes : la délimitation du territoire – la spécificité de la RC, la création artistique et la cognition, la RC entre théorie et pratique, la « Demo or Die » (Negroponte), les nouvelles approches méthodologiques en art et les méthodologies hasardeuses.

Propositions méthodologiques de chercheurs-créateurs québécois

Le colloque fait une large place aux propositions méthodologiques des chercheurs et chercheurs-créateurs québécois. Partant d'une directive d'un formulaire de demande de subvention au FRQSC, soit la démonstration d'une « réflexion intrinsèque à l'élaboration ou à la réalisation de l'œuvre », Serge Cardinal (Université de Montréal) propose d'envisager que la pratique artistique elle-même donne lieu à une certaine forme de problématisation. Il y a pour lui tout un enjeu de distinction entre le processus de création et la recherche-crédation, plus précisément, il s'agit dans le dernier cas de pouvoir problématiser avec des données non textuelles telles que des images et des sons.

De leur côté, Gosselin et Fortin (2014) conceptualisent la RC notamment à partir de leur expérience d'encadrement d'étudiants au doctorat en études et pratiques des arts. Ils caractérisent ainsi leurs pratiques méthodologiques résumées comme suit : a) des pratiques d'artistes professionnels qui engendrent des discours et des réflexions sur leur pratique; b) des pratiques de théoriciens de différents champs disciplinaires (esthétique,

histoire art, sciences humaines), la pratique engendre ici une théorisation; c) des pratiques technologiques : le discours vise à transmettre une innovation technologique (ex. pratiques d'artistes et d'ingénieurs et enfin, d) des pratiques Art et Sciences (ex. Bioart) où théorie et pratique discursive se situent en amont du travail de création.

D'autres présentations de chercheurs portent plus spécifiquement sur le processus itératif de la RC en proposant des modèles ou démarches méthodologiques testés dans le cadre de projets. C'est le cas notamment de Louis-Claude Paquin (UQAM) et ses cycles heuristiques, pour qui la description d'un cycle peut se résumer par : 1) une phase d'exploration et de production (atelier), 2) une phase de compréhension (confronter les découvertes à des concepts, théories et œuvres apparentées) et 3) une phase d'écriture conduisant à la formulation d'un problème. Quant à lui, Sandeep Bhagwati (Concordia) propose de revisiter la théorie de la créativité d'Halprin (fin des années 1960) par une méthodologie de RC qu'il désigne sous l'acronyme d'AGNI (**A**nalysis, **G**rammar, **N**otation, **I**mplementation).

Nouveaux paradigmes, croisements disciplinaires et dynamique de collaboration

On peut regrouper une série de présentations qui explorent les nouveaux paradigmes ou nouvelles approches interdisciplinaires que suscitent les projets de RC. Pensons notamment à la notion de performativité chez Chris Salter (Concordia) à partir de pratiques artistiques, technologiques, sociologiques. Cette performativité du matériel artistique dépasse le créateur ou les produits attendus, comme si elle traçait des trajectoires imprévisibles. Le produit fini est donc étranger à ce à quoi s'attendait son créateur⁶⁸.

⁶⁸ Voir son livre *Alien agency experimental with art in the making* publié en 2015 au MIT Press.

L'interdisciplinarité se caractérise également par des équipes de travail qui regroupent parfois des scientifiques, des technologues, des artistes, etc. Selon Sean Ferguson (McGill), une telle composition d'équipe génère des approches méthodologiques et des façons de concevoir les objets de recherche et le travail de manière fort différente. Les équipes expérimentent différentes cultures de collaboration qui se rencontrent et parfois se confrontent, puisque les divers intervenants, ces « *strange bedfellows* » aux dires de Ferguson, ont parfois des finalités différentes (publier, créer, rétribution financière, etc.). Enfin, Jean-Paul Fourmentraux (Université de Lille) discute de l'hybridité des œuvres créées dans un contexte de collaboration entre artistes, informaticiens, scientifiques, etc. Se dessinent alors de nouveaux modes de valorisation des œuvres tout en redéfinissant le rôle, voire l'identité de chacun au sein de ses productions faisant place à la cocréation.

Explorations, expositions et performativité de la méthodologie

L'un des thèmes abordés lors des trois jours de colloque portait spécifiquement sur les « *méthodologies dites hasardeuses* ». Ces présentations ont davantage pris la facture d'explorations, d'expositions et de performances, beaucoup plus près des processus de création. Il y a aussi tout un volet qui explore les pratiques ou approches des artistes comme le bricolage intellectuel, l'heuristique, la remédiation, l'autopoïésis, la visualisation, etc. Pensons à la présentation de Christof Migone (Western University London, Ontario) qui fait plutôt œuvre de déclamation ou encore au récit poétique de l'odyssée de Daniel Canty (écrivain et artiste) et Patrick Beaulieu (artiste multidisciplinaire) sur la migration des papillons monarques. Il y a dans le cadre de telles présentations de nouvelles dénominations de la méthodologie ou techniques de travail en RC, comme le « *flanchement* » (la matière qui se conduit selon sa propre nature en dehors du contrôle de l'artiste) chez Marie-Claude Bouthillier (artiste visuelle) ou un « *processus stochastique* » (comment la trame d'une installation se construit de manière imprévisible) chez Andrée-Anne Dupuis Bourret (artiste et blogueuse).

*Les États généraux de la recherche-création : enjeux politiques et éthiques, 24-26 mai 2016, Université Laval, Québec*⁶⁹.

Organisés par Sophie Stévançe et Serge Lacasse du LARCEM (Laboratoire de recherche-création en musique et multimédia), les États généraux sur la RC ont eu lieu à l'Université Laval, à Sainte-Foy, en mai 2016. Cet événement fut soutenu financièrement par le CRSH, l'Université Laval, le Laboratoire audionumérique de recherche et de création (LARC) ainsi que le Groupe de recherche-création en musique (GRECEM). Les rencontres s'articulent autour de cinq axes : le contexte de la RC ici et ailleurs, le financement de la RC, la formation en RC, les croisements interdisciplinaires et intersectoriels ainsi que l'intégration des technologies en RC. La provenance des conférenciers est variée grâce à la représentation de chercheurs internationaux (Finlande, France, Australie). Une partie des moments de cette rencontre était réservée à la visite des lieux (laboratoire du LARC et du GRECEM) ainsi qu'à la présentation des projets des étudiants.

En ouverture : le modèle de Stévançe

Dans son allocution d'ouverture des États généraux, Sophie Stévançe suggère d'adapter la critériologie et l'évaluation en ce qui a trait à la RC. Elle mentionne également la nécessité de développer des outils éthiques et de la formation relative à ce type de recherche. Elle indique qu'il faut aussi bien distinguer recherche et création qui relèvent de deux épistémologies distinctes. Elle soutient qu'il faut ainsi développer une approche autour du projet en RC et non centrée sur les individus.

⁶⁹ Ces États Généraux ont également donné lieu à une publication intitulée *Pour une éthique partagée de la recherche-création en milieu universitaire* (20118) sous la direction Stévançe, S., Lacasse, S., Desjardins, M., Collection recherches en musique, Presses de l'Université Laval : Québec.

Dans le chapitre 1 de l'ouvrage collectif issu de cette rencontre, Stévançe explique son approche RADAR qu'elle préconise en RC afin notamment de répondre aux enjeux éthiques évoqués plus haut.

1) **RESPONSABILISER** tous les acteurs concernés à l'égard de la nature de la recherche-crédation; 2) **ADAPTER** les processus d'évaluation et la critériologie à une vision renouvelée de la recherche-crédation et de ses enjeux; 3) **DÉVELOPPER** des outils éthiques pour la formation et 4) les **APPLIQUER** dans des projets de recherche proposant une approche de recherche-crédation où les contributions de tous les collaborateurs sont reconnues » (Stévançe, 2018, p. 13).

Par ailleurs, elle critique clairement la définition de la RC proposée par le FRQSC : « [c]ette définition centrée sur la création est insatisfaisante, car elle ramène de la création à de la recherche — en plus de confondre les termes propres à la démarche de recherche, le tout dans un langage qui masque difficilement la maîtrise de connaissances concrètes » (Stévançe, 2018, p. 16). En ce sens, il ne faut pas oublier, selon Stévançe, que la RC demeure de la recherche et qu'il faut l'inscrire dans un cadre universitaire avec les attentes qu'on lui associe. En ce sens, son positionnement en ouverture du colloque est clair et affirmé.

La place du projet en RC, collaboration et produits

On peut faire ici un premier regroupement dans les propositions des participants qui concernent à la fois la vision de la RC, ici pensée comme projet, ses dynamiques de collaboration et ses produits (résultats). Alain Findelli (Université de Nîmes) présente son approche par projet utilisée dans le domaine de l'architecture et du design. Il aborde certains obstacles liés à la conduite d'un projet de RC dont les obstacles liés aux institutions (financement, aux universités, à la collaboration (polarisation praticiens-théoriciens) et aux idées (préjugés antérieurs). Il propose de penser la RC « en situation de projet », alors qu'il s'inspire des méthodes qualitatives des études de cas et de la recherche-action. En contexte de RC en design, l'auteur distingue également deux types

de produits : en design, les produits sont des objets; et en recherche : ce sont des publications, des discours. Pour Christine Esclapez (Université Aix-Marseille), la RC va de pair avec les mouvances de fusion politique de l'enseignement supérieur. Abordant les travaux effectués au Laboratoire d'Études en Science des Arts, elle précise que le terrain fondamental de la RC demeure le « live » et reprend le concept d'émergence chez Patrick Juignet⁷⁰, puisqu'elle aborde la RC comme une pensée en émergence, sans cesse en mouvement. Elle aborde aussi les dynamiques de la collaboration, zone de l'inter entre les différents collaborateurs. Pour l'auteur, il y a une zone d'interactions à inventer « en live », une nouvelle façon de raisonner qui constitue un tournant épistémologique. Il y a dans cette zone du « live » « un vivre-ensemble » (dimension éthique) et des temporalités propres aux chercheurs et aux créateurs.

Qu'en est-il des résultats ou *outputs* en RC? Andrew McNamara (arts visuels – historien, Australie) aborde le contexte australien de la formation aux cycles supérieurs en art à la fin des années 1990. Il mentionne plus largement le contexte de financement des arts et la nécessité d'encourager une économie culturelle (dans la veine des concepts d'économie créative chez Florida). Cependant, McNamara souligne des enjeux ou des dérives possibles d'une commercialisation de l'art et d'une logique des « metrics », plutôt que de reconnaître celui-ci comme un bien public à l'instar de l'éducation. Ainsi, on peut se demander si ce qui est produit en RC s'inscrit comme « bien public ». De son côté, Nathalie Loveless (Université d'Alberta) envisage la RC comme pédagogie. Elle aborde aussi la question du cadre institutionnel dans lequel s'insère la RC. Elle avance l'idée d'un « Non-textual mode of knowledge production » ou d'une multimodalité dans la production de connaissances en RC.

⁷⁰ Voir <https://philosciences.com/14-vocabulaire-philosophique/62-emergence> récupéré le 18 décembre 2019.

Geoffrey Edwards (géomatique, Université Laval) aborde la notion des rencontres entre arts et sciences. La collaboration entre scientifiques et artistes repose sur un modèle hybride. Le chercheur présente quelques projets menés en collaboration avec des artistes et discute notamment des produits (outputs) et des résultats de ces projets en géomatique cognitive⁷¹. Il parle aussi de la transformation qui s'opère entre les collaborateurs, entre artistes et scientifiques, une expérience s'apparentant à la notion de déterritorialisation chez Gilles Deleuze. La diffusion de tels projets est également hybride. La conférence scientifique (proposition du modèle mathématique) se voit jumelée d'une mise en scène de la composition musicale (artistique).

Paradigmes, définitions et épistémologie en RC

Il est pratiquement impossible de participer à un colloque ou une rencontre sur la RC sans se questionner sur sa définition et sa spécificité. Pierre-Luc Landry (Ottawa, Collège militaire) précise qu'il y a vu jusqu'à maintenant peu de modèles de RC en études littéraires. Il aborde différents courants et paradigmes entourant la RC, dont les propositions de Villeneuve et Bruneau (2007) et celles de Gosselin et Le Gogüiec (2006). Il doute qu'une base épistémologique puisse faire consensus en RC et constate son caractère protéiforme. À tout le moins, il importe de se centrer sur la notion de projet en RC et sur la démarche. Les produits ou résultats de recherche étant difficiles à évaluer, il faut également revoir la critériologie associée à la RC. Owen Chapman (Communication Studies, Université Concordia) revient sur un article publié en 2012 (Chapman et Sawchuck) dans lequel il abordait la RC comme un concept parapluie recouvrant 4 catégories et aborde à nouveau les enjeux de sa définition. Il insiste notamment sur les définitions contradictoires des principaux fonds subventionnaires (CRSH et FRQSC). Il aborde notamment la catégorie *Creation as research* présentée dans sa typologie de 2012. Cette catégorie permet d'envisager la RC dans sa portée sociale et son

⁷¹ Voir <http://geomatiquecognitive.blogspot.com/>, page consultée le 19 décembre 2019.

potentiel d'innovation sociale. Il prend entre autres en exemple son projet *Toy box* destiné aux enfants vivant avec un handicap. Suivant Chapman, ce genre de projet amène à revoir le sens de la relation entre art et société dans laquelle se dessine une nouvelle théorie esthétique, celle de l'expérience sensible.

4.4.4 Arrêt sur image 3 : quelques constats

Le colloque organisé par des chercheurs de l'UQAM propose une variété d'acteurs et d'intervenants en RC et fait une bonne place aux artistes et au processus de création inhérent aux projets. Si le cœur des présentations portait sur les méthodologies, certaines inédites ou dites hasardeuses en contexte de pratique artistique, il se dégage une volonté de mieux reconnaître la singularité de cette forme de recherche. Pour les organisateurs de cette rencontre, la singularité de cette forme de recherche passe notamment par la délimitation de son territoire où sur le plan de la méthode, de la pratique de la recherche et de la création, il y a innovation. Cet entre-deux de la recherche et de la création a beaucoup été discuté et illustré par des projets, des expérimentations, ce qui renvoie à cette idée qu'en contexte de RC, ce que l'on présente n'a pas nécessairement la facture d'un produit fini, achevé.

Les discussions qui ont eu lieu lors des États généraux organisés par les directeurs de l'OICRM se rapprochent davantage d'une pragmatique de recherche plus anglo-saxonne. Elles demeurent plus près des définitions de la RC du CRSH et s'avèrent très critique à l'égard d'une composante trop centrée sur la création au FRQSC. En fait, la littérature anglo-saxonne semble plus présente chez les participants des États généraux (ex. Frayling (1993), Haseman, Handbook artistic research, etc.). Fait à noter également, aucun chercheur-créateur de l'UQAM n'a participé à cette rencontre, tout comme aucun représentant du FRQSC n'a, semble-t-il, répondu à l'appel.

Certains penseurs de l'UQAM voient dans les propos des chercheurs et collaborateurs de l'Université Laval une certaine vision « positiviste » de la RC⁷². Ces divergences de visions se voient aussi clairement dans l'ouvrage de Stévanice et Lacasse (2013) dans lequel ils critiquent notamment le livre de Gosselin et de Le Goguiéc (2006) et l'ouvrage dirigé par Monik Bruneau et André Villeneuve (2007). « L'approche présentée par les auteurs de ces ouvrages est insuffisante puisque la recherche-crédation ne saurait se définir à partir d'un seul regard du compositeur ou de l'interprète et en dehors d'une recherche scientifique, en bonne et due forme, propre à son objet » (Stévanice et Lacasse, 2013, p. 45). Réfléchir sur son processus de création n'est pas de la RC aux dires de Stévanice et Lacasse. Bien que ce ne soit pas la position de tous les participants respectivement à ces deux événements et que les positions soient plus nuancées et partagées de part et d'autre, il semble à tout le moins que par l'angle donné par les comités organisateurs de ces deux colloques se dessinent des visions différentes de la RC.

En somme, les actes de conférence, les extraits de programmes, les allocutions, les vidéos et les articles issus de ces rencontres sont autant de documents intéressants qui permettent de retracer l'évolution des idées et des débats concernant la RC. Certaines présentations et quelques documents, pris en exemple, permettent de dégager les principales idées et propositions des acteurs réunis. Ces événements sont l'occasion pour une communauté de chercheurs et de créateurs de témoigner et de discuter de préoccupations communes.

⁷² Louis-Claude Paquin indique que Stévanice préconise un modèle positiviste de la recherche dans son article sur la cartographie des pratiques en RC. Voir l'article sur le site de l'ACFAS, récupéré le 22 décembre 2019 de <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/02/definir-recherche-creation-cartographier-ses-pratiques>

Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai proposé un survol de l'émergence de la recherche-crédation au Québec en utilisant le modèle de Gingras (1991). J'ai également présenté des arrêts sur image dans cette trame narrative, soit des événements clés ou importants qui complètent ou illustrent les trois invariants. Dans le contexte de la RC, j'ai noté trois périodes clés : l'émergence de la RC couvrant la période de 1960 aux années 1980, l'institutionnalisation de cette forme de recherche au tournant des années 1990-2000 et la création d'une identité sociale et d'une communauté de chercheurs-crédateurs de 2000 à nos jours.

Gosselin et Le Goguiéc (2006), en introduction de leur ouvrage collectif, mentionnent que l'expression RC suit l'intégration et le développement des arts à l'université. « On voit alors apparaître l'expression recherche/crédation, avec une barre oblique, suggérant de comprendre "recherche ou création" sans avoir nécessairement à le dire. Puis, la barre oblique a eu tendance à disparaître pour faire place à "recherche-crédation" avec un tiret ou tout simplement à "recherche création" (Gosselin et Le Goguiéc, 2006, p. 1). À l'image des transformations des appellations en RC, la place de la recherche dans la création artistique a certes évolué depuis l'intégration des arts à l'université. En effet, la place de la création et l'articulation de la recherche dans un contexte universitaire n'a cessé d'alimenter les débats. Le savoir et savoir-faire de l'artiste, développés dans son atelier ou dans les écoles professionnelles, devaient trouver leur place au sein des universités, institutions qui avaient et ont encore une tradition de recherche et de production du savoir. La question de l'évaluation des critères du corps professoral en art faisait déjà l'objet de discussions au moment de l'intégration des écoles des beaux-arts à l'université. Cette question est toujours d'actualité et plusieurs chercheurs-crédateurs en ont fait mention dans de récents colloques commentés au sein de ce chapitre.

Le modèle de Gingras (1991) sur l'institutionnalisation de la recherche fournit un cadre intéressant pour comprendre trois étapes essentielles du développement de la RC au Québec. Les exemples tirés des archives de l'École des beaux-arts de Québec (Université Laval) et de l'UQAM, deux établissements ayant intégré des écoles des beaux-arts, ont servi à illustrer le chemin ou le parcours vers une reconnaissance d'une pratique artistique en contexte universitaire. La fin des années 1990 et le début du XXI^e siècle sont marqués par la création de programmes d'études aux cycles supérieurs abordant la RC, et la création de programmes de financement par les organismes subventionneurs provincial et fédéral qui permettront son institutionnalisation. Enfin, l'identité artistique de ce professeur créateur fut appelée à évoluer au sein de l'université où les modalités de production et de diffusion de la recherche étaient déjà bien établies. En ce sens, une communauté de chercheurs-créateurs s'est constituée au fil des rencontres et des colloques et grâce aux plateformes de diffusion. Il n'en demeure pas moins que cette forme de recherche lutte toujours pour une certaine reconnaissance dans le champ scientifique, notamment parce que la production de connaissances et la diffusion des résultats ou *outputs* de la RC reposent sur des pratiques singulières qu'il importe de mieux connaître, un aspect abordé plus précisément au chapitre 6 de ma thèse.

CHAPITRE V

DEUXIÈME ARTICLE INSÉRÉ : Mode 2 revisité : exploration de quelques caractéristiques de la production de connaissances en recherche-crédation

Contexte et présentation de l'article

Le présent article est un texte bonifié et largement modifié d'un texte publié en anglais et traduit par Catriona LeBlanc dans *Média-N, Journal of the New Media Caucus*. L'article s'intitule : « Research-Creation and Mode 2 revisited: Thoughts on Knowledge Production in Artistic Practice⁷³ ». Il est paru dans un numéro spécial sur la recherche-crédation « Research-creation: explorations » en 2015. L'article original avait pour but de susciter des questionnements et des réflexions à partir du modèle de Gibbons et ses collègues (1994) concernant le mode 2 de production de connaissances et ses possibles implications pour la RC. Depuis cette première publication, j'ai enrichi l'article par l'exploration et l'analyse plus fine des cinq caractéristiques du mode 2 de la production de connaissances. En fait, j'ai enrichi l'analyse de la correspondance, même de la pertinence de chacune de ces caractéristiques en regard de la RC. J'ai également ajouté

⁷³ Provost, C. (2015). Research-Creation and Mode 2 Revisited : Thoughts on Knowledge Production in Artistic Practice. *Media-N. Journal of the New Media Caucus*, 11(3), récupéré de : <http://median.newmediacaucus.org/research-creation-explorations/research-creation-and-mode-2-revisited-thoughts-on-knowledge-production-in-artistic-practice/>

des schémas conceptuels (cinq figures) des différentes caractéristiques qui n'étaient pas présents dans l'article initial.

Introduction

Depuis la fin des années 1990, la RC est de plus en plus présente dans le milieu universitaire. Comme démontré au chapitre précédent, le nombre grandissant de forums, de colloques et de journaux traitant de la RC, le développement de différents programmes universitaires, ainsi que des programmes de financement dédiés à ce type de recherche témoignent de son essor. La RC annonce un changement de paradigme important pour la pratique artistique, par le fait qu'elle s'intègre maintenant à des activités de recherche universitaire. Il ne s'agit plus de produire des œuvres d'art, mais bien de générer des connaissances par la recherche en pratique artistique⁷⁴. Mais, ici comme ailleurs (Wilson, 2011), la recherche-crédation doit se tailler une place au sein de l'université. Elle n'arrive pas sans ébranler une certaine vision traditionnelle de la recherche universitaire. En effet, cet article permet de répondre à mon second objectif de recherche : cerner et décrire certains paramètres importants de la production de connaissances en RC.

Le présent article a d'abord pour objectif de susciter une réflexion entourant la production de connaissances en RC, et ce, notamment à partir de certaines caractéristiques du mode 2 de la science telles que définies par Gibbons et ses collègues (1994). En effet, je discute de ces caractéristiques en contexte de RC. En fait, il s'agit de revisiter les particularités du mode 2 en regard de la RC et d'enrichir et d'adapter chacune des cinq caractéristiques du mode 2. Je propose ensuite une schématisation des caractéristiques dans la production des connaissances en contexte de RC. Je considère ces schémas

⁷⁴ J'emprunte l'expression à Pierre Gosselin. À ce propos, voir « La recherche en pratique artistique : spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies » dans *La recherche-crédation. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, dir. Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (2006), Montréal : Presses de l'Université du Québec à Montréal, 21-31.

conceptuels comme des outils à penser, organiques et évolutifs dans le temps, non pas comme un modèle explicatif fixe, car l'objet de cette schématisation est beaucoup trop complexe. Certes, il y aurait d'autres caractéristiques ou paramètres de la production de connaissances en RC à explorer. Je me limite à mettre en parallèle cette schématisation avec les caractéristiques du mode 2. Aussi, aborder en profondeur chacune de ces caractéristiques, je pense notamment aux méthodologies de la RC, constituerait autant de recherches possibles.

5.1 Le modèle de Gibbons et ses collègues

En 1994, paraît l'ouvrage *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, écrit par un collectif d'auteurs. Dans cet ouvrage, Gibbons et ses collègues ont proposé le passage d'un mode 1 (modèle scientifique classique) à un mode 2 de la science. La thèse avancée par Gibbons et ses collègues est que les changements observés notamment dans le domaine des sciences amènent un changement du mode de production de connaissances. Depuis les années 1940⁷⁵, les auteurs soutiennent que ce mode 2 gagnerait en importance. Ce mode réfère notamment à un savoir généré en contexte d'application; à la transdisciplinarité; à la diversification des lieux de réalisation de la recherche et de ses acteurs (notamment en dehors de l'université); à une organisation hétérarchique (organisation misant sur la coopération plutôt que la hiérarchie) dans la production scientifique; ainsi qu'à de nouvelles formes de contrôle de la qualité et d'évaluation. Le mode 1 étant quant à lui défini comme disciplinaire, homogène, hiérarchique et reposant sur une expertise universitaire.

⁷⁵ Ce passage historique est aussi contesté. Par exemple, Rip soutient que la présence de composantes hétérogènes et transdisciplinaire dans la production scientifique existait bien avant les années 1940. Voir Rip, A. (2000). Fashions, lock-ins and the heterogeneity of knowledge production. *The future of knowledge production in the academy*, p. 28-39.

D'entrée de jeu, il faut savoir qu'il existe d'autres qualifications des modes de production de la science ou des passages entre les différents modes de production⁷⁶. Il s'agit aussi d'une proposition qui émane du monde de la science (surtout sciences naturelles, génie, etc.). Dans l'ouvrage paru en 1994, bien qu'un chapitre soit consacré aux sciences humaines (qui comprennent par exemple les disciplines comme l'histoire, les études littéraires), l'essentiel de la démonstration repose sur des disciplines relatives aux sciences et technologies. Si les caractéristiques du mode 2 s'appliquent parfois et en partie seulement à la recherche-crédation⁷⁷, ce modèle offre tout de même un cadre de réflexion intéressant, notamment puisque les frontières entre art et science n'ont jamais été aussi poreuses. Aussi, ce livre a suscité une vaste réflexion sur la façon de concevoir la science et la recherche aujourd'hui.

Bien que les auteurs présentent quelques études de cas de ces transformations, plusieurs critiques ont soulevé le manque de preuve ou de validation empirique des propositions. Hassels et van Lente (2008) ont notamment parlé d'une vision plutôt linéaire du passage du mode 1 au mode 2. Ces derniers (2008) ont effectué une recherche de la notion du mode 2 dans la base de données *Scopus* et constatent que la notion du mode 2 a été citée dans plus de mille articles scientifiques. Ces auteurs ont d'ailleurs identifié différentes catégories de critiques dans des articles recensés sur le sujet, dont la question de la validité empirique et certaines faiblesses conceptuelles. Sur la question précise de la validité empirique, les auteurs précisent : « scholars point to limitations in the empirical validity of NPK's (New Production of Knowledge) claims on a more generic level. In this respect, two major problems can be discerned: the generality of the argument *per se* and its historical perspective » (2008, p. 752). Enfin, ils ajoutent aussi que le modèle

⁷⁶ Les propositions *Triple Helix* (Etzkowitz et Leydesdorff (2000), *post-normal science* (Funtowicz et Ravetz, 1993), *Innovation systems* (Edquist, 1997) en sont des exemples.

⁷⁷ C'est aussi l'avis de Borgdorff. Voir le chapitre 4 traitant de cette question. Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press, 77-102.

du mode 2 ne s'applique pas à tous les domaines ou les disciplines de recherche de la même manière, ou encore ne tient pas compte du contexte national de développement de la science et de la recherche.

À cet égard, dans un second ouvrage intitulé *Re-Thinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, trois des auteurs du collectif initial, Nowotny, Scott et Gibbons, répondent à plusieurs critiques concernant leur précédent ouvrage, mais surtout, abordent plus en profondeur la relation dynamique et complexe entre la science et la société. Ils traitent d'un passage d'une culture de la science à une culture de la recherche : « research is now valued more highly, explicitly and implicitly, than 'science' » (Nowotny, Scott et Gibbons, 2001, p. 68). Ils parlent en fait d'une coévolution de la science et de la société puisqu'il y aurait notamment une plus grande érosion des frontières entre ceux-ci. Dans l'interrelation entre les changements de la société et l'évolution de la production des connaissances, ils observent de nouveaux lieux du savoir en dehors de l'université, notamment au sein des laboratoires de recherche industrielle, des établissements de recherche gouvernementale ou encore au sein des conseils de recherche ou des organismes subventionnaires.

5.1.1 Caractéristiques du mode 2

Quelles sont précisément les caractéristiques du mode 2 de la science? J'aborde ici chacune de ces caractéristiques telles que définies par Gibbons et ses collègues dans leur parution originale de 1994. Je présente aussi une actualisation de la discussion sur le mode 1 et 2 comme présentée par Gibbons en 2000. Enfin, je discute également des apports théoriques de l'ouvrage de Helga Nowotny, Peter Scott et Micheal Gibbons (2001) pour caractériser les recherches appliquées relevant du mode 2.

5.1.1.1 La recherche en contexte d'application

Le mode 2 suppose que les connaissances sont générées en contexte d'application. Ainsi, en amont du projet de recherche, différents acteurs, que ce soit des industries, des gouvernements, des groupes sociaux, peuvent influencer cet objectif d'application de la recherche. Pour Nowotny et ses collègues, ce contexte d'application est présent à toutes les étapes de la recherche. « The context of application, in contrast, describes the total environment in which scientific problems arise, methodologies are developed, outcomes are disseminated, and uses are defined » (Nowotny et *al.*, p. 186). Ce mode de production de connaissances est en fait plus diffus en quelque sorte au sein même de la société. Ces auteurs indiquent également : « [m]ode 2 implies an enlargement of the number of participants in research and the widening of what is defined as research. It also implies a multiplication and social diffusion of the sites at which knowledge is produced » (*Ibid.*, p. 16).

5.1.1.2 La transdisciplinarité

Gibbons et ses collègues (1994) avancent l'idée que le mode 2 est transdisciplinaire. Ils soutiennent également que la distribution du savoir s'effectue en dehors du contexte universitaire. Les solutions ou les résultats de la recherche en contexte d'application représentent plus que l'amalgame de différentes disciplines. En fait, des savoirs dits transdisciplinaires reposent sur des cadres théoriques et méthodologiques singuliers, permettant ainsi l'expression de la créativité et de la contribution individuelle de chacun des acteurs ou collaborateurs de la recherche. Le savoir est aussi pensé de manière dynamique, en ce sens où il est constamment reconfiguré en cours d'application de la recherche. Dans l'exercice d'une éventuelle genèse du savoir créé, il s'avère difficile de repérer chaque source ou contribution disciplinaire. Aussi, en ce qui a trait à la diffusion du savoir, celle-ci s'effectue davantage en cours d'action, voire même par l'entremise de canaux de communications plus informels à l'opposé de modes de diffusion plus classiques (journaux, communications universitaires).

5.1.1.3 L'hétérogénéité et la diversité des structures organisationnelles

Cette troisième caractéristique suppose qu'il existe une hétérogénéité des compétences et des expériences parmi les acteurs impliqués dans la recherche. La diversité des structures organisationnelles de la recherche réfère à la diversité des lieux possibles de production (ex. Think tanks, agences gouvernementales, laboratoires industriels, etc.). Un peu comme le modèle de la recherche multisite, le réseautage entre ces différents lieux se révèle nécessaire. Gibbons et ses collègues (1994) indiquent aussi qu'il existe une reconfiguration constante des équipes de recherche, celles-ci étant moins fixes et institutionnalisées. La collaboration entre chercheurs ou au sein des équipes de recherche peut donc être plus intuitive, voire fluctuante, ce qui nécessite une certaine souplesse ou agilité organisationnelle. Cela suppose également une vision plus hétérarchique dans l'organisation du travail, c'est-à-dire une approche plus horizontale et collaborative dans la répartition et l'équilibre des tâches et des fonctions de chacun au sein des équipes de recherche.

5.1.1.4 La responsabilité sociale et la réflexivité

En mode 2, les équipes de travail sont issues de différents horizons disciplinaires. Des équipes de recherche sont formées tant d'ingénieurs, de biologistes que de chercheurs en sciences sociales. De telles équipes doivent démontrer une certaine responsabilité et réflexivité quant aux impacts sociaux de la recherche. À cet égard, Gibbons et ses collègues (1994) soulignent que l'apport des sciences humaines et sociales à des disciplines scientifiques variées comme l'ingénierie, la biologie, la santé, la physique, a certes contribué à ce processus réflexif dans la recherche. En fait, la réflexivité comme démarche méthodologique suppose d'intégrer le sujet, la subjectivité du chercheur dans le processus. La responsabilité sociale renvoie à cette idée que la science comme système n'opère plus seulement au sein de l'université, mais avec la société. La pertinence sociale de la recherche devient donc une préoccupation importante dans la communauté scientifique, perméable à l'influence des groupes sociaux. Les groupes sociaux ne sont

pas seulement au bout de la chaîne de diffusion de la recherche (le public ou le destinataire), mais également à l'étape de la définition des objets de recherche. Cela soulève des questions comme : à quoi la science ou la recherche devrait-elle s'intéresser? Sur quels objets les chercheurs devraient-ils se pencher?

5.1.1.5 Le contrôle de la qualité et l'évaluation

Un autre aspect important concerne l'évaluation de la recherche produite en mode 2. Autrement dit, quels sont les critères et les mécanismes du contrôle de la qualité? Gibbons et ses collègues observent que de nouveaux critères d'évaluation émergent en contexte d'application. Si l'évaluation en mode 1 passe essentiellement par le jugement des pairs, en mode 2, les acteurs sociaux, politiques, économiques et autres collaborateurs de la recherche ont chacun leurs propres critères. Il y a là le reflet de ce système de la science, de manière plus large, puisqu'en dehors strictement du réseau universitaire. Les intérêts ou les critères d'évaluation ne sont donc pas strictement qu'intellectuels. Ultimement, si le savoir généré est transdisciplinaire, comme l'indique la première caractéristique du mode 2, corollairement l'expertise des évaluateurs ne peut pas reposer que sur une seule discipline. Le tableau 5.1 résume l'ensemble des cinq caractéristiques abordées précédemment sous forme de mots-clés.

