



## PRÉSENTATION DU NUMÉRO

En 2010, *The International Journal of Communication* posait la question suivante : en quoi les études en communication contribuent-elles à la compréhension des enjeux de la création? Ce numéro Volume 20 numéro 2 de *COMMposite* poursuit cette réflexion. En effet, aucun domaine de la vie sociale ne semble désormais échapper à la création. L'omniprésence de différentes formes de création au sein de la vie quotidienne (fiction, fausses nouvelles, bricolage en ligne, « DIY », etc.), mène à s'interroger sur la fonction sociale de celles-ci : Quels rapports entretiennent-elles avec notre réalité sociohistorique? Qu'en est-il de leur potentiel de transformation sociale?

Le numéro amorce une réflexion autour de la manière dont les études en communication pensent la création que ce soit la création artistique et médiatique, organisationnelle, politique et la recherche-crédation dans le milieu académique.

La pensée critique s'est surtout attachée à analyser la manière dont le capitalisme tend à opérer une séparation artificielle entre le processus de création et l'œuvre réduite à une forme d'objet-marchandise politiquement inoffensive (Arvatov 2017, Adorno, 1964; Benjamin, 2003 [1936]). Or, la création artistique et médiatique ne peut être réduite à la *poiesis*, à la production d'une œuvre. Celle-ci peut également être une *praxis* puisque le processus de création transforme le créateur de même que ses spectateurs de par l'éclairage de la réalité d'une vie humaine appauvrie et la formulation d'autres formes de vie, d'autres mondes possibles. L'émergence de la recherche-crédation, dans le milieu universitaire quant à elle, interroge la signification du processus de création en même temps que la production de connaissances.

Les études en communication organisationnelle portent attention aux dynamiques et mécanismes qui composent, ordonnent, organisent et créent les activités humaines et les rapports sociaux (Grosjean & Bonneville, 2010). Ces études permettent par exemple de s'intéresser aux rapports de pouvoir ou aux tensions qui parcourent les organisations de même qu'à la place du genre en milieu de travail, ce qui emmène à poser des questions relatives à la création de nouvelles façons de faire. De plus, en focalisant son attention sur ce qui est en train de se dire et de se faire, la communication organisationnelle s'attarde sur la manière dont une interaction émerge (est créée).

La création est également présente dans le domaine du politique et de la politique. Le recours à la fiction – non comme opposition à la réalité, mais comme production d'une réalité feinte, comme mise en scène – est en effet fréquent en politique. Ce qui n'est pas sans poser de questions quant aux rapports entre la fiction en politique et la vérité puisque comme l'écrivait Genette « [e]nter dans la fiction, c'est sortir du champ ordinaire d'exercice du langage, marqué par les soucis de vérité, de persuasion qui commandent les règles de la communication » (1991, p.19). Les fausses nouvelles nous semblent ainsi être symptomatiques de ces tensions entre fiction et vérité en politique. La politique, quant à elle, ne peut se limiter à la critique du monde comme il va sous peine de sombrer dans le fatalisme. La création d'alternatives et la conduite d'expérimentations sociales en commun permettent d'ouvrir le champ des possibles.

Dans ce numéro plus spécifiquement, les trois textes traitent de ces enjeux de différentes manières.

Tout d'abord, Mathieu Bégin, dans son article « Regard critique sur les humanités numériques : le cas d'une recherche compréhensive sur les processus créatifs d'adolescents », pose un regard critique sur les humanités numériques (HN) et fonde sa réflexion sur une expérience dans terrain marquée de défis, qui s'est déroulée dans le cadre d'une recherche compréhensive visant à comprendre les raisons orientant les « processus créatifs » d'adolescents ayant publié dans YouTube une vidéo sur le thème de la cyberintimidation. Son article vise à montrer les limites des promesses des HN pour la recherche compréhensive ainsi que l'importance de « l'imagination méthodologique » du chercheur pour la mise à bien de ses travaux.

Ensuite, l'article de Myriam Durocher intitulé « "Danser avec fitbit" : une exploration créative critique des injonctions normatives au "bien vieillir" à l'intersection des technologies de suivi en continu » présente une réflexion méthodologique sur l'articulation entre recherche et création. Il explore également des enjeux théoriques liés à la danse, aux corps vieillissants et aux technologies de suivi en continu (Fitbit), et ce, dans une perspective critique qui interroge les normes culturelles en la matière.

Enfin dans son article intitulé « Comment les instituteurs primaires intègrent-ils des médias ludiques à leurs pratiques d'enseignement ? Discours sur la

construction d'instrument d'enseignement », Charlotte Pr at aborde l'utilisation de ces nouvelles pratiques numériques sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Repartant des fonctions culturelles, sociales, d'apprentissage et de développement chez l'enfant que remplit le jeu, l'auteure s'intéresse aux pratiques pédagogiques mises en œuvre par les institutrices, les instituteurs mobilisant le jeu dans leur enseignement. Plus particulièrement, elle réfléchit aux processus créatifs mis en œuvre pour transformer ou pour créer des artefacts ludiques.

### **Bibliographie**

Adorno Theodor W. (1964) « L'industrie culturelle ». In: *Communications*, 3, pp. 12-18.

Arvatov, B. (2017) *Art and production*. London : PlutoPress.

Benjamin, W. (2003). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris: Allia.

Genette, G. (1991). *Fiction Et Diction*. Paris:  ditions du Seuil.

Grosjean, S., & Bonneville, L. (2010). *La Communication organisationnelle*. Chenelière.

## REGARD CRITIQUE SUR LES HUMANITÉS NUMÉRIQUES : LE CAS D'UNE RECHERCHE COMPRÉHENSIVE SUR LES PROCESSUS CRÉATIFS D'ADOLESCENTS

Mathieu Bégin

TELUQ — Université du Québec

**Résumé :** *Les humanités numériques (HN) font l'objet de débats dans la communauté scientifique. Plusieurs chercheuses et chercheurs craignent de voir les sciences humaines et sociales placées sous l'emprise d'impératifs strictement lucratifs et ont, jusqu'ici, peu réfléchi de manière critique aux méthodes et aux pratiques de terrain que le discours sur les HN suggère fortement d'adopter. Cet article pose un regard critique sur les HN. Il se fonde sur une expérience dans terrain marquée de défis, qui s'est déroulée dans le cadre d'une recherche compréhensive visant à comprendre les raisons orientant les « processus créatifs » d'adolescents ayant publié dans YouTube une vidéo sur le thème de la cyberintimidation. Le déroulement de sa phase de collecte de données ainsi que les défis l'ayant marqué sont rapportés en détails. Les stratégies de recrutement de participants qui ont été mises en œuvre pour relever ces défis sont ensuite présentées. L'article vise à montrer les limites des promesses des HN pour la recherche compréhensive ainsi que l'importance de « l'imagination méthodologique » du chercheur pour la mise à bien de ses travaux.*

**Mots-clés :** *Sciences humaines et sociales ; méthodologie ; humanités numériques ; critique ; YouTube ; terrain ; défis ; recherche compréhensive ; adolescents ; processus créatifs.*

**Abstract :** *Digital humanities (DH) are debated in the scientific community. Many researchers are afraid of seeing the humanities and social sciences placed*

*under the influence of strictly lucrative imperatives. So far, researchers have not critically think about “on the field” methods and practices that DH’s discourse strongly suggests to adopt. This article takes a critical look at DH. It is based on a challenging field experience, which has been part of a comprehensive research aiming to understand the reasons behind the “creative processes” of teenagers who have posted on YouTube a video about cyberbullying. Its data collection phase as well as the challenges that have marked it are reported in detail. Participant recruitment strategies that have been implemented to address these challenges are then presented. The article aims to show the limits of the promises of the DH for comprehensive research as well as the importance of the “methodological imagination” of the researcher for the completion of his work. Keywords : Humanities and Social Sciences ; methodology; digital humanities; criticism; YouTube; field work; challenges; comprehensive research; teenagers; creative processes.*

## Les humanités numériques

Ce que nous appelons aujourd'hui « le numérique » désigne généralement l'ensemble des outils techniques permettant la production, la publication, la diffusion et la consultation d'informations sur le réseau Internet. Le phénomène généralisé de numérisation de la société qui marque les années 2010, appelées « *l'ère de la globalisation numérique* » par (Corniou, 2010), est caractérisé par une injonction à « participer » (publier des textes, des photos, des vidéos) (Proulx, 2017). Il n'épargne aucun domaine de l'activité humaine, y compris celui de la production des savoirs et de leur diffusion, c'est-à-dire le domaine de la recherche (Bouzidi et Boulesnane, 2017).

Depuis le début des années 2010, voire même des années 2000, le numérique a facilité l'accessibilité aux savoirs dans les milieux universitaires. Nous n'avons qu'à penser aux bases de données des bibliothèques institutionnelles, aux portails et plateformes en ligne comme OpenEdition, hypotheses.org ou revues.org ainsi qu'aux revues internationales de sciences humaines et sociales disponibles en mode « libre accès »<sup>1</sup> (Cavalié, Clavert, Legendre et Martin, 2017). Mentionnons également, dans le même ordre d'idées, les outils censés faciliter la gestion des sources bibliographiques de plus en plus abondantes, tels que Zotero ou EndNote.

La pénétration du numérique dans le domaine de la production et de la diffusion des savoirs a pris une telle importance, qu'au début des années 2010, nous avons vu apparaître en sciences humaines et sociales l'expression « humanités

---

<sup>1</sup> La revue *COMMposite* en est un bon exemple.

numériques », directement inspirée de l'appellation de langue anglaise « *digital humanities* » popularisée par Schreibman, Siemens et Unsworth (2004).

Certains chercheuses et chercheurs qui se réclament de ce champ de recherche et qui militent pour sa reconnaissance le définissent comme une « interdiscipline » visant à « révolutionner » l'univers des sciences humaines et sociales grâce aux innovations numériques (Schnapp, Presner, Lunenfeld et Drucker, 2015). Elles, ils insistent notamment sur l'importance de démocratiser la production et la diffusion du savoir, c'est-à-dire de les rendre accessibles au plus grand nombre (Bouzidi et Boulesnane, 2017).

Le champ des HN s'est exponentiellement institutionnalisé depuis le début des années 2000, au point où l'on retrouve aujourd'hui des centres spécialisés de recherche en HN. Comme l'explique Welger-Barboza (2012) : « Ces centres sont d'emblée pluridisciplinaires, voire transdisciplinaires, et, dans la communauté des *digital humanities*, on utilise aujourd'hui le terme de postdisciplinarité »<sup>2</sup>. Surtout présents dans les universités étatsuniennes et anglaises, ils sont essentiellement composés de chercheuses et de chercheurs en sciences humaines, qui bénéficient du soutien de larges équipes en génie informatique. On compte parmi ces centres, à titre d'exemple, l'Institute for Advanced Technology in the Humanities rattaché à la University of Virginia et le Center for Computing in Humanities du King's College de Londres. Les centres de recherches en HN

---

<sup>2</sup> Nous n'entrerons pas ici dans le débat sur les différences entre « interdisciplinarité », « pluridisciplinarité », « transdisciplinarité » et « postdisciplinarité », qui n'est pas l'objet de cet article. Notre exposé contextuel n'a pour but que de montrer « l'éclatement » du champ des HN sur le plan disciplinaire. L'idée à retenir ici est que les HN ne se réclament d'aucune discipline « classique », comme par exemple la psychologie, la sociologie, l'anthropologie ou l'histoire.

bénéficient d'un financement considérable de la part d'organismes privés et publics, qui lui reconnaissent une pertinence sociale et économique.

L'institutionnalisation des HN s'est également traduit au cours des dernières années par la création de revues savantes précisément consacrées à ce champ, tel que le *Journal of Digital Humanities*, *Digital Scholarship in the Humanities*, *Digital Humanities Quarterly*, *Humanités numériques*, *Les Cahiers du numérique*, et *Digital Studies / Le champ numérique* (une revue canadienne bilingue anglais-français), pour ne nommer que quelques exemples en langues anglaise et française.

Comme le laisse entendre Bourdeloie (2013), la nouveauté des humanités numériques résiderait « dans le fait que le numérique n'est plus seulement un outil au service de la recherche mais aussi un objet de recherche à part entière », qu'il serait « à la fois instrument, méthode, terrain et objet de recherche » (p. 19). L'idée de concevoir « le numérique » en tant que terrain de recherche à part entière s'incarne dans des approches méthodologiques telles que « l'ethnographie des mondes virtuels » (Boellstorff, 2012), « l'anthropologie numérique » (Horst et Miller, 2012) ou la « netographie » (Kozinets, 2015). De manière générale, toutes ces approches méthodologiques invitent la chercheuse ou le chercheur à s'immerger dans une communauté donnée, afin de comprendre les codes culturels et langagiers qui la caractérise. Selon Sayarh (2013), la « netographie », par exemple, aurait comme avantages d'être moins chronophage pour la personne menant la recherche et moins intrusive dans la vie des communautés étudiées que l'ethnographie traditionnelle, en ce sens qu'elle ne les

oblige pas à se déplacer dans l'espace physique (par exemple d'un pays à l'autre).

Dès lors, on voit ici apparaître un certain glissement des terrains d'enquête traditionnels vers des terrains « virtuels », et ce, essentiellement pour des raisons d'économie d'efforts (Granjon et Magis, 2016). Ce glissement invite à adopter un point de vue critique par rapport à ce que le numérique fait faire aux chercheuses et aux chercheurs en termes de pratiques méthodologiques. C'est ce dont il sera question ci-dessous.

### **La critiques des humanités numériques**

À l'heure actuelle, les humanités numériques comme objet de réflexion épistémologique ont déjà été la cible de certaines critiques que nous pourrions qualifier « d'historico-discursives ». Ces critiques font notamment remarquer que le discours d'autojustification des humanités numériques n'est pas aussi révolutionnaire qu'il ne le laisse entendre, dans la mesure où il emprunte une bonne partie de ses fondements à des courants « techno-humanistes » antérieurs, comme celui des *Humanities Computing* (Doueïhi, 2011).

Les humanités numériques suscitent également des critiques de la part des chercheuses et chercheurs s'inscrivant dans une perspective d'économie politique du savoir, qui redoutent de voir les sciences humaines et sociales placées sous l'emprise des impératifs d'entreprises à visée strictement lucrative, étant donné leurs liens institutionnels et financiers étroits avec celles-ci (Mounier, 2018). Dans le même ordre d'idées, une des craintes actuelles à l'égard des humanités numériques, à l'aube de 2020, est qu'elles engendrent un retour en

force de la recherche purement positiviste et quantitativiste à saveur administrative au sein des universités (Mosco, 2014). On redoute également que les humanités numériques appellent ultimement à un « absolutisme méthodologique pur » (Fuchs, 2017), c'est-à-dire qu'elles imposent aux universités un mode de production du savoir qui laisserait de côté toute réflexion philosophique sur leur rôle de transformation de la société (Habermas, 1976).

### **Objectif de l'article et fondements de la critique**

Dans le champ de la recherche qualitative sur les usages du numérique chez les adolescentes et les adolescents – dans lequel nous nous situons – la recherche de boyd (2008) constitue un excellent exemple de travail d'ethnographie des espaces socionumériques. La chercheuse, qui affirme avoir passé « plus de six années » à observer les activités en ligne d'adolescentes et d'adolescents, explique que si les jeunes aiment tant les espaces socionumériques, c'est qu'ils répondent à leurs besoins essentiels, à savoir : se divertir, partager des références culturelles, socialiser, créer et exprimer leur identité. Le travail de boyd (2008), riche en résultats, s'appuie sur des observations en ligne ainsi que sur des entrevues réalisées avec des jeunes *lambda*, recrutés par l'entremise du réseau socioprofessionnel traditionnel de la chercheuse. Cette dernière passe ainsi sous silence les défis pouvant marquer les efforts de recrutement en ligne, en vue de questionner les raisons orientant leurs actions en réponse à un problème social donné (dans notre cas la cyberintimidation).

D'ailleurs, à ce jour, les méthodes et les ambitions des HN n'ont encore jamais fait l'objet de critiques découlant d'expériences « empiriques », au sens de « recherches de terrain ». À notre connaissance, elles n'ont surtout jamais fait l'objet de critiques du point de vue spécifique de la recherche qualitative à visée *compréhensive* qui, pour le dire simplement, questionne le *pourquoi* des *actions* des individus (Watier, 2002).

Fondé sur le récit détaillé d'une recherche à visée *compréhensive* que nous avons conduite en 2015, le présent article propose une critique des HN, en mettant précisément l'accent sur la question des défis communicationnels et techniques pouvant marquer les efforts de recrutement des jeunes dans le média social YouTube.

Le principal objectif de la recherche sur laquelle se fonde notre critique était de *comprendre* les *raisons* pouvant orienter les processus créatifs d'adolescentes et d'adolescents ayant publié dans YouTube une vidéo sur le thème de la cyberintimidation. En nous inspirant à la fois de la théorie de l'action sociale de Joas (2001) et de la philosophie pragmatique de John Dewey appliquée à l'art (Cometti, 2000; Dewey, 2010 [1934]), nous définissons ici le « processus créatif » comme une séquence de choix et d'actions intentionnelles qu'une personne effectue dans le cadre d'un projet de création, de manière à ce que son œuvre ait l'effet souhaité sur son public. À son tour, le terme « création » désigne l'inscription dans un support – matériel ou virtuel – des idées, des représentations, des valeurs et des normes sociales que la personne défend et souhaite transmettre ou inculquer. Pour la chercheuse ou le chercheur, comprendre les rai-

sons orientant les processus créatifs d'individus nécessite de réaliser avec ces individus des entrevues en profondeur (Boudon et Fillieule, 2012).

Dans le cadre de la recherche présentée, le thème de la cyberintimidation a été retenu comme objet de création chez les adolescentes et des adolescents, car il est étroitement lié à l'univers social de l'adolescence, et ce, tant dans les discours savants que publics (Blaya, 2013). Précisons que, de manière générale, le terme « cyberintimidation » désigne l'ensemble des actes de violence verbale ou symbolique commis à distance à l'aide d'un média numérique, qui ont comme finalité de nuire au bien-être ou au capital social d'une tierce personne (Deschamps et McNutt, 2016)<sup>3</sup>.

Dans le présent article, nous rapportons en détails le déroulement de la phase de collecte de données de notre recherche ainsi que les défis l'ayant marqué. Nous présentons ensuite les stratégies de recrutement que nous avons mises en œuvre afin de relever ces défis, à savoir : 1) la création et la publication dans YouTube de deux vidéos de promotion de notre projet de recherche ; et 2) une collaboration étroite avec des personnes intervenant dans le milieu des maisons de jeunes du Québec.

Ultimement, notre article vise à montrer l'importance de « l'imagination méthodologique » (Derèze, 2009, p. 86) et du réseau social traditionnel de la chercheuse ou du chercheur pour la mise à bien de ses travaux s'inscrivant dans une perspective *compréhensive*.

---

<sup>3</sup> En Europe francophone, ce même phénomène est plus souvent nommé « cyber-harcèlement » (Arsène et Raynaud, 2014; Blaya, 2011; Galand, Hospel et Baudoin, 2014).

L'originalité et la pertinence de notre critique des humanités numériques résident d'abord dans le fait qu'elle s'appuie sur un travail empirique, c'est-à-dire « de terrain ». Jusqu'ici, comme nous l'avons déjà dit, les discours savants sur les humanités numériques sont essentiellement de nature théorique. De plus, ils visent davantage à faire l'éloge de la portée méthodologique du numérique plutôt qu'à souligner *objectivement* ses limites.

Par ailleurs, l'originalité et la pertinence de notre critique des humanités numériques résident dans le fait qu'elle s'inscrit dans le champ particulier de la recherche sur les jeunes d'âge mineur (de l'enfance et de l'adolescence), qui comporte lui-même son lot de défis, comme avoir à communiquer avec des personnes en plein développement émotif, cognitif et social à propos de sujets « sensibles » (tel la cyberintimidation), dont la participation nécessite de surcroît l'approbation d'une tierce personne majeure et responsable de leur bien-être (Morrow et Richards, 1996; Schenk et Williamson, 2005). Ces enjeux n'ont jusqu'ici jamais été abordés dans les discours sur les humanités numériques.

### **Présentation de la recherche : objectif, pertinence et méthodologie**

Notre recherche visait à *comprendre* les *raisons* orientant les processus créatifs d'adolescentes et d'adolescents ayant publié dans YouTube une vidéo sur le thème de la cyberintimidation.

Dans le cadre de notre recherche, la pertinence sociale de la cyberintimidation comme objet de réflexion, de création et de communication était justifiée par deux raisons : premièrement, l'étendue et la persistance jugées préoccupantes

de ce problème par la communauté scientifique ; et deuxièmement, ses effets *négatifs* sur le développement des jeunes.

En effet, en 2014, une enquête québécoise menée auprès d'un échantillon de 8194 jeunes montrait que 22,9 % étaient victimes de cyberintimidation durant une seule année scolaire (Cénat et al., 2014). Depuis une dizaine d'années, nombreuses sont les recherches qui rapportent des chiffres semblables ailleurs au Canada (Steeves, 2014a), en France (Kubiszewski, Fontaine, Huré et Rusch, 2013), en Belgique francophone (Galand et al., 2014), aux États-Unis (Didden et al., 2009; Hinduja et Patchin, 2008; Juvoven et Gross, 2008; Schneider, O'Donnell, Stueve et Coulter, 2012), au Mexique (Vega-López, González-Pérez et Quintero-Vega, 2013), en Allemagne (Katzer, Fetchenhauer et Belschak, 2009) et en Turquie (Topçu, Erdur-Baker et Capa-Aydin, 2008), entre autres.

La recherche montre également que les effets des actes de cyberintimidation sur les jeunes qui en sont les cibles sont nombreux et indésirables pour le développement humain et la dignité humaine. Parmi eux, nous comptons : l'anxiété sociale (Dempsey, Sulkowski, Nichols et Storch, 2009; Juvoven et Gross, 2008), les « problèmes affectifs sérieux » (Didden et al., 2009; Juvoven et Gross, 2008), la baisse de la qualité des liens avec les parents à la maison (Patchin et Hinduja, 2006), la baisse des résultats scolaires (Beran et Li, 2007), la baisse du niveau d'estime de soi, de même que l'apparition de signes de dépression sévère voire d'idées suicidaires (Didden et al., 2009; Patchin et Hinduja, 2010).

Dans un contexte marqué par une inefficacité des interventions éducatives et socioéducatives « descendantes » (*top down*) dans le domaine de la lutte contre

la cyberintimidation (Nocentini, Zambuto et Menesini, 2015), c'est-à-dire qui sont mises en œuvre par les institutions formelles (gouvernements, système de santé, écoles) et qui sont orientées par des modes de raisonnement en rupture avec la réalité symbolique de la population ciblée (Boulanger et al., 2011), nous voulions *comprendre pourquoi* certains adolescentes et des adolescents s'investissent dans la création de vidéos YouTube sur la cyberintimidation. Ultimement, nous souhaitions savoir si leurs jeunes voyaient leurs créations vidéo comme des réponses nécessaires à l'inefficacité des interventions formelles.

Afin d'atteindre cet objectif de recherche, nous avons choisi d'adopter une démarche méthodologique consistant en la création de données qualitatives dans le cadre d'entrevues en profondeur avec des vidéastes adolescentes et adolescents, durant lesquelles nous les avons invités à expliciter verbalement le *raisonnement* ayant orienté leur processus créatif (Boudon et Fillieule, 2012; Ramos, 2015).

Les questions préparées pour les entrevues portaient sur : la collaboration en contexte de création vidéo, les finalités de l'acte de création, les publics ciblés, la thématization du discours porté par l'œuvre vidéo, la documentation du discours porté par l'œuvre vidéo, l'usage des langages de communication (geste, texte, musique, photo, vidéo), les stratégies relationnelles pour communiquer avec le public, et les canaux de diffusion de la vidéo.

Dans le cadre de notre recherche, nous ne réduisons pas le processus créatif à sa simple dimension esthétique. Nous le définissons comme un acte communicationnel, à la fois cognitif, social et discursif, contraint par des paramètres contextuels, mais porteur d'un possible potentiel de transformation de la société

(Giddens, 1987). Par « transformation de la société », nous entendons ici l'autonomisation des personnes et des groupes vulnérables ainsi que leur intégration à la collectivité (Larose et al., 2013).

Précisons enfin que le choix de YouTube comme terrain d'investigation était justifié par le fait que ce média numérique fait partie des cinq sites Internet préférés de 75 % des adolescentes et adolescents francophones et anglophones au Canada, y compris au Québec (Steeves, 2014b). De plus, nous observions dans ce média une augmentation croissante du nombre de vidéos amateurs sur la cyberintimidation publiées par des individus de cette tranche d'âges. Sur le plan méthodologique, YouTube nous permettait de facilement retracer et trier des contenus thématiques à l'aide d'un mot-clé (boyd, 2010), soit « cyberintimidation » dans notre cas.

### **Récit d'une collecte de données : de l'insuccès à l'imagination méthodologique**

#### *Quand les adolescentes et adolescents ne répondent pas à l'appel*

Notre travail « de terrain » a commencé par la réalisation d'une recherche dans le média numérique YouTube à l'aide du mot-clé « cyberintimidation », en vue d'identifier les autrices adolescentes et les auteurs adolescents de vidéos amateurs. Nous souhaitions alors leur envoyer une demande de confirmation de leur âge lors de la création de leur vidéo (pour savoir si elles et ils étaient réellement des « ados »), puis éventuellement une invitation à une entrevue à distance. Le tout, par l'intermédiaire de la messagerie privée de YouTube.

Notons que par « vidéos amateurs », nous entendons ici les vidéos créées par des individus, des groupes ou des organisations à but non lucratif, avec des

moyens de création numérique non professionnels (Lobato, Thomas et Hunter, 2013). Étant donné l'accessibilité de plus en plus facile à des technologies de création numérique – tant sur le plan financier que sur le plan technique – la frontière entre contenus professionnels et amateurs tend à se brouiller progressivement dans YouTube (Burgess, 2013). Néanmoins, dans le cadre de notre recherche, les vidéos amateurs étaient facilement identifiables, dans la mesure où, contrairement aux vidéos professionnelles, elles n'affichaient pas un « emballage » formel (c'est-à-dire un discours institutionnel dans la présentation de la chaîne YouTube, un logo de d'organisation, un renvoi vers un site Internet officiel, etc.).

Notre usage du mot-clé « cyberintimidation » dans YouTube a fait en sorte de circonscrire notre terrain d'investigation au contexte géoculturel québécois et plus largement canadien francophone, car, comme nous l'avons expliqué précédemment, c'est surtout l'expression « cyber-harcèlement » qui est employée ailleurs dans le monde francophone pour désigner ce même phénomène.

Notre recherche dans YouTube à l'aide du mot-clé « cyberintimidation » nous a permis d'identifier 145 documents (publicités sociétales, conférences professionnelles, bulletins de nouvelles télévisés, etc.), parmi lesquels se trouvaient 59 vidéos amateurs<sup>4</sup>. Nous avons alors contacté chaque personne à l'origine de ces 59 vidéos amateurs. Parmi eux ou elles, seulement huit ont répondu à notre message, soit trois adultes et cinq jeunes d'âge mineur. Bien que nous ne soyons pas en mesure de le confirmer hors de tout doute, nous croyons que ce

---

<sup>4</sup> En date du 31 décembre 2015, date à laquelle nous avons mis fin à notre collecte de données pour terminer notre recherche dans les délais impartis.

faible taux de réponse de réponse soit explicable par un non usage de la messagerie privée de YouTube.

Nous avons ensuite demandé aux adolescentes et adolescents qui nous avaient répondu si elles ou ils accepteraient de discuter de leurs processus créatifs avec nous, par l'entremise du logiciel de communication à distance Skype. Parmi ceux et celles ayant répondu à notre premier message, seulement trois (une fille et deux garçons) ont accepté de participer à une entrevue à distance à propos de leurs processus créatifs. Les autres n'ont tout simplement pas donné suite à notre demande.

*Première stratégie : publier dans Youtube des vidéos sur la recherche*

Lorsque nous avons entrepris notre recherche, nous nous étions fixé comme objectif de réaliser entre 15 et 20 entrevues individuelles avec des jeunes, afin de *comprendre* leurs processus créatifs. Toutefois, comme nous venons de l'expliquer, lors de la première phase de notre collecte de données de notre recherche, seulement trois ont accepté de participer à une entrevue à distance à propos de la création de leurs vidéos.

Face à cette situation, nous avons mis en place une stratégie de recrutement dans YouTube, visant à convaincre les jeunes vidéastes de participer à notre recherche. Concrètement, nous avons créé et publié dans YouTube deux vidéos. Notons que ces deux vidéos n'ont été envoyées qu'aux auteurs et autrices des vidéos sur la cyberintimidation, car c'est précisément avec eux et elles que nous

souhaitions nous entretenir. Nos vidéos n'ont fait l'objet d'aucune publication dans d'autres médias sociaux.

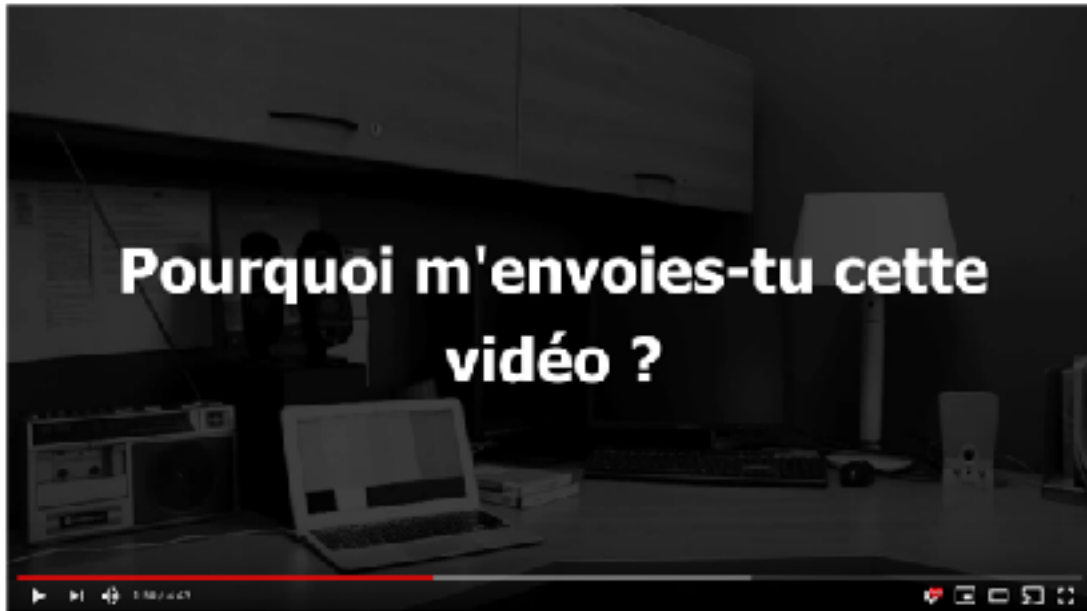
La première vidéo leurs expliquait pourquoi il était important pour notre recherche de connaître leur âge lors de la création de leur vidéo (figure 1). Voici un extrait de la bande audio de cette vidéo :

Si c'est moi qui vous ai envoyé le lien vers la vidéo que vous êtes en train de regarder, c'est sans doute parce que vous avez déjà fait une vidéo qui parle de cyberintimidation et que j'ai besoin de quelques minutes de votre temps pour m'aider à avancer dans mon projet de recherche [...] En ce moment, dans la réalisation de ma recherche, je fais face à un défi assez important. Il faut que je confirme de manière certaine que les vidéos dont je vais parler dans ma thèse ont bien été faites par des adolescents [...] <sup>5</sup>.

---

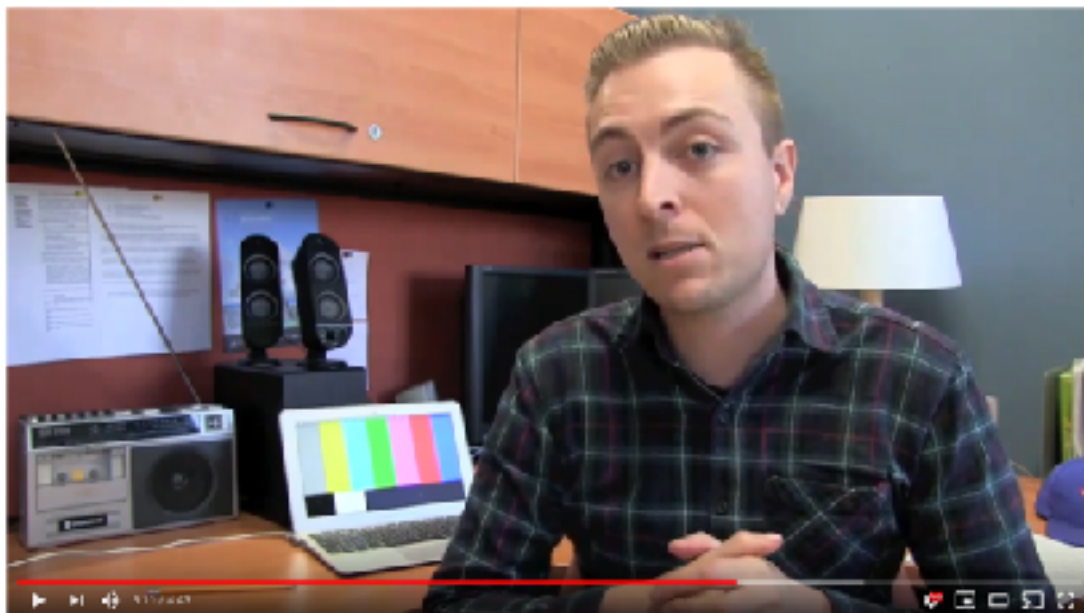
<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=QDrWgMxRQvo>

1. Première saisie d'écran de la première vidéo explicative traitant de la recherche



La cyberintimidation : Quand les adolescents font des vidéos pour exprimer leur point de vue

## 2. Deuxième saisie d'écran de la première vidéo explicative traitant de la recherche



La cyberintimidation : Quand les adolescents font des vidéos pour exprimer leur point de vue

La deuxième vidéo visait de son côté à expliquer en quoi consiste le déroulement d'une entrevue à distance avec nous (par l'entremise de Skype), afin de rassurer les potentiels participantes et participants ainsi que leurs parents (figure 2). Voici un extrait de la bande audio de cette vidéo :

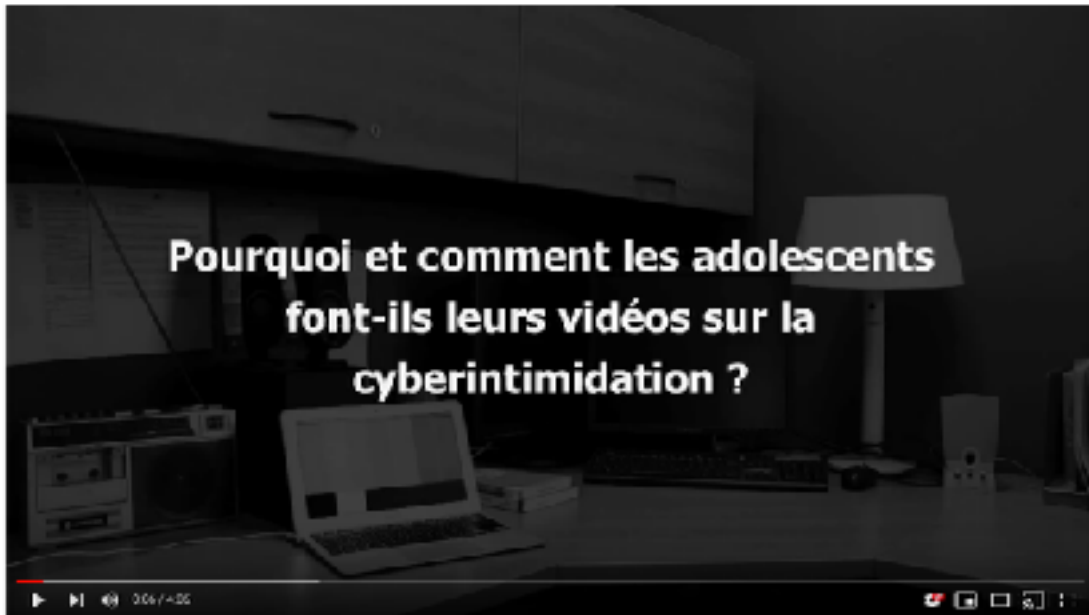
Si ma recherche vous intéresse vraiment et que vous êtes intéressés à y contribuer davantage, c'est possible de le faire en répondant à d'autres questions que je souhaiterais vous poser [...] La meilleure manière pour moi d'avoir des réponses à (mes) questions est d'avoir une discussion avec vous à propos

de votre vidéo. Une discussion que nous pourrions avoir par Skype. Je sais que l'idée d'avoir une discussion avec moi par Skype – quelqu'un que vous ne connaissez pas – peut vous faire peur. Je vous comprends. Si j'étais à votre place, je réagiserais de la même manière. Cependant, je tiens à vous rassurer. Quand vous acceptez d'avoir une discussion avec moi par Skype, cela se fait sans image vidéo, de manière à respecter votre vie privée [...] Ce qui est important pour moi, c'est d'entendre votre point de vue à propos de votre vidéo (sur la cyberintimidation) [...] C'est important de préciser que tout ce que vous allez me dire pendant notre discussion demeurera absolument confidentiel et que votre nom ne sera jamais dévoilé [...] Si vous avez des doutes par rapport à moi ou mon projet de recherche, je vous invite à montrer ma vidéo à vos parents et à leur dire de m'écrire s'ils ont des questions [...] <sup>6</sup>.