Tableau 5.1 Résumé des principales caractéristiques du mode 2 par mots-clés d'après Gibbons, Limoges, Nowotny et *al.* (1994)

Caractéristiques	Mots-clés
Contexte d'application	<ul style="list-style-type: none"> • En dehors de l'université • Variétés d'acteurs et des contextes d'application • Dans la société • Multiplication des sites de diffusion
Transdisciplinarité	<ul style="list-style-type: none"> • Au-delà des frontières disciplinaires • Contribution individuelle de tous les acteurs de la recherche • Savoir dynamique • Savoir reconfiguré en cours de processus • Communication formelle et informelle • Diffusion en cours d'action
Hétérogénéité et diversité des structurelles organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Diversité des lieux de production • Réseautage • Reconfiguration des équipes de recherche • Souplesse et agilité organisationnelle • Organisation hétérarchique
Responsabilité sociale et réflexivité	<ul style="list-style-type: none"> • Équipe multidisciplinaire • Impacts sociaux de la recherche • La place du sujet-chercheur dans la recherche • La science dans la société
Contrôle de la qualité et évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Nouveaux critères d'évaluation • Expertise d'équipe multidisciplinaire • Critères des acteurs sociaux, politiques, économiques, etc.

5.1.1.6 Le context-sensitive Science chez Gibbons (2000)

Dans un article portant sur ce qu'il nomme le *context-sensitive Science*, Gibbons (2000) poursuit la réflexion concernant le mode 2. Selon Gibbons (2000, p. 159) : « The differences between Mode 1 and Mode 2 can be described in terms of the context of discovery, the role of the disciplines, the skill mix of researchers and forms of organisation

they adopt, social accountability and reflexivity of the researchers and quality control. »

Il aborde tant la production de connaissances en science que dans le domaine des humanités. Au nombre des facteurs permettant d'expliquer l'émergence du Mode 2, Gibbons (2000) indique que la variété des sites ou des lieux où peut se développer la recherche s'est multipliée. Les moyens de communication technologique ont aussi facilité et accéléré les modalités d'interconnexion entre ces différents lieux de production de la recherche. De là, le fait de parler d'un savoir « socialement distribué », plus horizontal. Une forme de perméabilité entre les institutions ou les lieux de production de connaissances s'exerce. On peut y voir aussi une vision plus systémique des interactions ou des relations entre la science, le milieu de la recherche et la société.

Un des objectifs de la recherche scientifique est sa diffusion auprès de la société, notamment par l'application des découvertes scientifiques. Pour paraphraser Gibbons (2000, p. 161), la société parle maintenant à la science, comme si le rapport ou le sens du transfert des connaissances était maintenant bidirectionnel. Et c'est précisément cette forme de « communication renversée » qui génère une nouvelle forme de science que l'auteur nomme *context-sensitive*. Gibbons (2000) parle d'un système de production ouvert. En fait, il réfère à cette notion d'ouverture sous cinq aspects que je présente et j'adapte sous forme schématique dans la figure suivante.

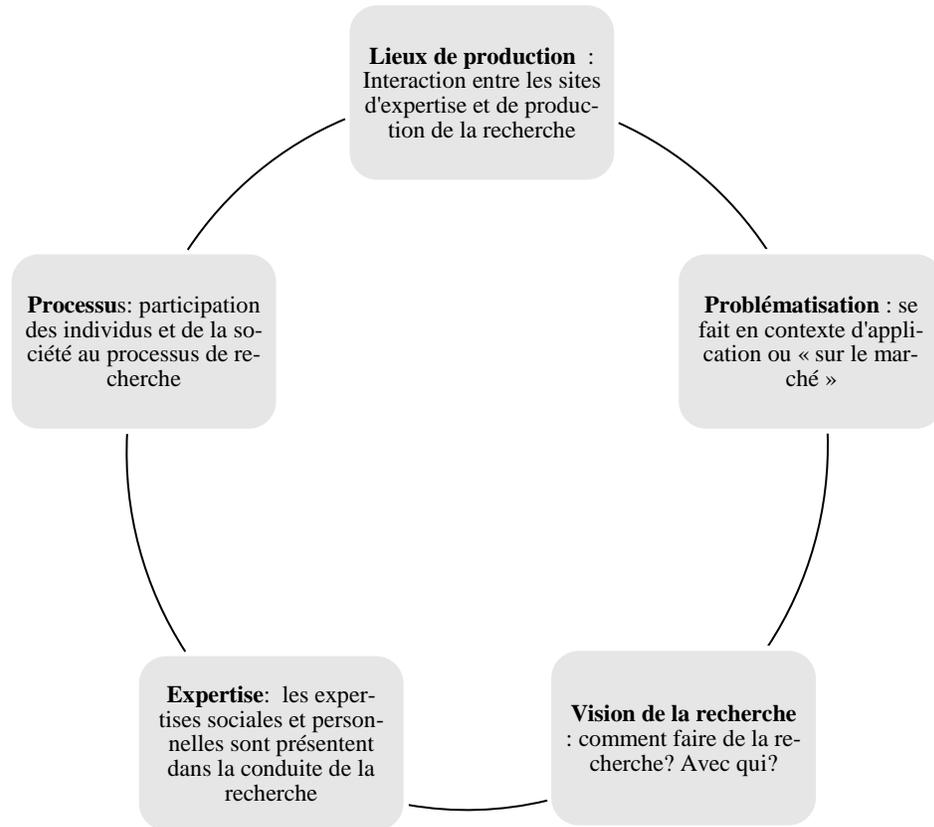


Figure 5.1 Cinq aspects de la recherche en mode 2 dans un système ouvert en contexte sensible d'après Gibbons (2000)

5.1.2 Le mode 2 et la production de connaissances en RC

Certains penseurs en RC ont réfléchi à cette notion de production de connaissances. Dans l'intention de décrire ou d'expliquer ce qui caractérise la production de connaissances en RC, en tant que recherche appliquée, je réfère ici à des travaux réalisés dans le domaine de l'étude des arts. Une contribution paraît importante, celle de Halina Dunon Woseyth, puisqu'elle propose précisément une réflexion sur ce qui caractérise la RC en regard du mode 2. Dans un article paru dans le *Routledge companion to research in arts*, Woseyth (2010) propose un modèle didactique utilisable dans les programmes

de doctorat en arts de type *practice based research* (recherche appliquée.) Afin de montrer l'apport de ce concept du mode 2 en RC, elle passe en revue les différents aspects décrits dans le modèle de Gibbons (2000) présentés ci-haut, dans le but d'en faire un outil ou un modèle susceptible de guider les étudiants dans le développement de leurs projets de recherche-crédation, en particulier en architecture et en design⁷⁸. Sa préoccupation est d'accroître la pertinence sociale des projets doctoraux envisagés.

Selon l'auteure, ce mode s'avère un outil de pensée utile puisque les étudiants doivent apprendre à solutionner des problèmes en architecture et design. À son avis, « everyday problems being solved through transdisciplinarity/ Mode 2 of knowledge production » (Woyseth, 2010, p. 73). L'auteure soutient que les recherches en architecture et en design doivent se baser sur des problèmes réels rencontrés en société. Ainsi, la recherche n'est pas confinée aux savoirs des scientifiques ou des intellectuels, mais repose sur un apprentissage mutuel, une coconstruction des savoirs pour les participants (entreprises, organisations gouvernementales, industries, etc.). Pour Woyseth (2010, p. 74), cela permet aux étudiants de positionner leur champ de connaissance dans le grand paysage du savoir scientifique et ainsi de renforcer leur « identité intellectuelle ». Cette didactisation du mode 2 contribue également à la préparation des étudiants à des types de recherche collaborative et partenariale.

Elle propose également deux études de cas de l'utilisation du mode 1 et 2 à partir de projets d'étudiants inscrits au doctorat en architecture et en design. Elle utilise notamment des diagrammes pour illustrer certaines étapes de l'évaluation de la production de connaissances. Si la proposition visuelle sous forme de diagramme est intéressante, elle demeure quelque peu hermétique et plus difficile à comprendre pour un lecteur en dehors de ce champ disciplinaire. À tout le moins, je retiens l'idée qu'un schéma conceptuel vient enrichir la proposition écrite et offre une synthèse visuelle pertinente.

⁷⁸ Plus précisément à la *Nordic doctoral students at Oslo School of Architecture and Design*.

5.2 Discussion autour des caractéristiques du mode 2 en contexte de RC

À la lumière de ce qui précède, je tente de décrire la production de connaissance en RC à la lumière du modèle de Gibbons et ses collègues (1994). Pour chacune des caractéristiques issues de ce modèle, j'ajoute, je bonifie et je mets en relation d'autres caractéristiques de la RC. Dans les sections qui suivent (5.2.1 à 5.2.5) je reprends et j'adapte les caractéristiques énoncées dans le tableau 5.1 qui résume les caractéristiques du mode 2. Au fil du texte, je retiens certains mots-clés ou descripteurs qui figurent au tableau synthèse 5.3 (page 213).

5.2.1 Contexte d'application, de production et de diffusion de la RC

Comme mentionné plus haut, le modèle développé par Gibbons et ses collègues demeure issu essentiellement du domaine des sciences et de la technologie. Je pense qu'il est donc nécessaire d'avoir recours à d'autres travaux pour caractériser la RC. Outre les limites mentionnées plus haut, le cadre posé par le mode 2 ne permet pas d'appréhender complètement la RC, notamment la dimension proprement créative de la recherche, les lieux où elle s'exerce, les intentions associées à des pratiques artistiques, etc.

Dans le champ de l'art, la création de nombreux programmes de type art-based ou practice-based a fait en sorte que le studio et l'atelier sont devenus non seulement des lieux de pratique, mais également des lieux d'investigation. Plusieurs projets artistiques reposent sur des méthodologies de type recherche-action ou recherche-intervention, ou des formes de théorisation ancrée.⁷⁹ Ce sont des méthodologies de recherche qui sont

⁷⁹ Pour un exemple de théorisation ancrée, voir Bienaise, J., Raymond, C., & Levac, M. (2017). L'articulation théorie-pratique dans la recherche-création en danse ou l'«éclair d'une prise de conscience». *Recherches en danse*, (6), récupéré le 12 mai 2019 de <https://journals.openedition.org/danse/1666>

intimement liées à un contexte social et qui reposent sur une vision inclusive et participative des individus. Comme l'indique Borgdorff (2012, p. 92) : “[i]n the creation of images, sounds, narratives, and experiences, the research delivers context-related knowledge and understandings of the life domains it touches upon. » En effet, de telles démarches de recherche sont souvent liées à des enjeux sociaux.

Comme évoqué plus haut, le mode 2 suppose une diversification des collaborateurs de recherche. En art contemporain, les collaborations interdisciplinaires entre artistes, scientifiques, ingénieurs, acteurs sociaux sont symptomatiques de cette mouvance. Des collaborations qui, on suppose, donnent lieu à des productions hybrides et à un élargissement des langages disciplinaires. Dans un article traitant des œuvres issues de multiples collaborateurs provenant tant du champ des technologies que des arts, Fourmentaux (2015, p. 89) arrive au constat que : « [l]es objets hybrides, qui résultent de leur interpénétration, rendent irréversible le morcellement des anciennes frontières opposant art et science ».

Prenons l'exemple des lieux de diffusion des œuvres numériques en cocréation. Celles-ci reposent sur plusieurs « marchés ». La notion de diffusion est intimement liée au produit de la RC (œuvre, le prototype, le démo, le spectacle, etc.) et varie ou revêt différentes formes selon les lieux de diffusion (ex. mettre l'accent sur l'innovation technologique en regard de l'innovation scénographique, la cocréation entre artistes-scientifiques, etc.). En abordant le laboratoire en théâtre, Pluta (2015, p. 48) indique : « [a]ujourd'hui, en revanche, le laboratoire du point de vue artistique peut être pensé comme un endroit de conception et de reproduction des résultats, et la notion est particulièrement sollicitée dans le cadre électronique et celui des nouvelles technologies. » Tout comme chez Nelson (2013), dans son approche *PaR— practice as Research*, le concept du *living Lab* permet à des non-chercheurs d'accéder aux technologies, de bri-

coler, d'innover. Ces laboratoires ouverts aux praticiens et non seulement aux chercheurs, et cette multiplication des lieux de production reposent en fait sur le principe de l'innovation ouverte. Suivant Gobeil et Guimont, 2016⁸⁰ :

L'innovation ouverte (IO) repose sur le postulat que les innovations peuvent provenir de l'intérieur ou de l'extérieur de l'organisation et que la commercialisation de l'innovation peut être faite par un partenaire externe. Elle assume que les connaissances utiles pour innover sont distribuées, et qu'elles ne sont pas nécessairement internes à l'organisation; et qu'il faut donc chercher à identifier et à intégrer ces sources de connaissances externes dans le processus d'innovation.

Il y a là une certaine horizontalité de la production des connaissances comme décrite dans le mode 2. Néanmoins, comme abordé plus loin, on ne peut pas supposer que cette horizontalité, notamment dans l'organisation du travail, sa diffusion et sa valorisation, soit toujours présente.

En contexte de RC, il faut prendre en compte la part de l'œuvre et des connaissances implicites ou invisibles à cette œuvre. Selon Sutherland et Krzys Acord (2007), le savoir expérientiel est indissociable de son contexte de production et de réception. Suivant ces auteurs, il est possible de voir les œuvres des artistes comme des sites de connaissance. « Art indeed alters the way in which one experiences the world, and knowledge production emerges in the connection between oeuvre and daily life. Artworks develop what Jones (2006) terms 'new ways of sensing' (Sutherland et Krzys Acord, 2007, p. 129). Relatant les expériences des spectateurs entourant les œuvres de Tino Shegal, Sutherland et Krzys Acord (2007, p. 132) poursuivent en précisant : « [t]he viewer's experience injects a node into the informatics of knowledge production. » Cela réfère aussi à une expérience de la connaissance, ressentie dans tout le

⁸⁰ Récupéré le 22 décembre 2019 de https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2016/11/living-lab-comment-creer-votre-propre-ecosysteme-innovation-ouverte#footnote1_bmpxkpi

corps et non seulement comme activité cognitive ou cérébrale. En outre, la construction de connaissances demeure un processus éminent actif et engageant et non passif. “This requires a theory of knowledge as action, rather than presence (as suggested by De-Nora 2003) – a focus on ‘knowing’, not knowledge” (*Ibid.*, p. 133). Si de telles expériences sensibles du point de vue ici de la réception sont considérées parmi les résultats de recherche, il est plus juste de parler de transférabilité des résultats.

Comment alors créer un environnement où le partage des connaissances est possible? Comment appliquer ceci à la RC? Hannula (2009, p. 12), professeur à la faculté des arts de l’Université de Gothenburg (Suède), dans texte paru dans le journal *Art & Research*, discute du principe de « l’open source », selon lequel la connaissance doit être ouverte et accessible à tous, alors qu’artistes, commissaires, auteurs échangent des stratégies et de l’information sur différentes plateformes ou modalités de partage. C’est l’aspect sociologique et situé de la connaissance dans ces lieux de production qui intéresse l’auteure, car un tel contexte façonne la manière dont la connaissance se forme.

The opensource principle turns the principle of copyright into the idea of ‘copy left’. All knowledge is to be shared, but shared with respect and mutual recognition of achievements and ideas. It has to be added that sharing is not a virtue in itself. We need to acknowledge that in each case and practice some parts of the processes and aspects of knowledge are not translatable or compatible. Thus, one of the main questions in each piece of research is: What is so specific that it remains and ought to remain solely within the given field? and, What can be meaningfully shared with other researcher (Hannula, 2009, p. 11).

En somme, cette première caractéristique du contexte d’application convient bien à la RC. Je l’ai toutefois définie de manière plus précise précédemment, notamment en ajoutant la notion d’innovation ouverte, de sites de connaissances liés à l’œuvre des chercheurs-créateurs. Ces processus de recherche décentralisés, collaboratifs, ouverts et imbriqués socialement engendrent par conséquent des formes de savoirs et de produits singuliers.

5.2.2 Transdisciplinarité, savoirs tacites et variété de produits

En mode 2, Gibbons et ses collègues (1994) indiquent que la façon dont la recherche s'organise, la communication des résultats, voire même les résultats ou les produits de la recherche s'avèrent transdisciplinaires. Il est vrai également que beaucoup d'écrits en RC amènent à penser le savoir en dehors d'un cloisonnement disciplinaire. Qu'en est-il des types de savoirs produits en contexte de RC? Nombreux qualificatifs ont été utilisés afin de définir les connaissances produites dans un contexte de création artistique. Un savoir sensible, non discursif, expérientiel, intuitif, non conceptuel, tacite, implicite, intersubjectif, etc. Certains chercheurs-créateurs y vont même de catégorie de connaissances plus inusitée. Par exemple, Boutet (2009) parle de l'art comme mode de connaissance à part entière en reprenant les mots de Françoise Bonardel. « [J]e pose l'art comme un mode de connaissance de type gnostique, "inséparablement opératif et méditatif", et je dis que sa fonction est d'approfondir et d'intensifier le sentiment de notre présence au monde » (Boutet, 2009, p. 3).

Mon objectif n'est pas d'aborder tous ces qualificatifs, mais de faire ressortir que la pratique de cette forme de recherche engendre des savoirs particuliers dont la nature demeure complexe et discutée. Ils sont parfois, à l'instar du mode 2, transdisciplinaires, comme si leur origine prenait racine certes dans plusieurs disciplines, mais aussi dans le vécu ou dans l'interrelation de plusieurs acteurs participant au projet de RC. En ce sens, penser le savoir en RC uniquement sous la loupe de la transdisciplinarité apparaît de manière limitative. C'est pourquoi je suggère d'explorer d'autres caractéristiques à accoler à cette notion. À tout le moins, on peut dire que ce préfixe du *trans* renvoie au sens de « au-delà » des disciplines, comme si le savoir produit était hors frontières. Toutefois, je ne souhaite pas ouvrir le débat sur les distinctions sémantiques entre tous les préfixes (trans, inter, multi, bi, etc.) qui se sont vus accolés à la notion de discipline.

5.2.2.1 Savoir tacite en RC

J'ai abordé dans les chapitres précédents le fait que les méthodologies empruntées par les chercheurs-créateurs s'apparentent à des démarches méthodologiques de type recherche-action ou encore à des approches qualitatives préconisées en sciences humaines (ethnographie, autobiographie, phénoménologie, etc.). Suivant ces approches, la connaissance ainsi générée *par* et *dans* l'action peut donner lieu à un savoir situé et subjectif. Pour Bolt et Barrett (2007), il y a essentiellement trois caractéristiques de la connaissance en contexte de pratique artistique : située, subjective et expérientielle.

Comme mentionné précédemment, Barrett (2007) soutient que le savoir artistique étant basé sur l'expérience et sur une relation directe avec un objet (matériau, corps, médiums), celui-ci se veut un mode alternatif de production des connaissances. Les connaissances dites tacites font partie de toute forme d'apprentissage. De plus, Vincs (dans Bolt et Barrett, 2007) s'appuie sur le concept de rhizome développé par Deleuze et Guattari (1987). Pour simplifier, les connaissances ne sont pas séparées les unes des autres et ne sont pas déconnectées de l'identité du sujet et de sa subjectivité, ni de son contexte social et politique.

Subjectivity is inevitably and intricately woven into rhizomic structures of knowledge. To research dance in this context, one must go beyond isolating dance practices as texts to be read, to the idea of dance practice as a field in which rhizomic structures of knowledge are produced and integrally laced through with the subjectivity of the artist (Vincs dans Bolt et Barrett, 2007, p. 100).

Ce savoir tacite issue de la pratique permet d'articuler des connaissances théoriques. En fait, la notion de savoir tacite chez Niedderrer (2007) m'apparaît particulièrement pertinente à joindre à cette réflexion sur les formes de savoirs produits en RC. La production textuelle qui accompagne la RC (exigence des fonds subventionnaires et des universités) suppose une explicitation et une écriture de la production des savoirs. Niedderrer (2007) soutient que la défense d'une thèse se base sur une argumentation

qui conduit à réfuter ou confirmer la thèse de départ. Une deuxième grande exigence relative à la production de connaissances demeure cette notion de contribution significative. En effet, la recherche ne doit pas seulement générer des connaissances pertinentes pour un cas isolé ou pour le chercheur-créateur, mais doit conduire à des propositions qui explicitent un phénomène, une question, un sujet. Des propositions sous forme de caractéristiques, de principes, d'observations qui feront sens pour une communauté de chercheurs.

For example, problems have arisen with the conventional understanding of knowledge in research in the context of creative and practice-led disciplines, which commonly use practice as part of their research in order to gain new knowledge of existing practice (process or product), to develop new processes and skills, or to develop new objects (products) (Niederrerr, 2007, p.1).

C'est qu'il subsiste une difficulté des savoirs issus de la pratique à s'intégrer dans ce modèle et cette structure de production des connaissances. « Researchers in the creative disciplines have also used creative practice in research in order to achieve the inclusion of tacit knowledge gained in practice, such as skills, an intuitive », soutient Niederrerr (2007, p. 8). En fait, l'intégration de la pratique en recherche favorise deux choses selon cet auteur : a) une intégration des connaissances tacites, b) la création et la communication de nouvelles connaissances. Niederrerr (2007) donne des exemples où les connaissances tacites des praticiens sont nécessaires pour répéter l'utilisation de résultats ou découvertes, notamment dans la reproduction d'un processus. En fait, le réel problème n'est pas l'utilisation de la pratique dans la recherche, mais l'explicitation et la communication de cette pratique. En effet, un enjeu demeure entre la présentation des connaissances par l'écrit ou par l'objet (l'*output*, la création). S'agit-il du même savoir, mais dans deux formats de présentation? Il faudrait donc trouver des arguments pour contextualiser le produit (*output*) de manière non linguistique. Certains ont donc pensé à une certaine « conversion », une « traduction » de ces connaissances tacites rendue

possible grâce aux nouveaux modes de communication, notamment les dispositifs numériques comme explorés dans le chapitre 6 de cette thèse. En somme, à la lumière de la réflexion de Niederrerr, le défi n'est pas tant de comprendre si les connaissances sont transdisciplinaires, mais davantage d'explicitier les connaissances tacites dans le processus de la RC.

5.2.2.2 Paradigme performatif et variété des produits en RC

Outre la caractérisation de la connaissance, qu'on parle de transdisciplinarité ou d'interdisciplinarité par exemple, on ne peut pas parler des savoirs produits en RC sans parler de leur nature parfois non textuelle. En effet, si l'étude du mode 2 de la science ouvre la réflexion sur un savoir transdisciplinaire, la variété des résultats ou des produits de la recherche dans un tel contexte s'avère aussi de nature variée et parfois de nature difficilement saisissable.

En 2006, le chercheur australien Brad Haseman publiait un article sur un nouveau paradigme de recherche (*performative research*) qui sera largement cité⁸¹. Décrivant les formes que peuvent prendre les résultats dans ce type de recherche, il indique : « [a]nd so when research findings are made as presentational forms they deploy symbolic data in the material forms of practice; forms of still and moving images; forms of music and sound; forms of live action and digital code » (Haseman, 2006, p. 5). En effet, la RC propose une variété de produits (ou *outputs*) de nature non discursive (sons, images, images en mouvements, etc.). Sans parler spécifiquement d'un mode de production des connaissances, Haseman avance l'idée d'un nouveau paradigme; le paradigme performatif. Celui-ci est un paradigme émergent, se distinguant des paradigmes qualitatif et quantitatif.

⁸¹ Haseman B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia*. 2006, 118(1), 98-106.

The principal distinction between this third category and the qualitative and quantitative categories is found in the way it chooses to express its findings. In this case, while findings are expressed in non-numeric data they present as symbolic forms other than in the words of discursive text. Instead research reporting in this paradigm occurs as rich, presentational forms (Haseman, 2006, p. 5).

Pour preuve, les fonds subventionnaires ont commencé à reconnaître parmi les résultats de recherche les produits de recherche de nature non discursive. Dans un rapport du CRSH (2007, p. 2), on peut lire que : « les extraits peuvent prendre une variété de formes y compris les spectacles, la sculpture, la peinture et les présentations multimédia, pour ne nommer que celles-là ». Aussi, comme le notent Biggs et Büchler (2014, p. 83) : « [t]his structure [RAE-REF] has implications for the definition of what it is to publish in UK academia: one can not longer assume that academic content comes only in the format of the journal article or traditional text-based media. » En somme, il peut s'agir de sons, de démos, de mouvements, de pièces, d'œuvres, d'archives, de traces, d'artefacts qui constituent autant de produits possibles de la RC.

Biggs (2007) a réfléchi à la place de l'artefact en contexte de RC. Il est possible de voir celui-ci comme une source de connaissance. Parlant du champ de l'art, du design et de l'architecture, l'auteur soutient que la création d'un artefact (produit) n'est généralement pas le résultat d'une application d'une théorie ou d'un modèle comme en science ou en génie. Il utilise l'expression « aesthetic artefact » au sens où celui-ci génère des expériences, qui elles sont des sources de connaissances. Nimkulrat (2009) aborde aussi le rôle de l'artefact dans la production de connaissances en RC. Selon l'auteur, il existe un potentiel évocateur de l'artefact qui permet de dégager du sens de certains concepts ou phénomènes complexes. « Using artefact production in this way is useful where it is necessary to gain insight into the complexity of a concept, situation, phenomenon or process, and where scientific reduction is unable to provide sufficiently rich or coherent picture of the subject under investigation » (Nimkulrat, 2009 dans Nimkulrat et O'Riley (eds), p. 66).

En somme, au-delà de qualifier le savoir comme transdisciplinaire, multi ou interdisciplinaire, il importe de réfléchir sur ce que constituent les traces de ce savoir. De là l'importance des concepts d'archives, d'artefacts, de notes. Bref, d'une certaine « littérature grise » qui a elle aussi une valeur éclairante sur ce qui est produit en RC. Il n'est donc pas étonnant de voir dans le champ de l'art contemporain des artistes qui proposent une présentation de leurs œuvres sous forme de musées d'artistes ou d'archives⁸², soit un phénomène que l'on peut voir comme apparenté à cette considération l'artefact en RC. En somme, le démo, la trace, l'œuvre non finie, les notes, les enregistrements sonores et visuels sont autant de documents qui nous renseignent sur l'œuvre, mais qui font partie de l'œuvre. Qui plus en est, en contexte de RC, ils nous renseignent également sur la production de connaissances. Il n'est pas non plus étonnant que William Jones et ses collègues (2017) aient soulevé la nécessité d'adapter des « protocoles de gestion » de données en RC, puisque ces données révèlent également des modes de diffusion autres ou alternatifs aux canaux officiels de la recherche universitaire.

5.2.3 Hétérogénéité et diversité : organisation et économie

Comme nous l'avons vu précédemment, le mode 2 repose sur la diversification des lieux de réalisation de la recherche et de ses acteurs, notamment en dehors de l'université. Il suppose un réseautage entre les différents lieux de production de la recherche et une reconfiguration des équipes de travail. Du point de vue organisationnel, cela implique une souplesse ainsi qu'une certaine organisation hétérarchique dans la production scientifique, c'est-à-dire une coopération entre les parties plutôt qu'une organisation verticale ou ascendante du travail. Si plusieurs projets en RC reposent sur de nombreuses collaborations interdisciplinaires et intersectorielles, je regarde de plus près dans cette section comment s'organisent de telles collaborations et comment se

⁸² À cet égard, voir Bénichou, A. (2013). *Un imaginaire institutionnel. Musées, collections et archives d'artistes*, L'Harmattan : Paris.

configurent les équipes de travail en contexte de RC. J'évoque également quelques considérations sur le financement de la RC qui fait partie de la structure organisationnelle.

5.2.3.1 Collaboration, temporalité et mode d'organisation du travail

Beaucoup de projets en RC s'inscrivent dans des collaborations réunissant arts et sciences, ou arts et technologies. Ceci dit, le simple fait de créer de telles rencontres et d'accoler le terme sciences ou technologie ne justifie pas que le projet soit à proprement parler de la recherche. « [I]l ne suffit pas de travailler avec des scientifiques pour que le travail soit labellisé « recherche » (Pluta et Losco-Lena, 2015, p. 40). Néanmoins, des structures financières viennent soutenir ce genre de rencontres et de projets. Par exemple en France, on peut penser au Réseau Recherche et Innovation en Audiovisuel et Multimédia (RIAM⁸³). Au Québec, le financement des fonds comme le CRSH et FRQSC soutiennent d'ailleurs plusieurs projets qui ont un arrimage arts et sciences, ou encore des projets de RC qui interpellent également différents groupes de la société. Dans son analyse conceptuelle des impacts de la RC menée en 2007, le CRSH mentionne, parmi les groupes concernés par la RC, les praticiens des arts (artistes professionnels), les industries notamment culturelles, les organismes communautaires et les organismes sans but lucratif (ex. associations artistiques communautaires, écoles, hôpitaux), le grand public, les décideurs et le gouvernement (Science Métrix & Bourgeois, 2007, p. 13).

À l'instar du mode 2, certains projets en RC sont l'occasion de former des équipes de travail inédites. Si de telles initiatives sont souhaitables, il n'en demeure pas moins que les relations qui se tissent présentent plusieurs défis. Un premier défi consiste en une

⁸³ Page consultée le 8 juillet 2020, https://www.cnc.fr/professionnels/reseau-recherche-et-innovation-en-audiovisuel-et-multimedia-riam_122949

temporalité différente⁸⁴ de la création de celle de la recherche. Bien qu'on puisse percevoir les deux comme des processus itératifs, les impératifs de production, de rédaction et de diffusion ne sont pas exactement les mêmes. Dans un article publié en 2015, Robert Faguy relate différentes expériences de collaborations entre artistes, chercheurs et spécialistes de nouveaux outils numériques en arts de la scène au laboratoire LAN-TISS (Université Laval). Il soutient que les différentes parties prenantes sont souvent prises « dans leur agenda de production » (Faguy, 2015, p. 112).

Traitant des enjeux épistémologiques à la recherche en art, Bruneau et Burns (2007 dans Bruneau et Villeneuve, p. 69) ont cru bon sensibiliser les étudiants qui s'engagent dans un processus de RC au temps de la recherche.

le temps de la recherche constitue pour l'étudiant un outil complémentaire pour soutenir sa réflexion méthodologique et justifier son engagement dans une étude critique, une étude pratique ou une recherche création. Ce positionnement l'aidera à délimiter son espace théorique et à définir son espace d'investigation [...]. Les considérations relatives au temps invitent aussi le chercheur à considérer l'aventure de la recherche en regard de l'investissement que celle-ci exige tant sur le plan personnel, familial et financier que méthodologique. C'est pourquoi nous pensons que le temps constitue pour le chercheur un outil pour guider ses choix théoriques et méthodologiques.

Aux étapes plus formalisées de la recherche se confrontent les étapes du processus créateur dans le contexte d'une RC. Deschamps (2002), dans son ouvrage portant sur le chaos créateur, a recensé plusieurs écrits de différents auteurs sur le processus créateur (Wallas, 1926, Whiting, 1958, Stein, 1974, Paré, 1977, etc.). Elle constate que plusieurs de ces auteurs ont repris les quatre étapes de Wallas (1926), à savoir : la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification (Deschamps, 2002, p. 13). Pour

⁸⁴ Rien d'étonnant au fait que certains colloques et rencontres en RC ont permis de discuter de cet enjeu. Voir notamment la journée d'étude organisée par l'Ensadlab <http://www.ensadlab.fr/fr/recherche-et-creations-temporalites/>

chacune de ces étapes du processus, le vécu et le temps consacrés pour chaque créateur sont très variables et ne s'arriment pas toujours à la temporalité de la recherche.

Le second défi correspond aux dynamiques de collaboration dans l'organisation et la reproduction de cette RC, qui ne sont pas toujours hétérarchiques comme énoncé dans le mode 2. Les travaux de Fourmentraux (2007, 2015) nous éclairent précisément sur cet aspect. Dans un article traitant d'un projet entre artiste et informaticien, Fourmentraux (2007) mentionne que les collaborations entre arts-sciences-technologies sont parfois davantage une prestation de services plutôt qu'une réelle collaboration. Dans certains cas, il indique que ces collaborations s'organisent dans un mode hiérarchique. Comment faire alors pour donner lieu à une production réellement transdisciplinaire tant dans sa réalisation que dans le discours sur l'œuvre? Comment concilier les diverses finalités (artistique, technologique et scientifique) et les différents modes de valorisation de l'œuvre? Fourmentraux (2011) reconnaît d'ailleurs trois types de projets engendrant des produits singuliers dans un contexte de projets technologies-arts et sciences : a) projets artistiques, b) découvertes technologiques, c) contributions théoriques favorisant l'avancement des connaissances. Dans l'analyse de la production *Schlag!*, on apprend que celle-ci connaît tout un cycle de diffusion dans les événements artistiques, mais également les réseaux technologiques et ceux de la recherche. Mais surtout, comme l'indique Fourmentraux (2011, p. 296) :

[c]e que nous apprend *Schlag!*, c'est en effet que l'origine d'une innovation doit toujours être recherchée dans une négociation qui met aux prises plusieurs acteurs et objets sociotechniques. *Schlag!* Donne tout d'abord lieu à des tractations entre plusieurs visions du projet, mêlant des personnalités hétérogènes qui doivent pourtant s'accorder. La construction du compromis, à défaut de s'appuyer sur une claire division du travail, passe par ici par la démarcation de différentes œuvres, dont le succès reste incertain et potentiellement asymétrique.

Dans ce contexte, il parle même d'une vision du travail artistique « adhocratique », ce qui réfère à l'expression « Ad hoc », soit

une configuration organisationnelle qui mobilise, dans un contexte d'environnements instables et complexes, des compétences pluridisciplinaires, spécialisées et transversales, pour mener à bien des missions précises [...]. Les personnes choisies dans l'organisation travaillent dans le cadre de groupes-projets peu formalisés qui bénéficient d'une autonomie importante par rapport aux procédures et relations hiérarchiques normalement en vigueur et dont le mécanisme principal de coordination entre les opérateurs est l'ajustement mutuel (*op.cit.*).