---

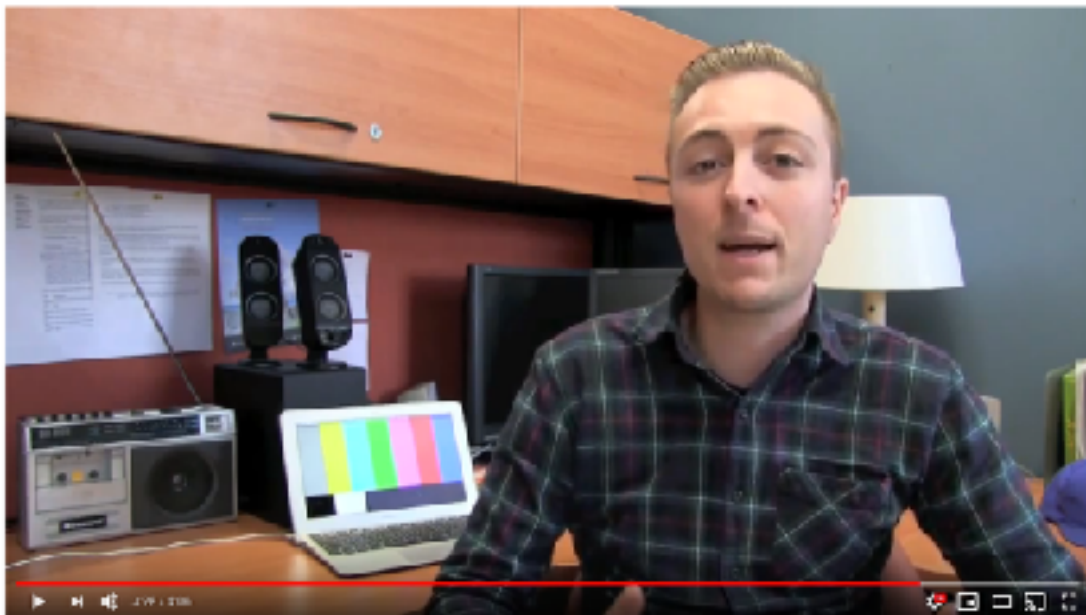
<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YepdYR01hww>

3. Première saisie d'écran de la deuxième vidéo explicative traitant de la recherche



Pourquoi et comment les adolescents font-ils leurs vidéos sur la cyberintimidation ?

#### 4. Deuxième saisie d'écran de la deuxième vidéo explicative traitant de la recherche



La stratégie de recrutement que nous venons de décrire, c'est-à-dire la création et la publication dans YouTube de deux vidéos explicatives au sujet de notre recherche, nous semblait pertinente et prometteuse lorsque nous l'avons mise en œuvre, autant en termes de discours formulés que de format médiatique déployé. Toutefois, malgré cet effort, nous ne sommes parvenu à recruter aucun jeune supplémentaire dans YouTube.

Deux raisons peuvent expliquer cet insuccès. Premièrement, le fait que la messagerie privée du média numérique YouTube est particulièrement difficile à repérer dans son interface. Il se pourrait alors que les potentielles participantes et

les potentiels participants à notre recherche n'aient tout simplement jamais reçu notre message de sollicitation. Deuxièmement, le faible sentiment de confiance et le faible intérêt que nous avons réellement suscités chez les vidéastes adolescentes et adolescents avec notre message.

À l'heure actuelle, rien ne nous permet de confirmer hors de tout doute la raison de notre insuccès auprès des jeunes. Néanmoins, nous persistons à croire, comme nous l'avons évoqué précédemment, qu'il s'agit davantage d'un problème technique (la messagerie de YouTube) que d'un problème relationnel (la réception de notre discours par les jeunes). Nous reviendrons sur cette question en conclusion, lorsque nous réfléchirons aux limites des fondements de notre critique des humanités numériques.

*Deuxième stratégie : collaborer avec les maisons des jeunes*

Nos premiers efforts de collecte de données nous avaient permis de réaliser trois entrevues individuelles avec des jeunes vidéastes recrutés dans YouTube. Ce nombre étant bien en deçà des normes suggérées en recherche qualitative, généralement établies à une vingtaine d'entrevues (Royer, Baribeau et Duchesne, 2009), nous avons donc mis en œuvre une deuxième stratégie de recrutement pour atteindre notre objectif de recherche.

Nous avons alors décidé de mener des groupes de discussion avec des adolescentes et des adolescents, en les mettant en situation de scénarisation d'une vidéo sur la cyberintimidation. L'objectif de cette démarche demeurait la *compréhension des raisons* orientant les processus créatifs en situation de création d'une vidéo sur la cyberintimidation.

Les maisons de jeunes sont des espaces de socialisation et d'apprentissage « non formels » (IsaBelle, Proulx et Meunier, 2014), qui ont pour objectifs de lutter contre l'exclusion socioéconomique, la violence et le décrochage scolaire, entre autres. Les individus œuvrant au sein des maisons de jeunes – en psychoéducation, en travail social et en animation d'activités « ludo-éducatives » – collaborent avec les écoles de leurs quartiers respectifs dans le but de voir au développement positif des adolescentes et adolescents, à leur autonomisation et à leur réussite scolaire et sociale. Historiquement, au Québec, les maisons de jeunes s'inscrivent dans un certain mouvement citoyen qui a pris naissance dans les années 1970, durant la Révolution tranquille, et dont la principale revendication était un plus grand soutien de l'État dans la lutte pour la justice sociale (Godin, 1991). Sur le terrain, « l'esprit » de chaque maison de jeunes et les pratiques des personnes qui y œuvrent sont imprégnées des enjeux socioéconomiques et culturels auxquels font face chaque région, chaque ville et village ou chaque quartier.

Deux raisons venaient justifier la pertinence des maisons de jeunes comme contexte de collecte de données pour notre recherche. D'abord, le fait qu'elles accueillent des jeunes dont l'âge correspond aux participantes et participants que nous recherchions, c'est-à-dire des jeunes de 12 à 17 ans fréquentant l'école secondaire (Gouvernement du Québec, 2002). Ensuite, le fait que la cyberintimidation constitue un objet de préoccupation (Regroupement des maisons de jeunes du Québec, 2015).

### *La collectes des données dans les maisons des jeunes*

Nos efforts de recrutement dans les maisons de jeunes du Québec ont commencé par l'envoi de fiches d'information au sujet de notre recherche aux adresses courriel officielles de ces organismes<sup>7</sup>. Concrètement, nous avons envoyé nos fiches d'information à vingt-et-une maisons de jeunes, dans trois types de régions du Québec : la région métropolitaine de Montréal ; une région située en périphérie de la région métropolitaine de Montréal, la Montérégie ; et une région éloignée de la région métropolitaine de Montréal, l'Abitibi-Témiscamingue. Notre recherche étant exploratoire et qualitative, notre objectif n'était pas ici de construire un échantillon représentatif de l'ensemble des adolescentes et adolescents fréquentant les maisons de jeunes du Québec, mais simplement d'offrir un portrait reflétant un tant soit peu la diversité des régions de la province.

En tout, quatorze maisons de jeunes ont été contactées à Montréal, dans cinq arrondissements différents ; quatre maisons de jeunes ont été contactées en Montérégie, dans trois villes différentes ; et trois maisons de jeunes ont été contactées en Abitibi-Témiscamingue, dans trois villes différentes.

Au terme de nos efforts de recrutement, qui se sont déroulés du 21 septembre au 15 octobre 2015, ce sont quatorze groupes de discussion qui ont été réalisés : neuf à Montréal, deux en Montérégie et trois en Abitibi-Témiscamingue. Ces quatorze groupes ont réuni un total de 75 adolescentes et adolescents âgés

---

<sup>7</sup> Ces adresses ont été repérées dans la section « Liste des maisons membres » du site Internet du Regroupement des maisons de jeunes du Québec et dans la section « Organismes communautaires jeunesse » du site Internet de la Ville de Montréal.

de 12 à 17 ans, qui ont accepté de répondre à nos questions à tour de rôle ; 37 étaient des filles et 38 étaient des garçons.

En fonction de l'entente que nous avons avec les personnes responsables de l'animation dans les maisons de jeunes, ces dernières étaient elles-mêmes responsables d'assurer la promotion des activités de discussion de groupe au sein de leurs milieux respectifs (figure 3).

### 3. Une publication Facebook invitant les jeunes à participer à l'activité<sup>8</sup>



<sup>8</sup> La publication a été récupérée sur la page Facebook d'une des maisons de jeunes, dont nous ne révélons pas le nom, par souci de confidentialité. L'affiche présentée dans la publication Facebook est une création de la petite sœur ou du petit frère d'une personne participant à l'activité.

### *Les données recueillies*

Au terme de notre collecte de données dans les maisons de jeunes, ce sont plus de quinze heures d'enregistrement de discussions animées à propos de la scénarisation de vidéos sur la cyberintimidation que nous avons recueillies. L'analyse de leur retranscription a permis de poser plusieurs constats concernant les *raisons* pouvant orienter leurs processus créatifs.

Par exemple, elle nous a permis de comprendre que les jeunes ne font pas de la transformation de la société – plus précisément ici de la lutte contre la cyberintimidation – une priorité lorsqu'elles ou ils créent des vidéos sur cette thématique et ne considèrent pas non plus la documentation du discours que transmettent leurs créations comme une chose importante. Nous voulons dire ici qu'elles et ils n'effectuent pas un travail de recherche documentaire pour soutenir leurs propos et s'en tiennent plutôt à ce qu'elles et ils « savent déjà », c'est-à-dire à ce qui a été vécu comme expériences en lien avec la cyberintimidation et à ce qui a été appris à ce sujet à l'école. Nos résultats ont également montré qu'en contexte de création d'une vidéo sur une thématique sociale comme la cyberintimidation, les adolescentes et les adolescents sont d'abord et avant motivées et motivés par deux choses. Premièrement, l'apprentissage et l'usage des langages et des techniques de création numérique. Deuxièmement, l'idée d'acquiescer ce qu'elles et ils appellent de la « popularité », c'est-à-dire une certaine reconnaissance publique (Bégin, 2018).

Dans l'ensemble, il s'agit là de constats que nous avons posés dès l'analyse des entrevues individuelles réalisées au début de notre recherche avec les trois jeunes recrutés dans YouTube, mais dont nous n'aurions jamais pu généraliser si nous n'avions pas rencontré les 75 supplémentaires dans les maisons de jeunes.

En somme, force est de constater que c'est en quittant YouTube comme unique terrain d'enquête et en allant à la rencontre des adolescentes et adolescents fréquentant le milieu communautaire québécois que nous avons pu atteindre notre objectif de recherche, qui était de *comprendre* les *raisons* orientant les processus créatifs des jeunes de leur âge lorsqu'elles et ils créent des vidéos sur la cyberintimidation.

## **Conclusion**

Nous avons présenté dans cet article une critique des humanités numériques, précisément fondée sur une expérience de recherche « de terrain », située du point de vue de la recherche sociale à visée *compréhensive*. Comme nous l'avons expliqué, dans le cadre de notre recherche visant à *comprendre* les processus créatifs d'adolescentes et d'adolescents en situation de création d'une vidéo sur la cyberintimidation, nous avons fait face à plusieurs défis.

En premier lieu, seulement trois jeunes ont répondu à notre premier appel à participation dans le média numérique YouTube, alors que nous souhaitions en recruter au moins vingt. Comme nous l'avons dit, deux explications peuvent permettre de comprendre cet insuccès. Tout d'abord, un problème communicationnel, à savoir le faible sentiment de confiance et le faible intérêt que nous

avons réellement suscités chez les jeunes vidéastes avec les invitations et les vidéos explicatives que nous leur avons envoyées. Ensuite, un problème d'ordre technique, à savoir le fait que la messagerie privée du média numérique YouTube est particulièrement difficile à repérer dans son interface. Bien que rien ne nous permette pour l'instant de confirmer hors de tout doute la raison exacte de notre insuccès « en terrain numérique », notre expérience montre les défis communicationnels et techniques inhérents à la recherche sur les pratiques de création et de communication numérique.

Nous savons que des travaux ethnographiques ont déjà montré qu'elle est la clé pour gagner la confiance des potentiels informateurs repérés dans des univers numériques. Il s'agirait précisément de s'intégrer à leurs communautés d'intérêts (artisanat, cuisine, musique, styles de vie), en les fréquentant activement pendant plusieurs mois (Pastinelli, 2011). Cela serait d'autant plus valables pour ce qui est des communautés réunissant des internautes adolescentes et adolescentes (Balley et Coll, 2015). Toutefois, dans le cadre de notre recherche, cette stratégie était impossible à déployer, car il n'existait pas, à proprement dit, de communauté d'intérêt autour de la thématique de la cyberintimidation dans YouTube. Les créations vidéo que nous avons repérées étaient davantage des actions spontanées et épisodiques autour d'un enjeu d'actualité porteur d'un certain potentiel de visibilité pour leurs créatrices et créateurs. Elles ne visaient pas à tisser des liens sociaux, à « faire communauté » (Proulx, 2006).

Cela dit, une suite intéressante à notre recherche pourrait être l'étude des créations vidéo dans d'autres médias sociaux, comme par exemple Facebook. Nous

pourrions ainsi voir dans quelle mesure un tel changement de « terrain numérique » faciliterait ou non le recrutement de jeunes participantes et participants en vue de comprendre leurs processus créatifs. Une éventuelle recherche allant en ce sens pourrait par ailleurs montrer davantage d'ouverture au regard de leur lexique employé pour parler de la cyberintimidation plutôt que de s'en tenir à ce concept formel. Cette ouverture sur le plan lexical pourrait sans doute permettre d'entrer en contact avec un plus grand nombre de vidéastes.

Dans l'avenir, nous nous souviendrons de l'importance de mieux nous documenter au sujet des pratiques médiatiques des adolescentes et des adolescents avant d'entreprendre nos recherches en ligne. Dans le cadre de la recherche présentée dans cet article, cela aurait pu nous faire savoir à l'avance qu'il était vain de tenter de rejoindre des « ados » par l'entremise de la messagerie privée de YouTube.

À la suite de l'échec de notre stratégie de recrutement dans YouTube, nous avons décidé de mener des groupes de discussion avec des adolescentes et adolescents, en les mettant en situation de scénarisation d'une vidéo sur la cyberintimidation. Pour ce faire, nous avons conduit quatorze groupes de discussion dans des maisons de jeunes de trois régions du Québec. Comme nous l'avons dit, l'analyse de leur retranscription a permis de produire plusieurs résultats concluants concernant les *raisons* pouvant orienter leurs processus créatifs. Ce faisant, il nous apparaît particulièrement important de retenir pour la suite des choses que « le numérique » ne pourra jamais se substituer complètement aux méthodes de recherche traditionnelles, particulièrement dans le cadre de recherches à visée *compréhensive* visant à questionner en profondeur des inter-

nautes sur leurs processus de raisonnement. À l'ère du « tout numérique », la connaissance des rudiments des méthodes de recherche traditionnelles en sciences humaines et sociales – ainsi que de leurs fondements épistémologiques respectifs – demeure sans doute le meilleur outil de travail pour la chercheuse et le chercheur.

## Références

- Arsène, M. et Raynaud, J. P. (2014). Cyberbullying (ou cyber harcèlement) et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : état actuel des connaissances. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(4), 249-256.
- Balleys, C. et Coll, S. (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *RESET*, 4, 1-18.
- Bégin, M. (2018). Quand des adolescents font une vidéo sur la cyberintimidation : une action citoyenne ? *Lien social et Politiques*, 80, 128-148.
- Beran, T. et Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 47-65.
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace : prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Boellstorff, T. (2012). *Ethnography and virtual worlds : a handbook of method*. Princeton: Princeton University Press.
- Boudon, R. et Fillieule, R. (2012). *Les méthodes en sociologie*. (13<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J.-C. et Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57(2), 74-95.
- Bourdaloie, H. (2013). Ce que le numérique fait aux sciences humaines et sociales. Épistémologie, méthodes et outils en questions. *tic&société*, 7(2), 6-38.
- Bouzidi, L. et Boulesnane, S. (2017). Les humanités numériques. L'évolution des usages et des pratiques. *Les Cahiers du numérique*, 13(3), 19-38.
- boyd, d. (2008). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. Dans D. Buckingham (dir.), *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- boyd, d. (2010). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. Dans Z. Papacharissi (dir.), *Networked Self:*

- Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (p. 39-58). New York: Routledge.
- Burgess, J. (2013). YouTube and the formalisation of amateur media. Dans D. Hunter, R. Lobato, M. Richardson & J. Thomas (dir.), *Amateur Media: Social, cultural and legal perspectives* (p. 53-58). New York: Routledge.
- Cavalié, É., Clavert, F., Legendre, O. et Martin, D. (2017). Introduction. Dans É. Cavalié, F. Clavert, O. Legendre & D. Martin (dir.), *Expérimenter les humanités numériques. Des outils individuels aux projets collectifs* (p. 7-15). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M. et Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders, 169*(7-9).
- Cometti, J.-P. (2000). Art et expérience esthétique dans la tradition pragmatique. *Revue Française d'Études Américaines, 86*, 25-36.
- Corniou, J.-P. (2010). L'économie numérique, un défi systémique. *Annales des Mines - Réalités industrielles, Mai 2010*, 93-100.
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R. et Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools, 46*(10), 962-972.
- Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Bruxelles: De Boeck.
- Deschamps, R. et McNutt, K. (2016). Cyberbullying: What's the problem? *Canadian public administration / Administration publique du Canada, 59*(1), 45-71.
- Dewey, J. (2010 [1934]). *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., de Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., . . . Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation, 12*(3), 146-151.
- Doueïhi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fuchs, C. (2017). From digital positivism and administrative big data analytics towards critical digital and social media research! *European Journal of Communication, 32*(1), 37-49.

- Galand, B., Hospel, V. et Baudoin, N. (2014). Prévalence du harcèlement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport d'enquête. Louvain-la-Neuve: GIRSEF, Université catholique de Louvain.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses universitaires de France.
- Godin, P. (1991). *La difficile recherche de l'égalité : la Révolution tranquille, vol. II*. Montréal: Éditions du Boréal.
- Gouvernement du Québec (2002). *Les maisons de jeunes au Québec. État de développement et perspectives de soutien et de financement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Granjon, F. et Magis, C. (2016). Critique et humanités numériques. Pour une approche matérialiste de l'« immatériel ». *Variations*, 19, 1-31.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Horst, H. A. et Miller, D. (dir.). (2012). *Digital anthropology*. London: Bloomsbury.
- Isabelle, C., Proulx, A. G. et Meunier, H. (2014). Contextes de formation formel, non formel ou informel : développement de compétences de direction d'école de langue française au Canada. *Swiss Journal of Educational Science*, 36(3), 501-522.
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 27-43). Bruxelles: De Boeck.
- Juvonen, J. et Gross, E. F. (2008). Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. et Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(25-36).
- Kozinets, R. V. (2015). *Netnography : redefined*. Los Angeles ; London: SAGE.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K. et Rusch, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence : problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'Encéphale*, 39(2), 77-84.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosysté-

- mique et impact sur l'intervention. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 16(1).
- Lobato, R., Thomas, J. et Hunter, D. (2013). Histories of user-generated content: between formal and informal economies. Dans D. Hunter, R. Lobato, M. Richardson & J. Thomas (dir.), *Amateur Media: Social, cultural and legal perspectives* (p. 3-17). New York: Routledge.
- Morrow, V. et Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society*, 10(2), 90-105.
- Mosco, V. (2014). *To the Cloud: Big Data in a Turbulent World*. Boulder, CO: Paradigm.
- Mounier, P. (2018). *Les humanités numériques. Une histoire critique*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Nocentini, A., Zambuto, V. et Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression & Violent Behavior*, 23, 52-60.
- Pastinelli, M. (2011). Pour en finir avec l'ethnographie du virtuel ! Des enjeux méthodologiques de l'enquête de terrain en ligne. *Anthropologie et Sociétés*, 35(1-2), 35-52.
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Proulx, S. (2006). Communautés virtuelles : ce qui fait lien. Dans L. P. e. M. S. S. Proulx (dir.), *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau* (p. 13-26). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Proulx, S. (2017). L'injonction à participer au monde numérique. *Communiquer*, 20, 15-27.
- Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : usages, pratiques, analyses*. Paris: Armand Colin.
- Regroupement des maisons de jeunes du Québec. (2015). Le RMJQ : Une expertise de la réalité des 12-17 ans en maisons de jeunes. Mémoire déposé dans le cadre de la consultation du Gouvernement du Québec en vue du renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse. Montréal: Regroupement des maisons de jeunes du Québec.

- 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, Hors série(7)*, 64-79.
- Sayarh, N. (2013). La netnographie : mise en application d'une méthode d'investigation des communautés virtuelles représentant un intérêt pour l'étude des sujets sensibles. *Recherches qualitatives*, 32(2), 227-251.
- Schenk, K. et Williamson, J. (2005). *Ethical Approaches to Gathering Information from Children and Adolescents in International Settings: Guidelines and Resources*. Washington, DC: Population Council.
- Schnapp, J., Presner, T., Lunenfeld, P. et Drucker, J. (2015). Manifeste pour des humanités numériques 2.0. *Multitudes*, 59(2), 181-195.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. et Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177.
- Schreibman, S., Siemens, R. et Unsworth, J. (2004). *A companion to digital humanities*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Steeves, V. (2014a). Cyberbullying: Dealing with Online Meanness, Cruelty and Threats. Young Canadians in a Wired World, Phase III. Ottawa: MediaSmarts.
- Steeves, V. (2014b). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne*. Ottawa: HabiloMédias.
- Topçu, C., Erdur-Baker, O. et Capa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 643-648.
- Vega-López, M. G., González-Pérez, G. J. et Quintero-Vega, P. P. (2013). Ciberracoso: victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 13-20.
- Watier, P. (2002). *Une introduction à la sociologie compréhensive*. Belfort: Circé.
- Welger-Barboza, C. (2012). Les digital humanities aujourd'hui : centres, réseaux, pratiques et enjeux. Dans P. Mounier (dir.), *Read/Write Book 2 : une introduction aux humanités numériques*. Marseille: OpenEdition Press.

## « DANSER AVEC FITBIT » : UNE EXPLORATION CRÉATIVE CRITIQUE DES INJONCTIONS NORMATIVES AU « BIEN VIEILLIR » À L'INTERSECTION DES TECHNOLOGIES DE SUIVI EN CONTINU

Myriam Durocher

Université de Montréal

**Résumé :** Cet article présente un processus de recherche-crédation explorant les enjeux liant corps vieillissants, technologies et normes culturelles. Plus précisément, ce texte s'attarde au processus qui a entre autres donné lieu à la création « Danser avec Fitbit » (<http://labs.fluxo.art.br/dancing-with-fitbit/>), mais également à des réflexions théoriques et critiques à l'intersection des corps vieillissants, de la danse et d'une technologie de suivi continu (Fitbit). Je présente d'abord brièvement la création et les processus qui ont mené à sa production. J'aborde ensuite comment la création doit être comprise en tant que partie prenante d'un processus de recherche-crédation. J'enchaîne par la présentation des dimensions créatives du projet qui s'articulent autour de la participation de Florence, chorégraphe, danseuse et professeure de danse dans la fin cinquantaine, qui s'est inspirée de son expérience de suivi en continu d'une semaine pour créer et performer une chorégraphie. Tout au long de cette discussion, j'expose les liens co-constitués entre la création et la recherche tels qu'ils ont pris forme à l'intersection de la danse et des vieillissements de même qu'à l'intersection des technologies de suivi en continu et des vieillissements. En guise de conclusion, je reviens sur le potentiel de la recherche-crédation quant au développement de méthodes de recherche créatives favorisant l'exploration critique des enjeux liés aux vieillissements et, plus spécifiquement, à des formes de vieillissements plus inclusives.

*Mots-clés : Gérontologie critique; corps vieillissants; technologie; self-tracking; recherche-crédation; danse; « vieillissement réussi »; Fitbit; normes culturelles.*

**Abstract :** *This paper presents a research-creation process exploring issues linking aging bodies, technologies and cultural norms. More precisely, this article focuses on the process that contributed to the creation of “Dancing with Fitbit” (<http://labs.fluxo.art.br/dancing-with-fitbit/>), as well as of theoretical and critical reflections at the intersection of aging bodies, dance and self-tracking technology (Fitbit). First, I briefly present the creation and the processes involved in its production. I then address how the creation must be understood as embedded in the context of a broader research-creation process. I follow-up by the presentation of the creative dimensions of the project articulated around Florence’s, a choreographer, dancer and dance professor in her late fifties. Florence inspired herself of her experience of self-tracking over the length of a week to create and perform a dance choreography. Throughout the presentation of these dimensions, I highlight how the co-constituted links between creation and research were shaped at the intersection of dance and aging and at the intersection of self-tracking technologies and aging. I conclude by presenting the potential of research-creation in the development of creative research methods favouring critical inquiry in relation to aging related issues and, more specifically, as of to open up possibilities in regards of more inclusive forms of aging.*

*Keywords : Critical gerontology; aging bodies; technology; self-tracking; research-creation; dance; “successful aging”; Fitbit; cultural norms.*

*Le rythme avec lequel Florence<sup>1</sup> accomplit la séquence de mouvements composant son quotidien s'accélère. La tension monte, le souffle semble manquer à la danseuse qui performe sa relation tendue avec la montre Fitbit qui enserre son poignet. Elle y jette d'ailleurs des coups d'œil fréquents, voire frénétiques, comme si la montre avait le pouvoir de la contraindre à accélérer, à exécuter toujours plus, toujours plus rapidement : plus de pas marchés, plus de calories brûlées, plus de battements de cœur par minute relâchés. La danseuse nous transporte dans son univers (ou dans celui de la montre...?), là où le temps semble s'accélérer, comme dicté par la technologie qui, sans pitié aucune, indique qu'il faudrait faire plus, toujours plus. Florence s'emballe, tente de répondre à cette pression qu'elle ressent, celle de performer... pour qui? Pour la montre! Celle qui, parfois, gratifie Florence de félicitations pour avoir atteint les objectifs intégrés à son fonctionnement. Cette montre qui, d'autre fois, l'incite à penser qu'il n'y pas le temps pour les rencontres amicales, ce temps qui n'est pas comptabilisé, qui ne compte pas. Il n'y a que le temps de bouger, de s'entraîner. Jusqu'à ce que Florence décide que ce rythme n'est pas le sien, et qu'il doit cesser, marquant ainsi la fin d'une danse effrénée, et le retour à une quiétude recherchée.*

Ces premières lignes décrivent la chorégraphie, telle que créée, performée et racontée ensuite par Florence, la participante du projet de recherche-crédation dont fera l'objet cet article. La création « Danser avec Fitbit » (<http://labs.-fluxo.art.br/dancing-with-fitbit/>) résulte de ce projet de recherche-crédation. Elle conjugue la performance dansée de Florence, une trame sonore et des visuels créés à partir des données récoltées par la montre Fitbit portée par Florence pendant une durée d'une semaine.

---

<sup>1</sup> Nom fictif.

Florence est une amie<sup>2</sup>. À la veille de la retraite, elle évolue dans le milieu de la danse (à titre de chorégraphe, de danseuse, de professeure) depuis plusieurs décennies maintenant. J'ai invité Florence à participer à un projet de recherche-création dont le but formulé était d'explorer de façon créative et critique les différentes formes de corps qui sont matérialisées à travers l'expérience d'activités de suivi en continu (*self-tracking*), dans le contexte d'une réflexion plus large portant sur les corps vieillissants.

La recherche-création dans son ensemble visait à explorer le potentiel d'un projet de création visant à critiquer certaines des normes et injonctions reposant sur les épaules des personnes âgées, dans un contexte où ils et elles sont appelés à « bien vieillir » (Katz, 2013). Ces pressions, culturellement produites, informent les rapports aux corps, aux corps vieillissants et aux corps en mouvement. Elles sont également intégrées au développement et à l'utilisation de technologies de suivi des fonctions et activités corporelles comme Fitbit qui, tel que le critiquent Katz et Marshall (2018), deviennent ce faisant l'un des lieux de (re)production des normes et standards associés au « vieillissement réussi ».

Cet article vise à présenter plus en détail le projet de recherche-création qui s'est déployé en s'inspirant de ces littératures critiques (que j'aborderai plus en

---

<sup>2</sup> Conformément à la posture féministe critique qui alimente le regard analytique que je porte sur ce processus de création, cet article présentera les pistes de réflexion telles qu'elles émergent de façon située (Haraway, 1988), depuis mon rôle à titre de participante à la création, de chercheuse, mais également d'amie de Florence, avec qui les échanges en cours de processus m'auront permis de réfléchir à l'expérience vécue de la collecte des données par Fitbit, de même qu'au processus de création qui découle de ces activités et de cette expérience vécue. Cet article se concentre sur le rapport entre recherche et création, tel qu'il a pris forme au sein de ce projet créatif.

détail dans le cœur de l'article), et tel qu'il met en scène ces différents enjeux liant corps vieillissants, technologies et normes culturelles. Plus précisément, ce texte s'attarde au processus qui a entre autres donné lieu à la création (« Danser avec Fitbit »), mais également à des réflexions théoriques et critiques à l'intersection des corps vieillissants en mouvement, de la danse et d'une technologie de suivi continu (Fitbit)<sup>3</sup>. En accord avec l'approche recherche-crédation au cœur de laquelle s'inscrit ce projet, je naviguerai entre ces éléments qui ont pris forme ou ont émergé à travers les processus interreliés et indissociables de création et de recherche.

Dans les pages qui suivent, je présenterai d'abord brièvement la création et les processus qui ont mené à sa production. Je présenterai ensuite comment cette création doit être comprise en tant que partie prenante d'un processus de recherche-crédation qui lui aura donné forme, et qui aura permis l'émergence de questionnements et de réflexions en cours de processus. J'enchaînerai ensuite par la présentation des dimensions créatives du projet qui s'articulent autour de la participation de Florence<sup>4</sup> et qui concourent, ce faisant, à l'ancrer dans une perspective issue du champ de la gérontologie critique. Je discuterai les liens

---

<sup>3</sup> Il est à noter qu'il ne s'agit pas ici de proposer une analyse de type ethnographique ou phénoménologique de l'expérience vécue par Florence de son expérience de suivi en continu, mais plutôt de porter une réflexion sur l'ensemble de ce projet créatif comme « mode » de recherche s'inspirant des approches issues de la recherche-crédation. Ainsi, tout au long de ce texte, j'aurai recours à certaines des expériences et réflexions partagées par Florence en cours de processus afin de démontrer comment elles ont participé de ces processus co-informés de recherche et de création. Il ne s'agit donc pas ici de procéder à une analyse ou de présenter les résultats d'une analyse de ces expériences et réflexions.

<sup>4</sup> Les autres dimensions du projet (qui ne seront pas abordées explicitement dans le contexte de cet article) consistent en la re-matérialisation, sous des formes sonores et visuelles, des données produites par Fitbit pendant la semaine de suivi en continu effectuée par Florence.

entre la création et la recherche tels qu'ils prennent forme à l'intersection de la danse et des vieillissements de même qu'à l'intersection des technologies de suivi en continu et des vieillissements. Tout au long de la présentation de ces intersections (ou dimensions) créatives, j'explicitai comment elles se sont déployées en lien avec les questions et intentions initiales du projet. En guise de conclusion, je reviendrai sur le potentiel de la recherche-création quant au développement de méthodes de recherche créatives favorisant l'exploration critique des enjeux liés aux vieillissements et, plus spécifiquement, à des formes de vieillissements plus inclusives.

### « Danser avec Fitbit » : une exploration créative critique

#### « Performer » l'expérience de la Fitbit

J'ai d'abord invité Florence à porter une montre Fitbit pendant une semaine, en continu<sup>5</sup>. Au fil de cette semaine, je l'ai invitée à noter ses impressions et ses réflexions, à la fois sur son expérience, sur son corps, son corps vieillissant, en mouvement, etc. afin d'alimenter sa démarche de création de même que l'ensemble de la création, impliquant les autres collaboratrices et collaborateurs<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> L'utilisation de la montre s'inspire notamment des écrits de Katz et Marshall (2018) pour qui Fitbit, en tant qu'outil technologique de quantification et de suivi en continu, concourt à réinstaurer de nouvelles normes et standards liant les corps vieillissants et la santé. Je reviendrai sur ces éléments qui ont participé à la recherche et à la création dans la section « Vieillissements, technologies et critique » de cet article. Ce qu'il m'importe de préciser ici, c'est davantage que les éléments issus de cette littérature critique ont inspiré le fait de demander à Florence de porter cette montre et de s'inspirer de son expérience vécue pour le déploiement de l'ensemble de la création.

<sup>6</sup> Le projet est composé de Florence, chorégraphe et professeure de danse, Samuel Thulin, chercheur et artiste spécialisé en études sur le son, Luciano Frizzera, chercheur, spécialiste de la visualisation de données, Julia Salles, réalisatrice, productrice et chercheuse sur les médias interactifs et moi-même, dont les intérêts de recherche portent notamment sur l'intersection des corps, des vieillissements et des technologies. Bien que cet article se concentre sur la participation de Florence, les autres collaborateurs et collaboratrices impliqués font partie intégrante de l'ensemble des processus de création et de recherche.

J'ai ensuite invité Florence à créer et à performer une chorégraphie, inspirée de son expérience et des réflexions qui ont émergé pendant ces activités de suivi en continu<sup>7</sup>. J'ai été en contact constant avec Florence pendant cette période, à la fois pour l'aider sur le plan technique (s'assurer que la montre enregistrerait bel et bien ses activités, l'aider à utiliser l'application mobile, etc.), et pour discuter de son expérience vécue. Les discussions qui ont ponctué ces rencontres portaient tantôt sur l'expérience de Florence, tantôt sur son processus créatif. En d'autres temps, il était question de l'ensemble de la création (incluant donc les matérialisations visuelles et sonores des données), tant du point de vue de sa réalisation technique que, depuis une perspective davantage méta, sur sa portée conceptuelle et critique.

Les données produites par Fitbit lors de la semaine de suivi en continu ont été retravaillées par l'équipe de création, de manière à les se rematérialiser différemment que ce que propose l'application (qui les rend accessible par l'entremise de graphiques, de statistiques, de données regroupées et calculées sur une échelle temporelle donnée comme le fait d'une journée, par exemple). La création dans son ensemble visait à utiliser ces données et l'expérience de leur col-

---

<sup>7</sup> La danse participe elle aussi à la fois au processus de création et de recherche. J'y reviendrai principalement dans la section « Danse, vieillissements et critique » de cet article.

lecte pour les faire se matérialiser autrement<sup>8</sup>, par la danse, par le son et par des visuels autres, dans l'objectif de critiquer les savoirs et normes culturelles qu'elles concourent à produire et qui sont intégrées au développement de la montre et de son utilisation.

Le projet de recherche-crédation visait à explorer principalement : Comment réfléchir à des manières créatives de critiquer les discours et les injonctions liés au « bien vieillir » qui reposent sur les corps vieillissants, et qui se retrouvent croisés à des outils et à des pratiques de suivi en continu? De façon plus large et reliée, il s'agissait de questionner : Quels corps se retrouvent expérimentés, produits, cadrés, appréhendés, mobilisés, médiatisés à travers ces technologies et les pratiques qui y sont liées? Comment ce projet créatif peut-il également servir à des fins critiques et théoriques? Dans la prochaine section, j'explicitierai comment est compris le rapport entre la recherche et la création, dans le contexte de ce projet.

### *La recherche à travers la création*

Le projet de recherche-crédation, dans son ensemble, s'inscrit dans ce que Chapman et Sawchuk (2012) ont qualifié de « creation-as-research » (p. 19),

---

<sup>8</sup> Il importe de préciser que Fitbit permet la quantification de certaines données biométriques référant à l'activité physique accomplie par la personne qui porte la technologie. Ainsi, des données comme le nombre de pas marchés dans une journée, les battements de cœur, les calories dépensées, etc. sont autant de données qui sont produites par Fitbit et rendues accessibles dans des versions synthétisées à l'utilisateur/l'utilisatrice de la montre sous forme de graphiques, de statistiques ou de comparaisons avec des ratios. Grâce à la création d'une application tierce, nous avons pu accéder à l'ensemble des données produites par Fitbit (par seconde), avant qu'elles ne soient traitées et rendues significatives pour l'utilisateur/l'utilisatrice. C'est à partir de ces données « brutes » que nous avons pu procéder à la création de la trame sonore et de visuels. La discussion de ces autres dimensions créatives et des enjeux entourant la production de ces « données » dépassent néanmoins le propos du présent article.

c'est-à-dire que la recherche et la création sont indissociables et se sont interinformées tout au long du processus. Tel que Chapman et Sawchuk (2012) le présentent, il s'agit d'une forme d'exploration au cœur de laquelle la création est nécessaire « in order for research to emerge » (p. 19). Cette approche de la recherche (et de la création) présente pour particularité de ne prendre forme qu'à travers l'entremêlement de la théorie et de la pratique (créative) et favorise la mise en place de processus itératifs, caractérisés par des allers-retours entre la création et la réflexion théorique. La connaissance y est produite à travers le travail créatif, et non pas simplement à travers l'analyse des pratiques créatives ou du produit qui en émerge, donnant sa force théorique à cette manière d'approcher la recherche dans ce qu'elle concourt à mettre en forme d'autres types de connaissances : « It is in this sense that such creative work can be understood as a strong form of intervention, contributing to knowledge in a profoundly different way from the academic norm. » (Chapman et Sawchuk, 2012, p. 21) Dans le cas du projet présenté ici, la création était fondamentale non seulement pour répondre aux objectifs de recherche et de création formulés initialement (et qui visaient à explorer des manières créatives de procéder à la critique des normes culturelles associées à la technologie de suivi en continu et à son utilisation), mais également pour procéder à la production de connaissances nouvelles (par ex., en lien avec l'expérience vécue de suivi en continu en lien avec un corps vieillissant).