Il demeure encore tout un chantier de réflexion sur la reconnaissance des œuvres et de l'autorat afin de pouvoir réellement parler de dynamique plus horizontale dans la production, la diffusion et la reconnaissance de ce qui est produit en RC. Dans ce contexte et suivant Fourmentraux (2011), on peut même voir apparaître des sous-notions quant à l'autorat de création collective ou de collaboration indivise ou divise (identifier chaque collaborateur par segment de l'œuvre). La fragmentation du travail artistique se présente comme possibilité afin de reconnaître la part de chacun et faire circuler et diffuser une œuvre dans différents canaux de communication et circuits ou milieux (universitaires, technologiques, artistiques, etc.).

Ladite collaboration et organisation hétérarchique du mode 2 soulève bien des enjeux éthiques comme en témoigne la plus récente étude de William-Jones et ses collègues :

Par ailleurs, l'apparition de nouveaux modes de diffusion des résultats de la RC (ex. expositions, performances, créations audiovisuelles), dont le nombre et la diversité dépassent largement ceux de la recherche dite « traditionnelle » du fait de la multiplicité des pratiques de RC, est source de préoccupations. Comment assurer la bonne reconnaissance des sources et éviter les citations inadéquates (le plagiat, l'autoplégat, ou la republication), la reconnaissance inappropriée des auteurs ou l'attribution de fausse paternité dans le contexte spécifique de la RC (William-Jones, 2017, rapport action concertée, p. 5).

À la lumière des expériences vécues au LANTISS (Université Laval), Robert Faguy recommande d'ailleurs d'avoir au sein des équipes de travail des personnes qui font le

lien avec tous les intervenants, notamment des gens qui ont souvent un profil art, sciences et technologie.

Cette rencontre Art et Science autour d'un projet de recherche-création de facture interdisciplinaire n'est pas gagnée d'avance, car le langage et la culture de recherche ne sont pas les mêmes. Si le fait de travailler en équipe permet de trouver un équilibre entre ces deux pôles complémentaires, comment faire en sorte que l'une des parties ne se sente pas lésée en étant au service de l'autre? L'idéal est en fait d'avoir des personnes intermédiaires qui font le lien entre les besoins exprimés (Faguy, 2015, p. 114-115).

En somme, si les projets de RC engendrent de nouvelles dynamiques de collaboration et provoquent une reconfiguration ou une mouvance des équipes de travail, une réelle horizontalité au sein des projets n'est pas toujours observée. Cependant, il appert que les collaborations entre l'industrie, les technologies, le milieu professionnel artistique et l'université amènent nécessairement une agilité et une souplesse des organisations et des parties prenantes.

5.2.3.2 Financement en RC : enjeux éthiques et organisationnels

La diversité des acteurs (sociaux, académiques, politiques, financiers, etc.), comme mentionnée dans la variété des contextes d'application du mode 2, rejoint un élément important de l'organisation financière de la RC.

Comme abordé au chapitre 1 de cette thèse, la RC est soutenue financièrement au Québec et au Canada à la fois par les organismes comme le Conseil des arts et lettres du Québec (CALQ) et le Conseil des arts du Canada (CAC), mais également par les organismes subventionnaires de recherche. Il existe une tension dans le financement d'une

telle recherche entre les fonds subventionnaires et les organismes culturels et artistiques⁸⁵. En fait, au Québec, Stévanice et Lacasse (2013) parlent même d'un enjeu éthique du double financement entre le CALQ et les fonds de recherche. Sur les concours du FRQSC qui semblent définis pour des créateurs plutôt que pour des chercheurs, ils écrivent :

ces concours en recherche-crédation semblent avoir été créés pour des créateurs occupant un poste permanent dans un établissement d'enseignement supérieur afin de leur permettre d'élaborer, de développer et de réaliser des projets, au même titre que les chercheurs universitaires *traditionnels*, car les organismes tels le CALQ ou le CAC ne permettaient pas véritablement (Stévanice et Lacasse, 2013, p. 49).

Lynn Hughes, un chercheure-crédatrice de l'Université Concordia, résume d'ailleurs le dilemme comme suit :

Les chercheurs-crédateurs pouvaient présenter une demande au Conseil des Arts du Canada, mais cela était souvent maladroit soit parce que les conceptions et le cadre de l'université étaient différents de ceux des artistes indépendants (p. ex., le mentorat offert aux étudiants), soit parce que les chercheurs-crédateurs étaient considérés comme subtilisant le peu de fonds du Conseil des Arts du Canada attribués à des projets d'artistes indépendants » (cité dans Science — Métrix, rapport CRHS, 2007, p. 5).

Ainsi, la souplesse organisationnelle, la fluidité et le réseautage supposés du mode 2 s'appliquent difficilement lorsqu'on parle des milieux de financement de la RC. À cet égard, l'analyse de Fournier et Misadrahi (2014) s'avère éclairante. En effet, si on observe des différences entre les organismes culturels et les fonds de recherche quant aux critères d'évaluation, les auteurs soutiennent qu'au sein même des comités pour un même organisme donné, s'opère une panoplie d'interprétations et d'argumentaires entre les évaluateurs et les membres des jurys. Ayant étudié les mécanismes à l'œuvre

⁸⁵ Voir aussi sur cette question, texte de d'Owen Chapman et Kim Sawchuk (2012). « Research-Creation : Intervention, analysis and « Family resemblance » ». *Canadian Journal of Communication* 37, p. 25-26.

lors de comités de sélection pour le programme Recherche et création en arts visuels du CALQ, Fournier et Misadrahi (2014, p. 105) en concluent :

[l]'analyse du discours des membres des jurys et de leurs discussions pendant les délibérations permet de voir que la définition de la valeur artistique ne repose pas sur un simple répertoire prédéfini de critères. Les évaluateurs utilisent plutôt leurs propres compétences et cadres d'interprétation, qui sont le produit des conventions disciplinaires, de l'appropriation personnelle de ces conventions et du contexte d'évaluation.

Des constats qui font également écho à la 5^e caractéristique portant sur le contrôle de la qualité et de l'évaluation, laquelle est abordée un peu plus loin dans ce chapitre.

5.2.4 Responsabilité sociale et réflexivité

Gibbons et ses collègues (1994) ont avancé l'idée de la responsabilité sociale dans le développement de la science dans un mode 2. Au tableau 5.1, j'indique quatre mots-clés associés à cette quatrième caractéristique, soit : les équipes multidisciplinaires, les impacts sociaux de la recherche, la place du sujet-chercheur dans la recherche, ainsi que la science dans la société.

La science ne peut être ainsi pensée en dehors de la société; une idée poussée davantage dans le second ouvrage de Nowotny, Scott et Gibbons (2001). En effet, ces trois auteurs soutiennent l'idée d'une coévolution de la science et des changements sociaux et culturels. L'omniprésence, voire l'invasivité selon les auteurs des technologies de l'information et des communications a certes contribué à cette relation, cette réponse entre science et société. « If coevolutionary processes are at work in what we describe as Mode-2 knowledge production and in Mode-2 society, they manifest themselves in clusters of characteristics in which new sets of perceptions, attitudes, outlooks, assumptions and rationalities coalesce with altered social practices and institutional constraints » (Nowotny, Scott, Gibbons, 2000, p. 33). Dans l'ouvrage initial de 1994, les auteurs indiquaient que des équipes multidisciplinaires formées de chercheurs en

sciences sociales, de biologistes, d'éthiciens et d'ingénieurs contribuent à maximiser cet impact social de la recherche, ou à tout le moins, à mieux l'ancrer dans la société. Je propose maintenant de voir si cette réalité correspond à la RC.

5.2.4.1 Étude des impacts sociaux de la RC

Aborder la question de la pertinence sociale de la recherche, c'est nécessairement se questionner sur les impacts ou les retombées de tout projet. Dans le domaine des sciences et des technologies, des impacts mesurables et quantifiables, par exemple en termes de procédés, produits, protocoles ou formules, sont chose courante. Dans le domaine des arts et de la culture, la donne change sensiblement.

Dans la préface d'un rapport portant sur l'examen et la conceptualisation des impacts de la RC en arts et lettres, Wayne MacDonald, le directeur de la division du rendement organisationnel et de l'évaluation au CRSH, soulignait que la question de l'évaluation des impacts dans ce domaine représentait un vaste chantier encore peu exploré. « [L]es implications du chevauchement d'impacts universitaires et non universitaires de la recherche-création, de la technologie (notamment les nouveaux médias) et de l'interdisciplinarité ont suscité beaucoup d'intérêt de la part des évaluateurs externes du présent rapport et elles méritent d'être examinées plus en profondeur » (Science métrix et Bouregois, 2007 p.2 de la préface).

La nature particulière des savoirs discutée précédemment en RC rend difficile la reconnaissance claire des impacts de cette forme de recherche : « la plus grande partie des connaissances issues de ce genre de recherche sont "implicites" ou représentées dans les œuvres d'art et les processus artistiques » (*Ibid.*, p. 7). Dans leur analyse, les auteurs du rapport du CRSH (2007) résument différentes catégories d'impacts de la RC dans le domaine des arts, dont une plus grande collaboration entre les disciplines et les secteurs d'activités, des changements technologiques et des innovations, une valorisation

de la culture et du patrimoine, etc. Ils identifient également des impacts économiques, sociaux et politiques. Par exemple, on indique que la RC « favorise la participation du public au domaine des arts » ou encore « favorise les possibilités économiques commerciales telles que le développement de brevets ou de produits commerciaux. » (*op. cit.*)

Outre ces premières analyses des impacts possibles de la RC, il y a le souhait, voire le positionnement que prend cette forme de recherche au sein de la société. Dans un article intitulé « Towards a Manifesto on Research-Creation », Nathalie Loveless soutient que la RC se veut ancrée dans le social pour faire sens. Comme le présente Loveless :

In this context, I argue for research-creation as crucial to the development of new academic literacies that challenge traditional modes of knowledge in the university. Research-creation is a particularly potent way of speaking across and with disciplinary, political, ideological, methodological, and affective (diffractive) differences in the academy today (2015, p. 53).

Elle indique qu'il faut donc revoir les manières de faire cette recherche, sa diffusion, sa pédagogie à la lumière des enjeux et du contexte social, politique, environnemental dans lequel nous vivons.

Ce qui n'est pas sans lien avec cette idée d'une transgression ou d'une perméabilité du social, de la culture vers la science et vice versa. À cet égard, Nowotny et ses collègues (2001) constatent une plus grande présence de la créativité et de l'innovation qui ne sont plus l'apanage des artistes.

Individual creativity, because creation and dissemination are now intricately combined, no longer flourishes within a segregated territory; instead it has been linked to the process of innovation. The very identity of the artist has become problematical. In a sense we are all artists now. In an age of symbolic exchanges, successful politicians or business people have equally acquired characteristics previously associated with artists (Nowotny, Scott, Gibbons, 2000, p. 28).

Plusieurs projets de RC proposent une participation ou une étroite collaboration avec différents groupes sociaux et s'assurent ainsi d'avoir une portée sociale. Chapman et Sawchuk (2015) discutent notamment des retombées sociales de certains projets de RC avec des personnes marginalisées⁸⁶. Ils discutent plus précisément d'une des quatre catégories de leur typologie exposée dans un précédent article (Chapman et Sawchuk, 2012) : *Creation as research*. De plus, pour ces auteurs, la dimension réflexive et critique est bien présente de ce processus. « In order to preserve the messiness of dialogue and the spirit of experimentation, we use the notion of “critical making” to reference the reflexive, critical potential of scholarly work that results in self-consciously “made” outcomes » (Chapman et Sawchuk, 2012, p. 50).

5.2.4.2 Réflexivité : démarches méthodologiques et autopoïétiques

Dans leur première conceptualisation du mode 2, Gibbons et ses collègues ont brièvement abordé la question de la réflexivité, notamment des conséquences de la participation des chercheurs des sciences sociales ou des humanités au sein des équipes scientifiques. Ce mode 2 incite tous les participants de la recherche à être plus réflexifs, plus conscients de la part de chacun dans le processus et d'être plus sensibles aux impacts de la recherche. « Reflection of the values implied in human aspirations and projects has been a traditional concern of the humanities. As reflexivity within the research process spreads, the humanities too are experiencing an increase in demand for the sorts of knowledge they have to offer » (Gibbons et al., 1994, p. 7).

Je propose d'élargir le concept de réflexivité comme présenté dans le Mode 2 et de pousser plus loin l'analyse en regard de la RC puisque cette forme de recherche s'y prête. On retrouve de nombreux écrits (par exemple Bachelard, 1968, Holton, 1982,

⁸⁶ Le projet Mégafone est notamment utilisé en exemple : <https://megafone.net/>

Morin, E. 1999) sur la place de la subjectivité du chercheur dans un processus de recherche. Plutôt que de les opposer, plusieurs auteurs qui ont écrit sur la RC y voient l'apport ou la complémentarité des approches subjectives et objectives dans la recherche. Comme si c'était un leurre de considérer que le sujet-chercheur (ses pensées, ses conceptions, ses appréhensions) n'avait aucun impact sur le parcours, les choix et l'interprétation dans son processus de recherche.

Les réflexions et les démarches autopoïétiques, ainsi que les récits de pratiques comme abordés dans l'ouvrage de Gosselin et Le Goguiéc (2006) traitent justement des connaissances ou des savoirs plus personnels dans un processus de RC. Certaines approches méthodologiques permettent explicitement d'explorer ses dimensions plus personnelles. Pensons par exemple aux démarches autoethnographiques et phénoménologiques⁸⁷. Suivant Fortin (dans Gosselin et LeGoguiéc, 2006, p. 105), « [l]a collecte de données sur son processus créateur permet de voir la partie visible de sa partie, certes, mais aussi de faire voir la partie invisible, les intuitions, les pensées, les valeurs, les émotions qui affleurent dans la pratique artistique et qui naissent du rapport simple aux gestes. » Bien que les données et informations colligées en cours de processus de RC s'avèrent très personnelles, Fortin poursuit en indiquant que ces données autoethnographiques « aspirent à dépasser l'aventure proprement individuelle du sujet » (*op.cit.*).

Dans son ouvrage traitant du processus créateur, Deschamps (2002, p. 8) parle clairement du type de connaissance engendré dans l'exploration de ce processus, soit un : « type de connaissance axé sur la singularité plutôt que sur la généralité [...], un type de connaissance sensible et signifiant qui pénètre le monde énigmatique d'autrui, parce que fondé sur la rencontre légitime de nos subjectivités réciproques et sur la mise en

⁸⁷ Voir notamment Fortin, S. et Houssa, E. (2012). L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes. *Recherches qualitatives*, 31(2), 52-78.

œuvre du partage, quoiqu'imparfait, de nos savoirs intimes. » Cela dit, ces démarches plus subjectives, personnelles et situées dans la RC ne font pas toujours l'unanimité. Rappelons que Stévanec et Lacasse (2013) ont vivement critiqué ces approches trop centrées sur le créateur. Il y a là un clivage entre les conceptions de cette forme de recherche, parfois bien campées dans des environnements institutionnels, comme nous avons pu le voir au chapitre précédent. Évidemment il faut rappeler et comprendre que les études en RC qui ont pour objectif de théoriser une pratique se distinguent de projets en RC dont l'objectif est tout autre.

À tout le moins, il semble que cette 4^e caractéristique du mode 2 s'applique plutôt bien à la RC puisqu'un bon nombre de RC comporte cette partie réflexive sur l'acte de création ou la pratique artistique comme composante de la recherche.

5.2.5 Évaluation de la RC

La RC engendre une variété de produits au-delà d'une production discursive. Cette variété de produits est possiblement ce qui a conduit certains organismes à orienter leurs critères d'évaluation en termes de processus de recherche plutôt que de résultats, voire même dans certains cas à évaluer la documentation issue des projets de recherche. La diversité des lieux de production et de ses acteurs complexifie l'évaluation des résultats ou *outputs* de la RC. La transdisciplinarité évoquée dans le mode 2 soulève de nombreux enjeux, dont les droits d'auteurs de l'œuvre et des résultats de recherche, ou même la nature de ce qui est créé. Ajoutons à cela que le hasard et la nature erratique des découvertes dans un processus de RC rendent difficile la prévision de résultats. Rappelons aussi qu'en mode 2, le contrôle de la qualité⁸⁸ passe par l'ajout de nouveaux critères issus parfois du milieu économique, culturel, politique, ce qui nécessite la participation d'évaluateurs de différents horizons.

⁸⁸ Je rappelle que l'expression contrôle de la qualité est utilisée dans le modèle de Gibbons et *al.* (1994), mais que celle-ci correspond plus ou moins à la RC.

Quels sont donc les critères et les mécanismes en place lorsqu'il s'agit d'évaluer la RC? Quelle est la place des productions artistiques dans l'évaluation des projets et des demandes? Les mécanismes d'évaluation par les pairs sont-ils les mêmes? Ce sont là de vastes questions qui nécessiteraient d'investiguer plus profondément chacune d'entre elles. Néanmoins, à la lumière de la 5^e caractéristique du Mode 2, la RC s'inscrit dans cette nouvelle mouvance de l'évaluation de la recherche et du contrôle de la qualité.

5.2.5.1 Exigences de la recherche universitaire

Faire de la recherche à l'université suppose de répondre à certaines exigences, dont : la présentation d'une méthode et d'une démarche rigoureuses, la présence d'un problème ou d'un questionnement, la contribution à l'avancement de connaissances et le partage de celles-ci. À cet égard, en 2007, le CRSH a procédé à l'évaluation de son programme de subventions en recherche-création en arts et lettres, et ce, notamment en sondant les chercheurs-créateurs qui ont été financés dans le cadre de ce programme. Les répondants ont jugé trop étroit l'objectif d'avancement des connaissances. Ils ont aussi souligné la confusion possible entre la diffusion d'une œuvre à ses pairs et sa présentation au grand public. Enfin, ils ont questionné les modes traditionnels de diffusion (revues, conférences).

Pour Lesage, les critères académiques en vigueur demeurent réductionnistes et la comparaison entre recherche-création et recherche scientifique s'avère périlleuse.

Academies, then, could be asked not only to count their artistic publications, but also to dress up a categorisation of different types of artistic publications, categories which should be attributed different weights, according to their importance for the artistic research community, analogous to the way in which scientific publications are valued according to whether they are published in A, B or C journals (Lesage, 2009, p. 6).

Afin de répondre à cette exigence de diffusion, plusieurs mécanismes ou processus existent afin d'évaluer la qualité de ce qui est communiqué et publié. Dans les quelques paragraphes qui suivent, je me penche sur certains de ces mécanismes en regard de la RC.

5.2.5.2 Analyses bibliométriques

Dans le milieu de la recherche universitaire et subventionnée, divers moyens existent afin de témoigner de l'activité et de la valeur de la production scientifique. Les outils bibliométriques, généralement utilisés afin de témoigner du poids et de l'importance de la production scientifique des chercheurs, reposent sur des méthodes d'analyses quantitatives. Cependant, on peut croire que même dans les bases de données comme Arts and Humanities Citation Index (AHCI) - une des trois bases de données produites par Thomson ISI - les écrits ou autres productions issus de la recherche-crédation y trouvent mal leur place.⁸⁹ En fait, cela est vrai en partie pour les sciences sociales et les humanités en général.

Dans le domaine des SSH (sciences sociales et humanités), le résultat des recherches est diffusé en faisant appel à un plus large éventail de médias que dans le domaine des SNG (sciences naturelles et génie). De plus, ces recherches ont souvent des orientations plus locales et possèdent parfois une structure cognitive relativement fragmentée. Toutes ces caractéristiques font en sorte que l'application de la bibliométrie aux SSH cause des problèmes spécifiques (Archambault, Vignola et Gagné, 2004, p. 1).

Aux dires de Borgdorff (2012), des études bibliométriques montreraient plutôt des recherches sur l'art qu'en contexte de recherche-crédation. À cet égard, Williams-Jones et ses collaborateurs ont mené un vaste projet dans le cadre du financement Action concertée des Fonds de recherche du Québec sur les enjeux éthiques en RC. Dans le rapport

⁸⁹ En effet, la bibliométrie repose essentiellement sur l'analyse d'articles scientifiques alors que les modes de communication et de diffusion sont plus variés en art.

de recherche présenté intitulé « La conduite responsable en recherche-création : Outil-
 ler de façon créative pour répondre aux enjeux d'une pratique en effervescence », les
 chercheurs discutent principalement des résultats relatifs à la gestion des conflits d'in-
 t r ts et des engagements, mais traitent également de la diffusion des résultats de re-
 cherche, de son évaluation et de sa validation. Ils utilisent certaines bases de données
 (ex. Web of Science) afin d'effectuer une revue des publications sur les enjeux éthiques
 en RC (181 articles analysés). Ils émettent quelques limites de cette approche, dont la
 surreprésentation de certaines disciplines — la musique et l'art-thérapie. De plus, les
 chercheurs notent : «  tant donné que cette revue de littérature est la première sur le
 croisement des thèmes de la CRR (conduite responsable de la recherche) et de la RC,
 nous avons priorisé les articles scientifiques. Cependant, la littérature grise (ex. sites
 web, revues artistiques) contient des réflexions pertinentes sur la CRRC qui pourraient
  tre exploitées dans le futur » (*Ibid.*, p. 12).

Enfin, les auteurs identifient également trois points de tension relatifs à l'évaluation.
 Premièrement, il ne semble pas y avoir de définition commune de la RC. De plus, selon
 les données colligées, il subsiste une impression de favoriser la recherche au détriment
 de la création. Enfin, concernant la constitution des jurys et des comités de sélection,
 l'expertise artistique semble plus souvent manquer que l'expertise en recherche.

5.2.5.3 Jury et évaluation asymétrique

Concernant la composition des jurys des comités de sélection des différents concours
 de subventions, une double expertise (recherche et création) se révèle nécessaire, mais
 pas toujours aisée. « [I]l semble extrêmement difficile d'assurer une évaluation de la
 double expertise — scientifique et artistique — que présuppose la RC. La composition
 des comités d'évaluation expose ainsi au risque, pour les membres, de manquer de
 compétences dans l'un ou l'autre des aspects de la RC » (William-Jones et *al.*, 2017,
 p. 5).

Hellström (2010) parle notamment d'élargir la communauté de pairs aux intervenants du milieu professionnel. Cependant, même l'introduction des membres du jury du milieu artistique ne règle pas tout, notamment parce que la notion de « pairs » ne recouvre pas le même sens ou les mêmes implications en art qu'en sciences.

For example, peer review in science, where one practitioner evaluates the work of another, is difficult to translate to art. For the purpose of the evaluation the notion of a 'peer' in science is that of an academic colleague in the same or a closely related field. In art, on the other hand, the praxis is that institutionalized evaluation is conducted by a critic, who usually represents a different professional identity and skill set from that of the artist (Hellström, 2010, p.308).

Non seulement la composition des comités de sélection et jurys peut s'avérer complexe, mais il reste tout aussi complexe d'aborder la question des critères d'évaluation.

5.2.5.4 Critères qualitatifs

En effet, les membres des comités de sélection doivent évaluer des projets qui oscillent entre productions artistiques et savoirs théoriques, ce qui n'est pas sans soulever de nombreuses questions, à savoir notamment sur quoi baser l'évaluation des projets. Le portfolio de l'artiste? Des paramètres bibliométriques? Quel devrait être le poids de chacun de ces critères? Qu'en est-il des aspects plus qualitatifs dans cette évaluation? Ysebaert (2011, p.11), dans une communication réalisée à la Vrije Universiteit de Bruxelles en 2011, parle d'indicateurs d'estime (« esteem indicators ») comme : « ranked journals, membership of panel, recipient of a prestigious prize, recipient of a nationally competitive research fellowship, etc. ». Il propose notamment une analyse de différents critères séparés selon deux catégories; des produits ou des résultats de qualité académique et des résultats ou produits de nature sociétale ou sociale. Le tableau suivant présente un résumé des propositions de cet auteur.

Tableau 5.2 Adaptation et traduction des propositions de Ysebaert (2011) — critères et indicateurs d'évaluation en contexte de *practice-led research*

Critère de qualité (Trad. « quality aspect »)	Critères d'évaluation	Indicateurs
Produits ou résultats « académiques »	Publications savantes	<ul style="list-style-type: none"> - Articles - Monographies - Chapitres de livres - Dissertations/communications - Autres (selon le contexte de la discipline)
	Utilisation pédagogique/académique des résultats de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Recensions - Citations
	Évidence ou indice de reconnaissance académique	<ul style="list-style-type: none"> - Prix académiques - Bourses
Produit ou résultats de nature sociétale	Produit ou publication de nature sociétale	<ul style="list-style-type: none"> - Articles dans des revues professionnelles - Monographies pour grand public - Chapitres de livre pour grand public
	Utilisation sociale des résultats de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Projets menés avec des acteurs de la société civile - Contrats de recherche - Démonstrations des retombées et des effets auprès de populations
	Indice de reconnaissance sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Prix sociaux

Ainsi, dans un contexte de *practice-led research* en art, de tels critères de nature sociétale viendraient compléter les critères traditionnels du milieu académique. Pour plusieurs auteurs⁹⁰, il semble y avoir d'autres manières plus appropriées de recenser les

⁹⁰ Le sujet est abordé par nombreux auteurs de l'ouvrage collectif édité par Schwab, M. et Borgdorff, H. (2014). *The Exposition of Artistic Research : Publishing Art in Academia*, Leiden University Press: Leiden.

pratiques en RC et de constituer des indicateurs. Biggs et Büchler (2013) suggèrent de consulter les livres et les écrits d'artistes, leurs représentations, leurs discours, leurs véhicules de diffusion afin de constituer ces indicateurs. Pour d'autres, si on doit se baser sur les critères dits classiques de la recherche scientifique, encore faut-il les revisiter. De plus, la documentation des projets de RC nécessite une nouvelle structure de gestion des données (catalogue, infrastructure de recherche, base de données, répertoire, référentiel, etc.).

Cela revient encore une fois à l'enjeu de l'évaluation des résultats de nature non discursive. Le Research Assessment Exercise (UK RAE 2008) au Royaume-Uni vise à établir des profils de qualité dans différents établissements d'enseignement supérieur et par domaines disciplinaires.⁹¹ Dans les domaines artistiques, l'évaluation porte aussi sur des productions non discursives comme des expositions, des images, des dispositifs, etc. Cette évaluation repose sur des critères quantitatifs, mais également sur le jugement professionnel des pairs puisqu'une partie des productions soumises sont évaluées en détail par chacun des sous-comités. Cette analyse plus qualitative permet, dans une certaine mesure, de se sortir d'une logique du quantifiable ou d'une évaluation qui mettrait l'accent que sur des livrables. De plus, considérer le processus de recherche et non seulement ses *outputs* s'avère une autre avenue intéressante. Comme l'indique Nimkulrat (2013) la connaissance peut émerger de l'œuvre, du processus de création, de l'artiste et du contexte dans lequel cette œuvre est produite.

Dans certains pays, les produits non discursifs comptent parmi les résultats de recherche lors des exercices nationaux d'évaluation. Par exemple, au Royaume-Uni, le

⁹¹ Le panel O est réservé aux disciplines artistiques. Voir Research Assessment Exercise (RAE) (Janvier 2006) Panel criteria and working methods, Panel O, récupéré de <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/docs/oall.pdf>

Research Excellence Framework (REF) (anciennement le *Research Assessment Exercise*, RAE) effectue de façon périodique (en moyenne aux 4-5 ans) une vaste opération d'évaluation des résultats de recherche des établissements d'enseignement supérieur. Dans le document explicatif du Panel D du REF regroupant les domaines comme les langues, la littérature, l'histoire, les arts, le design, les arts de la scène, les communications et les études sur les médias, on y décrit plus d'une vingtaine de types d'*outputs* faisant l'objet de l'évaluation.⁹² Cette liste inclut des articles et des chapitres de livres, mais également des *outputs* de nature non discursive comme des expositions, des performances, des compositions musicales, des artefacts, des contenus de sites web, etc. Il n'en demeure pas moins qu'une certaine culture du calcul d'impact semble bien établie. Par exemple, au Royaume-Uni le *Arts and Humanities Research Council* (AHRC) a développé toute une documentation pour accompagner les chercheurs sur cette question. Voir la section « Impact » de leur site (<http://www.ahrc.ac.uk/research/impact/>) et la section intitulée « Measuring “outputs” and “outcomes” » du guide destiné aux chercheurs.⁹³

Si ces propositions témoignent d'une volonté de revisiter les critères et les mécanismes d'évaluation en place dans le monde de la recherche, des études demeurent nécessaires afin de savoir si ces nouveaux critères ou ces approches dans l'évaluation de la RC sont effectifs et appliqués. Selon Borgdorff (2012), il faudrait vérifier si les méthodes traditionnelles d'évaluation pèsent encore plus lourd dans la balance. « The quality of the research is determined by an extended peer group in which stakeholders from the context of application also have a voice. I say “also” because the basis on which research is judged, as well as the final word over that judgment, still resides in the academic community of peers » (Borgdorff, 2012, p. 132). Si la reconnaissance de dimensions

⁹² Voir le tableau 6 de la page 15 du Panel D, récupéré le 25 avril 2016 de <http://www.ref.ac.uk/media/ref/content/expanel/member/Main%20Panel%20D%20overview%20report.pdf>

⁹³ Récupéré le 25 juillet 2016 de (<http://www.ahrc.ac.uk/documents/guides/understanding-your-project-a-guide-to-self-evaluation/>).

plus subjectives dans l'évaluation est évoquée, il semble que le cadre universitaire, notamment le paradigme positiviste/quantitatif reste très influent. Comme l'indiquent Fortin et Gosselin (2014, p. 2) :

[i]n our experience, it happens that graduate students still consider the dominant positivist/quantitative research model that pervades Western Society as the valid research model. Although perception and subjectivity are deeply valued in the practice of art, these notions sometime vanish when it comes to their research endeavours within academia.

Cela dit, des points de vigilance demeurent. Quels que soient les critères établis, Fournier et Misdrahi (2014) ont identifié l'importance des conceptions, des représentations et des compétences personnelles des membres des jurys au sein des comités d'évaluation lors de la prise de décision. L'ajout de nouveaux critères ne signifie pas que le travail de sélection des projets en RC sera plus aisé, voire équitable. Si l'exploration des mécanismes de décisions à l'œuvre au sein des comités de sélection est chose peu connue dans le domaine des arts (Fournier et Misdrahi, 2014), il en va de même pour les comités de sélection des programmes des fonds subventionnaires en RC.

5.3 Synthèse du mode 2 : essai de schématisation

Afin de synthétiser mes réflexions, je présente maintenant deux formes de schématisation des éléments discutés dans le cadre de cet article. Dans un premier temps, dans le tableau de la page suivante je reprends les cinq caractéristiques analysées du mode 2 mis en parallèle avec des mots-clés ou de courtes expressions associées à la production de connaissances en RC. Ensuite, je propose cinq schémas conceptuels de ces cinq caractéristiques du mode 2 adaptées et revisités en contexte de RC. À la suite de chacun des schémas, j'explique sa composition et le choix des notions retenues. Je ne prétends pas couvrir tous les aspects de la production de connaissances en RC. Comme toute forme de schématisation et de synthèse de notions théoriques, ce qui est proposé demeure perfectible et critiquable. Bien que plusieurs éléments ou composantes des

schémas se recourent entre les cinq figures, il ne faut pas les interpréter de manière contradictoire, mais plutôt comme un éclairage complémentaire ou une strate qui s'ajoute à la compréhension de la production de connaissances en RC.

Tableau 5.3 Reprise des cinq caractéristiques du mode 2 (Gibbons et *al.*, 1994) et adaptation par mots-clés à la recherche-création

Caractéristiques	Mots-clés	Adaptation en contexte de RC
Contexte d'application	<ul style="list-style-type: none"> • En dehors de l'université • Variétés d'acteurs et des contextes d'application • Dans la société • Multiplication des sites de diffusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Le studio, l'atelier, le laboratoire, etc. • Entre le milieu artistique professionnel et l'université • Méthodologies de type RA liées au contexte social • Innovation ouverte • Œuvres d'artiste comme sites de connaissances
Transdisciplinarité	<ul style="list-style-type: none"> • Au-delà des frontières disciplinaires • Contribution individuelle de tous les acteurs de la recherche • Savoir dynamique • Savoir reconfiguré en cours de processus • Communication formelle et informelle • Diffusion en cours d'action 	<ul style="list-style-type: none"> • Produits du savoir non textuels • Savoir tacite • Variété de formes des produits • Enjeu d'explicitation et de contextualisation des produits • Littérature grise et données non textuelles
Hétérogénéité et diversité des structurelles organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Diversité des lieux de production • Réseautage • Reconfiguration des équipes de recherche • Souplesse et agilité organisationnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Hybridation des milieux et des modes de financement • Oscillation des modes hiérarchiques et hétérarchiques • Configuration des équipes de travail : temporalités différentes (création/recherche) • Enjeu de reconnaissance de l'autorat dans les équipes de travail
Responsabilité sociale et réflexivité	<ul style="list-style-type: none"> • Équipe multidisciplinaire • Impacts sociaux de la recherche • La place du sujet-chercheur dans la recherche • La science dans la société 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacts ou résultats implicites • Recherche ancrée dans le social ou implications politiques, sociales, économiques, etc. • Méthodologie faisant place aux dimensions subjectives de la recherche
Contrôle de la qualité et évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Nouveaux critères d'évaluation • Expertise d'équipe multidisciplinaire • Critères des acteurs sociaux, politiques, économiques, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Critères qualitatifs • Évaluation des produits non discursifs • Double expertise des jurys et évaluation asymétrique • Limites des analyses bibliométriques

Dans la première figure 5.2 de la page suivante portant sur le contexte d'application de la RC, j'ai voulu illustrer l'entrecroisement de trois éléments : la diversité des lieux, ici une hybridité des milieux artistiques et culturels et du milieu universitaire; la conception des œuvres issues de RC comme de potentiels « sites de connaissances » (expression reprise de Sutherland et Krzys Acord, 2007); ainsi que les méthodologies souvent ancrées dans un contexte social. On peut croire que l'articulation de ces trois éléments représentés sous la forme d'un engrenage est la source d'un mouvement.

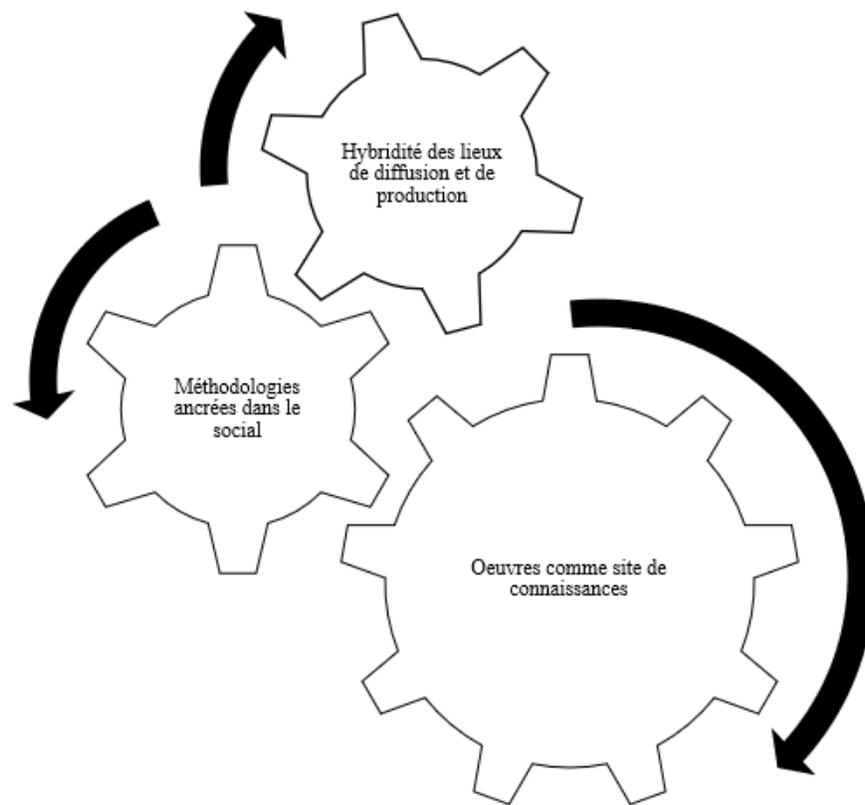


Figure 5.2 Contexte d'application

L'idée étant de représenter quelque chose de dynamique en constante relation. De ce fait, ce mouvement génère de nouvelles rencontres des publics (un public qu'il soit issu de la communauté universitaire ou autre), de nouvelles méthodologies, une diversité des lieux du faire de la RC et de ses acteurs. Au final, on peut parler d'innovation ouverte au sens où les avancées, les connaissances générées en contexte de RC ne se produisent pas uniquement au sein des murs de l'université ou dans le cadre formel de la recherche. Je note cependant qu'il est plus facile de concevoir cette schématisation en ayant en tête des projets de RC qui ne viserait pas uniquement la théorisation d'une pratique d'un chercheur-créateur, à moins que cette pratique ouvre sur des pratiques artistiques ou interventions de nature plus participative et collaborative.

La figure suivante (5.3) porte sur la transdisciplinarité. En fait, le cœur du schéma ci-dessus concerne l'enjeu de l'explicitation des savoirs générés en contexte de RC. En contexte de RC, ces savoirs sont souvent implicites et tacites et il demeure parfois complexe d'y associer une ou des disciplines. Ainsi, autour de cet enjeu gravitent différents produits, résultats, connaissances de la RC. Parfois il s'agit de produits présentant une matérialité issue de l'œuvre ou de la pratique (sons, images, mouvements, performances), parfois il s'agit de traces ou d'archives du processus en cours de recherche et de création (littérature grise), ou encore de savoirs plus personnels et situés, générés par la pratique artistique. Ce qui rend moins diffuses ces formes de savoirs reste le besoin d'explicitation et d'une communication en cours d'action ou encore la reconfiguration du savoir.

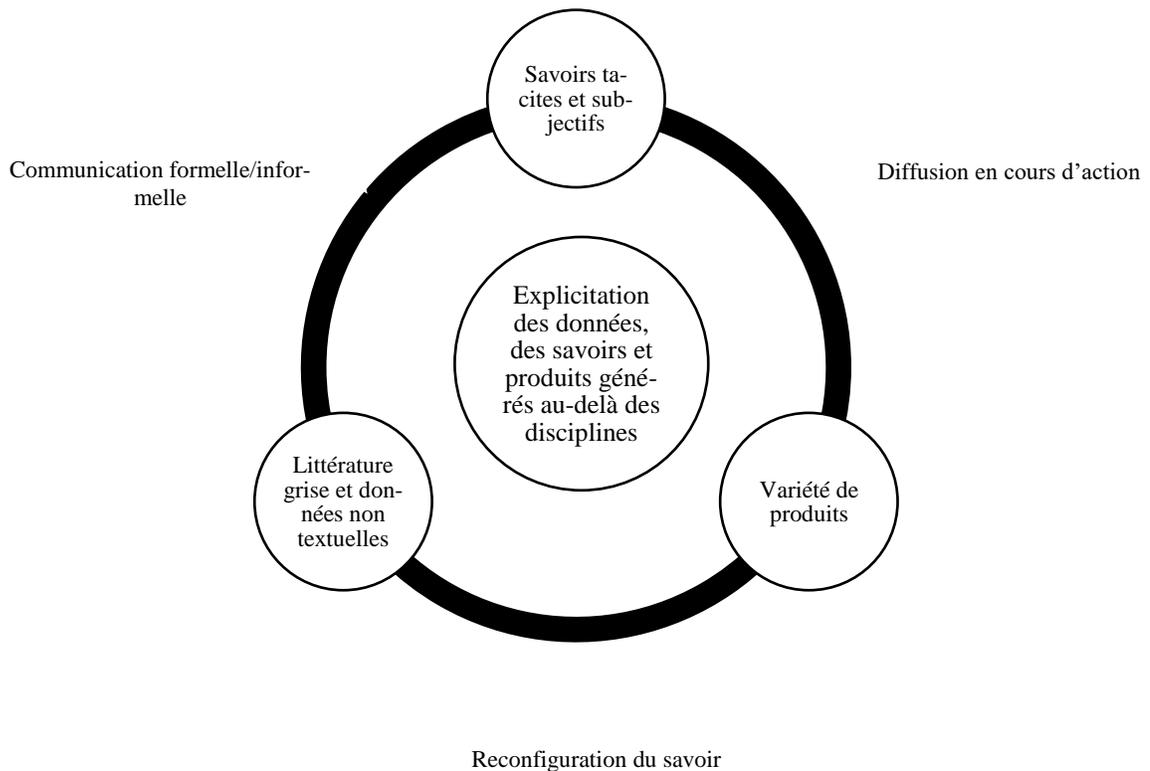


Figure 5.3 Transdisciplinarité : savoirs et produits en RC

En considérant les deux figures (figures 5.2 et 5.3) et en les juxtaposant, on comprend mieux que si l'œuvre est considérée comme un site de connaissances à partir de méthodologies très terrain, le savoir produit peut faire émerger de nouvelles méthodes de communication et d'explicitation en cours d'action.

La figure 5.4 de la page suivante présente une synthèse et une schématisation de la troisième caractéristique du mode 2. J'ai regroupé et illustré les éléments de ce schéma autour de quatre composantes somme toute simples telles que : comment, qui, quoi, où. Ici, la figure illustre chacune de ces composantes de manière polarisée ou comme une force centrifuge. Il faut comprendre que c'est avant tout dans l'optique de représenter les points de tension possibles entre deux pôles de chaque composante que j'ai fait le

choix d'une telle représentation. Dans la réalité, la RC ne s'exerce pas nécessairement selon ces points de tensions. Il s'agit plutôt d'illustrer les potentialités, les points d'achoppement dans l'organisation de la RC.

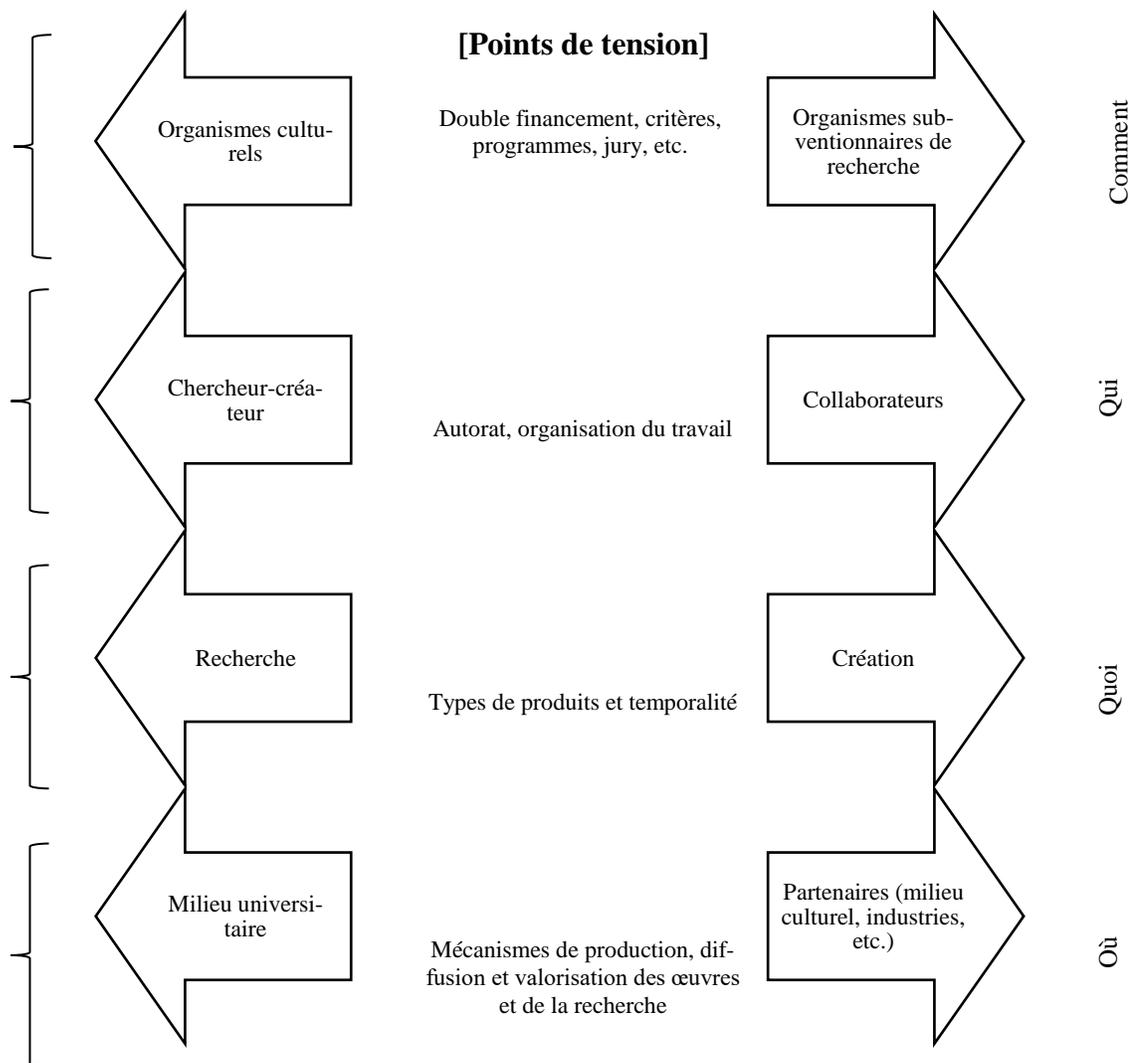


Figure 5.4 Hétérogénéité et diversité dans l'organisation de la RC

Par exemple, lorsqu'on aborde la composante du « comment », la RC est possible grâce au financement, mais un financement qui peut être issu du milieu culturel (CALQ, CAQ) ou des fonds de recherche. Ces institutions proposent leurs propres définitions de la RC, leurs mécanismes d'attribution des fonds (critères de sélection, comité, jury), leurs exigences de diffusion, etc. De là, d'éventuelles frictions ou empiètements de territoires apparaissent entre les institutions. Si la diversité et l'hétérogénéité du mode 2 sont plutôt présentées comme un tiraillement ou une tension possible pour chacune des composantes, de telles oppositions binaires s'avèrent réductrices. Dans certains projets de RC, la composante du « qui » entre le chercheur-créateur et les différents collaborateurs au projet peut très bien se dérouler de manière fluide. Cela pourrait également être le cas entre les différents milieux, surtout en mettant de l'avant l'idée de la RC comme projet. « Une convergence semble ainsi se produire entre milieu universitaire et milieu artistique dont l'organisation par projet constitue le dénominateur commun » (Magris, 2015, p. 78). À tout le moins, le fait d'illustrer des points de tension suppose que la RC fait l'objet de négociations entre collaborateurs. La question de l'autorat en est un bon exemple comme abordé à la section 5.3.2.1 de ce chapitre.

La figure 5.5. présente différentes catégories d'impacts de la RC. Encore là, comme les savoirs produits, ces impacts ou retombées sont parfois diffus et difficilement identifiables, car au cœur des productions artistiques faisant partie de la RC. La réflexivité quant à elle a davantage été résumée comme l'apport réflexif en cours de processus de RC. Certaines approches méthodologiques contribuent à rendre davantage visibles et communicables les dimensions plus subjective et personnelle faisant partie intégrante de la RC. Ainsi, il faut voir le symbole de l'accolade { comme un élément sous-jacent, qui ouvre sur les autres éléments de la figure. Il va sans dire que plus les autres caractéristiques de la production de connaissances correspondront davantage à la RC (comme mises à l'essai dans les trois premières figures), meilleure sera la compréhension des impacts et la portée de la RC.

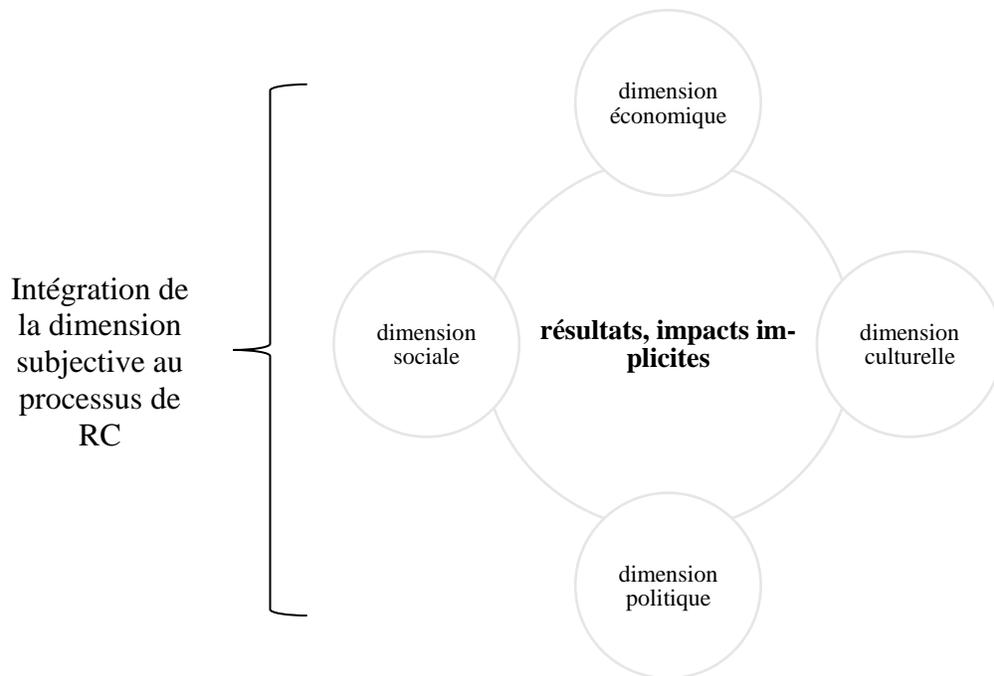


Figure 5.5 Responsabilité sociale et réflexivité en RC

La dernière caractéristique du mode 2 porte sur l'évaluation. En contexte de RC, j'ai abordé les écueils possibles de l'importation d'une critériologie d'un autre domaine ou d'une autre tradition de recherche. Il s'agit d'un problème qui, aux dires de Schwab et Borgdorff, peut même remonter à la période d'intégration des arts à l'université. « The danger is that as the art academy enters academia, art may be subjected to epistemic regimes that are not suitable to, and thus might compromise, the kinds of practices and knowledges in which artists engage » (Schwab et Borgdorff, 2014, p.10).

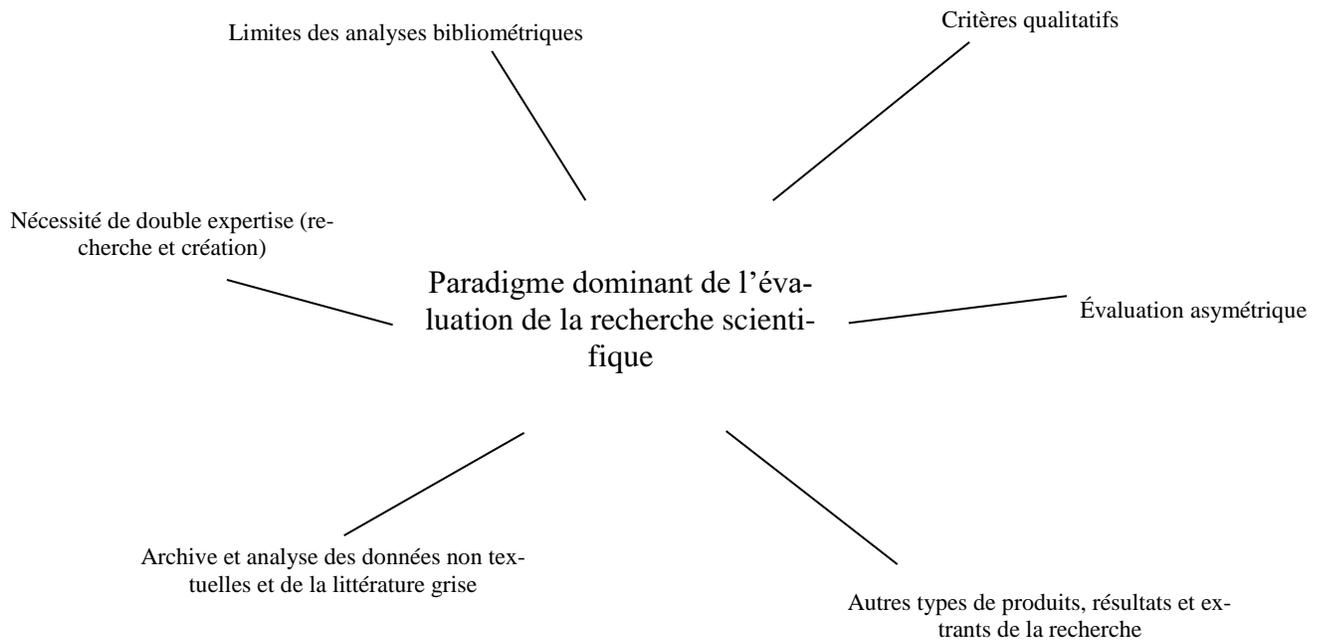


Figure 5.6 Évaluation en contexte de RC

Cette dernière figure (5.6) représente donc en quelque sorte la réponse de la RC au paradigme dominant dans l'évaluation de la recherche scientifique; une évaluation notamment basée sur des comités de pairs et par une reconnaissance des contributions scientifiques sous forme de publications et de textes. Chacun des rayons qui s'éloignent de ce paradigme représente un nouvel aspect à considérer dans l'évaluation de la RC ou encore une limite des critères ou des outils traditionnellement utilisés dans l'évaluation de la recherche. Encore une fois, ces aspects ne sont pas exhaustifs puisqu'ils se limitent aux textes et écrits abordés dans cet article.

Enfin, l'exercice précédent de schématisation et de synthèse des caractéristiques reprises du mode 2 montre à tout le moins la nécessité d'adapter un langage, des critères, des composantes au système de production de la recherche universitaire lorsqu'on parle de RC.

Conclusion

Dans cet article, je me suis intéressée à la production de connaissances en contexte de RC. Pour ce faire, j'ai proposé une incursion au sein du mode 2 du modèle de Gibbons et ses collègues (1994). Suivant ce modèle, la synthèse de cinq caractéristiques du mode 2 a permis de constater que la science s'effectue davantage en contexte d'application, en collaboration avec une diversité d'acteurs et d'approches disciplinaires; s'ancre davantage dans la réalité sociale; suscite une reconfiguration des équipes de travail et de la place du sujet-chercheur dans la recherche, favorise aussi l'élaboration de nouveaux critères et mécanismes en lien avec l'évaluation. Comme tout modèle théorique, celui de Gibbons et ses collègues comporte plusieurs limites. Néanmoins, j'ai jugé que ces cinq caractéristiques offraient un cadre intéressant pour réfléchir et discuter de la production de connaissances en RC. D'entrée de jeu, j'ai mentionné que l'exercice demeure essentiellement théorique et s'offre comme un outil pour penser la RC.

En revisitant ces caractéristiques, cela a notamment permis de prendre en considération des aspects plutôt « invisibles » dans la production de connaissance en RC. Certaines caractéristiques étant plus limitatives comme la transdisciplinarité ou encore la notion d'hétérarchie dans l'organisation du travail, j'ai suggéré de nouveaux éléments afin d'enrichir l'analyse. De plus, j'ai constaté que certaines caractéristiques s'appliquent davantage à une vision plus macro de la RC, centrée sur l'idée de projets (Stévance et Lacasse, 2013) ou encore de programme de recherche en RC (Fourmentraux, 2011), alors que d'autres s'appliquent mieux à une vision de la RC centrée sur le chercheur-

créateur en lien avec des démarches de type autopoïétique (Gosselin et Le Goguiec, 2006). C'est comme si certaines caractéristiques se prêtaient davantage aux acteurs, notamment leur connaissance subjective et leur vécu dans ce système de production de la recherche, et que d'autres se situaient davantage du côté des structures, des institutions, des logiques de production.

Enfin, j'ai proposé d'autres descripteurs ou mots-clés à ces cinq caractéristiques du mode 2. J'ai par la suite schématisé ces cinq caractéristiques et expliqué l'articulation des composantes pour chacune d'elles. Un peu comme la matière artistique au cœur des processus de la RC, j'ai en quelque sorte testé la plasticité du modèle de Gibbons et de ses collègues, en étirant parfois la matière et en y ajoutant de la texture. Enfin d'enrichir encore plus la réflexion, il serait certes intéressant de confronter ces propositions au terrain ou de les soumettre à l'examen de projets réalisés en RC. À l'instar de Woyseth (2010), il serait sans doute pertinent de les explorer dans le cadre de la formation des futurs chercheurs-créateurs aux cycles supérieurs.

CHAPITRE VI

TROISIÈME ARTICLE INSÉRÉ : Multimodalité et hybridité de la diffusion de la recherche-création : le point de vue des chercheurs-créateurs

Contexte d'écriture et diffusion de l'article

Cet article a fait l'objet d'une publication dans l'*Annuaire th atral*⁹⁴. Le dossier de ce num ero porte sur les « Pratiques interdisciplinaires: processus de création en arts vivants », sous la direction Johanna Bienaise et Marie-Christine Lesage (UQAM). L'article est reproduit avec l'autorisation de la revue *Annuaire th atral*. Son format de pr esentation est conforme aux exigences de cette revue, mais les r ef erences sont int egr ees à la liste des r ef erences de la th ese. Certaines sections de l'article ont été bonifi ees par souci de coh erence avec mes objectifs de recherche annoncées au chapitre 2. Le contenu de cet article a également été discutée lors d'un panel auquel j'ai particip e avec quelques auteurs de ce m eme num ero dans le cadre de la OFF-FTA le 29 mai 2018. Sous le titre de « Conversation interdisciplinaire⁹⁵ », cette émission de baladodiffusion de la OFF-Radio était anim ee par les directrices de ce num ero sp ecial de la revue.

⁹⁴ Provost, C. (2016). « Multimodalit e et hybridit e de la diffusion de la recherche-création: le point de vue des chercheurs-créateurs », *L'Annuaire th atral: revue qu eb ecoise d'études th atrales*, 60, 27-47.

⁹⁵ <https://podcasts.apple.com/us/podcast/conversation-interdisciplinaire/id1391871230?i=1000412587742>

Introduction

Se mettre à l'écoute des chercheurs-créateurs, de leurs pratiques, de leurs discours et de leurs perceptions, semble nécessaire lorsqu'il s'agit de saisir le processus de création et de diffusion au cœur des projets interdisciplinaires. À cet égard, les études qui proposent une incursion au sein des pratiques et des conceptions des chercheurs-créateurs sont encore peu nombreuses au Québec. Le présent article explore et propose des pistes de réflexion sur la multimodalité et l'hybridité de la diffusion de la recherche-création à partir des pratiques de deux chercheurs-créateurs : Jean-Paul Quéinnec et Louis Patrick Leroux⁹⁶. Plus précisément et en lien avec le troisième objectif de ma thèse, il vise à identifier et décrire des modes et des pratiques de diffusion de chercheurs-créateurs québécois.

J'amorce cet article en situant la recherche-création au sein du réseau universitaire. Je me pencherai ensuite sur la définition de la recherche-création et les recoupements possibles de cette définition avec les notions d'interdisciplinarité et d'interartialité. Je discuterai aussi de la multimodalité et de l'hybridité des pratiques des chercheurs-créateurs qui entraînent notamment un décroisement des publics et des espaces de la scène. J'aborderai particulièrement certaines pratiques numériques de diffusion. Enfin, de la même manière qu'il est possible de s'interroger sur le mélange des genres artistiques bien présent sur la scène contemporaine, on peut se demander comment la recherche-création s'insère dans un tel mouvement et comment ce type de recherche provoque un certain bouleversement des formes de diffusion de la recherche universitaire.

⁹⁶ L'écriture de ce texte et les réflexions qui l'accompagnent ont été grandement enrichies par les entretiens menés auprès de ces collaborateurs. Je les remercie pour leur ouverture, leur générosité et la qualité de nos échanges.

6.1 Contexte de l'étude

Ma démarche est basée sur une approche qualitative. Deux entrevues⁹⁷ de fond ont été réalisées en novembre et décembre 2016 auprès de Jean-Paul Quéinnec, professeur au Département des arts et lettres de l'Université du Québec à Chicoutimi et titulaire de la Chaire de recherche du Canada pour une dramaturgie sonore au théâtre, et de Louis Patrick Leroux, professeur au Département d'études françaises et d'études anglaises de l'Université Concordia et spécialiste de théâtre et de cirque contemporain⁹⁸. Les entrevues avaient pour principal objectif de faire état de quelques modes et pratiques de diffusion des chercheurs-créateurs rencontrés. Elles nous ont aussi permis d'explorer les aspects suivants : conception de la recherche-création, vision de la diffusion de la recherche universitaire (exigences, attentes, pratiques répandues), pratiques de diffusion, collaboration au sein des équipes, utilisation du numérique dans la diffusion, écriture de la recherche-création et intégration des données et composantes non discursives en contexte de recherche-création. Ainsi, dans cet article, les voix de Quéinnec et de Leroux s'entremêleront à la mienne. Cependant, il ne s'agit pas de tracer un portrait des deux chercheurs-créateurs, mais plutôt de dégager de ces rencontres une réflexion sur la diffusion de la recherche-création. Par conséquent, tout au long du texte, leurs œuvres, leurs travaux et productions seront brièvement contextualisés⁹⁹.

J'ai retenu ces deux chercheurs-créateurs, car ils évoluent tous deux dans le milieu théâtral et ont mené des projets de nature interdisciplinaire. Jean-Paul Quéinnec propose un théâtre interdisciplinaire et performatif. Il s'intéresse particulièrement à la

⁹⁷ Les entrevues ont eu lieu le 22 novembre et le 6 décembre 2016. Le canevas de l'entrevue peut être consulté à l'annexe D, le certificat d'éthique (annexe A) et le formulaire de consentement (annexe B).

⁹⁸ J'indique ici les fonctions occupées par les chercheurs-créateurs au moment de l'étude.

⁹⁹ J'invite le lecteur à consulter les sites web des chercheurs-créateurs pour en savoir davantage sur leurs réalisations : *Chaire de recherche du Canada – Dramaturgie sonore au théâtre* (<http://dramaturgie-sonore.com/>) et *Résonance* (<http://resonance.hexagram.ca/circus/>).

création sonore et à différents dispositifs d'écriture scénique et dramatique. Un des objectifs du titulaire de la Chaire de recherche du Canada pour une dramaturgie sonore au théâtre est de redonner au son toute sa place, et non de le subordonner au texte, à l'image, au jeu¹⁰⁰. Louis Patrick Leroux se définit d'abord comme un praticien du théâtre. Il a d'ailleurs fondé sa propre compagnie, le Théâtre la Catapulte, dans les années 1990. Il s'inscrit dans une démarche que l'on nomme *practice-based research* dans l'univers de la recherche anglo-saxonne. Ce chercheur-créateur se dit très intéressé au processus de création, au travail collectif qui prend forme à plusieurs mains et à plusieurs voix. Ses productions mélangent autant la danse, l'installation, la vidéo que le théâtre¹⁰¹. Ces dernières années, il a notamment travaillé à l'exploration d'une dramaturgie circassienne en collaboration avec des artisans du milieu du cirque.

6.2 La recherche-création au sein du réseau universitaire

Depuis la fin des années 1990, la RC fait partie intégrante de certains programmes d'art de deuxième et troisième cycles de plusieurs universités québécoises. Des programmes universitaires de type *practice-based* ou *practice-led research* dans le domaine des arts ont aussi vu le jour en Europe, en Australie, aux États-Unis et ailleurs dans le monde¹⁰². Depuis les années 2000, de nombreux forums et colloques¹⁰³ témoignent de l'intérêt

¹⁰⁰ Les travaux de Jean-Paul Quéinnec peuvent être consultés sur le site web de la Chaire de recherche en dramaturgie sonore : <https://dramaturgiesonore.com/>

¹⁰¹ Plusieurs projets et œuvres du chercheurs-créateurs peuvent être consultés à partir de cette page : <http://explore.concordia.ca/louis-patrick-leroux>

¹⁰² Dans une version numérique et interactive de son livre *Artists with PhDs*, James Elkin fait une recension non exhaustive des programmes de doctorat de divers pays et régions du monde (Elkin, 2017). Elkin estime que plus de 150 établissements peuvent attribuer un grade de doctorat de type *Studio Art* au Royaume-Uni seulement et qu'il existe aussi 26 programmes similaires en Australie et en Nouvelle-Zélande, 7 aux États-Unis, 8 en Amérique latine, 3 en Chine, 26 au Japon et 5 en Afrique.

¹⁰³ En 2010 a eu lieu un colloque intitulé *Créer à l'université : Pourquoi? Comment? Enjeux et devenir de la recherche-création à l'Université Laval*. Dans le cadre d'une collaboration entre le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), l'Université Concordia (Montréal) et l'Université du

grandissant pour la recherche-création chez plusieurs chercheurs qu eb cois. Des num eros sp eciaux de revues au Qu ebec et au Canada ont aussi été consacrées à la question et contribuent à la constitution d'un discours sur la recherche-cr ation¹⁰⁴. Des premi eres activit es de recherche-création sont financ ees par les fonds subventionnaires. Cette p eriod e a été marqu ee par la d efinition de cette forme de recherche, engendrant de nombreuses discussions et des conceptions parfois divergentes¹⁰⁵. Cette situation est similaire à ce qui se vit à l'échelle internationale. Par exemple, Julie Robson soutient qu'en Australie, malgr e un essor de ce type de recherche, il n'existe pas de consensus en ce qui concerne sa d efinition (2013, p. 130).

En effet, la recherche-création a été le sujet de nombreux d ebats, notamment en raison des difficultées à la conceptualiser. Comme l'évoque Henk Borgdorff (2012 : 45-53), l'émergence de la recherche-création soulève des questionnements de divers ordres : ontologique (l'objet d'étude est-il la création, l'œuvre ou son processus?), m ethodologique (quelles sont les approches m ethodologiques employ ees? que signifie une m ethodologie hybride?) et  pist emologique (quelles formes de connaissances émanent de la pratique artistique?). Ajoutons à cela qu'au Qu ebec, l'expression recherche-création est employ ee autant dans le milieu professionnel culturel par des organismes comme le Conseil des arts et des lettres du Qu ebec (CALQ) et le Conseil des arts du Canada

Qu ebec   Montréal (UQAM), d'autres colloques se sont organisées sur la question : *La recherche-création dans l'Université du XXI e siècle* (Association francophone pour le savoir [Acfas], Montréal, 2012), *La recherche-création : territoire d'innovation m ethodologique* (UQAM, Montréal, 2013). En 2013, le forum *Art, culture et mieux-être* s'est tenu en réponse à l'appel du scientifique en chef Rémi Quirion afin de favoriser des initiatives intersectorielles en art et culture. Enfin, en mai 2016, la premi ere édition des  tats généraux de la recherche-création s'est d roul ee à l'Université Laval.

¹⁰⁴ Par exemple, en mai 2008 un num ero de la revue *INFLExions* intitulée « How is Research-Creation? » est mis en ligne (voir Thain, Brunner et Prévost, 2008). La *Revue d'art canadienne* consacre aussi une section au sujet en 2015 (voir Loveless, 2015).

¹⁰⁵ à cet égard, Chapman et Sawchuk (2012) ont fait une analyse d taill ee des définitions des fonds subventionnaires (provinciaux et fédéraux) et ont proposée une typologie en quatre cat egories de la recherche-création : « research-for-creation », « research-from-creation », « creative presentations of research », « creation-as-research ».