Tel que je l'aborderai plus exhaustivement au cours des prochaines sections, la danse en tant que pratique artistique et les technologies de suivi en continu sont deux éléments qui sont sous-étudiés en lien avec les personnes âgées. Plus spé-

cifiquement, que ce soit pour questionner ces intersections (danse et vieillissement/technologies et vieillissement) de façon critique et ainsi relever les rapports de pouvoir qui se retrouvent négociés à l'intersection de l'un et de l'autre, ou que ce soit pour questionner l'expérience vécue de leur pratique, trop peu de travaux s'y intéressent dans le contexte d'enjeux liés aux vieillissements ou en lien avec les personnes âgées. Florence s'est avérée centrale aux processus de recherche et de création du projet présenté ici, alors que c'est à partir de son expérience vécue que s'est déployé l'ensemble de la création, et qu'ont émergé des thèmes qui ont été questionnés et critiqués, en lien avec son expérience vécu de suivi en continu. « Danser avec Fitbit » a pris forme à travers un processus collaboratif, entièrement orientée par l'expérience vécue de Florence de sa semaine de suivi en continu. Il ne s'agissait pas, à travers ce projet, de révéler une « vérité » unique, objective de l'expérience de suivi en continu telle que vécue par Florence (et telle qu'elle aurait pu être investiguée à partir de méthodes de recherche telles que l'entrevue ou celles inspirées de la phénoménologie ou de l'auto-ethnographie, par exemple). Il s'agissait plutôt de questionner cette expérience vécue pour ensuite s'en inspirer afin d'alimenter les processus de création et de recherche, en lien avec les visées créatives et critiques du projet.

Comme le soulèvent Chilton et Leavy (2014), ce type de projet collaboratif, créatif, permet de convier des modes autres d'exploration des savoirs culturels en présence, qui informent l'expérience vécue. Cette approche à la recherche et à la création permet de redonner du pouvoir à l'expérience de la personne par-

ticipante, tout autant que de tisser des connexions intensifiées et plus équitables entre celle-ci et la personne en charge de la recherche :

*Many researchers interested in novel, ethical, and noncoercive ways to promote hopeful dialogue, make room for critical consciousness, disrupt taken-for-granted assumptions, “problematize dominate ideologies” (Leavy, 2011, p. 106), and enact social change come to [arts-based research] research practices to further these aims (Denzin & Giardina, 2009; Knowles & Cole, 2008; Morita, 2006). As Israeli art therapists and arts-based researchers Huss and Cwikel learned through their work with Bedouin women: by handing over creativity (the contents of the research) and its interpretation (an explanation of the contents) to the research participant, the participant is empowered, the relationship between researcher and research participant is intensified and made more equal, and the contents are more culturally exact and explicit, using emotional as well as cognitive ways of knowing. (2005, p. 45) (Chilton & Leavy, 2014, p. 407)*

Le projet aura permis de rassembler une équipe de collaboratrices et de collaborateurs dont les intérêts (de recherche et de création) et les champs d'expertise varient et se complètent. Mon rôle, à titre de coordonnatrice et d'initiatrice, aura entre autres été de créer les conditions de possibilité pour que les explorations créatives et théoriques, comme autant de processus mis en branle à travers le déploiement du projet, y prennent place. Nous nous sommes en ce sens inspirés de ce que Manning et Massumi (2014) qualifient comme étant « a mutual interpenetration of processes rather than a communication of products » (Manning et Massumi, 2014, p. 89) : ce qui nous importait dans la réalisation de ce projet reposait davantage sur les processus co-constitués de création et de production du savoir à l'œuvre plutôt que la production d'un produit créatif qui

répondrait à certaines normes esthétiques pré-déterminées et reconnues. Ces éléments sont d'autant plus importants dans le contexte d'un projet de recherche-crédation dont les visées exploratoires étaient à la base critiques puisque le caractère processuel et collaboratif aura favorisé l'exploration d'enjeux et de modes d'expression critiques.

D'ailleurs, la critique prend donc forme d'une multitude de manières que j'expliquerai au cours des prochaines pages, tant à travers l'ensemble du processus qu'à travers son résultat créatif. Ce qui a orienté l'ensemble du projet fut davantage l'idée de favoriser un espace pour l'exploration théorique (telle que guidée par les questionnements présentés ici haut), empirique (l'expérience de Florence, l'exploration de pratiques artistiques) et critique. Au cours des deux prochaines sections, je présenterai comment la création et la recherche se sont inter-informées, donnant forme à différents modes et types de critique, répondant ainsi aux intentions initiales formulées.

### **Danse, vieillissements et critique**

Ce projet de recherche-crédation s'inscrit dans un contexte où le vieillissement est largement compris en termes à la fois économiques (en raison des frais engendrés - ou appréhendés - pour le soutien et les soins accordés aux personnes âgées) et biologiques (la vieillesse comme dégénérescence des fonctions et composantes corporelles, déclin cognitif, mental, etc.) (Powell, 2011, 2012; Powell, Biggs et Wahidin, 2006). Des spécialistes en gérontologie critique ont souligné comment le fait de poser de façon si limitée et négativement connotée le vieillissement et les personnes âgées participe à la création de nouvelles in-

jonctions quant à l'atteinte ou à l'accomplissement d'un vieillissement dit « réussi » (Katz, 2013). Le concept de vieillissement « réussi » provient initialement des travaux de Rowe et Kahn (1997), et faisant référence à un vieillissement exempt de maladies ou de troubles physiques ou mentaux et au cœur duquel la personne vieillissante serait toujours active, incluse dans des activités productives et significatives pour la collectivité. Néanmoins, tels que le soulignent ces spécialistes en gérontologie critique, cette conception unidimensionnelle et homogénéisante du « bien vieillir » participe à discriminer, à stigmatiser, voire même à exclure les personnes âgées qui ne parviendraient pas à atteindre ces idéaux (Katz, 2013, 2014; Leedham et Hendrics, 2006; Sandberg et Marshall, 2017). Ces travaux relèvent comment les discours constitutifs du « vieillissement réussi » concourent à produire les vieillissements comme étant une série de choix raisonnés faits tout au long d'une vie, permettant à l'individu de « bien vieillir » (Grenier et Valois-Nadeau, 2013), mais omettant ce faisant la considération pour les inégalités sociales et structurelles informent la possibilité même de faire ces choix et les manières par lesquelles un individu vieillira. Des chercheurs et chercheuses issus du champ de la gérontologie critique ont également critiqué comment ces discours contribuent à la création d'injonctions liées à l'adoption des mesures jugées appropriées dans l'optique de favoriser un « vieillissement réussi » (voir par exemple (Durocher et Gauthier, 2018a, 2018b; Grenier et Valois-Nadeau, 2013), faisant de ce bien vieillir et du maintien de la bonne santé qui y est associé le fruit d'une responsabilisation individuelle.

Bref, ils et elles critiquent d'une part les idéaux associés à un « bon vieillir » (qui participent non seulement à responsabiliser l'individu face à son vieillissement, mais détournent aussi le regard des éléments structuraux, systémiques, qui informent les possibilités de « bien vieillir »), et d'autre part les injonctions qui accompagnent ces idéaux et qui enjoignent l'individu à prendre en charge son propre vieillissement. Le « vieillissement actif », conçu comme étant à la fois l'un des modes sous lesquels se manifeste ce « bien vieillir » mais également l'un des « moyens » pour y parvenir, fait référence tant à l'idée d'un maintien physique actif qu'à l'idée de demeurer inclus dans des activités sociales dites productives. Dans ce contexte, les loisirs, les plaisirs de la vie (comme manger, se divertir, socialiser) ou les formes de pratiques et d'expression artistiques deviennent des obligations à remplir ou des moyens à utiliser afin d'assurer son « bien vieillir » (Wakeling et Clark, 2015).

La littérature critique portant sur le croisement entre danse et vieillissements permet de comprendre comment la danse, tant dans son déploiement dans la culture populaire qu'au sein de la recherche scientifique menée sur le sujet, est largement réfléchi en termes de bénéfices (physiques, sociaux, cognitifs) liés à la santé des personnes vieillissantes. Ce faisant, la danse lorsque réfléchi à l'aulne des vieillissements, n'est que trop peu approché comme moyen d'expression pour les personnes âgées ou encore, pour en questionner l'expérience vécue (Wakeling et Clark, 2015) de la pratique par ceux-ci et celles-ci. À travers les discours associés au « bien vieillir » et aux manières associées pour y parvenir, la danse devient un « moyen » que peuvent mobiliser les personnes âgées

dans le but d'améliorer ou de maintenir leur santé physique et cognitive (Guzmán-García, Hughes, James, et Rochester, 2013).

Krekula et al. (2017) relèvent d'ailleurs que trop peu d'études ont été menées à l'intersection de la danse et des vieillissements, depuis une perspective autre que celle s'inscrivant au cœur de ces discours médicalisant de la vieillesse et des corps des personnes âgées qui font de la danse un outil thérapeutique, voire médical, un moyen d'améliorer leur « bien-être ». La notion du « bien-être » qui y figure se retrouve non seulement non questionnée (Krekula et al., 2017), mais elle est également entendue depuis des termes inhérents à la santé physique et mentale, excluant ce faisant les corps qui ne répondraient pas à ces standards. Krekula et al. (2017) soulèvent par ailleurs comment la danse est peu interrogée du point de vue des relations sociales au sein desquelles elle s'inscrit et est pratiquée, de même que depuis une perspective critique, dans l'optique de questionner les relations de pouvoir qui sont négociées à travers sa pratique :

*The studies focusing on the social aspects of older adults' dancing show that dancing gives the participants a sense of community and intimacy, aesthetic enjoyment and self-fulfilment (Cooper and Thomas, 2002, Nadasen, 2008, Paulson, 2009, Roberson and Pelclova, 2014, Thomas, 1995). Nadasen (2008) shows that even an activity beyond the dancing, for example, traveling together to the dance venue is central to the meanings attributed to dancing. Moe (2014) demonstrates how the dance enhances creativity, individually and in groups. The studies of the social aspects of dance have above all focused on older people's experience of dance and dance as a phenomenon, which means that the provider perspective has been somewhat neglected. Similarly, there is a lack of knowledge of the importance of the social context, and the phenomenon has not been*

*studied from a critical perspective in terms of age relations, power, and normality. (Krekula et al., 2017)*

Krekula et al. (2017) posent d'ailleurs la danse, en tant que pratique artistique, comme arène « in which age and age normality are negotiated and constructed » (Krekula et al. 2017). Ces propos résonnent d'ailleurs avec l'expérience vécue de Florence, qui a évolué au sein du milieu de la danse depuis plusieurs décennies maintenant. Avant même que ce projet ne soit lancé, nous avons déjà eu des discussions quant aux pressions qu'elle ressentait dans le milieu de la danse, face à son corps vieillissant et face à ses capacités physiques changeantes<sup>9</sup>. Pour elle, et comme bon nombre de chercheur-e-s l'ont souligné déjà (voir par exemple le texte de Nakajima et Brandstetter, 2017), la danse est un milieu régi par un ensemble de normes esthétiques, largement liées aux capacités corporelles, qui font que certains corps se retrouvent exclus d'une pratique jugée « esthétiquement valable » (à contrario de la danse en tant qu'outil thérapeutique, par exemple).

Ainsi, ces littératures ont orienté le choix de la danse en tant que mode d'exploration créatif et empirique, servant à la fois le caractère et les visées critiques de ce projet, telles que formulées dans les intentions initiales. Le fait de demander

---

<sup>9</sup> Twigg (2004) rapporte d'ailleurs comment les corps des femmes vieillissantes sont soumis à des pressions encore plus grandes que ceux des hommes, puisque faisant l'objet d'un double standard. Le chercheur souligne en effet que les corps des femmes sont à la fois invisibilisés et objets d'une mise en visibilité scrutatrice : « As Woodward (1999) comments, the older female body is both invisible—in that it is no longer seen—and hypervisible—in that it is all that is seen. » (Twigg, 2004, p. 62) Les enjeux de genre liés aux corps vieillissants, aux pressions culturelles, et à la danse ne seront pas abordés dans le cadre de cet article.

à Florence de créer une chorégraphie inspirée de son expérience vécue de suivi en continu aura permis de matérialiser différemment (une matérialisation « expérientielle ») les données produites par Fitbit. Le processus de création, les discussions qui l'ont entouré et la performance de la chorégraphie devant l'équipe de création aura permis de questionner les savoirs culturels convoqués par ces technologies et les pratiques liées.

Par exemple, lors de la performance de la chorégraphie, Florence a souligné comment l'expérience de suivi en continu avait été, pour elle, source d'anxiétés. C'est d'ailleurs l'émotion principale qu'elle a souhaitée transmettre, nous apprenait-elle, dans la création de la chorégraphie. Elle attribuait cette anxiété au fait qu'elle ressentait de la pression à répondre aux objectifs imposés par la montre. Par exemple, pendant cette semaine de suivi en continu, la montre s'est mise à vibrer au poignet de Florence à la fin d'une des journées. Elle fut surprise de constater alors que l'application mobile affichait des messages de félicitations liés au fait qu'elle avait atteint, ce jour-là, un objectif de 10 000 pas. Sa joie d'avoir réussi cet objectif imposé par la montre s'est bientôt transformée, d'abord en déception et ensuite en frustration, face au constat qu'elle n'était pas en mesure de ré-atteindre cet objectif sur une base quotidienne. Elle fut d'ailleurs surprise de constater que ces résultats l'affectaient émotivement, alors qu'elle n'avait initialement aucune idée qu'il y avait un certain objectif « valorisé » par la montre, ni même de ce que celui-ci représentait.

Lorsque Florence m'a fait part de cette expérience, j'ai consulté le site Internet de Fitbit pour y apprendre que cet objectif de 10 000 pas était basé sur des sta-

tistiques fournies par l'*American Heart Association*, des objectifs standardisés dont l'atteinte, nous informe le site Internet, favoriserait une « bonne » santé<sup>10</sup>. Pour Florence, ces objectifs, qui n'étaient initialement pas les siens, sont rapidement devenus la « nouvelle » norme à atteindre, orientant ses pratiques quotidiennes dans l'optique de tâcher de réaliser le plus de pas possible en 24 heures. Les sentiments de frustrations et de déceptions ressentis lorsque ces objectifs n'étaient pas atteints démontrent comment ces standards orientent également la perception qu'elle a de son corps, de son état physique, de sa capacité à atteindre les objectifs qui lui sont fixés. Ainsi, à un moment au début de la chorégraphie, Florence procède à une série de mouvements répétitifs, qui rappellent l'exécution de tâches du quotidien (faire la vaisselle, étendre des vêtements, faire du ménage). Après quelques répétitions de cette séquence de mouvement, le rythme de leur exécution s'accélère, comme informé par les regards entrecoupés portés à la montre entre chaque série de mouvements. Après la première performance de sa chorégraphie, le reste de l'équipe de création et moi-même avons demandé à Florence de nous expliciter cette séquence de mouvements. Pour elle, celle-ci représentait l'impression du temps qui était accéléré avec l'utilisation de la montre. Tout au cours de cette semaine, elle avait senti une pression à accélérer ses mouvements du quotidien (ceux qui, pour elle, compose ce qu'est la vie), dans l'optique d'avoir le temps d'aller marcher, afin d'accomplir les objectifs imposés par la montre. Cette expérience du temps comme accéléré, contraint par la montre, est un élément récurrent dans la per-

---

<sup>10</sup> « Afin que la marche soit bénéfique pour la santé, l'*American Heart Association* recommande d'effectuer 10 000 pas par jour. » (Note explicative justifiant l'objectif de 10 000 par jour à atteindre et telle qu'apparaissant dans le tableau de bord Fitbit de Florence, <https://www.fitbit.com/en-ca/home>)

formance de Florence, un élément qui n'avait pas émergé dans les discussions précédant la présentation de la performance. Pour Florence, la montre, de par sa seule présence à son poignet, convoquait la nécessité d'accomplir plus rapidement les gestes du quotidien qui « ne comptent pas » pour l'application, qui ne sont pas ceux qui y sont valorisés, afin d'aller marcher des pas supplémentaires qui eux, seront comptabilisés. L'idée ici n'est pas de procéder à une interprétation de la chorégraphie, mais plutôt de relever comment la danse devient non seulement une manière de matérialiser l'expérience vécue de la collecte des données générées par Fitbit pendant la semaine de suivi en continu, mais également de laisser place à la critique, telle que formulée par Florence elle-même.

Le processus aura ainsi permis à Florence d'explorer, de réfléchir et de matérialiser d'elle-même son expérience, nous exprimant ainsi, sous un autre mode que celui de la parole, cette expérience vécue. Chilton et Leavy (2014) soulignent d'ailleurs comment l'art permet non seulement de voir et de réfléchir différemment, mais également d'explorer les complexités et les paradoxes de l'expérience vécue, émotive, de la vie sociale. Ainsi, à travers sa performance, Florence procède elle-même à une critique de ses ressentis, qui sont parfois contradictoires : de la pression ressentie à atteindre ces nouveaux standards, de la satisfaction vécue lorsque la montre la félicite pour ses accomplissements physiques, de la sensation d'étouffement ressentie face à l'impression qu'elle devait atteindre les objectifs posés par la montre. Par la pratique de la recherche-création menée à partir et à travers des pratiques artistiques, il est pos-

sible d'explorer et d'exprimer des formes d'expérience vécue qui ne prennent pas nécessairement forme à travers les mots, le langage :

*Arts-based research draws on the oppositional, subversive, transformational, and otherwise resistive capabilities of the arts (Leavy, 2009). Tom Barone and Elliot Eisner (1997) observe that ABR permits ambiguity and frees the researcher to use aesthetic form and expressive language. Suzanne Thomas (2001, p. 274) writes: "Art as inquiry has the power to evoke, to inspire, to spark the emotions, to awaken visions and imaginings, and to transport others to new worlds." The arts can assist researchers as they "aim to portray lives," illuminating untold stories (Cole & Knowles, 2001, p. 211). (Chilton & Leavy, 2014, p. 403)*

C'est par exemple ce qui s'est passé à travers la création et la performance de Florence, qui nous aura permis d'aborder des thèmes, des émotions, des ressentis qui n'avaient pas été exprimés lors de précédentes discussions portant sur son expérience vécue. Bien que la chorégraphie créée par Florence a été discutée entre les membres de l'équipe après sa performance, il n'en demeure pas moins que certains des éléments qui ont pu émerger lors de la discussion l'ont été parce qu'ils avaient été incorporés à la chorégraphie et performés par la suite, et non pas parce qu'ils avaient été discutés d'abord. En ce sens, la pratique artistique aura permis d'exprimer des ressentis qui n'auraient pas été explorés par la discussion seule.

Ainsi, l'utilisation de la danse s'inscrit dans les intentions initiales formulées par le projet alors que, d'une part, elle permet d'exprimer la critique formulée par Florence elle-même face à son utilisation de la montre et, d'autre part, elle permet de mettre en forme une matérialisation expérientielle des données, de

manière à redonner une subjectivité à leur collecte et à leur traitement par Fitbit. La critique prend forme d'au moins trois façons différentes à travers l'utilisation de la danse comme mode d'exploration créatif critique, et empirique. D'une part, elle prend forme dans l'utilisation de la danse comme mode d'expression incorporée qui, au-delà des normes et standards qui en encadrent la pratique, permet ici de libérer et de performer l'expérience vécue d'un corps vieillissant surveillé, et soumis à ces pressions; ensuite, elle se matérialise dans le fait que la danse y devient un outil non pas pour « mieux vieillir », mais plutôt pour critiquer les discours liés aux « vieillissement actif » et au « vieillissement réussi »; finalement, elle prend forme dans l'utilisation de la danse comme mode d'exploration de l'expérience vécue de Florence, permettant ainsi de réfléchir de façon située et nuancée aux normes et standards expérimentés, et tels qu'intégrés à l'outil technologique et à la pratique de suivi en continue qui y est liée. Ainsi, ce sont des critiques de différents ordres qui se retrouvent produites ici : d'abord, celle formulée et performée par Florence, à travers sa création dansée, en faisant donc une critique *performée*, participant d'une matérialisation expérientielle des données récoltées par Fitbit. Ensuite, elle se déploie sous un autre mode à travers l'utilisation même de la danse comme mode d'exploration et d'expression, dont l'utilisation et la pratique est limitée dans un contexte de vieillissement, en faisant le *lieu de son articulation même*.