(CAC) que dans le milieu universitaire. Ces organismes subventionnent la recherche et la création par divers programmes de bourses. Dans plusieurs des programmes consultés¹⁰⁶, les termes de recherche, de création, d'exploration, de conception et de validation s'entremêlent. Selon Owen Chapman et Kim Sawchuk (2012), ce qu'il importe de retenir des définitions de ces organismes, c'est qu'elles reposent sur les notions d'expérimentation et d'essai et ne réfèrent pas à l'investigation systématique que recouvre la notion de recherche universitaire. Certes, la conception de la recherche-crédation du milieu professionnel diffère de celle du milieu universitaire. Même au sein du champ universitaire, les définitions sont nombreuses. À titre d'exemples, s'agit-il d'une discipline (Stévanice et Lacasse, 2013) ou d'une interdiscipline (Stévanice, 2012), d'un champ de recherche (Arlander, 2013; Borgdorff, 2012), d'une méthodologie (Baxter, 2013), d'une approche de recherche (Conseil de recherche en sciences humaines du Canada [CRSH]), d'un paradigme (Haseman, 2006), d'un type de recherche (Candy, 2006), d'une pratique (Lancri, 2006) ou encore d'une démarche ou d'un processus (Arts and Humanities Research Council du Royaume-Uni)? Plusieurs chercheurs et auteurs utilisent ces termes dans une sorte de va-et-vient, comme si, à l'image des pratiques interdisciplinaires, la transgression des frontières et la navigation entre ces conceptions étaient la meilleure façon de définir la recherche-crédation et de saisir son *modus operandi*.

6.3 Recherche-crédation et zone de l'inter

Aujourd'hui, de nombreux artistes n'envisagent plus leur travail d'un point de vue uniquement disciplinaire, mais plutôt sous forme de thématiques et de problématiques esthétiques. On parle alors d'hybridité, de mélange des genres et d'entre-deux donnant

¹⁰⁶ C'est le cas des bourses « vidéo et cinéma » du Conseil des arts du Canada ainsi que des bourses « recherche et création » (pour toutes les disciplines artistiques) du Conseil des arts et des lettres du Québec, par exemple.

lieu à des productions artistiques aux identités multiples, parfois bigarrées. Les pratiques interdisciplinaires sont bien présentes tant dans la recherche universitaire que dans les pratiques artistiques en milieu professionnel.

Or un fort mouvement beaucoup plus transversal, issu des milieux mêmes de la recherche comme de la création littéraire ou artistique [...], insiste sur l'importance qu'il y a à passer outre les barrières disciplinaires, à inventer des liens et des synthèses, à la fois pour disposer d'un regard neuf et pour favoriser la germination d'espaces nouveaux de recherche et de création, et par là faciliter l'émergence de connaissances nouvelles (Calenge, 2002, p. 5).

En fait, s'attarder au préfixe « inter » dans les notions d'interdisciplinarité et d'interartialité, c'est se détacher d'une pensée classique selon laquelle on analyse les objets, les genres artistiques ou les disciplines de façon isolée. C'est aussi éviter de fixer notre analyse et notre interprétation de telles productions. Voilà un aspect qui rejoint la définition que donne Jean-Paul Quéinnec de la recherche-crédation :

C'est une définition qui passe son temps à se redéfinir, c'est très important, c'est une définition instable. J'y tiens beaucoup, c'est-à-dire que le contact de ces deux domaines [la recherche et la création] crée un troisième domaine, qui est un domaine instable. Un domaine qui est sans arrêt à être visité, limité, redéfini. Un domaine qui pose toujours la question de sa destination (entrevue du 22 novembre 2016).

Lors des entretiens, en questionnant les chercheurs-crédateurs sur leur conception et leur définition de la recherche-crédation, plusieurs mots apparentés ont surgi. Je pense notamment à des enjeux clés tels que la prise de risques, la rencontre, la découverte, la nouveauté, l'étonnement, le dépassement et le soulèvement. En fait, la recherche-crédation est une zone poreuse qui permet non seulement de créer, mais aussi de se tromper. Elle relève d'une logique de l'instable et du risque. « La recherche-crédation, c'est un bateau qui prend l'eau, qui est toujours sur le point de chavirer [et c'est] tant mieux s'il chavire » (*Ibid.*). Ce type de recherche permet aussi se pencher sur les processus de création à l'œuvre. Comme l'indique Louis Patrick Leroux, c'est « un espace essentiellement de liberté et de recherche, de contraintes formelles [qu'on se] donne afin de

comprendre le fonctionnement, la poïétique du processus créateur » (entretien du 6 décembre). Dans un texte intitulé « L'autofiction et moi », Leroux précise que c'est justement cet examen du processus de création qui « nous plonge au cœur de cette zone de l'entre-deux du chercheur créateur » (2012, p. 11).

Les œuvres et expérimentations en recherche-crédation se fondent sur diverses rencontres dans lesquelles les savoirs et les techniques mobilisés invitent à des déplacements disciplinaires. À cet égard, Leroux s'intéresse depuis plusieurs années à la dramaturgie circassienne et collabore avec des partenaires professionnels du milieu du cirque. En entrevue, il a discuté de cette rencontre entre le théâtre, qui repose sur l'importance de la parole et du jeu, et le cirque, un univers très axé sur la performance physique et le corps. Concernant les formations et ateliers donnés aux étudiants de l'École nationale de cirque, il indique :

Il y a une préoccupation aussi pour une verbalisation qu'ils n'ont pas à l'école. Par exemple, on avait, autour de la projection, neuf types de projection : projection de la voix, propulsion, projection psychanalytique, etc. Et donc je leur demandais de développer des exercices verbaux, moteurs ensuite. Et ensuite, comment traduire certaines émotions, certaines idées, certaines images physiquement. Et comme ils sont d'abord physiques, comment on peut revenir vers la parole (entretien du 6 décembre 2016).

Il y a donc une volonté de travailler entre ces deux langages, celui du théâtre et celui du cirque : une zone dynamique et féconde à habiter. La mise en danger et la compromission sont aussi présentes dans cette démarche et dans ces rencontres interdisciplinaires. Comme l'indique Leroux : « étant donné que je suis profondément un praticien, [...] j'apprends mieux [...] en faisant, en me mettant en danger. Je dois traverser ça moi. Pour comprendre essentiellement de quoi je cause » (*Ibid.*). La traversée évoquée ici démontre une ouverture, un désir d'être en contact avec un mode de communication essentiellement physique.

Toutefois, on peut se demander s'il s'agit d'une réelle interdisciplinarité ou plutôt de deux disciplines qui s'apprivoisent, qui travaillent côte à côte. En fait, ce travail entre les disciplines ne va pas toujours de soi. Leroux le dira lui-même en entrevue, son intégration à l'école de cirque ne fut pas si aisée : « C'est un milieu très contrôlé, très contingenté, il faut faire très attention, avec raison, et ça a pris quelques années quand même pour que je puisse être de la famille » (*Ibid.*). Ajoutons à cela qu'au sein de cet établissement règne une forte tradition axée sur le corps, la performance et l'exploit physique. Le théâtre, le jeu et son langage y sont parfois relégués au second plan. On sent donc bien ici qu'on a affaire à la rencontre de deux disciplines.

6.4 La diffusion de la RC : exigence de la recherche et de l'écrit

Depuis sa reconnaissance officielle par les organismes subventionnaires et l'inauguration des premiers programmes universitaires, peu d'études ont porté spécifiquement sur la diffusion de la recherche-crédation. Quelques numéros de revue ont abordé directement ou indirectement la question des résultats¹⁰⁷. Néanmoins, c'est comme si dans ce champ émergent il manquait, aux dires de Borgdorff, « un certain nombre de projets qui pourraient servir d'exemples ou qui pourraient être qualifiés de paradigmatiques¹⁰⁸ » (2012, p. 8). Il faut savoir aussi que les premiers écrits québécois traitant de la recherche-crédation ont porté essentiellement sur sa définition et sur des préoccupations d'ordre méthodologique (Laurier et Gosselin, 2004; Bruneau et Villeneuve, 2007; Gosselin et Le Coguiec, 2006; Chapman et Sawchuk, 2012; Fortin et Houssa, 2012; Fortin et Gosselin, 2014). D'autres auteurs ont aussi écrit en fonction d'une discipline artistique, telle la musique ou la danse (Pinson, 2009; Stévance et Lacasse, 2013; Bie-

¹⁰⁷ Voir, par exemple, le dossier « Doute et inventivité » du troisième numéro d'*Aparté* (Quéinnec, 2014).

¹⁰⁸ « [...] a canon of projects that can serve as examples or mirrors for comparison or can qualify as paradigmatic. » Toutes les citations en anglais de cet article ont été traduites par nos soins.

naise, 2016). Cependant, les études empiriques menées au Québec auprès de la communauté des chercheurs-créateurs sont plutôt rares : la recherche de Laurier et Lavoie (2013) constitue un exemple et porte notamment sur leur conception de la méthodologie¹⁰⁹.

Il n'en demeure pas moins que la recherche-crédation s'insère dans un système de recherche universitaire. Celui-ci repose sur plusieurs exigences, dont la diffusion et le partage des connaissances, qui sont une forme de contrat social. Toute personne s'engageant dans un processus de recherche universitaire doit donc répondre à ces exigences, et l'obligation de diffuser, communiquer, partager la recherche s'applique à toutes les disciplines universitaires.

En fait, l'impératif de diffusion se pose aussi à l'art. Comme l'indiquent Sophie Stévanice et Serge Lacasse : « on n'insistera jamais assez sur cette exigence de l'art et de toute démarche de recherche, de création et de recherche-crédation : la diffusion » (2013, p. 122). S'il est une chose de reconnaître cet impératif de diffusion, il en est une autre de saisir et comprendre les pratiques et modalités de diffusion de la recherche-crédation. La publication d'articles, de livres ou de chapitres de livres demeure l'une des pratiques de diffusion les plus répandues, car les publications génèrent des données calculables et quantifiables. Pat Bazeley (2006) soutient que l'évaluation de la productivité de la recherche en milieu universitaire a longtemps reposé sur les analyses bibliométriques, soit la production de publications savantes (articles de revue, de journaux, etc.). En fait, en 2006, Bazeley a mené une vaste étude sur la dissémination des travaux

¹⁰⁹ Hormis cette étude, certains rapports des organismes subventionnaires font état de consultations auprès de chercheurs-créateurs. Par exemple, le rapport du CRSH intitulé *Examen et conceptualisation des impacts de la recherche-crédation en arts et lettres* (2008) fait état d'une douzaine de catégories d'impacts de la recherche-crédation dans le domaine des arts et peut nous éclairer en partie sur la question de la diffusion. Les pratiques interdisciplinaires, la mobilisation des connaissances (diffusion), les impacts personnels (c'est-à-dire l'engagement personnel des divers publics), les collaborations et les technologies font partie de ces catégories.

de recherche dans les secteurs des arts, des humanités et des sciences sociales, nécessitant la participation d'environ 300 membres du personnel de différents secteurs (administrateurs, professeurs, chercheurs, etc.) d'une université régionale en Australie. Les résultats de cette étude se présentent selon quatre axes : 1- un résumé de la performance selon les indicateurs du DEST (Department of Education, Science and Technology¹¹⁰) par disciplines ou domaines, 2- les publics ciblés par la diffusion des travaux selon 4 catégories : universitaires, professionnels, public en général et gouvernement, 3- les types d'activités de recherche par secteur, 4- les produits de recherche et la reconnaissance générée par les activités de recherche. Ce dernier point s'avère fort intéressant, notamment lorsqu'il est question des modes particuliers de diffusion pour le secteur des arts et design.

As one would expect, there is a particularly strong public performance focus to the work of creative artists. Second in importance as audience were other arts professionals, while academic output was given significantly less emphasis. [...] Creative/research works being considered for these academics include musical composition, artworks, prints, photographs and sculptures, theatrical works (including reinterpretation of classic works), documentaries, digital design, sound and video productions. These works are disseminated through live exhibitions, performances and installations including national and international performance tours and participation in festivals, also through recordings and the web (Bazeley, 2004, p. 314).

Or, la méthode d'évaluation basée essentiellement les publications savantes est encore bien présente dans bien des domaines de la recherche universitaire. La publication écrite comme pratique de diffusion est encore prédominante dans de nombreux champs de recherche ou disciplines. Dans ces formes de publication, le processus de validation des contenus est basé sur des mécanismes d'édition et d'évaluation par les pairs. Or,

¹¹⁰ Depuis 1992, les universités australiennes sont soumises à des mesures d'évaluation de la recherche. Parmi les mesures d'évaluation utilisées, le nombre de livres, d'articles de journaux ou de chapitres de livre publiés est un indicateur important.

cette vision particulière ne cadre pas toujours avec les pratiques de diffusion de la recherche-création. Selon Sean Lowry, non seulement les véhicules de diffusion sont sujets à de nombreux débats, mais également la nature des résultats en recherche-création. La transférabilité de ceux-ci demeure largement contestée (Lowry, 2015, p. 41). En effet, on retrouve en recherche-création une variété de productions de nature non discursive (sons, images, images en mouvements, performances, etc.).

Pour certains auteurs, ce n'est pas l'écriture qui doit être remise en cause, mais bien sa forme. Or, les formes d'écriture plus créatives ou poétiques ne se sont pas toujours bien reçues au sein de l'université. En effet, le courant des écritures créatives et autoethnographiques met de l'avant la place du chercheur dans l'écriture, sa subjectivité, son processus. Malgré des formes plus sensibles d'écriture, les disciplines artistiques auront toujours à cohabiter et à négocier avec des modèles de recherche fortement basés sur l'écrit académique.

Pourtant, les initiatives pour une écriture plus ouverte, sortant d'une écriture académique conventionnelle, ne sont pas récentes. Chapman et Sawchuk (2012) en donnent d'ailleurs quelques exemples appropriés :

Walter Benjamin's (1969) innovative use of the 'Ueogorj' and the structure of the "theses" in writings such as "Theses on the Philosophy of History," Marshall McLuhan's (1970) experiment with typography in *Counterblast* (McLuhan & Parker, 1970), Donna Haraway's (1991) remixing of the manifesto, and Roland Barthes' (1977) deployment of the alphabet as a template for an examination of the discourse on love all indicate that academics (in the humanities and social sciences) have long-experimented with writing that challenges the logico-deductive or analytic forms of argumentation or presentation (p. 6).

De leur côté, Ang  et Renaud (2012, p. 36), se référant aux écrits de Grafton (2012) soutiennent aussi que :

Les historiens du livre et de la lecture n'ont de cesse de le montrer : les transformations profondes des modes de production et de réception du texte coïncident avec des pratiques de diffusion et de réception que l'on trouve sous des formes diverses dans la tradition écrite depuis l'Antiquité.

Plus loin, elles poursuivent : « [l]'écrit s'inscrit dans une généalogie de formes, de pratiques, de supports. Ce qui est absorbé de l'histoire trans-forme. Ce qui est absorbé de l'histoire ré-nove » (*Ibid.*, p. 36).

Le courant des écritures créatives et autoethnographiques met de l'avant la place du chercheur dans l'écriture, sa subjectivité, son processus. À cet égard, les propositions de Laurel Richardson (2000) concernant ce qu'elle nomme les ethnographies de type CAP, signifiant *Creative Analytical Practice*, sont en fait une façon de revisiter les approches qualitatives. Richardson (2000) soutient d'ailleurs que toute forme d'écriture est une construction sociohistorique. La postmodernité a ouvert la voie à la rencontre des genres, au brouillement des frontières entre les formes d'écriture, traditionnellement divisées entre les écrits littéraires et les écrits scientifiques. Le chercheur postmoderne étant plutôt dans un état de doute constant ne peut pas affirmer la supériorité d'un genre d'écriture sur un autre. Suivant Richardson, l'écriture est à la fois le produit, le processus, voire même la méthode permettant d'accéder à la connaissance. Chose certaine, ces formes d'écriture relèvent d'une expérience sensible (Fortin et Houssa, 2012). Pour d'autres, comme chez Carolyn Ellis (2013), les écritures de type autoethnographique renferment un grand potentiel d'évocation.

6.4.1 Multimodalité et hybridité des pratiques de diffusion

Il n'en demeure pas moins que si les sons, les images, les images en mouvements, les performances font partie des résultats de recherche en contexte de recherche-création, quelles pratiques de diffusion faut-il envisager? À cet égard, il est utile d'explorer la notion de pratiques multimodales ou de multimodalité et d'hybridité. Suivant Jean-

François Boutin, « multimodal » signifie qu'« au traditionnel code alphabétique s'imbriquent désormais des codes visuels, voire des codes sonores et / ou gestuels » (2012, p. 46). Cette idée semble plutôt porteuse en contexte de recherche-création. En effet, des formes d'expression plus poétiques, plus évocatrices, qui reflètent davantage la création et la matière première de la recherche, peuvent bien s'associer à cette notion de multimodalité¹¹¹. Pour Brad Haseman, le nouveau paradigme de recherche qu'est le paradigme performatif (Performative Research) se distingue des paradigmes qualitatif et quantitatif. Dans ce paradigme émergent, les résultats s'expriment en formes symboliques autres que discursives, ce qui inclut des images, des sons, des dispositifs, etc. Le domaine des arts vivants implique en effet la transmission et la diffusion d'œuvres parfois éphémères, évanescentes; la nature même de ce qui est partagé s'avère donc complexe. À mesure que les formes d'art et les possibilités de création sont en expansion, corollairement leurs modalités et pratiques de diffusion le sont aussi. C'est d'ailleurs pourquoi de nombreux chercheurs-créateurs se sont tournés vers le numérique afin de diffuser leurs recherches-créations. L'idée de multimodalité repose également sur la capacité des spectateurs ou récepteurs à mobiliser des ressources et des comportements sémiotiques multimodaux, c'est-à-dire notamment à recevoir, percevoir, décoder une multitude de signes, de symboles, de codes à la fois.

De plus, les pratiques de diffusion des chercheurs-créateurs se trouvent souvent à mi-chemin entre des pratiques discursives et des pratiques non discursives se rapprochant davantage d'expériences sensibles. C'est pourquoi on peut croire qu'en contexte de recherche-création s'exerce une forme d'hybridité entre les pratiques de diffusion du milieu universitaire et celles du milieu professionnel. L'hybridité repose sur une idée de croisement, que j'entends ici comme le croisement des formes, des publics, des collaborations, des lieux de diffusion de la recherche-création. Selon Emmanuel Molinet,

¹¹¹ On peut penser également aux conférences scientifiques performatives de Dawn Albinger (voir <https://themagdalenaproject.org/en/blog/13>) ou encore à celles de Natalie Loveless (voir <http://loveless.ca/live-performances/>).

l'hybride réfère aussi à l'instable, dans sa forme, son identité, son processus (2006). Il y a là encore des recoupements à faire avec les définitions de la recherche-crédation présentées plus haut; d'ailleurs, les notions de prise de risques, d'instabilité et de déplacement peuplent le discours des chercheurs-crédateurs rencontrés.

Par exemple, pour Leroux, la publication littéraire comme pratique de diffusion témoigne d'une volonté d'inscrire l'œuvre issue d'un processus de recherche-crédation dans la durée. Il raconte : « Je tenais à ce que Dialogues fantasques paraisse et que ce ne soit pas "une petite expérience marginale". Je voulais qu'elle soit pérennisée. Je voulais que des traces de cette expérience-là perdurent » (entrevue du 6 décembre 2016), l'objectif étant pour ce chercheur-crédateur de tisser un lien avec le milieu de la publication littéraire et non pas seulement avec les instances de publication dite savante. Par son design, sa mise en page, le livre comme objet artistique stimule également le processus créateur. En fait, la conception même de l'ouvrage était un exercice de recherche-crédation, un dialogue entre deux artistes universitaires cherchant à repenser les modes de diffusion d'une recherche à la fois analytique et esthétique, tant par son contenu que par sa forme.

Cette hybridité se manifeste aussi lorsque vient le temps de communiquer la recherche-crédation. Abordant la diffusion en milieu universitaire, Quéinnec déclare avec une pointe d'ironie : « L'une des expériences les plus conventionnelles qui ont lieu dans le milieu, [quand] je suis invité dans une autre université, c'est de faire une communication avec vidéo, donc je lance un petit film et le plus souvent j'ai des super haut-parleurs d'ordinateur... » (entrevue du 22 novembre 2016). Un tel dispositif minimaliste se prête mal à la compréhension d'une recherche qui se fonde sur des corps en mouvement, sur le son, l'image, la performance. Ajoutons, comme le dira Quéinnec, qu'« il y a toute une économie » derrière la diffusion de cette recherche (*Ibid.*). Faire vivre et connaître la recherche-crédation au sein de l'université représente des frais importants (acteurs / performeurs, installation technique et scénographique, logistique en salle, concepteurs vidéo, techniciens, etc.). Dans ce contexte, quelle est la solution? « J'ai

commencé à proposer de mettre côte à côte ce qu'on appelle une démonstration pratique avec une communication » (*Ibid.*), affirme Quéinnec :

Car il faut reconnaître que, si la recherche-crédation en arts de la scène ne cesse de croître au sein des universités, les innovations – artistiques, méthodologiques, pédagogiques – auxquelles elle participe restent dans l'ombre et ne semblent pas atteindre les canaux de diffusion scientifique qui prévalent actuellement (Quéinnec, 2014, p. 29).

En outre, le milieu culturel professionnel et ses diffuseurs ne sont pas toujours enclins à accueillir des propositions émanant du milieu universitaire : « Il y a eu quand même des tensions, des vraies tensions entre les écoles professionnelles et certains milieux universitaires » (Leroux, entrevue du 6 décembre 2016). Il faut chercher des partenaires, établir des contacts, trouver des lieux de création et de diffusion parfois inusités. Par exemple, à l'invitation du Festival international des arts de la marionnette à Saguenay (FIAMS), une des étapes de recherche du projet Dragage de Quéinnec s'est déroulée à La Pulperie de Chicoutimi. Ce même lieu a été utilisé dans le cadre du colloque organisé par la Chaire de recherche, intitulé Les pratiques contemporaines de l'écriture textuelle pour la scène. Il faut donc non seulement trouver des lieux, des espaces féconds pour la création, mais s'inventer également un espace pour transmettre une recherche singulière.

6.4.2 Diffusion et spectateurs : expérience sensible et transmission

Parler de diffusion de la recherche-crédation en théâtre, c'est nécessairement parler de la place et de la vision du spectateur. Celles-ci doivent aussi être repensées à l'image de cette recherche « indisciplinée » (Hughes et Lafortune, 2001), avec ses parcours erratiques, ses pratiques artistiques protéiformes et ses « résultats » difficilement prévisibles. Puisque cette forme de recherche relève d'une expérience sensible, Jean-Paul Quéinnec parle d'ailleurs à ce propos de transmission :

Je renouvelle ma pratique parce que je sens que dans sa transmission quelque chose s'est fatigué. Que je suis moins accueilli [...], que je suis moins intéressant pour ma société. Donc, pour moi, dès qu'il y a recherche-crédation, il y a la question de la transmission, qui est celle de la diffusion. Qui [n']est pas la diffusion d'un savoir dans un milieu universitaire, mais la diffusion aussi d'une œuvre dans un milieu public. Donc on [ne] peut pas dessouder la recherche-crédation du processus de création et de sa transmission (entrevue du 22 novembre 2016).

Dans ce contexte, transmettre est en quelque sorte se relier à l'autre, aller à sa rencontre. Chez Quéinnec, la transmission vise également les participants de la recherche-crédation. Dans le cadre du projet Liaisons sonores, la participation et la collaboration avec des communautés autochtones se sont avérées fondamentales. Ce projet s'apparente à une forme d'esthétique relationnelle (Bourriaud, 2001), c'est-à-dire que les échanges, les rencontres, le processus altéritaie (aller à la rencontre de l'autre) sont au cœur du processus de création. « Évidemment, c'est fondamentalement ce qui émerge, c'est la démarche collaborative. Donc, quand on va faire une expérience sensible, on s'engage à énoncer notre collaboration » (*Ibid.*). Le chercheur-crédateur soutient d'ailleurs que ses recherches-crédations sont « tournées vers la société » (*Ibid.*), qu'il s'agit en somme de recherches ancrées dans le social, le politique et le culturel qui favorisent des rencontres entre les arts, mais également entre les groupes sociaux et culturels.

Le son et l'écoute, qui sont au cœur des projets de la Chaire de recherche du Canada pour une dramaturgie sonore au théâtre, contribuent à enrichir l'expérience proposée au spectateur. Quéinnec exprime très clairement ses intentions de créer une œuvre qui interpelle un spectateur actif :

Non pas un spectateur passif, c'est un peu fini cet endroit-là, mais un spectateur qui va rentrer dans l'œuvre, qui va participer à l'œuvre, qui [ne] va pas tout comprendre de l'œuvre, mais qui va vivre une expérience, ce qu'on appelle le spectateur expérientiel. Eh bien, l'expérience de la perception de l'œuvre, je ne

vois pas une seule demande en recherche-création qui ne se pose pas la question (*Ibid.*).

Il est alors question d'un décloisonnement des espaces de diffusion et des publics visés. Si une grande partie des propositions interdisciplinaires contemporaines permettent de revisiter les genres et les formes artistiques, elles sont aussi l'occasion de se questionner sur de nouvelles formes de réception :

Tout de suite la question de la recherche-création comme perception et comme participation s'est posée. Et ça s'est agrandi. C'est un fil conducteur qui s'est vraiment développé dans le sens où on a cherché d'autres places pour le spectateur, de nouvelles places pour le spectateur. Comme on a cherché de nouveaux sons, de nouvelles méthodes de création et de nouveaux langages, on a cherché de nouvelles places pour le spectateur (*Ibid.*).

Dans le cadre d'un des projets de création issus de son programme de recherche en dramaturgie du cirque, *Hamlet sur le fil*, Leroux propose une rencontre entre le fil-de-f riste François Bouvier (sa voix, son corps, sa performance) et le texte de Shakespeare, ou plutôt une récriture du texte, une appropriation en fonction de la performance. « " tre ou n'être pas", avancer ou reculer, imposer au pauvre Danois qu'il se rende au bout de son soliloque, faute de quoi, il tomberait » (Leroux, 2016). On sent davantage dans ce projet une extension de la th atralit  vers l'univers circassien. Il y a, comme le soutient Guy Scarpetta, un modèle th atral « jusque dans les parages des arts de foire, du cirque » (Scarpetta, 2004, p. 17). Cela se manifeste notamment par le travail sur le texte par le fil-de-f riste :

C'est all  de François qui jouait le texte à François qui disait le texte de manière très intime, très vraie, très livrée. Et on [ne] l'a pas projet , mais on l'a fait jouer avec un système orthophonique encore, de sorte que [...] ce que je visais, c'est que le spectateur se sente comme dans la tête de ce fil-de-f riste-là, que le son traverse le spectateur (Leroux, entretien du 6 décembre 2016).

On peut également se demander quels sont les effets sur le spectateur de cette th atralit  dans un univers où la mise en équilibre ne relève pas simplement du corps, mais également des mots.

Dans un autre projet, *Milford Haven*¹¹², dont l'histoire est inspirée de *Cymbeline* de Shakespeare et du *Décameron* de Boccace, Leroux propose une installation / performance en trois écrans sur lesquels sont projetées trois performances de trois moments simultanés vécus par Imogen, fille du roi *Cymbeline*. Par cette pièce, devenue plus tard installation vidéo performative tripartite, Leroux a tenté de créer un sentiment de chaleur. Le travail avec les technologies et les pratiques intermédiaires soulève en effet de nombreuses questions, discutées par Leroux dans un récent numéro d'*Aparté* (voir Leroux, 2014). Comment conférer à l'écran une chaleur? Comment trouver avec ce dispositif l'expérience vécue du théâtre et son caractère événementiel? À propos de ce projet, le chercheur-créateur soutient :

Je pense que j'ai trouvé un certain moyen justement, surtout par l'installation sonore : on est allés chercher donc des fréquences qui affectaient viscéralement, littéralement, le spectateur. [...] on faisait des tests : quelle fréquence va faire en sorte que tu aies envie d'avancer, quelle fréquence va faire en sorte que tu te sentes interpellé, que tu restes. Quelles fréquences vont te perturber? (Leroux, entretien du 6 décembre 2016).

Les projets brièvement décrits ci-dessus invitent le spectateur à se déplacer, à s'engager dans une expérience sensible. Il reste cependant beaucoup à faire afin de saisir la portée d'une telle diffusion et ses impacts possibles sur la réception des spectateurs. De plus, le contenu des recherches-crétions diffusées reste parfois difficile à analyser. En fait, il s'avère complexe de départager la production artistique de la production scientifique, ainsi que les différentes formes de connaissances (professionnelles, tacites, techniques, scientifiques, etc.¹¹³) et d'expériences générées. Abordant la multimodalité, Lebrun,

¹¹² Voir la section consacrée à *Milford Haven* sur le site web du Montreal Working Group on Circus Research : <http://resonance.hexagram.ca/cymbeline-materials/milford-haven.html>

¹¹³ Sur cet aspect précis de la production de connaissances, certains théoriciens du courant *Artistic Research* ont proposé d'adapter tout un vocabulaire et une terminologie qui conviennent mieux à cette forme de recherche. Par exemple, Robin Nelson, dans son modèle de *Practice as Research*, reconnaît que la production de nouvelles connaissances est peut-être un pari risqué et qu'il serait plus juste de parler de « substantial insights » (Nelson, 2013, p. 27). Ces *insights* se produisent bien souvent dans le processus du faire, de la pratique elle-même.

Lacelle et Boutin (2013) soutiennent que plusieurs modes de communication dans la diffusion d'un message, d'une production, engendrent une complexification du sens des messages, de même qu'une augmentation du nombre d'informations et de codes. À tout le moins, on peut se demander si les spectateurs et les participants de la recherche-création possèdent les clés de ces nouvelles modalités et supports de diffusion : sont-ils en mesure de mobiliser des ressources et des comportements de nature aussi multimodale afin de comprendre et recevoir ces productions?

6.4.3 Pratiques numériques : décloisonnement, ouverture et interactivité

Les dispositifs technologiques et numériques disponibles actuellement ont sans conteste un grand potentiel de création et de diffusion et contribuent largement à définir la notion de multimodalité. Comme le soutient lui-même Quéinnec : « Quelle est la création de la diffusion?   partir de l'objet numérique, elle est énorme » (entrevue du 22 novembre 2016). Il poursuit en soulignant que la scène actuelle est « hétérogène, interdisciplinaire, chaotique, [que] c'est une scène qui peut complètement se r gencer à travers le médium numérique qui en a complètement les outils » (*Ibid.*).

Dans le cas de ce chercheur-créateur, on peut également parler d'un décloisonnement ou d'une reconfiguration de la temporalité de la diffusion par ses pratiques numériques et multimodales. Dans son projet *Cartographies de l'attente*¹¹⁴, on assiste à une diffusion en direct. Cette diffusion est plus qu'une simple transmission ou transposition de l' v nement scénique. En fait, le projet repose sur plusieurs « strates », dont la première met en scène quatre actrices qui occupent pendant quatre jours une chambre de motel, avec comme prétexte dramatique l'attente d'un homme qui ne viendra pas. Gr ce à un appareillage mis en réseau, les actions de ces quatre performeuses sont diffusées sur un site crée pour l'occasion. Leurs actions, leurs paroles, leurs gestes nourrissent l'écriture de trois auteurs, situés dans une autre chambre de motel sur le même

¹¹⁴ [Pour plus de détails, voir http://cartographiesdelattente.ca](http://cartographiesdelattente.ca)

site. « Il y a aussi dans ce projet une diffusion directe durant huit heures par jour, ce qui questionne complètement les méthodes de jeu, les discours. Ce mode de diffusion du direct intervient, interfère dans l'acte même de la création, de la performance » (*Ibid.*). La deuxième strate du projet constitue une véritable fouille dans les archives et les traces de la première étape, afin d'en poursuivre l'écriture. La troisième strate se déroule à Bogota, au Mapa Teatro. C'est l'occasion de capter de nouveaux sons, de nouvelles images et de faire de nouvelles rencontres afin d'enrichir le travail de recherche-crédation amorcé. Enfin, la dernière strate consiste en des présentations publiques de ce travail de recherche sur « l'association entre le processus sonore et performatif au théâtre et l'écriture dramatique » (Chaire de recherche du Canada – Dramaturgie sonore au théâtre, 2015). Lors des présentations publiques, une diffusion en direct sur le web permettait également au spectateur d'assister au spectacle depuis son salon. Grâce à cette diffusion, il pouvait voir à la fois les quatre actrices sur scène, de même que certaines archives audio et vidéo des différentes étapes du projet (par exemple, la vidéo des chambres de motel, la diffusion en direct de la performance de l'une des actrices en Colombie). La diffusion web a aussi permis d'élargir le public et de mettre en valeur à l'échelle internationale les travaux de la Chaire¹¹⁵.

Ce projet propose aussi une sorte de dédoublement de la notion d'expérience. En effet, au moment de la présentation publique du spectacle, le spectateur assiste à une performance d'acteurs qui revivent et revoient des expériences vécues présentées sous forme d'archives visuelles et sonores. Ici, le numérique a clairement ce que Quéinnec nomme un « potentiel de mutualisation » (entrevue du 22 novembre 2016), et ce, autant dans le faire de la recherche et de la création que dans sa transmission. Cependant, le travail investi (temps, dispositif, équipe) semble assez imposant alors que le nombre de spec-

¹¹⁵ Par exemple, dans le cadre du festival *Pliegues* (Bogota, 2017), pendant que l'équipe de la Chaire sera en représentation publique à Québec, une traduction web sera diffusée en direct à Bogota dans une salle de spectacle équipée à cet effet.

tateurs demeure imprévisible, à l'image de la nature erratique du processus de recherche-crédation : aux dires de Quéinnec, un soir de diffusion, il peut n'y avoir qu'une ou deux personnes en ligne et, le lendemain, une cinquantaine.