### **Vieillissements, technologies et critique**

Technologies et vieillissement sont souvent réfléchis et questionnés depuis une

perspective âgiste<sup>11</sup> et fonctionnaliste au sein de laquelle les technologies sont appréhendées dans l'optique de leur utilisation à des fins de surveillance ou de soins des personnes âgées. Ce faisant, trop peu de travaux critiques réfléchissent l'usage de ces technologies AVEC les personnes âgées (et non pas pour ceux-ci/celles-ci), dans l'optique de saisir les rapports de pouvoir qui sont négociés dans leur développement et dans leur utilisation et qui affecteraient les personnes âgées. De plus, très peu de recherches se sont intéressées, jusqu'à présent, et depuis une perspective critique qui plus est, au développement ou à l'utilisation de technologies de suivi en continu en lien avec le vieillissement et les personnes âgées. Pourtant, tel que Katz et Marshall (2018) le soulèvent, la commercialisation de ces technologies pour les personnes âgées représente un marché économique fleurissant, dans un contexte où les individus sont largement invités à assurer un vieillissement actif « en santé » (Katz et Marshall, 2018).

Katz et Marshall (2018) ont d'ailleurs critiqué que le développement, la commercialisation et l'utilisation de ces technologies de suivi en continu participent entre autres à la reproduction des injonctions et normes culturelles liées à un « bien vieillir », puisqu'elles deviennent « implicated in a process of quantifying aging through dedicated digital technologies developed both to track health measures and create new fitness standards that define older, health-literate subjects » (Katz et Marshall, 2018). Il et elle s'inquiètent du fait que la production

---

<sup>11</sup> Des chercheurs et chercheuses ont par exemple critiqué l'« âgisme numérique » dont sont victimes les personnes âgées, et qui fait en sorte que des présupposés et des stéréotypes limitent les possibilités d'apprentissage et d'utilisation des technologies par les personnes âgées. Ces présupposés et ces stéréotypes contribueraient ainsi à renforcer les inégalités liées à l'utilisation des technologies (voir par exemple Herold, 2012; Sawchuck et Crow, 2011).

de ces données et l'établissement de nouveaux barèmes comparatifs entre les corps et leurs capacités physiques participent à la reproduction de normes et d'injonctions liées à un vieillissement dit actif et donc, « en santé » :

*[...] while the technologies appear to offer up a diverse model of bodily aging that liberates it from the constraints of traditional chronological biomarkers and ageist stereotypes, the terrain of quantified age-measuring which they promote, whether self-tracked at work or at play, is bound to specific sets of numbers, standards, and profiles linked to a tyranny of healthy activities and lifestyle expectations. (Katz et Marshall, 2018)*

C'est largement inspirée de ces écrits que j'ai invité Florence à redonner « chaire » à l'expérience de suivi en continu. Dans un contexte où le vieillissement est appréhendé en termes économiques et biologiques (Powell, 2011, 2012), il est nécessaire de redonner place à l'expérience vécue de la production de chiffres et de statistiques qui cadrent entre autres les corps vieillissants. La critique puise ainsi sa pertinence en regard du contexte actuel où l'espérance de vie et l'état des corps vieillissants est appréhendée comme pouvant être améliorée « through measuring and monitoring things like weight, blood pressure, cholesterol levels, and other bodily indicators associated with age-related health management (Oxlund, 2012; Pickard, 2011) » (Katz et Marshall, 2018), faisant en sorte que ces modes, outils et processus de quantification deviennent le moyen par lequel sont évalués et orientés les corps vieillissants.

Les activités de suivi en continu de Florence et les réflexions qui en ont émergées lui auront permis de réaliser que la montre avait un effet tangible sur comment elle se sentait cette semaine-là. À travers sa chorégraphie, elle a voulu

critiquer les pressions ressenties à l'utilisation de la technologie et qui font que certains objectifs standardisés et quantifiés sont à atteindre. Des thèmes comme la pression à la performance, l'impression de devoir remplir les objectifs fixés par la montre et la perception du rythme accéléré par celle-ci dans l'optique d'atteindre les objectifs imposés par l'application sont ressortis pendant le processus de création (donc pendant et après la semaine de suivi en continu faite par Florence, pendant son processus de création et à l'occasion des discussions que nous avons eues pour réfléchir à l'ensemble du projet de création) de même que dans le contexte de la performance de Florence.

Ces éléments ont d'ailleurs amené Florence à questionner ce que la montre concoure à mettre en forme, tant en termes de standards physiques à atteindre qu'en termes de compréhension de ce qui constitue la « santé » et, éventuellement, un « bon vieillissement ». Qu'entend-t-on par « la santé »? Qu'en est-il des corps vieillissants, qui ne peuvent pas nécessairement atteindre les objectifs imposés par la montre? Sont-ils moins « sains » pour autant? Qu'est-ce que le bonheur dans ce contexte quantifié, surveillé? Ces questionnements formulés par Florence et qui ont nourri tant les réflexions du processus que la critique qu'elle a souhaité performer à travers sa chorégraphie résonnent d'ailleurs avec ce que Crawford et al. (2015) critiquent, alors qu'ils et elles soulèvent comment certaines définitions normées et restreintes de la santé et des corps sont produites au cœur du développement et de l'utilisation de ces technologies, excluant de ce fait ceux et celles qui n'y répondraient pas :

*There are also important questions to ask about the kinds of assumptions regarding normal health, mobility and progress embedded in these sys-*

*tems. As Watson (2014) notes in her account of using her Fitbit in the weeks following a serious hip injury, wearables assume bodies that are regularly and consistently in motion, and a linear relationship of increasing fitness, generically defined. Aging and differently abled bodies bring into relief the underlying presumptions of physical and subjective normativity at work in wearable self-trackers. (Crawford et al., 2015, p. 485)*

L'idée n'est pas ici de proposer une analyse des réflexions tenues par Florence en cours de processus, mais plutôt de relever comment le projet de recherche-crédation a favorisé la création d'un espace de réflexion et de discussion critique AVEC une personne vieillissante autour des enjeux liant technologies de suivi en continu, vieillissements (et corps vieillissants) et normes culturelles. Les discussions tenues en cours de processus auront permis de questionner l'expérience vécue de la collecte des données, de réfléchir à celle-ci en regard des normes culturelles liées à la santé, aux corps vieillissants et à ces technologies de suivi en continu, et d'exprimer une critique face à ces enjeux, par une personne concernée par ceux-ci<sup>12</sup>.

Aux fins de la recherche-crédation, nous avons introduit Florence à Fitbit. Florence n'était pas familière avec cette technologie, n'en n'ayant jamais fait l'usage elle-même. À différents moments en cours de processus, nous avons

---

<sup>12</sup> D'ailleurs, à cet effet, il m'importe de préciser que les autres dimensions créatives du projet (la création d'une trame sonore, d'effets visuels, d'une plate-forme interactive) ont toutes été informées par l'expérience vécue et partagée par Florence. Chacune des autres dimensions créatives a tâché de retravailler à partir des données collectées pendant la semaine de suivi en continu, de manière à les faire se re-matérialiser différemment que ce que propose Fitbit, en incorporant à cette re-matérialisation l'expérience vécue de Florence. Par exemple, la trame sonore est produite et modulée à partir des données récoltées du battement de cœur de Florence pendant cette semaine de suivi en continu, qui ont été retravaillées par l'artiste impliqué de manière à rendre compte de l'expérience anxiogène vécue par Florence. Le détail du processus constitutif de ces autres dimensions créatives dépasse l'objectif formulé dans cet article, mais il m'importait de souligner comment l'expérience vécue de Florence fut matérialisée de différentes façons à travers l'ensemble du processus créatif.

tenu des discussions éthiques liées à l'utilisation de ce type de technologie, lorsque certains des éléments liés à ces enjeux émergeaient. Ce fut par exemple le cas lorsque nous avons réalisé que l'accès à l'ensemble des données générées par Fitbit n'étaient pas autorisée par l'entremise de l'application. Cela aura permis d'engager une discussion avec Florence sur la propriété de ces données, pourtant générées par son corps, ses activités physiques, mais rendues inaccessibles dans leur entièreté<sup>13</sup> sur le site de l'application. Cet événement fut l'occasion de partager certaines des critiques soulevées dans la littérature, liés aux enjeux de surveillance : qui peut avoir accès et utiliser à ces données? Qu'est-ce que leur partage engendre, en termes d'enjeux de surveillance? Le fait de discuter de ces enjeux avec Florence ne répondait pas uniquement à des exigences éthiques : cela participait du caractère critique même du projet. Celui-ci prend d'abord forme dans le fait de sensibiliser Florence à ces enjeux dans la perspective où elle s'apprêtait à utiliser l'une de ces technologies pour laquelle le marché économique identifie de plus en plus les personnes vieillissantes comme consommateurs et comme consommatrices potentiels, mais sans que ceux-ci et celles-ci ne soient informés des enjeux liés à leur utilisation. Le caractère critique en lien avec ces enjeux éthiques prend également forme dans le fait d'ancrer ces réflexions dans un contexte situé – soit celui de l'utilisation de ces technologies – et non pas « hors tout », dans l'optique d'« éduquer » une personne vieillissante considérée d'office comme « vulnérable ». Ainsi, les discussions autour de ces enjeux éthiques, voire politiques, étaient abordés et discutés

---

<sup>13</sup> Je fais référence ici à l'étendue des données produite et archivée par Fitbit, à chaque unité de temps (par exemple, battements de cœur par seconde). Ces données « brutes » ne sont pas facilement accessibles pour l'utilisateur ou l'utilisatrice. Nous avons dû créer une application tierce pour y accéder.

de front AVEC Florence, au fur et à mesure qu'ils émergeaient en cours de processus et que nous (l'ensemble de l'équipe de création) nous y retrouvions confrontés.

Bref, la critique prend forme de multiples manières à l'intersection vieillissements et technologies créée aux fins du projet. Elle prend entre autres forme dans l'utilisation d'une technologie de suivi en continu par Florence et dans l'importance accordée à son expérience subjective, tant pour laisser place à ce qu'elle puisse la questionner elle-même que pour générer des connaissances ayant permis de nourrir l'ensemble de la création. Ainsi, il n'aura pas été question ici d'une exploration empirique cherchant à investiguer *l'impact* de la technologie ou des données générées par l'application sur un corps, une personne vieillissante. Il aura plutôt été question de mettre au cœur de l'exploration tout autant que processus créatif l'expérience subjective de ces données qui se veulent « objectifiantes » (Halpern, 2015), dans un contexte où les personnes âgées sont enjointes à « bien vieillir », en santé, de façon active et conformément à des normes et standards quantifiables. Le processus aura permis également de soulever des enjeux éthiques, politiques ou liés à l'expérience vécue de la collecte de ces données AVEC Florence, de façon à réfléchir à ces éléments divers et d'ordres multiples de façon située, à l'aulne d'un contexte où est restreinte l'utilisation de ces technologies par les personnes âgées et les manières par lesquelles elles sont réfléchies en lien avec ceux-ci et celles-ci.

« **Queering ageing futures**<sup>14</sup> »

Ce projet s'inscrit dans la mouvance des littératures critiques sur les vieillissements d'une multitude de façons différentes, inter-informées. Il aura permis de mener des explorations situées, à la fois empiriques et créatives, en conviant le regard et l'expérience d'une personne sensible aux enjeux liés aux vieillissements, non pas pour analyser les « impacts de la technologie sur son vieillissement », mais plutôt pour questionner, et critiquer, ce qui émerge à travers son expérience vécue. Il aura ainsi permis de laisser place à l'expérience vécue et à son expression, créative et critique, à l'intersection de la danse, des technologies de suivi en continu et des corps vieillissants. La démarche créative et les discussions qu'elle aura permis de mettre en forme aura favorisé l'expression, le partage et la discussion des tensions et des pressions ressenties, incorporées, et qui se retrouvent entre autres intégrées au développement de technologies de suivi en continu. Le fait de les explorer et de les exprimer à travers la danse aura d'ailleurs participé au caractère critique du projet, dans le contexte où la danse et les vieillissements se retrouvent réfléchis et mis en relation de manières restreintes et dictées par les normes et conventions culturelles régissant (et ce faisant limitant) la pratique artistique. Ainsi, la danse aura servi de medium pour l'exploration empirique tout autant que pour l'expression de la critique, telle que formulée par Florence. Il s'agit d'un mode d'expression d'autant plus pertinent qu'il est incorporé, jouant ainsi sur les tensions et pressions incorporées

---

<sup>14</sup> Cette expression a été formulée par Sandberg et Marshall (2017). J'y reviendrai au cours des prochaines lignes.

au développement et à l'utilisation d'applications de suivi en continu, visant à quantifier, à objectiver et à contrôler les corps.

À travers ce projet de recherche-crédation, les conceptions normées de la beauté esthétique (liées à la performance dansée, par exemple) se sont trouvées éclatées, reconfigurées, laissant place à la beauté du projet dans son caractère critique et collaboratif : « Traditional definitions of art and beauty are expanded to emphasize an aesthetic that is participatory, which aims to increase human understanding, capacity for empathy, and positive transformation (Finley, 2003; McNytre, 2004). On principle, [la recherche-crédation] generates knowledge and provokes inspiration through art-making practices and processes (Barone & Eisner, 2012; McNiff, 1998). » (Chilton et Leavy, 2014, p. 404) Ainsi, la dimension critique du projet telle que formulée dans les objectifs initiaux et ayant guidé son développement a pris forme autant dans le processus de sa constitution que dans son résultat final (la création « Danser avec Fitbit » en tant que « produit » créatif de la recherche-crédation). Ainsi, tout au long du projet, la création et la recherche se sont inter-informés, alors que les éléments empiriques émergeant en cours de processus (par ex., expérience de Florence, enjeux éthiques liés à l'utilisation des données, questionnements quant à comment matérialiser différemment les données collectées par Fitbit) et la création se sont co-informés.

L'ensemble du projet est notamment inspiré de l'expression « Queering ageing futures » telle que formulée par Sandberg et Marshall (2017) alors que les chercheuses ont invoqué la nécessité d'ouvrir les possibles quant aux formes de

vieillesse autorisées, envisagées, de façon à les rendre davantage inclusives et à laisser place à une multiplicité de formes de corps et de vieillissements possibles : « By queering aging futures we thus aim to open up alternative ways of thinking and theorizing that might provide space for a greater diversity of later lives, including those rendered abject in current models of 'successful aging'. » (Sandberg et Marshall, 2017, p. 2) Le projet de recherche-création tel que présenté ici a exploré des manières créatives de considérer la multiplicité et l'hétérogénéité des corps qui devrait pouvoir prendre forme et être autorisées. Le projet a tenté de subvertir les idéaux associés au « vieillissement réussi » tel qu'ils prennent forme ou sont associés à la technologie de suivi en continu et aux pratiques qui y sont liées, de manière à ouvrir les possibles quant aux types de corps (vieillissants) qui y sont produits, encadrés ou autorisés. La démarche en elle-même s'inscrit également dans cette volonté de « queerer » les futures des vieillissants alors qu'elle aura posé au cœur de son déploiement une personne sensibilisée et affectée par ces enjeux. Sa participation tout autant que son expérience vécue auront guidé l'ensemble du projet, tant du point de vue de la création que de la recherche, permettant ainsi l'exploration de sensibilités, de thèmes et d'enjeux incorporés. Dans le contexte où l'utilisation des technologies par les personnes âgées est investiguée de manières trop limitées et limitant les capacités et les possibilités d'agentivité des personnes âgées face à celles-ci, il est d'autant plus important de donner place et voix à l'exploration de ces enjeux par une personne qui se retrouve concernée par ceux-ci.

## Références

- Chapman, O. B., et Sawchuk, K. (2012). Research-Creation: Intervention, Analysis and “Family Resemblances.” *Canadian Journal of Communication*, 37(1). <https://doi.org/10.22230/cjc.2012v37n1a2489>
- Chilton, G., et Leavy, P. (2014). Arts-Based Research Practice. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.003>
- Crawford, K., Lingel, J., et Karppi, T. (2015). Our metrics, ourselves: A hundred years of self-tracking from the weight scale to the wrist wearable device European. *Journal of Cultural Studies*, 18(4–5), 479–496.
- Durocher, M., et Gauthier, M. (2018a). A Food Blog Created By and For Elders: A Political Gesture Informed by the Normative Injunctions to Eat and Age Well. *Interaction Design and Architecture(s), Special Issue «Aging with ICTs in the 21st Century»*, (36), 75–92.
- Durocher, M., et Gauthier, M. (2018b). La création d'un blogue alimentaire par un groupe d'ainé·e·s: la collectivisation de processus individualisants liés au “bien vieillir.” *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (49–1), 217–239. <https://doi.org/10.4000/rsa.2666>
- Grenier, L., et Valois-Nadeau, F. (2013). «Vous êtes tous des gagnants». “Étoile des aînés” et le vieillissement réussi au Québec. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 44(1), 137–156. <https://doi.org/10.4000/rsa.951>
- Guzmán-García, A., Hughes, J. C., James, I. A., et Rochester, L. (2013). Dancing as a psychosocial intervention in care homes: a systematic review of the literature. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 28(9), 914–924. <https://doi.org/10.1002/gps.3913>
- Halpern, O. (2015). *Beautiful Data: A History of Vision and Reason Since 1945*. Durham: Duke Univ Pr.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Herold, D. (2012). Digital natives: Discourses of exclusion in an inclusive society. In E. Loos, L. Haddon, & E. Mante-Meijer (Eds.), *Generational use of new media* (pp. 71–88). Farnham: Ashgate.