Les sites web des deux chercheurs-crédateurs jouent aussi un rôle d'archive ouverte et interactive dans la diffusion. En effet, les collaborations et les rencontres, autant entre les individus qu'entre les disciplines au cœur des projets, créent un foisonnement d'idées, d'initiatives et d'expérimentations. « La forme processuelle de la recherche création demande une attention particulière à l'archivage. Pour restituer ces résultats, le chercheur créateur préservera la spécificité de sa démarche si, pour appuyer ses écrits, il peut exposer des extraits audios et / ou visuels » (Quéinnec, 2011-2012, p. 209). À cet égard, autant le site de la Chaire de recherche du Canada – Dramaturgie sonore au théâtre que le site Résonance recèlent une panoplie d'extraits sonores et vidéo et de textes allant de la description de projets à des textes de création. Ainsi, un des enjeux dans la diffusion de la recherche-crédation est de savoir comment témoigner de la complexité des processus à l'œuvre. Quoi archiver? Quelles traces conserver? Comment les présenter? Lors de la deuxième étape de travail de Cartographies de l'attente, devant la tâche particulièrement imposante de fouiller les archives, Quéinnec a avoué ne plus s'y retrouver. Il y a tant de traces et de documents audio et vidéo qui s'accumulent parfois que la seule façon de s'en sortir est de se fier à sa mémoire personnelle des événements :

C'est impossible donc, ça nous dépasse cette archive. C'est là qu'il faut compter sur notre mémoire ou sur notre besoin. Quand on s'est retrouvés à Montréal pour tout écouter, on avait quinze jours de résidence à l'Usine C. On a apporté tous les matériaux, les objets qu'on a utilisés, tout, tout, tout est dans des caisses, on a un énorme camion. Et tous les films qu'a faits Pierre. On a essayé de tout regarder, mais je t'assure c'était épuisant. On [ne] voyait même plus, on laissait passer [...]. Qu'est-ce que toi tu te rappelles? De quoi tu te souviens de ce travail-là? Puis c'est comme ça qu'on est allés chercher dans l'archive (Quéinnec, entrevue du 22 novembre 2016).

Abordant la création du site Résonance¹¹⁶, Leroux précise que celui-ci est en soi un projet de création qui nécessite toute une équipe, avec sa logistique et ses impératifs.

Souvent on a des projets à la queue leu leu, je n'ai vraiment pas arrêté, un projet après l'autre se chevauchent. Un site web comme ça nécessite, pour qu'il soit bien fait, un temps d'arrêt, un véritable temps d'arrêt ou des grandes équipes ou encore une espèce de parrainage ou de partenariat avec quelqu'un qui fait de la diffusion son projet (entrevue du 6 décembre 2016).

Si on peut se demander quelle est la principale fonction de ces plateformes, celles-ci demeurent à tout le moins une vitrine appropriée pour le travail des chercheurs-créateurs. Suivant René Audet, les blogues ou les sites web sont en quelque sorte des carnets scientifiques ayant une double fonction : celle de diffusion et celle de veille scientifique (2013, p. 37). Les deux sites décrits ci-dessus font plutôt office de carnet de recherche. Les chercheurs-créateurs y diffusent également beaucoup d'information sur les projets en cours, sur l'équipe, sur les thèmes et sujets à l'œuvre, sur les dates de prestations publiques à venir, sur la démarche artistique, etc. Dans le cas de Chaire de recherche du Canada – Dramaturgie sonore au théâtre, on constate que la mise en ligne des archives et des extraits d'expérimentations se fait presque automatiquement, ce qui donne l'impression de suivre en quelque sorte le processus de création pas à pas. Cela est aussi à l'image de la matière première de la Chaire : capter du son implique « de sortir dehors », de « se prendre le monde », comme l'affirme Quéinnec (entrevue du 22 novembre 2016). Il s'agit d'un travail *in situ*¹¹⁷ dont la démarche est rendue visible justement par ces archives diffusées sur le site de la Chaire.

¹¹⁶ Cette plateforme numérique regroupe plusieurs projets de recherche-crédation de Leroux (voir <http://resonance.hexagram.ca/circus/>).

¹¹⁷ Le chercheur-créateur explore différents lieux pour la captation du son : voir notamment les pages « *In situ* Simoncouche » (<https://dramaturgiesonore.com/residence-simoncouche/>) et « *In situ* Mapa Teatro » (<http://dramaturgiesonore.com/in-situ-mapa-teatro/>) sur le site de la Chaire.

Il est clair aussi que de telles plateformes numériques demeurent des avenues prometteuses pour les projets en arts vivants, dont la matérialité et le caractère éphémère nécessitent des véhicules de diffusion autres que textuels. Ces sites peuvent également correspondre à ce que Amez, Van Kerckhoven et Ysebaert (2014) nomment la publication renforcée ou augmentée, c'est-à-dire des formes de publication qui engendrent une modification du processus d'écriture, et dans lesquelles les sons, les images, les objets et les matériaux ne sont pas simplement accessoires, mais occupent une place centrale. Dans un contexte de recherche-crédation, la publication multimodale et augmentée invite à une écriture plus fluide, à une lecture non linéaire et interactive, à une expérience dynamique, ce qui correspond bien à l'expérience de navigation sur les deux sites des chercheurs-crédateurs. Par exemple, dans le cas de Résonance, un lecteur peut naviguer par thèmes, par époques, par auteurs, selon un axe horizontal ou vertical, consulter des extraits vidéo ou sonores en cours de route, etc.

Suivant Beaudry (2010), ces sites Web se présentent comme « communication scientifique directe » lorsqu'il n'y a pas d'intermédiaires ou de traitement avant la publication.

À la différence de l'édition savante, la communication scientifique directe suit un modèle de diffusion en accès libre et s'est considérablement développée depuis l'introduction du Web au début des années 1990. De nouvelles infrastructures sont en opération, que ce soit les dépôts institutionnels ou thématiques, les systèmes d'information complexes pour le dépôt et la publication de données, les blogues de scientifiques utilisés comme des carnets de laboratoire ouverts à tous ou encore les multiples systèmes de communication et de collaboration (modèle Wiki ou autres). Ces outils agissent sur les comportements des chercheurs et suscitent de nouvelles pratiques (Beaudry, 2010, p. 22).

Abordant la notion de dépôt de données, Beaudry (2010, p. 23), rappelant les travaux de Borgman (2008), mentionne également que : « [l]es données rendues ainsi « publiques » deviennent les produits des recherches, supplantant le rôle traditionnel du système de communication scientifique basé sur la publication. » On peut penser que de telles propositions s'avèrent pertinentes en RC alors que de nombreux produits se

prêtent mal à la publication écrite traditionnelle. De là aussi le développement de projets de catalogues en ligne, d'expositions virtuelles, de banques d'archives ouvertes et interactives, etc. En RC, des projets comme le *Research catalogue*¹¹⁸, *Project anywhere*¹¹⁹, *Performing Documents*¹²⁰ et *AusStage*¹²¹ en sont d'ailleurs des exemples.

Si de telles avenues de diffusion s'avèrent prometteuses, une question demeure : comment discerner les outputs de la recherche des outputs de nature artistique? Est-il seulement possible de les différencier? Ces sites, blogues et autres plateformes du genre offrent un accès rapide à l'information; en revanche, une telle accessibilité n'est pas garante de l'organisation et de la cohérence du contenu présenté. Chose certaine, ces pratiques de diffusion ont été peu documentées ou analysées sous l'angle de la recherche.

Les pratiques d'autoarchivage (blogues, sites web, open access) sous-jacentes à ces projets de recherche-crédation font en sorte que les mécanismes de validation de ces contenus semblent également différents et peu connus. Enfin, on note un paradoxe important en ce qui a trait au soutien et à la création de ces sites pour la diffusion de la recherche-crédation. En effet, plusieurs problèmes se posent lorsque vient le temps de les faire reconnaître comme pratiques de diffusion de la recherche universitaire. Leroux dira en entrevue qu'il soupçonne que c'est justement l'initiative de la plateforme web Résonance¹²² qui lui a valu l'obtention de sa subvention du FRQSC en recherche-crédation (entrevue du 6 décembre 2016). Or, que ce soit pour l'obtention de subventions de recherche subséquentes ou pour la reconnaissance du travail du chercheur-crédateur au

¹¹⁸ Récupéré le 14 juillet 2016 de <https://www.researchcatalogue.net/>

¹¹⁹ Récupéré le 14 juillet 2016 de <http://www.projectanywhere.net/>

¹²⁰ Récupéré le 14 juillet 2016 de <http://www.bristol.ac.uk/arts/research/performing-documents/>

¹²¹ Récupéré le 27 juillet 2016 de <https://www.ausstage.edu.au/pages/browse/>

¹²² Voir <http://resonance.hexagram.ca/>

sein de son université, le site web comme pratique de diffusion semble ne pas ou très peu compter.

Les chercheurs-créateurs rencontrés ont aussi soulevé l'enjeu de la documentation et de l'archivage des traces, des mécanismes et processus à l'œuvre dans leur démarche de recherche-création. Leurs sites web respectifs s'avèrent une des manières d'archiver et de témoigner de cette démarche. Ces initiatives permettent de rendre compte en partie de la recherche et de la création (de sa matérialité singulière) par des archives visuelles, sonores, interactives¹²³. Cependant, il y aurait lieu de réfléchir encore sur l'organisation de telles infrastructures de recherche, notamment sur leurs fonctions, leurs finalités, leurs mécanismes de validation, etc. Plusieurs projets de recherche-création font état de produits non finis, de démos, d'expérimentations, etc. Il y a là toute une « littérature grise¹²⁴ » de la recherche-création qui se déploie et qui mériterait qu'on s'y attarde davantage.

Conclusion

Mes rencontres avec ces deux chercheurs-créateurs ont favorisé une meilleure compréhension des modes et pratiques de diffusion de la recherche-création en arts vivants. Elles furent l'occasion de m'intéresser à des propositions artistiques (et interartistiques) aux trajectoires sinueuses et de tenter de retracer dans les méandres de tels projets un réseau de relations entre les arts, les techniques, les individus, etc. Le propos des chercheurs-créateurs pour définir leurs activités de recherche-création résonne clairement avec cette zone de l'inter. Ces entrevues furent aussi l'occasion de comprendre comment certaines de leurs pratiques de diffusion s'inscrivent dans un processus créatif,

¹²³ Ces sites font également penser à d'autres initiatives de diffusion en recherche-création, tels le *Research Catalogue*, *Project Anywhere*, *Performing Documents* et *AusStage*.

¹²⁴ Chez Byron Anderson (2001), la littérature grise réfère notamment à des données brutes et non organisées.

favorisent un décloisonnement des publics et de la scène, mobilisent le numérique et reposent sur de nombreuses collaborations.

Ces rencontres ont aussi été l'occasion de questionner l'usage même du terme diffusion. Jean-Paul Quéinnec a parlé à plusieurs reprises de transmission : « La transmission elle a lieu à la fois dans un mouvement d'écriture, mais à la fois de perception. C'est une chaîne, [ce n']est pas juste un instant, c'est une chaîne » (entrevue du 22 novembre 2016). Dans le cas d'une recherche qui se fonde en grande partie sur l'expérience sensible et sur le vivant, on peut se demander si ce terme ne serait pas plus porteur, plus opérant pour la recherche-création. D'autres auteurs ont aussi proposé de revisiter la notion de diffusion. Michael Schwab et Henk Borgdorff parlent d'exposition de la recherche-création, l'exposition étant vue ici comme un opérateur entre l'œuvre (l'art) et l'écriture (2014, p. 15). On entend également par là une manière artistique de diffuser la recherche et de favoriser le passage de l'œuvre à des propositions épistémiques. Enfin, Michael Biggs et Daniella Büchler parlent même d'expérience de diffusion (2013, p. 15-17). En ce sens, expose-t-on, transmet-on, performe-t-on la recherche-création en arts vivants? L'hybridité et la multimodalité des pratiques de diffusion discutées dans cet article ont permis d'y voir une zone féconde de potentialités, mais aussi certains écarts en regard des conventions relatives aux pratiques de diffusion du milieu universitaire. À l'instar de Jean-Paul Fourmentaux, on peut affirmer que ce sont des œuvres ou des expérimentations artistiques dans lesquelles s'exerce une forme d'« hybridation des objectifs » (2007, p. 167). Les pratiques de diffusion numérique invitent quant à elles à repenser l'écriture, non plus seulement dans sa linéarité, mais aussi dans une variété de codes et de modes de communication. En termes d'espace, le numérique abolit les frontières et à une géolocalisation plurielle des interventions. La temporalité est aussi plurielle, celle de la durée, du direct, du différé, etc. Enfin, quant à l'aspect social, le numérique permet de joindre un grand nombre de participation ou encore engage le spectateur en mode participatif.

En somme et suivant Hughes et Lafortune (2001), ces rencontres furent une occasion privilégiée de réfléchir à une recherche universitaire « indisciplinée », autant dans son faire que dans sa diffusion.

CHAPITRE VII

DISCUSSION

Dans le présent chapitre, je souhaite faire ressortir les principaux faits et constats de la thèse présentés dans mes trois articles. Je discute notamment des liens et de l'articulation des trois articles entre eux, c'est-à-dire, la façon dont ceux-ci se présentent comme un éclairage complémentaire sur la RC. Je fais également ressortir la portée et les contributions de la thèse et j'énonce quelques pistes pour de futures recherches. Je reprends également certaines limites de ma recherche comme évoquées au chapitre 3 de ma thèse.

7.1 Résumé des trois articles

7.1.1 Cadrage sociohistorique de la recherche-création au Québec

Le premier article, qui se veut un cadrage sociohistorique de la RC, est le point de départ des deux autres articles. En effet, il m'est vite apparu nécessaire de bien camper l'historique et l'émergence du phénomène de la RC au Québec afin de mieux comprendre son évolution. À la lecture des principaux écrits québécois sur la RC, j'ai constaté qu'un détour par l'enseignement et l'insertion des programmes d'arts à l'université était non seulement nécessaire, mais allait constituer le point de départ de ce cadrage. Comme dans tout exercice d'historisation, le chercheur doit déterminer des limites ou

des balises temporelles. Il me fallait néanmoins trouver l'angle et les corpus à sélectionner pour ce premier article. Je suis également partie de ma propre posture de recherche ou pratique de recherche. Ayant fait des études en éducation et en histoire, mon approche part essentiellement des sciences humaines, à laquelle s'ajoute une expérience des méthodes quantitatives et qualitatives. L'article a servi à préparer deux communications sur le sujet, mais a également été conçu dans l'optique d'être publié.¹²⁵

Comme mentionné précédemment, l'historique de la RC pourrait être fait de différentes manières et l'histoire s'avère toujours un construit selon les questions que formule le chercheur, les sources qu'il sélectionne dans le but d'en produire une analyse et un récit cohérents. C'est vraiment à la lecture du texte de Gingras (1991) sur l'institutionnalisation de la recherche et suite aux discussions avec celui-ci que la charpente du premier article s'est dessinée. Tout en étant perfectible, ce cadrage en trois temps me permettait de mieux comprendre le phénomène, de placer certains éléments de son développement et de mieux le contextualiser. En effet, j'ai repris la notion d'*invariant* dans le processus de formation des disciplines des travaux de Gingras, dans ce cas-ci, la recherche-création comme nouvelle forme de recherche. Je rappelle que la notion d'*invariant* réfère à quelque chose de constant, soit trois phases à la formation d'une discipline ou d'un champ de recherche. En regard de la recherche-création, j'ai proposé les trois *invariants* suivants : a- l'émergence de la recherche-création au Québec de la fin des années 1960 aux années 1980, b- l'institutionnalisation de la recherche-création – les années 1990-2000, c- l'identité sociale et la communauté de chercheurs-créateurs – les années 2000 à aujourd'hui.

¹²⁵ Les deux communications sont : Provost, C. (2015, novembre). *La recherche-création à l'université : cadrage sociohistorique et enjeux d'un nouveau type de recherche*. Communication présentée au Symposium des chercheurs émergents dans le cadre du colloque Re-Create, Média Art History, Montréal, Québec. Provost, C (2021, mai). *La recherche-création à l'université : historique et enjeux d'une nouvelle forme de recherche*. Communication présentée lors du cycle de conférence en ligne – Le rôle culturel et l'action artistique de l'université contemporaine, Montréal, Québec. Une publication pourrait résulter de la dernière communication effectuée.

De manière générale, le modèle proposé par Gingras, constitue, avec adaptation, un cadre pertinent afin de comprendre le développement de la RC au Québec. L'article contribue à mettre en lumière pour chacune de ces périodes des points de changement et des points de tension. La première période est marquée par l'intégration d'artistes professionnels au sein du corps professoral des universités. Je constate également une association progressive entre les mots *recherche* et *création*, même si cette association demeure plus ou moins définie. Cette période est également marquée par une transformation progressive des institutions qui vise à répondre aux besoins, pratiques et conceptions des premiers professeurs d'arts. Cependant, les critères d'embauche et les processus d'octroi des postes des professeurs, la notion de résultats attendus (productions), de même que la reconnaissance des productions demeurent sujets de débats et constituent des points de tension de ce premier invariant. Durant la seconde période, des changements importants tels que la création de programmes aux cycles supérieurs et la mise sur pied d'une véritable structure de financement contribuent à l'institutionnalisation de cette forme de recherche en milieu universitaire. Durant les années 2000, plusieurs établissements inscriront la RC parmi leurs orientations stratégiques. Ce sont notamment de tels changements qui contribuent, dans la dernière période proposée (2000 à nos jours), à l'augmentation d'une capacité de recherche et à la constitution d'une communauté de chercheurs-créateurs. Ceux-ci se doteront d'ailleurs de canaux, de pratiques et de lieux de diffusion afin de favoriser le développement de la RC. Dès la création des premiers programmes en RC et du financement dédiée à celle-ci, on constate des foyers ou des noyaux de chercheurs-créateurs dans certaines universités. On constate également une forte représentation des chercheurs-créateurs en arts visuels et médiatiques. J'ai également remarqué une diversité de provenance des universités selon la source de financement provincial (FRQSC) ou fédéral (CRSH).

Je constate néanmoins qu'il subsiste des failles dans cette histoire ou, à tout le moins, des éléments en suspens, notamment pour la période des années 1980. Je suis tout à

fait consciente qu'il demeure des analyses à effectuer, particulièrement des liens à établir entre les développements dans le milieu artistique professionnel et universitaire durant cette période. À cet égard, les avenues de recherche suivantes pourraient être envisagées :

- l'analyse de projets financés auprès des conseils des arts (ex. archives du CALQ) serait un sujet intéressant. Cela pourrait permettre de mieux comprendre la période transitoire des années 1980 et les correspondances et les liens avec les thématiques de recherche de la RC en milieu universitaire;
- la bonification de l'usage et de l'analyse des bases de données des projets financés (développement d'autres indicateurs, étendre la période à l'étude, etc.);
- la tenue d'entretiens auprès des chercheurs-créateurs ou des fondateurs des programmes, notamment afin de fournir un éclairage « du terrain » quant à l'implantation des programmes d'étude en RC;
- le dépouillement d'archives de certaines facultés universitaires afin de mieux comprendre les pratiques en RC.

En somme, ce ne sont pas les possibilités de recherche qui manquent. Il faut néanmoins s'assurer de la pertinence et de la cohérence des corpus utilisés en fonction des questionnements suscités.

7.1.2 Essai théorique : la production de connaissances en recherche-création

Le deuxième article se présente comme un essai théorique autour de la production de connaissances en RC. Cette fois-ci, c'est suite à la lecture de plusieurs ouvrages anglosaxons sur la mouvance *des practice-based, practice-led research, artistic research ou practice as research* que j'ai voulu explorer le concept de production de connaissances en contexte de RC. J'avais lu l'ouvrage de Gibbons et ses collègues (1994), il y a plusieurs années lors de mes études de maîtrise. Au plan épistémologique, la manière dont

une discipline se constitue, ou encore la façon de définir ses objets de recherche et ses méthodes m'ont toujours paru intéressantes. Comme je le mentionnais d'entrée de jeu, les principaux modèles de production de connaissances sont issus des sciences ou de domaines autres que celui des arts. Je pourrais alors me faire reprocher de prendre un modèle issu des sciences. Or, de manière bien consciente, je voulais faire l'exercice jusqu'au bout pour me rendre compte qu'il y a effectivement de nombreux recouplements et parallèles à faire avec de tels modèles sans en faire une simple importation.

Ainsi, mon objectif dans le deuxième article était de susciter une réflexion entourant la production de connaissances en RC, et ce, en revisitant les particularités du mode 2 telles que proposées par Gibbons et ses collègues. Je souhaitais également enrichir et adapter chacune de ces cinq caractéristiques. En effet, j'ai noté et repris les principaux mots-clés et idées des 5 caractéristiques du mode 2 en adaptant ceux-ci au contexte de la RC (voir tableau 5.3). Ainsi, la première caractéristique du contexte d'application réfère au studio, à l'atelier, au laboratoire, mais également à un lieu entre le milieu artistique professionnel et l'université. J'ai notamment mentionné que ce type de recherche invite à l'utilisation de méthodologies de type recherche-action liées au contexte social, ou encore, à envisager les œuvres ou les productions comme des sites de connaissances. La seconde caractéristique concerne la transdisciplinarité. J'ai relevé comme éléments clés les notions de produits non textuels et d'une variété de produits, le savoir tacite, la nécessité ou l'enjeu de l'explicitation et de la contextualisation des produits en RC, ainsi que l'usage de la littérature grise et de données non textuelles. L'hybridation des milieux et des modes de financement, l'oscillation entre des modes hiérarchiques et hétérarchiques de collaboration et de production, des temporalités différentes des équipes de travail et la difficulté dans la reconnaissance de l'autorité constituent les éléments importants retenus pour la troisième caractéristique, soit l'hétérogénéité et la diversité des structures organisationnelles. J'ai retenu trois mots-clés pour la quatrième caractéristique de la responsabilité sociale et la réflexivité, soit : les im-

pacts ou les résultats implicites, la recherche ancrée dans le social ainsi que la méthodologie faisant place aux dimensions subjectives de la recherche. Enfin, concernant la cinquième caractéristique qui porte sur le contrôle de la qualité et de l'évaluation, les notions de critères qualitatifs, d'évaluation des produits non discursifs, de double expertise des jurys, d'évaluation asymétrique me sont apparues importantes.

En somme, l'article montre comment il est possible d'utiliser le modèle du mode 2 en l'adaptant. J'ai tenté de rendre plus explicites mes propositions par le biais de schématisations. Je mentionnais en conclusion de l'article que l'exercice avait permis de prendre en considération des aspects plutôt « invisibles » dans la production de connaissance en RC. Il m'a semblé approprié d'utiliser différents schémas afin d'illustrer comment certaines caractéristiques s'appliquent à la recherche-création. À d'autres moments, il m'a semblé pertinent de suggérer d'autres mots-clés, car suivant Barret (2007) la RC se présente aussi comme mode alternatif ou culture alternative de production des connaissances.

Il y a plusieurs recherches subséquentes fort intéressantes à mener en lien avec quelques propositions de ce deuxième article. Je pense entre autres à la notion de littérature grise. À la figure 5.6 du chapitre 5, je propose un schéma portant sur la notion d'évaluation. En recherche scientifique, l'évaluation s'appuie sur le jugement des comités de pairs et implique la reconnaissance des contributions scientifiques sous forme de publications et de textes. J'évoquais alors de nouveaux aspects à considérer dans l'évaluation de la RC ou encore certaines limites des critères ou outils traditionnellement utilisés dans l'évaluation de la recherche, dont : la limite des analyses bibliométriques, la nécessité d'une double expertise, l'évaluation asymétrique, l'utilisation de critères qualitatifs, ainsi que l'utilisation des archives et de données non textuelles issues de la littérature grise.

Sur ce dernier point, si l'évaluation de la littérature grise est un « domaine d'exploration dans les sciences de l'information » (Farace, 2015, p.60), cela demeure encore plus le cas dans le contexte de la RC. Roth (2010) suggère que les interactions entre universitaires, mais également avec des membres du milieu professionnel contribuent à définir et valoriser l'usage de la littérature grise. Il y aurait lieu de s'interroger sur ce que constitue la littérature grise en contexte de RC. Comment les chercheurs-créateurs l'utilisent-ils? La diffusent-ils? Est-ce que les données ouvertes diffusées sur les sites Web en sont des exemples? Est-ce que les formes d'exposition qu'on retrouve sur un site comme le *Journal for Artistic Research* peuvent être considérées comme telles? Évoquant les mécanismes d'évaluation du *Journal of Artistic Research* (JAR¹²⁶), Borgdorff (2012) discute aussi de la composition des comités de pairs, qui constitue un autre élément à revisiter en contexte de RC.

In the JAR context, 'extended peer review' means that both the artists' perspective and the academic perspective have to be presented. The number of artists worldwide who now occupy academic posts or hold academic doctorates is considerable, especially in the anglophone world and in Scandinavia. Their number is also clearly increasing on the Europe continent and in parts of Asia and South America. But the idea was also to call on the expertise of artists who are rather further away from academia, who are unfamiliar with the academic mores, or who have reservations about academic culture and practice. In addition, it was necessary to mobilise both specialist knowledge from the various disciplines of arts as well as generalist methodological knowledge (*Ibid.*, p. 229).

En somme, l'usage d'une nouvelle critériologie pour le RC, la reconnaissance de la littérature grise, ou encore la composition des comités de pairs sont autant de questions à explorer davantage. La perméabilité ou l'hybridation des champs professionnel, artistique et universitaire comme indiqué dans la troisième caractéristique du mode 2 mériterait aussi plus amples réflexions. Comme l'indiquaient il y a déjà plusieurs années

¹²⁶ Borgdorff (2012, p.218) définit le *Journal of Artistic Research* (JAR) comme suit : « *The Journal of Artistic Research* is an enhanced, open-access, international peer-reviewed journal for the identification, dissemination and discussion of artistic research, its methodologies and outcomes, in the disciplines of art. »

Fournier, Gingras et Mathurin (1989, p.64) : « [c]'est donc un domaine complexe et largement inexploré que celui des relations entre le champ artistique et le champ universitaire et des conditions de passage de l'un à l'autre. »

7.1.3 Modes et pratiques de diffusion chez deux chercheurs-créateurs

Pour le dernier article inséré dans la thèse, je souhaitais explorer les pratiques des chercheurs-créateurs et aller à leur rencontre. Sous la direction de Johanna Bienaise et de Marie-Christine Lesage, l'article a été publié dans le numéro 60 de *L'Annuaire théâtral* qui était consacré aux processus de création en arts vivants. L'article fait état d'entretiens menés auprès de deux chercheurs-créateurs, Jean-Paul Quéinnec et Louis-Patrick Leroux. Ces rencontres furent l'occasion de discuter des thèmes suivants : leur conception de la recherche-crédation, leur vision de la diffusion de la recherche universitaire (exigences, attentes, pratiques répandues), leurs pratiques de diffusion, la collaboration au sein des équipes, l'utilisation du numérique dans la diffusion, etc. En ouverture de l'article, j'ai aussi discuté des notions d'interdisciplinarité et d'interartialité bien présentes dans plusieurs projets de RC. En effet, j'ai constaté que ces notions correspondent à certaines idées véhiculées par les chercheurs-créateurs rencontrés lorsqu'ils définissent la RC. Le préfixe *inter* s'arrime bien à l'entre-deux de la RC.

Cet article a notamment permis d'explorer deux concepts porteurs pour la diffusion en RC : la multimodalité et l'hybridité, plus particulièrement, l'hybridité dans la communication des œuvres ou des résultats de la RC (milieu universitaire et artistique), l'hybridité dans les produits et les modes de diffusion, dont des modes plus artistiques (performance, livre, etc.) et d'autres plus près de l'édition scientifique. La multimodalité a été explorée notamment en considérant le rôle du spectateur en contexte de RC. En fait, bien des projets en RC font maintenant référence à l'expérience du spectateur, à sa perception, voire sa participation à l'œuvre. Les chercheurs-créateurs rencontrés ont

d'ailleurs parlé de spectateur actif, un « spect-acteur » comme diront certains ou encore un « spectateur qui fait le tableau »¹²⁷.

Dans la deuxième partie de l'article, certaines pratiques numériques de diffusion ont été discutées avec les chercheurs-créateurs en regard de l'exigence de la diffusion que suppose la recherche universitaire. Il a notamment été question de la diffusion en direct qui permet de reconfigurer la scène; une scène plus chaotique suivant Quéinnec en raison du numérique. Le numérique rend aussi possible une certaine performativité et redéfinit l'espace de rencontre avec le public : « [l]a puissance d'interaction virtuelle de l'internet représente un espace spécifique où le public comme les artistes peuvent imaginer faire partie d'une communauté sans se voir, sans que leur corps habite le même espace et sans qu'ils se connaissent autrement que par un nom électronique » (Quéinnec, 2016, p. 52).

Malgré que de nouvelles pratiques de diffusion se dessinent et qu'un nouveau lexique entourant la notion de diffusion en contexte de RC reste à être inventé, il demeure certaines difficultés comme celles soulevées par les deux chercheurs-créateurs. En effet, il y a encore place à l'amélioration afin de mieux reconnaître cette forme de recherche en milieu universitaire. À l'instar d'autres chercheurs-créateurs rencontrés tout au long de mon parcours, il subsiste des défis en lien avec la diffusion qui mériteraient d'être étudiés davantage dans le cadre de recherches subséquentes. J'en mentionne quelques-uns ici qui recourent des préoccupations similaires évoquées dans le deuxième article :

- la publication à partir des archives issues du processus de recherche-crédation qui nécessite un tri, une gestion complexe;
- la reconnaissance et l'usage des produits non finis (démos), ainsi que la littérature grise en contexte de RC;

¹²⁷ Voir Marcel Duchamp, *Duchamp du signe*. Écrits, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 1994, p. 247.

- la difficulté de bien définir ou cerner qui sont les pairs et en quoi consiste réellement l'évaluation par les pairs dans le processus de diffusion.

En fait, le défi de l'archive et de la documentation est particulièrement présent en arts vivants. La documentation des pratiques éphémères et de la performance a d'ailleurs fait l'objet de plusieurs ouvrages.¹²⁸ Quant à lui, Nelson (2013, p. 90) souligne l'importance de la trace et les potentialités des outils numériques dans ce processus de documentation. « New digital means afford variable ways of navigating through material militating against traditional linearity. » Ainsi, le concept de multimodalité s'applique également à la notion de documentation.

En ce qui a trait au mécanisme d'évaluation par les pairs, en entrevue, Leroux indiquait qu'il n'y en avait pas vraiment en RC, à tout le moins pas toujours selon la nature de ce qui est diffusé. Il faut donc aller chercher d'autres manières d'alimenter la critique, la validation des projets en RC. Dans un article publié dans le *New York Times*, Patrick Cohen (2010) interroge l'éditeur du *The Shakespeare Quarterly* qui utilise des commentaires libres ou provenant d'invités sur des blogs et dont la revue rassemble autant l'avis des experts que du public intéressé. « Today a small vanguard of digitally adept scholars is rethinking how knowledge is understood and judged by inviting online readers to comment on books in progress, compiling journals from blog posts and sometimes successfully petitioning their universities to grant promotions and tenure on the basis of non-peer-reviewed project. ¹²⁹»

¹²⁸ Voir notamment Auslander, P. (2006). The Performativity of Performance Documentation. *Journal of Performance and Art*, 28(3), p.1-10 et Anne Bénichou (dir.) (2010). *Ouvrir le document. Enjeux et pratiques de la documentation dans les arts visuels contemporains*, Dijon : Les Presses du réel.

¹²⁹ Récupéré le 5 août 2021 de Récupéré de https://www.culik.com/1190fall2012/Paper_1_files/peerreviewcohen.pdf

Dans un article intitulé « Revising Peer-Review » Kathleen Fitzpatrick (2012) parle également des effets du Web et des publications en ligne, notamment de la communauté qui commente, lit et reçoit ce qui est diffusé sur les plateformes numériques. Elle indique aussi que pour faire face à cette abondance de diffusion, il faut user de filtres.

In other words, we need filters, rather than gatekeepers; we need peer review to tell us what work we should be paying attention to, rather than what work should be published in the first place. The need for such filters arises from the web's very openness, which is precisely the source of its power as a communication platform (Fitzpatrick, 2012, p. 80).

Si la RC en est à son troisième invariant, soit la consolidation d'une communauté de chercheur-créateurs comme mentionné dans mon premier article, je pense que cette idée de creuser ce que cette communauté valorise en matière de diffusion est pertinente. Comme l'ont montré les précédents entretiens, les notions d'expériences sensibles et d'exposition (Schwab et Borgdorff, 2014) rejoignent les propos des chercheurs-créateurs rencontrés. On peut émettre l'hypothèse que la RC étant cet entre-deux entre le milieu universitaire et le milieu artistique, elle emprunte des critères ou des valeurs des deux communautés, universitaire et artistique, et c'est précisément là que se trouve une des spécificités de cette forme de recherche. « In the case of traditional academic community, a core value is the accumulation of knowledge » (Biggs et Büchler, p. 84). « In the arts community, value is placed on the experience that is provided by the direct encounter with the artefact. Experience as a core espoused in the necessity of showing, presenting or displaying created artefacts. » (*op.cit.*).

7.2 Articulation de l'interdisciplinarité et éclairage complémentaire

J'aborde maintenant comment ma recherche, par son objet (la RC) et en regard de ma propre pratique de chercheure, s'avère interdisciplinaire. Je discute également de l'articulation des trois articles, notamment en quoi ceux-ci fournissent un éclairage complémentaire sur la RC. Je mets en lumière également quelques liens qui se tissent entre les trois articles.

7.2.1 Interdisciplinarité : objet et pratique de recherche.

Ma recherche repose sur plusieurs domaines disciplinaires, dont l'histoire, la sociologie, l'épistémologie, les arts, les communications, etc. Que ce soit les écrits consultés pour l'élaboration de ma problématique, de mon cadre conceptuel ou de ma méthodologie, ma recherche s'articule à l'interface de plusieurs champs disciplinaires. En fait, les écrits consultés de même que les méthodes de recherche employées sont diversifiés et complémentaires, à l'image de la RC. En effet, de plus en plus de projets de création reposent sur le croisement de plusieurs disciplines artistiques, et par conséquent, sur de nombreux champs de recherche.

The interplay of ideas from disparate areas of knowledge in creative arts research creates conditions for the emergence of new analogies, metaphors and models for understanding objects of enquiry. Hence the capacity of artistic research for illuminating subject matter of both the artistic domain as well as that belonging to other domains and disciplines of knowledge (dans Barrett & Bolt, 2010, p. 7).