- Katz, S. (2013). Active and Successful Aging. Lifestyle as a Gerontological Idea. *rsa Recherches sociologiques et anthropologiques*, (44–1), 33–49.
- Katz, S. (2014). Critical perspectives on successful aging: Does it “appeal more than it illuminates”? *The Gerontologist*, 56(1), 26–33.
- Katz, S., et Marshall, B. L. (2018). Tracked and fit: FitBits, brain games, and the quantified aging body. *Journal of Aging Studies. Special Issue: Ageing Body and Society: Critical Perspectives, Future Challenges*, 45.
- Krekula, C., Arvidson, M., Heikkinen, S., Henriksson, A., et Olsson, E. (2017). On gray dancing: Constructions of age-normality through choreography and temporal codes. *Journal of Aging Studies*, 42, 38–45. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2017.07.001>
- Leedham, C. A., et Hendrics, J. (2006). Foucault and Successful Aging as Discourse: Explorations in Biopower and the Practice of Freedom. In *Foucault and aging* (Nova Science Publishers). Retrieved from <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/61167795.html>
- Manning, E., et Massumi, B. (2014). *Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience*. <https://doi.org/10.5749/j.ctt6wr79f>
- Nakajima, N., et Brandstetter, G. (2017). *The Aging Body in Dance: A cross-cultural perspective*. Retrieved from <https://www.routledge.com/The-Aging-Body-in-Dance-A-cross-cultural-perspective/Nakajima-Brandstetter/p/book/9781138200067>
- Powell, J. L. (2011). *Aging and social policy: a Foucauldian excursion*. In *Social Perspectives of Aging*. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers.
- Powell, J. L. (2012). *Aging and Social Policy*. Retrieved from <http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=4849078>
- Powell, J. L., Biggs, S., et Wahidin. (2006). Exploring Foucault and Bio-Medical Gerontology in Western Modernity. In *Foucault and aging* (Nova Science Publishers, pp. 3–16). Retrieved from <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/61167795.html>
- Rowe, J. W., et Kahn, R. L. (1997). Successful Aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433–440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>
- Sandberg, L. J., et Marshall, B. L. (2017). Queering Aging Futures. *Societies*, 7(3), 21. <https://doi.org/10.3390/soc7030021>
- Sawchuck, K., et Crow, B. (2011). *Into the “Grey Zone”: Milieus that Matter*.

Durocher — « Danser avec Fitbit » : une exploration créative critique des injonctions normatives au « bien vieillir » à l'intersection des technologies de suivi en continu

Twigg, J. (2004). The body, gender, and age: Feminist insights in social gerontology. *Journal of Aging Studies*, 18(1), 59–73. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2003.09.001>

Wakeling, K., et Clark, J. (2015). Beyond health and well-being: transformation, memory and the virtual in older people's music and dance. *International Journal of Ageing and Later Life*, 9(2), 7–34. <https://doi.org/10.3384/ijal.1652-8670.15262>

# COMMENT LES INSTITUTEURS PRIMAIRES INTÈGRENT-ILS DES MÉDIAS LUDIQUES À LEURS PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ? DISCOURS SUR LA CONSTRUCTION D'INSTRUMENTS D'ENSEIGNEMENT.

Charlotte Prémat

Université Catholique de Louvain

**Résumé :** Cet article porte sur l'utilisation de médias ludiques dans les classes de niveau primaire sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous présenterons les données issues de douze entretiens, individuels et semi-dirigés, avec des institutrices et instituteurs primaires qui réalisent des activités ludiques en classe. Ceux-ci visaient principalement à comprendre leur démarche d'intégration du jeu à leurs pratiques d'enseignement (sélection, transformation ou création du matériel utilisé; présentation et organisation des activités; explication des finalités poursuivies; etc.). En recourant aux concepts de médiatisation et médiation, ainsi qu'à l'approche instrumentale, nous proposerons une réflexion sur les processus créatifs, mis en œuvre par le personnel enseignant rencontré, pour transformer ou créer des artefacts ludiques afin les mobiliser en tant qu'instruments d'enseignement.

**Mots-clés :** institutrices et instituteurs primaires, jeu, médias ludiques, pratiques d'enseignement, médiatisation, approche instrumentale, processus créatifs

**Abstract :** This article deals with the use of playful media in primary school in the territory of the Wallonia-Brussels Federation. We will present

*the data from twelve interviews, individual and semi-structured, with primary school teachers who carry out playful activities in class. The main objectives were to understand their approach to integrating the game into their teaching practices (selection, transformation or creation of the material used; presentation and organization of activities; explanation of the aims pursued; etc.). By involving the concepts of mediatization and mediation, as well as the instrumental approach, we will propose a reflection on the creative processes, implemented by the teachers we met, to transform or create playful artifacts in order to mobilize them as teaching tools.*

*Keywords : primary school teachers, game, playful media, teaching practices, mediatization, instrumental approach, creative processes*

## **Introduction**

Le jeu remplit des fonctions sociales et culturelles chez l'être humain (Huizinga, 1938 ; Caillois, 1958) et, plus particulièrement, d'apprentissage et de développement chez l'enfant (Mead, 1934 ; Vygotsky 1967). S'il n'existe pas de pédagogie du jeu, sur le terrain, nombreux sont les enseignantes et enseignants qui mobilisent des médias ludiques dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques (Brougère, 2005). Le courant des *Digital Game-Based Learning* promeut d'ailleurs les « bons principes d'apprentissage » (Gee, 2007) qu'offrent les jeux (vidéo), qui répondent mieux aux besoins et aux attentes des générations du XXI<sup>e</sup> siècle (Prensky, 2001). Des recherches récentes relèvent également les potentialités de l'utilisation de jeux (vidéo) en classe : l'apprentissage est facilité, suite à une redéfinition des temps de travail et de loisir, le sens critique des élèves s'accroît et les avantages éducatifs sont de plusieurs ordres – principalement en termes de motivation, de compétences et d'habiletés (liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux matières scolaires), de créativité, d'estime de soi, d'autonomie mais aussi de collaboration (Potier, 2016 ; Joly-Lavoie & Yelle, 2016 ; Karsenti & Bugmann, 2016).

Dans le cadre de notre thèse en sciences de l'information et de la communication (SIC), nous nous intéressons à la manière dont les institutrices et instituteurs primaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles intègrent des médias ludiques à leurs pratiques d'enseignement. Nous considérons un média comme « une activité humaine distincte qui organise la réalité en

textes lisibles en vue de l'action » (Anderson, 1988, p.11). Les activités sur lesquelles nous nous penchons ont pour trait commun de présenter les caractéristiques du jeu. À la suite de Brougère, nous les caractérisons comme suit : le second degré, la décision du joueur, la règle, la frivolité et l'incertitude concernant son dénouement (Brougère, 2005). Ces critères nous permettent d'envisager les médias ludiques comme une diversité d'activités par/dans/autour du jeu qui se concrétisent sur une variété de formats médiatiques, numériques ou non.

Par ailleurs, notre recherche porte sur la pratique qui « se déroule durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves » (Deaudelin *et al.*, 2005, cités par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p.160). Afin de ne pas envisager celle-ci de façon restrictive, nous ajoutons, suite à Bressoux (2002), qu'elle se compose de différentes phases : tout d'abord la phase « préactive », ou de préparation de l'enseignement ; ensuite la phase « interactive », en classe et en présence des élèves ; enfin la phase « postactive », ou d'évaluation et de retour sur l'enseignement (cité par *ibid.*).

Les données dont nous disposons actuellement concernent majoritairement les pratiques de la phase pré-active. En effet, nous avons réalisé douze entretiens, individuels et semi-dirigés, avec des institutrices et instituteurs primaires qui proposent des activités ludiques à leurs élèves. Ces entrevues exploratoires, réalisées en dehors des heures de classe, visaient principalement à comprendre leur démarche d'intégration du jeu au contexte scolaire (sélection, transformation ou création du matériel utili-

sé ; présentation et organisation des activités ; explication des finalités poursuivies ; etc.).

La diversité des profils du personnel enseignant rencontré a donné lieu à des entretiens riches en contenu. Bien que leurs propos diffèrent sur de nombreux points, ils témoignent de leur volonté commune de rapprocher contenus pédagogiques et médias ludiques (conçus par des tiers ou par elles et eux-mêmes). De plus, leurs discours reflètent une des facettes de leur profession, que ce verbatim résume à lui seul : « c'est un métier d'adaptation » (professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1<sup>ère</sup> année). C'est sur ce point que nous souhaitons proposer une réflexion, en abordant nos entretiens sous l'angle des processus créatifs mis en œuvre par les institutrices et instituteurs primaires pour transformer et produire des médias ludiques en vue de les intégrer à leurs séquences d'enseignement.

### **Cadre théorique**

#### *Les concepts de médiation et de médiatisation*

Dans une perspective communicationnelle, nous envisageons ces processus créatifs comme relevant de la médiatisation. Dans une synthèse récente des travaux de Daniel Peraya (2018), celle-ci est définie comme suit :

Le processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositifs de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisa-

tion occupent une place importante. Plus précisément, la médiatisation désigne les opérations conceptuelles ainsi que les processus créatifs, [sémiotiques, communicationnels] et techniques qui aboutissent à une « mise en média » des contenus, des connaissances, des informations qui font l'objet de la communication (Peraya, 2010 cité par Peraya & Papi, 2018, p.105).

Les processus créatifs, et plus largement la médiatisation, se rapportent à l'ingénierie de la formation. Ce concept ne peut toutefois être envisagé sans celui de médiation, qui constitue son pendant. En effet, considérés conjointement, ces deux concepts renvoient aux deux éléments qui composent tout acte de communication « l'un relatif au contenu et l'autre à la relation entre les interlocuteurs » (Peraya, 2008, p.2). Dès lors, présentons également brièvement la médiation :

Que l'on parle d'outils techniques, de médias ou encore d'instruments, il s'agit toujours de mettre en évidence, à travers la médiation d'un objet technique et des schèmes culturels d'utilisation qui lui sont attachés, les transformations qu'opère cet objet sur les comportements humains dans ses différentes dimensions. Tel est le fondement de la médiation : elle relève de la sphère des usages et des effets qu'induit le média par sa présence dans le cadre d'une activité (communication, information, production, apprentissage, etc.). La médiation [est du ressort] de l'observation, de l'analyse et de la compréhension des effets dans son usage social et personnel (Peraya, 2010 cité par Peraya & Papi, 2018, p.106).

### *Le concept de médiatisation et l'approche instrumentale*

Dans le cadre de nos recherches, le concept de médiatisation nous permet d'identifier les différents processus qui participent à l'introduction de médias ludiques dans les pratiques d'enseignement. La distinction entre médiatisation et médiation, quant à elle, attire notre attention sur l'articulation nécessaire entre les choix médiatiques (créatifs, sémiotiques, communicationnels et techniques) posés par l'enseignant et « la recherche, l'analyse des usages, des processus d'appropriation des dispositifs et de leurs effets » (Peraya & Papi, 2018, p.106).

Durant nos entretiens avec des instituteurs primaires, nous avons eu l'opportunité d'approfondir les choix qu'ils opèrent, les critères qui les guident ainsi que les objectifs qu'ils poursuivent lorsqu'ils sélectionnent ou conçoivent un média ludique. Nous avons réalisé combien leur démarche d'appropriation et de création de jeux, ou de mécaniques de jeu, se nourrit de leurs expériences en classe avec les élèves : « C'est un laboratoire. Donc on teste, ça marche, ça marche pas, voilà » (instituteur, une classe de 5-6<sup>ème</sup> années). Afin d'éclairer cette démarche, nous proposons de l'étudier sous l'angle d'une conceptualisation psychologique des instruments, développée par Pierre Rabardel (1995). Son approche, pensée pour l'ergonomie et la didactique, se distingue par une orientation anthropocentrique : l'activité humaine est envisagée par l'intermédiaire de l'intentionnalité, de la créativité et du vécu des individus.

Avant d'explicitier comment l'approche instrumentale nous apporte un éclairage sur la démarche des enseignants que nous avons rencontrés, il nous faut brièvement la présenter et exposer ses principaux concepts.

### *L'approche instrumentale*

L'approche instrumentale, fondée sur les courants constructiviste et socio-constructiviste (Nijimbere, 2013), propose de dépasser l'approche technocentrique de l'activité humaine. En effet, selon son initiateur, les objets et systèmes « pensés, conçus en fonction d'un environnement humain » (Rabardel, 1995, p.2) sont qualifiés, à tort, de « techniques ». Il préfère ainsi l'emploi du terme « artefact » à celui d'« objet technique », afin d'accroître la nature à la fois matérielle et symbolique de ce dernier.

Dans cette approche, les artefacts sont envisagés comme « des moyens d'actions pour les hommes » (*Ibid.*, p.3). Si le terme « artefact » renvoie à « tout objet [...] ayant subi une transformation d'origine humaine, si petite soit-elle » (Nijimbere, 2013, p.2), celui d'« instrument » est utilisé pour « désigner l'artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci » (Rabardel, 1995, p.49). De plus, à un second niveau et d'un point de vue psychologique, l'instrument est considéré « comme [une] entité mixte [...], une totalité comprenant à la fois un artefact (ou une fraction d'artefact) et un ou des schèmes d'utilisation » (*Ibid.*, p.74). Puisque les schèmes d'utilisation se rapportent à des individus, la composante « sujet » est ainsi intégrée à l'entité instrumentale. Cette conception est à la base de l'approche des

situations d'activités instrumentées, qui s'inscrivent, selon Rabardel (1995), dans une modélisation triadique sujet-instrument-objet (ce dernier étant entendu comme ce sur quoi porte l'activité).

Précisons que le concept de « schème » est issu des travaux de Piaget (1936). Ce dernier conceptualise le schème d'une action comme « l'ensemble structuré des caractères généralisables de l'action, c'est-à-dire qui permettent de répéter la même action ou de l'appliquer à de nouveaux contenus » (Piaget & Beth, 1961 cités par *ibid.*, p.79). L'organisation du vécu par les individus est donc au cœur de ce concept.

Un dernier concept central dans l'approche de Rabardel (1995) est celui de « genèse instrumentale » : il caractérise les processus par lesquels un artefact est mobilisé en tant qu'instrument. Ce passage du premier au second atteste de la contribution des utilisateurs aux usages d'un artefact et, ainsi, à sa conception. Ce phénomène relève de catachrèses, « classiquement interprétées [dans le champ de l'outillage] en termes de détournement de l'objet par rapport aux fonctions prévues par les concepteurs » (Béguin & Rabardel, 2001, p.10). Au vu de leur généralisation, l'auteur propose de dépasser la connotation négative du détournement dans le domaine technique, pour envisager les catachrèses en termes de processus de genèse et d'élaboration instrumentales : « [l]'existence des catachrèses témoigne de la constitution par le sujet de moyens adaptés en vue des fins qu'il poursuit, de l'élaboration d'instruments destinés à être insérés dans son activité en fonction de ses objectifs » (*Ibidem*).

*La genèse instrumentale : instrumentation et instrumentalisation*

Les catachrèses de grande envergure relèvent des processus de la genèse instrumentale. Cette dernière se compose de deux dimensions qui renvoient aux deux pôles de l'instrument. L'une, relative à l'artefact, est nommée instrumentation. Les processus de cette première dimension renvoient à « l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation : leur constitution, leur fonctionnement, leur évolution, et l'incorporation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués » (*Ibidem*). L'autre, se rapportant aux schèmes d'utilisation du sujet, est l'instrumentalisation. Les processus de cette seconde dimension concernent, eux, « l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, transformation de l'artefact (structure, fonctionnement...) qui prolongent la conception initiale des artefacts » (*Ibid.*, p.13). Ces processus, effectués par le sujet, se distinguent donc selon leur orientation ; ils sont tantôt dirigés vers l'artefact (dont les propriétés sont enrichies par l'utilisatrice ou l'utilisateur), tantôt vers le sujet (qui fait évoluer son activité). Ils contribuent généralement de manière solidaire à l'émergence et à l'évolution des instruments. Ils relèvent dès lors d'une « transformation dialectique des artefacts et des schèmes sociaux [d'utilisation], au travers [de laquelle] se joue le développement de l'individu et de ses ressources » (*Ibid.*, p.17). Toutefois, selon les situations, les processus de l'une des deux dimensions peuvent primer ou être seuls à l'œuvre.

Nous avons déjà présenté notre intérêt spécifique pour le contexte scolaire. Il est indispensable de préciser que l'approche instrumentale, et plus spécifiquement la genèse instrumentale, sont régulièrement convoquées pour étudier l'appropriation d'un artefact et sa conception en tant qu'instrument d'enseignement (Nijimbere, 2013). Ceci peut notamment s'expliquer par les avantages de cette approche : d'une part, elle lie l'instrument à l'utilisatrice ou à l'utilisateur, puisqu'il résulte de la découverte et de l'appropriation de ses potentialités ; d'autre part, elle met en évidence l'activité de l'utilisatrice ou de l'utilisateur par rapport à l'artefact, nécessaire pour qu'il devienne instrument (*Ibidem*).

### **Analyse des données**

Dans la suite de cet article, nous exposons nos données exploratoires en nous centrant sur la manière dont les institutrices et les instituteurs primaires transforment et produisent des médias ludiques en vue de les intégrer à leurs pratiques d'enseignement. Nous nous penchons plus précisément sur les processus créatifs mis en œuvre – ou la médiatisation qui est effectuée (Peraya & Papi, 2018) – pour s'approprier des artefacts ludiques matériels (le jeu en tant qu'objets) et symboliques (le jeu en tant qu'état d'esprit ou mécaniques) afin de construire des instruments d'enseignement.

Plus spécifiquement, nous nous posons les questions suivantes : quels types d'artefacts ludiques les institutrices et les instituteurs primaires intègrent-ils à leurs pratiques d'enseignement ? Sur base de quels critères

sont-elles choisies ? Quels sont les objectifs poursuivis ? En adoptant le point de vue de la genèse instrumentale, nous nous demandons : comment sont construits des instruments d'enseignement à partir de ces artefacts ludiques ? Nous amorçons également une réflexion sur la relation entre jeu et contexte scolaire : comment sont rapprochés les formats ludiques (objets, état d'esprit, mécaniques, règles, etc.) des pratiques d'enseignement des institutrices et des instituteurs primaires ? À la manière des processus d'instrumentalisation et d'instrumentation, ceux-ci se nourrissent-ils mutuellement ou l'un prend-il le dessus sur l'autre ?

#### *La composition de l'échantillon*

Avant d'entamer cette deuxième partie, revenons plus en détail sur les douze institutrices et instituteurs primaires que nous avons rencontrés. Si leur point commun est de proposer des activités ludiques à leurs élèves, leur profil varie. Notre échantillon se compose de huit femmes et quatre hommes, travaillant dans douze établissements différents sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cinq sont âgés de moins de 30 ans, trois de 30 à 39 ans, deux de 40 à 49 ans et deux de 50 à 59 ans. Leur ancienneté dans le métier est donc très contrastée. Enfin, cinq enseignent des disciplines spécifiques : les mathématiques, le français, l'éveil scientifique et l'informatique, le néerlandais ou la gymnastique. Nous proposons une analyse des propos recueillis durant leurs entretiens, individuels et semi-dirigés.