Lors de la remise de mon examen de projet, ma bibliographie se présentait de manière thématique. Je voyais ainsi clairement que ma recherche s'alimentait et se construisait autour de différentes thématiques, soit : 1- les écrits sur la RC au Québec, 2- les écrits internationaux sur la RC (practice-based research, artistic research practice as research, etc.), 3- l'historique de la RC (contexte québécois et international) et l'histoire, 4- la

diffusion de la RC, 5- la sociologie des sciences et l'épistémologie, 6- la méthodologie et 7- le numérique. Cette organisation thématique correspond bien évidemment à mes choix et à mon utilisation de ces documents. En fait, je me retrouve bien dans cette citation de Darbellay (2017, p. 30), chercheur à l'université de Genève et spécialiste des approches inter et transdisciplinaire:

Même si la très grande majorité des profils de chercheurs demeurent ancrés – nécessairement et de manière parfaitement légitime et respectable d'ailleurs – dans une discipline d'appartenance qui fait sens dans un contexte académique massivement organisé de façon disciplinaire, il n'en demeure pas moins qu'émergent dans le même temps des pratiques transgressives animées par des chercheurs disciplinaires et/ou interdisciplinaires qui s'éloignent intentionnellement du confort de la discipline pour inventer de nouvelles manières de penser.

Cela dit, je reconnais très bien que ma pratique de chercheuse s'ancre avant tout en sciences humaines. Je pense notamment à mon utilisation de la sociologie et de l'histoire des sciences (le mot étant compris ici dans un sens très large) afin de mieux comprendre le contexte social et institutionnel dans le développement et l'émergence de la RC. Aussi, mon projet doctoral relève de l'épistémologie, particulièrement de la tradition anglo-saxonne (théorie de la connaissance), puisque la connaissance n'est pas uniquement comprise ici comme connaissance scientifique. En fait, l'apport des sciences humaines m'a permis de m'interroger à la fois sur les éléments conceptuels de la recherche-création, mais également sur les dynamiques et les facteurs de changement au sein même de cette communauté de chercheurs-créateurs. Par exemple, le fait de s'interroger sur le sens donné à l'expression RC selon les acteurs et les institutions ou encore de s'interroger sur l'utilisation de l'appellation recherche-création en contexte universitaire (au profit de l'expression Beaux-arts), en inscrivant celle-ci dans la durée (approche historique), relève d'une telle approche.

Par ailleurs, il faut aussi savoir que les praticiens en arts et les chercheurs-créateurs qui ont écrit sur la RC s'alimentent également de divers champs disciplinaires. Ces lectures et ces réflexions issues de la communauté des chercheurs-créateurs ont alimenté et teinté mes propres réflexions. Dabellay (2017) a mené une étude multicas dont l'objectif était d'analyser des pratiques de recherche interdisciplinaires de chercheurs de différents domaines. Au nombre de ses constats, les chercheurs aux pratiques interdisciplinaires ou hybrides peinent encore à obtenir une pleine reconnaissance académique. Cela fait sans doute écho à la réalité de bien des chercheurs-créateurs, d'autant plus que cette forme de RC ne possède pas un historique ou une tradition aussi longue que d'autres disciplines ou champs de recherche.

Enfin, le domaine des communications et des nouveaux médias fournit également une importante source d'écrits concernant le numérique. Plusieurs auteurs ont écrit sur les transformations de l'édition scientifique et les nouveaux modes de communication de la recherche. En entretien, Louis-Patrick Leroux affirmait que la maintenance d'un site web nécessite tout une équipe et une organisation derrière, ce qui rejoint les observations de Guylaine Beaudry (2010, p. 52) :

La communication scientifique directe se définit par l'absence apparente d'intermédiaire intervenant sur le traitement et la diffusion des documents à rendre publics. Pour tout responsable de telles plates-formes, les enjeux technologiques, scientifiques et financiers se posent de façon concrète. L'apparence de « désintermédiation » est un leurre. Les résultats de la recherche déposés et diffusés dans ces infrastructures, qui pour certaines, deviennent de véritables institutions, requièrent des dispositions et des moyens techniques considérables, déployés par des équipes expérimentées.

En somme, la RC constitue un terrain d'exploration fertile pour quiconque s'intéresse à la fois aux pratiques interdisciplinaires, mais également aux transformations de la diffusion scientifique par le biais du numérique.

7.2.2 Éclairage complémentaire de la RC

Comme énoncé au chapitre 1, ma thèse propose différents points de vue sur la RC, à la fois plus macro et plus micro. Je mentionnais que le cadrage sociohistorique de cette nouvelle forme de recherche au Québec constitue ce point de vue plus macro, alors qu'une perspective plus micro est utilisée lorsque j'aborde les modes et les pratiques de diffusion de la RC du point de vue des chercheurs-créateurs. Par exemple, la proposition d'invariants dans le premier article ou encore un exercice plus théorique d'analyse des modes de production de connaissances en RC correspondent bien à une perspective macro. Je visais davantage à identifier des changements ou des facteurs de continuité à plus grande échelle dans le cas de l'historique ou des caractéristiques communes (ou du moins convergentes) de la production de connaissances en contexte de RC. Ainsi, le niveau macro réfère à cette notion de plus grande échelle ou de perspective plus large. À l'inverse, le niveau micro permet d'étudier des phénomènes à échelle plus réduite et souvent du point de vue des individus. À cet égard, la considération des pratiques de diffusion ou encore des conceptions de la RC des chercheurs-créateurs rencontrés relève de ce niveau.

En somme, les perspectives micro et macro divergent souvent dans l'unité d'analyse ou encore l'échelle qui permet de porter un regard sur les phénomènes étudiés. Au début de ma thèse, je parlais également de la nécessité d'ajuster la distance focale ou de « zoomer » à certains moments sur des éléments plus précis. En fait, au-delà d'un changement d'échelle entre les articles, à l'intérieur même des articles, la perspective ou le niveau d'analyse peut varier. Je prends par exemple la notion d'espace dans ces deux perspectives. En fait, l'espace peut référer à un lieu, à un espace institutionnel. En effet, en abordant l'historique de la RC, j'ai tout de même fait des choix de cadrages institutionnels, notamment en choisissant des arrêts sur images des universités Laval et UQAM, soit les deux universités à avoir intégré les écoles des beaux-arts à la fin des années 1960.

Lorsque je parle d'éclairage complémentaire ou de liens entre mes articles, je pense à des choix méthodologiques ou théoriques qui ont guidé mes choix subséquents. À titre d'exemple, l'analyse des quelques données de projets subventionnés en RC à partir des programmes du CRSH et FRQSC (article 1) m'a donné une piste concernant mon choix de participants. Le domaine des arts vivants m'est vite apparu comme moins exploré, du moins pour la période étudiée (moins grand nombre de projets financés). En ce qui a trait à la dimension technologique ou des nouveaux médias, je rappelle que la majorité des projets subventionnés comportent cette dimension. Il m'apparaissait alors clairement pertinent d'aborder des aspects de diffusion numérique avec les chercheurs-créateurs.

Il y a aussi un lien étroit à établir entre les modes de production de connaissance et les pratiques de diffusion en RC. En revisitant le mode 2 de production des connaissances, la question de la collaboration et du mode d'organisation du travail a été abordée. Les dynamiques de collaboration au sein de certains projets en RC font état de rapports parfois plus communautaires ou horizontaux. En abordant leurs mécanismes de production et de diffusion, les chercheurs-créateurs rencontrés font état d'espace de partage et de mutualisation des pratiques. En fait, en reprenant chacune des schématisations proposées au terme de mon deuxième article, on peut avoir un aperçu de la possibilité d'opérationnalisation des propositions théoriques en regard des données recueillies dans le cadre du troisième article. À titre d'exemple, dans la première caractéristique du mode 2 - le contexte d'application (figure 5.2.) – je propose 3 éléments clés : l'hybridité des lieux de diffusion, des méthodologies ancrées dans le social et des œuvres comme sites de connaissances. Je vois aisément un transfert de ces propositions aux chercheurs-créateurs rencontrés, ne serait-ce que pour les deux premiers éléments. L'hybridité des lieux de diffusion a été clairement nommée avec exemples et expériences à l'appui par les deux participants. Concernant le deuxième élément de la schématisation, l'aspect méthodologique a été plus largement discuté avec Jean-Paul Quéinnec. En entrevue, en abordant des projets de collaboration avec des membres de la

communauté de Mashteuiatsh¹³⁰, Quéinnec parle de cocréation avec eux, de la portée sociale et culturelle de la démarche de recherche.

Au chapitre 3, je définissais trois axes ou champs d'intervention en regard des retombées possibles de ma thèse : aux plans pédagogique, politique et institutionnel, et au plan de la pratique. Or, je crois justement que l'exercice d'opérationnalisation tout juste évoqué me semble avoir une portée pédagogique intéressante pour la formation des étudiants, mais également peut servir à l'explicitation des pratiques chez les chercheurs-créateurs.

¹³⁰ Voir le projet phonographies mobiles sur le site de sa chaire de recherche : <https://dramaturgie-sonore.com/projets/phonographies-mobiles/charles-buckell/>

CONCLUSION

Je me suis intéressée à l'expression recherche-crédation pour la toute première fois aux alentours de 2010 en discutant avec des enseignants d'art. En soutien à la recherche et la direction des plusieurs programmes artistiques du collégial, je fus d'abord intriguée par cette appellation toute particulière. Je me suis alors fait prendre au jeu de vouloir l'explorer davantage. À cette époque et dans le cadre de mon travail, j'accompagnais plusieurs enseignants dans leurs projets de recherche et il m'est vite apparu que la RC remettait en question plusieurs méthodes et pratiques de la recherche scientifique. Toutes les cases d'une demande de subvention de recherche se trouvaient difficiles à remplir et il me semblait dénaturer à chaque fois le projet des enseignants et des chercheurs que je tentais de soutenir. J'ai donc pris l'objet, la RC, de mon point de vue, celui d'une chercheuse issue avant tout des sciences humaines. Dans le cadre de cette thèse, j'ai défini la RC comme un nouveau type de recherche, comme un phénomène à explorer.

Tout au long de mon projet doctoral, j'ai découvert une forme de recherche singulière, encore jeune et qui doit faire sa place parmi des traditions, des disciplines et des champs recherche bien établis en milieu universitaire. Les enjeux soulevés par la recherche-crédation sont nombreux. Sans viser l'exhaustivité, j'en résume quelques-uns ici que je juge importants :

- un enjeu de positionnement : la RC doit se définir entre différents modèles de recherche : universitaire et professionnelle. Elle demeure aux frontières du milieu professionnel artistique et du milieu universitaire ;
- un enjeu de financement : une tension dans le financement d'une telle recherche entre les fonds subventionnaires et les organismes culturels et artistiques;
- un enjeu méthodologique : ce type de recherche suppose de nouvelles approches et paradigmes méthodologiques qui ne sont pas toujours bien définis ou reçus dans le champ universitaire;
- un enjeu interdisciplinaire : de nombreux projets de RC reposent sur un croisement disciplinaire qui amène un renouvellement de connaissances dans une perspective de décloisonnement des disciplines et des genres artistiques. Les dynamiques de collaboration témoignent également de la composition parfois variée des équipes-projets ;
- un enjeu de connaissances : la RC suscite des questions à la fois sur les connaissances produites (souvent nommées tacites, expérientielles, personnelles) et son mode de production de connaissance (à quel mode, à quels système ou modèle de production de connaissances se rattache-t-elle) ;
- un enjeu de l'exégèse et des produits : il subsiste une tension entre les différentes formes de production de la recherche, notamment la production matérielle (l'œuvre) et la production écrite. Elle engendre de nouveaux modes de diffusion et certains projets collaboratifs suscitent des questionnements quant à l'autorat, la division et la reconnaissance du travail artistique et de recherche.
- un enjeu sujet-objet : cet enjeu vise la relation qu'entretient le sujet (le chercheur-créateur) à son objet (la création) et soulève des questions relatives à l'objectivation dans le processus de recherche.

Ma thèse recoupe et aborde plusieurs de ces enjeux. Pour ce faire, je me suis demandé quel était le contexte sociohistorique du développement de la RC au Québec et comment cette nouvelle forme de recherche se caractérise en regard de la production et de la diffusion des connaissances. En fait, j'ai mené cette recherche dans le but de répondre à trois objectifs : a- dresser un portrait sociohistorique de l'émergence et du développement de la RC en milieu universitaire, b- cerner et décrire certains paramètres importants de la production de connaissances en RC, c- identifier et décrire des modes de diffusion de la RC à partir de pratiques de chercheurs-créateurs québécois. Pour répondre à de tels objectifs, j'ai mobilisé plusieurs concepts dont l'hybridité, la diffusion, le numérique, la multimodalité, les pratiques, les modes de production de connaissances, etc. Au plan méthodologique, ma recherche a une visée essentiellement descriptive et j'ai opté pour une méthodologie qualitative. En effet, mon approche combine une démarche de collecte de terrain par des entretiens avec des chercheurs-créateurs à de l'analyse documentaire. Plus spécifiquement, la méthode historique et l'analyse documentaire, une adaptation de l'analyse de contenu et de l'analyse inférentielle ainsi que des entretiens ont été retenues comme méthodes de recherche.

Chacun de ces objectifs a présenté son lot de défis, mais a permis quelques avancées dans la compréhension de la RC. D'abord, dans le cadre du premier article, la recherche menée permet de penser la RC dans une perspective plus large. Elle a permis de comprendre certains pans de son développement et comment ceux-ci sont faits de raccords, de tensions, de découvertes. Cet historique est avant tout lié à l'insertion et au cheminement des premiers professeurs artistes au sein des universités. Des éléments structurels et institutionnels comme la création des premiers programmes de formation et des premiers programmes de financement seront également des accélérateurs ou des rampes de lancement de la RC. Depuis les années 2000, c'est une véritable communauté de chercheurs-créateurs qui se consolide, qui se fédère autour de préoccupations communes et qui se dote de modes et de canaux de diffusions, parfois perçus pour le

moins comme originaux en contexte universitaire. J'ai tenté de jeter une base, de proposer un cadrage sociohistorique du développement de la RC. Néanmoins, cet historique est constitué de documents épars, qui mérite encore enquête et approfondissement.

Concernant mon deuxième objectif, je pense avoir montré qu'il est possible de discuter de modes de production de connaissances en RC. Dans mon cadre conceptuel, j'évoquais les propositions de Irvine et Martin (1984), Edquist (1997) Shinn (2002) et bien d'autres. Je rappelle que les modèles de modes de production de connaissances permettent de comprendre les interactions, les liens entre différents paramètres de la production scientifique, notamment le milieu universitaire, les chercheurs, les industries, les institutions gouvernementales, etc. Par l'exercice d'adaptation des caractéristiques du mode 2, j'ai pu cerner et décrire des éléments ou paramètres importants de la production de connaissance en RC. Par exemple, concernant la caractéristique de l'hétérogénéité et de la diversité dans l'organisation de la RC, les points de tensions illustrés dans ma schématisation (double financement, autorat, types de produits, temporalités, etc.) recourent de nombreux enjeux mentionnés en ouverture de cette conclusion. J'ai également soulevé que certaines caractéristiques s'appliquent davantage à une vision plus macro de la RC et d'autres à vision plus micro centrée davantage sur la démarche du chercheur-créateur. Il demeure un défi de validation et d'opérationnalisation de ces propositions en regard d'un corpus de projets de RC ou encore les soumettant à des chercheurs-créateurs.

Enfin, la diffusion demeure une exigence incontournable de la recherche scientifique. La RC ne fait pas exception à cette règle. Néanmoins, mes rencontres avec les chercheurs-créateurs m'ont donné l'occasion de réfléchir à la fois aux défis qui se posent à eux en regard de la diffusion scientifique et des alternatives qu'ils proposent. Il aura été question de revoir le vocable utilisé quant à la diffusion, de l'évaluation par les pairs, de l'usage des données non textuelles, de l'hybridité des contextes de diffusion,

des pratiques numériques de diffusion en libre accès, etc. Comme le mentionnait Jean-Paul Quéinnec, la RC « est un bateau qui prend l'eau », ce qui suppose que la pratique de la RC relève d'une prise de risques, une constante redéfinition et négociation des pratiques plus traditionnelles de la recherche universitaire.

Depuis que j'ai amorcé cette thèse, j'observe néanmoins des avancées de cette forme de recherche en milieu universitaire. La diversification des programmes de financement et de formation, l'ouverture à un plus grand nombre de disciplines, une masse critique de projets en croissance témoignent que la communauté de chercheurs-créateurs souhaite perdurer. Il s'agit donc d'une occasion de poursuivre la sensibilisation des bailleurs de fonds et la communauté universitaire à certaines particularités de cette forme de recherche comme soulevées dans cette thèse. Il est aussi souhaitable de parfaire la formation aux cycles supérieurs, puisque les critiques face aux lacunes méthodologiques, au manque de fondement scientifique ou encore en regard de nouveaux modes de dissémination de la recherche se font encore entendre.

L'équilibre à maintenir est fragile : préserver la singularité de la RC tout en favorisant son intégration et sa reconnaissance au système de recherche actuel. Le trait d'union entre recherche et création a soulevé bien des passions et animé bien des discussions. De plus, la cohabitation n'a pas toujours été aisée entre artistes et chercheurs au moment de l'intégration des disciplines artistiques à l'université. Cependant, aujourd'hui la RC participe d'une tendance plus large qui est susceptible d'influencer les orientations futures de l'université. Au nombre des pistes d'action figurant au document de réflexion et de consultation de l'Université québécoise du futur (2020, p. 81)¹³¹, on mentionne :

¹³¹ Voir les fonds de recherche du Québec. *L'université québécoise. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Document de réflexion et de consultation, 15 septembre 2020, récupéré de <https://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/UduFutur-FRQ-1.pdf>

Promouvoir le développement de profils intersectoriels au sein du personnel et prévoir des modalités de promotion de carrières professorales qui reflètent les changements dans les pratiques de formation, de recherche, de création et de partage des connaissances; à cette fin, soutenir davantage le démarrage des carrières en recherche et en recherche-création, et faciliter son développement tout au long de la carrière universitaire [...].

En somme, la RC participe à sa manière à la transformation de plusieurs pratiques universitaires. La mouvance pour des méthodologies plus participatives, le décroisement des secteurs de recherche, la participation des citoyens aux définitions de problématiques de recherche, les potentialités du numérique quant à l'accès et la communication des informations résonnent d'une manière toute particulière lorsqu'on pense à la RC. La communauté de chercheurs-créateurs doit aussi poursuivre ses efforts afin de se doter des meilleures conditions de réalisation et de reconnaissance de cette forme de recherche au sein de l'université.

ANNEXE A

CERTIFICAT ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 2: communication, science politique et droit, arts) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	La diffusion de la recherche-création en arts vivants au Québec : exploration des pratiques et apport du numérique
Nom de l'étudiant:	Chantal PROVOST
Programme d'études:	Doctorat en études et pratiques des arts
Direction de recherche:	Diane LEDUC
Codirection:	Marie-Claude LAROCHE

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout  v nement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation  thique.



Mouloud Boukala
Président du CERPE 2 : Facultés de communication, de science politique et droit et des arts
Professeur,  cole des médias

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UQÀM | Université du Québec
à Montréal

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : La diffusion de la recherche-création en arts vivants
au Québec : exploration des pratiques et apport du numérique

Responsable de la recherche : Chantal Provost, chercheure principale et doctorante,
 tudes et pratiques des arts, UQAM, provost.chantal.4@courrier.uqam.ca, (514) 567-
1026

Direction et codirection de la recherche : Ce projet est réalisé dans le cadre d'une
thèse de doctorat sous la direction de Mme Diane Leduc, professeure au département
de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM (Coordonnées : t -
l phone : (514) 987-3000 poste 5667, courriel: diane.leduc@uqam.ca) et sous la codi-
rection de Mme Marie-Claude Larouche, professeure au département des sciences de
l'éducation de l'UQTR (Coordonnées : téléphone : (819) 376-5011, poste 3848, cour-
riel : Marie-Claude.Larouche@uqtr.ca)

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui porte sur la diffusion
de la recherche-création en arts vivants au Québec. Avant d'accepter de participer à
celui-ci, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les
renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de
cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que

les personnes avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

La recherche-création comme forme de recherche universitaire émergente a fait l'objet de peu d'études empiriques auprès de chercheurs-créateurs au Québec. Le présent projet de recherche vise à identifier et décrire des pratiques de diffusion en recherche-création en arts vivants, de même qu'à cerner l'apport du numérique dans cette diffusion. De nature collaborative, ce projet de recherche, de concert avec les participants, vise à explorer des avenues théoriques et pratiques concernant la diffusion de la recherche-création en arts vivants. Ce projet se déroulera de l'automne 2016 à la fin de la session d'hiver 2017.

Nature et durée de votre participation

Votre collaboration consiste d'abord à participer à un entretien d'une durée de 1h30   2 h. Cet entretien, avec votre autorisation, sera enregistré (audio). Celui-ci pourra avoir lieu dans votre bureau ou dans un local de votre université d'attache, désigné conjointement par vous et la chercheure principale. Vous serez ensuite convié à participer à trois ateliers de travail d'une durée de 3h chacun. Le lieu de ces rencontres sera déterminé de la même manière que le premier entretien. Le contenu des ateliers de travail et la nature de votre collaboration seront déterminés conjointement par vous et la chercheure principale. Le document intitulé calendrier et contenu envisagé des rencontres, joint à ce formulaire, servira de guide pour déterminer les sujets et les tâches à réaliser lors de ces rencontres.

Avantages et risques

En participant à ce projet, vous contribuez directement à la réflexion concernant la diffusion de la recherche-création au Québec. Cette étude se veut également une occasion de développement professionnel. Vous pourrez travailler et réfléchir à partir de vos propres projets de recherche-création. La participation à cette étude pourra aussi fournir des occasions de diffusion, notamment en collaborant à la communication des résultats de cette recherche (communications, articles, forums, etc.) avec la chercheure principale.

Il n'y a pas de risque important associé à votre participation à cette recherche. Cependant, chez certains, la participation à l'entretien ou aux ateliers de travail pourrait induire un léger inconfort lié à une prise de conscience de pratiques plus ou moins appropriées ou optimales. La durée et la nature de l'engagement de la part des collaborateurs sont également importantes.   cet égard, vous demeurez libre de prendre des pauses quand vous le désirez, de ne pas répondre à une question ou de ne pas participer à une tâche lors des ateliers de travail. Vous pourrez également proposer des modifications aux activités suggérées (séquence, durée, nature).

Contribution reconnue

Compte tenu de l'approche participative et collaborative de la recherche, la contribution des collaborateurs est ici reconnue. Ce qui signifie qu'en acceptant de participer à cette étude, votre contribution sera clairement mentionnée et reconnue (votre nom et fonction à titre de professeur universitaire).

Conservation et validation des données

L'enregistrement audio de l'entretien et sa retranscription, de même que les données recueillies dans le cadre des ateliers de travail seront conservés sur un disque dur protégé par une clé cryptographique. Vous aurez aussi l'occasion durant la recherche de valider les données concernant votre contribution. Les documents manuscrits ou imprimés seront conservés dans une filière sous clé du bureau de la chercheuse principale. L'enregistrement de l'entretien et sa retranscription, de même que l'ensemble des documents et données issus des ateliers de travail seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Chantal Provost verbalement. Toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter Madame Geneviève Garneau, garneau.genevieve@uqam.ca, 514-987-3000 poste 1092.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet. Merci pour votre précieuse collaboration.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C

DEMANDE D'ACCÈS À L'INFORMATION FRQSC

Vous trouverez également ci-joint la liste des offres de financement que nous détenons par rapport à ces programmes, pour les années 2002 à 2018. Vous remarquerez que les Frais indirects de recherche (« FIR ») n'apparaissent pas dans cette liste avant 2014-2015. Ceci est dû au fait que ceux-ci n'étaient alors pas versés par les FRQ. Quant à l'établissement d'affiliation, il est toujours le même que l'établissement gestionnaire. Pour les années subséquentes, les listes peuvent être extraites de notre site web via le Répertoire des offres de financement en ligne au lien suivant :

<https://repertoire.frq.gouv.qc.ca/offres/rechercheOffres.do?methode=afficher>.

Conformément à l'article 51 de la Loi, nous vous informons que vous pouvez demander la révision de cette décision auprès de la Commission d'accès à l'information. Vous trouverez ci-joint une note explicative à cet effet.

Prenez note que conformément au Règlement sur la diffusion de l'information et sur la protection des renseignements personnels (RLRQ, c. A-2.1, r. 2), l'information concernant votre demande sera également diffusée dans le site web du Fonds. Nous vous assurons que votre identité ne sera pas diffusée.

Veuillez accepter nos salutations distinguées.

A handwritten signature in blue ink that reads "Mylène Deschênes".

Me Mylène Deschênes, B.C.L., LL.B., LL.M.
Responsable de l'accès à l'information
Directrice, affaires éthiques et juridiques

p. j. Avis de recours (art. 51 de la Loi)

ANNEXE D

CANEVAS ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE

Texte de présentation

Comme vous le savez sans doute, il y a peu d'études au Québec qui portent spécifiquement sur la diffusion de la recherche-crédation (RC). Le présent entretien a pour objectif de mieux connaître et comprendre les pratiques de diffusion entourant les projets de RC en arts vivants et cerner l'apport du numérique dans cette diffusion. L'entrevue, d'une durée d'environ 2 h, se divise en deux sections. Une première partie de l'entretien, plus générale, porte sur votre vision de la recherche-crédation, sur l'exigence de diffusion en contexte de recherche universitaire, ainsi que sur les enjeux liés à la diffusion de la RC. Une deuxième partie de l'entretien porte plus spécifiquement sur vos pratiques de diffusion et sur l'apport du numérique.

-PREMIÈRE PARTIE-

[La RC et les projets de RC]

Pouvez-vous me définir ce que vous entendez par recherche-crédation?

Pouvez-vous me décrire un projet de RC que vous avez réalisé et qui illustre bien votre conception de la RC?

Questions de relance sur le projet de RC

- Quels étaient les objectifs et intentions associés à ce projet?
- Quel était le concept central?
- En quoi consistait ce projet? Le but? Les collaborateurs (s'il y a lieu), etc.?

[L'exigence de diffusion de la recherche universitaire et RC]

Comme professeur universitaire, la diffusion des travaux de recherche fait partie des exigences du métier. En contexte de RC, à quoi correspond pour vous cette exigence de diffusion? Autrement dit, comment répondez-vous à cette exigence de diffusion?

Questions de relance

- Qui est le public/ destinataire visé par la diffusion de vos projets de RC?
- Faites-vous une distinction entre les destinataires?
- Faites-vous une distinction entre diffusion universitaire et diffusion large public dans vos projets de RC?

[Les enjeux de diffusion en RC]

Quels sont selon vous les principaux enjeux liés à la diffusion de la RC en arts vivants?

Questions de relance

- Quels sont les défis (voire les embuches) rencontrés par un chercheur-créateur lors de la diffusion de son projet de recherche-crédation?

- -DEUXIÈME PARTIE-

[Les pratiques de diffusion]

Quelles sont vos pratiques (ex. manière habituelle de procéder) de diffusion relatives à vos projets de RC?

Questions de relance

- Quel support de diffusion avez-vous utilisé pour diffuser ce projet ou ces projets? (Donner des exemples : articles, site web, spectacle, performances, conférences publiques, scientifiques, etc.)
- Pouvez-vous me donner des exemples d'actions ou de gestes posés en regard de la diffusion de ce projet?
- Quels sont les textes et les écrits produits et diffusés en lien avec ce projet de RC? (précisez : un article scientifique? un livre? article d'une revue professionnelle? revue en ligne, site web?)
- De quelle façon avez-vous abordé l'écriture en lien avec ce projet? Pouvez-vous décrire cette écriture? (académique, personnelle, distanciée, etc.)

[L'apport du numérique]

*définir brièvement aux collaborateurs ce qu'on entend par numérique *(support de diffusion numérique, les logiciels, applications, outils, etc.)

Quel est votre usage du numérique dans la diffusion des vos projets de RC?

Questions de relance

- Comment qualifiez-vous votre usage ou emploi de ces outils, supports numériques?
- Que permet le numérique dans la diffusion de vos projets de RC?
- Donnez-moi un exemple d'un bon usage du numérique dans la diffusion de vos projets. Expliquez.

[Variété de produits en RC]

Si on prend par exemple le projet de RC (le nommer), que considérez-vous comme « produits » ou résultats de recherche au terme de ce projet?

Question de relance :

- S'il est difficile de parler de « résultats de recherche » en contexte de RC, quel autre terme serait plus approprié?
- Qu'est-ce qui a été diffusé? (La documentation du projet? Les données? Les artefacts? Les archives du projet? Le processus? L'œuvre?)

[Multimodalité]

Comment abordez-vous la diffusion des produits ou données non textuelles? (son, image, mouvement, etc.)

Questions de relance

- Comment intégrer son, texte, image, mouvement au produit ou moyen de diffusion?
- Que vous apporte le numérique pour la diffusion de ces produits ou données non textuelles?
- Comment témoigner de l'œuvre (création) dans une diffusion scientifique?
- Est-ce qu'un mode de communication et de diffusion (mode textuel, mode sonore, mode visuel, mode cinétique, etc.) convient mieux à votre pratique de chercheur-créateur? Si oui, précisez ce qu'il y a de particulier avec ce mode. S'agit-il plutôt d'une interrelation, d'une combinaison de modes?

Les principales questions relatives à la diffusion des projets de RC ont été abordées. Souhaitez-vous ajouter ou préciser certains éléments qui n'auraient pas été abordés lors de l'entrevue?

MERCI!

APPENDICE A

NOTES DE RENCONTRES AVEC YVES GINGRAS

[jeudi 28 janvier 2016 et 9 février 2016]

Comment identifier et caractériser un champ émergent?

- Peu de littérature traitant de champ émergent en dehors des sciences naturelles et génie? (Graff, 1987) « Professing literature »
- Décompte et recension de publications hétérogènes...dans plusieurs disciplines?

Est-il possible de cartographier un champ sans les outils bibliométriques? Autres options que couplage de mots, couplage bibliographique?

Comment recenser ce qu'ils publient (par enquête, entrevue seulement?)

-articles scientifiques, livres, rapports, livres d'artistes, revues professionnelles, site web, etc.

Il faut d'abord avoir une compréhension de ce qu'ils entendent par diffusion et le contenu de ce qu'ils diffusent. Défi : distinguer les productions de type recherche dans cet ensemble...Grille d'analyse? Études en exemple?

Par revue

- Revue multidisciplinaire en RC
- Revues existantes sont par champ et en ligne (crachoir Flaubert, Université Laval littérature, Archee – arts médiatiques (UQAM), Aparté (arts vivants, en ligne et papier)

Identifier un noyau de publications?

- Essentiellement des livres, quelques articles.
Laurier et Gosselin, 2004; Bruneau et Villeneuve, 2007; Gosselin et Le Gouguiec, 2006; Fortin et Houssa, 2012, Stévanice et Lacasse, 2012, Chapman et Sawchuk, 2012, etc.

Par groupe de chercheurs-centre-labo

- Par études de cas analyser la production en diffusion écrite, c'est possible.
- Comment traiter la littérature grise? Question en suspens.

Pour un projet subventionné

- Analyser l'ensemble des traces de la diffusion écrite? Modes et médiums?

Sites web et open access, pratique d'auto-archivage des chercheurs-créateurs

- Comment traiter l'information qui n'est pas révisée, évaluée par les pairs?
- Discriminer output de recherche/output artistique?
- Très difficile.

Comment qualifier la littérature grise dans un domaine donné?

(généralement convenu de ce que c'est : rapport, notes de recherche, document non revus par les pairs....)

-pas d'écrits spécifiques sur ce que cela peut être en arts et RC

Que faire dans le développement sémantique (ici recherche-création) se limite à un langage (ici Français) ? Voir l'article de Archambault, Vignola-Gagné, Côté, Larivière, and Gingras (2006)

Base de données utilisées

-Art source (EBSCO)

-ERIC

-FRANCIS

International INDEX to music Periodical

Concernant le cadrage sociohistorique

Je réfère notamment au texte sur l'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets (1991)

Trois aspects dans le processus de formation d'une discipline

a- émergence d'une nouvelle pratique

b- institutionnalisation de la pratique (par reproduction et diffusion, notamment création de programmes PHD, bourses études supérieures, structure départementale, etc.)

c-création d'une identité sociale (celle d'une discipline ou champ, organisation disciplinaire, porte-parole, etc.)

Est-ce que ce cadre semble pertinent dans le cas de ce champ émergent et puis-je l'adapter?

Réponse : oui. Institutionnalisation de la RC comme catégorie.

Éthique

Sortir de l'UQAM, même si l'émergence est très uqamienne.

Autres suggestions lectures :

- **Michèle Lamont – comment les enseignants pensent le critère de l'évaluation originalité- 4 domaines** – article 2002 Annual review of sociology (2004, vol 62, 2) What is originality in Humanities in social sciences. Redéfinition de l'évaluation par les pairs.
- **Mathurin sur l'évaluation par les pairs en éducation** **Le champ existe mais change la critériologie de la recherche. Analogie structurelle.
- **Caroline Dufour, Institutionnalisation du management public.** Elle utilise un modèle reposant sur la théorie des champs, selon lequel la formation d'une discipline suit trois étapes : l'arrivée d'agents porteurs de pratiques particulières, l'institutionnalisation de moyens permettant la reproduction et la création d'une identité
- Voir des documents comme Syndicat SPGQ SPUQ – si depuis il y a des cas. Reconnaissance de la diffusion -discours des acteurs

ÉTAPES ET PISTES D'ANALYSE POSSIBLES

Si analyse du côté de la structuration du financement : pistes et questions

- Consulter les sites des rapports de recherche CRSH –FQRSC.
- Accès au rapport finaux des chercheurs – demande accès
- Existent-ils des gens qui mettent de l'avant la création comme critère? (Analyse de Sophie Stévanec et Lacasse, le FQRSC financent des créateurs).
- Composition des comités de sélection

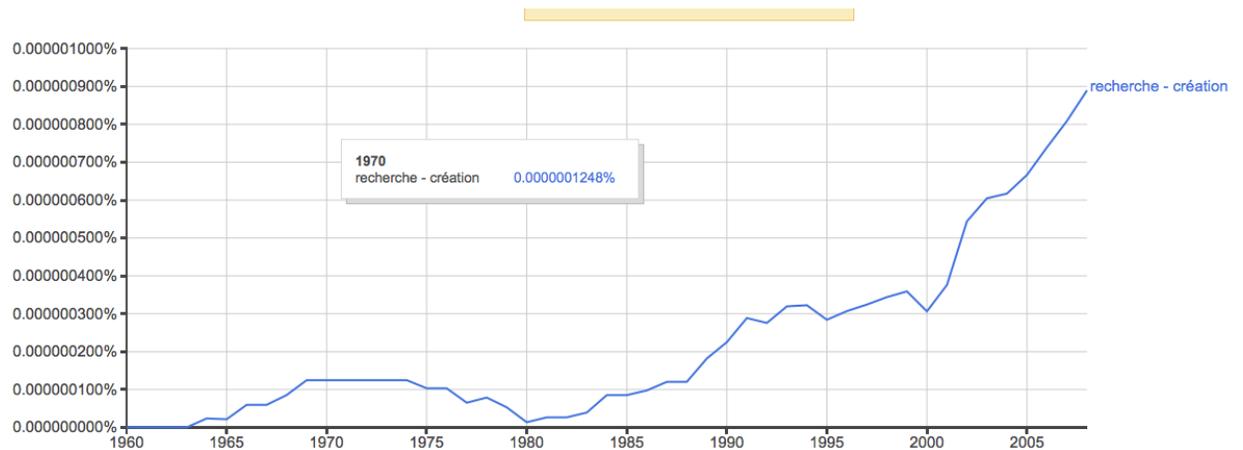
Échantillon chercheurs subventionnés – diffusion

Entrevue auprès des comités d'évaluation du CRSH (publication des comités après). Critères de sélection.

Rapports FRQSC- CRHS changer les critères. Pourquoi ?

CAC et CALQ, quels sont critères de sélection?

Institutionnalisation de la RC au Québec.



Sur la question d'une nouvelle critériologie qui est en train de se dessiner.

Voir dans la littérature internationale comment ils traitent de cette question de la critériologie.

Partir de grands constats de l'étude de LAMONT (2004), sur la question de l'originalité en sciences sociales et humanités. La perception de l'originalité est tout autre qu'en SNG, ouverture de la catégorie.

BIBLIOGRAPHIE

- Amez, L., Van Kerckhoven, B. et Ysebaert, W. (2014). Artistic Expositions within Academia: Challenges, Functionalities, Implications and Threats. Dans M. Schwab et H. Borgdorff (dir.), *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia* (p. 118-135). Leyde : Leiden University Press.
- Anderson, B. (2001). Grey Literature and Electronic Publishing, *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 19(2), 81-85.
- Angé, C. et Renaud, L. (2012). Les écritures émergentes des objets communicationnels. *De la rénovation. Communication & Langages*, 174, 35-39.
<https://doi.org/10.4074/S0336150012014032>
- Arbour, M.R. (1996). Les responsabilités de l'université dans l'enseignement des arts. *Dans SPUQ. 25 ans de syndicalisme universitaire, Analyses et discussions*, 5, 177-182.
- Archambault, É. et Vignola Gagné, É. (2004). *L'utilisation de la bibliométrie dans les sciences sociales et les humanités*. [Rapport final] Montréal :Science-Metrix. Récupéré de https://www.science-metrix.com/pdf/SM_2004_008_CRSH_Bibliometrie_Sciences_Sociales.pdf
- Arène, C. (2015). *Les modes de communication de la recherche aujourd'hui : quel rôle pour les bibliothécaires?* (Mémoire d'étude). ENSSIB. Récupéré de <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/65046-les-modes-de-communication-de-la-recherche-aujour-hui-quel-role-pour-les-bibliothe-caires>
- Arlander, A. (2013). Artistic Research in a Nordic Context. Dans R. Nelson (dir.), *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances* (p. 152-162). Londres : Palgrave Macmillan.

- Astien, E., Escrig, B. et Pottier, I. (2001). *Dictionnaire des technologies de l'information et de la communication*. Paris : Foucher.
- Audet, R. (2013), Lire, chercher, écrire et l'atout du numérique, *Québec français*, (168), 35-38.
- Bachelard, G. (1968). *Le nouvel esprit scientifique* (10^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Barrett, E. (2007). Experiential learning in practice as research: context, method, knowledge. *Journal of Visual Art Practice*, 6(2), 115-124.
- Baxter, V. (2013). Practice as Research in South Africa. Dans R. Nelson (dir.), *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*, Londres : Palgrave Macmillan, p. 163-174.
- Bazeley, P. (2006). Research Dissemination in Creative Arts, Humanities and the Social Sciences. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 307–321.
- Benford, R. D., Snow, D. A. et Plouchard, N. M. (2012). Processus de cadrage et mouvements sociaux : présentation et bilan. *Politix*, 3(99), 217-255
- Bénichou, A. (2013). *Un imaginaire institutionnel. Musées, collections et archives d'artistes*, Paris : L'Harmattan.
- Beaudry, G. (2011). *La communication scientifique et le numérique*. Paris : Hermès Science.
- Bienaise, J. (2016). Regard croisé sur l'interprétation en danse contemporaine et l'interprétation en recherche qualitative, *Recherches qualitatives*, 35(2), 101-102.
- Bienaise, J., Raymond, C. et Levac, M. (2017). L'articulation théorie-pratique dans la recherche-création en danse. *Recherches en Danse*, 6.
<https://doi.org/10.4000/danse.1666>
- Biggs, M. et Büchler, D. (2013). Inferring a Collective Concept of Research from the Actions of the Art and Design Research Community, *Art, Design & Communication in Higher Education*, 12(1), 7-19.
- Biggs, M. et Büchler, D. (2014). The Meaningful Exposition. Dans Schwab, M. et Borgdorff, H. (dir.), *The Exposition of Artistic Research : Publishing Art in Academia* (p. 81-91). Leiden : Leiden University Press.

- Boisseau, M. (2008). Création artistique à l'université : sur et avec. *ÉPARTS. Liaisons études et pratiques des arts*, 2, 19-33.
- Bolt, B. et Barret, E. (2007). *Practice as Research. Approaches to Creative Arts Enquiry*. Londres : IBTauris.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*, Leyde : Leiden University Press.
- Bouchard-Valentine, V. (2016). Fonofone pour iPad et iPhone : cadrage historique et curriculaire d'une application québécoise conçue pour la création sonore en milieu scolaire, *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 17(1), 11-24.
- Boullier, D. (2019). *Sociologie du numérique*. Paris : Armand Collin.
- Bourriaud, N. (2001). *Esthétique relationnelle*. Dijon : Les Presses du réel.
- Boutet, D. (2009). *Paysage de l'holocène. Une expérience de connaissance par la création d'art* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Boutet, D. (2018). La création de soi par soi dans la recherche-crédation : comment la réflexivité augmente la conscience et l'expérience de soi. *Approches inductives*, 5(1), 289-310. <https://doi.org/10.7202/1045161ar>
- Boutin, J.-F. (2012). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir], *Québec français*, (166), 46-47.
- Bruneau, M. et Burns, S. (2007). La recherche création : entre désir, paradoxes, réalités de la recherche. Dans M. Bruneau et A. Villeneuve (dir.), *Traiter de recherche création : entre la quête d'un territoire et la singularité d'un parcours* (p. 11-20). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bruneau, M. et Villeneuve, A. (dir.). (2007). *Traiter de recherche création : entre la quête d'un territoire et la singularité d'un parcours*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bullock, A. (2016). Conduct one-on-one qualitative interviews for research, *Education for primary care*, 27(4), 330-332.
- Busch, K. (2009). La recherche artistique et la poétique de la connaissance. *Art & recherche*, 2(2), récupéré de [Art & Recherche : Editorial \(artandresearch.org.uk\)](http://artandresearch.org.uk)

- Calenge, B. (2002). À la recherche de l'interdisciplinarité, *Bulletin des bibliothèques de France*, 4, 5-13.
- Candé, D. (2012). Hybridité, créolisation. Tout le monde, aux Antilles. *Revue canadienne de littérature comparée*. Juin, 125-138.
- Candy, L. (2006). Practice Based Research: A Guide (Creativity and Cognition Studios Report). Récupéré de <https://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf>
- Cardinal, S. (2012). *La recherche-crédation : une pensée audio-visuelle? :80^e congrès de l'ACFAS, UQAM, Montréal, 8 mai 2012*. Récupéré de : https://www.creationsonore.ca/wp-content/uploads/2014/10/communications_serger-cardinal_la-recherche-creation.pdf
- Chaire de recherche du Canada – dramaturgie sonore au théâtre (juin 2015). *Strate 4 : Cartographies de l'attente* [projet de recherche-crédation]. Chicoutimi : petit théâtre de l'UQAC.
- Chapman, O. et Sawchuk, K. (2012). Research-Creation: Intervention, Analysis and "Family Resemblances". *Canadian Journal of Communication*, (3), 5-26.
- CREPUQ. (2000). *Les programmes d'art dans les universités du Québec : arts visuels et médiatiques, design, danse, art dramatique, études et production cinématographiques, enseignement des arts, histoire de l'art, muséologie* (Rapport n° 24). Montréal : Commission des universités sur les programmes.
- COHEN, P. (2010). Scholars test web alternative to peer review. *The New York Times*, 2010, 23. Récupéré de https://www.culik.com/1190fall2012/Parer_1_files/peerreviewcohen.pdf
- Conseil des universités. (1974). Rapport intérimaire du Conseil des universités sur les objectifs de la recherche universitaire. Québec : Conseil des universités.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Québec : CSÉ.
- Couture, F. et Lemerise, S. (1980). *Insertion sociale de l'École des beaux-arts de Montréal : 1923-1969. L'enseignement des arts au Québec*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Couture, F. (dir.). (1993). *Les arts visuels au Québec dans les années soixante : La reconnaissance de la modernité* (t. 1). Montréal : VLB éditeur.
- Couture, F. (1997). *Les arts visuels au Québec dans les années soixante : L'éclatement du modernisme* (t. 2). Montréal : VLB éditeur.
- Couture, F. et Lemerise, S. (1990). A Social History of art and Public Art Education in Quebec: the 1960s. *Studies in Art Education*, 31(4), 226-233.
- Couture, F. et Lemerise, S. (1992). Le rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques. Dans J-M. Tremblay (dir), *Hommage à Marcel Rioux. Sociologie critique, création artistique et société contemporaine* (p.77-94). Montréal : Les éditions Albert Saint-Martin.
- Cuczella, C. (2015). Avant-propos. *Muséologies : Les cahiers d'études supérieures*, 8(1), 11-30.
- Dandurand, P. (1989). Un corps professionnel renouvelé : les professeurs d'université québécoises francophones entre 1959 et 1976. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, XIX (1),64-85.
- Darbellay, F. (2017). Le talent interdisciplinaire : une capacité à penser au-delà des disciplines. Le panda, le koala et le caméléon. *Ethos*, 6(1), 29-41
- Deschamps, C. (2002). *Le Chaos créateur*. Montréal : Guérin.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3^e éd.). Paris : De Boeck Université.
- Dosse, F. (2003). Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, (78), 145- 156.
- Doueïhi, M. (2013). *Qu'est-ce que le numérique?* Paris : Presses universitaires de France.
- Dudek, S. Z. (2011). Art and Aesthetics. Dans M. A. Runco (dir.). *Encyclopedia of Creativity* (2^e éd., p. 52-57). Londres : Academic Press,
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et théorisation. *Gérer et comprendre*, 112, 29-42. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>

- Durling, D. Friedman, K., et Gutherson, P. (2002). Debating the practice-based PhD. *International journal of design sciences and technology*, 10(2), 7-18.
- Edquist, C. et Johnson, B. (1997). Institutions and organizations in systems of innovation. *System of Innovation. Technologies, Institutions and Organizations*, 41-63.
- Elkin, J. (2017). List of PhD Programs around the World. Dans *Artists with PhDs*, Récupéré de <http://www.jameselkins.com/yy/2-list-of-phd-programs-around-the-world/>
- Ellis, C. (2013). Carrying the torch for autoethnography. *Handbook of autoethnography*, 9, p. 12.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured. *Paradigm. Journal of Communication*, 43(4), 51-58.
- Faguy, R. (2015). Le LANTISS, une infrastructure technologique au cœur d'une démarche active en recherche-création dans le domaine des arts scéniques. *Ligeia*, 1, 108-115.
- Farace, D. (2015). Mesurer la qualité de la littérature grise. *I2D – Information, données & documents*. 52, 60-61.
- Farouki, N. (1996). Qu'est-ce que la connaissance? Dans *La Foi et la Raison: Histoire d'un malentendu* (p. 23-30). Paris : Flammarion.
- Fitzpatrick, K. (2012). Revising Peer -review, *Contexts*, 11(4), 80.
- Fonds École des Beaux-arts de Québec (1922-1970) (P433). Division de la gestion des documents administratifs et des archives, Université Laval, Québec, Québec.
- Fonds d'archives de la commission des études sur les universités (1977). (23P-600/113), Service des services et de gestion des documents, UQAM, Montréal, Québec.
- Fortin, S. et Gosselin, P. (2014). Methodological Considerations for Research in the Arts within Academia. *Art Journal Research*, 1(1), 1-14.
- Fortin, S. et Houssa, É. (2012), L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes, *Recherches qualitatives*, 31(2), 52-78.

- Fournier, M. (1973). L'institutionnalisation des sciences sociales au Québec. *Sociologie et sociétés*, 5(1), 27-58.
- Fournier, M. (1986). *Les générations d'artistes. Suivi d'entretiens avec Robert Rousil et Roland Giguère*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Fournier, M., Gingras, Y. et Mathurin, C. (1989). Création artistique et champ universitaire : Qui sont les pairs? *Sociologie et Sociétés*, 21(2), 63.
- Fournier, M. et Misdrahi, M. (2014). Critères et processus d'évaluation en art contemporain. Les concours d'aide à la création du CALQ. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 17(1), 85-107.
- Fournier, M. et Laplante, R. (1977). Borduas et l'automatisme : les paradoxes de l'art vivant. Dans P.-É. Borduas (dir.), *Refus global & projections libérantes* (p. 101-145). Montréal : Les Éditions Parti pris. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/fournier_marcel/Borduas_et_automatisme/Borduas_et_automatisme_texte.html
- Fourmentraux, J.-P. (2007). Faire œuvre commune : dynamiques d'attribution et de coproduction des coproductions en art numérique, *Sociologie du travail*, 49(2), 162-179.
- Fourmentraux, J.-P. (2010). Linking Art and Sciences, an organizational dilemma. About Hexagram consortium (Montréal, Canada). *Creative Industries Journal*, 3(2), 137-150.
- Fourmentraux, J.-P. (2014, mars). *Artistes de laboratoire. Recherche et création à l'ère numérique*. Communication présentée au colloque La recherche-création : territoire d'innovation méthodologique, UQAM, Montréal, Québec.
- Fourmentraux, J.-P. (2015). Entre Arts et Sciences – Les valeurs de l'interdisciplinarité. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, n°16/3A, 83 à 91.
- Fourmentraux, J.-P. (2011). Le comédien virtuel. Une redéfinition des frontières de l'activité artistique. Dans S. Houdart (dir.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales* (p. 292-300). Paris : La Découverte.
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), 1-5.

- FRQSC. (2003, mars). *Pour changer le monde de la recherche-création : un dernier virage* [Rapport du comité recherche-création]. Récupéré de <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/51207>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schartzman, S, Scott, P. et Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres : Sage.
- Gibbons, M. (2000). Contexte Sensitive Science. Mode 2 Society and the emergence of context-sensitive science. *Science and Public Policy*, 27(3), 159-163.
- Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, XXIII, 41-54.
- Gingras, Y. (2014). *Les dérives de l'évaluation de la recherche. Du bon usage de la bibliométrie*. Paris : Raisons d'agir.
- Giraldeau, F. (1986). Le système Beaux-arts. *Continuité*, 31, 10-14.
- Gusdorf, F. et Lassure, C. (2008). *E-words : le vocabulaire des nouvelles technologies*. Paris : Ellipses.
- Gobeil, A. et Guimont, D. (2016). Living Lab ou comment créer votre propre écosystème d'innovation ouverte. *Acfas Magazine*. Récupéré de https://www.acfas.ca/publications/magazine/2016/11/living-lab-comment-creeer-votre-propre-ecosysteme-innovation-ouverte#footnote1_bmpxkpi
- Godin, B. (2002). Les pratiques de publication des chercheurs : les revues savantes québécoises entre impact national et visibilité internationale. *Recherches Sociographiques*, 43(3), 465-498.
- Godin, B. et Lane, J. P. (2009). A century of talks on research: what happened to development and production?, *International Journal Transitions and Innovations Systems*, 2(1), 5-13.
- Gosselin, P. (2006). La recherche en pratique artistique : spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies. Dans P. Gosselin et  . Le Coguiec (dir.), *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (p. 21-32), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, P. et Le Coguiec,  . (dir.). (2006). *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gray, C. et Malins, J. (2004). *Visualizing research: A guide to the research process in art and design*. Londres : Routledge.
- Hall, B. et Howard K. (2008). A Synergic Approach: Conducting Mixed Research With Typological and Systemic Design Considerations. *Journal of Mixed methods Researchs*, 81, 248-269.
- Hannula, M. (2009). Catch me if you can: Chances and Challenges of Artistic Research. *Art & Research. A Journal of Ideas, Contexts and Methods*, 2(2). Récupéré de <http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/pdfs/hannula1.pdf>
- Harvey, F. (2008). La vie culturelle à Québec (1791-2008) : essai d'interprétation. *Les Cahiers des dix*, 62, 251-281.
- Haseman, B. (2006). Manifesto for Performative Research. *Media International Australia*, 118(1), 98-106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Hessels, L. K. et Van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research policy*, 37(4), 740-760.
- Hébert, C. (2007). *La genèse de l'Université du Québec, 1960-1969* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4805/1/M9842.pdf>
- Hellström, T. (2010). Evaluation of artistic research. *Research Evaluation*, 19(5), 306-316.
- Holton, G. (1982). *L'invention scientifique*. Paris : PUF.
- Hughes, L. et Lafortune, M.-J. (dir.). (2001). *Penser l'indiscipline : recherches interdisciplinaires en art contemporain / Creative Confusions: Interdisciplinary Practices in Contemporary Art*. Montréal : Optica.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23 à 34.
- Irvine, J. et Martin, B. R. (1984). *Foresight in Science: Picking the Winners*. Londres : Frances Pinter.
- Jacob, A. (1989-1992). *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris : PUF. 5 vol.

- Jewitt, C. (2009). Multimodal methods for researching digital technologies. Dans S. Price, C. Jewitt et B. Brown (dir.), *The SAGE Handbook of digital technology Research* (p. 250-265). Los Angeles : Sage publication.
- Juanals, B. et Noyer, J.-M. (2008). L'encyclopédisme en éclats. L'édition scientifique numérique face aux nouvelles mémoires et intelligences en procès. Dans F. Papy et B. Guyot (dir.), *L'édition scientifique : analyses et perspectives* (p. 203-221), Cachan : Lavoisier Hermès Science, Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00512157/>
- Lancri, J. (2006). Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi. Dans P. Gosselin et É. Le Coguiec (dir.), *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (p. 9-20), Québec : Presses de l'Université du Québec,.
- Landry, P.-L. (2017). L'artiste universitaire, l'artiste théoricien : vers un paradigme intellectuel et artistique de recherche-crédation. L'exemple de Wassily Kandinsky, précurseur de la recherche-crédation. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 10. Récupéré de : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/3709/3937>
- Langlois, M. (1997). L'école des beaux-arts de Québec (1922-1967). *Cap-aux-diamants. La revue d'histoire du Québec*, 50, p. 61.
- Larouche, C., Savard, D. Héon, L. et Moisset, J.-J. (2014). Anasynthèse, typologies des conceptions des universités et évaluation de leur performance. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 1-39.
- Larouche, M.-C., Palomino, J.-F. Lanoix, A. Simard, D. Ouellet, K. et Gaudet-Boulay, S. (2019, mai). *Médiation culturelle numérique et valorisation de documents patrimoniaux en classe d'histoire nationale*. Communication présentée au 87^e Congrès de l'ACFAS, Gatineau, Québec.
- Laurier, D. et Gosselin, P. (dir.). (2004). *Tactiques insolites : vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*, Montréal : Guérin Éditeur.
- Laurier, D. et Lavoie, N. (2013). Le point de vue du chercheur-crédateur sur la question méthodologique : une démarche allant de l'énonciation de ses représentations à sa compréhension. *Recherches qualitatives*, 32(2), 294-319.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013) La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale, *Globe*, 16(1), 71-89.

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers, (dir.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leduc, A. (2002). *Les mots de la peinture*. Paris : Belin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leroux, L. P. (2016). Hamlet sur le fil : pourquoi? Dans *Resonance Lab*, Récupéré de <http://resonance.hexagram.ca/hamlet/#Pourquoi>
- Leroux, L. P. (2014). Répliques, réplifications, réponses : Milford Haven repris. *Aparté*, n° 3, 41-45, dossier « Entre inventivité et doute, la richesse de la recherche création est-elle crédible? ».
- Leroux, L. P. (2012). L'autofiction et moi. Dans *Dialogues fantasques pour causeurs éperdus* (p. 7-13), Sudbury : Prise de parole.
- Lesage, D. (2009). The Academy is Back: On Education, the Bologna Process, and the Doctorate in the Arts. *E-Flux*, 4, Récupéré de <http://www.e-flux.com/journal/the-academy-is-back-on-education-the-bologna-process-and-the-doctorate-in-the-arts/>
- Lesage, D. (2009). Who's Afraid of Artistic Research? On measuring artistic research output. *Art & Research. A journal of ideas, contexts and methods*, 2(2), 1-10.
- Littlejohn, S. W. et Foss, K. A. (2009). *Encyclopedia of Communication*. Los Angeles : Sage Publications.
- Loveless, N. (dir.). (2015). Towards a Manifesto on Research-Creation. *RACAR, Revue d'art canadienne*, 40(1), 52-54.
- Lowry, S. (2015). Project Anywhere: The Challenge of Evaluation and Disseminating Art and Artistic Research Outside Traditional Exhibition Environments. *Muséologies*, 8(1), 33-52.
- Macleod, K. (dir.). (2006). *Thinking through Art: Reflections on art as research*. Londres : Routledge.
- Magris, E. (2015). *Du côté des pratiques artistiques : le projet comme forme de recherche-création? Ligeia*, 1, 69-78.

- Mäkelä, A. M. et Nimkulrat, N. (2011). Reflection and documentation in practice-led Design Research. Nordic Design Research Conference, *Nordes*, 4.
- Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherche qualitatives*, 5, 70-81.
- Martineau, S., Simard, D et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Mcpherson, T. (2009). Introduction: Media studies and the digital humanities. *Cinema Journal*, 48(2), 119-123.
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives*, 35(1), 56-75.
- Molinet, E. (2006). L'hybridation : un processus décisif dans le champ des arts plastiques, *e-Portique*, Récupéré de <http://journals.openedition.org/leportique/851#text>
- Morin, E. (1999). *Repenser la réforme et réformer la pensée*. Paris : Seuil.
- Morizot, J. et Pouivet, R. (dir.). (2007). *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Paris : Armand Colin.
- Mottram, J. (2009). Researching Research in Art. Dans J. Elkins (dir.), *Artists with PhDs: On the New Doctoral Degree in Studio Art* (p. 3-30). DC : New Academia,
- Nancy, J.-L. (2000). Les arts se font les uns contre les autres. Dans C. Doumet *et al.* (dir.), *Art, regard, écoute. La perception de l'œuvre*. Paris : Presses universitaires de Vincennes.
- Nelson, R. (2013). From Practitioner to Practitioner-Researcher. Dans R. Nelson (dir.), *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances* (p. 23-47). Londres : Palgrave Macmillan.

- Niedderer, K. (2009). Relating the Production of Artefacts and the production of knowledge in Research. Dans N. Nimkulrat et T. O’Riley (dir.), *Reflections and Connections. On the relationship between creative production and academic research* (p. 59-67). Helsinki : University of Arts and Design.
- Nimkulrat, N. (2011). Reflection and documentation in practice-led design research, *Nordes*, 1-9.
- Nimkulrat, N. (2009). Relating the production of artefacts and the production of knowledge in Research. Dans N. Nimkulrat et T. O’Riley (dir.), *Reflections and Connections. On the relationship between creative production and academic research* (p. 59-67). Helsinki : University of Arts and Design.
- Nimkulrat, N. (2013). Situating Creative Artefacts in Art and Design Research. *FORMakademisk*, 6(2), 1-16.
- Nowotny, H., Scott, P. et Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge : Polity.
- Page, R. (dir.). (2009). *New perspectives on narrative and multimodality*. New York : Routledge.
- Paquin, L.-C. et Noury, C. (2018). Définir la recherche-création ou cartographier ses pratiques? *ACFAS Magazine*. Récupéré de <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2018/02/definir-recherche-creation-cartographier-ses-pratiques>
- Paquin, L.-C. et Noury, C. (2020). Petit récit de l’émergence de la recherche-création médiatique à l’UQAM et quelques propositions pour en guider la pratique. *Communiquer*, 103-136.
- Pinson, J.-P. (2009). La recherche-création dans le milieu universitaire : le cas des interprètes et de l’interprétation. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 10(2), 9–14.
- Pluta, I. (2015). L’espace du laboratoire entre création technologique et recherche scientifique : prémices d’une méthodologie. *Ligeia*, 1, 47-58.
- Pluta, I. et Losco-Lena, M. (2015). Pour une topographie de la recherche-création. *Ligeia*, 1, 39-46.
- Prost, Antoine (1996). *Douze leçons sur l’histoire*. Paris : Le Seuil.

- Provost, C. (2015, novembre). *La recherche-création à l'université : cadrage sociohistorique et enjeux d'un nouveau type de recherche*. Communication présentée au Symposium des chercheurs émergents dans le cadre du colloque Re-Create, Média Art History, Montréal, Québec.
- Provost, C. (2015). Research-Creation and Mode 2 Revisited : Thoughts on Knowledge Production in Artistic Practice. *Media-N. Journal of the New Media Caucus*, 11(3), récupéré de : <http://median.newmediacaucus.org/research-creation-explorations/research-creation-and-mode-2-revisited-thoughts-on-knowledge-production-in-artistic-practice/>
- Provost, C. (2016). « Multimodalité et hybridité de la diffusion de la recherche-création: le point de vue des chercheurs-créateurs », *L'Annuaire th atral: revue québécoise d'études th atrales*, 60, p. 27-47.
- Provost, C. (2020). « La recherche-création : survol historique de son institutionnalisation. » Dans Gilbert David, Hervé Guay, Hélène Jacques et Yves Jubinville (dir.). *Le théatre contemporain au Québec. 1945-2015*. Les Presses de l'Université de Montréal : Montréal, 572-573.
- Provost, C. (2021, mai). *La recherche-création à l'université : historique et enjeux d'une nouvelle forme de recherche*. Communication présentée lors du cycle de conférence en ligne – Le rôle culturel et l'action artistique de l'université contemporaine, Montréal, Québec.
- Quéinnec, J.-P. (2016). Quand la mobilité répond à l'ouverture multimodale d'une recherche-création en théatre. *L'annuaire th atral*, 60, 40-74.
- Quéinnec, J.-P. (2014). Présentation : doute et inventivité pour une scène sans bord. *Aparté*, n  3, 29-30.
- Quéinnec, J.-P. (2011-2012). Pour une ouverture aux recherches créations en théatre. *L'Annuaire th atral*, nés 50-51, 205-210. <https://doi.org/10.7202/1017322ar>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (dir.). (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive* (9   d.). Issy-les-Moulineaux : ESF  diteur.
- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Sociology of sport journal*, 17(1), 5-20.
- Rioux, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Québec :  diteur officiel du Québec.

- Revel, J. (1996). *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*. Paris : Gallimard.
- Rey, A. (dir.). (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert. 3 vol.
- Rip, A. (2000). Fashions, lock-ins and the heterogeneity of knowledge production. *The future of knowledge production in the academy*, 28-39.
- Robson, J. (2013). Artists in Australian Academies: Performance in the Labyrinth of Practice-Led Research. Dans R. Nelson (dir.), *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances* (p. 129-141). Londres : Palgrave Macmillan.
- Roth, B.J. (2010). An academic Perspective on Grey Literature. *Archaeologies*, 6(2), 337-345.
- Royer, C., Baribeau, C., et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec: où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives*, 7, 64-79.
- Rust, C., Mottram, J. et Till, J. (2007). *Review of Practice-led research in Art, Design and Architecture* (AHRC Research Report). Sheffield Hallam University. Récupéré de <https://shura.shu.ac.uk/7596/1/Practice-ledReviewNov07.pdf>
- Saleh, I. et Hachour H. (2012). Le numérique comme catalyseur épistémologique, *Revue française de l'information et de la communication*. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rfsic/168>
- Sawchuk, K. (2015). Creation-as-research: Critical making in complex environments. *RACAR, Revue d'art canadienne*, 40(1), 49-52.
- Scarpetta, G. (2004), De l'“art total” aux zones de défis et d'interactions. Dans D. Cohen-Levinas (dir.), *Le renouveau de l'art total* (p. 11-18). Paris : L'Harmattan.
- Science-Metrix et Bourgeois, M. (2007). *Évaluation formative du programme de subvention recherche-crédation en arts et lettres du CRSH* (Rapport final). Canada : Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Récupéré de https://www.sshrc-crsh.gc.ca/about-au_sujet/publications/fine_arts_eval_part1_f.pdf
- Schwab, M. et Borgdorff, H. (2014). Introduction. Dans M. Schwab et H. Borgdorff (dir.), *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia* (p. 8-20). Leyde : Leiden University Press.

- Semetko, H. A. et Valkenburg P.M. (2000). Framing European Politics: A Content Analysis of Press and Television News. *Journal of Communication*, 50(2), 93-109.
- Scheufele, B. (2004). Framing effects research: A theoretical and methodical critique. *Communications – European Journal of Communication Research*, 29. 401–428.
- Singh, J. P. (2019). Understanding Multimodalities in Arts an Social Sciences. *Arts & international Affairs*, 3.3./4.1 Hiver 2018-2019. Récupéré de : <https://theartsjournal.net/2019/03/28/editorial-2/>
- Shinn, T. (2002). The triple helix and new production of knowledge: prepackaged thinking on science and technology. *Social studies of science*, 32(4), 599-614.
- Sonntag, M. (2002). Le schéma d'action : outil de figurat ion des représentations dans l'analyse des pratiques profession-nelles. *Revue française de pédagogie*, 138, 29-38.
- Souriau, A. (dir.). (1990). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : PUF.
- Spanzi-Zuber, M. (1998). Le récit comme forme d'explication : science et histoire. *Littérature*, 109, 46-58.
- Spivak L'Hoste, A. et Hubert, M. (2012). Mobilité scientifique et réflexivité des chercheurs. Comment les déplacements façonnent des modes de production de connaissances. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 6(2), 357-380.
- Springgay, S, Irwin, R. L. et Wilson, S. (2005). Ar|r|tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative inquiry*, 11(6), 897-912.
- Stévançe, S. (2012). À la recherche de la recherche-création : la création d'une interdiscipline universitaire. *Intersections*, 33(1), 3-9.
- St evançe, S. et Lacasse, S. (2013). *Les enjeux de la recherche-création en musique : institution, d efinition, formation*, Qu ebec : Presses de l'Université Laval.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research. Inquiry in visual arts*. Los Angeles : Sage publications.
- Surtheland, I. et Krzys Acord, S. (2007). Thinking with art: from situated knowledge to experiential knowing. *Journal of Visual Art Practice*, 6(2), 125-140.

- Thain, A., Brunner, C. et Prévost, N. (dir.). (2008). How Is Research-Creation? *IN-Flexions*, n° 1, Récupéré à <http://www.inflexions.org/issues.html#i1>
- Thines, G. et Lempereur, A. (1975). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 5, 38-55.
- Vallerand, N. (1973). *Rapport sur le secteur des arts présenté à la Commission des études de l'Université du Québec à Montréal par l'observateur délégué*, Montréal : UQAM.
- Vallerand, N. (2010). *Les arts, l'université, la politique culturelle*. Montréal : VLB éditeur.
- Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : De Boeck Université.
- Vincs, K. (2010). Rhizome/ My Zone: A case study in Studio-Based. Dans B. Bolt et E. Barrett (dir.), *Practice as Research. Approaches to Creative Arts Enquiry* (p. 99-112). Londres : IBTauris.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.
- William-Jones, B. et al. (2017) La conduite responsable en recherche-création : Utiliser de façon créative aux enjeux d'un pratique en effervescence. Rapport de recherche. Programme actions concertées, FRQSC. récupéré de https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/ie_rapport_williams-jones-bryn.pdf
- Wilson, J. (2011). Creative Arts Research: A long path to acceptance. *Australian Universities Review*, 53(2), 68-76.
- Woyseth-Dunin, H. (2010). Some notes on Mode 1 and Mode 2: Adversaries or Dialogue Partners? Dans M. Biggs et H. Karlsson (dir.), *The Routledge companion to research in the arts* (p.64-81). Londres : Routledge.
- Uzel, J.-P., Cron, M.-M. (2011) *Les arts numériques à Montréal création / innovation / diffusion*. Montréal : Conseil des arts de Montréal.

- Ysebaert, W. (2011). *Recent developments in the assessment of Artistic Research*. Communication présentée au ECOOM colloquium de la Vrije Universiteit, Bruxelles.
- Zernik, C. (2005). Cadre, cadrage, quadrillage. *Positif*, 530, 61- 64.
- Ziman, J. (2000). *Real Science: What it is, and What it Means*. Cambridge : Cambridge University Press.