### *Les types d'artefacts ludiques mobilisés*

Le personnel enseignant que nous avons rencontré propose des activités ludiques à leurs élèves sur une multitude de supports, numériques et non numériques. De manière générale, ces activités ont soit été achetées (neuves ou en seconde main), soit téléchargées sur Internet et imprimées, soit créées par l'institutrice ou l'instituteur. Des plateformes d'apprentissage ou des jeux en ligne sont également utilisés. La majorité du personnel enseignant interrogé a toutefois manifesté sa préférence pour les jeux physiques. D'une part, elles, ils se sentent moins contraints dans leur utilisation : « Le numérique, quand il y a quelque chose qui ne convient pas, je ne peux pas le changer. Le papier, par exemple, si j'achète un jeu et qu'il y a la moitié des questions qui ne m'intéressent pas, j'enlève la moitié et le reste je peux le laisser à disposition des enfants » (instituteur, une classe de 3<sup>ème</sup> année). D'autre part, elles, ils peuvent intervenir directement sur le jeu :

Ici c'étaient des blocs de construction trouvés pas chers [...] où le but est de construire ces maisons-là. Sauf que moi, je l'ai un peu adapté et j'ai construit moi-même d'autres possibilités pour un peu étendre le jeu et différencier. Pour un enfant pour qui ça serait trop compliqué, bon ben voilà, il a une plus petite maison. Et, au moins, il y a moyen de faire des variations à l'infini. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1<sup>ère</sup> année)

Nous nous sommes penchée plus particulièrement sur les jeux téléchargés sur Internet ainsi que sur ceux créés par les enseignantes et enseignants. S'il leur arrive d'utiliser tels quels les jeux provenant d'Internet, nombreux sont celles et ceux qui se saisissent des possibilités, en termes

adaptation, offertes par le format numérique :

Je regarde, j'enregistre sur *Pinterest* et, dès que je sais imprimer, je le fais. Et puis, au bout d'un moment, je plastifie et je prépare. Mais alors parfois il y a des jeux, là, qui sont en anglais alors que je dois refaire. Je prends la même idée, mais je la refais en français ou bien j'adapte parce que c'est trop difficile. Donc je l'adapte avec ce qu'il me faut mais l'idée me plait. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années)

Pour créer ou inventer des jeux, les institutrices et les instituteurs primaires s'inspirent généralement de jeux existants. À titre d'exemples, elles, ils sont nombreux à avoir repris le principe du jeu de l'oie, des dominos, du *memory*, du tangram ou encore du bingo pour concevoir leurs médias ludiques :

Le *memory*, ils vont en course-relais en fait. [...] Soit, au départ, ils voient les cartes et ils doivent essayer de ramener les paires. Soit, c'est aussi complètement du hasard : les cartes sont retournées, ils vont chercher une carte par équipe et, après, à la fin du temps, quand il n'y a plus de cartes, on essaye de rassembler les paires et de voir combien de paires on a. (Professeure de gymnastique, de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année)

Par ailleurs, plusieurs nous ont expliqué le travail de transposition effectué à partir de jeux existants, parfois en impliquant les élèves :

L'objectif, au départ, c'est de créer des jeux mathématiques. [...] Moi, par exemple, les jeux que j'ai créés, je me suis basée sur des jeux existants. Les enfants, au début d'année, ont apporté différents jeux, ont parlé des différents jeux qu'ils avaient et puis on a réfléchi à comment on pouvait les transformer pour utiliser notre matière et réviser notre matière. Ils ont proposé toute une série de jeux et on a trié dans les différents jeux pour voir ce qui était

ème

transformable ou pas. (Institutrice, une classe de 4-5-6 années)

Enfin, une enseignante nous a expliqué qu'elle apprécie intégrer le jeu à ses séances de cours, notamment en imaginant une série d'activités qui ne nécessitent pas de supports physiques :

Mais je joue aussi, la moitié du temps, avec rien. Il n'y a pas vraiment besoin d'un grand matériel quoi. On va faire les jeux de nombres : ils sont tous debout et ils doivent, chacun, dire un chiffre. À part que 5 et les multiples de 5, on remplace par « plouf », donc c'est « één-twee-drie-vier-plouf-zes-zeven-acht-negen-plouf ». Celui qui se trompe se fait éliminer et s'assied. Là, il n'y a rien, il n'y a pas de matériel. Le jeu de mime, il n'y a rien. Le jeu des couleurs. Il y a beaucoup de jeux où, finalement, il n'y a pas besoin de beaucoup de matériel, c'est l'esprit du jeu qui compte

ème ème

quoi. (Professeure de néerlandais, plusieurs classes de 4 , 5 et

ème

6 années)

### *Les critères de sélection*

Outre la diversité des médias ludiques mobilisés, nos entretiens ont également révélé les multiples critères sur lesquels elles, ils s'appuient pour sélectionner, adapter ou créer les jeux qu'ils utilisent. Premièrement, l'ensemble du personnel enseignant rencontré s'accorde à dire que le rapport à établir avec la matière scolaire est un critère déterminant : le jeu doit viser directement un apprentissage, une compétence ou présenter des possibilités en termes d'adaptation et de transférabilité à un contenu à enseigner. Nous revenons plus en détail sur ce point dans la section suivante. Deuxièmement, la majorité privilégie les jeux gratuits,

bon marché ou disponibles en seconde main. Elles, ils sont nombreux à identifier le coût de la réalisation comme étant un potentiel frein dans leur démarche. Troisièmement, elles, ils sont nombreux à citer des critères pratiques et techniques : s'orienter vers « des jeux simples, qui sont faciles à comprendre » (instituteur, une classe de 3<sup>ème</sup> année). Le nombre de pièces que compte le jeu ainsi que leur taille ont été abordés : celles-ci ne doivent pas être trop nombreuses, au risque qu'elles soient perdues au fil des parties, ni trop petites, afin d'être lisibles pour des élèves regroupés en équipes.

Les jeux sur support numérique, quant à eux, doivent « fonctionner » ou « être reconnus » par les ordinateurs mis à la disposition des élèves et, s'ils sont en ligne, « il ne faut pas des publicités dans tous les coins » (professeur d'éveil scientifique et d'informatique, de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année). Enfin, plusieurs accordent de l'importance à la durée des jeux – ils doivent être rapides – et à leur esthétique – les jeux doivent être « colorés » et « attractifs » pour les enfants (professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) mais aussi « beaux » et « agréables à regarder » (professeure de néerlandais, plusieurs classes de 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années).

### *Les objectifs poursuivis*

Nous venons de l'évoquer, il ressort de nos entretiens que des médias lu-

diques, ou des mécaniques de jeu, sont utilisés pour viser des compétences disciplinaires. Les jeux mathématiques, notamment, sont très répandus chez les enseignantes et les enseignants que nous avons rencontrés. Ce verbatim illustre l'intégration de *flash cards*<sup>1</sup> à un exercice scolaire :

Chaque fois que je vois des tables de multiplication, par exemple, et bien alors là on les crée nous-mêmes comme ça, ça fait une petite révision en même temps. Ils écrivent le calcul d'un côté et puis après ils écrivent la réponse toute seule. On dit le calcul qu'il faut écrire, mais c'est eux qui écrivent la réponse derrière et moi je vérifie après. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années)

De manière générale, leurs propos témoignent de leur volonté d'introduire ou de travailler la matière durant l'activité ludique :

Si on joue, ils savent que, derrière, il y a un apprentissage. [...] Maintenant j'ai été très clair au début, à chaque fois « on va jouer, mais il y a un apprentissage derrière ». Donc on ne va pas jouer forcément au *Monopoly*, ça ça ne m'intéresse pas à ce moment-là. Mais donc ils le savent. Ils savent qu'il y a quelque chose à essayer de comprendre, ils savent, qu'à un moment, ça va peut-être coïncider et que, dès lors, eux, ils vont devoir réfléchir. (Instituteur, une classe de 5-6<sup>ème</sup> années)

Signalons que, même s'ils ne les visent pas prioritairement, tous ont également cité des compétences transversales qu'elles, ils travaillent en proposant des jeux : instaurer plus de collaboration entre les élèves, favoriser leur autonomie et différencier l'enseignement apparaissent au premier

---

<sup>1</sup> Cartes présentant deux informations liées, une sur leur recto et une sur leur verso.

plan.

Enfin, nous souhaitons relever un point abordé par quelques enseignantes et enseignants, à savoir que l'utilisation de médias ludiques en classe inculque les codes du jeu aux élèves :

Même, ça apprend aussi à jouer. Fin, c'est bête à dire, mais il y a des enfants je crois qui, à la maison, ne jouent pas souvent, qui sont plus, je ne sais pas moi, derrière la télé ou devant un ordinateur. Donc tiens apprendre, fin en tout cas à cet âge-là, apprendre qu'il faut lancer un dé chacun à son tour, travailler la patience. Ça c'est vrai que j'ai remarqué que, pour les petits, voilà, attendre son tour, apprendre à distribuer les cartes et dire « tiens c'est toi qui commences puis l'autre puis l'autre puis l'autre ». Donc il y a quand même l'apprentissage du respect de l'ordre des priorités. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1<sup>ère</sup> année)

Dans le même ordre d'idées, plusieurs constatent aussi que jouer en classe fait évoluer le rapport que les élèves entretiennent au jeu :

Ils changent aussi dans leur caractère. Il y en a qui [...] n'aiment pas perdre et ils n'aiment pas travailler en groupe. Donc ça les change aussi. Ils apprennent [...] à perdre et à être contents de perdre, entre guillemets, parce qu'ils comprennent que ce n'est qu'un jeu. (Institutrice, une classe de 1<sup>ère</sup> année)

#### *La construction des instruments d'enseignement*

Dans une perspective instrumentale, la démarche effectuée pour choisir des artefacts ludiques (matériels ou symboliques) et se les approprier, relève d'un processus de genèse instrumentale. En effet, les discours tenus révèlent qu'elles, ils les font évoluer ou les créent afin qu'ils deviennent des moyens d'action pour atteindre des objectifs préalablement définis.

La manière dont se construisent ces instruments est influencée par leur vision de l'enseignement et du jeu, mais également par leurs expériences en classe avec les élèves. À titre d'exemple, nous nous référons ici à un élément significatif pour certains membres enseignants, à savoir la possibilité pour les élèves de s'autocorriger. Plusieurs ont abordé leur volonté d'inclure cette dimension dans les activités ludiques qu'elles, ils proposent à leurs élèves. L'autocorrection semble notamment s'imposer de par l'organisation de certains jeux, effectués en sous-ateliers ou en autonomie.

J'essaie quand même souvent, mais ce n'est pas toujours possible, de faire des jeux où l'enfant peut se corriger lui-même, comme ça moi je ne suis pas obligée de tourner tout le temps partout, c'est impossible. Et je trouve que, s'il n'y a aucune rétroaction, ben ça tombe un peu à l'eau. Bon alors il y a le plaisir d'apprendre, quand même, mais autant que ça soit utile et que l'enfant puisse se corriger. (Professeure de mathématiques et de français, plusieurs classes de 1<sup>ère</sup> année)

Une enseignante nous a plus précisément expliqué comment, lors du test d'un jeu de dominos en classe avec ses élèves, elle s'est rendu compte de la nécessité d'inclure l'autocorrection :

Je voyais qu'à des tables les enfants avaient associé 0,5 à 25%, je donne un exemple, et que ça ne dérangeait personne. [...] Ils ne se tracassaient pas d'une erreur et donc on continuait à jouer et, quand ils m'appelaient pour dire qu'ils avaient terminé, et bien je voyais pas mal d'erreurs. Donc je me suis dit « là, ce n'est pas possible ». Il faut trouver une solution pour qu'ils puissent jouer mais que, à la fin du jeu, il y ait vraiment un plus. Qu'ils se soient posé la question, en se disant « tiens, non, on s'est trompés, pour-

quoi, que se passe-t-il ? », et progressé. Et c'est comme ça qu'on a ajouté l'autocorrection au dos, avec les couleurs. (Institutrice, une classe de 4-5-6<sup>ème</sup> années)

Cet exemple illustre la manière dont une enseignante ou un enseignant peut prendre en compte l'usage d'un jeu par les élèves afin de le retravailler en tant qu'instrument d'enseignement et, ainsi, élargir ses potentialités en termes d'apprentissage. Dans le cas présent, l'enseignante a ainsi transformé un artefact ludique matériel (un jeu de dominos) en un instrument (un jeu mathématique), ce en tenant compte de ses schèmes d'utilisation (la manière dont elle enseigne cette matière). Par la suite, sur base des usages du jeu par les élèves (qui renvoient à leurs propres schèmes d'utilisation), elle a décidé d'ajouter une nouvelle fonction à l'artefact (l'autocorrection).

### **Conclusion**

Dans le cadre de notre thèse, nous envisageons la relation entre jeu et contexte scolaire sous l'angle de l'introduction de médias ludiques en classe. Ayant débuté nos investigations en nous entretenant avec des enseignantes et des enseignants, les données dont nous disposons actuellement concernent principalement la démarche de « mise en média » (ou de médiatisation selon Peraya & Papi, 2018) de formats ludiques (objets, état d'esprit, mécaniques, règles, etc.) qui sont mis en œuvre afin de les intégrer à leurs pratiques d'enseignement. Dans cet article, nous avons développé les processus créatifs auxquels elles, ils recourent pour transformer ou créer des artefacts ludiques et, ainsi, les mobiliser en tant

qu'instruments d'enseignement.

Il est ressorti de nos douze entretiens exploratoires que le jeu, ses mécaniques ou son esprit sont principalement utilisés pour atteindre des compétences disciplinaires. Dès lors, ses usages relèvent plutôt d'une « pédagogie du soutien, où les productions médiatiques sont au service de l'enseignement des matières scolaires » (Piette, 2007). Cette approche est de l'ordre de l'éducation aux médias, le jeu étant plutôt un moyen qu'un objet d'enseignement. En adoptant le point de vue de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995), nous nous sommes demandée : comment un instrument d'enseignement est-il construit par les institutrices et les instituteurs primaires à partir d'un artefact ludique ? Comme nous l'avons démontré, elles, ils n'hésitent pas à transformer des artefacts créés par des tiers, ou à les produire, afin qu'ils soient adaptés aux objectifs fixés.

Pour conclure cet article, nous souhaitons amorcer une réflexion sur la genèse instrumentale à partir de deux démarches. La première témoigne de la manière dont une enseignante ou un enseignant peut modifier un artefact ludique matériel pour le mobiliser en tant qu'instrument :

Je pars de la synthèse, donc tout ce que l'enfant devra connaître. Je prends toutes ces informations-là et j'essaie de trouver des manières ludiques de pouvoir les faire. Donc, la plupart du temps, je reprends des grands jeux du style : jeu de l'oie, jeu des 7 familles, jeu des dominos, jeu de bataille. Voilà quelques exemples rapides. Il y a aussi *Questions pour un champion*. De ce jeu de base, je retire le contenu et je viens mettre la matière qui a été vue avec les enfants. (Instituteur, une classe de 3<sup>ème</sup> année)

La seconde démarche illustre comment peut s'articuler une activité ludique autour d'un artefact, ici un *escape game* :

Donc mes élèves ont fait le parcours et ils avaient une feuille, juste une feuille à côté, qui leur permettait de faire la synthèse après avoir vu et découvert la matière sur l'*escape game*. [...] J'ai vraiment bien aimé parce que ça me permet de voir la matière différemment avec les élèves. Dans le sens où, ben je n'ai pas eu l'impression d'être intervenue dans leur apprentissage. [...] C'est ce qu'on devrait faire à chaque fois, c'est les amener sur le chemin de la leçon. [...] L'*escape game* m'a permis, justement, de leur faire découvrir la matière et de la synthétiser sur une feuille qui était la mienne. [...] Après on a refait la petite synthèse. [...] Je l'ai reprise au TBI et je l'ai réalisée, en collectif alors, à ce moment-là. [...] C'était vraiment pour m'assurer que c'était fait et que c'était clair pour chacun des enfants. (Institutrice, une classe de 6<sup>ème</sup> année)

Cette enseignante et cet enseignant recourent à un média ludique qui relève d'une entité instrumentale : l'artefact devient un moyen d'action et l'activité finale intègre à la fois l'artefact et la manière dont elle et il comptent l'utiliser avec leurs élèves pour atteindre des compétences disciplinaires. Dans les deux cas, il est indéniable que des processus créatifs sont à l'œuvre. Pourrions-nous aller plus loin dans la caractérisation de ces deux démarches en mobilisant les processus d'instrumentalisation et d'instrumentation, constitutifs de la genèse instrumentale ? Sur base du discours de cette enseignante et cet enseignant, la première démarche, de par son orientation, relèverait plutôt de l'instrumentalisation (les propriétés de l'artefact sont enrichies), tandis que la seconde tendrait plutôt vers l'instrumentation (la pratique évolue). Il nous faut toutefois aller plus

loin dans l'étude de ces démarches, mais également les observer, afin de mieux les comprendre et les analyser. De plus, les expériences en classe contribuent, elles aussi, à façonner les instruments. L'inclusion d'une possibilité d'autocorrection en est un bon exemple. Elle démontre également que la construction d'une entité instrumentale est à envisager sur un temps long, puisqu'elle se nourrit des échanges entre le personnel enseignant et leurs élèves. Même si elle est incomplète, cette première tentative d'analyse sous l'angle de la genèse instrumentale accroît notre intérêt pour les rapports qui s'établissent entre pratiques d'enseignement et formats ludiques, ainsi que pour les nouvelles configurations d'apprentissage qui peuvent émerger, en classe, autour de médias ludiques.

## Bibliographique

- Anderson, J. A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. *Rencontre de la recherche et de l'éducation : actes du Symposium, 27-30 juin 1988, Lausanne (Suisse), Centre d'initiation aux communications de masse*, 11-23.
- Béguin, P. & Rabardel, P. (2001). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence artificielle*, 14(1-2), 35-54. Récupéré de : <http://cites.eerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.2482&rep=rep1&type=pdf>
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Caillois, R. (1992 / 1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. Récupéré de : <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf>
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York : Palgrave Macmillan.
- Huizinga, J. (2008 / 1938). *Homo ludens: Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- Joly-Lavoie, A. & Yelle, F. (2016). Le jeu vidéo pour enseigner l'histoire : synthèse d'une approche théorique et pratique. *TRACES*, 54 (3), 19-24. Récupéré de : <https://ledidacticien.com/2016/06/27/le-jeu-video-pour-enseigner-lhistoire-synthese-dune-approche-theorique-et-pratique/>
- Karsenti, T. & Bugmann, J. (2016). Transformer l'école avec Minecraft ?. *Formation et profession*, 24(3), 104-112. Récupéré de : [http://formation-profession.org/files/numeros/15/v24\\_n03\\_a111.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/15/v24_n03_a111.pdf)
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the standpoint of a social behaviorist*. [Edited and with an Introduction by Charles W. Morris]. Chica-

go : The University Chicago Press. Traduction française : *L'esprit, le soi et la société*. D. Cefaï et L. Quéré. Paris : Presses Universitaires de France (2006).

- Nijimbere, C. (2013). Approche instrumentale et didactiques : apports de Pierre Rabardel. *Adjectif.net*. Récupéré de : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article202>
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- Peraya, D. & Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation. Entretien avec Daniel Peraya. *médiations et médiatisations*, 1(1), 102-111. Récupéré de : <https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/61/29>
- Piette, J. (2007). Éducation « par les médias » ou « aux médias » ?. *Les cahiers pédagogiques*. Récupéré de : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>
- Potier, V. (2016). « Soyons sérieux et jouons un peu ! » Navigation aux frontières de la classe par le jeu vidéo d'apprentissage *Mecagenius*. *Sciences du jeu*, 5, 1-17. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/sdj/638>
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. St-Paul (Min.) : Paragon House.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18. Récupéré de : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-040505036>